

PŘÍLOHY, PROJEKTY A DOKUMENTY

Česká pedagogická společnost při ČSAV, Poříčí 31, 603 00 Brno
sekretariát - tel.: 320 211/k1.39, FAX: 05-335 416, 05-320 086

Zpráva o činnosti ČPdS při ČSAV za rok 1991

1) Přínos České pedagogické společnosti při ČSAV (dále ČPdS) pro rozvoj vědy, školství a kultury

ČPdS má k 31. 12. 1991 505 členů.

Nový hlavní výbor, 8 poboček (Praha, Ústí n. L., Hradec Králové, Č. Budějovice, Plzeň, Ostrava, Olomouc, Brno) a 9 odborných sekcí ČPdS iniciativně a soustavně podporuje novou humanitní a demokratickou orientaci naší kultury, utváří předpoklady pro zvýšení vědecké úrovně všech pedagogických oborů i pro zdokonalování veškerého našeho pedagogického dění.

Hlavním přínosem naší akademické společnosti jsou četné expertízy k reformě školství i jeho správy a samosprávy (stále nedostatečně respektované) a obnovení vědecké činnosti následujících odborných sekcí (za každou sekcí je uveden její garant):

- A) Obecná pedagogika (včetně axiologie a filosofie výchovy) - prof. dr. S. Kučerová, MU Brno
- B) Dějiny pedagogiky - dr. Z. Černohorský, PÚ JAK ČSAV
- C) Srovnávací pedagogika - prof. dr. V. Pařízek, UK Praha
- D) Pedagogická psychologie - prof.dr.Z.Helus, UK Praha
- E) Školní pedagogika (včetně školních reforem) - prof.dr.J.Kotásek, UK Praha
- F) Didaktika obecná a oborové didaktiky - prof.dr.F.Malíf, PÚ JAK ČSAV
- G) Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času - doc.dr.Z.Jesenská, UK Praha
- H) Pedeutologie a teorie školské správy - prof.dr.B.Blížkovský, MU Brno
- CH) Speciální pedagogika - dr. V. Linc

Prvá přehlídka výsledků práce těchto, případně i dalších sekcí bude v listopadu 1992 při řádném plenárním sjezdu ČPdS při ČSAV.

Hlavní výbor též na svém rozšířeném zasedání 30. 10. 1991, speciálně věnovaném stavu a úkolům ped. věd, rozhodl ustavit nezávislou "Radu pedagogických věd" s nejvyšší možnou odbornou i morální autoritou, jako výraz oborové odpovědnosti i obecně prospěšné iniciativy. (Inspirováno "Radou lékařských věd ČR", viz Bulletin ČSAV 1991, č. 20). Jejím hlavním posláním je omezování subjektivismu, objektivizace předkládaných reformních návrhů a prohloubení celkového optimalizačního vlivu našich oborů na výchovu a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých.

Podnítli jsme též vyhlášení "Roku výchovy a vzdělávání" na počest 400. výročí narození J.A. Komenského, přípravu nové vysokoškolské učebnice pedagogiky, encyklopedie ped. věd (spolu se Slovenskou ped. společností při SAV) i zahájení postgraduálního doktorandského studia z pedagogických oborů.

Zastoupení našich odborníků v decizní sféře je ovšem nadále tak nedostatečné, že míra subjektivismu v rozhodování o otázkách výchovy a vzdělávání stále spíše narůstá, než klesá.

2) Významné vědecké a mezinárodní akce.

Nejvýznamnější vědecké i mezinárodní aktivity souvisí se světovými oslavami 400. výročí narození J. A. Komenského. Úspěšným startem k tomuto jubileu bylo první setkání tvůrcí ped. obce ČSFR v Brně 25. - 26. 3. 1991 na celostátní konferenci "J. A. Komenský a přítomnost" (přes 400 účastníků z ČR i SR). Redigované referáty, příspěvky i závěry vydáváme v našem zpravodaji "Pedagogická orientace".

Kromě toho se ČPdS podílela na celé řadě dalších významných konferencí v ČSFR i v zahraničí.

ČPdS byla přijata za člena Světové společnosti pro srovnávací pedagogiku (CESE), společně s CESE připravujeme světový kongres srovnávací pedagogiky v Praze (9. - 14. 7. 1992) na téma "Demokracie, výchova a rozvoj".

ČPdS navázala spolupráci i s akademickými pedagogickými společnostmi Rakouska a SRN (Österreichische Pädagogische Gesellschaft" a "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft").

Stále bohatší odborné i vědecké mezinárodní aktivity vykazují rostoucí počet našich členů i pracovníků.

3) Ediční činnost

Celá řada neuvážených opatření způsobila téměř "stopstav" ve vydávání pedagogické odborné literatury. Ani svrchovaně potřebná díla např. z oblasti výběru výchovně vzdělávacích hodnot, pedagogické axiologie a školní, sociální i systémové pedagogiky, která byla po desetiletí z ideologických důvodů odmítána, nenacházejí dnes ediční možnosti. Uvedená situace je v příkrém rozporu s našimi aktuálními i budoucími potřebami, ohrožuje naši vzdělanost. To je též důvodem pro iniciativní návrh ČPdS na obnovu svépomocného osvětového a učitelského nakladatelství "Dědictví Komenského", které bylo založeno roku 1892 při oslavách 300. výročí narození J. A. Komenského, a které v dalších desetiletích vydalo většinu odborné literatury našich oborů. Všeobecné a odborné vzdělávání zahrnuje všechny obory věd a kultury, uvítali bychom proto podporu i ze strany Rady vědeckých společností s ČSAV.

Díky mimořádnému úsilí, aktivní hospodářské politice ČPdS, radikálním úsporám, podpoře ze strany spoluorganizátorů brněnské konference i zvýšení členských příspěvků od 1. 1. 1992 obnovila ČPdS vydávání odborného kvartálního a zpravodaje ČPdS při ČSAV a SdS při SAV "Pedagogická orientace". V roce 1991 vyšlo (již rozebrané) první číslo a do výroby byla zadána další dvě čísla, aby mohla vyjít do 28. 3. 1992.

4) Výhledy na rok 1992 obsahuje dopis všem členům ČPdS z 8. 1. 1992 V "Roce výchovy a vzdělávání" se uskuteční v ČSFR nejméně čtyři významné vědecké světové (evropské) konference a pedagogickou tematikou:

- a) "Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století", Praha, 23. - 27. 3. 1992. Sekretariát konference "Comenius 92", Ovocný trh 5, 116 36 Praha 1
- b) Mezinárodní zasedání "Asociace fakult učitelského vzdělávání" v Praze, 9.-10.4.1992
- c) Československo, Evropa a svět: věda a umění v mezinárodních souvislostech", světový kongres pořádaný čs. exilovou Společností věd a umění (SVU - Washington, D.C.) a Radou českých a slovenských vědeckých společností při ČSAV od 25.6. do 2.7.1992 v Praze (1. část) a v Bratislavě (2. část).
- d) "Demokracie, výchova a rozvoj", světový kongres srovnávací pedagogiky, Praha, 8.-14.7.1992.
Sekretariát: PdF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Naše náměty k přípravě kongresu "Československo, Evropa a svět" jsme odeslali písemně 3. 9. 1991. Vzhledem k univerzalitě duchovního odkazu J. A. Komenského, našeho světově uznávanějšího myslitele a exulanta, naléhavě navrhuje, aby do pléna jednání tohoto významného kongresu, bylo zařazeno též pedagogické axiologické, obecně kulturní sdělení za ČPdS.

Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků

ZÁVĚRY Z VÝZKUMU

Bohumír Blížkovský a kol.

Experti zemí ES a OECD přiřítají rozhodující význam dalšímu vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků jak z hlediska růstu profesionality, tvořivosti a úspěšnosti každé osobnosti pedagogicky činné, tak z hlediska osobitého zaměření a optimální úrovně každé školy. Z hlediska realizace kterékoli žádoucí školské změny, reformy či transformace je to nezbytný předpoklad a nejspolehlivější i nejrychlejší cesta. Uznávaným činitelem ustavičného zdokonalování japonského školství jsou např. regionální oborová metodická centra. Tak je i tomu jinde ve světě. Jak pečujeme o další vzdělávání učitelů a všech ostatních pedagogických odborníků v čase naléhavých transformací u nás?

Vysoká úroveň sebevzdělávání a pedagogické tvořivosti náleží k vynikajícím tradicím našich učitelů od dob národního obrození. Připomeňme jen "učitelské konference", zavedené školským zákonem z r. 1869, založení svépomocného učitelského nakladatelství odborné literatury "Dědictví Komenského" v r. 1892, dlouhodobé úsilí o vysokoškolské vzdělání učitelů a jeho obecné zavedení v r. 1945 /jako první v Evropě!/, dobrovolné okresní i krajské pedagogické sbory. Koncem 60. let bylo zavedeno postgraduální studium učitelů, prvé ve světě vůbec. Nedostatky, způsobené totalitním pojetím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, neodstraníme tím, že další vzdělávání prostě zrušíme, omezíme na minimum, necháme živořit. Stimulace funkčního sebevzdělávání, atestací, dalšího vzdělávání a rozvoje tvořivosti všech pedagogických pracovníků nabývá na zásadním významu právě dnes v souvislosti s nutností transformovat školu a školství s ohledem na celoevropské a celosvětové cíle a hodnoty vzdělávání.

V rozporu s našimi tradicemi, soudobými potřebami i zkušenostmi vyspělého světa převládá u nás i na tomto poli dosud více dezorientace, podceňování, skepse i destrukce, než konstruktivní úsilí o nápravu.

Následující zpráva předkládá proto hlavní výsledky celostátního výzkumu činnosti metodických útvarů na školách. Výzkum byl úspěšně opakován v r. 1990.

1. VÝZNAM, CÍLE, METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU VEDENÍ METODICKÝCH ÚTVARU NA ŠKOLÁCH

Má-li být škola dílnou lidskosti, musí být nejprve dobře fungující pedagogickou dílnou. Vedení školy a školství by mělo proto fungovat jako permanentní optimalizace předpokladů, procesů výsledků výchovy a vzdělávání, jako neustálé zdokonalování vnitřní pedagogické práce na školách a rozvíjení profesionality i tvořivosti všech učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických odborníků i laiků. Má-li výchovně vzdělávací soustava (dále VVS) rozvíjet tvůrčí potenciál všech lidí, musí primárně zdokonalovat výchovu a sebevýchovu vychovatelů, všech subjektů výchovy. Optimalizace činnosti metodických sdružení (dále MS), předmětových komisí (dále PK) a dalších metodických útvarů (dále MÚ) na školách i všech dalších činitelů podílejících se na dalším vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků náleží k nejspolehlivějším zárukám realizace uvedených cílů. Vysoce kvalifikovaný a výkonný systém výchovy a vzdělávání a tvůrčího profesionálního rozvíjení pedagogických pracovníků (dále PP) koncipujeme proto jako hlavní subsystém celé VVS. Tato "pedeutická VVS" *) je rozhodujícím článkem rozvoje celospolečenské VVS i nejučinnějším činitelem její optimalizace řízení: proto se právem požaduje, aby i ona byla vedena koncepčně a kompetentně.

Hlavním cílem výzkumu jsou rámcové optimalizační projekty (modely) strukturace i řízení metodických útvarů základních a středních škol a zařízení DVPP, které by byly pedagogicky i ekonomicky efektivní, univerzálně aplikovatelné a které by odpovídaly novým potřebám naší humánní, racionální a demokratické společnosti na přelomu 20. a 21. století.

Metodologicky vycházíme ze systémového pojetí výchovy a jejího řízení. Navazujeme rovněž na předcházející pedeutologické výzkumy, zejména na prognostickou typologii PP z roku 1980.

Hlavní metody výzkumu: teoretické analýzy, taxonomie a prognózy, systémové modelování, komparace stavu a vývojových tendencí DVPP v ČSFR i v sousedních zemích, zobecňování tvůrčích zkušeností, ankety expertů, dotazníky, besedy, analýzy profesionálních činností a speciální přetvářeči

+) Vědomě rozvíjíme celoživotní i celospolečenskou dimenzi pedeutologické problematiky. Samu pedeutologii chápeme široce, jako nauku o profesionálním rozvíjení a utváření pedagogických pracovníků: perspektivně bychom ji měli koncipovat ještě komplexněji jako nauku o optimalizaci činnosti vychovatelů (subjektů výchovy) vůbec.

experimenty, které přispěly nejen ke komplexní a parciální verifikaci výsledků výzkumu, ale i k jejich postupnému tvůrčímu zavádění do praxe.

Celostátní řešitelský tým zahrnoval 15 vědecko-pedagogických pracovníků a více jak 50 dobrovolných externích spolupracovníků z řídicí a pedagogické praxe. Využito bylo i dílčích zkušeností více jak 300 účastníků funkčního studia vedoucích ped. pracovníků ředitelského typu včetně vedoucích OPS a KPÚ. Tvůrčí spolupráce těchto teoreticko-praktických týmů se plně osvědčila.

2. STRATEGICKÉ SMĚRY ZDOKONALOVÁNÍ DVPP.

Zahrneme-li do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků veškeré vzdělávání i sebevzdělávání pedagogických pracovníků po přípravném (pregraduálním) vzdělávání, můžeme rozlišit:

1. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci dosažené kvalifikace, které sleduje v podstatě dvě funkce:
 - 1.1 obecně inovační a gradační v plném rozsahu získané kvalifikace
 - 1.2 specializační, tj. prohlubování získané kvalifikace v určitém směru

2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci rekvalifikace, např. rozšiřující nebo funkční studium, které poskytuje novou kvalifikaci nebo specializaci.

Kvalita a účinnost funkčně pojatého a integrovaného vzdělávání pedagogických pracovníků závisí především na jeho úrovni. Doporučujeme proto především zvýšit kvalifikační úroveň a posílit základní funkční vazby DVPP k jejich konkrétním potřebám a k jeho nejbližším realitám.

Jde zejména:

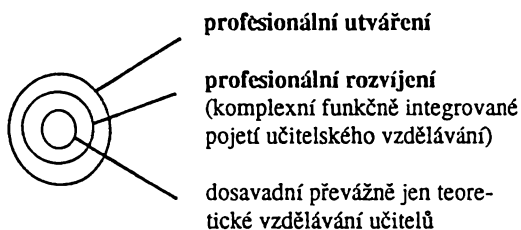
- o obecnější i účinnější stimulaci sebevzdělávání a celkové gradace pedagogické profesionality
- o pružnější návaznost přípravného a DVPP
- o významnější roli veškerého vzdělávání PP v jejich profesionálním utváření a rozvíjení
- o nezbytný předstih i funkční podřízenost "pedeutické VVS" vůči mnohostranným a dynamickým potřebám výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých a celé naší společnosti usilující o obnovu demokracie, humanity, racionality i prosperity.

Řešení konkrétních problémů řízení rozvoje pedagogických profesí předpokládá vymezení rozsahu a vztahu pojmů: vzdělávání, profesionální rozvíjení a profesionální utváření pedagogických pracovníků.

Profesionalizační tendence orientují vzdělávání na zdokonalování podstatných profesionálních činností, podřizují vzdělávání konkrétním potřebám určitých profesí, vystupují proti vzdělávání samoučelnému, verbálnímu a formálnímu. Největší potíž učitelského vzdělávání spočívá v tom, že základní předpoklady kvalitního učitelství a vychovatelství jsou mimořádně mnohostranné i náročné. Zahrnují vlastně celé harmonické rozvíjení a vybavení vychovatelské osobnosti. Učitelé nestačí jen vysoké teoretické vzdělání, musí též mnohé umět prakticky, potřebuje řadu pozitivních lidských vlastností, neobejde se bez určitého hodnotového systému atd.

Těžiště pedagogiky orientované profesionalizace spočívá v optimalizaci tvůrčí lidské role subjektu výchovy v nejširším smyslu. Profesionalizaci učitelského vzdělávání nechápeme proto jednostranně, ale všestranně, nezuzujeme ji na úzce pojatou odbornost. Podstatu profesionalizace výchovy a vzdělávání učitelů a vychovatelů spatřujeme ve funkčně integrovaném rozvíjení mnohostranného tvůrčího potenciálu vychovatelské osobnosti v míře a kvalitě nezbytné k řádnému výkonu těchto pedagogických profesí (specializací) v určitých podmínkách veřejně organizované výchovně vzdělávací soustavy naší společnosti. Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů předpokládá tedy cilevědomější, komplexnější i účinnější přípravu na tvůrčí výchovně vzdělávací činnost v určitém vyučování i mimo ně, ve školách nebo ve výchovných zařízeních i v podmínkách volného času edukantů.

Rozdílné rozsahy sledovaných pojmů vyjadřuje následující schéma:



Nejširší pojem profesionálního utváření určité učitelské a vychovatelské osobnosti zahrnuje působení a účinky faktorů vnějších i vnitřních, vrozených i získaných, intencionálních (pedagogicky záměrných) i funkcionálních (pedagogicky nezáměrných), žádoucích i nežádoucích. Podle toho jaké faktory převládají rozlišujeme žádoucí profesionální rozvíjení, nebo nežádoucí stagnaci, zaostávání či jiné jednostrannosti a deviace profesionality.

Užší pojem profesionálního rozvíjení označuje žádoucí profesionální utváření: eufunkční gradaci profesionality v dimenzi teoretické, praktické i axiologické: zahrnuje růst morální, kulturní, odborný i nezbytnou péči o zdraví. Pojem profesionální rozvíjení zahrnuje nejen jednotu a specifičnost přípravného DVPP, dovoluje především přesněji vymezit i smysl, funkci a místo vzdělávání pedagogických pracovníků v procesu jejich utváření. Pojem profesionální rozvíjení pedagogických pracovníků má proto klíčový význam, umožňuje ukázat žádoucí centrální místo komplexní výchovy a mnohostranného vzdělávání PP v celkovém procesu jejich profesionálního utváření a sebeutváření, i naprostou nedostatečnost verbálního učitelského vzdělávání, založeného na scholastické, kabinetní, od reálného života odtržené pedagogice: čím více se rozsah učitelského vzdělávání přiblíží žádoucí gradaci profesionálního rozvoje učitelů, tím lépe. A naopak: čím více se učitelské vzdělávání redukuje na pouhé teoretizování o učivu, o učení, o výchově ..., tím méně přispívá k žádoucímu profesionálnímu rozvíjení. Chceme-li podtrhnout význam učitelského vzdělávání, nelze je uzavírat do jeho úzce teoretického pojetí, ani do jednostranností opačných.

Nemá-li být učitelské vzdělávání samoučelné, musí zahrnovat i dostatečný profesionální výcvik, musí reálně optimalizovat profesionální rozvíjení a utváření učitelů. Výchova a vzdělávání pedagogických pracovníků má plnit vedoucí, směrodatnou, systémotvornou a optimalizační funkci v celkovém procesu jejich profesionálního utváření a sebeutváření. Častá převaha disfunkčních faktorů a objektivních i subjektivních bariér profesionálního rozvíjení mnohých pedagogických pracovníků uvedený postulát jen podtrhuje. Dosavadní vzdělávání PP je jen málokdy rozhodujícím a směrodatným faktorem žádoucí gradace jejich profesionality, má tím však být a za podmínek, které dále naznačujeme, tím i může být.

Z výzkumu vyplývají tři základní strategické směry zdokonalování DVPP:

1. Prvý směr se orientuje na optimalizaci žádoucího sebezvzdělávání každé výchovatelské osobnosti, na další vzdělávání v procesu tvůrčí pedagogické práce na školách. V tomto směru jde především o motivaci a proměnu každého pedagogického pracovníka v tvůrčí subjekt svého profesionálního sebezdokonalování. V řadě zemí se osvědčuje např. stimulační význam kvalifikačních či specializačních stupňů (resp. atestací) učitelů a dalších pedagogických odborníků.

2. Druhý strategický směr se orientuje na těsnější propojení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s pokroky vědy, techniky a kultury, na výraznější využití vědecko pedagogického potenciálu vysokých škol. Součástí tohoto úsilí je i racionalizace koncepcí a programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a prohlubování jeho vědeckých základů. Jestliže první strategický směr sbližuje další vzdělávání pedagogických pracovníků s tvůrčí pedagogickou praxí, druhý strategický směr tomu napomáhá zpřístupňováním, uplatňováním i rozvíjením tvůrčí teorie.

3. Třetí strategický směr se orientuje na podstatné zvýšení kvalifikační úrovně všech učitelů učitelů, počínaje předními tvůrčími učiteli v rolích vedoucích školních i obvodních metodických útvarů, přes interní i externí metodiky center DVPP až po všechny vědecko pedagogické pracovníky pedeutologického typu na vysokých školách.

Uvedené směry zdokonalování DVPP se vzájemně podmiňují, přestávají organický celek. Z hlediska organizačního se např. prosazují dvě zdánlivě protichůdné tendence: centralizační a decentralizační. Náročné funkce, spojené s řízením, přípravou koncepcí, projektů, programů i základních studijních textů a pořadů rozhlasu a televize se centralizují. Zároveň se však klade důraz na kvalitní činnost výkonných a kvalifikovaně obsazených regionálních a místních útvarů dalšího vzdělávání PP v pedagogické praxi. Zdůrazňuje se význam kompetentně vedeného sebevzdělávání a dalšího vzdělávání v procesu tvůrčí pedagogické práce. (Škola je nejen místem vzdělávání žáků, ale i pracovištěm a základním místem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.) Zdůrazňuje se optimalizace pracovních a životních podmínek patřičného společenského uznání i finančního ocenění PP a dobrá organizace jejich práce.

Naznačené strategické směry optimalizace DVPP konkretizujeme na úrovni pedagogického mikro- a makrořízení.

3. PEDAGOGICKÉ MIKROŘÍZENÍ A OPTIMALIZACE VEDENÍ MÚ NA ŠKOLÁCH

Nejslabším článkem dosavadním systému DVPP byl zřejmě ten, kterým měl být nejsilnější, tj. metodické vedení sebevzdělávání a tvořivosti PP přímo na školách. Žádná jiná socioprofesionální skupina nemá takový potenciál pro výchovu a vzdělávání druhých a sebe sama jako pedagogičtí pracovníci, přesto jsme široce založeným výzkumem profesionálních činností ředitelů a zástupců ředitelů základních a středních škol zjistili, že na zvyšování kvalifikace členů pedagogického sboru i na zvyšování vlastní kvalifikace vedoucích pedagogických pracovníků ředitelského typu bylo v letech 1982 - 84 orientováno v celostátním průměru jen 2,2% konkrétních řídicích aktivit.

Pokud se tato situace radikálně nezmění, nelze očekávat výrazný pedagogický pokrok v žádném směru. Má-li být škola dobře fungující tvůrčí pedagogickou dílnou, musí být i první a základní instancí dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP. Moderní škola aby měla být pedagogickou laboratoří, místem, kde se učí žáci i učitelé. Sebezdokonalování učitelů, vychovatelů, ředitelů i dalších PP by mělo náležet k jejich základním právům i povinnostem. K tomuto cíli třeba soustředit podporu pedagogickou, politickou, ekonomickou, odbornou, kulturní, sociální, zdravotní i pracovně právní. Patří-li výchova a vzdělávání k rozhodujícím faktorům rozvoje naší společnosti, nemůže být

všestranná gradace žádoucí profesionality pedagogických pracovníků jen jejich osobní či stavovskou záležitostí, toto úsilí by mělo náležet i k stálým strategickým prioritám školských resortů a celé společnosti.

Kvalita a pedagogická efektivita sebevzdělávání, vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků závisí především na úrovni jeho metodického vedení.

Lze však vůbec rozvoj tvořivosti vést? Jisté podněcování, usnadňování i usměrňování je i tu možné a potřebné. Nutno ale přesněji vymezit, v čem toto specifické vedení lidí spočívá. Metodickým vedením v našem případě rozumíme kompetentní pomoc ke svépomoci: optimalizaci objektivních i subjektivních předpokladů rozvoje uvědomělé pedagogické tvořivosti, oslabování faktorů, které jí brzdí, a posilování vnitřních potencií i vnějšího klimatu, které jí prospívají. celkovou gradaci, funkční orientaci i autoregulaci profesionálního utváření PP - v zájmu mnohostranného zdokonalování činností i součinností celé soustavy výchovných činitelů (včetně schopností sebevýchovných a samosprávných).

Jde tedy o kompetentně vedené sebevzdělávání. Každému učiteli třeba zabezpečit odbornou pomoc především v tom, co tvoří těžiště jeho odbornosti. Na úrovni základních škol a středních škol doporučujeme proto prohloubit a doplnit komplexní řízení ředitele školy kompetentní soustavou vedoucích metodiků (oborových poradců konzultantů) pro rozhodující úseky výchovně vzdělávací činnosti. Soubor předních oborových metodiků komplexně racionalizuje a demokratizuje řízení VVS každé školy, podstatně zdokonaluje spolupráci ředitele s jeho odborným aktivem: každý vedoucí metodik (oborový konzultant) totiž spoluzodpovídá za optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledků v příslušném úseku. Modulární soustava odborně homogenních úseků oborových sekcí (příbuzných předmětů) je horizontálně i vertikálně kompatibilní, dostatečně fixní i flexibilní, univerzálně a tvořivě aplikovatelná. Zaručuje optimální využívání všech inovací, kolektivní moudrosti a tím i kvalitativně vyšší pedagogickou i ekonomickou efektivnost vedení celé VVS. Pro každého odborného poradce nutno ovšem postupně vytvořit analogické pracovní podmínky jaké má již např. výchovný poradce (zvýšení kvalifikace speciálním studiem, snížení úvazku a funkční příplatek). Pro kompetentní speciální řízení asi poloviny úseků lze využít existující vedoucí funkcionáře školy (podle odborné způsobilosti), takže průměrný nárůst potřeby jmenování vedoucích metodiků z řad nejzkušenějších učitelů by byl 3 - 6 osob na školu. Náklady spojené s touto racionalizační úpravou jsou relativně malé a projevíly by se navíc plně až po splnění příslušných kvalifikačních předpokladů. Toto posílení základní instance vedení výchovy na školách dovoluje též omezit počet zástupců ředitele.

Celostátní ověřování této úpravy na desítkách škol potvrdilo její přednosti. (viz např. model vedení gymnázia v Piešťanech uvedený v Pedagogické orientaci č. 1)

Racionalizace mikrořízení předpokládá i komplexní pružnější úpravu pracovních podmínek pro tvůrčí aktiv a celé vedení školy (včetně ředitele) podle objektivních ukazatelů. V rámci stanoveného vymezení a jistého globálního limitu by mělo být přiměřeně sníženo vyučovací povinnosti členům tvůrčího vedoucího aktivu v pravomoci ředitele a pedagogické rady školy. Globální fondy hodin pro vedení a samosprávu školy, sloužící i rozvoji tvořivosti, by měla co nejdříve tvořit aspoň 1 úvazková hodina týdně na každého pedagogického pracovníka školy. Škola, která má 50 učitelů a vychovatelů by tak měla k dispozici 50 hodin týdně pro komplexní vedení a samosprávu, pro konkrétní podporu hlavních tvůrčích metodiků, pro permanentní optimalizaci pedagogického procesu a výchovně vzdělávacích výsledků. Např. ředitel SOŠ z 50 PP by mohl rozdělit úlevy 19 hodinové vyučovací povinnosti takto:

Funkce	Úleva z 19 hodin týdně vyučovacího úvazku	Minimální snížený vyučovací úvazek v týdenních hodinách	Povolená tolerance úlevy v týdenních hodinách
Ředitel	15	4	10 - 15
Zástupce ředitele	8	11	7 - 9
3 ved. metodici	snížení o 4 hod. na metodika $4 \times 3 = 12$	15	2 - 6
5 ved. metodiků	snížení o 3 hod. na metodika $3 \times 5 = 15$	16	

Proponované zvýšení kvalifikace a následné přiměřené zlepšení pracovních podmínek pro vedoucí tvůrčí aktiv každého pedagogického sboru se bohatě vyplatí: utváří i trvalou konkrétní perspektivu pro gradaci profesionality a účelné DVPP.

Doporučujeme proto postupné, dobrovolné a pokusné zavádění nového modelu mikrořízení, ověřeného na gymnáziu v Piešťanech, na další základní a střední školy v každém okrese a kraji. Doporučujeme též zavést odstupňovaný gradus "učitel - metodik" (např. pro vedení předmětových komisí a dalších metodických útvarů), "oborový metodik" (např. pro vedení rozhodujících úseků výchovně vzdělávací činnosti na školách i pro oborové konzultace a metodické vedení dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP v ped. obvodech 1. - 4. stupně) a "oborový pedagog" (např. pro rozvíjení vědních základů JVL, SVV, MVV, PVV ad.) v zájmu morálního i finančního zvýhodnění vyšší kvalifikace a faktické kompetence.

Především je však třeba co nejdříve začít s kvalifikační přípravou těchto specialistů na nejvyšší možné úrovni, na vybraných vysokých školách s využitím všech špičkových metodiků ČSFR. Přiměřené zvýšení kvalifikačních nároků na všechny vedoucí i náročnější metodické funkce v celé sféře VVS je

jedním ze základních předpokladů vyšší úrovně naší vzdělanosti, morálky, kultury i prosperity. Obecný rozvoj pedagogického umění není možný bez funkčních vědeckých základů, ani bez stovek a tisíců pro věc zapálených, zkušených tvořivých metodiků. Bez relativně máloho, ale podstatně kvalifikovanějšího ped. vedení nelze rozvíjet pracovní iniciativu a tvořivost téměř 400 000 pedagogických pracovníků ČSFR, není možné zkvalitňovat činnost tisíců metodických útvarů na školách ani sebevzdělávání a další vzdělávání veškerého personálu VVS. Zároveň s intenzivnější stimulací gradace profesionality všech pedagogických pracovníků, třeba radikálně odstraňovat věc, co tento proces tlumí, brzdí, deformuje a potlačuje.

Na každého pedagogického pracovníka "prvé linie" třeba dále počítat aspoň s 10 hodinami odborné pomoci ročně ze strany nejzkušenějších metodiků daného regionu. Tzn., že na každých 200 ped. pracovníků by měl být k dispozici jeden plně uvolněný metodik nebo alikvotní počet učitelů - metodiků (oborových metodiků), kteří by byli např. 2 - 3 dny učitelé žáků na své bázové škole a 2 - 3 dny by byli "učitelé učitelů" v příslušném obvodu (např. v regionálním metodickém centru).

K tomu potřebujeme vzdělat tisíce vyspělých učitelů metodiků. Profesionalizační roli, prestiž i úroveň metodik (speciálních didaktik, oborových pedagogik) nutno proto v přípravném i dalším vzdělávání PP podstatně zvýšit. Upravený příklad statutu učitele - metodika platného v Polsku v roce 1988 uvádí příloha B. Variace dělby pracovní doby učitele - metodika v roli učitele žáků a učitelů obsahuje příloha C.

4. MAKROŘÍZENÍ VVS a DVPP

Právě uvedený normativ pro plně nebo částečně uvolněné učitele - metodiky s obvodní působností je zároveň projektem pro personální obsazování regionálních ped. středisek a sborů, které budou zřejmě navazovat na dosavadní OPS a KPÚ. Gradaci profesionality a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků by tak zabezpečovaly metodické útvary na školách, oblastní pedagogické sbory a metodická střediska při Pedagogických fakultách koordinovaná Ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků začleněným do vybraných univerzit.

Zarážející fakta přinesla analýza profesionálních činností uvolněných PP KPÚ a OPS ČSSR v letech 1986 - 88. Celostátní výzkum shromáždil přes 500 denních časových snímků od více než 150 pracovníků daného ranku. Analýza potvrdila, že značná část činnosti zařízení pro DVPP, neodpovídala jejich účelu. Metodici byli odváděni od hlavního vzdělávacího poslání nadměrnou spoluprací s inspekcí i značnou administrativně organizační agendou. Největší časovou položku, přes 1/4 jejich pracovní doby, nezabírala metodická pomoc učitelům, ale inspektorům. Čtvrtina celostátní kapacity zařízení DVPP (tj. skoro 200 metodiků) tak sloužilo vlastně inspekci. Inspektorů přitom bylo

více, než metodiků. Podobné i větší disproporce byly běžné. V roce 1987 připadali v Praze na 1000 PP asi 3 uvolnění metodici, 7 školních inspektorů a 35 dalších pracovníků. Podle údajů získaných bývalým odborem 23 MŠ ČSR připadali k 1.1.1986 na jednoho PP KPÚ na OPS v ČSR téměř tři školní inspektoři, 1,65 odborných pracovníků pedagogicko-psychologických poradců a 7,24 odborných pracovníků DPM a stanic. Na Slovensku byla situace příznivější, ale i tu bylo vybavení OPS a KPÚ limitováno leckdy více úrovní řízení jednotlivých NV, než skutečnými objektivními potřebami danými počtem PP a škol. V Bratislavě roku 1988 pečovalo např. o téměř 9000 PP 56 uvolněných PP OPS a PÚMB, 30 školních inspektorů a více než 360 administrativně hospodářských a technických sil. Na jednoho administrátora tu připadalo 24 učitelů, na jednoho inspektora 110 učitelů a na jednoho metodika 157 učitelů. Nízkou pedagogickou efektivitu tehdejší nezdravé převahy kontroly nad metodickou pomocí potvrzovala přitom sama inspekce. Podle zjištění ústřední inspekce MŠ SSR z konce roku 1987 byla úspěšnost některých pedagogických programů nedostatečná (klesala až k 50%). Nejsmutnější je, že čas na sebevzdělávání nezůstával tehdy ani uvolněným metodikům OPS, zkoumaný vzorek věnoval těmto aktivitám jen něco přes 1% pracovní doby!

K zajímavým zjištěním dospělo i srovnání DVPP se soustavou výchovného poradenství. Soustava výchovného poradenství má historicky i logicky svou první instanci a nejširší funkční základnu na školách v podobě výchovných poradců pro profesionální orientaci a výchovně vzdělávací potřeže. Řádně kvalifikovaný poradce absolvoval příslušné PGS na vybrané VŠ, má přiměřeně snížený úvazek a funkční příplatek. Okresní a krajské pedagogicko-psychologické poradny zabezpečují náročnější speciální funkce a metodické řízení.

Systém DVPP navazuje v ČSFR na pokrokovou tradici dobrovolných regionálních pedagogických sborů předních učitelů - metodiků. Dosavadní hierarchická skladba OPS - KPÚ - ÚÚVU byla však utvářena státní správou "shora". Její institucionální a instanční těžiště bylo na středním a centrálním stupni řízení. Proto byl nejslabším článkem systému DVPP ten, který by měl být nejsilnější, tj. metodické řízení dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP přímo na školách. Organizační struktura zařízení pro DVPP tak připomínala obrácenou pyramidu bez náležité základy, s těsnou vazbou na státní správu, omezenou hlavně na spolupráci s inspekcí, ale s nedostatečnou vazbou na skutečné potřeby učitelů vědu, a optimalizační potřeby pedagogické praxe. Nejbližším a nejdůležitějším úkolem je proto optimalizace funkcí a struktury školních a obvodních metodických útvarů, v zájmu rozvíjení tvořivosti PP a všestranného zdokonalování výchovně vzdělávacích výsledků.

Mimořádně závažným úkolem makrořízení DVPP je příprava jeho dlouhodobějších programů vystihujících hlavní inovační tendence a potřeby vědecko technického i kulturního rozvoje naší společnosti. Většina oborově orientovaných tematických úkolů byla proto orientována na konkretizaci projektů

základních cílově obsahových směrů DVPP v letech 1990 - 2000 v příslušných úsecích výchovně vzdělávací činnosti. Věcné i metodologické výsledky tohoto badatelského směru jsou cenným příspěvkem ke koncepční, dlouhodobé orientaci všech náročnějších forem DVPP na přelomu 20. a 21. století. Mimo jiné tu byl znovu potvrzen relativně vysoký verifikační potenciál dobře organizovaných anket expertů. Systémové pojetí determinant učitelského vzdělávání dovolilo též poprvé výrazněji se odpoutat od dosavadního jednostranného odvozování učiva pro učitele jen z existujícího učiva pro žáky.

Výsledky výzkumu konečně prokázaly, že vztah mezi přípravným a dalším vzděláváním PP je zejména v soudobých dynamických proměnách natolik těsný a vzájemně podmíněný, že není možné podstatně zdokonalit jedno bez druhého.

Soudobé, komplexnější a náročnější pedeutologické koncepce vzdělávání ped. odborníků, usilující o funkční syntézu a integraci vědní, činnosti i osobnostní složky učitelského vzdělávání a o kontinuální gradaci pedagogické profesionality vůbec, jsou uskutečnitelné jen součinností všech činitelů, které se na profesionálním rozvíjení PP podílejí v dimenzi celoživotní i celospolečenské.

V rozporu s tím dosavadní způsob řízení školství příliš separuje jednotlivé výchovně vzdělávací instituce i jednotlivé druhy a stupně škol. Pedagogicky i ekonomicky efektivní spolupráce škol všech druhů a stupňů se podporuje stále zcela nedostatečně. Vzájemná pomoc škol při využívání a profesionálním rozvíjení mnohých specialistů je stále vzácná. Nejvíce zaráží, že největší i nejvyšší vědecko pedagogický potenciál celé VVS, kterou představuje hustá síť VŠ ČSFR, slouží dosud DVPP jen mizivě. Není tomu přitom tak dávno, co jsme byli v tomto směru v čele světového vývoje. Dnes jsou to však u nás jen stále širší okruhy nepedagogických odborníků s vysokoškolským vzděláním, kteří si zvyšují svoji kvalifikaci na VŠ v nejrůznějších formách postgraduálního studia. V rozporu s progresivní celosvětovou tendencí je u nás podíl VŠ na DVPP nepatrný (přípravné a DVPP je navíc příliš odděleno).

Dosavadní organizační dezintegrace vysokých škol a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků stěžovala návaznost pre - a postgraduálního vzdělávání. Přípravné a další vzdělávání PP jsou přitom těsně závislé jako spojité nádoby. Pro VŠ, připravující učitele, je účast na dalším vzdělávání P/P nenahraditelným spojením s praxí a zpětnou vazbou, nezbytnou i pro zdokonalování přípravy PP. Zařízení dalšího vzdělávání PP musí zase podstatně zvýšit svou kvalifikační úroveň, aby mohla fungovat jako specifická vědecko pedagogická a metodická střediska pro rozvíjení pedagogické tvořivosti. Pružnější modely připravovaného víceúrovňového vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků na vysokých školách nelze zavádět bez souběžných úprav jejich dalšího vzdělávání. Mnohé

náročnější formy dalšího vzdělávání PP a všechny formy dalšího vzdělávání PP, které mají kvalifikační charakter, jsou rovněž bez vysoké školy nerealizovatelné atd.

Realizace funkčně integrovaného vzdělávání učitelů i dalších PP vyžaduje koordinovaný společný postup k tomuto společnému cíli zejména na všech VŠ, připravujících učitele i ve všech střediscích pro DVPP. Má-li soudobé přípravné i DVPP čtené slabiny, nelze je překonávat izolovaně, ale systémově. Odborníci z oblasti přípravného a DVPP by měli proto průběžně konstruktivně spolupracovat a ne stát vedle sebe nebo dokonce proti sobě. Jestliže např. někteří metodici škol a regionů znají potřeby pedagogické praxe lépe, než někteří metodici na VŠ, je třeba této skutečnosti využít i pro zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů. Jestliže zase VŠ disponují nepoměrně vyšší kvalifikační úrovní, je nutné této jejich přednosti využít i pro zkvalitnění DVPP. Jen v rámci funkční jednoty přípravného a DVPP lze oslabit jak jejich soudobé nedostatky, tak posílit a uplatnit jejich přednosti ve prospěch všech PP.

Nelze-li přípravné a DVPP mechanicky oddělovat, nelze je ani mechanicky slučovat. Specifičnost obojího lze nejlépe rozvíjet v rámci jejich dialektické jednoty, zachováním relativní samostatnosti obou subsystémů i jejich společným kompetentním a koncepčním vedením.

5. SHRUTÍ

Resort školství ČR i SR disponuje zcela mimořádným potenciálem pro vlastní sebezdokonalování, dosud jej však využívá minimálně. Školství má např. ze všech odvětví relativně nejvíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků všech oborů, v péči o zvyšování jejich kvalifikace jej však předbíhá i naše nedokonalé zdravotnictví. Sám způsob školské správy separuje jednotlivé druhy a stupně škol natolik, že tím širší spolupráci odborníků stejných a příbuzných oborů ze škol 2., a 3. stupně spíše ztěžuje, než podporuje. Svépomocná odborná činnost tradiční Jednoty matematiků a fyziků je tak stále jen příkladnou výjimkou. Vzájemná pomoc škol při profesionálním rozvíjení jejich specialistů je vzácná. Dokonce i největší a nejvyšší vědecko-pedagogický potenciál našich VŠ a akademií slouží DVPP jen mizivě. DVPP ČSFR nepřekonal dosud své deformace totalitní éry, nepřekonal ani některé dětské nemoci. Přitom máme na co navazovat. Naši učitelé si zakládali VŠ svépomocí již před 70. lety. Vysokoškolské vzdělání učitelů bylo v Československu uzákoněno již v roce 1945. Ještě před 20 lety jsme byli jednou z prvních zemí v Evropě, která se pokusila o obecné PGS všech učitelů. Dosavadní způsoby DVPP však neodpovídají našim tradicím, ani našim soudobým a budoucím potřebám. Zvýšení profesionality a tvořivosti všech našich PP na nejvyšší možnou úroveň, v nejkratší možné době, je přitom právě nyní naléhavé, jako málokdy v naší historii.

Inovace pedagogického procesu nelze do praxe přenést jinak než uvědomělou tvůrčí a angažovanou činností učitelů, vychovatelů, mistrů, ředitelů a dalších PP. Tvůrčí osobnost občana a odborníka může úspěšně rozvíjet jen tvůrčí výchovatelská osobnost, usilující o pedagogické mistrovství, schopná probouzet, oživit, podněcovat autentické síly a schopnosti druhých, získávat je pro pokrokové rozvíjení kulturního dědictví lidstva a ukazovat jim cesty, způsoby, metody pro vlastní produktivní činné uplatnění v různých sférách národního hospodářství a společenského i osobního života. Rozvíjení tvořivosti PP, zejména zdokonalování jejich pedagogického umění, je klíčem a základní cestou záměrného rozvíjení tvořivosti dětí, mládeže i dospělých. Pedagogická tvořivost je předpokladem a prostředkem rozvíjení všech druhů lidské tvořivosti.

Výsledky výzkumu určené státní a školské správě, obcím a školám (výběr)

- Orientovat se na 3 hlavní, výzkumně ověřené, strategické směry zdokonalování DVPP
- Co nejvýrazněji zlepšit výběr, přípravu, DV, společenské postavení i pracovní podmínky PP. Všestranně podporovat jejich žádoucí sebevzdělávání, kontinuální gradaci jejich profesionality a ped. tvořivosti. Věnovat tomuto prvořadému úkolu stálou pozornost a nejméně 2/3 - 3/4 všech finančních zdrojů určených pro školství.
- Překonat podceňování učitelů prvního stupně ZŠ, prohloubit jejich specifickou, vyrovnat jejich platy s ostatními učiteli ZŠ, ale ponechat jim vyšší vyuč. úvazky.
- Zavést (respektive podstatně rozšířit) tzv. pedagogické asistenty a instruktory i další "střední pedagogický personál" (např. pomocné ped. techniky, knihovníky, laboranty) se středním, úplným středním i prvním stupněm vysokoškolského vzdělání v zájmu racionálnější organizace práce v celé sféře VVS. Profesiografie totiž dokazuje, že více než 1/4 nezbytných profesionálních činností učitelů je delegovatelná na síly, které nemusí mít vysokoškolské vzdělání.
- Podstatně zvýšit kvalifikační nároky na všechny náročnější metodické a vedoucí funkce ve školství. Zlepšovat i podmínky pro jejich výkon. Zvláštní pozornost věnovat všem učitelům učitelů, zejména všem metodikům přípravného a DVPP. Zabezpečit kompetentní, koncepční řízení, vědecké základy celé "Pedagogické VVS". Vymezovat a inovovat její hlavní cíle, směry a obsahy fundovaně, s náležitým předstihem, podle konkrétních potřeb PP, v souladu s novou hodnotovou orientací naší společnosti. Pronikavě zvýšit podíl VŠ na DVPP. Čím těsnější a pružnější bude spolupráce všech činitelů podléhajících se na

přípravném a DVPP, tím efektivnější bude toto vzdělávání pedagogicky i ekonomicky. Garanci za kvalitu určitého DVPP by měly převzít vybrané VŠ.

- K podpoře kompetentního vedení sebevzdělávání a rozvíjení ped. tvořivosti na školách legalizovat statut učitele metodika na třech kvalifikačních úrovních s funkcí pedagogickou (odborně poradenskou a instruktivní) i řídicí (optimalizační).

Učitel-metodik 1. kvalifikačního stupně by vedl MS, PK a další MÚ na školách.

Učitel - metodik 2. kvalifikačního stupně by byl oborovým konzultantem a vedoucím metodikem významných ped. úseků školy. Spoluzodpovídal by za optimalizaci předpokladů, procesu a výsledků výchovy v rozhodujících úsecích výchovně vzdělávací činnosti školy. Byl by zpravidla i členem odborného vedení školy a měl by mít upravené pracovní podmínky aspoň jako dosavadní výchovní poradci (vyšší kvalifikační nároky, snížený vyuč. úvazek, funkční přídavek). Pokud by učitelé - metodici 2. stupně (oboroví metodici) vedli obvodní odborně homogenní metodické skupiny v rámci regionálních ped. sborů a středisek (dosavadní OPS a KPÚ) měli by přiměřeně upravené pracovní podmínky podle přílohy "D". Spoluzodpovídali by za výběr a tvůrčí profesionální rozvoj učitelů - metodiků 1. stupně.

Učitelé - metodici 3. kvalifikačního stupně (oboroví pedagogové) by měli být obecně uznávaní představitelé vrcholového oborového ped. mistrovství, úspěšní tvůrci učebních pomůcek, metodických příruček, učebnic, oborových projektů: měli by se aktivně podílet na rozvíjení příslušných metodik jako vědních disciplín. Měli by též ověřovat přiznávání gradů učitelů - metodiků 2. stupně. Z metodiků 3. st. by měli být přednostně vybíráni učitelé učitelů na VŠ i v ústředních a regionálních ústavech pro DVPP.

Navrhované řešení by podstatně stimulovalo kontinuální gradaci profesionality a tvořivosti každého PP, orientovalo by DV i profesionální aktivity na žádoucí priority, plnilo by podněcující funkce tzv. kvalifikačních stupňů (atestací). Poskytovalo by všem tvůrčím PP konkrétní perspektivy jejich osobní profesionální kariéry (včetně lepšího platu, služebního postavení a dalších preferencí) na základě vlastního přičinění (kvalitnějším výkonem podloženým vyšší kvalifikací). Bez tvorby a stálé obnovy tohoto kvalifikovanějšího aktivu je optimalizace tvůrčího potenciálu cca 400 000 PP ČSFR nerealizovatelná. Má-li být tato reforma úspěšná, je nezbytná účinná pomoc všem kandidátům vyšších stupňů ped. mistrovství, rigorózní objektivní

rozhodování při oceňování nadprůměrně a vynikající úrovně ped. tvořivosti v kompetenčních posuzovacích komisích i likvidace nivelizace v odměňování PP, co nejvýraznější preference držitelů vyšších stupňů. Funkční přídavek by měl činit u učitelů - metodiků 1. kvalifikačního stupně 10% - 25%, u metodiků 2. st. 25% - 60%, u metodiků kvalifikačního 3. st. 60% - 100% jejich základního platu.

Základní normativy k podpoře DV a rozvíjení tvořivosti PP

- Každému PP, který se přihlásí do některé z náročnějších forem DVPP při zaměstnáním přiznat právo aspoň na 4 - 8 studijních dnů ožhem školního roku mimo dny pracovního volna a řádné dovolené.
- Snížení vyučovací povinnosti pro všechny vedoucí funkcionáře školy řešit globálně na základě objektivních kritérií. K tomu účelu zavést "fond hodin na řízení a rozvíjení ped. tvořivosti". Na úrovni základní a střední školy počítat pro tento fond na jednoho PP aspoň s jednou hodinou odborné metodické pomoci ze strany vedení školy týdně (tj. 50 - 60 hodin ročně). Škola s 50 PP by tak disponovala s fondem 50 hodin úlev z vyučovací povinnosti ve prospěch komplexního a speciálního řízení a rozvíjení ped. tvořivosti. Z této dotace by se přiměřeně snižovaly vyučovací úvazky pro celé vedení školy (ředitel, zást. ředitele, vedoucí metodici). Řediteli poskytnout pravomoc tyto úpravy pracovních podmínek v rámci povoleného limitu (v jistých hranicích) pružně přizpůsobovat podle proměnlivých konkrétních ped. potřeb školy. Plný nárok na snížení vyuč. úvazku podmínit i dosaženou vyšší kvalifikací.
- Pro náročnější metodickou pomoc (organizovanou střední a vrcholovou instancí školské správy) kalkulovat minimálně s 10 hodinami odb. metodické pomoci na 1 PP ročně, tzn., že na každých 200 PP by byl aspoň jeden uvolněný učitel - metodik (2. nebo 3. kvalif. stupně), nebo alikvotní počet těchto učitelů - metodiků s přiměřenou úpravou pracovní doby podle přílohy "D".
- Zvýšení kvalifikačních nároků na tvůrčí aktiv a jeho přiměřená stimulační preference představuje v současné naší situaci nejdůležitější, pedagogicky i ekonomicky nejefektivnější optimalizační opatření v rámci celé VVS.

Racionalizovat cfe, hlavní směry, obsahy, formy, organizaci i podmínky veškerého DVPP. Všechny náročnější formy DVPP organizovat ve spolupráci s vybranými VŠ.

Zkvalitnit a rozšířit studium obecných a konkrétních pedagogických oborů na vybraných VŠ, přednostně pro perspektivní náročnější metodické a vedoucí funkce (ředitele škol, školní inspektory, lektory pro DVPP).

Rozšiřující studium orientovat jako pružný modulovaný systém doplňující předcházející vzdělání a vyhovující potřebám praxe. Podstatně rozšířit rejstřík specializačních studií PP. Jeho rozsah pružně přizpůsobovat cílům

a obsahu, od krátkodobých 2-3 denních kursů (extensí) až po 2-3 semestrové studium funkčního postgraduálního charakteru. Prioritní nabídky evidovat, vyhlášovat a doporučovat centrálně.

Špičkovou úroveň všech náročných a celospolečensky významných forem DVPP zabezpečit přípravou kvalitních projektů, rigorózním výběrem garantů a adekvátně profilovaných gestorských pracovišť VŠ ČSFR s využitím všech předních expertů z ostatních VŠ, z akademií, ze zahraničí, ze zařízení pro DV, z výzkumných ústavů a v neposlední řadě z tvůrčích praktiků. Všechny náročnější druhy DVPP kvalifikačního charakteru by měly být organizovány na nejvyšší možné úrovni na nejmenším možném počtu vědecko-pedagogických pracovišť.

Akutní je zavedení rigorózních forem DVPP jako jednoho ze základních kvalifikačních předpokladů pro výkon náročnějších metodických a vedoucích funkcí (zejména pro ředitele a inspektory MŠ, ZŠ, SŠ, pro učitele - metodiky s 3. a 2. kvalifikačním stupněm) nejpozději od VII. 1992 minimálně v těchto rozhodujících úsecích výchovně vzdělávací činnosti:

- pedagogika
- metodika mikro a makrořízení výchovy a vzdělávání
- předškolní výchova
- pedagogika volného času
- výchova a vzdělávání na 1. stupni ZŠ
- jazykové a literární vzdělávání
- společensko vědní vzdělávání
- matematicko vědní vzdělávání
- přírodovědní vzdělávání
- pracovní výchova
- estetická výchova
- tělesná výchova
- odborné vzdělávání v zemědělských, ekonomických, strojírenských, elektrotechnických, chemicko-technologických, stavebních a dalších oborech
- výchova osob vyžadujících zvláštní péči

Zvýšení účinnosti instruktáží a omezení narušování výuky na školách vyžaduje kombinovat 1-2 týdenní intenzivní soustředění v předcházejících a následných hlavních prázdninách s menším počtem konzultací během školního roku mezi uvedenými prázdninami. To ovšem vyžaduje dostatečně velké středisko internátního typu. Dvouleté kursy pro přípravu potřebných odborníků (včetně oborových metodiků širšího profilu) by tak zahrnovaly soustředění a hromadné konzultace v prvních 14 měsících (tj. jeden školní rok a dvoje hlavní prázdniny). Zbývajících 10 měsíců zůstává na individuální konzultace, přípravu závěrečné práce a zkoušky. Celkový rozsah je proponován od 164 do

232 hodin (v tom 2 soustředění po 100-200 hodinách, 4 hromadné konzultace po 32-64 hodinách). Počet frekventantů v jednom kursu 30 - 50.

Orientace na sebevzdělávání vyžaduje dále přesné vymezení finálních požadavků, dosatek kvalitní studijní literatury (pružnější edice), širší využívání rozhlasu a televize a zabezpečení nevyhnutelného času na sebevzdělávání pro všechny frekventanty.

Zdůrazňovat, že prvou a základní funkcí mikro- i makro- řízení školství a celé VVS je optimalizace předpokladů, procesů a výsledků vzdělávání a výchovy dětí, mládeže i dospělých. K tomu účelu radikálně racionalizovat vertikální i horizontální strukturu řízení vzdělávání soustavy podle rámcového modelu uvedeného v příloze.

Výsledky určené pro rozvoj poznání a další výzkum.

Doporučujeme shrnout dosavadní výsledky československé pedeutologie, poněvadž teprve soudobá demokratická společnost umožňuje jejich plnou realizaci. Pedeutologickou problematiku nutno zařadit i do dalšího základního i aplikovaného badatelského výzkumu jako prioritu priorit.

Základní hypotéza, že výchova, vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP je potenciálně nejvýznamnějším, systémotvorným a optimalizačním subsystémem celé VVS společnosti, byla výzkumem plně potvrzena.

V Brně dne 15. 8. 1990

6. Literatura (výběr)

- Blížkovský, B. a kol.:** Projekt pedagogických profesí, specializací a kvalifikací pro výchovně vzdělávací soustavu ČSSR. Prognóza kategorií, typů a kvalifikačních tříd pedagogických pracovníků a návrh obvodů pro systematizaci jejich pracovních míst. Bratislava, SPN 1980. S. 464.
- Blížkovský, B. a kol.:** Profesionalizácia učiteľského vzdelavania. Bratislava, SPN 1984. S. 284.
- Blížkovský, B. a kol.:** Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků v podmínkách urychlování sociálně ekonomického a kulturního rozvoje ČSSR. Odborná sekce a organizace VII.celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech 3. - 5. 11. 1987. Sborník.
- Kučerová, S.:** Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987. S. 148.
- Blížkovský, B.:** Perspektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků. Bratislava, SPN 1987, S. 126.
- Kučerová, S. (red.):** Systémové pojetí výchovy a vzdělávání učitelů. Sborník. SPN, Bratislava 1987, S. 386.
- Blížkovský, B.:** Integračné a diferenciacné tendencie učiteľského vzdelavania. Jednotná škola, 1988, č. 6. S. 503 - 515.
- Blížkovský, B.:** Dialektické a systémové poňatie výchovy. Jednotná škola, 1989,

č. 8. S. 686-702.

- Blížkovský, B.:** Koncepce vzdělávání pedagogických pracovníků na přelomu 20. a 21. století. Odborná gesce a organizace VIII. celostátního pedeutologického semináře 1.-2. 11. 1989 na UK v Bratislavě.
- Blížkovský, B.:** Perspektivy gradace profesionálního rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Úvodní referát VIII. celostátního pedeutologického semináře. Bratislava 1989. Sborník.
- Blížkovský, B.:** Ažko ďalej v ďalšom vzdelávaní a rozvíjaní tvorivosti pedagógov? Učiteľské noviny (slov.) 1989, č. 4. S. 3, a č. 5. S. 5.
- Maňák, J.:** Náčrt didaktiky pre DVPP. SPN, Bratislava 1989. S. 133.
- Blížkovský, B.:** Z pedeutologických výzkumů. S. 10. Referát v německé sekci X. kongresu Světové asociace pedagogických věd (WAER) v Praze, 30. 9. - 20. 9. 1989. Brusel. Sborník.
- Blížkovský, B.:** Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků v dynamice soudobých přeměn. Redakce sborníku VII. celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech 3. - 5. 11. 1987. Olomouc, KPÚ 1990. Součástí sborníku je stejně nazvaný vlastní úvodní referát. S. 19.
- Blížkovský, B.:** Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
- Blížkovský, B.:** Pedeutologie a gradace profesionality PP. Pedagogika 1990, č. 5.

7. Přílohy

A. Přehled ukončených tematických úkolů

1. Analýzy profesionálních činností PP KPÚ a OPS.
Prof. dr. S. Kučerová, CSc.,
2. Rozvíjení tvořivosti PP. Dr. S. Matušová.
3. Optimalizace řízení MÚ základních a středních škol. Dr. M. Lihan.
4. Optimalizace řízení institucí pro DVPP. Dr. J. Pleva.
5. Podíl VŠ na DVPP. Doc. dr. V. Krejčí, CSc.
6. DVPP v úseku metodiky vedení VVS. Doc. dr. O. Obst, CSc.
7. Vedení DVPP v úseku pedagogickovědní výchovy.
Prof. dr. B. Blížkovský, CSc.
8. Vedení DVPP v úseku výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZŠ.
Dr. V. Kalná.
9. Vedení DVPP v úseku jazykové a literární výchovy.
Prof. dr. Z. Kožmín, CSc.
10. Vedení DVPP v úseku přírodovědní výchovy. Dr. M. Zeman.
11. Vedení DVPP v úseku estetické výchovy. Prof. dr. S. Kučerová, CSc.
12. Vedení DVPP v úseku tělesné výchovy. Doc. dr. J. Frano, CSc.
13. Vedení DVPP v úseku elektrotechniky. Ing. J. Sloboda.

B. Příklad statutu učitele metodika platného v Polsku r. 1988.

I. Učitel-metodik pomáhá učitelům dané odbornosti v jejich snaze o zvýšení odborné kvalifikace, aby v pedagogické práci dosahovali lepších

výsledků a rozvíjeli svou osobnost. Činnost učitele - metodika v rámci metodických sdružení i při individuálních a skupinových konzultacích má být zaměřena na:

- vytváření přesvědčení učitelů, že úspěch jejich práce je závislý na úrovni jejich učitelské odbornosti,
- rozvíjení dovednosti hledat nejučinnější způsoby pedagogických postupů,
- poznávání i uspokojování dalších konkrétních pedagogických potřeb učitelů dané aprobace.

Základním cílem práce učitele-metodika je pedagogická pomoc učitelům. Styl jeho činnosti má být výrazně odlišen od funkce hodnotící, která náleží inspekci. Spolupráce učitele-metodika s inspekčními orgány se týká výlučně návrhů na zařazování učitele do určité formy dalšího vzdělávání, na přiznávání odpovídajícího stupně odborné specializace a také na případy, kdy se učitel odvolává proti hodnocení inspekčních orgánů.

Učitel-metodik hlavně:

- pomáhá učitelům při interpretaci výchovně vzdělávacích cílů a podmínek jejich realizace,
- pomáhá nacházet spojitosti mezi výchově vzdělávacími cíli, didaktickými obsahy a učebními úkoly,
- inspiruje učitele k neustálému sebevzdělávání,
- pomáhá učitelům při utváření jejich profesionálních postojů a vyrovnané vychovatelské osobnosti,
- pomáhá učitelům analyzovat vlastní činnost, hodnotit vlastní omyly a odstraňovat je,
- vybízí učitele k neustálé výměně tvůrčích zkušeností,
- pomáhá zdokonalovat organizaci každého pracoviště i učitelského hnutí
- na vlastní kmenové škole plní vymezené povinnosti učitele a za pomoci ředitele kmenové školy se podílí i na metodickém vedení příslušné výchovně vzdělávací činnosti (vede např. vzorové odborné pracovní, metodické kabinety).

V procesu dalšího vzdělávání učitelů:

- pomáhá vést nebo též vede metodické skupiny učitelů (vychovatelů) příslušné nebo příbuzné aprobace (metodické skupiny mohou být podle podmínek školní, meziškolní, obvodové i regionální).
- organizuje hospitace. V odůvodněných případech dává pohospitační doporučení, jejichž plnění ověřuje při následující hospitaci: pokud učitel dvakrát po sobě pokyny nesplní, uvědomí o tom metodik ředitele školy a příslušný inspekční orgán,
- organizuje individuální a skupinové konzultace i oborové konference,
- zpracovává metodické materiály pro učitele,

- doporučuje učitelům organizovanější formy dalšího vzdělávání. (V určitých případech může metodik navrhnout i povinné zařazení učitele do příslušné formy dalšího vzdělávání.)
- účastní se hodnocení práce učitelů,
- podílí se na přiznávání specializačních stupňů učitelské odbornosti podle určitých směrnic.

Tyto úkoly plní učitel-metodik spolu s dalšími oborovými metodiky, s vysokoškolskými učiteli i s dalšími odborníky a činiteli profesionálního života PP.

II. Učitel, který je pověřen funkcí metodika, dostává základní plat a běžné příplatky na škole nebo v osvětově výchovném zařízení, kde působí a vyučuje stanovený úvazek vyučovacích hodin. Učitel-metodik dostává funkční příplatek, jehož výši stanoví zvláštní předpisy. Přiznává ho odbor školství na návrh ředitele ústř. ústavu (IKN).

Učitel-metodik může být zaměstnán na ODN (KPÚ) na plný úvazek nebo na zkrácený podle zásad uvedených v tabulce:

Týdenní prac. úvazek:

Rozsah činnosti na KPÚ	na škole	Počet vedených metod. skupin	Poč. uč. v met. skupinách	výše funkčního příplatku
plný úvazek	4 dny + 1 den (2 - 6 v. h.)	4	120	100%
poloviční úvazek	2 dny + 4 dny (8 - 10 v. h.)	2	60	50%
čtvrtinový úvazek	1 den + 4 dny (12 - 15 v. h.)	1	30	25%

Připouští se zvýšení nebo snížení počtu učitelů v metodické skupině v rozsahu +/- 10%.

Učitel-metodik nemůže mít na kmenové škole přespočetné vyučovací hodiny. V odůvodněných případech může přednášet v kursech pro další vzdělávání učitelů, a to na základě smlouvy o dílo. Tato činnost nesmí být na újmu množství ani kvality základních povinností.

C. Variace dělby pracovní doby učitele-metodika
(oborového metodika)

dny v týdnu typ	1	2	3	4	5
I.	■	■	■	■	■
II.	□	■	■	■	■
III.	□	□	■	■	■
IV.	□	□	□	■	■
V.	□	□	□	□	■
VI.	□	□	□	□	□



čas věnovaný výuce žáků



čas věnovaný metodické pomoci
příslušným učitelům

V ČSFR převládá dosud typ č. I. (např. vedení PK bez jakékoliv úlevy) na VI. (např. uvolněný metodik KPÚ).

Ve vyspělých státech převládají typy II - V, které jsou pedagogicky i ekonomicky efektivnější.

Vertikální a horizontální struktura řízení vzdělávací soustavy

Legenda k tabulce:

Vertikální a horizontální struktura řízení vzdělávací soustavy

Tabulka vyjadřuje vertikální (V) a horizontální (H) členění struktury řízení vzdělávací soustavy (VS).

Z hlediska horizontálního se v kolonce 3 rozlišují subsystémy řízení VS: výchovně vzdělávací (VV), který plní v procesu řízení VS funkce cílové a společensko-politický (SP), právní, informační a administrativně správní (PAS), personální a sociální (P) i ekonomický a materiálně-technický (EMT), které plní v procesu řízení VS funkce předpokladové.

V rámci vedení VS se dále rozlišují rozhodující úseky výchovně vzdělávací činnosti, odborně homogenní pedagogické úseky (oborové sekce), vyžadující i kompetentní metodické vedení:

I. PG - pedagogická sekce pro obecné otázky výchovy a vzdělávání, rozvíjení a uplatňování vědeckých základů výchovy nejširším smyslu

II. Ř - řízení vzdělávací soustavy, pro rozvíjení tvůrčí teorie i praxe pedagogického

mikro- a makro řízení, metodiká vedení výchovy ve třídě, ve škole i v obvodech vyšších struktur.

III. VP - výchovné poradenství

IV. P - předškolní výchova v jeslích, mateřských školách a v rodině

V. VČ - pedagogika volného času, vedení a výchova dětí a mládeže ve volném čase, mimo výuku, vedení dětských a mládežnických organizací a samospráv

VI. Š 1 - vzdělávání a výchova dětí mladšího školního věku

VII. JLV - jazykové a literární vzdělávání

VIII. SVV - společensko-vědní vzdělávání (kromě dějepisu a občanské výchovy zahrnuje zpravidla i zeměpis)

IX. MVV - matematicko-vědní vzdělávání

X. PVV - přírodovědní vzdělávání

XI. PV - pracovní výchova

XII. EV - estetická výchova

XIII. TV - tělesná výchova

XIV. OEK - odborné vzdělávání v ekonomických oborech (včetně služeb)

XV. OSt - odborné vzdělávání ve strojírenských oborech

XVI. OE1 - odborné vzdělávání v elektrotechnických oborech (včetně elektroniky)

XVII. OZ - odborné vzdělávání v zemědělských oborech

XIX. OSb - odborné vzdělávání ve stavebnictví

XX. Z - výchova dětí, mládeže a dospělých vyžadujících zvláštní péči

XXI. Další specifika, která není možno zařadit k uvedeným úsekům.

Každý úsek uplatňuje svoje specifické poslání ve smyslu vertikálním i horizontálním. Nejvýznamnější průřezové gestorské integrační a koordinační funkce mají úseky I.-III. a V.-XIII.

Z hlediska vertikálního se v kolonce 1 uvádí hierarchická soustava obvodů VS ($O_{1..3}$) * $O_{1..3}$ jsou kooperativní obvody mateřských, základních a středních škol samosprávného typu. O_4 vyjadřuje střední stupeň řízení (oblast). O_5 představuje základní strukturu vrcholového centrálního řízení VS. Kolonka 2 rozlišuje na každé úrovni (instanci) kombinaci dvou typů řízení VS: komplexní řízení (A), realizované např. ředitelem školy nebo vedoucím školské správy a speciální řízení (B), uskutečňované např. vedoucím metodikem pracovní výchovy (XI., PV). Kolonka č. 2 uvádí také pod písmenem "B" obvyklý počet potřebných pedagogických úseků. Modulární skladebná optimalizace VS je zřejmá z kolonky č. 3. Systémotvorná struktura je univerzálně aplikovatelná na úrovni makrořízení i mikrořízení. Na úrovni škol a jejich obvodů ($O_{1..3}$) se úseky I. - III. sdružují do metodické komise třídních učitelů (TU) včetně výchovného poradce (VP), kterou vede zpravidla ředitel školy. Ostatní úseky na školách by měli vést nejlepší specialisté, navrhovaní odborní poradci, vedoucí učitelé-metodici). Na všeobecných vzdělávacích školách (VVŠ) se podle velikosti a typu školy (ZŠ a G) předpokládá 4 - 10 úseků. Na odborných školách (OŠ) se podle velikosti a profilace SOU a SOŠ předpokládá 6 - 12 úseků. Všechny nezbytné předpoklady pro výchovu a vzdělávání v subsystémech SP, PAS, P a EMT by měl na škole zabezpečovat její správce (hospodář).

Odborné školství by mělo být řízené centrálně, což nevyklučuje delegaci určitých pravomocí na ústřední gestory i na nižší instance (optimalizaci všeobecného vzdělávání na OŠ realizují úseky I. - XIII. středního stupně řízení). Odbornost řízení OŠ nutno prohloubit v zájmu permanentních a kompetentních vědecko-technických inovací. Proto jsou úseky XIV.-XIX. na úrovni centrální a v příslušných školách. Vrcholové řízení OŠ může ovšem podle potřeby některé z těchto úseků dislokovat i v některých oblastech (na úrovni O_4).

VERTIKÁLNÍ A HORIZONTÁLNÍ STRUKTURA ŘÍZENÍ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

ČLENĚNÍ	KOLONNA 1		CENTRA OBVODU																						
	1	2																							
<i>Vertikální</i> <i>Horizontální</i>	1 2 3 - VV - - SP - PAS - PS - EMT	A B PG Ř VP P VČ ŠI JL SVV MVV PVV PV EV TV OEK OSt OEI OZ OCH OSb Z (H)																							
			O ₅ A B																						
			O ₄ A B																						
		O ₃₋₄ A B TV VP 4, 10 6, 12 H I II III IV V VI VII VIII IX X XI XII XIII XIV XV XVI XVII XVIII XIX XX XXI SPRÁVCE HOSPODÁŘ SKUPY PŘEDPŮDA- DŮVE																							
FUNKCE ŘÍZENÍ : ČÍSLOVĚ																									

Detabuizovaný Makarenko

Libor Pecha

Nastalo konečně dlouho odkládané a očekávané údobí, v němž po zásluze a s vědomím všech možných rizik podrobujeme všechny v průběhu čtyřiceti let zatvrdlé a státní mocí posvěcené pravdy a jistoty zkoušce ohněm pochybností, diskusí a přešetřování. Je to údobí náročné, ale požehnané a plodné zvláště pro ty, které nezastihlo nepřipravené.

Sovětská pedagogika a naše poválečná z ní odvozená nám pečlivě připravily obraz Antona Semjonoviče Makarenka jako strážce a pedagogického tvůrce disciplíny sovětského občana, založené na politickéuvědomělosti budovatele komunismu. Nechtělo se ani věřit, že by mohl nebýt členem komunistické strany a přesvědčeným marxistou. S tak dokonalou, po léta vypracovávanou a pro sovětské odborníky z humanitních věd samozřejmou rutinou byl Makarenkův obraz retušován k představě, která vyhovovala všem strukturám vládnoucího režimu. Velmi málo se tu pracovalo s vyslovenými živými tvrzeními, více s přikrašlováním, ale nejvíce se zaměřováním vcelku známých a prokázaných fakt, která však do žádného obrazu nezapadala. Určité skutečnosti byly prostě přehlíženy a zmiňovat se o nich bylo tabu. A tak na základě společenského konsensu, jakéhosi spiknutí, které bylo veřejným tajemstvím, se nikdo neodvážil o jistých věcech mluvit a psát.

Za tohoto stavu není ani tak divné, že za 52 let po Makarenkově smrti nevyšel ani jediný jeho vědecký životopis, pokud máme vědeckostí na mysli alespoň úplnost a pravdivost v základních životních údajích, neřku-li pak precizní doloženost poznámkovým aparátem. Jediná knižní monografie, která má náznak životopisu se snahou o úplnost nevyšla ovšem z pera pedagoga, nýbrž literárně kriticky zaměřeného autora, tedy člověka, jemuž ideověpolitické a moralistní komplexy nezaclánějí výhled na Makarenkův lidský rozměr. Je to E. Balabanoviče: *A. S. Makarenko. Člověk i pisatel/Moskva, Moskovskij rabočij 1963. 471 s./*. Je třeba upozornit, že je to již druhé, přepracované vydání Balabanovičovy monografie. První vydání bylo zaměřeno především na Makarenka jako spisovatele: *A. S. Makarenko. Očerki žizni i tvorčestve /Moskva 1951. 256 s./*.

Autor této práce jako bystrý židovský intelektuál si ovšem dal bedlivý pozor, aby nenarušil ani drobným, nevhod uvedeným faktíkem, monolitost komunistické iluze o Makarenkovi jako režimu oddaném a politicky uvědomělém sovětském občanovi. Pracoval také pod dohledem vdovy po Antonu Semjonoviči Galiny Stachijevny Makarenkové, o níž přede mnou mluvil tónem neskrývaného obdivu a zalíbení hraničícího se zamilovaností. V každém případě jí byl neskonale zavázáný za poskytování materiálů z jejího osobního archívu. Protože i ona byla žena vysokého intelektu a silné vůle, spolupráce obou zřejmě probíhala ve vzácné shodě a intelektuální symbióze.

Ona mu zprostředkovala pro psaní životopisu nezbytné údaje /často ve vhodně vybraných výňatcích/a on se zase výměnou dal dirigovat k takovému pojetí Makarenkovy osobnosti, které se mohlo zavděčit vládním a stranickým činitelům, v jejichž rukou bylo vydávání Makarenkových spisů i další osudy Laboratoře pro studium Makarenkovy pedagogické pozůstalosti, Galinou Stachijevnou řízené.

Ale objevila se "liška na vinici" v podobě vedoucího pracovníka Makarenko - Referátu, jako součásti Výzkumného pracoviště srovnávací vědy o výchově při Filippově universitě v Marburgu nad Lahnou ve Spolkové republice Německo, Götze Hilliga. Tento jediný odborný pracovník na světě, věnující se výlučně zkoumání Makarenkovy pedagogické osobnosti, a to ve všech dobových souvislostech, započal mravenčí badatelskou práci v sovětských a jiných archívech, jejímž výsledkem je dlouhá řada dílčích statí, osvětlujících kus po kuse jednotlivé vztahy a skutečnosti Makarenkova života.

Své práce publikoval jednak časopisecky, zejména v časopise Pädagogik und Schule in Ost und West, ale také založil a redigoval dvě na Makarenka přednostně zaměřené edice: Beiträge zur sozialistischen Pädagogik a později dvojjazyčnou /německy a rusky/ Opuscula makarenkiana. Kromě toho se se svými nepočetnými spolupracovníky pustil do grandiózní práce vydávání Makarenkových úplných sebraných spisů, uvedených do původní autorské podoby a tedy očištěných od hrubých redakčních zásahů se značnou dávkou ideologické cenzury. Toto náročné a vědecky cenné dílo: Anton Makarenko - Gesammelte Werke Marburger Ausgabe /Otto Maier Verlag Ravensburg/ je vydáváno v originále s německým překladem, stránka proti stránce, takže umožňuje německy čtoucímu okamžité srovnání překladu s originálem. Götze Hillig se natolik pohroužil do sběru materiálu a faktografických srovnávacích analýz, vedoucích k pečlivému objasňování dílčích i klíčových problémů Makarenkova života a díla, že zřejmě zatím nepovažuje za reálné, aby se pustil do zpracování jeho biografie v ucelené syntéze. K badatelské osobnosti Götze Hilliga stojí za vyzvednutí jeho neobyčejná skromnost po stránce služebně společenského postavení, vedoucí přímo a zákonitě k vědecky a mezinárodně významným činům. Dlouho se vzpíral usilovat být i o pouhý doktorský titul, který by ho zavazoval k vypsání lekcí pro studenty a tím odváděl od výzkumné práce. Nakonec tento titul přijal, ale s ním se také spokojil. Jak to kontrastuje s vědci z východoevropských zemí, ověřených zřepdu i zezadu jména honosnými tituly, od doktora věd po akademika, kteří často nevytvořili žádné dílo, které by obstálo na mezinárodním poli. Kdyby žil Götze Hillig například v předlistopadovém Československu, chtěl se uplatnit ve vědeckém světě a získat doktorát věd, narazil by nutně na autoritativní soud příslušné komise, která by mu vysvětlila, že je jeho práce čistě faktografická a nepředstavuje přínos k teorii pedagogiky, chápané tak vysoko akademicky, že prostý smrtelník nepochopí, v čem ta vědeckost spočívá. Musel by napsat práci na zcela jiné, "vědecké" téma a než by tak učinil, ztratil

by s vlastní opravdovou prací kontakt. To jsme ještě pomínuli, že by mu nenahraditelně chybělo kádrové pomazání z ÚV KSČ. Až by toto vše překonal, získal by sice vznešený titul, ale spolu s ním i odbornou blazeovanost až sterilitu. Stal by se nomenkláturně puncovaným...

Snahy o vylepšení Makarenkova kádrového profilu podle dobových třídních hledisek ortodoxního marxismu stalinského ražení pocházejí od jeho vdovy Galiny Stachijevny. Jsou obsaženy v životopisných črtách z jejího pera a také ve zmíněné biografii od E. Balabanoviče, která je silně poznamenána jejími vlivy. Sama Galina Stachijevna ovládala se suverénní samozřejmostí, jaká byla v těch dobách zvláště u intelektuální nezbytnou podmínkou přežití, elementární "kosmetické" úpravy životopisu, jak se to projevilo na jejím vlastním "curriculum vitae", kde není ani zmínky o tom, že pocházela ze šlechtické rodiny a její odchod z řad členů VKS je zušlechtěn a odbyt větou: "Roku 1935 jsem z důvodů nemoci mechanicky přestala být členkou strany." To ovšem zdaleka nevystihovalo podstatu věci.

Makarenkův "proletářský původ" vypadal prakticky tak, že jeho otec, který se původně těžce protloukal životem jako sirotek, se posléze vypracoval z dělníka na vedoucího natěračů v železničních dílnách a tedy patřil do vrstvy železničářů, státních zaměstnanců pod penzí, tvořící zvláštní vyšší preferovanou a zabezpečenou kategorii mezi pracujícími Ruska. Měl svoji osobní a stavovskou hrdost, nebyl monarchista ani pobožnůstkář, ale byl spíš patriarchální konzervavec, na hory vzdálený revolučních myšlenek marxismu.

Makarenkova matka dokonce pocházela ze zchudlé šlechty, byla plná ukrajinského humoru a měla citlivé sociální svědomí, v němž bychom ale těžko hledali politickou uvědomělost marxistického typu.

Bibliografie Balabanovičem psaná se hemží pokusy představit čtenářům Antona Semjonoviče jako třídně uvědomělého a revolučně laděného div ne marxistu. Naznačuje se jeho účast jako delegáta na ljubotinském sjezdu učitelů v souvislosti s revolučním hnutím, známém pod pojmem Ljubotinská republika, což se týkalo krajově blízkého povstání na železniční stanici Ljubotin a přilehlém depu. Chybí k tomu ale dokumentačně přesvědčivé podklady.

Čest fabulačnímu umění Galiny Stachijevny také dělá Balabanovičem uváděná epizoda z dělnické demonstrace v krjukovských železničních dílnách, v nichž pracoval Makarenkův otec, kterou rozháněli kozáci na koních a Anton Semjonovič se jim postavil na obranu dělníků, vykřikl v pobouření nadávku na adresu kozáků a málem dostal za odměnu ránu nahajkou. Tato epizoda je dokonce vyvedena zcela zdařile v barvách se zachycením dramatického momentu na obraze, který visí v Makarenkově muzeu v někdejší krjukovském domku Makarenkových. Jaksi pro názorné poučení exkurzí učitelů a pionýrů.

Skutečnost byla daleko prozaičtější, ale neméně dramatická. Mladý Makarenko skutečně přijímal, promýšlel, procífoval a prožíval všechny progresivní společenské impulsy doby, po výtce však v rovině intelektuální.

Že by se účastnil nějaké demonstrace nebo dokonce bojoval se zbraní v ruce a střílel do lidí, to si nedovedl ani představit. Žil však životem mladého, zcela svobodného intelektuála, který se silou moci vzpíral tomu nechat se zahlušit lenivou ospalostí provinciální osady vzdálené i ukrajinských kulturních center, tím spíše pak center carského mocnářství. Oblastí jeho hlavního zájmu bylo umění, nikoli politika. Ale filozofické a politické myšlenkové proudy jeho doby mu neunikaly a nemohly mu uniknout ani ideové vlivy marxismu. Zdaleka však jimi nebyl uchvácen a to tím spíše, že jeho svobodomyšlná a svobodomyšlná nátura nezávislého intelektuála přijímala svět se skeptickým kriticismem.

Mladý Makarenko se také vzpíral patriarchálním pořádkům rodiny, v níž vyrůstal. Pokud mezi bařky knížek, jež si nosil do své podkrovní komůrky, která byla azylem jeho lásky ke knize, nosil také marxistickou literaturu, musel ji skrývat před otcem, který něco takového nemohl ani vystát. Tím spíše můžeme věřit, že neodolal svodům tohoto zapovězeného ovoce. V jednom směru mladý Makarenko revoluční myšlenky doby zaručeně přijal a vtělil do své životní praxe- negativní vztah k manželství a hlásání volné lásky, která byla zejména pro profesionální revolucionáře nejpříjemnějším řešením této otázky. Právě v této věci došlo k roztržce mezi ním a otcem. Když vyšel veřejně najevo Antonům milostný vztah k ženě místního popa Jakatěrině Fjodorovně Grigorovičové, známé podle Pedagogické poémy jako Jakatěrina Grigorjevna, Anton odepřel poslechnout svého otce a vztah ukončit. Raději se vystěhoval z rodičovského domu.

Makarenkův milostný život, o němž píší jinde a v této studii se jím nehodlám podrobně obírat, byl dlouhé desítky let pro sovětského čtenáře dokonalým tabu, protože v pruderní atmosféře stalinismu nebylo možné připustit, že by mohl velký sovětský pedagog žít normálním, citově i sexuálně bohatým milostným životem, oproštěným od strohých moralistních předpisů rádooby marxistické, ale popravdě měšťácké morálky.

Pravým výlupekem sovětské historiografie stalinské a postalinské /tj. i brežněvovské atd./ éry byl postoj, který dějiny pedagogiky celého východního bloku zaujaly k faktu, že měl Anton Makarenko o sedm let mladšího bratra Vitalije, který byl v carské armádě a bojoval na frontách první světové války, stal se pak poručíkem v bílé armádě, evakuoval z Krymu se zbytky této armády a dožil svůj život jako emigrant /22.7.1983/ na Jihu Francie. Postoj všech těchto pedagogů, z nichž zasloučení o existenci Vitalije věděli, byl názorným uplatněním hesla dogmatiků všech dob, středověk nevyjímaje: „ Jestliže skutečnost nesouhlasí s naší teorií, tím hůře pro ni!“ Nepohodlný bratr velkého sovětského pedagoga, v tehdejší mluvě bělogvardějec a emigrant, prostě neexistoval. Kvůli tomu se pokud možno vynechávaly i zmínky o sourozencích vůbec /vedle bratra měl i tři sestry/. Vygumování bratra ze životopisu se dařilo vzdor tomu, že jeho dcera Olimpiada Vitaljevna Makarenková, která se narodila až po odchodu svého otce do emigrace a vyrůstala v rodině Antona Semjonoviče,

žije dodnes v Moskvě. Toto je pravý triumf tabuizace, byť i v historii stalinisticky pokroucené vědy" nikterak vzácný.

Ptal jsem se v soukromém rozhovoru E. Z. Balabanoviče, proč se ve své knize o Vitalijovi nezmínil. Odpověděl mi, že to nepovažoval za důležité. Ale ve skutečnosti nelze ani dost vylíčit, jak je existence bratra Vitalije důležitá pro pochopení všech souvislostí Makarenkova životního osudu, které teprve po jeho „objevení“ dostávají svoji logiku. Tento fakt více než jakékoli jiné okolnosti vysvětluje, proč Makarenko, který se zúčastnil s N.E.Fere /agronomem kolonie Gorkého, známým z Pedagogické poémy jako Šere/ ještě v dvacátých letech stranického školení jako průpravy pro přijetí do strany, byl nakonec odmrštěn až do sklonku třicátých let, takže nakonec v den, kdy měl být přijat plenárním stranickým shromážděním, měl pohřeb. Tuto symbolickou facku osudu je možno shrnout do absurdní zkratky, že byl přijat do komunistické strany až po smrti. Vysvětluje to, jak byl společensky handicapován ve všech bojích, které sváděl se svými protivníky a kolik zmužlosti to chtělo, aby neuhnul od své pravdy a houževnatě i srdnatě se jí snažil prosadit. Vysvětluje to také, v jak podřízeném postavení se nalézal v Komuně Dzeržinského, v jejíž správě byli čekisté-nejprověřenější a nejautoritativnější vykonavatelé státní moci, kteří Makarenka nakonec z Komuny vystrnadili, ale pak při stalinských represích přišli o hlavu nebo se ocitli v sibiřské tajze v Gulagu. Vysvětluje to, pod jakou depresivní hrozbou musel stále žít, protože stačil závan ostřejšího kursu nebo osobní nelibost mocného funkcionáře a mohl by se rozloučit se životem.

Emigrace Vitalije Semjonoviče Makarenka byla spojena s tolika drásajícími a vleklými rodinnými historiemi, že by to vystačilo na román plný tragických peripetí. Začalo to tím, že těhotná Vitalijova žena zůstala po jeho odchodu do emigrace na Ukrajině a vrátila se do Lvova pro synka Žoržika, kterého milovala nade vše. Ten se ale za ostřelování Lvova v krytu ve sklepě nachladil a zemřel, paní Makarenková se dočkala jen jeho babičky vracející se právě z pohřbu. Ta si natolik připouštěla vinu na smrti vnoučka, že se poté roznemohla a zemřela též. Matka Žoržika byla tak zdrcena jeho smrtí, že o dceru Olimpiadu, zvanou pak mezi komunardy Lilja, nejevila zájem a zanedbávala ji. Proto Lilju Anton Semjonovič nakonec vzal k sobě a vychovával ji zčásti v Komuně, pak i v rodině, kterou založil s Galinou Stachijevnou. Tam taktéž vyrůstal syn G.S. Makarenkové z prvního manželství, Ljova. Mezi oběma mladými lidmi vznikla láska do všech důsledků, ale Galina Stachijevna měla o své budoucí snahe jiné představy, milostný vztah rezolutně zprerthala a Olimpida vystrnadila z domu. Oba mladé lidi to natolik citově poznamenalo, že se jim nepodařilo navázat jakykoli další trvalý a šťastný milostný vztah. Bratři Anton a Vitalij si od konce roku 1922 asi do konce dvacátých let nepravidelně dopisovali, ale Vitalij se /a právem/ bál vrátit do vlasti, korespondence skončila roztržkou. Vitalijovi zůstala v Sovětském svazu dcera, kterou nikdy nespáčil. Psával jí, ale Galina Stachijevna, která se

obávala politických a kádrových důsledků objevení Vitalije na rodinné scéně, této korespondenci nepřála a listy zabavovala. Ani dceři nebyl otec v cizině lhostejný, ale ze všeho zbylo jen vzájemné rozdíráání duše, spojené navíc ohrožením její bezpečnosti, takže korespondenční kontakt otce a dcery skončil rozladěním jako nezacelená rána, zející na obou stranách.

Samo vypátrání Vitalije a zveřejnění informací jeho prostřednictvím získaných má složitou a dlouhou historii. Již při své první a nejdelší stáži v SSSR na přelomu let 1964 - 65 jsem zachytil stopu Makarenkova bratra, která ale musela být ověřena a upřesněna. To vše se mi zdařilo proto, že jsem ovšem nespolehal na dokumenty, které mi laskavě poskytnou v tom kterém sovětském archívu, jistě po pečlivém výběru ve shodě s velmocenským prestižním komplexem, nýbrž obcházel jsem všechny dosažitelné očitě svědky, především Makarenkovy odchovance a spolupracovníky. Dnes již ne jeden z nich nežije. S Olimpiadou Vitaljevnu, tehdy ještě čilou a s potěšením cestující po návštěvách různých svých „sourozenců“ komundů, s nimiž vyrůstala, jsem se několikrát minul, protože nebyla tam, kde jsem ji hledal /v Moskvě či v Charkově/. Setkali jsme se až po několika letech a od ní jsem se dozvěděl, že její otec žije asi někde na jihu Francie. S Götzem Hilligem jsem byl v osobním kontaktu od roku 1966, ale tuto, ne stoprocentně ověřenou a přesnou informaci jsem mu zprvu tajil, především s ohledem na napětí Západ - Východ a všechny možné důsledky tohoto odhalení. Teprve v září roku 1969, pod ještě stále rozjitřeným dojmem vstupu vojsk 21.8.1968 a v předtuše toho, že záhy opět za námi zavakne železná opona /stalo se pak hned v říjnu/ a já sám se do Francie těžko dostanu, v poslední den před odjezdem z Marburgu, jsem při debatní procházce k marburskému zámku svoje „sladké tajemství“ kolegovi Hilligovi sdělil. Byl šokován a za mé prodlení při výměně informací mne obdařil výčitkou: „Und bist du nicht schuft?“

Pak již se všechno rozjelo jako na drátku, ne jako u nás, kdy bych musel čekat roky na povolení k výjezdu, uvolnění prostředků a vyřízení hory kádrově byrokratických formalit. Makarenko- Referat vyhledal Vitalije Makarenka, pozval ho do Marburgu, za účasti předních makarenkologů Západu posadil před televizní kamery a provedl s ním předběžné interview, přiměl k napsání vzpomínek na bratra a publikoval je, včetně dlouhé korespondence, kterou s ním v této věci vedl pro upřesnění řady nejasných otázek. Tak spatřilo světlo světa ojedinělé a ničím jiným nenahraditelné svědectví z let Antonova dětství a mládí. Nebyt toho, věděli bychom o této etapě Makarenkova života velmi málo.

V originále a v úplnosti vyšla práce V. S. Makarenka: O mojom bratě. Vospominanija, pisma /Marburg, Laboratorija A. S. Makarenko universitěta, 1982/, psané od ledna 1971 do května 1972, korespondence vedena do července 1982, rusky. V německém překladu: Erinnerungen an meinen Bruder, s. 157 - 222. Aus der Korrespondenz des Makarenko-Referats mit V. S. Makarenko, s. 223-250. Makarenko Materialien III. Beiträge zur sozialistischen

Pädagogik. Band 11. VVG, Marburg 1973. Do třetice v Opuscula makarenkiana, č. 3, pod názvem: Moj brat Anton Semjonovič, taktéž s celou korespondencí: Iz perepiski laboratorii A. S. Makarenko s V. S. Makarenko /1970-1983/. Marburg 1985. V úvodu tohoto třetího vydání se píše /s. XI/: „, Tato kniha je věnována jednomu z našich kolegů v souvislosti s jeho šedesátinami. Historicko- biografická makarenkologie je vděčná jubilantu za důležité impulsy. Od samého počátku ustavení Laboratoře A. S. Makarenka provázely její badatelskou činnost užitečnými radami a soudružskou kritikou. Od něho jsme se dozvěděli o mladším bratrovi A. S. Makarenka emigrovavším do Francie. V důsledku toho se podařilo najít Vitalije Semjonoviče, což vedlo k uveřejnění materiálu, který předkládáme čtenáři. Tato kniha je věnována „našemu patronovi, druhovi a učiteli“ Liboru Pechovi. G. H., Margurg, září 1985.

V současnosti se chystá nejprve ukrajinské a pak ruské vydání Vitalijových vzpomínek na území SSSR.

Opravdu dominantní postavení v životě A. S. Makarenka zaujímal Maxim Gorkij. On mu byl autorským vzorem, prvním čtenářem a kritikem jeho prvotiny a pak zejména Pedagogické poémy, vydavatelem, morální oporou, účinným patronem kolonie Gorkého, živým vzorem člověka pro kolonisty a posléze Makarenkovým osobním přítelem. Anton Semjonovič Gorkého tak plaše a upřímně zbožňoval, že se odvážil psát o své lásce k němu až po jeho smrti. Je vůbec těžko říci, jak by se vyvíjel Makarenkův život a jak by dopadly jeho literární práce, střídající někdy dlouho bezúspěšně redakční šuplíky, nebýt Maxima Gorkého. Na tom nic neubralo, že se osobně setkali pouze několikrát a vždy na krátkou chvíli. O to bohatší byla jejich korespondence. Ta je známa, stejně jako zkormoucená, oddaná a oslavná vyznání Makarenkova v tisku, která zastávala roli Gorkého nekrologů.

Kdybychom ale neznali tak dobře právě ukončené údobí stalinismu a poststalinské mumifikace neblahého systému, mohli bychom se divit, že dosud nikdo z celého východního bloku nedovedl tyto obecně známé skutečnosti do logických závěrů o ideovém i politickém spříznění obou sobě tak blízkých spisovatelů a přátel. Je tedy na nás, abychom to učinili.

To ovšem znamená nejprve detabuizovat Gorkého samého. Protože nám jde nyní přednostně o jeho postoje ideologické, omezíme se pouze na několik příkladů z jeho fejetonistického seriálu postřehů a úvah o aktuálním společenském dění, který byl v 57 pokračováních otiskován v petrohradském periodiku Novaja žizň od dubna 1917 do června 1918 pod názvem Nečasové úvahy o Rusku a revoluci. U nás vyšel tento soubor knižně v překladu tiskem J. Skaláka a spol. v Praze, roku 1919. Maxim Gorkij byl v té době tak trochu dutou vrbou intelektuálů i jiných, jimž bylo při společenském převratu nějak ublíženo, případně citlivých a vnímavých duší, nespokojených s výstřelky a přehmaty ve veřejném životě, danými všeobecným vzestupem ohroublosti mravů, agresivity, zločinnosti a mocenské zvůle těch, kteří se z hlubin hmotné bídy, společenské bezvýznamnosti a kulturního barbarství náhle

vyhoupli k moci. Všichni ukřivdění a nespokojenci se obraceli na Gorkého zjevně proto, že se od něho neobávali represí ani donašečství a spoléhali na jeho neohroženost, již bylo zjevně třeba, měl-li se za jejich společenskou kritiku veřejně postavit.

A on je vskutku nezklamal. A tak svým ostře nabroušeným perem sekal jako šavlí do všech projevů sezvítěčtění, včetně lynčování tím nejkrutějším způsobem, ničení kulturních památek, rabování, samosoudů se střelením na místě, nelidské hrubosti lidových komisařů, kterou používali proti občanům kryjící se pláštíkem třídního boje, děšivého řádění lůzy a pogromů na židy. Poukazováním na tuto odvrácenou tvář revoluce a revoluční doby jí nastavoval zrcadlo, aby v něm viděla přkrý rozpor mezi hlásanými idejemi a praxí, mezi kýženou evropskou kulturností a triumfujícím krutým asiatismem. Zvedl svůj hlas tam, kde jiní mlčeli, protože jim strach nedovolil. Citujme několik ostrých a zcela nedvojsmyslných pasáží:

"Není z čeho se radovat, proletariát nad ničím i nad nikým nezvítězil. Jako sám nebyl přemožen, když jej policie držela za hrdlo, tak i nyní, když on za hrdlo chytil buržoazii - není buržoazie přemožena. Nad idejemi nezvítězíme metodami fyzického násilí." /s.22/

„Proletariát nezvítězil, po celé zemi rozzuřila se občanská válka, sta a tisíce lidí ubíjejí se navzájem. Šílenci v "Pravdě" našeptávají: Bij buržoy, bij Kaledince! Ale buržoové a Kaledinci- vždyť to jsou stále titíž vojáci- sedláci, vojáci- dělníci: je zabíjejí a oni střelí do rudé gardy.

Kdyby se občanská válka omezila na to, že Lenin by vjel Miljukovu do maloburžoazních vlasů a Miljukov by škubal mohutné kučery Leninovy: -Prosím! Perte se, pánové!!!

Neperou se však páni, ale pere se lid a není příčiny očekávat, že by se tento zápas brzo skončil. Nepotěšš se, vidíš-li, jak zdravé síly země hynou, ničíce se navzájem. Ale po ulicích chodí tisíce lidí a křičí, jako by sami ze sebe posměch si tropili: Ať žije mír!" /s.23/

„Nyní, kdy určitá část dělnické masy podrážděná šlenými vládci její vůle, projevuje ducha i zvyky kasty a pracuje násilím a terorem- tím násilím a terorem, proti němuž tak mužně a dlouho bojovali její nejlepší vůdcové, její uvědomělí soudruzi - nyní já ovšem nemohu jíti v řadách této části dělnické třídy." /s.78/

Ani Leninovo přátelství nemohlo Gorkého při jeho kritičnosti chránit do nekonečna a on sám mu v dopise z 9.7.1921 radil, aby opustil prostředí buržoazních intelektuálů a uchýlil se do ciziny. Což Gorkij učinil / po zastřelení básníka Nikolaje Gumiljova v srpnu 1921/ a zdržoval se pak až do předjaří roku 1924 v Německu spolu s dalšími odešlými ruskými literáty, filozofy, vědci a studenty. Odtud protestoval proti řádění bolševiků v Rusku / jako byl proces s 34 sociálními revolucionáři tzv. esery, z nichž bylo 12 odsouzeno k smrti/ a vydával spolu s jinými časopis „Beseda" /1923-24/. Tam byl sledován německými i sovětskými policejními agenty, při čemž jedni v

něm viděli nebezpečného bouřliváka revoluce a druzí protivníka oficiální sovětské politiky. Pak se usadil v Sorrentu v Itálii, kde ho také zastal první dopis z Kolonie Gorkého od Makarenka a jeho chovanců, s lakonickou adresou: Itálie, Sorrento. Pisatělu Maksimu Gorkomu /Peškovi Alekseju Maksimoviču/ iz SSSR. Tímto dopisem, datovaným 8.7.1925 započala korespondence mezi kolonisty s Gorkým a vedla pak k jeho návštěvě kolonie nesoucí jeho jméno v červenci 1928.

Vzhledem k tomu, že Nečasové úvahy Gorkého vycházely v Nové žizni rok a čtvrt, Makarenko byl vášnivý čtenář s literárními ambicemi a na Gorkého byl zvláště zaměřen, nelze předpokládat, že by jeho politické postoje, kritičnost a neohroženost neznal. Je spíš možno očekávat, že právě tyto rysy mu byly blízké a vyzvedly Gorkého v jeho očích zvláště vysoko.

Proti Makarenkovu přátelství s Maximem Gorkým, režimem nepříteli milovaným, které bylo ničím nezkalené, pracovně plodné a sahalo až za hrob, můžeme postavit studený ideově konfliktní vztah mezi Antonem Semjonovičem a první dámou revoluce i Sovětského svazu Naděždou Konstantinovnou Krupskou. Nešlo ovšem o konflikt osobní, ten tu nepřipadal v úvahu. Oba byli v tak rozdílném postavení pokud se týče role v mocenských strukturách, že Naděždě Konstantinovně nestálo ani za to, aby se o Makarenka blíže zajímala. Není vůbec jasné, co dalo impuls k tomu, že si Makarenka všimla a vzhopila se k tomu, aby mu zasadila zničující úder, proti němuž neměl, on, bezpartijní vychovatel ze zastrčeného koutku Ukrajiny, prakticky žádné šance k obraně. Asi byly primárním podnětem pomluvy Makarenkových nepřátel a teprve potom Krupská použila článku N.F. Ostromencké: Navstreču žizni /Narodnyj učitel, Moskva 1928, č. 1-2, s. 42-77/, který byl sice psán z přátelských pozic a s velkými sympatiemi k Makarenkovi, ale velmi pravdivě a otevřeně, tudíž netakticky. Krupská se ovšem ani neobtěžovala, aby se s Makarenkem seznámila a prohlédla si jeho praxi vlastníma očima. To, co věděla z druhé ruky, jí plně stačilo.

Na VIII. všesvazovém sjezdu leninského komsomolu /5.-16.5.1928/ N.K. Krupská řekla: "Chtěla bych, soudruzi, obrátit vaši pozornost k tomu, kam až se dostávají jednotlivé školy. V prvním čísle časopisu Narodnyj učitel tohoto roku jsou popsány výchovné postupy, jichž užívá domov Gorkého na Ukrajině. Tam byl zaveden celý systém trestů - za jeden přestupek méně, za jiný - více. Tam jsou takové přestupky, za něž se předpokládá bití a vytvořila se tam taková situace, která nemůže nepobouřit do hloubi duše každého, nejenom komunistu, ale i každého občana Sovětského svazu... Dále, soudruzi, není kam jít. To není jen buržoazní škola, to je škola otrocká, škola nevolnická a dokonce i kdyby byl jen jeden takový fakt, je nutno s ním úporně bojovat." /Krupskaja, N.K., Pedagogičeskije sočiněníja v dėsťati tomach. Tom 5., Moskva, Izd. APN 1959, s. 270./

Tyto výroky N.K. Krupské pak přetiskly ukrajinské časopisy Oktjabrskije vschody, Na zminu a Červoni kviti a tak dostal kruhový hon na Makarenka pomazání přímo z nejvyšších míst.

3.9.1928 byl uvolněn z funkce vedoucího kolonie Gorkého, odešel z ní a již se tam nikdy nevrátil.

Věc je velmi prostá. Oba sice zemřeli měsíc po sobě, ale jí bylo 70 let, kdežto jemu jen 51. Byl mezi nimi rozdíl jedné generace, různých politických postojů, ale hlavně on měl pedagogickou praxi v malíku, zatímco ona patří k těm, o nichž se Makarenko vyjádřil, že sice stvořili mnoho pedagogických zásad, ale v životě nevychovali ani jediné, dokonce ani ne vlastní dítě. A po stránce pedagogické teorie Krupská zůstala pod nánosem komunistické ideologie a pseudomoderních reformních vlivů tím, čím byla jako gymnasistka-tolstojovkou. Tedy pedocentricky orientovanou, krajně liberální intelektuálkou, plnou různých ideálů. Zůstává faktem, že žili ve stejné době, z toho přes dva roky ve stejném městě, věděli o sobě, ale ani jednou se nesetkali. Jejich chladný vztah poznamenaný nechutí dokumentuje i ryze zdvořilostní výrok, kterým Makrenko 1.3.1939, sám rovný měsíc před smrtí, před svou přednáškou komentoval tou dobou probíhající pohřeb Naděždy Konstantinovny a pak se bez dalších komentářů věnoval svému tématu. Domnívám se, že to bylo minimum z toho, k čemu ho společenská povinnost zavazovala.

"Pochováváme dnes velkou pracovníci komunistické výchovy, velkého humanistu naší doby, N.K.Krupskou. Je to přítelkyně Lenina, který vytvořil bolševickou stranu a novou epochu v lidském chování. Prosím, abyste uctili památku N.K. Krupské povstáním" /Spisy, sv.5, Praha, SPN 1954, s. 305./

Po tomto skromném výčtu hlavních dosud tabuizovaných skutečností Makarenkova života zbývá uvést, jak se v důsledku toho všeho vyvíjely jeho světonázorové a politické postoje, zejména pak jeho vztah k marxismu, k sovětské společnosti a jejímu zřízení. Vzhledem k tomu, že byla tato otázka v podtextu a širším tematickém záběru ne méně než šesti mezinárodních makarenkologických konferencí v SRN / z nichž jsem se čtyř účastnil, na dvě mi nebyl povolen výjezd/, není nijak snadné tuto široce rozpracovanou problematiku shrnout. Tedy, alespoň v chronologicky řazených průřezech hlavní obrysy vývoje.

Pro Makarenkovo mládí jsme odkázáni pouze na výpověď bratra Vitalije. Podle ní se Anton stavěl k celé společnosti krajně kriticky a skepticky, jako pravý svobodný a nezávislý intelektuál, který nemá daleko k Schopenhauerovi a ve vztahu ke společenským strukturám, rodinou počínaje, k anarchismu. Byl přesvědčený bezvěrec a neklonil se k žádné náboženské či politické ideologii, marxismus v to počítaje.

Protože žil Anton dlouho neženat, i jeho mladistvé postoje přetrvávaly. 24. srpna 1922, tedy ve věku 34 let, napsal žádost o přijetí ke studiu na Ústřední institut organizátorů lidové osvěty v Moskvě a nabídl místo

složení přijímací zkoušky vlastní charakteristiku svých odborných znalostí a náhledů, již nazval Místo kolokvia. V ní se mimo jiné píše:

„Politickým přesvědčením jsem bezpartijní. Považuji socialismus za možný v těch nejdokonalejších formách soužití, ale mám za to, že dokud nebude sociologie vybudována na pevných základech vědecké psychologie, zejména psychologie kolektivní, vědecké rozpracování socialistických forem není možné. Bez vědeckého podkladu není možný dokonalý socialismus.“

Měli bychom ocenit, že Makarenko, který si ostatně celý život uchovával zdrženlivý politický postoj svobodomyšlného individua s nadhledem, i když žádal na vysokou školu, se nepodbízel a nepředstíral svoji bůhvíjakou bolševickou, ba ani socialistickou „uvědomělost“.

K tomu přidejme jako další doklad jeho osobní statečnosti a opravdové nezávislosti skutečnost, že po celou dobu trvání Kolonie Gorkého nebyl mezi jejím vychovatelským personálem jediný komunista, nikdy tam nebyla ustavena pionýrská skupina /či jiná organizační jednotka PO VII/ a komsomolská buňka byla ustavena až na samém sklonku Makarenkova působení, na nátlak zvenčí. To, co se o tom píše v příslušné kapitole Pedagogické poémy, Dobytí komsomolu, není úplné.

Nicméně kruh postupující bolševizace, ideologické unifikace, dogmatizace a stalinizace sovětské společnosti se stále více svíral a Makarenko i z pudu sebezáchovy sebe i výchovné instituce, kterou vedl, se situaci buď jak buď přizpůsoboval. Snažil se, nikoli bez opatrného výběru, akceptovat to, co shledával přijatelným a užitečným, navenek někdy i to, k čemu ho donutila surová realita začínajících a rozhořivajících se stalinských represí.

Nejvíce ze všech makarenkologů sledoval tento proces Makarenkova postupného akceptování sovětské skutečnosti Götz Hillig, kterého ne nadarmo někdy nazývají makarenkovským detektivem. Ve sborníku ke stému výročí Makarenkova narození uveřejnil stať *Obtížná cesta ke komunismu*, s podtitulem *Makarenkův vývoj v „bezpartijního bolševika“* /Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie. Edition Temmen, Bremen 1988, s. 208 - 242/. Je to rozšířená verze jeho článku, který vyšel italsky v časopise *Orientamenti Pedagogici*, 1982, č. 4, s. 605-628. Uveďme některé Hilligovy klíčové postřehy a závěry v návaznosti na skutečnosti z Makarenkova raného vývoje, které jsme právě předložili.

Makarenko se začal sblížovat s komunismem zcela zřejmě ve druhé polovině dvacátých let. Rozhodujícím momentem pro něho jistě bylo seznámení s Galinou Stachijevnou Salko, jeho pozdější paní, která byla členkou VKS od roku 1918 a prostřednictvím ní s dalšími ukrajinskými komunisty. G.S.Salko bydlela koncem dvacátých a začátkem třicátých let ve velkém bytě spolu s tehdejšími lidovým komisařem dělnické a rolnické inspekce USSR V.P. Zatonským a s dalšími stranickými funkcionáři, jakož i vedoucími pracovníky úřadů, juristy a inženýry, kteří si říkali z titulu soužití ve společném bytě

„komuna“. Makarenko tam byl často návštěvou a předčítal tam některé své rukopisy.

Je obecně známo, že Makarenko, který neuspěl v Narkomprosu a dobře věděl, že se schyluje k jeho odchodu z Kolonie Gorkého, přijal nabídku čekistů, tedy pracovníků NKVD, sovětské státní bezpečnosti, aby po pedagogické stránce koncipoval a vedl nově založenou kolonii pro mladistvé provinilce, nazvanou Komuna Dzeržinského. Její vrchní, organizační a hospodářské vedení měla v rukou správa komuny, složená z čekistů, již byl Makarenko podřízen, skládal jí účty a musel plnit její příkazy. V této podřízené pozici, tak rozdílné od jeho suverénního postavení v Kolonii Gorkého, byl stále nespokojenější, hledal si místo jinde, poté byl již jen vedoucím pedagogické části a nakonec byl během půlhodiny „vykopnut nahoru“ do celoukrajinské, kijevské funkce pomocníka náčelníka oddělení pracovních kolonií, která mu také k srdci nepřirostla.

Poslední dvě léta Makarenkova života, tj. léta moskevská /leden 1937-1.4.1939/ jsou léta vyšinutá, ba bláznivá, v nichž Anton Semjonovič stavěl na hlavu svůj dosavadní způsob života a i když byl do posledního okamžiku jasný, kritický a skeptický myslí, se sklonem k sebeironii, jednal často jako venkovánek, jemuž se splnil celoživotní sen dostat se do hlavního města velké říše, až je z toho bez sebe a v opojení novými perspektivami tropí nepředloženosti. Makarenko unikl z Kijeva těsně před tím, než jeho bezprostřední šéf položil hlavu na oltář represí. Dostal se v Moskvě pod svícen a pravděpodobně si tím zachránil život. Dostal pěkný byt v pěkném domě, s výhledem na Kreml, ale nádavkem k tomu poprvé v životě povinnost z výtěžku své literární práce živit celou domácnost, obývanou čtyřmi lidmi. Stal se profesionálním spisovatelem, zapojil se i do spolkové činnosti a začal psát ostré, až zdrcující kritiky literárních prvotin jiných. Vsadil všechno na sílu své vůle a s elánem hazardéra mrhal svým talentem i časem na časopisecké články a recenze, souběžně však rozpracoval pět knih, z nichž mu ani jednu nebyl odáno dokončit, ale vybral si na ně zálohy a z nich živil rodinu. Studio Ukrajín filmu v Oděse odmítlo jeho scénář Vlajek na věžích a požadovalo vrácení zálohy 5.000 rublů. V tu dobu ale již jeho dlouhodobě choré srdce vypovídalo službu, dostavily se mdloby na ulici za bílého dne /10. 8. 1930/ a lékaři mu zakázali psát, číst, hrát šachy a rozčilovat se. Ale jeho stále churavějící paní / která ho pak o 23 let přežila/ nebyla zaměstnána a rodina byla závislá na tom, co Makarenko vypíše. V této situaci se rozhodl jet na doraz, dále psal i jezdil po přednáškách / poslední měl tři dny před smrtí/, žil životem vabank.

Damoklovy meče, pod nimiž Makarenko v Moskvě žil a dosti vysoko vyskakoval, byly nejméně tři. První byl jeho rapidně se zhoršující zdravotní stav. Druhý spočíval v ekonomické situaci jeho rodiny, která žila ze záloh honorářů za tituly, k jejichž napsání se zavázal a upřímně /ale naivně/ byl odhodlán závazkům dostát. Třetím, ale jak se domnívám nejstrašnějším mečem, byly

stalinské represe, jimž padali za obět nejenom bývalí spolupracovníci Antona z NKVD, ale i spisovatelé z jeho blízkého okolí. Postavit v atmosféře procesů se „zrádci lidu“ bratra emigranta před popravčí četou by byla směšně lehká hračka.

A tak Makarenko, překročiv všechny Rubikony, když již jednou napsal, jistě ne bez pořady s politicky protřelejší manželkou až do grotesky vyšroubované schvácení rozsudků smrti zastřelením /Rozsudek všeho lidu, 29. 8. 1936/, šel cestou politické konformity a kamufláže dál. Jak to dopadlo, již víme- 31. 1. 1939 byl vyznamenán „ za vynikající zásluhy v oblasti literatury“ Řádem rudého praporu práce, druhé nejvyšší pocty v SSSR a 1.4.1939 zemřel. V den svého předpokládaného a již připravovaného přijetí do VKS měl pohřeb. Na něm nebyl ani jediný významný pedagog, ale vědy pedagogické jako solitér zastupoval jeho přítel V.N.Kolbanovskij. Pohřeb byl záležitostí spisovatelů a Makarenkových odchovanců- bývalých kolonistů a komunardů. O Makarenkově smrti kóluje po Sovětském svazu sedm verzí, ale to základní je jisté: Chystal se odjet do Moskvy z podmoskevského rekreačního domova spisovatelů, kde spíše horečně psal než se rekreoval, na malé železniční stanici Golicyno. Tam mu náhle selhalo srdce medicínsky mimořádným způsobem - roztrhlo se. Všude se uvádí, že vezl do moskevského studia scénář, ale Semjon Afnasjevič Kalabalin, muž ze všech odchovanců jemu nejbližší, mi sdělil, že jel také na poslední stranické projednávání jeho přijetí, které, jak ze zkušenosti dobře víme, mohlo dopadnout velmi různě.

A tak se všechny tři Damoklovy meče při svém smrtícím úderu spojily v jedno. Ten třetí, politický, obstaral náležitou nervovou vibraci, která nemocnému, léta přepínanému srdci, dodala. Rozhodně však zemřel Anton Semjonovič jako pravý muž v botách. Bylo mu 51 let.

Zbývá se ještě vyslovit k meritorní otázce- jak dalece Makarenkův popsany ideový vývoj, včetně na sklonku života se vynořivšího politického konformismu, ovlivnil jeho pedagogickou koncepci. K řešení této otázky přispěl významný maďarský psycholog, ale zároveň jeden z prvních makarenkologů vně teritoria Sovětského svazu, nynější prezident maďarské akademie věd, Ferenc Pataki, na „Druhém marburském rozhovoru o aktuálních tendencích makarenkovského bádání“ pod názvem Makarenkova představa socialismu /Makarenkos Sozialismusbild. In: Hundert Jahre Anton Makarenko. G. Hillig, Bremen 1988, s. 194-207/. Pataki ve svém vystoupení ukazuje, jak Makarenka, opravdového pedagoga, ale v širším slova smyslu, zajímaly společensko-pedagogické otázky rodící se, s konflikty zápasící socialistické skutečnosti. Makarenko se na počátku dvacátých let přimlouval za radikální zlom v chápání dvou základních společenských otázek: v posuzování role rodiny a role společenské výchovy, což jsou jedny z hlavních idejí socialistického programu výchovy. Pochopil při tom, na rozdíl od mnoha jiných, že je specifickou zvláštností socialismu mnohé hodnoty a kategorie nikoli jednoduše radikálně zamítnout, nýbrž přeformovat a naplnit novým

obsahem a zajistit tak kontinuitu forem společenského bytí i v situaci diskontinuitní. Jeho osobní zkušenost i teoretické úvahy ho vedly k přesvědčení, že je socialistická skutečnost plná konfliktů.

Ferenc Pataki se zcela rozhodně vyslovil proti simplifikacím a vulgarizacím při výkladu Makarenka jako „proroka kolektivismu“. I když je možno v jeho spisech najít mnohé formulace, které připouštějí závěr, že individuum není důležité, nýbrž výlučně jen kolektiv, v realitě své praxe se k tomu stavěl přesně naopak. Kolektiv je důležitý jen proto, že jde o jedince, o suveréna, žijícího hrdě a rozumně, ovšem žijícího ve společnosti.

Těmito hlavními myšlenkami Patakiho závěrů jsem chtěl doložit svůj souhrnný soud, že Makarenko vycházel sice ve své pedagogické teorii vsříc perspektivám socialistické společnosti a její přijatelné impulsy do své koncepce zapracoval, ovšem jenom potud, pokud se to nekřížilo s jeho praktickou, stále experimentující zkušeností. Proti prázdným kabinetním tlachalům, jakých je mezi pedagogickými teoretiky bezpočtu, kteří bez zábran a snadno přesypají své myšlenky jako vítr pouštní písek, měl tu velkou výhodu, že si všechno ve své praxi ověřoval. A i sebe populárnější dobové bludy / např. komplexně-projektová metoda, absolutní zamítání trestu, soutěže, pohádek, pojmu cti, peněz v rukou mladých apod./, které shledal neúnosnými, veřejně a bez pardonu odmítl. V oboru, který mu byl blízký a drahý, se mohl mýlit, ale nemohl se dopustit falše, i když to bylo z hlediska jeho kariéry nevýhodné.

Jistému únosnému a někdy i šťastnému konformismu však podléhal Makarenkův slovník a jeho interpretační posudky jeho praxe. Například když na vážených sezeních pedogů odsuzovali jeho výchovný systém jako nesovětský, postavil si nakonec hlavu a v reakci na to, v úsilí o společenskou rehabilitaci prohlásil, že je to systém sovětský. Pojem „trudovaja obščina“, kterým původně označoval sociální skupinu svých svěřenců, později zaměnil pojmem „kolektiv“. Původně nazýval jím sledovaný systém pedagogických zákonitostí „pedagogická logika, ale později vypracoval a užíval označení „dialektika pedagogiky“, které pak rozvedl i v obsahu do důsledků, domnívám se, že velmi šťastně.

Ještě malý osobní dovětek. Se zveřejněním zde v kostce uvedených tabuizovaných fakt Makarenkova životopisu jsem nečekal, až listopadové zahřmí, nýbrž publikoval jsem je /s výjimkou údajů, týkajících se Maxima Gorkého/ v práci: Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti /s použitím analýzy osobnosti A. S. Makarenka, Praha, SPN 1985, 150 s. Práce byla psána a vydána jako disertace k obhajobě doktorátu věd, ke kterému ovšem nedošlo.

Autoři čísla

Doc. PhDr. Ladislav Blatný, PdF MU Brno
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Vojtech Blaško, PdF KU Bratislava
Ing. Jaromír Coufalík, CSc., VÚOŠ Praha
PhDr. Jarmila Dargová, PdF Prešov
Pavla Denková, PÚ Brno
PhDr. Soňa Doškařová, PÚ Brno
PhDr. Ľudovít Hrdina, ÚEP SAV Bratislava
PhDr. Hana Hudcová, NEMES, Praha
PhDr. Miluše Havlínová, CSc., NEMES Praha
Doc. RNDr. Josef Janás, CSc., PdF MU Brno
Prof. Dr. Daniela Janečková, PdF Plzeň
PhDr. Igor Kominarec, CSc., PdF Prešov
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PdF MU Brno
Hana Lelková, Jablonec n. Nisou
Prof. PhDr. Hana Mukařovská, CSc., PdF UK Praha
Helena Odehnalová, PÚ Brno
Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., PÚ JAK ČSAV Praha
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., UP Olomouc
PhDr. Mária Piššová, PdF Banská Bystrica
PhDr. Mária Podhájecká, CSc., PdF Prešov
PhDr. František Pospíšil, odbor kultury Brno
Pavla Rychlíková, PÚ Brno
Paed. Dr. Květoslava Santlerová, PdF MU Brno
PhDr. Olga Settari, CSc., FF MU Brno
PhDr. Vladimíra Spilková, PdF UK Praha
Eva Šefránková, PÚ Brno
Paed. Dr. Milan Škrabal, PÚ JAK ČSAV Praha
Mg. Svatoslava Škramovská, CSc., PÚ JAK ČSAV Praha
Paed. Dr. Božena Šupšáková, PdF KU Bratislava
PhDr. Ivan Švanda, CSc., VÚOŠ Praha