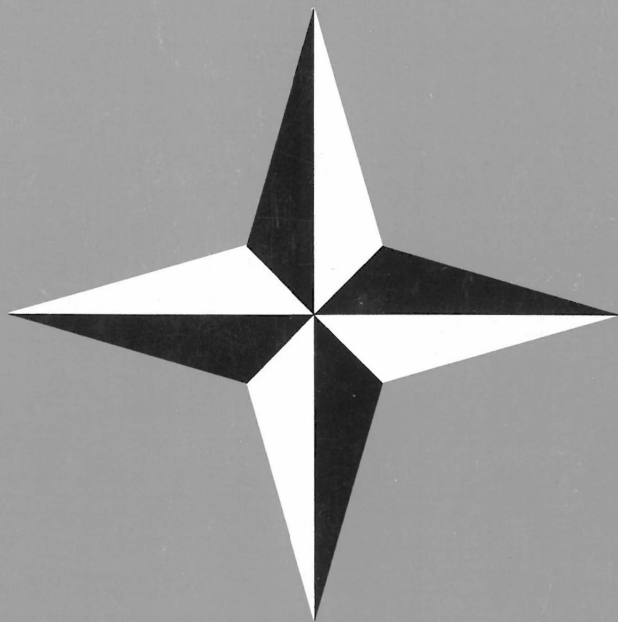


pedagogická orientace - 96



20

Pedagogická orientace, Brno 1996, č. 20

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS.

Milý čtenáři,

Pedagogická orientace slaví jubileum, dovršila druhou desítku svých číslovaných sešitků v polistopadovém období. S Vaší pomocí se snažila obnovit spojení s naší tradicí i se světem, kriticky hodnotit, mapovat stav pedagogické teorie i praxe, orientovat se v polistopadovém pedagogickém dění. Svědectví o poctivém hledání, koncipování odborných doporučení i odkrývání neřešených otázek podávají připojené věcné i autorské rejstříky Pedagogické orientace z let 1990–1996, č. 1–20.

Jubilejní 20. číslo Pedagogické orientace

je připomínkou i 30. výročí vzniku Pedagogické orientace v Olomouci v letech 1966–67. Jeho zakladatelé tehdy toužili přispět k svobodnému rozvoji pedagogického myšlení, k přátelské výměně názorů bez cenzury a bez platnosti oficiálních názorů vládnoucího režimu. Podařilo se jim vydat jen 5 čísel, než r. 1970 zavládla opět normalizační cenzura a povinnost konformního opakování předepsaných pravd. S uspokojením jsme po listopadu 89 uvítali návrat tvůrčí svobody. Na rozhodující obrat k lepšímu v našem školství a vůbec výchovně vzdělávacím systému však dosud čekáme. Podmínky se změnily, ale náš hlavní úkol — orientovat se v nich a podporovat hodnoty humanity a demokracie — trvá.

Vedoucí redaktorka a dosavadní redakce děkuje při této příležitosti všem příznivcům, přispěvatelům, čtenářům i šířitelům. Tímto číslem dva zakládající členové odevzdávají Pedagogickou orientaci pokračovatelům s přáním, aby se jim dařilo pomáhat hledat cestu, orientovat se v labyrintech soudobých i budoucích. A i když se Pedagogické orientaci — přirozeně — nezdaří změnit skutečnost, aby alespoň vždycky ukazovala správný směr.

Stanislava Kučerová

Orientace pedagogiky

Jde o kontinuitu dobrého

Bohumír Blížkovský

Začnu vzpomínkou, která inspirovala název následujících glos k polistopadové pedagogické reformě. Při krátké návštěvě věhlasných univerzit v Oxfordu a Cambridgi se přirozeně vnukalo i srovnání s osudy Karlovy univerzity. Podstatný rozdíl není v pozoruhodné délce jejich existence, ale v podmínkách a kontinuitě (tím i v celkových výsledcích) jejich osvětového snažení. Dobré a zlé zažívají všichni všude. Míra kontinuity a diskontinuity má však v Anglii blíže ke zdravé kontinuitě, kdežto u nás až příliš často převládá diskontinuita, stále se začíná vlastně znovu, nezřídka se střídají krajnosti, vzácné nejsou ani časy obětí, v nichž se více boří než tvoří.

Přílišné nežádoucí výkyvy způsobují bezmezné ztráty též naší vzdělanosti a pedagogice. Československá reformní pedagogika dospěla například již před 60 lety k demokratickému modelu jednotné vnitřně diferencované školy, který se v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. My však nejsme již déle než půlstoletí schopni na tuto koncepci demokratické školy tvořivě navázat. Po „Únoru 48“ se mocensky prosadila jednostranná unifikace, po „Listopadu 89“ hrozí zase anachronická, neméně jednostranná segregace. Místo toho, aby se demokratický projekt společné, účelně diferencované školy kontinuálně zdokonaloval, zbavoval dílčích chyb, tak se k naší škodě, z partikulárních ideologických důvodů jednostranně deformuje i odmítá.

Hledání konkrétního dobra bylo, je a vždy bude otevřeným procesem. Má-li být produktivnější, vyžaduje spolehlivé perspektivy i průběžnou kritickou korekci, neustálé přemáhání špatného dobrým a dobrého lepším. Nekritické přejímání, paušální zatracování nebo velebení, stálé začínání „znovu“ a „propadání ke dnu“ o moudrosti nesvědčí. Vykřičené je u nás i „vylévání vaničky s dítětem“. Ne nadarmo Masaryk připomínal lidovou moudrost písně „Ach synku“: Když se kolo polámalo, třeba je opravit a v díle pokračovat.

Postulát kontinuity dobrého doprovází každou kvalitní práci, není nutné kvůli němu jezdit do Anglie, často jej zdůrazňují i pedagogové v sousedním Polsku. Může, myslím, přispět i k ozdravení perspektiv soudobé české peda-

gogiky. S jeho pomocí lze rozetnout i naše letité bludné kruhy. Připomenu dva:

- Na koncepční promyšlení strategických teoretických otázek není čas, poněvadž je mnoho operativních úkolů. Přemíra i protichůdná tříšť každodenních úkolů, akcí (a s tím spojených hrubých chyb) je však i proto, že chybí jasnější perspektivy, celková koncepce, fundovanější program.
- Poněvadž nejsou příznivé podmínky, klesá angažovanost, ochota i odpovědnost a vzrůstá pasivita, nevěle, konformita, smířování se se stávajícím. Poněvadž roste akceptace statu quo, zhoršují se předpoklady pro žádoucí změny.

*

Promarněné osvětové šance, neodpovědná pedagogická rozhodnutí i vzrůstající nespokojenost znalců s žalostnými výsledky probíhající školské reformy ČR kalí již sedmé výročí 17. 11. 1989. Závěry ČPdS (PO 95, č. 12–13) i nedávná Zpráva examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR (PO 96, č. 18–19) potvrzují, že degenerativní podceňování naší vzdělanosti i nedostatečná odbornost a demokratičnost její obnovy trvá. Pedagogické zaostávání za našimi nejlepšími tradicemi, akutními potřebami, aktuálními možnostmi i za pokročilejším světem se zřejmě více prohlubuje, než překonává. Nemá-li dojít k chronické degradaci tvůrčích potenciálů naší (rapidně ubývající) populace a k dalšímu oslabování identity občanů i národa, nutno:

- podstatně přehodnotit i *korigovat dosavadní oficiální vzdělávací politiku ČR* v souladu s doporučeními našich i světových expertů, v duchu humanitně demokratického odkazu JAK a TGM
- *obnovit a posilovat rozhodněji koncepční i posuzovací vliv kompetentních pedagogických odborníků na celkové pedagogické dění*; odborné otázky řešit odborně; skoncovat s podceňováním pedagogického výzkumu
- *podporovat obecný přístup k hodnototvornému vzdělávání mládeže i dospělých*, gradaci kreativní profesionality pedagogických pracovníků, plné rozvíjení i využívání tvůrčích lidských zdrojů
- *účinněji čelit všem škodlivým i rozkladným vlivům* ohrožujícím kulturu i přírodu.

V podmínkách přibývajících hrozeb lidstva i nadějných šancí evropské a globální demokratizace a integrace vzrůstá *existenciální význam funkčního a kvalitního všeobecného vzdělání* jako výrazu lidské vzájemnosti i osobní

a národní svébytnosti, jako záruky zachování i dalšího rozvoje základních hodnot lidské kultury a trvale udržitelného života. K nejvýznamnějším etickým i existenčním hrozbám současnosti náleží dle K. Poppera stupňující se tmářství, nedovzdělanost i arogantní ignorance. Znáť, vědět, poznávat a odpovědně tvořit je morální povinností všech lidských bytostí — natož pedagogů. Výchova k nové kvalitě lidského života se pokládá za univerzální klíč k lepší budoucnosti. Dobrá vzdělanost má tedy dimenzi jedinečnou, pluralitní i univerzální, je záležitostí privátní i veřejnou, osobní i státní, národní i mezinárodní, odbornou i demokratickou. Odpovědnost za kvalitní výchovně vzdělávací výsledky nelze svalovat jen na školy, rodiče a jedince — či jinou složku výchovných činitelů. Ve vyspělých zemích zůstává rozhodujícím garantem společné péče o dobré školy, učitele i další studijní podmínky demokratický stát.

Kvalitativně novou vzdělávací situaci, utvářenou masovým rozmachem mimořádně účinných médií využitelných k dobrému i zneužitelných ke zlému, nezvládají však dosud ani země nejvyspělejší. Zůstane-li moc televize i nadále nekontrolovaná, nepřezíje dlouho ani demokracie, varuje již citovaný K. R. Popper. Měli bychom proto prosazovat pronikavější demokratickou kulturní kritiku a výraznější osvětovou roli médií i všech dalších subjektů výchovy (kulturních, hospodářských a občanských organizací i státních orgánů). Čím více přibývá nežádoucích, degenerativních i rizikových a krizových jevů, tím naléhavější je jejich prevence a náprava, která se bez pedagogického úsilí neobejde. Bez aktivní součinnosti konstruktivních sil celé společnosti je jakákoliv její náročnější transformace neuskutečnitelná. Další absence osvětové role demokratického státu, celé jeho správy a samosprávy by byla proto zejména v našich podmínkách krajně neodpovědná i neúnosná. Poškozovala by naši vzdělanost, konkurenceschopnost, další osudy naší demokracie i celkovou kvalitu života a jeho prostředí.

*

Sedmero glos k soudobé pedagogické strategii, sledující kontinuitu do-
rého, uvedu konkrétněji.

1. *Má-li se zvýšit vliv našich oborů na pedagogické dění, musíme toto dění v celé šíři důkladněji poznávat.* Nic nedeklasuje pedagogiku více, jako nenaplnění jejích funkcí, jako vyklízení jejích pozic, jako její impotence i ochablá vůle kriticky zkoumat, poznávat a zdokonalovat soudobý svět výchovy. S odtržeností pedagogiky od existující skutečnosti klesá její inovační potenciál i prestiž nejvíce.

Problémy soudobého lidského života a světa nejsou dosud teoreticky náležitě zvládnuté, ani reflektované. To je jednou z hlavních příčin, proč tak mno-

hé pedagogické snahy i školské reformy vyznívají naprázdno, jsou parciální, neadekvátní, nekoordinované, neúčinné i zmatečné. Nic dnes například nedokazuje, že život dorůstajících generací bude méně náročný, přesto se v řadě zemí i u nás disfunkčně a neodpovědně podporují krajnosti pedocentrismu. *Potřebujeme solidnější i komplexnější kritické rozborů podstatných pozitivních i negativních změn pedagogické reality i jejích dobových sociálně přírodních zdrojů a kontextů.* Velký rozsah a hloubka probíhajících změn vyžadují ovšem hlavně pronikavější analýzy mezioborové (filozofie a sociologie výchovy, pedagogická psychologie a ekologie aj.), odhalující hlavní směry, smysl i rizika probíhajících změn, podstatné pedagogické potřeby i celkovou výchovně vzdělávací situaci dnešního člověka. V popředí zájmu by měla být pochopitelně konkrétní analýza podmínek a trendů naší výchovy na prahu 21. století. Na nevyhovující i zhoršující se podmínky obecně naříkáme, ale *nauky o podmínkách soudobé výchovně vzdělávací činnosti náležitě nerozvíjíme.*

*

2. *Pedagogické vědy se nemohou vyčerpávat jen deskripcí, ani pouhou evaluací, musí mít i širší perspektivní a normativní záběr.* Nemají daný stav jen zjišťovat, nemohou se mu ani jen přizpůsobovat, jejich pravým posláním je podpora proměny daného v žádoucí. To, co je, není zkrátka vždy tím, co býti má. To, co bylo a existuje dnes, nemusí existovat zítra. Máme-li žít kvalitněji, má-li se lidstvo chovat aspoň v duchu zásad trvale udržitelného života, musí se pedagogická teorie i praxe *opírat o mnohem spolehlivější hodnotovou orientaci,* než jakou nabízejí převládající ideologie dneška. Nikdy v minulosti nebyla zřejmě Komenského rada „Cíle si všímej bedlivěji, než prostředků“ naléhavější. Nikdy nebyla zároveň pedagogika a výchova ohrožována tak masivní redukcí na manipulativní technologie, jako ve světě technokratů, autokratů a graduující mediokratury. Hromadné virtuální iluze i dezinformace a bezmezná duchovní bída se dnes často skrývají i za vnějším leskem obrazovek a přeplněných databází. Technologizace pedagogiky může být mnohem nebezpečnější, než někdejší jednostranné metodikaření, poněvadž odtrhuje výchovu a vzdělávání od lidské morálky a kultury. Přemáhání těchto riskantních tendencí, podporovaných reklamou, koncentrací peněz a moci i svévolí rozmáhajícího se egocentrismu nebude zřejmě snadné. Jde o kardinální, dalekosáhlé přehodnocení hodnotových hierarchií. Strategický význam proto nabývají i disciplíny normativní a prognostické: filozofie výchovy, pedagogická antropologie, axiologie i ekologie, pedagogické prognózování a projektování aj.

Mimořádný význam má i funkční propojování filozoficko-teoretické a empirické složky pedagogických výzkumů. Zavádějící může být jak nedostatečná teoretická orientace výzkumů, tak výzkumně nepodložené teoretizování.

Bez žádoucí hodnotové orientace jsou jakékoliv pedagogické snahy i výsledky problematické, mohou působit více škod než užitku, mohou vést i k zneužívání pedagogiky pro nehumánní manipulace, k ovládnání i odcizování lidí.

*

3. *Vyšší sociální status i strategický potenciál pedagogických věd závisí na plnění jejich spoluodpovědnosti za obecnou kontinuitu dobrého uváženým řešením kurikulárních problémů, především správným výběrem i tvořivým rozvíjením výchovně vzdělávacích hodnot pro 21. století.* Čím pronikavější bude analýza soudobého lidského života a světa, čím směrodatnější bude konsensus hodnotových orientací, tím adekvátnější i přesnější kritéria získáme pro (zdůvodněný) výběr a (permanentní) aktualizaci základních výchovně vzdělávacích hodnot i pro navazující vymežování a zjišťování výchovně vzdělávacích výsledků. Další podceňování minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahů i výsledků (tzv. pedagogických standardů) ohrožuje dnes nejen řádné fungování školství, ochromuje již i dodržování základních lidských hodnot a nezbytného řádu v celém lidském společenství. Bez moudrých svobodmilovných humanistů a demokratů moudrost, svoboda, humanita i demokracie zaniká.

*

4. Je evidentní, že uvedené úlohy nelze řešit izolovaně a jednostranně. K zvládnutí širších vzdělávacích horizontů nestačí tradiční školní pedagogika, ani tříšť partikulárních disciplín a „grantů“. Nezbytným a stále významnějším předpokladem výraznějšího obratu k lepšímu je co nejširší *osvojeování, rozvíjení a uplatňování celistvé a otevřené systémové metodologie.*

Konec krizového 20. století utváří pro pedagogické aktivity kvalitativně novou, těžko řešitelnou situaci. V obtížných podmínkách globální rozkolísanosti hodnot — zahrnujících i krizi pedagogiky samotné, apatii, nevychované vychovatele, šíření nemocí jejich léčiteli, tendence iracionální i anti-pedagogické — stojí před námi mimořádně komplexní i nejvyšší odpovědné úlohy připomínající Komenského Všenápravu. *Jde o (personální, lokální i) univerzální souvztažnou kultivaci vnitřního i vnějšího světa každého člověka. Jde o naplňování antropogenní i sociogenní funkce výchovy a pedagogiky. Navíc jde o úlohy všelidské, životně významné, akutní, časově limitované,*

k jejichž metám se přiblížíme jen tehdy, využijeme-li existujících šancí dříve, než bude pozdě. Svědčí o tom řada vážných varování o cestě soudobé civilizace k záhubě prostřednictvím zneužívané svobody (S. Beckett), o historickém závodu mezi výchovou a katastrofou (G. W. Wells), o vzrůstající potřebě hubit nevědomost, neodpovědnost, brutalitu, aby tyto a další zlořády nezahubily nás.

Na minulém sjezdu ČPdS jsme proto načrtli žádoucí transformaci „krize pedagogiky“ v „pedagogiku překonávání krize“, přemáhající degenerativní civilizační příznaky novými pozitivními perspektivami i návratem k hodnotám osvědčeným. Realizace tohoto „záchranného“ inspirativního globálního projektu ovšem předpokládá radikální rozchod s dosavadními krajnostmi pedagogického subjektivismu a objektivismu i s dalšími extrémy moderní a postmoderní pedagogiky, úplnější a rigoróznější kultivací lidského života i světa, pedagogikou celistvou a otevřenou.

*

5. Oprávněné i neoprávněné kritice může pedagogika čelit jen *pevnějšími teoretickými základy*. Chceme-li posílit věrohodnost, svébytnost i autoritu pedagogických věd, měli bychom využívat nabyté svobody k rozvíjení všech potřebných, zdůvodněných pedagogických specializací, směrů a škol i k *nezbytné integraci a axiomatizaci pedagogiky*. Čím více pokračuje specializace a diferenciaci, tím naléhavější je tvůrčí syntéza a integrativní role obecných pedagogických disciplín. Přílišná odstředivost i terminologická libovůle ztěžuje odbornou komunikaci pedagogických věd uvnitř i navenek. Akademická svoboda netoleruje neznalost fundamentálních oborových poznatků a monografií.

Má-li pedagogika přispívat ke kontinuitě dobrého mezi lidmi, nemůže být diskontinuitní, musí se kriticky vypořádat s autonomní kontinuitou spolehlivých teorií nejprve ona sama. Překonávání izolace české pedagogiky od výchovně vzdělávacího i sociálního dění, od jejích hraničních oborů, od vlastních tradic i od pedagogiky světové by mělo její kompetence, odpovědnost a identitu posilovat, nikoliv oslabovat. Je na čase, aby česká pedagogika uměla prokázat i vlastní autonomii, obranu a rezistenci, je-li jich třeba. Její poslání již nespočívá v posluhování kdejaké straně a moci, nepodléhá panujícím ideologiím, natož deklarovaným módám. Opírá se o kritické zdokonalování a tvůrčí uplatňování fundovaných poznatků.

Historické kořeny, ani soudobé zdroje deformací nelze ovšem v našich specifických podmínkách podceňovat. Nic nesvědčí o rizikovosti naší geopolitické konstelace více, než čtyři zvraty srovnatelné s Mnichovem za pouhé

půlstoletí: 1938, 1948, 1968, 1992! Není divu, že je naše imunita vůči manipulacím, prospěchářství i apatii a odcizování krajně vyčerpána. Po několika exilových vlnách i následných dekapitacích vyžaduje moudrá správa našich záležitostí gruntovně dlouhodobou obnovu potenciálu svébytnosti — dosud k ní nedošlo.

Neskončila bohužel ani éra ideologizací pedagogiky. Soudobé pedagogické rozhodování svazuje například s totalitní minulostí jeho přílišný chorobný negativismus. Nejčastější projevy soudobé ideologizace pedagogiky jsou primitivní mechanické negace ideologií předchozích. Je to jednoduché a okázalé „převlékání kabátů“: od ateismu se přejde k teismu, od optimismu k nihilismu, objektivismus se vystřídá subjektivismem, autokratický dirigismus se rozpustí v ultraliberálním chaosu. Zároveň však místo jednoho „učení všech učení“ totalitní éry proniká pestrá nabídka módních i mobilnějších idolů éry postmoderní: od nejrůznějších magií a naivního neodpírání zlému, přes excentrický egocentrismus a hedonismus, až po kult „zlatého telete“ a násilí. Pod pláštíkem plurality kvete i diletantství, krajní relativismus, iracionalismus, amorálnost, kýč a vyložené obskurantsví. Materialismus historický nahradili mnozí materialismem vulgárním. I „lumpenproletariát“ nachází pokračování v „lumpenburžoazii“, často neudávají tón tvůrci hodnot, ale jejich požívační uživači i hrabiví rozkradači. Životaschopnost těchto falešných postojů závisí na jejich konjunkturálnosti, vymizí, až se přestanou oceňovat a rentovat. K oblíbenosti idolů přispívá i jejich jednoduchost a snadná zaměnitelnost. Jít „s duchem času“ a zdůvodňovat právě platné je pohodlnější, než objevovat neznámé, odpadá i riziko, že nové poznatky nebudou „ažúr“. Pedagogika kroutící se jako korouhvička ztrácí ovšem smysl, degraduje v apologetiku pochybného, stává se terčem posměchu.

*

6. *Sociálně politické, organizačně správní, vědecko-výzkumné a komunikační (edičně publikační) předpoklady řádného fungování pedagogické teorie i praxe v ČR.*

Ve sféře společenské vadí již zmíněné podceňování kvalitního vzdělání, fundované pedagogiky a tvořivosti vůbec. Potřebujeme příznivější sociální klima i účinnější podporu dobrých pedagogických aktivit, prostě moudrou vzdělávací politiku. Polistopadové zkušenosti též potvrzují, že na ni nemůžeme pasívně čekat, měli bychom se na její tvorbě a realizaci aktivněji podílet přípravou a prosazováním vlastních odborných podkladů. Závažné je i odstraňování legislativních, kapacitních a ekonomických bariér pedagogické nápravy. Nejvíce zaráží, že naše obory nejsou dnes náležitě zastoupeny, respektovány a uplatňovány ani v transformující decizní sféře, ani

v transformované pedagogické praxi. S nedostatečnou obhajobou i znalostí pedagogiky se setkáváme dokonce i u některých odborných pedagogů.

Po zrušení vědeckých kolegií a Pedagogického ústavu JAK ČSAV chybí našim oborům celková odborná správa a samospráva i středisko nezávislejšího bádání. Svoji funkci řádně neplní ani časopis Pedagogika. Již sedmý rok tak postrádáme kompetentní kolegiální konceptor činnosti, nezávislé odborné oborové centrum pro oživení strategických úvah i pro koordinaci nezbytné součinnosti při řešení složitějších úloh. Existuje totiž řada „bílých míst“, která transformaci limituje. Například správa a samospráva školství funguje neuspokojivě a vážné problémy pedagogického makro i mikrořizení řeší převážně jen ekonomové, právníci i vyložení diletanti.

V roce 1992 plnila roli oborového centra svépomocná Rada pedagogických věd (dále RPV, PO 1992, č. 4 a 5). Podle závěrů minulého sjezdu ČPDs (PO 95, č. 12–13) má být její činnost obnovena. Měla by se scházet alespoň 2–4× ročně a pokračovat ve své hodnotící a koncepční činnosti. Jejimi členy by měli být všichni profesori pedagogiky i další přední odborníci.

Podstatné doplnění a zkvalitnění vyžaduje zastoupení pedagogiky i v existujících útvech Parlamentu a vlády ČR, Akreditační komise, Grantové agentury, AV ČR aj. Přední představitelé pedagogických věd nejsou řádně zastoupeni ani v pedagogických nakladatelstvích a v redakcích médií i zbylých pedagogických časopisů.

Akutní je *celkové posílení i zkvalitnění pedagogické vědecko-výzkumné činnosti*. Její základna byla tak zdecimována, že neodbornost blokuje zdokonalování celé řady úseků výchovně vzdělávací činnosti. Pozitivní vliv výzkumu na pedagogické dění je zřejmě nejnižší za posledních padesát let. Ani výzkumy, které označila polistopadová vědecká rada MŠMT ČR za prioritní, se řádně neplní. Třetí rok už neexistuje ani zmíněná vědecká rada. Za sedm polistopadových let nemáme řádně a úplně vymezené minimální cíle základního a středního školství a místo komplexnějšího výzkumu učitelské profese se již pátý rok pěstuje bezkonceptní „aspektologie“. Řádná příprava, oponentura i aplikace výzkumů se přehlíží. Celá vědecko-výzkumná základna i další infrastruktura školství ČR je navíc soustředěna jen v Praze. Podmínky pedagogického výzkumu na vysokých školách jsou nerovnoměrné, celkově omezené. Řadu pedagogických výzkumů vykonávají nepedagogové.

O *nedostatečné podpoře odborné pedagogické literatury* uvádí údaje zpráva „Dědictví Komenského“ (PO 96, č. 18–19).

*

7. Závěrečná poznámka míří do vlastních řad. Navazuje na naši již historickou stať „Pedagogika a pedagogové“ (UN 12. 9. 1968, PO 93, č. 8–9).

Je totiž zřejmé, že sami na uvedený strategický program nestačíme. Nejedpovědnější, nejnáročnější i nejnáléhavější úkoly nás proto čekají při *přípravě nové generace odborných pedagogů* a ve výchově vychovatelů vůbec.

Nejbolestivější jsou pokračující „ztráty v lidech.“ Náleží k nim bohužel *nedostatečné rozvíjení a využívání tvůrčího potenciálu celé pedagogické obce*. Její obecné nadšení značně ochablo. Místo obnovy dobré humanitně demokratické vzdělanosti trvá totiž kontinuita chybných, nedostatečně odborných a demokratických orientací, nízké kvality i výkonnosti. Vzrůstají partikulární, komerční i chaotické tendence a celkové náklady. Plýtvání lidskými silami, časem i penězi pokračuje. Nekompetentní vedení způsobuje, že školství a celý výchovně vzdělávací subsystém ČR pracuje extenzivně, převážně setrvačně, hluboko pod svými možnostmi. Odborná doporučení jsou ignorována, nemálo schopných i ochotných bylo odraženo, nejedna iniciativa byla promarněna. Experti OECD potvrdili, že oficiální selektivní scénář transformace je „katastrofický“. Decizní sféra nedokázala dosud hlavní cíle humanitně demokratické vzdělávací politiky ani definovat, natož realizovat. Distance mezi vzrůstajícími kreativními nároky, vynakládaným úsilím a dosahovanými výchovně vzdělávacími výsledky se zřejmě více zvětšuje, než zmenšuje. Nejhorší je, že veřejnost není dobře informována (neví například, že počet maturantů v podstatě stagnuje, třebaže náklady na středoškolské vzdělávání z rozpočtů státních i rodinných enormně rostou). Školství chybí nejen dobré normy, ale i spolehlivá kontrola (Akreditační komise vlády ČR nedokázala například zhodnotit ani stav přípravy učitelů občanské výchovy). Chybějí i objektivní hodnotitelé, kteří by dokázali oddělovat „zrna od plev“. Kteří by se nebáli sdělovat i nepříjemné pravdy nahlas a kteří by uváděli neseriózní vzdělávací projekty a falešné výkaznictví na pravou míru. Kteří by nespátrovali „úspěchy“ v našich slabinách.

Vraťme se však ke stavu našich vědních oborů. Mnohé *koncepční problémy transformace českého školství a celkové vzdělanosti se náležitě neřeší prostě proto, že chybějí příslušné kapacity*. Širší možnosti kontaktů se světovou pedagogikou i s naší domácí tradicí existují. Kontinuita dobrého však dosud ani v naší pedagogice plně obnovena nebyla. Konkrétní kritické využívání podnětů naší reformní pedagogiky je například stále pramalé. Jen nemnozí čeští pedagogové dokázali v posledních sedmi letech předložit řádně zdůvodněné komplexnější reformní návrhy. Většina zatím setrává v užší problematice svých specializací a pracovišť, nebo vyčkává. Citelně chybějí vedoucí osobnosti s reformními zkušenostmi z let šedesátých i předúnorových. Celková disponibilní kapacita pedagogických věd (daná potenciálem faktické kompetence, ochoty i možnosti) je z nejrůznějších objektivních i subjektivních důvodů tak nízká, že mnohé základní problémové pole pro-

bíhající transformace leží ladem. Ani hubených možností se navíc řádně nevyužívá.

Kritickou bilanci učitelství a učitelského vzdělávání v ČR obsahují referáty z 10. pedeutologického semináře (PO 96, č. 16–17, 18–19).

Připomenu proto jinou prioritu, která je limitujícím faktorem celkového i dílčího zdokonalování naší výchovně vzdělávací soustavy: *Podstatné rozšíření i zkvalitnění vysokoškolské přípravy odborných pedagogů* (včetně obnovy klasických doktorátů z pedagogiky a postgraduálního studia doktorského).

Již naše prvá významnější polistopadová československá konference „Komenský a přítomnost“ (Brno, 1991) přijala následující doporučení: „Radikálně zkvalitnit funkční orientaci odborného studia pedagogiky i jejích hraničních disciplín, podstatně zvýšit jeho náročnost a umožnit přístup k tomuto studiu zájemcům z tvůrčí pedagogické praxe. Rigorózněji postupovat i při udělování vědeckých a pedagogických hodností“.

Po pěti letech nezbyvá, než přejít od slov k činům. Doporučuji proto, aby RPV obnovila svoji činnost rigorózní vnitrooborovou bilancí úrovně všech studijních programů, posluchačů i lektorských sborů oborového studia pedagogiky. Nelze vyloučit, že jednostranný i povrchní vhléd do problematiky soudobé pedagogické praxe a nedostatečný inovační potenciál transformace našeho školství mají i tu svoje kořeny. Utváření předpokladů pro propojování tvůrčí pedagogické teorie i praxe by měl být věnován zvláštní zřetel. K úplnějšímu rozvíjení kreativních zdrojů potřebujeme generaci odborných pedagogů s náležitou autopsií (pedagogickou zkušeností). Bez ní nelze řešit velké otázky, před kterými naše pedagogika stojí. I po druhé světové válce bylo především dálkové studium pedagogiky a psychologie na Vysoké škole pedagogické v Praze zdrojem nejzdatnějších odborníků.

Na základě všestranného rozboru by mělo být co nejdříve otevřeno *rozšiřující vysokoškolské studium pedagogiky pro nadané zájemce z tvůrčí pedagogické praxe* (včetně vedoucích pedagogických pracovníků) *nejméně v pěti centrech ČR* (formou studia při zaměstnání, s dostatkem odborných konzultací a kurzů i s možným snížením pracovního úvazku pro úspěšné frekventy). Fundovaná příprava i realizace příslušného vzdělávacího programu by měla být společným dílem celostátní týmové kooperace předních odborníků v zájmu co nejlepší přípravy našich pokračovatelů.

Evropské pedagogické symposium

XII. EPSO, 7.–18. července 1996, Pedagogická akademie ve Stamsu (Tyrolsko)

„Změny politických daností v Evropě, vzrůstající zájem o alternativní formy života, stejně jako patrná destabilizace mnoha společenských institucí a tradic daly podnět mým snahám přispět k vypracování nových orientací k budování možných mostů mezi inovačními novinkami a chráněnými tradicemi, mezi různými kulturními okruhy a náboženskými vyznáními, mezi ekonomikou a ekologií, mezi realitou a mediální iluzí.“

EPSO '96

Pod hesly „*Stavět mosty ve společné Evropě*“ a „*Tradice a budoucnost vzdělanosti pro společnou kulturu*“ se sešli pedagogičtí pracovníci z mnoha zemí, ponejvíce Střední Evropy. Pro účastníky z Rakouska, Jižního Tyrolska, Spolkové republiky Německa, Lichtenštejnska a Švýcarska šlo o akci započítatelnou do programu dalšího vzdělávání učitelů. Pro účastníky ze zemí bývalého socialistického tábora o vítanou příležitost k výměně názorů a zkušeností, o možnost vidět problémy transformujícího se školství v širších evropských souvislostech. Pořadatelé byly pedagogické spolky a instituty v Innsbrucku, Bozenu, Badenu, ale i Heidelbergu a Malmö, nechyběla ani obě ministerstva — pro vyučování a kulturu a pro vědu a umění z Vídně.

V krásné alpské krajině, v pohodlných historických, leč plně modernizovaných budovách stamské pedagogické akademie, v pohodě promyšlené a fungující organizace a vstřícnosti jejích pracovníků (připomeňme alespoň ředitele Dr. Karla Mussaka a neúnavného koordinátora prof. Dr. Huberta Brenna) se konalo 12. opakování oblíbené prázdninové pedagogické vzdělávací akce. Plenární program ve funkčně upravené tělocvičně, semináře, kurzy (také jazyka českého), cvičení (pohybová, hudba, zpěv, výtvarná umění) v menších učebnách a pracovnách. Pro volný čas byl připraven program společenský, kulturní, duchovní a turistický, cesty do hor i do Innsbrucku.

Sledujme nyní tři hlavní myšlenkové okruhy sympozia.

Do prvního z nich uvedla přítomné pódiová diskuse prominentní *representace* rakouského podnikatelského světa.

Arthur Thöni, prezident průmyslové jednoty Tyrolska a majitel podniku na výrobu textilních strojů v Telfsu, na základě vlastních životních zkušeností (zapadlá škola v horské víšce, výuční list, mistrovská zkouška) vyjádřil přesvědčení, že životní cestu určuje především vzdělání, stálá touha učit se, hledat a zkoušet alternativy. Nároky na člověka stále stoupají, ale učební plány zastarávají. Mnohé evropské instituce se proměnily ve zkameněliny,

nejsou dost flexibilní, neodpovídají současným podmínkám a potřebám života práce a podnikání. Co zvláště chybí, jsou povinná funkční praktika. Odbornou kompetenci je třeba stále obnovovat. Zastaral již za 5 let. Šanci přizpůsobit se má jen osobnost odpovědná, zvědavá, sensiblní, komunikativní, se smyslem pro hodnoty, ideje, vize, člověk s fantazií a intelektem, který se umí v případě potřeby i odnaučit naučené. (Úspěšný podnikatel byl i sponzorem společenského večera účastníků symposia, s kulturním programem a občerstvením.)

Ing. Gerhard Eschner (Austria Buntmetall) uvedl, jak podnik podporuje žádoucí mentalitu zaměstnanců tím, že je činí spoluúčastníky a spolupodílníky ve smyslu zásady, že odpovědnost je třeba dělit. Pracující jsou nejdůležitější kapitál, prosperita podniku jim nesmí být lhostejná. Beze strachu z nadřízených, samostatně mají přistupovat k problémům, spolupracovat ve skupinách, učit se navzájem, i z chyb. Vedoucí mají být moderátory společné komunikace. Školský systém ovšem stůně na nedostatek spojení s praxí.

Dipl. soc. ped. Hermann Hannawald, personalista s 27letou praxí na úseku vzdělávání pracujících (Planseewerk Reutte), poukázal na nedostatek kvalifikovaného personálu. Např. v USA stojí nejmodernější stroje, protože není kvalifikované obsluhy. Přimlouval se za novou politiku učňovského vzdělání, promyšlenější práci s uční, systematický trénink mistrů. Těsněji spojit školu a podnik, učební plány měnit ve spolupráci s podniky, metodické vědění hodpodářských vedoucích přesadit do učebních plánů. Silně motivovat pracující od prvního dne nástupu do učení, podporovat jejich životní cíle a projekty, podněcovat kreativitu, prezentovat zlepšovací návrhy, využívat všech vzdělávacích forem, nabízet semináře, kurzy, skupinovou práci, skupinové učení, podporovat inovační schopnosti, angažovanost učitelů, jejich praxi v zahraničí, týmovou spolupráci s externisty z praxe, internacionální orientaci na světové trhy. Osvobodit se od byrokracie, využívat nekonečného množství zkušeností z různých druhů podnikání u různých národů. Podporovat komunikaci, sociální kompetenci, partnerství, snahu být rychlejší, šetřit čas, být lepší, levnější, produktivnější. Rozvíjet podnikovou kulturu.

Dr. Lois Amprosi (podnikatel ve sféře turismu, Feelfree Tirol Rafting) potvrdil špatnou zkušenost s nedostatečnou školní přípravou pro podnikání a projevil naději, že přijde „nová vlna“ podnikatelů z malých podniků, kteří budou mít odvalu vzít na sebe riziko zadlužení, překonají „strach ze vzdělávání“, sami se budou učit a zdokonalovat a budou zkoušet nové možnosti.

Úspěšní podnikatelé se shodli v názorech jak na trendy pracovního trhu, tak na nutnost permanentního celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání pracujících s orientací na podstatné znalosti a dovednosti a na pozitivní

rozvoje osobnosti. Smysl všech vzdělávacích iniciativ na podniku i směrem k školství je uspokojit potřeby zaměstnanců, poskytnout jim možnost sebe-rozvoje a zabezpečit skutečné uznání dobré práce. Rozhoduje hlava, idea, cíl, záměr, vzdělání, kvalifikace, kompetence.

Byť jakkoli sympaticky a přesvědčivě podali úspěšní podnikatelé svou optimistickou vizi světa výroby a obchodu, světa podnikání, dnešní člověk se nutně ptá: Je to skutečně svět pravý? Je pravá jeho orientace? Nevede na scestí, do dalších ohrožení a rizik a posléze do zkázy? Sám v sobě — žije si svět podnikání svými pragmatickými postupy a způsoby. Chce být flexibilní, ale jeho jedinou odpovědí na výzvy přítomnosti zůstává — zvýšit produktivitu práce: nové stroje, nové pracovní síly, světové trhy, inovace, zvýšení technické, obchodní i personální kompetence a tvořivosti — být rychlejší, lepší, levnější, úspěšnější. Stačí to? Nejsou podnikatelé slepí pro mnohé problémy lidstva, které pokrok produktivity nejen neřeší, ale přímo vyvolává, nebo dokonce prohlubuje? Nepotřebuje člověk konce tisíciletí nové paradigma společenského života?

Ať již záměrně, ať pouhou shodou okolností, *optimistický civilizační vědecko-technický přístup vystřídala v programu symposia kulturní kritika.*

Vypělou technickou civilizaci charakterizuje i přítomnost a *mocný vliv hromadných sdělovacích prostředků.* K tisku, který byl svého času označen metaforou „třetí velmoc“, přibýly mocné audiovizuální prostředky, které jsou ještě mocnější, zejména film a televize. Tyto prostředky mají možnost technicky přiblížit reálné obrazy skutečnosti i vytvářet obrazy na skutečnosti více nebo méně nezávislé. Mohou znamenat nesmírný přínos pro obohacení lidského poznání, ruší hranice prostoru a času, umožňují lidem komunikovat na globální úrovni, o podobách a stavu světa přírody i kultury, o výsledcích vědy, techniky, umění, sportu. Lidé mohou být diváky a účastníky jevů, které by jim bez filmu a televize zůstaly nedostupné. Masmédia mohou být nepřekonatelným prostředkem šíření informovanosti, kultury a vzdělanosti.

Prof. Dr. Christian Doelker, mediální pedagog z univerzity v Curychu, ukázal, jak se poslání televize ve světě totální komercializace deformuje. Nejde přednostně o vzdělání, ale o koupi a prodej artefaktu se ziskem. Proto se poskytuje tolik místa placené reklamě, proto se programy orientují na co nejširší a kulturně nejméně náročné publikum. Přednost mají zábavní, často pokleslé žánry. Ale i žánry informující, zprávy, reportáže, dokumentaristika — se přizpůsobují; svým výběrem senzací, výjimečných nahodilostí, rekordů, pohrom a zločinů se snaží provokovat, šokovat, ohromovat, udržet zájem a pozornost nekultivovaného diváka stůj co stůj, i za cenu stupňovaných dávek ohromujících senzací a dráždivel.

Zatímco filosofická antropologie předložila řadu seriózních obrazů — pří-

kladů lidské bytosti (Homo humanus, ens rationale, politikon...), masmédiá podávají pokřivený obraz člověka. Reklamy (ale i seriály) divákovi sugerují, že štěstí spočívá ve vlastnění materiálních statků, věcí a požitků (automobily, drahé oblečení, káva, čokoláda, parfémy...), že k šťastnému životu patří hrát a vyhrávat v soutěžích, sázkách, loteriích, kasinech (kdo nehraje, není normální!), že ke štěstí patří být bohatý, mladý a pěstěný (pasty, krémy, šampony, holicí strojky...). Reklamy (ale podobně seriály) vytvářejí obraz a příklad člověka na základě archaické typizace. Muž je lovec, jeho kořisti je úspěch, peníze, moc, žena — cíl je vše — každý prostředek je zdůvodněný a ospravedlněný — i lest, klam, bezohlednost, zločin.

Žena se objevuje v roli žádoucí kořisti — krásná a pěstěná, pečuje o sebe samu. Reklama ji však potřebuje ještě v roli hospodyňky, kdy pečuje o domácnost, vybírá práci a čisticí prostředky, leští kliky, umývá pekáče.

Svévolně nepravděpodobné fabule do nekonečna nastavovaných seriálů fascinují prázdnotou hrdinů, kteří jako loutky nebo kreslené postavy comicsů nemají duše, nemají charaktery, pohybují se z vůle svých manipulátorů, vyjadřují se v primitivních, hotových frázích a zaujímají obehnané postoje v obehnaných situacích tradičních klíšé westernů nebo červené knihovny, levných románů pro ženy a dívky. Novinkou jsou tzv. akční filmy, které předvádějí a hromadí násilí jen pro sadistické uspokojení, předstihují se v počtu mrtvol, potoků krve a rafinovanosti mučení.

Společnost požitku produkuje člověka chtivého, primitivního a prázdného. Její excesy se promítají do momentů destrukce, násilí a ničení. Existuje totální vakuum, pokud jde o smysl. Atmosféru ovlivňuje neoliberalismus, neonarcismus a neoobskurantismus.

Každodenní všudypřítomnost podobných programů přináší obrovské riziko. Liché a zcela negativní příklady přispívají k relativizaci hodnot, k absolutizaci nahodilosti, k potvrzení nihilismu některých postmoderních proudů. Uvolňuje se prostor pro bujení nejrůznějších antiracionálních fanatismů a fundamentalismů.

Autor připomněl postmoderní tezi J. F. Lyotarda, který, z pozic exaktní metodologie označil všechny dosavadní koncepce společenského vývoje, ale i induktivní vědu, protestantskou etiku, demokracii, osvícenství, marxismus atd. za „velká vyprávění“, bez nároku na verifikaci. Dějiny jsou ovšem plné „velkých vyprávění“, o bozích a o stvoření světa, o minulosti i budoucnosti lidstva, o ideálech, vizích... Jsou to pokusy dát světu smysl. A člověk se musí ptát: Jsou ještě nějaká vyprávění možná? A můžeme žít bez nich? Je šance překonat nebezpečí osobnostně negativní krizové situace, která vzniká ztrátou smyslu? Autor je přesvědčen, že vzniká nové „velké vyprávění“ na základě astrofyziky a teorie „big bang“, implikující nové pojetí hmoty

i ducha, která dává nové impulzy pro pochopení člověka a jeho postavení v kosmu. Již staří filosofové dálného východu, ale stejně tak řečtí předsofkratici tušili jednotu člověka a universa.

Evoluce má i duchovní momenty, člověk je ens spirituale, integruje prvky biologické i kulturně historické podle místa a času.

Masmédia ve svém souhrnném účinu podávají nízké obrazy člověka, atavismy, působí jako rušiče vývoje, obráceným směrem, k regresu.

Na pedagogice je šířit pochopení člověka jako ens educandum a starat se o itinerář jeho životní pouti.

Masmédiím byla věnována pódiová diskuse za účasti předních regionálních pracovníků. Přirozeně, že páni jako Josef Kuderna, programový ředitel tyrolského zemského studia ORF, Peter Plaikner, redaktor tyrolského deníku a Karl Heinz Wackerle, ředitel zemské vedoucí komise pro obrazovou tvorbu, hájili pozitivní poslání masmédií.

Výrazný směr západoevropské kulturní kritiky reprezentoval *prof. Dr. Rainer Winkel*, řádný profesor pedagogiky na vysoké škole umění v Berlíně. Nazval svůj referát „Kam se žene Evropa? Scénáře společenského vývoje, přednesené pedagogickým psychiatrem.“

Zajímavě koncipovaný text uvádí otázkou — srovnáním, nač asi myslel před 1000 lety 16letý Otto III., kterého právě v Římě korunoval papež za císaře svatě říše římské německého národa, a nač myslí dnes 16letí Evropané. Mladý panovník měl jistě nesmírné plány a perspektivy — nejen mocensko-politické. Měl nevšední vzdělání; byl synem byzantské princezny Theofano, která za něj, když ztratil v útlém věku otce, 13 let vládla a otevřela cestu východní, tehdy mnohem vyspělejší kultuře, takže historikové mluví o této době jako o otoské renesanci v Evropě; byl přívržencem církevních reforem (clunijské hnutí) a — mimo jiné — přítelem sv. Vojtěcha. Dnešní 16letí — jejichž úvahami referent svůj výklad dokumentoval, zaujímají postoje od bezmyšlenkovitého optimismu až k bezvýchodnosti. Jaké scénáře budoucího vývoje společnosti jsou před nimi? Jaké jsou scénáře možného či pravděpodobného vývoje ve společném evropském domě?

1. *Společnost volného času.* Člověk bude profitovat z volného času, průmysl volného času mu umožní všestranně užívat života. *Homo infantilis.*
2. *Společnost komputerová.* Člověk bude užívat počítačové komunikace, internetového spojení se světem, bude profitovat ze své mnohonásobně zvýšené schopnosti konkurence, ve světové soutěži nechá daleko za sebou země bez rozvinuté informatiky. *Homo electronicus.*
3. *Společnost mediová.* Člověk bude hovět své touze po pohodlí a zábavě,

bude žít svými iluzemi, produkoványi televizí, svou Colou a svými Chipsy. *Homo illitteratus*.

4. *Společnost fundamentalistická*. Ztrátu smyslu a chybějící hodnoty má nahradit nějaká uzavřená ideologie, náboženství, rituál, sekta, heslo. *Homo dogmaticus*.
5. *Společnost krizová*. Člověk žije tváří v tvář nejrůznějším rizikům: ve světě řadí AIDS, epidemie, hlad, kriminalita. Situace je neřešitelná. Člověk rezignuje, kompenzuje své obavy konzumem. *Homo anxius*.
6. *Společnost katastrofická*. Napáchané škody a ztráty světa jsou nenapravitelné, nevratné, hodnoty neobnovitelné. Prognózy vědců nenavozují představu apokalypsy, ale cynismus. *Homo desperatus*.

Jsou východiska? Humánní společnost má tradice staré jak lidstvo samo, *kulturní dějiny je prezentují*, z každého pokusu je třeba vyvodit poučení. Nebezpečí hrozí, vymkne-li se situace z rukou lidí vzdělaných.

1. *Vědění a vzdělání* je první podmínkou řešení. S ignorancí se nedosáhne ničeho. Je třeba zabezpečit maximum a optimum vědění a vzdělání v pansofickém smyslu J. A. Komenského. *Homo humanus*.
2. *Moc a odpovědnost* jsou další určující faktory. Svoboda sebeurčení a seberovoje musí být provázena schopností sebeohrazení a sebeomezení. Evropanství implikuje rovnost, právo na lidskou důstojnost, ochranu prostředí, obsvětí. Hodnoty lidského života se čerpají z různých oblastí kultury, jako jsou hospodářství, etika, umění, náboženství aj.
3. *Víra a důvěra* musí být znovu nalezena. Symboly naděje — domov, loď, pěstování jabloní; je nutno kultivovat lásku k lidem, proti egoismu, rezignaci a defaitismu.

Zmíněný referát byl úvodem k bloku úvah o tom, jak náboženství může přispět k řešení současných problémů Evropanů.

Prof. Dr. Wolfgang Langer, profesor náboženské pedagogiky a katechetiky na univerzitě ve Vídni, připomněl, že problém vztahu rozumu a víry není nikterak nový, stětu se s ním již reflexe starořeckých myslitelů, Abelard a mnozí jiní. Slovo oikúmené znamená obydlený svět, celé lidstvo. Z hlediska ekumenických snah je třeba odmítnout každý fundamentalismus, nejen islám.

Prof. Dr. Susanne Heinová, profesorka teologické fakulty univerzity v Curychu, poukázala na psychologickou ohraničenost sebezobrazování epoch či směrů. Např. myslitelé konce osvíceného 18. století se domnívali, že mohou právem vyhlásit konec středověkého „temna“. Podobně křesťanství a islám vidí samy sebe jako ztělesnění čisté humanity, protivníka jako

antipoda, ztělesnění špatnosti. Autorka přesvědčivými doklady rozbíjí tuto sebeidealizující asymetrii.

Prof. Dr. Karl-Josef Kuschel, profesor kulturní teologie a interreligiózního dialogu, se zabýval krizí hlavních pojmů praktické a systematické teologie a nutností dialogu s mohamedány. Podle moslimů jsou i židé a křesťané lidé „Knihy“, Bibli uznávají jako předstupeň Koránu, Kristus je jim příkladem dobrého člověka. Mnohé denominace tu nalézají bázi k dialogu, všechny navazují na Starý Zákon a všichni jsou v tom smyslu „synové Abrahamovi.“

Na závěr uvedeme tématicky *blok, orientovaný výslovně na problémy evropské integrace*. Otevřel jej svým zahajovacím projevem hned první den *Dr. Franz Fischler*, člen komisu EU. Připomněl některá důležitá výchozí fakta. EU ovlivňuje každodenní život každého Evropana dokonce ještě dříve, než se stane jeho země členským státem EU. Evropský dům je dosud hrubá stavba, základem je hospodářská integrace, bezcelní společný trh a soutěž. Ale v projektu je mnohem více, v Maastrichtské smlouvě stojí, že má být vybudována solidární, hodnotová, sociálně citlivá společnost, zabezpečující mírové spoluzití na kontinentě a ochranu životního prostředí. Abstraktní cíle není snadno plnit, a tady bude záležet právě na mladé generaci, aby byly překonány resentimenty mezi některými národy i bezohlednost ve vztahu k přírodě ve smyslu hesla — svobodný trh za každou cenu! Opatření v jednotlivých zemích nestačí, nelze se ohradit před globálními škodlivinami. I Brusel musí odstraňovat pochybnosti, reformovat svou činnost, učinit ji průhlednou a srozumitelnou, z Evropy byrokratů učinit Evropu občanů. Pro pedagogy je situace zvláště obtížná, nestačí, aby ji pochopili sami pro sebe, ale musí ji ještě svým žákům účinně zprostředkovat. Se starými koncepty vzdělanosti se daleko nedostaneme. Nestačí ani pokusy obracet se k alternativním metodám. Pryč jsou doby, kdy se generace učily do posledního puntíku totéž. Nestačí ani omezit čas vzdělávání na školní léta. Rok 1996 byl vyhlášen rokem celoživotního vzdělávání a to platí pro učitele i žáky. Všichni se musí učit a ovládnout moderní techniku. Nepodaří-li se to, do dvaceti let vznikne technologická elita, ostatní budou degradováni na občany druhé třídy. Nová generace musí být flexibilnější, otevřenější, rychlejší. Hospodářství nepotřebuje lidské roboty, ale samostatně myslící a jednající pracovníky.

EU nepřejímá od členských států vzdělávací úkoly. Na vzdělávací programy vynakládá jen 0,5 % svého rozpočtu a nemíní různé národní vzdělávací systémy tlačit do unifikovaného rámce. Národní kultury a tradice chce respektovat a chránit. Každá země si má uchovat svou svébytnost. Jen v jedné věci musí národní praktiky ustoupit: maturita musí být uznávána ve všech členských zemích, učitel musí mít předpoklady k výkonu svého povolání

v kterékoli členské zemi. A tady se objevují nedostatky v kooperaci jednotlivých států. Bílá kniha komise, sestavená ještě za Jaquesa Delorse, deklaruje jasně, že investice do výchovy, vzdělání a výzkumu nemohou být nikdy dost vysoké. Chce-li si Evropa udržet konkurenceschopnost a nabídnout mládeži práci, musí provádět investice do vzdělání příští generace.

EU nabízí četné programy, jejichž ohlas předčil všechna očekávání. SOCRATES (dříve Erasmus) umožňuje mobilitu studentů výměnou mezi členskými zeměmi a přispívá tak k porozumění pro rozdílné kultury.

Podporuje nové vyučovací metody a mnohomedialní technologie. Cesta se mění, cíl zůstává stejný. I při nejdokonalejší počítačové technice zůstává vedení kompetentní osobnosti učitele nenahraditelné.

Ve zmíněné Bílé knize se poukazuje i na různé slabiny evropských vzdělávacích systémů. Je zřejmé, že nůžky mezi vzděláním a požadavky života se stále rozvírají. Vzdělávání je stále delší, zároveň však stále méně orientované na praxi. Zvláště v univerzitní oblasti — a přímo třeba v Rakousku — se produkují tisíce absolventů mimo trh práce. Je nadále neudržitelné, aby ideje a osoby mohly na společném trhu méně svobodně cirkulovat než zboží a kapitál.

Zasvěcenou informaci o *vzdělávací politice a doporučovaných vzdělávacích programech EU* podal Dr. Georg Piskaty, vedoucí pracovník zemské hospodářské komory pro otázky vzdělávací politiky a vědy. Konstatoval, že vzdělávací politiku určuje napětí mezi dimenzí evropskou a národní a mezi principem subsidiarity a omezenou kompetencí orgánů EU v oblasti vzdělání. K zájmu o vzdělávání vedly v EU zprvu jen rozdílné kvalifikační nároky různých zemí, které komplikovaly svobodný pohyb představitelů různých profesí. Před Maastrichtskými dohodami ovlivňovala EU jen odborné vzdělání, tzv. profesionální standardy. Po Maastrichtu se vzdělávací kompetence EU poněkud zvýšily a rozšířily i na oblast všeobecného vzdělání formou doporučených (a finančně podporovaných) vzdělávacích programů: SOCRATES — pro všeobecné vzdělání. Jeho dílčími programy jsou ERASMUS — pro vysoké školy (podporuje funkční výcvik odborníků lepší kooperací vysokých škol s hospodářskou a praktickou sférou), COMENIUS — pro všeobecně vzdělávací školy (podporuje tzv. evropskou dimenzi vzdělávání, nadnárodní kooperaci škol, výměnné studijní pobyty učitelů i žáků), LINGUA — pro výuku jazyků, LEONARDO — pro odborné vzdělání.

Cíle pro Evropu se pokusila vymezit prof. dr. Gabriela Hareckerová (Ped. akademie Baden, koordinátorka Erasmu). Zmínila se o konferencích ministrů školství EU a jejich konceptech evropské dimenze výchovy a vzdělávání na základě politických podnětů a směřujících k podstatě občanské výchovy ve smyslu tolerance, hledání společné identity, vzájemného respektu, sociální

spravedlnosti. Integrační princip by měl spočívat ve svobodném a smysluplném rozvoji osobnosti mladého člověka, proti evropocentrismu by měl zahrnovat i péči o globální prostředí. Multikulturní a mnohojazyčné evropské společenství lze budovat jen na základě vzájemného porozumění.

Ke snahám o vzájemné poznání a porozumění přispěli i účastníci z ČR, kteří nabídli svůj projekt mezinárodního výzkumu učitelské profese „Komparaci ke kooperaci“.

Celé symposium vyznělo jako uvědomělý projev spoluodpovědnosti pedagogů za další vývoj Evropy proti excesům bezvýchoďného liberalismu, extrémního individualismu a nesnášenlivého fundamentalismu.

Stanislava Kučerová

Kompetence pedagogiky

Josef Maňák

Mnoho společenských jevů, které registrujeme a prožíváme, má svou výraznou výchovnou dimenzi, která však vždy nebývá jasně vydělena ze svých vazeb a souvislostí. Naopak bývá komponentou složitých situací, v nichž má ovšem často dominantní úlohu. Analýzy a řešení těchto komplexních fenoménů se však spíše ujímají odborníci nejrůznějšího zaměření než pedagogové. Příkladem může posloužit diskuse o násilí uplatňovaném v pořadech sdělovacích prostředků, zejména ve vysílání televize. K této problematice se vyslovovali filozofové, politici, psychologové, sociologové a ovšem novináři, méně bylo slyšet hlasy pedagogů, ačkoliv podstata problému se týkala hlavně jich. Základní otázka totiž zněla: Působí různé formy zobrazovaného brutálního násilí negativně na dětskou psychiku, poznamenává dětské chování a je tedy z výchovného hlediska škodlivé?

Zajímá nás, jaké jsou příčiny malé angažovanosti pedagogů v této, ale i v jiných závažných společenských situacích, majících bezprostřední vztah k výchově dětí a mládeže. Možná působí skepse vůči veřejným diskusím, malé sebevědomí při uplatňování exaktně málo podložených pedagogických argumentů aj. Lze předpokládat, že důležitou okolností je též zvláštní postavení pedagogiky mezi jinými společenskými vědami, které jí neponechávají příliš prostoru pro uplatnění specificky pedagogických přístupů.

Pedagogika jako věda o výchově se vztahuje k celému světu a životu člověka, a to po celou dobu jeho života. Má-li ovšem výchova jako vedení člověka (agóge) dostát svému poslání, musí do svého zájmu zahrnout ne-

jen člověka po stránce fyzické a psychické, ale musí věnovat pozornost také podmínkám jeho existence, prostředí v němž výchovný akt probíhá, a také cílům, k nimž směřuje. Tím se do zorného pole pedagogiky dostávají oblasti, které zkoumají také jiné, více specializované vědní disciplíny, které pedagogice pomáhají lépe poznat jednotlivé stránky výchovného procesu. To na jedné straně vede k hlubšímu pochopení výchovné reality, na druhé straně může svádět k nahrazování pedagogických aspektů pohledy z jiných pozic, často dílčích, které výchovné zřetele nesledují, nebo jsou vůči nim dokonce kontradiktorické.

V těchto souvislostech vystupuje do popředí problém kompetence pedagogiky, a ovšem též jiných vědních oborů, které zkoumají fenomén člověka, a to ve smyslu rozsahu působnosti, oprávněnosti a vědecké zdůvodněnosti svých výpovědí ve vztahu k výchově. Příslušné vědní disciplíny oprávněně zkoumají člověka a jeho vývoj z pohledu svého specifického přístupu, ale *překračují svou kompetenci, jestliže své závěry a metody nepřiměřeně extrapolují na pole výchovných jevů*. Nejde pochopitelně o to, že by se nejrůznější disciplíny neměly zabývat výchovnou problematikou, poněvadž to je vždy jen k prospěchu věci, ale nezbytné je, aby nepřekračovaly svou vědeckou kompetenci při formulování soudů, které nemohou zdůvodnit nebo které se týkají věcí mimo rámec vlastního oboru. *Pedagogika by naproti tomu neměla vyklízet pozice při řešení výchovně-vzdělávacích otázek, nýbrž naopak měla by věcnými, zdůvodněnými argumenty obhajovat své vědecky podložené pozice*.

Jak známo, pedagogika se odpoutala od svého filozofického zázemí poměrně nedávno, ale vzájemná pouta nezpřetrhala. Po svém konstituování soustředila pod jednu střechou výchovně-vzdělávací problematiku. Postupně se uvnitř pedagogiky začaly vyhraňovat jednotlivé pedagogické disciplíny, z nichž některé ve svém dalším vývoji projevily tendenci k úplnému osamostatnění. Jako příklad uveďme pedagogiku dospělých (andragogiku) nebo některé speciální didaktiky (metodiky), které tímto způsobem reagovaly na zvýšené požadavky na efektivní výuku v jednotlivých oblastech poznání, v podstatě svým příklonem k faktografii příslušného vědního oboru. Ovšem každý vědní obor se dále specializuje a informačně obohacuje, kdežto výuka vyžaduje spíše syntézu poznání a respektování psychologických předpokladů vyvíjející se osobnosti.

Do zkoumání výchovného prostoru plným právem vstupují vědy, které jsou pedagogice blízké. Také tyto, tzv. příbuzné vědy podléhají diferenciacímu procesu, dále se specializují a přinášejí pedagogice fakta a údaje k obecnějším závěrům. Někdy ovšem také projevují tendenci pedagogiku nahrazovat nebo dokonce ignorovat. Všechny je charakterizuje skutečnost,

že z hlediska komplexní pedagogické reality sledují jen parciální cíle dané konstantami své disciplíny. Z jejich pohledu se někdy pedagogice vytýká, a často zcela oprávněně, že je málo vědecká, tj. že její argumenty, závěry a výpovědi nejsou vždy dostatečně podepřeny přesně naměřenými údaji výzkumů.

Metodologie moderní vědy zjišťuje, že současný vědecký rozvoj se vyznačuje na jedné straně diferenciací, na druhé straně integrací. Nemyslím však, že oba procesy jsou v rovnováze. Komplementární integrační směřování vědeckého poznání má stále nedostatečnou sílu, jak je vidět na příkladu ekologie, mimo jiné také proto, že je vázána na filozofické stanovisko, na určitou koncepci světa, která nebývá obecně přijímána. Analytický přístup sice na jedné straně umožňuje přesnější postižení detailu a hlubší proniknutí pod povrch jevu, na druhé straně však může vést ke ztrátě souvislostí, nadhledu a finálních zřetelů. Přístupy preferující obecnější, globálnější pohled nemohou ve všech směrech odrážet empirický stav všech jednotlivostí, zato se vyznačují zobecňujícím a kvalitativně hodnotícím pohledem. Opírají se ve značné míře o výsledky příbuzných věd, které považují za věrohodné východisko, na něž navazují.

Předmětem pedagogiky je výchova člověka. Výchovou se rozumí složitě podmíněný komplexní proces záměrného ovlivňování člověka v průběhu celého jeho života ve snaze dosáhnout optimálních výsledků jeho rozvoje. Jde o vytváření vhodných situací pro žádoucí jednání, o poskytování pomoci a podpory na cestě životem, o orientaci a vedení v rozmanitém prostředí. Je zřejmé, že pedagogika usiluje o syntézu poznatků o člověku umožňujících jeho příznivý rozvoj a že obor jejího zkoumání je specifický, nenahraditelný žádnou jinou vědní disciplínou. V tom je jednoznačná kompetence pedagogiky a není důvod ji neuznávat. I když se opírá o výsledky vlastního zkoumání, využívá též transformovaných výsledků jiných věd, které se zabývají člověkem, i když sledují projevy lidské aktivity z jiných než pedagogických aspektů. Od pedagogiky se mnohé očekává, ale chybí jí velkorysejší podpora a porozumění.

Lze doložit, že pedagogika je neustále zpochybňována, že její závěry jsou přehlíženy nebo ignorovány. Uvedme několik příkladů, které lze libovolně doplnit. Zalistujeme-li ve filozofickém slovníku nebo v encyklopedii, najdeme v těchto příručkách řadu cenných informací o sociologii, o psychologii apod., ale jen značně povšechné nebo vůbec žádné informace o pedagogice. Příčin tohoto stavu je zajisté mnoho a není možné je zde rozvádět. Jisté je, že pedagogika v mnohých svých výchovně-vzdělávacích projektech nedosahuje žádoucí exaktnosti a průkaznosti, jak je tomu v jiných vědách. To je ovšem stará bolest pedagogiky vůbec, která se však zvláště výrazně proje-

vuje zejména v našej situácii, charakterizované diskontinuitou vývoje vedeckej pedagogiky. Oprávnené sme preto již pred mnoha lety (v prvom čísle Pedagogickej orientácie z roku 1967) volali po náprave v článku Zvedečtovanie pedagogiky. Závažný dôvod je zrejme také v tom, že mnozí predstavitelia pedagogiky sa málo angažujú na verejnosti, nezaujímajú zdôvodnená stanoviska v rôznych diskusiách, nepublikujú výsledky svojho bádania a nevyslovujú sa k aktuálnym výchovne-vzdelávacím otázkam dneška.

Úkolů, pred nimiž pedagogika stojí, je hodne, lze je seřadit v dlouhou řadu od nejobecnějších problémů až po zcela konkrétní otázky. V tomto výčtu by neměla chybět podpora pedagogiky při hledání životních hodnot, ústřední místo by měl zaujímat problém formování zdravé, aktivní, samostatné a tvořivé osobnosti. Stále naléhavěji se dožaduje pozornosti výchova rodinná, ale i výchova k sebezpoznávání a sebevýchova. Obrovský nárůst informací vyzvedává do popředí otázky kurikula, ale i výchovně-vzdelávacích metod, moderních technických prostředků i celé organizace školského systému. Všichni cítíme, že je třeba se víc věnovat výchově dětí a mládeže k demokracii, humanismu, ale i k obyčejnému lidskému štěstí. Velký důraz je třeba klást na sledování mimoškolních aktivit dětí a mládeže, na boj proti drogám, brutalitě a násilí.

Mohli bychom dále pokračovat, ale i z uvedených položek aktuálních výchovně-vzdelávacích deficitů je vidět, že pedagogika má před sebou neobyčejně velké pole působnosti a že spoločnosť očakáva jejú intenzívnu participáciu pri jejich riešení. Bylo by účelné a žiadoucí, kdyby všichni podle svých možností kompetenci pedagogiky podporovali.

UNESCO v Tokiu o výzkumu Reforma vzdelávania a pedagogický výskum: nové podnety na prepojenie výskumu, informačných a rozhodovacích procesov

Silvia Matúšová

Pod rovnakým názvom zorganizovala v septembri 1995 svetová organizácia UNESCO prostredníctvom svojho Medzinárodného úradu pre vzdelávanie (IBE) v spolupráci s Národným ústavom pre pedagogický výskum v Japonsku medzinárodné stretnutie v Tokiu. Zámerom tohto príspevku je poskytnúť základné informácie o cieľoch, kľúčových témach, odporúčaníach a navrhovaných stratégiách v uvedenej oblasti, ktoré vyplynuli zo stretnutia

20 odborníkov vybraných krajín celého sveta pôsobiacich v decíznej sfére, pedagogickom výskume, tvorbe a zverejňovaní informácií. Za bývalé socialistické krajiny sa na stretnutí zúčastnil zástupca Rumunska.

Odborné rokovanie rámcovali štyri východiská:

1. **Zavádzanie reformy vzdelávania** ako reakcia na nové spoločenské a ekonomické podnety je dôležité pre samotný **rozvoj spoločnosti**.
2. **Tvorcovia vzdelávacej politiky** vykonávajú z tohto hľadiska rozhodnutia s ďalekosiahlym dopadom, a preto sa nemôžu spoliehať na „zdravý rozum“ a politické informácie.
3. **Predstavitelia pedagogického výskumu**, naopak, sa dostatočne nezamýšľajú nad skutočnosťou, že praktické využívanie ich poznatkov zostáva za tvorbou teórií.
4. **Špecialisti na tvorbu informácií a dokumentáciu** sú svedkami toho, že rýchly rozvoj nových telekomunikačných technológií stupňuje kvantitu informácií na úkor ich kvality a relevancie.

Tieto východiská naznačujú, že tvorcami školskej politiky, pracovníkom pedagogického výskumu i špecialistom na informácie sa v procese vzdelávacej reformy prisudzuje **rovnako významná pozícia**. Schopnosť zvládnuť a využiť poznatky a informácie však významne podmieňuje **úspešnosť realizácie zmien**. Preto by strany zainteresované do procesu reformy vo výchove a vzdelávaní mali prejsť do fázy interaktívnej komunikácie.

Ciele stretnutia:

- diskusie v naznačených kritických oblastiach;
- zamerania výskumu v budúcnosti a význam informácií pre rozhodovacie procesy pri zavádzaní pedagogickej reformy; — návrhy na rozvinutie komunikácie medzi decíznou sférou (tvorcami vzdelávacej politiky), výskumníkmi a odborníkmi na informácie či dokumentáciu tak, aby prispela k efektívnejšiemu pedagogickému riadeniu;
- návrhy pre inštitúcie pedagogického výskumu, rozhodovacie orgány a dokumentačné strediská v oblasti prehlbovania regionálnej a medzinárodnej spolupráce.

Kľúčové témy

A. Podporovanie skúmania otázok výchovy a vzdelávania

Pri predstavovaní priorít reforiem vzdelávania sa ukázalo, že niektoré otázky (témy) sú špecifické a úzko prepojené na spoločensko-politickú a rozvojovú situáciu v krajine a nemajú vždy odborne rovnako dobre pripravenú reformu vzdelávania ako iné.

Na základe skúseností rozličných krajín sa v reforme vo vzdelávaní stanovili tieto priority:

1. **Explorácia indikátorov kvality vzdelávania** s cieľom zistiť relevantnosť, kvalitu a efektívnosť vzdelávania z hľadiska potrieb; identifikácia súčasných a budúcich rozvojových a socio-ekonomických potrieb štátu, lokálnych a regionálnych požiadaviek.
2. **Objasnenie systému vzdelávania a financovania školstva** z hľadiska decentralizácie riadenia školstva, stupňa delegovania rozhodovacích právomocí na miestne a krajské orgány.

Účastníci stretnutia zdôraznili, že **prístup k riadeniu a správe v školstve** nemožno kategorizovať dichotomicky, a to buď ako **centralistický**, alebo ako **decentralizovaný**. Podstatnejšia je otázka, ako, kto a s akým cieľom uskutočňuje správu, ktoré sú najefektívnejšie a najdemokratickejšie metódy participácie jednotlivých činiteľov na riadení. Najdôležitejším faktorom zostáva aj v oblasti riadenia dostatok efektívnych informácií na miestnej a celoštátnej úrovni.

3. **Prispôsobovanie obsahu a metód výchovy a vzdelávania rozvíjajúcej sa spoločnosti**

Na stretnutí sa deklarovalo, že hľadanie nových spôsobov stvárňovania obsahu a metód výchovy a vzdelávania treba považovať za kontinuálny proces. Modernizáciu obsahu vzdelávania a dôraz na prepojenosť so životnou praxou si zasluhujú najmä prírodovedné a technické predmety.

Ukázalo sa, že niektoré štáty pristupujú k integrácii rôznych vyučovacích predmetov, iné štáty zdôrazňujú prístup zameraný na život a vzbudzovanie záujmu žiakov o poznanie a experimentovanie a získavanie uspokojenia prostredníctvom štúdia. Vo všeobecnosti sa zdôrazňuje celkový **rozvoj žiaka**, zahŕňajúci **kognitívne, afektívne a činnostné aspekty učenia sa**, prostredníctvom ktorého sa rozvíjajú intelektuálne, emocionálne a morálne vyvážení občania. Väčšiu pozornosť získava v súčasnosti zdravotná a environmentálna výchova, a najmä poslanie jednotlivca v uvedených oblastiach. Prioritou výskumu je však okrem uvedeného aj samotná **obnova obsahu učiteľského vzdelávania** z hľadiska nových a viacznačných rolí a zodpovedností učiteľa.

4. **Problémy vo vzťahu k žiakovi**

Napríklad potreby vzdelávania negramotných, vzdelávanie špeciálnych skupín, ako sú jazykové a kultúrne menšiny, utečenci, presídlenci, fyzicky handicapovaní, žiaci vystavení ozbrojeným konfliktom, študenti zo vzdialených vidieckych oblastí, ženy a dievčatá atď. Uspokojie-

nie rôznorodých potrieb týchto rôznorodých skupín vyžaduje flexibilnú, prehľadnú a dynamickú organizáciu učebných materiálov a pedagogických skúseností.

Porovnanie so situáciou v Slovenskej republike

Uvedené kľúčové témy vo výskume v oblasti výchovy a vzdelávania sa približujú a možno povedať aj stotožňujú s témami identifikovanými aj v našich podmienkach po roku 1990. Najmä téma skúmania a odhaľovania indikátorov kvality vzdelávania sa v súčasnosti dostáva v európskych, a tým aj v slovenských inštitúciách pre pedagogický výskum medzi ťažiskové. Rovnako to platí aj pre kľúčovú tému prispôsobovania obsahu a metód výchovy a vzdelávania potrebám rozvoja spoločnosti, ktoré sa v Slovenskej republike uskutočňuje priebežne od r. 1990, s koncepcne prepracovanejšími, argumentačne vyváženými a koncízne spracovanými zámermi v r. 1994 a 1995 (napr. projekt Konštantín — národný program výchovy a vzdelávania, Koncepcia ukončenia transformácie školskej sústavy Slovenskej republiky). Zložitejšou je otázka prístupu a účasti jednotlivých subjektov v oblasti tvorby návrhov vzdelávacej politiky a pedagogického výskumu k definovaniu, vymedzovaniu, overovaniu a vyhodnocovaniu zamýšľanej (projektovanej) a uskutočňovanej reformy (či radu parciálnych zmien v tzv. kurikule — v obsahu a metódach). Ide o staronový problém prepojenosti, ba výstižnejšie vyjadrené **problém profesionálnej neprepojenosti** teoretikov pedagogiky na vysokých školách, vo výskumných rezortných ústavoch i v inštitúciách ďalšieho vzdelávania.

Ani objasňovanie nášho systému vzdelávania a jeho cieľov a dosiahnutých míľnikov nie je jednoznačné a jednoduché. Skúsenosti ukazujú, že samotné skúmanie a hodnotenie predností a nedostatkov nášho vzdelávacieho systému externými (zahraničnými) posudzovateľmi môže byť inšpirujúce, podnetné či satisfakčné pre samotných tvorcov vzdelávacieho systému na Slovensku (napr. pilotný projekt OECD Systémy stredoškolského vzdelávania v krajinách PHARE, uskutočnený v r. 1995).

B. Úloha výskumu a informácií v procese reformy vzdelávania

Skutočnosť, že inštitúcie pedagogického výskumu existujú na celom svete, znamená, že **všetky štáty považujú pedagogický výskum za užitočný**, keďže poskytuje vedecký a objektívny základ pre plánovanie (projektovanie), zavádzanie a hodnotenie reformy. **Pedagogický výskum vytvára a poskytuje poznatky a analyzuje informácie potrebné na dlhodobé plánovanie výchovy a vzdelávania, identifikuje priority reformy**

a hodnotí smerovanie reformy vzdelávania. Je možné rozlíšiť niekoľko typov (druhov). Sú to tieto:

Situačný výskum skúma to, čo sa deje v rôznych oblastiach školstva a v špecifických otázkach výchovy a vzdelávania na národnej a medzinárodnej úrovni.

Evaluačný výskum sa stáva neodmysliteľným pri kritickom skúmaní nových dimenzií reformy, monitorovaní zhodnosti krokov zamýšľaného reformného procesu a vyhodnocovaní dôsledkov uskutočnenej reformy vzdelávania.

Akčný výskum (praxe) a participatívny výskum, ktorý uskutočňujú učitelia, výskumníci, riadiaci pracovníci a iné subjekty v školstve, sa považujú za prostriedok bezprostredného použitia výsledkov výskumov pri riešení naliehavých problémov pedagogickej praxe.

Celkove však prevláda domnienka, že pedagogický výskum má výraznejší vplyv na tzv. **mikroúroveň vzdelávania** (pedagogické dokumenty a obsah vzdelávania, evaluácia, učebné a vyučovacie materiály, procesy vyučovania a učenia atď.), ako na tzv. **makroúroveň** (štátna vzdelávacia politika, ciele výchovy a vzdelávania, pedagogické plánovanie a rozhodovacie procesy). Veľmi málo expertov sa domnieva, že existuje **lineárny model využitia výsledkov výskumu**, keď sa prostredníctvom pedagogického výskumu identifikuje konkrétne riešenie konkrétneho problému. Viac očakávania sa vkladá do tzv. „**objasňovacieho**“ modelu, keď výskum poskytuje stále podnety a priebežne podnecuje úvahy tvorcov rozhodnutí v školstve a navrhovateľov zmien. Pokiaľ však výskumníci, navrhovatelia zmien a praktici ostanú v pasivite, udrží sa status quo a nedôjde k zvýšeniu miery **využitia výsledkov výskumu v praxi**. Preto je potrebná premyslenejšia a intencionálna, pravidelná a dynamická interakcia medzi všetkými tromi partnerskými stranami, aby pochopili vlastnú profesionálnu rolu, potrebu analytických a investigatívnych informácií a predovšetkým potrebu kooperácie pri napredovaní reforiem vzdelávania v procese rozvoja štátu.

Poznámky k stavu v Slovenskej republike

Po roku 1990 sa upustilo od dlhodobých, na viac rokov plánovaných výskumných projektov a ich miesto zaujali projekty krátkodobé, od ktorých sa v decíznej sfére i odbornej pedagogickej verejnosti očakával okamžitý návrh riešenia nakumulovaných problémov v školstve (napr. status učiteľa, riadenie školstva, zaradenie a zrušenie vyučovacích predmetov v učebných plánoch, formy hodnotenia žiaka, v menšom rozsahu dopad rôznych menej alebo viacdimeználnych experimentov na osobnosť žiaka, zmena postavenia učiteľa a žiaka atď.). V mnohých prípadoch sa od týchto výskumov (teoretických i experimentálnych) očakával bezprostredný návrh intervencií

do chodu školstva a škôl. V prípadoch, že takýto efekt nenastal, začalo sa spochybňovanie zástupcov decíznej sféry i pedagogického výskumu vôbec. Uskutočnili sa aj tvrdé reštrikčné opatrenia, ktoré zlikvidovali know-how, odborne pripravený tím výskumníkov i dosiahnuté, medzinárodne uznané výsledky výskumu, ktorý spracoval jedinečné javy na Slovensku (napr. zánik Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV, ktorý dosiahol významné úspechy v skúmaní percepcie a dodržiavania práv dieťaťa v škole v SR).

V riadení pedagogického výskumu sa osciluje medzi deklarovaním požiadaviek decíznej sféry (ministerstvo) a zadávaním výskumných a prieskumných projektov etablovaným inštitúciám (rezortné ústavy — ŠPÚ, ÚIP, ÚIC, metodické centrá, vysoké školy, mimorezortné inštitúcie ako Matica slovenská, výskumné agentúry, metodické pracovisko Slovenského rozhlasu, ústavy Slovenskej akadémie vied, Štatistický úrad SR atď.) alebo využívaním výskumných tímov zostavených ad hoc z renomovaných odborníkov — aj v uvedených inštitúciách, ale hlavne v národných projektoch pomoci PHARE.

Na tomto mieste nie je možné hodnotiť ich prínos k stavu a úrovni investigatívneho pedagogického výskumu u nás. Oveľa viac pozornosti a úvah si zasluhuje otázka projektovania obsahového zamerania výskumov v školstve a potreby znovuzavedenia strednodobých až longitudinálnych výskumných projektov.

C. Hlavné prekážky využívania pedagogického výskumu a informácií

- **Využitie výskumu a informácií** ovplyvňujú politické, kultúrne a sociálne faktory. Vysoko centralizované systémy riadenia školstva sťažujú využívanie aplikovania výsledkov výskumu z centrálnej úrovne na riešenie lokálnych školských problémov.

Nie všetky spoločnosti v rovnakej miere podporujú kritické myslenie. Úspešné využívanie pedagogického výskumu vyžaduje podporné stanoviská aj z iných sektorov (napr. zdravotníctvo, životné prostredie, kultúra atď.). Absencia takejto politiky má dopad na spôsob, akým samotný pedagogický výskum ovplyvňuje vzdelávaciu reformu.

- Vo väčšine krajín existuje **tendencia odolávať novotám a zmenám**, ktoré navodzuje alebo naznačuje pedagogický výskum, rovnako existuje aj tendencia uchovávať status quo. Rezistencia je o to väčšia, o čo radikálnejšie opatrenia a zmeny sa navrhujú a čím väčší dopad majú na záujmy všetkých zúčastnených.

- **Postojový a komunikačný nesúlad** medzi pedagogickými výskumníkmi, tvorcami školskej politiky a pedagógmi — praktikmi sťažuje pozície pedagogického výskumu pri ovplyvňovaní reformných aktivít. Tvorcovia školskej politiky a rozhodnutí sa prednostne orientujú na činy, akcie a želajú si konať rýchlo, pričom sú toho názoru, že výskum je pomalý a jeho výsledky sú často interpretačne zložité alebo nejednoznačné. Na druhej strane výskumníkov poháňa teoreticky osnovaná vedecká disciplína a vychádzajú z objektívneho vedeckého prístupu. Rozhodovací proces pociťujú niekedy ako priveľmi urýchlený a povrchný. Ba čo viac, výskumníci sa azda viac angažujú vo zverejňovaní a publikovaní svojich výskumných výsledkov a len málo inklinujú k tomu, aby sa zamýšľali nad ich socio-politickým dopadom na vzdelávanie.

Učitelia a školskí pracovníci sú prevažne prakticisticky založení. Mnohí sú presvedčení, že teoretizovanie o pedagogických záležitostiach nie je užitočné a sú toho názoru, že výsledky výskumu možno len ťažko preniesť z jedného prostredia do iného. Ich postoj je predovšetkým pragmatický.

Stáva sa, že títo traja partneri nedokážu vzájomne komunikovať aj preto, lebo používajú **odlišnú terminológiu** pre pedagogické koncepty. Štatistiky a iné dômyselné nástroje metodológie výskumu neuspokojujú decíznu sféru i praktikov.

- V samotných inštitúciách pedagogického výskumu môže dochádzať k **narušeniu kontinuity práce na výskume**, čo zapríčiňujú také faktory, ako je nové zameranie výskumných úloh, zdroje financovania výskumu, dôraz na tvorbu teórií, rozširovanie a využívanie výskumných zistení a vytváranie integrovaných informačných sietí.
- Nedostatok primeranej prípravy v oblasti používania informácií sa môže týkať všetkých partnerov zaangażovaných na reforme vzdelávania. Podstatnou záležitosťou sa stáva **spôsob efektívneho využívania informácií v školstve**. Schopnosť používať informácie je potrebné kultivovať prostredníctvom výcviku. Núka sa tu mnoho otázok.

Reflektujú **výskumníci** aj využívanie a propagovanie získaných informácií? Nezameriavajú sa vo výskume príliš na odbornú metodológiu? Začleňujú do výskumu aj sociálne a politické fenomény? Smerujú svojím výskumom k riešeniu problémov spoločnosti? Sú **informační špecialisti** dostatočne pripravení na to, aby dokázali uspokojovať potreby používateľov informácií? Dokážu pri zadaní špecifického výskumného problému určiť typ literatúry, akú potrebuje výskumník?

Dostávajú **tvorcovia rozhodnutí** (riadiaci pracovníci) príležitosť oceňovať hodnotu analytickej informácie? Poskytujú im informační špecia-

listi alebo sprostredkovatelia informácií (tzv. brokeri) primerané poradenstvo? Vedú učiteľov v prípravnom a ďalšom vzdelávaní k využívaniu informácií vo vlastnej činnosti? Podporujú ich v zámere realizovať vlastné výskumné projekty, aby aplikovali výsledky štúdií na bezprostredné učebné a vyučovacie problémy?

- **Dostupnosť informácií** viditeľne determinuje ich využívanie. Existujúcu informáciu o pedagogických problémoch však nemožno využiť skôr, pokiaľ sa systematicky nespracuje a neanalyzuje.
- **Nevhodný systém rozširovania a riadenia informácií** získaných výskumom znemožňuje, aby pedagogický výskum mal väčší dopad na plánovanie a uskutočnenie školskej reformy. Tento problém zahŕňa slabú infraštruktúru informačného systému i nedostatok kvalifikovaného personálu na riadenie informačných systémov.
- **Nedostatok spoľahlivých sietí** na riadenie a výmenu informácií obmedzuje vplyv výskumu na vzdelávaciu reformu.
- **Forma a jazyk komunikácie** sú pre výsledky výskumov veľmi významné. Učители a školskí pracovníci preferujú pedagogické informácie v koncentrovanom, ľahko čitateľnom jazyku, oslobodené od nadbytku odbornej terminológie. Jazykové bariéry sa zisťujú nielen medzi výskumníkmi a používateľmi výskumu, ale aj medzi krajinami pri výmene informácií.
- **Ďalším faktorom je nedostatočná diverzifikácia (rôznorodosť) kanálov rozširovania informácií.** Tlačené informácie nie sú jedinou cestou odovzdávania informácií. Možno využívať iné, multimediálne metódy oboznamovania verejnosti s informáciami. Brífingové dokumenty (prehľadové materiály) a exekutívne prehľady sú čoraz bežnejšie pri prúdeňí informácií smerom k riadiacim, zákonodarným a výkonným orgánom.
- **Časový faktor** tiež ovplyvňuje využitie výskumnej informácie. Ako dokážu výskumníci poskytovať decíznej sfére také informácie, ktoré zodpovedajú požadovanej forme a aktuálnosti? Vedia vytvárať **prehľady a priebežné či záverečné správy** k výskumnému projektu, ktoré sú primerané potrebám tvorcov návrhov a rozhodnutí? Aká je v tomto ohľade úloha **novej komunikačnej technológie**?
- **Nedostatočná príprava výskumníkov a informačných špecialistov** v rozširovaní výsledkov ovplyvňuje rozsah, v akom sa výsledky výskumov využívajú v decíznej sfére alebo medzi inými používateľmi.
- **Kvalita informácií** — v zmysle ich primeranosti (vrátane kultúrneho a miestneho významu), jasnosti, vierohodnosti, prenosu a použiteľnosti

zistení a prehľadný spôsob spracovania ovplyvňuje šírku dopadu informácií pochádzajúcich z výskumov.

- Konečne je to **nízka úroveň financovania** pedagogického výskumu, ktorá je v porovnaní s výskumom v prírodných vedách, technike a medicíne vo všeobecnosti podhodnotená.

Poznámky k situácii na Slovensku

To, čo sa na svetovom stretnutí v Tokiu označilo za hlavné prekážky využívania pedagogického výskumu a informácií v decíznej sfére a pedagogickej praxi, platí viac-menej aj v našich podmienkach. Záujem jednotlivých strán o výsledky pedagogického výskumu a pedagogické informácie neznamená automaticky spoluprácu pri podpore a propagovaní pedagogického výskumu, rešpektovanie jeho záverov a odporúčaní alebo komplexné využívanie relevantných, objektívnych, pravdivých informácií. U školských pracovníkov často prevažuje záujem o parciálne, pragmatické, utilitárne informácie a prehľady, nevyhnutné pre chod škôl a zabezpečenie vyučovania (napr. požiadavka na profil absolventov, učebné plány a učebné osnovy), menej už potreba preskúmať úroveň vlastnej školy z hľadiska celkovej koncepcie rozvoja školstva, dosahovaných výsledkov vo vyučovaní, či odbornej pripravenosti učiteľov na vyučovanie a potrebu ich ďalšieho vzdelávania a prípravy na nové poslanie. V mnohých prípadoch (napr. štúdia TIMSS — Tretia medzinárodná štúdia o výsledkoch vyučovania v matematike a prírodovedných predmetoch) je zaslanie výsledkov výskumu riaditeľom zúčastnených škôl (o dosiahnutej úrovni vôbec a výkonoch jednotlivcov zodpodajúcich medzinárodnému kritériu talentu) neočakávaným prekvapením a príspevkom k prekonaniu názoru, že výskum je pre výskum či výskumníkov a nie pre učiteľov, riaditeľov, inšpektorov, metodikov, rodičov atď.

Opak je pravdou! Ukazuje sa, že duchovné vlastníctvo (výskumné zábery, projekty a zistenia a sumy poznatkov) je žiaduce zverejňovať na rôznych úrovniach a diferencovanej podobe pre špecialistov, decíznu sféru, administratívu, riadiacich a pedagogických pracovníkov a rodičov. Nezastupiteľnú úlohu má presné evidovanie, triedenie a využívanie výskumného materiálu, jeho spracovanie a zverejňovanie v médiách, osobitne v pedagogickej tlači pre odbornú pedagogickú verejnosť, rodičov a ďalších záujemcov.

Štátny pedagogický ústav buduje totiž vlastnú bázu dát pedagogickej dokumentácie platnej od r. 1990, ktorá bude k dispozícii zástupcom pedagogickej teórie, decíznej sféry i pedagogickej praxe.

Pedagogický výskum na Slovensku pokrýva viaceré lokálne potreby (napr. projekt WHO Školy podporujúce zdravie, Environmentálne minimum), niektoré celoštátne potreby (napr. projekt deväťročného povinného školské-

ho vzdelávania), ale prispieva aj k rozvoju pedagogického výskumu v európskom i svetovom kontexte (napr. rozvoj odborného vzdelávania a prípravy, výchova k občianstvu, výchova k vlastenectvu a európska dimenzia vo vyučovaní).

Navrhované stratégie

Pedagogický výskum a reforma vzdelávania: preklenutie medzery. Na stretnutí sa identifikovali nasledujúce nové kľúčové otázky z hľadiska úlohy pedagogického výskumu v reforme vzdelávania:

- **Globalizácia** vyžaduje výskum interaktívneho charakteru, ktorý sa pohybuje od národného kontextu postupne až po globálny kontext.
- **Upevňovanie nových demokracií** znamená rozšírenie aktérov, ktorí sa podieľajú na rozhodovacích procesoch a účasť ktorých zahŕňa kritické myslenie, slobodu vyjadrovania, voľný tok informácií a filozofiu ľudských práv.
- **Modernizačné procesy** súvisia s takými problémami ako nárast násilia, zneužívanie drog, kriminalita, nezamestnanosť, znečisťovanie, demografické problémy, negramotnosť a strata tradičných hodnôt. Pri osvetľovaní týchto naliehavých problémov sa od výskumníkov očakáva, že decíznej sfére poskytnú okamžité a použiteľné výskumné zistenia. Zmena skutočnosti vyžaduje zmenu ducha a priorít výskumu — výskumníci nemôžu ostať pasívnymi alebo ľahostajnými pozorovateľmi spoločenských javov, ale mali by sa stať aktívnymi účastníkmi riešenia uvedených naliehavých otázok v procese modernizácie.
- **Súťaživosť.** Zvýšenie súťaživosti je výraznou charakteristikou globálnej ekonomiky. Následne teda aj proces vzdelávacej reformy by mal podporovať moment súťaživosti. Prioritou sa stáva vytváranie a sprístupňovanie takých poznatkov, ktoré sa dotýkajú zvyšovania kvality v edukačnom procese.
- **Rovnosť šancí a príležitostí k vzdelávaniu.** Zlepšenie prístupu a rovnosti príležitostí na vzdelanie sa stávajú prioritou vzdelávania. Z tohto hľadiska sa na diagnostikovanie rozsahu uvedeného problému a na monitorovanie pokroku v uvedenej oblasti požadujú hodnoverné a spoľahlivé informácie.
- **Nová kvalita občianstva** vyžaduje odlišný prístup k úlohe individua v skupine; nové hodnoty, túžbu po individuálnej participácii, členstvo v rôznych komunitách (združeníach), prijímanie inovácií, schopnosť anticipovať zmenu. Aj výskumníci si musia uvedomiť, že sa dostávajú do

nových pozícií, nadobúdajú nové práva a zodpovednosť, a to ako tvorcovia, tak aj ako užívatelia užitočných poznatkov.

Čo možno urobiť? Rozvinúť, efektívnejšie premostiť a podporiť dynamickú interakciu medzi tvorcami a užívatelmi pedagogického výskumu.

Navrhované postupy a opatrenia:

- aktívnejšia **participácia výskumníkov** na formulovaní školskej politiky a na uskutočňovaní programov;
- **primeraným vyjadrovaním** uľahčiť pochopenie výskumu jeho užívatelmi, využívanie tzv. brokerov pedagogického výskumu (sprostredkovateľov), ktorí sa stanú mostikom medzi tvorcami a odberateľmi pedagogického výskumu;
- **stratégie sociálneho ovplyvňovania** ako sú semináre s výskumníkmi, tvorcami rozhodnutí a učiteľmi;
- angažovanie výskumníkov na miestnej aj regionálnej úrovni do veľko-rozmerných celoštátnych inovácií; príprava výskumníkov na rozširovaní výskumných zistení a používateľov na využití výsledkov výskumu.

Výskum musí holisticky prepojiť rôzne disciplíny a rozličných producentov tak, aby úplne a prehľadne pokryl kultúrne, politické, kognitívne a sociálne aspekty výchovy.

Navrhované opatrenia:

- využívanie kvalitatívneho a akčného výskumu vrátane dialógu medzi tvorcami a užívatelmi výskumu;
- diagnostický výskum na identifikovanie a predikovanie problémov pred vykonaním rozhodnutí;
- rozvíjajúci výskum na formulovanie teórie, modelov rozhodovacích procesov a edukačných materiálov;
- evaluačný výskum na podporu uskutočnených reforiem;
- kritický výskum o alternatívnych modeloch vzdelávania a návrhoch zdo-la na obnovu vzdelávacích systémov;
- ekologický výskum zahŕňajúci kazuistické štúdie a kontextualizáciu výskumných zistení;
- genetický alebo anticipačný výskum stimulujúci evolúciu vzdelávacích systémov a poskytujúci prediktívne modely ešte pred zavedením vzde-lávacích reforiem;

- výskum orientovaný na budúcnosť;
- longitudinálne štúdie;
- komparatívny výskum porovnávajúci rozličné krajiny a oblasti;

Systematické a širokokoncipované **systémové reformy založené na celkovom zohľadnení potrebných zmien sa považujú za žiadúcejšie ako izolované (ojedinelé) akcie**. Navrhované opatrenia:

- koordinácia rôznych činiteľov zaangažovaných v reformných procesoch (napr. tvorcovia školskej politiky, učitelia, riaditelia školských správ, výchovní poradcovia, rodičia, verejnosť, miestni štátni zamestnanci a administrátori, politici, zástupcovia odborov, zamestnávateľa a médiá);
- koordinácia vzdelávania na spolkových, krajských a miestnych úrovniach;
- systémová decentralizácia pedagogického riadenia.

Rozširovanie výskumných informácií nemožno už viac považovať za aktivitu periférneho významu. Bez vhodnej dokumentácie a dostupnosti nemajú informácie veľký význam ani pre tvorcov školskej politiky, ani pre praktikov a dokonca ani pre samotných výskumníkov.

Preto sú potrebné **nové prístupy**, ktoré umožnia rozhodovanie na báze informovanosti, využitia existujúceho výskumu a generovanie nových výskumov v súlade s programom školskej politiky:

A: Partnerstvo medzi výskumníkmi, dokumentaristami a tvorcami politických programov

Súčasnú rozlišovanie funkcií medzi týmito troma činiteľmi podporuje separovanie; kooperácia medzi predstaviteľmi výskumu, dokumentácie a školskej politiky by mohla mať omnoho silnejší efekt na zvyšovanie informovanosti verejnosti v otázkach školskej politiky a výskumu.

Návrh opatrení:

- podpora vzájomného rešpektovania odbornosti a otvorenosti k múdrosti iných;
- organizovanie multilaterálnych stretnutí zameraných na novovznikajúce pálčivé otázky;
- angažovanie médií do procesu zverejňovania a rozširovania poznatkov;

B. Rozlišovanie medzi dokumentáciou a informáciou

Administratíva siahá radšej po „surových“ informáciách než po dokumentačných produktoch, pretože voľný (neintegrovateľný) materiál môže

zohrať úlohu zlegitimňovania politických rozhodnutí, ktoré už padli alebo sa už aj uskutočňujú. Selekcia založená na kvalite a primeranosti informácií a starostlivá interpretácia pospájaných informácií však ponúka pre tvorbu politických programov významnejší príspevok.

C. Zakladanie banky dát

Existujúce bibliografické banky dát slúžia — jednotlivu alebo skupinovo — rozvinutým krajinám. Prístup do bánk dát je však limitovaný, keďže vyžaduje komunikačnú techniku, ktorú všetky krajiny nemajú k dispozícii.

Návrh opatrení

a) vzhľadom na **bibliografické databázy** sa odporúča:

- integrácia existujúcich databáz (podľa možností)
- používanie tzv. všeobecného tezauru pre oblasť výchovy
- vyhýbanie sa prekryvaniu databáz
- výber a evaluácia informácií pri začleňovaní do databázy z pohľadu užívateľských potrieb
- monitorovanie databázy a odstraňovanie nepotrebných materiálov
- poskytovanie analytických správ, prehľadových a hodnotiacich rezumé (abstrákt)

b) vzhľadom na **textové databázy** (napríklad texty o vzdelávacích systémoch, učebné plány atď.) sa odporúča:

- hľadanie komparability (porovnateľnosti) medzi uvádzanými údajmi — okrem surových štatistických údajov o jednotlivých krajinách a systémoch to možno dosiahnuť za pomoci využívania indikátorov, ako aj vytvorením spoločnej matrice na medzinárodnú konferenciu o výchove.

Pre oba typy databáz ako problém vyvstáva otázka vlastníctva a používanie menej rozšírených jazykov, čo si vyžaduje špeciálnu pozornosť.

D. Dokumentaristi

zastávajú kľúčovú pozíciu v tvorbe a uchovávaní efektívnych databáz. Avšak ich facilitačná úloha sa musí posilieť. Dokonca môže vzniknúť nový typ profesionálneho pracovníka — broker s informáciami — ktorý sa môže stať sprostredkovateľom medzi výskumníkmi a užívateľmi ich správ.

Hlavné odporúčania a návrhy vyplývajúce z konferencie

Odporúčania podporujú komparatívny prístup k pedagogickému výskumu, nové stratégie prípravy a vzdelávanie, dynamickú a interaktívnu sieť participantov a medzinárodnú spoluprácu v oblasti pedagogického výskumu informácií a rozhodovania:

I. Vytvorenie medzinárodnej databázy komparatívnych štúdií

V kooperačnom procese predstaviteľov medzinárodných, regionálnych a národných organizácií by sa mala dosiahnuť:

- výmena aktuálnych informácií o stave databáz o komparatívnych štúdiách;
- vypracovanie návrhu celosvetového systému databáz prístupných tak pre užívateľov ako aj pre dodávateľov informácií;
- organizačné a finančné zabezpečenie databáz;
- vytvorenie mechanizmu kontroly kvality vstupných údajov;
- zabezpečenie komparability (porovnateľnosti) dát zo vstupných údajov z rôznych krajín;
- zváženie začleňovania tzv. kontextových informácií do databáz, takže informácia sa bude vnímať (hodnotiť) vo vzťahu k sociálnemu a politickému kontextu krajiny;

Väčšie finančné príspevky jednotlivých krajín a organizácií sú nevyhnutné pre medzinárodné komparatívne štúdie, s dôrazom na prehľadové systémove porovnanie, a to z dvoch dôvodov:

(I) lepšie popísať komplexné štruktúry výchovy a vzdelávanie a poskytnúť zásadné porovnanie uvedených systémov všetkých krajín.

(II) vyhľadávať premenné, ktoré majú veľký dopad na výkonnosť študentov a žiakov všetkých krajín.

Pravidelný zber dát o podmienkach vzdelávania vo svete treba posilniť prostredníctvom spolupráce UNESCO s ďalšími medzinárodnými organizáciami, najmä podporiť dlhodobý zber zásadných longitudinálnych informácií o takých rozvojových trendoch ako sú charakteristiky vzdelávacích systémov a výkonnosť študujúcich vo všetkých krajinách. Databáza IBE (Medzinárodný úrad pre výchovu pri UNESCO so sídlom v Ženeve, by mala obsahovať „národné a celoštátne platné učebné plány a osnovy“ a údaje o školských výsledkoch. V spolupráci s regionálnou sieťou ako je UNESCO – APEID (pre oblasť Ázie a Tichomorja), IBE má podporiť rozvoj národných informačných systémov o výchove a vzdelávaní.

II. Spolupráca medzinárodných a regionálnych organizácií z hľadiska využitia výskumu

Toto odporúčanie bolo adresované pre UNESCO (vrátane IBE — Medzinárodného úradu pre výchovu a vzdelávanie, IIEP — Medzinárodného inštitútu pre plánovanie výchovy), Inštitút UNESCO pre výchovu, Program rozvoja pedagogických inovácií v Ázii a Tichomorí, Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD), Ázijsko-tichomorskú radu pre hos-

podársku spoluprácu, UNECEF a Medzinárodné združenie pre evaluáciu školských výsledkov (IEA).

Koordinácia a výmena výskumných programov by sa mala pripraviť na ďalšie päťročné obdobie formou periodických konzultácií. Výsledok vo forme správy by mal umožniť medzinárodným a regionálnym organizáciám a sponzorujúcim krajinám stanoviť priority financovania za účelom efektívnej spolupráce.

Sieť medzinárodných a regionálnych organizácií musí mať príslušnú autoritu a dostatočnú finančnú stabilitu, ktorá umožní prípravu oficiálnych správ o vzdelávacích systémoch, priebežné úpravy databáz pri zmene praxe, hodnotení výsledkov a časovo primerané poskytovanie kvalitných informácií.

III. Posilnenie komparatívneho systému

Z medzinárodného hľadiska pri posudzovaní rozvoja vzdelávania je potrebné posilniť komparatívny výskum za účasti zástupcov lokálnych, národných a regionálnych inštitúcií pedagogického výskumu, národných a regionálnych sietí a nevládných organizácií.

Príkladom môže byť regionálny projekt komparatívneho výskumu v juhovýchodnej Ázii.

IV. Vzdelávanie

Vzdelávanie pracovníkov výskumu a používateľov výskumu sa má uskutočňovať v kontexte, v akom sa výskum uskutočňuje a má obsahovať spôsoby a cesty zverejňovania výsledkov výskumu.

Vzdelávanie či tréning sa majú sústrediť na rozvoj schopností uskutočňovať syntézu výskumných zistení, aplikovať komparatívny prístup a metodológiu kvalitatívneho výskumu. IBE má zorganizovať na medzinárodnej úrovni spoločné výcvikové semináre pre producentov a užívateľov pedagogických informácií. Je potrebné organizovať aj kurzy pre informačných špecialistov a pedagogických výskumníkov, v ktorých sa zdôrazní proces tvorby programov a procesy rozhodovania. Tieto kurzy majú obsahovať aj úvod do náročnejších informačných technológií. Nový prístup k výskumu a využitiu informácií vyžaduje aj po novom definovať profil (profesiu) informačno-dokumentačného špecialistu (o čo sa pokúsi IBE).

V. Kontroly

Pravidelné fórum výskumníkov, administrátorov a tvorcov rozhodnutí, informačných špecialistov a praktikov by malo:

- a) napomôcť krajinám v aplikácii navrhovaného rozvoja.
- b) predvídať vznik rozhodujúcich problémov a naplňať databázy informáciami o trendoch rozvoja a ich perspektívnych dopadoch.

- c) prediskutovať signifikantný rozvoj aj v oblastiach mimo výchovy a vzdelania s tým, aby sa lepšie pochopil ich potenciálny dopad na vzdelávanie.

VI. Rozširovanie a verejná podpora

Veľkou slabosťou súčasných úsilí je stav komunikácie medzi výskumníkmi, tvorcami rozhodnutí a praktikmi. Preto sa podal návrh, aby IBE fungoval ako sprostredkovateľ kontaktov v rámci rozširovania výsledkov Tokijskej konferencie. Taktiež sa navrhlo, aby sa spracovali modelové kazuistické štúdie o efektívnych väzbách medzi pedagogickými výskumníkmi a tvorcami rozhodnutí.

VII. Sieť

Začlenenie do siete sa považuje za podstatné pri budovaní miestnej výskumnej základne. Každá sieť by mala zahŕňať informačných špecialistov, výskumníkov, informačných brokerov a tvorcov rozhodnutí. Krajiny, ktoré majú prístup do INTERNET-u, môžu ľahko kontaktovať s IBE, pričom netreba zabúdať ani na iné prepojenie, napr. s univerzitami.

Literatúra

- Educational Reform and Educational Research: New Challenges in Linking Research, Information and Decision-Making, Final Report of the International Meeting, 4-14 September 1995, NIER, Tokyo, Japan, IBE a NIER, Geneva, Switzerland.

Dodatok — Vysvetlivky skratiek

IBE — the International Bureau of Education

(Medzinárodný úrad pre výchovu a vzdelávanie)

IIEP — the International Institute for Educational Planning

(Medzinárodný inštitút pre plánovanie výchovy)

UIE — the UNESCO Institute of Education

(Inštitút UNESCO pre výchovu)

APEID — the Asian and Pacific Programme of Educational Innovations for Development

(Program rozvoja pedagogických inovácií v Ázii a Tichomori)

OECD — the Organisation for Economic Co-operation and Development

(Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj)

APEC — the Asia-Pacific Economic Co-operation Council

(Ázijsko-tichomorská rada pre hospodársku spoluprácu)

UNESCO — the United Nations' Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF — the United Nations' Childrens Educational Fund

IEA — the International Association for Education of Educational Achivement

(Medzinárodné združenie pre evakuáciu školských výsledkov)

SEARG — the South East Asia Research Review and Advisory Group

(Výskumno-prehľadová a poradenská skupina pre juhovýchodnú Áziu)

Pedeutologie

Profesiografie učitele

Milena Kurelová

Rozhodujícím činitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu ve škole je učitel. Rozvoj jeho osobnosti, jeho profesionální příprava včetně dalšího vzdělávání jsou klíčem a předpokladem úspěšného fungování výchovně-vzdělávací soustavy na jejich jednotlivých stupních. (Blíže viz např. Program „Učitel“ 1995.)

Čím lépe budeme vědět, jaké učitele potřebujeme, jací jsou a jací mají být, jaké mají mít schopnosti, co mají znát a umět, tím cílevědomější a účinnější může být jejich profesionální utváření a seberozvíjení. Výsledky analýzy profesionálních činností učitelů mají přispět k funkčnější orientaci celkového zvyšování jejich kvalifikace.

Při koncipování vzdělávání učitelů vycházíme z jeho „činnostního pojetí“, které bylo dříve podceňováno, opomíjeno a zanedbáváno; orientujeme se na rozvoj profesionálních dovedností a osobnostní způsobilosti řešit rozmanité problémy tak, jak je přináší skutečná praxe. Požadavky na vzdělávání se nededukují jen ze základních pedagogických dokumentů, ale vyvozují se i z podstaty realizovaných profesionálních činností samých, tj. profesiograficky.

Profesiografie se v přítomné době stala významnou metodou, jejímž hlavním cílem je získat systematický popis všech nároků, které klade konkrétní profese na pracovníka, totiž *profesiogram*.

„Vážený profesiogram“ pak ukazuje, jak je určitý nárok důležitý pro profesionální úspěšnost pracovníka. Metod a technik pro profesiografické šetření je celá řada (Kučerová 1987:91). Deskriptivní a normativní hledisko tu nemusí být ve shodě. Záleží na tom, jak je profese v reálných podmínkách modifikována, případně deformována.

V dosavadní literatuře se tradičně vyjmenovávaly požadavky na osobnost pedagogického pracovníka. O. Baláž jich uvedl 25 (blíže viz Baláž 1972:627 a násl.). O analýzu pedagogických činností se již dříve pokusila N. V. Kuzmina (Kuzmina 1967). Utřídila je na činnosti gnozeologické (poznávací), konstruktivní (plánování a projektování), organizátorské (praktická realizace plánů a projektů) a komunikativní (vztahy učitele a žáka). Na tento pokus navázala bulharská autorka S. Žekova. Stanovila celkem čtyři

profesionálně významné vlastnosti učitele: společenskost (schopnost komunikace, kontaktu a empatie), tvořivost (tvůrčí myšlení a činnost), vnímavost (pro různé sociální prostředí), vyrovnanost (emocionální stabilita). Součástí těchto čtyř základních vlastností je velká řada dalších proměnlivých profesionálních rysů (Žekova 1981). Uvedenou čtveřici základních vlastností lze podle St. Kučerové ještě redukovat na socialibitu (do ní můžeme zahrnout jak „vnímavost“, tak „vyrovnanost“ — spjatou se sebekontrolou a ohledem na druhé) a na „kreativitu“. Je to zajisté správný požadavek, aby byly rozvíjeny především tyto hlavní rysy osobnosti učitele, avšak v souvislosti s konkrétními pedagogickými činnostmi, které je nutno popsat. Požadavky na žádoucí činnosti učitele uvádí např. B. Blížkovský (Systémová pedagogika, s. 242 a n.).

Profesiografický přístup umožňuje utřídit požadavky na osobnost pracovníka podle profesionálních činností, které pracovník vykonává. L. Januška se například pokusil vypracovat profesiogram učitelské profese, který klade požadavky v šesti rovinách: jsou to tělesné předpoklady, vlastnosti osobnosti, vztahy učitel–žák, učitelovy didaktické dovednosti, sociální úroveň a profesionální uvědomělost (Januška 1979:117 a násl.).

Profesiogram má již ustálenou podobu účelně sestavené charakteristiky určité profese (pracovní funkce), pokud možno konkrétní a všestranné, na základě fyziologických, psychologických i jiných poznatků. Profesiogram pak slouží jako důležitá pomůcka při výběru a rozmístování pracovníků, při řízení jejich adaptace a zapracování (začínající učitel), při hodnocení pracovníků, při jejich vzdělávání a výchově (atestace), při úpravě pracovní náplně profese (funkce) aj.

Profesiogram učitele, který je třeba dopracovat a precizovat, by měl sloužit — mimo jiné — k optimalizaci systému výchovy a vzdělávání učitelů, a to jak v pregraduálním, tak v postgraduálním studiu. Měl by být kritériem hodnocení jejich kvalifikace a způsobilosti, kritériem maximální adekvátnosti a přizpůsobenosti přípravy učitelů na vykonávanou praxi, a tím i zárukou nejvyšší dosažitelné efektivnosti i této přípravy.

Vytvoření profesiogramu předchází důkladná analýza profese, která by měla (podle Levitova) obsahovat tyto části:

1. účel, význam, poslání profese, dosavadní vývoj jejího společenského významu, vývojové perspektivy,
2. podmínky pro vykonávání profese, objektivní a subjektivní,
3. popis práce,
4. nároky, které klade profese na psychiku, inteligenci, osobnostní rysy, charakter, osobní zralost, vyrovnanost atd.,
5. jakou přípravu si proto profese žádá (vzdělání, praxe),

6. jaké vlivy profese vykonává na zdraví a psychiku pracovníka.
(Blíže viz in Kučerová 1987:94)

Využití metod „časového snímku“ ve výzkumu učitelů

Mezinárodní tým řešitelů projektu nazvaného „Komparací ke kooperaci“, jehož jsem členkou, použil ke zkoumání profesionálních činností učitelů v několika evropských zemích metodu *časových snímků profesionálních činností* svých respondentů — učitelů na 1. a 2. stupni ZŠ a učitelů středních škol. Řešitelé z České a Slovenské republiky využili získaných zkušeností s použitím časových snímků profesionálních činností v profesiografickém výzkumu vedoucích pedagogických pracovníků, který byl realizován v tehdejší Československu v 80. letech. Metoda časových snímků je jednou z *profesiografických metod*. Náš výzkum je pouze součástí globálně založeného výzkumu, který shromáždil a shromáždí svým způsobem unikátní výzkumný materiál. S ohledem na tvorbu profesiogramu je možno konstatovat, že provedené analýzy se zabývaly především skupinou informací z oddílu „popis práce“; tyto informace mají rozhodující vliv na zjištění „nároků profese“, na „formy přípravy“ i na „vliv na zdraví, psychiku a její vývoj“. Je proto třeba právem považovat provedené analýzy za rozhodující předpoklad pro vytvoření profesiogramu; profesiografická zjištění jsme použili a nadále používáme jako zdroje podnětů a námětů pro návrhy inovací projektů vzdělávání pedagogických pracovníků.

Metody časového snímku (momentkového pozorování) se používá při zkoumání necyklických činností. Časový snímek umožňuje především identifikovat jednotlivé vykonávané činnosti a zjišťovat jejich frekvenci.

Časové snímky, tzv. časové studie, jsou v ekonomické oblasti využívány v zájmu předcházení stresu, únavě, emocionálnímu napětí, a to v zájmu optimalizace pracovního procesu a jeho podmínek, tedy při průzkumu průběhu práce a okolností, za nichž probíhá.

Podle definice vypracované Mezinárodním úřadem práce v Ženevě „snímek pracovního dne je měřením pracovní doby prováděným v průběhu určitého období, převážně během poloviny nebo celé směny. Jeho cílem je buď zjištění činnosti a délky trvání ztrátového času, jakož i časových pracovních norem. Snímkování pracovního dne se provádí k ověření toho, zda nebyla přehlédnuta žádná náhoda, která se objevuje během práce“ (Mrela 1967:289).

L. Kazalski definuje individuální snímkování pracovního dne jako „pozorování a měření všech časových prvků na pracovišti po celou dobu pozorování, které může zahrnovat celý pracovní den (pracovní směnu) nebo též

jen určitou část pracovního dne.“ Postup při snímkování pracovního dne je tento:

1. Pozorování a zaznamenávání všeho, co se událo v průběhu pracovního dne na pracovišti.
2. Rekapitulace stejnorodých druhů potřeby času.
3. Sestavení bilance pracovní doby, provedení analýzy a závěru.
(Kazalski 1962/63:25-26).

Metoda časového snímku se používá při zkoumání činností, které obsahují složky nestejného obsahu, v nestejném pořadí. Časový snímek umožňuje především identifikovat jednotlivé dílčí pracovní činnosti a zjišťovat jejich frekvenci. Časový snímek umožňuje reprodukovat zkoumané činnosti v určité zobecněné modifikaci. Ze systému komplexních souvislostí a vztahů dovoluje vybrat základní, podstatné prvky, složky, elementy. Je předpokladem simulace, modelování činností a dovoluje vypracovat jednoduchý model zkoumaného pracovního systému.

Význam takového empiricky získaného modelu je pak mnohostranný. Ukáže jak silné, tak i slabé stránky zkoumaného pracovního systému, stane se důležitým podkladem pro zkvalitnění odborné přípravy pracovníků a dovolí jejich činnosti lépe řídit a hodnotit.

Metoda časového snímku dále umožňuje shromáždit údaje k vypracování tzv. profesiografických studií, pro konkrétnější popis funkce — profese a její pracovní náplně.

A. Ehrlich používá termínu „bezprostřední pozorování“ a tvrdí, že je to nejjednodušší způsob sběru informací o neopakující se práci, který tkví v tom, že pozorovatel zaznamenává jak činnosti vykonávané sledovaným, tak i dobu jejich trvání. Podle autora je předností této metody snadnost a jednoduchost, jakož i to, že nevyžaduje příliš velkou přípravu k provedení pozorování.

„K jejím nedostatkům však patří:

- nákladnost, která způsobuje, že doba pozorování musí být poměrně krátká, což potom vede k obavě z příliš malé reprezentativnosti;
- pravděpodobnost, že sledovaný v době pozorování může pracovat jinak než obvykle,
- skutečnost, že předmětem pozorování může být pouze jeden člověk nebo jeden kolektiv.“ (Ehrlich 1961:53 a 60)

Metodu autosnímkování pracovního dne (pracovník zaznamenává vlastní činnost) přirovnává A. Ehrlich k metodě bezprostředního pozorování, ale pokládá ji za lacinější a jednodušší. Zdá se však, že tato metoda není vždy spolehlivá. Nelze totiž mnoho počítat s tím, „že by pracovník velmi podrobně a rád zaznamenal přerušení vznikající z jeho viny“. Pozorování tohoto

druhu jsou však „prospěšná pro zhodnocení celkového rozdělení činností prováděných pracovníkem během vykonávané práce“ (Ehrlich 1961:61).

Rozhodným zastáncem používání metody autosnímkování pracovního dne je E. Terebucha (Terebucha 1965, č. 3:89). Její přednosti spatřuje v malé pracovní shromažďování materiálu a možnosti zahrnout do pozorování současně větší počet lidí. Je si však vědom toho, že vyžaduje velmi účinnou kontrolu věrohodnosti získaných údajů.

E. Terebucha navrhuje provádět autosnímkování podle seznamu činností zjištěných na základě speciální ankety (autorka stati spolu s ostatními řešiteli využila údajů získaných v rámci předvýzkumu a následné korektury příslušných položek). Formulář pro autosnímek musí obsahovat označení doby zahájení i ukončení činnosti, symbol činnosti i množství jednotek vykonané práce. Konečnou etapou průzkumu je propočet procentuálního podílu jednotlivých činností v práci každého pracovníka a provedení srovnávací analýzy. Jako běžnou kontrolu věrohodnosti údajů doporučuje autor předávat každý den vyplněné formuláře ihned po skončení práci.

Metodu autosnímkování pracovního dne podrobně rozebírají američtí autoři E. V. Grillo a Ch. J. Berg (Grillo-Berg 1959). Ve své práci věnují popisu této metody, kterou nazývají *time records* (časové záznamy), celou kapitolu.

Jak vyplývá i z vyjádření zahraničních autorů, metoda autosnímkování pracovního dne se při zkoumání práce velice často používala a doposud používá.

Metoda časového snímku se provádí tak, že do předem připravených formulářů (denních, příp. týdenních záznamů) se průběžně a postupně zaznamenávají jednotlivé činnosti tak, jak za sebou průběžně následují. Základní zkoumaná jednotka je pracovní den, snímkový buď osamoceně, nebo jako sled řady pracovních dní za sebou. Zjištěné údaje se třídí do obecnějších přehledů a statistik: soupis činností, přehled o jejich četnosti, časové náročnosti, plánovanosti a neplánovanosti apod. Grafická vyjádření — schémata dne, týdne, většího časového úseku je možno produktivně komparovat navzájem u jedné kategorie pedagogických pracovníků, u jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků navzájem apod.

Zvolený postup umožňuje reprodukovat zkoumané činnosti v určité zobecněné modifikaci. Ze systému komplexních souvislostí a vztahů dovoluje vybrat základní, podstatné složky a dovoluje vypracovat jednoduchý model zkoumaného systému. Význam takového empiricky získaného modelu (např. modelu řízení výuky) je mnohostranný; zdůrazní silné a slabé stránky současné práce pedagogických pracovníků a je důležitým podkladem pro optimalizační úsilí. Zkvalitní odbornou přípravu pedagogických pracovníků (učitelů) a přiblíží ji praxi. Dovolí činnosti těchto pracovníků lépe kontrolovat a hodnotit.

V našem výzkumu jsou předmětem vlastního zpracování záznamy o činnostech a chronologické údaje, nutné pro zjišťování časové náročnosti jednotlivých profesionálních činností. Při kategorizování jednotlivých činností podle subsystémů jsme vycházeli z „Instrukcí pro zpracování týdenního záznamu profesionálních činností“, vydaný pro tento účel odpovědnou řešitelkou výzkumného projektu „Komparací ke kooperaci“, St. Kučerovou. Vyplněné záznamy časových snímků (týdenní záznamy) učitelů částečně již byly a dále budou důkladně prostudovány; následně bude provedena definitivní kategorizace jednotlivých činností.

Metoda časových snímků umožňuje shromáždit údaje k vypracování profesiografických studií, pro konkrétnější popis funkce — profese určité kategorie pedagogických pracovníků a její pracovní náplně. Shromážděné údaje mohou být východiskem i pro inovaci a specifikaci obsahu a metod odborné přípravy, neboť z popisu činností a podmínek, za kterých se vykonávají, vyplývají přirozeně požadavky na kvalifikaci člověka a nároky na jeho osobnost. Zvolenou metodou můžeme získat i popisy zajímavých případů činnosti pedagogických pracovníků pro účely vzdělávací, optimalizační a diagnostické (problémové úlohy, testy) aj. (Kučerová 1982).

K aplikaci metod časových snímků byly připraveny formuláře pro zápis profesionálních činností a doby jejich trvání. Návrh formuláře „Týdenní záznam profesionálních činností učitelů“ byl ověřen v předvýzkumu. V jeho definitivní verzi bylo jednoznačně zdůrazněno hledisko objektivnosti a konkrétnosti při sběru informací. Respondentům — učitelům — řešitelé projektu poděkovali v daném formuláři za jejich ochotu k mezinárodní výzkumné spolupráci, jejíž výsledky mají pomoci k lepšímu poznání problematiky současné školy prostřednictvím zkoumání učitelské profese (profesiografie) a vzájemným srovnáváním výsledků, získaných v různých zemích. Bylo zdůrazněno, že konečným cílem výzkumu je shromáždit podněty k optimalizaci výchovně-vzdělávacích výsledků a podmínek pro tvůrčí seberealizaci učitelů. Profesiografie evropského učitele má též přispět ke konkrétnímu vymezení evropské dimenze vzdělávání a k funkčním úpravám přípravy budoucích učitelů.

Ve výzvě k učitelům je uvedena prosba o zachycení jednoho týdne jejich učitelského působení, a to co nejvěrněji, bez autocenzury, příkras nebo očeřňování. Učitelům je zaručena naprostá anonymita. Formulář je rozdělen na část A. Přehled profesionálních aktivit v týdnu od... do... (je uveden doporučený postup pro vyplňování formuláře) a na část označenou jako B. Základní statistické údaje o učitelích, škole a lokalitě. V závěru této části formuláře najde respondent také výzvu, aby uvedl tři hlavní přednosti a tři

největší nedostatky učitelského povolání podle svého názoru. (Podrobněji se lze s formulářem seznámit u autorky této stati.)

Formulář pro týdenní záznam profesionálních činností učitelů obsahuje list (výzvu ke spolupráci adresovanou učitelům), návodné metodické poznámky k vyplňování formuláře, tabulku nazv. „Přehled týdne“ — předtištěný týdenní rozvrh, položky k šetření faktorů úspěšnosti a identifikační údaje o snímkaném učiteli pro statistické zpracování.

Zdůvodnění položek formuláře „Týdenní záznam profesionálních činností“:

1. Chronometrické údaje (čas průběhový a čas jednotkový) jsou nutné pro zjišťování časové náročnosti jednotlivých profesionálních činností, pro plánování účelné spotřeby času, pro efektivní hospodaření s časem, předcházení časovým ztrátám, narušování a zkracování fondu času, pro hledání zdůvodněné návaznosti činností v čase.
2. Položky v týdenních záznamech jsou voleny tak, aby poskytly předběžně utříděné informace o pracovních činnostech snímkaného učitele. Profesiografické studie ve všech oborech jsou založeny na získávání a třídění informací o určité profesi a na jejich shrnutí do charakteristiky profesního pole. Tato charakteristika je syntetické povahy a obsahuje základní údaje z analýzy profesionálních činností.

K analýze profesionálních činností učitelů patří především „popis pracovní činnosti“ (operace, případy), uvedený v časových souřadnicích (od-do), a to co nejkonkrétněji. Z údajů této rubriky by pak bylo možno pořídit soupis daných činností, zjišťovat četnost činnosti téhož druhu, aby bylo možno provádět rozbor obsahového a funkčního zaměření činností (kategorizace podle subsystémů apod.). Také údaje v dalších rubrikách slouží k upřesnění charakteristiky sledované činnosti a studiu profesního pole.

3. Charakteristika profesního pole obsahuje v skryté podobě soubor požadavků na obsah příslušné profesionální přípravy. Soupis činností je posuzován i z hlediska jejich specifické náročnosti, obtížnosti a podmíněnosti jistými předpoklady vědomostními, dovednostními a osobnostními. Je základem pro vyvození kvalifikačních požadavků na učitele a jeho přípravu. Abychom zjistili, co sami učitelé považují za nezbytné a žádoucí pro úspěšný výkon své funkce — profese, a co podle jejich mínění nejvíce jejich úspěch v práci ohrožuje, zařadili jsme do formuláře i dotaz na (alespoň) 3 faktory úspěšnosti a 3 faktory neúspěšnosti.

Kategorizace profesionálních činností

Úprava shromážděných dat z časových snímků pro analýzu pracovní náplně učitelů.

Mají-li být výsledky analýzy záznamů validní, musí být především navzájem srovnatelné, a tudíž identifikované a tříděné. Protože jde o činnosti, z nichž každá sama o sobě má řadu aspektů, a může být proto podle různých kritérií řazena do různých skupin (fenomén přeskupování prvků v systému), bylo třeba sjednotit hlediska a k třídění přistoupit koordinovaně.

Při zpracování vzorku týdenních záznamů je používána následující kategorizace činností, tříděných do devíti skupin:

- I. a) vyučování
 - b) přítomnost ve škole, pohotovost, dozor;
- II. výchovně-vzdělávací činnosti mimo vlastní vyučování
 - a) činnosti doučovací, nápravná cvičení
 - b) zájmové kroužky;
- III. příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek;
- IV. pedagogické porady neformální — s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři atp. pedagogické porady svolané vedením školy;
- V. spolupráce s rodiči;
- VI. osvětová, sociální, ekologická a jiná veřejná činnost učitele;
- VII. studium, sebevzdělávání;
- VIII. jiné činnosti;
- IX. doprava, cesty do školy a ze školy.

Pozn.: Každou činnost registrovat co nejkonkrétněji (nikoli „pták na stromě“, ale „straka na vrbě“);

uvádět stručně, koho se činnost týkala, komu byla adresována, event. proč (celé třídy, skupině, jednotlivci); kde je příležitost, všimát si chování žáků — projevy, výkony, přestupky (např. při dozoru, v zájmovém kroužku apod.).

Sebevzdělávání — konkrétně prostřednictvím čeho (knihy, časopisy, vlastní pokusy atd.) (Kučerová 1995).

Závěrem

Stále aktuální jsou otázky týkající se transformace našeho školství, s níž bezprostředně souvisí i nové pojetí vzdělávání učitelů. Východiskem tohoto pojetí — transformace vzdělávání učitelů — by měla být analýza profesionálních činností učitelů. Jako členka výzkumného týmu se podílím na řešení projektu „Komparací ke kooperaci“; první fází tohoto projektu je analýza profesionálních činností učitelů základních a středních škol v České republice, další fází bude mezinárodní srovnání profesionálních aktivit učitelů.

Cílem výzkumu je získat základní informace pro profesiografii soudobého evropského učitele jako východisko mnohostranných optimalizací, a to např. v dimenzi profesionální, lokální, regionální, státní, mezinárodní a evropské, případně světové.

Jako prostředky jsou užívány:

- a) Časový snímek (profesiografický záznam učitelských aktivit během jednoho týdne, provedený dobrovolně spolupracujícími učiteli) — autodeskripce dle instrukce. Jde o základní techniku sběru dat; této profesiografické metodě jsme věnovali naši stať;
- b) Dotazník pro učitele, který má funkci doplňující a verifikační;
- c) Anketa expertů, která má rovněž funkci doplňující a verifikační.

Dosavadní systém výchovy a vzdělávání je potřebí transformovat zejména ve směru utváření profesionálních dovedností a osobnostních předpokladů učitelů. Profesionální příprava budoucích učitelů bude jen tehdy skutečně adekvátní, bude-li přípravou i na praktickou, nikoli jen teoretickou činnost.

Výhodou potřebných údajů získaných analýzou činností je skutečnost, že při transformaci vzdělávání vycházíme z podmínek konkrétní praxe a jejích potřeb.

Na koordinačním semináři k výše uvedenému projektu, který se konal v červnu 1995 v Rakousku a jehož se zúčastnili zástupci řešitelů ze šesti zemí (České republiky, Slovenské republiky, Polska, Rakouska, Maďarska a Slovinska), bylo prokázáno, že metodika a navržená technika výzkumu jsou reálné.

Na základě zpracování údajů o profesionálních činnostech učitelů se prokázalo, že technika týdenních pracovních autosnímků je validní a odpovídá kritériím získávání empirických materiálů. K tomuto závěru přispěly i výsledky předvýzkumu realizovaného naším týmem v Moravskoslezském regionu (vzorek 30 učitelů z 1. a 2. st. ZŠ a ze středních škol); řešitelé z Ostravské univerzity se budou i nadále zabývat právě analýzou profesionálních činností z týdenních záznamů.

Na poradě konané v lednu 1996 v Olomouci byl upřesněn způsob i harmonogram řešení našeho výzkumného projektu. V říjnu 1996 proběhne v Olomouci koordinační porada o zpracování prvních výsledků v jednotlivých zúčastněných státech. Výzkumný tým je pro zájemce stále otevřen.

Literatura:

- Baláž, O. 1972 „Profesionální profil učitele a jeho pracovní režim“, in *Jednotná škola*, XXIV, č. 7, s. 627 a násl.
- Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Amosium, Ostrava 1992.
- Grillo, E. V. — Berg, Ch. Jr. 1959 „Work Measurement in the Office“ (New York: Mc Graw-Hill Book Comp.)
- Ehrlich, A. 1961 „Badanie metod pracy“ (Warszawa: CODKK)

- Januška, L. 1979 „Profesiografický obraz učitele“, in *Jednotná škola*, XXXI, č. 2, s. 117 a násl.
- Kazalski, L. 1962/63 „Sila robocza w zakladzie przemyslowym“ (Warszawa: TNOik)
- Kučerová, S. 1982 „Analýza profesionálních činností vedoucích pedagogických pracovníků — Metodický list k zpracování časových snímků“, in *Projekt vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků* (Bratislava: ÚÚVU)
- Kučerová, S. 1995 „Instrukce pro zpracování týdenního záznamu profesionálních činností“ (Brno: MU)
- Kučerová S. — Blížkovský, B. 1996 „Základní informace k projektu první fáze výzkumu (komparativní profesiografie) evropského učitele“ (Brno:MU)
- Kučerová, S. — Blížkovský B. 1994 Návrh projektu „Komparací ke kooperaci“ — „Durch Komparation zur Kooperation“ (Brno: psychologický ústav AV ČR)
- Kučerová, S. 1987 „Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků“ (Bratislava: SPN)
- Kurelová, M. 1989 „Analýza profesionálních činností zástupců ředitelů středních odborných učilišť jako východisko k inovaci projektu jejich vzdělávání“ (Brno: FF MU)
- Kuzmina, N. V. 1967 „Očerki psychologii truda učitelja“ (Leningrad: Leningradskij universitet)
- Mrela, H. 1967 „Badanie pracy“ (Warszawa: PWE)
- MŠMT 1995 „Program Učitel“ (Praha MŠMT)
- Terebucha, E. 1965 „Zastosowanie metody samofotografii dnia roboczego przy badaniu wykorzystania czasu pracy personalu administracyjnego przedsiębiorstwa przemyslowego“, in *Przeklad Organizacji...*
- Žekova, S. 1981 „Profesiogram bulharského učitele“ (Bratislava ÚÚVU)

Modely učitelské přípravy pro vyšší střední školy

Zdenka Veselá

Jakákoliv změna koncepce školství a vzdělávání přináší vždy změnu přípravy budoucího učitele, neboť je zřejmé (již od dob konstituování moderní školské soustavy, tj. od tereziánských reforem), že nositelem těchto změn je učitel. Je třeba také připomenout, že změny, které probíhají v našich zemích, nejsou jevem ojedinělým. Dá se říci, že celý svět posledních desetiletí tohoto století je charakterizován změnami nejen v oblasti ekonomické, politické, kulturní, ale také v oblasti výchovy a vzdělání budoucích učitelů. Ve srovnání se světem se ukazuje, že pedagogická příprava učitelů směřuje k dalšímu jejímu prohlubování a integrování jako součásti koncepce jejich celoživotního vzdělávání.

Pro srovnání byly vybrány některé evropské země, přičemž pozornost byla věnována těmto otázkám:

1. Je příprava v jednotlivých zemích diferencována (pro učitele základní a střední školy)?
2. Kdo tuto přípravu zajišťuje?
3. Kolik oborů se studuje?
4. V jaké rozsahu pedagogická příprava probíhá a jaký je její obsah?

Je třeba říci, že se ze srovnání uvedených zemí nepodařilo zjistit odpovědi na jednotlivé otázky vyčerpávajícím způsobem, neboť použité materiály byly různorodé kvality a neodpovídaly na všechny otázky. Stručné odpovědi na uvedené otázky poskytuje následující přehled:

Stát	Diferenciace přípravy	Kdo ji zajišťuje	Počet oborů	Délka
Belgie	ano	univerzita	1–2	
Dánsko	ano	univerzita	2	5 měs.
Finsko	ne	univerzita		
		ped. škola	1–2	2 sem.
Francie	ano	univerzita	1–2	
Itálie	ano	univerzita		
Německo	ano	univerzita	2	1 rok + praxe
Rakousko	ano	univerzita	2	2 sem. + praxe
Švédsko	ano	vys. šk. pedagog.	2	1 rok + praxe
Švýcarsko	ano	univerzita	2–3	
V. Británie	ano	univerzita a ped. koleje		roční kurzy

Ze stručného přehledu vyplývá, že téměř ve všech zemích je příprava jednotlivých učitelských kategorií v závislosti na typu školy diferencována. Výjimkou tvoří severské země, kde vzhledem k jednotnému školství vnitřně diferencovanému je příprava pro učitele jednotná (Finsko, Švédsko o větší jednotnosti uvažuje). Pedagogickou přípravu v převážné většině zemí zajišťují univerzity a pokud jde o studované obory, jak vyplývá z přehledu, v průměru se studují dva obory. Velká rozmanitost však panuje v rozsahu a obsahu pedagogické přípravy.

Uvedme alespoň několik příkladů, které tuto rozmanitost představují, i když struktura této přípravy je stejná, tj. tvoří ji

1. obecná pedagogika
2. obecná didaktika
3. oborové didaktiky

4. praxe — školní a v některých zemích i v jiných institucích, než je škola

Tyto části se pak různě kombinují a jsou různého rozsahu. Zajímavá a podnětná je pedagogická příprava budoucích učitelů ve *Finsku*. V této zemi došlo v roce 1980 ke sjednocení pedagogické přípravy pro všechny učitele základních a středních škol. Pro obě kategorie učitelů ji zajišťují pedagogické fakulty, které jsou součástí univerzit. Například Pedagogická fakulta v Taampere má následující členění a obsahové zaměření této přípravy.

Část teoretická:

1. *Základní pedagogická příprava (20 % doby)* obsahuje pedagogickou teorii a metodologii, obecnou didaktiku, pedagogickou diagnostiku a hodnocení, pedagogickou psychologii, teorii učení, komunikaci a interakce ve třídě.
2. *Finská školská soustava a řízená školství (10 %)*
3. *Didaktika studovaných předmětů, tj. oborové didaktiky (20 %)*

Část praktická:

4. *Praxe na školách (50 % času)* je založena na pozorování výuky, samostatné výuce (30–40 hodin), aplikaci metodických poznatků, která představuje plánování výuky, přípravu pomůcek a materiálů, používání a vyhodnocování didaktických testů, používání audiovizuálních didaktických prostředků.

Zájemci o učitelství jsou ve Finsku vybíráni, neboť Finové uplatňují zásadu, že kvalita učitele je závislá na výběru správného studenta. Z celkového počtu zájemců bývá přijímáno pouze 10 %. Uchazeči procházejí dvěma fázemi výběru. První fáze spočívá ve výběru uchazečů na základě studijních výsledků ze střední školy a na základě různých aktivit, které dokumentují zájem o práci s mládeží. Všechny položky se vyhodnocují a teprve pak se stanoví pořadí uchazečů, kteří jsou pak pozváni k dalšímu výběru. Uchazeč je začleněn do reálné vyučovací situace, v níž pracuje se skupinou 6–10 žáků, přičemž je sledována sociální komunikace a pedagogická interakce, a ta je pak vyhodnocována jako předpoklad pro učitelství. V rozhovoru s uchazečem se poté zjišťují jeho motivy a zájem o učitelské povolání. Tento systém umožňuje vybírat relativně nejlepší studenty. Stojí rovněž za povšimnutí, že ve Finsku se dbá při výběru také na to, aby 40 % míst bylo vyhrazeno pro muže, aby se zabránilo přílišné feminizaci.

Bezesporu zajímavý je také model přípravy našich nejbližších sousedů — Rakušanů. S Rakouskem nás spojuje stejná pedagogická příprava učitelů až do zavedení vysokoškolského vzdělávání všech našich učitelů roku 1946.

Jak se tedy tato příprava organizuje v současnosti?

Na univerzitách má část teoretickou představovanou pedagogikou a didaktikou, a část praktickou, která probíhá na školách. Tato příprava je pozoruhodná tím, že v rámci teoretické přípravy studenti mají možnost výběru disciplín.

V rámci pedagogiky může posluchač volit ze dvou bloků:

- a) *úvod do pedagogiky* — teorie výchovy (zaměření pedagogických teorií, vývoj a socializace, učení ve vyučování a výchova) — tento blok je zakončen písemnou zkouškou.
- b) *výchova a socializace* — pedagogické aspekty interakce ve škole (sociální struktury a procesy ve škole, sociální formy učení a vyučování, sociometrické zkušenosti atd.) — požaduje se aktivní účast ve výuce, ústní a písemný referát a hospitace.

Z didaktiky si lze vybrat tyto povinně volitelné přednášky a semináře:

- a) *teorie vyučování* — obsahová koncepce (vyučovací metody, teorie učení, diferenciálně pedagogický výzkum učení, formy interakce mezi učitelem a žákem, problémy organizace školy a vývoje školy se zaměřením na diferenciaci a individualizaci v učebním procesu atd.) — kurs je zakončen písemnou zkouškou.
- b) *teorie vyučování* — analýza a plánování výuky (analýza cílů, obsahu a metod výuky, struktura učebních osnov rakouského školství atd.) — zakončení písemnou zkouškou. (Jůva: 1994, s. 50)

Uvedené teoretické studium doplňují oborové didaktiky a praxe na škole. Praxe jsou součástí také obecné pedagogiky, obecné didaktiky, nejenom oborových didaktik. V průběhu praxe se studenti seznamují s rakouským školstvím, pozorují vyučovací hodiny, připravují se na samostatnou výuku a ověřují si své pedagogické schopnosti a dovednosti. Školní praxe má dvě formy: úvodní a cvičnou. Úvodní praxe probíhá v rozsahu 30 hodin. Studenti se na hospitacích učí pozorovat a hodnotit vyučování, plánovat je, všimnout si výchovných problémů atd. Ve fázi cvičné (90 hodin) již sami vyučují. Část praxe se musí odehrávat na nižší střední škole, pokud se předmět výuky vyučuje jak na nižší, tak na vyšší střední škole, aby student věděl, na co má navazovat.

Výběrový charakter má také pedagogická příprava v Německu. Například na univerzitě v Göttingen nabízejí množství seminářů, cvičení a kolokvií. Pouze šest přednášek se orientuje na obecnou a sociální pedagogiku a obecnou didaktiku. Není bez zajímavosti pojetí praxe, kterou je student povinen vykonat nejenom ve škole, ale i ve zcela jiné sociální oblasti (v podniku). Na uvedených příkladech jsme dokumentovali, že struktura pedagogické přípravy je ve všech zemích analogická, samozřejmě značné rozdíly jsou v její délce, v jejím obsahu a v jejím zařazení. Srovnáme-li tato kritéria, zjistíme, že na otázku

1. Kdy tato příprava probíhá, najdeme dvě varianty řešení. Buď probíhá
 - a) souběžně s odbornou přípravou v průběhu studia nebo

- b) následuje až na závěr studia, což je častější varianta.
2. Kdo za tuto přípravu odpovídá, vidíme, že
- a) v převážné většině zemí katedry pedagogiky na univerzitách nebo
 - b) v několika zemích za ni zodpovídají místní školské orgány, jimž budou noví učitelé podléhat (Švýcarsko, Rakousko, Anglie)
3. Jaké je obsahové zaměření pedagogické přípravy:
- a) některé země kladou důraz na oblast didaktickou (vzdělání a vyučování)
 - b) v řadě zemí se začínají zdůrazňovat aspekty pedagogické (výchovné)
4. Jakou podobu mají praxe z hlediska časového, převažující odpověď je, že
- a) dlouhodobou a rozsáhlou (např. Německo, Holandsko, Velká Británie, Finsko)
 - b) krátkodobou — u nás.

Ze srovnání dostupných materiálů vyplývá, že pedagogická příprava učitelů pro vyšší střední školy směřuje k posilování pedagogické části (problémy výchovné) a zejména k utužování vazby mezi studiem a praktickými problémy škol, tzn. že se zdůrazňuje praxe. Ukazuje se, že je zapotřebí vést přípravu učitelů více prakticky, aby budoucí učitelů byli schopni realizovat novou výchovu, aby byli schopni zavádět nové metody, komunikovat se žáky, spolupracovat s nimi při řešení problémů, aby byli schopni aktivně naslouchat druhým, zkoumat problém a vyvozovat závěry, aby byli schopni ukazovat vzájemné souvislosti a vazby mezi předměty, aby uměli rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijatá rozhodnutí ve třídě, jak to již dávno požadoval Komenský, když objasňovat koncepci školy hrou, aby byli schopni vést žáky k samostatnosti umožňující na základě znalostí dospívat k vlastním postojům, aby byli schopni komunikovat s rodiči, aby byli schopni ukazovat bohatost a rozmanitost nejrůznějších kultur, aby byli schopni dokazovat, že vzdělání je cesta, která nemá určený konec. (Pike, G.— Selby, D.: 1994, s. 111)

Dostát všem těmto úkolům nelze ovšem pouze pedagogickou přípravou na fakultách, zajistit je lze nutně dalším učitelským vzděláváním, které má navázat na přípravný stupeň a má základní přípravu rozšiřovat, prohlubovat a podle odbornosti specializovat.

Výuka matematiky a tvořivost učitelů

Rudolf Grepl

Příspěvek si všímá výuky matematiky na středních školách z pohledu pedagoga a učitele matematiky na vysokých školách technických. Zamýšlí se nad obecnými otázkami a nad možnostmi tvořivé činnosti učitelů. Snaží se hledat východiska.

Škola je základ předávání vědomostí lidstva.

A. Einstein.

1. Úvod

Matematika patří k základním předmětům jak na základní, tak i střední škole. Na základní škole (ZŠ) je matematika každodenním předmětem, na střední škole (SŠ) téměř každodenním předmětem. Na gymnáziu (G) je týdně průměrně 4 hodiny matematika, na průmyslových školách (PŠ) také. Vezmeme-li v úvahu, že ve školním roce se počítá na SŠ s 34 týdny vyučování, pak na G (všeobecné zaměření) lze počítat asi s 500 hodinami výuky matematiky, u PŠ (podle zaměření) asi s 400 až 550 hodinami matematiky. Je zajímavé sledovat vývoj výuky v předmětu matematika a vliv této výuky — podle charakteru školy (G, PŠ) na rozhodování studentů o volbě dalšího studia na vysoké škole. Průzkumem na brněnských gymnáziích jsem zjistil, že jen 1/4 až 1/3 absolventů bude mít co do činění s další výukou matematiky (to jsou vysoké školy technické, přírodovědecké fakulty, pedagogické fakulty, ekonomické fakulty), maturovat z matematiky bude na G jen asi 20 % studentů. Na PŠ je situace jiná: podle charakteru školy na PŠStr více než 30 %, na PŠSt asi 40 %, na PŠEl asi 50 %. Na VŠT se hlásí z PŠStr více než 1/3 studentů, z PŠSt až 70 %, z PŠEl až 80 %. Matematika má tedy spolu s jazykem českým zcela nezastupitelné místo ve vzdělávání žáků ZŠ a studentů SŠ.

2. Úloha učebních plánů a učebních osnov

Důležitost těchto dokumentů se dnes podceňuje, jako by to byl výplod předchozího systému. Přitom pro řádný chod školy a kontrolu školy ze strany školských úřadů jsou nezbytné. Vznik učebních plánů souvisí se zaváděním hromadného vyučování ve vyučovacích hodinách. Jeden z prvních učebních plánů nalzáme v Komenského Velké didaktice. Vše je ovšem ve vývoji. Proto i učební plány a učební osnovy by zasluhovaly, obdobně výuka jako taková, diskusi, rozbor a nové pohledy. Nečekáme stále až „seshora“ něco přijde samo od sebe?

3. Úloha a poslání předmětu matematika ve vzdělávání a výchově studentů SŠ

Všimněme si, k čemu by měla výuka matematiky na SŠ přispívat a směřovat. Především je to příprava ke studiu na technických, přírodovědných, matematickofyzikálních, ekonomických fakultách a jiných vysokých školách a také — u průmyslových škol — matematické vzdělání středních technických pracovníků. Dále by výuka matematiky měla:

- rozvíjet logické myšlení, přesné vyjadřování a prostorovou představivost,
- podporovat myšlení žáků osvojováním si matematických poznatků v logickém systému a ve vzájemných souvislostech,
- užívat matematických poznatků v aplikacích přírodních zákonů,
- zdokonalovat v numerickém počítání,
- učit grafickému řešení, upevňovat a rozšiřovat znalosti jednotek měř, výpočtu geometrických útvarů, prohlubovat dovednosti studentů při užívání tabulek, grafů a diagramů,
- matematické myšlení studentů rozvíjet v organické jednotě s péčí o přesné a jasné vyjadřování,
- přispívat k vytváření světonázoru studentů tím, že mohou hlouběji studovat podstatu fyzikálních jevů, poznávat příčinné vztahy mezi nimi a jejich objektivní platnost,
- vychovávat k aktivnosti, samostatnosti a soustavnosti v práci,
- vést ke kritickému hodnocení získaných výsledků především tím, že se učí svá tvrzení zdůvodňovat a ověřovat porovnáním s praxí,
- vést studenty důsledně k tomu, aby vypracovávali písemné i grafické práce úpravně a čistě, a tím mj. přispívat k jejich estetickému cítění,
- soustavně vést studenty k samostatnému studiu z učebnic,
- pěstovat zájem o matematiku a další přírodovědné předměty, podněcovat žáky k četbě populárněvědecké literatury, k návštěvě přednášek z matematiky i z oborů, v nichž matematika hraje významnou roli.

Tedy úkolů mnoho. A co si žáci a studenti z výuky matematiky odnášejí?

4. Některé obecné problémy výuky a co dál?

Vidím řadu problémů, nad kterými bychom se měli zamyslet a začít podle možností každý u sebe, ve své třídě, ve své škole, u svých studentů, na své katedře a fakultě je diskutovat a posléze řešit.

Které to zejména jsou?

- příliš mnoho učíme; v mezích kompetence své a své školy redukovat obsah učebních osnov — programů (to by měl být prvořadý úkol předmětových komisí — a ty by měly fungovat, ale také úkol školských orgánů ústředí),
- povzbuzovat studenty, aby se snažili sami zkoumat a chápat problémy, umožňovat jim, aby samostatně dospívali ke znalostem a osobním postojům,
- pěstovat u studentů nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje, ale také složky citové a sociální,
- vést k větší odpovědnosti za vykonanou práci u sebe, u studenta a také u školy a rodiny,
- pěstovat u všech otevřenost, zdravou kritičnost, pečlivost a svědomitý poměr k práci,
- postupně měnit přístup ke studentům (více kolegiality, zejména u vyšších ročníků),
- promýšlet celkovou atmosféru hodiny, přednášky, cvičení, navodit pocit pohody, bezpečí a vést k hledání nových přístupů a jiných řešení problémů. K tomu se doporučuje:
 - poznávat se navzájem, učit se vzájemně si důvěřovat, respektovat ostatní,
 - přesně formulovat a zveřejňovat názory a znalosti, se kterými studenti přicházejí.
 - získávat od počátku pocit sebedůvěry pomocí plnění napřed vždy jednodušších úkolů,
 - snažit se o to, aby studenti získali již před začátkem hodiny nebo kurzu představu o jejich náplni a cíli,
 - respektovat práva druhých a snažit se ve třídě, posluchárně rozložit postupně moc, ale také odpovědnost za rozhodování a přijatá rozhodnutí,
- snažit se vždy ukazovat studentům vše ve vzájemných souvislostech a to nejen v rámci jednoho předmětu, ale i mezi jednotlivými předměty,
- výuku svého předmětu vhodně spojovat s úspěchy daného předmětu jako vědy, dokladovat, co kdy bylo objeveno a vymyšleno, za jakého společenského a vědeckého klimatu,
- úspěchy daného předmětu a obecně vědy a techniky uvádět do souvislosti s rozvojem lidské civilizace s důrazem na vědeckotechnickou úroveň našeho národa,

- otázky hodnocení studia a studentů. Každé hodnocení zdůrazňuje individuální výsledky jednotlivců, z čehož zákonitě plyne žádoucí soutěžní atmosféra. V současné době však existuje nebezpečí, které hrozí předmetům i studentům tím, že mohou být „spoutáni do okovů“ nepřetržité série písemných zkoušek (testů). Tomu bychom se měli bránit.

Co hledáme a očekáváme od hodnocení?

- Hodnotit důležité vlastnosti: schopnost chápat problémy z různých úhlů pohledů, vztahů, schopnosti spolupracovat, průběžně sledovat jednání jednotlivců,
- hodnocení by mělo být řízeno školou a jen rámcově dáno školskými úřady,
- hodnocení by mělo být co nejjednodušší: bránit se přehnanému množství zkoušek a zkoušení a prosazovat posun od hodin, v nichž jsou konány jednorázové zkoušky k mnohem objektivnějšímu průběžnému hodnocení ve formě profilu studenta,
- velká část zkoušek by měla být ústní: většina studentů se cítí mnohem jistěji (a prokazuje lepší výsledky), když může vyjadřovat myšlenky ústně. Je to také vhodnější z pohledu dovedností, které budou studenti potřebovat v dalším životě. Ústní hodnocení poskytuje velice účinný nástroj k nahlédnutí do silných a slabých stránek studenta. Je pružné a umožňuje, abychom téměř všem studentům dali šanci někdy vyniknout.
- Hodnocení by mělo být částečně založeno na domluvě mezi studentem a učitelem: jedna z nejzávažnějších námitek vůči jakémukoliv systému hodnocení, a hodnocení ve škole obzvláště, se týká nutnosti postavit zkoušejícího a zkoušeného do postavení nadřazeného a podřazeného. To narušuje atmosféru spolupráce. Snažme se o existenci prvku domluvy mezi zkoušejícím a zkoušeným při hodnocení (včetně průběžného hodnocení). A realizujme i sebehodnocení studentů (mnohým studentům to pomáhá v utváření si vlastního obrazu).

5. Jak ve výuce matematiky?

Pokusím se všimnout si jen některých problémů. Zejména také proto, abychom se — coby učitelé — zamysleli nad tím, jestli to, co učíme, učíme správně a srozumitelně a druhá otázka, zda to nemůžeme učit jinak. Uvedu některé příklady:

- definice vektoru: užívat všeobecně užívanou a názornou představou definici jako orientované úsečky, ne nějakou definici vektoru jako zobrazení

prostoru. Je to bezúčelné, neboť ji nelze použít ani ve fyzice a mechanice. Je to typický příklad, jak je možné poměrně jednoduchý a intuitivně jasný pojem vykládat způsobem z pedagogického hlediska zcela absurdním,

- definice kružnice: a) kružnice je tvořena všemi body roviny, které mají od daného bodu tutéž vzdálenost, b) kružnice je množina bodů roviny, které mají od zadaného bodu danou vzdálenost.

Druhá varianta není o nic horší ale ani lepší než prvá. Slovo množina je zde zcela neškodné, ale také zbytečné. V modernizovaných učebnicích je však slovo množina povzneseno na vědecký termín a to má vážné důsledky. Okamžitě se zavádějí pojmy průniku, sjednocení, inkluze s příslušnými symboly, profesionálním matematikům zcela pochopitelné, pro žáky však podstatně obtížněji a navíc (to je hlavní) vůbec ne nutné pro pochopení středoškolské matematiky,

- definice funkce: místo toho, abychom řekli, že funkce je veličina y , jejíž číselnou hodnotu můžeme určit, známe-li hodnotu nezávisle proměnné x , což obecně zapisujeme ve tvaru $y = f(x)$, a uvedli několik příkladů funkcí pomocí vzorečků, definuje se funkce v podstatě jako zobrazení jedné množiny do druhé. Fakticky se to dělá ještě složitěji: nejprve se zavede pojem relace mezi prvky dvou množin, a splňuje-li tato relace jisté další podmínky, nazýváme ji funkcí.

Neúměrný rozsah látky a neopodstatněná složitost výkladu (viz příklady) vyvolávají u mnohých žáků nedůvěru ve vlastní matematické schopnosti a pocit méněcennosti. To zčásti také vysvětluje jeden z důvodů, proč klesá zájem o přírodovědné a technické obory.

Na Panafrickém matematickém kongresu už v roce 1976 francouzský matematik Jean Leray kriticky hodnotil stav výuky matematiky na středních školách na Západě. Prohlásil tehdy, že učitelům a učebnicím se stále obtížněji daří předávat žákům poznatky, které budou v dalším životě potřebovat. O výuce matematiky na francouzských školách řekl: „Rozvoj pojmu množiny v poslední době umožnil rozšířit oblast aplikací matematiky i účinnost matematických metod. Znamená to však, že výuka matematiky na SŠ by měla být založena na tomto pojmu, tj. probíhat podle schématu užitého v traktátu N. Bourbakiho? Je jasné, že odpověď může být jenom záporná. Copak je možné založit výuku matematiky pro mládež na teorii množin, tj. vyjádřit tuto teorii prostě a přístupně? Ve Francii se o to snažili s domyšlivostí založenou na nepochopení a výsledek je katastrofální“ — [2].

Co tedy dělat dále? Navrhují:

- zamýšlet se nad vlastní koncepcí výuky matematiky ve své třídě, škole, cvičební nebo přednáškové skupině (nikdo není nucen učit podle nějaké šablony, ale na druhé straně to však neznamená, že se nebudeme zajímat o výsledky práce svých kolegů),
- měly by fungovat předmětové komise na školách (ty nejsou přežitkem doby),
- fungovat by měla odborná inspekce a odborné metodické vedení na SŠ a na VŠ hospitační činnost,
- diskutovat o své práci,
- utvářet pracovní kontakty mezi jednotlivými stupni školské soustavy,
- utvářet vazbu (a také zpětnou vazbu) ZŠ–SŠ, SŠ–VŠ, VŠ–praxe.

Vynikající ruský matematik Pontrjagin (autor vynikajících učebnic vyšší matematiky) říká o výuce matematiky:

- výuka musí zobecňovat názorné představy a praktické zkušenosti žáků a připravit je na to, aby uměli matematické znalosti používat ve své budoucí práci,
- studium matematiky musí podporovat vytváření trvalých návyků ústního počítání, musí rozvíjet jejich logické myšlení a geometrickou představivost,
- žáci si musí osvojit ty matematické pojmy, s nimiž se setkávají v praxi, a zaváděné termíny a symboly musí být v souladu se všeobecně užívanými ve vědecké i technické literatuře a v příbuzných oborech.

K tomu Pontrjagin dále říká: „To nejsou žádné požadavky světoborné, ale naopak velmi prosté. Mimochodem, *čím blíže jsme k pravdě, tím vše je jednodušší, zatímco rádooby vědecké meditace nás od pravdy jen vzdalují*“ — [2].

Připojím ještě úvahu z knihy Globální výchova [1], kde B. Hudson říká o matematice (s. 133, 134): „hodina matematiky nabízí učitelům skvělé možnosti pro zařazení globálních témat, neboť matematika sama o sobě se často promítá do našeho každodenního života. Většina informací, kterými jsme neustále zásobováni, poskytuje příležitosti pro smysluplnou matematickou činnost. Můžeme např. využít informace o počtu nezaměstnaných, o inflačních položkách, věkových průměrech, o částkách na vzdělání, spotřebě energie a hladinách společenských a vojenských výdajů. Tento přístup je v kontrastu k přístupu tradičnímu, který se zakládá na úzkém rozsahu znalostí a pojmů často oddělených od jakéhokoliv smysluplného kontextu“.

Úvaha zajímavá. Myslím si, že dobrý učitel se vždy snažil ukázat užitečnost matematiky v aplikacích. Často se však na tuto „maličkost“ ve školním

chvatu a pod tlakem množství probírané látky zapomíná — k velké škodě věci.

6. Závěr

Předložil jsem některá fakta, mé názory, zkušenosti z pedagogické praxe a náměty na realizaci v oblasti výuky obecně a také v oblasti výuky matematiky na SŠ a případně na VŠT. Je mi jasné, že všechno je složité. Ale někde začít je třeba. A samozřejmě každý u sebe. Zdaleka vše v našem školství nebylo a není špatné. Ale doba jde dopředu a snažme se to dobré nebourat a to nedobré zlepšovat. Vždyť dobré školství je základ dobře prosperujícího státu a dobrý, přemýšlivý a tvořivý učitel (i když nedobře placený) je jedním z jeho základů. Buďme si toho, jako dobří učitelé, dobře vědomi.

Literatura:

- [1] Pike, G. — Selby, D.: Globální výchova, Grada, Praha 1994.
- [2] Pontrjagin, L. S.: O matematice a kvalitě její výuky, Pokroky matematiky, fyziky, astronomie, roč. XXVI/1981, č. 4, s. 203–212.

Za novou školu

Standardy geografického vzdělávání v USA

Alois Matoušek

Standardy zde popisované jsou určeny učitelům zeměpisu a jejich vstup na naší pedagogickou scénu není náhodný. Brněnská univerzitní geografie byla zásluhou profesora Jana Krejčího dobře informovaná o průkopnických pracích amerických geografů, jakými byli W. M. Davis, D. W. Johnson, K. O. Sauer. Kolem nich vznikaly vyhraněné geografické školy, jež v předválečném i poválečném období výrazně profilyovaly světovou geografii. Tu velmi pohotově sledoval i bývalý Geografický ústav ČSAV po roce 1964, o čemž svědčí bohaté časopisecké a knižní fondy za dobu jeho existence shromážděné. A tak na stránkách časopisu *Journal of Geography* (časopis amerických učitelů geografie) jsme od 80. let mohli vidět snahu geografů USA o extrakci hlavních geografických témat a celkový důraz na modernizaci výuky. Poté, co byla v USA geografie určena jako jeden z pěti základních vzdělávacích předmětů, chtěli to geografové doložit kvalitním vymezením svého pracovního pole na úseku vzdělávacím: pustili se do přípravy formulace standardů. Uvědomovali si přitom nejen velkou početnost dílčích geografických disciplín, ale i jejich intenzivní mezioborové vazby k vědám sociálním a biologickým.

Vybrat z tohoto širokého záběru standardy (co má znát a umět každý mladý Američan z geografie) je jistě odvážný, ale i záslužný počin. Můžeme to přirovnat k jakýmsi mantinelům, které mohou geografii chránit před „rozparcelováním“ do jiných výukových předmětů. A co je neméně důležité, standardy mají být učitelům všech typů škol záštitou, pomocníkem, vodítkem ve výukovém procesu.

Šíře výukového záběru učitelů geografie základních a středních škol je obdivuhodná. Oproti tomu vysoké školy umožňují pedagogům značnou specializaci oborovou po dílčích geografických disciplínách, ale i po regionech světa (kontinentech). Dá se tedy očekávat, že volání po standardech bude vycházet právě od učitelů geografie vně vysokých škol. Nicméně nelze tvrdit, že by standardy byly čistě pro základní a střední školy. Jsou výzvou i pro geography na školách vysokých, zejména takových, které připravují budoucí učitele geografie. Stručně vysvětleme, proč je tomu tak. Tabulka č. 1 uvádí 18 názvů geografických standardů, jež jsou sdruženy do 6 skupin.

Početnost skupiny standardů socioekonomických zajiště napovídá o jejich významu ve výuce. Standardy fyziogeografické jsou méně početné. Vymezení (definování) a obsahová náplň všech 18 standardů je podrobně rozepsána na 43 stranách textu a je pak konkretizována pro tři stupně školní docházky. (L-4, 5-8 a 9-12). U každého standardu se vyjmenovává, nejen co student zná a chápe, ale i co je schopný v geografii provádět, vykonávat, jaké má geografické dovednosti. Je to pozoruhodně utříděný materiál, u kterého můžeme sledovat narůstání geografických dovedností a znalostí až po konec 12. ročníku školní docházky. Poté jsou ještě zdokumentovány návody, jak zjistit situace, kdy student po ukončení 4., 8. a 12. ročníku nedosahuje, dosahuje či přesahuje svými dovednostmi a vědomostmi určitý geografický standard. Autoři nezapomněli ani na úlohu rodičů při procvičování geografické látky doma, v rodině. Uvádějí přehledné tabulky úkolů pro rodiče, aby si sami mohli ověřovat geografické schopnosti svých dětí.

Pro pedagogické fakulty (s katedrami geografie) a vůbec pro všechna univerzitní pracoviště připravující budoucí učitele geografie jsou standardy amerických geografů důležitou výzvou. Výzvou k přirozenému pokračování tvořivé práce a návodem jak „nadstavit“ aplikaci standardů o další čtyř- až pětileté období vysokoškolské výuky geografie. Nebude to rutinní práce, ale svého druhu práce na poli základního i aplikovaného výzkumu. Půjde o otestování 18 standardů na naše podmínky a ty pak promítnout do konkrétní náplně témat cvičení, seminářů i přednášek.

To asi vyvolá na katedrách potřebu revize učebních plánů katedry. V USA na tento podnět již vysoké školy reagují (H. G. Johnson, 1995). Osobně se stavím za tento názorný postup: Sestavíme matici, kde sloupce budou tvořit čísla jednotlivých geografických standardů a dovedností (tab. 2). Řádky budou tvořit ty geografické disciplíny, které předepisuje učební plán katedry. Bereme tak řádek po řádku, obor po oboru (např. kartografii, klimatologii, regionální geografii atd.) a do sloupců zaznamenáváme jejich podíl na zajištění obsahové náplně standardů a geografických dovedností. Pak vyhodnotíme, která „okénka“ jsou prázdná, tj. kde není standard vysokoškolskou výukou rozvíjen. Může to vést nakonec i k zamyšlení o nutnosti modernizace skladby souboru přednášek, kterým disponuje příslušná katedra. Z orientačního šetření, které provedl autor tohoto článku v lednu 1996 vyšlo najevo, že studentům je třeba nabídnout pestřejší paletu volitelných přednášek i seminářů ze sociálních a biologických věd. Sociální vědy jsou klíčovými pomocnými vědami geografie (americké standardy č. 9-13 to potvrzují; jmenujme např. etnologii, politologii, sociologii, kulturní antropologii v severoamerickém terminologickém pojetí atd.). O nutnosti vypořádat se s terminologickými problémy sociálních věd různých regionálních škol a je-

jich zapojení do dílny geografů (např. pro studium nacionalismu) referoval autor článku v únoru 1996 pod dojmem Sociologického časopisu (1995/3) na geografické konferenci (sekce pedagogická) na přírodovědecké fakultě MU v Brně a vyzval účastníky ke spolupráci na rozborech standardů s nabídkou, že zabezpečí studijní podklady na jednotlivá geografická pracoviště. Tím se posoudí ve větším měřítku skutečnost, zda americká geografie je i ve standardech následováníhodná. Pomohou-li v těchto rozborech i pedagogové, je úspěch takové kritické expertízy předem zajištěn.

Poděkování: Prof. B. Blížkovskému a prof. S. Kučerové děkuji za včasné navedení ke studiu standardů a přijetí do grantového úkolu. Doc. Wahlovi, předsedovi pedagogické komise České geografické společnosti za operativní zařazení tematiky standardů na pořad semináře v dubnu 1995 (Ped. fakulta MU). Pan Frank Kovar, Otto Breu a Victor R. Matous více než 6 let obětavě zásobují studenty a učitele katedry geografie četnými knižními a časopiseckými dary.

Literatura:

- Geography Education Standards Project. 1994. Geography for life: National Geography Standards 1994. Washington, DC; National Geographic society.
- Johnson, H. G.: The National Geography standards and Your Undegraduate Curriculum: The Opportunity that knocks more than once. Journal of Geography, September/october 1995, str. 534–537.

Tabulka č. 1. Osmnáct geografických standardů¹

Geograficky vzdělaný člověk si osvojí:

1. práci s mapami a dalšími geografickými znázorněními, pomůckami a technikami, aby mohl získat, zpracovat a předat informaci o světě z prostorové perspektivy
2. Využití mentálních map k uspořádání informací o lidech, místech a prostředí v prostorových souvislostech
3. způsoby analýzy prostorového uspořádání obyvatelstva, míst a životního prostředí

¹Vysvětlivky: standardy 1.–3. tvoří skupinu „Svět v prostorových souvislostech“ standardy 4.–6. jsou uvedeny pod hlavičkou „Místa a regiony“ standardy 7.–8. spadají pod název „Fyzickogeografické systémy“ standardy 9.–13. jsou zahrnuty do „Socioekonomických systémů“ standardy 14.–16. jsou zastřešeny názvem „Životní prostředí a společnost“ standardy 17.–18. uzavírají téma „Aplikační rovina geografie“

4. fyzickogeografické a socioekonomické charakteristiky míst
5. způsoby utváření regionů k usnadnění interpretace složitosti světa (geosfér)
6. jak kultura a zkušenosti lidí ovlivňují vnímání oblastí a regionů
7. fyzickogeografické procesy, které formují struktury zemského povrchu
8. charakteristiky a prostorové rozmístění ekosystémů
9. charakteristiky, rozmístění a migrace obyvatelstva
10. charakteristiky, rozmístění a pestrost (komplexnost) světové kulturní mozaiky
11. struktury a sítě ekonomických vazeb
12. procesy, struktury a funkce lidských sídel
13. jak kooperace a konflikty mezi lidmi ovlivňují dělení zemského povrchu a kontrolu nad ním
14. jak aktivity lidí modifikují fyzickogeografické prostředí
15. jak fyzickogeografické systémy ovlivňují socioekonomické systémy
16. chápání změn, které jsou vázány na problematiku hodnocení významu, využívání a rozmístění přírodních zdrojů
17. jak využít geografii při interpretaci minulosti
18. jak využít geografii k interpretaci současnosti a sestavování vyhlídek do budoucnosti

Tabulka č. 2: Příklad zapojení předmětu fyzická geografie do procvičování standardů a geografických dovedností ve vysokoškolské výuce (upraveno podle H. G. Johnosna, 1995)

Název předmětu	Standardy																		Dovednosti ⁺					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	1	2	3	4	5	
fyzická geografie				•	•		•	•						•	•	•			•				•	•

- ⁺Vysvětlivka: 1. Kladení geografických otázek
 2. Získávání geografických informací
 3. Zpracování geografických informací
 4. Analýza geografických informací
 5. Formulace odpovědi na goografické otázky

Učení v životních situacích

Hana Horká

Klíčová slova: životní situace, učení v životní situaci, činná (pracovní) škola, principy učení v životních situacích, cestující školy.

Jak dosáhnout toho, aby se škola stala místem tvořivého myšlení a nikoliv pouhé faktografie, encyklopedické paměti a předčasné abstrakce, s obsahy odtrženými od života a praxe, aby byla aktivní (nikoliv pasivní), stimulující (nejen informující) a poskytující vzrušující zážitek (ne nudnou povinnost), komunikativní (kde se žáci ptají a odpovídají), spojenou se životem a připravující pro život (nejen pro známku a zkoušku), aby člověka zdokonalovala, činila jej dynamickým, produktivním a schopným spojovat své osobní ambice se zájmy společenskými? To jsou otázky, na něž hledáme odpověď nejen v současnosti, ale mnohokrát byly kladeny i v minulosti (srv. B. Blížkovský 1992, s. 151).

Je jisté, že škola nepřipraví na všechny požadavky života. Co by si však měli žáci s sebou odnést, je motivace k dalšímu sebevzdělávání a alespoň základní schopnost orientovat se v životních situacích (tzn. nejen je popisovat nebo registrovat, ale naučit se je řešit).

Vymezení metody

Co chápeme pod pojmem „životní situace“?

Životní realita, tvořená celistvými jevy a situacemi, poskytuje mnoho podnětů pro učení. Každá životní situace je zdrojem vlastních žákovských hledisek (prekonceptů), spontánně získaných při řešení různých životních problémů (např. při cestování v autobuse, nákupu v obchodě, pobytu v přírodě). Ty se ve výuce obohacují, prohlubují, restrukturují ap.

Učení v životních situacích probíhá vlastní zkušeností a experimentem, postupným korigováním poznatků a praktických činností, pozorováním druhých, konfrontací osobních zkušeností se zkušenostmi jiných, uvědomováním si vlastních postojů a chování atd., tedy cestou aktuálních zkušeností (nejen prostřednictvím abstraktních poznatků). Podstatou je reakce na danou situaci a prostředí, což neznamená přizpůsobení, ale změnu, jež nastává díky individuálnímu úsilí jednotlivce. Při „činu“ vzniká zkušenost jako soubor racionálních i emocionálních, logických i intuitivních, postojových i „technologických“ vztahů k určité situaci, věci, osobě atd. (J. Valenta, H. Kasíková 1994, s.14). Žák porovnává teorii a praxi, zpracovává své praktické zkušenosti do teoretické roviny a postupně se učí verifikovat poznání v praktické zkušenosti. Jde o postup, který napomáhá překonat transmisivní

školu školou konstruktivní, kde se pracuje s „odlišnými hledisky“ zúčastněných, s jejich spontánně získanými poznatky, které se střetávají, konfrontují a vedou k dalšímu poznání, které může být zprostředkováno učitelem, knihou a jinými cestami.

Učení v životních situacích se uskutečňuje i tak, že učivo je koncentrováno do témat, jež vycházejí ze „struktury života“ nikoliv „ze struktury věd“. Navazuje na potřeby žáka, a proto na jeho začátku musí být celostní životní situace (zejména v mladším školním věku), v jejichž středu se ocitá žák, a to nikoliv jako divák, nýbrž jako jeden z jejich činitelů a tvůrců. Uspokojuje-li jedinec své potřeby, obvykle hledá, zkouší, manipuluje a zkoumá realitu až k dosažení úspěchu.

Učení v životních situacích, založené na **činnostním pojetí**, umožňuje v procesu poznání dynamiku, aktivitu. Vlastní činnost je nejučinnější motivací, přináší radost a prožitek, uspokojení z práce, prohlubuje zájem, vlastní úsilí. Tento způsob učení znemožňuje jednostrannou aktivizaci pouze poznávacích procesů a naopak se dotýká osobnostních momentů (emocí, motivů, postojů, zájmů, potřeb). Má funkci motivační — umožňuje vztahovat učivo k člověku, jeho potřebám a zájmům, spojuje školní poznatky se životem. Žák může při experimentaci a „badatelské činnosti“ volit různé přístupy, překonávat překážky, obtíže, klást otázky, pochybovat, zkoušet i „zakoušet“ varianty řešení, v přímém kontaktu s životními situacemi odhalovat různé problémové situace, jež vlastně ze životní situace vycházejí. Princip problémovosti je zdůrazňován v konstruktivistickém pojetí vyučování, kdy konstrukce poznatků nastává jako odpověď na problémovou situaci. Životní situace je tak využita pro hledání, osvojování a konstruování vědomostí žákem samým. Žák si z ní přináší předběžné (různě rozvinuté) představy a zkušenosti, tzv. „prekoncepce“, „spontánní prezentace“, „naivní teorie“, „miskoncepce“, „alternativní koncepce“, „žákovo pojetí učiva“, „spontánní koncept světa“. Různost znalostí a zkušeností, odlišná hlediska, rozpory a protiklady se stávají „hnací silou“ vyučování. V životní situaci vzniká blízká zkušenost (tj. co dítě reálně zná, o čem má představy, s čím zkušenosti) a od ní by měla začínat školní práce. Učení je prohlubování rekonstrukce toho, co už děti v nějaké podobě znají. Žákovy představy o světě, jeho „osobní interpretace“ různých jevů a pojmů (např. koloběhu vody, potravních vztahů...) bývají neobyčejně pevné, protože jsou spojeny s vlastními zkušenostmi a zážitky (vlastní postoje a emocionální podbarvení mají význam pro subjektivní stránku vědění). Žákův spontánní koncept světa je důležitým nástrojem k řešení učebních i životních situací. Povrchní a verbální osvojení vědomostí může vést k tomu, že ve vědomí žáků existují „vědomosti pro školu“ (užívané při řešení učebních úloh a školních situa-

cí), a „vědomosti pro život“ (osobní interpretace jevů užívané při řešení životních situací)(V. Spilková 1994, s. 16-17) .

Stručná historie (původ metody)

Nahlédneme-li do dějin pedagogiky, můžeme najít různé způsoby řešení pedagogického ideálu **spojení školy a života, myšlení a jednání či práce a učení**. Z Rousseauovy myšlenky, že život a učení jsou dvě stránky téhož procesu, které nelze od sebe oddělovat, vyplynulo, že učení musí být zaměřeno na **získávání zkušeností v kontaktu dítěte se světem**, který je obklopuje a s nímž se v průběhu svého života vyrovnává. O **školu života, zkušenosti, činu, aktivity** usilovalo hnutí nové výchovy či reformní pedagogiky, jež navazovalo na myšlenkové pedagogické dědictví J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého: **Činná škola** a její různé směry — nová škola, škola života, tvořivá škola, **pracovní škola** — vznikaly ve 20. a 30. letech 20. století jako reakce na poznatkový encyklopedismus, jednostranný intelektualismus, uniformitu, autoritativní přístup učitele a pasivitu žáka v herbartovské škole. Podstatou činné školy byla spontánní činnost a tvořivá aktivita žáka, podporování a rozvoj samočinnosti, sebeurčení, spontaneity, fantazie, senzibility a kreativity, orientace na činnost manuální, technickou a uměleckou. (Československá škola ve 30. letech se i v oficiálních dokumentech definovala jako „činná škola“).

Popis průběhu z hlediska učitele i žáka

Jaké podstatné změny vyžadovala činná škola ve výchovně-vzdělávacím procesu školy?

1. Učivo nepředkládat žákovi v hotové podobě (formou přednášek učitele), ale řešením problémů, projektů, celistvých životních situací, které mu přímo nebo zprostředkovaně poskytují zkušenosti. **Činnost žáka** spočívá v hledání a sbírání faktů, jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů. Práce, která je nutná k získávání nových poznatků, se ponechává žákovi. Důraz je kladen na samočinnost a samoučení, neboť žák neopakuje jen učitelovo podání učiva, nýbrž vytváří něco nového individuálně. Má možnost řešit opravdové životní situace, reagovat na ně, jednat, projevit se, rozhodovat a zaujímat stanoviska **přímo** ve spojení s realitou, např. na vycházkách, při práci na zahradě, v dílně, při péči o prostředí, na žákovských výletech, na poště, v obchodě, dopravním prostředku. Již žáci mladšího školního věku jsou schopni srovnávat vlastnosti věcí a jevů, prožívat děje skutečných situací, např. uprostřed rodiny. Do různých společenských vztahů vstupují jednak prostou existencí svého bytí (rodinné a příbuzenské vztahy), jednak

v různých sociálních rolích (jako žák, kamarád, spolužák, ochránce přírody či zdraví, spotřebitel, cestující, uživatel volného času ap.). Významné je i prožívání situací, kdy dítě nejen objevuje vztahy, ale i citově reaguje, např. prožívá pocit napětí a očekávání, zda úkon správně provede, nebo pocit úspěchu z práce, např. při zasazení semínka — sleduje klíčení rostlinky, při hře na prodavače se snaží uplatňovat své počtářské dovednosti ap. Ve hře s rolemi žije plně životem (činností) jiné osoby.

Existuje však i forma **zprostředkovaná**, tj. v simulovaných situacích či v zařízeních, která modelují a simulují různé oblasti života (laboratoře, knihovny, dílny atd.). Velmi důležitá je však práce s ohlasy různých prostředí v dětech (formou anket, dotazů, vyprávění příběhů a zážitků, rešerší, bibliografií atd.) (srv. S. Štech, 1994, s. 49). Jedná se o významná východiska konstruktivistického pojetí výuky.

Učení v životních situacích představuje vlastně **funkcionální výchovné působení**. Podnětovými zdroji jsou věci, lidé a příroda, životní prostředí. S nimi je člověk v interakci, poznává je, hodnotí, přetváří, na ně reaguje, přizpůsobuje se. Užší sociální prostředí má největší formativní význam pro utváření mravního a sociálního profilu. Žák se učí spontánně, účinek formativních vlivů si plně neuvědomuje, i když na ně více či méně reaguje. A právě v reagování spočívá účinnost funkcionalního utváření (mnohdy je větší než u formálního výchovného působení). O jeho kvalitě a efektivitě rozhoduje **učitel**.

2. Učitel poskytuje žákovi materiál k práci, upozorňuje na problémy a otázky. Řídí, organizuje a vede jeho činnost k žádoucímu cíli. Stává se rádcem (nikoliv diktátorem). Nepředkládá vzor k pouhému opakování; ale zadává úlohu, kterou třída řeší společným úsilím. Postupuje od blízkého ke vzdálenějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétních jevů k jejich podstatě. Může postupně přecházet i od „cvičných situací“ k situacím reálným a připravovat tak žáky na opravdový život (nejen ve skleníkových školních podmínkách).

Podmínky uplatnění metody

Podmínky pro učení v životních situacích můžeme zajišťovat tím, že budeme dodržovat určité principy, které byly již v historii (např. v činné škole) ověřeny a jsou aktualizovány i v současných alternativních směrech. Jsou to:

1. Princip aktivity žáka (funkčního využívání životní situace)

Vychází se z toho, že činnost je podmínkou poznání a životní realita tvoří referenční rámec pro poznání. Počítá se s přirozenou reakcí žáků na

přirozené situace, ovšem učení neznamená jen samou empirii a samý názor. I deduktivní postup může být přirozený, je-li na místě. Asociace vytvořené v životních konkrétních situacích jsou mnohem pevnější než asociace izolovaných prvků.

2. Princip experimentace (činného zasahování)

Žák si osvojuje učivo vlastním úsilím — vlastním pozorováním, pokusy, zkušenostmi, volí badatelský přístup k poznání (je tvůrcem, nikoliv divákem).

3. Princip iniciace, vhodné motivace (probuzení zájmu)

Osvojování vlastním úsilím v životních přirozených situacích napomáhá zvyšovat zájem o učivo, aktivitu, porozumění učivu. Předkládání pojmů v situacích, problémech, projektech, v nichž mají přirozenou funkci, usnadňuje jejich pochopení. Žák rovněž lépe chápe smysl toho, co se učí. Situace vedou k přirozeným a přímým reakcím. Přesvědčení, že věc nebo jev má pro nás nějaký význam, prohlubuje zájem o učení. Podle J. Deweye podstata zájmu je v tom, že se věci stávají prostředkem k dosažení cílů a úmyslů. Ilustruje to na příkladu přípravy cesty do cizí země, kdy se snažíme získat co nejvíce informací, např. studiem zeměpisu, map, příruček, kdy si „suchá“ fakta osvojujeme s horlivostí (S. Vrána 1946, s. 88).

4. Princip bipolarity parciálního a globálního pohledu

Předkládání obsahu učiva izolovaně, vytrženě ze života, bez souvislostí, vede k tomu, že mu žáci neporozumějí. Prvky je třeba brát jako součásti životní situace, která dodává jasnosti svým životním významem, užitkem, vztahy k celku, žákovi atd.

5. Princip názornosti (interakce konkrétního a obecného, syntézy empirie a dedukce)

Nové pojetí a „životné“ propracování jednotlivých předmětů se projevuje v aplikaci metod situačních, tj. činných metod užívaných k řešení situací, do nichž nás život přivádí nebo jež pedagogicky užíváme (podle psychologie chování Thorndika: situace – spoj – odezva). Požadavek stavět vyučování na konkrétní základ žákových zkušeností a činností je znám z díla J. A. Komenského („Nejprve věc, potom slovo“). Tato zásada se však uplatňuje nedostatečně. Pouhé vypravování a pouhá slova je třeba spojit s přímým pozorováním na poli, v lese, na zahradě, u lomu, rozestavěného domu, sledováním pracovní činnosti řemeslníků, s nákupem zaměřeným mj. na rychlé sčítání, s měřením, vážením ap. Činná škola využívá přímých dojmů (venku, na zahradě, hřišti, vycházkách do přírody, na památná místa, v dílnách, muzeích, na výstavách) (O. Kriebel 1930, s. 39).

Při výběru učiva (např. i v učebnicích) je vhodné čerpat z žákova prostředí, začínat konkrétními úkoly z praktického života, z nichž se obecné pojmy vyvozují. To má vliv i na metodické zpracování učiva, což znamená

využít takových situací; např. v matematice žáci „vyměřují“ pozemky, počítají obsah jen tehdy, mají-li vlastní zkušenosti se skutečným vyměřováním v přírodě. Učit se „pro život“ znamená využití a zhodnocení poznatků po jejich nabytí. Výchovná cena takového pojetí spočívá v příznivém ovlivňování motivace i osobního prožitku situace, kdy kontakt se světem nebo se sebou samým způsobí změnu v chování, interpretaci jevů, stupni samostatnosti nebo tvořivosti.

6. Princip syntézy statiky a dynamiky (empirie a dedukce)

Proti receptivnosti a pasivnosti činná škola staví vyučovací dynamiku, neboť životní situace nejsou statické, vyžadují aktivitu, tvořivost. Takto získané vědomosti jsou kvalitnější, takové učení směřuje k potřebám praktického života. Dynamické vyučování znamená, že nabývání nových poznatků se motivuje životními situacemi, žákovými zájmy a potřebami a že se nových poznatků a vědomostí hledí využít ve vlastním žákově životě. Dále pak směřuje k tomu, aby se vědění získávalo pokud možno činností, zkušenostmi a vlastní prací. Důraz je kladen na motorické a aktivní procesy. Životní situace umožňují učení vlastním pozorováním, pokusem, zkušeností, vlastními informacemi.

7. Princip řádu (nikoliv nahodilosti)

Činná škola byla chápána jako škola dětského života. Dbát dětských zájmů však neznamená vyhovět všem dětským rozmarům. „Životná“ škola jako základ činné školy neznamená školu nahodilou, neodpovědnou a založenou na libovůli. Vyžaduje mechanismus kontroly, který umožňuje přejít od nahodilosti k řádu, od plýtvání k racionálnímu řešení, od citového a volního zaměření k logické ukázněnosti (S. Vrána 1946, s. 247).

Příklady aplikace metody

Učení v životních situacích (činná škola) je úzce spjato s **problémovou a projektovou výukou**. **Problém** je vlastně určitá životní situace a dochází se k němu na základě nějakého aktuálního a životu blízkého podnětu (např. cestování dětí v autobuse — děti sdělují ústně či formou dopisu osobní zážitky z autobusu, s pomocí učitele hledají prostředky ke změně situace — sestavují dopis provozovateli autobusové dopravy a starostovi, příspěvek do místních novin, organizují besedu, plakátovou akcí zveřejňují problémy, např.: „Proč se lidé musí stále cpát do autobusů? My jsme vždy vytlačeni mimo.“, pokoušejí se o navázání rozhovoru s cestujícími na zastávce apod. (srv. M. Herbert a kol., 1992, s. 57–58). Komplexním jevům a situacím, s nimiž se žák setkává v životě, odpovídají projekty. **Projekt** je učivo směřující k dosažení určitého cíle (zhotovit něco, vypracovat něco, naučit se něčemu,

vycvičit se v něčem, odstranit závady, zlepšit, zdokonalit něco atd.), což odpovídá požadavkům pracovní (činné) školy. Ukládá se žákům, aby něco zorganizovali, vyzkoumali, vykonali, např. provedli analýzu projektu Les na jaře z různých hledisek (geologického, botanického či zoologického aj.).

Spojení školy a života, tělesné a duševní práce, začlenění okolního světa do školního života a práce, chápání životní zkušenosti člověka jako východiska učení a výchovy, pojetí školy jako určitého druhu „životního společenství“, jehož funkcí je výchova — to jsou charakteristiky většiny koncepcí alternativní pedagogiky (např. pedagogiky jenského plánu P. Petersona, C. Freineta, progresivní (pragmatické) pedagogiky J. Deweye aj.). Nelze opomenout ani současné směry české školy (Angažované učení, Škola hrou, Projektové vyučování, Integrovaná výuka, Zdravá škola, Otevřené vyučování), které na zmíněné alternativní nejen zahraniční, ale i domácí koncepte navazují.

Nejnovější podobou evropského alternativního školství jsou tzv. **cestující školy** (zejména ve Francii), které velkou část školního roku věnují studijním cestám do jiných zemí. Charakteristiku jedné ze škol L'Arbre voyageur (Cestující strom) podává následující informace (J. Průcha 1991, s. 27–28): „Jsme malá ‚cestující škola‘, která malým skupinám (10–14letým dětem) nabízí alternativu k tradiční výuce, především takovým dětem a mladým lidem, kteří nejsou zcela spokojeni se školní nebo rodinnou výchovou, resp. chtějí jednoduše uniknout ze své někdy úzké role žáka a kteří se raději učí na cestách. Přijetí do naší školy je možné po celý rok. Cesty a pobyty v jednom z našich dvou domů se střídají. Mladí lidé se mohou zúčastnit také různých projektů. V posledních letech jsme podnikali několikatýdenní až několikaměsíční cesty, mezi nimi také dvě velké expedice do Afriky.“

Cesty do zemí třetího světa ve vlastnoručně opravených autobusech organizují i soukromé školy, tzv. Tvind-Efter-Skoler, pro žáky posledních ročníků dánské základní školy (9.–10. ročník). Tvindský systém je založen na učení v životních situacích, na učení se prostřednictvím jednání v praxi. Cílem je poznání a prožívání „komplexní skutečnosti“ a poznání a prožívání jejích souvislostí ve skupině. Program školy tvoří výchova k toleranci, porozumění, spolupráci a vzájemnému soužití. Usiluje o to, aby bylo dítěti umožněno podílet se na „produktivním životě všedního dne“ a tak získat schopnost řešit problémy, mít právo na vlastní utváření svého světa, naučit se myslet v globálních souvislostech tj. poznat, že problémy lidí v Africe souvisí s problémy domácími. Základní metodou dosažení cílů je práce, život ve skupině. Jako příklad lze uvést pokračovací školu a reálný kurs, který byl otevřen v roce 1974 pro žáky ve věku 14–18 let. Škola je silně prakticky orientovaná a má zprostředkovat žákům získávání praktických zkušeností

přímo v procesu všedního dne, nikoliv tedy ze simulovaných situací nebo jen slovních představ, které lze absolvovat na běžných školách. Výrazné zastoupení má praktická smysluplná práce ve prospěch celého Tvindu, vlastní skupiny nebo užšího společenství několika žáků se stejnými zájmy. Zhruba na 50 dnů si žáci volí vlastní skupinu podle pracovního zařazení. Nabízí se několik možností: např. umělecká činnost, tiskaři, novináři, automechanici, stavebníci, potravináři (zajišťují nákup potravin a přípravu jídla pro ostatní), ekonomové a zemědělství hospodáři, knihovníci, rybáři, energetici. Žáci konzultují problémy s odborníky (učители, zaměstnanci) a konfrontují vlastní praktické zkušenosti během teoretické výuky.

A jaká je jejich pracovní náplň? Např. zemědělství hospodáři obdělávají asi 30 ha polí a luk v okolí Tvindu a navíc chovají drůbež, prasata, ovce. Starají se o levné potraviny. Ekonomové se starají o finanční otázky pokračovací školy, vedou knihu příjmů a vydání, třídí poštu, vyřizují telefonické hovory a starají se o provozní správu školy. Potravináři musí vařit levně a zdravě pro asi 135 lidí. Sledují práci hospodyněk v okolí a učí se od nich. Stavebníci udržují v pořádku budovy, staví přístřešky na kola, parkoviště pro auta a zjišťují, proč je tento obor tak nízko společensky hodnocen. Novináři mají na starosti styk se sdělovacími prostředky, přijímají a provázejí hosty, propagují činnost Tvindu. Tiskaři produkují vlastní tvindské učebnice, cestovní zprávy, články o Tvindu a nové učební materiály. Umělci mají na starosti kulturní činnost, promítají filmy, obstarávají divadelní představení, píšou vlastní literární díla a připravují vlastní představení. Energetici se starají o provoz vlastní elektrárny, sledují šetření s palivy u motorových vozidel, v kuchyni, v jednotlivých domech apod. Důsledně je tak uplatňována metoda učení se činností (K. Rýdl 1993, s. 91–4).

Školní rok je rozdělen do čtyř dvouměsíčních období, během nichž se žáci v různých pracovních činnostech střídají. Teoretická výuka (dopoledne) zahrnuje předměty obsahově dané (tzv. pevné konzervy — dánština, angličtina, matematika, a němčina) a předměty, jejichž obsah určují z velké části žáci (tzv. dokumentační předměty — biologie, chemie, fyzika, dějepis, zeměpis apod.). Ty jsou vyučovány na základě projektů, které žáci plní v praxi, v dílnách a laboratořích, na exkurzích. Výsledky pak předkládají ve formě zprávy — dokumentace.

Literatura:

- Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava, Amosium 1992.
- Hrdličková, A.: Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice, Pedagogická fakulta JU 1994.

- Herbert, M. a kol.: Poznáváme svět 2. Metodická příručka k prvouce pro 2. ročník základní školy. Praha, SPN 1992.
- Chlup O., Kubálek J., Uher J.: Pedagogická encyklopedie. I–III, Praha 1938–1940.
- Kasiková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu 1994.
- Kriebel, O.: Praxe v činné škole. Velké Meziříčí 1930.
- Kučerová, S.: Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství. In: Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 94–99.
- Pike, G., Selby, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994.
- Průcha, J.: Alternativní školy v západní Evropě. Praha ÚIV 1991.
- Rýdl, K.: Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha 1993.
- Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, SPN 1992.
- Singule, F.: Americká pragmatická pedagogika. Praha, SPN 1990.
- Spilková, V. a kol.: K současnému pojetí didaktiky základní školy. Praha, UK 1994.
- Štech, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992.
- Valenta J. a kol. Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Praha 1993.
- Vrána S.: Základy nové školy. Brno 1946.

Volný čas dětí a mládeže ako pedagogický problém

Milan Darák

1. Volný čas dětí a mládeže ako pedagogický problém

Prenikavé a pre mnohých i prekvapujúce narastanie dĺžky voľného času vyvoláva problém jeho efektívneho využitia. Podľa H. Opaschowského (1991) sa voľný čas v nasledujúcich 10 rokoch stane vážnym problémom. Už dnes sme svedkami toho, že voľný čas akoby unikal ľuďom „pomedzi prsty“. V dôsledku neschopnosti adekvátneho zaobchádzania s mnohostrannou ponukou voľného času, jej využitia pre seba, je trávenie voľného času v súčasnosti viac ovplyvnené konzumom, reklamou a priemyslom voľného času než zmysluplnou aktivitou. Chorvátsky pedagóg A. Vukasovič (1996) v tom zmysle hovorí o kríze voľného času. Je len samozrejmé, že uvedené problémy voľného času dospelých ovplyvňujú i voľný čas dětí a mládeže a neraz sťažujú jeho jednoznančnú charakteristiku.

Áké trendy charakterizujú voľný čas dětí a mládeže v súčasnosti? Väčšina autorov (J. Grác 1991, B. Hofbauer 1993, L. Kráľová 1993 a ďal.) sa v odpovedi na položenú otázku zhoduje v tom, že pre voľný čas dorastujúcej generácie je typický:

- evidentný paradox, vyplývajúci z *rastúceho rozsahu* voľného času dospelých a jeho stabilizácie u detí a mládeže,
- demokratizácia a *rastúci dosah* voľného času, čo umožňuje vytvárať relatívne rovnaké šance pre každého mladého človeka,
- úsilie o získanie voľného času sa *presúva* z *extenzívnych* nárokov (koľko?) na *intenzívne* nároky (ako?),
- *vnútorná diferenciácia* voľného času prejavujúca sa v rozsahu, obsahu i formách záujmových aktivít:
 - a) prehlbujú sa *kontrasty* v disponovaní s voľným časom — pribúdajú jedinci frustrovaní nedostatkom voľného času ale i takí, ktorých charakterizuje nežiaduci nadbytok voľného času.
 - b) v *obsahu* sa diferenciácia prejavuje na jednej strane pasívnym ničnerobením, ako aj aktivitami s krajným vypätím fyzických i psychických síl,
 - c) výrazný je taktiež *posun v spôsobe* trávenia voľného času — od prirodzených foriem (rekreácia) k menej prirodzenám, charakterizovaným exkluzivitou a exotizmom,
- *komeracionalizácia* rozličných foriem trávenia voľného času navodzuje u mnohých mladých ľudí frustrácie z atraktívnosti ponúk a obmedzených finančných možností ich saturovania,
- u časti, najmä adolescentnej mládeže sa objavujú snahy *absolutizovať* voľný čas ako najvyššiu hodnotu a zmysel života.

Už zo zbežnej analýzy nastolených trendov vyplýva, že voľný čas detí a mládeže môže pre nich i spoločnosť predstavovať pozitívnu šancu, ale tiež priestor pre vznik mnohých problémov jedinca aj protispoločenského konania.

Žiaľ, *pedagogika* v našich podmienkach túto skutočnosť reflektovala *nedostatočne* a so značným časovým *oneskorením*. Absentuje najmä teoretická reflexia otázok voľného času v súčasnosti, s ohľadom na podmienky, možnosti i dôsledky jeho efektívneho *pedagogického využitia*.

Miesto záujmových aktivít v koncepcii pedagogiky voľného času

Ktoré *problémy* by mala pedagogika voľného času riešiť vo vzťahu k záujmovým aktivitám detí a mládeže:

1. V súvislosti s upresňovaním obsahu pojmu „voľný čas“ je potrebné, aby sa pedagogika voľného času *zbavila jednostranného* (iba sociologického prístupu k voľného času detí a mládeže a chápala túto dimenziu širšie, využívajúc predovšetkým *psychologický uhol pohľadu*. V tom zmysle je treba voľný čas analyzovať nielen objektívne — t. j. obsahom voľnočasových aktivít, ale i subjektívne, ako čas „pre seba“ a významnú auto-regulačnú hodnotu.

2. Voľného času se nemožno účinne zmocniť le jeho rozmnožovaním, ale najmä *racionálnym využívaním*. Preto sa od pedagogiky voľného času očakáva rozpracovanie *konceptie prípravy dorastajúcej generácie k adekvátnemu zaobchádzaniu s voľným časom*. Jej súčasťou by mali byť alternatívne modely výchovného pôsobenia, konkrétne metodiky záujmových aktivít charakterizované zaujímavým obsahom, optimálnym rozsahom, efektívnymi formami a metódami činnosti zohľadňujúcimi špecifiká práce s deťmi v čase ich voľna.
3. Najväčšiu časť aktivít vo voľnom čase predstavujú *záujmové aktivity*. Z pedagogického hľadiska ich možno chápať ako jeden z *čiastkových cieľov* výchovy vo voľnom čase. Ich význam zdôrazňujú i nemecké výskumy (H. W. Opaschowski, 1991), podľa ktorých až 90 % záujmových aktivít z detstva sa reprodukuje v dospelosti.

Rešpektujúc súčasnú úroveň psychologického a sociologického poznania v tejto oblasti, uplatňujúc pritom hľadisko pedagogiky voľného času chápem záujmové aktivity ako *činnosti, pomocou ktorých jedinec uspokojuje svoje záujmy v rôznych oblastiach spoločenského života* (v práci, škole voľnom čase). Predmetom ďalších mojich úvah bude len tá časť záujmových aktivít, ktoré deti a mládež realizujú vo svojom voľnom čase.

Vo všeobecnosti pojem voľnočasové záujmové aktivity presahuje podľa väčšiny autorov sociológiou vymedzený pojem „voľný čas“ (čas mimo práce a povinnosti) a približuje sa jeho *psychologickej charakteristike* (subjektívne prežívaný voľný čas, čas pre seba). Voľnočasové záujmové aktivity potom podľa Hoffbauera, Bláhu, Brindzu, Bartoša, Kučeru, Kratochvílovej, Holinovej, Filipcovej, Rotterovej, Čápa a mnohých ďalších zahŕňajú najmä oblasť *rekreácie, odpočinku, zábavy, dobrovoľného vzdelávania a sociálnej komunikácie*. V praxi sa najčastejšie realizujú formou pravidelnej, príležitostnej a individuálnej činnosti, buď organizovanej, čiastočne organizovanej alebo neorganizovanej.

Pedagogický prístup k záujmovým aktivitám sa však nemôže vyčerpávať akceptovaním prvku individuálneho zážitku. Rovnaký dôraz je treba klásť i na *pedagogicky usmerňované podnety* pre vzbudzovanie a rozvoj žiaducich záujmových aktivít. Dôležité však je, aby deti vplyv týchto intencionálnych podnetov *nepociťovali ako organizovaný nátlak*, ako niečo vonkajšie a cudzie, ale naopak, ako vieru, nádej vo vlastné sily, priestor pre seba, pre slobodnú a dobrovoľnú realizáciu vlastných záujmov.

4. Pedagogická hodnota záujmových aktivít spočíva ďalej v tom, že ako účinný *prostriedok intenzifikácie výchovy* rozširujú počet a hodnotu podnetov pre komplexný rozvoj osobnosti detí a mládeže. Tieto skutočnosti

potvrdzujú i autori mnohých výskumov, z ktorých uvediem aspoň Rogersa, Blooma, Millera, Lapiňského, Senku, Čečeru, Harkeovú, Rotterovú, Čápa, Pružinskú a mnohých ďalších. Čiastkovými výsledkami to potvrdzuje i náš experiment.

V tom zmysle stojí pred pedagogikou voľného času aktuálna úloha *rozpracovať modely výchovy jedinca* so škálou výrazných osobnostných vlastností a funkcií, najmä nonkognitívnych. Jej zmyslom je príprava mládeže tvorivej, adaptabilnej, zodpovednej, schopnej kooperovať a vytvárať hlbšie sociálne vzťahy.

5. Veľká časť aktivít detí a mládeže vo voľnom čase má žiaľ, *protispoločenský charakter*. Aj keď tieto aktivity nemusia mať vždy zájmovú povahu, väčšina z nich sa realizuje vo voľnom čase. Z uvedeného dôvodu nemôžeme ani ja obísť tento zložitý komplex problémov.

K najfrekventovanejším nežiaducim aktivitám detí a mládeže v súčasnosti možno zaradiť:

- a) činnosti *sebapoškodzujúce až sebazničujúce* (závislosť na fajčení, alkohole a ostatných drogách, hrách a televízii, prostitúcia, sebevraždy a pod.),
- b) *delikvenciu* a trestnú činnosť detí a mládeže namierenú proti iným osobám a ich majetku,
- c) aktivity súvisiace s členstvom v rôznych *extrémistických skupinách*.

Vznik uvedených javov podmieňuje mnoho príčin: sú to najmä nedostatky v rodinnej výchove, absencia pozitívnych hodnôt a čoraz výraznejší deficit pozitívnych možností trávenia voľného času. Z tohto hľadiska môže potom rozvoj mnohostranných voľnočasových záumových aktivít pôsobiť ako účinný *prostriedok prevencie a prevýchovy*.

3. Systém rozvoja voľnočasových záumových aktivít detí a mládeže a jeho perspektívy

Funkciu darcovstva ideí, inšpirátora, ktorý poskytuje prvé podnety pre záumové aktivity detí, plní v prvom rade *rodina*. Dokazujú to i početné výskumy, v ktorých rodina vystupuje, popri priateľoch, ako najfrekventovanejší *zdroj impulzov* pre záumovú činnosť vo voľnom čase. Rodina môže v tomto smere rozvinúť najmä emocionálne dispozície dieťaťa, jeho väzby k rozličným druhom záumových aktivít.

V súčasnosti sa vo všeobecnosti uznáva význam *školy* pre vývin záumov a rozvoj záumových aktivít detí a mládeže. Vplyvom školského vyučovania však vzniká, ako to zdôrazňujú nemeckí autori H. Schiefele a M. Prenzel

(1991), len nepatrný počet záumov detí, a to aj napriek bohatosti a zaujímavosti podnetov. Som presvedčený, že moderná škola má byť nielen priamym iniciátorom rozvoja záumov na vyučovaní, ale i *podnecovateľom* záumových aktivít v čase mimo vyučovania. Svetový trend presadzuje *ideu integrácie* školskej a mimoškolskej výchovy. Podľa výsledkov nášho výskumu (M. Darák, 1996) je však angažovanosť učiteľov v oblasti záumových aktivít na škole veľmi nízka (najmä u učiteľov ZŠ). Zásadné zmeny by mali nastať i v *príprave pedagógov voľného času*. Prikláňam sa k tým názorom, ktoré požadujú vysokoškolskú kvalifikáciu vychovávateľov.

Bohaté tradície majú a pozitívne výsledky dosahujú i v účasných zložitých podmienkach rôzne *voľnočasové inštitúcie a zariadenia* pre deti a mládež. Ide o široké spektrum inštitúcií, ktoré pôsobia ako otvorený systém. Tvoria ho:

- *rodina*,
- *škola* a školské zariadenia (školské družiny, kluby detí, šk. strediská ZŠ, domovy mládeže),
- *mimoškolské výchovné zariadenia* (centrá VČ, detské a mládežnícke organizácie, spoločenské organizácie dospelých, kultúrno-osvetové zariadenia, masovokomunikačné prostriedky a i.),
- *cirkev* a cirkevné organizácie a zariadenia,
- *družstevné organizácie* a zariadenia,
- *súkromné organizácie* a zariadenia,

Z údajov, ktoré publikovala JUVENTA (M. Slavíková, M. Paulíková 1994), vyplýva, že v šk. roku 1992–93 pracovalo na Slovensku 132 zariadení pre deti a mládež. V týchto zariadeniach mohli deti rozvíjať svoje záujmy v 4 537 záumových útvaroch. Pravidelne sa do ich činnosti zapájalo 68 456 detí a mládeže (86 % detí do 15 rokov a 14 % nad 15 rokov). Z celkového počtu 797 058 detí do 15 rokov to však predstavovalo len 7,3 % (58 840 detí). Žiaľ, ich počet od roku 1989 sústavne klesá. A znižujú sa i počty záumových útvarov a výška finančných prostriedkov na ich činnosť.

Záumové zariadenia u nás v súčasnosti stavajú na osvedčených a tradičných formách činnosti. Zároveň však badať i úsilie tvorivým spôsobom zužitkovať pozitívne skúsenosti zahraničných zariadení podobnej povahy. Ich činnosť charakterizuje niekoľko podstatných znakov (V. Bartoš, J. Bártová 1995, L. Kráľová 1993, B. Hofbauer 1993 a ďal.):

- pôsobnosť v *prirodzenom prostredí detí*,
- utváranie priestoru pre rozvoj spontánnych, ale *záumovo orientovaných* aktivít,
- *zapájanie dospelých*, najmä rodičov detí do organizovania záumových aktivít,
- *škola* viac než doposiaľ *otvára* svoje priestory i ľudské zdroje pre záumové aktivity detí i dospelých, stáva sa tak nielen vzdelávacím, ale i kultúrnym centrom obce, mesta, regiónu,
- presunom kompetencií na obecné a mestské zastupiteľstvá sa presadzuje *gestorstvo obcí* alebo mestských častí ako jednej z perspektív rozvoja záumových aktivít,

- *financovanie* záujmových aktivít býva *viaczložkové* — okrem štátu sa na ňom podieľa i obec, sponzori, rodičia a pod.,
- vyššie uvedené trendy rátajú s uplatnením zásady *autonómie* zariadení voľného času nie pre vlastné výhody, ale pre svoju flexibilitu.

Vo svojom článku som sa usiloval naznačiť niektoré smery zmysluplného rozvoja záujmových aktivít detí a mládeže z hľadiska *pedagogickej vedy* i voľnočasových *inštitúcií*. Predovšetkým však bude zodpovedať tomu, ako rodičia, učitelia pedagógovia voľného času a miestne orgány pochopia význam tejto oblasti výchovnej práce a od toho, ako dôsledne budú tento fakt zavádzať do života a výchovnej praxe.

Literatúra:

- [1] Bartoš, V. — Bártová, J.: Koexistencia výchovy mimo vyučovania a rodinné péče. *Vychovávateľ*, 4. 7–8, 1995.
- [2] Darák, M.: Špecifiká záujmových aktivít detí a stredoškolskej mládeže. In: *Záujmové aktivity detí a mládeže*. Prešov, ManaCon 1996.
- [3] Grác, J.: O voľnom čase mládeže na rozhraní našej doby. *Mládež a spoločnosť*, č. 1, 1991.
- [4] Hofbauer, B.: Nove pohľady na voľný čas — oblasť výchovy detí a mládeže. I. *Pedagogická revue*, č. 9–10, 1993.
- [5] Kráľová, Ľ.: Súčasné tendencie vo vývoji voľného času ako spoločenského fenoménu. *Vychovávateľ*, č. 9–10, 1993.
- [6] Opaschowski, H. W.: Freizeit und Pädagogik. In: *Pädagogik München*, Ehrewirth 1991.
- [7] Schiefele, H. — Prenzel, M.: Motivation und Interesse. In: *Pädagogik München*, Ehrewirth 1991.
- [8] Slavíková, M. — Paulíková, M.: *Analýza centier voľného času na Slovensku*. Bratislava, Juventa 1994.
- [9] Vukasovič, A.: *Výchova vo voľnom čase — dôležitý predpoklad premeny vo výchove*. *Vychovávateľ*, č. 7–8, 1996.

Výchovné a vzdelávacie programy pro romské děti (Možnosti multikulturní výchovy)

Jaroslav Balvín

Účastníci mezinárodní konference v Aténách, která se konala 6.–9. dubna 1995 na téma „Vzdělání Romů — pokrok ve vyučování“, se shodli na tom, že „pokrok ve vzdělání je rozhodujícím faktorem v pokusu zlepšit postavení Romů ve všech oblastech“. Na konferenci byly předloženy teoretické

modely různých kulturně vzdělávacích metod a zkušeností, programů a postupů v celé Evropě. Společným jmenovatelem programů bylo respektování specifík jednotlivých kultur. V možnostech každého vzdělávacího systému v každé zemi je, aby takové multikulturní programy výchovy a vzdělávání do sebe začlenil. Vyžaduje to však velké úsilí pedagogů, Romů samotných i vzdělávacích institucí. Kromě toho — vzdělání samo nestačí — beze změn dalších složek sociálního systému by mohlo být i neúčinné. Každá součást celku má svou funkci, a proto ti reprezentanti společnosti, kteří odpovídají za její zdravé fungování, by měli přispívat k harmonickému vývoji všech sfér společnosti; je hlubokým omylem, když se udává ta či ona sféra společenského života jako důležitější než jiná. Sociální pracovníci zdůrazňují zaměstnání a bydlení, pedagogové zase vzdělání. Potom je to jako ve starodávné bajce, v níž se hádaly části lidského těla, která z nich je důležitější: zda ruce, srdce, mozek nebo žaludek.

V České republice neexistuje komplexní program výchovy a vzdělávání romských dětí. Spíše se jedná o jednotlivé alternativní programy, které vytvářejí různé instituce vedle oficiálního státního výchovně vzdělávacího systému.

Výchovné a vzdělávací programy, které se týkají romských dětí, můžeme rozdělit do několika skupin:

1. *Oficiální programy škol*: Jsou určeny všem dětem a vyznačují se malým respektováním romské kultury. Přežívají v nich asimilační tendence. Na druhé straně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR usiluje o to, aby romské děti překonávaly handicap ve srovnání s českými dětmi. Proto pomáhá zakládat na školách, které o to mají zájem, tzv. nulté (přípravné) ročníky. Zatím je tomu tak na 26 školách v republice. Smyslem je pomoci romským dětem překonat jazykové a kulturní těžkosti při vstupu do 1. ročníku školy.
2. *Projekty nadací domácí provenience*: Příkladem vzniku a realizace takových výchovně vzdělávacích programů je projekt „Zlepšení výsledků vzdělávacího procesu u romských dětí“, podaný pardubickou Nadací Romane Čhave (Romské děti). Cílem je pomáhat nejenom zaostávajícím dětem, ale také podporovat romské talentované děti a začleňovat do tohoto procesu i jejich rodiče. Tento projekt působí v jednom městě (Pardubice), avšak autoři se snaží o zobecnování svých zkušeností.
3. *Projekty zahraniční provenience*. Pro tyto projekty je typické kombinování bohatých evropských tradic. Příkladem je projekt Sorosovy nadace z New Yorku a Open Society Fund v Praze, které požádaly Georgetownskou univerzitu o vypracování programu předškolní péče o malé děti

nazvaného „Začít spolu“ (1995). Vedle dalších zemí střední a východní Evropy se program realizuje i v České republice pro 30 romských dětí ve věku 3–6 let v Rokycanech u Plzně.

Cílem projektu je naučit romské děti vyrovnat se s rychlými změnami ve světě, vyvolat v nich přání učit se celý život:

- aby se učily samy od sebe
- aby kriticky myslely
- aby nalézaly problémy a řešily je
- aby byly tvůrčí, měly představivost a věděly si rady
- aby sdílely zájem o odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí.

Důraz se klade na individuální přístup ke každému dítěti a na respektování jeho kulturní a sociální situace. Významné je začlenění rodičů a zřízení jejich rodičovské rady, která projednává spolu s učiteli fungování projektu. Začlenění dvou romských asistentek učitelů prokazuje i význam působení romských vychovatelů na romské žáky.

4. *Alternativní postupy na školách.* Dosud ve většině škol není zavedena systematická multikulturní výchova. Přesto však jsou učitelé, kteří se snaží prosazovat alternativní metody, respektující romskou kulturu, a to i přes nechuť vedení měnit zaběhaný systém.

Ostravský princip lásky. Zatím nejdále ve vytváření multikulturního pojetí výchovy je Charitní základní škola Přemysla Pittera v Ostravě. Její ředitelka Helena Balabánová a další učitelé a romští asistenti vycházejí z láskyplného vztahu k dětem. Sociální pedagog, reformátor, československý kazatel a od 50. let exulant ve Švýcarsku, Přemysl Pitter (1895–1976), je příkladem přijetí etické povinnosti vychovatele chovat se k dětem se stejným humanismem bez ohledu na jejich národnost.

Škola v Ostravě dává romským dětem šanci, kterou jim běžná základní škola nedává. Šance je založena na nezměrném úsilí a trpělivosti učitelů pracovat s dětmi tak, aby se jejich schopnosti mohly co nejvíce rozvinout.

Žižkovské tradice. Jedna z pražských čtvrtí se jmenuje Žižkov. V ní bydlely nejchudší vrstvy obyvatelstva. A protože Přemysl Pitter hlásal nejenom křesťanský princip lásky založený na zřeteli k potřebám druhých, ale chtěl i prakticky pomáhat, založil právě na Žižkově dům pro mimoškolní výchovu sociálně slabých dětí. Dům se jmenoval „Milíčův dům“ podle českého reformátora z doby předhusitské Jana Milíče z Kroměříže. Byl otevřen o vánocích v roce 1933. Smyslem jeho existence byla péče u chudou mládež ve volném čase.

Po válce a v současnosti si Žižkov uchoval charakter sociálně slabší čtvrti. Avšak k 30 % rodin sociálně velmi slabých přibýlo ještě 27 % obyvatel romské

populace. Děti z těchto rodin chodí do fakultní základní školy na Havlíčkově náměstí. Tato škola, založená před 30 lety, si vytvořila během let model výchovy a vzdělávání sociálně problémových dětí (romských i neromských), které mají výrazné vzdělávací potíže.

Hlavním smyslem práce učitelů v mikrotřídách (12–15 žáků) je umožnit dětem vyrovnání handicapu, který se táhne od počátku školní docházky. Handicap má několik příčin:

1. Odlišná hierarchie hodnot romské rodiny.
2. Odlišný životní styl — menší přizpůsobivost na pravidelný režim.
3. Nedostatečná znalost českého jazyka.

Cílem je pomoci žákům (romským i neromským) překonat kritické body učení — před vstupem do školy, v 1. třídě a při přechodu z národní školy na 2. stupeň. Speciálně upravené osnovy tak pomáhají žákům, aby nemuseli přecházet do zvláštní školy. Ředitelka školy Irena Meisnerová píše o praxi školy: „Zmenšení nároků na učivo a snížení počtu žáků ve třídě vede ke zlepšení prospěchu, zvýšení sebejistoty dítěte, a tím i ke zvýšení zájmu o školní práci. Záškoláctví téměř vymizelo, romské i neromské děti mají stejné podmínky a možnosti dokončení základní školní docházky a v návaznosti s tím i absolvování vhodného učebního oboru. Současně je třeba zdůraznit, že nejsou podstatné problémy ve vzájemném vztahu obou populací. Naopak rodiče romských dětí nechtějí, aby pro jejich děti byly zvlášť organizovány třídy, neboť to pociťují jako diskriminaci.“

V projektu žižkovské školy je zahrnuto i využívání odpoledních hodin k smysluplnému trávení volného času. Například velký zájem starších romských žáků o hrací automaty kompenzují učitelé zájmovou činností na počítačích. Tak i učitelé a vychovatelé naplňují ideje Přemysla Pittera o podchycení „dětí ulice“ a rozšíření jejich duchovního života jako přirozené vnitřní obrany proti potenciálním negativním vlivům.

Rumburská Škola porozumění. V současné době se v České republice značně rozšířilo hnutí Skinheads. Brutální útoky mladých, 14–18letých mužů na stejně mladé nebo i starší romské občany ukazují i na velké nedostatky ve výchově. Jak uvádí A. Kroupová, schopnosti a dovednosti *nenásilného řešení konfliktů* nejsou dosud ve školách všeobecně rozvíjeny. Proto je u všech dětí potřeba vytvářet interetnické prosociální chování:

- rozpoznávání a přijímání *rozdílností*
- vytváření *pozitivních* osobních vztahů
- řešení konfliktů *nenásilnou* cestou
- učení *vzájemné spolupráci*

- rozvíjení schopnosti *komunikace*.

Rumburská zvláštní škola je zapojena do projektu Porozumění spolu se Základní školou v Kralupech nad Vltavou a Gymnáziem v Třeboni. V Rumburku jsou většinou romské děti, ve dvou dalších školách převážně děti české. Výchova ke vzájemnému porozumění i vzájemné konkrétní setkávání dětí by mělo přispět i k vzájemnému respektování lidí bez ohledu na barvu pleti a národnost. I z vyhocené nenávisti mladých skinů k Romům může být východisko a pedagogové jsou povinni ho hledat.

Možnosti dalšího vývoje: asimilace či integrace?

Současná škola si musí dnes zodpovědět jednu vážnou a citlivou otázku: *jak konkrétně přispět k integraci Romů do společnosti a přitom se zbavit asimilačních tendencí minulého režimu. Že to jde, ukazuje mladá romská historička a pracovnice Muzea romské kultury Jana Horváthová-Holomková (narozena v Brně 1967). Na příkladu integrace (začlenění do společnosti) svých předků — rodiny Holomkovy ukazuje, že tito Romové dosáhli významných školních i společenských úspěchů v oborech společenských i technických věd. Přitom však neztratili své romství, svoji romskou identitu. V současnosti se podílejí na rozvoji romské národnosti svými odbornými znalostmi.*

Současná demokratická škola při řešení onoho osudového dilematu každé menšiny (asimilace či integrace) by měla kráčet podle mého soudu touto trojjedinou cestou:

1. Pěstovat ve spolupráci s Romy základní identifikační faktory typické pro jejich národnost: jazyk, kulturu, historii, svěbytnou filozofii a etiku svého národa, tradiční schopnosti a dovednosti.
2. Osvojovat si kulturu majority — ale ne jako dominantní, nadřazenou a asimilační. Ale jako osvědčený prostředek uplatnění ve společenském životě a v moderním pracovním procesu.
3. Pěstovat „nadanárodní kulturu“ — rovnoprávnou komunikaci mezi kulturami různých národů, národností a etnik. Je to multikulturní výchova, etická výchova, výchova k toleranci i tzv. globální výchova.

Vytváření takové filozofie školy v multikulturní společnosti je zároveň i nadějí každého státu v Evropě, že v 21. století vstoupí do civilizace skutečně interkulturní, založené na toleranci a respektování všech kultur bez ohledu na velikost a sílu národa.

Romština a romistika jako samostatný pětiletý obor se vyučuje od roku 1991–92 na filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Je přednášen naší přední romistkou Milenou Hübschmannovou v rámci Indologického ústavu.

To umožňuje i hlubší pochopení romské kultury, která má své kořeny právě v Indii. Jako povinný kurs nebo výběrový seminář studují romistiku budoucí učitelé a sociální pracovníci na Pedagogické fakultě v Praze a na Univerzitě v Ústí n. L. a v Olomouci. Univerzita v Olomouci vydala potřebná díla romistické literatury o historii, holocaustu a kultuře Romů z pera předních odborníků (Ctibor Nečas, Milena Hübschmannová, Bartoloměj Daniel, Eva Davidová).

Na Univerzitě v Ústí nad Labem byl v roce 1992 založen Ústav pro studium romské kultury. Vydal alternativní učebnice matematiky, češtiny, prvouky a hudební výchovy pro romské žáky a zaměřuje se i na praktický rozvoj komunikace s romským občanským a politickým hnutím. Kromě toho rozvíjí praktické kulturní akce s hudební, dramatickou, výtvarnou a filmovou tvorbou Romů. Pro výchovu učitelů romských dětí má velký význam i sdružení MENT (Man, Education and New Technologies), které pořádá kurzy a semináře romšiny, romistiky a praktických dovedností pro učitele romských dětí.

Velký význam pro všechny učitele a odborníky má založení odborného romistického časopisu *Romano Džaniben* (doslova Romské vědomosti). Vedle romských novin a časopisů, televizního a rozhlasového vysílání, má vědeckou informační hodnotu a sjednocuje vědce i praktické vychovatele a sociální pracovníky k jednomu cíli: Zvýšit kvalitu, hloubku i šířku informací o Romech, aby ignorance a strach z Romů byl co nejdříve nahrazen ochotou chápat.

Pro realizaci výchovných cílů při vzdělávání romských žáků by byl ideální postavou a též ideálním vzorem pro romské žáky *romský učitel*. Bohužel — na mladé romské učitele v České republice si budeme muset ještě počkat. Pro zlepšení situace bude třeba vytvořit i nové projekty pro pomoc mladé romské inteligenci. Například Ústav pro studium romské kultury v Ústí nad Labem realizuje projekt „Překonávání bariér, které komplikují romským studentům vstup na vysokou školu“.

Literatura

- Baďurová, S.: Nechtějí z romských dětí vychovávat „bílé“. In: Svoboda, 3. 3. 1995, s. 5.
- Hübschmannová, M.: Mezinárodní konference v Aténách. Vzdělávání Romů, pokrok ve vyučování. In: *Romano džaniben*, 3/95, s. 78.
- Horváthová-Holomková, J.: Možnosti integrace na příkladu moravských Romů. In: *Romano džaniben*, 1/94, s. 8–18.
- Kohn, P.: Můj život nepatří mně. Čtení o Přemyslu Pitterovi. Nadace Přemysla Pittera a Olgy Fierzové. Kalich, Praha 1995.

- Kroupová, A.: Úvod do výchovy k lidským právům. In: Rozumíme lidským právům? Evropské informační středisko UK, Praha 1994, s. 19.
- Pasák, T.: Život Přemysla Pittera. Praha 1995.
- Rokosová, M.: Zpráva o ověřování přípravných tříd pro romské děti. In: Alfa revue, V/95, 1, s. 31–37.
- Romano džaniben 3/1995, s. 86–95.

Sondy ve světě teorie i praxe

Filozofie výchovy v době tzv. postmoderny a společenské transformace.

(Úryvek seminární práce)

Oldřich Vávra

Omne verum simplex

Skutečně. Pravda o původu světa, ovlivnění člověka, jeho místa zde a zárukách života jedince v době předsokratiků byla snadná¹. Vždyť hlavní matérie — oheň, voda, země a vzduch byly až po Démokrita doslova uchopitelné.²

Jsou snad další léta — fáze vývoje? — reakcí završenou sloučením, vymezením a upřesněním pojmů, které pokračují stále až do současné doby tak, jak žádá odkaz dialektiky (např. J. G. Fichteho)? Dnes bychom mohli být buď v době negující — tj. popírající minulé — oddělující nové od předcházejícího. Nebo ve fázi následné, kdy se objeví nové, jasnější, obecnější odpovědi.

Za pravdu — reálně existující fakt — nepokládám žádné z těchto tvrzení. I když je nevyklučuji. Složitost, v pravém smyslu tohoto slova, mne nutí podat obsáhlejší rozbor pojmů, které jsou v názvu uvedeny.

Nejprve se pokusme vyjádřit naše chápání postmodernismu. Je to termín zpočátku užívaný pro pojmenování avantgardního umění úzkým okruhem „zasvěcených“. Posléze přes sociologii vztážen na společnost a filozofii. V současnosti nucen k označování konkrétního období. Pokusme se o krátký exkurs do pomyslné kartotéky epoch. Ne, není záměrem pokračovat ve vyšlapaném chodníku za F. Arouetem ani po vzoru romantismu známkovat (subjektivně hodnotit) dějiny. Záměrem je (ve smyslu např. Schillerově) podat krátkou charakteristiku rozhodujících etap, jak ji chápala naše kultura. To nám posléze pomůže vymezit význam zmíněného substantiva.

Starověké Řecko začalo hledáním pralátky, z které vše povstalo, skrze niž je vše ovlivňováno a vytvořilo dobu — Božskou³, období, z jehož dědictví žila Evropa další dva tisíce let.⁴ Zde byl postaven ideál hledání (absolutní) pravdy a dokonalosti. Celé úsilí obyvatel řeckých městských republik směřovalo k nalezení rovnováhy. Vždyť vyváženost světa objektů a světa idejí přirozeně budila snahu nalézt původce (pralátku, prvního hybatele. . .).⁵ Rovnováha předpokládá spontánnost dění, objekty méně dokonalé je ovlivňují co nejméně. Jak se snad autoři domnívali, byl to způsob, jak přenést ideál do reality. S odstupem více jak dvou tisíciletí lze říci, že praktického naplnění po rozpadu polis a v konfrontaci s okolním světem nedosáhl.

Nová světovládná říše přinesla světu koncept zvaný Pax Romana⁶ — ideál pro pozdější teoretiky státu a práva i cíl ideologů. Dílčím způsobem ověřila i praktický význam filozofů — milovníků moudrosti.⁷

Vzhledem k provázanosti filosofie s rétorikou, oligarchickému původu úřednictva a relativní dostupnosti tohoto vzdělání byl její vliv podstatně rozmanitější a výraznější než v Řecku.

Nastupuje doba „stěhování národů“. Na troskách impéria povstala ze spálenišť a zarostlých lesů Evropa, jak ji známe dodnes. Evropa, jejíž charakteristikou se stalo křesťanství.⁸ Boethiem (480–525) „posledním Římanem a prvním scholastikem“ dospěla evropská filozofie ke křesťanství. Duchovní klima společnosti se po mnohosti v Římě zdomácněných kultů (např. kult Isis, Mitry atd.) zkoncentrovalo k monotheismu. Myslitelé neoddělovali bádání o Bohu a o člověku.⁹

S postupným úpadkem vzdělání v 7.–12. st. (je užší, ohraničenější a dostupné menšímu počtu lidí) klesá znalost filozofie (či teologie). Za těchto podmínek dochází ke stanovení jasně a závazně autority.¹⁰ Autority, která předkládala standard morálního, spásonosného učení a zajišťovala také jeho praktické plnění. Touto autoritou se stala universální, tj. katolická církev v čele s římským biskupem. Kromě rozvoje dosavadních nauk přinesla tato epocha náboženskou mystiku, intuitivní poznání a metodu scholastickou. Tím se vydělil středověk, jak jej známe dnes. Název samotný vznikl pochopitelně až v novověku.

Duchovní autorita církve je postupně otřesena a přestává být aktuální. Oblast víry a hodnot se stává objektem zkoumání. Objevují se nové světy, náboženské směry, nové společenské (je myšleno i hospodářské) uspořádání. Začíná doba velmi bouřlivá, v myšlenkovém vývoji stále se zrychlující, historicky vnitřně bohatě členěná.

Svět sklídl dědictví povrchní znalosti a pokusů o reformu neuspořádaných poměrů 15. a 16. stol. Církev přestala být katolickou — tj. všeobecnou. Rozdělení univerzální církve¹¹ vyžadovalo zdůvodnění. Začalo negativní vymezování pojmů — oddělování. Odděluje se filozofie a teologie. Člověk začal hodnotit — tzn. také přehodnocovat nejenom minulost, ale i své vlastní postoje. Filosofie, do té doby výraz autenticity osobnosti nositele, se stává čímisi abstraktním a manipulovatelným.

Osmnácté a devatenácté století dokončuje novověký obrat. Celá filozofie je sekularizována — od-náboženštěna. Nejzajímavějším se jeví otázka poznání a svobody. Současně s rozvojem informačních médií stoupá dostupnost všeho, co bylo napsáno či řečeno.¹² Věda je pro svou specializovanost a růst poznatků přístupná stále menšímu počtu lidí.¹³ Směr bádání začínají ovlivňovat více než jindy jednotlivci. Rostoucí počet epigonů zvětšuje množství informací a přináší skepsi. Je vůbec ještě možné těžit ze znalosti předchůdců a zachovat si originalitu? Je ještě možné poznat to předešlé?

Dvacáté století se jeví naplněním — koncentrací tohoto dědictví. Člověk přestává hledat Boha, oddělil se od něj, je sám. Stává se výlučným jedincem a začíná hledat sám sebe, společnost se atomizuje. Autorita ve spojení s metafyzikou je zavržena, žádají se pozitivní fakta. Společnost — v této době již řada jedinců — umožňuje nástup novým vůdcům. Je paradoxní, že ve společnosti jedinců se člověk stává osamělým, ale zároveň tím, že je členem mnoha sociálních skupin, ztrácí svobodu (Crutfield, Cretch, Ballachey 1969). Vzniká diktatura.

Od dob středověku filozofie postupně rezignovala na odpovědnost za společnost. Každá epocha si žádá mezníky a vymezení. Novověk začal objevem

Nového světa. Homo empiricus si žádá hmatatelné důkazy. Podíval se na tuto planetu zvenčí. Dovezl kámen z Měsíce. Poznal filozofické směry, které ve svých důsledcích otráslý světem. Je toto naplnění doby?

Tady někde postmodernismus vymezuje svůj začátek.¹⁴ Čím se však vyznačuje? Pokračuje řešením otázky dorozumění. Rozvíjí se filozofie jazyka (tento směr rozvinul L. Wittgenstein a tzv. Vídeňský kruh). Ne ve smyslu pochopení metafyzického významu, ale ve významu porozumění v globalitě světa.¹⁵ Vzhledem ke komunikačním možnostem se zvětšila zahlcenost parciálními informacemi. Rezignace na odpovědnost za svět je potvrzena a prohlubuje se aktivní neznalost principů (jejich praktické používání), na nichž tato civilizace vznikla. Roste skepse, atomizace světa a prohlubuje se rezignace na poznání světa. Je snad odkazem postmoderny agnosticismus a z něj plynoucí radikální pluralismus? Welsch jej odůvodňuje tvrzením: *na každou otázku existuje více rovnoprávných odpovědí*. Pak ovšem musí existovat více odpovědí i na otázku, zda na každou otázku...

Tato skupina je přesvědčena, že uznání pravdivosti a platnosti jedné ideje je povyšování partikulárního na absolutní. Předem tak rezignuje na kritérium pravdy, bez něhož není další vývoj možný. Pokud však není možný vývoj, co zbývá? To není poučená skepse (viz např. Neubauer 1994) ani radikální nihilismus. U postmoderny je možno spatřit autostylizaci¹⁶ do pozice posledního stupně. Autoři, zdá se, většinou nemají odvalu tvrdit, že jde o stupeň konečný. Nelze tedy hovořit ani o mesiánství. Člověk zde zaujal piedestal, na kterém byl vždy První hybatel, Bůh či pantheistická příroda. Tato programová povýšenost nevede k žádné pozitivní reakci či charakteristice. Nepatrný odstup od situace příliš živě brání zformulovat závěr. Budoucí pohled ukáže, zda šlo o programovou avantgardu — burcující odpor proti společnosti, či o osobní projev podmíněný neuropsychickými zvláštnostmi osobností, kterým se v době deprivantů¹⁷, hledajících přístav bezpečnosti, dostalo vlivem okolností nebývalé publicity a následovníků. Postmoderna však není jediným směrem tohoto století.¹⁸

K určení pojmu *společenské transformace* jako cesty od autoritářství k liberalismu.

17. listopad 1989 byl přijat jako historický mezník pádu diktatury totalitního socialismu v tehdejší ČSSR. Do té doby ve strachu držená a metodou cukru a biče ovládaná společnost, podníčená relativně nepočetnou skupinkou, které v ten okamžik (byla vyprovokována vládnoucí mocí) nic jiného nezbývalo, svrhla bezvýhodnou diktaturu. Následná změna společnosti potvrzuje charakter předchozí přeměny jako revoluce.¹⁹ Je to především změna poměru člověka a systému. Systém již neovládá, není strážcem — člověk je nebývale svoboden. Má, po čem toužil. Otázkou však je, čím ji naplní. Změ-

nil se přístup k informacím, ke vzdělání. Spolu s možností cestování však přibývá dezorientace v řešeních, která tento svět nabízí.

Filozofie výchovy chápeme jako část filozofie, zaměřenou na oblast výchovy (zahrnujíc v to vzdělání jako působení záměrné i nezáměrné, školní i mimoškolní). Její předmět spatřujeme v nalézání obecných východisek a cílů výchovy, ne ve smyslu výuky dějin, filozofie ani jakési didaktiky filozofie. Je příznačné, že totalitní režimy filozofii nepřály — kromě té oficiální jí nebylo dovoleno existovat.

Dnešní společnost je myšlenkově, ideově nejednotná a atomizovaná. Obecná církev přestala být dominantní. Klasické principy křesťanství, víra, naděje, láska, ztrácejí nositele. Přestávají platit normy, jež vyznává základní buňka státu — rodina.

Je možné dát se inspirovat minulostí? Antika objevila a odkázala hledání, svobodu bádání, víru ve filozofii. Středověk rozvinul metafyziku, zodpovědnost, autoritu, jasné kontury lidského obzoru, ale též herezi. Novověk přinesl přehodnocování, duchovní skepsi. Doba nejnovější relativitu a subjektivismus, povýšení člověka na piedestal Nejvyššího a jeho pád.

Ze zmíněného vyplývá potřeba hledání vztahů. Teprve ve vztahu subjekt–objekt vzniká hodnota. Postmodernismus klade jako postulát realitu existence, odmítnutí subjekt–objektového vztahu. Sám však, jak bylo citováno výše, odmítá absolutizaci. Východisko z této relativity, kromě odmítnutí, je možno nalézt právě v potvrzení vztahu.²⁰

Význam filozofie výchovy dnes spočívá v pomoci těm, kteří si jako povolání vybrali ovlivňování jiných, nalézt sebe a svůj hodnotový svět. Naučit se vnímat význam svého jednání pro okolí. Nalézt na základě důkladného poznání sebejistotu ve vlastním konání. Ukázat na systémy minulé a pomoci orientovat se.

Jedinec je zodpovědný za společnost, kterou pomáhá tvořit. Nestačí pouze sám dobře myslet a jednat a nevést jiné k uskutečňování dobra. V tom případě by myšlenky vymřely s jejich nositeli. Nastalo by možná nové hledání.

Proč by měl potom ale člověk paměť a lidstvo dějiny?

Poznámky

1. V oné době bylo hledání vedeno snahou nalézt pralátku, z níž vše povstalo a kterou je vše ovlivněno. Tzn. již lze také vše vysvětlit.
2. Tyto čtyři živly byly představitelné každému člověku.
3. Doba, jejímž kritériem byla reálně existující fakta, ji nazvala Temnou. Charakteristickým se pro toto období stala snaha reálně uchopit to, co bylo záhy označeno za metafyziku.

4. Podle A. N. Whiteheada je celá evropská filozofie komentování Platona.
5. Tato snaha je např. zcela evidentní u školy pythagorejské — ta jako ideál vidí číslo čtyři — rovnost následků i příčin. Dalším příkladem je fil. Platonova. Praktickou realizací tohoto cíle byl ideál kalokáthie — rovnováhy těla i ducha.
6. Tento „mír římský“ znamenal tisíciletou kontinuitu práva a ekonomických vztahů bez přelomů vynucených destruktivními zásahy jednotlivých samovládců či dobyvatelů. Zákony Dvanácti desek veřejně přístupné všem svobodným občanům se staly r. 212 po Caracallově Constitutiones Antoniae platné pro všechno obyvatelstvo říše římské.
7. Posuzováno z hlediska kritérií dnešní vědy to bylo pregnantně zdokumentováno a podrobeno kritice. Vláda M. Aurelia či vliv L. A. Seneky jsou důkazem úspěchu filozofů na trůně či u moci.
8. Křesťanství se stalo povoleným náboženstvím po třech letech více či méně drakonického pronásledování tzv. Milánským ediktem r. 313. Konstantin Veliký tak učinil, jak praví legenda, jako výraz díky za přízeň a vítězství v bitvě o ovládnutí císařského trůnu. Blíže o vzniku křesťanství, církve a historických okolnostech viz Ráček, R. S. J. 1939, Pečírka 1989.
9. Je míněna fil. patristiky a scholastiky (H. J. Storig c. d. 154–199). Proti např. Plotinově Bohu jako demiurgovi je křesťanské chápání Boha podstatně širší.
10. Jistě by bylo možno již z dřívějšíka připomenout např. pythagorejce — vždyť jejich *autos* — *efá*, být je platné jen pro úzkou skupinu, je jednoznačné. V této souvislosti odlišujeme autoritu, dogma a diktaturu.
11. Autor je přesvědčen o ekonomických důvodech jako prvotní příčině. Původně proklamované důvody duchovní pomíny, ale rozdělení trvá a neustále přináší své plody. Zcela opomíjíme tzv. Východní schizma, které mělo příčiny v ekonomickém a kulturním rozvoji v rámci Římského impéria.
12. Zdeněk Jindra uvádí: „Jestliže bylo od vynálezu knihtisku do poloviny 20. stol. vytisknuto odhadem asi 100 miliónů titulů, pak v letech 1952–1972 vzrostl počet každoročně vydaných knih více než dvakrát — na 560 tis., z čehož asi 1/5 až 1/4 tvoří knihy vědecké. Ještě markantnější je exploze textu v periodikách, r. 1800 vycházelo na celém světě asi 100 titulů časopisů, v r. 1950 to bylo asi 100 000 — tj. za 50 let zesateronásobení.“ JINDRA, Z.: Základy historické heuristiky. Praha, UK 1982. Rozvoj celosvětové sítě Internet odkazuje i tato čísla do minulosti. Novinky začaly být přístupné v reálném čase.
13. Renesanční ideál polyhistora je neuskutečnitelný. Posledním, který tento ve své době již zapomenutý fenomén opět připomněl lidstvu, byl Fr. Schiller v 18. stol.
14. Vzhledem k různosti oborů je velmi obtížné přesné časové určení. Použitý způsob vymezení prostřednictvím událostí se jeví jako komplexnější.
15. Tento svět popsal a charakterizoval se zřetelem k Československu TIGRID, P.: Politická emigrace v atomovém věku. Praha, Prostor 1990.
16. Všechny zde uvedené směry byly pojmenovány a zařazeny až ex post.
17. „...Deprivanti jsou lidé, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů normality spíše v citové a hodnotové než v intelektové oblasti nedosáhli nebo o ni přišli...“ (Koukolík, Drtilová 1996)
18. Přehled podává např. ANZENBACHER, A.: Úvod do filozofie. Praha, SPN 1990 nebo STORIG, H. J.: Malé dějiny filozofie. Zvon, Praha 1991.

19. V revoluci nejde pouze o změny ekonomické, vlastnické, ale především o změnu bytí — tj. oblast duchovní.
20. Niternou potřebu vztahu člověka v literatuře krásně vyjádřil A. Exupery v *Zemi lidí*: „...Velikost každého povolání je snad především v tom, že spojuje lidi. ...existuje jediný opravdový přepych, a to lidské vztahy...“

Literatura

- Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie. SPN, Praha 1990.
- Cretch, D. — Crutfield, R. S. — Ballachey, E. L.: Člověk ve společnosti. SAV, Bratislava 1969.
- Frankl, V. E.: Úvod do logoterapie. MU Brno.
- Fromm, E.: Mít nebo být? Naše vojsko, Praha 1992.
- Chardin, P. T.: Vesmír a lidstvo. Vyšehrad, Praha 1990.
- Jan Pavel II.: Veritas splendor.
- Komárková, B.: Původ a význam lidských práv. Cramerius, Švýcarsko 1986.
- Kratochvíl, A.: Oheň baroka. Brno 1990.
- Neubauer, Z.: Přímluvce postmoderny. Praha 1994.
- Pečírka, J. a kol.: Dějiny pravěku a starověku I, II. SPN, Praha 1989.
- Ráček, R. T. J.: Církevní dějiny. Vyšehrad, Praha 1940.
- Storig, H. J.: Malé dějiny filozofie. Zvon, Praha 1991.
- Tigrid, P.: Politická emigrace v atomovém věku. Prostor, Praha 1990.
- Tvrdý, J.: Průvodce dějinami evropské civilizace. Komenium, Brno 1947.

Syndrom neklidného dítěte

Danuše Vašátková, Marta Faberová

Abstrakt

Výzkumy ukázaly, že nejčastějším zátěžovým činitelem v práci učitele je neovladatelnost některých dětí ve třídě. Co obnáší pojem neovladatelnost, jak se projevuje neovladatelné nebo obtížně ovladatelné dítě? V teoretických pracích se nejčastěji hovoří o dětském neklidu nebo o hyperaktivitě. Každé takové dítě je něčím zvláštní (možné nebo prokazatelné příčiny potíží, odlišnosti rodinného prostředí, rané i pozdější výchovné vlivy, faktory osobnosti). Některé konkrétní poznatky z praxe udávají, že učitelé o tomto problému vědí, obávají si ho, ale ve většině případů jsou optimističtí, věří, že ho zvládnou.

Významným faktorem výchovy a vzdělávání je bezesporu osobnost učitele. Na jeho kvalitách do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělávání.

Není proto pochyb, že práce učitele je společensky velmi významná a značně náročná. Z výzkumů (Fabera, 1988) vyplynulo, že za nejčastější zátěžové činitele této profese je možné považovat:

1. Vysokou společenskou odpovědnost a výkonovou náročnost
2. Chronický nedostatek času
3. Obtížnost a namáhavost práce
4. Nedostatečné ohodnocení práce
5. Vysoké počty žáků ve třídách
6. Kontakt s rodiči a návštěvy rodin žáků
7. Nevládnutelnost a agresivita dětí.

Právě tento poslední faktor a skutečnosti odporované na školách nás vedly k hlubšímu zamyšlení.

Co obnáší pojem nevládnutelnost, jak se projevuje nevládnutelné nebo obtížně zvládnutelné dítě ?

V teorii se nejčastěji hovoří o dětském neklidu (např. Prekopová 1993) nebo o hyperaktivitě (Schweizerová 1993).

Pohybový neklid u dítěte, které má znaky poruchy, označujeme jako hyperaktivitu. Je to soubor příznaků, které se často vyskytují společně. Pohybový neklid je pouze jeden z nich.

Takovéto děti většinou nejsou schopny na nic se dlouho soustředit, jsou roztěkané, jejich pozornost je krátkodobá, bývají zvýšeně dráždivé, mají sklon reagovat zbrkle pod vlivem momentálního podnětu. Často je zaujmou nejrůznější vedlejší podněty, takže přeruší či nedokončí činnost, ať už je to hra, příprava doma nebo práce ve škole. Špatně ovládají své bezprostřední impulsy, ne vycházejí dobře s ostatními spolužáky, ruší je při práci. Dítě nezvnitřní roli školáka, neztotožní se s ní, a proto se také u něho nevytváří motivace k učení. (Bláha, Šebek 1988). Důsledkem jsou neúspěchy nejen ve škole. Rozumové schopnosti těchto dětí jsou většinou alespoň průměrné, jejich školní výkon bývá pod jejich možnostmi. Některé hyperaktivní děti mají často různé zvláštní potíže a nedostatky ve vnímání, zapamatování, v hrubé i jemné motorice. Soubor těchto nedostatků spojených s hyperaktivitou se u nás často označuje diagnózou lehká mozková dysfunkce. U těchto dětí se mohou vyskytovat častěji i poruchy čtení a psaní (dyslexie a dysgrafie) i některé poruchy další.

Hyperaktivita má rozmanité příčiny. U každého dítěte může jít o jiné. Odborná literatura uvádí širokou škálu možných organických příčin (Třešohlavá 1993), v posledních letech přibývá prací o příčinách psychologických neboli psychogenních (pramenících z psychiky a jejího utváření vnějšími vlivy). Časté jsou odkazy na nedostatky v interakci a komunikaci mezi matkou a dítětem v raných obdobích dětského vývoje (Prekopová 1993). Některé práce popisují vztah hyperaktivity a deprese (Borden a kol., 1987). Hyperaktivní syndrom má mnoho organických a psychogenních příčin, které spolu souvisejí a na jeho vzniku se podílejí společně. Toto pojetí vede ve světě k opouštění neurologicky pojatých diagnóz jako byla lehká mozková dysfunkce.

Z hlediska našich současných znalostí vědecky přesnější je uvažování na úrovni syndromu chování, který je podmíněn různými příčinami. V odborné literatuře se objevuje názor, že hyperaktivita je nálepka pro dítě, se kterým nemáme trpělivost a které nás vyvádí z míry. (Shrag, Divoky, 1979). Prekopová uvádí, že jen ve velmi málo případech je hyperaktivita příznakem onemocnění, většinou je důsledkem nadměrné zátěže v určitém citlivém vývojovém stupni, která dítěti znemožní vnímání sebe sama a sebeovládání.

Hyperaktivitu má význam diagnostikovat již v předškolním věku. Některé děti se však ještě během docházky do mateřské školy zklidní. Pokud však hyperaktivita trvá až do počátku školní docházky, situace se pro rodiče a dítě začíná vyvíjet nepříznivě. Nedojde-li v první třídě ke kýženému zklidnění dítěte a vyrovnání školního výkonu, přetrvávající hyperaktivita se stává závažnou překážkou přizpůsobení dítěte škole. Většina takovýchto dětí se potom dostává do péče psychologů a dětských psychiatrů.

Každé hyperaktivní dítě je něčím zvláštní, ať už se to týká možných nebo prokazatelných příčin jeho potíží, odlišnosti jeho rodinného prostředí, raných i pozdějších výchovných vlivů, zvláštností jeho osobnosti.

Nejběžnějším nepřehlédnutelným příznakem u těchto dětí je pohybový neklid. Ten může pramenit ze situace. Když ta se vyřeší, neklid zpravidla ustoupí. Někdy může být neklid spíše vnitřní, jako prožitek napětí. Neklid vázaný na situaci je projevem určitého citového stavu a mobilizace energie. Poruchou se stává, jakmile zůstává trvalým rysem chování dítěte.

Neklid se stává poruchou také s rostoucím věkem dítěte. To, co se v předškolním věku jeví jako roztomilá živost, se vstupem do školy brání dítěti přizpůsobení a je považováno za poruchu. Takové dítě je nepozorné a narušuje i pozornost ostatních.

Položily jsme si několik otázek, na které nám odpovídalo 95 učitelek 1. stupně základních škol v okrese Hradec Králové v roce 1995.

1. Co je skutečně obtížné v denní práci učitele na 1. stupni ZŠ

Zjistily jsme, že zdrojem stresu není vlastní výuka, výběr a zpracování učiva, ale práce v neklidných třídách, nedostatek kázně a rušivé chování žáků, zvládnání výrazně neklidného dítěte.

Z odpovědí vyplynulo, že učitele tento problém výrazně zatěžuje.

2. Zajímalo nás i subjektivní vyjádření pocitů učitelek při diagnostikování výrazně neklidného dítěte ve své třídě:

Reakce		počet resp.	vyjádř. v %
a) kladné	takových už jsem zvládla	10	10,5 %
	i ten je součástí třídy	10	10,5 %
	snad se spolu domluvíme	55	57,9 %
	celkem	75	78,9 %
b) záporné	asi se z toho zblázním	5	5,3 %
	to bude zase práce	15	15,8 %
	nezvládnou ho	—	—
	celkem	20	21,1 %

O problému učitelky vědí, obávají se ho, ale ve většině případů jsou optimistické, věří, že ho zvládnou.

3. Na školách jsme také zjišťovaly, kolik takových zvýšeně neklidných dětí se podle názoru učitelek ve třídě vyskytuje:

Podle námi stanovených symptomů zařazovaly učitelky děti do předložené škály:

„klid — neklid“

zcela klidný	klidný	průměr	neklidný	výrazně neklidný	celkem
5,2 %	23,7 %	42 %	22,8 %	6,3 %	100 %

4. Jak učitelé pracují s neklidným dítětem

Zaujaly nás některé konkrétní poznatky učitelek z praxe a některé jejich zajímavé zkušenosti uvádíme.

Učitelky zdůrazňovaly zejména

- a) Umístění neklidného žáka v zasedacím pořádku třídy

první lavice	75	78,9 %
poslední lavice	—	—
umístění není důležité	20	21,1 %

b) Používání odměn a trestů

Účinnější jsou:		
pochvaly	74	77,9 %
tresty	8	8,4 %
není rozhodující	13	13,7 %

c) Upřednostnění přístupu učitele při zapojování žáka do činnosti

Verbální komunikace (napomenu ho, pošeptám mu, aby pracoval...)	55	57,9 %
Neverbální komunikace (stoupnu si vedle něho, dotknu se jeho ramene)	40	42,1 %

Neklidné děti (použijeme-li tento termín s vědomím jeho širokého ne úplně přesně vymezeného obsahu) se na školách téměř ve všech třídách vyskytují. Je otázkou, jestli jich v posledních letech přibývá. Některé výzkumy minulých let uvádějí různá procenta výskytu takovýchto dětí. Rozptyl počtu je dán různostmi definic, podle kterých jednotliví badatelé děti do této skupiny zařazují. Počet dětí s výraznými školními a sociálními obtížemi se střízlivě odhaduje na 3 % školní populace. Kromě nich je nutno počítat s dalšími přibližně 7 % dětí s poruchami méně závažnými, nicméně takovými, že vyžadují zvláštní ohled, pomoc a vzdělávací i výchovné vedení (Matějček a kol., 1994). Autoři se shodují v tom, že vnější projev neklidu dítěte se vyskytuje častěji u chlapců. Pro mnohé učitele takovéto děti znamenají ve třídě určitý problém, s kterým se musí vypořádat.

Nadměrně aktivní dítě nevydrží posedět, je neklidné. Nutit dítě ke klidu, omezovat je, trestat za nadměrnou pohyblivost, to jenom zvyšuje napětí, zhoršuje pozornost a snižuje výkonnost. Učitel by měl dítěti dostatek potřebného pohybu umožnit. Problém těmto dětem dělá i udržení pozornosti. Časté střídání činností a jejich různorodost jsou proto žádoucí. Těmto dětem spíše vyhovuje práce nárazová než dlouhodobé soustavné zatěžování pozornosti.

Více než u jiných dětí tady platí, že máme-li je něčemu naučit, je třeba především vzbudit jejich zájem. Chválit, povzbuzovat nejen za dobrý výkon ale i za snahu se s úkolem vypořádat. Tak se daří zvyšovat důvěru dítěte ve vlastní síly a upevňuje se pozitivní sebepojetí.

Hodně pro dítě znamená, aby bylo ve třídě dobře společensky a citově zapojeno. Je proto nutné, aby mu učitel pomohl s identifikací role žáka i spolužáka.

Pozitivním přístupem k dítěti získává učitel pro jednotný postup i rodiče. Dítě musí vědět, že se s ním i v rodině počítá jako s platným členem.

Je dobré, aby učitel i rodiče si uvědomili, že trpělivost, klid a optimismus jsou tím nejpodstatnějším, co jim dává naději problémy těchto dětí přece jen uspokojivě zvládnout.

Literatura

- Bláha, K. — Šebek, M.: Já — tvůj žák, ty — můj učitel. SPN, Praha 1988.
- Borden, K. A. — Brown, R. T.: Achievement attributions and depressive symptoms in attention deficit—disordered and normal children. J. School Psychol. 25, 1987.
- Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Portál, Praha 1994.
- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika—psychologie, XLIX, Oldenburg 1992.
- Koukolík, F. — Drtilová, J.: Odlišné dítě. Vyšehrad, 1994.
- Matějček, Z. — Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Praha 1994.
- Passolt, M.: Hyperaktive Kinder. München, 1993.
- Prekop, J.: Unruhige Kinder. Kosel-Verlag GmbH a Co., München 1993.
- Prekopová, J. — Schweizerová, Ch.: Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Portál, Praha 1993.
- Shrag, P. — Divoky, D.: The myth of the hyperactive child. New York, Dell Publ. Co. 1979.
- Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova. Praha, SPN 1990.
- Třesohlavá, Z.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Avicenum, Praha 1993.

Postmodernismus a úloha lidského myšlení

(Úryvek seminární práce)

Jiří Němec

Jestliže je pravda, že výuka filosofie sleduje běh filosofování, jestliže je pravda, že filosofovat, ať už sám nebo ve třídě znamená podřizovat se požadavku návratu k dětství myšlení, co nastává, jestliže myšlení už žádné dětství nemá? ... Nový úkol didaktického uvažování: hledat svoje dětství kdekoli, i mimo dětství.

Jean-François Lyotard

Tento svět, včetně filosofie, která se snaží ukázat cestu z jeho labyrintu, bývá označován jako „postmoderní“. Např. německý filozof Wolfgang Iser (nar. 1926) chápe postmodernu jako stav radikální plurality, kterou zdůvodňuje protitotalitní potřebou zasazovat se o mnohost a různoro-

dost koncepcí, „jazykových her“, nikoliv z nedbalosti a laciného relativismu, nýbrž z důvodu dějinné zkušenosti a z motivů svobody.¹

Vliv postmoderny je nejvíce patrný v umění, architektuře, literatuře, ale zasáhl i do úvah o paradigmatu vědy a dotkl se i některých koncepcí výchovy a vzdělávání. Podstatné pro postmodernu je především zpochybnění optimistického pohledu na vývoj západní civilizace, skepse k racionálnímu poznání a nadřazení intelektu, hledání alternativních přístupů v nejrůznějších oborech. Postmoderní proud reprezentuje i hnutí New Age, šířící se od konce 60. let z USA. New Age v sobě syntetizuje různé prvky, především křesťanství, esoterické nauky, antroposofii, mystiku, východní filozofii a obírá se myšlenkou tzv. nového vědomí, složeného z „prvotní formy“ — existence lidského Já, které je podstatou každého člověka, jeho duši, životní energií a umožňuje člověku sjednocení jak s empirickým (viditelným), tak i s vyšším kosmickým řádem (neviditelným světem).

Zjevná je inspirace postmodernismu strukturalismem, známým především z jazykovědy a literární teorie. Podle Švýcara Ferdinanda de Saussura (1857–1913) není jazyk chaotickým seskupením znaků, ale tvoří určitý systém (strukturu). Belgičan C. Lévi Strauss (nar. 1908) na základě studia myšlení přírodních národů a jejich komparací se strukturov tv. vědeckého myšlení došel k závěru, že mýtické myšlení je svým způsobem bohatší a ucelenější než racionálně vědecký přístup.

„Všechno je možné“, říká Jean-François Lyotard (nar. 1942) ve svém zásadním díle *Postmoderní situace* (1979) a poukazuje na skutečnost, že tradiční prostředky našeho myšlení nedostačují k tomu, abychom pochopili zmatenou situaci kolem sebe. Rozmach techniky, podmiňovaný rozvojem vědy (to je především racionality člověka), zkomplikoval poznávání světa, vytráčí se možnost popsat skutečnost jako celek a pochopit souvislosti. Podle Lyotarda se člověk v minulosti snažil vysvětlit sám sebe pomocí mýtů, které ukazovaly vznik a smysl kultury a dávaly jí jednotný ráz, později tuto úlohu převzala věda odvolávající se na rozum. Postmoderní doba je charakteristická ztrátou racionální přesvědčivosti takovýchto „meta-příběhů“. Právě zde se znovu nabízí otázka, zda racionalismus je jediným možným interpretačním nástrojem světa.

Postmoderním pochybnostem o jednoznačně pozitivním přínosu technizace světa odpovídá i znepokojující úbytek živých zkušeností a prožitků u dětí a mládeže. Člověk se za mnoho let svého „lidství“ (nejvíce v posledním století) obklopil věcmi, které již nelze nazvat kulturními výtvoři, ale překážkami, bariérou mezi člověkem a původním prostředím — přírodou. Lidstvo se na konci 20. století ocitá v nepůvodním, sekundárním světě věcí, který se definitivně oddělil od světa původního, primárního, přirozeného, přírodního. Žijeme ve světě reklamy, jednotlivě balených párátek, bleskové komunikace s celým světem, virtuální reality, hracích automatů, panelových sídlišť a obrovských megapolisů. Přitom všem si neuvědomujeme, že se nemění pouze materiální okolí, ale i jeho mnohostranný vliv na člověka. Postižení jsou především ti, kteří vrůstají do nového životního stylu — děti a mládež.

Člověk ještě v polovině dvacátého století žil tzv. nezprostředkovanou zkušeností. I když byl svědkem rozvoje televize a rozhlasu, byl to ještě pořád

on, kdo vycházel vstříc realitě a sám ji vnímal i prostřednictvím práce, styku s přírodou, prostřednictvím mezilidských vztahů a aktivit.

V uplynulých čtyřiceti letech jsou vlastní sociální zkušenosti vytlačovány a nahrazovány sdílenými. Obsahy, které jsou předkládány filmem či televizí, člověk nezná z vlastní zkušenosti, ale pouze zprostředkovaně, skrze sdělovací média. (Je málo těch, kteří promrzli, ale hodně těch, kteří viděli člověka mrznout.) Svět ovládá nejen animovaný a akční film, kde je smrt prezentována jako všední a bezbolestná, ale i rozvoj osobních počítačů, jež ve stále větší míře zaplavují domácnosti. Svět pomalu přechází od suprarealismu k pseudorealismu, který má ponejvíce podobu ikon. Ikonu pak můžeme chápat jako „sáčkový bujón“, ve kterém je již vše pro přípravu jídla obsaženo. Sdělovací prostředky s námi hrají hru ikon, vytvářejí manipulovanou, upravenou realitu světa, kterému ve skutečnosti nic neodpovídá, ale který přijímáme jako by byl reálný. V takovém „světě iluzí“ pak dítě nemůže prožívat „skutečnou zkušenost“, ale nazírá pouze na více nebo méně adekvátní „obraz skutečnosti“. Člověk se stává pasivním spotřebitelem, divákem zábavního průmyslu, dostává se do vleku fiktivního „obrazu světa“, podléhá mu.

V posledních několika letech, opět vlivem vědy a techniky (především vznikem multimediálních PC), se člověk ocitá v neskutečném třírozměrném prostoru *virtuální reality*. Dítě získalo možnost seznámit se s nereálnou sociální zkušeností. Krom některých nesporných výhod, které s sebou multimedia přinášejí a o kterých bude ještě pojednáno, je dítě vystavováno dvěma krajně negativním iluzím. Jednak je to iluze konce — dítě se domnívá, že stejně jako počítačovou hru lze „vypnout realitu“, a iluze více pokusů — „vybourám-li se v autě na simulátoru, můžu to zkusit ještě jednou“, jež realita nezná.

Jaký je tedy „postmodernismus“ a v jakých podobách se s ním dnes a denně setkáváme?

Jak jsme již několikrát zdůraznili, deklarovaná postmoderna se obrací kriticky proti rozumu, který v podobě racionální vědy získal nadvládu nad světem. Tento postoj je však sám o sobě již paradoxní, neboť totálním popřením rozumu bychom nemohli dojít ani ke kritice rozumu. „Postmoderně“ možná vadí rozum příliš suverénní, dobyvačný, slepý — avšak může to být ještě rozum?

„Postmoderna“ je pluralitní, což je sama o sobě krásná hodnota, ale současný člověk nemá zažitě možnosti, jak velké množství nabízejících se alternativ využít a jak se v nich orientovat. (Čemu má člověk věřit?) Otvírá se zde prostor pro skepsi, únavu a rezignaci.

„Postmoderna“ by byla ráda spravedlivá a hájila rovnoprávnost nejrůz-

nějších názorů, přístupů a stanovisek. Deklarovaná „absolutní spravedlnost“ pro všechna stanoviska však vede k nivelizaci hodnot a zbavuje záštity pravé hodnoty, které nejsou expanzivní.

Snad nejvýstižněji definuje postmodernismus svět, když o něm říká, že je to HRA. Hra, kterou neustále myšlenkově přetváříme, která nás nutí opustit zavedená schémata žití. Myslet si cokoliv je možné, ale hledat pro to význam, může být pošetilé.

Postmodernismus nezná obecný smysl života. Má svět a život na něm nějaký smysl? Rakouský psycholog V. E. Frankl (nar. 1905 — Člověk hledá smysl, Lékařská péče o duši atd.) se nás na základě svých trpkých zkušeností z koncentračního tábora snaží přesvědčit, že smysl života je obsažen implicitně v životě samém, že v každé situaci, i v té nejhorší, lze najít smysl, který člověku pomáhá ji unést.

Jaká jsou východiska pro školu, dítě či učitele, chtějí-li se ubránit této extrémní a do jisté míry pro dítě i nebezpečné „postmoderní“ myšlenkové vlně?

Největší problém pro současnou školu už není stranické dogma či nadekretované kurikulum, ale učitel, který je na dlouhou dobu zatížen nejrůznějšími předsudky o žácích a přes veškeré mu svěřené výchovné kompetence žije dál komplexem méněcennosti a ukřivděnosti.

Současná generace dětí vyrůstá v absolutní informační svobodě, řada z nich má přístup k celosvětové počítačové síti, která tvoří obrovskou encyklopedii a databanku „lidského pokroku“. Stále větší počet je těch, kteří vlastní výkonný počítač umožňující jim samostatně, zábavně a interaktivně komunikovat se vzdělávacími programy uloženými na stříbrných discích, tzv. CD ROMech. Na takové paměťové médium může být uložena např. encyklopedie světa, dítě je pak provázeno kreslenou figurkou, která na ně mluví, vysvětluje, přehrává audio či video ukázky (např. autentický projev toho kterého státníka) a na závěr dítě zkouší a klasifikuje a znovu je vrací tam, kde něco nebylo v pořádku. Dítě tato hra baví a zároveň se při ní učí.

Baví žáka učitel? Kolik dětí baví chodit do školy? Existuje nějaké dítě, které dá přednost škole před počítačem a učiteli před zábavným (třeba i výukovým) programem? Domnívám se však, že je přehnané, domnívá-li se Lyotard, že „někdejší princip, podle kterého vědění je neodlučitelné od výchovy ducha, a dokonce i od výchovy osobnosti, se stává a bude stále více stávat přežitkem“. Nelze souhlasit s jeho jednostranným tvrzením, že „vztah dodavatelů a uživatelů poznání k poznání samému bude mít tendenci vzít na sebe formu vztahu, jaký mají k různému zboží jeho výrobci a jeho spotřebitelé, totiž formu směnné hodnoty“. Náзор, že „vědění je a bude produkováno proto, aby bylo prodáváno a je a bude konzumováno proto, aby

bylo zhodnoceno v další produkci“², svědčí o značné redukci mnoha funkcí a významů, které vědění, a komplexněji vzato vzdělání mělo a má v kulturním životě lidstva. Pansoficky pojatá škola zůstane „dílnou lidskosti“, místem rozvoje osobnosti a přenosu kulturních hodnot. Není jiné instituce v celé vyspělé společnosti, která by ji mohla v těchto funkcích nahradit. Je pravda, že současný komputerový a mediální vývoj naznačuje, že škola bude jenom jedním z pramenů lidského poznávání a faktorů vzdělanosti. Ale oč více ztratila na monopolu poskytovat informace, o to více vzrostla její úloha výchovná. Zůstává i pro budoucnost mnoho věcí, které budou stroji nesdělitelné a nepřístupné, takže učitel nepřijde o své poslání, za předpokladu, že se mu dostane kvalitní přípravy. Které to jsou ty stroji nesdělitelné postuláty?

Učitel by měl své žáky přesvědčit o tom, že:

- a) Cesta za společným cílem není pouze racionální (i když se musí hodně učit). Ale ani vůle, intuice nebo cit bez rozumového poznání nestačí.
- b) Více než cíle (které se budou měnit) je důležitá cesta, po které k cíli směřujeme. Na ní získáváme zkušenosti pro život a stáváme se skutečnými lidmi.
- c) Lidé jsou svobodné a autonomní osobnosti, ale jedinec nežije na planetě sám. Svoboda se druhí s odpovědností a jen svoboda k dobrému je pravou hodnotou.
- d) Je dobré mít z čeho vybírat, ale lepší je umět se správně rozhodnout.
- e) Je dobré si řadu věcí vyzkoušet na vlastní kůži (získat svoji zkušenost), ale v některých případech je lepší dospělého uposlechnout atd. atd.

Snad by bylo vhodné v této souvislosti připomenout opět Lyotardovu myšlenku, že je či bude dobré „rozlišovat dvojí druh vědění, vědění pozitivistické, které snadno nachází aplikaci v technikách týkajících se lidí a materiálů a které je takto s to stát se produktivní silou pro systém nepostradatelnou, a vědění kritické nebo reflexivní nebo hermeneutické, které klade přímo nebo nepřímo otázky týkající se hodnot nebo cílů a znemožňuje takto jakékoli vřazení.“³ Právě toto kritické a hermeneutické vědění bude i v budoucnosti výsledkem společného hledání a obdarovávání učitelů a žáků, niternou hodnotou, nikoli zbožím.

Zamysleme se na závěr, jak jsou vyslovené myšlenky (předpokládejme, že logicky správně) pravdivé z pohledu „matematiky, přesněji statistiky a filozofie“. Zatímco ve statistice potřebujeme např. výskyt určitého jevu (o kterém filozofie přemýšlí) x krát, abychom mohli prohlásit, že „je to pravda“ a že se můžeme mýlit na hranici významnosti 0,05 (tj. 5 %), filozofie takovéto kritérium nepotřebuje. Zaštiťuje se logickou správností svých úvah a dostatečným důvodem svých soudů.

Poznámky

1. Welsch, W.: Naše postmoderní moderna. Zvon, Praha 1994, s. 12–13.
2. Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR, Praha 1993, s. 101.
3. Lyotard, J. F.: Tamtéž, s. 113.

Literatura

- Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie. SPN, Praha 1990.
- Drtina, F.: Úvod do filozofie. Jan Leichter, Praha 1926.
- Drtina, F.: Ideály výchovy. Jan Leichter, Praha 1930.
- Drtina, F.: Ideály výchovy (volné kapitoly). Dědictví Komenského, Praha 1925.
- Filozofický slovník. FIN, Olomouc 1995.
- Frankl, V. E.: Člověk hledá smysl. Psychoanal. nakl., Praha 1994.
- Höffding, H. — Král, J.: Přehledné dějiny filozofie. Praha 1946.
- Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filozofický ústav AV ČR, Praha 1993.
- Kučerová, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. MU, Brno 1990.
- Tvrdý, J.: Úvod do filozofie. Kočí, Praha 1926.
- Tvrdý, J.: Logika. Melantrich, Praha 1937.
- Tvrdý, J.: Logika (přednášky). Velké Meziříčí 1922.
- Tvrdý, J.: Průvodce dějinami evropské filozofie. Komenium, Brno 1947.
- Welsch, W.: Naše postmoderní moderna. Zvon, Praha 1994.

Z Murphyho zákonů pro školáky:

1. Teze užitečnosti učitelského výkladu:

- *To, co učitel vysvětluje, bylo beztak pro všechny evidentní.*
- *To, co nevysvětluje, tomu sám nerozumí.*

Z čehož vyplývá:

Jsi-li zvědavý na nějakou podstatnou věc, budeš muset sáhnout k jinému zdroji.

2. Problém obecného a konkrétního:

Nezapomeň, že učitelé mají žáky v lásce.

Doplněk: Žáky ano, tebe však nikoli.

3. Klad učitelského omylu:

Je jediný takový případ, kdy tě učitel na třídní schůzce pochválí: spletl si tě s jiným.

*In: Gálik, P.: Murphyho zákony pro školáky.
Junior, Bratislava 1993*

Některé možnosti využití konceptuálních map

Jiří Rybička

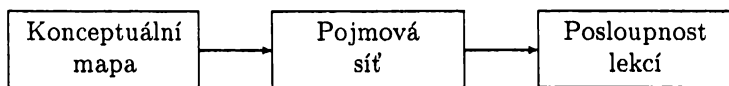
Abstrakt: Příspěvek se zabývá možnostmi usnadnění některých činností učitele při přípravě obsahu libovolného předmětu. Je diskutována možnost použití tzv. konceptuálních map pro určitou formalizaci procesu návrhu obsahu výukového procesu. Je uveden příklad použití konkrétní (zjednodušené) konceptuální mapy při přípravě předmětu Úvod do výpočetní techniky. Jsou nastíněny možnosti převodu konceptuální mapy do pojmové sítě, jejíž vhodná reprezentace (například počítačovým systémem) přímo vede k sestavení konkrétního obsahu výukového celku.

Klíčová slova: konceptuální mapa, pojmová síť, příprava výukového procesu, počítač v práci učitele, informatika, didaktika informatiky

Každý učitel se při své práci potýká s celou plejádou problémů, jejichž řešení v dnešní době vyžaduje jeho stále komplexnější znalosti a dovednosti. Přitom je nesporné, že určitá část těchto problémů nevyžaduje velký podíl osobních zkušeností, ale má spíše rutinní povahu, na jiné problémy pro jejich objem nutných informací intuice nestačí. V těchto případech je vhodné uvažovat o jistém stupni formalizace — o popisném aparátu, jehož částečnou nebo i celkovou automatizací zpracování lze rychle a efektivně dospět k přijatelnému řešení.

Příkladem problému s popsányi vlastnostmi je například sestavení plánu učiva určitého předmětu (popřípadě menší nebo větší učební jednotky) nebo příprava údajů vhodných pro nejrůznější výukové (ponejvíce počítačové) systémy.

Jako jeden z prvních problémů, který musí učitel řešit při stanovení koncepce předmětu, je definice cílů, ke kterým má proces směřovat. S těmito cíli úzce souvisí rozbor vnitřních a vnějších počátečních podmínek a rozbor intencionálních a funkcionálních faktorů výukového procesu. Na tomto základě lze poté přistoupit ke stanovení metody výuky až do podoby pojmových závislostí (pojmové sítě). Pro formalizaci tohoto procesu, která může významně přispět ke zjednodušení celého postupu v praxi, lze použít tzv. *konceptuální mapy* [1]. Ze získané pojmové sítě pak existuje již poměrně přímá cesta k realizaci výukového systému nebo i samotného výukového procesu. Situace je schématicky znázorněna na obr. 1.



Obr. 1: *Proces postupné specifikace obsahu výukového celku*

Jakkoli vyhlíží uvedené schéma jednoduše, jeho praktické provedení není nikterak jednoduché. Dvě naznačené vazby mají zcela rozdílnou kvalitu. První z nich, určitá evidence všech faktorů a problémů včetně jejich známých vazeb, je nepoměrně variabilnější a její konstrukce obtížnější než u vazby druhé. Popsaný proces každý učitel provádí často intuitivně, mnohé své činnosti přitom považuje za zcela samozřejmé. Tento fakt však působí obtíže, má-li být výsledek popsaného tvůrčího procesu exaktně zobrazen ve výsledné formě. Proto je velmi vhodné v tomto místě použít formální prostředek, který umožňuje vizualizovat celý komplex, usnadňuje vyjádření jednotlivých prvků a minimalizuje chyby v dalších krocích.

Popsaný formální prostředek — konceptuální mapa — vyhlíží poněkud stroze, ale ještě než přejdeme k exaktnější definici, je možné poznamenat, že v různých vědních oborech byla již dávno prokázána vhodnost podobných grafických nástrojů pro elegantní řešení náročných problémů. Kromě grafické podoby přijatelné pro člověka zde existuje propracovaný a snadno automatizovatelný aparát, jehož vývojem se zabývá poměrně mladý obor matematiky — teorie grafů.

Definice konceptuální mapy

Při popisu konceptuální mapy se omezíme jen na několik nejnütnějších aspektů, které dovolují vyjádřit hlavní myšlenku celého systému.

Konceptuální mapa je neorientovaný graf, jehož množina uzlů představuje intencionální (pedagogicky záměrné) a funkcionální (pedagogicky nezáměrné) faktory uvažovaného výukového procesu a množina hran představuje uvažované vazby mezi nimi (viz příklad mapy na obr. 2). V tomto grafu je jeden význačný, centrální uzel (znázorněn silnějším kroužkem), který symbolizuje daný výukový proces. Tento proces lze chápat zcela obecně, počínaje například jednou vyučovací hodinou přes dílčí výukový celek až po několikaletý výchovně vzdělávací proces určitého oboru v určité instituci. Vazby mezi uzly můžeme rozdělit na dvě kategorie: u každého uzlu existuje jedna vazba směrem od centrálního uzlu a libovolný počet vazeb k dalším uzlům. Tento počet vycházejících vazeb budeme dále nazývat stupněm uzlu.

Konceptuální mapu lze exaktně hodnotit jak podle struktury, tak i podle

obsahu. Hodnocení mapy vyjadřuje určitý stupeň pedagogických schopností učitele, který ji konstruuje, a tím zároveň také určitou kvalitu mapy. Strukturní kritéria hodnocení, jejichž představitelům se budeme věnovat v následujícím odstavci, mohou být sledována automatizovaně a přispívat ke zjednodušení procesu tvorby, zatímco obsahová kritéria hodnocení (například emocionální náplň, citlivost k individuálním nebo vývojovým odlišnostem edukantů, možnost vnější stimulace apod.) jsou získávána kvalifikovaným odhadem.

Strukturní hodnotící kritéria

Ke skladbě strukturních hodnotících kritérií existuje mnoho různých přístupů, z nichž lze vybrat z literatury (např. [2]) takovou množinu, jejíž interpretace a vypovídací schopnost nejlépe odpovídá oblasti využití konceptuální mapy. Těmito kritérii může být:

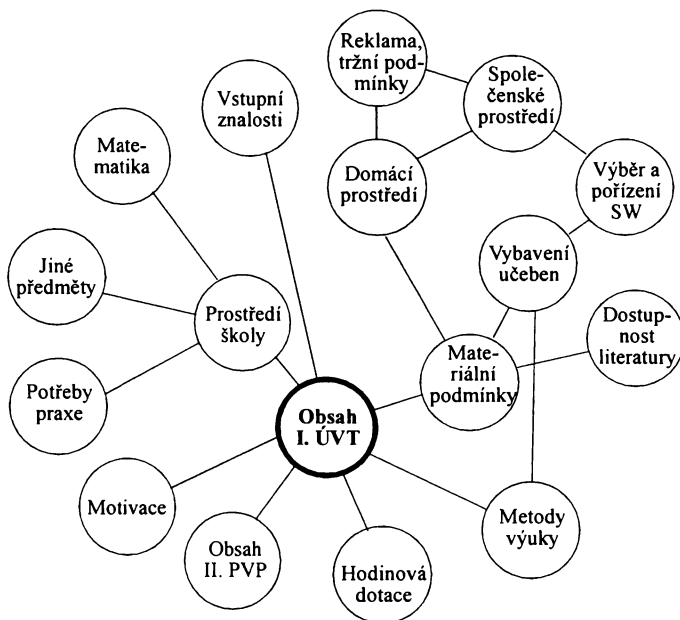
1. *Počet uzlů mapy* (centrální uzel, reprezentující daný výukový proces, není započítáván). Pro zjednodušení reprezentace mohou být některé uzly i několikanásobné, obsahují-li několik podobných faktorů situovaných do stejné pozice. Čím více různých faktorů je v mapě uvedeno, tím detailněji je možné zkoumat jejich vliv na uvažovaný výukový proces.
2. *Počet vazeb mezi uzly*. Kritérium vyjadřuje míru ovlivnění výsledného procesu zahrnutými faktory.
3. *Počet shluků*. Za shluk je považován podgraf s uzlem, k němuž je vázáno dva a více dalších uzlů. Kritérium je považováno za měřítko stupně organizace faktorů.
4. *Hloubka mapy* — průměrná hloubka nebo celková hloubka. Pro určení tohoto kritéria se pro každý uzel počítá jeho *úroveň*, tj. množství hran, které je potřebné projít z centrálního uzlu do daného uzlu. Dále je potřebné stanovit množinu *terminálních uzlů*. Za terminální jsou považovány ty uzly, jejichž stupeň je roven nule. Celková hloubka mapy je určena součtem násobků počtu uzlů a jejich úrovní. Průměrná hloubka mapy pak je dána podílem celkové hloubky a počtu neterminálních uzlů mapy.

Využití konceptuální mapy pro návrh předmětu

Obr. 2 ilustruje několik uzlů konceptuální mapy sestavené pro předmět Úvod do výpočetní techniky vyučovaný v prvním ročníku manažersko-ekonomického oboru provozně ekonomické fakulty Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně. Uzly, které bezprostředně obklopují centrální

uzel, by měly na něj mít rozhodující vliv, čím vzdálenější uzly, tím je vazba zprostředkována více jinými faktory a tím je také slabší. Lze si snadno představit řadu dalších faktorů, které jsou navázány na prezentované uzly a které tvoří širší okolí centrálního uzlu. Znázorněná konceptuální mapa má následující hodnoty strukturálních kritérií:

1. Počet uzlů 16
2. Počet vazeb mezi uzly 19
3. Počet shluků 3
4. Celková hloubka mapy 15
5. Průměrná hloubka mapy 2,14



Obr. 2: Příklad konkrétní konceptuální mapy

Na základě zpracované konceptuální mapy lze přejít ke konstrukci pojmové sítě uvažovaného výukového celku ([3], [4]). Tato konstrukce zahrnuje prvky, které mají přímý vztah k faktorům, uvedeným v konceptuální mapě.

Pojmová síť je dále výchozím předpokladem pro sestavení detailního obsahu daného procesu (předmětu, lekce, oboru) nebo parciálně automatizovatelnou konstrukci výukového prezentačně examinačního systému na počítači (viz např. [5]).

V této podobě jsou konceptuální mapy vhodné k definici celkového pojetí daného výukového procesu. Jejich implementace na počítači může výrazně pomoci zpřehlednění a okamžité kvantifikaci navrženého celku podle uvedených kritérií.

Konečným výsledkem návrhu určitého procesu by však měl být nejen hrubý pohled, ale také detailní seznam jednotlivých elementárních výukových kroků (lekci), které budou v daném případě aplikovány. Pro další návaznost vytvořené koncepce výukového procesu pomocí konceptuální mapy by proto bylo vhodné, abychom poněkud omezili doposud neohraničený obsah jednotlivých uzlů.

Zatímco v předchozích definicích jsme předpokládali, že v jednotlivých uzlech budou prezentovány *veškeré* faktory ovlivňující sledovaný proces, v dalším kroku vybereme jen ty uzly, které v sobě zahrnují učební látku. Uzly ostatní budou využity až při konečné syntéze jako pomocná kritéria pro uspořádání jednotlivých lekcí.

Učební látka vyjádřená v konceptuální mapě formou jednoho nebo několika uzlů je učitelem převedena do podoby *pojmové sítě*. Tato síť reprezentuje relaci logických návazností na množině jednotlivých pojmů učební látky a slouží jako zdrojový materiál pro konstrukci vlastního síťového výukového informačního systému určeného jak pro výuku nebo samostudium, tak i pro testování.

Příkladem popisovaného postupu může být zjednodušená konceptuální mapa použitá pro konstrukci prvního stupně dvojdílného kursu informatiky na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě. Konstrukce je principiálně založena na hlavních zásadách didaktiky informatiky. Cílem prvního stupně je jednak dosažení uživatelské úrovně typu C (klasifikace uživatelů viz [7]) v jeho vstupní části, dále pak příprava základního pojmového aparátu pro stupeň druhý. První stupeň je zahrnut v předmětu Úvod do výpočetní techniky (zkratka I. ÚVT), druhý stupeň pak v předmětu Programové vybavení počítačů (II. PVP). Z konceptuální mapy na obr. 2 sestavené pro I. ÚVT lze pro přímé zobrazení v pojmové síti použít tyto uzly: *Vstupní znalosti* (definuje východiska — vnitřní podmínky, na nichž je výuka v daném předmětu postavena), *II. PVP* (uzel představuje soustavu cílů, ke kterým má předmět v I. ročníku dospět, aby vytvořil potřebné předpoklady pro studium ve druhém ročníku, a to zejména v předmětu Programové vybavení počítačů), shluk se středem *Školní prostředí* (představuje návaznosti

k dalším vyučovaným předmětům a reflektující požadavky praxe), shluk se středem *Materiální podmínky* (podmiňuje výběr pojmů týkajících se konkrétních programových systémů, korespondujících s dostupnou literaturou), *Metodika výuky* (podmiňuje vložení pojmů odpovídajících zásadám didaktiky informatiky, například budování teoretického zázemí, s modelování a pedagogické zjednodušení reálných jevů atd.).

Využití konceptuální mapy jako nástroje sebereflexe učitele

Každý vybraný uzel konceptuální mapy ve vztahu k pojmové síti představuje určitý úhel pohledu na ztvárnění uvažovaného výukového procesu. Například některé problémy výběru a uspořádání jednotlivých pojmů v souvislosti s předpokládanou metodikou výuky jsou diskutovány v [6].

Samotné vytváření pojmové sítě je tvůrčí proces, jehož *nezastupitelným garantem* je jen učitel, nikoliv například tvůrce a programátor jakéhokoliv informačního systému. Podobně jako v případě tvorby konceptuální mapy, i v tomto kroku je použití počítače předpokladem pro efektivní postup. Můžeme například předpokládat, že u vybraných uzlů konceptuální mapy učitel vyznačí seznam pojmů, které z tohoto bodu plynou. Při sestavování pojmové sítě může systém jednotlivé pojmy učiteli předkládat, přičemž bude vyžadovat zadání logické návaznosti vzhledem k ostatním prvkům této množiny. Při implementaci pojmové sítě v síťovém výukovém systému je systém schopen sledovat konzistenci testových částí, průběžné sledování obtížnosti, validity a dalších parametrů, které při běžné výuce nejsou bez počítače vůbec podchytitelné.

Je zcela nepochybné, že každý učitel použitím identického postupu dospěje k jinému konkrétnímu výsledku. Cílem žádné metodiky však není a také nemůže být identita výsledků, ale pomoc při jejich získávání. Důsledné používání uvedených prostředků může zaručit, že i v případě různých výsledků budou získány *konzistentní*, v praxi použitelné a snadno modifikovatelné výukové systémy, které mají své pevné místo v kontextu jiných předmětů, potřeb a cílů výuky. Do jisté míry lze i různé výsledky mezi sebou porovnávat, čímž je možné odvodit, jak důkladně (nebo povrchně) je předmět připraven.

Literatura:

- [1] Beyerbach, B. A.: Developing a technical vocabulary on teacher planner. *Preservice teachers' concept maps*. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1988, s. 339–347.
- [2] Mergendoller, J. R. — Sacks, C. H.: Concerning the Relationship Between Teachers' Theoretical Orientations Toward Reading and Their Concept Maps. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1994, s. 589–599.

- [3] Sup, J. — Švec, V.: Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele. Skriptum VUT, ES VUT v Brně, 1988.
- [4] Rybička, J.: Stanovení cílů při výuce základů informatiky. Závěrečná práce. PdF MU, 1996.
- [5] Rybička, J.: Informační systémy ve výuce. In: Informační systémy a jejich aplikace. VUT FAST, 1994, s. 7–16.
- [6] Rybička, J.: Význam schopnosti využívat výpočetní techniku v práci učitele. Pedagogická orientace č. 18–19. Brno 1996, s. 68–75.
- [7] Hála, T. — Rybička, J.: Počítač a výuka I. Definice uživatelů výpočetní techniky a charakteristika počítačových programů. Pedagogická orientace 1995, č. 14, s. 74–78.

Experiment na gymnáziu

Jarmila Wagnerová

Dne 1. září 1991 zahájilo Soukromé gymnázium J. A. Komenského v Plzni svou činnost. Cílem bylo ověřit si efektivitu učebního plánu, který v roce 1968 navrhl Václav Příhoda. Do prvního ročníku čtyřletého gymnázia bylo přijato 21 studentů, a to 7 chlapců a 14 dívek.

Původně měla naše škola v úmyslu otevřít dvě třídy podle návrhu Václava Příhody: jednu s výrazným humanistickým zaměřením, druhou s výrazným zaměřením přírodovědným (učební plány těchto tříd viz Pedagogická orientace 95, 15, str. 84–85). Okolnosti nám však nedovolily, abychom zkoumali obě třídy najednou.

Václav Příhoda ve svém návrhu jasně uvádí důležitou podmínku úspěšnosti čtyřletého gymnázia: musí mu předcházet dobrá čtyřletá příprava v Komeniu (na škole 2. stupně), tedy v letech 11–15. Bohužel, takovou přípravu v roce zahájení výuky na gymnáziu jsme neměli, ani nemohli mít. Rozhodli jsem se proto posílit výuku anglického a německého jazyka v 1. ročníku gymnázia. Žáci přišli z osmileté základní školy, polovina se učila anglicky, druhá polovina německy, a to pouze jeden rok.

Tato úprava zřejmě nebyla šťastná, vyvolala velkou nepřijemnost. Dne 4. 8. 1992 Rudé právo napadlo školu v článku Rodiče, pozor! Inspekce za inspekci začala navštěvovat naši školu a dne 18. listopadu 1992 jsme byli vyřazeni ze sítě soukromých škol. (V případě vyřazení ze sítě škol nemohou u svých zaměstnavatelů uplatňovat sociální dávky, ani využívat dalších výhod rodičů, jejichž dítě se připravuje na povolání.)

Byla to pro nás velmi smutná zpráva; co s dětmi? Zrovna jsme vzpomínali výročí narozenin Elišky Krásnohorské. Otiskli jsme v Plzeňském deníku vzpomínku na E. Krásnohorskou a také výzvu, aby se plzeňské školy připojily a pomohly sbírkami postavit pomník této zasloužilé básnířce. Měli jsem na mysli jak 700. výročí založení Plzně, tak

150. výročí narození Elišky Krásnohorské. Bohužel, podpora získána nebyla, a tak zřejmě pomník postaven nebude.

V těchto smutných chvílích nás posiloval dopis předsedy Parlamentu České republiky, který 14. ledna 1993 škole napsal: „Milí přátelé, děkuji Vám za řádky, které jste mi poslali, a z nichž jsem měl upřímnou radost. Také já Vám přeji, abyste jako studenti soukromého gymnázia spolu se svými vyučujícími pomohli najít nebo spíš obnovit cesty vedoucí k prohloubení morálky i vzdělání v naší zemi.“

Dne 1. února 1993 byla naše škola znovu zařazena do sítě soukromých škol a škola pokračovala ve svém záměru. I když škola měla další nepříjemnosti, o nichž ani nechci psát, dovedla studenty k cíli. Dvě studentky opustily během studia školu, a tak maturovalo pouze 19 žáků, to je 7 studentů a 12 studentek.

Studenti maturovali převážně z českého jazyka, anglického jazyka, německého jazyka a dějepisu, menšina si zvolila i biologii, matematiku a latinu.

Předseda maturitní komise, doc. PhDr. Radomír Choděra, CSc., kladně hodnotil průběh maturitních zkoušek, prohlásil, že si studenti do života odnesli dobré vědomosti a dovednosti. Z 19 studentů sedm maturovalo s vyznamenáním, z toho čtyři získali samé výborné.

Na vysokou školu se hlásilo 13 studentů, šest studentů odešlo do praxe. Z 13 studentů se na vysoké školy dostalo 9, 4 studenti neuspěli. 3 studenti neuspěli z anglického jazyka, i když měli na vysvědčení výbornou a angličtina byla pro ně oblíbeným předmětem, 1 studentka neuspěla v přijímacím řízení na právnickou fakultu. Maturovala na samé výborné. Je však třeba poznamenat, že jiná studentka naší školy se v přijímacím řízení na právnickou fakultu umístila na prvním místě mezi dvěma tisíci uchazeči a další naše studentka na prvním místě na pedagogické fakultě v aprobaci anglický jazyk–německý jazyk.

Studenti hodnotili neúspěch v anglickém jazyce tak, že písemný text byl pro ně příliš obtížný, čímž byli vyřazeni i z možnosti zkoušky v ústním vyjadřování.

Studenti u příležitosti 145. výročí narození Karla Klostermanna uctili jeho památku, hlouběji se zamýšleli nad životem a dílem Boženy Němcové. Pozorně četli Babičku, navštívili Ratibořice a Českou Skalici, projevíli velký zájem o mládí Boženy Němcové.

Škola uspořádala v roce 1993 besedu s vynikajícím západočeským pedagogem Václavem Spěváčkem, který se dožil 80 let. Beseda významně přispěla k rozvoji zájmu o učitelské povolání.

V roce 1994 byla uskutečněna beseda v anglickém jazyce s vynikající angličtinářkou Mgr. Evou Valentovou a vynikajícím odborníkem v cizojazyčném vyučování panem prof. PhDr. F. Malířem, DrSc. Beseda přispěla k prohloubení zájmu o vyučování anglickému jazyku.

Škola v rámci jazykové historických exkurzí navštívila řadu měst v SRN, dále Londýn, Vídeň, Brusel, Luxemburg a řadu jiných měst. Historii studentům přednášel po čtyři roky vynikající plzeňský historik, pan prof. PhDr. T. Jílek, CSc.

Němčině, angličtině a latině vyučovali odborníci ze Západočeské univerzity, významně ke znalostem anglického jazyka přispěla i anglická lektorka Mgr. Janet Reesová.

I když byl experiment různými okolnostmi narušován, přesto lze dojít k určitým závěrům:

1. Myšlenka o čtyřletých gymnáziích s humanitním, přírodovědným a umě-

- leckým zaměřením je velkolepá. Lze ji doporučit k realizaci na státních gymnáziích.
2. Učební plán Václava Příhody je vynikající. Škoda, že nemohl být ověřen i v dalších navržených směrech čtyřletého gymnázia.
 3. Čtyřletá gymnázia Václava Příhody lze otevírat jedině za předpokladu dobré přípravy žáků na Komenského obecné škole a samostatném čtyřletém Komeniu (občanské školy 2. stupně), koncipované podle myšlenek Václava Příhody.
 4. Experiment upozornil na celou řadu dalších problémů, které budou řešeny postupně v odborných časopisech.

Nad citáty J. A. Komenského

Hynek Wiesner

Dovolávat se Komenského dodává literární práci, ať již jde o krátký článek nebo o obsáhlé dílo, punc důvěryhodnosti a kvality. A přece málokterý autor, ať ateista, ať věřící (v současnosti jsou to většinou katolíci) doroste takové velikosti ducha, aby se dokázal povznést nad módnost doby, překonal strach vybočit z řady a pokusil se pochopit Komenského v celé šíři jeho osobnosti.

A přitom je to právě on, kdo osobním příkladem ukazuje možnosti názorové tolerance. Jako nejvyšší představený Jednoty bratrské jistě těžce nesl její násilné potlačování. To mu však nebránilo, aby všude, kamkoliv přišel, pracoval pro dobro všech, kteří mu byli svěřeni do péče. Při své pedagogické činnosti kladl, kromě jiného, důraz na zbožnost, která mu však splývala v jedno s vysokou mravní a morální úrovní člověka, bez ohledu na jeho konfesní nebo jinou příslušnost.

Kolik příkoří museli od leckterého učitele vytrpět v minulém režimu někteří žáci jen proto, že jejich rodiče se více řídili Komenského učením než jejich učitel. Po tzv. revoluci z podzimu 1989 by náboženské překážky v cestě za vzděláním měly být minulostí. Otázkou však zůstává, nakolik je víra v Boha pro dnešní křesťany, včetně církevní hierarchie tím, čím byla Komenskému, tj. garancí opravdového morálního vztahu k bližnímu. Stává se, že vysoce postavený politický činitel, reprezentant „křesťanské strany,“ ba i církevní hodnostář, zavírá oči nad nepravostmi, ba dokonce sám se jich dopouští. Jako houby po dešti vyrůstají různé církevní školy. V nejednom případě jsou to právě jedinci provinivší se v minulosti, kteří na těchto školách učí a mnohdy zastávají i významnější funkce.

Nic nebude platné vymýšlet různé alternativní vyučovací metody, pedagogiky apod., pokud vyučovací a výchovný proces nepovedou lidé fyzicky i psychicky zdraví a na patřičné morální úrovni.

Není náhodné, že již známý římský filosof Seneca hlásal zásadu „Mravy před moudrostí“ a že na základě této zásady píše Komenský „Pravidla mravů“ (1653). V pozdějším díle „Unum necessarium“ (1668) vyzývá všechny lidi dobré vůle, aby se snažili o život spravedlivý, o sebepoznání a sebevládu, poněvadž ty vedou k pravému štěstí. Ať jakkoli si lidé mohou štěstí představovat, tyto tři hodnoty z něj skutečně nelze vyloučit. V praxi současného života vidíme jejich absenci. Prominentní politik se předvádí před kamerami, sem tam na tiskové konferenci slaboduchými frázemi vychvaluje sebe a svou stranu a přitom bere hromadu peněz. Hle, „štěstí“. Pouliční povaleč nepotřebuje televizní kamery a zbytečné řečnění. Peníze k svému „štěstí“ si vyžebří nebo ukradne. Je-li agresivnější, nepohrdne ani trestným činem, včetně vraždy, jen když se to vyplatí. Co mají oba typy společného? Značný deficit v citové oblasti, cynické pohrdání mravními hodnotami, mezery ve vzdělání, zvláště humanitním. Že se takoví lidé snadno stávají poslušnými loutkami, schopnými plnit i nehorší úkoly, kterými je jejich principálové a chlebedárci pověří, je jen logický důsledek jejich mravního defektu a duchovní chudoby. Běda potom společnosti, v jejímž čele lidé tohoto typu stanou! O A. Hitlerovi, který představuje varovné memento nedávných dějin, se můžeme dočíst, že měl slabé a zcela nesoustavné vzdělání a téměř úplný nedostatek mravnosti, resp. svědomí. Kdo je vinen? Rodiče, příbuzní, škola? A opět se vtírá otázka. Zkvalitnil se vliv školy od dob Komenského, event. od zavedení povinné školní docházky? Bude současná škola garantem kvalitní výchovy a výuky nebo podlehne trendu doby a nechá se rozemlít soukolím tzv. „tržního“ mechanismu?

Pokud budou školy produkovat pouze vzdělané egoisty, pak nebudou plnit ani svůj úkol ani odkaz Komenského. Neměly by se nechat ovlivňovat politickým chováním, které se přičí nejzákladnějším normám etiky mezilidských vztahů. Jak řekl F. E. Curie, jiný vysoce morální muž, 300 let po Komenském: „Někteří lidé, mající bohužel velkou moc, nemají ani morální zábrany ani elementární znalosti.“ Najde učitelská veřejnost tolik síly, aby se dokázala vzepřít oficiálně hlásanému egoismu (urvi, co můžeš, každý ať se postará sám o sebe) a důsledným naplňováním Komenského odkazu bude pracovat pro lidštější budoucnost nastupujících generací? Jiná cesta pro budování lepších zítřků není. Sám Komenský píše ve svém dopise r. 1647, Lordu Edvardu Herbertovi z Cherbury: „Já ovšem uzpůsobuji všechno, co mohu, a s co největší jednoduchostí, jakou mohu, v přesvědčení, že jsou-li nějaké léky proti porušenosti lidských věcí, je třeba je podávat v nejtětlejším

věku. Obecně přijatý názor nás učí, že je snazší napravit věci méně porušené, a že nejsou-li správně položeny základy, ostatek se zřítí!“

Porušenost lidských věcí v naší době a v našem životním prostoru je alarmující. Zde nelze oponovat příliš „černým“ viděním, ani poukazováním na západní země, že v nejedné z nich je situace ještě horší.

Náprava porušenosti lidských věcí záleží jen na nás. Léky proti porušenosti je třeba podávat od útlého věku, říká Komenský. Kromě rodičů padá odpovědnost na učitele. Bohužel, mnoho učitelů je jenom ve školních službách, necítí odpovědnost za své povolání. Asi se musíme smířit s tím, že se společenská atmosféra za našeho života již nijak podstatně nezlepší. Na učitelích záleží, bude-li náprava alespoň započata.

Komenského by dnes nikdo neznal, kdyby byl zkostnatělým teologem, politickým byrokratem nebo vypočítavým pedagogickým řemeslníkem. On však, přes tragiku svého života, připravoval podle svých možností budoucnost pro ty, kteří přijdou. Snažil se, aby našli dobu lidštější, než byla ta, v které on sám žil. Není na čase uvědomit si, že budovat na prahu třetího tisíciletí nové hranice, rozdělovat lidi podle jazyka (mnohdy velice podobného), barvy pleti, náboženské nebo politické příslušnosti, nebo dokonce podle obsahu peněženky, jak jsem toho dosud svědky, je nemravné, nemorální, zaostalé? Svědčí to o tom, že přes všechny technický pokrok se potácíme v hlubokém starověku!

Pokusme se vzít Komenského vážně a pracovat jako on pro dobro příštích generací! Dokážeme to?

Reportáž o „aktivním sebeosvobození“

Jaroslava Tichá

Program ALLEGRIA:

Čekají vás čtyři dny nádherné hudby a spontánního pohybu všeho druhu. Nebojte se, relaxace má tu též místo. Přežijete a budete chtít dalším životem jen protančit...

Blázním v Liblicích. Píšu to a zároveň se lehce otáčím, jestli mi někdo nečte přes rameno. Jsou tady skoro všichni (agresívně) chápající, vstřícní a lidští. Něco jako sekta. Nesmíš říct slovíčko pochybnosti, jinak tě lidská masa rozdrtí svou vřelostí.

Shromáždili jsme se před barokním sálem. Patricie rozfoukala řeřavé uhlíky kadidla a každého „očistila“ orlím perem — dva velké kruhy podél těla, pak od klína přes hlavu (pozor, u menstruuujících žen opačným směrem!) Po-učila nás, že očišťovat se musíme zapálenou vonnou tyčinkou před každým vstupem do sálu, i kdybychom se vraceli třeba jen pro zapomenutý kapesník. Měla jsem dost času prohlížet si příchozí. Většina žen se v meditativních sedech kolébala ze strany na stranu v rytmu stereotypní hudby s exaltovaným úsměvem v tváři. Několik málo mužů. Zbytek stejně vyčkávající jako já. Je nás tu aspoň padesát.

Začínáme pozdravným rituálem přebraným ze súfismu: „Bůh je veliký a já ho vidím v tobě.“

Dva, kteří se nikdy předtím neviděli, se postaví proti sobě, položí svou pravou ruku na hrud' kolegy a levou rukou přitisknou jeho ruku na hrudi své. Otáčejí se takto kolem své osy a vzájemně se dívají do očí. Nesmí uhnout pohledem. Dále si sdělí jméno a (pokud možno) vřele se obejmou. V prostoru pohladí auru druhého, vezmou jeho obraz do svých dlaní a navždy si ho uloží do svého srdce. To se opakuje tak dlouho, dokud se nevystřídají všichni se všemi. Hodně dlouho. Jako psycholožku mě učili, že v rámci neverbální komunikace existuje tzv. moral looking time. Pohled, který přesáhne relativně kratičkový časový úsek, se stává významným signálem — buď erotickým nebo výzvou k boji. Tady musí na sebe dvojice vydržet zírat mnoho sekund a pro mnoho lidí, jak tak pozoruji, je to nevýslovné mučení. Srdce jim poplašeně bije, oči jim těkají, objetí by nejraději vynechali. Ani já nemám chuť se z ničeho nic objímat s padesáti neznámými lidmi a musím se hodně přemáhat, abych neutekla od pána se zakroucenými dragounskými kníry, od mladé ženy s nábožně extatickou maskou v obličejí a od jiného vychrtlého pána v kostkované košili s přesládle lepivým úsměvem, který mu ani na okamžik nezmizí z tváře.

S úlevou jsme se doobjímali a Patricie nás upozornila na tři oltáře v místnosti. Jeden patří posvátným (= menstruuujícím) ženám. Mohou si na něj dávat své amulety, které je chrání v „posvátných“ dnech cyklu, kdy jejich energie teče opačným směrem. Další patří vedoucí Patricii (na něm má položeny své kamínky a jiné magické předměty) a poslední všem ostatním. Můžeme si na něj klást fotografie svých milých, dopisy nebo amulety pro neposvátné dny, abychom si je po čtyřech dnech odvezli domů nabitě kladnou energií, kterou sál bude překypovat. Zatím můj radar žádnou opravdu pozitivní energii nezjistil — jen hodně pózování, nejistoty a strachu.

Konečně jsme tancovali — na africké rytmy, břišní tance, sambu a taky ruského kozáčka. Patricie se nechala slyšet, že nenáviděla vše ruské, ale nakonec musela uznat, že i v Rusku žili dobří hudebníci. Dále nám vytkla,

že tančíme příliš esteticky. Cítím to jako osobní invektivu (také) vůči mně. Ale ať si říká, co chce. Tančím, tak jak dokážu a jak to cítím.

K večeři bylo zeleninové rizoto (strava je přísně vegetariánská). U stolu se mnou seděl nešťastný osmnáctiletý kluk. Poslala ho sem jeho maminka, která doufala, že pobyt v Liblicích na něj tak hluboce zapůsobí, že si spolu budou doma lépe rozumět. Petr se odvážil Patricie zeptat na smysl našeho celodenního počínání. Velmi empaticky mu vynadala a zeptala se ho, jestli nechce jet domů. Představovala jsem si, že jako budoucí taneční terapeutka budu s Patricií živě souznívat, ale zatím spíš uzavírám kacířskou koalici s tím ubohým hochem, který neví, proč má zčista jasna začít tančit břišní tance a ruského kozáčka.

Nepoučila jsem se z Petrovy potrestané troufalosti a příští den jsem se Patricie kromě jiného zeptala, proč operuje s pojmy „minulé a budoucí“ života, když o této otázce stejně nikdo nic neví. Také jsem se podivila, že šamanský pohled na svět považuje za zdařilejší než snahu o racionalitu 18.století. Vztyčila se jako Zeus hromovládny a spílala, že jsem hysterka, která se ptá jen proto, aby vypadala inteligentně. Pak se uklidnila a požádala skupinu, aby odpověděla na mé otázky. Ona sama prý nemůže. Nemá slov...

„Když ty jsi úplně mimo mísu...“

„Když ty se to snažíš pochopit hlavou, ale tady není nic na chápání hlavou, musíš otevřít své srdce, pak to už všechno přijde samo...“

Zdejší účastníci jsou docela zvláštní. Jezdím často na výcvikové semináře a jsem zvyklá, že se všichni spolu baví o tom, co kdo dělá. Tady nic. Tady až druhý den odpoledne začalo některé mé spolubydlící zajímat, jak se jmenují jiné spolubydlící (na sále se s nimi ovšem dle pokynů vřele objímají ráno, v poledne i večer). Sdělují se leda poznatky o holotropním dýchání, makrobiotické stravě, čakrách a tocích energie.

Máme zakázáno opustit areál zámeckého parku, abychom si nenarušili prožívání všedním kontaktem s vesničany na ulici nebo v obchodě. Napsala jsem dva pohledy svým přátelům, které se neodvažují hodit do zámecké schránky, aby si je někdo ze „sekt“ nepřčetl. A tak se plížím podél zámeckých zdí a zažívám úžasný pocit výhry a osobní svobody, když pohledy mizí ve schránce na návsí. Strašně moc se těším zpátky do „normálního“ světa. Neumím unést tolik pozitivní energie. A Patricie asi ví, proč říká, že nejhorší jsou ti, kteří si myslí, že už nikdy nepřijedou. Takoví totiž navždy ztratí spojení s duchovní cestou, po které kráčí Patricie se svými vyvolenými. Kam? K magickému vytržení a odcizení?

Výuka informatiky v USA

Tomáš Hála

Úvod

Na přelomu května a června 1996 jsem navštívil Spojené státy a při té příležitosti jsem měl možnost se seznámit s organizací a obsahem výuky počítačových předmětů ve dvou školách ve Waco v Texasu — na McLennan Community College a na Baylor University.

Vysokoškolské vzdělání v USA poskytují dva typy institucí — univerzity, resp. čtyřleté college a dvouleté college. Minimální délka studia na univerzitách je čtyři roky, na college 1–2 roky.

Absolvent čtyřletého univerzitního studia získává titul *bakalář*, absolvent dvouleté college může získat jeden z těchto tří stupňů:

1. *Associate in Applied Science (A.A.S.) degree* (dvouleté studium)
2. *Associate in Arts (A.A.) degree* (dvouleté studium)
3. *Certificate degree* (jednoleté studium)

Studium zakončené stupněm A.A. je vhodné zejména pro ty studenty, kteří nejsou ještě přesně rozhodnuti, která specializace je pro ně nejvhodnější. Tyto obory poskytují obecnější vzdělání než obory, po jejichž absolvování získá student stupeň A.A.S. Ty naopak poskytují specializované vzdělání v konkrétní disciplíně.

Dalším rozdílem je skutečnost, že obory zakončené stupněm A.A. jsou *přenositelné*, což znamená, že toto vzdělání bývá většinou uznáno jako rovnocenné prvním dvěma rokům čtyřletého studia stejného oboru i jinou univerzitou v USA. Naproti tomu studia zakončená stupněm A.A.S. nejsou obecně přenositelná, každá univerzita se rozhoduje individuálně, zda studium uzná či nikoliv.

Jednoletá studia slouží k získání základních profesních dovedností a znalostí ve vybraných oborech.

Školní rok je v USA dělen na dva semestry — podzimní a jarní. Některé školy však mají navíc ještě semestr letní, který trvá obvykle šest týdnů (červenec, srpen).

Zkoušení a 'známkování'

Znalosti studentů jsou průběžně prověřovány; zpravidla po každém probraném tématickém celku následuje písemný test. Závěrečný písemný test shrnuje probranou látku celého semestru.

Písemné testy, které studenti vypracují, jsou klasifikovány podle tabulky 1. Znamky se označují písmenem. Ve sloupci „Znalosti“ jsou uvedeny bodové hladiny. Tento údaj můžeme chápat jako vyjádření požadovaných znalostí v procentech. Sloupec „Body“ udává hodnoty, které se používají při výpočtu průměrů — viz „Podmínky pro získání ...“ na str. 114, 115.

Tabulka 1: Klasifikační stupně

Stupeň	Znalosti		Body
A	90–100	Excellent (výborně)	4
B	80–89	Good	3
C	70–79	Fair	2
D	60–69	Poor	1
F	0–59	Failing (propadající)	0

Výsledky testů jsou zveřejňovány, avšak s ohledem na soukromí studentů jsou označeny nikoliv jménem a příjmením, ale pouze studentským číslem (obdoba rodného čísla). Dále se uvádějí dosažené body a klasifikace.

Podmínky pro absolvování

Podmínky pro získání stupně A.A.S.

1. Nejméně 60 hodin výuky vyjma vyrovnávacích předmětů¹.
 - (a) Dokončení zapsaného studijního oboru dle studijního katalogu.
 - (b) Nejméně 15 hodin obecného vzdělání v oblastech humanitní vědy a umění, sociální a společenské vědy, matematika a přírodní vědy.
 - (c) Nejméně 15 hodin výuky musí být zapsáno na MCC².
 - (d) Úspěšné složení všech částí TASP³ testu, byl-li použit.
2. Průměr alespoň 2.00 ze všech předmětů dle studijního katalogu.
3. Znamka C nebo lepší v profilových předmětech.⁴

Znamka C se požaduje také v předmětech, jejichž absolvování je uvedeno ve studijním katalogu jako podmínka pro zápis dalšího předmětu.

¹Předměty, určené k vyrovnání různé úrovně absolventů středních škol na úroveň požadovanou příslušnou vysokou školou.

²Tato podmínka je dána tím, že student s ohledem na svoji budoucí perspektivu může některé obory či předměty studovat i na jiné škole a tyto předměty bývají uznávány do studia na MCC.

³Texas Academic Skills Program — vstupní test zaručující, že všichni studenti státních středních škol v Texasu mají takové znalosti a dovednosti z čtení, psaní a matematiky, které jsou nutné ke studiu na college.

⁴Profilové předměty jsou definovány v katalogu.

4. Znamka C nebo lepší se vyžaduje u předmětů převáděných z jiných škol nebo nahrazujících požadavky studijního oboru.
5. Uhrazení všech školních poplatků.

Podmínky pro získání stupně A.A.

1. Nejméně 60 hodin výuky vyjma vyrovnávacích předmětů⁵.
 - (a) Šest až devět hodin angličtiny týdně, které obsahují šest hodin stylistiky; šest hodin amerických dějin.
 - (b) 18 hodin týdně na úrovni druhého ročníku včetně šesti hodin Americké státní správy.
 - (c) Nejméně 15 hodin obecného vzdělání v oblastech humanitní vědy a umění, sociální a společenské vědy, matematika a přírodní vědy.
 - (d) Nejméně 15 hodin výuky musí být zapsáno na MCC⁶.
 - (e) Dokončení zapsaného studijního oboru dle studijního katalogu
 - (f) Úspěšné složení všech částí TASP⁷ testu, byl-li použit.
2. Průměr alespoň 2.00 ze všech předmětů dle studijního katalogu.
3. Uhrazení všech školních poplatků.

Podmínky pro získání certifikátu jednoročního v technickém vzdělání

1. Dokončení zapsaného studijního oboru dle studijního katalogu. Nejméně 10 hodin výuky musí být zapsáno na MCC⁸.
2. Průměr alespoň 2.00 ze všech předmětů dle studijního katalogu.
3. Znamka C nebo lepší ve všech profilových oborech. Znamka C se požaduje také v předmětech, jejichž absolvování je uvedeno ve studijním katalogu jako podmínka pro zápis dalšího předmětu.
4. Uhrazení všech školních poplatků.

Studijní obory

Škola nabízí studijní obory v různých oblastech vzdělání. Velmi populární (nejen na MCC) jsou kurzy zdravotnické. Přehled jednotlivých studijních oborů je uveden v tabulce 2. Obory za odrážkou jsou specializace hlavního oboru.

Obory, zakončené stupněm A.A., jsou soustředěny v tabulce 3.

⁵Viz poznámka č. 1.

⁶Viz poznámka č. 2.

⁷Viz poznámka č. 3.

⁸Viz poznámka č. 2.

Tabulka 2: Seznam oborů na MCC

Název oboru	A.A.S.	Certifikát
Asistent právníka	+	—
Hudba	+	—
- Zvukové technologie	+	—
- Skládání písní	+	—
- Manažer	+	—
- Aktivní umělci	+	—
Kosmetologie	—	+
Management	+	+
- Účetnictví	+	+
- Obchod	+	+
- Oděvní průmysl	+	+
- Finanční služby	+	+
- Výroba a zásoby	+	+
- Nemovitosti	+	+
Péče o osoby s dýchacími potížemi ⁹	+	—
Pracovník domova důchodců	+	—
Radiolog	+	—
Rehabilitační asistent	+	—
Sociální pracovník	+	+
- Problémová mládež	+	—
- Gerontologie	+	+
- Mentálně postižení	+	+
- Drogové závislosti	+	+
- Výchovný poradce pro mládež	+	+
- Pomocník sociálního pracovníka	—	+
- Licence pro práci ve státní protialkoholní a protidrogové komisi	—	+
Tlumočení znakové řeči	+	+
Trestní právo	+	+
- Policejní služba	+	+
- Vězeňská služba	+	+
Všeobecný obchod	+	—

⁹ Tento studijní obor nemá obdobu v ČR

Tabulka 2: Seznam oborů na MCC — pokračování

Název oboru	A.A.S.	Certifikát
Výpočetní a informační systémy	+	+
- Databázový specialista	+	—
- Mikropočítačové aplikace	+	+
- Správa sítí	+	+
- Programování	+	+
- Operátor počítače	—	+
Vývoj dítěte	+	+
- Mentálně postižené děti	—	+
Základy administrativy	+	+
- Zpracování informací	+	—
- Sekretářka právníka	+	—
- Sekretářka ve zdravotnictví	+	+
- Počítačové aplikace	+	+
- Sekretářka	—	+
Záchraná služba	—	+
Zdravotní laborant	+	—
Zdravotní sestra	+	+
Zpracování informací ve zdravotnictví	+	—

Tabulka 3: Seznam oborů na MCC, zakončených stupněm A. A.

Divadlo Hudba Obchodní agenda a řízení firmy Pedagogika Počítačové informační systémy Psychologie a sociologie Rétorika Řízení a agenda domova důchodců Trestní právo Umění Všeobecná studia Výpočetní technika Žurnalistika a sdělovací prostředky

Výuka počítačových oborů

Charakteristika oborů

Databázový specialista

Tento obor učí studenty sestavovat podniková data využívaná pro řízení. Osnova pokrývá velké počítačové databáze, mikropočítačové databáze, programování v databázích a komunikaci mezi počítači.

Jedná se o nový kurs, který předpokládá růst poptávky po školených databázových odbornících, zejména ve státní správě státu Texas.

Mikropočítačové aplikace

Osnova klade důraz na implementaci, instalaci a práci s mikropočítačovým technickým i programovým vybavením v rámci podnikatelské praxe. Kurs je zaměřen na získání základních kompetencí nutných pro využití mikropočítače jako nástroje úspěšného podnikání.

Správce sítě

Tato specializace je určena na pokrytí rostoucí poptávky po síťových odbornících. Vychází z toho, že současný trend vede k vzájemnému propojení mnoha počítačů a počítačových zařízení.

MCC je akademickým vzdělávacím partnerem firmy Novell, Inc. a devět hodin síťových kursů je touto firmou certifikováno. Tyto kursy jsou sestaveny tak, aby pokryly kompetence zkoušky správce sítě¹⁰ a síťového inženýra¹¹.

Programování

Tato specializace umožňuje získat znalosti a dovednosti potřebné pro uživatele i vývojové pracovníky v oblasti počítačových informačních systémů, zejména pro programátory aplikací, programátory — analytiky a počítačové operátory. V učební osnově je kladen důraz na aplikace používané v podnikatelské praxi a hlouběji se studenti zabývají zpracováním dat, opět s ohledem na potřeby firemní praxe.

¹⁰Certified Netware Administrator — CNA

¹¹Certified Netware Engineer — CNE

Skladba předmětů

Seznamy předmětů a jejich hodinová dotace jsou soustředěny v tabulkách 4 (Databázový specialista), 5 (Mikropočítačové aplikace), 6 (Správce sítě), 7 (Programování) a 8 (Operátor). Uvedené přehledy se týkají dvouletého i jednoletého studia.

Profilové předměty (z hlediska podmínek pro získání stupně A.A.S. nebo certifikátu — str. 114 a násl.) jsou uvedeny tučně.

Legenda k tabulkám

Rozsah udává počet hodin výuky týdně. Jednoleté studium má hodinový rozsah uveden ve čtvrtém sloupci.

Ročník a semestr platí pro dvouleté studium (A.A.S.).

Předměty, které jsou zařazeny do letního semestru jednoletého studia, mají ve třetím sloupci poznámku „letní“, stejně tak jako údaj o celkovém počtu hodin.

Poznámky k tabulkám:

- U účetnictví si student volí I. nebo II. úroveň podle svých znalostí.
- U matematiky a dalších neprofilových předmětů se předpokládá zápis kursu na úrovni „college“ (nikoliv vyrovnávacího kursu).
- Pro volitelné předměty platí totéž.

Tabulky 10 a 11 obsahují seznamy předmětů dvou počítačových oborů, jejichž studium je zakončeno stupněm A.A.

Tabulka 4: Seznam předmětů — specializace Databázový specialista

Název	Rozsah	Certifikát	Rozsah
1. ročník, podzimní semestr			
Mikropočítačové operační systémy (DOS)	3		—
Úvod do počítačů	3		—
Projektování programů	3		—
Počítačové operace	4		—
Mikropočítačové databáze	3		—
Psaní na klávesnici I.	1		—
Celkem	17		—
1. ročník, jarní semestr			
Programování v COBOLu	4		—
Úvod do sítí	4		—
Řídící jazyky	3		—
Programování mikropočítačových databází	3		—
Účetnictví	3		—
Celkem	16		—
2. ročník, podzimní semestr			
Programování v RPG	4		—
Obchodní angličtina <i>nebo</i> volitelný předmět	3		—
Ekonomie	3		—
Rétorika	3		—
Volitelný předmět	3		—
Celkem	16		—
2. ročník, jarní semestr			
Velké databázové systémy	3		—
Analýza a projektování podnikových systémů	3		—
Technická komunikace <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	3		—
Matematika <i>nebo</i> Podnikové finance	3-6/7		—
Všeobecně vzdělávací předmět ¹²	3		—
Celkem	15-18/19		—

¹² Volitelný předmět dle tabulky 9

Tabulka 5: Seznam předmětů — specializace Mikropočítačové aplikace

Název	Rozsah	Certifikát	Rozsah
1. ročník, podzimní semestr			
Úvod do počítačů	3	podzimní	3
Logika a projektování v programování	3	podzimní	3
Mikropočítačové operační systémy (DOS)	3	podzimní	3
Tabulkové procesory	3	podzimní	3
Mikropočítačové databáze	3	podzimní	3
Psaní na klávesnici I.	1	podzimní	1
Celkem	16		16
1. ročník, jarní semestr			
Programování v BASICu <i>nebo</i> Programování v COBOLu	3-4	jarní	3-4
Programování mikropočítačových databází	3	jarní	3
Úvod do sítí	4	jarní	3
Zpracování textu I.	3	jarní	3
Obchodní angličtina <i>nebo</i> Přehled o podnikání	3		—
Analýza a projektování podnikových systémů	—	jarní	3
Celkem	15-16		15-16
2. ročník, podzimní semestr			
Windows	3		—
Mikropočítačová grafika <i>nebo</i> Základy počítačové sazby	3		—
Účetnictví	3	letní	3
Technická komunikace <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	3		—
Matematika <i>nebo</i> Podnikové finance	3-6/7		—
Obchodní angličtina <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	—	letní	3
Celkem	15-18		
Celkem		letní	6
2. ročník, jarní semestr			
Analýza a projektování podnikových systémů	3		—
Programování v C	3		—
Ekonomie	3		—
Rétorika	3		—
Všeobecně vzdělávací předmět	3		—
Volitelný předmět	3		—
Celkem	18		

Tabulka 6: Seznam předmětů — specializace Správce sítě

Název	Rozsah	Certifikát	Rozsah
1. ročník, podzimní semestr			
Úvod do počítačů	3	letní	3
Projektování programů	3	podzimní	3
Mikropočítačové operační systémy (DOS)	3	letní	3
Tabulkové procesory	3	jarní	3
Psaní na klávesnici I.	1	letní	1
Zpracování textu I.	3	podzimní	3
Celkem	16		
Celkem		letní	7
1. ročník, jarní semestr			
Programování v BASICu	3	jarní	3
Mikropočítačové databáze	3	podzimní	3
Přenos dat	3	podzimní	3
Obchodní angličtina <i>nebo</i> Přehled o podnikání	3		
Všeobecně vzdělávací předmět	3		
Obchodní angličtina <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	—	jarní	3
Celkem		podzimní	15
Celkem	15	jarní	12
2. ročník, podzimní semestr			
Programování mikropočítačových databází	3		
Úvod do sítí	3	podzimní	3
Matematika <i>nebo</i> Podnikové finance	3/7		
Technická komunikace <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	3		
Celkem	12/16		
2. ročník, jarní semestr			
Sítě pro pokročilé	3	jarní	1
Analýza a projektování podnikových systémů	3		
Programování v C	3		
Ekonomie	3		
Rétorika	3		
Volitelný předmět	3		
Celkem	18		

Tabulka 7: Seznam předmětů — specializace Programování

Název	Rozsah	Certifikát	Rozsah
1. ročník, podzimní semestr			
Úvod do počítačů	3	podzimní	3
Projektování programů	3	podzimní	3
Počítačové operace	4	podzimní	4
Úvod do mikropočítačů	3	podzimní	3
Účetnictví	3	podzimní	3
Psaní na klávesnici I.	1	podzimní	1
Celkem	17		17
1. ročník, jarní semestr			
Programování v COBOLu	4	jarní	4
Mikropočítačové operační systémy (DOS)	3	jarní	3
Obchodní angličtina <i>nebo</i> Přehled o podnikání	3	jarní	3
Ekonomie	3	jarní	3
Všeobecně vzdělávací předmět ¹³	3	jarní	3
Celkem	16		16
2. ročník, podzimní semestr			
Programování v RPG	4		
Úvod do sítí	4		
Řídící jazyky	3		
Technická komunikace <i>nebo</i> Psaní a sloh I.	3		
Rétorika	3		
Celkem	16		
2. ročník, jarní semestr			
Analýza a projektování podnikových systémů	3		
Programování v C	3		
Matematika <i>nebo</i> Podnikové finance	3-6/7		
Volitelný předmět	3		
Celkem	12-15		

¹³ Volitelný předmět dle tabulky 9

Tabulka 8: Seznam předmětů — specializace Operátor

Název	Rozsah	Certifikát	Rozsah
1. ročník, podzimní semestr			
Úvod do počítačů	—	podzimní	3
Projektování programů	—	podzimní	3
Počítačové operace	—	podzimní	4
Úvod do mikropočítačů	—	podzimní	3
Mikropočítačové operační systémy (DOS)	—	podzimní	3
Psaní na klávesnici I.	—	podzimní	1
Celkem			17
1. ročník, jarní semestr			
Programování v RPG <i>nebo</i> Programování v COBOLu	—	jarní	4
Úvod do sítí	—	jarní	3
Obchodní angličtina	—	jarní	3
C.O.I. <i>nebo</i> Podnikové finance <i>nebo</i> Volitelný počítačový předmět	—	jarní	3
Celkem			16

Tabulka 9: Seznam volitelných předmětů

<i>Sociální a společenské vědy</i>	<i>Matematika a přírodní vědy</i>	<i>Humanitní vědy a umění</i>
Antropologie	Biologie	Angličtina
Dějepis	Fyzika	Drama
Ekonomie	Geologie	Filosofie
Psychologie	Chemie	Francouzština
Sociologie	Matematika	Hudba
Státní správa	Životní prostředí	Náboženství
Trestní právo		Rétorika
Zeměpis		Španělština
		Umění
		Žurnalistika a sdělovací prostředky

Tabulka 10: Seznam předmětů — obor Počítačové informační systémy

Název <i>I. ročník</i>	Rozsah	Název <i>II. ročník</i>	Rozsah
Úvod do mikropočítačů	3	Programování ve FORTRANu	3
Úvod do počítačů	3	Obchodní a profesní vyjadřování	3
Stylistika I. a II.	6	Historie USA I. a II.	6
Základy účetnictví	3	Federální správa	3
Základy účetnictví pro řídicí pracovníky	3	Státní správa (Texasu)	3
Obchodní a ekonomická analý- za I. a II.	6	Základy ekonomie I. a II.	3
Vědecký předmět	3-4	Humanitní nebo umělecký předmět	3
Zdravotnictví nebo sport	1	Volitelný předmět	3
<i>Celkem</i>	28-29	<i>Celkem</i>	30

Tabulka 11: Seznam předmětů — obor Výpočetní technika

Název <i>I. ročník</i>	Rozsah	Název <i>II. ročník</i>	Rozsah
Úvod do mikropočítačů	3	Programování ve FORTRANu	3
Úvod do počítačů	3	Obecné vyjadřování <i>nebo</i> Obchodní a profesní vyjadřování	3
Stylistika I. a II.	6	Historie USA I. a II.	6
Matematika I. a II.	6	Federální správa	3
Vědecký předmět	8	Státní správa (Texasu)	3
Sport	1	Sport	1
<i>Celkem</i>	29	Cizí jazyk	8
		Volitelný předmět	6
		<i>Celkem</i>	33

Amerika na černo

Jiří Němec

Lídě, Honzovi a Míšovi,
se kterými jsem navštívil Ameriku.

Navštívíte-li jednou světadíl za Velkou louží, a jste-li citelé hodnotové orientace Pestalozziho, Rousseaua, Bosky či našeho Masaryka, pak věřte, že domorodce tohoto kontinentu (můžeme-li jim tak vůbec říkat) stejně jako zemi samotnou, budete sice se zájmem poznávat, zároveň si však budete uvědomovat zřetelnou propast mezi dvěma světy, totiž světem přirozeným a rádoby přirozeným či hrajícím si na přirozenost. Věřte, že nebudete tak často potkávat Hemingwaye, Steinbecka, Keruacka, Setona či Fulghuma, ale spíše Carnegieho a Deweyho.

Při vyslovení posledního jména se mnohým vybaví pragmatismus a činná škola z počátku dvacátého století. Při seznamování s životem mnoha lidí máte skutečně pocit, že tato filozofie je dosud živá a mnoha Američany i prakticky naplňovaná, projevující se v každodenních drobnostech a skryta v různých životních atributech.

Američané usilují o co nejpohodlnější život, který jim má usnadnit a zkrátit lidské lopocení a vyšetřit tak více času na zábavu. Dokladem pohodlnosti je například vynález plně automatické převodovky, jež umožní řízení auta téměř každému bez zbytečných začátečnických stresů z rozjíždění a řazení. V domácnosti ušetříte mnoho času zakoupením jídel, která jsou již téměř připravená (zatavená do igelitových balíčků) a na druhé straně opatřená podrobným návodem. Například chcete-li rozdělat balíček s vykostěnými kuřaty, jste vedeni několikabodovým návodem s názornými obrázky, z nichž první praví, abyste si nejprve umyli ruce. Podobných varování najdete v Americe nemálo, a tak vás nesmí překvapit, že jste po skončení filmového představení srdečně upozorněni, že máte vycházet otevřenými dveřmi. Zůstaneme-li u jídla, pak je důležité nevynechat fakt, že Američané rádi jedí, což snadno vyzpozorujeme z jejich často (promiňte mi to slovo) „plnoštíhlých“ postav. I v tomto případě jsou zcela uklidnění varovným sdělením na igelitovém obalu tlustého bůčku „low fat“ či „cholesterol free“ a s chutí konzumují vše, co již Evropané považují za nezdravé či jedovaté. Můžeme však uvažovat o hypotéze, že jejich mnohdy nevhledná fyzická schránka je důsledkem nedávné obrovské protikuřácké kampaně. V USA se v současné době téměř nekouří nebo alespoň veřejně nikoho kouřit nevidíte.

S pohodlností se setkáte i při tzv. americkém způsobu cestování. Téměř

všechny americké národní parky, spravované povětšinou federální vládou, jsou protknyty silničkami s nejrůznějšími vyhlídkovými místy a ozdobeny cedulkami, které vám radí, abyste právě zde více než kde jinde fotili, tu monument, skálu či gejzír, jinde sopku a zasněžené vrcholky hor. Stačí, když zastavíte, vykloníte se z okna a fotíte (někdy je potřeba i trochu couvat, to když máte ve výhledu strom), doma si to pak v klidu prohlédnete. Vytvoří-li se seskupení aut v jiném místě než vyhlídkovém a ucpe se silnice, pak musíte chvíli čekat, než si všichni turisté nafotí rodinku bizonů, která se rozhodla změnit pastviště nebo se vyvaluje několik stop vedle vaší cesty. Někdy je potřeba k NEJVĚTŠÍM monumentům (v Americe mají hodně největších věcí na světě) jít i několik yardů pěšky, a to se potom Američané ověší (podle doporučení varovných cedulek) několika galony vody (v překladu „žiznivými kyblíčky“), jež jsou opatřeny tenkými hadičkami končícími nedaleko úst turistů a vyrazí za dobrodružstvím. Ani v největším Yellowstone národním parku se nemusíte bát medvědů, přečtete-li si (jak jinak než varovnou cedulku), že nemáte odcházet daleko od svého jídla, že ho máte na noc uzavírat do auta a že nemáte spát dále než patnáct stop od stromu.

Mají-li Američané po práci, pak se velmi rádi baví pořádáním pikniků v parku, návštěvou sportovních utkání, dováděním v jednom ze šesti set zábavních parků či konzumací jiných produktů zábavního průmyslu, který v Americe patří k jednomu z nejdynamičtějších ekonomických odvětví. Výrobci zábavných atrakcí se (jak jinak) snaží o co nejopravdovější zážitky (chtějí, aby člověku bylo hodně a dlouho špatně) a investují milióny dolarů do rychlých horských drah. Tu nejrychlejší na světě najdete v Kenneywoodském zábavním parku nedaleko Pittsburgu, kde si můžete dopřát jízdu hlavou dolů při rychlosti 128 km za hodinu, ale můžete upřednostnit i krásný dřevěný vyřezávaný kolotoč z konce osmnáctého století, kdy se zrodila myšlenka zábavních parků. Při takovémto srovnání je Disney World (1971) pouze novorozenětem.

Ideálním městem, do kterého přijíždějí lidé tisíce mil z newyorské oblasti, aby ukojili své hráčské vášně, je Las Vegas v nevadské poušti, kde jsou od roku 1931 legalizovány hazardní hry. „Plechoví jednoručí požírači čtvrtřáků“ spolu s karetními stolky a ruletami se roztahují na několika čtverečných mílech a jsou nedílnou součástí a hlavním centrem veškerých hotelů vystavěných kolem přímočaré čtyřproudé silnice. Protože obrovské světelné pohybuující se poutače mnohdy nestačí, aby Vás zlákaly k útratě, jdou američtí podnikatelé dál a několik stop vedle silnice postaví např. sopku šlehající plameny nebo kus moře s ostrovem a dvěma historickými plachetnicemi v reálné velikosti či hospodu ve tvaru ponorky nebo stavbu vzdáleně připomínající Artemidin chrám. Protože si Američané vzali hodně

z Deweyova pedagogického odkazu, myslí na blaho těch nejmladších a budují zábavná kasina pro děti. Ty samozřejmě nehrají o peníze, ale papírové kupóny, které dostávají při zdolávání různých více či méně vtipných atrakcí, aby je znovu mohly utratit v zábavných automatech. Herní prvek — „dej a můžeš vyhrát několikrát více“ — tu funguje perfektně.

Zastavíte-li se u oněch zmíněných plachetnic a vyčkáte spolu se stovkami tlačících se lidí, pak můžete zhlédnout „nezapomenutelnou“ podívanou. Na starší zašlou loď vyšplhají američtí piráti a proti nim (k úžasu všech diváků) se začne přibližovat britská vojenská plachetnice s nažehlenými důstojníky. Začne pravá nefalšovaná americká „národní“ námořní bitva, při které šlehají plameny, lámou se stožáry, ozývají výstřely a dospělé americké obecnstvo spolu se svými dětmi ani nedutá. V okamžiku, kdy už na americké pirátské lodi není ani jeden stožár (vám je trapně a trochu se stydíte) a zdá se, že už na ní nemá co shořet, jeden z odvážných námořníků—vlastenců hodí po Britech zápalný granát a vojenskou loď za nekroceného jásotu obecnstva potopí.

V takovéto krátké ukázce nelze nevidět ono známé americké hrdinství a vlastenectví, se kterým se v různých formách setkáváme i u nás. Možná Vám tato bitva asociuje počátky americké revoluce a tzv. „bostonský čajový dýchánek“, při kterém američtí vlastenci roku 1773 vyházeli přes palubu 342 beden čaje ze tří britských lodí.

V Las Vegas stejně jako v celé Americe je všechno skutečně opravdové. Počínaje lidskými city (všichni se na vás culí a jsou strašně příjemní) a konče nejrůznějšími stavbami a věcmi. Objednáte-li si pro svoji obec či komunitu kostel, můžete si vybrat hned z několika slohů a stavebních prvků, od ionských sloupů přes lomený oblouk k zrcadlovým kouřovým oknům. Samozřejmě, že v původní zemi Indiánů si můžete za nějaký ten dolar koupit i týpí z umělé hmoty.

Nenajdete na světě snad už jinou zemi, ve které by bylo všechno „big, big, big“ či „great“, jako například Rushmore — národní monument, ke kterému když si uděláte padesátimílovou zajížďku, nemůžete mít jiný pocit, než že jste byli Američany podvedeni, protože máte dojem, že stojíte před moskevským mauzoleem či našim pražským Žižkovem. Před vámi ve skále jsou vytesány čtyři skutečně opravdové „big“ hlavy čtyř amerických prezidentů, které jsou podle všech návštěvníků „very nice“ či „beautiful“ a vy se těšíte zpátky za oceán s vědomím, že je dobré vidět po projetí osmnácti států a najetí 11 000 kilometrů kus Ameriky, ale zároveň je vám jasné, že tuto zemi nebudete muset navštěvovat tak často, jako některá svá česká přírodní zákoutí, kde je vám líp, i když nejste zrovna „happy“.

Sportovní škola na cestách

Věra Dymáčková, Jaroslav Pešek

Základní škola z Havlíčkova Brodu, Štáflova ul. se zúčastnila o letošních Velikonočních již podruhé tradiční německé mírové jízdy.

Velikonoční pochody a jízdy vznikly poprvé v letech 1957/58 v Anglii na protest proti atomovému zbrojení. Od Velkého pátku do Velikonočního pondělí pochodovali angličtí odpůrci atomových zbraní k 80 km vzdálenému atomovému pokusnému středisku Aldermaston.

V Německu začalo hnutí proti atomovému zbrojení o Velikonočních 1960. Tehdy vznikl protestní pochod odpůrců atomových zbraní v Hamburku a směřoval na raketové cvičiště bundeswehru Bergen-Hohne v Lueneberger Heide. Tohoto pochodu se zúčastnilo přes 1000 lidí z Hamburku, Brém, Braunschveigu a Luenebergu. Podle profesora Dr. W. Abendrotha, iniciátora německých velikonočních pochodů, vzniklo toto hnutí jako odpověď na umístění atomových zbraní v SRN a růst zbrojení. 4.12.1959 došlo k prvnímu pokusnému výbuchu právě v Bergen-Hohne, a to s použitím amerických raket v bundeswehru. Začátkem února 1960 nacvičovalo již 60 000 německých a amerických jednotek atomový útok, a to ve vzdálenosti pouhých 100 km od hranic bývalé NDR.

O tom, že velikonoční pochody si získávaly čím dál více stoupenců, svědčí počet jejich účastníků:

r. 1961	23 000 lidí
r. 1964	100 000 lidí
r. 1966	145 000 lidí
r. 1968	300 000 lidí

Obsahem pochodů zůstal i nadále protest proti atomovým pokusům, výrobě atomových zbraní, snaha o bezatomové pásmo ve střední Evropě a boj proti válkám vůbec, za mír a demokracii.

Nové spolkové země se po sjednocení Německa připojily k této tradici a počet stoupenců velikonočních pochodů, které jsou v mnoha městech organizovány jako cyklistické jízdy, roste především mezi mladými lidmi, což je nadějí pro budoucnost.

Naše ZŠ Štáflova se mohla připojit k této pěkné tradici díky České mírové společnosti, která nám tuto možnost zprostředkovala a také nás finančně podpořila. Ovšem hlavní zásluhu má německá strana „Organisation Ostermarsch Leipzig“, která nás přátelsky přijala a vzorně se o nás starala.

První jízdy se naše škola zúčastnila již v loňském roce u příležitosti kulatého 5. výročí této cyklistické mírové jízdy. Trasa z Lipska do Magduburku

měřila 155 km. Závěrečný den se účastníci vydali do Letzbinger Heide — vojenský prostor, kde před II. světovou válkou zkoušela své zbraně zbrojovka Krupp, po válce tam byla umístěna sovětská vojska a po stažení těchto vojsk se tento prostor má opět stát cvičištěm bundeswehru. Veřejnost proto požaduje, na základě ukončení studené války a rozdělení Evropa, využití těchto prostor pro mírové účely.

Pro tuto jízdu jsme vybrali fyzicky zdatné chlapce ze sportovních tříd, takže všichni zvládli jízdu bez problému, protože trasa vedla polabskou nížinou, rovinou a nebyla namáhavá. Přípravy ale nebyly jednoduché. Jelo se do neznáma, znali jsme jen rámcový program, chyběly zkušenosti a tak získávání dětí neprobíhalo jednoduše.

Také rozhodování v organizačních otázkách neprobíhalo lehce. Uvažovali jsme o cestě na místo jízdy vlakem, ale spoje a cenové relace nás brzy odradily. Rozhodli jsme se pro autobus, do jeho zadní části jsme dali kola, v přední jsme seděli my. Velmi nám pomohli pořadatelé, kteří nám nakonec dopravu sponzorovali.

Letos byla vybrána trasa mnohem obtížnějším terénem z Lipska do Erfurtu, klikatila se zvláště v druhé části kopcovitou krajinou a byla velmi náročná. Stejně jako loni jsme vybrali 15 chlapců ze 7. a 8. tříd, 4. dubna v 6.00 hod. vyrazili autobusem z Havlíčkova Brodu. Až do Drážďan cesta příjemně utíkala. Na celnici na Cínovci nás příliš nezdrželi, zaplatili jsme poplatky za dálnice a putovali dál. Cesta přes Drážďany bývá první den velikonočních prázdnin vždy riskantní. Prázdniny totiž začínají v tento den u nás i v Německu současně, a proto bývá obtížné městem projet. Když s nám to podařilo, dostali jsme se za tímto městem do tak husté zácpy na dálnici, že jsme na pouhých 8 km „spotřebovali“ 2 a půl hodiny času. Navečer, k šesté hodině, jsme konečně dorazili k Domu demokracie, kde je sídlo pořádající organizace. Cestu jsme našli bez obtíží, již minulý rok nám ji Němci přesně popsali a navíc poslali podrobnou mapu Lipsko a okolí s vyznačením přístupových cest.

V kanceláři organizace Ostermarch 96, jsme již byli očekáváni jejím vedoucím, panem Johnem Walentou. Bylo nám nabídnuto občerstvení a potom nás němečtí hostitelé zavedli do klubu, který byl vytvořen v prázdné továrně. Takových továren jsme bohužel viděli v Lipsku více a jak jsme se dozvěděli od mladých lidí, se kterými jsme v klubu diskutovali, v poslední době je velkým problémem pro mládež sehnat po ukončení školy zaměstnání a míra nezaměstnanosti stále stoupá.

V klubu si nás vyzvedli členové rodin, které si nás vzaly na nocleh. Rozdělili jsme se do skupinek po dvou, třech až čtyřech lidech a každá skupinka se rozjela s některým z organizátorů do rodiny. V klubu, v rodinách a sa-

možřejmě během celé cesty měly naše děti dostatek příležitostí procvičovat své znalosti němčiny i angličtiny. V rodinách nám připravili večeři a dali nám k dispozici svůj obývací pokoj. Následující ráno jsme posnídali, poděkovali pohostinným členům rodiny, předali naše dárky a za jejich doprovodu se vydali na náměstí Augustusplatz, kde bylo seřadiště cyklistů, kterých bylo asi 300.

V pátek 5. dubna mezi 9.00 a 10.00 hod. dopoledne se toto náměstí hemžilo mladými lidmi, cyklisty nejen z Lipska, ale i z mnoha dalších míst, některých i dosti vzdálených. Celá akce budila i značnou pozornost veřejnosti, televize a tisku.

V 10.00 hod. se peloton cyklistů vedený policejním vozem dal do pohybu směrem na Weiskenfels. Za cyklisty jely též vozy na přepravu a opravu kol, Červený kříž, vůz s občerstvením a kolonu uzavíral opět policejní vůz. Náš autobus byl vyslán napřed společně s polní kuchyní a reklamním vozem.

Polní kuchyň se nazývala Gulaschkanone a měla skutečně tvar děla. Náš typický guláš se tam sice nevařil, ale spousta hustých, výživných polévek a různých druhů zeleniny, brambor a čočky, ve kterých lžíce opravdu stála. Většina jídel byla chutná, u některých se ale projevil jiný způsob úpravy a chuti.

Jakmile dorazila kuchyň na místo polední přestávky ve Meiskenfels ihned několik mladých lidí začalo škrábat brambory a zeleninu a připravovat oběd. Pomoc poskytla i místní organizace, která dodala uhlí a dříví.

V tomto městě jsme se setkali i s jedním sudetským Němcem, který před válkou žil v Záluží u Mostu a přesto, že po válce byl odsunut, nezatrpkal a rád si s námi pohovořil. Ohromil nás svou perfektní znalostí české řeči a internacionálním cítěním. Vyslovil se proti požadavkům sudetských Němců a ohodnotil naši účast na mírové jízdě jako příspěvek pro vzájemné porozumění Čechů a Němců a k posílení mírových vztahů mezi oběma národy. Ve Weiskenfelsu projevila o naši skupinu zájem i reportérka Mittelderbecke Zeitung. Zajímala se odkud jsme, jak jsme se o této akci dozvěděli zda jsou podobné akce i u nás apod. Všechno si podrobně zapisovala, nakonec nám poděkovala a vyslovila politování, že jsme jediná zahraniční skupina, která se této mírové akce účastní.

Z Weiskenfelsu jsme se po vydatném obědě: bramboračka + párky, kterých jsme dostali ještě mísu do autobusu, vydali na další etapu do Naumburgu, pěkného historického města s proslulým dómem. Na starobylém náměstí lemovaném kupeckými doby nás uvítala dechová hudba, která na naši počest zahrála známé české lidové písničky. Z Naumburgu se naše cesta klikatila náročným kopcovitým terénem až do Jeny. Počasí bylo mlhavé, studené, silnice kluzká, takže cestou se přihodilo několik pádů, našťásti však

skončily jen odřeninami. Někteří Němci v poslední části trasy, která se ukázala těsně nad 100 km, vzdali, takže do Jeny náš autobus přijel plně naložen. Naši chlapci dojeli všichni, i když na mnohých byla znát velká únava. Kolem 20.00 hod. jsme se po namáhavém dni ubytovali v tělocvičně školy. Každý si našel kout, kde roztáhl podložku a spací pytel. Na ping-pongové stoly byla mezitím naservírována večeře švédského typu a každý si vzal, na co měl chuť. Jídla bylo dostatek — salámy, sýry, máslo, džem, nuggeta, k pití káva, čaj, mléko. Jako vedoucí jsme naše „kluky“ vedli k samostatnosti. O svoji porci večeře, o místo ke spánku, základní hygienické potřeby se museli postarat sami. Byla to někdy radost vidět naše děti, jak se ve světě neztratí.

Po vydatné večeři se zájemci osprchovali a všichni příjemně znaveni brzy zalehli k spánku. Na to, že v jedné místnosti spalo 300 lidí, proběhla noc docela klidně.

V sobotu 6. dubna byl budíček až v 8.00 hod., takže si všichni odpočinuli. Měli jsme před sebou cestu do Výmaru, města Goetha a Schillera. Prvních 7 km vedlo do prudkého kopce s 12% stoupáním. Těm, kteří neměli dostatek sil kopec vyšlapat, byla naložena kola na nákladní auta a oni sami nasedli buď do našeho autobusu nebo autobusu, který zapůjčily erfurtské odbory a byli tak na kopec vyvezeni. V 10.00 hod. jsme opustili Jenu a v poledne jsme byli v Výmaru. Polní kuchyň pro nás mezitím připravila oběd — polévku z těstovin a zeleniny a čočku. Poobědvali jsme za zvuku pěkných melodií, kterými nás přivítala místní hudební folková skupina. Písňe vtipnou a humornou formou výstižně komentovaly současnou situaci v Německu.

Ve Výmaru jsme se zdrželi delší dobu, neboť pro zájemce byl uspořádán oběma autobusy výlet do koncentračního tábora Buchenwald. Ostatní účastníci se pak vydali na prohlídku historického města Výmar. Naše skupina se spolu s dalšími v plně obsazeném autobusu vypravila do Buchenwaldu. Vedoucí jízdy, pan Walenta, provázal naši českou skupinu všemi prostorami tábora a podával zasvěcený výklad. Mnohá fakta nejen z minulosti, ale i současnosti Buchenwaldu na nás působila otřesným dojmem. Bylo vidět, že i na naše žáky tento koncentrační tábor velmi zapůsobil a věříme, že se jim provždy vryje do paměti.

Z Buchenwaldu jsme se vrátili zpět do Výmaru, kde nám místní organizace nachystala občerstvení v podobě mnoha beden velkých chutných jablek. Z měst Výmaru vedla etapa dále do Erfurtu, cíle naší mírové jízdy.

Během této poslední etapy se přihodila mladé německé dívce vážná dopravní nehoda. Ujetých 150 km a kluzká vozovka zřejmě vykonaly své. podle svědectví našich chlapců došlo pravděpodobně k tomu, že dívka v příkrém sjezdu prudce zabrzdila přední brzdou a setrvačností přepadla přes řídku

na silnici. Dívka musela být odvezena do nemocnice. čímž se peloton poněkud zdržel a dorazil na místo až ve 20.00 hod. večer. Nocleh byl tentokrát zajištěn v Domě odborů v několika sálech, z nichž si každý mohl vybrat. K večeři jsme dostali párky a naše skupina navíc spoustu sladkostí.

Tento závěrečný večer si každý účastník mohl vybrat program podle vlastního zájmu — literární večer, politickou diskusi, diskotéku. Největší zájem byl samozřejmě o diskotéku, neboť přítomni byli vesměs mladí lidé. Nikdo už nemusel spěchat ulehnout, protože následující den nás čekalo na kolech jen 10 km.

V neděli 7. dubna jsme po probuzení posnídali přímo královsky. Na vkusně prostřených stolech obsluhovaných místními lidmi v krojích bylo naservírováno vše, na co si člověk mohl jen pomyslet. Vedle běžných pokrmů tam byla i velikonoční vajíčka, müsli a mnoho různých druhů ovoce.

Dopoledne jsme se vydali na kolech ke kasárnám bundeswehru v Henne, 10 km vzdáleném. Odtud byly vyslány vojenské jednotky do Bosny. Zde se konala pokojná mírová manifestace proti nasazení německých jednotek v zahraničí. Slyšeli jsme svědectví lidí, kteří na vlastní oči viděli působení těchto jednotek a dozvěděli se fakta, o kterých jsme neměli tušení. Vyslechli jsme i svědectví o připravovaném trestu pro vojáka, který se odmítl do Bosny vydat. Demonstrace i samotná cyklistická jízda probíhaly pokojnou formou, nikde jsme se nesetkali s projevem nepřátelství. Naopak, lidé přijímali cyklisty s pochopením, všude se našlo mnoho příznivců. K nám, Čechům, se Němci chovali opravdu galantně. Přispěli nám na dopravu a zaplatili veškerý pobyt u nich, zatímco ostatní účastníci museli zaplatit 25 DM na snídáně a obědy a vše ostatní si kupovat sami.

Naše jízda byla ukončena mírovým pochodem ulicemi Erfurtu a manifestací u citadely, kde bylo za války zastřeleno 40 německých dezertérů. Na této závěrečné akci bylo přítomno opět několik novinářů a televizních pracovníků a i naše delegace byla centrem jejich pozornosti. Na této demonstraci vystoupilo mnoho občanů z různých míst Německa a dokonce jeden Rakušan. Také zástupce naší delegace pronesl krátký projev, ve kterém poděkoval za pozvání, za péči, za nezapomenutelné dojmy, předli jsme dárek naší školy a vyjádřili naději, že tato i další mírové akce přispějí k porozumění mezi našimi národy.

Všichni věříme, že se budeme moci zúčastnit i dalších mírových jízd. Naši žáci jsou jimi nadšeni, a tak jistě budou mít pozitivní vliv na utváření jejich životních postojů nejen k Němcům, ale i k ostatním národům. Německé mírové jízdy jsou ukázkou tolerance, snahy dorozumět se s ostatními, uchovat mír za každou cenu, ať už jsou vládní tendence jakékoli. Motto mírových jízd přeměnit vojenské cvičiště na chráněné přírodní oblasti, ka-

sárna třeba na turistické ubytovny, podnikatelské objekty apod. je velmi aktuální v současné době, kdy se na různých místech a koncích světa vedou pro zájmy mocných války, které obyčejným lidem přinášejí jen utrpení.

Chceme patřit mezi lidi, kterým tyto záležitosti nejsou lhostejné.

Demokracie začíná ve třídě

Eva Dobšíková

Sedm let je dostatečně dlouhá doba, abychom se mohli ve školách poohlédnout, jak to vlastně dopadlo s tím, co jsme v revolučním nadšení tolik chtěli změnit. Všichni, kdo učíme rádi, jsem se přinejmenším shodovali na tom, že se musí jinak přistupovat k žákům, přecházet v partnerský vztah založený na demokratických a humánních principech. Těto změně napomáhá nabídka alternativních učebních metod, které zohledňují osobnost žáka, kladou důraz na to, aby škola pro každé dítě byla místem radostného, tvořivého pobytu. Uskutečňují ji různá hnutí a organizace, např. hnutí Přátel angažovaného učení (PAU), nezávislá mezioborová iniciativa NEMES a jiné. Všem společná je snaha měnit školu a instituce zdola, na základě vlastních projektů. To vše se však týká jen menší části českých škol. Ministerstvo školství tuto iniciativu podporuje pramálo. Co tedy může učitel sám měnit v každé škole a v každé třídě, aby nesetrvával ve starých kolejích? Žák a učitel mohou spolu kooperovat jako partneři a ve spolupráci směřovat ke společnému cíli. Pro učitele, který má vyvíjející se mladé lidi rád a je tvořivý, je to vlastně přirozený způsob práce. Nový vztah vyžaduje, aby učitel o žákovi vše podstatné věděl, aby nahlédl pod povrch vztahů ve třídě. Důležitý je např. zdravotní stav, rodinná situace, povahové a charakterové vlastnosti, citové vazby chlapce či děvčete atd. Je třeba znát, jaké je postavení konkrétního žáka mezi spolužáky, kdo má neformální autoritu, kdo sklony k sadismu, kdo je obětí agresorů a proč. Není-li něco v pořádku, může požádat školního psychologa o vyšetření vzájemných vztahů ve třídě, může si vyžádat i jiná šetření, pro něž je psychologická profese kompetentní. Třídní učitel by si měl založit jednoduchou kartotéku o každém žákovi, převzít do ní všechny informace a podle vlastního uvážení ji v uvedených směrech doplňovat. Tyto informace by používali a doplňovali všichni, kdo v dané třídě učí. Třídní učitel by měl osobně kontaktovat alespoň ty rodiny, jejichž žáci mají výchovné a vzdělávací těžkosti. Nejlépe je osobně znát všechny rodiny svých žáků. Rodiče mají otevřeny i dveře do třídy, v níž je jejich dítě. Mnozí toho využívají, rádi třídu během vyučování navštěvují. Tato forma spolupráce

posiluje přátelský vztah mezi rodiči a učiteli a přispívá i ke kvalitě výuky. Kolektiv žáků se při návštěvě maminky či tatínka cítí dobře, žáci se cítí více odpovědní za průběh hodiny, za to, aby jejich třída udělala dobrý dojem. Je nemyslitelné, aby se zhostil úspěšně této úlohy třídní učitel, který ve své třídě učí snad jednu či dvě hodiny týdně nebo je třídním učitelem ve dvou třídách, jak se to praktikuje zejména v učňovském školství.

Nejvyšší pozornost vyžaduje pojetí žákovské samosprávy jako školy demokracie. Odpovědně ji lze volit, až se děti dobře znají. Když přejdou děti ze základní školy na SOU či na jiné střední školy, je nutno s volbou třídní samosprávy nějaký měsíc posečkat, pak ji zvolit jako dočasnou a teprve za půl roku či delší dobu zvolit ze svého středu své zástupce definitivně. Samospráva je např. s to ovlivňovat pracovní režim i atmosféru ve třídě a ve škole. Prostředkem k tomu může být spoluúčast na tvorbě vnitřního řádu školy, za který pak třídní samospráva přebírájí svou část spoluodpovědnosti.

Zprávy a recenze

XIV. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu

Jan Zlatník

Ve čtvrtek 23. května 1996 proběhlo ve VVŠ PV ve Vyškově již XIV. kolokvium o řízení osvojovacího procesu, za účasti asi 65 pedagogů a vědců z českých zemí i ze Slovenska.

Kromě VVŠ PV Vyškov a Pedagogické fakulty MU Brno se na přípravě a řízení kolokvia letos nově podílela i Vojenská akademie v Brně.

Jednání otevřel pedagog prof. PhDr. Josef Maňák, CSc. z PdF MU Brno nosným tématem zaměřeným k významné a všestranné osobnosti René Descarta. Ve shodě s dalšími předními účastníky a jejich příspěvky, informatikem a filosofem prof. Ing. PhDr. Milošem Dokulilem, DrSc., matematikem prof. RNDr. Janem Chvalinou, DrSc., fyzikem prof. RNDr. Janem Novotným, CSc. aj. byl představen Descartes jako myslitel, vědec, filosof, matematik, fyzik, astronom, fyziolog a voják, který je považován za zakladatele novodobé vědy, ovlivňující vývoj evropského myšlení a soudobé civilizace. Ukazuje se, že protiklady v myšlení, k nimž René Descartes dospívá (rationalita a intuice) jsou stále aktuální. Diskuse potvrdila, že má cenu se těmito otázkami zabývat, zejména ve vztahu k pojetí vědeckého myšlení a obsahu vzdělávání.

Filozofická témata pokračovala i ve druhé části jednání, kterou řídil matematik prof. RNDr. Jan Chvalina, DrSc. z PdF MU z Brna. Descartovo hledání pravdy aktualizoval doc. RNDr. Čeněk Zlatník, CSc. Na jedné straně je potřeba bránit vědecké poznání, zejména v době zvýšeného přívalu iracionality, a na druhé straně je třeba zvažovat jeho věrohodnost.

Na kolokviu se daly rozlišit různé projevy krize vědy, i když k otevřenému střetu nedošlo. Například doc. PhDr. Josef Budiš, CSc. se kloní k názoru, že „předmět chemie je nutné pojmut i v jiných než vědeckých dimenzích“. S tím třeba já nemohu souhlasit. Přikláním se k jinému řešení: nezpochybnit pedagogickou zásadu vědeckosti, ale přenést zápas o vědecké poznání z vědy do vzdělávání, do vyučovacího procesu. A tak systematicky pěstovat přímo ve škole vědomí síly vědeckého poznání, ale i jeho omezenosti. V diskusi nad jinými příspěvky (např. RNDr. Blažena Švandová) se tentýž problém ukazoval z jiných stran, třeba z pohledu potřeby ve vzdělávání rozvíjet obě stránky myšlení a pojmů. Jak to v principu zařídit a jak ře-

šit podobné filosofické problémy vzdělávání, znají účastníci obecně vesměs z minulých kolokvií: rozčlenit obsah vzdělávání do dvou protikladných poznatkových struktur; k běžným teoretickým poznatkům jednotlivých témat vytvořit protistrukturu souvislostí a tak se systematicky učit — ve dvoustanném pedagogickém systému — poznávat svět v protikladech.

V příspěvcích bylo vzpomenuo i dalších významnějších výročí, a to 200 let od narození matematika N.D. Brašmana (RNDr. Jan Houska) a 600 let od jmenování Jana Husa Mistrem.

Ve stejné míře a se stejným zápalem jako témata filosofická, se na kolokviu probírala témata přímo zaměřená na vzdělávací proces, speciálně na modelování a simulaci. Předmětně orientovaná byla k matematice, technice, výuce cizích jazyků, fyzice, vojenství a ke speciálním situacím. Zajímavým historickým modelem je například model Frenkel-Kontorové, uváděný doc. RNDr. Vladislavem Navrátillem, CSc., který právě tím, že jeho výsledek hrubě nesouhlasil s experimentem, sehrál důležitou roli ve fyzice pevných látek.

Na kolokviu byly probírány neobvyklé koncepce výchovy, výuky a rozvoje myšlení. V příspěvcích se objevují např. kritika našeho školství, které nepřeje technickému vzdělávání, zamyšlení nad výchovou a vzděláváním na konci 20. století, požadavky praxe na schopnost používat speciální počítačové systémy, úvahy nad matematickým vzděláváním na vysokých školách technického zaměření aj. Zajímavá jsou netradiční využití určitých matematických formalizmů a programových systémů.

Už po několik roků se v důsledku iniciativy prof. RNDr. Jana Chvaliny, DrSc. kolokvií aktivně zúčastňuje skupina učitelů matematiky z PdF MU v Praze. Jedním z jejich letošních příspěvků byl příspěvek Mgr. Alice Fonové o konstruktivismu jako výukové metodě aktivizující žáka ve vyučování. Kolokvium obohatily i příspěvky o počítačové podpoře vyučování.

Stěží se dá tímto článkem dostatečně postihnout charakter kolokvia a vyjádřit mnohostrannost přístupů a rozmanitost myšlenek, které na kolokviu odezněly — anebo neodezněly, ale budou ve Sborníku. Pro VVŠ PV se jeví příznivě větší počet příspěvků místních autorů než v minulých letech. Například zajímavý příspěvek RNDr. Jarmily Šotové o matematických programech v systému FAMULUS nabízených pro výuku numerických metod a zaměřených na iterační procesy si přijela na kolokvium vyslechnout i její školitelka v DPGS doc. RNDr. Ivana Horová, CSc. z PF MU v Brně.

Četnost příspěvků letošního kolokvia donutila pořadatele k odpolednímu jednání v sekcích: v sekci teorie vyučování matematice a v sekci humanitních, přírodovědných a jiných oborů. Bohužel se ztratilo kouzlo společného jednání, jeho syntetická povaha, kdy hledají porozumění pedagogové a věd-

ci různého zaměření, různých profesí. Zato bylo umožněno se projevit — i když s časovým omezením — každému, kdo svými myšlenkami chtěl jednání obohatit a osobně se představit.

Významné zastoupení PdF MU z hlediska garance i účastníků pozitivně spoluvytváří charakter vyškovských kolokvií v posledních letech. Dík patří všem, kteří přispěli k zorganizování a zajištění letošního kolokvia a k průběhu jednání, které historicky nesporně patří k nejzajímavějším.

Výchova k evropanství

Jiří Vomáčka

Katedra pedagogiky a psychologie Fakulty pedagogické Technické univerzity v Liberci připravila v rámci svých vědeckých aktivit konferenci s mezinárodní účastí, nazvanou „Výchova k evropanství“.

Konference se konala pod záštitou J. M. prof. Ing. Z. Kováře, CSc. a za součinnosti s Europahaus Eisenstadt ve dnech 17. a 18. září 1996. Úvodní referáty přednesli prof. dr. J. Pešková, CSc. a doc. dr. P. Pithart, CSc. Na závěr jednání vystoupili prof. dr. B. Blížkovský, prof. dr. S. Kučerová i dr. Jan Šolc, vedoucí odboru vnitřní politiky Kanceláře prezidenta ČR.

84 přihlášení zájemci (z VŠ ČR, regionálního školství, státních orgánů, Europahaus Eisenstadt) pracovali ve dvou sekcích: pedagogicko-psychologické a filozoficko-historické. Jednání bylo nesené myšlenkou, že „dialogické partnerství v oblasti politiky, hospodářství a kultury vyžaduje nové výchovné principy, vnitřní a vnější mír ve státech a mezi státy, solidaritu, toleranci, empatii, svobodu, spravedlnost, dobrovolnost a respektování lidských práv“ (prof. dr. Jar. Krejčí).

Technická univerzita v Liberci působí v historickém prostoru, kde se setkávají hranice tří středoevropských států. Prožívá proto intenzivně úsilí o novou evropskou pospolitost. Usiluje i o vyšší účast ve spiritualitě vědeckotechnického pohybu lidstva (prof. dr. R. Palouš). Cítí v tomto duchu svou odpovědnost za přípravu především svých absolventů k sebezpřekračování a otevřenosti. Má v tomto směru již řadu zkušeností, získaných v Euroregionu Nisa.

V našem soudobém úsilí navazujeme na myšlenku velkého libereckého rodáka F. X. Šaldy, pronesenou již v roce 1936: „Vášeň universalismu, dychtění po světovosti a starost o svět, o obecné společenství lidské, je u nás velmi často rub nacionalistické medaile. Je plno Čechů, kteří měli zájem o celé křesťanstvo a později o celé lidstvo a kteří různým způsobem snaži-

li se zharmonisovat svůj nacionalism s internacionalismem. První duch, do něhož se tato žízeň světovosti přímo vtělila, duch, který uskutečnil svým dílem toto dychtění, je J. A. Komenský. Vyhanec z vlasti sloužil celému lidstvu; první světový irenik a pansof je tak veliký sjednotitel lásky k vlasti i lásky k světu.“

Organizace této aktuální konference je i „prubířským kamenem“ nově založené liberecké odbočky České pedagogické společnosti, jejíž členové se na přípravě konference činně podíleli. Jednání konference bylo obohaceno o výstavu knih z produkce EUROPAHAUS Eisenstadt (Rakousko) i o prodej některých nových publikací. Pro účastníky byla připravena vlastivědná vycházka „Památky města Liberce promlouvají...“ (provázel znalec a zánícený vykladač doc. dr. R. Anděl, CSc.) a vokální večer „Liberec — tradiční město zpěvu“ (připravila pěvkyně mgr. Z. Bubeníčková a d.).

Konference „Výchova k evropanství“ na FP TU v Liberci přinesla nejen nové podněty multikulturní výchově. Přispěla i k navázání nových pracovních a osobních kontaktů a stala se účastníkům i zdrojem pěkných dojmů a zážitků z naší severočeské metropole.

Quod bonum, felix, faustum, fortunatumque sit.

Knížní novinky z filosofie vzdělání a výchovy

Josef Cach

Jde o oblast léta přehlíženou v neprospěch vědeckého profilu příslušných fakult a oborů i v neprospěch studentů a učitelstva. Průkopníkem je tu Fr. Drtina, k němu se v období první republiky přiřadil ruský emigrant S. I. Hessen. Patří sem i komeniologické dílo filosofa J. Patočky a snahy o jeho interpretaci (D. Čapková, V. Soudilová). Po r. 1989 obnovuje Drtinovo usilování, zejména R. Palouš a S. Kučerová. S očekáváním proto bereme do rukou nové publikace, které by měly zaplnit citelnou mezeru.

Z. *Kratochvíl, Výchova, zřejmost, vědomí* (Praha, Herrmann a synové, 1995, 198 s.) Autor, pracovník UK a Středoevropské univerzity v Praze, filosof a překladatel podává nástin jen části problematiky. Podobně jako R. Palouš staví na řecké a křesťanské kultuře a vzdělanosti.

Spisek J. *Michálka, Topologie výchovy* (Praha, Oikúmené, 1995, 92 s.) se přiklání k odborné filosofické a pedagogické literatuře německé, jmenovitě k M. Heidegerovi a jeho škole. Patočka a Palouš mají v obou publikacích své místo, ale stále chybí hlubší „ponor“ do české tradice, kterou třeba konfrontovat s proudy světovými k oboustrannému užitku.

W. Brezinka, *Filosofické základy výchovy* (nakladatelství Zvon, překlad z němčiny). Výbor z publikací kostnického profesora pedagogiky a přítele českých pedagogů, který nyní pracuje na publikaci o vývoji a stavu pedagogiky ve střední Evropě, si zaslouží podrobnější recenzi. Řeší problémy, které ani nám nejsou cizí. (Kladení cílů výchovy v současnosti, vzdělání bez hodnot a s hodnotami, rodina a její odpovědnost, profesní morálka učitelů ad.) Problematika je pojednána bez hlubších souvislostí mezinárodních. Komenský, Rousseau, Dewey jsou na okraji pozornosti renomovaného autora. Chybí také systém, který již delší dobu má pedagogika v USA a v Anglii.

Když dopisuji tyto řádky, dostávám na stůl publikaci zvláště milou i významnou s názvem *Člověk — hodnoty — výchova* od S. Kučerové (Grafotlač Prešov. 232 s.). Autorka po složitých životních a vědeckopedagogických zkušenostech, vrcholících v prvním období perzekucí po r. 1969 a bratrskou pomocí ve vědeckých institucích na S, jde jistější cestou než výše uvedené publikace. Jde o monografii vyhraněně filosofickopedagogickou. Publikace má svůj vývoj. Habent sua fata libelli, jak autorka sděluje v úvodu. Vznikala v letech šedesátých a byla dopracovávána permanentně až po období po r. 1989.

Po přístupu antropologickém — o renesanci tohoto pohledu na rozvoj pedagogických věd se autorka zasloužila již v šedesátých letech —, přechází k přístupu axiologickému (jako světu lidského chtění, včetně teorie hodnot v dějinách filosofie). Se zvláštní pozorností studujeme třetí kapitolu věnovanou problematice etické neboli mravnosti v soustavě hodnot. Tam se již setkáváme s přesnějšími a hlubšími pohledy i do problematiky české na rozdíl od výše zmíněných publikací. Nevyčerpitelná problematika mravní výchovy otvírá dveře ke vstupu do komnaty autorce zvláště blízké, ke kapitole estetické jako pojednání o krásnu v soustavě hodnot. Hostinský redivivus, řekli bychom, zdařile ožívající naše tradice uprostřed diskusí o hodnotách umění před r. 2000. Syntézou v podobě pojednání o slohu života — slohu výchovy je kapitola kulturně pedagogická (s připomínkou publikace L. Kratochvíla o slohu české školy z r. 1940). To je podle našeho mínění oblast pedagogické teleologie sui generis, velmi potřebná našim fakultám pro vzdělávání učitelstva a pro celoživotní kultivaci učitelstva vůbec. Je novinkou roku 1996 pro rozvoj vědeckého bádání v pedagogických vědách. Jde o námět k novým a novým diskusím, ke zpřesňování nadhozených i již „dotazných“ otázek a problémů, jde i o četbu zajímavou, poutavou.

Jen si klademe otázku, proč publikace nevyšla v ČR. Na druhé straně však je k úctě slovenskému prostředí (východnímu Prešovu), že se ujalo práce autorky, která má tak citlivé vztahy k další spolupráci obou bratrských národů. se autorka zasloužila již od šedesátých let

Jan Sláma: Vzpomínání na vnuky T. G. M.

Vydal Zdeněk Susa, Středokluky 1966, 66 stran. Recenze

Sborníček vzpomínek a marginálií k nim za redakce Petra Slámy, vnuka autora, a Z. Susy, docenta 1. lékařské fakulty UK v Praze a synodního kurátora Českobratrské církve evangelické, je dobrým edičním počinem nakladatelství, kterému jde o skutečnou službu inteligenci i širší veřejnosti. Koncem let dvacátých a počátkem let třicátých se Jan Sláma, student teologie v Praze a Ženevě, dostává do celoživotního kontaktu s rodinou prvního prezidenta, a to jako „domácí vychovatel a učitel češtiny“ Herberta a Leonharda, milovaných vnuků T. G. Masaryka, do nichž filozof a sociolog vkládal naději zachování rodu (oba tragicky zahynuli koncem války).

Knižička je dalším dokladem etického a pedagogického klimatu Masarykovy rodiny (vztahem Tomáše a Charlotty a výchovou dětí, Alice, Herberta, Jana a Olgy, doprovázející otce exilem po r. 1914), jež má své přímé pokračování v rodinném životě Olgy jako manželky MUDr. Revillioda. Autor vzpomínek hodnotí toto klima včetně vztahů mezinárodních, komunikace Hradu se Ženevou jako městem J. J. Rouseaua a činí tak s citem pro specifické náboženské pozadí rodinné pedagogiky. Všimá si pozorně výsledků přísné a skromné výchovy obou chlapců, kteří v 10 letech vedle francouzského a anglického jazyka zůstávají v československém povědomí. Doprovází čtenáře do zámku v Židlochovicích, kde jej přijímá prezident a ptá se na zkušenosti vychovatele bez teoretické přípravy, do Džbánova, kam vnuci přijíždějí pozdravit svého vychovatele a učitele na českobratrskou evangelickou faru, na Hrad, kam mu prezidentská kancelář zaslá pozvánku k rozloučení s prezidentem v září 1937, na setkání po r. 1945. Paní Olga umírá v 88 letech v Domově odpočinku v Anglii.

Vzpomínky mají své pokračování v předmluvě Léona Noela, velvyslance Francouzské republiky v Praze, ke spisku Francise Leye (spolužáka Herberta v ženevské soukromé škole), dokreslujícím klima rodinné výchovy a její pedagogiky.

Následuje přednáška Herberta Revillioda o Masarykovi jako zakladateli státu českého a slovenského národa, kterou přednesl na paměť svého dědečka dne 7. března 1942 ve Scottish Czechoslovak House v Edinburgu.

Stručný životopis Jana Slámy od vnuka Petra sborníček uzavírá. Je počtu k 90. narozeninám významného pamětníka první republiky i perzekvovaného teologa za komunistického režimu, dnes žijícího s manželkou, učitelkou angličtiny, v Brně.

Spisek svým významem přesahuje hranice vzpomínek a stává se přino-

sem k poznání kulturního klimatu první republiky i vztahů československo-švýcarských.

Pro mladou učitelskou generaci je to vademecum přímo symbolické. Po- učné a inspirující, a to i směrem k problematice Bergsonova rozumového poznání na základě citu a intuice, směrem ke vztahům pedagogické teorie a praxe.

Doporučujeme i pro práci v seminářích na fakultách, kde někdy i klo- potně je vzdělávána nová učitelská generace.

Josef Cach

Univ. prof. PhDr. S. Kučerová, CSc.: Člověk — hodnoty — výchova (Kapitoly z filosofie výchovy), vlastním nákladem, Prešov, 1996, 232 str.

Vyjádření k výše uvedené aktuální publikaci, jejíž rukopis byl velmi klad- ně posouzen našimi předními odborníky, chce být, řečeno Šaldovými slovy, pouze několika drobnými poznámkami k velikému námětu.

Není pochyby, že úsilí o výraznou antropologickou orientaci pedagogiky a výchovy takovým velkým námětem je. Jak již před lety ukázal M. Buber, nabývají antropologické přístupy na významu zejména tehdy, když se člověku jeho postavení ve světě jeví problematickým.

Profesorka Kučerová, která se dlouhodobě zabývá otázkami filozofické antropologie, reagovala na její výsledky již v roce 1968 nedogmatickou filo- zofií výchovy. K tisku připravená kniha se však — z obecně známých důvodů — nedostala na knižní trh.

Současná podoba fundovaně a čtivě napsané publikace je tedy výsledkem jejího celoživotního uvažování nad problematikou člověka a jeho výchovy. Vyjadřuje to i podtitul knihy.

V první — antropologické — kapitole autorka vyvozuje, že člověk není žádný bezdějinný či bezesvětný subjekt, který by byl vyložitelný z hlediska specifického bádání jednotlivé vědy. Široce ho charakterizuje jako „bytosť intence a transcendence, tvořivosti a hledání smyslu“. Uplatnění antropo- logického přístupu v pedagogice podle ní „znamená zkoumat člověka jako bytosť, k jejíž podstatě patří i nezbytnost výchovy i vychovatelnost (Homo educandus et educabilis), modifikovaná konkrétní situací kulturně historic- kou i osobně biografickou v hluboce existenciálním smyslu“ (str. 17). — Vývody autorky přesvědčivě vedou k vyššímu vědění, které odmítá poje- tí výchovy jako „nástroje opracování“ člověka a vrací jí myslitelský vztah k bytí.

Druhá kapitola je axiologická. Historickým přístupem v ní autorka vyvo-

zuje, že výchova plní ve společnosti „funkci přenosu hodnot v zájmu zachování a dalšího rozvoje kultury“ (str. 49). Přesvědčivě dokazuje, že právě ve sféře hodnot člověk pociťuje radost a štěstí a rozvíjí tvořivost (naznačovali to ostatně již antičtí, renesanční a další myslitelé).

Pro pedagogy je zvláště podnětné autorčino vysoké oceňování ideálů, které „dávají smysl lidské existenci jako perspektivy, projekty, regulativy, poslední cíle našich snah a tužeb“ (str. 78). Připomeňme však v této souvislosti zkušenost nedávných totalitních let (teoreticky zhodnocenou např. prof. dr. E. Kohákem), že totiž ideál přestává působit, když se stane „rozkazem“ ...

Třetí kapitola je věnována mravnosti v soustavě hodnot. Autorka v ní vychází, na rozdíl od všech relativizujících vysvětlení mravnosti, opět z filozofie hodnot. Věnuje značnou pozornost objasnění etického dobra. Ve shodě se svými filozofickými východisky argumentuje v této kapitole proti tradičnímu aristotelsko-scholastickému pojetí, ve kterém se převážně uplatňovalo získávání hodnoty „pro mne“. Pedagogy zejména zaujme podkapitola 3.4 „Cíl mravní výchovy“, vycházející z jednoty člověka v jeho celistvosti (totalitě) a finalitě.

Ve čtvrté kapitole — „Krásno v soustavě hodnot“ — upoutá organické spojení autorčina vědeckého a uměleckého stylu (viz podkapitolu „Hodné pohádky“). Touto kapitolou jakoby prof. Kučerová znovu potvrzovala, že to, co v roce 1959 anglický fyzik a spisovatel C. P. Snow nazval propastí mezi „dvěma kulturami“ — totiž vědou a uměním — je možno (přes tehdejší rušné diskuse) považovat za zjednodušenou dobovou iluzi.

Je jen jedna kultura, ukazuje závěrečná kapitola autorčina díla. Jejím označením „Sloh života — sloh výchovy“ jakoby se hlásila a tvořivě navazovala na neprávem pozapomenuté dílo dr. L. Kratochvíla (Sloh české školy z roku 1940). Pro pedagogy (a nejen pro ně) je inspirující zejména i jejímu textu vlastní ocenění řádové útvornosti slohu.

Svou filozofickou tázavostí vybízí toto poslední (zatím) dílo prof. dr. St. Kučerové čtenáře k vlastnímu promýšlení a domýšlení předkládaných problémů. Upoutává i kultivovaným, půvabným jazykem bez frází (obvykle nahrazujících nedostatky živých myšlenek). I to zřejmě vedlo k tomu, že Rada Dědictví Komenského přiznala knize nejvyšší ocenění — „Vějíčku moudrosti“.

Knihu prof. Kučerové ocení nejen studenti pre- a postgraduálního studia, učitelé, kulturní pracovníci, ale i všichni, kteří se zajímají o zkvalitňování lidského života a světa. V dalších vydáních (která by si zasloužila, aby nemusela být vlastním nákladem) by knize prospělo, kdyby byla opatřena rejstříky.

Nabídky a pozvánky

Pozoruhodné novinky

Hana Obluková a kol.: Gymnázium Zborovská 45, Praha 5. 54 str.

Informativní studie o úspěšné škole, jejíž žáci každoročně získávají vynikající úspěchy v mezinárodních soutěžích, zvláště ve fyzice a matematice. Vyšlo česky a anglicky.

(Ref. Zdeněk Kluíber)

Unikátní publikace „Dědictví Komenského“, vyznamenané „Vějíčkou moudrosti“:

1. Kučerová, S.: **Člověk — hodnoty — výchova**. 1996, 232 s., 99 Kč. (při objednávce aspoň 50 výtisků jen po 90 Kč splatných do 4 měsíců, při objednávce aspoň 10 výtisků jen po 94 Kč)

Kapitoly z filosofie výchovy. Dlouho očekávaná monografie pedagogické antropologie a axiologie o hodnotové orientaci výchovy, lidského života a světa.

2. **Českoslovenství — součást evropanství**. O vzájemnosti a svěbytnosti střední Evropy. Brno 1996, 432 s., 100 Kč.

Unikátní souborná publikace o důsledcích tříštění střední Evropy a o československé i středoevropské vzájemnosti i svěbytnosti v soudobé Evropě. Více jak 100 předních odborníků ČR, SR, Evropy i USA v ní řeší opomíjené, zkrslované i potlačované základní otázky naší historie, přítomnosti i budoucnosti v duchu kritického realismu a humanitně demokratického odkazu T. G. Masaryka, M. R. Štefánika a E. Beneše.

3. **Idea Československa a Střední Evropa** s přílohou *Tři čtvrti století Československa*. Brno 1994 a 1995. 312 a 68 s., 90 Kč.

Souborná odborná publikace k 75. výročí vzniku ČSR.

Objednávky vyřizuje Dědictví Komenského, Dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno.

Vox humana

Poslední ze série výstav mladých výtvarníků do 35 let v listopadu 1996, Galerie Řečických, Praha 1, Vodičkova 10.

Hnutí Vox humana se snaží nahradit násilí porozuměním a tolerancí. Víme, že pouhý zákaz brutálních filmů a násilí nestačí. Nestačí být pouze proti, pokud neukážu alternativu pro. Je potřeba najít a ukázat kladnou hodnotu, byť by to bylo v dnešním světě sebetěžší.

Karel Funk, Antonín Gavlas, Jan Kristofori

Na pomoc studujícím

Počátek reformní pedagogiky

Josef Cach

(Pracovní teze k větší studii. Konec XIX. století — první světová válka)

1. *Metodologická poznámka.* Do popředí se dnes dostávají studie německé, jmenovitě Jürgen Oelkers ve studii o reformní pedagogice (určení periodizace, problém modernizace školství v určité době a problémy nadčasové; Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1. Weinheim u. München 1993) a sborníček studií o pedagogice L. N. Tolstého (Horst Wittig a Ulrich Klemm. München 1988; zejména studie P. R. Radosavleviče o pokusné škole v Jasně Poljaně). Pokud jde o odbornou i populárně vědeckou literaturu českou, jmenujme publikaci Karla Rýdla o alternativním pedagogickém hnutí v současné společnosti (Praha 1994) a metodologickou studii pro habilitační řízení na FF UK v Praze (1995), navazující na průkopnické snahy Františka Singuleho. Studie mají povahu historickokomparativní a česká problematika je částí (jenom částí) hnutí evropského a světového. Dodáváme, že nám jde o osvětlení pojmů pedagogika klasická, pedagogika reformní, pedagogika alternativní a od 70. let také antipedagogika. Naší problematiky se týkají pojmy pedagogika klasická (J. A. Komenský, J. J. Pestalozzi aj.) a pedagogika reformní (novorousseauismus, J. Dewey, F. Čáda aj.).

2. *Zalidnění historického prostoru* (konec XIX. století a první světová válka). Jmenovitě L. N. Tolstoj, jeho Jasná Poljana a mezinárodně akceptovaný novorousseauismus jsou spolu s ideologicky a pedagogicky odvážným krédem (I. internacionála a Francouz Paul Robin) můstkem k chápání další kapitoly reformní pedagogiky v devadesátých letech minulého století a v letech před r. 1914.

K odkazu Tolstého a propojení činnosti klasika světové literatury, filozofa sui generis a učitele dětí pologramotných mužiků se váže přijetí jeho díla teoretického i praktického českým učitelstvem a teoretiky pedagogiky.

J. Cach: L. N. Tolstoj a teoretické otázky výchovy a vzdělání v českých zemích. Sborník FF UK v Praze. Čsl.-sovětské vztahy II, 1973 (i studie L. Pechy v publikaci v ediční řadě Z dějin pedagogiky, L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz (1982), spolu s autorovým moderním překladem vybraných statí).

Problém novorousseauismu v měřítku evropském, světovém i českém čeká na své autory také u nás. Jde o nadčasovou inspiraci k problematice rozporů života i díla, paradoxů, které od r. 1762 přezívají a v diferencované interpretaci jsou takřka u každého počínou reformní pedagogiky (první vlny i dalších etap).

Dosud v pozadí, a to v marxistické vědě před r. 1989 i dnes, zůstává P. Robin, jeho teoretické extempore o moderním pojetí kalokagatie a především několikaletá záslužná činnost v internátní výchově sirotků.

Česká pedagogika po brožurce O. Kádnera o škole v lese z r. 1908 a sociálně a pedopsychologicky zaměřených sondách F. Čády, vrcholících ve spojení teorie s experimenty, vstupuje do problematiky tohoto druhu statí F. Drtiny *Výchovné školy na venkově*, publikované v mezioborové revui *Naše doba* v r. 1909 (Spisy F. Drtiny za redakce J. B. Kozáka, sv. III. *Ideály výchovy*). Učitelstvo, vědci jiných oborů i širší veřejnost se seznamuje s odborně erudovanou a s euforií psanou obsírnou studií tohoto filozofa a pedagoga (po r. 1918 krajně čestného reformátora školství, který umírá již v r. 1925 jako oběť politikaření v mladičském státě českého a slovenského národa a jako nositel ideálů T. G. Masaryka). V ní na podkladě návratů k Rabeleaisovi, Komenskému a Rousseauovi je podán komentovaný přehled mezinárodních snah.

(Anglie — Cecil Reddie, Abbotsholme po r. 1889, Francie — pokračovatel Reddiho Edmond Demolins, *École des Roches* po r. 1899, Německo – nejvýznamnější pokračovatel Reddiho Hermann Lietz, *Ilseburg v Harzu, Detsches Land-und Erziehungsheim* po r. 1898). Jde o počátek snah známých pod názvem *new schools, écoles nouvelles, Landerziehungsheime*, v Polsku *Ogniska wychowywczc wiejskie*. Dodáváme, že v Rusku k nim ve stopách Tolstého přistupuje činnost K. N. Ventcela, jednoho z evropských teoretiků „osvobození dítěte“ a „nových cest výchovy a vzdělání dětí“.

Připomínáme (a nejen in margine významné problematiky), že v r. 1900, kdy Evropu a severní Ameriku doslovně ohromuje poselství Švédky E. Keyové (nemáme solidní překlad!) o nadcházejícím století dítěte, T. G. Masaryk jako filozof a sociolog komentuje v obsažných univerzitních extenzích (J. Cach: *T. G. Masaryk o vzdělání a škole*. Praha, *Z dějin pedagogiky*, 1991) stav školství a podněcuje učitelstvo k nápravným opatřením. V tomto roce vydává F. Drtina *Ideály výchovy* jako počátek filozofie „vývoje pedagogiky“ (takto J. Uher). Jde o širokou frontu nástupu nové generace, když básník A. Sova hledá Údolí nového království, kdy tragédka H. Kvapilová vkládá do hereckých postav svou vizi člověka zítřků, kdy podobné snahy vstupují do vývoje malířského umění. Z anglosaského světa přicházejí první podněty Baden-Powellova a zejména Setonova pojetí skautingu a „lesní moudrosti“ a univerzitní profesor Čáda podléhá jejich aktuálnosti a vydává v r. 1913 dosud málo známé pojednání o pedagogickém a psychologickém významu skautingu (v knihovnici „Junáka“). Událost, která ve vývoji profesorského sboru fakulty nemá obdoby, vážený vědec a útěk mládeže ze školních lavic do přírody... A F. Drtina k tomu připojuje oslavu indiánského pojetí přírody a způsobu života, který se stal pod názvem *šátokvá mj.* symbolem severoamerického hnutí *summer meetings*, podnětu k modernímu pojetí andragogiky.

3. *Dílčí problémy nápravy* mají ráz mezinárodní i speciálně český. Český podtext je určován podmínkami monarchie, vyrovnáváním opoždění za vědou západní, který je velmi úspěšně podpořen neobyčejným elánem a snahou najít specificky česká řešení, neopisovat. Národní snaha o nápravu věcí lidských i školských ještě před obdobím první republiky kulminuje právě zde.

Pedagogice jako vědě se v kritice jednostranností Herbarta a především herbartismu dostává pomoci pochopením díla H. Spencera a A. Braina (*Education as a science*, český překlad z r. 1914) a jmenovitě J. Deweye (*School and Society*, 1899 a Mrazíkův pohotový překlad již z r. 1904!).

Do nového světla uvádí W. Reina, dosud tradovaného jako svérázného pokračovatele Herbartovy vědecké školy, pozoruhodná studie R. Koerrenze o Reinovi jako představiteli počátků reformní pedagogiky, autoru stati o staré a nové pedagogice z r. 1895 (německá ročenka v odstavci 1). „Erziehungsschule“ se stává Reinovi modelem pro reformu pedagogiky.

K české problematice podotýkáme, že toto období je expanzí překladové literatury, urychlující vlastní orientaci a posunující se od Německa směrem k Francii a anglosaské odborné literatuře. Dílo Kádnerovo je znamením doby, a to i jako autora příspěvků k experimentální pedagogice (1906).

Novou orientaci znamená také seznamování s dílem P. Natorpa a E. Durkheima, po Lindnerovi zakladatelů vědeckého pojetí sociální pedagogiky (J. Cach v *Pedagogické orientaci* 95/16–17).

Obrysy škol budoucnosti a naděje do nich vkládané překonávají symptomy krize optimismem a důvěrou v meliorismus. Marxistická věda je odsoudila jako planý reformismus, pseudomarxismus a sociáldemokratismus (do návrhů na reformu vzdělávacích a výchovných institucí jsou od období sociálního utopismu novou variantou pokroku. Jde vesměs jak o reformu vnější (včetně organizační), tak především o reformu vnitřní (změna klimatu a „ducha“ škol).

Tolstého a Reddiho teze o školách jako pedagogicko-psychologických laboratořích má mj. realizaci v díle Wundtově v Německu a u nás v díle Čádově. Vyžaduje nový typ učitele-vychovatele a vychovatele-učitele, změnu jeho vzdělání a nový druh celoživotní kultivace. Má odezvu v českém učitelském pokusnictví před první světovou válkou (F. Bakule, vídeňská menší škola s podněty J. Úlehly, B. Hrejsové a P. Suly, brněnské pokusnictví M. Süssové a J. Bartoň a jeho domov lásky a radosti (i po ní),

(viz jmenovitě J. Spěvák: *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha 1978).

Také budoucí podněty O. Chlupa, V. Příhody a J. Uhra mají živnou půdu v problematice tohoto zaměření.

Jde především o oslavu přírody a nově řešených doteků svobody a zodpovědnosti (kázně) v díle vzdělání, vzdělávání a výchovy (W. Foerster, J. Ruskin, M. Monterssoriová, G. Wyneken aj., u nás M. Tyrš a O. Hostinský, J. Patočka starší aj.). Mění se hodnoty v oblasti morální, náboženské, estetické, v oblasti tělesné výchovy a sportu, v oblasti funkce práce jako všestranného faktoru rozvoje osobnosti. Mění se režim školy jako internátní instituce nejen celodenní, ale celoroční apod.

4. Těchto změn si citlivě všímá *F. Drtina*, když pokus Reddiho charak-

terizuje jako „stavbu“ něčeho nového, moderního, osvěžujícího naproti dosavadnímu typu anglických středních škol, známých starých „public schools“, jejichž soustava výchovy spočívá na dvou pojmech, klasicismu (jednostranném pěstování klasických jazyků a atletismu, jednostrannou výchovou ve smyslu sportovní závodivosti). Společný život je životem obce dobře organizované, v níž každý má své povinnosti a práva. Žáci a učitelé jsou občany tohoto státu v malém. Všech prací se žáci sami účastní, provádějí i stavby, stavějí můstky na loukách a potocích, odvádějí potok. V této školské kolonii jedinými hesly jsou láska a povinnost.

Drтина věnuje zvláštní pozornost dennímu režimu, který jej udivuje a naplňuje radostí: „O šesté hodině se vstává, žáci omývají celé tělo studenou vodou. Následuje krátký tělocvik, cvičení v běhu, údy a svaly se napínají, krev se rozproudí, ranní čerstvý vzduch vniká do těla. Ranní krátká pobožnost, zpěv, čtení významných míst z bible a jiných nábožensky nebo eticky povznášejících knih. Prostá snídaně, větrání. ...“ Následuje úvaha o modernizaci vyučování a jeho obsahu, o specifické úpravě odpolední doby jako výhradně tělesné přípravě, spojené s pracovními úkony. Jak je postaráno o výchovu nábožensko-mravní? „Náboženství se nevyučuje jako zvláštní předmět, mládež se nábožensky (ne církevně, pozn. J. C.) vychovává. Škola má zvláštní místnost, věnovanou myšlenkám a citům zbožnosti (Big-School). Barevná okna tlumí světlo, je tam chrámové šero, které podněcuje. Oltářem je obyčejný stůl na povýšeném místě. Na něm jsou rozloženy posvátné knihy všech národů, bible, korán, avesta (Zarathustrovo staroiránské učení, pozn. J. C.). Ale vedle nich je tu také Shakespeare, Goethe, Carlyle, Ruskin.“

Drtinova úvaha o koncepci pokusu H. Lietze končí poselstvím o shromáždění žáků a studentů, kteří na protest proti středověkému klimatu škol pálí učebnice brzdící rozvoj intelektu i citů. Staří filologové zpívají žalostný zpěv nad tímto nevděkem mládeže, nad šířením barbarství a zánikem idealismu. Přichází Komenský, Pestalozzi i Herbart a s nimi Locke, Rousseau, Fröbel, Spencer. Vychází nové slunce, mládež je radostně vítá a oslavuje ideje přirozené výchovy:

„Ano, nyní je tomu tak. Jsme na počátku nové doby. Musí dojít k tomu, aby se nové pokolení těšilo ze svého mládí a své doby strávené ve školách a později tuto dobu velebilo jako nejšťastnější dobu života.“

Vy kročme tímto směrem ke koncepci druhé části o problematice mezinárodní a k přenosu idejí tohoto záměru do činností škol v České republice v roce 2000.

Personální bibliografie redaktorů — zakladatelů

Personální bibliografie — Univ. prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Stanislava Kučerová

Bibliografická data

* 31. 10. 1927 v Hlohovci v rodině středoškolského profesora, který po návratu ze Slovenska působil v Machově, v Náchodě, v Hradci Králové a jinde. Bratr Ivo, 1932–47. Manžel univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc. Syn MUDr. Ivo Chytrý (1954), dcera Mgr. Jaroslava Blížkovská (1969).

Po maturitě s vyznamenáním na Rašínově státním gymnasiu v Hradci Králové (1947) absolvovala dvojí vysokoškolské vzdělání v Praze: na FF UK (doktorát z filosofie–sociologie r. 1952) a při zaměstnání na Vysoké škole pedagogické (státní zkoušky z logiky–psychologie–pedagogiky r. 1958). R. 1950 odešla dobrovolně jako učitelka do pohraničí, kde působila 7 let na různých školách 2. a 3. stupně (Dvůr Králové n. L. a Trutnov). R. 1960 nastoupila na katedru pedagogiky FF UP v Olomouci, po ročním působení na Pedagogickém institutu ve Zlíně se vrátila do Olomouce na PřF UP. Kandidátskou disertaci obhájila na UK v Praze 1965, habilitovala se na UP v Olomouci a byla ustanovena na UJEP v Brně r. 1969. Angažovala se za obrodu pedagogiky proti sektářskému a antihumánnímu oficiálnímu dogmatismu. Po protiprávní ztrátě zaměstnání vlivem tzv. „normalizace“ a krátkodobých pokusech získat práci v místě bydliště našla možnost uplatnění až v Bratislavě, kam od r. 1975 do odchodu do důchodu (1982) dojížděla. Působila 5 let v n. p. Psychodiagnostické a didaktické testy a 2 roky ve Výzkumném ústavu kultury. Po listopadu 1989 byla rehabilitována a reaktivována jako děkanka PdF MU v Brně.

V návaznosti na svou pedagogickou praxi se postupně zabývala metodikou výchovné činnosti v domovech mládeže, definováním základních pedagogických pojmů, kategorizací principů a metod mravní výchovy, komplexním pojetím estetické výchovy (pokusným vyučováním ověřovala po 4 roky osnovy nepovinného předmětu, zavedeného na zdravotních školách).

V habilitačním spise, který byl odborníky vysoce oceněn, politicky

však poskytl záminku k persekuci, podala tehdy zcela novým způsobem pedagogicko-filosofické, antropologické a axiologické základy výchovy osobnosti, zejména ve sféře mravní a estetické. V bratislavském období se při zaměstnání věnovala výzkumu profese vedoucích pedagogických pracovníků a otázkám komplexní estetické, resp. kulturní výchovy.

Po návratu do činné služby r. 1989 navázala na své dřívější snahy obnovit pedagogiku na základech humanitní filosofie v duchu pozitivních národních tradic v nových podmínkách, se zřetelem na hodnotovou orientaci výchovy v období tzv. postmoderny a společenské transformace.

A. Vědecké monografie

1. Filozof Jiljí Jahn, 1951, 150 s. Doktorská disertační práce, obhájená na FF UK Praha.
2. Estetická výchova jako samostatný předmět na školách druhého cyklu, 220 s., kandidátská disertační práce, obhájená 11.11.1965 na FF UK Praha.
3. Axiologická dimenze výchovy, 276 s., habilitační disertační spis, obhájený na UP v Olomouci r. 1969, hlavní oponentka prof.dr.J.Popelová-Otáhalová, DrSc.
4. Axiologická dimenze procesu osvojování a utváření mravních norem, 180 s., studie pro státní výzkum VIII-4-2/1, obhájená 14. 2. 1975 na VUDPaP v Bratislavě.
5. Projekt vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Závěrečná syntetická studie resortního výzkumu RŠ IV-04/5, obhájená v ÚÚVU v Bratislavě 1985, 177 s.

B. Vědecké články, studie a expertízy

6. K otázce metodiky výchovné práce v žákovském domově, 1958, VŠP Praha, 50 s., diplomová práce ve studiu při zaměstnání.
7. Sebevzdělávání a vytváření světového názoru v žákovském domově. Vychovatel, Praha 1959, 3, č.4, s.104-106.
8. Poznámky k estetické výchově v žákovském domově. Vychovatel 1959, 3, č. 7-8, s. 206-210, 234-239.
9. Systém výchovné práce v žákovském domově. Vychovatel 1960, 4, č. 1, s.5-8.
10. Potřebujeme metodiku výchovné práce pro vychovatele žákovských domovů. Vychovatel 1960, 4, č. 4, č. 5, s.102-103, 134-136.
11. K pojetí estetické výchovy jako samostatného předmětu na školách druhého cyklu. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, III, SPN Praha 1963, s.99-119.
12. K pojetí základních pedagogických pojmů. Acta UP Ol., SPN Praha 1964, s.87-115.
13. Teorie estetické výchovy v naší pedagogice. Sborník prací PI v Gottwaldově, IV, SPN Praha 1965, s. 87-114
14. Výchova estetického vztahu k životu jako samostatný předmět. Jednotná škola, SPN Bratislava, XVII, 1965, č. 10, s.811-900.
15. Příspěvek k estetické výchově na školách druhého cyklu. Estetická výchova, SPN Praha 1965-66, č.4-5, s.137-139, 211-213.

16. K současné koncepci estetické výchovy, Osveta, Obzor Bratislava 1966, s. 16–25.
17. Dvacet let naší teorie estetické výchovy. In: Materiály z prvej pracovnej konferencie Čs. ped.spol. pri ČSAV, konanej v Trnave SPN Bratislava 1967, s.72–75.
18. Teorie estetické výchovy v čsl. pedagogice. Sdělení pro APN v Moskvě, 1967.
19. Současné problémy mravní výchovy, spoluaut. Socialistická škola, X, 1969–70, č. 1,2,3, s.6–12, 39–44, 70–76.
20. Volný čas jako pedagogický problém. Vychovatel, XIV, 1969–70 č. 3, s.65–69.
21. Člověk a kultura. Studie pro KKOS v Ostravě, 1970, 40 s.
22. Teorie výchovy — pedagogická axiologie? Pedagogická orientace 1967, č. 1, s.19–22.
23. Člověk poznává sám sebe. Pedagogická orientace 1967, 2, s. 2–23.
24. Úvod do teorie hodnot. Pedagogická orientace 1968,3,s. 2–24.
25. Etický vztah člověka ke skutečnosti. Pedagogická orientace 1969, 4, s. 3–38.
26. Etický vztah člověka ke skutečnosti II. Pedagogická orientace 1970, 5, s. 32–51.
27. Některá axiologická východiska pro stanovení cílů výchovy. Cíle estetické výchovy, sborník UJEP Brno 1971, s. 45–53. Referáty ze symposia 1969.
28. Celostátní anketa o estetické výchově, expertíza pro Ústav pro výzkum kultury v Praze, 1973.
29. Syntéza závěrů z celostátní porady o estetické výchově v Prostějově, expertíza pro Ústav pro výzkum kultury v Praze, 1973, 10 s.
30. Třídní učitel v socialistické škole. Autorský kolektiv, spoluúčast na přípravě a redakci textu knižní publikace pro SPN v Bratislavě, dáno do tisku 1973.
31. Péče o pracovní prostředí — významný úkol společnosti. Věda a život, XVIII, Soc.akademie, Horizont 1973, č. 12, s.721–724.
32. Pracoviště — náš druhý domov. Čas. Domov, 1973.
33. Klasifikace estetických faktorů pracovního prostředí v průmyslu a návrh kritérií jejich hodnocení. Expertíza pro IPD v Praze 1974, 50 s.
34. Podniková výchova v období nastupující automatizace. 20 s. In: Sociálně psychologické problémy zavedení ASRP IRIS v n.p. Prachovické cementárny a vápenky. Inorga, Brno 1974.
35. Estetické faktory tvorby pracovního prostředí v průmyslových závodech. Výstavba a architektura XXI, 1975, 8, s. 25–44.
36. Kategorizace faktorů zdokonalování pracovního prostředí. Syntéza, časopis pro teorii a metody věd o práci. VIII, 5, říjen 1975, příloha str. 75–80.
37. Podniková výchova v období nastupující automatizace. Podniková organizace, 1977, 31, s. 81–83.
38. Projekt ucelené soustavy pomůcek pedagogické diagnostiky. Psychodiagnostika n.p., Bratislava 1976, 15 s.
39. Problémy pedagogické diagnózy a diagnostiky. Úvod do odborné diskuse. Psychodiagnostický bulletin, 1-IV-1976, s. 85–86.
40. Výchovně vzdělávací soustava a pedagogická diagnostika. Psychodiagnostický bulletin, 2-IV-1976, s. 108–111.
41. Pedagogická diagnostika, její vývoj, současný stav a plán dalšího rozvoje. Psychodiagnostika n.p., Bratislava 1977, 22 s.

42. Deset let pedagogické diagnostiky v n.p. Psychodiagnostické a didaktické testy. Psychodiagnostický bulletin, 1-V-1977, s.94–102.
43. Estetická výchova v mimoškolním vzdělávání krajských a okresních osvětových zařízení v SSR r. 1978. Projekt výzkumu, konstrukce dotazníku, vyhodnocení výsledků. Osvetový ústav Bratislava 1979. 22 s.
44. Organizační zabezpečení mimoškolní estetické výchovy. Expertíza, Osvetový ústav Bratislava 1977, 10 s.
45. Diferencovaný projekt kurzu cyklické přípravy vedoucích pracovníků v LSU. ÚÚVV Bratislava 1976, 10 s.
46. Teoretické základy řídicích činností vedoucích pedagogických pracovníků. ÚÚVV Bratislava 1977, 50 s.
47. Dotazníkové šetření mezi absolventy FS a CP z let 1972–78. Projekt výzkumu. ÚÚVV 1978, 21 s.
48. Hodnocení FS a CP VPP v letech 1972–78 na základě analýzy závěrečných písemných prací. ÚÚVV 1978, 40 s.
49. Dotazníkové šetření mezi absolventy FS a CP z let 1972–78. Závěry z výzkumu. ÚÚVV 1979, 16 s.
50. Metodologie zkoumání efektivnosti systému výchovy a vzdělávání VPP. ÚÚVV 1979, 35 s.
51. Návrh konkrétních diagnostických metod a postupů pro zjišťování efektivnosti systému výchovy a vzdělávání VPP se zřetelem na jejich řídicí praxi. ÚÚVV 1979, 5 s.
52. Závěry a poučení, vyplývající pro koncipování nových forem výchovy a vzdělávání VPP z analýzy býv. FS a nynější CP. ÚÚVV 1979, 51 s.
53. Perspektivní soustava pedagogických profesí, kvalifikací a specializací v resortu kultury. ÚÚVV 1977, 30 s.
54. Vzdělávání odborníků — řídicích kádrů kultury a organizátorů kulturního života v resortu MK. ÚÚVV 1979, 5 s.
55. Přehled personální základny kultury v ČSSR. ÚÚVV 1979, 4 s.
56. Anketa expertů pro oblast kulturně výchovné práce. Anketní výzva a projekt soustavy ped.profesí, kvalifikací a specializací kulturně výchovných pracovníků. ÚÚVV 1979, 3 s.
57. Anketa expertů pro oblast kulturně výchovné práce. Vyhodnocení, závěrečné shrnutí. ÚÚVV 1979, 6 s.
58. Estetická výchova a formování životního a pracovního prostředí. In: Sborník materiálů ze semináře o estetické výchově. Osvetový ústav Bratislava 1979, s. 27–54.
59. Estetické hodnoty práce v soustavě kulturních hodnot. In: Estetická kultura — výskum — prax, VÚK Bratislava 1981, s. 77–114. Redigovala celý sborník.
60. Estetická kultura práce a způsob života. In: Společné principy a zákonitosti rozvoja kultúry a umenia. VÚK Bratislava 1982 s. 234–250.
61. Estetická výchova a výrobní práce. In: VTR a výchova mimo vyučovania, Osvetový ústav Bratislava 1982, s. 268–278.
62. Kultura práce a estetická výchova. In: Estetická kultura — výskum — prax, VÚK Bratislava 1982, s.251-272.

63. Estetická výchova a problém interiorizace hodnot. In: Estetická kultura — výskum — prax, VÚK Bratislava 1983, s. 59–77.
64. Estetická kultura práce. In: Estetická kultura-výskum-prax, VUK Bratislava 1984, s. 103–116.
65. Estetická kultura práce — aktuální úkol teorie, výzkumu a společenské praxe v ČS-SR. Osvetová práce 1982, č. 18–19, s. 13–21.
66. Estetickovýchovné úkoly a sociální plánování. I–II. 21+16 s. Cyklost. ÚKVČ Praha 1983.
67. Estetická výchova a plány kádrově personálního a sociálního rozvoje. 18 s. + tabulky. Cyklost. ÚKVČ Praha 1983.
68. Estetická výchova jako prostředek ekonomického rozvoje. Cyklost. UKVČ Praha 1983.
69. Program estetické výchovy v oblasti společenské práce. Cyklost. přednáška pro Socialistickou akademii, 1983, 11 s.
70. Podklady pro tvorbu celospolečenského programu estetické výchovy:
Několik výchozích poznámek a tezí. 6 s.
Estetická výchova v oblasti společ. práce. 10 s.
Programové cíle est. výchovy ve společenské práci. 13 s.
K vymezení programových cílů est. výchovy v rodině. 3 s.
UKVČ Praha 1982.
71. Diagnostika ve výchově a vzdělávání. In: Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele. Sborník z celostátního semináře. Olomouc 1983, s. 67–85.
72. Čo pomáha a čo prekáža riaditeľom v práci. Učiteľské noviny Bratislava, 16. 2. 1984.
73. Diagnostika vo výchove a vzdelávaní. UN Bratislava 15. 11. 1984.
74. Efektivnosť pracovného dňa. UN Bratislava 31. 1. 1985.
75. Profesiografické požiadavky na vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov. UN Bratislava 17. a 31. 10. 1985.
76. Estetická výchova v oblasti mezilidských vztahů. In: K některým problémům estetické výchovy pracujících. ÚVK Praha 1985, s. 105–155.
77. Analýza profesionálních činností školních inspektorů. Studie pro resortní výzkumný úkol RŠ 1-05/2. ÚÚVVU Bratislava 1986, 31 s.
78. Optimalizace řízení KPÚ, OPS. 20 s. Optimalizace dalšího vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. 28+9 s. Studie pro RŠ 1-05/4. ÚÚVVU Bratislava 1986.
79. Psychologické a sociální otázky vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Studie pro RŠ 1-05/5. ÚÚVVU Bratislava 1986, 16 s.
80. Zvláštnosti řízení výchovy a vzdělávání. Studie pro RŠ 1-05/1. ÚÚVVU Bratislava 1986, 40 s.
81. Za komplexnější poňatie estetickej výchovy na materských, základných a stredných školách. UN Bratislava 9.10.1986, 12.s.
82. Informace o současném stavu estetické výchovy v soustavě výchovy a vzdělávání v ČSSR. Strojopis pro ÚKVČ 1986, 35 s.
83. Na okraj připravovaného dokumentu o CPER. In: K některým problémům estetické výchovy pracujících. ÚVK Praha 1987, s. 161–188.

84. A.S.Makarenko a estetická výchova. In: A. S. Makarenko, klasik socialistické pedagogiky. Sborník z mezinárodní konference. Olomouc 1989, s. 96–99.
85. Estetická výchova ve světle systémového pojetí. In: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. SPN Bratislava 1987 redig. sborník 392 s., vlastní příspěvek s. 147–159.
86. Estetická stránka občanských obradov a slávností. I.–II. In: Osvetová práca 1989, 14–15, s. 4–8, 8–11, 19.
87. Celospolečenský program estetického rozvoje v oblasti přípravy na život a práci. In: Osvetová práca 1990, s. 8–13.
88. Estetický rozvoj v oblasti společenské práce. In: Osvetová práca 1990, 1, s. 12–18.

C. Vysokoškolské učebnice, skripta

89. Kapitoly o metodách vyučování a mravní výchovy. Skripta, spoluautor, SPN Praha 1963, s. 97–181.
90. Zásady a metody mravní výchovy. Skripta, SPN Praha 1966, 87 s.
91. Obecné základy estetické výchovy. Skripta, SPN Praha 1966, 60 s.
92. Estetická výchova jako samostatný předmět na školách druhého cyklu. Skripta, UP Olomouc 1967, 120 s.
93. Hodnoty a výchova. KPÚ Praha 1969, 110 s.
94. Kapitoly z teorie výchovy. Skripta, UJEP Brno 1971, 107 s.
95. Úvod do teorie estetické výchovy ve volném čase. Skripta UJEP Brno 1971, 82 s.
96. Úvod do teorie estetické výchovy ve volném čase. UKVC Praha 1972, 86 s.
97. Metody mravní výchovy. In: Triedny učiteľ v socialistickej škole. F.Kozel a kol. Učebnice. SPN Bratislava 1974, s.139–169 441–442 aj.
98. Aby měl člověk radost z práce. Převzalo MPSV Praha 1975, 80 s. Skripta.
99. Za účinnější estetickou výchovu. Metodický list. Osvetový ústav Bratislava 1978. 40 s.
100. Kapitoly z estetiky práce a pracovního prostředí. Metodický list. Osvetový ústav Bratislava 1978. 54 s.
101. Hodnoty a mravnost. Syntetická studie. Bratislava 1976, 180 s. Strojopis.
102. Analýza a závěry z bývalého funkčního studia a z dosavadní cyklické přípravy vedoucích pedagogických pracovníků a poučení pro koncipování inovací. In: Příprava ved. ped. pracovníků na řízení v socialistické společnosti. Sborník statí resortního výzkumu, ÚÚVU Bratislava 1980, 330 s. Vlastní kapitola s. 86–142.
103. Metodologie ověřování účinnosti systému výchovy a vzdělávání ved. ped. pracovníků. In: Příprava ved. ped. pracovníků na řízení v socialistické společnosti. Sborník statí resort. výzkumu, ÚÚVU Bratislava 1980, 330 s. Vlastní kapitola s. 210–250.
104. Ke struktuře a systému přípravy pro oblast kulturně výchovné práce mezi dospělými v ČSSR. In: Projekt pedagog. profesí, specializací a kvalifikací pro výchovně vzdělávací soustavu u nás. ÚÚVU Bratislava 1980, 461 s. Vlastní kapitola s. 184–188.
105. Estetika práce. In: Estetika socialistickej spoločnosti. Bratislava Pravda 1982, 528 s. Vlastní kapitola s. 200–219.

106. Analýza profesionální činnosti ved. ped. pracovníků jako předpoklad zkvalitňování řízení škol. In: Z. Obdržálek a kol.: Riadenie výchovy a vzdelávania v socialist. spoločnosti. SPN Bratislava 1987 (1989), 355 s. Vlastní kapitola s. 40–75.
107. Profesijské činnosti a vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov. ÚÚVV Bratislava 1987, 148 s. Skriptum.
108. Hodnoty — morálka — smysl života. PUMB 1986, 56 s. Skriptum.
109. Profesiografie a projektování systému výchovy a vzdělávání. In: Výsledky a tendence výskumu dalšího vzdelávania ped. pracovníkov v ČSSR a NDR. Sborník z bilaterálního kolokvia, SPN Bratislava 1987, 89 s. Vlastní příspěvek s. 68–74.
110. Estetický rozvoj na pracovišti. In: Listy o estetické výchově. UKVČ Praha, Sborník příspěvků z teoreticko metodologických seminářů. 1987—1988—1989 39–44 s. 76–80 s.
111. Estetické aspekty práce. 4-93 s. Pracovní podmínky a kultura práce v odborné literatuře. S. 94–147. In: A. Pilátová a kol. Pracovní kolektivy, kultura, estetický rozvoj. UVK Praha 1988.
112. Kulturní a estetický rozvoj pracujících v závodě ADAST Adamov a CHIRANA Brno. s. 29–52, 73–94. In: A. Pilátová a kol. Kulturní a estetický rozvoj pracovních kolektivů ve vybraných závodech. ÚVK Praha 1989, 233 s. + přílohy.
113. Vybrané kategorie estetiky v občanských obřadech a slavnostech. In: Rozvoj estetikovúchovných stránek občanských obřadů a slavností, ÚKVČ Praha 1989. Vlastní stať na s. 16–33.
114. Estetická výchova v systému kultury. Skriptum, UVK Praha 1989, 80 s., v tisku.
115. Estetická výchova v systémovém pojetí. ÚKVČ 1989, skriptum, 63 s., v tisku.

D. Ostatní publikace, články a rozhlasové relace

115. Cyklus dvaceti kulturně osvětových a pedagogických relací, Čsl. rozhlas, studio Trutnov, 1955–59.
116. Výchovné vyučování a nový předmět pro výchovu. UN 1958, 8, č. 5, s. 4.
117. O jedné zanedbané možnosti (k estetické výchově). UN 1958, 8 č. 11, s.6.
118. Úkoly vychovatele žákovského domova při domácí přípravě žáků na vyučování. Vychovatel 1959, III, č. 1, s. 25–27.
119. Morální výchova v žákovském domově. Vychovatel 1959, III, č. 5, s. 143–147.
120. Polytechnická výchova, péče o zdraví a rekreaci v žákovském domově. Vychovatel 1959, III, č. 6, s. 170–174.
121. Redigování Pedagogické orientace 1967, č. 1, 2. 1968, č. 3, 1969, č. 4, 1970, č. 5.
122. Pedagogika a pedagogové, spoluaut. Text z května 1968. UN 18 č. 33–34, 12. 9. 1968.
123. Jakého člověka chceme vychovat. UN 18, č. 44, 31. 10. 1968.
124. Antropologické východisko pedagogiky. Universitas, UJEP Brno 1969, č. 4, s. 31–40.
125. Lenin a kulturní dědictví. Pedagogická orientace 1970 č.5, s. 1–3.
126. Malé pedagogické vademecum. Koncepte a uvedení rubriky. Vychovávateľ, 1976–7, c. 1, s. 15.
127. Základní pedagogické pojmy. Vychovávateľ 1976–7, č.2, s. 47–48.

128. Výchova jako jev společenský, historický a třídní. *Vychovávateľ* 1976–7, č. 3, s. 79–80.
129. Složky výchovy. *Vychovávateľ* 1976–7, č. 4, s. 111–112.
130. Zásady mravní výchovy. *Vychovávateľ* 1976–7, č. 5, s. 145–146.
131. Metody mravní výchovy. *Vychovávateľ* 1976–7, č. 6, s. 175–176.
132. Vyučování a veřejná výchova mimo vyučování. *Vychovávateľ*, 1976–7, č. 7, s. 207–208.
133. Osobnost vychovávaného. *Vychovávateľ*, 1976–7, s. 239–240.
134. Osobnost vychovatele. *Vychovávateľ* 1976–7, č. 9, s. 271–272.
135. Rozhodující je výchova. *Rodina a škola*, 1976, č. 10, s. 9–11.
136. Cíl výchovy. *Vychovávateľ* 1977–8, č. 1, s. 14–15.
137. Metodika mravní výchovy. *Vychovávateľ* 1977–8, č. 3.
138. Metodika estetické výchovy. *Vychovávateľ* 1978, č. 5, s. 142–143.
139. Hodné pohádky. *Děti a my*. *Avicenum* 1978, č. 4, s. 24–25.
140. Redigování 6 čísel časopisu *Psychodiagnostický bulletin*, roč. 1975, 1976, 1977, 1978, 1979. Redakční úprava, úvodní článek, převody do ruského a německého jazyka.
141. Nabídkové listy a letáky k odběru didaktických testů n.p. *Psychodiagnostika v Bratislavě* r. 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980.
142. Osvojování estetických hodnot v procesu estetické výchovy. *Sylabus*. Osvetový ústav Bratislava 1979. 20 s.
143. Společenské a psychické předpoklady estetické výchovy. *Sylabus*. Osvetový ústav Bratislava 1979. 18 s.
144. Diagnostika účastníků vzdělávání. *Sylabus*. SZBD 1979. 12 s.
145. Psychologická a pedagogická diagnostika. *Vychovávateľ* 1982, č. 3, s. 18–20.
146. Práce a vzdělání. In: *Novinky kultúry*. VÚK Bratislava 1982, č. 4, s. 34–45.
147. Několik poznámek k přípravě celospolečenského programu estetické výchovy. *Novinky kultúry*, VÚK Bratislava 1983, č. 3, s. 21–32.
148. Přenášet krásu do života a práce. *Vychovávateľ* 1983, č. 8, s. 3–5.
149. Celospolečenský program estetické výchovy. *Kulturní rozvoj* 1985, č. 11, s. 1–3.

E. Recenze, referáty, překlady a posudky odborných prací

150. Kritické poznámky k časopisu *Vychovatel*. *UN* 1958, 8, č. 23, s. 6.
151. Krůček k polytechnické výchově. *Vychovatel* 1959, 3, č. 6, s. 181.
152. *Pädagogik* — ročník 1959, recenze. *Pedagogika*, 1960, 10, č. 4, s. 494–501.
153. *Bildung und Erziehung* — ročník 1960, *Pedagogika* 1962, 12, s. 509–516, recenze.
154. *Antropologie a pedagogika* (M.Průcha: *Kult člověka*, M.Brod: *Franz Kafka — životopis*), recenze. *Pedagogická orientace*, Olomouc 1967, č. 1, s. 49–54.
155. Příspěvek k modernímu přístupu k problému hodnot, C.R.Rogers, recenze. *Pedagogická orientace* Olomouc 1967, č. 2, s. 87–8.
156. Pokusy o pedagogickou antropologii, recenze. *Pedagogika* 1968, 18, č. 4, s. 617–622.
157. Hodnoty mládeže ve světle výzkumu UNESCO, recenze. *Pedagogická orientace* Brno 1969, č. 4, s. 76–81.

158. Drobnickij, O.G.. Mir oživších predmetov, recenze. Pedagogická orientace Brno 1970, č. 5, s. 61–62.
159. Estetická výchova a její cíle, zpráva o celostátní konferenci. Štáfeta, kulturně politický časopis Prostějovska 1973, č. 2, s. 15–16.
160. Využití audiovizuální techniky v jazykové laboratoři Univerzity v Kišiněvě, překlad z ruštiny pro n.p. Tesla, 1973, 54 s.
161. Ateliér tvorby pracovního prostředí, zpráva. Bezpečnost a hygiena práce. 1974, s. 149–150.
162. Posudky závěrečných odborných prací specializačního studia pracovníků v průmyslu. Inst. prům. výchovy, Praha 1974.
163. Zjišťování a hodnocení výsledků matematického vzdělávání. Zpráva z celostátní konference JČMF. Psychodiagnostický bulletin 1976, č. 1, s. 71–77.
164. Vědecko-výzkumná činnost na úseku pedagogické diagnostiky. Poslání podniku. Plán činnosti a plán hlavních úloh. In: Komplexní rozbor činnosti n.p. Psychodiagnostika a didaktické testy za rok 1977, 1978, 1979, 1980.
165. Posudky pedagogických čtení v ÚÚVVU v Bratislavě 1975–1980.
166. Posudky diplomových prací na katedře estetiky FF UK v Bratislavě 1980–1982.
167. Úloha a význam kultury pro rozvoj člověka a společnosti. Referát pro delegáta MK SSR v UNESCO. 1980, 5 s.
168. Úloha a místo kultury a umění při formování osobnosti dětí a mládeže. Referát pro delegáta MK SSR v UNESCO. 1981, 11 s.
169. M.Malá, Faktory růstu kulturní úrovně společenských skupin. Recenze, Novinky kultúry, VÚK Bratislava 1981.
170. Problémy kultury, Leningrad 1975, 92 s. Recenze ruského sborníku. Novinky kultúry, VÚK Bratislava 1981.
171. Otázky teorie kultury. Recenze sborníku VÚK z r. 1979. Novinky kultúry, VÚK Bratislava 1981.
172. I.I.Čangli, Filozofické aspekty práce, Moskva 1981, 64 s. Recenze ruské stati. Novinky kultúry, VÚK Bratislava 1982.
173. Zpráva z celostátního semináře o problémech kultury. Novinky kultúry, VÚK Bratislava 1982, 6, s. 56–59.
174. Zpráva o 10. kongresu Světové asociace pedagogických věd za účasti UNESCO ve dnech 28. 8.—1. 9. 1988 v Praze. Vedecko technický pokrok a výchova pre zajtrajšok. Učitel'ské noviny, Bratislava, 1989, 33, s. 2.
175. Zpráva o 8. celostátním pedeutologickém semináři v Bratislavě r. 1989. Vysoká škola. K sedmdesátému výročí založení Univerzity Komenského. Roč. 38, 1989/90, s. 339—342.
176. Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Bratislava, SPN 1987.

F. Redakce sborníků

177. Kučerová, S. red.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelov. Zborník z celoštátneho pedeutologického seminára Bratislava, SPN 1987. 386 s.

178. Kučerová, S. red.: Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Sborník ze VII. celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech. Ostrava 1990. 248 s.
179. Příprava pedagogických pracovníků na komplexní estetickou výchovu. In: Sborník položka 177, str. 107–112.
180. Kučerová, S., red.: Za koncepčnost učitelského vzdělávání. Sborník VIII. pedeutologického semináře. Bratislava, SPN 1990. 216 s.
181. Příprava učitelů — podmínka estetické výchovy na našich školách. In: sborník položka 179, str. 164–167.

Po listopadu 1989

1990

Skripta

- Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. 49 str. MU Brno.
- Obecné základy mravní výchovy. 49 str. MU Brno
- Obecné základy estetické výchovy. 58 str. MU Brno.
- O důstojnosti a odpovědnosti učitele. 18 str. MU Brno

Články

- O důstojnosti učitelského povolání. Komenský 4, 1990, 195–197
- Alma mater — a pedagogická fakulta. Universitas, 1990, 6, 51–54
- Znovuoživlý ideál. Učitel'ské noviny, 1990, 16, 8
- Jak reformovat učitelské vzdělání. Učitel'ské noviny 1990, 36, 8

Řízení fakulty

- Věstník děkanátu PdF MU. Cykl. 6 čísel.

Profesorská inaugurace

- doc. PhDr. Ing. Josef Konôpka, CSc. PdF Nitra. Předsedkyně komise.

1991

Odborné články

- Systém estetické výchovy I. Osvetová práca 4, 1991, str. 6–8, Bratislava
- Systém estetické výchovy II. Osvetová práca 5, 1991, s. 11–13, Bratislava
- Celostátní konference J. A. Komenský a přítomnost. Pedagogická revue, XLIII, 91, 9, str. 703–707
- Kánon hodnot. Učitel'ské noviny 1991, č. 43
- Postoje učitelů a studentů k společenským otázkám. Universitas 1991, č. 4, str. 60
- Znovu na cestu. Úvodník obnovené Pedagogické orientace, 91-1, s. 3–4
- Alternativní školy. Pedagogická orientace 91-1, str. 64–70
- Výchova hodnotami k hodnotám. Pedagogická orientace 91-1, str. 74–78
- Idea pedagogické fakulty. Pedagogická orientace 91-2, str. 101–107

Recenze

- Sborník řady pedagogické FF MU. Universitas 1991, č. 5, str. 76–7

Vystoupení na konferencích

- Předsedkyně přípravného výboru celostátní konference J. A. Komenský a přítomnost, 25.–26. 3. 1991 v Brně. Zahajovací a závěrečný projev.

Profesorská inaugurace a oponentstvý habilitační posudek

- doc. PhDr. Josef Cach, CSc. UK Praha. Předsedkyně komise.
- PhDr. Helena Rozinajová, UK Bratislava

Vystoupení a publikace v zahraničí

- **Bildung als Begegnung**, seminář, Europäische Akademie, Vídeň 2.–4. 5. 91. Referát Probleme der Erziehungswerte in der CSFR nach der Wende. Sborník.
- **Fördert unser Bildungssystem Begabungen?** seminář Weissenschaftl. Landesakademie v Kremži, 12.–13. 12. 91. Sborník.
- Studijní cesta do Rakouska a SRN 3.–17. 11. 1991; navázaný kontaktů s pracovníky VŠ, výzkumu a školské správy ve Vídni, Badenu u. V., Frankfurtu n. M., Wetzlar-Marburku n. L., Bochumi, Münsteru, Hamburku a Berlíně.

1992

Skripta a učební texty

- Redakce kolektivního díla: Texty ke studiu otázek výchovy. I. MU Brno, 1992
Filosofie výchovy. 70 s. PdF PU Olomouc, PGS 1992

Odborné články

- Pedagogická antropologie stále aktuální. Pedagogika, 1992, 3, s. 327–334
- Jde skutečně o předmět pedagogiky? Pedagogika 1992, 3, s. 382–385
- Cíle a hodnoty výchovy. Pedagogická orientace 1992, 3, s. 4–7
- Jan Amos Komenský a současná výchova k hodnotám. Pedagogika 1992, 3, s. 303–306
- Nebezpečí nedovzdělanosti. Universitas, Brno 1992, 5, s. 105–110
- Věda o výchově — filosofie, ideologie a politika. Pedagogická orientace 1992, 5, s. 26–36
- Předmět a postavení současné pedagogiky. PO 1992, 4, s. 39–42
- Alma mater a pedagogická fakulta v historickém pohledu. PO 1992, 5, s. 93–95
- Účast v Besedě u kulatého stolu k otázkám školské reformy. Pedagogika 1992, 1, s. 19–29.

Zprávy

- 11. evropské pedagogické symposium (EPSO) — Vzdělání, most k svobodě — 29. 7.–7. 8. 1991 v Badenu u Vídne. In: Pedagogika 1992, 1, s. 139–141

Vystoupení na konferencích

- Pedagogická teória a prax v dialógu o otázkach výchovy a vzdelávania. 2. 4. 92, konference k 400. výročí narození J. A. K. v Trnavě. Hl. referát: J. A. Komenský a současná výchova k hodnotám. Vědy o výchově a přítomnost. Str. 8–26
- J. A. Komenský a současná výchova k hodnotám. Referát na světovém kongresu Odkaz J. A. K. a výchova člověka pro 21. stol. In: Pedagogická orientace 92, 4, 3–6

- Československo, Evropa, svět — věda a umění v mezinárodních souvislostech. Vedení sekce a vystoupení na téma: „Národní, evropská a všelidská výchova jako šance člověka konce 20. stol.“ SVU, Praha, 27.–29. 6. 1992
- Konference učitelů ve Frýdku-Místku. Konference učitelů v Třinci. Referát k aktuálním problémům současné školské reformy. 26. 2. 1992.
- Porada ředitelů ŠU a ČMOS ČR v Čelákovících, 22. 2. Diskusní vystoupení k problémům odměňování učitelů.
- Ústav T. G. Masaryka, celostátní konference na téma „Masarykova idea československé státnosti ve světle kritiky dějin.“ Referát: „Problém české a slovenské národní identity dnes.“ Hodonín 24.–26. 9. 1992.
- Sjezd a vědecká konference ČPdS při ČSAV „Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa.“ Vystoupení v plénu: „Úvodní slovo pro práci sekce Filosofie výchovy a obecné pedagogiky.“ Vedení práce v odborné sekci. „K filosofii české výchovy a pedagogiky.“ „Závěrečné zamyšlení.“ Ústí n. Labem 20.–21. 11. 1992

Vystoupení a publikace v zahraničí

- **Autonomie und Verantwortlichkeit**, experti Rady Evropy, seminář, Fuldata, 5.–7. 10. 1992. Ref. **Historische Entwicklung**, der gegenwärtige Bestand und die Probleme der Transformation.
- **Vor dem Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft**. Mezinárodní konference Evropa. Akademie, Vídeň 20.–25. 7. 92. Ref. **Allmenschliche Werte hoch aktuell**. Zur Wertediskussion in Europa.
- ATEE (Assotiation for Teacher Education in Europe), seminář **Výzkum vzdělávání učitelů v Evropě**. Ref. **Problèmes actuels de la Formation des Enseignants en ČSFR**. Lyon, 2.–4. 7. 1992.
- **Professiographie und Planung des Systems der Pädagogen — vor und weiter — Bildung**. Frankfurt a. M., DIFVP 1992. 7 str. + přel.

Posudky

- profesorských prací:
doc. PhDr. Ch. Vorlíčka, CSc., Praha
doc. RNDr. St. Komendy, CSc., Olomouc
- kandidátských disertací:
PhDr. P. Fila, sam. věd. tech. prac., Brno
PhDr. Marie Fedorové, Bratislava
PhDr. Renáty Arvayové, Bratislava
PaedDr. Ireny Lokšové, Bratislava
RNDr. Miloslavy Machalové, Brno
PaedDr. Bohumíry Fabiánkové, Brno
- 5 grantových projektů (bez přesného vročení)

Jiná činnost literární, odborná a popularizační

- Dílo J. A. Komenského a dnešek. Přednáška pro Geologickou společnost v Brně. 6. 3. 1992.
- Úvod do filosofie výchovy. Kurs ředitelů ZŠ a SŠ ve Šlapanicích 11. 11. 1992.

Jiné odborné články v denním tisku a časopisech

- Ohrozit zánik. Krásná jako kvítka na modranském džbánku. *Mosty* 92; 28, 30; 3. a 17. 11.

Ocenění

- Vyznamenání pamětní medailí J. A. Komenského, kterou převzala od místopředsedy vlády ČSFR A. Baudyše v Karolinu dne 30. 11. 1992

1993*Skripta, učební texty*

- Antropologický přístup — moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý? Konvoj, Brno 1993.
- Filosofie výchovy a vzdělávání. CDVU MU Brno 1993. 20 str.
- Filosofie a výchova. Antropologická východiska. — Hodnoty a cíle výchovy. *Axiologie*. In: *Pedagogika I.* Ostravská univerzita 1993

Odborné články

- Aby se z nás nestali cizinci. *Listy* 1993, 2, 22–26
- Filosofie výchovy a naše přítomnost. *PO* 1993, 6. s. 34–37
- Problém české a slovenské národní identity dnes. *PO* 1993, 6. s. 92–98
- Filosoficko-historický přístup k otázkám výchovy. *PO* 1993, 8–9, 195–202
- Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva. *PO* 1993, 8–9, s. 13–23
- K hodnotové orientaci vzdělávání učitelů. In: *Aktuálne problémy vzdelávania učiteľov základnej školy*. PdF Prešov, UPJŠ Košice 1980.

Účast na kongresech

- Aktuálne problémy vzdelávania učiteľov ZŠ. Prešov 11.–12. 5. 93. Vědecký seminář s mezinárodní účastí.
- K duchovnímu rozměru člověka a výchovy. Filosofický seminář s mezinárodní účastí v Bratislavě, 4. 10. 1993
- Současný stav a úkoly naší pedagogiky. Celostátní pedeutologická konference v Brně 20.–21. 10. 1993
- Idea Československa a Střední Evropa, 28.–30. 10. 93 v Brně a Martině. Úvodní slovo, řízení sekce, zpráva.
- Zdroje a základy duchovních hodnot v současné české společnosti, odborný seminář s mezinárodní účastí v Krnově, 1.–2. 11. 1993

Vystoupení v zahraničí

- Příprava projektu **mezinárodního srovnávacího výzkumu osobnosti učitele**, 2 koordináční porady expertů ze 6 zemí (5. 10. a 18. 12. 1993) — příprava konference k 17. 2. 1994 v Eisenstadtu.
- **Mezinárodní spolupráce** — účast v Berlíně 11.–16. 10. 1993 na 7. hospitačním programu Evropského fóra pro řízení výchovy a vzdělávání (na pozvání Evropské rady jako expertky za ČR).

Publikace v zahraničí

- Bildungsinteressen im Schulwesen der ehemaligen ČSFR. In: Begabungen — Herausforderung für Bildung und Gesellschaft. Hrsg. F. Oswald u. K. Klement. J+V Schulbuchverlag GmbH., Wien 1993

Závěrečná zpráva z výzkumu

- B. Blížkovský + S. Kučerová: Pedeutologické základy dalšího vzdělávání učitelů. Resortní úkol MŠMTvM ČR v Praze, oponován 10. 12. 1993. 37 str. Koord. Jana Kohnová, Ústav rozvoje školství UK Praha.

Recenze

- J. Skalková, Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v 2. polovině 20. stol. K soudobým proudům pedagogického myšlení. Praha, PÚJAK ČSAV 1992, 88 s. In: Pedagogika 1993, 2, str. 213–215

O autorce

- J. Maňák, Medailon S. Kučerové, PO 1993, 6, s. 119–121

1994*Skripta, učební texty*

- Hodnotová orientace současnosti a výchova. S. 5–12
Metody mravní výchovy. S. 31–44. In: Texty ke studiu otázek výchovy II, Brno Paido 1994
- Filosoficko-historický přístup k otázkám výchovy. S. 7–17. In: J. Maňák a kol.: Kapitoly z metodologie pedagogiky. MU Brno 1994
- Volný čas jako hodnota. S. 10–19. In: V. Spousta a kol.: Teoretické základy výchovy ve volném čase. MU Brno 1994.

Odborné články

- Antropologický přístup — moderna a postmoderna. PO 1994, 10, s. 110–120
- Volný čas jako hodnota. PO 1994, 10, s. 121–128
- Za obnovu ducha národní výchovy. PO 1994, 11, s. 8–19
- Pedagogové včera, dnes a zítra. PO 1994, 12–13, s. 4–5

Recenze

- J. Skalková, Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. UJEP Ústí n. Labem, 1993, 141s. In: PO 1994, 10, s. 95–96.

Překlady příspěvků pro Pedagogickou orientaci

- Ch. Wulf, Paradigmata vědy o výchovy. PO 12–13, str. 191–205
- M. S. Szymanski, Od socialistické vědy o výchově k pedagogii, PO 10, s. 5–11
- S. Sting, Aktuální koncepty vzdělávání v Německu. PO 14, s. 17–24
- M. Grölich, Systémové myšlení a pedagogické jednání. PO 14, s. 24–33
- A. Sirotenko, Problémy vzdělávání v multikulturním státu. PO 14, s. 33–35

Redakce sborníku

- Idea Československa a Střední Evropa. Materiály z odborné konference 28. 10. 1993 v Brně a v Martině. Brno, Doplňek, 1994. 313 str. Přílohy, Brno Konvoj, 1994, 68 str.

Oponentské habilitační posudky

- PhDr. Alena Hrdličková, CSc., PdF JU v Českých Budějovicích. 228 s. + přílohy
- Ing. Helena Vomáčková, CSc., FEŘ UJEP v Ústí n. Labem

Publikace v zahraničí

- Sting, S. — Wulf, Ch.: Education in a Periode of Social Upheaval — Educational Theories and Concepts in Central Europe. Waxmann Verlag, München — New York 1994, 175 s. Vlastní stat na str. 25–34

Účast na kongresech

- Účast na mezinárodní konferenci „Edvard Beneš, československý a evropský politik“. Praha 25.–27.5. 1994
- 17. kongres exilové Společnosti pro vědu a umění, s ústředním tématem Co dali Češi a Slováci světu. Vlastní referát: Interkulturní výchova a tolerance.

Vystoupení v zahraničí

- **Pädagogik im gesellschaftlichen Umbruch.** Erziehungswissenschaftliche Konzepte in Zentraleuropa. Seminář NESA — TEMPUS, Freie Universität Berlin, 17.–20. 2. 1994. Vlastní referát: „Pädagogische Anthropologie wieder aktuell.“
- Pracovní porada skupiny „Komparací ke kooperaci“ učitelské profese v zemích Střední Evropy. St. Margarethen, Rakousko, 13. 4. 94.

1995*Odborné články*

- Hodnotová koncepce výchovy a vzdělávání. PO 1995, 14, s. 5–16.
- Sociální a sociologická orientace v soustavě pedagogického vědění. PO1995, 15, s. 68–70.
- Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství? PO 1995, 15, s. 94–99
- Závěrečné zamyšlení. PO 1995, 16–17, s. 129–131
- Pluralismus není eklekticismus. PO 1995, 16–17, s. 170–174

Zprávy

- Traditio lampadis — předání pochodně. Studentské vědecké kolokvium v Krnově, únor 1994. PO 1995, 14, s. 121–122.

Oponentský habilitační posudek

- Dr. Gabriela Kapicová, VŠP Opolí, Polsko, Ostravská univerzita

Účast na odborných konferencích a symposiích

- Národní identita a evropanství. Přednáška v kursu nadace Jiřího z Poděbrad. 22. 3. 1995 v Praze, 19. 5. 1995 v Ledči n. Sáz.
- Pedeutologický seminář ve Šlapanicích, 18.–19. 9. 1995
- Duchovní parlament. Uherské Hradiště, 21. 10. 1995

Vystoupení v zahraničí

- Pracovní porada týmu „Komparací ke kooperaci“, St. Margarethen 8.–9. 6. 1995

1996*Monografie*

- Člověk — hodnoty — výchova. Prešov, ManaCon 1996, 232 s.

Učební texty

- Metody mravní výchovy. In: Pedagogika IV, PdF Ostravské univerzity 1996

Redakce sborníku

- Českoslovenství součást evropanství. O vzájemnosti a svébytnosti Střední Evropy. Konvoj, Brno 1996. 432 s.

Odborné články

- Osudné osmičky 20. stol. Kdo kdy selhal? In: Českoslovenství — součást evropanství. S. 200–209
- Javorina. Ibidm 319–322. Spoluautorka.
- Luhačovické porady. Ibidm 323–328. Spoluautorka.

Účast na kongresech a symposiích

- Za dobré sousedství mezi Čechy a Němci. Dvoudenní česko-německé symposium České mírové společnosti v Mariánských Lázních, 27.–28. 4. Vystoupení v úvodním a závěrečném bloku.
- Porada Česko-slovenského výboru (3 komory) v Luhačovicích. 5. 7. 1996. Kulturní vložka a moderování diskuse k interkulturní výchově.
- 18. kongres Společnosti věd a umění 26.–31. 8. 1996 v Brně. Referát na téma hodnotové rozkolísanosti dneška.

Vystoupení v zahraničí

- Učitelé platy. Evropská odborová centrála učitelů. Kodaň, 6.–8. 5. 1996.
- Evropské pedagogické symposium, EPSO, Stams/Tirol 8.–19. 8. 1996
- Výchova k evropanství. Vědecké symposium na TU v Liberci, 17.–18. 9. 1996. Přednáška Člověk a hodnoty ve výchově k evropanství.

Oponentské a habilitační posudky

- PhDr. Emília Kratochvílová, CSc., odb. as. UK Bratislava
- PhDr. Irena Lokšová, CSc., odb. as. UPJŠ v Košicích, PdF Prešov
- PhDr. Zuzana Lehmanová, CSc., odb. as. VŠE Praha

Posudky učebních textů a metodických materiálů (bez přesného vročení)

- Autoři: V. Spousta, H. Horká (Brno), M. Kurelová (Ostrava), B. Kraus-P. Vacek (Hradec Králové), M. Vážanský (Olomouc), J. Michálek (Bratislava)

Hlavní aktivity

Funkce

- Děkanka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně od 1. 2. 1990 do 31. 1. 1991
- Předsedkyně pobočky Československé (České) pedagogické společnosti v Brně (od r. 1990 do r. 1994).
- Místopředsedkyně Moravské komory Československého výboru od r. 1993.

Práce v redakčních radách

- Spoluzakladatelka a odpovědná redaktorka odborného kvartálního a zpravodaje ČPdS AV ČR v letech 1967–1970 a od r. 1990 do r. 1996.
- Členka užší redakční rady časopisu Pedagogika (v letech 1990–1993).

Činnost v odborných porotách a komisích

- členka komise pro obhajoby doktorských a disertačních prací v oboru 75-01-9
- místopředsedkyně Asociace fakult učitelského vzdělávání v ČSFR
- členka Rady pedagogických věd
- členka komise pro obhajoby kandidátských disertací na FF MU
- členka oborové rady pro PGS na PdF MU v Brně
- vedoucí odborné sekce pro filosofii výchovy ČPdS
- členka rady Dědictví Komenského

Členství v mezinárodních vědeckých organizacích

- WAER, Světová asociace pedagogického výzkumu se sídlem v Bruselu. Od r. 1989
- ATEE, Evropská asociace pro učitelské vzdělání se sídlem v Bruselu. Od r. 1990
- ELRA, Evropská asociace pro volný čas a rekreaci se sídlem v Reading-Berkshire, GB. Od r. 1991
- Institut für den Donaauraum und Mitteleuropa se sídlem ve Vídni. Od r. 1990

Personální bibliografie — Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

Bibliografická data

* 25. 5. 1929 v Ivančicích. Otec Miroslavy, Martina a Jaroslavy. Manželka, univ. prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc. Bratr, Milan, 1934–95, DrSc., ředitel Geofyziky v Brně.

Po maturitě s vyznamenáním na učitelském ústavu (AMÚU, Praha 1947) absolvoval dvojí vysokoškolské vzdělání na Karlově univerzitě (PdF, učitelství D-Z-On, 1951) a na Vysoké škole pedagogické v Praze (pedagogika-psychologie-logika, 1957). Kandidátská disertace (PŮ JAK

ČSAV, 1963), PhDr. (UJEP, 1966), docent pedagogiky (habilitace na PdF KU v Praze, 1966, ustanovení na PdF UJEP v Brně, 1968), profesor pedagogiky (MU v Brně, 1990). Činný ve školství Čech, Moravy a Slovenska (služebně 1950–1994). Z toho 10 roků na základních a středních školách a v Krajském pedagogickém ústavu severočeského pohraničí, 20 roků na vysokých školách vzdělávajících učitele (PI Liberec, 60–66; PdF UJEP, 66–73; PdF UK Bratislava, 88–90; PdF MU 90–94) a 15 roků na Slovensku (ekologie, 74–75; další vzdělávání učitelů, 75–88; Komenského univerzita, 88–90), kam se uchýlil po diskriminačním propuštění z Brněnské univerzity (73).

Tvůrčí reformátor, iniciativní organizátor pedagogického dění, zastánce permanentních racionalizací, kritického realismu a humanitní demokracie i v dobách nemalých omezení. Roku 1948 protestuje např. s pražskými studenty, a ve zmanipulovaných volbách odmítá „jednotnou“ kandidátku. V šedesátých letech napravuje učitelské vzdělávání, kritizuje dogmatickou pedagogiku, odsuzuje okupaci r. 68 i následné persekuce. Roku 1970 je mu zakázána výuka, brzy na to je degradován na odborného pracovníka a propuštěn. Uplatnění v místě bydliště nenalezla ani manželka. Jeho publikační i ostatní odborná činnost je potlačována do osmdesátých let. Polistopadové reformy všestranně podporuje, druhé dělení Československa však v duchu odkazu T. G. Masaryka odmítá.

Od roku 1955 se nepřetržitě podílí na rozvíjení pedagogické tvořivosti praktiků i na řešení základních badatelských úloh. *Vědecký zájem soustřeďuje na systémovou metodologii, obecnou pedagogiku, výchovu mravní i ekologickou, pedeutologii, demokratickou výchovně vzdělávací soustavu a správu škol. Poslední monografie o celistvém a otevřeném pojetí výchovy „Systémová pedagogika“ (1992) náleží k základním dílům soudobé české i evropské pedagogiky.*

Pracoviště: ZŠ v Železném Brodě a v Zásadě. Pedagogické gymnázium — střední pedagogická škola, Krajský pedagogický ústav a Pedagogický institut v Liberci. PdF UJEP v Brně. Výzkumný ústav životní úrovně, Ústav učitelského vzdělávání UK — ÚÚVU a PdF UK v Bratislavě. Masarykova univerzita v Brně, AV ČR (externě).

Hlavní aktivity:

- Člen světové asociace pedagogických věd (WAER) se sídlem v Bruselu.
- Studijní pobyty a přednášky na mezinárodních kongresech v Polsku, Německu, Rusku, Maďarsku, Bulharsku, Rakousku, Francii a Švédsku. Jako expert za Československo byl pozván na světovou konferenci UNESCO v Paříži (17.–28. 8. 1970) a zúčastnil se evropské konference ve Fuldatale (SRN, 92) pořádané kulturní komisí Rady Evropy ve Štrasburgu.

- Předseda a místopředseda České pedagogické společnosti při ČSAV (AV ČR), 90–94.
- Člen-expert podvýboru pro vědu a výzkum Parlamentu ČR, 92–96.
- Stálý člen celostátní komise (AV ČR) pro obhajoby disertací doktorů věd v oboru pedagogika 75-01-9, od r. 91
- Člen Grantové agentury ČSAV (AV ČR), 92–94.
- Předseda Expertní skupiny pro strukturu a řízení školství MŠMT SR, 90–91.
- Navrhovatel a zakládající člen Rady pedagogických věd ČR, 91–92.
- Člen Vědecké rady MŠMT ČR po dobu jejího trvání, 90–93.
- Autor a spoluautor expertíz a doporučení k reformě vzdělávací soustavy a učitelského vzdělávání, 90–96.
- Člen předsednictva Světového kongresu srovnávací pedagogiky, Praha 92
- Gestor pedagogické sekce a referent 16–18 th World Congress of Czechoslovak Society of Arts and Sciens, SVU, 92, 94, 96
- Redaktor časopisů Pedagogika, Pedagogická revue a Pedagogická orientace
- Vedoucí katedry pedagogiky a Laboratoře pedagogického výzkumu PdF MU v Brně, 90–94.
- Garant, referent a organizátor 4 polistopadových odborných konferencí ČPdS, 91, 92, 94, 95
- Iniciátor, garant, referent a spolupořadatel deseti celostátních pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí, 1977–96
- Předseda pedeutologické sekce ČPdS, 90–96
- Iniciátor a předseda gestorské rady odborných mezinárodních konferencí o vzájemnosti a svěbytnosti střední Evropy k 75. i 80. výročí vzniku ČSR a k 50. výročí jeho osvobození, 93, 95, 97.
- Člen předsednictva Moravskoslezské akademie pro podporu vzdělání, věd a umění od r. 94.
- Předseda Česko-Slovenského výboru, od r. 94.
- Předseda Vydavatelské rady Dědictví Komenského od r. 93 a iniciátor obnovy DK v roce 1992 k 400. výročí narození J. A. Komenského
- Navrhovaný člen Učené společnosti ČSFR (91), držitel Stříbrné medaile Univerzity Komenského (89) a Pamětní medaile J. A. Komenského, předané v Karolinu (23. 6. 1992) místopředsedou vlády ČSFR

Chronologický soupis personální bibliografie. Monografie, knihy a další významnější odborné publikace jsou uvedeny tučně.

1955–1959

1. Pěstujeme nejen rozum, ale i charakter člověka. UN, roč. 5, 1955, č. 24. S. 4.
2. Jak připravujeme krajské teoretickopraktické konference o mravní výchově. Pedagogické zprávy, ÚDVU 1956, č. 3. S. 23–34.
3. Zkušenosti z krajských teoretickopraktických konferencí v Libereckém kraji. Shromáždování, zobecňování a rozšiřování nejlepších pedagogických zkušeností. Sborník. Praha, ÚDVU 1958. S. 55–69.
4. Výchovný plán třídního učitele jako prostředek cílevědomé a soustavné výchovy. Pedagogika, roč. 9, č. 2. S. 212–236. Převzala též: Vergleichende Pädagogik, Berlin, DZPI 1959, Nr. 10/11.
5. O metodách pracovní výchovy. UN, roč. 9, 1959, č. 46. S. 2–3.
Překlad: Deutsche Lehrerzeitung. Berlin, 1960, č. 6. S. 5 Arbeit soll zum Bedürfnis werden.
6. Jak cílevědomě vychovávat. ÚDVU, 1956. S. 160. Redakce a úvodní stať sborníku.
7. Socialistická pracovní výchova. Redakce a úvodní stať sborníku. Liberec, KPŮ 1959. S. 61. Vlastní text s. 1–25.
8. O výchově dětí v rodině. Seriál čtyř besed, relace Čsl. rozhlasu, Severočeské studio, Liberec 1958.

1960–1969

9. **Řízení výchovné práce ve třídě.** Praha, SPN 1960. S. 190. Kandidátská disertační práce obhájená v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV dne 12. 12. 1963. Oponenti: Prof. Dr. J. Váňa, ředitel PŮ JAK ČSAV a Prof. Dr. J. Novotný.
10. **Řízení výchovy ve třídě — metodologie problematiky.** Strojopis, 1965. S. 190. Habilitační spis obhájený na pedagogické fakultě UK v Praze dne 20. 12. 1966. Oponenti: akademik O. Pavlík, Prof. Dr. J. Kopecký, CSc., Prof. Dr. J. Kopáč, CSc.
11. **Výchovná soustava.** Strojopis, 1967. S. 200. Studie, která získala v celostátní soutěži vědecko-výzkumných prací k nové koncepci ZDŠ vypsané ministerstvem školství prvou cenu.
12. **Hledání výchovné soustavy.** Praha, SPN. S. 230. Pokus o syntézu vědeckých základů výchovy. V edičních programech SPN oznámené a autorskou smlouvou podložené vydání této monografie bylo cenzurou zrušeno.
13. a) **Chlup, O. — Kopecký, J. a kol.: Pedagogika.** Praha, SPN 1963, S. 360.
b) **Chlup, O. — Kopecký, J. a kol.: Pedagogika.** Druhé upravené vydání. Praha, SPN 1966.
c) **Chlup, O. — Kopecký, J. a kol.: Pedagogika.** Slovenské vydání. Bratislava, SPN 1966. d) **Chlup, O. — Kopecký, J. a kol.: Pedagogika.** třetí změněné vydání. Praha 1967.
Spoluautor kapitol o pracovní výchově a o procesu mravní výchovy.
14. **Novotný, M. a kol.: Metodické poznámky k návrhu výchovných osnov pro 1.–5. ročník ZDŠ.** Praha, SPN 1960. Autor 3. kapitoly „Výchovná práce třídního učitele v 1.–5. roč. ZDŠ“. S. 31–64.

15. **Příručka třídního učitele.** Praha, SPN 1963. S. 340. Druhé upravené a doplněné vydání. SPN, Praha 1966.
Slovenské upravené a doplněné vydání. Bratislava, SPN 1966. S. 369.
16. Organizace výchovné práce. Vychovávateľ, 1960, č. 5. S. 161.
17. Výchovy k samostatnosti a aktivitě. UN, roč. 20, 1960, č. 25–26. S. 3.
18. Třídní učitel. Socialistická škola, roč. 1, 1961. S. 358–364.
19. Ke specifčnosti výchovy mimo vyučování. Socialistická škola, roč. 2, 1962–63, č. 7. S. 412–416.
20. Co je důležité v práci třídního učitele. UN, roč. 12, 1962, č. 45. S. 2.
21. Poznámky k hodnocení chování žáků. UN, roč. 12, 1962, č. 10. S. 2–3. Spoluautor.
22. K otázce výchovné soustavy ve třídě. Pedagogika, roč. 14, 1964, č. 2. S. 151–167.
23. O výchově mravních vlastností. UN, roč. 14, 1964, č. 30–31. S. 3.
24. **K metodologii teorie výchovy.** Jednotná škola, roč. 17, 1965, č. 4. S. 311–324.
25. **O vztahu integrační a diferenciační tendence v naší současné škole a výchově.** Socialistická škola, roč. 6, 1965–66, č. 6. S. 321–325.
26. **Vztah obecného a konkrétního při určování cílů a obsahu vzdělání a výchovy.** Jednotná škola, roč. 18, 1966, č. 7. S. 625–633.
27. **Ke vztahu kauzality a finality v pedagogickém myšlení.** Pedagogika, roč. 17, 1967, č. 1. S. 85–90.
28. Výchovná soustava. UN, roč. 17, 1967, č. 13. S. 5.
29. K pojetí soustavy výchovy. UN, roč. 17, 1967, č. 15. S. 1.
30. **Za cílevědomější a účinnější výchovu na ZDŠ.** Ústí n. L. 1967. Hlavní referát na celostátní konferenci. S. 5–32.
31. Heslo „Třídní učitel“. In: Kujal, B. a kol.: Pedagogický slovník. Praha, SPN 1967, 2. díl. S. 303–305.
32. K pojetí výchovné soustavy. Socialistická škola, roč. 8, 1967–68, č. 3. S. 121–127. Dokončení v č. 4. S. 177–183.
33. Pomocná osnova k všestrannějšímu rozboru výchovné situace ve třídě. Pedagogická orientace, roč. 1, č. 1. S. 57–60. Olomouc, 1967.
34. **Pedagogika a pedagogové.** UN, roč. 18, 1968, č. 33/34. S. 1–2. Spoluautor.
35. **Ke vztahu subjektu a objektu výchovy.** Pedagogická orientace, č. 3. Olomouc 1968. S. 26–31. Dokončení v č. 4, Brno 1969. S. 39–43.
36. Výchovná soustava. Socialistická škola, roč. 9, 1968–69, č. 2. S. 92–95. Dokončení v č. 3. S. 127–129.
37. **Problém soustavy pedagogických kvalifikací.** Vysoká škola, roč. 18, 1969–70. S. 253–261.
38. **Rámcový program výchovy učitelů.** Liberec, Pedagogický institut 1963. S. 9. Rozmnoženo. Program konkretizoval hlavní výchovné cíle a prostředky na úseku vyspělosti sociální, mravní, pedagogické, studijní, tělesné, kulturní, polytechnické a vlastivědné. Dne 18. 5. 1970 byl analogický návrh předložen děkanu PdF UJEP a později i rektorátu UJEP.
39. V letech 1962–63 podíl na celostátní reformě učitelského studia ve dvou komisích ministerstva školství. Návrh studijních osnov teorie výchovy pro pedagogické fakulty, schválený MŠK 24. 9. 1964, čj. 40 139/64-III/1d.

40. **Kapitoly z metodiky výchovy na ZDŠ.** Praha, ÚDSU UK, SPN 1964. S. 116. Spoluautor A. Tuček, E. Vyskočilová. Skripta.
41. Pionýrské stupně. Projekt pro vědecko-metodickou komisi PO ČSM při ÚV ČSM, 1964–67.
42. Poznámka k návrhu přechodného studijního plánu. Zprávy pedagogické fakulty v Hradci Králové, 1967. S. 78.
43. **Návrh koncepce, vědeckého zaměření a statutu Laboratoře pro pedagogický výzkum na pedagogické fakultě UJEP v Brně.** Rozmnoženo 1968.
44. **K laboratoři pedagogického výzkumu na PdF UJEP.** Universitas č. 5. Brno, UJEP 1968. S. 74–77.
45. **Principy výchovné soustavy.** Skripta. Brno, UJEP 1969. S. 136.
46. **Materiály k modelu pedagogické fakulty UJEP.** Rozmnožený podklad pro konferenci o studiu na pedagogických fakultách konané dne 13.–14. 5. 1969 v Brně. S. 21.
47. **Řízení výchovy ve třídě.** Praha, KPÚ 1965. S. 109. Skripta.
48. **Hledání výchovné soustavy.** Praha, KPÚ 1968. S. 132.
49. Pracovní výchova mládeže. Studijní text pro lektory. ÚV Společnosti pro šíření politických a vědeckých znalostí. Praha 1960.
50. **První konference Československé pedagogické společnosti.** Pedagogika, roč. 15, 1965, č. 6. S. 734–737. Zpráva.
51. **Dvacet let Pedagogické fakulty UJEP.** Brno, UJEP 1966. Pedagogika roč. 17, 1967, č. 2. Olomouc 1967. Zpráva.
52. **Řízení výchovy ve třídě.** Pedagogická orientace, roč. 1. Olomouc 1967. S. 75–76. Autoreferát habilitační práce.
53. K jublieu Prof. F. Holešovského, DrSc. Universitas č. 4. Brno, UJEP 1969. S. 106–108.

1970–1979

54. **Výskum vplyvu životného prostredia na formovanie spôsobu života.** Záverečná studie ŠPV ČSAV VIII-1-9 ŠPEV E VI-1-1/13. Výzkumné práce VÚŽU č. 139. Bratislava 1975. S. 114.
55. Triedny učiteľ. Druhé slovenské upravené vydání Příručky třídního učitele. Vedoucí redaktor a autor většiny textu. V SPN Bratislava schváleno (NL 86 36) a zařazeno do „Knižovy přátel pedagogické literatury — 1970“. Pod vlivem cenzury vyšlo až r. 1974 podstatně změněné jako nový titul: Kozel, F. a kol.: Triedny učiteľ v socialistickej škole. SPN Bratislava 1972. S. 700.
56. **Návrh studijního plánu nového vysokoškolského studia vychovatelství zpracovaný pro MŠ ČSR a schválený tímto ministerstvem r. 1970.** (Příloha MŠ ČSR k čj. 9 657-31 ze dne 18. 3. 1971.)
57. **Třetí reforma vysokých škol v NDR.** Expertíza pro rektorát UJEP, 1971. S. 13.
58. **Expertízy k oborové struktuře University pro rektorát UJEP.** 1971–72. S. 14.

59. Projekt modifikace vysokoškolského studia vychovatelství pro Ústřední radu PO SSM v Praze, 1972. S. 5.
60. **Univerzita J. E. Purkyně včera, dnes a zítra.** Úvod a další texty připravované reprezentační publikace. Brno, UJEP 1972.
61. **Návrh studijního plánu univerzitního PGS oboru „Ochrana a tvorba životního prostředí“**, zpracovaný v rámci řešení vědecko-výzkumného úkolu RVHP č. 8-VI-4, „Rozpracování obsahu a metod výuky ochrany životního prostředí na školách“. Brno, UJEP 1973. Rozmnoženo.
62. **O vysokoškolské přípravě odborníků pro životní prostředí.** Životné prostredie, čas. SAV, 1973, č. 6. S. 324–326.
63. **Soudobé problémy mravní výchovy.** Spoluautor. Socialistická škola, roč. 10, 1967–70, č. 1. S. 6–12. Pokračování v č. 2. S. 39–44. Dokončení v č. 3. S. 70–76.
64. **K přípravě badatelského plánu výzkumu v pedagogice do roku 1980.** Pedagogika, roč. 20, 1970, č. 3. S. 439–441.
65. **Projekt výzkumu mravních postojů a vlastností mládeže v sociální skupině.** Pedagogická orientace, Brno 1970, č. 5. S. 76–77.
66. Úvod do plánování výchovy. Pedagogická orientace, Brno 1970, č. 5. S. 24–31.
67. **Výchova z hlediska subjektu a objektu se zřetelem k utváření charakteru.** Za těsnější spojení školy se životem, sborník, PdF UJEP, pedagogika psychologie VI/VIII, Brno, UJEP 1970. S. 23–43.
68. **Diplomní studium pedagogiky a problém soustavy pedagogických kvalifikací.** Učitelské vzdělání, zprávy ÚÚV na KU v Praze, č. 20, 1970. S. 3–9.
69. **Kriteria taxonomie výchovných cílů.** Referát na mezinárodním sympoziu UJEP, Brno 1969. In: „Cíle estetické výchovy“. Brno, UJEP 1971. S. 54–63 (v r. 1974 cenzurou PdF UJEP vyřazeno).
70. **Ke koncepci učitelského studia.** Rozmnoženo 1971. S. 34. Expertíza pro rektora UJEP v Brně. Úředně vyžádaný posudek z ÚUV KU v Praze od Prof. Dr. A. Dostála, CSc. je z 19. 12. 1971.
71. **O systémovém přístupu k výchově.** 1971, 30 s. Kladně posouzený, ale cenzurou nepovolený článek pro Jednotnou školu.
72. **K perspektivnímu plánu rozvíjení pedagogických věd.** 1972. S. 3. Expertíza pro UJEP.
73. **Projekt průzkumu sociálně psychologických aspektů pracovního prostředí ve velkoprostorových provozech.** 1972. S. 4. Expertíza pro Centropjekt n. p. Gottwaldov. Spolu s Doc. Dr. S. Chalupou, CSc.
74. **O systémovém modelu výchovy.** 1972. S. 12. Zpráva na semináři řešitelů úkolu státního výzkumu č. VIII-4-2/1 v Jevanech dne 6.–8. 12. 1972.
75. **O systémovém přístupu k výchově.** Zpráva státního výzkumu ČSAV, strojopis, 1972. S. 230.
76. **Diagnóza pracovního prostředí.** Brno, IPD 1973. S. 19. Expertíza pro n. p. ŽĐAS.
77. **Základní pojmy a problémy ochrany a tvorby životního prostředí.** Brno, DRUPOS 1973, č. 3. S. 2–9.
78. **Prostředí pro harmonický způsob života.** Životné prostredie, 1973, č. 4. S. 213–214. Bratislava SAV. Přetisk též bulletin ČKVR, Brno 1972, č. 13. S. 4–9.

79. Některé možnosti pedagogiky při utváření způsobu života. Životná úroveň, roč. VII. 1973, č. 4, VÚŽU Bratislava.
80. **Osnova k pedagogické diagnóze skupiny.** Vychovávateľ, roč. XVIII, 1973–74, č. 3. S. 72–74.
81. **Osvojování a utváření mravních norem.** Vychovávateľ, roč. 18, 1973–74, č. 6. S. 166–169.
82. **K teoretické přípravě týmového mezioborového empirického výzkumu procesu utváření a osvojování mravních norem.** Referát na sympoziu PsŮ ČSAV, Lidice 4.–7. 11. 1974.
83. **K metodologii dlhodobých prognóz životného prostredia a spôsobu života.** Trend 1974, kč. 6. S. 1–5.
84. **Pedagogické aspekty ochrany a tvorby socialistického životního prostředí.** Referát na sympoziu pracovní skupiny RVHP pro řešení úkolu RVHP č. 8-VI-4, zařazený do protokolu jednání. Praha, leden 1974.
85. **Mezipředmětové vztahy při výuce problematiky ochrany a tvorby životního prostředí.** GŮ ČSAV. Brno 1974. S. 22.
86. **Zásady rozvíjenia tvorivosti pedagogických pracovníkov.** Bratislava, ŮŮVVU 1975. S. 17.
87. **Systémový dialektický model výchovy.** Osvěta 1975, č. 1. S. 22–27.
88. **K metodologii výskumu cielavedomého utvárania spôsobu života.** Filozofia, XXIX, 1975, č. 5. S. 490–499.
89. **Príspevek k systematizaci životního prostředí.** Expertíza pro SVŠT v Bratislavě, 1975. S. 25.
90. **Za komplexnejšie poňatie výchovy.** Vychovávateľ, 1975–76, č. 9.
91. **O charakterotvorném procesy.** Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 1976, č. 3. S. 195–212.
92. **K otázce sociálně ekonomické efektivity výchovy a vzdělávání.** In: Sůbor referátov z Kolokvia o československém výskumu ekonomiky vzdelania. Bratislava, VŠE 1976. S. 185–192.
93. **Ke koncepci pedagogické diagnostiky.** In: Psychodiagnostika v socialistických krajinách. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty n. p., 2-IV-1976. S. 105–107.
94. **Nedostatky v plánování výchovně vzdělávacího procesu v malých sociálních skupinách.** Vychovávateľ, 1976–77, č. 10. S. 293–295.
95. **Začínajícím vychovatelům, ale nejen jim.** Vychovávateľ, 1976–77, č. 1. S. 15–16.
96. **O utváření způsobu života.** Vychovávateľ, 1976–77, č. 1. S. 15–16.
97. **O vzniku psychických postojev k jedlu.** Výběr, 1977, č. 3. S. 52–28.
98. **Metodika kolektivní výchovy.** Vychovávateľ, 1977, č. 4. S. 110–111.
99. **Rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků.** In: Sborník kabinetu pro spolupráci s UNESCO. Praha 1977.
100. **K obsahu pracovní výchovy.** Vychovávateľ, 1977–78, č. 8. S. 238–239.
101. **Metodika výchovy uvědomelé ukáznenosti.** Vychovávateľ, 1977–78, č. 7. S. 208–209.
102. **Průzkum profesionální činnosti vychovatele.** Anketa. Vychovávateľ, 1977–78, č. 5. S. 147.

103. O uvědomělé pedagogické tvořivosti. *Vychovávateľ*, 1977–78, č. 1. S. 4–6.
104. **Soustava pedagogických profesí, kvalifikací a specializací jako faktor rozvoje výchovně vzdělávací soustavy.** *Pedagogický výzkum*, roč. 1978, č. 2. Praha, PÚ ČSAV 1978. S. 107–112.
105. Vymezení pojmu pedagogičtí pracovníci a jejich kategorizace. *Studie pro SPEV V-2/12–11*. Bratislava, UŠ 1978. S. 23.
106. **Soustava pedagogických profesí, kvalifikací a specializací.** *Socialistická škola*, 1978–79, č. 7. S. 298–301.
107. O paralelním působení a aktivu. *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 8. S. 232–233.
108. **Výchova k samostatnosti a tvořivosti.** *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 7. S. 200–201.
109. **O sebevýchově.** *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 6. S. 170–171.
110. **O převýchově.** *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 5. S. 138–139.
111. **Výchovné prostředí.** *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 2. S. 46–48.
112. Faktory ovlivňující kvalitu a účinnost výchovy. *Vychovávateľ*, 1978–79, č. 1. S. 11–13.
113. Lidský faktor v péči o životní prostředí a výchova k ochraně a tvorbě životního prostředí. In: *Zborník zo slovenskej konferencie*. Bratislava, KPÚ 1979. S. 179–197.
114. **Project of the System of Educational Professions, Qualifications and Specializations in Czechoslovakia.** *Newsletter*, vol. 3. No: 2. Prague, European information Centre of the Charles University for Further Education of Teachers. 1979. S. 45–51. (Těž rusky a česky).
115. Úvodem k řízení výchovně vzdělávací soustavy. *Vychovávateľ*, 1979, č. 1. S. 4–6.
116. Zvláštnosti pedagogického řízení. *Vychovávateľ*, 1979, č. 2. S. 36–38.
117. Pedagogická tvořivost. *Odborná výchova*, 1979 až 1980, č. 3. S. 73–74.
118. Ku zkvalitňování podnikové výchovy. *Odborná výchova*, 1979, č. 8. S. 232–233.
119. **O úloze učitelů a třídních učitelů při dalším rozvíjení výchovně vzdělávací soustavy. O rozvíjení uvědomělé pedagogické tvořivosti.** In: *Študijné texty pre prípravu pedagogických pracovníkov k novému poňatiu výchovy a vzdelávania na 2. stupni ZŠ*. Bratislava, SPN 1979. S. 223–260.
120. **K výchovnej činnosti novonastupujúcich učiteľov.** In: Tmej, K.: *Na pomoc začínajúcim učiteľom*. Bratislava, SPN 1979 a 1980. S. 89–104. V češtině: Praha, SPN 1979, 1980.
121. Vliv životného prostredia na utváranie spôsobu života. Spoluautorství. In: *Socialistický spôsob života*. Bratislava, Pravda 1975. S. 126–142.
122. 65 let F. Holešovského. *Pedagogická orientace*. Brno 1970, č. 5. S. 62–63.
123. Sedlář, R. — Krupička, K.: *Rozvíjení schopností a zájmů žactva — soustava nepovinných předmětů a zájmových činností na ZDŠ*. Posudek pro ministerstvo školství ČSR, 1970.
124. Tichý, I.: *Metody výchovné práce*. S. 250. Posudek vědeckovýzkumné práce pro PdF v Hradci Králové, 1970.
125. Pelikán, J.: *Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy*. S. 300. Ediční posudek pro ÚÚV UK v Praze, 1970.
126. Jesenská, Z.: *Rozvíjení společenské aktivity žáků*. Praha, SPN 1968. Recenze: *Pedagogika*, roč. 20, č. 1, 1970. S. 138–141.

127. Ondryška, L.: K některým problémům výchovy mladých lidí — vojáků k uvědomělé kázní. Posudek disertační doktorské práce jako člen rigorozní komise PdF UJEP, 1970.
128. Baštář, M.: Výchova žáků k práci jako pedagogický problém. Posudek disertační doktorské práce z titulu členství v rigorozní komisi PdF UJEP, 1970.
129. Přadka, M.: Výchovné problémy vysokoškolských kolejí. S. 321. Oponentní posudek kandidátské disertační práce pro FF UK v Bratislavě, 1970 (dohoda ze dne 28. 3. 1972).
130. Říha, J. a kol.: Rozpracování obsahu a metod výuky ochrany a tvorby životního prostředí na školách. Oponentní posudek pro ČVUT v Praze, 1975.
131. Lapitka, M. — Šipőczová, A.: Vliv sociálních podmínek na pedagogickou činnost učitele. Oponentní posudek. Bratislava, UK 1975.
132. Kolláriková, Z.: Další vzdělávání učitelů. Posudek doktorské disertace. Bratislava, UK 1976.
133. Obdržálek, Z.: Na pomoc cyklickej príprave vedúcich pedagogických pracovníkov. S. 98. Ediční posudek. Bratislava, PÚMB 1977.
134. Správa z medzinárodnej konferencie o riadení výchovy a vzdelávania a príprave vedúcich pedagogických pracovníkov na túto činnosť. Socialistická škola, 1979–80, č. 10. S. 441–465.
135. Bláha, V.: Volný čas a výchova. Recenze. Vychovávateľ, 1979–1980, č. 6.

1980–1989

136. 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 systemizaci jejich pracovních míst. Závěry celostátního výzkumu. Bratislava, SPN 1980. S. 464.
137. **Komplexní a systémové pojetí výchovy.** První díl systémového přístupu k výchově. Bratislava, SPN 1983. S. 144. Recenze:
Grulich, V.: Pedagogika, XXXV, 1985, č. 1. S. 117–119.
Učitel'ské noviny (slov.), XXXIV, 1984, č. 23. S. 12.
K. D. Nowakova: Nowa szkola, 1988, č. 11, s. 694–701.
138. **Blížkovský, B. a kol.: Profesionalizácia učiteľského vzdelávania.** Bratislava, SPN 1984. S. 284.
139. **Dialektické zákonitosti výchovy.** Druhý díl systémového přístupu k výchově. Bratislava, SPN 1987. S. 266. Recenze: Brunovský, J. Socialistická škola, roč. 29, 1988–89, č. 2, s. 94–95.
140. **Pespektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků.** Projekt nomenklatury. Závěry celostátního výzkumu. Bratislava, SPN 1987. S. 126.
141. **Teória riadenia výchovy a vzdelávania. Profesie, špecializácie a vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov.** (S. 11–13, 294–341). In: Obdržálek, Z.: Riadenie výchovy a vzdelávania v socialistickej spoločnosti. Bratislava, SPN 1987 a 1989. S. 352. Recenze: Cipro, M.: Socialistická škola, roč. 29, 1988–89, č. 6. S. 278–280.

142. **Kučerová, S. a kol., red.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov.** Sborník V. pedeutologického seminára. Bratislava, SPN 1987. 386 s. Spoluredaktor a gestor seminára.
143. **Pedeutologia, komparatistika i kadry pedagogiczne. Tendencje kształcenia pracowników pedagogicznych.** Studia Pedagogiczna. PAN-Osolinium, Warszawa 1988.
144. **Pedagogická encyklopédia Slovenska (OPES).** Spolupráce při přípravě ve třech redakcích: obecná pedagogika (ak. O. Pavlík), srovnávací pedagogika (dr. J. Lihocký), řízení výchovy a vzdělávání (prof. dr. Z. Obdržálek, DrSc.). 1980–1990. Např. příprava heslářů a hesel srovnávací pedagogiky: „Školstvo a vzdelávanie pedagogických pracovníkov v SSSR, NDR, MLR, BLR a RSR“. Slov. UN, 1983, č. 16, 18, 20, 22 a 26.
Referáty na konferenciích v NDR, ZIWL, Ludwigsfelde (1982–88):
145. Methodische Führung, Bildung und Selbstbildung der pädagogischen Mitarbeiter
146. Perspektivische Typologie und professionelle Entfaltung der Pädagogen in der Tschechoslowakei.
147. Diagnostik und Optimierung pädagogischer Erfahrungen.
148. Entfaltung des bewußten pädagogischen Könnens und Schöpfungstums
149. „Tendenzen der Weiterbildung der Pädagogischen Mitarbeiter in den Jahren 1980–1990“, 1983, 4 s. Dotazník pro Evropské informační středisko pro další vzdělávání učitelů při UK v Praze.
150. **Vplyv životného prostredia na utváranie osobnosti.** Studijní text pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zpracovaný na základě závěrů SPV VIII-1-9. Bratislava, SPN 1980. S. 144.
151. Systémové pojetí výchovně vzdělávacího procesu. In: Studijní text pro přípravu učitelů pedagogiky na nové pojetí vzdělávací práce na SPgŠ. Praha, ÚÚVPP 1983. S. 26–31.
152. Návrh koncepce a realizace funkčního studia vedoucích kabinetů KPÚ a OPS. Projekty kursů a studijní osnovy. Bratislava, ÚÚVVU 1986.
153. **Podklady pro projekt přestavby dalšího vzdělávání pedagogický pracovníků.** Výzkumně podložená expertíza pro MŠMTv SSR z 29. 4. 1988. S. 6.
154. **Hlavní závěry a návrhy z analýzy řízení metodických útvarů na školách a zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.** Výzkumem podložená expertíza pro MŠMTv SSR a ČSR z 15. 2. 1988. S. 19.
155. **Efektivnosť prípravy učiteľov a ich vzdelávanie.** Expertíza. Redakce podkladů pracovní skupiny MŠMTv SSR. Bratislava, 10. 5. 1989. Rozmnoženo. S. 23.
156. **Úloha výchovy mimo vyučování.** Rozvíjení zájmové činnosti a tvořivosti mládeže v mimoškolních zařízeních. In: Tmej, K. a kol.: Studijní text pro všeobecnou část přípravy pedagogických pracovníků na nové pojetí výchovně vzdělávací práce. Praha, SPN 1980 a 1982. S. 89–109.
157. O systémovém přístupu k výchově u J. A. Komenského a v současné pedagogice. In: Vplyv pokrokového dedičstva J. A. Komenského na vývin socialistickej pedagogiky a školstva. Acta Fakultatis philosophicae Universitatis Šafarikanae. Bratislava, APN 1980. S. 75–82.

158. Výchovně vzdělávací soustava a její řízení. In: Sborník z konference o riadeniu výchovy a vzdelávania. Bratislava, ÚÚVVU a APdS SAV 1980. S. 182–205.
159. Řízení a podmínky výchovy. Vychovávateľ, 1980, č. 3. S. 6–8.
160. Štruktúra pedagogických profesií a tendencie ich vývoja. UN (slov.), 1981, č. 44. S. 9.
161. Struktura pedagogických profesií. UN (čes.), 1981, č. 33. S. 8.
162. Socialistický spôsob života ako cieľ výchovno vzdelávacej sústavy. In: Zborník z konference o formovaníu právneho vedomia žiakov. Bratislava, KPÚ 1981. S. 111–126.
163. **O vzdělávání vychovatelů.** Vychovávateľ, 1981, č. 6. S. 6–8, č. 7. S. 6–8.
164. **O jednotě a specifčnosti vychovatelství a učitelství.** Vychovávateľ, 1981, č. 5. S. 6–8 a č. 6. 6–8.
165. Plánovanie výchovno vzdelávacieho procesu v triede základnej a strednej školy. UN (slov.), 1981, č. 25. S. 7.
166. **K úloze OPS a KPÚ při dalším rozvíjení čs. výchovně vzdělávací soustavy.** Bratislavský učitel. Bratislava, PUMB 1981.
167. Metoda perspektivních linií a plánování výchovy. Vychovávateľ, 1981, č. 4. S. 7–9.
168. O komplexním a systémovém pojetí výchovy. In: Aktuální otázky výchovy. Nitra, PdF 1982. S. 96–117.
169. **Typologie pedagogických pracovníků ČSSR. Učitelské vzdělání.** Bratislava, SPN 1982, č. 18. S. 13–24.
170. Pedagogické základy plánování předškolní výchovy. Expertíza. Bratislava, ÚÚVVU 1982. S. 12.
171. Projekt nomenklatury vedoucích pedagogických pracovníků vo školství. In: Riadenie základného a stredného školstva. Sborník vedecko výzkumných studií. Bratislava, ÚÚVVU 1982. S. 38–64.
172. Výchovná zařízení v soustavě výchovných činitelů. Vychovávateľ, 1982–83, č. 8 a 9.
173. **Tvořivost v procesu kolektivní výchovy.** In: Sborník z celostátního semináře. Kolektivní výchova v práci třídního učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele. Olomouc, UP a KPÚ 1983. S. 25–45.
174. **Společné a specifické úkoly vychovatelů a učitelů v pedagogickém kolektivu.** Vychovávateľ, 1983, č. 1. S. 11–14, č. 2. S. 11–14.
175. **Tendence dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků socialistických zemí v letech 1980–1990.** Srovnávací analyticko syntetická studie pro Evropské informační středisko DVU UK Praha. Učitelské vzdělávání 1984, č. 22. S. 5–55.
176. Projekt kvalifikačních tříd — stimul dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků. (Rusky) In: Osnovnyje napravlenija v issledovanii sodržanija a metodov usoveršestvovaniija učitelej. Materialy meždunarodnovo simpoziuma. Praha, ÚÚVPP 1984. S. 139–148.
177. Zdroj poznatkov o pedagogickej skutočnosti. UN (slov.), 1984, č. 9. S. 6.
178. Pedagogické řízení a sebeřízení. Vychovávateľ, 1984, č. 9. S. 6–8.
179. **Hesla „Pedagogická kvalifikácia“, „Škola vysokých studií pedagogických“ a „Triedny učiteľ“.** In: Pavlík, O. a kol.: Pedagogická encyklopedia Slovenska, Bratislava, Veda 1984 a 1985, 2. díl. S. 354 a 458–459.

180. Plánování výchovně vzdělávacího procesu středního školství. Vědecko výzkumná studie pro VPEŘ UJEP. Brno 1985. S. 30.
181. **Riadenie metodických útvarov na základných a stredných školách.** UN (slov.), 1985, č. 17 a 19.
182. **Tendencie vzdelávania pedagogických pracovníkov socialistických krajín.** Jednotná škola, 1986, č. 1. S. 58–76.
183. **K úloze pedagogiky při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.** In: 40 let rozvoje pedagogických věd v ČSSR. ČSPdS a KPÚ Olomouc, 1986. S. 150–154.
184. Pedagogické základy řízení výchovně vzdělávací soustavy. Vědecko výzkumná studie pro ÚEŘNS UJEP, 1986. S. 50.
185. Z výsledkov rezortného výskumu. Mikro a makro riadenie výchovno vzdelávacej sústavy v podmienkách urychlovania sociálno ekonomického rozvoja. UN (slov.), 196, č. 39.
186. Perspektívy profesionálneho rozvíjania vedúcich pedagogických pracovníkov. UN (slov.), 1986, č. 41. S. 6.
187. **Výsledky a tendencie výskumu ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov v ČSSR a NDR.** Zborník, Bratislava, SPN 1987. S. 89. Redaktor a autor. S. 56–65.
188. **Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků.** Úvodní referát VII. celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech 3.–5. 11. 1987. Ve stejně nazvaném sborníku, KPÚ, Ostrava 1990. S. 13–38.
189. **Tendence vzdělávání pedagogických pracovníků.** Úvodní referát V. celostátního pedeutologického semináře s mezinárodní účastí. In: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník. Bratislava, SPN 1987. S. 24–68. Spoluredaktor a gestor semináře.
190. K normování ve sféře výchovně vzdělávací soustavy. Expertíza pro ČSVÚSRP v Bratislavě. 1987. S. 20.
191. Dialektika výchovy. Referát na mezinárodní vědecké konferenci v Krakově. UJ a WSP, 1.–3. 12. 1987.
192. **Integračné a diferenciačné tendencie učiteľského vzdelávania.** Jednotná škola, 1988, č. 6. S. 503–515.
193. Determinanty a zvláštnosti řízení výchovně vzdělávací soustavy. Expertíza pro ÚEŘNS UJEP. Brno 1988. S. 65.
194. Úvod k pedagogické encyklopedii o řízení výchovy a vzdělávání a spolupráce při přípravě hesláře. Bratislava, SAV a UK 1988. S. 46.
195. **Autoregulácia.** Vzorové heslo pro Pedagogickou encyklopedii o řízení výchovy a vzdělávání. Bratislava, SAV a UK 1988. S. 1.
196. Hlbšia demokratizácia a humanizácia. UN (slov.), 1988, č. 33. S. 6.
197. **Návrhy na vytvorenie pedagogických obvodov základných a stredných škôl.** In: Zborník vybraných štúdií pre vedúcich pedagogických pracovníkov. III. časť. Bratislava, SPN 1988. S. 29–34.
198. O předmětu a specifičnosti pedagogické diagnostiky. Referát ve sborníku z mezinárodní konference. Opole 1988.

199. **O podmíněnosti a úloze pedagogické interakce a komunikace v dialektice subjektivě objektových vztahů.** In: Sborník z 2. celostátního semináře. Hradec Králové, PdF 1988. S. 9–19.
200. A. S. Makarenko a dialektika výchovy. *Výchovatel*, 1988, č. 1. S. 4–6, č. 2. S. 16–17.
201. Rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků. In: *Technická tvorivá práce na přechode k 21. století*. Sborník mezinárodní konference v Piešťanech 1988. Bratislava, DT ČSVTS 1988. S. 20–21.
202. Návrh na zriadenie centrálného pedagogického laboratória na UK v Bratislave. *Důvodová zpráva a statut*. Bratislava, 1988.
203. **Dialektické a systémové poňatie výchovy.** *Jednotná škola*, 1989, č. 8. S. 686–702.
204. **Perspektivy gradace profesionality pedagogických pracovníků.** Úvodní referát VIII. celostátního pedeutologického semináře. Bratislava 1989. Ve sborníku Kučerová, S. a kol.: *Za koncepcí učitelského vzdělávání*. UK Bratislava 1990. S. 9–27. Spoluredaktor a gestor semináře.
205. **Problém efektivnosti ve sféře výchovně vzdělávací soustavy.** *Vědecké studie pro ÚEŘNS UJEP*. Brno 1989. S. 23.
206. **A. S. Makarenko a dialektika výchovy.** In: A. S. Makarenko — *klasik socialistické pedagogiky*. Sborník z mezinárodní konference ke 100. výročí narození. Olomouc, UP a KPÚ, 1989. S. 141. (vlastní stať s. 18–23). Vydáno i ve verzi německé a ruské.
207. **Ako ďalej v ďalšom vzdelávaní a rozvíjaní tvorivosti pedagogov?** *Učitel'ské noviny* 1989, č. 4. S. 3, a č. 5. S. 5.
208. Niektoré návrhy na zdokonalenie riadenia výchovno vzdelávacej sústavy ČSSR. *Výstupy HÚ ŘS I-O5 pro MŠMTv SSR z 9. 2. 1989*. S. 36. Spoluautor.
209. **Zdokonalovanie riadenia výchovno vzdelávacej sústavy ČSSR.** In: *Aktuální otázky řízení školství*. Sborník. Plzeň, DT ČSVTS 1989. S. 22–56.
210. **Z pedeutologických výzkumů.** S. 10. Referát X. kongresu Světové asociace pedagogických věd (WAER) v Praze, 30. 8.–2. 9. 1989.
211. **Postavenie a úlohy pedagogických pracovníkov v demokratizácii spoločnosti.** *UN (slov.)*, 1989, č. 35. S. 7.
212. **Konference o řízení výchovy a vzdělávání.** *Zpráva. Vychovatel*, 1980, č. 6. S. 164–165.
213. **Seminár o profesionalizácii vzdelávania pedagogických pracovníkov.** *Zpráva. Jednotná škola*, 1981, č. 6. S. 562–565.
214. **Socialistická škola. Kritické recenze ročníků 26, 27, 28 a 29 (1985–1989) pro MŠMTv SSR.**
215. **Pozoruhodné pedeutologické monografie. Recenze.** *Pedagogika*, 1988, č. 106–110.
216. **Kritika „Návrhu na zdokonalování systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků po XVII. sjezdu KSČ“.** *Posudek pro MŠMTv SSR z 31. 10. 1988*. S. 2.
217. **Posudek projektu celostátního resortního výzkumu v oblasti školství na roky 1990–95 pro MŠMTv SSR.** Bratislava, 1989. S. 2.
218. **Gavora, P. a kol.: Pedagogická komunikace jako faktor efektivnosti realizace obsahu vzdělávání.** S. 83. *Oponentní posudek pro SPZV*. Bratislava, ÚEP SAV, 1989. S. 3.

219. Legátová, J.: Sociálně ekonomické aspekty řízení výchovně vzdělávací soustavy. 1986. 60 s. Posudek podkladu pro resortní výzkum ČSSR.
220. Brichta, V. a kol.: Příprava a výběr uchazečů o studium učitelství a systém spolupráce na ZŠ a SŠ při rozvoji a prohlubování zájmů o učitelství. Oponentní posudek pro celostátní resortní výzkum vedený PdF v Plzni. Brno, 1989. S. 4.
221. Posudková činnost vyplývající z členství v redakční radě časopisu SPN Bratislava Jednotná škola (nový název Pedagogická revue) od 15. 12. 1989.
222. **Oponentury státního a resortního výzkumu v oblasti teorie výchovy a pedeutologie.** Od r. 1958 nepřetržitě jako oponent i člen stálých oponentních rad.
223. **Posudky závěrečných prací funkčního studia slovenských vedoucích pedagogických pracovníků (1980–1990).**
224. **Riadenie výchovnovzdelávacej sústavy ako optimalizácia procesu a výsledkov výchovy.** Třetí díl systémového přístupu k výchově. Bratislava, SPN 1990, 228 s. Recenze: Užitočná pomôcka. UN (slov.), 1990, č. 9, s. 6.

1990–1996

Prvá doporučení ke školské reformě ČSFR po 17.11. 1989 zpracovaná Expertní skupinou pro strukturu a řízení školství při MŠ SR (předseda B. Blížkovský):

225. **K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání.** Problémy reformy základního a středního školství. Předáno vedení MŠ SR a ČR 29. 1. 1990. K širší odborné a veřejné diskusi publikováno:
 - UN (slov.) 1990, č. 6, s. 7–9, UN (čes) 1990, č. 10, s. 6–7 Inspirace ze Slovenska.
 - Jednotná škola 1990, č. 6, s. 481–493
 - Komenský, 1990, č. 9, s. 517–520.
 - Pedagogická orientace, 1991, č. 1, s. 137–148
226. **Beseda k připravované reformě základního a středního školství.** Půlhodinová relace Československé televize. Bratislava, natočeno 6. 2. a vysíláno 6. 4. 1990. Autor scénáře, odborný poradce a aktér.
227. **K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání.** Předáno vedení MŠ SR a ČR počátkem června 1990. K širší odborné a veřejné diskusi publikováno
 - UN (slov.), 1990, č. 25 a 27, UN (čes.) 1990, č. 32 a 38.
 - Komenský, 1990, č. 3, s. 129–133.
 - Pedagogická orientace, 1991, č. 1, s. 149–159
228. **On the Results and Trends in Pedeutological Research.** In: Scientific and Technological Innovation and Education for the World of Tomorrow. 10th Congress WAER. Praha — Brusel 1990. S. 404–407. (Sborník Světové asociace věd o výchově).
229. **Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě** zpracovaný expertní skupinou při rektorátu (předseda B. Blížkovský) z r. 1990/91.
 - Universitas, 1991, č. 3, s. 35–41

- Pedagogický orientace, 1991, č. 2, s. 107–114 (Odkazy na Pedagogickou orientaci dále zkracovány „PO“)

Obecná maketa pro vymezení učitelské způsobilosti absolventů vysokoškolského studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na PdF, FF a PŘF MU v Brně. Podklad pro expertní skupinu RMU v Brně 1990.

Návrh studijního plánu odborného a všeobecného základu učitelství na PdF MU v Brně pro šk. r. 1991/92.

230. **Systemová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.** Monografie celistvého a otevřeného pojetí výchovy. Amosium Ostrava 1992. 303 stran. ISBN 80-85498-18-9. Recenze:
- Maňák, J.: PO, 1993, č. 6, s. 142–143
 - Obdržálek, Z.: Pedagogická revue, 1995, č. 1–2, s. 82
 - Baláž, O.: Pedagogická revue, 1994, č. 5–6, s. 292–293
 - Krejčová, M.: Zlatý máj, 37, 1993, č. 4–5, s. 222–223
 - Novotný, P.: Pedagogika, 1994, s. 302–303. Dovětek viz v pořadovém čísle 320 tohoto seznamu.
 - Pedagogika na cestě k dílně lidskosti. Vychovatel, 1992, č. 1, s. 32
 - Informace o novince. PO, 1992, č. 4, s. 115–117
 - Franěk, D.: O pedagogickém optimismu. Rovnost, 9. 2. 1994
231. Modely výchovy. Syllabus. PdF MU v Brně 1990. 17 s.
232. Úvod do pedagogiky. I. díl. Pojetí výchovy. 80 stran. Skripta PdF MU v Brně, 1992.
233. **Úvod do systémové metodologie.** In: Maňák, J. red.: Kapitoly z metodologie pedagogiky. MU Brno 1994. S. 18–26. ISBN 80-210-1031-2
234. **Die Allgemeine Systemtheorie, der Universalismus des Comenius und die gegenwärtige Erziehung.** In: Rolf. Huschke-Rhein: Systemisch-Ökologische Pädagogik. Bd V. Rhein Verlag 1992. S. 13–15.
235. **Komenského univerzalizmus, obecná teorie systémů a soudobá výchova.** Referát na světové konferenci „Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století“ Praha 23.–27.3. 1992. PO, 1992, č. 4, s. 7–10
236. **Komenského univerzalizmus a systémová pedagogika.** Pedagogika, 1992, č. 4, s. 431–434
237. **Die Allgemeine Systemtheorie und die gegenwärtige Erziehung.** Referát na 13. kongresu DGFE (Německé pedagogické společnosti) v Berlíně 16.–17. 3. 1992
238. **System Pedagogy — A Comprehensive and Open Concept of Education.** In: Sting, S. and Wulf, Ch. (Eds) Education in a Period of Social Upheaval Educational Theories and Concepts in Central East Europe. European Studies in Education. Waxmann Münster/New York 1994. S. 131–148. ISBN 3-89325-260-6. ISSN 0946-6797
239. **Europäische Dimension der Schulreform in der Tschechoslowakei.** Referát za ČSFR. Zasedání expertů Rady Evropy o sekundárním školství na téma „Autonomie a odpovědnost školy“. SRN, Fuldata, 5.–7. 10. 1992. Spolu s Kučerová, S.
240. **Teacher's Education for EU 21st. Century.** Referát na semináři ATEE (Association for Teacher Education in Europe) „Educational Research and Teacher's Education in Europe“, Francie, Lyon 2.–4. 7. 1992. Spolu s Kučerová, S.

241. **Obecná teorie systémů jako faktor interdisciplinární kooperace a integrace (v pedagogice).** Referát. Kongres „Československo, Evropa a svět — věda a umění v mezinárodních souvislostech“ Odborná gesce a vedení sekce „Vzdělanost, výchova, škola, organizace vědy“. Praha, 27.–29.6. 1992.
242. **Demokracie — výchova a rozvoj.** Světový kongres srovnávací pedagogiky. Praha 8.–14. 7. 1992. Člen předsednictva.
243. **Universalität-Pluralität-Identität als Dimension der Erwachsenenbildung in Europa.** Referát na mezinárodní konferenci Europäische Akademie in Wien. Vor dem Beitritt zur Europäischen gemeinschaft. 20.–25. 7. 1992. Spolu s Kučerová, S.
244. **Entwicklungstendenzen der pädagogischen Professionen. Die Ergebnisse und Tendenzen der pädethologischen Forschung.** In: „Bildung als Begegnung“, Europäische Akademie Wien, 1991, s. 31–35
245. **Begabungsförderung durch pädagogische Differenzierung.** In: Oswald, F. — Klement, K. (Hrsg.): Begabungen — Herausforderung für Bildung und Gesellschaft. Jugend/Volk, Wien 1993. 80 s., s. 62–66. Referát na mezinárodní konferenci, Landesakademie Krems, 12.–13. 12. 1991
246. **Aktualne problemy kształcenia nauczycieli w Republice Czeskiej.** In: Jasiński, Z. (red): Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej. Opole 1994, s. 309–323. ISBN 83-901082-3-2
247. Beitrag. In: Avenarius, H. (Ed.): European Forum on Educational Administration. Berlin 1993. DIPF, Frankfurt am Main 1994. S. 323. ISBN 3-88494-158-5
248. Manche Vorschläge zu internationalen Vereinbarungen für Zusammenarbeit im pädagogischen Gebiet. Podklad pro mezinárodní kooperace ČPdS. 1990. S. 2.
249. Riadenie výchovne vzdelávacej sústavy ako optimalizácia procesu a výsledkov výchovy. Tretí díl systémového prístupu k výchově. Bratislava, SPN 1990. S. 228. Recenze: Užitočná pomôcka. UN (slov.), 1990, č. 9. S. 6.
250. Z výskumu riadenia výchovno vzdelávacej sústavy. Jednotná škola 1990, č. 2. S. 97–114. Spoluautor.
251. Pedagogická zkušenosť a tvorivosť. Jednotná škola, 1990, č. 3.
252. Nepodceňujeme pedeutológiu? Universitas Comeniana 1990.

Československé pedeutologické semináře s mezinárodní účastí.
Celkový projekt, odborná gesce, organizace a spolupořadatelství (S)

253. I. Kreativita a rozvíjení pedagogické tvorivosti. Bratislava 1977
254. II. Didaktické otázky učitelského vzdělávání. Praha 1978 (S)
255. III. Utváření profesionálních dovedností pedagogických pracovníků. Piešťany 1980.
256. IV. Pedagogika a střední pedagogické školy. Štířín 1982 (S)
257. V. Systémové pojetí učitelského vzdělávání. Piešťany 1984 In: Kučerová, S. red.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník. SPN, Bratislava 1987. 386 s. Spoluredaktor a autor (s. 24–68)
258. VI. Vzťah prípravného a ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníků. Štířín 1986 (S)

259. VII. Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Piešťany 1987.
In: Kučerová, S. red.: Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. KPÚ, Ostrava 1990. 248 s. Spoluredaktor a autor (s. 13–38)
260. VIII. Koncepce učitelského vzdělávání. UK Bratislava 1989
In: Kučerová, S. red.: Za koncepčnost učitelského vzdělávání. Zborník. UK Bratislava 1990. 216 s. Spoluredaktor a autor (s. 9–27)
261. IX. Učitel v demokratické škole. MU Brno 1993 (S)
In: Šimoník, O. red.: Učitel v demokratické škole. Paido Brno 1994. 179 s. Vlastní text 19–22.
262. X. Profese — vzdělávání — tvořivost učitelů. Brno 1995. Pedagogická orientace 1995–1996, č. 16–20.

Expertízy Rady pedagogických věd ČR (iniciátor, zakládající člen, spoluautor):

263. Ke školské reformě, z 3. 3. 1992. Ped. orientace č. 4, s. 43–48
264. K rozvíjení oborových didaktik a pedagogik, z 26. 5. 1992. Ped. orientace č. 5, s. 61–66
265. Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů, z 25. 6. 1992. Pedagogická orientace č. 5, s. 86–93. Na základě podkladů RPV ČR formuloval B. Blížkovský.

Odborné konference ČPdS (koncepce, gesce, organizace, úvodní referáty, č. 265–268):

266. **J. Á. Komenský a přítomnost.** Brno, 25.–26. 3. 1991
267. **Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa.** Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992
268. **Učitel, škola a pedagogika ve 20. století.** Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994
269. **Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů.** Brno, 18.–19. 9. 1995
270. **Demokracie, odbornost a výchova.**
Úvodní referát v roli předsedy ČPdS při ČSAV na prvním setkání české pedagogické obce po 17. 11. 1989 na celostátní konferenci v Brně na téma „J. A. Komenský a přítomnost“ (25.–26. 3. 1991). Publikované verze:
UN (čes.) 1991, č. 20. S. 8.
Pedagogika 1991, č. 5–6. S. 669–676
Pedagogická revue 1991, č. 8. S. 561–568
Komenský 1991, č. 1. S. 10–11
Pedagogická orientace, 1991, č. 1. S. 20–27
271. **Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa.** Úvodní referát a zpráva výboru ČPdS při ČSAV. Koncepce, příprava a vedení konference a sjezdu ČPdS. Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992. Ped. orientace, 1992, č. 6, s. 20–33.
272. **Učitel, škola a pedagogika ve 20. století.** Příprava podkladů pro závěry konference a sjezdu ČPdS. Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994. PO, 1994, č. 12–13, s. 165–167.

273. **Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů.** Úvodní referát na konferenci ČPdS v Hradci Králové, 1994. Ped. orientace 1994, č. 12–13, s. 6–12.
274. **Krise pedagogiky a pedagogika krize.** Hledání východiska. Zpráva předsedy a výboru ČPdS přednesená 16.9. 1994 v Hradci Králové na sjezdu ČPdS. Ped. orientace 1994, č. 12–13, s. 161–164.
275. Z výskumu riadenia výchovno vzdelávacej sústavy. Jednotná škola 1990, č. 2, s. 97–114 (se Z. Obdržálkem)
276. Akce na záchranu časopisu Komenský. Spolu s doc. J. Pšenákem a prof. S. Kučerovou. Komenský 1991, č. 5–6, s. 311
277. **Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků.** Pedagogika 1990, č. 5, s. 503–519
278. Osobnost učitele v podmienkach humanizácie a demokratizácie spoločnosti a školy. (Diskusia). Jednotná škola, 1990, č. 6, s. 495–521 (s kol.)
279. **Pespektívy gradácie profesionality pedagogických pracovníkov.** Pedagogická revue 1990, č. 4, s. 316–331
280. K další edici Pedagogické orientace. PO, 1994, č. 8–9. S. 179–180 (s kolektivem)
281. Výzva všem členům ČPdS i dalším zájemcům k přípravě sjezdu a konference ČPdS „Učitel, škola a pedagogika ve 20. století“ v Hradci Králové 16.–17. 9. 1994. PO, 1994, č. 10, s. 3–4
282. Podklady pro Radu pedagogických věd ČR k rozvíjení oborových didaktik. PO, 1992, č. 5, s. 61–65
283. Osobnost učitele a jeho nová role. Syllabus pro vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. CDVU MU v Brně, 1992. 20 s.
284. **Třídní učitel.** In: Kučerová, S. a kol.: Texty ke studiu otázek výchovy. PdF MU v Brně 1992. S. 11–26
285. **Zvláštnosti utváření, kultivace, vedení a výchovy ve volném čase.** In: Spousta V. (red.): Teoretické základy výchovy ve volném čase. MU Brno 1994. S. 116–128. ISBN 80-210-1007-X
286. **Pedagogická zkušenost a tvořivost.** (nová verze) In: Střelec, S. (red.): Texty ke studiu otázek výchovy II. Brno 1994. S. 26–31. ISBN 80-901737-8-0
287. **Celistvé a otevřené pojetí výchovy.** Syllabus k základům pedagogiky. Konvoj, Brno 1994. 24 s. PO, 1994, č. 11, s. 102–120.
288. **Řízení metodických útavů na školách a institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.** Závěrečná zpráva celostátního výzkumu DÚ RŠ I-05-04, 48 str. Pozitivně oponováno 24. 10. 1990 ve Starém Smokovci (s kol.). Oponenti: doc. dr. J. Pšenák a dr. A. Klusák.
289. **Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků.** Závěry z výzkumu. PO, 1992, č. 3, s. 79–101.
290. **Pedeutologické základy dalšího vzdělávání učitelů.** Závěry resortního výzkumu pro MŠMT ČR, pozitivně oponované XII, 1993. 37 s. Spolu s Kučerová, S.
291. **Pedeutologické základy učitelského vzdělávání.** In: Učitel v demokratické škole. Sborník z IX. pedeutologického semináře ve Šlapanicích u Brna 20.–21. 10. 1993. Paido, Brno 1994. S. 19–22.

292. **Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání.** K 50. výročí dekretu prezidenta ČSR dr. E. Beneše.
– In: Učitel — vyučování — situace. Paido, Brno 1994. S. 86–93
– Universitas 1995, č. 4. S. 15–20.
– PO, 1995, č. 15. S. 111–117
293. **Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii.** Úvodní referát a celková odborná gešce X. celostátního pedeutologického semináře s mezinárodní účastí v Brně-Šlapanicích „Profese, vzdělání, tvořivost učitelů“, 18.–19. 9. 1995. PO, 1995, č. 16–17, s. 12–29.
294. **Memorandum k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů přijaté mezinárodní odbornou konferencí ČPdS v Brně, 18. a 19. 9. 1995.** Návrh a úprava textu spolu s Jasinski, Z. a Pšenák, J. PO, 1995, č. 16–17, s. 2.
295. **Školská reforma u kulatého stolu.** Anketa k roku výchovy. Účast na diskusi v redakci časopisu Pedagogika 23. 10. 1991 a v Brně 17. 10. 1991, ČPdS. PO, 1992, č. 4, s. 31–43.
296. **Polemický dovětek k diskusi o reformě.** PO, 1992, č. 4, s. 51–54
297. **Transformace školství v ČR.** Expertíza pro Výbor pro vědu, vzdělávání, kulturu mládež a tělovýchovu (poslanec Koucký) ČNR 1992.
298. **O příčinách naší soudobé krize.** Ped. orientace, 1994, č. 8–9, s. 3–12
299. **Počátky polistopadové školské reformy v Československu.** Ped. orientace, 1994, c. 8–9, s. 39–43.
300. **Učitelské vzdělávání v parlamentní komisi.** Ped. orientace, 1994, č. 8–9, s. 177.
301. **Nová edice Dědictví Komenského.** Ped. orientace, 1994, č. 8–9, s. 187–194.
302. **Základní informace o konferenci a 2. sjezdu ČPdS při ČSAV po Listopadu 1989.** Ped. orientace, 1993, č. 6, s. 19
303. **Nové mezinárodní obzory.** Ped. orientace, 1993, č. 7, s. 2–3
304. **Aktuální problémy řízení školství v ČR.** In: Projekt USA „Orava“. PdF UK, Bratislava 1993
305. **Aktuální problémy učitelského vzdělávání.** In: Aktuálne problémy vzdelávania učiteľov ZŠ. UPJŠ Prešov 1993. S. 111–114
306. **Současná pedagogika a škola.** In: Česká logopedie 1993. Makropulos Praha 1994. S. 20–23. ISBN 80-901776-2-X
307. **Počátky školské reformy v Československu po listopadu 1989.** In: Československé vztahy v oblasti školství. MK Přerov 1994. S. 35–41
308. **Česká a evropská dimenze vzdělávání.** PO, 1995, č. 15, s. 2–11
309. **Za školu „dobře spořádanou“.** Výzva k pokračování diskuse o vývoji, stavu a perspektivách naší vzdělávací soustavy a vzdělanosti. PO, 1995, č. 14, s. 40–42.
310. **Jde o kvalitu naší vzdělanosti i o obecný přístup k ní.** PO, 1996, č. 18–19, s. 21–23
311. **Výlučnost nebo demokratičnost vysokoškolského vzdělávání?** PO, 1995, č. 15, s. 76–78
312. **Je rozpočet pro školství jen chudý, nebo i chybňý?** PO, 1995, č. 15, s. 78–82
313. **Nespravedlivé platové třídy.** UN (čes.) 1992, č. 16. PO, 1992, č. 4, s. 83–86. Společně s Kučerová, S.

314. Diskriminace učitelů není na místě. *Právo lidu*, 30. 5. 1992. Společně s Kučerová, S.
315. Vzájemnost a svěbytnost v soudobém světě. Referát na celostátním kursu nadace Jiřího z Poděbrad 22. 3. 95 v Praze a 19. 5. 95 v Ledči n. S.
316. **Projekt komparativní profesiografie evropského učitele.** Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů ČR v mezinárodním srovnání na prahu 21. století. GA ČR, 1994, 1995. Česká a anglická verze. 34 s. Spolu s Kučerová, S.
317. **Kohnová, J. a kol.: Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ.** *Studia pedagogica* č. 16 Pdf UK. Praha 1995. S. 80. Spoluautor. ISSN 0862-4461.
318. **Pozoruhodná reforma školy ve Švédsku.** *PO*, 1994, č. 11, s. 47–48
319. **Pozoruhodný zájem OECD o vzdělanost.** *PO*, 1995, č. 16–17, s. 143–146
320. **Ze Zprávy examinatorů OECD o vzdělávacím systému ČR.** *PO*, 1996, 18–19, s. 4–23
321. Antipedagogická pedagogika? *PO*, 1995, č. 14, s. 115–118
322. **Dědictví Komenského.** *PO*, 1996, č. 18–19, s. 175–182. Spolu s Hýbl, F.
323. Zpráva o činnosti ČPdS při ČSAV za rok 1991. *PO*, 1992, č. 3, s. 76–78 (s kolektivem)
324. Závěry z rozšířeného zasedání HV ČPdS při ČSAV dne 20. 5. 1992. *PO*, 1992, č. 5, s. 133–135 (s kolektivem)
325. **Idea Československa a střední Evropa v nadějích a krizích soudobého světa.** Odborná mezinárodní konference k 75. výročí vzniku ČSR konaná v Brně a v Martině 28.–30. října 1993. Předseda přípravného výboru a odborného předsednictva B. Blížkovský. Výsledky shrnuje souborná publikace:
326. Kučerová, S. a kol. (red.): **Idea Československa a střední Evropa** s přílohou *Tři čtvrti století Československa. Doplněk a Konvoj* Brno 1994, 1995. 312 a 65 s. ISBN 80-85765-37-3 Spoluredaktor a autor:
327. **Naše soudobá krize — po stu letech.** o jejích příčinách a východiscích. S. 148–160
328. **Idea demokratické unie.** S. 230–234.
329. **Česko-slovenská vzájemnost a svěbytnost v soudobé Evropě.** Odborná mezinárodní konference k 50. výročí osvobození Československa. Luhačovice, 28. a 29. 8. 1995. Předseda přípravného výboru odborného předsednictva B. Blížkovský. Problematiku obsahuje souborná publikace
330. **Kučerová, S. a kol. (red.): Českoslovenství součást evropanství. O vzájemnosti a svěbytnosti střední Evropy.** *Konvoj*, Brno 1996. 432 s. Spoluredaktor a autor:
331. **Předmluva**, s. 10–17.
332. Luhačovice '95, Základní údaje o konferenci, s. 26–30.
333. **Glosy k mnichovanství.** S. 62–80.
334. **Česká a evropská dimenze vzdělávání.** S. 283–292.
335. **K závěrům „Luhačovic '95“.** S. 329–332.
336. **O naší nynější krizi.** In: Masarykova idea československé státnosti ve světle kritiky dějin. ÚTGM Praha 1993. S. 117–123. ISBN 80-901478-1-X. Referát na konferenci v Hodoníně 24.–26. 9. 1992.

337. Věrní zůstaneme. PO, 1992, č. 5. Spolu s Kučerová, S.
338. Braňme pravdu a lásku před lží a nenávisť. Mosty, 1992, č. 14, s. 11. Spolu s Kučerová, S.
339. Pravdu je třeba bránit. Špígl, 15. 8. 1992. Spolu s Kučerová, S.
340. Rozdělení je proti našim zájmům. Špígl, 17.8. 1992. Spolu s Kučerová, S.
341. Braňme náš společný stát. Rovnost, 18.8. 1992. Spolu s Kučerová, S.
342. K příčinám naší současné krize. In: Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti. SPgŠ Krnov 1993. S. 93–105. Referát na konferenci v Krnově, 1.–2. 11. 1993.
343. Českoslovenství — součást evropanství. Referát a abstracts. 18th World Congres of Czechoslovak Society of Arts and Sciens (SVU). Brno, 16.–19. 8. 1996.
344. Pedagogická dimenze česko-německých vztahů. Referát, mezinárodní symposium, Mariánské Lázně, 27.–28. 4. 1996.
345. Národní a evropská dimenze výchovy. Referát na mezinárodní odborné konferenci „Výchova k evropanství“. TU, Liberec, 17.–18. 9. 1996.
346. K metodologii komparativní profesiografie učitele. Úvodní referát koordinační porady mezinárodního výzkumu řešitelů z CZ, SK, PL, AT, HU, BG, SI, SE. UP Olomouc, 18. 10. 1996. Spolu s Kučerová, S.
347. Učiteléské platy. Externí účast v odborné sekci Evropské odborové centrály učitelů, Kodaň, 6.–8. 5. 1996
348. Masarykovo pojetí demokracie a aktuální otázky správy a samosprávy vzdělávací soustavy ČR. Úvodní referát na celostátní konferenci o demokratické státní správě a samosprávě. MSA Brno, 24. 9. 1996
349. Jde o kontinuitu dobrého. PO, 1996, č. 20

Posuzování profesorských inauguračních a habilitačních prací

350. Oponentní posudek profesorské inaugurace a habilitační práce PhDr. V. Smékala, CSc. „Psychologie osobnosti I a II“. 14. 1. 1991 pro FF MU v Brně.
351. Oponentní posudek pro jmenování doc. PhDr. Ing. J. Konôpka, CSc. profesorem pedagogiky. 30. 11. 1990 pro PdF Nitra.
352. Oponentní posudek habilitační práce PhDr. S. Navrátila, CSc. Model teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů v oblasti pedagogických a psychologických disciplín. 13.2 1991 pro PdF Ústí n. Labem. Předseda komise.
353. Oponentní posudek habilitační práce PhDr. Milana Kipse, CSc. „Česko-slovenské vztahy v dějinách školství v letech 1848–1918 (se zřetelem na gymnázia a reálky)“. Bratislava, PdF UK 1990. 31. 1. 1991 pro UK v Bratislavě.
354. Habilitace, PhDr. J. Miňhová, CSc., PdF UJEP, 24. 6. 1991. Předseda komise
355. Habilitace, PhDr. V. Švec, CSc., PdF MU, 13. 5. 1991. Oponent
356. Habilitace, PhDr. F. Horák, CSc., PdF UP, 15. 5. 1991. Oponent
357. Habilitace, PhDr. Z. Kalhous, CSc., PdF UP, 1991. Oponent
358. Habilitace, PhDr. I. Vaňková, CSc., PdF UK, 5. 11. 1991. Člen komise
359. Habilitace, PhDr. J. Pavlík, CSc., PdF UK, 8. 5. 1991. Oponent

360. Oponentní posudek pro jmenování doc. PhDr. V. Krejčího, CSc. profesorem pedagogiky. PdF OU, 20. 6. 1992.
361. Habilitace, PhDr. J. Jesenský, CSc., PdF UK, 24. 4. 1992. Člen komise.
362. Habilitace, PhDr. J. Raminec, CSc., PdF UK, 24. 2. 1992. Člen komise
363. Profesorská inaugurace, doc. PhDr. V. Lechta, CSc., PdF UK, 21. 2. 1992. Člen komise.
364. Habilitace, PhDr. M. Zelina, DrSc., PdF UK, 5. 11. 1993. Člen komise.
365. Habilitace, Ing. H. Vomáčková, CSc., PdF UJEP, 24. 5. 1994. Oponent.
366. Člen komise pro jmenování doc. PhDr. S. Navrátila, CSc. profesorem pedagogiky, PdF OU, 1995.
367. Habilitace, PhDr. L. Langr, PdF OU, 22. 1. 1996. Člen komise.
368. Profesorská inaugurace, doc. PhDr. J. Perhacs, CSc., FF UK, 18. 4. 1996. Člen komise.
369. Profesorská inaugurace a habilitace, PhDr. Š. Švec, CSc., FF UK, 30. 5. 1996. Člen komise.
370. Habilitace, PhDr. E. Kratochvílová, CSc., FF UK, 30. 5. 1996. Člen komise.
371. Habilitace PhDr. Z. Lehmannové, CSc., Fakulta mezinárodních vztahů VŠE v Praze, 1996. Člen komise.

Posuzování disertací doktorů věd a kandidátů věd

372. Stálý člen celostátní komise pro obhajoby disertací doktorů věd v ČR při AV ČR
373. PhDr. M. Žáková, CSc., oponent, PÚ ČSAV, 13. 5. 1991
374. PhDr. P. Prunner, CSc., člen komise, PÚ ČSAV, 19. 9. 1991.
375. PhDr. H. Horká, CSc., předseda komise, PdF MU, 27. 6. 1991.
376. PaedDr. B. Fabiánková, CSc., předseda komise, PdF MU, 18. 5. 1993.
377. RNDr. M. Machalová, CSc., předseda komise, PdF MU, 18. 5. 1993.
378. PaedDr. J. Štáva, CSc., oponent, PdF MU, 1993.
379. PhDr. M. Kurelová, CSc., FF MU, 4. 12. 1990.
380. PhDr. D. Linhartová, CSc., FF MU, 4. 12. 1990.
381. PaedDr. L. Marek, CSc., FF MU, 1990.
382. PhDr. J. Lakomá, CSc., FF MU, 23. 9. 1991.
383. PhDr. I. Jedličková, CSc., FF MU, 1. 4. 1992.
384. PhDr. V. Jůva, CSc., FF MU, 10. 12. 1992.
385. PhDr. M. Pol, CSc., FF MU, 10. 12. 1992.
386. PhDr. V. Jonášková, CSc., FF MU, 1992.
387. PhDr. J. Veselá, CSc., FF MU, 1992.
388. PaedDr. R. Šrámek, CSc., FF MU, 1993.

Posuzování vědecko-výzkumné činnosti a grantů

389. **Expertní člen podvýboru pro vědu a výzkum Parlamentu ČR.** 1992–1996.
390. **Člen vědecké rady MŠMT ČR** od jejího založení 14. 12. 1990 do jejího zrušení 31. 12. 1993.
391. **Člen Grantové agentury ČSAV a AV ČR.** 1992–1994 (více jak 20 posouzených grantových projektů)
392. Člen Rady vědeckých společností ČSAV, AV ČR. 1991–1994.
393. Oponentské posudky pro GA ČR — Prof. J. Šmok, JAMU; 1993 — PhDr. L. Novosad, TUL, 1996.
394. Oponentské posudky pro RŠ MŠMT ČR — Prof. L. Hintnaus, Prof. M. Kořínek, 1992, 1993
395. Člen komise pro pedagogické vědy při AK (jmenování MŠMT SR 21. 5. 1990)
396. **Zakládající člen Rady pedagogických věd ČR.** 1992. Iničiátor jejího ustavení a obnovení. Vedení agendy. PO, 1992, č. 5, s. 56–60, 65–66.
397. **Předseda a místopředseda České pedagogické společnosti.** 1990–1994.
398. **Předseda pedeutologické sekce ČPdS.**

Redakční, vydavatelská a další posuzovatelská činnost

399. Předseda Vydavatelské rady **Dědictví Komenského**, zakládající člen DK a iničiátor jeho obnovení v r. 1992.
400. **Pedagogika**, časopis ČSAV Praha, člen redakce od 1. 1. 1965 do odvolání cenzory v r. 1970.
401. **Pedagogická revue**, SPN Bratislava, spoluzakladatel a člen redakční rady od 15. 12. 1989 do 31. 12. 1994.
402. **Pedagogická orientace**, Olomouc 1967–1970 (vydávání zastaveno cenzurou). Obnovení edice v Brně r. 1990 jako „Odborný kvartálník a zpravodaj ČPdS“. Spoluzakladatel a člen redakce do r. 1996.
403. Štěpánek, F.: *Řízení školy*. Signot, Brno 1993. 127 s. Ediční posudek pro vydavatele.
404. Slovní hodnocení v 1. ročníku ZŠ. Ediční posudek pro PUMB Bratislava 5. 1. 1990.
405. Člen komise pro obsazení katedry pedagogiky PdF UPJŠ. 4. 7. 1990.
406. Odborné posouzení prof. Ing. D. Drienského, CSc. pro konkurs na vedoucího katedry pedagogiky. Slovenská TU. 4. 3. 1991.
407. R. Huschke-Rhein: *Systémově ekologická pedagogika*. Recenze. PO, 1994, č. 10, s. 96–99

Z ohlasů

- Fakrašová, L.: J. A. Komenský a přítomnost. Zpráva o konferenci. UN (slov.), 1991, č. 14, s. 1
- Pokorný, Z.: V Brně aktuálně i perspektivně o školství. Hodnocení konference J. A. Komenského a přítomnost. Brno 25.–26. 3. 91. PO, 1992, č. 4, s. 119–124.
- Spousta, V.: K životnému jubileu profesora B. Blížkovského. PO, 1994, č. 10, s. 106–109
- Spousta, V.: Bohumír Blížkovský, jubilující. Universitas Brno, 1994

- Baláž, O.: Životné jubileum prof. B. Blížkovského. Pedagogická revue, XLVI, 1994, č. 5–6, 292–293. PO, 1996, č. 20.

Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

K pedagogickým osobnostiam, ktorých rovnako poznajú a uznávajú na Slovensku, na Morave a v Čechách patrí Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., reformátor učiteľského vzdelávania i školstva, od roku 1990 činný ako vedúci katedry pedagogiky, Laboratória pre pedagogický výskum opäť na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne.

Narodil sa 25. mája 1929 v Ivančiciach. Na učiteľskom ústave v Prahe v roku 1947 maturoval, vysokoškolské vzdelanie z aprobácie dejepis-zemepis-občianska výchova získal na Pedagogickej fakulte UK v Prahe (1951) a v odboroch pedagogika-psychologie-logika na VŠP v Prahe (1957). Svoju rozsiahlu kvalifikačnú bázu si sústavne zdokonaľoval a prehlboval — medzi inými dvojročným nadstavbovým štúdiom pedagogiky a psychológie u svetoznámých reprezentantov týchto odborov akad. O. Chlupa a prof. V. Tardyho. Vedeckú hodnosť kandidáta pedagogických vied obhájil v roku 1963, za docenta pedagogiky sa habilitoval v roku 1968. Tento zdanlivo priamočiary kvalifikačný a vedecký vzostup bol roku 1970 narušený jeho odstránením z UJEP v Brne pre nekompromisné postoje v obrodnom procese v roku 1968, na ktorom sa aktívne podieľal. V období tzv. normalizácie bol diskriminovaný a obmedzovaný v pedagogickej, vedeckej a publikačnej činnosti.

Útočisko našiel na Slovensku, kde pôsobil v rokoch 1974–1990 v oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov a od školského roku 1988/1989 na Pedagogickej fakulte UK v Bratislavě. Jeho vedeckovýskumná činnosť obohatila nielen teóriu a prax pedeutológie, ale aj všeobecnú pedagogiku, metodológiu, ďalej problematiku environmentálnej výchovy. Na Slovensku sa zapojil do riešenia úloh základného a aplikovaného výskumu, vo veľkej miere prispel k budovaniu systému ďalšieho vzdelávani učiteľov a podieľal sa na prednáškovej a vedecko-popularizačnej činnosti.

Diskriminácia nepochybne pribrzdila jeho vedecko-pedagogický a publikačný rozlet. Univerzitným profesorom sa stal až 15. júna 1990. Ukázalo sa ale, že za obdobie svojej „exkomunikácie“ a vnútornej emigrácie nazhromaždil nové vedomosti, spracúval nekonformné koncepcie a poznával progresívne teoretické práce, ktoré boli pre väčšinu pedagogických pracovníkov neznáme. Typické pro prof. Blížkovského je jeho tvorivý nepokoj, analytické a prognostické myslenie a principiálnosť. Po návrate na Masarykovu univer-

zitu v Brne začiatkom roku 1990 prezentoval nielen rozsiahle vedecké práce, ale aj pozitívne zasiahol do transformácie pedagogiky a školstva v bývalej Česko-Slovenskej federatívnej republike.

V krátkom príspevku nemožno zhrnúť všetky práce B. Blížkovského (ide o viac ako 300 pôvodných prác) jeho vedecké výsledky a názory na mravnú a sociálnu výchovu, na metodiku výchovnej činnosti v škole, na pedagogiku voľného času, na pedeutológiu, interpretovať jeho profesiografiu učiteľov a riaditeľov, jeho práce zo všeobecnej a porovnávacej pedagogiky. Preto uvedieme len niektoré názory jubilanta a stručne sa pristavíme u jeho špičkovej monografie — „Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi“ (1992).

Podnetné názory jubilanta opierame o referát, ktorý predniesol ako predseda Českej pedagogickej spoločnosti pri ČSAV 25. marca 1991 v Brne. Už názov referátu vyjadruje prístup autora k riešeniu základných problémov pedagogiky: Demokracia, odbornosť a výchova. Konferencia sa konala na prahu celosvetových osláv 400. výročia narodenín J. A. Komenského. Nadväzujúc na odkaz učiteľa národov zdôrazňuje Prof. Blížkovský, že „nové výsledky bádania našich a svetových kolenológov spoľahlivo potvrdzujú, že humanismus, demokratickosť a univerzálna celistosť Komenského poňatia výchovy, človeka a sveta sú spoľahlivým kompasom i pro vstup do postindustriálnej éry tretieho tisícročia.“ (Pedagogická revue, r. XLIII, október 1991, s. 581). B. Blížkovský vytýčil vtedy pre pedagogickú vedu a školskú správu tri súbory súvzťažných úloh:

1. Diagnózu a konkrétne analýzu kvalitatívne novej výchovno-vzdelávacej situácie.
2. Koncepcnú projekciu nových riešení, stanovenie rámcov, kompatibilných alternatív.
3. Realizáciu nových koncepcií so snahou o optimalizáciu podmienok, procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania.

Ide o program na dlhé obdobie. Profesor Blížkovský načrtol prístupy, metódy a podmienky perspektívnej pedagogickej orientácie. V závere svojho referátu formuluje východiská a medziiným správne konštatuje, že „tendencie súdobej humánnej pedagogiky nesmerujú k neopozitivistickému scientizmu, ale plnému rozvíjaniu osobnosti, k jej tvorivosti, ku kultivácii mnohostranných vzťahov človeka a ľudského sveta.“ (Tamže, s. 568).

Najkomplexnejším vyjadrením názorov prof. dr. B. Blížkovského, CSc. je jeho Systémová pedagogika. Ide o fundamentálne dielo, ktoré sa svojou podstatou týka humanizácie človeka v procese výchovy. Autorov zámer dokresľujú podtitulky publikácie — celistvé a otvorené poňatie výchovy, škola

plného života — celý život školou, tvorba výchovno-vzdelávacej sústavy školy ako dielne ľudskosti. Autor nadväzoval na Komenského poňatie, usiloval sa o konfrontáciu so súčasnou realitou, s globálnymi problémami a koncipoval systémový prístup v pedagogickej teórii a praxi. Využil všeobecnú teóriu systémov a tvorivo ju aplikoval na zložitý, multidimenzionálny, dynamický proces výchovy a vzdelávania. Ide o komplexný pohľad na výchovu človeka v širšom antropologickom, prírodnom a sociálnom kontexte. Osobitne treba oceniť metodologickú a teoretickú bázu systémovej pedagogiky B. Blížkovského.

Jubilant vykonáva aj v súčasnom období početné vedecké a pedagogické funkcie, vystupuje na konferenciách a seminároch v Českej republike, v Slovenskej republike a v západných krajinách (najmä Francúzsku, Nemecku, Rakúsku) a podieľa sa na medzinárodných pedagogických výskumoch.

Je členom redakčnej rady Pedagogickej revue, kde úspešne zabezpečuje vzájomné kontakty medzi slovenskou a českou pedagogikou. V mene kolektívu spolupracovníkov Pedagogickej revue želám do ďalších rokov dobré zdravie, naďalej tvorivé úspechy a životný optimizmus.

Prof. dr. O. Baláž, DrSc.

Pedagogická revue 1994, č. 5–6, s. 292–293.

Autoři a věcný rejstřík

Autoři Pedagogické orientace 1990–1996

B: PhDr. František Bacík, CSc., PÚJAK ČSAV Praha

PhDr. Zlatica Bakošová, CSc., FF UK Bratislava

PhDr. Ludovít Bálint, CSc., VÚP Bratislava

Ivana Balotová, III. roč. PdF MU v Brně

PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.

PaedDr. Václav Bartoš, PdF UJEP Ústí n. L.

Doc. PhDr. Jana Bazáliková, CSc., FF UK Bratislava

PhDr. Iveta Bednaříková, VA ve Vyškově

PhDr. Jan Beran, CDVU MU v Brně

Doc. PhDr. Ladislav Blatný, CSc., PdF MU Brno

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno

PhDr. Vojtech Blaško, PdF KU Bratislava

CSc. N. Bojadžijeva, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia

Doc. RNDr. Josef Budiš, CSc. PdF MU v Brně

PhDr. Rudolf Buchta, Brno

C: Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., FF UK v Praze

Odb. as. Nikolaj Caněv, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia

Ing. Jaromír Coufalík, CSc., VÚOŠ Praha

Č: Prof. PhDr. Vratislav Čapek, DrSc., FF UK Praha (em.)

Doc. PhDr. František Čapka, CSc., MU Brno

Doc. PhDr. Dagmar Čapková, DrSc., PÚJAK v Praze (em.)

Doc. PhDr. Marie Černá, CSc., PdF UK v Praze

Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., FF UPJŠ v Prešově

D: Doc. PhDr. Milan Darák, CSc., PdF UPJŠ v Prešově

PhDr. Jarmila Dargová, PdF Prešov

Pavla Denková, PÚ Brno

Doc. Dr. Ginka Dimitrova, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia

PaedDr. Marie Dobrovolská, PdF MU v Brně

Ing. Eva Dobšíková, Brno

Prof. PhDr. Antonín Dostál, CSc., Praha

PhDr. Soňa Doškařová, PÚ Brno

Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc., PdF UK Praha

Věra Dymáčková, ZŠ v Havlíčkově Brodě

E: PhDr. Ludvík Edelsberger, CSc., Kremnica

F: Doc. Dr. Marta Faberová, CSc., VŠP Hradec Králové

PaedDr. Bohumíra Fabiánková, CSc., PdF MU v Brně

PhDr. Jarmila Faltýsková, PdF MU v Brně

Dr. Krystyna Ferenc, Inst. Ped. Uniw. Wroclaw
PaedDr. Petr Franiok, PdF Ostravské university, Ostrava

G: Ing. Stanislav Gabryš, Halenkovice
PhDr. Jaroslav Galičák, PdF OU v Ostravě
Mgr. Antonín Gavlas, Ostrava, za hnutí Vox humana
Dr. Michael Göhlich, Technická universita, Berlín
PaedDr. Mária Gondová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
Ing. Květa Goulliová, VÚP Praha
PhDr. Helena Grecmanová, PdF UP v Olomouci
RNDr. Rudolf Grepl, CSc., VA v Brně

H: RNDr. Tomáš Hála, MZLU v Brně
RNDr. Josef Halbych, CSc., PĚF UK, Praha
PhDr. Jiří Haškovec, CSc., Praha
Doc. PhDr. Milan Hejný, CSc., MŠMŠ SR Bratislava
PhDr. Vladislava Heřmanová, PdF UJEP v Ústí n. L.
Prof. PhDr. Ladislav Hintnaus, CSc., PdF v Českých Budějovicích (em.)
PaedDr. Libor Hlaváček, VA v Brně
Mgr. Anna Holendová, Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze
Doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc., PdF UP v Olomouci
Doc. PhDr. František Horák, CSc., PdF UP v Olomouci
PhDr. Hana Horká, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Ludovít Hrdina, ÚEP SAV Bratislava
PhDr. Alena Hrdličková, CSc., PdF České Budějovice
Doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., FF MU v Brně
PhDr. Stanislav Hubík, CSc., UP Olomouc
PhDr. Hana Hudcová, NEMES Praha
Doc. PhDr. Alena Hurychová, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. František Hýbl, ředitel Muzea J. A. Komenského v Přerově

I: PhDr. Jozef Ihnacík, Ped. psych. poradna Košice
Otto Illek, PdF MU v Brně

J: Dr. Maria Jabłońska, KNP Uniw. Wroclaw
Doc. PhDr. Josef Janás, CSc., PdF MU Brno
Prof. PhDr. Daniela Janečková, PdF v Plzni
Doc. PhDr. Henrich Janus, CSc., FF KU Bratislava
Prof. Dr. hab. Zenon Jasinski, Uniw. Opole, Polsko
Dušan Jedinák, škol. insp. UIC Bratislava / Topolčany
Doc. PhDr. Zdena Jesenská, CSc., PdF UK Praha
PhDr. Božena Jiřincová, PdF Plzeň
Doc. PhDr. Vladimír Jochmann, CSc., UP Olomouc
Mgr. Tomáš Jurčík, MŠMT ČR Praha
PhDr. Radomír Jurdin, OU Ostrava
PhDr. Vladimír Jůva, CSc., PdF MU v Brně

K: Doc. PhDr. Zdeněk Kalhous, CSc., PdF UP v Olomouci
Ing. Jaroslav Kalous, MŠMT ČR, Praha

PhDr. Jana Kasíková, FF UK Praha
 Mgr. Ing. Svatava Kašpárková, ZŠ Mikulov
 Doc. Dr. Ing. Josef Kittler, CSc., Pardubice
 RNDr. Jindřich Kitzberger, Pedagogická unie Praha
 PaedDr. Václav Klopal, PdF UP v Olomouci
 PhDr. Světlá Klapilová, CSc., PdF UP v Olomouci
 Vlastimil Klimeš, ředitel SOU Brno
 PhDr. Zdeněk Kluiber, CSc., Gymnázium Zborovská, Praha
 PhDr. Dana Knotová, PdF MU v Brně
 Doc. PhDr. Jan Kocourek, CSc., FTVS UK v Praze
 PhDr. Jana Kohnová, ÚŘŠ PdF UK v Praze
 Prof. RNDr. Stanislav Komenda, DrSc., UP Olomouc
 PhDr. Igor Kominarec, CSc., PdF Prešov
 PhDr. Soňa Kompoltová, CSc., EU v Bratislavě
 Prof. PhDr. Miroslav Kořínek, DrSc., Praha
 Doc. PhDr. Hana Kořínková-Zárubová, CSc., PdF UK Praha
 PhDr. Beata Kosová, PdF UMB Banská Bystrica
 Prof. PhDr. Jiří Kotásek, CSc., UK Praha
 PhDr. Viera Kováčová, CSc., PdF Banská Bystrica
 PhDr. František Kozel, předseda výboru Poslanecké sněmovny ČR
 PhDr. Zora Kozelská, PdF v Ostravě
 Mgr. Anna Kozłowska, WSP Czestochowa
 Dr. Boris Kožuh, šéfredaktor časopisu Sodobna pedagogika, Lublaň
 Jarmila Krajčovičová, ŠS Trnava
 Doc. PhDr. Emília Kratochvílová, FF UK v Bratislavě
 Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., VŠP v Hradci Králové
 Doc. PhDr. Jaroslav Krejčí, Univerzita v Osnabrücku, SRN
 Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., PdF OU v Ostravě, SU v Opavě
 PaedDr. Miroslav Krystoň, PdF UMB Banská Bystrica
 PhDr. Helena Kubátová, VÚOŠ Praha
 Doc. PhDr. Miluše Kubičková, CSc., UK Praha
 Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Brno
 Doc. PhDr. Jan Kumpera, CSc., PdF Plzeň
 PhDr. Milena Kurelová-Kratochvílová, CSc., PdF OU Ostrava

L: PhDr. Vladislav Labuda, Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze

Hana Lelková, Jablonec nad Nisou
 PhDr. Vladimír Linc, Pdf UK v Praze (em.)
 PhDr. Dana Linhartová, CSc., VŠZ v Brně
 Dr. Jože Lipnik, Pedagogická fakulta, Maribor
 PhDr. Eduard Lukáč, FF UPJŠ v Prešově

M: RNDr. Miloslava Machalová, CSc., PdF MU v Brně
 PhDr. Josef Malach, CSc., PdF OU v Ostravě
 Prof. PhDr. František Malíř, DrSc., PÚJAK v Praze (em.)
 Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PdF MU v Brně
 Doc. PhDr. Marie Marečková, CSc., PdF MU Brno
 PhDr. Helena Marinková, Praha
 Doc. PhDr. Pavol Masarik, CSc., PdF Nitra

RNDr. Alois Matoušek, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Silvia Matúšová, řed. ŠPÚ v Bratislavě
Doc. RNDr. Erika Mechlová, CSc., PFF OU v Ostravě
Prof. RNDr. Jan Melichar, CSc., UJEP Ústí n. L.
PhDr. Jitka Měřinská, škol. insp., OŠMT Praha
Prof. PhDr. Antonín Měšťan, Univerzita Freiburg
Prof. PhDr. Jaroslav Mihule, prorektor Karlovy univerzity v Praze
PhDr. Věra Mišurcová, CSc., Praha
PhDr. Zdeněk Mlčák, FF OU v Ostravě
František Morkes, Ústav pro informace ve vzdělání, Praha
Doc. PhDr. Josef Mrhač, CSc., PdF v Ostravě
Prof. PhDr. Hana Mukařovská, CSc., PdF UK Praha
PaedDr. Jaroslav Müllner, ČMOS prac. školství, Praha
Ing. Josef Musil, DrSc., VÚVA Brno

N: Doc. dr. Stanislav Navrátil, CSc., PdF UJEP v Ústí n. L.
Marie Návratová, ČMOS PŠ, Zemská rada odborů Moravy a Slezska
Doc. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., PdF UP v Olomouci
Mgr. Jiří Němec, PdF MU v Brně
PhDr. Vladimíra Neužilová, ZŠ v Pozořicích
Mgr. Miroslava Novotná, PdF MU v Brně
Prof. PhDr. Lubomír Nový, CSc., FF MU v Brně

O: Prof. PhDr. Zdeno Obrdžálek, DrSc., KU Bratislava
Doc. PhDr. Otto Obst, CSc., PdF UP v Olomouci
Helena Odehnalová, PÚ Brno
PhDr. Karla Ondrášková, CSc., PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc., PdF UK Praha
PhDr. Liduška Osecká, CSc., AV ČR Brno

P: Prof. RNDr. Eduard Pachmann, DrSc., PdF UK v Praze
Prof. PhDr. Radim Palouš, CSc., UK Praha
Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, CSc., PdF UK v Praze
Prof. PhDr. Ing. Jozef Pastier, CSc., KU Bratislava
Doc. PhDr. Jaroslav Pátek, CSc., PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Bronislav Pazdera, CSc., PPPV Čs. armády Praha
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., UP Olomouc, em.
Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc., UK Praha
Jaroslav Pešek, ZŠ v Havlíčkově Brodě
Doc. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Nitra
Prof. Dr. Peter Petrov, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia
PhDr. Mária Piššová, PdF Banská Bystrica
Ing. Jiří Poděbradský, ČMOS PŠ, republikový výbor sekce SOŠ
PhDr. Mária Podhájecká, CSc., PdF Prešov
PhDr. Libuše Podlahová, PdF UP Olomouc
Mgr. Eva Pokorná, ZŠ Újezd – Kyjov
Mgr. Radim Pokorný, ZŠ Újezd – Kyjov
PhDr. Zdeněk Pokorný, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha

PhDr. Ladislav Polášek, CSc., Nový Jičín
PhDr. František Pospíšil, Brno
PaedDr. Danuše Procházková, řed. ZŠ Brno-Husovice
Doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., PdF JU, České Budějovice
PhDr. Jiří Prokop, PdF UK Praha
PaedDr. Renata Prokopová, mateřská škola, Olomouc
Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., PdF UK Praha
Doc. PhDr. Zofej Pšenák, CSc., FF UK v Bratislavě
PhDr. Branislav Pupala, Ústr. metod. centrum MŠaV SR v Bratislavě
Doc. PhDr. Jana Pýchová, CSc., OU v Ostravě
Doc. PhDr. Iva Pýchová, CSc., SU v Karviné

R: PaedDr. Vladimíra Rattayová, SPgŠ Praha
Doc. Dr. Metod Resman, Filozofická fakulta, Ljubljana
Doc. PhDr. Simeon Romportl, CSc., PdF MU v Brně
Ing. Jaroslav Rössler, předs. ČMOS PŠ, Praha
Doc. PhDr. Zdeněk Rozum, CSc., Pol. ak. ČR v Praze
Ing. Jiří Rybička, MZLU v Brně
PaedDr. Marta Rybičková, Brno
PhDr. Karel Rýdl, CSc., UK Praha
Ing. Růžena Ryglová, ČMOS PŠ, republikový výbor sekce gymnázií
Pavla Rychlíková, PÚ Brno

Ř: Doc. PhDr. Marie Řehořková, FF MU v Brně (em.)
Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Oliva Řehulková, AV ČR Brno
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., PdF MU v Brně

S: PaedDr. Květoslava Santlerová, PdF MU v Brně
CSc. K. Sapudžijeva, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia
PhDr. Jiří Sedlák, CSc., MU Brno
Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., Policejní akademie, ČR, Praha
PhDr. Olga Settari, CSc., FF MU Brno
PhDr. Alena Schauerová, FF MU v Brně
Anatoly Sirotentko, CSc., ředitel APV Ukrajiny, Kijev
Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha
Doc. PhDr. Jan Skutil, CSc., Moravské muzeum v Brně
PhDr. Jan Slavík, CSc., PdF UK v Praze
Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc., FF MU v Brně
RNDr. Marie Solárová, PŘF OU v Ostravě
PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU v Brně
Ing. B. Staněk, Křídlovická 61/a, Brno
Dr. Teresa Stasienko, Inst. Ped. Uniw. Wrocław
Dr. Stephan Sting, Svobodná universita, Berlín
Doc. RNDr. Mojmír Stojan, CSc., PdF MU Brno
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Tomáš Svatoš, CSc., VŠP Hradec Králové
PhDr. Jarmila Svobodová, CSc., PdF MU v Brně

Doc. PhDr. Jiří Syrovátka, CSc., VŠST, PdF v Liberci
Doc. Dr. Miroslav S. Szymanski, Univerzita ve Varšavě

Š: PhDr. Alena Šafrová, CSc. PdF MU Brno
Eva Šefránková, PÚ Brno
PhDr. Dušan Šimek, UP Olomouc
Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., PdF MU v Brně
PaedDr. Milan Škrabal, PÚJAK ČSAV Praha
Mgr. Svatoslava Škramovská, CSc., PÚJAK ČSAV Praha
PhDr. Ján Špitka, Ped. psych. poradna Košice
PaedDr. Rudolf Šrámek, MZLU Brno
Doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc., PdF UK Praha
PhDr. František Štěpánek, škol. insp. Praha, em.
Doc. PhDr. Jaroslav Šturma, CSc., VŠP v Hradci Králové
PaedDr. Jan Štáva, CSc., PdF MU v Brně
PaedDr. Božena Šupšáková, PdF UK Bratislava
PhDr. Ivan Švanda, CSc., VÚOŠ Praha
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF MU v Brně

T: Doc. PhDr. Vladimír Täubner, CSc., VŠP, Hradec Králové
Mgr. Jaroslava Tichá, FF MU v Brně
RNDr. Josef Trna, PdF MU v Brně
RNDr. Eva Trnová, základní škola Lysice, okr. Blansko
Prof. ThDr. Jakub Trojan, děkan ETF UK v Praze
PhDr. Valentina Trubiniová, PdF UK Bratislava
PhDr. Eva Turanská, PdF Banská Bystrica

U: Doc. PhDr. Boris Uher, CSc., UK Praha
PhDr. Eva Urbanovská, PdF UP v Olomouci

V: PhDr. Pavel Vacek, VŠP v Hradci Králové
Doc. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Josef Valenta, CSc., FF UK Praha
PhDr. Alena Vališová, FF UK Praha
Dr. PhDr. Danuše Vašátková, VŠP Hradec Králové
PhDr. Růžena Váňová, CSc., PdF UK v Praze
PhDr. Ján Varga, CSc., PdF UPJŠ Prešov
Mgr. Oldřich Vávra, PdF MU v Brně
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF MU Brno
PaedDr. Eliška Vencálková, ŠÚ města Brna
Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., FF MU v Brně
Prof. PhDr. Ludovít Višňovský, CSc., PdF Banská Bystrica
PhDr. Vladimír Vocelka, Slezská universita, Opava
Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc., PdF TU v Liberci
Ing. Hana Vomáčková, CSc., PdF UJEP v Ústí n. L.
PhDr. Erika Vonková, CSc., PdF MU Brno
Doc. PaedDr. Chrudoš Vorlíček, CSc., PdF UK v Praze
PhDr. Břetislav Voženílek, ÚŘŠ PdF UK v Praze
PhDr. Helena Vyskočilová, PdF UK Praha

W: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., PdF ZČU v Plzni
PhDr. Eliška Walterová, CSc., PdF UK v Praze
ThDr. Hynek Wiesner, Šumperk
Univ. Prof. Dr. Christoph Wulf, Freie Universität, Berlin

Z: Doc. PhDr. Miron Zelina, CSc., PdF KU Bratislava
PhDr. Milota Zelinová, ÚÚVU Bratislava
RNDr. Michal Zeman, Ústředná školská inšpekcia v Bratislave
PaedDr. Jan Zlatník, CSc., VVŠ PV ve Vyškově
Mgr. Wiktor Złobicki, Inst. Ped. Uniw. Wrocław

Ž: Doc. PhDr. Viera Žbirková, CSc., PdF v Nitre
Doc. Ph. et PaedDr. Martin Žilínek, CSc., FF UK v Bratislavě

Věcný rejstřík Pedagogické orientace 1990–1996

A

Agentura pro kurikulum, standardy... 18–19/12

akademismus a practicismus 15/31

alternativní

– pedagogické hnutí 15/92

– pedagogické koncepce 15/85

– škola 15/86, 98

– škola Slunce 7/25

– školství 1/67,69, 7/25, 15/94

americké pedagogické koncepce 16–17/170

Amerika 2000 5/116, 6/82

Amerling, K. S. 2/42, 6/69, 11/95

anacionalismus 6/94

asistentská praxe 8–9/132

Asociace pedagogů základních škol 12–13/87

asocianismus 8–9/69

atestace 1/16,20

autopoietický systém 11/104

autoregulace 1/150

– vzdělávací 8–9/34

autorita 15/25

antropologie 1/80, 10/114

– filozofická 8–9/161

– integrální 10/117

– kulturní 5/96

– moderní 10/117

– pedagogická 6/121

antropologická orientace 8–9/197, 20/141

antropologický přístup 10/110

antropologismus 8–9/195

axiologie 1/80,81, 3/5, 10/115

– humanistická 8–9/22

– marxistická 10/11

– pedagogická 6/24,31,121

– v dějinách filozofie 8–9/17

asertivita 8–9/35

B

Bacon, F. 1/38, 2/10, 5/34

Baeze, A. V. 2/6

Bakule, F. 6/56

Bergson, H. 10/93

Bielefeldské školní projekty 10/96

Blížkovský, B. 10/106

brainstorming 15/104, 16–17/107

budoucí učitel

– a tradiční kultura 18–19/117

– a vědeckovýzkumná práce 18–19/94

– axiologická dimenze přípravy 12–13/23

– ekologická výchova 18–19/97

– osobnost 2/71

– profesionální výcvik 5/92, 10/33, 12–13/11

– příprava 2/61–64,64–66,70–71,75–76,79–82,83,86, 89–91,104, 14/105

– rozvoj tvořivosti 18–19/94

– třídimenzální příprava 12–13/22 – verbální projev 18–19/56

C

celistvé a otevřené

– světa 8–9/27

– výchovy 11/110

– pojetí výchovy 10/109, 11/102, 12–13/132

celistvý a otevřený model výchovy 16–17/18

centrum

– metodické 1/16, 3/79

– speciálně pedagogické 6/53

celoživotní profesní růst 18–19/125, 172

Cesta světla 11/98

civilizační problémy 7/5

Cultura universalis 1/37

Cartesius viz Descartes, R.

Comte, A. 11/11

Č

Čapek, K. 1/22,28,35

Čs. obec učitelská 7/17

Čs. pedagogická společnost 4/56, 5/30, 10/107

– historie 11/95

– sjezdy 6/19, 10/3

- smlouva 7/2
- stanovy 6/99
- Čs. pedagogický ústav 2/46**
- čs. učitelstvo**
- první sjezd 5/19–20
- druhý sjezd 6/68

- D**
- Dědictví Komenského 3/78, 4/57, 6/25, 8–9/187, 10/4, 11/96, 12–13/164, 171, 16–17/4, 18–19/175**
- nabídka edice 8–9/190, 10/109, 14/84, 18–19/180, 20/143
- dějepis**
- na střední škole 5/82
- školní 5/75
- dekulturace 5/10**
- demokracie a třídní samospráva 20/134**
- demokratizace (výchovy) 4/14,46, 7/32**
- Descartes, R. 2/12–14, 5/34**
- dětská skupina 11/49**
- Dewey, J. 1/71,72,88**
- diagnostika etopedická 6/140–141**
- dialog výchovy 11/106**
- dialektika výchovy 11/115**
- didaktik oborový 5/58**
- didaktická**
- prognostika 10/20
- propedeutika 10/19
- didaktický**
- experiment 7/19
- model přírodních věd 5/74
- didaktika 12–13/138**
- fyziky 5/57,108, 7/77
- hermeneutická 10/20
- chemie 5/58, 16–17/105
- kognitivní 10/20
- komunikativní 10/20
- matematiky (VŠ) 7/83 8–9/59
- mateřského jazyka 8–9/69
- normativní 10/19
- na VŠ technických 12–13/47
- obecná 5/56, 6/72 8–9/59,132,133, 12–13/43
- objektová a subjektová 10/19
- oborová 5/56,64,89,91, 6/48, 7/59, 7/64 8–9/59, 10/52, 12–13/45
- oborová a pedagogika 7/61
- profesionální příprava učitelů 10/19
- prvouky 18–19/63
- technologická 10/20
- tělesné výchovy 5/66
- teleologická 10/19
- tradice a perspektivy 6/50–52
- vědních oborů 5/59
- vojenských oborů 8–9/175
- vyučovacích předmětů 12–13/43
- didaktometrie 10/20**
- diferenciace žáků 3/54 8–9/45**
- diletantismus 6/64**
- dimenze**
- axiologická 18–19/131
- biologická 8–9/23
- duchovních hodnot 8–9/23
- etická 18–19/131
- evropská d. vzdělávání 6/7, 15/2
- národní d. vzdělávání 15/2
- prosociální 18–19/131
- dovednosti**
- asertivní 8–9/36
- komunikativní 6/75, 8–9/35,132, 10/42, 12–13/86
- elementární učitelské 8–9/128
- pedagogické 10/43, 18–19/76
- písemné 6/76
- Dršina, F. 1/21,57, 4/53,58, 6/35, 8–9/197, 11/11, 20/148**
- dualita**
- ideálu a skutečnosti 6/12
- lidského uspokojení a frustrace 6/12
- duchovědy 8–9/195**
- duchovní mobilizace 6/31**
- Dům ekologické výchovy 15/46, 18–19/98**
- Durkheim, E. 11/11**
- dvoustranný pedagogický systém 5/53, 8–9/85**

- E**
- elementární čtení, psaní 11/93**
- empirismus filozofický 6/59, 10/95**
- enkulturace 1/126,127**
- Epstein, O. 10/92**
- etologie 8–9/70**

etoped, etopedie 6/141, 8–9/92
esence a existence 10/117
essentialismus 14/131
eurythmie 1/74
evropská
 – dimenze vzdělávání 6/7, 15/2, 20/17
 – integrace 20/18
existencialismus 1/80, 5/26, 6/59, 8–9/17, 197
experiment 7/23
 – didaktický 7/19
 – pedagogický 3/37
Exupèry, A. de Saint 7/12

F

fenomenologie 5/26, 6/59, 8–9/197, 11/34
 – situace 11/21
filozofie
 – a výchova 8–9/195
 – antropologická 6/36
 – člověka 10/113
 – dějin anglosaská 6/14
 – ekletická 14/149, 16–17/174
 – národní výchovy 12–13/127
 – vědy 6/60
 – výchovy 6/34–37, 6/58–61, 7/4, 8–9/13, 162, 11/8, 20/84
 – výchovy v USA 14/131
 – vzdělání 6/58, 59
folklor 5/51–52, 18–19/119
Freinet, C. 1/73, 15/93
freinetovské školství 7/25
fyzika
 – výuka, motivace 5/67, 12–13/105
 – na střední škole 5/67
 – na základní škole 5/67

G

geneze učitelské profese 16–17/58
gerontopedagogika 5/38, 16–17/167
Gesamtschule 1/76
globální
 – krize 10/76
 – pojetí světa 8–9/24
 – revoluce 8–9/18
 – rezignace 11/85

– výchova 11/71
gradace
 – odbornosti 5/61
 – profesionality 1/155, 5/88, 16–17/5, 16–17/26
gramotnost
 – vědecká 7/7–11
 – přírodovědecká 7/7–11
gymnázium
 1/12, 67, 77, 144–145, 2/46, 101, 3/24, 49, 4/38, 43, 53, 56, 5/30, 95, 122, 6/133, 8–9/42, 137, 10/17, 12–13/64, 16–17/133
 – a vyšší stupeň ZŠ 18–19/7
 – čtyřleté nebo osmileté 15/82, 20/106
 – maturita 5/121, 10/81, 18–19/10
 – nového typu 11/47
 – pedagogické 2/71, 75, 102
 – rakouské 5/94
 – reálné 2/27, 16–17/43
 – reformní reálné g. 16–17/43
 – osmitřídni 7/3
 – víceleté 12–13/102, 18–19/7, 25

H

Hartlibův archiv 2/9
Hawthornský experiment 8–9/93
Hendrich, J. 1/21, 4/53
Herbart, J. F. 1/70, 6/72
herbaticismus 8–9/181, 12–13/135
hermeneutika 8–9/195, 12–13/192
historická paměť 6/16
historie
 – člověka integrální 6/17
 – metodologie 6/11
historiografie
 – exilová 6/17
 – oficiální 6/17
 – pozitivistická 6/16
 – německá 6/13
 – samizdatová 6/17
historismus 6/13
 – krize 6/13
historismy a ontologie 6/17
Hlas (časopis) 6/61
hnutí otevřeného vyučování 10/96
hodnocení
 – klasifikace a slovní h. 11/89
 – kulturní 4/111

- práce učitele 3/66 18-19/111
- princip kvantifikace 7/20
- školní 12-13/20
- testů 18-19/135
- žáka 1/15, 18-19/6
- hodnotová orientace** 1/138, 2/6,4/32,51,112, 6/6,33,34, 8-9/18,131, 20/5
- a vědomosti 10/24
- na blahobytný konzum 10/124
- výchova 2/88
- lidstva 8-9/14
- středoškoláků 11/59
- typy, konverze hodnot 11/84
- změny 18-19/38
- hodnotový**
- nihilismus 14/6
- relativismus 12-13/116
- systém 10/127
- hodnoty**
- civilizační 8-9/20
- duchovní 8-9/20
- hierarchizace 8-9/22
- humanitně demokratické 8-9/187
- ideální 8-9/23
- kulturní 8-9/21
- národní a všelidské 15/5
- obecná koncepce 8-9/17
- přírodní 8-9/19
- schéma lidských hodnot 8-9/19
- sociální 8-9/20
- symbolické 6/36
- vitální 8-9/19
- výzkum 8-9/17
- Horák, F.** 7/150
- hromadné sdělovací prostředky** 20/14
- Hronec, J.** 5/20
- hry**
- celotáborové 8-9/186, 12-13/190, 14/113
- didaktické 3/30, 11/87
- kooperativní 11/73
- školské 11/78
- humanizace**
- člověka 5/77, 6/142, 11/111
- prostředí 10/36
- obsahu 10/36
- školy 3/42, 6/58, 8-9/34, 14/34
- výchovy a vzdělávání 1/37, 4/14,32,46, 8-9/34,141, 10/24, 32, 47, 95, 11/43, 18-19/26
- vztahů mezi lidmi 6/55
- humanismus** 6/52,58, 10/29
- integrální 10/95
- Masarykův 6/30, 8-9/6, 15/5
- humanistická koncepce** 18-19/133
- Hus, Jan** 8-9/31
- Husserl, E.** 11/34
- hyperaktivita** 20/91
- CH**
- Chlup, O.** 1/21,71,120,2/39,44,102, 4/53,63, 5/48,94, 6/50, 7/19,25, 18-19/82, 92
- chování**
- kulturní 10/101
- multikulturní 10/102
- I**
- idea**
- Česko-Slovenska 8-9/4
- dalšího vzdělávání učitelů 18-19/79
- demokracii 6/92
- humanismu, humanity 2/63, 6/92, 8-9/162, 10/95
- jednotné školy vnitřně diferencované 4/42
- pedagogické fakulty 2/101-107
- výchovy ve volném čase 18-19/149
- idealismus** 6/12
- umírněný 5/26, 8-9/197
- idealistická filozofie hodnot** 8-9/17
- ideály demokracie a humanity** 3/6,4/37
- humanita 1/138, 5/87, 6/38, 10/39
- obnova demokracie 5/87
- humanitní demokracie 8-9/9
- identita** 6/95
- evropská 6/8,95
- historická složka 6/97
- kolektivní 6/96
- národa 6/93,97,98
- personální 6/96
- perspektivní složka 6/97
- imperativ**
- selekce 1/130
- spolupráce 6/7

individualizace 7/33**informační**

- systém ve školství 1/17
- a didaktická technologie 2/85–86
- a rozhodovací procesy 20/23

informace

- oborové 8–9/149
- pedagogické 7/24
- zprostředkované 10/26

informatika 2/85–86, 18–19/74

- didaktika 20/100
- učebnice pro ZŠ 14/107
- vzdělávací 5/38
- výuka souvisejících předmětů 14/79
- výuka v USA 20/116

integrace

- obsahová 1/78
- pedagogická 5/42
- postižených dětí 1/19, 3/40, 6/53,54
7/145, 15/108

přírodovědných disciplín 5/72

- sociální 1/78
- školní a mimoškolní výchovy 3/33

integrované vzdělávání 7/147**interakce učitele se studenty** 15/45**interakční**

- citění studentů 18–19/43
- cvičení 2/79–82, 7/126, 8–9/118
- chování 18–19/43

interkulturalita 6/6**international education** 6/46**J****jazyk mateřský** 7/73

- etologické pojetí 7/67, 8–9/69

Jungbauer, F. 11/93**K****Kádner, O.** 1/21, 4/53,57,94, 6/35, 7/19, 8–9/197**kalokagathie** 5/47, 7/11**kolegium školy** 1/157**kognitivní**

- funkce 11/43
- taxonomie 11/40

kompetence

- pedagogická 18–19/97, 143

- společenská a kulturní 18–19/162

- učitele 16–17/52, 55

komplexní pojetí výchovy 11/104**komplexní historické vědomosti** 5/81**komeniologie** 3/8, 4/3

- bibliografie 4/29–30

Komenský, J. A.

- 300. výročí narození 3/8–16
- a Anglie 2/9
- a „duševní zdraví“ 4/22–24
- a knihy 2/22–25
- a moravští bratři 14/94
- Amsterodamský kancionál 3/22,24
- aspekty antropologické 6/38
- Centrum securitatis 6/40
- Cesta světla 2/10,11
- časopis 3/9–16, 6/68, 16–17/149
- Česká didaktika 4/17
- demokracismus 4/12
- dějepisec 4/26–29
- encyklopedismus 4/13
- filozofický a pedagogický systém 2/3–8,2/61
- filozofie výchovy 6/35
- Informatorium 2/19, 3/21, 3/22,23,25,28,38,40, 4/18,19,22,23
- historické práce 2/15–18
- humanismus 4/11
- Nejnovější metoda jazyků 5/48
- Konsultatio 4/8
- Kšaft 2/15
- Labyrint světa a ráj srdce 6/40
- Muzeum J. A. K. 2/11, 6/67–71, 16–17/149
- Obecná porada věcí lidských 1/39,41,42,49–53,2/3,17,22, 4/95, 6/39, 8–9/12, 10/25
- Orbis pictus 3/22
- optimismus 4/12
- Pampaedie 1/106,6/42
- Panorthosie 1/104, 6/43
- Pansofie 1/105,2/4
- Pantaxie 6/42
- Pravidla mravů 20/109
- principy 4/12, 11/79
- Sbirka zásad pedagogických 3/40
- Schola ludus 2/21
- Svět v obrazech 4/25

- školské hry 11/78
- teolog 2/18-19
- univerzalizmus 4/7-11,4/13, 8-9/7, 10/98
- Velká didaktika 1/38,44-48,49-53, 2/11,19, 3/22,28,38,40, 4/18,19,22, 5/47, 6/39,65
- Veškeré spisy J. A. K. (vydávání) 14/88
- Všenáprava 1/49-53, 2/5, 3/21
- Vševýchova 3/25, 4/18, 5/47

komunikace

- asertivní styl 8-9/35
- nonverbální 5/128
- pedagogická 2/74m 18-19/66
- umění univerzální k. 1/93
- verbální a nonverbální 18-19/54

konceptuální mapy 20/100

konkretizace výchovného programu 11/50

Konvence práv dítěte 3/39

kreativizace 1/89

kreativizační cvičení 8-9/133

kredit 1/77

kreditový a jednicový systém 12-13/49

kritéria

- demokratická 4/37
- ekonomická 4/37
- humanitní 4/37
- pedagogická 4/37
- speciální 4/38

krize

- autority 14/98
- ekologická 8-9/5, 10/127
- filozofického myšlení 6/13
- globální 10/96
- historismu 6/13
- kultury 14/97
- modernosti 10/110
- pedagogiky 10/97, 12-13/161
- školy 6/45
- výchovy a vzdělání 12-13/125, 14/97

Krofta, K. 4/26

kultura

- a výchova 8-9/163
- evropská (tradice) 8-9/162
- evropská a světová 18-19/162
- hmotná a duchovní 8-9/15
- chování 10/18, 10/101
- moderní 1/128-132

- národní 7/11, 18-19/161
- postmoderní 1/129, 12-13/115
- tradiční 18-19/117

Kučerová, S. 6/119

- Axiologická dimenze výchovy 6/120,
- Člověk — hodnoty — výchova 6/120, 18-19/183, 20/140

kulturně historická zkušenost 18-19/183

kulturní

- antropologie 5/96
- dědictví národa 4/106-110, 8-9/18
- dějiny 10/117,121
- hodnocení 4/111
- inflace 1/131
- tradice 8-9/18
- trh 1/131
- vývoj člověka 10/121

kulturologie 1/127-132,136

kurikulární

- problémy 20/6
- transformace 11/44
- kurikulum 3/67, 4/66, 5/120, 6/51,82,83, 8-9/78,121,183, 10/96, 12-13/88**
- diferencovaný model 12-13/142

Kvačala, J. 3/8,19

kvalifikace učitele 15/111

kybernetika vzdělávací 5/38

L

laboratoř

- didaktická 2/88
- pedagogická 3/84

lehká mozková dysfunkce 20/90

Lewin, A. 16-17/147

Liga lesní moudrosti 7/111

Lindner, G. A. 2/101,3/8, 4/58,5/94, 6/35, 11/9, 16-17/164, 18-19/79

logopedie 7/143

M

Machovec, M. 11/18

Makarenko, A. S. 3/102-115, 7/152, 8-9/92

makrořezání 1/150-153, 4/115

Malíř, F. 10/105

marxismus 6/15, 8-9/195

- Masaryk, J.** 1/26
Masaryk, T. G.
 1/21,57,84, 2/104, 4/46, 5/19,44,45,94,
 6/35,70, 11/9
 – demokratismus 6/30, 15/6
 – filozofický realismus 8–9/10
 – Ideály humanitní 11/10
 – Jak pracovat 6/61–67
 – a knihy 6/65
 – kritický realismus 6/30, 8–9/11,197, 15/9
 – kulturní univerzalizmus 8–9/11, 15/9
 – Masarykova akademie práce 7/149
 – moderní sociologie 11/11
 – pojetí demokracie 8–9/9, 15/8
 – vnukové 20/139
materialismus historický 6/16
měkké přechody 11/47
metaanalýza 14/35
metapedagogika 1/122, 5/38
metody
 – empirické 15/69
 – filozoficko-historické 15/69
 – inscenační 2/80,81
mikropedagogika 6/48
mikrořizení 1/150–153, 3/86, 4/115
mládež
 – handicapovaná 1/19, 12–13/50
 – ohrožená 15/64
 – rómská 1/19
 – současná 7/98
 – talentovaná 1/18, 12–13/90
 – učňovská 18–19/49
mladiství
 – kriminalita 8–9/101
 – deviantní chování 8–9/102
 – delikvence 8–9/103
moc a odpovědnost 20/17
model(y)
 – funkcionální 11/120
 – pedeutocentrické, objektální 11/119
 – pedocentrický, subjektální 11/119
 – řízení 12–13/73
 – teleocentrický 11/120
 – technocentrický 11/120
moderna a postmoderna 5/33,34,40,
 10/96, 110, 12–13/114, 12–13/130, 16–
 17/129, 168, 18–19/26, 20/84
 – kritika postmoderny 12–13/120
moderní věda 11/31
modernismus 6/60
modernizace 10/110
modulové zpracování látky 16–17/120
Montessoriová, M. 1/71, 15/90, 93
motivace 5/67, 12–13/105, 18–19/58, 18–
 19/64
motivační vyučovací techniky 18–
 19/59
multikulturalismus 6/96
 – teorie 12–13/39
muzeopedagogika 2/86–89, 4/24–25,
 5/39
myšlení
 – axiocentrický charakter 6/12
 – české filozofické 11/99
 – didaktické 7/57
 – evropské klasické 6/12
 – francouzské pedagogické 10/94
 – holistické 8–9/27
 – kritické 6/32, 8–9/11
 – lidské a postmodernismus 20/94
 – mimoevropské 6/11
 – novověké 7/10
 – pedagogické 6/56,59,60, 8–9/163, 10/11,
 12–13/114, 16–17/30
 – pojmové 16–17/80
 – postmoderní 10/96, 12–13/114
 – profesionální 8–9/148 – racionální 16–
 17/132
 – systémové pedagogické 10/98, 14/24
 – tvořivé 11/72, 20/64

N
náboženský fundamentalismus 6/16
nacionalismus 6/16
národní
 – identita 8–9/43, 15/2
 – tradice 8–9/45, 15/2
Národní kurikulární rada 18–19/11
násilí 20/20
Německá společnost vědy o výchově
 10/100
nedovzdělanost 4/105–110
NEMES 4/35,49–50
nihilismus 12–13/118
normalizace 5/31,45, 10/110
nové školy 7/25, 10/92

- anglické, francouzské a švýcarské 12-13/126
- hnutí N. š. 1/71

O

obecná teorie

- hodnot 3/6, 10/121
- systémů 4/8-11, 6/142, 10/98, 11/103

oborový

- metodik 1/154
- pedagog 1/155

odborná příprava

- speciální 3/66
- základní 3/66

odborné poradenské služby 8-9/145

- OECD 2/31,34,35,93, 6/125,133, 11/40, 16-17/51, 110, 132, 143, 18-19/4, 25, 20/3, 36

Omladina Komenského 2/28

orientační normativy 16-17/23

osobní zdatnost 2/82-84

osobnost

- formování 5/49
- harmonický rozvoj 7/13-15
- hodnotová struktura a empatie 18-19/131
- odpovědná, protektivní 18-19/51
- svoboda 8-9/28
- učitele 2/71
- žáka 11/40

osobnostní

- výbava jedince 11/72
- zdatnost 12-13/24

otevřeně pojetí výchovy 11/102

P

Památník J. A. Komenského 6/69

Palouš, R. 7/5

Patočka, J. 5/26, 6/75, 11/28, 34

pedagog

- flexibilita 10/103
- podmínky a potřeby 8-9/150

pedagogická

- antropologie a estetika 10/104, 15/70, 20/5
- axiologie 20/5
- diagnostika 8-9/175

- dílna 3/80,85

- fakulta 5/93
 - ekologie 20/5
 - P. encyklopedie 8-9/184, 10/92
 - etika 10/33
 - integrace 5/42
 - interakce 5/41, 8-9/34
 - kompetence 18-19/97, 143
 - komunikace 2/74, 10/42
 - metodologie 12-13/138
 - móda 16-17/31
 - P. orientace 5/29,30,31,65, 6/24,25,34, 10/107
 - praxe 2/58-61,74, 3/73-75, 5/104 7/119, 8-9/127, 10/46, 12-13/33
 - p.-psychologická praxe 11/63, 16-17/78
 - příprava (obecně pedagog.) 10/50
 - psychologie 8-9/33
 - rada 1/157, 8-9/155
 - realita 20/5
 - regulatika 8-9/175
 - situace 8-9/113,130
 - sociologie 8-9/93
 - P. společnost 5/28,30
 - strategie 20/4
 - teleologie 5/45
 - teorie 6/58, 8-9/113, 12-13/118
 - teorie a praxe 1/27, 4/33, 4/92,113-114, 12-13/26, 20/8, 84
 - P. unie 1/115-116
 - vojenská 8-9/175
 - způsobilost 2/53-55,56-58, 8-9/129
- ### pedagogické
- akademie 2/101,102
 - cíle 6/36
 - časopisy 2/96,5/92
 - činnosti 20/39
 - dovednosti 5/105,106
 - gymnázium 2/71,75
 - informace 7/24
 - iniciativy 1/114-117
 - instituty 2/75
 - jednání 14/24
 - kategorie 11/115
 - muzeum 4/58, 11/96
 - myšlení 1/118-121, 8-9/114
 - nadání 2/58
 - obory 2/95, 5/87, 6/34,

- pojmy 5/52
- poradenství 10/98
- praktikum 5/104, 18–19/66
- principy 2/3
- problémy (analýza) 10/48
- prognózování a projektování 20/5
- sdružení v Polsku 7/27
- P. rozhledy 12–13/173
- situace 15/18
- shromáždění v Salzburgu 5/126–128
- specifické p. profese 18–19/143
- symposium 20/12
- školy 2/72,75
- talenty 8–9/137
- tvorba a p. reflexe 15/25
- vědy 2/95, 5/88, 20/6
- záznamy studentů 16–17/77
- pedagogicko-profesijní orientace** 8–9/139, 16–17/73
- pedagogický**
 - asistent a instruktor 1/158, 3/91,5/91
 - deník 16–17/79
 - dialog 11/106
 - experiment 3/37
 - kongres 7/3
 - objektivismus a subjektivismus 4/7, 8–9/7
 - reformismus 4/53, 6/56, 7/88
 - P. seminář 4/56
 - totalitarismus 7/6
 - P. týden 7/18, 16–17/44
 - výzkum 1/121–125, 12–13/137, 16–17/57, 20/3, 9, 23
 - vztah 12–13/193
- pedagogický proces**
 - dvoupólový model 11/106
 - třípólový model 11/109
 - čtyřpólový model 11/109
 - pětipólový model 11/106
- pedagogičtí pracovníci**
 - další vzdělávání 3/79–101, 4/68, 5/88,91, 7/135, 8–9/87,147, 12–13/30, 16–17/26, 16–17/109, 18–19/18, 18–19/125
- pedagogie** 10/11
- pedagogika**
 - a postmoderna 12–13/114
 - angažovanost 6/36
 - antipedagogika 12–13/130
 - bezdětná 1/71,119
 - celoživotní koncepce 5/37
 - česká 6/55–57
 - členění 15/68
 - dějiny 5/38,96, 7/16, 8–9/161, 12–13/138
 - dospělých (viz andragogika) 1/125,133–136, 5/38, 16–17/167
 - duchovědná 6/59, 10/94, 95, 12–13/191
 - emancipační 1/80
 - empirická 12–13/191
 - experimentální 12–13/126
 - existenciální 5/128, 10/95
 - herbartovská 12–13/129, 15/96
 - hermeneutická 1/80
 - historická 5/38, 6/72–76
 - humánní 1/28, 5/90, 12–13/12, 15/114
 - ideologizace 20/8
 - integrace a axiomatizace 20/7
 - kategorie 5/36
 - komparativní 1/122
 - kompetence 20/20
 - kritická 12–13/191
 - krize 5/3,55, 12–13/161, 20/7
 - kulturní 8–9/182, 10/94, 12–13/140
 - kybernetická 5/38
 - léčebná 15/61
 - médií 10/104
 - mimoškolní 10/104
 - na VŠ technických 12–13/47
 - náboženská 20/17
 - naivní (primitivní) 4/80–81
 - německá systémová 10/97
 - obecná 5/36,38,40,96, 6/34, 7/4, 8–9/162
 - obsah 2/73
 - oborová 5/61,63,91
 - obrana 4/79–81
 - polská 10/5
 - postmoderní 12–13/119
 - pragmatická 10/95
 - profesní 12–13/145
 - předmět 1/125–127,2/51–52, 5/37–39,41, 20/22
 - předškolní (terminologie) 5/38, 8–9/184
 - reformní 7/18, 8–9/181, 15/89, 20/145
 - rehabilitace 6/34
 - rodinná 7/106, 14/61
 - sexuální 12–13/147, 14/70
 - socialistická 1/120, 10/7

- sociální 1/118-121, 7/87, obsah 8-9/89,90,99, 10/98, 14/124, 15/58, 15/61, 15/64, 67, 16-17/164, 18-19/156
- sociologická 10/94
- sovětská 3/102, 8-9/173
- současná 5/39-42
- speciální 3/40, 6/52-54, 7/140, 12-13/51
- společenská prospěšnost 12-13/128
- srovnávací 2/93-95, 5/38,95, 6/5,44, 8-9/161
- světová 6/31
- systémová 4/115-117, 6/141-143, 8-9/7
- systémově ekologická 10/96
- školní 5/38,41, 7/31, 8-9/39
- tragického humanismu 8-9/165
- učebnice 12-13/156
- vojenská 8-9/172
- volného času 2/88, 12-13/139, 18-19/156, 20/73
- vychovatelství 2/76
- vývoj od r. 1945 5/26-36
- výuka 12-13/158, 15/31
- waldorfská 8-9/132,142, 12-13/103, 15/90
- základní poslání 12-13/161
- zaostávání 8-9/169
- zážitku 8-9/99
- zvědečtění 11/41
- pedagogové**
- američtí 6/90
- Slováci 3/16-20
- pedeutologická transformace** 16-17/21
- pedeutologické koncepce** 3/89
- pedeutologie** 2/109,114,5/106 7/116, 8-9/111, 10/42, 106, 12-13/11, 15/113, 16-17/12, 18-19/78, 20/39
- výzkum 12-13/6, 16-17/26
- pedocentrismus** 1/71, 10/38
- Pecha, L.** 7/152
- perennialismus** 14/131
- personalistika** 1/136
- Petersen, P.** 1/74
- Pitter, P.** 20/79
- pluralismus**
- epistemologický 10/11
- radikální 20/86
- pojetí dějin** 11/29
- tradiční 6/17
- teorie 6/75
- postulát relativní autonomie** 12-13/193
- práce**
- duchovní a vědecká 6/64
- duševní 6/62
- s textem 6/75, 10/21
- skupinová a týmová 10/38, 11/87
- profesiografie** 16-17/89
- učitele 20/39
- profesiogram** 20/39
- progresivismus** 14/131
- prosociálnost** 18-19/130
- pojetí přirozenosti** 6/41
- pojmová síť** 14/82, 18-19/74, 20/100
- pokusnictví** 2/47, 4/34, 6/51
- politika** 3/34, 4/54
- kulturní 4/54
- personální 1/17
- výchovně vzdělávací 8-9/183, 20/3
- postmodernismus** 6/58,59,60, 12-13/114, 12-13/138, 20/94
- pozitivismus** 6/12, 8-9/17.195, 11/9, 33, 12-13/135
- český 5/26, 8-9/197
- scientistický 11/12
- sociologie 11/11
- poznatková protistruktura** 11/93
- poznávací úrovně** 15/27
- pragmatismus** 10/93
- právo na vzdělání** 2/33 **Pražák, F.** 4/56,58
- princip**
- aktivity žáka 20/67
- bipolarity parciálního a globálního pohledu 20/68
- demokracie 1/26, 8-9/8
- dialogu 5/7
- dvoustrannosti 5/53, 8-9/86
- experimentace 20/68
- individualizace 7/20
- iniciace 20/68
- interkulturality 6/6,7
- kontroverze 6/7
- kvantifikace hodnocení 7/20
- názornosti 20/68
- odbornosti 1/26, 8-9/8
- samosprávnosti 1/99

- solidarity 6/8
 - syntézy statiky a dynamiky 20/69
 - řádu 20/69
 - profesní praktikum** 5/102
 - profesní praktikum** 2/79–82,90–91, 4/72, 8–9/118, 15/37
 - profesionální**
 - orientace, fáze 16–17/94
 - praxe 2/66, 8–9/132
 - rozvíjení 3/82–83
 - utváření 3/82–83
 - prodlužování povinné školní docházky** 3/33
 - projekt pedagogických obvodů** 1/151
 - prostředky masové komunikace** 2/95–98
 - prostupnost** 4/45,51, 6/133
 - učiva 8–9/47
 - zásada p. 3/32
 - prvovka** 7/39
 - průprava axiologická** 2/115
 - průzkum výsledků vzdělávání na ZŠ** 10/54
 - předměty**
 - nové výchovné 18–19/103
 - ostatní 2/73
 - rozšiřující 2/73
 - základní 2/73
 - Příhoda, V.** 1/21,72,2/43,44,103, 3/70, 4/53, 5/26,94, 6/50, 8–9/197, 16–17/45, 18–19/92, 20/106
 - Idea školy druhé stupně 15/82
 - reforma 7/17
 - přijímací řízení** 2/69
 - příprava**
 - ekologická 7/130
 - komunikační 15/41
 - odborných pedagogů 20/11
 - praxeologická 2/108,115
 - pregraduální 1/33, 16–17/54
 - rodičů na výchovu dětí v rodině 3/25–28
 - příprava učitelů** 10/47, 11/90, 15/31, 18–19/33, 18–19/110, 126
 - a transformace školství 16–17/47
 - a vychovatelů 11/44
 - ekologická 15/51
 - Internship Scheme 8–9/120
 - inovace 16–17/54
 - model empiricko-integrální 8–9/135, 16–17/84, 91
 - modely 5/95, 20/48
 - na Vídeňské univerzitě 10/49
 - pedagogická složka 8–9/113
 - pedagogická teorie a praxe 12–13/26
 - pedagogické a didaktické disciplíny 16–17/91
 - pedagogicko-psychologická 18–19/99
 - pojetí 18–19/75
 - praktická 8–9/119, 15/42
 - primárního vzdělávání 16–17/97
 - 1. stupně ZŠ 18–19/66
 - psychologická 8–9/116
 - profesijně-etická složka 10/34, 11/60
 - profesní 12–13/32
 - scientismus 8–9/111, 12–13/12
 - sociálně komunikativní 15/43
 - teoretická a praktická 8–9/116, 16–17/91
 - vlastivědy 18–19/64
 - vliv filozofie 16–17/130
 - výpočetní technika 18–19/68
 - vysokoškolská 5/95
 - znalostní 8–9/116
 - psychologie**
 - humanistická 10/96
 - obecná a vývojová 8–9/33
 - psychická odolnost** 2/84
 - psychohra** 2/80
 - psychomotorika** 8–9/99
- R**
- racionalismus** 10/94, 11/28
 - jednostranný 8–9/25
 - kritický 12–13/196
 - výchovný 12–13/130
 - Rada pedagogický věd** 4/43,96–98,5/14, 5/59,61,65,86, 6/24,28, 8–9/41,178, 10/107, 12–13/7, 15/113, 16–17/3
 - Rádl, E.** 11/14
 - rady škol** 18–19/20
 - rámčový uváděcí program** 12–13/37
 - reforma**
 - pedagogického řízení 1/150–153
 - učitelského vzdělávání 2/107–114
 - střední školy ve 20. letech 16–17/34
 - školy 4/45
 - školy ve Švédsku 11/47

- vzdělávací soustavy 1/63,65,137-148,2/29-36, 10/107, 12-13/72, 126
- vzdělávání a p. výzkum 20/23
- základního a středního školství 1/137-148,2/46,40-41
- reformní**
- (pedagogické) hnutí 1/70, 8-9/197, 10/93, 15/96
- praxe 15/92
- reflexe**
- pedagogická 15/25
- strukturovaná 15/28
- reflektivní učiteléské bilance** 15/29
- reformní sbor** 7/25
- rekonstrukcialismus** 14/131
- relativizace racionality** 12-13/116
- resocializace** 1/126
- rizikové chování** 8-9/100
- rodinná terapie** 10/97
- Rok výchovy a vzdělání** 4/92,95, 6/26
- romská mládež** 1/19
- romské děti** 20/77
- Rousseau, J. J.** 11/30
- rozumová výchova dětí předškolního věku** 3/28-30

- Ř**
- řád formální a neformální** 8-9/93
- ředitel školy** 1/110,156-157,77, 6/83, 7/53, 12-13/55
- příprava, činnost, hodnocení, postavení 12-13/53, 18-19/147
- Římský klub** 5/33, 5/96, 6/20, 8-9/11,13, 8-9/114,162, 10/95, 112, 11/40, 111, 15/9
- řízení osvojecího procesu** 11/91, 20/136

- S**
- scientismus** 1/28,38,2/5, 4/52, 5/89, 6/12, 8-9/111,195, 10/110, 11/33, 15/113
- scientistický model vědy** 10/10
- Sdružení nezávislé inteligence** 6/57
- sebepercepce** 2/81
- seminář učitelských fakult** 14/122
- sebereflektivní techniky** 12-13/29
- sebereflexe**
- interkulturální 6/8
- v učiteléské přípravě 15/12
- sebevýchova** 11/49
- sebevzdělávání** 14/19
- sekundární profesní intuice** 15/30
- Singule, F.** 6/28
- skaut** 7/111
- Slaměník, F.** 3/11, 6/68, 16-17/149
- Socialistické sdružení učiteléstva** 7/17
- sociální prostředí**
- širší 11/113
- užší 11/113
- socializace** 1/126
- sociodrama** 2/80
- sociologická a sociální orientace** 15/68
- sociologie**
- a pedagogické vědy 15/67
- deskriptivní 11/11
- výchovy a vzdělání 1/122, 5/38, 15/67
- sociologické kategorie školní struktury** 8-9/95
- socioprofesní příprava učitelé** 2/114-115, 12-13/19
- složky 12-13/19
- v Rakousku a Německu 12-13/21
- soustava výchovy** 11/104
- soustava základních a středních škol** 1/137-148
- sepětí škol různého druhu a typu 12-13/96
- spojení školy se životem** 20/66
- společenské transformace** 20/84
- společnost**
- fundamentalistická 20/17
- katastrofická 20/17
- komputeroá 20/16
- krizová 20/17
- médiová 20/16
- volného času 20/16
- srovnávací metoda** 6/45
- standard** 1/15,232/35, 4/32,44, 5/61,64,89,91,117,121,122, 6/76-88,128, 8-9/29,41,78, 10/14, 86, 108, 11/43, 12-13/88, 133, 16-17/23, 18-19/125
- funkce 6/77
- geografického vzdělávání v USA 20/60
- integrace 6/87
- pedagogický 12-13/7
- tvorba a hodnocení 6/80

- zásady tvorby 6/78
 - životní 10/127
 - Státní bakalářská zkouška** 2/76
 - Státní závěrečná zkouška** 2/113, 16-17/25
 - Státní zkouška učitelské způsobilosti** 2/50,56–58
 - Steiner, R.** 1/73, 15/93
 - Stejskal, C.** 7/22
 - strategie vzdělání v USA** 5/116
 - strukturalismus** 6/15, 8–9/69
 - střední odborná učiliště** 3/62, 4/86–91, 6/133, 10/17, 39
 - střední odborné školy** 3/62, 6/133, 10/17, 39, 12–13/67, 18–19/9
 - integrované 6/133, 12–13/99
 - reformní 14/49
 - střední odborné vzdělávání** 11/47
 - střední pedagogický personál** 2/113
 - střední školní věk — diferenciaci** 4/46
 - studentské kolokvium** 14/121
 - Studia Comeniana et historica** 2/11
 - studijní plány ped. f.** 15/52
 - studium**
 - bakalářské 2/75–76, 6/49, 7/31, 8–9/78,178, 12–13/145, 16–17/3, 23, 47, 49, 18–19/156
 - distanční 16–17/119, 18–19/126
 - doplňkové pedagogické 2/76
 - magisterské (inženýrské) 6/49, 8–9/78, 12–13/48, 145, 16–17/22, 16–17/48, 98, 18–19/157
 - studium postgraduální** 2/69, 8–9/78,177, 10/38
 - doktorandské 5/61,65,88,6/49, 8–9/78, 12–13/30, 20/11
 - viz vzdělávání — postgraduální
 - studium učitelů**
 - aktivizující formy a metody 8–9/79
 - vysokoškolské 5/93
 - studium vysokoškolské** 5/102
 - Stuchlík, V.** 16–17/151
 - Světová asociace věd o výchově** 8–9/163
 - světová výstava** 7/3
 - světověk** 7/5
 - subjektivismus** 6/12
 - pedagogický 4/8
 - Suchodolský, B.** 8–9/161, 10/6
 - syndrom**
 - nepoučitelnosti 2/62, 10/47
 - neklidného dítěte 20/89
 - systém autopoietický (sebeutvářecí)** 11/104
 - systémový přístup** 11/103
 - systémová metodologie** 11/102
 - celistvá a otevřená 20/6
 - principy 11/104
- Š**
- Šalda, F. X.** 7/23
 - Škoda, J.** 6/67
 - škola**
 - alternativní 15/86, 98
 - antropologické-biopsychologická 8–9/103
 - architektura 18–19/166
 - báзовá základní 12–13/43
 - biosociologická 8–9/104
 - budoucnosti 11/27
 - cvičná 8–9/124, 12–13/36
 - česká 6/55–57, 18–19/23
 - česká střední 16–17/35
 - činná 20/66
 - dílčí problémy 6/47
 - dívčí střední 16–17/36
 - evangelická v Polsku 7/28
 - francouzská Annales 6/13
 - frankfurtská 12–13/194
 - integrovaná 1/76–79
 - jednotná 4/51,52, 7/17, 12–13/127, 16–17/35
 - jednotná diferencovaná 16–17/45
 - jednotná střední 16–17/37
 - ženská 1/74, 15/94
 - malotřídní 8–9/43, 12–13/83
 - mateřská 3/38–40
 - minoritní 2/26–28
 - národní 2/41, 6/69, 16–17/35
 - obecná 7/31, 11/87, 12–13/36, 42, 12–13/85, 12–13/137, 154, 16–17/35
 - občanská 12–13/137, 153, 14/51
 - odenwaldská 1/76
 - otevřená 12–13/79
 - pedagogická 7/31
 - počáteční 2/41–45,50, 10/22, 12–13/89
 - počáteční nová 12–13/126

- pokusná 4/33,47, 5/131, 7/17,19,23
- pracovní 20/66
- primární a sekundární 16-17/22, 49
- působení 11/41
- reforma 6/44
- reformní 7/17-22,25, 12-13/127, 14/60
- sociální instituce 12-13/75
- struktura 12-13/77
- tradiční 8-9/33,141, 15/86
- třetí česká střední 6/67
- ukrajinská 14/33
- vedení 8-9/155
- venkovská 8-9/43
- vnější prostředí 12-13/79
- vnitřní transformace 3/34-37
- vnitřní život 8-9/154, 12-13/58
- vojenská 18-19/54
- volná 7/17
- vztahy a procesy 12-13/78
- Š. vysokých studií pedagogických 2/101, 6/27, 7/17
- vyšší střední 20/48
- škola základní (devítiletá)**
- koncepce 3/51, 7/32
- 1. stupeň 3/44-45
- 2. stupeň, diferenciacie 3/56-61
- reforma 3/48-51
- ve Švédsku 11/47
- školní**
- etnografie (výchovy) 8-9/91
- inspekce 18-19/17
- hodnocení 12-13/173
- knihovny 5/125-126
- obec 1/157
- známka 4/62-63
- školská politika**
- 1/11 - liberalizace 3/34-37
- tendence 8-9/42, 20/2
- školská praxe 18-19/75**
- školská soustava**
- koncepce 3/49
- liberalizace 12-13/74
- makromodel 3/32-33,35
- reforma 3/32-33
- viz školský systém
- školská správa 8-9/153, 18-19/16**
- školská reforma 3/69, 4/43-49, 5/88 8-9/39**
- metodologie, Jugoslávie 10/15
- v Anglii 8-9/121
- Školské muzeum v Brně 4/59**
- školské zákony 3/34**
- školský management 12-13/181**
- školský systém**
- horizontální a vertikální 3/50
- reforma 5/107
- ve světě 10/12
- školství**
- alternativní 1/67,69, 7/25
- freinetovské 7/25
- české (charakteristiky) 6/133-139
- demokratičnost struktury 4/77
- demokratizace 4/93, 10/5
- diferenciacie 12-13/102, 18-19/26
- humanizace 4/93
- informační systém 1/17
- modernizace 1/69
- nedostatečná demokratičnost 8-9/42
- nová filozofie 11/44
- úloha státu 6/46
- odborné 2/98-100, 18-19/26
- odborné (koncepce) 3/61-64
- odborné (reforma) 3/64-66
- optimalizace 4/93
- polistopadové 12-13/62, 14/43
- profesionalizace řízení 1/108-111
- rakouské 10/52
- rozpočet 15/78
- řízení 18-19/26
- sekundární 4/39
- slovinské 10/12
- státní správa 6/136
- stav 1/21
- reforma 3/76, 4/31
- transformace 2/31, 4/39, 7/31, 10/54, 96, 11/90, 20/10
- v pluralitní demokracii 15/7
- výzkum 5/32
- školství učňovské 8-9/41**
- státní správa 6/137
- transformace 4/86-88, 89-91
- školství vysoké**
- americké 8/89
- české 8/89-91
- školy**
- alternativní 1/69-75, 12-13/36

- americké 5/119
- báзовé 7/54
- církevní 12–13/36, 15/90
- experimentální 10/16
- hiberniánské 1/74,77, 15/94
- holistické 15/90
- kolegiální 1/77
- latinské 18–19/149
- mateřské a základní 8–9/53
- obecné a měšťanské 6/69, 7/17,18,19, 12–13/179, 16–17/35
- odborné 1/145–148, 4/38
- pedagogická subjektivita 10/87
- pedagogické 2/75
- pedagogické a ekonomické řízení 12–13/55
- pokusné 11/47, 74
- pracovní 7/20
- produkční 7/20
- právní subjektivita 1/108, 12–13/56
- přechod mezi typy a stupni 12–13/96, 14/50
- rodinné 12–13/156
- řízení a správa 1/104–108
- samostatnost 1/111–114
- soukromé a veřejné 15/71, 18–19/23
- speciální 12–13/63
- správa a samospráva 18–19/22
- střední ve Francii 5/122
- středověké církevní 18–19/149
- víceúčelové 18–19/8
- všeobecně vzdělávací 4/38
- vysoké 12–13/70
- waldorfské 1/74, 4/33,41, 6/46, 15/93, 97
- Škultéty, A. H.** 3/16
- šovinismus** 15/3
- Švarc, L.** 7/23–25

T

technické modelování 10/21

technika

- audiovizuální 8–9/88
- didaktická 2/85, 4/63, 6/69,70
- výpočetní 2/86, 18–19/68

technologie

- informační a didaktická 2/85–86
- výuková 2/85–86

teleologie výchovy 10/11

teorie

- empirická 8–9/17
- frankfurtské školy 10/95
- mravní výchovy 2/89
- mravní a sociální výchovy 15/39
- pedagogické komunikace 10/42
- rodinné výchovy 7/107
- sociální výchovy 10/108
- sociálních soustav 10/98
- výchovy 2/88, 8–9/93, 12–13/138, 15/35
- výchovy vojáků 8–9/175
- vzdělání 5/41, 6/60

transnacionálnost 6/96

třídy pokusné 7/19

Turnaj mladých fyziků 12–13/90

tvořivost 1/22,24,85,138, 2/114, 3/79,85,90, 5/28,93, 7/37, 8–9/37,130, 11/88, 18–19/94, 18–19/184

- nespecifická 16–17/9

- pedagogická 1/75, 3/91, 5/64,65, 5/88,89,92,131, 11/45, 16–17/26

- studentů 18–19/63

- učitelů (pedagogů) 5/87, 6/51, 7/33, 8–9/147, 12–13/6, 42, 16–17/6, 18–19/182, 20/53

- žáků 15/91, 18–19/33

Tvrđý, J. 4/4

U

učení

- interkulturní 10/101

- pojem 14/28

- sociální 6/8

- v životních situacích, principy 20/64

učebnice alternativní 18–19/125

učitel 12–13/13

- a architektura školy 18–19/166

- a počítač 20/100

- a školská reforma 12–13/14 - cvičný 3/74, 12–13/33

- diagnostika a autodiagnostika 12–13/31, 18–19/37

- duševní zdraví 8–9/146

- evropský 5/3–13

- funkce 6/84

- fyziky 5/69, 7/122

- geografie 20/60

- hodnocení 18-19/111
- chemie 18-19/56
- interakce se studenty 15/45
- interpersonální chování 18-19/48
- kariéra 16-17/125
- kompetence 16-17/52, 55
- koncepce studia 2/67
- kvalifikace 15/111
- kvalita a efektivita práce 3/66
- matematiky 8-9/59
- metodik 1/154,156 3/86, 92, 96,5/92
- národní školy 1. republiky 18-19/89
- nové možnosti a povinnosti 18-19/158
- obsah vzdělávání 5/87
- odměňování 4/62
- osobnost 8-9/82,87, 12-13/22, 16-17/91
- pedagogická příprava 18-19/87
- podíl na řízení škol 8-9/153
- postavení ve spol. 7/48
- profesiografie 20/39
- profesionální činnosti 15/114, 16-17/88, 20/46
- profesionální dovednosti 12-13/34, 18-19/66
- profesionální výcvik 18-19/33
- profesní perspektivy 18-19/18
- profesní status 18-19/130
- stupně 12-13/35
- příprava 5/107
- příprava oborová 5/107,110
- příprava ped-psych. 5/107,110
- prestiž 4/62
- psychohygiena 7/44-47
- role 4/62,71,5/3, 18-19/86, 18-19/161
- třídní 18-19/185
- sebereflexe 8-9/34
- sociální role 12-13/76
- společenská prestiž 12-13/41
- střeňoškolství 18-19/78
- tvůrčí schopnosti 5/87, 8-9/131
- uvádějící 2/78, 12-13/37
- veřejný činitel 4/71
- vliv subjektivity při hodnocení 18-19/135
- vychovatel 4/71
- vysoké vojenské školy 18-19/54
- vysokoškolský 5/101, 18-19/143
- vysokoškolský (příprava) 7/117
- výzkum, metody časového snímku 20/41
- vzdělavatel 4/71
- začínající 2/77-79, 10/48, 12-13/36, 12-13/57, 14/104
- zátěžové činitele 20/90
- viz též budoucí učitel
- viz též příprava učitele
- viz též studium učitelů
- učitelé**
- myšlení 5/55
- pokusníci 1/72, 7/23-24, 15/96
- rekvalifikace 4/114, 5/88, 7/31
- učitelská způsobilost** 5/88,90,93
- osobnostní pojetí 18-19/99
- praktická 15/43
- učitelské**
- U. noviny 5/29
- obory 5/88
- praktikum 8-9/135
- ústavy 2/72
- učitelské povolání**
- étos 4/72
- kodex 4/73
- předpříprava žáků 8-9/136
- volba 16-17/70
- učitelské vzdělání** 1/27,33,2/37,2/49-50, 10/98
- činnostní pojetí 15/111 - diverzifikace 16-17/47
- reforma 2/107-114
- koncepce 2/108, 15/112
- obnova obsahu 20/23
- profesionalizace 15/111
- přípravné 18-19/172
- univerzitní 4/57
- učitelské vzdělávání** 2/110-112, 4/33, 12-13/6
- inovace 18-19/113
- integrace 5/89
- reforma 2/107-114
- teorie a praxe 15/12
- v Polsku 15/100
- vysokoškolský u. 2/71, 4/74, 12-13/8, 18-19/145
- učitelství**
- artikulace teorie a praxe 15/23
- pro 1. stupeň ZŠ 15/41
- učivo**
- učební osnovy 1/13, 18-19/125, 20/53

- učební plány 20/53
- rozšiřující 3/54
- základní 3/53
- Uher, J.** 1/21,56–59,119
- UNESCO** 2/93,97, 8–9/162,183, 11/40, 12–13/74, 16–17/110, 18–19/117, 20/36
- Ústřední pedagogická knihovna v Brně** 4/59

- V**
- vědění a vzdělání** 20/17
- vedení školy** 1/157
- vědecká příprava postgraduální** 5/64
- vědecko-pedagogický potenciál** 3/89
- vědomí**
 - hodnot 6/12
 - pedagogické 6/61
- video** 2/98
- videodidaktika** 2/98
- víra a důvěra** 20/17
- virtuální realita** 20/96
- vnitřní**
 - diferenciace 1/143
 - přestavby školy 6/60
- volný čas** 7/109, 10/121
 - a sociální pedagogika 18–19/156
 - funkce 18–19/154
 - konzumní orientace 10/124
 - příprava pracovníků 12–13/143, 18–19/153
 - dětí 11/51, 20/72
 - sociální dimenze 15/107
 - vývoj vědy o v. č. 12–13/142
 - vzdělávací pojetí 10/123
 - zájmové aktivity 20/73
- Vox humana** 20/143
- všeobecně vzdělávací**
 - proud 18–19/9
 - školy 4/38
 - základ 5/96
- Výbor pro vzdělávání (OECD)** 16–17/143
- výchova**
 - a kultura 8–9/163
 - a vědy o v. 12–13/192
 - antiautoritativní 15/89
 - asertivní styl 8–9/36
 - axiologická dimenze 8–9/16
 - biologická funkce 5/36
 - cíl 5/46–49
 - cíle a hodnoty 3/4–7, 5/45
 - cíle a prostředky 5/62
 - cílevědomost 14/102
 - češství a evropanství 15/2
 - dějiny 6/73
 - dějinami 2/88
 - demokratický styl 8–9/29
 - demokratizace 1/28, 4/14
 - dialogická 6/7
 - dramatická 8–9/132,141, 11/74, 88, 12–13/34, 87
 - ekologická 2/88, 8–9/24, 15/46, 18–19/97
 - ekonomická 2/88
 - estetická 2/88, 6/121, 14/54, 15/100
 - etnická 6/7
 - fašistická 6/56
 - funkce 20/6
 - globální 11/71, 15/90
 - hlasová a ortoepická 8–9/72
 - hodnot 6/31
 - hodnotová dimenze 8–9/13
 - hudební 3/22–24
 - humánní 8–9/42
 - interkulturní 6/37
 - jazyková 3/29
 - k aktivnímu vztahu k přírodě 3/20–22
 - k asertivitě 11/74
 - k demokracii 1/22, 4/76, 6/35
 - k dialogu 6/7
 - k evropanství 20/138
 - k hodnotám 1/80–84, 4/4–6, 8–9/16, 8–9/24
 - k humanizaci 6/35
 - k interkulturalitě 6/6
 - k podnikání 18–19/103
 - k sebevýchově 10/29
 - k tvořivosti 8–9/131
 - k vědomí rizika 5/9
 - k prospěšnému životu 11/36
 - ke kulturním hodnotám 14/15
 - ke zdraví 18–19/105
 - kulturní 18–19/161
 - literární 10/20
 - mimoškolní 8–9/90
 - modely identifikace 14/13

- mravní 6/121, 11/8
- multikulturní 6/36, 12-13/39, 20/77
- národní 7/13, 11/8
- nedirektivní aktivní 5/128
- Nová v. 3/23
- občana 6/35
- občanská 7/94
- obecný projekt 14/71
- permissivní 14/68
- pojetí 4/7, 6/33
- poznávání přírody a civilizace 14/14
- pro život v rodině 12-13/153
- předškolní 4/18, 8-9/58,184, 12-13/80
- přirozená 4/18-19, 16-17/153
- racionální 16-17/157
- restriktivní 68
- rodičů 7/101
- rodinná 7/108, 8-9/100, 12-13/153, 15/58, 18-19/120
- sexuální 12-13/147, 14/66
- situace v. 15/69
- sociálně mravní 5/49-51
- teorie a praxe 12-13/194
- v domovech 8-9/97
- umělecká (uměním) 10/22
- univerzální 10/24
- v mimoškolních zařízeních 15/58
- ve volném čase 7/111, 8-9/92, 15/58, 16-17/161, 18-19/148
- vlastenecká 7/11, 15/2
- vztah k duchovní kultuře 14/15
- výchova a vzdělání**
- dospělých 5/38
- hodnotová koncepce 14/5
- inspekce 1/159
- pojetí 2/3
- přírodovědný úsek 5/71
- romských dětí 20/78
- řízení 1/99, 149
- vychovatel**
- příprava 2/76, 16-17/121
- sociální pedagog 16-17/122
- výchovné poradenství** 3/88, 8-9/145
- výchovně vzdělávací práce** 3/66-69, 18-19/22
- výchovně vzdělávací proces** 5/46
- dialektika 11/115
- systémové pojetí 4/115, 5/37,47, 10/108
- na VŠ 8-9/77
- výchovně vzdělávací soustava**
- cíle 4/45
- diskuse o vývoji 14/41
- scientistická orientace 14/9
- systémové pojetí
- transformace 5/61
- zpráva OECD 18-19/4
- výchovný**
- cíl 11/28
- poradce 3/85, 7/43, 8-9/109,145, 18-19/185
- Výstava soudobé kultury** 3/31, 4/58, 14/126
- vyučování**
- a technické modelování 10/21
- efektivní 8-9/33
- jazykové 6/138, 10/105
- globální 7/26, 8-9/26
- indirektivní 8-9/47
- mikrovyučování 18-19/64
- otevřené 10/96
- problémové 16-17/8
- projektové 11/74
- psaní 3/45-46
- tvořivé 11/43
- týmové 4/67
- v blocích 11/89
- výuka**
- a počítač 14/74
- asertivity 8-9/37
- dějepisu 5/79
- diferenciacie 14/50
- exaktních předmětů 16-17/132
- fyziky 5/67, 12-13/105
- historie 5/75
- integrovaná 11/74
- jazyků 20/19
- matematiky SŠ, ZŠ 8-9/73, 20/53
- nové koncipování 11/20
- pedagogiky 15/31
- projektová a problémová 20/69
- psaní (písmo) 7/33 8-9/48, 14/54
- romských dětí 12-13/38
- speciální pedagogiky 12-13/52
- vysokoškolská 5/101
- výuková technologie** 2/85-86
- výzkum**

- situační 20/27
 - evaluační 20/27
 - akční 20/27
 - vzájemnost Čechů a Slováků** 6/92 8–9/39
 - vzdělání a věda** 2/36
 - vzdělání**
 - cíl 3/47
 - demokratizace 4/32, 4/65
 - historické (obsah) 5/78
 - humanitní 10/39
 - interkulturní 10/104
 - klasické 14/8
 - koncepce 1/64, 4/42
 - obsah 3/71–72, 4/77, 18–19/24
 - odborné 1/137–148, 4/34, 6/82 8–9/40, 20/19
 - podceňování 8–9/41
 - smysl 7/6,10
 - všeobecné střední 1/137–148, 10/40
 - všeobecné diferencované 18–19/26
 - všeobecné 20/3, 19
 - učitelské 3/70
 - úplně střední odborné 16–17/22, 18–19/23
 - úplně střední všeobecné 18–19/23
 - všeobecné 1/137–148, 3/46–48, 4/38, 6/64 8–9/40, 11/27
 - základní 1/137–148, 11/27
 - viz též vzdělání učitelů
 - vzdělanost**
 - podceňování 18–19/22
 - demokratizace 18–19/22
 - vzdělávací politika** 3/34, 4/54
 - vzdělávací proces**
 - modelování a simulace 20/137
 - vzdělávací soustava — transformace** 3/36, 6/122–132
 - vzdělávání**
 - celoživotní 20/13
 - elementární 3/42
 - integrované 7/147
 - geografické v USA 20/60
 - humanizace 1/38
 - koncepce umělecká a pedagogická 15/100
 - kvalita 20/25
 - mikro- a makroúroveň 20/27
 - mimoškolní 1/136
 - obsah 3/51, 5/55, 16–17/31
 - odborné (koncepce) 3/66, 18–19/14, 26
 - počáteční 3/41–43
 - postgraduální 1/33,34,2/66
 - pregraduální 1/33,34
 - projektování 16–17/55
 - řídicích pracovníků ve školství 12–13/182
 - speciální 1/37
 - středoškolské 3/62, 5/30
 - systém 3/32, 20/23
 - v multikulturním státě 14/33
 - v Německu 14/17
 - všeobecné 1/37, 4/32, 14/19
 - vysokoškolské 15/76
 - viz též učitelské vzdělávání
 - vysokoškolský systém francouzský** 5/102
 - vysokoškolské vzdělání — historie** 2/102
 - vztahy**
 - citově-prostředkově-podmínkové 11/115
 - česko-slovenské 6/71, 8–9/159
 - subjektivě-objektivě 11/114
 - učitelů a rodičů žáků 18–19/120
- Z**
- zkušenost**
 - kulturně historická 18–19/193
 - nezprostředkovaná 20/95
- Ž**
- žák**
 - externí měření výkonů 18–19/6
 - hodnocení 1/15, 18–19/6
 - model rozvoje osobnosti 11/40
 - motivace 5/67, 12–13/105, 18–19/58

Autoři čísla

PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno
Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., Pardubice
Doc. PhDr. Milan Darák, CSc., PdF UPJŠ v Prešově
Ing. Eva Dobšíková, Brno
Věra Dymáčková, ZŠ v Havlíčkově Brodě
Doc. Dr. Marta Faberová, CSc., VŠP Hradec Králové
Mgr. Antonín Gavlas, Ostrava, za hnutí Vox humana
RNDr. Rudolf Grepl, CSc., VA v Brně
RNDr. Tomáš Hála, MZLU v Brně
PaedDr. Hana Horká, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Zdeněk Kluiber, CSc., Gymnázium Zborovská, Praha
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Brno
PhDr. Milena Kurelová, CSc., PdF OU v Ostravě
Prof. PhDr. Josef Maňák, Csc., PdF MU v Brně
RNDr. Alois Matoušek, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Silvia Matúšová, řed. ŠPÚ v Bratislavě
Mgr. Jiří Němec, PdF MU v Brně
Jaroslav Pešek, ZŠ v Havlíčkově Brodě
Ing. Jiří Rybička, MZLU v Brně
PaedDr. Marta Rybičková, Brno
Mgr. Jaroslava Tichá, FF MU v Brně
Mgr. Oldřich Vávra, PdF MU v Brně
Dr. PhDr. Danuše Vašátková, VŠP Hradec Králové
Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., FF MU v Brně
Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc., PdF TU v Liberci
PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., PdF v Plzni
ThDr. Hynek Wiesner, Šumperk
PaedDr. Jan Zlatník, CSc., VVŠ PV ve Vyškově

Obsah

Orientace pedagogiky	2
Bohumír Blížkovský: Jde o kontinuitu dobrého	2
Stanislava Kučerová: Evropské pedagogické symposium	12
Josef Maňák: Kompetence pedagogiky	20
Silvia Matúšová: UNESCO v Tokiu o výzkumu. Reforma vzde- lávanía a pedagogický výskum: nové podnety na prepojenie výskumu, informačných a rozhodovacích procesov	23
Pedeutologie	39
Milena Kurelová: Profesiografie učitele	39
Zdenka Veselá: Modely učitelské přípravy pro vyšší střední školy	48
Rudolf Grepl: Výuka matematiky a tvořivost učitelů	53
Za novou školu	60
Alois Matoušek: Standardy geografického vzdělávání v USA	60
Hana Horká: Učení v životních situacích	64
Milan Darák: Volný čas dětí a mládeže ako pedagogický problém .	72
Jaroslav Balvín: Výchové a vzdělávací programy pro romské děti (Možnosti multikulturní výchovy)	77
Sondy ve světě teorie i praxe	84
Oldřich Vávra: Filozofie výchovy v době tzv. postmoderny a spo- lečenské transformace	84
Danuše Vašátková, Marta Faberová: Syndrom neklidného dítěte . .	89
Jiří Němec: Postmodernismus a úloha lidského myšlení	94
Jiří Rybička: Některé možnosti využití konceptuálních map	100
Jarmila Wagnerová: Experiment na gymnáziu	106
Hynek Wiesner: Nad citáty J. A. Komenského	108
Jaroslava Tichá: Reportáž o „aktivním sebeosvobozování“	110
Tomáš Hála: Výuka informatiky v USA	113
Jiří Němec: Amerika na černo	126
Věra Dymáčková, Jaroslav Pešek: Sportovní škola na cestách	129
Eva Dobšíková: Demokracie začíná ve třídě	134
Zprávy a recenze	136
Jan Zlatník: XIV. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu	136
Jiří Vomáčka: Výchova k evropanství	138
Josef Cach: Knižní novinky z filosofie vzdělání a výchovy	139
Jan Sláma — Vzpomínání na vnuky T. G. M. (rec. J. Cach)	141

S. Kučerová: Člověk — hodnoty — výchova (rec. J. Vomáčka) . . .	142
Nabídky a pozvánky	144
Pozoruhodné novinky	144
Vox humana	144
Na pomoc studujícím	145
Josef Cach: Počátek reformní pedagogiky	145
Personální bibliografie redaktorů — zakladatelů	149
Stanislava Kučerová	149
Bohumír Blížkovský	165
Medailon od Prof. dr. O. Baláže, DrSc.	189
Autoři a věcný rejstřík	192
Autoři Pedagogické orientace 1990–1996	192
Věcný rejstřík Pedagogické orientace 1990–1996	199
Autoři čísla	218

Pedagogická orientace

Pomozte řešit problémy naší současné školy, pomozte hledat nové cesty vzdělávání a výchovy, pomozte přemáhat podceňování naší vzdělanosti a nedostatečnou odbornost i demokratičnost její obnovy. Staňte se našimi pravidelnými čtenáři a odběrateli, staňte se našimi přispěvateli a spolupracovníky! Přihlaste se do České pedagogické společnosti, zajistíte si tak pravidelné, nejrychlejší a nejlevnější zaslání Pedagogické orientace na Vaši adresu.

Informace pro autory

Uvítáme zaslání každého příspěvku přímo redakci ve dvou exemplářích na papíře, a to i v případě počítačového souboru. Nevyžádané rukopisy a diskety se nevracejí. Můžete-li, příslušný soubor pošlete elektronickou poštou na adresu jiri@vszbr.cz, podstatně tím urychlíte a zpřesníte zpracování Vašeho příspěvku. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonů. Přijímáme samozřejmě i příspěvky bez diskety. U odborných statí připojte klíčové pojmy.

- Typ diskety: 5,25" i 3,5" (DD i HD), formátované pro MS-DOS
- Editory: nejlépe v obyčejném ASCII tvaru (EDIT, QEDIT, PRAGOTEXT), příp. T602. U jiných systémů **musíte provést export do ASCII tvaru!**
- Úpravy uvnitř textu: — nedělte slova na konci řádku
— odstavce naznačte vynecháním 1 řádku
— omezte množství typů písma
- Poznámky sazečům můžete umístit kdekoliv v textu, nejlépe však na začátku

Objednávka

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám(e) o její zaslání v počtu exemplářů na adresu

Jsem členem ČPdS: ANO – NE (Nehodící se laskavě škrtněte)

Datum:

Podpis:

Cena jednotlivého výtisku je 20 Kč, dvojčísla 40 Kč. Odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15/30 Kč. Členové ČPdS platí pouze 10/20 Kč za 1 exemplář v rámci členského příspěvku.

Pedagogická orientace, Brno 1996, č. 20

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Užší redakce: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Širší redakční kruh tvoří pověření redaktori poboček i odborných sekcí ČPdS a další spolupracovníci

Adresa redakce: Prof. dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno

Administrace: Dr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno

Tel.: (05) 43 23 27 22, e-mail: rybicka@pef.vszbr.cz

Podávání novinových zásilek povoleno Oblastní správou pošt v Brně
čj. P/2-3275/94 ze dne 27. 9. 1994

Vydala Česká pedagogická společnost

v nakladatelství KONVOJ, Berkova 22, 612 00 Brno

ISSN 1211-4669