

Recenze

Cach, J. František Čáda...; Postavy...; Počátky...

- Cach, J. František Čáda a mezioborové vztahy i experimenty. Praha: UK Karolinum, 2000. 131 s.
- Cach, J. Postavy sociální pedagogiky a problémy jejich díla. Praha – Pardubice, 2000. 126 s.
- Cach, J. Počátky nových škol v českých zemích. Univerzita Pardubice, 1999. 124 s.

Po letech dogmatické jednostrannosti, kterou brzy po druhé světové válce vyhlásil v podstatě politický boj proti „pedagogickému reformismu“, zeje v naší pedagogické teorii i praxi stále nezacelená průrva. Přirozená vývojová kontinuita byla přerušena, mladá generace učitelská nemá na co navazovat, zapomenuto zůstává pozoruhodné dílo naší moderní pedagogické vědy, stejně jako tvůrců naší reformní činné školy 20.–30. let. Pracovníci v různých oblastech pedagogické teorie, především ovšem historie, mají až doposud veliký a bolestný dluh vůči odkazu našich předchůdců. Byli to lidé talentovaní, erudovaní, světového rozhledu, neobyčejně pílě, opravdovosti a nezištnosti. Se zadostiučiněním vítáme proto tři nové tituly z tvůrčí dílny historika pedagogiky, Josefa Cacha.

První z nich, věnovaná F. Čádovi a vydaná v Aktech Karlovy university, je vzorná, všestranně fundovaná monografie. Ukazuje život a dílo jedné ze zakladatelských osobností naší moderní vědy a vzdělanosti. F. Čáda, o 15 let mladší současník Masarykův, pražský rodák, se stal posluchačem pražské filozofické fakulty krátce po osamostatnění české části univerzity. Setkal se tu s učiteli zvučných jmen a po absolutorii a sedmileté učitelské praxi na střední škole se mezi ně vrátil jako jejich mladší kolega. Důkladně vzdělán v klasické filologii a filozofii zabýval se dějinami filozofie, noetikou a etikou, psychologií, pedopsychologií, pedopatologií, péčí o děti a mládež, přípravou budoucích učitelů. J. Cach zdůrazňuje především mezioborové vztahy a experimenty, které jsou pro Čádovo působení charakteristické. Připomeňme, že s budovatelským etosem české University před 1. světovou válkou souvisí Čádova péče o světovou informovanost a orientaci stejně jako o upevňování národní svébytnosti. Znalec jazyků a účastník mezinárodních sjezdů sledoval novinky německé, francouzské, anglické, americké i ruské. Osobně se znal se světovými autoritami, kriticky promýšlel a ověřoval ideje experimentálním šetřením. Věnoval pozornost kmenologii, počátkům české psychologie a pedagogiky. Pověstná je jeho studie Dětské kresby, zájem o estetickou výchovu, děti handicapované a v sociální tísní, ale i propagace skautingu – českého Junáka.

J. Cach ukazuje mnohostrannou činnost Čádovu v kontextu světových i domácích poměrů a daří se mu evokovat epochu, která byla – ne-li „heroická“ – tedy jistě zakladatelská. J. Čáda zemřel předčasně, ve věku 55 let, r. 1918, „poté, co pozdravil vznik samostatného státu českého a slovenského národa a obnovení práv samostatné Karlovy university.“

Studovat dnes Čádovo dílo z dobových pramenů je obtížná práce. Čtenář proto uvítá připojený výbor z publikovaného díla F. Čády.

Cachovu monografii lze vřele doporučit do seznamu studijní literatury budoucích učitelů.

Druhá publikace představuje pokus prezentovat v historickém pohledu myslitele, učence a vědce, kteří se nějakým způsobem dotkli sociálních aspektů výchovy. Je jich nekonečný zástup, protože celá pedagogika je svou podstatou společenská; uvažování o cílech, podmínkách i prostředcích výchovy nemůže nemít dimenzi sociální. Tuto dimenzi sleduje autor v různých podobách, od biblického altruismu přes antickou výchovu občana ve svobodné polis, přes sociální a sociálně pedagogické utopie středověku a počínajícího novověku až k nástupu věd o člověku, společnosti a kultuře. Šíře záběru autora je úctyhodná a tato „historie pedagogiky v kostce“ (s nejednou současnou aktualizací) bude dobrým studijním materiálem.

Vedle širokého pojetí je tu akcentována i pozornost sociální pedagogice v užším smyslu, jak ji představuje například dílo Pestalozziho, Korčaka nebo Makarenka. Z hlediska pedagogických specializací ve společenské praxi je právě toto pojetí nosné. Sociální pedagogika (a sociální péče) je společensko-historický fenomén spjatý s industrializací společnosti, omezením funkcí rodiny a zánikem starších forem péče o sociálně potřebné. Týká se zpočátku dětí a mládeže chudých, osiřelých, opuštěných, zanedbaných, delikventních, handicapovaných, ohrožených. Časem se zájem rozšiřuje i o věk dospělosti (nezaměstnaní, kriminalita, závislosti) a vyšší věk (osamělost a bezmocnost starých). Přirozeně se i toto užší pojetí sociální pedagogiky jako péče o marginální části populace opírá o obecné projekty, zkušenosti a znalosti pedagogiky vůbec, která je – jak praví O. Kádner – jedna, sociální, jako individuální.

Autor upozorňuje, že spis je přípravou pro obsáhlejší dílo. Proto několik poznámek. V zájmu přehlednosti a proporční vyváženosti prezentovaných osobností a směrů se zřetelem na hodnotovou dezorientaci přítomnosti využít petitu a poznámkového aparátu a posílit zřetel k našim zkušenostem (např. J. Úlehla, B. Hrejsová, F. Bakule, ale i výchova předškolní a mimoškolní, dětské domovy a domovy mládeže v našich zemích apod.). Úspornost výrazu vede na několika místech až k heslovitému záznamu, kterému rozumí jen zasvěcený (např. str. 58 až 59). „Školu lesní moudrosti“ je lépe ponechat žákům Setonovým, koncept Thákurův bývá označován „škola přírody“. Bohatá literatura a informace o autorech doplňuje text.

Také třetí publikace má charakter přípravný. Autor v ní s přehledem a inčencí mapuje světový a evropský kontext, v kterém se rozvíjely reformní snahy

v českých zemích. Informace se týkají takových fenoménů, jako je Komenského výzva k nápravě světa, kritická a nápravná hnutí nového věku, pedocentrismus, pedologie, mezioborové přístupy, filozofie hodnot, pedagogická teleologie, přírodní a životní prostředí, přežitky školského herbartismu a postherbartismu, reforma učitelského vzdělávání. Chronologie zmiňovaných událostí je ohraničena letopočtem 1861 (spodní hranice) a 1923 (horní hranice). Text je provázen bohatým výběrem literatury, encyklopedickým přehledem důležitých osobností a ukázkami z jejich díla. Čtenáři se v závěru dostává slibu, že se více o reformních školách v našich zemích dozví v příštích kapitolách. V nich bude mít autor příležitost představit naši reformní pedagogiku v její svěbytnosti, v kontextu národního kulturního dědictví a tradic. Bez znalosti zdrojů a výsledků pedagogické tvořivosti našich předchůdců a široké osvětové ofensivy školských pracovníků před 1. světovou válkou, ve 20. a 30. letech i v prvních letech po 2. světové válce nelze totiž u nás kontinuitu dobrého obnovit. V kontextu znalostí evropských a světových musíme uplatnit vlastní kritický pohled na naši situaci, vycházet nejen z trendů širšího světa, ale především z analýzy vývoje a stavu a potřeb naší vzdělanosti.

Stanislava Kučerová

Průcha, J. Vzdělávání a školství ve světě. Základní mezinárodní komparace vzdělávacích systémů

Praha: Portál, 1999. 319 s.

Dovolte, vážení čtenáři, abych podnitila Váš zájem o knihu, kterou mám před sebou, a hned na počátku ji doporučila nejen k běžnému přečtení, ale i k prostudování. Je to kniha Jana Průchy *Vzdělávání a školství ve světě. Základní mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*.

Kniha je zpracována na základě bohatých primárních a sekundárních pramenů, které jednak prostupují celým textem, aby ho dokumentovaly a vysvětlily, jednak jsou k dispozici v rozsáhlém seznamu literatury. Materiál je pak logicky utříděn, stylisticky jasně a srozumitelně vyjádřen, a tím je všem čtenářům pomozeno udržet se na hladině stoupající informační záplavy, neutopit se v ní. Po otevření knihy se ihned každý dovídá, co chce autor čtenáři zprostředkovat, s jakou strukturou lze počítat a v jakých blocích budou informace podávány. A nyní se již věnujme jednotlivým částem.

První část, která se zabývá metodologickými otázkami, naznačuje základní tendence a vysvětluje, z jakých pozic bude zpracovávána problematika srovnávací pedagogiky nahlížena. Tak je zvláště zřejmá vztah srovnávací pedagogiky k ekonomice a sociologii, okrajově je postihován vztah k historické pedagogice a politice. Tyto dva základní vztahy se zcela zřetelně vyjevují v průběžně uváděných šesti definicích srovnávací pedagogiky. Součástí metodologických úvah je bezesporu terminologie a té se autor rovněž stručně věnuje. I když explicitně autor nepřipomíná metody, s nimiž pracuje (kromě deskripce a vysvětlení), jsou

v jeho knize přítomny: metoda synchronní, asynchronní, geografická, retrospektivní a perspektivní, zčásti metoda biografická a matematicko-statistická, což dokládá 51 tabulek. Metodologickou část pak uzavírá přehled zahraničních vědeckých společností a center, která se zabývají srovnáváním vzdělávacích systémů, a přehled zahraničních i našich časopisů a knih (včetně slovníků), které představují bázi pro upřesňování a vyjasňování vědecké terminologie v oblasti srovnávací pedagogiky.

Metodologická část je pak podkladem pro zpracování dvou částí následných. Bezprostředně na ni navazuje popis a vysvětlení školství a vzdělávání ve světě a u nás, a to od mateřské školy až po vzdělávání dospělých. Je to část nejrozsáhlejší, proto má největší stránkový rozsah (150 s.). Zdálnivě velký rozsah však pro autora představuje Prokrustovo lože, neboť je pak nutné některé věci pouze naznačit nebo je zcela pominout. S vědomím toho, že víc do vymezeného prostoru vtěsnat nejde a že je třeba velkých zkušeností a rozsáhlých vědomostí, aby se vybrala nejvhodnější fakta pro stanovený cíl, může dojít k některým nepřesnostem. Stalo se tak u postavy našeho prvního předškolního pedagoga, který v roce 1832 založil Na Hrádku vzornou opatrovnu pro děti. Podle zaměření činnosti opatrovny je zřejmé, že se neshodoval s Fröblovými „zahrádkami“, ale inspirovaly ho zdroje anglické a francouzské. Také u faktu, týkajícího se první české mateřské školy, která byla založena na Starém Městě pražskou obcí v r. 1869, by bylo vhodné poukázat na vztah s Říšským školským zákonem (květem 1869), který v § 10 říká, že lze „zřizovat při školách obecných školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které ještě nejsou povinny do školy choditi“. To vše ovlivnilo značný rozvoj mateřských škol v Čechách. Je také škoda, že při deskripci a komparaci tohoto vzdělávacího stupně nebyly využity materiály mezinárodní organizace OMEP, která byla dokonce v Praze. Z problémů, které jsou zde naznačeny, zaujme otázka, zda dítě posílat do mateřské školy, nebo je ponechávat doma. I když autor na tuto otázku neodpovídá jednoznačně, domnívám se, že převaha argumentů je na straně, která upřednostňuje vstup dítěte do školky.

Na předškolní období pak navazuje srovnávání vzdělání na úrovni primárního a nižšího sekundárního stupně. Jde o 1. a 2. stupeň základní školy. V této části se sleduje a srovnává u prvního stupně zejména, v kolika letech vstupují děti do školy, délka tohoto stupně, na 2. stupni pak srovnává skladbu předmětů, jejich časovou dotaci, počty žáků, velikost škol, tříd, organizační formy ve vyučování (hromadné a skupinové), počty žáků na učitele. **Žáci** jsou pak srovnáváni v počtu zadávání domácích úkolů, v trávení volného času a zejména ve výsledcích výzkumu čtenářských dovedností a matematických dovedností a znalostí. U druhého výzkumu se rovněž srovnává vzdělání rodičů a výsledky v matematice. Pokud jde o učitele, sleduje se a srovnává věk učitelů, délka jejich praxe, jejich vytížení mimo vyučování. Tyto ukazatele však málo vypovídají o vnitřních procesech, které se ve škole odehrávají (např. o stylu učitelů, o jejich metodách, o používaných prostředcích, o klimatu tříd, o schopnostech žáků, o kvalitě vzdělávacích obsahů apod.), neboť do školy vstupují jakoby zvnějška. Doufejme, že i metodika vnitřních ukazatelů bude postupně více používána, i když je to jistě mnohem obtížnější práce.

S touto fází vzdělávání úzce souvisí navazující vyšší sekundární vzdělávání. U nás toto vzdělání poskytují gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a integrované střední školy. V podstatě jde o dva typy vzdělávání: všeobecné a odborné. Ukazuje se, že na této úrovni vzdělávání je značná rozmanitost organizační a také obsahová (různost časové dotace některých předmětů nebo skupin předmětů, různé učivo). Tato rozmanitost se projevila i ve výzkumu zaměřeném na matematiku a přírodovědné předměty. Autor konstatuje, že naši středoškoláci dosáhli uspokojivých výsledků, i když ve srovnání se žáky základních škol to byly výsledky méně úspěšné. Je však třeba podotknout, že ve výsledku se nutně musel promítnout rozdílný věk českých středoškoláků, kteří byli o dva roky mladší než studenti z Norska, Švýcarska nebo Švédska, s nimiž se srovnávali. Co to znamená? Že nebyly dodrženy podmínky, které vyžaduje srovnávací metoda, že nebyly srovnávány totožné části ani celky, takže stěží můžeme být spokojeni se srovnáváním „zralého ovoce s nezralým“. Sám autor konstatuje, že při posuzování českého školství dochází ke značnému zjednodušování (s. 139). Zajímavou součástí tohoto oddílu jsou **trendy** objevující se ve vyšším sekundárním vzdělávání: je to 1. jeho **širší zpřístupňování** (tento trend je přítomen již od doby založení moderní školské soustavy a velmi přesvědčivě může být doložen vývojem gymnázií a reálků); 2. **postupné propojování všeobecného a odborného vzdělávání** (tento trend je zřejmý od přelomu 10. století, kdy se mění pojetí práce (viz např. papežská encyklika, která již práci nevidí jako trest, ale jako důležitou lidskou aktivitu, pojetí práce v pragmatickém filozofickém systému a jeho zařazení do vzdělávání aj.); 3. **podobnosti a shody v kurikulech** (pokud máme na mysli gymnaziální vzdělávání, i to je budováno na tradičním vzdělávacím obsahu, který představovalo quadrivium a trivium, tj. sedmero svobodných umění, která se postupně diferencovala a doplňovala v souvislosti s hospodářským rozvojem (viz pracovní činnosti nebo v současnosti počítače, informatika atd.). Je samozřejmé, že se toto vzdělávání liší jednak časovou dotací, a také důrazem na některé předměty, které představují specifika určitého vzdělávání. Bezesporu tyto trendy jsou pro nás podnětem pro jejich hlubší poznávání a objasňování v souvislosti s tendencí globalizační.

Vyšší sekundární vzdělání je stupněm k získání dalšího vzdělávání, a to na univerzitách (bakalářské nebo magisterské vzdělání) nebo v institucích neuniverzitního charakteru. Neuniverzitní typ studia u nás zajišťují vyšší odborné školy (VOŠ). Srovnávání těchto institucí je velmi obtížné, protože my jsme na počátku rozvoje těchto typů vzdělávání, zatímco v zahraničí má toto vzdělávání již určitou tradici. Znovu se tak vracíme k tomu, že nelze srovnávat jev v jeho počáteční fázi s fází rozvinutou, neboť toto srovnání pak je nejen obtížné, ale přímo zcestné. Můžeme pouze konstatovat, že my rozšiřujeme institucionální základnu a počty studentů, zatímco v zahraničí se počty studentů regulují. Dělat na základě těchto srovnání závěry je neodpustitelné. Také autor nabádá čtenáře, aby přistupovali k těmto kvantitativním údajům s určitou obezřetností (s. 174). Na závěr II. části, věnované vzdělávacím systémům, se dovídáme o vzdělávání dospělých a o distančním studiu. V této pasáži se uvádí, že vzdělávání dospělých není

ještě dobře zmapováno a analyzováno a že se jedná „o zvláštní fenomén současné civilizace“ (s. 177). S tímto výrokem se nelze plně ztotožnit. Jak je možno doložit příklady, rodil se tento jev postupně. Dnes nabývá rozsáhlejší a konkrétnější podoby a realizuje se. Uvedme alespoň důležitost periodizačních faktorů převzatých do křesťanských dějin ze židovské teorie, Komenského, který tuto periodizaci „oděl“ do institucionální podoby a právě zralému věku (21–50) určil školu mužnosti, uvedme konkrétní příklady z 19. století, kam spadají počátky realizace – Jednotu pro povzbuzení průmyslu v Čechách, která od r. 1833 začala v nedělních kursech vzdělávat tovaryše a učně, Amerlinga – jeho Budeč se třemi úkoly: vzdělávat řemeslníky, učitele a ženy, spolkovou činnost nebo přelom 19. a 20. století, kdy se šíří osvěta z univerzity v podobě tzv. univerzitních extenzí, založení Dělnické akademie na podnět T. G. Masaryka atd. V příkladech bychom mohli pokračovat, bylo by to ale nadbytečné. Myslím, že se ukázalo, že dnešní doba má pro toto vzdělávání podmínky, dozrála totiž pro realizaci tohoto fenoménu. O problematice distančního studia není třeba se šířit, neboť má zatím u nás spíše experimentální podobu.

Posunuli jsme se tak ke třetí části knihy, která zachycuje „Trendy, problémy a perspektivy v mezinárodním kontextu“. Autor zformuloval pět základních trendů a problémů, které vyplynuly ze srovnávání vzdělávacích systémů ve světě. Jsou to tyto:

1. vzdělávání a rovnost příležitostí k němu,
2. vzdělávání a uplatnění lidí na trhu práce,
3. problémy neúspěšnosti ve školním vzdělávání,
4. vztahy a kooperace mezi školami a rodiči,
5. vyučování cizích jazyků jako prostředek sblížení lidí a národů.

Ke každému trendu a problému lze zaujmout stanovisko a doprovodit je argumenty ze zkušenosti z knih nebo ze vzdálené i bližší historie. Mám ovšem jiný nápad. Protože tyto trendy a pojmenované problémy budou jistě vyvolávat otázky a snahu po nalezení argumentů pro a proti, zorganizujme anketu, v níž budeme na tyto otázky odpovídat, a odpovědi pak publikujeme v našem časopise, aby se tyto postoje a názory rozšířily ve větším okruhu lidí a zejména mezi učiteli. Prvním předpokladem pro to je pročíst a prostudovat Průchovu knihu. Nebude to pro nikoho ztráta času, ale obohacení, neboť každý zde načerpá věrohodné argumenty, které bude mít v diskusích o našem školství a vzdělávání pohotově po ruce.

Zdenka Veselá