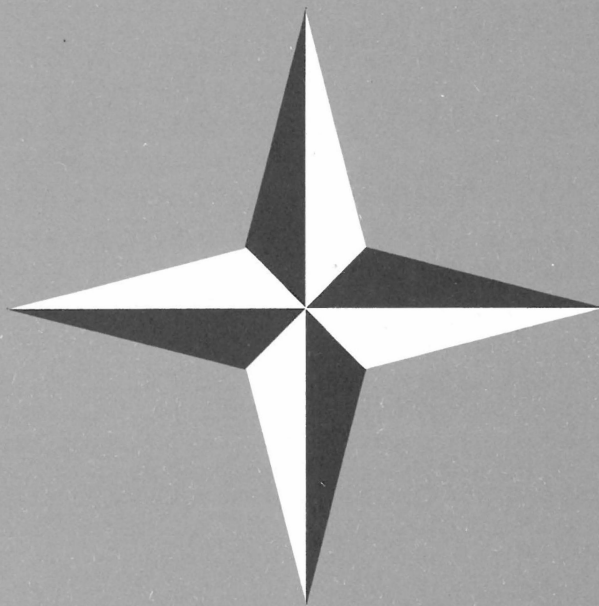


pedagogická orientace - 95



14

Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 14

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

zde jsou hlavní témata **Pedagogické orientace č. 14**:

- Příprava odborné mezinárodní konference k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v našich zemích na téma

Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů,

v Brně 18.–19. září 1995

- Diskuse o paradigmatech vědy o výchově v zahraničí i u nás
- Diskuse o vývoji, současném stavu a perspektivách výchovy a vzdělávání u nás
- Nabídka knižních titulů **Dědictví Komenského** pro rok 1995

Pedagogická orientace, bezmála historická

Vznikla roku 1967 v Olomouci jako nezávislý časopis pedagogické obce. Do roku 1970, kdy násilná „normalizace“ znovu potlačila svobodu slova a bádání i v pedagogice, vyšlo pět čísel.

Byla obnovena po 24 letech prvním číslem nové edice v roce 1991, aby znovu otevřela své stránky čtenářům i autorům k hledání cest zvyšování úrovně výchovy a vzdělání u nás v duchu humanitní demokracie, národních tradic i evropských a světových perspektiv.

Přinesla v dosavadních polistopadových číslech řadu závažných expertíz a doporučení Rady pedagogických věd ČR, aktuálních příspěvků a většinu referátů z celostátních odborných konferencí:

- **Jan Ámos Komenský a přítomnost**, Brno, 25.–26. 3. 1991
- **Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa**, Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992
- **Učitel, škola a pedagogika ve 20. století**, Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994

Těšíme se na hlasy a ohlasy čtenářů i přispěvatelů.

Redakce.

Pedagogiku nemůžeme studovat jako pozitivismus a naturalismus jenom na přírodě, na dítěti, ani však také jenom na (separovaně, izolovaně pojaté) kultuře, na (esenciální) filosofické soustavě, jak činilo herbartovství. Kultura sama vyjadřuje zákonitost přírody i lidského řádu. Pedagogika jako kulturní věda má souvislost s duchovědami, aniž ztrácí souvislost se základem přírodovědně empirickým. V novém světle se jeví kategorie dítě, přirozenost, svoboda, řád. Příroda je východisko, v tom smyslu má pedocentrismus svou částečnou pravdu. Ale není cílem všeho pedagogického snažení.

Cílem je kultura, řád, sloh, které mají být dítěti výchovou tlumočeny. Z tohoto hlediska neomezený pedocentrický liberalismus, naturalismus, libovůle, nedostatek řádu, slohu, kultury — jsou základní vadou pedagogiky, školy, výchovy.

*Ladislav Kratochvíl, Sloh národní školy,
Praha 1940*

Oznámení České pedagogické společnosti o přípravě konference k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů

Před půlstoletím neskončila jen největší a nejničivější válka lidské historie, bylo též obnoveno demokratické Československo a 27. října 1945 podepsal jeho prezident Dr. Eduard Beneš dekret o vzdělávání učitelů na vysokých školách. Tehdy jsme byli v Evropě mezi prvými.

K 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů u nás pořádá ČPdS jubilejní X. pedeutologický seminář s mezinárodní účastí na téma

Profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů

se zvláštním zřetelem k funkční profesionalizaci a činnostnímu pojetí učitelského vzdělávání. Pozornost bude věnována též dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a celkovému stavu pedagogických profesí a specializací u nás i ve světě.

Při této příležitosti bude vzpomenuo i díla prof. dr. O. Chlupa (1875–1965) vzhledem k výročí jeho narození i úmrtí.

Seminář se koná v pondělí a v úterý, 18. a 19. září 1995, v Brně–Šlapanicích v Centru dalšího vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity. Účast na konferenci je bezplatná, ubytování a stravování bude pro včas přihlášené za režijní ceny. Publikace referátů je zajištěna. Bližší pozvánky budou rozeslány v dubnu.

Odborné zájemce prosíme o zaslání připojené přihlášky obratem v zájmu důkladné přípravy i proto, že kapacita je omezená. Za reálné typy odborníků ze zahraničí budeme vděční. Uvítáme též, bude-li každá učitelská fakulta zastoupena i v přípravném výboru. Korespondenci adresujte redakci Pedagogické orientace.

Těšíme se na Vaši aktivní účast!

Leden 1995

Doc. dr. Z. Veselá, předsedkyně ČPdS

Prof. dr. B. Blůzkovský, předseda

pedeutologické sekce ČPdS, za přípravný výbor.

(Předběžná přihláška je na další straně)

Adresa: Redakce Pedagogické orientace, Prof. dr. S. Kučerová,
Milénova 12, 638 00 Brno

Předběžná přihláška

na jubilejní X. pedeutologický seminář v Brně

18. a 19. září 1995

Jméno a přesná adresa pracoviště i bytu (včetně PSČ, telefonu a faxu):

.....
Téma referátu — příspěvku:

Předpokládám, že přijedu již v neděli 17. 9.: ano – ne*

.....
Datum a podpis

* Nehodící se škrtněte

Za nové paradigma pedagogiky

Všeobecné vzdělání je intelektuální demokracie, rovnost ducha. Individualismus musí být v rovnováze s kolektivismem. Všeobecné vzdělání je humanitní a všelidské a směřuje přes všechny osobní a národnostní rozdíly k sjednocení všech myslících a cítících lidí.

T. G. Masaryk

Jak pracovat, 1898

Hodnotová koncepce výchovy a vzdělávání

Stanislava Kučerová

Mnohostranné osvojování skutečnosti lidmi je podstatou kultury společnosti. Systémotvorné prvky v utváření kultury, prvky způsobu života společnosti i rozvoje osobnosti jedinců, prvky kultury materiální i duchovní, předmětné i osobnostní korespondují přirozeně se systémotvornými prvky výchovy jakožto prostředku společenskohistorického přenosu kultury do života nastupujících generací.

„Vpádem malých barbarů“ do civilizace byl nazván příchod každé nové generace na svět. Zkulturnit či zcivilizovat „malé barbary“ — to je právě úkolem výchovy, která ovlivňuje chování jedinců podle platných standardů (pravidel a vzorů) a zabezpečuje, že se budou chovat přiměřeně, ve shodě se způsobem života určité společnosti daného místa a času. Výchova byla právem nazvána i „pamětí lidstva“, protože umožňuje pokračování společenského vývoje ve všech oblastech, podmiňuje kulturní pokrok. Bez výchovy by každá generace začínala vždy znovu, od začátku. Díky výchově získává každá nastupující generace stále bohatší odkaz výsledků práce a usilování předků. Vývoj neprobíhá ovšem lineárně, vedle kontinuity uplatňuje se zvláště v krizových dobách i diskontinuita. I systém výchovy a vzdělání je pak postaven před úkol řešit, na co z dědictví minulosti a tradice přímo navázat, co zachovat, co vypustit.

Žijeme v komplikované době. Paradigma současné civilizace se mění. Mění se působením krizových faktorů, jako je ekologické, nukleární i další ohrožení lidstva a biosféry celé planety, následky devastace přírody i kultury. Krize současné civilizace se přirozeně odráží v krizi systémů výchovy a vzdělávání na celém světě. I paradigma výchovy a vzdělání se mění. Ale

to neznamená, že bude odvozeno teprve z nového paradigmatu civilizace. Bude se utvářet spolu s ním, a to nikoli v trpné závislosti, ale se záměrem pozitivně je svým působením na nastupující generace ovlivňovat.

Krise současné civilizace a současných systémů výchovy a vzdělávání má základ v krizi hodnotových soustav, v krizi hodnocení. Tato krize nespočívá ani tak v nedostatku příslušných norem, jako spíše v úpadku jejich znalosti, porozumění a vážnosti, a následkem toho přirozeně v naprostém nedostatku pocitu jejich závaznosti. Přitom hodnotová nejistota v generaci vychovatelů vyvolává nechtěně hodnotový nihilismus u generace vychovávaných.

- „Bylo líp, když bylo hůř?“, ptají se provokativně někteří publicisté.¹⁾
- „Po pádu bipolarity světa se před člověkem otevřela budoucnost plná nejistoty. Teze o konci dějin (F. Fukujama) je bezobsažná. Právě pádem vykonstruovaných schémat začínají skutečné dějiny. A my máme strach ze svobody a z nezamýšlených následků svých činů. Vydáváme se na cestu jako Oidipus a nevíme, zda zítra nezabijeme vlastního otce.“ (Massimo Caciari, profesor estetiky v Benátkách).²⁾
- „V chaosu a nejistotě posttotalitního světa nemají ani vlády ani opozice co nabídnout. Protagonisté politické scény nemají společnou kulturní základnu. Tím jsou dány podmínky pro nové konfrontace, války a zabíjení. Sílí pocit úzkosti. Svět je ještě heterogennější než dříve. Mladí jsou nutně dezorientovaní.“ (Alain Tourrain, profesor sociálních věd, Paříž).³⁾
- „Vstup postkomunistických zemí do Evropy byl špatně pochopen. Ultra-liberální konzumní systém, zbavený všech hodnot a podporovaný propagandou, je falešný fetiš. Komunismus měl úspěch právě jako reakce na bezuzdný kapitalismus.“ (Papež Jan Pavel II.).⁴⁾
- „Lze očekávat, že boj ideologií a jiné konflikty bude vystřídán bojem mezi civilizacemi, které na sebe narazí při prosazování vlastních hodnot a zájmů (civilizace euroamerická, slovanskopřavoslavná, islámská, konfuciánská, japonská, hinduistická, latinskoamerická a africká).“ (Samuel Huntington, profesor politických věd, Boston, USA).⁵⁾
- „Bez kontroly. Chaos v předvečer 21. století. Všeobecný pokrok 20. století nebyl provázen pokrokem morálky v politice. Morální zmátek nepřispívá k pochopení dějin. Došlo ke zhroucení téměř všech tradičních hodnot. Etos konzumu se vydává za náhradu etických norem. Dezin-tegrující síly vytvářejí životní styl individuálního sebeuspokojení bez morálních zábran.“ (Zbigniew Brzezinski, politolog, poradce amerického prezidenta).⁶⁾
- „Na přelomu 60. a 70. let došlo k povážlivému posunu v mentalitě mnoha občanů, od normocentrické orientace chování k orientaci egocentrické,

autocentrické. Ústup vzájemnosti a ohleduplnosti, nebrzděná touha po sebeprosazení a sebeuspokojení hrozí zničit etos, které dosud drželo společnost pohromadě.“ (Wolfgang Brezinka, profesor pedagogiky, SRN).⁷⁾

K dramatickému posunu v hodnotovém vědomí směrem k bezuzdnému individualismu došlo v polistopadovém období i u nás. Masmédia podporují halasně sebeuspokojení ze ztráty společných ideálů, z přezíravého postoje k obrozencům a národním tradicím vůbec. Autor úvodního článku v populárním týdeníku vyhláší vyzývavý program sociální nezakotvenosti jedince. Ironizuje svého dědečka, který se 28. 10. 1918 cítil součástí národa, ironizuje svého otce, který se 26. 2. 1948 cítil součástí lidu, a velice si zakládá na tom, že on sám se 17. 11. 1989 cítil jen jako „svobodný jedinec, zcela autonomní, nezávislé, svébytné já.“

Neschopnost cítit souvztažnost svobody a odpovědnosti, svébytnosti a vzájemnosti, odpor k identifikaci jedince s hodnotami skupiny, k níž patří, jsou jen další alarmující příznaky krize vědomí současného člověka.

Je paradoxní, že situace globálního ohrožení ekologickou a nukleární megasmrtí je provázána rozpadem společenské sounáležitosti. Jako by tak mnozí lidé odmítli převzít odpovědnost za budoucnost světa a ve smyslu hesla „po nás potopa“ řídili se ve své činnosti jen egoistickými pohnutkami, zásadami hedonismu, a veškeré nároky směřovali jen na ty druhé, nikoli na sebe. Pluralismus skupin je tak nahrazován pluralismem nespojených individuí. A přece situace lidstva na celé planetě žádá potlačení osobního či skupinového sobectví, všeobecně lidskou orientaci a mnohostrannou spolupráci národů.

Zb. Brzezinski mluví o historické výzvě vytvořit společnost, která se bude řídit společenskými kritérii a položí důraz na sebeomezování jedince.
8)

Ve všeobecném znejistění a zrelativizování všech hodnot, ke kterému došlo v průběhu 20. století, hledá člověk pevný bod pro své hodnocení, pro svou hodnotovou orientaci. Neomezené sobectví a bezohlednost v mezinárodních vztazích ničí přirozeně i lidskost jedinců a malých společenských skupin. O co se může člověk opřít? Existuje něco víc než zákon prospěchu a zisku?

Hodnotová koncepce výchovy, která chápe člověka jako součást a ochránce přírody, jako součást, ochránce a tvůrce kultury reaguje na krizi současné civilizace. Antropologie ukazuje hlubší a nejhlubší vrstvy lidského života, stálé vlastnosti člověka, axiologie uvádí do světa všeobecně platných norem a ideálů, které se mohou (a mají) stát cíli výchovy a přispět k záchraně člověka a světa.

I. Klíma formuluje výstižně teze o významu kulturní tradice pro sebe-záchovu člověka jako člověka: „Co každá generace vykonala ve vědě, v duchovní produkci, je dědictvím, které celé generace nastřádaly. Je svátostí, ke které všechny generace lidstva vděčně a radostně přidávají vše, co jim v životě pomohlo, co vydobily z hlubin přírody a ducha. Dědit tu současně znamená přijímat a uzavírat se v dědictví: uchovávat a obohacovat to, co člověku odkázaly předešlé věky v oboru poznání. Takové je i poslání a činnost naše a každé doby vůbec: chopit se kultury, která tu jest, osvojit si ji a právě tím ji rozvíjet a povznášet na vyšší úroveň.“⁹⁾

„Kultura, která tu jest“, je přirozeným základem a kritériem pro naše hodnocení, nikoli svévole nahodilých subjektivních hodnotících soudů, slogany reklamy, proměnlivé komerční zájmy, touha po módnosti. Výchova a vzdělávání jsou tady k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo vytvořilo, jsou podmínkou soudržnosti společnosti a na soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva.

Výchova a vzdělávání, orientované na předávání „hodnotové paměti předků“ a „k vlastní svobodné i odpovědné tvorbě životního slohu“ potomků, vyžaduje ovšem jinou strategii, než která je v přítomnosti ve školách většinou uplatňována.

Vzdělávání se v moderní společnosti chápe jako formování člověka k historicky podmíněnému kulturnímu osvojování skutečnosti v její předmětné i osobnostní podobě. Realizace této koncepce se ve veřejném školství často jednostranně zaměřuje na předmětnou stránku osvojování na úkor osobnostní. V centru pozornosti figuruje objektivizace vědeckotechnických výsledků a objevů mnohostranné činnosti minulých generací v definitivní podobě na úkor rozvoje motivací, schopností, citů, fantazie a myšlenek generací současných. Přeceňuje se pragmaticko-utilitární funkce vzdělání jako nástroje technického rozvoje a ekonomického růstu. Kultivace lidských bytostných sil sama o sobě se jeví jako nepodstatná, zbytečně retardující proces předávání poznatků, uznává se jen jako nástroj k možnému samostatnému uplatnění jedinců ve společenské praxi.

Mezi kultivací lidské osobnosti a společenskou užitečností vzdělání v abstraktní poloze není rozporu, jsou to dvě stránky téhož procesu, navzájem se podmiňují. Avšak v reálné společenské praxi tento rozpor vlivem zřetelů na krátkodobě chápanou efektivitu vzniká a nabývá podoby nevyváženého vztahu mezi všeobecným a odborným vzděláním, disproporce mezi osvojováním hodnot technických a humanitních, přecenění předmětné stránky civilizace na úkor duchovní kultury člověka – osobnosti.

Jsou mezi námi ještě pamětníci novohumanitního modelu klasického vzdělání, který se vyznačoval jistou harmoničností. Poskytoval celkovou ori-

entaci v poznání a kultuře své doby, kladl důraz na kultivovanost myšlení a vyjadřování, vštěpoval úctu ke kulturnímu dědictví a pevná estetická kritéria. Vývoj průmyslové výroby vedl ovšem již od konce minulého století k formování nového modelu, v němž matematické, přírodovědní, ekonomické a technické obory postupně zatlačily do pozadí humanitní předměty.

Překonání jednostrannosti se očekává od integrace vzdělanostních obsahů na základě hodnoty a smyslu, od orientace na rozvoj tvůrčího myšlení, na úsilí po přehledu, celistvosti, syntéze, které jsou pro zrání ducha důležitější než množství izolovaných, roztržštěných, nespojených znalostí, byť jakkoli podrobných.

Určující pro model výchovně vzdělávací soustavy v našich zemích stejně jako v mnoha jiných průmyslově vyspělých státech byla a stále přetrvává *scientistická orientace*. V podmínkách přísné centralizace a direktivního řízení vedla k značnému odklonu skutečných výsledků od předpokládaných cílů.¹⁰⁾

Scientismus našeho vzdělávacího systému v posledním období (od 70. let) vycházel ze dvou mezinárodně uznávaných koncepcí. Z teorie učení L. S. Vygotského a jeho následovníků (L. V. Zankov, V. V. Davydov) na straně jedné a J. S. Brunera na straně druhé. Opíral se i o domácí argumenty z výzkumu údajné akcelerace dětského vývoje.

Podle Vygotského školy musí učení dětí, tj. proces přijímání poznatků, zkušeností a dovedností od dospělých, předbíhat jejich přirozený vývoj a tím ho podněcovat. Tzv. „rozvíjející vyučování“ zdůrazňuje úlohu teoretických vědomostí, vysoké úrovně obtížnosti, rychlého tempa, brzké uvedení psychických struktur dítěte na úroveň dokonalosti dokončených psychických struktur dospělého.

J. S. Bruner učinil základem struktury vyučovacích předmětů a tématických celků struktury pojmů, odvozených z vědních systémů, a situoval žáky do postupů, analogických řešení vědeckých problémů. Vyučovací situace měla simulovat situaci vědce při odborné práci. Také tato teorie učení se orientuje na rychlé zprostředkování historicky shromážděného a systematicky utříděného vědeckého poznání, na poznávací racionalismus, logicko-teoretické uvažování, deduktivní logiku.

U obou koncepcí je nápadné zanedbání principu přiměřenosti, respektu dětských psychických zvláštností, „přeskakování“ celých etap ontogenetického vývoje, podcenění živé dětské zkušenosti a prožitku. Nadměrná předčasná abstrakce, kognitivní přetěžování, učení bez porozumění, pamětní reprodukce bez osobního vztahu, zaujetí a tvořivosti, přinesla přirozeně výsledky protikladné sledovaným cílům. Didaktický úspěch předpokládá meto-

dicky připravenou prezentaci učiva na aktuální úrovni dětských zkušeností, psychického života, poznatkových schémat, potřeb a zájmů.

V rozporu s klasickou pedagogickou naukou však předměty nabyly podoby miniaturizovaných věd, osnovy, podrobné a závazné, byly stále přetíženejší ustavičně přibývajícimi novými poznatky o makrokosmu a mikrokosmu, o kvantifikacích procesů fyzikálních, chemických i biologických. Marně se volalo po výběru učiva, po přiměřeném způsobu jeho podání a po operaionalizaci informací do činností žáků. V časovém stresu a v přeplněných třídách učitelé (většinou učitelky) plnili dětské hlavy učivem až po okraj v iluzi, že jakýmsi samospádem se kvantita změní v kvalitu a hromady nezažitých informací v dětských hlavách se stanou myšlenkovou a metodologickou výzbrojí pro rozvoj invence a tvořivosti budoucích pracovníků nastupujícího období automatizace a robotizace. Předčasně předkládané abstrakce, obecné pojmy a principy zbažené konkrétní živosti, zajímavosti a smyslu v očích nedospělých žáků nemohly přinést vyšší úroveň vzdělání, ale naopak. Znechucující biflování látky, jejíž význam málokdo chápal, a s níž si většina nevěděla rady, takže ji ráda v krátké době zapomněla, zanechalo úroveň vzdělanosti hluboko pod úrovní daných možností. Respekt k dítěti a jeho předpokladům patří k pedagogickým axiomatům od dob J. A. Komenského. Jeho zanedbání vyvolá vždy vlnu „pedocentrismu“. Svědectví o tom podává kritika tzv. herbartismu a vznik reformní pedagogiky na přelomu století stejně jako současná kritika scientismu a oživení různých alternativních směrů a škol.

Nechtě je mi dovoleno vzpomenout na školu první republiky, která nepřetěžovala paměť a neobracela se jen na intelekt. Zásobila žáky názornými představami, umožňovala jim prožívat látku v její hodnotové dimenzi: i poznatek je hodnota, i poznávání je hodnota. Prolistujme učebnici vlastivědy pro 4. ročník ZŠ z předlistopadového období. Knížka je přeplněná informacemi z geografie, historie, občanské nauky, poznatek vytlačuje poznatek a nikde místa a času pro spočinutí v krajině, v historické chvíli, nikde příležitost pro chvíle obdivu a lásky k domovině. Za první republiky se žáci vlastivědě učili bez učebnice, jen u mapy. Dodnes vzpomínám, jak jsme s panem učitelem „cestovali“, jak jsme vítali prameny řek na horských lukách, jak jsme sledovali jejich tok podhůřím do úrodných nížin, jak jsme se zájmem jmenovali přítoky hlavních toků (jak krásné jsou vody naší vlasti a jak krásná jsou jejich jména!), a jak jsme se s bodnutím u srdce loučili s největším z nich, Labem, když u městečka Hřenska opouštělo Čechy na své daleké pouti do moře. Dodnes mi Klatovy voní po karafiátech, ve Strakonících znějí dudy a vyrábějí se fezy pro moslimský svět a v hanáckém nebi se kynuté knedlíky koulejí s vršku rovnou do otevřených úst... Dnešní děti neměly čas

vytvořit si vlastní prožitkový svět ve vztahu k vlasti, holé informace bez prožitků si nepamatují, výuka proběhla bez trvalých výsledků.

A druhý příklad. Dcera gymnasistka si opakuje chemii a já zatoužím zalistovat v sešitě předmětu, který jsem měla ráda. Avšak co to? Nic nepoznávám. Strany jsou plné vzorců a číslic, všude jen matematické iontové rovnice. Čísla, nekonečné řazení symbolů a výpočtů. Kde jsou alespoň stopy úžasného dobrodružství, které jsme prožívali na objevitelských cestách do nitra atomu s Nielsem Bohrem, Henri Beckerelem, manželi Curiovými, lordem Rutherfordem? Kde jsou látky, barvy a vůně uhlovodíků, jejich řady, odvozované podle vzorců, kde je radost z podivuhodné magie jsoucna? Nic. Nemám, čeho bych se zachytila. Konečně mezi číslicemi jediné slovíčko — benzen. I ptám se, s pocitem studu za otázku tak primitivní: Jak vypadá benzen? A s údivem slyším dceřinu reakci: On nějak vypadá? Myslí si, že je to jen označení pro grafický vzorec se třemi dvojnými vazbami. Ano, učí se chemii bez látek, učí se vzorce a matematické rovnice, které ji nevzrušují, nezajímají, které jí nejsou k ničemu, a které co nevidět zapomene. Lituji ji. Já si své okouzlení z objevitelského dobývání atomu a z podivuhodně uspořádané rozmanitosti uhlovodíků, které mě obklopují v přírodě i v kuchyni a v celém světě současné civilizace ponesu po celý život.

Předčasné přetěžování nevyzrálého ratia abstrakcemi nejenže nedává žákům trvalé vědomosti, ale vyvolává u nich — s výjimkou jedinců mimořádně kognitivně disponovaných — negativní vztah k učení, škole a vědě vůbec. A tak paradoxně — čím „vědecktější“ je výuka na základní a střední škole — tím menší vážnost mají absolventi k vědě, vědeckému poznání, kritickému myšlení, a tím jsou bezradnější a bezbrannější tváří v tvář i současné vlně okultních esoterických nauk.

Řešení není v odmítnutí systematické výuky a v absolutizaci dětského zájmu a dětské samočinnosti. Pedagogika kultury právem zdůrazňuje, že dítě není pouze samoučel, že přejímá odpovědnost za obsahy a cíle, ke kterým je vychováváno a vzděláváno. Tyto obsahy nejsou jen prostředky pro individuální sebeutváření, nýbrž mají svou vlastní hodnotu. Dítě nemůže být vychováváno jen pro sebe, nýbrž také pro kulturní život, národní společenství, i pro povolání. Jde o to, že se mu příslušná látka nemůže podávat v podobě hotových výsledků k pamětnímu osvojení, ale *jako příležitost objevit ji pro sebe jako hodnotu, která ho plní uspokojením a která stojí za trochu námahy při učení.*

Pro tvůrce koncepce výchovy a vzdělávání ještě jeden důležitý požadavek. Škola by měla čelit nebezpečí nesouvztažnosti současného světa. Jednotlivé předměty nejsou světy samy pro sebe, ale části jednoho jediného

světa. Jen vnitřně souvislý svět, v němž i žák má své pevné místo, může dát pocit jistoty, zakotvenosti, důvěry.

Vzdělání by mělo být záštitou člověku před protichůdnými tlaky a nárazy světa, před jeho riziky a ohrožením. Avšak v podobě zdánlivě samoučelných předmětů, místo aby jej činilo resistantním, odolným a pevným díky poznání stavu světa a zdůvodněnými vztahy k němu, činí jej snadnou obětí jakékoli propagandy.

Hledat souvztažnost vzdělání a života znamená realizovat uvědoměle hodnotovou koncepci výchovy a vzdělávání, čerpat z elementární moudrosti věků a čelit módním nihilistickým proudům. Nepřipouštět rezignaci na cíle výchovy, opřít se o vědomí nezbytnosti cílů a o kritiku cílů domnělých nebo nedostatečných. Pečovat o kulturní orientaci a jistotu, posílit orientaci na sebeřízení a sebekázeň, na sociální a občanské ctnosti. Stále znovu přemýšlet o hodnotách, uvědomovat si jejich ohrožení, věnovat se jejich záchraně.

Mluví se o kulturním deficitu jako neblahém dědictví sektářské uzavřenosti minulého období, mluví se o kulturním vakuu, které člověk pociťuje i vlivem plytké, nenáročné i vysloveně úpadkové komerční náhražky skutečné kultury. Toto vakuum potřebujeme naplnit všelidskými zkušenostmi a hodnotami tisíciletého kulturního vývoje lidstva. Ztráta historické paměti je neštěstím pro člověka, ohrožuje nejen jeho přítomnost, ale i budoucnost. Nedovolme, aby do hlubin zapomnění klesly obecně lidské hodnoty kulturního dědictví: odkaz antiky i židovskokřesťanského okruhu, renesance, reformace, osvícenství, humanismu moderní doby, našich národních dějin i hodnoty kultur národů celého světa. Měli bychom je dětem a mládeži zpřístupňovat a zpřítomňovat způsobem, který školometsky neodpuzuje, ale získává pro vnitřní růst a samostatnou činnost kulturní povahy. Neměli bychom připustit, aby zplněla archetypální potřeba mládeže poznávat a tvořit, hledat smysl existence individuální i kolektivní, projektovat a uvažovat o perspektivách s ohledem nejen na vnímatelnou skutečnost světa a společenské praxe, ale i na duchovní ideály, které mladí za příznivých okolností objevují a přijímají za své.

Stojí-li před námi úkol vyhovět globální výzvě, integrovat svět nesouvztažnosti, překonat rozštěpení člověka a přírody, harmonizovat jeho vztahy k sobě i k druhým lidem, pak jde o úkol vytvářet sloh života a výchovy, který jako syntéza hodnot lidského ducha i srdce uvědoměle usiluje o soulad forem a prvků lidské civilizace ve smyslu strategie trvale udržitelného života.

Aniž bychom se mohli pouštět do podrobností a koncipovat výběr látky pro nový systém výchovy a vzdělávání, chtěli bychom alespoň naznačit, že cílem všeobecného vzdělání a výchovy by mělo být osvojení vědeckého

poznání ve vztahu k přírodě, k civilizaci i k duchovní kultuře na základě hodnotového přístupu, se zřetelem na objektivní hodnoty kulturního dědictví i na možnosti jejich subjektivace (interiorizace) zde a nyní.

K integraci hodnot dochází od nejtělejšího věku. Dítě se od svých prvních dnů setkává s objektivovanými (exteriorizovanými) výsledky kulturní činnosti lidí jako s vnějšími strukturami dění, k nimž musí vztahovat svou činnost, své chování. Ve formativně působícím prostředí je nejvlivnější jeho složka sociální, živí lidé, jejich vztahy a vlastnosti. Právě na základě hlubokých citových vztahů mezi dítětem a nejbližšími lidmi jeho okolí se postupně vnější obsvětí transformuje do prožitkové sféry dítěte. Záleží na tom, jakými kulturními hodnotami je prostoupeno prostředí, v němž děti vyrůstají, jaké bohatství zpředmětně (exteriorizované) kultury je obklopuje a poskytuje jim příležitost ke komunikování a niternému přijetí (interiorizaci). Hodnoty jsou interiorizovány při rozmanitých osvojovacích procesech, při rozmanitých činnostech, při hrách, při učení, při práci, v různých formách styku mezi lidmi, mezi dospělými i mezi dětmi. I když má jedinec určitou geneticky naprogramovanou disponovanost, přístupnost a náchylnost pro přijetí těch nebo oněch hodnot, vývoj jeho osobnosti záleží převážně na těchto prvotních činitelích transmise kulturních hodnot.

Nejdůkladněji jsou ve vývojové psychologii prozkoumány procesy kognitivní, poznávací. Méně jsou probádány procesy, jimiž si jedinec osvojuje určitou soustavu postojů, motivů, ideálů, mravních příkazů a zákazů (tabu), které korespondují i s jeho příslušností k určité sociální skupině a se společenskou rolí, která mu ve skupině připadla. I v tom je patrně příčina často bezděčných redukcí hodnotících a hodnototvorných procesů lidského vědomí na procesy poznávací.

Četné novější výzkumy v biologii, fyziologii, psychologii aj. ukazují zásadní důležitost raných vývojových fází pro celý další život jedince. S ohledem na kultivaci vývojových potencií dítěte se mluví o kritických fázích vývoje a o významu rané stimulace a raných zkušeností pro další vývoj. Zanedbání žádoucí stimulace v pravý čas má za následek deprivace a anomálie.

Důležitou úlohou při utváření hodnotového vědomí dítěte hrají procesy identifikace, ztotožnění jedince s představitelem kultury v tom smyslu, že dítě napodobuje a opakuje ve svém životě postoje, způsoby chování, ideály určitých vzorů. Princip miméze, nápodoby, je dominantní princip výchovy dětského věku. Je hluboce zakotvený v pudové, instinktivní sféře rozvíjejícího se lidského jedince. Vychovatelská teorie i praxe všech dob tento princip dobře zná, J. A. Komenský např. jej vyjadřuje laskavým výrokem, „děti opičátka jsou.“

Prvními modely identifikace jsou přirozeně rodiče. Čím je dítě starší, tím se jeho sociální zorné pole a zkušenost více rozšiřuje. Významu pro ně nabývají další reálné i fiktivní vzory pro nápodobu a identifikaci. Dítě si je ověřuje a zkouší ve svých hrách „na něco.“ Rozmanitost identifikačních vzorů zakládá — mimo jiné — i variabilitu individuálních osobnostních rozdílů. Jen proto, že se nezná nebo podceňuje síla napodobovacího instinktu dítěte, je možno diskutovat, zda je nebo není vhodné předvádět dětem v televizi hrubosti, brutalitu, násilí apod. Přirozeně, že si dítě chce vyzkoušet předváděné způsoby chování, a není-li v jeho blízkosti dostatek výchovné péče, která by přitažlivost špatného vyvážila, dochází dokonce, jak se s nechápavým úžasem dovidáme, i k tragickým vraždám dětí dětmi. Příznačnou hrůzu budí představa, že malé děti jsou konfrontovány s chováním, jehož cílem je působit násilí, bolest, smrt a malý vrah „chce vidět, jak se to dělá“, „chce být jako Želva Ninja“, „ještě neviděl nikoho mrtvého“ apod.¹¹⁾

V procesech učení prostřednictvím identifikace, která probíhá jako více nebo méně vědomé napodobování vzoru (příkladu, modelu), se uplatňuje vedle potřeby vyhovět (rodičům, vychovatelům, kamarádům, partě aj.) také protikladná potřeba sledovat vlastní směr. Sklon k negaci a opozici se projevuje v periodických ontogenetických obdobích „vzdoru“, nejnápadněji u dospívajících a adolescentů, zejména v podmínkách cílevědomé výchovy autoritativního typu.

Při výchově dospívajících jsou ve výhodě hodnoty, které „prostě jsou“, aniž by je vychovatel výslovně doporučoval. Hodnoty estetická a umění, různých mimořádných výkonů, proslulost některých osobností, vědců, umělců, sportovců, ale bohužel i „šoumenů“ a jiných pochybných veličin, nejsou počítány jako vnější nátlak. Naopak, jsou svobodně — právem i neprávem — voleny, obdivovány a napodobovány.

Výchovu na tomto stupni je možno představit si jako jízdní řád, který veze cestující po určité trati do cíle. Ta trať je pečlivě vybrána, aby vedla bohatými kulturními nalezišti. Cestovatelům není závazně určeno, co mají cestou vidět. Je na nich, aby objevovali a své objevy zaznamenávali k obohacení vlastního i svých spolucestujících.

Poznávání přírody dává příležitost podněcovat lásku k ní a poučený postoj k ochraně a tvorbě ekologického životního prostředí. Ve vztahu k sobě samému — péči o tělesnou kulturu, nezdolný organismus a otužilý charakter, rezistenci proti svodům a lákadlům úpadkové požívačnosti, kterou dnes představují alkohol, drogy a sexuální nevázanost.

Poznávání civilizace, světa vědy, práce, výroby a techniky, mezilidské komunikace a informace, organizace a asociace dává příležitost porozumět kladným i záporným stránkám života lidí ve společnosti v současnosti i v his-

torickém pohledu. Dává příležitost osvojit si i civilizační hodnoty důležité pro uplatnění v současné společenské praxi (formy mezilidského chování, písmo, mateřská řeč a cizí jazyky, knihy, matematika, elektronika, počítače apod.)

Ve vztahu k duchovní kultuře by si měl každý jedinec osvojit všeobecně lidské hodnoty i hodnoty svého národa. V dialogu s nimi rozvinout vlastní osobnost, schopnou myšlenkové sebereflexe (moudrost), morálního sebeřízení (svědomí) a estetického sebevýrazu (vkus, vztah k umění). Kultivovaná osobnost (zralá, dospělá) získává svým vzděláním a výchovou jak schopnost pozitivně se účastnit života ve svém společenském okruhu a angažovat se za jeho zlepšení, tak být rezistentní vůči patologickým nástrahám současné civilizace. Má smysl pro sociálnost člověka, pro pozitivní mezilidské vztahy ve skupinách formálních i neformálních. Je schopná sebeovládání, sebeomezování a další sebekultivace.

Jsme v situaci, kterou charakterizuje devastace přírody i kultury a ohrožení lidstva i celé biosféry planety. Vznikla jako důsledek lineárně chápaného vědeckotechnického pokroku ve službách výroby a obchodu bez hranic a omezení. Podobně lineárně byl chápán i proces zvyšování kapacity kognitivních procesů u žáků. Obojí narazilo na hranice až k riziku sebezničení nebo paradoxu opačných než předpokládaných výsledků. Východiskem je zaujmout kritický hodnotový přístup ke skutečnosti světa i výchovy.

Hodnotový přístup tváří v tvář rizikům a ohrožením ukazuje nové priority, vede k odpovědnosti při výběru mezi hodnotami, učí kulturně hodnotit, probouzí smysl pro náročnější hodnoty, působí na osobnost skutečnými hodnotami, respektuje kontinuitu hodnot lidské kultury, ukazuje i učení a poznání jeho hodnoty, to jest předměty zájmu, nadšení i lásky, usiluje, aby se osobnost s pravými hodnotami identifikovala, aby je pro sebe objevila, aby je pro sebe utvořila a interiorizovala, a jako svůj příspěvek k zachování a zdokonalení světa zase objektivovala, exteriorizovala.

Výchova ke kulturním hodnotám je proces kultivace svobodné a odpovědné osobnosti. Tento proces by mohl být činitelem, který by přispěl k obnově sepětí člověka s přírodou, jedince se společností, minulosti s přítomností, který by pomohl scelovat a harmonizovat dnešní složitý a nepřehledný svět. K jejím dominantám patří ideál pravdy, dobra a krásy, které se promítají do nejdůležitějších existenciálních a tvořivých vztahů člověka: k přírodě, k práci, k věcem, k druhým lidem, k sobě samému.

Hodnotovou výchovu, „výchovu hodnotami a k hodnotám“, bychom mohli přijmout jako program rozvoje osobnosti, v pevném přesvědčení, že kulturní hodnoty, nejcennější dědictví, které člověk na své cestě dějinami po tisíciletí nese a chrání, není možno ponechat živelnosti, náhodě nebo meto-

dám, které odpuzují a znechucují. Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, ctít, milovat a tvořit. Podmínkou takové služby ovšem je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.

Odkazy k literatuře, poznámky

1. F. Adornato, Bylo líp, když bylo hůř? In: L'espreso, Milán. Převz. 100+1 zahraniční zajímavost. Praha 1992, 15, s. 8–10.
2. Tamtéž.
3. Tamtéž.
4. Encykliky papeže Jana Pavla II. Centesimus annus. Laborem exercens.
5. S. Hunting, Konflikt civilizací. In: Výber Bratislava, 16/1994.
6. Zb. Brzezinski, Bez kontroly. Chaos v předvečer 21. století. Praha 1992.
7. W. Brezinka, Erziehung heute — Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung. In: Pädagogische Rundschau, Frankfurt, 1991, 45, 4, s. 373–394
8. Zb. Brzezinski, tamtéž.
9. I. Klíma, Naše tradice a Evropa. In: Lettre internationale 1, 1990. (Red. A. J. Liehm)
10. B. Pupala, L. Held, Súčasná didaktická koncepcia školy. In: Učiteľské noviny, Bratislava, 1993, 11, s. 1 a n. J. S. Bruner, Vzdělávací proces. Praha 1965.
11. – Závěry ze sjezdu ČPdS v Ústí n. L. Návrh sekce filosofie výchovy a obecné pedagogiky, 21. 11. 1992:
Členové ČPdS vyzývají pracovníky programového oddělení televize, aby v programech pro děti a mládež garantovali pozitivní kulturní vlivy, slušnost a poctivost, svědomí a vkus. Zvýšená senzitivita, receptivita a napodobivost dětského a nedospělého diváka si žádá ochrany před prezentací násilí, brutální hrubosti, konzumentského nevkusu, neodpovědnosti a povrchnosti. Negativní ovlivňování současné nejmladší generace je v přímém rozporu s výchovou v duchu ideálů demokracie, humanity a kulturnosti.
– Konference Obce spisovatelů, která se konala 13. 11. 1994 v Praze na téma Kriminalita a literatura, se obrátila s peticí na Parlament ČR, žádajíc legislativní zákaz ohrožování zdravého vývoje dětí veřejným předváděním brutality, zejména v televizi a v kinech.
(Zprávy v tisku. RP 18. 11. 1994)

Aktuální koncepty vzdělávání v Německu: mezi individuálním sebevzděláváním a hledáním nového společného základu

Stephan Sting

Diskuse o vzdělání, která se rozvíjí mimo rozbory otázek výchovy a vyučování, je diskusí typicky německou, které se — alespoň v západoevropských zemích — máloco podobá. Již sám překlad klíčového pojmu „Bildung“ do angličtiny nebo do francouzštiny je obtížný. Slova, jako „education“ nebo „formation“, nedosahují významové plnosti a komplexnosti slova „Bildung“. Charakteristické pro tuto diskusi je to, že se otázky organizace a průběhu výchovného procesu, otázky pedagogických postupů a strategií překračují: jsou svázány s řešením otázek obsahové dimenze výchovy stejně jako hodnotových a cílových orientací pedagogických aktivit.

Německé teorie vzdělání se od svého vzniku kolem r. 1800 zabývají dvěma stěžejními otázkami. Jednak jde o to, jak může být jedinec připraven na své úkoly ve stávající společnosti, jednak o to, zda praxe existující společnosti souhlasí s představami o vzdělání, tj. se specifickými ideály a cíli vývoje člověka. Vzdělání je zprostředkujícím článkem mezi jednotlivým subjektem a společenským celkem. Adorno charakterizuje vzdělání jako „kulturu z hlediska subjektivace“ (Adorno 1972), tedy jako souhrn (přehled) společenského vědění, znalostí, dovedností, zvyků a způsobů chování, který je jedinci přístupný. Vzdělání utváří jedince v určitém odstupu ke společnosti, jako při nejmenším částečně nezávislý subjekt, který nevystupuje jednoduše ze společenského kontextu, nýbrž který je vzdělán podle určitých kritérií a způsobů a prostřednictvím vzdělání zpětně na společnost působí. Z toho vyplývá dvojí problematika diskuse o vzdělání: Jak utvářet jednotlivý subjekt, resp. jak se on sám utváří v jistém odstupu ke společenským danostem jako sebeurčený, svobodný a kritický? A které jsou obecné podmínky a danosti, s nimiž se má vzdělání subjektu vypořádat?

Od kritiky k permanentní transformaci

V 70. letech pojem vzdělání z vědecké diskuse o výchově vymizel. Platil — až na malé výjimky — za kategorii zpátečnickou, tradicionalistickou a byl nahrazen společenskovědními pojmy jako kvalifikace, socializace a identita. Od poloviny 80. let se ukázala čistě společensko-vědně vedená diskuse jako nepostačující, a objevily se četné snahy znovu pojem vzdělání oživit a různým způsobem společenskovědními kategoriemi obohatit.

Jeden směr těchto pokusů se opírá o představy **kritické teorie**. Hey-

dorn vyzdvihuje kritický, proti „panství“ zaměřený charakter klasické ideje vzdělání, která chápe určení člověka jako sebeurčení k svobodné činnosti (Heydorn 1979, s. 92–133). Četné další pokusy aktualizují pojem vzdělání se zřetelem na kritický postoj subjektu vůči společnosti. Pongratz a Drechsel chápou vzdělání jako „příslib“, jako „prostor“, jehož naplnění přinese s sebou smíření subjektu se společností i s přírodou. (Pongratz 1988, s. 293, Drechsel 1987, s. 62). Každá společnost redukuje možnosti lidské existence. Proti tomuto omezení vzniká v subjektu přirozené napětí a odpor. Vzdělání má podporovat kritický postoj subjektu k společnosti, v níž má svá nezadatelná práva a proti níž sází na utopii smíření prostřednictvím „zlepšení“ nebo „zdokonalení“ společenských podmínek existence. (Srov. Ballauf 1989, s. 84, Benner 1977, s. 60–67).

Koncept kritického vzdělání hlásá ideál nezávislého a uvědomělého ducha, který může najít pravdu a vědění nezávisle na společenských omezeních. Tento ideál se však nikde nerealizuje, protože každé vzdělání probíhá v rámci sociálních schémat, sloužících k ovládnutí reality. Kritické pochopení vzdělání, např. u Adorna a jeho následovníků, je protirečivé: zdůrazňuje pozitivní kategorie pojmu vzdělání, jako ducha, kulturu a tvorbu (Adorno, s. 110–113), podřizuje však každou možnou realizaci konkrétním společenským podmínkám. Zbývá subjekt odkázaný sám na sebe, který své nesplněné nároky proměňuje na „kritickou sebereflexi“ a který se může vztahovat ke společnosti jen prostřednictvím „negativního myšlení“. (Srov. Drechsel, s. 33, Schäfer 1989, s. 57.)

Poněkud umírněněji pléduje Benner pro „neafirmativní teorii vzdělání“, která vychází ze vzdělavatelnosti subjektu bez biologických a sociologických daností. Člověk je vzdělavatelný a neurčený. Všechna lidská určení jsou sebeurčení. Všechny kategoricky určité představy o vzdělání je třeba vztáhnout k základní neurčitelnosti člověka, abychom odhalili jejich ideologický charakter. Úloha vzdělání nemá již spočívat v tom, aby si dorůstající podle nějakého, svým původem daného určení zvykali, učili se a socializovali, nýbrž aby se jako individuální subjekty připravovali na spolupůsobení ve všeobecné lidské praxi. (Brenner 1988, s. 472, 468–471). Vzdělání se má obrátit kriticky proti normativním hodnotám a orientacím pedagogiky, přičemž proti konkrétní výchovné praxi klade objektivní ideu individuálního vzdělávání na základě samostatné činnosti a universální, světoobčanské etiky. (Brenner 1991, s. 13)

Kritické teorie vzdělání spočívají na předpokladech, které se mezitím staly problematickými: na přirozenosti subjektu, která existuje mimo společenská určení, na objektivitě nebo pravdě mimo sociální ustanovení a na utopii přiblížení stávající společnosti žádoucí objektivitě nebo přirozenosti

ve smyslu zlepšení nebo zdokonalení lidských poměrů. V protikladu k tomu jsou dnes všechny koncepty přirozenosti a skutečnosti podezřelé z historické a sociální podmíněnosti. Rauschenberger poukazuje na to, že skutečnost je otevřená a mnohoznačná. Smysl a význam vyplývají teprve ze společenských postojů a způsobů vnímání i hodnocení, na kterých se vzdělání podstatně podílí. Vzdělání je především „tvorba skutečnosti“. (Rauschenberger 1989, s. 18–24.) Subjekt je následkem toho vždy již „vzdělán“: soubor společenských zvyků, znalostí, dovedností a způsobů chování předurčuje nepozorovatelně jeho existenci. Vzdělání se projevuje vždy v různých realizacích lidských možností, jejichž historické a kulturní srovnávání ukazuje, že existuje pluralita lidských „vzdělání“.

Integrita a identita subjektu se jako východisko pro vzdělání — proti premisám kritické teorie — jeví problematicky. Četnost a proměnlivost společenských požadavků rozbíjí podle Hanusche jednotu a celistvost subjektu ve fragmenty a zlomky. Místo ke kritice vede vzdělání v této perspektivě k permanentní transformaci: k flexibilitě pro stálé vzdělávání a další vzdělávání bez vazby (spojení) na vlastní jednotnou identitu. (Hanusch, s. 174–181.) Výsledkem vzdělání, které staví na transformovatelnosti člověka, by již nebylo zdokonalení nebo zlepšení poměrů, nýbrž stálá proměna individua v odpověď náhodné změně a náhodným životním zkušenostem. Bez stabilních referenčních bodů a bez horizontu universálního rozumu se stává u Oelkerse pouhým „přechodem (přemístěním) z jednoho prostoru do druhého. Každý z nich je zvláštní, neboť každé místo má svůj osud.“ (Oelkers 1991, s. 401, Marotzki 1991, s. 86).

Fragmentární Já nespojuje již četnost nároků a mobilizace sil k sebe-transformaci v homogenní identitu. Zároveň však subjekt není transformovatelný libovolně. Uskutečňuje se jako svébytná síla zvláštního druhu a způsobu a projevuje odlišnost jak k druhým subjektům, tak k celku společnosti. Vzdělání se projevuje v rozdílných formách místně i časově ohraničených. Zvláštnosti, které vznikly v průběhu života, blokují libovolnou transformovatelnost subjektu. Takováto geneze subjektivního rozumu nedovoluje již sice obsažnou kritiku společnosti, ale vztah k vlastní odlišnosti odhaluje zlomy a protiklady ve vztahu ke společnosti.

Všeobecné vzdělání a sebevzdělání

Vedle kritických teorií vzdělání existují i četné jiné pokusy rekonstruovat pojem všeobecného vzdělání. Přitom se nevychází od jednotlivého subjektu, ale spíše od všeobecných úkolů a nezbytností společnosti, které překračují specifické činnosti a kvalifikace jedince.

Na první pohled je patrné, že přes všechny subjektivní diference se dosahuje vysokého stupně společného vzdělání: Realizuje se téměř ve všech společnostech v různých formách veřejné výchovy, což dovoluje dopracovat se ve škole a vyučováním k všeobecné zkušenosti a k základu všeobecného vzdělání. To spočívá podle Tenortha především ve vytvoření horizontu vzájemného porozumění a vzájemné komunikace, v náviku kulturních technik, jako čtení a psaní, jakož i v etablování universální schopnosti (připravenosti) učit se jako předpokladu všeho dalšího vzdělávání (Tenorth 1986, s. 16).

Přes všechny čistě formální kvalifikace a pojmy se činí pokusy prosadit zevšeobecňující určení vzdělávacích obsahů (srov. Schweitzer 1988, s. 64, Klafki 1985, s. 15). Ve vázanosti vzdělání na obsah spočívá však hned jeho nebezpečí: zůstává orientováno na specifický, historicky vzniklý stav a podléhá tím výtkám z tradicionalismu, sociální exkluzivity a stranickosti (Schweitzer, s. 62).

V historii veřejného vzdělání a výchovy se soustředily spory o obsah vzdělávání především na tzv. *problém kánonu*, na výběr relevantních vzdělávacích obsahů. V době zvyšování počtu sociálních kvalifikací a diferencování vědění byly v západoněmecké vědě o výchově podniknuty dva pokusy řešit problém kánonu způsobem, který by byl adekvátní přítomnosti: Klafki nahradil vzdělávací kánon konceptem „klíčových problémů“. Přitom měly být uchopeny ústřední, společné problémy, jako mír, životní prostředí, média, jednak aby učení mohlo být obecně orientované, jednak aby se probudila „citlivost k vidění problémů“ a k hledání strategií k jejich řešení ve smyslu „exemplárního“ přístupu. Předpokladem obou cest je vzdělání k celoživotnímu učení, „učení učení“, které staví subjekt ve vztahu k světu do role učícího se (Klafki 1985, s. 20–26). Cílem je nakonec uschopnění subjektu k sebeurčení v rámci humanitní perspektivy, odvozené od klasické teorie vzdělání (Klafki 1985, s. 14, Klafki 1986, s. 458). Tímto způsobem se však Klafki aktuální problematice vzdělání nevyhnul: Neexistuje všeobecně závazná představa humanity ani společenská objektivita, od které by se kánon ústředních problémů mohl odvodit. Rauschenberger např. namítá proti Klafkimu, že neexistuje žádný konsensus o katalogu úkolů naší doby (Rauschenberger, s. 30).

Podobně je tomu i s druhým konceptem „klíčových kvalifikací“, které mají být jako všeobecné kategorie nadřazeny všem specifickým kvalifikacím. Negtova nová definice pojmu učení spolu s klíčovými kvalifikacemi (učit se utváření vztahů, zacházení s ohroženou a zlomenou identitou, technologická a ekologická kompetence, vnímavost pro právo a neprávo, zacházení s časem) při vši snaze po všeobecnosti nemůže uniknout výtce selektivity (Negt 1989, zcela jiný repertoár sestavil Tippelt 1990, s. 310).

Pole společenského vědění vůbec a pedagogického zvláště jeví se Oelkersovi a Tenorthovi otevřené a mnohočetně strukturované, nemá žádnou universální systematiku. Každé obsahové určení vzdělání ve smyslu kánonu vědění, problémů nebo kvalifikací ztroskotává proto ve svém nároku na všeobecnost, uváže v síti sociálních konfliktů a zájmových konstelací. Také s ohledem na sociální požadavky toho mnoho z obecného kánonu nezbyvá: vzdělání jako vytvoření společenské potřeby se ukazuje jako stále méně plánovatelné a musí se konfrontovat se stále se měnícími požadovanými pracovními profily. Nakonec vede k etablování „neurčené kvalifikace“, k vybavení jedince určitým druhem praktické inteligence a flexibility, aby mohl čelit stále změně požadavků (Hansmann 1988, s. 37–41). V rostoucí nerovnováze mezi společenskou komplexitou a individuálními možnostmi jednat posunulo se vzdělání nepochybně na stranu subjektu a posiluje pozici jedince (Hansmann/Marotzki 1988, s. 9; Fischkopf 1989, s. 27).

Druhý zevšeobecňující aspekt vzdělání je jeho zaměření na všeobecnost rozumu. Peukert zdůrazňuje, že v kontextu modernizačního procesu, který zachvacuje celý globus, se mezitím objevily problémy postihující celý svět. Vznikají z toho, že modernizace ohrožuje sama sebe, proto se oddává sebe-reflexi. Vzdělání se musí postavit čelem k společným, globálním problémům, podporovat nové vědomí a mimosubjektivní orientace. Jako centrální pole konfliktů označuje Peukert oblast ekonomie, která se musí rozšířit o smysl pro ekologické souvislosti, oblast demokracie, která musí udržovat politickou sféru proti hrozbám militarismu a partikulárních hegemonismů, a oblast kultury nebo vědy, která musí prosadit proti fragmentarizaci vědomí vlivem specializace a diferenciací rozum, který se orientuje na intersubjektivní schopnost jednání (Peukert 1992, s. 113–118, 1998, s. 14).

Rozum se rozvíjí pohledem na druhé a pro druhé. Peukert vychází z genetického pojmu rozumu, který respektuje odlišnost druhého a tvoří pokusnou cestou intersubjektivní komunikaci a porozumění. Skok od genetického rozumu, vázaného na konkrétní situace a subjekty, ke všeobecnému rozumu, jako „etiky intersubjektivní kreativity v horizontu universální solidarity“, neděje se ovšem sám od sebe. I když jsou globální problémy zjistitelné, zůstává otázka po jejich zhodnocení a zpracování vázána na partikulární a regionální perspektivy.

Všechny koncepty všeobecného vzdělání se musí vypořádat se společenskou tendencí k individualizaci, která provází modernizační proces. Beck výslovně zdůrazňuje, že individualizace ve vysoce vyspělých společnostech není znamením rozpadu sociální, nýbrž specifická forma zespolečenštění, při které je jedinec povinen k sebeutváření a individuálnímu rozhodování, k sebeplánování a sebe-reflexi vlastní biografie v kontextu pokračující spole-

čenské konformity (Beck 1993, s. 66). Individualizace se tím stává dobovou sociální formou a jako taková východiskem četných pokusů k novému definování pojmu vzdělání (Vogel, Marotzki, Drechsel aj.).

Vzdělání, které vychází z individualizace, nevrací se již bez mocenského ujednocování k společným určením. Schütz proto vidí ohrožení vzdělání méně v „diferencování“ jako v „monopolizování“ prostřednictvím nároků na monokauzální výklad. Vzdělání vázané na subjekt má akceptovat ohraničení svých možností vnímat, jednat a poznávat a uskutečnit sensibilizaci pro diference ve vědě a chápání (Schütz 1992a, s. 36, 1992b, s. 148). Podobným způsobem pléduje Tippelt v pohledu na školní didaktiku pro posílení „dissensu“ proti orientaci na „konsens“ (Tippelt, s. 319). V kontextu protikladných informací bez objektivní jistoty rozvíjí subjekt „individuální hru o význam“. „Překládá“ cirkulující věděni do „existenciálních souvislostí“. Vztah společenského věděni k vlastní existenci mu umožňuje pochopení, konstituování významů prostřednictvím „malých historií, vyprávění“. Sebevzdělání vede v této souvislosti k permanentnímu, neukončitelnému procesu, který „se sám se sebou o sobě dohoduje“ (Schütz 1992a, s. 40). Podobným způsobem pléduje Marotzki pro pokusné, „tentativní (předběžné) výklady skutečnosti“, které subjektivní perspektivu v provizorním projektu překračují (Marotzki 1988, s. 329, 1991, s. 82). Vzdělávání se tím stává sebevzděláváním ve smyslu permanentního, neukončitelného procesu. Vynáší na povrch kontexty věděni, které musí být vždy znovu korigovány v konfrontaci s obsvětím. A má za povinnost brát ohled na svou fragmentárnost, na svou odlišnost od jiných vzdělání a na svůj prazákladní vztah k nevěděni, který je všem snahám po věděni a rozumu vlastní.

Přeložila Stanislava Kučerová

Literatura

- Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Soziologische Schriften I. Frankfurt/M. 1972
- Ballauff, T.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 1989
- Beck, U.: Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisted. In: Lenzen, D. (Hg.): Verbindungen. Weinheim 1993, S. 63–79
- Benner, D.: Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. In: Neue Sammlung 4/1988, S. 460–473
- Benner, D.: Erziehungswissenschaft: Theorie einer Praxis? In: Haller, H. D., Lenzen, D. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2. Stuttgart 1977, S. 38–67
- Benner, D.: Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Benner, D. /Lenzen, D. (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991

- Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. / Twisselmann, J.: Bildung zwischen Utopie und Widerstand. In: Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. /Twisselmann, J. (Hg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987, S. 5–78
- Fischkopf, A.: Bildung im gesellschaftlichen Streit um Ziele und Interessen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): „Neue“ Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung. Soest 1989, S. 21–37
- Hansmann, O. /Marotzki, W.: Die Eröffnung des Diskurses. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 9–17
- Hansmann, O. Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 21–54
- Hanusch, R.: Identitätskonzepte von Jugendlichen heute oder: Welchen Sinn hat es noch, von der Identitätsbildung Jugendlicher zu reden? In: Drechsel, R. /Gerds, P. /Körber, K. /Twisselmann, J. (Hg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987, S. 166–183
- Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt/M. 1979, S. 92–133
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1986, S. 455–476
- Marotzki, W.: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 311–333
- Marotzki, W.: Bildung, Identität und Individualität. In: Benner, D. /Lenzen, D. (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991
- Negt, O.: Plädoyer für einem neuen Lernbegriff. /Stellungnahme im Rahmeme der Anhörung der Enquete-Komision „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): „Neue“ Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung. Soest 1989, S. 347–352
- Oelkers, J.: Bearbeitung von Erinnerungslast — Erziehungswissen in literarischen Texten. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 393–405
- Oelkers, J. / Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 13–35
- Peukert, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernisierungskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1992, S. 113–127
- Pongratz, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung — Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 293–310
- Rauschenberger, H.: Die Bildung der Wirklichkeit. In: Dauber, H. (Hg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989, S. 15–34

- Schäfer, A.: Verhinderte Erfahrung. Zum Ausgangspunkt der Bildungskonzeptionen Rousseaus und Adornos. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II. Weinheim 1989, S. 43–64
- Schütz, E.: Humanismuskritik und Modernitätskrise. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1992. S. 141–149
- Schütz, E.: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992
- Schweitzer, F.: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O. /Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 55–73
- Tenorth, H.–E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: Tenorth, H.–E. (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 7–30
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Weinheim 1990
- Vogel, M. R.: Bildung zum Subjekt — Selbst und gesellschaftliche Form. In: Grubauer, F. / Ritsert, J. / Scherr, A. /Vogel, M. R. (Hg.): Subjektivität-Bildungsreproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 11–40

Systémové myšlení a pedagogické jednání

Michael Göhlich

Úvodem

Systémový přístup získal jako koncept poznávání a jednání postupně paradigmatický význam. Nejdříve (ve 40. letech) se konstituoval z biologického výzkumu von Bertalanffyho jako „Všeobecná systémová teorie“, k dalšímu jeho vývoji přispěli kybernetikové, filosofové, neurobiologové, fyzikové, etnologové, psychoterapeuti a sociologové. Je to tedy vysloveně interdisciplinární přístup. Po dočasném setrvávání v okruhu pravidel čisté teorie a formální abstrakce vysokého stupně přispěl zvláště neurobiologicky založený koncept „autopoiéze“ (Maturana-Varela) stejně jako radikálně konstruktivistické stanovisko (Glaserfeld, Foerster) k tomu, co dnes označujeme jako „nová systémová teorie“ a jako „systémové myšlení“.

Pokud jde o příbuzné disciplíny pedagogiky, uplatnil se systémový přístup nejdříve v psychoterapii. Od rodinné terapie dospěl mezitím i do individuální terapie. V posledních letech se orientovali na pojmový aparát novější systémové teorie i pracovníci na poli psychosociálním, podnikoví i jiní poradci.

Pedagogika sama, teoretici i praktici v oblasti výchovy, má jisté obtíže s tím, co je jinde již akceptováno jako nové paradigma.

V novém paradigmatu vidím jak instrumentální tak „estetický“ přínos. Instrumentální v tom smyslu, že systémové myšlení jako nástroj umožňuje vnikat do pedagogických předmětů. „Estetický“ v tom smyslu, že tento „klíč“ zvláště hladce otvírá zámky. Užitek pro disciplínu má tři těžiště: rovinu pedagogické systematiky, rovinu konceptů pedagogických činností a metod a rovinu pedagogických obsahů a cílů.

Dříve než se vyrovnáme se specifickými pedagogickými důsledky daného přístupu, je ovšem nutná přesnější znalost určitých systémových pojmů a tezí. Pokusím se tedy v krátkosti ukázat, co se míní výrokem „systémové myšlení“.

1. Co znamená „systémové myšlení“ dnes?

Starou systémovou teorii by bylo snáze vysvětlit. Tu by byl dán prvek, k němu by přistoupily další, mezi nimi by se zjistily vztahy a konečně by povstal systém, který by odpovídal Bertalanffyho definici: „Systém je množina prvků, mezi kterými existují vzájemné vztahy.“ Při objasňování novější systémové teorie se sice také můžeme obrátit na definice, ty jsou však nejednotnější a mnohovrstevnaté. Jde tedy především o to, abychom objasnili ty pojmy a teze, kterých používá a které slouží také našemu specifickému zájmu.

Na jednom kongresu v Heidelbergu v polovině 80. let byli H. v. Foerster, N. Luhmann a F. Varela dotázáni po vlastních definicích pojmu „systém“. H. Foerster vzal výzvu doslova a odpověděl: „Systém pochází z řečtiny, původní slovo synhistamein se skládá ze slova histamein, státi a syn, což znamená spolu, dohromady. Synhistamein je tedy „státi dohromady“. Systém je něco, co stojí pospolu. Ale co takto stojí, záleží na pozorovateli. Závisí od pozorovatele, co on jako systém definuje.“ (In Simon, 95) Zde je zřejmý konstruktivistický aspekt novější systémové teorie. Pozorovatel se stává rozhodujícím, on postihuje „rozdíly, které jako rozdíly působí“ (Bateson, 408), systém je poznatelný jako konstrukce nějaké skutečnosti. Tím jsme sice se svou touhou po poznání hned od počátku vtaženi do tvorby systému, ale co je systém sám, zůstává nejasné.

Již zmíněné kritérium „rozdílnosti/odlišnosti“ je zřejmé zejména ve Varelově definici. Říká, že „v zásadě každé operacionální rozlišování představuje systém. Máte-li nějaké rozdělování, pak máte systém. Stačí používat (jedno) kritérium, které dovoluje, aby se něco z pozadí oddělilo. Chceme-li být podrobnější, můžeme říci, že člověk musí mít také alespoň jednu ideu o tom, co tvoří strukturu nebo organizaci systému, jakmile se provádí nějaké

rozlišení (rozdělení). . . . zcela jednoduše řečeno: systém je rozlišování, které se dělá s intencí na další rozlišování.“ (In Simon, 96)

Z mého hlediska (hledisko vědy o výchově a pedagogiky) se jeví tyto teze jako ústřední součásti novější systémové teorie:

1. Skutečnost se může popisovat jako systém na různých úrovních, od jedince k společnosti. „Morfologicky rozhodující krok je uchopit jednotlivou osobu, rodinu . . . ba i společnost jako uzavřený systém: všechny události vznikají a mají své následky uvnitř tohoto systému.“ (H. Foerster in Simon, 27) Vědec, také vědec o výchově, odpovídá za to, jak určí morfologické hranice, ale získává právě tím také možnost pohybovat se při svém zkoumání skutečnosti mezi různými rovinami.
2. Za systém platí to, co se odlišuje jako organizačně uzavřená jednota od svého prostředí. „Funkčně rozhodující krok je sledovat pohyb jevů v uzavřeném systému a vyvozovat konsekvence této uzavřenosti.“ (H. Foerster in Simon, 27) Z toho vyplývá možnost ptát se po pravidlech organizačního uspořádání.
3. Uzavřeností se myslí, že má systém zpětné vazby, takže sám na sebe reaguje. Pojem „zpětná vazba“ se ovšem v novější systémové teorii vzhledem k jeho technicko-kybernetickému původu méně používá. Dnes se hovoří ponejvíce o uzavřenosti (closure) nebo, v oblasti terapie, zejména se zřetelem na komunikaci, o cirkularitě, nebo obecně o rekursi.

Uzavřeností se nemyslí, že by systém neměl žádný kontakt s prostředím. Zatímco stará systémová teorie na základě termodynamických modelů vycházela z uzavřených systémů a striktně rozlišovala uzavřené a otevřené systémy, vychází novější systémová teorie z toho, že v žádném (např. ani energetickém) smyslu není uzavřených systémů, nýbrž jen operativní uzavřenost. „Každý jev, který chceme sledovat, je vždy v interakci, protože člověk stále rozlišuje a prostředkuje. Uzavřené systémy jsou jen v experimentech myšlení. Rozvinuli to lidé, jako termodynamici, kteří mohli vyjít ze systému, který je dokonale izolovaný. . . . Všechny systémy, se kterými máme co dělat, jsou otevřené systémy v tom smyslu, že tu vždy existují interakce. Jsou systémy, u kterých zcela vědomě hovořím o uzavřenosti ve smyslu Schließung (closure) a ne Geschlossenheit (closedness) . . . Nazírá-li se systém jako operativně uzavřený, pak interakce nejsou součástí definovaného systému, ale rušivé jevy — perturbation.“ (Varela in Simon, 103.)

4. Rozlišování (vydělování, členění) je konstrukce pozorovatele, která se ověřuje otázkou, zda a jak systém udržuje svou vlastní organizaci (uspořádanost) včetně tvorby systémové hranice k prostředí. „Synhistamein

je stát společně (dohromady). Systém je něco, co drží pohromadě. Ale co drží pohromadě, záleží na tom, kdo pozoruje. Závisí na pozorovateli, co definuje jako vzájemně související.“ (H. Foerster in Simon, 95)

„Systémové rozlišování není nic jiného než opakování tvorby systému v systémech. Uvnitř systémů se může dojít k rozlišení dalších rozdílů mezi systémem a prostředím. Celkový systém nabývá funkce ‘vnitřního/interního prostředí’ pro dílčí systémy, a to pro každý dílčí systém vždy specifickým způsobem. Odlišnost systému a prostředí se tedy zdvojuje, celkový systém se zmnožuje jako množina vnitřních odlišností systému a prostředí ... Proto je systémové rozlišování procesem stupňování komplexnosti ...“ (Luhmann 1991, 37)

5. Komplexnost/komplexita je stoupenci novější systémové teorie chápána různě. Jedni (např. Luhmann) vidí komplexitu jako problém, ba nebezpečí, jiní (např. Foerster) vidí komplexitu jako šanci/příležitost. Podle Luhmanna se stává určení odlišnosti systému a prostředí proto problémem, protože prostředí je pro každý systém komplexnější, než je systém sám. Luhmann hovoří o „podřízenosti komplexity“ systému vůči prostředí, která musí být vyrovnána strategiemi selekce (Luhmann 1991, 48). Redukce komplexity se stává u Luhmanna jednou z nejdůležitějších úloh.

Opačnou pozici zaujímá naproti tomu Foerster. Vidí sice stejně, že toužíme po „triviálním mechanismu“ a pokoušíme se všechno, co nevypadá triviálně, co nejrychleji trivializovat. Tak označuje školu za velký státní stroj na trivializaci, kam se děti posílají, aby z ní vyšly nikoli s neočekávanými, ale s očekávanými odpověďmi. Podle jeho mínění máme přece kromě možnosti komplexitu ignorovat nebo trivializovat (tedy redukovat) také možnost „rozvíjet epistemologii, která bude odpovídat ne-triviálnosti našich elementů“ (Foerster in Simon, 27), tj. systémově myslet. Foerstrova diagnóza systému v tísní (jeho příklad je rodina, analogicky bychom mohli vzít v úvahu žactvo, školní třídu, učitelstvo, kolégium, skupinu mládeže, skupinu domova mládeže atp.) je „zmrzačení (zdeformování) přístupu k potenciaální komplexitě“ (tamtéž, 33). Jeho návrh, jak se s tím vyrovnat, je proto „nikoli redukce, nýbrž expanze komplexity“ (tamtéž).

Tím jsme dospěli k pedagogické problematice, k otázce, jak působí systémové myšlení na pedagogické jednání a jak koncepce a zkušenost pedagogického jednání (pedagogické činnosti) zpětně působí na systémové a konstruktivistické myšlení.

2. Důsledky pro vědu o výchově

Promítneme-li si pojmový a koncepční vývoj v pedagogice, musíme konstatovat obrovskou diferenciaci, která je vnímána jako roztržičnost. Zatímco v 60. letech sliboval pojem **učení** paradigmatickou jednotu (sociální učení místo „pedagogického vztahu“, kognitivně kulturní učení místo „vzdělávání“), brzy se v politických i oborových konfrontacích rozpadl. Oslabeno již konfrontací mezi zastánci kompenzace a emancipace rozplynulo se sociální učení v auto-centrických dílčích disciplínách a oblastech jako interkulturní učení, integrace invalidních, autonomní domy mládeže, specifika pohlaví, samořízené alternativní školy, otevřené vyučování. Kognitivně kulturní učení se rozpadlo cestou taxonomie učebních cílů a revize curricula do svých součástí, které se v otevřeném vyučování prostřednictvím „objevného“ učení s námahou opět dávají dohromady.

1. Systémově konstruktivistické paradigma (systémové myšlení a na něm založené autopoietické systémy) umožňuje nový celkový pohled. Podívejme se např. na základní pojmy rozbitých dílčích pedagogik jako „samoregulovaný“, „autonomní“, „samočinný“, „sebekontrolující“, „objevovat vlastní otázky“, „samoorganizovaný“, „školní autonomie“. Tato sestava koncepčních pojmů z různých pedagogických oblastí ozřejmuje, že nová systémová jednotka mezi pedagogickými činnostními poli a dílčími disciplínami vědy o výchově může být utvořena, budou-li tyto pojmy pochopeny jako dílčí systémy v rámci diskursivního systému, který je obsahem, zde: autopoietického postupu podle novější systémové teorie.

To předpokládá, že již nebudeme podléhat tradiční ctižádosti mít „hotový systém“, uchopit pravdu pedagogiky jako celku, nýbrž jen „její kvalitativní těžiskové body, pokud jsou přístupné“ (Huschke-Rhein 1922, 138). Kvalitativní těžiskové body jsou závislé na pozorovateli a jeho odpovědnosti. Shora nastíněný pohled na příbuzné pojmy v oddělených dílčích disciplínách („samoregulovaný“ atd.) je určitý výběr, za který ve smyslu uvedeného odpovídám a který se snaží učinit komplexitu pedagogického pole uchopitelnou. Vedle využití novější systémové teorie k resystematizaci pedagogiky je možno určit i další obecné konsekvence pro vědu o výchově.

2. Věda o výchově se musí pohybovat mezi různými pedagogicky významnými rovinami lidského jednání s větší samozřejmostí a vyšším stupněm flexibility. Hustota rovin může být ve sféře universa menší než ve fyzikální (Morisson 1985), podobně může být v oblasti buněčné menší než v neurobiologické (Maturana/Varela 1990). A musí být ve sféře institucionálního systému učení a vyučování vyšší než v obou dříve

jmenovaných oblastech. Rozhodující je poznání, že se v budoucnosti budeme umět (a muset) samozřejměji a flexibilněji pohybovat v různých pedagogických rovinách zkoumání (nervový systém učícího se organismu, významový systém vyučování dějepisu, selekční systém školy atd.). V protikladu k Luhmannovi jsem toho názoru, že můžeme a musíme se zřetelem na pedagogicky významné systémy nadále smysluplně hovořit o „člověku“, neboť právě prostřednictvím pojmu „člověk“ můžeme při pohybu mezi různými rovinami z hlediska vědy o výchově získat spojení.

3. Věda o výchově se bude muset v budoucnu orientovat na „zaměřené strukturální spojení“ místo na „pedagogický vztah“. Tím bude také pedagogicky pochopitelný problém klasického generačního vztahu i relativizace lidského vlivu (antropocentrismus), patrné dnes nejen v urbanizovaném, industriálním a postindustriálním světě Evropy. Pedagogika se musí vyrovnat se všemi činnostmi, které zaměřují vnitřní růst sebeřídícího organismu. K tomu patří autodidaktická komunikace mladistvého s osobním počítačem stejně jako chování dítěte, které chce druhému dítěti přinést žádoucí populární tretku.
4. Věda o výchově se v budoucnu bude muset více zabývat pedagogickým prostředím, ekologií učení, v které profesionální pedagog je jen jeden faktor z mnoha, a také z mnoha intencionálních, tedy nikoli socializačních, ale pedagogických faktorů. Jak jsem jinde (Göhlich 1993) na příkladu materiálu Lego ukázal, jsou tu dnes pedagogicky zaměřené materiály, s kterými jsou lidé konfrontováni od narození až k studiu a díky jimž se v nové formě autodidaktiky rozvíjejí.
5. Přítomná chápání systémově orientovaná pedagogika materiálně pedagogického prostředí stejně jako osobní zásahy profesionálních pedagogů nikoli jako lineárně působící výchovné a vyučovací příčiny, ale jako perturbace, jako rušení, poruchy, jejichž následky v jednotlivci jsou nepředvídatelné.

3. Důsledky pro pedagogickou praxi

Pokud jde o důsledky systémového myšlení pro koncepci pedagogického jednání, rád bych se v rámci této konference a jejího tématu „Učitel, škola a pedagogika ve 20. stol.“ omezil na otázky školní a nezabýval se otázkami výchovy předškolní a mimoškolní. Pokusím se shrnout je do pěti tezí.

1. Kdo zkoumá poznávajícího a učícího se člověka jako sebeřídící systém, vychází především z „přirozených“, tělesných základů, lépe řečeno, ze základních operací lidského organismu. Podle dnešního stavu neurobiologického výzkumu stojí proti asi 100 milionům sensorických buněk asi

10 000 miliard synapsí. Interní zpětná vazba organismu je důsledkem toho 100 tisíckrát hojnější než externí impulzy. Kdo tato fakta uváží, usoudí, jak malé jsou možnosti záměrného externího vlivu a s ním i možnosti přímého pedagogického působení. Malá možnost externího vlivu nemá co činit se starým sporem při výzkumu socializace, totiž jaký je podíl vlivu dědičnosti a prostředí. Systémově konstruktivistický přístup totiž nespatřuje důvod malé účinnosti externích vlivů ve specifických vrozených vlastnostech, nýbrž ve vysokém stupni vnitroorganické uspořádanosti a autopoíeze.

První důsledek systémového myšlení v pedagogické činnosti je proto snažit se malé možnosti lépe využít, využít všech vstupů a manévrovat mezi vstupy tak, aby každý žák mohl operovat se senzoriem, s kterým nejspíše získává zkušenosti. Tento důsledek nelze ztotožňovat s požadavkem reformní pedagogiky „učit se všemi smysly“ (Pestalozzi: učit se hlavou, srdcem a rukou). Zatímco reformní pedagogika spočívá na pojmu jednoty, systémově konstruktivistický požadavek se zakládá na rozdílnosti (diversitě). Jeden žák získává učební zkušenosti nejlépe a nejspíše prostřednictvím slyšené řeči, jiný prostřednictvím manuální činnosti, třetí vizuálním názorem. Systémová orientace pro učitele znamená umožnit jednotlivci individuální volbu optimálního vstupního kanálu prostřednictvím četných sensorických nabídek. Na základě toho klasické frontální vyučování zaniká nejen z důvodů sociálních, kulturních a pedagogicko-historických (jako v reformní pedagogice), nýbrž zároveň z důvodů teorie poznání a teorie učení.

2. Za druhé je třeba vzít v úvahu (pronikneme-li hlouběji od senzoria k autopoíezi lidského nervového systému), že vliv jednoho systému na druhý (jiný) systém je jen tehdy možný, podaří-li se mezi nimi uskutečnit strukturální vazbu.

Systémově viděno, kladou pedagogický vztah a vyučování před pedagoga úlohu navázat spojení své struktury se strukturou každého žáka, „navázat se“ na žáka. Takové strukturální vazby ve škole se nejspíše zdají tam, kde učitelé umožní žákům vyjádřit vnitřní struktury. Žáci např. dokumentují svůj osobní poznávací proces a své vlastní kroky při řešení problému. Učitelé a žáci rozvinou kulturu otázek nejen ověřovacích a reflektivních, ale též „cirkulárních“, jak je vyvinula systémová rodinná terapie. (Např. Žák A dostane problém, učitel se ptá žáka B, v čem je pro žáka hlavní obtíž úlohy a která část úlohy mu půjde nejspíše. Učitel opakuje žakovské formulace problémů, postupů řešení, hypotéz nebo

argumentů svými slovy a ptá se příslušných žáků, zda jejich formulace správně a plně vystihl.)

Jestliže vidíme strukturální vazbu jako předpoklad zdařilého vztahu mezi učitelem a žákem, musíme ještě z toho vyvodit, že má smysl využívat ve vyučovacím procesu strukturální mnohost účastníků vyučovací situace. Úkolem učitele je nejen se „navázat“ na strukturu příslušného žáka, nýbrž také umožnit žákům utvořit si závěry z vyučování (učení), organizovat je a alespoň zpočátku moderovat. Moderace vyučovacích (učebních) závěrů dvou nebo více žáků spočívá na shora uvedených metodách (vzájemná dokumentace vnitřního procesu osvojování, přijatelné opakování, cirkulární dotazování etc.). Při rozvíjení nutné kultury vnitřní organizace třídy pomáhá učitel dbát jak na emocionální a sociální, tak na kognitivní stránku uvědomělého závěru z vyučování (učení).

3. Jako třetí důsledek pro koncepční jednání je třeba jmenovat afektově-logické poukazy k strukturální vazbě s žákem, např. pocit štěstí při prožitku objevu (Aha-zážitek) a afektivní vztah k světu. U Maturany a Varely získávají city svůj význam jen v sociálním kontextu (láska k bližnímu jako podmínka koevoluce). Luhmann omezuje význam citů dokonce jen na hodnotu vnitřní nedotknutelnosti, což Oelkers (1987, 189) právem kritizoval. Ovšem Oelkers v souvislosti s Luhmannovými texty neprávem odmítá systémový přístup vůbec.

Uvážíme-li neurobiologické kořeny systémového přístupu, nabízí Ciompiho afektivní logika cestu od zdánlivé vzdálenosti citů ke konstruktivistické systémové teorii. Podle hypotézy afektivní logiky se tvoří kognitivní element (logika) afektivně, ze specifických konstelací, z neuronových vazeb, vybudovaných na základě zkušenosti, zatímco afektivní element je dán příslušnou spoluúčastí nervové transmise asociačních drah. Podle Ciompiho výzkumů city působí nejen jako motivační motor, který přispívá k tvorbě nových kognitivních struktur, jak již zjistil Piaget; nýbrž city ukazují a razí cestu od špatných k dobrým řešením, přičemž správná řešení se ohlašují dobrými pocity a nesprávné prvky jsou vlivem opačných pocitů vylučovány. Příjemné city při uvolnění napětí se připínají k dobrému řešení a upevňují se. Správné způsoby myšlení působí potěšení.

Žáku se má poskytnout možnost prožít pocit štěstí ze správného myšlenkového a pracovního postupu, funkční uspokojení nebo Aha-zážitek tak zřetelně, jako ho kdysi prožil Archimedes, když volal „Heuréka!“ I tady je zřejmý velký význam dokumentace daného procesu pro budoucí pedagogiku. Ovšem jde tu o druh spontánní dokumentace. Učitel zís-

kává afektivním zbarvením učebního procesu u žáka možnost připojit se k němu a zrcadlením radostné nálady působit v jednotlivém případě i na další vývoj všeobecného harmonického vztahu žáka ke světu (Liebeslogik, Ciompi 87, Maturana/Varela 266).

4. Zatímco se tři první důsledky systémového přístupu pro koncepční pedagogické jednání zabývaly především klasickým vztahem mezi učitelem a žákem, vstupuje nyní do zorného pole učitelství sbor. Ze systémového hlediska je vnitřní podmíněnost vyučování učitelstvím sborem ve své strukturální komplexitě viditelná a komunikativně uchopitelná; ve vyučovací praxi hraje velkou roli při brzdění nebo podporování inovací (prostorového, materiálního, organizačního nebo obsahového druhu).

Čtvrtý závěr tedy zní, instalovat vzdělávání a sebevzdělávání učitelů ve škole: učiní komplexitu sboru průhlednější a změny společně plánovatelné. Vedle společného plánování curricula, projektů a prostorově materiálních změn přispívají k transparentci specifického systému dané školy zvláště pravidelné vzájemné hospitace mezi kolegy.

Ze čtvrtého závěru vyplývá i podnět instalovat v budoucnu supervisory (oborové pedagogy a metodiky), kteří budou sledovat vzdělávání učitelů ve škole čtvrtletně nebo pololetně místo dosavadních obecných inspektorů, kteří často fungují jen jako dohlížející, správci a kontrolaři.

5. A nakonec získává ve škole a ve vyučování všeobecně velký význam metakomunikace. Vyučování ze systémového hlediska se nechápe jako předávání informací, ani jako předávání informací na názorném a významovém základě, nýbrž jako strukturální vazba samořízených systémů, které konstruují svou vlastní skutečnost v daném kontextu. Toto hledisko vyžaduje procesuální akcent společné školní a vyučovací skutečnosti.

Praktickou možnost tu nabízí kruhový rozhovor známý z reformní pedagogiky. Ovšem nyní nebude jako dříve (třeba u B. Otto) nebo dnes (v otevřeném vyučování) pojat především obsahově (např. k vzájemnému podávání zpráv o zážitcích z weekendu), nýbrž především k pochopení systému, jeho struktury a organizace (např. popis určitého vyučovacího/učebního procesu z hlediska různých účastníků; popis úpravy určitého sociálního procesu z hlediska různých účastníků). Systematicky orientovaný kruhový rozhovor není tedy především komunikace, ale metakomunikace. Kromě toho na rozdíl od tradičního reformně pedagogického kruhového rozhovoru se neomezuje na konstelaci učitel — školní třída, nýbrž může se vést stejně jako čistý kruhový rozhovor mezi žáky jako mezi učiteli.

V takové metakomunikaci se uvědomují relace mezi elementy systému, které znamenají více než pouhý součet elementů. Rovinu obsahů a cílů, která se rovněž připíná k páté tezi, nebudu v této souvislosti již dále rozvíjet.

Na závěr soudím, že je velmi vhodné přezkoušet a rozvinout skutečnost školy a vyučování v kontextu kvalit života z hlediska systémového myšlení.

Literatura

- Bateson, G.: Ökologie des Geistes, Frankfurt/M ⁵1994
- Ciompi, L.: Die Hypothese der Affektlogik, in: Spektrum der Wissenschaft 2/1993
- Foerster, H.v.: Wissen und Gewissen, Frankfurt/M ²1994
- Glasersfeld, E.v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit, München ⁵1988
- Glasersfeld, E.v.: Abschied von der Objektivität, in: Watzlawick/Krieg (Hg.), Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für Heinz von Foerster, München 1991
- Göhlich, M.: Die pädagogische Umgebung, Frankfurt/M 1993
- Göhlich, M.: Reggiopädagogik — Innovative Pädagogik heute, Frankfurt/M ⁵1993
- Huschke-Rhein, R.: Systemisch-ökologische Pädagogik, Bd. 3, Köln ²1992
- Luhmann, N.: Soziale Systeme, Frankfurt/M 1987
- Maturana, H.: Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig 1985
- Maturana, H. / Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Bern 1990
- Morrison, P. u. a.: Zehn hoch. Dimensionen zwischen Quarks und Galaxien, Heidelberg 1985
- Oelkers, J.: System, Subjekt und Erziehung, in: Oelkers/Tenorth (Hg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim 1987
- Simon, F. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie, Berlin 1988

Přeložila Stanislava Kučerová

Problémy vzdělávání v multikulturním státu

Anatoly Sirotenko

V přítomné době, kdy ukrajinský národ buduje nový suverénní stát, škola se stala jedním z hlavních faktorů ekonomického a sociálního programu.

Školská reforma v polovině 80. let nebyla progresivní a nepřinesla viditelné výsledky; položila však základ pro současné změny výchovně vzdělávacího systému v dřívějších sovětských republikách.

Myšlenky humanizace a demokratizace školy byly manifestovány schválením „Ukrajinského zákona o vzdělání“ a „Konceptí národní školy na Ukrajině“ (1990–91). Po dlouhém období unifikace a uniformity v našem vzdělávacím systému je přirozené, že se ukrajinští učitelé a vychovatelé snaží rozvinout ukrajinskou školu a restaurovat ukrajinské kulturní tradice výchovy. Avšak při řešení těchto otázek musíme pamatovat na to, že Ukrajina je multikulturní stát. Ukrajina má více než 130 národností a etnických menšin a 28 % populace není ukrajinského původu. Pluralitní povaha naší země vyžaduje, aby právě ona byla v centru pozornosti v procesu demokratizace a reformování našeho školského systému.

V nedávných letech bylo vykonáno mnohé pro formulaci přiměřených strategií v, multikulturní perspektivě, pro tvorbu systému multikulturního vzdělávání. Unifikovaná škola předpokládá stejné formy a obsahy vzdělávání; v novém multikulturním systému budou společné jen cíle a konečné (finální) výsledky školního vzdělávání; společné jádro obsahu vzdělávání pro všechny typy škol tvoří 70 % a obsahuje přírodní vědy, matematiku, společenské předměty, ukrajinský jazyk, literaturu, historii a geografii.

Zbýlých 30 % vyučovacího času ve škole pro etnické minority je určen pro rodný jazyk a literaturu, historii, folklor a etnografii příslušné skupiny. Na územích se smíšenou populací se počítá s bilinguismem. To dává národům možnost zvolit si vyučovací jazyk ve shodě s národní identitou.

V ukrajinské všeobecné střední škole (comprehensive school) se vyučuje nový integrovaný předmět, „Narodovedenie“, který obsahuje etnografii, literaturu, umění a historii národních menšin na Ukrajině.

V této souvislosti se vynořují určité problémy:

1. Vzdělání národních vzdělavatelů, učitelů, instruktorů.
2. Tvorba podmínek pro svobodné používání národních jazyků etnických minorit.
3. Zabezpečení zaměstnání pro absolventy etnických škol.

Protože podobné problémy, spojené s ko-existencí a interakcí různých národností, menšin a etnických skupin v jednom a též existují v mnoha zemích, bude užitečné studovat tyto zkušenosti komparativně. Bylo by rozumné zřídit informační databanku v ústředí UNESCO.

Máme veliký zájem o výsledky výzkumu v této problematice:

- a) Srovnávací pedagogicko-psychologický výzkum procesu tvorby všelidských hodnot a mírových motivací se zřetelem na různé věkové stupně.

- b) Vliv literatury, umění a masmedií na utváření sociálních postojů mladé generace.
- c) Psychologicko-pedagogické aspekty utváření morálních (etických) norem u dětí.

Na závěr bych rád zdůraznil, že budoucnost lidstva záleží velkou měrou na úspěšném vyřešení problému porozumění. Rádi budeme na tomto úkolu spolupracovat.

Rozvoj a dilemata metaanalýzy

Boris Kožuh

Brzy po vystoupení Glasse (1976), ve kterém jasně formuloval principy metaanalýzy a vymyslel pro ni název, se ukázalo, že metaanalýza nevznikla z prázdna, nýbrž zákonitě v procesu rozvoje metodologie. Chceme poukázat na hlavní body tohoto rozvoje.

Někteří metodologové se zabývali problémy integrace kvantitativních výzkumů i před Glassem. Mimo Glasse (a jeho spolupracovníků) základní kameny metaanalýzy postavili: Rosenthal (1984), který rozvinul taxonomii metaanalytických metod; Hedges, který rozvinul moderní statistické metody pro metaanalýzu (Hedges 1984, Hedges a Olkin 1985); Slavin, který připojil „syntézu nejlepších důkazů“ (Slavin 1986) a Hunter se Schmidtem příspěvkem k používání korelací v metaanalýze (Hunter & Schmidt 1990). Svými praktickými zkušenostmi se na rozvoji podílela i dvojice Kulik a Kuliková (Kulik & Kulik 1985, 1989).

Příspěvek Glasse a Smitha

Ve svých prvních metaanalýzách Glass se spolupracovníky prakticky ukázal, jak si představuje kvantitativní integrace (Smith a Glass 1977 ad.); současně vydal i několik základních metodologických prací o metaanalýze (Glass 1977, Glass, McGraw a Smith 1981).

Tito autoři demonstrovali možnost zahrnout do metaanalýzy podstatně větší počet jednotlivých studií než v dřívějších přehledech. Již jejich první metaanalýza z oboru psychoterapie zahrнула 475 studií (Smith a Glass 1977). Glass a Smith rozvinuli také metody pro výpočet centrální statistické míry v metaanalýze: míru účinku (effect size). Pro výpočet této míry použili standardizovanou výchylku mezi aritmetickými středy experimentální a kontrolní skupiny. Takto vznikla míra účinku použitelná pro srovnávání

studií. Kromě míry efektu rozvinuli řadu jiných statistických metod použitelných v rámci metaanalýz (funkce regresní přímky ad.).

Příspěvek Huntera a Schmidta

Hunter a Schmidt udělali krok dále; především ve směru vývoje statistických metod v případech, když jsou výsledky studií vyjádřeny ve formě koeficientu korelace. Své postupy rozvíjeli již před Glassem. V pozdějších pracích formulovali obecné postupy pro výzkum reliability specifických testů (Schmidt, Gast-Rosenberg a Hunter 1980). tato metodologie je stručně následující: 1. zjistíme empirické rozdělení zkoumaných koeficientů reliability; 2. s pomocí analýzy rozptylu zjistíme, jaká část variability pramení z výběrové odchylky (standardní chyba vzorku); 3. na závěr zkoumáme pramen zbývající části variability. Tato metodologie má mnoho společného s metaanalytickou metodologií Glasse. Proto Hunter a Schmidt zkoumali možnosti sjednocení obou metod a vytvořili nový souhrnný postup (pojmenovali ho state-of-the-art meta-analysis). Podstata tohoto postupu spočívá v tom, že výsledky studií, které jsou na první pohled velmi rozličné, mohou na konci analýzy podporovat stejnou (nebo alespoň velmi podobnou) hypotézu). Nesporný příspěvek této nové metodologie je přizpůsobování účinku vzhledem k omezení ve stupnici měření (nominální, ordinální atd.) a k nereliabilitě kritérií.

Rosenthalův příspěvek

Rosenthalovy ideje pramení z doby před rokem 1976. Již v šedesátých letech narazil na problém integrace kvantitativních výsledků. V období Glassova referátu Rosenthal publikoval výsledky metaanalýzy, ve které integroval 311 studií (Rosenthal 1976). Tam dokonce použil vlastní metodu odhadu míry účinku „d“ a statisticky analyzoval poměr mezi „d“ a rysy studie. Použité metody doplnil a v roce 1984 publikoval základní monografii o metaanalýze (Rosenthal 1984).

Nejdiskutabilnější částí Rosenthalovy metodologie je bezpochyby jeho míra účinku odvozená jen z velikosti vzorku a dosažené hodnoty z testu statistické významnosti. Mnozí metodologové a praktičtí metaanalytici považují tuto metodu za nedostačující a tvrdí, že při odhadování míry účinku musíme brát na zřetel také např. model experimentu, ve kterém je takový účinek prokázán (Kulik in Kulik 1989, str. 254).

Slavinova syntéza nejlepších důkazů

Slavin rozvinul svoji metodu jako alternativu ke klasickým přehledům i k metaanalýze. Hlavní slabinu metaanalýzy vidí v tom, že integruje výsledky velmi rozličných studií. Soudí, že všechny studie a výsledky nemají stejnou „váhu“. Základní ideou jeho metodologie je syntéza založená na statistické a racionální analýze menšího počtu studií; studie, které autor považuje za relevantní pro vybranou problematiku a současně jako metodologicky dostačující „čisté“ (korektní a přehledné). Svoji metodu považuje za zdařilou syntézu kladných vlastností klasických přehledů a metaanalýzy. Z klasických přehledů převzal výběr nejdůležitějších a nejpádnějších studií, zatímco z metaanalýzy kvantitativní a statistické postupy. Pro takovou metodu vymyslel Slavin i název — „best-evidence-synthesis“.

Následek velké restriktce ve výběru má za následek velmi malou variabilitu studie. To znamená, že můžeme použít jen základní statistické metody. taktó nemůžeme dosti pádně (popř. vůbec) kvantitativně zkoumat relaci mezi rysy studie a výsledky. Kulik a Kuliková to hodnotí jako cestu ke spekulativním výsledkům (1989, str. 255). Kdybychom považovali metaanalýzu za „nadanalýzu“, která musí dát „věčné“ závěry, mohli bychom zamítnout Slavinovy principy. Metaanalýza se ale nepokouší svými výsledky zamítnout výsledky, které integruje, jenom je rozšiřuje. Právě proto již příspěvek Slavina můžeme hodnotit jinak a jeho slabiny již nejsou tak pádné.

Příspěvek Hedgese

Hedges se zabýval především problémem míry účinku a rozptylu této míry (a tím pádem možnostmi použití statistických testů). Všiml si nedostatků a slabin použití obyčejných statistických metod v metaanalýze. Z toho vzniklo jeho nejvýznamnější dílo (Hedges 1984).

Hedges se nejdříve zaměřil na odhadování míry účinku (effect size). Vycházel z Glassova a Cohenova přístupu. Poukázal na chyby této metody a rozvinul statistické metody pro korekci jejich odhadu. Kulik a Kuliková sice považují tyto korekce za triviální: empiricky zjistili velmi malý vliv korekcí, což je vedlo k závěru, že jsou zbytečné (1989, str. 244). Avšak i nejmenší přínos musí být považován za přínos, proto nemůžeme souhlasit s touto kritikou (viz Kožuh 1994, str. 33).

Dalším příspěvkem Hedgese je testování hypotéz o vlivu rysu studie na účinek. Pro tento účel Hedges používá test homogenity, kde můžeme ověřit, zda-li rozptyl míry účinku převyšuje očekávaný rozptyl na základě nulové hypotézy.

V rámci kvantitativních přístupů v metaanalýze je Hedgesův příspěvek

největší. Někteří autoři v poslední době upozorňují na opatrnost při použití některých jeho metod (McGaw 1988 ad.) a na to, že je nutné podrobit Hedgesovy metody přísné analýze (Kulik & Kulik 1989, str. 250–251). To však jen může přispět k dalšímu rozvoji metaanalytické metodologie.

Závěr

Metaanalýza podstatně změnila kvantitativní výzkum. Zejména pro pedagogiku to znamená krok kupředu. Metaanalýza velmi rozšířila možnosti a dosah empirického zkoumání pedagogických jevů.

Výsledky některých velkých metaanalytických výzkumů názorně prokázaly, co dokáže nová metoda. Právě kvůli velkým možnostem a velkému významu této metody se v posledním desetiletí stále více teoretiků a praktiků zabývá metaanalýzou. Metaanalýza se stala jedním z nejčastějších témat vědeckých časopisů. Počet fundamentálních prací z oblasti metaanalýzy je mimořádně velký.

Dilemata, která vznikala v rozvoji metaanalýzy, nám názorně ukazují, se kterými novými problémy se setkávali metaanalytici v minulosti, ale také kterými směry se metaanalýza bude rozvíjet dále.

Literatura

- Glass, G. V. (1976): Primary, Secondary and Meta-analysis of Research. *Educational Researcher*, vol. 5, str. 3–8.
- Glass, G. V. (1977): Integrating Findings: The Meta-analysis of Research. *Review of Research in Education*, vol. 5, str. 351–379.
- Glass, G. V., McGaw, B., Smith, M. L. (1981): *Meta-analysis in Social Research*. Beverly Hills: Sage.
- Glass, G. V., Cahen, L. S., Smith, M. L., Filby, N. N. (1982): *School Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage.
- Hedges, L. V. (1984): Advances in Statistical Methods for Meta-analysis. In: Yeaton, W. H. & Wortman, P. M. (Eds.), *Issues in Data Synthesis. New Directions for Program Evaluation*, No. 24 San Francisco: Jossey — Bass.
- Hedges, L. V., Olkin, I. (1985): *Statistical Method for Meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- Hunter, J. E., Schmidt, F. L. (1990): *Methods of Meta-analysis*. Newbury Park: Sage.
- Kožuh, B. (1994): Ocenjevanje jakosti učinka v metaanalizi. *Sodobna pedagogika*, vol. 44, str. 30–38.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C. (1989): Meta-analysis in Education. *International Journal of Educational Research*, vol. 13, str. 221–340.
- Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. (1985): Estimating Effect Sizes in Quantitative Research Integration. Ann Arbor: The University of Michigan, Center for Research on Learning and Teaching.

- McGaw, B. (1988): Meta-analysis. In: Keeves, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Rosenthal, R. (1976): *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Irvington.
- Rosenthal, R. (1984): *Meta-analytic Procedures for Social Research*. Beverly Hills: Sage.
- Schmidt, F. L., Berner, J. G., Hunter, J. E. (1973): Racial Differences in Validity of Employment Tests: Reality or Illusion? *Journal of Applied Psychology*, vol. 58, str. 5–9.
- Schmidt, F. L., Gast-Rosenberg, I., Hunter, J. E. (1980): Validity Generalization Results for Computer Programmers. *Journal of Applied Psychology*, vol. 65, str. 643–661.
- Slavin, R. E. (1986): Best-evidence-synthesis: An Alternative to Meta-analysis and Traditional Reviews. *Educational Researcher*, vol. 15, str. 5–11.
- Slavin, R. E. (1987): Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 57, str. 175–213.
- Slavin, R. E., Karweit, N. (1984): *Within Class Ability Grouping and Student Achievement*. New Orleans.
- Smith, M. L., Glass, G. V. (1977): Meta-analysis of Psychotherapy Outcome Studies. *American Psychologist*, vol. 32, str. 752–760.

Za školu „dobře spořádanou“

Vyzýváme k pokračování diskuse o vývoji, stavu a perspektivách naší vzdělávací soustavy a vzdělanosti! Kvalita a odpovědnost?

MŠMT ČR vydalo v říjnu 1994 nový „Program rozvoje vzdělávací soustavy ČR“ nazvaný „Kvalita a odpovědnost“ (23 s.), doplněný obsáhlou přílohou „Kvantitativní, strukturální a ekonomická analýza vývoje českého školství v letech 1989–93“ (160 s.). Nesporně jde o dosud nej-přijatelnější i když velmi rámcový koncepční záměr MŠMT ČR a nejuplněnší bilanci vývoje našeho školství od Listopadu 1989.

Vzhledem k závažnosti i omezené publicitě obou materiálů se k nim chceme vrátit. K celému dosavadnímu průběhu transformace našeho školství rádi též uveřejníme další názory a zkušenosti naší pedagogické obce. Pokračující diskusi o vývoji, stavu a perspektivách naší vzdělávací soustavy i vzdělanosti proto oživujeme několika podnětně kritickými náměty i otázkami:

Co se vlastně odehrává v naší soudobé pedagogické realitě, ve školách všech typů a stupňů, ve výchově rodinné, ve volném čase i ve vzdělávací dospělých? Jak se přetváří vnitřní život naší školy i její vnější prostředí, podmínky pro její poslání? Došlo ke slibované i požadované preferenci reformy vnitřní oproti vnější? Odpovídají konkrétní aktuální legislativní úpravy obecným záměrům z října 94, našim humanitně demokratickým tradicím, polistopadovým expertízám i soudobým osvědčeným světovým zkušenostem? Jsou navrhovaná opatření dostatečně ucelená a otevřená? Nenahrazuje žádoucí diferenciaci vzdělávací soustavy její disfunkční segregace? Nezaměňuje se liberalizace anarchií? Nevyplývá nedostatek financí ve školství i z hrubých strategických chyb její decizní sféry?

Je odpovědné, jestliže se prodlužuje cesta k maturitě o jeden rok v situaci, kdy úplné střední vzdělání má menšina populace, státní rozpočet pro školství nestačí a drtivá většina našich občanů nemá rozhodně nazbyt? Nejde o dogmatické elitářské opatření, které je v evidentním rozporu s našimi možnostmi a potřebami i s praxí nejuspěšnějších zemí světa? Ve světě převládá vnitřně propojená, bohatě členěná primární a sekundární škola (6+6), zatímco u nás se tvrději oktrojují anachronické modely 5+8, respektive 5+4+4(5) bez ohledu na jejich tvrdé přechody, ztrnulost, nižší vertikální

i horizontální prostupnost, nepoměrně vyšší náklady i neperspektivnost? Má se snad v zemi Komenského omezit vyšší vzdělání jen na privilegovanou menšinu na úkor všech a za každou cenu?

Je odpovědné, jestliže v centru pedagogického dění stále není obecné rozvíjení tvůrčích lidských zdrojů — škola jako dílna lidskosti? Jestliže se vytvále opomíjí primární pedagogická podstata a kvalita základních systémotvorných personálních i věcných předpokladů a především cílů, obsahů, procesů a výsledků výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých? Jestliže se transformace vzdělávání nadále redukuje i deformuje na prosazování partikulárních ideologických i komerčních zájmů, na podružné úpravy způsobů nedostatečného financování škol a jiné liché a pochybné administrativně organizační změny (např. vzdělanostní škody ČR, které denně způsobuje šestiletá absence minimálních pedagogických standardů na základních a středních školách i v učitelském vzdělávání jsou nevyčísitelné; i základní kultivační nástroj, další vzdělávání pedagogických pracovníků, nebyl podstatně racionalizován, ale téměř zlikvidován. Náprava se dále omezuje na pouhou „právní subjektivitu škol“ bez souběžného zvyšování jejich patřičné pedagogické kompetence i odpovědnosti. Neméně bezhlavá je taková „privatizace“ škol, která se odehrává na účet nás všech, která dosud zaručuje vždy jen vzdělávání stále dražší a jen málokdy kvalitnější. Jak vůbec označit prodejnu vzdělávání, která má ve světě jen málo obdob, poněvadž zatěžuje státní rozpočet stejně, nebo téměř stejně jako ostatní školy, v jejím čele však může být „manager“ bez odpovídající kvalifikace a k jejím záviděníhodným privilegiím náleží právo vybírat navíc od každého žáka tč. 500–1500 Kč měsíčně! Je to strhující návod pro ostatní školy i svět? Jde o zařízení opravdu svérázné, téměř unikátní; je státně-privátní, komerční, elitářské nebo prospěchářské?

Je odpovědné, když se oficiálně podporuje neúměrné prodávání vzdělávání v době, kdy trpíme jeho deficitem na každém kroku? Uvědomují si krátkozrací monetaristé a komercionalisté, že čím více budou rodiče platit za vzdělávání našich ubývajících dětí, tím více na to doplatíme všichni? Vzdělání je totiž statek jakémukoliv zboží nadřazený, prodejem jeho opravdovou hodnotu nezvyšujeme, ale znevažujeme. V demokracii není vzdělání výsadou bohatých a vyvolených. Nezczitelné právo na vzdělání mají všichni lidé, bez vzdělání stagnuje a degeneruje nejen kultura, ale i hospodářství, stát, svoboda, demokracie, národ, společnost, každý člověk — nic totiž neohrožuje svobodu i prosperitu všech více, než vláda amorálních diletantů!

Je odpovědné, chybí-li kompetentní, komplexní a účinná péče o dobré školy i učitele? Podceňuje-li se nejdůležitější předpoklad kvalitní školy a vzdělanosti: prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů?

Proč např. tak rychle přibývá dobře placených byrokratů a na odměny učitelů zbývá z rozpočtu MŠMT ČR stále relativně tak málo? Není cosi zvráceného v našem polistopadovém školství, jestliže dobří učitelé houfně odcházejí a místo nich nebývale přibývá suplujících důchodců i zcela nezpůsobilých maturantů? Proč dnes tak mnozí učitelé, kteří nemají kam odejít, i jejich studenti myslí více na vedlejší vydělávání než na vzdělávání?

Trvá dosud MŠMT ČR na degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů poskytujících základy vzdělání na úroveň bakalářskou? Proč se ignorují doporučení Rady pedagogických věd ČR (např. „Nepodceňujeme vzdělávání a tvořivost učitelů“, 1992, PO č. 5) i další projekty a expertízy orientované na na podstatné zdokonalování profese, vzdělávání i tvořivosti učitelů? Proč není dosud realizován ani jeden komplexní výzkum učitele? Proč od samého počátku chybí v decizních orgánech Akreditační komise ČR, Grantové agentury ČR, resortního výzkumu MŠMT ČR kompetentní pedeutologové? Proč se tak vytrvale a okázale pomíjí nesporný pedagogický axiom, že optimalizace subjektů výchovy je klíčem k řešení všech pedagogických i lidských problémů?

Je odpovědné, jestliže šestý rok po Listopadu nedosahuje podíl našich maturantů ani poloviny populace? Je zarážející, že — v celém světě nejběžnější a nejsledovanější — přesný údaj o celkovém počtu maturantů v ČR v letech 1990–94 i v tak obsáhlé a důkladné zprávě MŠMT ČR chybí. ČPdS jej neobdržela od ÚIV ani na základě urgované písemné žádosti před odbornou konferencí v Hradci Králové v září '94. Zřejmě je u nás přesný celkový počet maturantů nezjistitelný, nebo se spíše dobře tají, poněvadž není čím se chlubit. V roce 1989 bylo totiž v Československu téměř 50 % absolventů škol s maturitou (z toho na Slovensku něco přes 50 %).

Je správné, že se správa základních škol má stát i stává v podstatě jen lokální záležitostí? Co soudíte o samosprávě škol a školství v ČR?

Je odpovědné, že po půl století totalitních ideologií pokračuje neúnosné podceňování vzdělání a jeho obnova postrádá náležitou odbornost, gradaci i výraznější humanitně demokratickou orientaci? Stagnuje bohužel i celková osvětová role našeho demokratického státu. Jeho dominantní úloha ve školství běžná v celém světě i osvěta sama jsou dokonce zpochybňovány. Myšlenky i činy T. G. Masaryka čekají na pokračovatele dosud!

Jaká nápravná opatření pokládáte za nejnaléhavější?

Napište nám!

Redakce

A znovu Komenský . . . aneb Co trápí naše učitele?

Vladimír Spousta

Když jsme v roce 1992 oslavovali čtyřsté výročí narození jedné z největších osobností našeho národa, byly nejen v tehdejší Československu, ale doslova po celém světě pořádány komeniologické semináře, konference a symposia, na nichž odeznělo bezpočet referátů analyzujících a hodnotících Komenského dílo a jeho význam pro duchovně se obrozující soudobou společnost. Díla Komenského byla opět vydávána, renomované pedagogické časopisy kompletovaly komeniologicky orientovaná čísla a vědeckovýzkumná pedagogická pracoviště považovala za svoji povinnost připravit k publikování monotematické sborníky prací svých komeniologů. Na konferencích se scházeli pedagogové všech filozofických vyznání, hovořili o Komenském, svorně oceňovali jeho dílo jako nedocenitelný vklad do celosvětové kulturní pokladnice a posuzovali význam jeho myšlenkového tezauru prizmatem naléhavých otázek soudobého lidstva. Už tehdy se však ozvaly hlasy (i když to byla volání spíše ojedinělá), které upozorňovaly na nebezpečí pouhých deklarací a verbalizací Komenského geniálních myšlenek, na nebezpečí, jež v sobě skrývá nedocenení nutnosti jejich praktické realizace.

S odstupem mnoha měsíců od politického a společenského zvratu v roce 1989 se znovu a neodbytně vrací otázka, kterou si klade každý, komu není lhostejný stav a osud českého školství. **Co se po listopadu 1989 ve školství změnilo?** V čem je naše demokratické školství jiné, v čem je lepší? S čím přichází učitel mezi své žáky a jak s nimi pracuje? Jak se jim daří společně zmaňat bariéry poznání a ukájet pradávno lidskou touhu po vědění? Je možno o současné škole hovořit již jako o dílně lidskosti, do níž děti vstupují bez bázně a s radostí? Daří se dnešnímu učiteli naplňovat v každodenní všední práci základní výchovné principy, doporučení a všechna ta zbožná přání našeho geniálního vizionáře? Odpovědi na tyto otázky nezajímají jen ty, kdož učitele vyzbrojují, kdo zodpovídají za jejich kvalitní profesionální přípravu, ale určitě i ty pracovníky ministerstva školství, kteří novou koncepci českého školství připravují. Kdo je schopen kvalifikovaně nám na tyto otázky odpovědět? Především ten, kdo denně přichází do styku s dětmi, kdo jim radí a pomáhá, kdo se s nimi trápí, směje a raduje, kdo v praxi naplňuje (nebo se snaží naplňovat) Komenského myšlenky životodárnou mízou chťení, toužení a usilování — učitel.

V povědomí široké učitelské veřejnosti je většina pedagogických problémů, s nimiž se při praktické činnosti potýkají, „zastřešena“ osobností Jana Amose Komenského. V jeho pedagogickém díle hledají podněty pro svoji práci a většinu svých neúspěchů vnímají i jako nesplacený dluh jeho odka-

zu. Tím lze vysvětlit, že mnohé z názorů a mínění učitelů, jimiž reagovali na otázku „**Co dlužíme odkazu J. A. Komenského?**“, bylo možno nalézt (v odlišné slovní podobě) i v odpovědích na jiné otázky dotazníku*, které směřovaly k jiným aktuálním pedagogickým problémům dneška. Z odpovědí bylo zřejmé, že převážná většina dotázaných učitelů se nad smyslem položené otázky skutečně zamýšlela a snažila se v odpovědi postihnout to, co považovala za nejpodstatnější. Averzní postoj k takto široce položené otázce bylo možno vycítit z lakonicky (a někdy i provokativně) formulovaných odpovědí několika respondentů (např. „Moc“, „nevíme, co dlužíme“, „samostatnou učitelskou osobnost“).

Většina respondentů se však snažila odpovědět obšírněji a s odlišnou mírou úspěšnosti postihuje nejslabší články transferu Komenského myšlenkového odkazu do každodenní výchovné reality. Shodně prohlašují, že Komenského význam je nedoceněn a že učitelům stále chybí promyšlené, soustavné studium a hluboká znalost Komenského díla, hlavně však schopnost naslouchat mu a jeho rady uplatňovat v praxi (ne pouze Komenského citovat a jeho názory proklamovat a opakovat). Podle mnohých nejvíce dlužíme Komenského v oblasti výchovné. Svorně vypovídají, že „Komenského odkazem se musím řídit, ne jen o něm mluvit“, což prý neplatí jen pro učitele, ale v plné míře to platí pro všechny, kdo mají se vzděláváním, výchovou a školstvím něco společného.

Nejčastěji je možno registrovat následující typy odpovědí.

Českému školství chybí:

1. systémové zpracování myšlenek J. A. Komenského a jejich začlenění do organizační struktury školství a do profesní přípravy učitele;
2. systémovost a jednoduchost;
3. tvořivost („žák tvoří, učitel pouze koordinuje jeho činnost“);
4. těsnější kooperace učitele se žákem a s jeho rodiči;
5. rodina jako rovnocenný partner při výchově dětí, protože v důsledku oslabení funkce otce — živitele rodiny (a tím i ekonomicky nedostatečného zajištění matky) je negativně ovlivněna rodinná výchova zvláště v předškolním věku dítěte, kdy má výchovně spolupůsobit jako příklad reálně prožívaný život rodičů a s rodiči.

V odpovědích je ukryto i neuspokojení učitelů z nedobře fungujících vztahů mezi školou (učitelem) a společností. Mnozí z nich prožívají jako projev amorálnosti skutečnost, že obrozená demokratická společnost neučinila dosud nic (nebo téměř nic) pro to, aby již přestalo platit, že „vzdělání je to poslední, čeho je třeba k získání peněz“. Trápí je, že se nám stále nedaří učit ze vzdělání a vzdělávání „základní a nejdůležitější potřebu člověka“ a že

význam dobré školy, dobré knihy a vzdělání je stále společensky nedocenen. Často v odpovědích zaznívají hlasy, že chybějí pozitivní změny v hierarchii životních hodnot a že se znovu do myšlenkového světa dětí a mezi priority jejich hodnotové soustavy neodbytně tlačí „pochybené vzory a idoly“, a to „díky“ pedagogicky bezohledným aktivitám nově se zrodivších nakladatelství a masmediálních společností, mnohdy i „zásluhou“ tvůrců a manažerů televizních pořadů. Vcelku ojediněle je požadována větší nezávislost učitele na společnosti, v níž žije a pracuje. Učitelé venkovských škol pociťují, že „stále stojí na pokraji zájmu společnosti“. Polemizovat můžeme (a budeme) s názorem, že odkazu Komenského „řada učitelů nedluží téměř nic, ale společnost dluží jim“.

Velkou vlnou odporu jsou nesený odpovědi těch učitelů, kteří se kriticky staví k „mechanickému přejímání cizích vzorů“ a nekritickému obdivu k modelům školství v jiných zemích. Domnívají se, že příliš podceňujeme českou školu a že z cizích pramenů by mělo být přejímáno „jen to, co přinese užitek, ne to, co je zrovna ve světě módní“. Doporučují vycházet z tradic českého školství, „při sestavování osnov čerpat ze zkušeností českých učitelů“ a při řešení stávajících školských problémů více uplatňovat zdravý „selský rozum“ na úkor planého teoretizování.

Početně nejsilněji je zastoupena skupina učitelů, kteří volají po realizaci (ne jen proklamaci) dosud stále nenaplněné tužby dětí i učitelů a jedné ze základních idejí Komenského výchovného systému známé jako škola hrou. Přestože mezi respondenty z řad učitelů 1. stupně základní školy zaznělo, že výchovná práce učitelů na tomto stupni se Komenského odkazu blíží, většina učitelů tvrdí, že „ze škol mizí hra, nutná podmínka pro přechod k uvědomělému učení a k práci“. Současně (byť ojediněle) zdůrazňují, že „bez kázně není školy“, ale trestáním že se autorita nezíská.

Mnohem naléhavěji se ozývá volání po vskutku demokratické a humánní škole, z níž by byl odstraněn stress, strach, napětí a obavy, v níž by nevládla hrubost a násilí, ale kde by bylo možno nalézt porozumění, trpělivost a lásku, ději i učitele bez uspěchanosti, nervozity, v klidu a pohodě. Z odpovědí učitelů je zřejmé, že bytostně touží po Komenského dávném ideálu — po škole lidskosti, v níž by mohly děti prožívat radost z poznávání a poznání a jejich učitelů radost ze smysluplné práce. Lidský přístup žádají tedy nejen pro své děti, ale i pro sebe, protože si uvědomují, že teprve obapolně prožitá radost z úspěšného *společného* zmáhání překážek je plnohodnotná a osvěžující. Píší o tom, že vypěstovat v žácích *přirozený* zájem o poznávání a učení je možné jen tehdy, budou-li chodit do školy rádi, a tě s radostí budou přicházet pouze tehdy, stane-li se žák centrem veškerého snažení učitele („učitel je pro děti, ne naopak“) a budou-li učitelé respektovat osobnost dí-

těte. Jen demokraticky cítící učitel, který je schopen obejít se při své práci bez drilu, násilí, nátlaku a příkazů, bude moci učinit školu dílnou lidskosti cele a v plném smyslu toho slova.

Mají-li být tyto ideje uskutečněny, musí společnost zajistit škole a učitelé alespoň *základní podmínky*. Největší shody dosahují respondenti při formulaci výchozího předpokladu. Unisono prohlašují: Učitel musí společnost přesvědčit, že plní vznešený úkol, „na nějž není pod sluncem většího“. Společenské nedocenení své práce (a od toho se odvíjející platové ohodnocení) prožívají jako jednu z největších křivd páchaných minulým a bohužel i současným společenským systémem. Vehementně se dožadují „větší péče a podpory nadřízených orgánů“. V této souvislosti nejsou bez zajímavosti hlasy, vážící možný pozitivní posun v této oblasti na uvážlivý a pečlivý výběr kandidátů na funkci ministra školství.

Společným jmenovatelem nejčastěji uváděných podmínek pro humanizaci školy je požadavek, aby se na školství *nešetřilo* a bylo dotováno státem. Taxativně je uvádíme v zestručněné podobě:

1. snížit počet žáků ve třídě;
2. školy zabezpečit materiálně;
3. vybavit školy kvalitními, pedagogicky vhodnými a finančně dostupnými (levnými) názornými pomůckami;
4. modernizovat technické vybavení škol, archaické přístroje a pomůcky nahradit moderní didaktickou technikou, pomocí níž by bylo možno 20. století žákům přiblížit;
5. žákům dát do ruky učebnice s obrázky, koncipované na principu Komenského „orbis pictus“, sešitového typu, do kterých by mohli žáci psát, vypracovávat úkoly a tvořivě s nimi pracovat (z toho důvodu se přiklání učitelé k požadavku, aby si žáci učebnice kupovali sami).

Organizačně-administrativní „zádrhel“ spatřují v tom, že „ve státním školství se stále striktně požaduje plnění osnov“, zatímco ne soukromých školách je dána učitelé volnost ve výběru učiva.

S tímto problémem úzce souvisí teoreticky nesnadná a dosud uspokojivě nevyřešená otázka výběru učiva, k níž se učitelé vyslovují velmi hlasitě. Shodují se v tom, že „zlidštit“ současnou školu bude možné až tehdy (a jen tehdy),

1. budou-li že školní práce vyloučeny tendence usilující o maximum vědomostí a „učitel nebude pronásledován maximalistickými osnovami“;
2. zamezí-li se přetěžování žáků a sníží se množství učiva požadovaného učebními osnovami (materiály zvané Minimum považují učitelé za maximum požadovaných vědomostí);

3. dojde-li k omezení encyklopedičnosti učiva;
4. zvýší-li se počet vyučovacích hodin, které umožní žákům dokonalé zvládnutí učiva již ve škole;
5. nebudou-li opomíjeny výchovné zásady Komenského (učitelé nejintenzivněji vnímají prohršky proti principu názornosti a přiměřenosti);
6. dojde-li v co nejkratší době k revizi stávajících osnov, kterým chybí kontinuita s praxí (jako důsledek identifikují respondenti odtržení školy od života);
7. bude-li odstraněna bariéra mezi jednotlivými vyučovacími předměty;
8. budou-li vytvořeny podmínky k tomu, aby učitelé mohli fakticky při své práci respektovat rozdílnosti mezi žáky zaostávajícími a žáky talentovanými a uplatňovat princip individuálního přístupu;
9. zbavíme-li školu jednotvárnosti a vneseme-li do obsahu, metod a forem výuky rozmanitost, pestrost a různorodost.

Všechny dosud tlumočené názory udržují učitelé v oscilačním poli, v jehož ohnisku nestojí nikdo jiný než sám učitel. A proto obracejí hledí do vlastních řad, a vedeni snahou zvýšit společenskou prestiž učitelského povolání, nekompromisně žádají učitele:

1. obětavého, s láskyplným vztahem k dětem, schopného a ochotného „sestoupit z piedestalu své nadřazenosti a přiblížit se k nim a rozdávat se“, tedy učitele se záplem, nadšením a láskou k učitelské profesi;
2. sebevědomého a hrdého na své povolání, který však ve své práci nevidí jen povolání, ale vnímá a prožívá je jako své životní poslání, tedy učitele — profesionála;
3. kterého by si mohli žáci vážit nejen pro jeho znalosti, schopnosti a dovednosti, pro jeho vysokou odbornost, ale i pro jeho osobnostní kvality morální;
4. náročného, ale citlivého, spravedlivého a velkorysého, který „nebude bazírovat na maličkostech“, ale bude schopen vést děti k zodpovědnosti;
5. který se nepoddá sebeuspokojení a „nespokojí se s málem“, ale bude „sám na sobě soustavně pracovat a vzdělávat se odborně i metodicky, aby nezakrňel“;
6. který by byl nejen dobrým pedagogem, ale „ještě lepším psychologem, aby mohl vytvořit dětem ve škole druhý domov“.

Početně silná je skupina těch respondentů, kteří se snaží postihnout a pojmenovat dílčí příčiny tohoto stavu. Spatřují je jednak v celkovém postoji

soudobé společnosti a její politické reprezentace ke škole, k učitelům a potažmo pak ke vzdělání vůbec, jednak v nekvalitní socioprofesionální přípravě učitelů na vysokých školách. Obě tyto základní příčiny vnímají zcela evidentně jako nádoby spojité, jako problémy úzce provázané, které ztrácejí naději na úspěšné rozuzlení, nebudou-li řešeny souběžně a včas. Ke společenskému docenění učitelovy práce je možno dle mínění učitelů přispět tím,

1. že se školy „otevřou“ veřejnosti a ukáží, kolik povinností učitelé zmaňají a jakou mají odpovědnost;
2. že bude v celospolečenském klimatu jednotlivými resortními ministerstvy a masmédií upevňováno povědomí o vzdělání jako jedné z nejvyšších hodnotových kategorií, jehož úroveň dokresluje obraz kulturnosti národa a výrazně determinuje budoucí prosperitu země;
3. že ministerstvo školství docení práci učitelů a bude výrazněji diferencovat finanční odměňování práce učitelů kvalitních a nekvalitních s tím, že méně kvalitním učitelům buď pomůže a přiměje je (i rigorózně stanovenými požadavky) k prohloubení a rozšíření své profesionální výbavy v tom nejširším slova smyslu, nebo se s nim rozloučí a umožní jim odejít k méně náročné a méně zodpovědné práci;
4. že se zpřísní požadavky při výběru kandidátů učitelství a budou při jejich přijímání více brány v úvahu osobnostní kvality uchazeče, aby se do učitelských řad nedostal uchazeč se špatnými morálními vlastnostmi;
5. že budou ve školství vytvořeny takové podmínky, aby inteligentní a tvořiví učitelé ze škol neodcházel do ekonomicky a společensky atraktivnějších oblastí.

Z výsledků výzkumné sondy je patrné, že učitelé vidí své postavení ve společnosti reálně, že vnímají všechny problémy své profese ve spojitostech, vědí o nich to podstatné a že ti nejlepší z nich usilují o nápravu. Vědí, že dobrým učitelem se může stát jen ten, kdo je schopen být i „prorokem, který vidí důsledky v příčinách“. Současně lze však vycítit určitou hořkost učitelů přetrvávající z doby nedávno minulé, kdy byl učitel „hadrem na holi“, „děvečkou pro všechno“, ale i pachuč hořkosti z doby polistopadové, kdy byli učitelé označováni za spoluvíníky školství „strašným způsobem zdevastovaného“. S naprostou většinou učitelů, kteří byli ochotni na otázky dotazníku odpovědět, se shodujeme v tom, že nesplacený dluh odkazu Komenského je otázkou svědomí všech, nejen učitelů. Spolu s nimi jsem přesvědčen, že odkazu J. A. Komenského dlužíme *všichni* (nejen učitelé) a hodně.

Poznámky:

* Zpracovaná otázka „Co dlužíme odkazu J. A. Komenského?“ byla poslední v souboru 11 vesměs otevřených otázek dotazníku určeného učitelům základních škol. Distribuován

byl prostřednictvím školských úřadů koncem listopadu 1992 na základní školy okresů Blansko, Brno-město, Hodonín, Kroměříž a Zlín.

Dotazník odráží názory a postoje učitelů jmenovaných 5 okresů na počátku roku 1993. Vzhledem k celkovému počtu 180 rozeslaných dotazníků (s 83% návratností) se pochopitelně nejedná o reprezentativní vzorek učitelské veřejnosti, nicméně umožňuje nahlédnout pod povrch myšlenkového kvasu explorované části učitelů daného jihomoravského regionu.

Projekt Reformní střední odborné školy

Rudolf Buchta

Navazuji na příspěvek v Pedagogické orientaci č. 10, str. 39: „K humanismu vzdělávací soustavy“. Projekt Reformní střední odborné školy (RSOŠ) byl projednán v brněnské pobočce ČPdS, informace o něm zazněla i na sjezdu ČPdS v Hradci Králové v září 1994. Nyní předkládám konkrétní návrh k realizaci.

Klíčové pojmy: Diferencovaný přechod žáků 8. a 9. tříd ZŠ na SŠ, odsun volby povolání ze 14 na 16 roků, podcenění pracovní a technické výchovy na ZŠ, kritika teorie elit, kvalita absolventa RSOŠ, postupný zánik maturit slabé úrovně, typový učební plán, předpoklady k realizaci, hodnocení cizích vzorů a doporučení, RSOŠ konkrétní forma aplikace humanismu a demokracie

Přechod žáků 8. a 9. tříd ZŠ na SŠ probíhá zatím zcela živelně a nekoordinovaně. Převážná většina žáků ZŠ předchází na SŠ (včetně SOU) již z 8. tříd ZŠ. Počet přecházejících žáků do 9. tříd ZŠ stále klesá. Ústav informací pro vzdělávání (ÚIV) při MŠMT uvedl: v r. 1992/93 bylo v 9. třídách 30 tisíc žáků, v r. 1993/94 jen 20 tisíc žáků a v r. 1994/5 pouze 5–7 tisíc žáků. Je v této situaci záměr legislativy „všichni do 9. třídy od r. 1997/98“ účelný? Nezvyšuje náklady a neprodukuje cestu k úplnému střednímu odborného vzdělání zbytečně?

Někteří pedagogové zdůvodňují devítiletku její existencí v minulosti. Přitom neberou v úvahu nutný rozvoj středního školství ani zcela odlišné současné společenské a ekonomické podmínky. Dnešní mládež je ovlivňována nejen prudkým rozvojem techniky a konzumní společností, ale i nežádoucím působením masmédií. Šíří se vandalismus a alkoholismus; zvyšuje se zločinnost a kriminalita mládeže. Všem těmto nežádoucím jevům můžeme účinně čelit prevencí, rozšiřováním a humanizací středního školství.

Když nás v r. 1991 experti Světové měnové banky varovně upozornili na zaostávání středního vzdělání, vůbec je nezajímalo, zda máme osmiletou či devítiletou základní školu. Ta je konečně v různých zemích různá. Ve sporných případech se obvykle obracíme o radu k J. A. Komenskému. Jeho členění školské soustavy na školy základní, střední a vysoké platí dodnes (6 + 6 + 6). Každý článek potřebuje k splnění svých cílů i nutný časový prostor. Dle Komenského bychom tedy neměli prodlužovat školu základní z 8 na 9 roků na úkor školy střední. Vždyť např. úkolem SOŠ kromě přípravy ÚSOV je také příprava na VŠ technického zaměření podobně jako na G příprava pro VŠ universitního směru. Ve vyspělých zemích zjišťujeme v posledních desetiletích značný rozvoj středního odborného školství. A to je i naším velmi aktuálním problémem, který podrobně řeší projekt RSOŠ. Projekt je organicky začleněn do celé vzdělávací soustavy. Respektuje všechny souvislosti a sleduje také to, co se již nyní realizuje a navrhuje. Nelze např. souhlasit s návrhem Občanské školy, který opomíjí diferencovanou výuku a podceňuje pracovní a technickou výchovu. Vyvstává otázka, jakou užitečnou práci se bude absolvent živit.

Rozvoj vzdělávací soustavy i jejich jednotlivých článků bezpečně vyřešíme jen ve světle trvale platných společenských priorit, t.j. humanity a demokracie. Tyto nejvýznamnější hodnoty určují vývoj všech společenských i hospodářských oblastí, tedy i školství. Základem demokratického školství je diferencovaná výuka.

Diferenciace je nutná z důvodu rozdílného vývoje žáků: mentálně rozvinutých i prakticky zaměřených, žáků s rozličnými zájmy a schopnostmi, vlastnostmi etickými i emocionálními. Diferenciace je efektivní metoda k překonání průměrnosti, uniformity výuky i zaostávání žáků. Někteří ředitelé potvrzují, že společná nediferencovaná výuka zvyšuje nekázeň i počet žáků problémových. V důsledku nediferencované výuky se nemůže pedagog věnovat žákům talentovaným ani prakticky zaměřeným. Je prokázáno, že absence diferenciace přináší nezměrnou ztrátu duchovního potenciálu společnosti. Diferenciace je všeobecně potvrzována školskou praxí i pedagogickou vědou. Světový pedagogický kongres v Hamburku k výchově nadaných v r. 1985 končil závěrem, že tuto výchovu lze realizovat soustavou volitelných předmětů například ve specializovaných studijních i praktičtější orientovaných třídách.

Přechod žáků 8. a 9. tříd ZŠ na SŠ snadno vyřešíme diferenciací: žáci 8. tř. s předpoklady k dosažení ÚSOV přejdou do 1. roč. SOŠ nebo RSOŠ organizovaném na SOU; žáci prakticky zaměřeni přejdou do učebních oborů na SOU až po absolvování povinné devítileté docházky. MŠMT zdůvodňuje povinnou devítiletou docházku „pro všechny“ posunem volby povolání o 1

rok, tj. ze 14 na 15 roků. Avšak navrhovaná RSOŠ posunuje volbu povolání postupně až o 2 roky, tj. ze 14 na 16 roků v zájmu prostupnosti všech SŠ v 9. a 10. postupném ročníku. Uvolněný dvouletý prostor zaplňuje RSOŠ všeobecným středním vzděláním. Pracovní výchovu 3 hodiny týdně zvyšuje v 2. ročníku na 6 hodin v rámci předprofesní orientace.

Přednosti začlenění nadaných žáků 8. tříd ZŠ do 1. roč. RSOŠ spočívají ve využití všech předmětů všeobecného středního vzděláním pro potřeby hospodářského odvětví určitého zaměření, což nelze realizovat ve společných třídách na ZŠ. Totéž platí i pro obsah a realizaci předprofesní orientace, pro kterou ZŠ nemá podmínky materiální ani personální.

Autoři Občanské školy ani návrh legislativy nepřihlížejí k úspěchům školství za 1. republiky, které bylo již tehdy široce diferencováno: v oblasti 2. stupně ZŠ byla osmiletá G, školy měšťanské pro žáky nadané a prakticky zaměřené a školy obecné jen pro žáky prakticky zaměřené. Očekávali bychom, že po šedesáti letech bude ještě více forem diferencované výuky v souladu se světovým trendem. Se souhlasem MŠMT se však zřizují jen osmiletá G.

Jediná forma diferenciaci na ZŠ odpovídá *teorii elit*, i když se jí MŠMT v předložených programech formálně zříká. Další formy diferencované výuky na ZŠ nejsou zdůrazňovány ani doporučovány a realizovány, např. diferenciaci hlavními předměty (ČJ, M, F, CJ) počtem vyučovacích hodin apod. Nadměrný zájem o osmiletá G. ve větších městech nemusí být jen projevem touhy o vyšší vzdělání. Rodičové spatřují v osmiletých G také bezpečnější záruku přijetí na VŠ. Některé ZŠ jsou doslova vyprazdňovány. To jsou však důsledky jednostranného preferování G na úkor středního odborného školství.

Ve středním školství je diferenciaci již samozřejmostí. V nejpočetnějším článku SŠ, tj. ve středních odborných učilištích, jsou nejpriznivější podmínky k diferencované výuce cestou zřizování RSOŠ. Kritériem přijetí do 1. ročníku RSOŠ je alespoň průměrný chvalitebný prospěch bez dostatečných v JČ, CJ, M, F. Neexistence RSOŠ dala vzniknout drahým soukromým SŠ, dětem ze slabých sociálních vrstev (zejména venkovských) nedostupným. Bezplatné státní střední odborné školství nebylo na zvýšený zájem o SŠ po listopadu 1989 vůbec připraveno a doslova bylo zaskočeno. Tak vzrostl počet Obchodních akademií z 87 na 159 včetně 61 soukromých. MŠMT však mělo upozornit rodičovskou veřejnost na problém uplatnění absolventů i z dalších dnes atraktivních SŠ. Zde je na místě uvést známý poznatek, že zdrojem hmotného blahobytu je konkrétní výrobní činnost, ne však obchod a finanční machinace, o které dnes není nouze.

Srovnáváme-li školy státní a soukromé, nemůžeme si odpustit poznámku, že za 1. republiky bylo státní školství na vysoké úrovni a ve světě hodnoceno

jako jedno z nejlepších. Bylo tomu tak proto, že jsme se opírali o nehumanější principy školství demokratického a diferencovaného. O tyto principy se opírá také náš projekt RSOŠ. Jeho základním rysem je humanita a *spravedlnost*. Ve vzdělávací soustavě však zjišťujeme nespravedlivé přidělování počtu vyučovacíh hodin všeobecného středního vzdělání jednotlivým SŠ. V odborném školství by neměly být předměty všeobecného vzdělání dotovány nižším počtem hodin. Nevidím důvodu, proč žák na učilištích nemá ani hodinu dějepisu, kdežto žák na G téměř 300 hodin tohoto předmětu, který je základem vlastenecké výchovy, kulturní vyspělosti a národní hrdosti. Pokud se týká absolventů SOŠ přijímaných na VŠ, po desítky let slyšíme stejné připomínky o jejich nedostacích v M a F oproti absolventům G. My však připojujeme ještě další nedostatky: v jazykové výuce a ve všeobecném vzdělání vůbec. Projekt RSOŠ má přednost v tom, že má 1 rok všeobecného středního vzdělání navíc než jak je obvyklé u dosavadních čtyřletých SOŠ. *Učební plán* všech SŠ v 9. a 10. post. roč. by měl zahrnovat i stejný počet hodin M, F, JČ, D i dalších předmětů vzhledem k požadavku prostupnosti žáků všech SŠ.

Pětiletá RSOŠ nemůže pochopitelně navazovat až na devítiletou povinnou školní docházku, aby absolvent RSOŠ neopouštěl školu ve 20 letech v rozporu se světem. Diferenciace po 8. tř. ZŠ umožní ukončení maturity v 19 letech, jak je pravidlem v ostatních zemích a uvedeno i v programech ministra Vopěnky i Piňhy. Z uvedených důvodů pedagogických, ekonomických i racionálních nelze souhlasit s povinnou devítiletou ZŠ „pro všechny“. Cesta k úplnému střednímu odbornému vzdělání by měla zůstat otevřená i pro vyspělé absolventy osmých tříd!

Kvalita absolventa RSOŠ je podmíněna pětiletou denní přípravou dle schématu 1 + 3 + 1. Zárukou vysoké kvality srovnatelné s absolventem G a SOŠ je zajištění výuky aprobovanými pedagogy. Z tohoto důvodu je nutno zachovat velké komplexy SOU v zájmu dosažení maximálního počtu aprobovaných pedagogů. Diferenciace výuky pokračuje i v druhém ročníku RSOŠ, kdy přistupují žáci 9. roč. ZŠ do učebních oborů. Bude probíhat i v dalších ročnicích dle podmínek SOU, v závislosti na počtu tříd a učebních oborů. Po vyučení v 18 letech následuje u žáků RSOŠ, t.j. ve 4. roč. studia maturita ze všeobecných předmětů (ČJ, M) a vyučení v oboru (uč. zkouška). Poslední rok studia je spojen i s praxí a ukončen odbornou maturitou v 19 letech. Z uvedených údajů a argumentací se dá snadno sestavit *typový učební plán RSOŠ*.

Kvalita RSOŠ se zřetelně odlišuje od dosavadního způsobu přípravy k maturitě formou 3 + 2 (tj. po vyučení v oboru dvouleté studium při zaměstnání). Důsledkem společné nediferencované přípravy již od 1. roč.,

kdy není respektována rozdílná úroveň žáku ZŠ, je *maturita slabé úrovně*, zejména ve všeobecných předmětech. Tato forma nemotivuje žáky ZŠ a je příčinou nezájmu o strojírenské a jiné významné profese a bude postupně při náročné kontrole zanikat.

Projekt RSOŠ svou organizací i obsahem učebních plánů, materiálním i personálním zajištěním je zárukou srovnatelných výsledků s tradičními SŠ. Není to příprava zcela nová, neboť již v šedesátých letech za ministra školství J. Hájka existovalo tzv. souvislé pětileté studium, které bylo jako „scestné“ normalizátory zrušeno. Pětiletá diferencovaná odborná příprava byla obnovena v r. 1991 na několika desítkách SOU v ČR. V tomto roce úspěšně již pokračuje 4. r. této denní SOŠ. MŠMT by mělo s MH upřesnit organizaci i obsah 1. a 2. ročníku dle navrhovaného typového plánu.

Za této situace není žádoucí napodobovat a přijímat cizí neověřené vzory a doporučení. Tak např. anglosaský projekt Phare doporučuje odchod šestnácti a sedmnáctiletých do praxe podnikatelských subjektů. Oproti tomu odborní Čechoameričané na 17. světovém kongresu Společnosti pro vědy a umění v Praze v červnu 1994 vysoce cenili úroveň našich středních škol. Kladné hodnocení nás však nemůže vést k sebeuspokojení, neboť nejlépe známe četné rezervy k dalšímu zvýšení úrovně našich SŠ, o čemž svědčí předložený projekt RSOŠ.

Reformní střední odborná škola zabraňuje předčasné specializaci a odkládá rozhodnutí o volbě povolání a oboru až do 3. roku studia. Takto uvolněný prostor zaplňuje všeobecným středním vzděláním, které, jak známo, je dvakrát levnější než odborná příprava.

Dalších značných ekonomických úspor dosahuje RSOŠ podstatným omezením dojíždění a ubytování v internátech na základě možnosti studia 1. a 2. ročníku na kterékoli SŠ v blízkosti bydliště rodičů.

Všeobecné humanitní vzdělání poskytuje kvalitní vědní poznatky široké populaci, čímž RSOŠ plní funkci účinné prevence proti šíření asociálních jevů. Kvalitní vzdělání připravuje k aktivní účasti na rozvoji demokratické společnosti. Tisícileté školské tradice a bohaté kulturní dědictví nás vedou k využití vlastních zkušeností, abychom dosáhli ještě vyšší úrovně našeho školství a otevřeli si cestu do sjednocené Evropy.

Bezpečným kompasem na této cestě je humanitní a demokratický odkaz J. A. Komenského a T. G. Masaryka, kterému jsme dosud hodně dlužni.

RSOŠ jako forma konkrétního uplatnění těchto ideálů může přispět k splnění ušlechtilého cíle.

Estetická výchova ve výuce psaní

Květoslava Santlerová

Estetická výchova je jednou z nejvíce diskutovaných složek výchovy. V minulosti byl formálně nadřizenými orgány určen rok, ve kterém se bude věnovat zvýšená pozornost té či oné složce výchovy. Učitelé ve školách tedy absolvovali rok, kdy „intenzivně“ rozvíjeli tělesnou výchovu a v dalším roce zaměřili své úsilí například na rozvoj estetické výchovy. I když se objevovalo mnoho formalismu, nelze říci, že by se na estetickou výchovu zapomínalo. Měla pevně vymezené místo v osnovách a záleželo především na učiteli, jakými cestami bude rozvíjet vkus a estetické cítění žáků.

I v současné době záleží opět na učiteli, jestli si uvědomuje význam estetické výchovy pro budoucí život dětí nebo podlehne „racionálním“ trendům, které odsouvají estetickou výchovu do pozadí jako něco druhotného.

„Estetická výchova bývá chápána úzce ‘školsky’ jako trojice esteticko-výchovných předmětů (výchova hudební, výtvarná a literární) a zařazována jako jedna ze složek do systému výchovy vůbec.“ (Kučerová 1990, 6).

Estetická výchova může být realizována ve všech výchovně vzdělávacích činnostech ve škole i mimo školu.

Jestliže pojmáme estetickou výchovu komplexně, nelze opomenout její významné místo ve výuce psaní. Písmo přes veškerý pokrok zůstává nástrojem získávání a přenášení informací a jeho význam pro kultivaci osobnosti i celých národů je nesporný.

Písmo je v knize Začiatočné vyučovanie definováno jako:

- ukládání pohybových stop pomocí nástroje
- estetické utváření plochy prostřednictvím znaků
- umění vyjadřovat se pohybovými stopami
- řečová činnost, při které se řečová výpověď ukládá v podobě symbolů (Wenzel 1993, s. 48).

Mnoho autorů chápe písmo jako výtvarný projev. Václav Penc, jeden z tvůrců didaktiky psaní, uvádí:

„Svou formou náleží psaní mezi výtvarné projevy. Každé písmeno, které píšeme nebo jej pozorujeme či čteme, vyvolává v nás citový přízvuk a snahu po estetickém hodnocení. Písmo a psaní je jedním z prostředků estetické výchovy. Učíme žáky dodržovat hlavní požadavky na písmo, na jednotu a vkusnou úpravu písemností, na čistotu a pořádek v sešitech i na volných listech a na celkovou úhlednost písma. Tím probouzíme a rozvíjíme estetické cítění. Učíme je srovnávat a posuzovat jejich vlastní písmo s písmem

ostatních žáků, zvláště po stránce kvality písma, a tím je vedeme k estetickému prožitku, který vyplývá z uspokojení nebo neuspokojení nad výsledky psaní. Tyto emocionální vzruchy podmiňují vznik i trvání volního úsilí — snahy — zlepšit nepěkné a udržet pěkné písmo.“ (Penc 1958, 7).

I když je Pencova metodika v mnoha bodech překonaná, nelze nesouhlasit s jeho požadavky, které vedou k rozvoji estetického citění. Vytváření estetického citění provází výuku psaní hned od počátku. Dítě mladšího školního věku velmi silně chápe krásu. Tvořivou činnost neprožívá hostejně, ale s živým zaujetím. Jestliže nenaučíme dítě psát, neumožníme mu v některých oblastech tvořit, nebude si moci zaznamenat své pocity, poznatky, zabráníme mu vyjádřit se, uchovat si své myšlenky.

Výuka psaní může velmi výrazně ovlivňovat rozvoj estetického vnímání dítěte. K tomu, aby mohla být estetická výchova úspěšná, musí využívat všech základních prostředků.

Základní faktory ovlivňující rozvoj estetického citění dítěte ve výuce psaní můžeme stručně rozdělit do těchto bodů:

prostředí (celková úprava třídy; celková klidná, příjemná atmosféra ve třídě, vhodná výška lavice a židle; použité materiály; čistota; pořádek; respektování hygienických norem a zásad aj.)

učitel (celkový estetický vzhled; vlastní příklad; vlastní písemný projev; předepisování; písmo na tabuli; opravy písemností; hodnocení; vhodné užití metod; respektování didaktických zásad a individuálních rozdílů žáků; kladná motivace aj.)

pomůcky (vhodné psací látky a nástroje; péče o pomůcky — naplněné pero, ořezané tužky, obalené sešity, čistá kvalitní tabule, dobrá křída; využívání estetických demonstračních obrazů např. při vyvozování jednotlivých písmen; motivační ukázky historického písma; výstavy s ukázkami dětského rukopisu aj.)

učivo (dodržování kvalitativních znaků písma — tvar, velikost, sklon, úměrnost, hustota a rytmizace, celková úprava písemnosti; vhodný výběr text aj.)

Učitel je povinen nejen zabezpečit dítěti vnější i vnitřní podmínky k výuce psaní, ale musí naučit dítě písmo pozorovat, vnímat, srovnávat a hodnotit. Jedině tak lze získat uspokojivého výsledku, vybudovat kladný vztah k psaní a podílet se na dalším rozvoji estetického citění.

V posledních letech došlo k významným strukturálním i obsahovým změnám v našem školství. Pedagogové získali větší volnost, mohou uplatňovat svou invenci, tvořivost a hledat nové přístupy. Toto značné uvolnění přines-

lo i mnohé problémy. Jedním z nich je i značně *zhoršená úroveň písemného projevu u dětí*.

Příčiny jsou velmi různorodé — přibývá dětí s vývojovými poruchami, neurotických dětí, nedostatečná spolupráce rodiny a školy, spěch, nedokonalá připravenost učitelů aj.

Jednou ze závažných příčin je výuka ve škole.

V současné výuce psaní na prvním stupni můžeme sledovat tři základní přístupy:

1. Přístup autoritativní

Učitel striktně dbá na přesné dodržování všech kvalitativních znaků. Většinou pracuje podle metodiky V. Pence, neuplatňuje vlastní tvořivost žáků ve výuce psaní. Písmo většinou klasifikuje. Nedbá příliš na individuální zvláštnosti žáků. Kvalita písemného projevu, zejména v předmětu psaní, je na dobré úrovni. Přehnaná snaha o dosažení pěkného písma za cenu přepisování sešitů, úmorného opisování vede žáky k odporu k psaní nebo i celkové neurotizaci.

2. Přístup liberální

Učitel nepovažuje kvalitu písma za podstatnou. „Vždyť budou psát děti na počítačích, proč se tedy zabývat něčím tak malicherným. Ať si píše každý jak chce.“ Tato ignorace kvalitativní i kvantitativní hodnoty písma žáků mladšího školního věku může být nejen příčinou neúspěchu ve vyšších ročnících, ale celkově ovlivnit estetické citění dětí. Písmo se většinou nehodnotí a pan učitel občas konstatuje, že on píše také ošklivě. Celková úroveň třídy bývá rozdílná, někdy velmi špatná. Je nepochopitelné, že se s tímto přístupem setkáváme i u výtvarníků.

3. Přístup demokratický

Děti jsou vedeni pedagogem, který si uvědomuje význam rozvoje psacího pohybu pro celkovou kultivaci osobnosti. Působí na děti vlastním příkladem, ovládá výborně metodiku, zná základní problematiku psychologie dětského písma a respektuje individuální rozdíly. Výuku psaní chápe tvořivě, vkládá do ní relaxační a rehabilitační prvky. Děti se podílejí na tvorbě vlastních projektů, které se zaměřují na celkovou kulturu písemného projevu. Učitel využívá převážně kladného hodnocení (nezapomíná na slovní hodnocení) a vede děti k sebehodnocení. Motivace není používána jen formálně na počátku vyučovací hodiny. Celková úroveň písemného projevu žáků je velmi dobrá, děti i učitel mají pocit vlastního uspokojení, je navozen estetický prožitek.

Nelze spolehlivě říci, který z přístupů převažuje. Samozřejmě bychom si přáli, aby naše děti učil psát učitel, který rozumí dětskému písmu, dětské

duši a má estetické cítění. takového učitele musí vychovávat pedagogické fakulty. Didaktikové psaní dnes hledají nové cesty, jak zkvalitnit výuku psaní, jak ulehčit dětem tuto obtížnou činnost. Nemohou nereagovat na připomínky z praxe, ale současně by se měli zapojit do nového seriózního výzkumu, který by se zabýval dětským písmem.

V hledání cest, které by mohly přesvědčit učitele o významu písma na estetickou výchovu dětí se obraťme do historie, kde najdeme mnoho dokladů nejen o významu písma pro člověka, ale i o jeho kráse, o jeho celkovém vlivu na rozvoj osobnosti.

Podnětem pro vznik písma byla potřeba něco sdělit, říci, vypovědět. V psaní však můžeme vidět nejen praktickou, ale i estetickou hodnotu. Je to práv písmo, jemuž vděčíme za všestranné vzdělání a pokrok, jehož lidstvo ve svém vývoji dosáhlo. Prostřednictvím skvostů písmařského umění předcházejících věků se seznamujeme s dávnými kulturami, s poselstvím předků budoucím generacím.

Již první obrázková písma nás upoutají svou ladností a dokonalostí. Mnohdy je nepochopitelné, jak mohl člověk vytvořit tehdejšími psacími nástroji a psacími látkami dílo, kterému se obdivujeme i dnes.

Starověké národy hleděly na písmo s posvátnou úctou a často mu přikládaly božský původ. Schopnost psát se považovala za privilegium. Písaři, kněží, učenci a úředníci, kteří ovládali tuto dovednost, tvořili nadřazenou vrstvu. Výuce psaní se věnovala náležitá pozornost.

První písmařské dílny pravděpodobně patřily asyrskému králi Ašurbanipalovi, ale skutečné písárny vznikly až ve starém Egyptě. V Egyptě byli písaři vychovávaní v chrámových školách, kde během dlouhých let studovali prameny egyptského písemnictví. Úctu k tomuto písmu vyjádřili řečtí spisovatelé, současníci Římské říše, kteří nazvali egyptské znaky hieroglyfy, což je odvozeno od řeckého slova „hieros“ (posvátný) a „glypho“ (vyřezávám, vysekávám).

V Číně byli umělci kaligrafové, vynálezci nových způsobů psaní stejně slavní jako velcí umělci, spisovatelé a básníci. Na jejich umění byly skládány dokonce poémy, které oslavovaly umění kaligrafii.

U Židů se považovalo opisování Tóry za výsadu. Bylo povoláním tzv. soferů a přecházelo z generace na generaci. Vlastní psaní mělo ráz náboženského obřadu, protože když písař psal, modlil se a odříkával požehnání.

Písaři byli ve starověku i středověku velmi vážení, jejich odměna byla často dosti vysoká, a to už proto, že práce na knize trvala někdy i léta. Opisování bible bylo prováděno velmi pečlivě a zabralo písaři asi půldruhého roku.

Krásu rukopisů dotvářeli iluminátoři (z lat. *iluminare* — osvětlovat, vy-

světlovat), jejichž úkolem bylo zdobit knihy písmeny uměleckého tvaru. Do konce již ve 4. st. př. Kr. najdeme iluminace v některých řeckých a koptských knihách. Antické iniciály byly převážně geometrických tvarů, ale vyskytovaly se i rostlinné prvky. Teprve ve středověku dochází k významnému rozvoji iluminačního umění. Vrcholné úrovně dosáhla iluminace v 15. století v dílnách Arabů, Peršanů, Turků a Indů vyznávajících islám. Jejich barevné (převážně modře a zlatě) bohaté ornamenty patří k nejkrásnějším na světě.

Písmo, kterým píšeme a kterým se u nás tisknou knihy, noviny a časopisy, je výsledkem dlouhého, více než dvou a půltisíciletého vývoje latinky, písma starých Římanů. Písmo vždy velmi citlivě reagovalo na kulturní, hospodářský, politický i církevní vývoj společnosti. Řecká společnost se smyslem pro krásu, střízlivá řecká architektura, založená na přísné geometrii, působí i na tehdejší písemný projev. Tvary písmen jsou geometrické a velmi střízlivé. Římský duch byl expanzivní se sklonem k ovládnutí světa. I písmena jsou „sebevědomá“, jako by se rozšiřovala na všechny strany (Šembera 1936, 14).

Výrazným příkladem je krásné gotické písmo. Středem, hlavní pohnutkou a cílem veškerého dění v kláštorech a na fakultách rodících se univerzit, tématicky a formálně usměřovaného malířství a sochařství, a především architektury k nebi tyčících se gotických katedrál, je víra v Boha a v posmrtný život. A právě tento směr vnitřního pohledu, spojnice mezi nebem a zemí, vertikála (jež je základní konstrukční osou gotického stavitelství) — je zdůrazňován i v gotickém písmu, které je nejuživanějším písmem po více než dvě století (13.–14.). Václav Kučera, autor populární knihy *Písmo mluví*, analyzuje vývoj z hlediska psychologie písma: „V období gotiky latinka zeštíhlela, vzepjala se jako věže chrámů, zpokorněla jako sepjaté ruce, vzdálila se zemi a pozemskému životu: horní délky písma převážily dolní — důkaz zduchovení těch, co uměli psát, ale pro ostatní platilo 'ora et labora' (modli se a pracuj).“ (Kučera, 1991, 16).

Také kurent podléhal po dobu čtyř století některým výkyvům slohového vlivu. V 17. a 18. století docházelo k značnému estetickému úpadku písma, které bylo velmi vyumělkované, nevzhledné a těžko čitelné. Velmi škrobeně a nevkusně působila i většina slavnostních obchodnických měšťanských písem. Teprve v 19. století se písmo vrací k jednodušším tvarům.

Kolem roku 1890 se začaly ozývat hlasy, volají po reformě písma. Ze zdravotních a hygienických důvodů se začalo zavrňovat na našich školách tehdy užívané Greinerovo ležaté písmo a doporučovalo se písmo kolmé (stojaté) jak pro latinku, tak i pro německé písmo. Krasopisci, kteří hájili estetické zájmy, dokazovali, že stojaté písmo je nepřirozené. Učitelé se rozdělili na dva tábory: „stojáky“ a „ležáky“, kteří mezi sebou zápasili. Do sporu nečekaně zasáhl rakouský císař František Josef I., žák vídeňského dvorního

krasopisce Greinera, který byl velmi pyšný na svůj krasopis. Jeho rozhořčenost nad „ohavností“ stojatého písma ihned potlačila všechny pádné důvody. Císařské estetické cítění převážilo nad všemi zdravotními argumenty. Tak skončily snahy o reformu písma na konci 19. století.

V tomto století postupoval vývoj kurentu s vývojem ostatních písem západoevropské kulturní oblasti v duchu písmařského klasicismu. Krasopisci a subalterní písařští úředníci i obchodníci seřezávali svá pera do ještě ostřejších hrotů a vývoj se dovršil vynálezem a tovární výrobou ostrého ocelového pera, jež vyžadovalo nepřírozené držení a předurčovalo neživou, ostrou a drátěnou kresbu, pro toto období tak příznačnou.

Někteří autoři (K. Kuhlman, V. Příhoda, V. Kučera) srovnávají základní rysy písma s národní povahou. Ostrému, tvrdému, ukázněnému písmu se učili nejdéle Němci. Kurent se stal normalizovaným školním německým písmem, jaké se museli donedávna (do r. 1941) učit nejen školáci v Německu, ale i jinde, kde byla němčina povinným předmětem.

Otázku národního písma se pokusili řešit již v druhé polovině 19. století Josef Mánes a Mikoláš Aleš, kteří hledali ve starých rukopisech, jež obohacovali dekorativními prvky z národní ornamentiky. Z tohoto Mánesova a Alšova dědictví čerpala generační skupina umělců pražské Umělecko-průmyslové školy v letech první republiky (F. Kysela, V. H. Bruner, J. Benda).

Vznikaly i další podoby písma českých rytců (J. Váchaly, V. Preissinga, S. Tusara nebo K. Svolinského) a zejména pak Oldřicha Menharta.

S výraznými reformními snahami se setkáváme také ve slezských pokynech k normálním osnovám z roku 1884, které neměly předepsané tvary písma, ale již tehdy přikazovaly učitelům, aby „nerušil vývoje svéráznosti rukopisu žákovy, ale zabraňoval ledabylosti“. Respektovaly požadavek osobitého rukopisu. Vedle dalších pokrokových názorů Jindřicha Haši v knize *Moderní písmo ozdobné a reforma psaní z roku 1914* se setkáváme na školách s převažující výukou krasopisu. J. Vlček výstižně hodnotí toto pojetí na stránkách časopisu „Písmo a škola“: „Z nesprávného pojetí funkce psaní vyplynul krasopis. V tomto slově je obsažen i cíl, který mělo donedávna psaní jako předmět. Krásné napísování předepsaných tvarů bez zřetele na účelnost a upotřebitelnost naučeného v praktickém životě. Hlavní důraz na psaní byl kladen na umělkovanost a přebujelost tvarů.“ (Vlček 1933,9). Musíme souhlasit s názorem, že částečně odpovídal tento požadavek i duchu doby předválečných let, kdy vídeňská secese ovlivňovala i písemný projev. Protože nebyl příliš rozšířen psací stroj, byly stále uznávány písaři-umělci, pro které byl tvar písmene ústředním objektem. Toto období bylo kultem tvaru písmene, na které se soustředilo veškeré metodické úsilí pedagogů.

František Žákavec uveřejnil v roce 1918 zajímavou studii o umělecké

výchově, ve které se snaží konkretizovat úkoly estetické výchovy a nezapomíná ani na psaní: „Náš vychovanec nemá být nabažený estét, vybíravý a pohrdavý, nýbrž všestranný vzdělanec, který má i umělecký vkus a silnou a zdravou radost z krásy ve všech jejích projevech. Má umět pěkně mluvit, byť nebyl přímo krasořečníkem, slušně psát, byť nebyl kaligrafem, rozumně a ušlechtilě koncipovat. . .“ (Žákavec, 1918, 55).

V rámci poválečných reformních zásad byl změněn názor na účel a cíl výuky psaní. Krasopis ztratil svůj význam. Důkladnější poznatky o psychologii a fyziologii písma, hojně překládaná zahraniční metodická literatura, zájem uznávaných vědců o tuto oblast (V. Příhoda, J. Šembera, R. Sudek, J. Vlček aj.), konečně vlna purismu a konstruktivismu, které ovládly tehdejší estetiku, byly faktory, o které se mohlo spolehlivě opřít tehdejší reformní hnutí. Cílem výuky se stalo písmo „zřetelné, hbité a úhledné, tj. aby byly v jednotlivostech i psacím celku dochovány estetické zákony“. Stále tradovaný názor o paralelismu výtvarné výchovy a psaní měl někdy i nadále neblahý vliv na metody, psací nástroje i tvary písmen.

Ve třicátých letech se objevuje v reformních školách mnoho pokusů o změnu výuky psaní. Zastánci globální metody vycházejí dokonce již v počátcích nácviku plného psacího pohybu, z něhož žáci sami abstrahují tvary jednotlivých písmen. Velmi pokrokové názory, které mají co říci i naší škole, obsahují články V. Vlčka: „V naší novodobé škole usilujeme o to, aby žák byl co neaktivnější, aby sám horlivě pracoval na svém zdokonalení, aby se projevoval individuálně a měl stálé vědomí o prospěšnosti naučeného pro další život. Chceme konečně, aby se učil správně hodnotit sebe a tím docházel k spravedlivé kritice druhých.“ (Vlček 1933, s.10).

Současný stav písmařské činnosti nás staví do tvrdé reality v tom směru, že každá forma kaligrafie ztrácí jakýkoliv smysl existence. Je nutné se smířit s tím, že moderní běžná kurzíva nebude jiná než jak se sama vyvine z předpokladů moderní civilizace. Prvním požadavkem zůstává, aby se žák naučil psát čitelně a hbitě s minimem fyzické i psychické námahy, aby bylo písmo funkční a stalo se mu prostředkem k zaznamenávání myšlenek i k rozvoji dalšího vzdělání. Metody výuky a vhodná písmová forma moderní kurzívy se stává věcí pedagogů, psychologů a dětských lékařů.

Moderním pedagogům, a ostatně i každému píšícímu člověku, nejlépe vyhovuje základní norma, tzv. normální duktus, ke kterému došlo s celkem malými odchylkami pouhým zjednodušením písmové kresby klasického skriptu. Byly odstraněny zbytečné krasopisecké oblouky, a především kontrast mezi slabými a silnými tahy. Takto zjednodušená a neformální kurzíva se nemůže ovšem ve své základní podobě ani zdaleka rovnat po estetické

stránce krásným kurzivním písmům dob, kdy na psaní bylo nepoměrně více času, ale lze jí zato psát rychleji a s nesrovnatelně menší námahou.

Ztráta univerzální, obecně platné estetické formy kaligrafického typu je v soudobé kurzívě vyvážena ziskem v podobě větší volnosti individuálního výrazu každého jednotlivce. Dnes však každá změna, zlepšení či modifikace písmové kresby musí být promyšlené a funkční. Záležitost nové formy či reformy písma není již věcí výhradně malého okruhu zasvěcenců, jako v dobách dávno minulých, kdy vzdělání bylo výsadou určité společenské vrstvy.

Písmo je magický svět znaků, které urychlily civilizační proces, neodmyslitelných znaků dnešního života, které si přes všechny převratné vynálezy zachovaly přízeň člověka a mají svou estetickou hodnotu.

Literatura

- Čapka, F., Santlerová, K.: Vývoj písma v kostce. Brno 1994.
- Kučerová, S.: Obecné základy estetické výchovy. Brno 1990.
- Kučerová, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. Brno 1994.
- Kučera, V.: Písmo mluví. Praha 1991.
- Penc, V.: Metodika psaní. Praha 1958.
- Příhoda, V.: Struktura českého písma. In: Písmo a škola. 7/1941, č. 3, s. 1–7.
- Vlček, J.: Podstata reformy psaní na školách národních. In: Písmo a škola 1/1933, č. 2, s. 9–12.
- Wenzel, A.: Začiatkové vyučovanie. Bratislava 1993, s. 48
- Žákavec, F.: O umělecké výchově. Věstník českých profesorů 25/1918, s. 55–67.

K postavení rodiny mezi výchovnými činiteli

Stanislav Střelec

Názory na rodinnou výchovu, na její význam, zaměření a prostředky jejího působení, se vyvíjely spolu se společností a vždy do značné míry souvisely také s celkovou orientací výchovně vzdělávacího systému v tom kterém období života společnosti. Srovnáme-li například některé pohledy na rodinnou výchovu u nás v 50. letech tohoto století a v současnosti, objevíme i v tomto poměrně krátkém časovém odstupu významné rozdíly. Na počátku druhé poloviny 20. století byla, jako jeden ze záměrů socialistického životního způsobu, prosazována zaměstnanost obou rodičů a zároveň s tím myšlenka, že

rodiče přenechají značnou část odpovědnosti za výchovu dětí specializovaným institucím a využijí takto získaný čas pro své sebevzdělávání, veřejně politickou činnost a zájmové aktivity. V tomto období vzniká celá řada institucí pro výchovu dětí a mládeže v době mimo vyučování. Od této sítě institucí se zároveň očekávalo, že převezme část z úkolů rodinné výchovy. Jinak řečeno, šlo o dění, při kterém byla podceněna, vedle nerovnoměrně se rozvíjejícího systému výchovy ve volném čase, rodinná výchova. Svědčí o tom také poměr v množství odborných článků a knih, které v tomto období pojednávaly o jedné i druhé oblasti výchovného působení. V důsledku těchto snah mohl vzniknout dojem, a také se tak v určité části veřejnosti stalo, o menší odpovědnosti rodiny za výchovu dětí.

Tendence vedoucí k omezení výchovného vlivu rodiny nebyly jen důsledkem politických a společenských změn v určité části Evropy po druhé světové válce. Nacházejí prostor pro své uplatnění zpravidla v těch společenských projektech a vizích, ve kterých se diferencovanost a individuálnost působení rodinné výchovy jeví jako nežádoucí faktory, zejména v konfrontaci s integračními a uniformními celospolečenskými záměry. Příklady, které by ilustrovaly uvedené rysy, nemusíme hledat jen v novodobé historii. Posloužit nám v tomto případě může proslulá Platónova utopie dokonalého lidského společenství. Platón (427–348 př. n. l.) se ve svém spise Ústava zabývá v úvaze o řádně spravované obci myšlenkou, že by stát měl mít plně pod kontrolou nejen výchovu dětí, ale také některé další stránky rodinného života. Předpokládal, že stát bude ovlivňovat výběr partnerů a také populační otázky: „Zařídíme sňatky co možná nejvíce dokonalé . . . ,“ navrhuje ve svém projektu a vzápětí konstatuje požadavek, vztahující se ke kvalitě populace: „. . . je třeba, aby nejlepší muži obcovali s nejlepšími ženami co nejčastěji“. Děti, které se narodí mimo kontrolu státu (obce) a děti neduživé, jsou: „. . . prohlášeny nepravými a neposvěcenými a jsou odstraněny na místě tajném a nezjevném . . . narozené děti jsou pokaždé přejímány od úřadů k tomu stanovených . . . Ty pak vezmou děti dobrých rodičů, zanesou je do oddělení pro chov novorozenat k jakýmsi pěstounkám, ubytovaným zvlášť v některé části města. Matky pak přicházejí do těchto ústavů a přes den pečují o děti své i cizí. Přitom se dbá, aby žádná nepoznala svého dítěte.“ (Platón, 1921, 187–189). Je třeba dodat, že tato extrémní koncepce nemohla být uskutečněna ani tehdy ani později a že Platón pohlížel ve svých pozdějších spisech (Zákony) na rodinu a některé její funkce s větší mírou realismu. Platón však neztratil ze zřetele úskalí rodinné výchovy, zejména když uvádí: „V soukromí a v rodinách vzniká totiž mnoho drobných a veřejnosti nezjevných zvyků, jež působením strážně a libosti i žádostivosti jednotliv-

ců se snadno postaví proti radám zákonodárcovým a mohly by dělat mravy občanů všelijakými a vespolek nestejnými.“ (Platón, 1961, 174).

Uvedené příklady z historie si nekladou jiný cíl, než ukázat na sepětí mezi pojetím společnosti a rodiny, které se promítá také v postojích společnosti nebo určitých sociálních skupin k rodinné výchově. Když bychom se vrátili do druhé poloviny tohoto století a sledovali již naznačený vývoj postojů k rodinné výchově v Československu, zjistíme, že se oficiální a ve své podstatě přezíravé stanovisko k rodinné výchově začíná pozvolna měnit, a to již na počátku 60. let. Již v tomto období stále častěji zaznívají hlasy odborníků upozorňujících na to, že rodina má své nezastupitelné místo a úkoly při výchově dětí, stejně jako škola a další výchovné instituce. Tento význam byl zčásti vyjádřen také Zákonem o rodině z roku 1963. A nejen to, například na mnoha místech světa a také u nás se zároveň objevily snahy napodobit alespoň částečně podmínky rodinného života v některých zařízeních, v nichž jsou děti umístěny trvale nebo kde dlouhodobě žijí mimo svoji původní rodinu. Příkladem těchto snah je přeměna dětských domovů na dětské domovy rodinného typu se stabilizovanými skupinami „sourozenců“ a vychovatelů, SOS vesničky s matkami, případně s manžely starajícími se o stálou skupinu dětí rozdílného věku a pohlaví v samostatných bytech nebo rodinných domcích. Společnost začala poskytovat ve větší míře, než tomu bylo v minulosti, vhodným manželským dvojicím nebo rodinám příležitost pro adoptivní a pěstounskou výchovu dětí v náhradních rodinách. Uvedené skutečnosti, svědčící na základě našeho stručného nástinu o postupném doceňování významu rodinné výchovy, však mohou vyvolat podezření o povaze současného zvýšeného zájmu o rodinnou výchovu. Domníváme se však, že v našich společenských podmínkách není určitá „renesance“ významu rodinné výchovy krátkodobou, „módní“ záležitostí, ale například také důsledkem hlubšího a kvalifikovaného posuzování příčin některých nepříznivých jevů v chování určitých skupin dětí a mládeže. Zvýšený zájem o rodinnou výchovu lze ostatně doložit také větší pozorností, která začíná být věnována přípravě dospívajících na úkoly vyplývající z manželství a rodičovství. Praktické důsledky zájmu o rodinnou výchovu lze očekávat, podobně jako tomu bylo vždy v oblasti výchovy a vzdělávání, až po letech a desetiletích.

Cílem naší úvahy o postavení rodiny s ostatními výchovnými činiteli. Rodina má ve vyspělých společnostech hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí. Tato odpovědnost vychází z historických a kulturních tradic života společnosti a je zakotvena v jejích právních normách. Na rodinu dopadají celkové a dlouhodobé důsledky výchovy dětí. Škola a ostatní výchovné instituce odpovídají vždy jen za některou dílčí oblast výchovy a ani v těchto případech není jejich parciální odpovědnost zcela autonomní. Rodiče na-

příklad spolurozhodují o výběru vzdělávací instituce pro své dítě, ovlivňují jeho vztah ke vzdělání vůbec, v některých případech platí školné, významně působí při volbě povolání dětí a podobně. Můžeme očekávat, že rodiče budou postupně stále více zainteresováni na kvalitě a výsledcích výchovné a vzdělávací práce školy a mimoškolních výchovných institucí.

Z postavení rodiny vůči ostatním činitelům výchovy působícím na dítě vyplývá několik obecných závěrů:

- a) rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče,
- b) čas, který věnují rodiče výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, působení této hodnoty závisí od mnohých činitelů kulturní, morální a pedagogické povahy,
- c) rodiče nejsou zodpovědni jen za výchovu svých dětí v rodinném prostředí, ale za jejich výchovu vůbec,
- d) nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí,
- e) dobrou výchovu tvoří v podstatě organizace hodnotných příležitostí pro kontakty, zážitky a činnosti dětí a za tuto organizaci nese v prvé řadě odpovědnost rodina,
- f) nepřímá výchova je v případě rodiny a dalších institucí pro výchovu ve volném čase zpravidla důležitější než výchova přímá, nepřímou vychovávat znamená vytvořit dětem příznivé podmínky, t. j. takové, ve kterých získané zkušenosti umožní utváření vlastností mravného, pilného a schopného člověka. (Poznámka autora: při formulaci závěrů a–f byly volně použity také myšlenky prof. Wolfganga Brezinky publikované v monografii *Familie ist Zukunft*. Bonn, Bouvier 1989).

Uvedené závěry nelze považovat v současné době a v našich podmínkách za normy, které by byly rodičovskou veřejností obecně akceptované. V přístupech rodičů k výchově dětí často přezívají tendence, které mají původ v naznačených historických, celospolečenských a v individuálních rodinných souvislostech. Terénní výzkumy ukazují, že si mnozí rodiče nepřipouštějí žádoucí míru odpovědnosti za výchovu svých dětí a tato skutečnost má nepříznivé důsledky pro děti, rodinu i společnost. Rodičovská odpovědnost se tak jeví jako jedna z důležitých vlastností člověka — občana a také jako jeden z předpokladů existence zdravé společnosti.

Paradoxní je, že rodina jako polyfunkční instituce nachází pro svoje plnohodnotné působení nejen u nás, ale také v mnoha dalších zemích jen málo podpory ze strany společnosti. Ve značné míře se tento závěr vztahuje také

k podpoře odpovědnosti rodičů za výchovu svých dětí. Například matky a otcové patřící k současné mladé a střední generaci nebyli systematictější připravováni na svoji vychovatelskou roli. Příprava budoucích rodičů na rodinnou výchovu svých dětí byla v našem školském systému vytěsněna až za okraj všeobecného vzdělání a výchovy. Podstatná část dospívající populace byla (a stále ještě je) v tomto směru chaoticky ovlivňována jen tím, „co vidí doma, venku a v televizi“. Přitom se rodiče a děti ocitají v náročných situacích, společensky i individuálně podmíněných, jejichž řešení vyžaduje fundované vychovatelské přístupy. Skupina spisovatelů například nedávno pozvedla svůj hlas proti časté presentaci násilí a brutality ve sdělovacích prostředcích. Z různých reakcí v tisku na jejich petici je možné si udělat orientační představu o stavu „společenského vědomí“ v této záležitosti. Názory autorit, oponujících těmto spisovatelům, lze shrnout v závěru: do výběru a náplně televizních pořadů nesmí být zasahováno; je jen na rodičích, jak dosáhnou toho, aby sledování televize ovlivňovalo jejich děti víc pozitivním než negativním směrem. Zde se nabízí otázka — spočívá tíha odpovědnosti v tomto i v dalších případech výhradně na rodičích? Podle našeho mínění především na rodičích, ale také na dalších výchovných činitelích.

K reálným rizikům, kterým jsou vystaveny děti a mladí lidé, nepatří jen delikvence, závislost na drogách a alkoholu, nebezpečí onemocnění AIDS a některá další ohrožení podmíněná individuálními i sociálně patologickými vlivy. K významným signálům předznamenávajícím dlouhodobé pozitivní nebo negativní trendy v životě rodiny (společnosti) patří také údaje o hodnotové orientaci rodičů a dětí a další informace vypovídající o podmínkách, které bezprostředně ovlivňují výchovu dětí. Analogicky jako je tomu s postojem medicíny k léčení a prevenci, je tomu se vztahem pedagogiky a psychologie k převýchově a výchově. Dobrá výchova je v této souvislosti považována za jeden z neúčinnějších způsobů prevence a rodina, v případě dětí a dospívajících, za dominantní výchovnou instituci. Rodina však nesmí zůstat při svých vychovatelských záměrech izolována. Rodiče potřebují podporu v působení školy, mimoškolních výchovných institucí, sdělovacích prostředků i v převládajících pozitivních vlivech společenského klimatu. Teprve za těchto, jinak zcela přirozených okolností, může rodina dostát úlohám, které jsou od ní očekávány.

Literatura

- Brezinka, W.: *Familie ist Zukunft*. Bonn, Bouvier 1989.
- Platón: *Ústava*. Praha, J. Leichter 1921.
- Platón: *Zákony*. Praha, ČSAV 1961.

Sexuální výchova je součástí obecného výchovného projektu

Vladimír Täubner

Lidské sexuální chování je vychovatelné

Světová zdravotnická organizace WHO (World Health Organization) v roce 1974 na konferenci v Ženevě, kde se účastnili nejvýznamnější světoví odborníci v otázkách lidské sexuality, došla k jednoznačnému závěru: sexuální zdraví je nedílnou součástí zdraví člověka. Podle názorů těchto významných odborníků (za tehdejší Československo byl přítomen na konferenci prof. J. Raboch) „má každá osoba právo, aby se jí dostalo spolehlivých informací o pohlavním životě v přiměřeném množství“ (Raboch 1988, s. 9).

Sexualita není chápána jenom jako zdroj rozmnožování lidského druhu, ale také jako jeden z nejvýznamnějších zdrojů lidského štěstí, které člověk prožívá ve vrcholných citových a pocitových prožitcích. Oddělením procesu rozmnožování od požitkové sexuality vznikla kumulativní tradice, která se rovněž stala obrovským rezervoárem energie a jedním z předpokladů vývoje kultury a civilizace.

Lidská civilizace prostřednictvím různých forem výchovy získává a uchovává nové vlastnosti, které jsou nezbytné k její další existenci, ale jež mohou být současně i rozdílné od procesů, které vedou k proměnám druhů. Podle K. Lorenze, nositele Nobelovy ceny za biologii (1990, s. 58), podstata rozdílu je v tom, že „člověk svým stále účinnějším ovládním přírody vylučuje jeden faktor selekce po druhém“. Proto není selekční tlak určující struktury a funkce kultury tak neúprosný jako ve vývoji jiných druhů. Proto se i v sexuálním chování v nejširším slova smyslu mohou rozvíjet nejen funkční formy, ale i extrémní anomálie, které zpětně problematizují standardní fungování lidských systémů. Člověk nahromadil funkční i dysfunkční „luxusní struktury“ (Raboch, J. 1988), které nejsou a nikdy nebudou důležité pro přežití systému, a přesto sám systém mohou odchylovat od ideálních vývojových projektů. Sexuální nefunkční chování, tedy to chování, které nevede k rozmnožování, tvoří v tomto smyslu jakousi opravdu luxusní strukturu, kterou Lorenz (1990) utilitaristicky nazývá „neužitečným balastem“. tyto struktury, iniciované biologickým potenciálem téměř každého člověka, jsou však trvalým fondem civilizace, jsou součástí tradice, obyčejů a zvyků a principiálně ovlivňují téměř všechny sféry lidského života. Dokonce na určitém stupni rozvoje lidské civilizace tyto struktury dostaly charakter trvalé doktríny kontrolované sociálními normami. Tam, kde fungují sociální normy,

tam musí v komplikované civilizované společnosti existovat intencionální výchova, která je hlavním garantem pro fungování společenských struktur.

Podle Eggerse (1976) je lidská sexualita ve větší části svých projevů prokazatelně schopna intencionální optimální kultivace a pozitivní společenské projekce. Dokonce ve smyslu aktuální společenské doktríny je výchova dostupných forem sexuality žádoucí a instituce, které se na výchovu specializují, jsou přímo odpovědné za její aplikaci na tu část populace, která do struktur společnosti vrůstá. O vychovatelnosti a pedagogické transformovatelnosti dispoziční sexualita není pochyb. Někdy mluvíme i o tzv. sexuální socializaci.

Sexuální výchova je funkční od raného dětství

Za posledních dvacet let se bezpečně prokázalo, že již v době těhotenství (Raboch, J. 1988) vytvářejí mužské pohlavní žlázy hormonální látky — fetální androgeny, které nejen výrazně ovlivňují somatosexuální vývoj, ale také formují některé oblasti centrálního nervového systému. Fetální androgeny, jejich přítomnost nebo nepřítomnost zásadně ovlivní ve velmi krátkém časovém úseku budoucí mužské nebo ženské pohlaví, případně i možnou dysfunkci. tak je zřejmé vytvoření i základu reagování centrální nervové soustavy včetně reagování na podněty ze sociálního prostředí, které formuje vnější sexuální chování člověka. Tím lze také vysvětlit větší variabilitu problémů sexuálního chování mužů než žen a současně i požadavek důsledné výchovné kultivace nejen ženské dětské populace, ale především mužské. Bohužel, všechny výzkumy ukazují na větší stupeň informovanosti a výchovy v oblasti sexuality naopak u dívek. R. R. Sears (1965) prokázal, že již ve třetím roce života jsou mezi chlapci a dívkami výrazné rozdíly v agresivním chování ve prospěch agresivity chlapců. Tento fakt má charakter dispoziční, ale současně schopný pedagogické kultivace. To konečně prokázal G. Dörner (In: Pondělíček 1974) a pedagogicky efektivně interpretoval A. Hopf (1993). Důsledek je pro sexuální výchovu zřejmý. Patologické a samozřejmě i nepatologické vlivy (včetně výchovných) ze sociálního prostředí působí na receptory ve smyslových orgánech, iniciují další poznávací procesy, představy, fantazii a myšlení. Po určité latenci mají i šanci svébytné, na realitě částečně nezávislé existence. Toto působení podporuje tvorbu tzv. neurotransmiterů, které se mohou pohybovat na koncentraci normálních nebo abnormálních hodnot. Nefyziologické hodnoty těchto neurotransmiterů mohou negativně ovlivňovat psychosexuální vývoj, a to zřejmě také činí. Pod pojmem negativně rozumíme — mimo akceptované společenské normy. „Pokud tyto vnější vlivy a posléze zprostředkovaně vnitřní vlivy působí na

lidský poznávací systém v etapě raných nebo kritických vývojových stádií mozku, mohou být změny v reaktivitě neuroendokrinního systému trvalé“ (Rabocho, J. 1988, s. 20), a trvale ovlivňují sexuální chování člověka po celý život.

Moudře pedagogicky koncipovaná sexuální výchova od nejtútlejšího věku dítěte je tedy jednou ze záruk sociálně akceptovatelného sexuálního chování člověka. Souhlasím s Pondělíčkem, že sexuální výchova dětí má začínat od nejtútlejšího věku, nejpozději pak od tří let (Pondělíček 1974). Pakliže některé naivní projekty navrhuji sexuální výchovu až v době pohlavního dozrávání, tedy od puberty, pak jsou pedagogicky i psychologicky neodůvodnitelné a restriktivně koncipované bez šance cokoliv na rozvoji dítěte zásadně ovlivnit.

Podíl restriktivní a permisivní výchovy

Sociální normy společnosti regulují mezilidské vztahy a komunikaci ve společnosti. Společenská filozofie, která sociální normy zakládá, obvykle koncipuje sexuální chování restriktivním nebo permisivním způsobem. Známé netradiční koncepce S. Freuda (1966) ukázaly, že restriktivní společnost a restriktivní sociální normy v oblasti sexuálního chování destruuji i chování člověka v nejširším slova smyslu. Dokonce v určitém stádiu vývoje společnosti lidé tyto normy neakceptují, protože nejsou již schopné regulovat nový typ komunikace. Příkladem je restriktivní pojetí norem sexuálního chování katolickou náboženskou pedagogikou, chápání fenomenu AIDS aj. V únoru 1993 navštívil papež Jan Pavel II. Ugandu, která má 17 milionů obyvatel a z nich je 1,5 milionu infikovaných virem HIV. Papež vyzval tamní mládež k větší sebekontrolě a mravní čistotě jako jedinému prostředku boje proti AIDS. Zvážíme-li skutečnost, že katolická církev má v Africe asi 92 mil. členů, umíme si představit dopad této výzvy, pakliže by všichni byli k církvi loajální (Le Monde, 9. 2. 93, In: Newsletter AIDS, 1993, s. 31) V USA se AIDS stal druhou nejčastější příčinou úmrtí mladých mužů (17 % mužů do 44 let umírá v USA na AIDS). Jediným známým, pragmatickým a ověřeným způsobem, jak zastavit tuto pandemii, je přesvědčit a naučit tamní obyvatelstvo (a nejen tamní) aplikaci kondomové techniky při pohlavním styku. Restriktivní sociální katolická norma však ústy nejvyššího představitele církve tváří v tvář národní tragédii Ugandy a jiných zemí tuto techniku odsoudila jako nesprávnou a hříšnou. Papež Jan Pavel II. ve své nové encyklice Veritatis Splendor (Náhěra pravdy) zařadil antikoncepci a „ostatní sexuální hříchy“ mezi příklady samotné podstaty zla (Mitlöchner 1994, s. 27).

Proti výše uvedeným restriktivním postojům stojí často představitelé vědeckého světa; např. zmíněný K. Lorenz označil neregulovaný vývoj lidské populace jako jeden ze základních lidských hříchů, který ohrožuje samu existenci člověka. „Lidstvu hrozí, že se zadusí, což se živým systémům nikdy nestane. Nejstrašnější je, že v této apokalypse jako první zřejmě vezmou za své ty nejvyšší a nejušlechtlejší vlastnosti a schopnosti člověka, právě ty, které jsou vnímány jako specificky lidské“ (Lorenz 1990, s. 15). Správná sexuální výchova proto logicky vychovává děti ke strategii plánování rodičovství a regulaci porodnosti.

Společnosti permissivní jdou někdy tak daleko, že tolerují sexuální styky dětem daleko dříve, než dochází k biologické zralosti, tedy před pubertou. Ale i typické permissivní společnosti, jaké známe např. u primitivních národů, mají své přirozené regulační strategie, které korespondují i biologicky s mechanismy stresovými. Charvát (1970, s. 94) uvádí, že stres je neurohormonální mechanismus, který má i populačně regulující funkci. Ovšem moderní antistresová medicína a extrémní naučená, snad až patologická socializační adaptabilita civilizovaného člověka likviduje i tento selektivní faktor. Příkladem je neuvěřitelná koexistence lidí se zcela novými normami soužití ze sídlišť a obrovských městských aglomerací včetně adaptace na vnitrodruhovou agresi.

Švédská sexuoložka českého původu E. Hlucha uvedla na konferenci o sexuální výchově ve Smilovicích v r. 1993 jiný příklad tolerantní permise. Ve Švédsku neexistuje povinnost informovat policii o případech sexuálních styků mládeže mladší než 15 let. Deliktem jsou pouze nedobrovolné pohlavní styky u dětí (Zvěřina, J. 1993, s. 2). Ve Švédsku, v zemi s nejstarším a nejověřenějším modelem sexuální výchovy, např. lékař předepisuje antikoncepční prostředky běžně i dívkám čtrnáctiletým bez souhlasu rodičů.

Jak však ukazují některé kritické západní studie i extrémní permissivní přístup k sexuální výchově a zřejmě k výchově vůbec má svá společenská negativa. Zdá se, že permissivní přístup otevírá cestu společnosti k určitému typu „maligned nudy“. „Vytvořila se společnost oplývající nadbytkem, se svou permissivní výchovou a podmiňováním, s uvolňováním sexuálních norem, aby nevznikaly komplexy, ukojily se biologické potřeby, redukovala se tenze, vychovávalo se vědecky, ale přitom neuvěřitelně přibýlo duševních poruch a zločinnosti mladistvých, zločiny se nepáší z potřeby, ale pro vzrušení a zábavu“ (Bertalanffy 1976, s. 134).

Stručně řečeno, zřejmě správné koncepční řešení, které je vhodné pro naši sexuální výchovu u naší současné historické populace, leží na demarkační čáře kompromisu mezi restrikcí a permisí, a to ještě na čáře regionálně a ontogeneticky strukturované.

Naše sexuální pedagogika, jako vědecká pedagogická disciplína, musí velmi rychle reagovat na společenské změny a na sociální restriktivní i permissivní tlaky. Sexuální chování dětí a mládeže je v naší společnosti stále formováno spíše funkcionálními neintencionálními tlaky komercializující se společnosti, s malým podílem odborné pedagogické intence. Sexuální voyerismus, který je na celém světě posilován obrovským a prosperujícím průmyslem, je veden komerčním zájmem trhu a celkem logicky je inertní k výchovným projektům. Příkladem je německý dodavatel pro Pornoshops, který má roční obrát kolem 60 mil. marek a jeho kartotéka má více jak 2 milióny zákazníků převážně z katolických oblastí Německa (Raboch 1988, s. 241).

Nutnost koncepce sexuální pedagogiky a sexuální výchovy

Bohužel musíme konstatovat, že česká škola a výchova nemá kvalitně koncipovanou sexuální výchovu dětí a mládeže a ani odpovědné orgány, včetně ministerstva školství, se k této nesmírně závažné otázce nedokáží koncepčně postavit. Současně lze konstatovat, že česká pedagogická věda nemá kvalitně koncipovanou sexuální pedagogiku, která by mohla vědecky pro potřeby praxe rozpracovávat svůj předmět bádání — sexuální výchovu. Zdá se, že ani dramatická realita stále neoslovuje odpovědné školské orgány a příslušné vědecké instituce. Významný český demograf, V. Wynyczuk, ze své demografické pozice stanovil pro sexuální výchovu na školách tyto základní úkoly, které vidí jako katastroficky zdůvodněné (Wynyczuk 1993, s. 10):

1. Omezit progres umělých potratů, rozvinout správnou antikoncepční výchovu dětí a mládeže.
2. Správnou výchovou dětí a mládeže snížit rostoucí počet sexuálního násilí a zneužívání dětí.
3. Správnou výchovou dětí a mládeže preventivně předcházet rozvoji choroby AIDS a sexuálně přenosných chorob.

Jako motiv Wynyczukovi slouží výsledky exaktních zjištění, které jsou však jen odrazem širších společenských aspektů sexuálního chování jako integrální součásti lidského chování vůbec. Uvedu jen některá aktuální zjištění, která se pohybují v pedagogickém obzoru: V české republice na 100 narozených dětí připadá 57,1 umělých potratů (Uzel 1993, s. 6), v České republice je evidováno více jak 200 případů nosičů HIV a nemocných AIDS, přičemž se odhaduje desetkrát vyšší počet neevidovaných s tendencí geometrické disponability (Wynyczuk, V. 1993). V České republice je předmětem sexuálního zneužívání asi 20 000 dětí do věku 15 let (Wynyczuk, V. 1993).

Průměrný věk sňatečnosti je 21 let u žen a 23 let u mužů, v moderních evropských zemích je tento věk o 5–6 let vyšší. Tyto údaje souvisejí s počtem nechtěných dětí a stupněm rozvodovosti. Např. v ČR v r. 1991 uzavřelo sňatek 247 mužů a 2302 žen mladších než osmnáct let, každý desátý muž u nás se žení do dvaceti let, nejvíce dětí se u nás narodí ženám do 24 let a jde především o neplánovaná těhotenství, atd. (Täubner 1995, Matějček — Dytrych, 1994). Nedávno ukončený reprezentativní výzkum sexuálního chování, který provedli Weiss, P. a Trojan, O., pracovníci Sexuologického ústavu v Praze, ukazuje na větší posun promiskuitního chování naší mládeže, než je tomu u srovnatelných zemí v západní Evropě, na významný antikoncepční analfabetismus, na preferenci koitálního sexuálního chování před nekoitálním u nezralých adolescentů, na absenci emocí při zahajování pohlavních styků (Weiss, 1994). Podobných dostupných údajů je v současné době mnoho a mají mnohdy skutečně katastrofický scénář.

Takto koncipované cíle sexuální výchovy jsou bohužel dramaticky shrnuty jen do tří oblastí, a tím do jisté míry problematika sexuální výchovy biologizují. Pedagogika a psychologie chápe cíle sexuální výchovy v širších intencích, v nichž jsou vyvážené složky: etická, vztahová, sociální, emocionální a biologická. Pokus o tuto koncepci sexuální výchovy a cílů provedli nezávisle na sobě Mellan, J., Brzek, A. a Täubner (1994, 1995). Mellan a Brzek zpracovali obsah sexuální výchovy pro základní školy v r. 1994 a obhájili jej jako státní úkol. Ovšem realizace ve školní praxi není zřejmá.

Sexuální výchova je součástí obecného projektu výchovy

Sexuální výchova je ve všech moderních společnostech chápána jako naprosto nedílná součást obecné výchovy a najdeme ji i formálně začleněnou do výchovných a vzdělávacích projektů školství. Odborné veřejnosti je znám významný projekt sexuální výchovy z amerického školství, tzv. Minesotské teze, který pro potřeby amerického školství začleňuje výchovu obrovské variety lidského chování počínaje mezilidskými vztahy, jako je přátelství, láska, lidskou komunikaci, procesy rozhodování přes biologicko-fyziologické informace o početí, porodu, sexualitě až po ochranu dětí před sexuálním zneužíváním a výchovu k pohlavní identitě. Podobné projekty najdeme ve Švédsku, Německu, Švýcarsku atd. Není vůbec výjimkou, že své koncepty výchovy tvoří i náboženská pedagogika v těchto zemích, např. ve Švýcarsku projekt, který má ve školách název Lebenskunde, a je i na naše poměry velmi moderní a nese velmi mnoho nerestriktivních prvků. U nás velmi zajímavý, leč restriktivně spirituálně koncipovaný nápad najdeme v díle docenta dogmatické teologie Dolisty (1994).

Lidská pohlavnost a sexualita je trvale aktuální a podstatnou částí lidského života a tvoří obvyklé prizma nazírání celé řady jevů a činností. „Lidská bytost je na rozdíl od zvířete (výjimkou tvoří někteří primáti a některá domestikovaná zvířata) trvale sexualizovanou bytostí“ (Pondělíček 1974, s. 21). To z ní činí a musí činit i předmět trvalého pedagogického zájmu, protože je i prostorem pro pedagogickou ideální projekci a anticipaci. Neschopnost plánovaně a cílevědomě využít této potence je modelovým příkladem neprogresivně chápané pedagogiky vůbec. Pokrytectví a moralismus, které problematiku sexuální výchovy u nás stále provázejí, jsou odrazem kvazivědeckého přístupu ke zkoumání sociální reality. Když A. C. Kinsey v r. 1948 a 1953 publikoval svůj „Report“, byl puritánskou americkou společností napaden za nemorálnost svého sdělení. Kinsey ve své odpovědi uvádí: „Ve vědecké práci se projevuje poctivost, která se v materiálním vesmíru zdráhá akceptovat existenci oblastí, jež by měly raději zůstat neprozkoumané a neznámé a z nichž by veřejnost neměla čerpat žádné poznatky“ (In: Pondělíček 1974, s. 23).

Adamová (1992) prokázala na širokém vzorku učitelské veřejnosti zájem o sexuální výchovu na školách na jedné straně, ale současně i nepřipravenost učitelů tuto výchovu provádět. Svůj extrémní dluh zde stále vykazují konzervativně a dogmaticky chápané projekty vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách. Výjimku tvoří jen některé pedagogické fakulty jako např. v Olomouci, Praze a Hradci Králové. Ze zprávy WHO vyplývá (Zvěřina 1993), že nejméně jedna třetina učitelů není schopna z různých důvodů, zejména pro odbornou nepřipravenost, sexuální výchovu provádět. Zaostávání této pedagogické oblasti u nás za jinými civilizovanými státy je zřejmé.

Zvláštní fenomén sexuální výchovy je obsažen ve spolupráci s rodinou. Dobrá sexuální výchova je prakticky nemyslitelná bez trvalé a koncepční spolupráce s rodinou žáka. Škola dokonce musí rodiče v této oblasti sama vychovávat a současně i akceptovat jejich světonázorové postoje, pokud nejsou asociálně orientované. Např. ve švýcarském kantonu Bern asi 10 % rodičů nesouhlasí se sexuální výchovou svých dětí a učitelé tento postoj u konkrétních dětí akceptují.

V současné době na některých našich základních i středních školách probíhá živelná sexuální výchova, která je iniciovaná především osvícenými učiteli a řediteli škol nebo nadšenými propagátory z řad zdravotníků a sexuologů. Na základě našeho sledování (Täubner 1993) je tato výchova vedena způsobem slovně názorným a trpí obecnými nedostatky našeho vzdělávání a výchovy vůbec. Dle našeho názoru sexuální výchova musí být veden na třech základních a vzájemně se prolínajících úrovních, z nichž některé v ur-

čitých ontogenetických stádiích žáka dominují a jiné jsou částečně potlačeny. Jde o úrovně:

1. kognitivní, jejímž produktem jsou informace a převážně vědomosti na úrovni pojmů,
2. emocionální a vztahovou, jejímž produktem jsou identifikované postoje k různým oblastem sexuálního chování v nejširším slova smyslu (patří sem mimo jiné např. i úcta k matce, k rodičovství, ke zneužívání alkoholu atd.).
3. dovedností, návyků a chování, v níž chovanci v závislosti na stupni svého vývoje a aktuální či latentní potřebě zvládají faktické struktury konkrétního funkčního či modelového sexuálního chování.

Zdá se, že právě třetí úroveň sexuální výchovy ukazuje i na největší slabiny naší výchovy vůbec. Záplava informací, které se žákovi dostávají z různých médií, není věkově a pedagogicky koncipovaná, stejně jako roztržštěná a metodicky nezvládnuté informace, které žák dostává ve škole. Nabyté informace a vědomosti vůbec nejsou metodicky strukturovány tak, aby žák získal schopnost a dovednost je aplikovat do své současné nebo projektivně do budoucí osobní a společenské praxe.

Je možno mluvit o velkém dluhu naší pedagogiky a školské politiky vůči současné společenské praxi.

Literatura

- Adamová, V.: Postoj učitelů k sexuální výchově. Demografie XXXVI, 1994, č. 2, s. 125–126.
- Bertalanffy, L.: *Robots, Men and Minds*. New York, 1967.
- Dolista, J.: Naděje vložená do manželství. Olomouc, Maticе cyrilometodějská 1994.
- Eggers, P. — Steinbacher, J. F.: *Sexualpädagogik*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1976.
- Freud, S.: *Totem a tabu*. Bratislava, Slovenská akademie vied 1966.
- Hopf, A.: Von der Sexualerziehung zur Sinnlichkeit serziehung. Universität Oldenburg, Heft 174/91, 1993, s. 3–9.
- Hopf, A.: *Theorie und Praxis der Sexualpädagogik*. Band 3, Universität Oldenburg, 1985 s. 4–16.
- Charvát, J.: *Život, adaptace a stres*. Praha, Avicenum 1970.
- Lorenz, K.: 8 smrtelných hříchů. Praha, Panorama 1990, s. 14–17.
- Matějček, Z. — Dytrych, Z.: *Děti, rodina a stres*. Praha, Galén 1994, s. 120–123.
- Minesotská rukověť. *Quideline for Comprehensive Sexuality Education*. National Quideline Task Force, Sex Information and Education Council of STS 1991.

- Mitlöhner, M.: Nová papežská encyklika nemá s ženami slitování — odpověď. IPPF. Plánované rodičovství, Praha, Informační zpravodaj, č. 1, roč. 1, 1994.
- Pondělíček, I. — Pondělíčková, J.: Lidská sexualita. Praha, Avicenum 1974.
- Raboch, J.: Očima sexuologa. Praha, Avicenum 1988, s. 18–24.
- Sears, R. R.: Development of Genger Role. In: Sex and Behavior. F. A. Bech Editor. John Wiley and sons, New York, London, Sydney 1965.
- Täubner, V.: Sexuální výchova na základní škole jako součást výchovy k partnerství, manželství a rodičovství. Cíle a poslání sexuální výchovy v ČR. Pardubice, Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. 1993, s. 3–6.
- Täubner, V.: Rodiče v krizi? Neratovice, Šorel 1993, s. 89–94.
- Täubner, V.: Metodika sexuální výchovy. Praha, Centrum podpory národního zdraví 1995 (v tisku).
- Uzel, R.: Ppopulční politika a sexuální výchova. Plánované rodičovství č. 4. Praha, Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu 1993.
- Weiss, P.: Zpráva o sexuálním chování naší mládeže. Referát z konference „Na pomoc sexuální výchově“, Pardubice 1994.
- Zvěřina, J.: Zpráva o semináři SPRSV. Zprávy společnosti. Praha, Česká společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, č. 6, 1993.

Počítač a výuka

I. Definice uživatelů výpočetní techniky a charakteristika počítačových programů¹

Tomáš Hála, Jiří Rybička

Úvod

Myšlenka využití počítačů ve výuce je stará stejně jako první počítač. Míra využití počítače vždy závisela na jeho technických a programových možnostech i na pedagogických schopnostech instruktora. Omezení technickými vlastnostmi je dáno technickým vývojem, tj. typy procesorů, typy vstupních a výstupních zařízení. Programové možnosti vycházely jednak z programovacích jazyků (systémů), které byly na tom či onom počítači implementovány, a jednak z typů úloh, které měl počítač řešit.

¹Součást příspěvku, předneseného na konferenci České pedagogické společnosti. Hradec Králové, 16.9.1994

Chceme-li objektivně posoudit možnosti nasazení počítačů ve výuce, je nutno předem znát nebo stanovit úroveň absolventa příslušného kursu. Pro definování úrovně absolventa jsme zavedli toto pracovní rozdělení:

- A — Expert
- B — Kvalifikovaný uživatel
- C — Laik

Definice úrovní znalostí uživatelů počítače

Zde může vzniknout jistá asociace mezi tímto tříúrovňovým rozdělením a různými stupni školského systému. Tato asociace je nesprávná, neboť nelze zaměňovat stupeň školy a náplň předmětu (předmětů). Proto jsme se pokusili definovat v obecné rovině znalosti absolventa.

Expert je osoba znalá velmi dobře technických možností počítače, schopná různými výrazovými prostředky (jazyk symbolických adres, programovací jazyky, grafická či slovní vyjádření) formulovat logicky i formálně správně různé algoritmy, tyto algoritmy vyjadřovat v implementovaných výrazových prostředcích a z nich dále sestavovat běhuschopné programy různých stupňů obtížnosti pro vlastní i obecnou potřebu.

Kvalifikovaný uživatel je osoba znalá některých výrazových prostředků, pomocí nichž je schopna vyjadřovat zpravidla jednoduché algoritmy a z nich sestavovat jednoduché, ale efektivní programy pro vlastní potřebu, tj. pro řešení běžných úloh z oblasti, jež je uživateli nejbližší.

Laik je osoba znalá pouze základních technických i programových prostředků a základních prvků jejich ovládní, bez schopnosti přizpůsobovat tyto prostředky vlastním potřebám a vyvíjet jakékoliv (i jednoduché) programy.

V praxi velmi často dochází k zaměňování pojmu „kvalifikovaný uživatel“ a „kvalifikovaná obsluha“. Kvalifikovaná (zaškolená) obsluha je v podstatě laik, který není schopen dokončit práci, nastane-li jakákoliv běžná, ale nepředvídaná situace (plný disk, náhodná záměna jmen souborů nebo jejich umístění, poškození dat v jednom souboru, změna stavu počítače atd.) [1].

Je zřejmé, že z potřeb společnosti by kategorie kvalifikovaných uživatelů měla být nejpčetnější, a to například z těchto důvodů:

- Každý zaměstnavatel očekává u svých zaměstnanců jisté znalosti a dovednosti v práci s počítačem, neboť není technicky možné ani ekonomicky výhodné většinu úloh, zpracovávaných pomocí počítače, zadávat specializované firmě.

- Většina nepočítačových firem, které využívají počítač pro základní agendy nebo základní zpracování textu, nepotřebují programátora, který by vyvíjel pro tuto firmu jiné, obvykle nestandardní aplikace.
- Znalost kvalifikovaných uživatelů je dostatečně velká na to, aby si byli schopni poradit s běžnými (nestandardními) stavy, což přináší zase jisté časové i ekonomické úspory zaměstnavateli, který nemusí být v kontaktu s poradenskou nebo konzultační firmou, která by řešila — namísto jeho zaměstnanců — běžné provozní problémy.

Protože skupina laiků je vlastně skupinou, která buď nepotřebuje počítač, nebo pouze odpozorovala a zcela mechanicky aplikuje některé postupy, není třeba se systémem výuky této skupiny zabývat. Typický představitel této kategorie je frekventantem nebo absolventem různých komerčně založených krátkodobých kursů, kde je cílem zejména značný finanční efekt pro pořadatele, nikoliv předání tvůrčích a systematických znalostí studentům. Zůstávají tedy pouze dvě úrovně absolventů, pro které je třeba připravit systematickou výuku jak v oblasti praktické, tak i teoretické.

Rozbor koncepcí výuky pro tyto dvě skupiny absolventů, stejně jako určení množiny znalostí, návyků i dovedností jednak přesahuje rámec tohoto příspěvku, a jednak je teprve ve stádiu řešení. Proto se dále zaměříme na

oblasti využití počítače a počítačových programů

Oblasti výuky, v nichž mohou být počítače nasazeny:

Podpora úloh příslušného oboru — počítače řídící určité stroje, obsluhující měřicí přístroje, výpočty strojírenských, ekonomických i jiných úloh atd.

Modelování dějů a simulace stavů — konstrukce a ověřování správnosti různých návrhů technických celků

Informační základna — různé textové, databázové, hypertextové systémy, umožňující žákům a studentům získávat požadované informace

Demonstrační oblast — obvykle grafické (obrazové) informace; znázorňování, animace (výukové systémy)

Examinace — testovací programy, testovací systémy

Programy, které lze využít ve výuce, dělíme z hlediska použití na dvě kategorie:

1. Programy jednoúčelové, které jsou sestaveny pro demonstraci jednoho nebo několika jevů či skutečností. Jedná se o programy (systémy) uzavřené.

2. Programy (systémy) obecné, které může každý učitel naplnit informacemi podle vlastních potřeb, tzn. může zohlednit vlastnosti žáka, například věk, duševní vyspělost, aktuální znalosti v předmětu, didaktické hledisko atd.). Jedná se o programy (systémy) otevřené, tj. skládající se z určitého uzavřeného jádra, ke kterému však může učitel sestavit libovolnou nadstavbu, tj. datovou část, která bude tímto jádrem řízena.

Jednoúčelové programy bývají občas využívány jako doplňující (zpešťující) prvek výuky. Systémy obecné nejsou využívány téměř vůbec. Jako příklad může sloužit hypertextový systém TexTant [2], který ač je již po dva roky k dispozici studentům i učitelům MZLU², nebyl v podstatě nikdy nikým využíván. O to méně tyto složité systémy mohou být využity na nižších stupních škol. A že by výuka různých předmětů byla doplněna programy, které by si učitelé ve velké míře sami vytvářeli pomocí různých rozsáhlých a složitých uzavřených animačních systémů (např. [4,5]), si lze zatím asi jen nechat zdát.

Důvodem nízkého využití na školách (bez ohledu na typ školy) může být na jedné straně nedostačující technické vybavení, jindy — a to je bohužel podle našich zkušeností daleko častější případ — skutečnost, že většina vyučujících nebyla nikdy vzdělána v počítačovém oboru tak, aby byla schopna počítače skutečně využít (sama se řadí do skupiny C).

Dostáváme se tedy do stavu, kdy na jedné straně existují vcelku propracované a dosti dokonalé systémy pro podporu výuky, avšak s ovládním obtížným i pro zkušené uživatele, a na druhé straně stojí učitelé, kteří se (ne zcela vždy) snaží využít počítačů ve výuce podle svých současných možností. Iluze, že je někde k dispozici zástup programátorů, kteří jsou schopni realizovat přesně to, co si učitel vymyslí, je zcestná mimo jiné z těchto důvodů: Za prvé — vytvoření programu na zakázku vede k získání uzavřeného systému bez možnosti jeho dalšího přizpůsobování neustále se měnícím podmínkám výuky. Za druhé — učitel (pedagog) s mlhavými představami o schopnostech počítače se těžko domluví s programátorem, jenž má naopak mlhavé představy o pedagogické podstatě projektu. Za třetí — „tržní“ podmínky, a tím i vysoké ceny takových produktů, jsou ve školních podmínkách většinou neakceptovatelné.

Jedním z možných řešení je proto používání jednoduchých programů (systémů), které mají logicky vysvětlitelné chování, dodržují základní algoritmická pravidla, nevytvářejí žádné zbytečné prostředníky mezi počítačem, jeho složkami a uživatelem (žákem), s ovládním i komunikací ve shodě s národními zvyklostmi.

²Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, dříve Vysoká škola zemědělská

Systém, který by byl universální ve smyslu nasazení v různých předmětech či kursech a zároveň by byl jednoduše ovladatelný žákem i „naprogramovatelný“ učitelem, v sobě skrývá řadu protichůdných požadavků, což znesnadňuje jeho realizaci.

Prvním výsledkem snahy zacelit alespoň část této mezery je systém SOVA, který umožňuje jednoduchou prezentaci faktů s možností samostatného vyhledávání potřebných informací žákem. Úloha učitele zde spočívá v sestavení vhodného „textu“ pro žáky (studenty), jež s ním pracují. Celá koncepce systému vychází z faktu, že jednoduchost je užitečnější než stovky funkcí popsaných v mnohasetstránkové příručce. Stručným popisem systému SOVA se zabývá [6].

Odkazy

- [1] Rybička, J. — Hála, T.: Podpora výuky algoritimizace. I. Model virtuálního počítače. Acta Univ. Agric. D, VŠZ Brno, XXVI, 1993, č. 1-4, s. 325-334.
- [2] TexTant — Editor. Uživatelská příručka. Turbo Consult, Brno, 1992.
- [3] TexTant — Prohlížeč. Uživatelská příručka. Turbo Consult, Brno, 1992.
- [4] ToolBook — User's Guide. Asymetrix Corp. Washington, 1991.
- [5] AuthorWare professional. User's Guide. Macromedia Inc., San Francisco, 1993.
- [6] Hála, T.: Počítač a výuka. II. Systém SOVA pro samostatnou práci studentů. Pedagogická orientace, 1995, č. 14, s. 78-79.

.

II. Systém SOVA pro samostatnou práci studentů¹

Tomáš Hála

Jak je uvedeno v [1], není v současnosti k dispozici žádný programový prostředek, který by žákům umožňoval jednoduché ovládání a učitelům jednoduchou přípravu. Pro zacelení této mezery byl vyvinut prototyp jednoduchého zobrazovače textů, nazvaný **SOVA**, který je určen pro prezentaci faktů a údajů v textové podobě.

Texty si sestaví učitel podle vlastního uvážení. Může pracovat s libovolným textovým editorem. Pomocí několika snadno zapamatovatelných příkazů, které jsou uvedeny v [2], vyznačí v textu nadpisy kapitol až ve třech úrovních, klíčová slova (hesla), jejichž vysvětlení nebo rozvedení je uvedeno

¹Součást příspěvku, předneseného na konferenci České pedagogické společnosti. Hradec Králové, 16.9.1994

na jiném místě v textu, s odkazem na příslušné místo. Po dokončení přípravy je nutno získat text v ASCII tvaru, což znamená buď pouhé uložení na disk nebo uložení službou **export**, vždy v závislosti na typu editoru.

Užitečnou vlastností tohoto systému je, že se učitel nemusí učit pracovat s jiným, jemu dosud neznámým způsobem pořizování textu, ale naopak může využít svých dosavadních zkušeností.

Žák může se v zobrazeném textu pohybovat, vyhledávat informace, používat odkazy na jiná místa textu. Ovládání z hlediska žáka je řešeno několika klávesami, které se běžně používají v textových editorech pro pohyb kurzoru, není tedy ani v případě žáka nutné učit se novým návykům. V případě, že se žák nesetkal dosud s počítačem, návyky získané prací s tímto systémem může úspěšně využít v dalším vzdělávání v oblasti práce s počítači.

Části textu, které učitel označil jako nadpisy kapitol či hesla, jsou pro větší názornost zobrazovány jinou barvou.

Systém je natolik jednoduchý, že nevyžaduje žádné zvláštní znalosti, takže žák po krátkém zacvičení může s tímto systémem pracovat zcela samostatně.

Odkazy

- [1] Hála, T. — Rybička, J.: Počítač a výuka. I. Definice uživatelů výpočetní techniky a charakteristika počítačových programů. Pedagogická orientace, 1995, č. 14, s. 74–78.
- [2] Hála, T.: Příručka k systému SOVA. Nakladatelství KONVOJ, Brno (v tisku)

III. Cíle a metody při výuce předmětů souvisejících s informatikou

Jiří Rybička, Tomáš Hála

Uživatel počítače

Mezi první otázky, které si pokládá učitel při promýšlení koncepce výuky předmětů souvisejících s využitím počítačů, patří určení cíle — jakými znalostmi a dovednostmi má být žák nebo student vybaven. Často slyšíme ze všech stran volání, že praxe si žádá uživatele počítače, nikoliv programátora nebo technika. Tento pojem tedy naznačuje, že se jedná o osobu, která počítač používá, ale která zároveň neprovádí žádnou technickou ani programovou údržbu. Takovou náplň však uvedený pojem dostal v prehistorických dobách sálových počítačů, kdy mezi uživatelem (dodavatelem vstupních údajů

a odběratelem vypočítaných výsledků) a mezi technickým a obslužným personálem (technik, operátor, programátor, analytik) byla poměrně značná organizační i fyzická bariéra. V době stolních (nebo dokonce přenosných a kapesních) počítačů je představa spolupráce uživatele s týmem specializovaných odborníků neudržitelná. Počítače se velmi zmenšily a zlevnily, jejich princip však zůstal. Z toho vyplývá, že na dnešního uživatele nutně přechází určitá část činností, které dříve prováděl odborný tým:

1. Činnost technika — udržovat počítač v provozuschopném stavu po stránce funkčnosti jeho fyzických součástí — je v současné době minimalizována kompaktním provedením systému. Technická údržba (pokud není považována přímo za nulovou) je srovnatelná s technickou údržbou barevného televizoru v domácnosti.
2. Činnost operátora — obsluhovat jednotlivá zařízení počítače, zadávat systémové příkazy a provozovat programy, zjišťovat odezvu systému — plně přechází na uživatele, přičemž v základních principech a dokonce v některých konkrétních případech (tiskárna) se jedná o stejně náročnou činnost jako dříve.
3. Činnost programátora — vytvářet, udržovat a upravovat programy tak, aby plnily svou funkci podle zadaných požadavků — přechází na uživatele v určité nezanedbatelné části. Jen nejbohatší uživatelé si mohou dovolit „osobního (firemního) programátora“, který řeší za monopolní honorář všechny individuální potřeby.

Ostatní si mohou pořizovat programy v „konfekci“. Vytváření programů je předmětem podnikání velkého počtu firem, které se vzájemně předhánějí v dokonalosti svých produktů. Na první pohled se zdá, že je všechno v ideálním stavu. Jádrem problému tkví ovšem v tom, že koupě programu je *vždy* koupě zajíce v pytli, čím neznalejší je zákazník, tím větší (a dražší) chybu udělá. Do programu na disketě není vidět, což znamená, že dokonalý výrobek od zmetku hned nerozezná mnohdy ani odborník. Někdy trvá několik měsíců provozu, než se projeví záluždné a nákladné chyby, program obvykle dělá to, co zákazník nepotřebuje a naopak nedělá přesně to, co by potřeba bylo atd. Zcela individuální potřeby, kterých je obvykle značné množství, si uživatel musí vyřešit sám.

4. Činnost analytika — převést obecně formulovanou úlohu do takové podoby, aby byla zpracovatelná na počítači a navrhnout tvar vstupních a výstupních údajů — plně přechází na uživatele a stává se jeho nezastupitelnou rolí. Jedině uživatel musí být schopen přesně zformulovat své požadavky a navrhnout možné postupy řešení. Pokud on nemá jasno v tom, co vlastně chce, nepomůže ani armáda analytiků a programátorů.

Jestliže se chceme pokusit o vymezení dnešního obsahu pojmu „uživatel počítače“, pak na základě uvedených faktů můžeme říci, že se jedná o osobu, která je schopna:

1. především dostatečně přesně formulovat úlohu, kterou chce pomocí počítače řešit,
2. provozovat základní operátorskou práci,
3. udržovat i do jisté míry upravovat nebo vytvářet programy podle svých potřeb.

Poznamenejme, že všechny tři složky musí být splněny současně. S touto výbavou pak umí uživatel svůj počítač skutečně využít jako mimořádně silného a výkonného pomocníka. Čím více jsou některé složky oslabeny nebo dokonce chybějí, o to více počítač ovládá člověka a nikoliv člověk počítač. Počítač se stává pánem a tvrdě stíhá všechny drobné prohřešky svých lidských sluhů. Důsledky toho můžeme spatřit všude kolem sebe a dokonce se dostávají do všeobecného povědomí, což vyjadřuje například anekdota: — *Váš podnik tak prosperuje, že jste přijali tolik lidí? — Ne, ale najeli jsme na počítač.*

Celková úroveň tří složek uživatelských dovedností determinuje kategorii uživatele A (Expert), B (Kvalifikovaný uživatel) nebo C (Laik), jak je uvedeno v [1].

Postup při výuce

Značné množství firem se zabývá výukou počítačů. Pořádají školení různých rozsahů a cen, avšak zaměřených vždy do téměř jediného bodu: mechanické ovládání určitého programového systému. Je to podobné, jako kdybychom se učili v matematice sčítat tak, že si zapamatujeme součty dvojic některých vybraných čísel. Z komerčních důvodů je toto chování pochopitelné — za co nejkratší dobu lze tímto způsobem vyvolat u frekventantů pocit, že něco umějí. Po skončení kursu s hrdostí prohlásí: Umím 114 příkazů! Jak směšné by bylo totéž, řekne-li: Umím sečíst 114 dvojic čísel! Vzhledem k principu činnosti počítače jsou tedy takto nabyté znalosti zakrátko k ničemu, neboť stačí drobný (ať už chtěný nebo nechtěný) zásah a chování stroje se změní, příkazy mají jiný význam. Bez znalosti základních principů jsou konkrétní projevy, konkrétní postupy a konkrétní výpisy na obrazovce bezcenným materiálem. Absolvent takových kursů je tedy uživatelem kategorie C.

Pro praktickou činnost u počítače, která má uživateli účinně pomáhat, je tedy nutné získat alespoň schopnosti uživatele kategorie B. Cesta k této úrovni však není podle našich zkušeností zdaleka krátká a jednoduchá, což

je prvotní příčinou nezájmu vzdělávacích organizací v tomto směru, zejména komerčních. Nezanedbatelná je však i druhá příčina — není všeobecně znám takový systém a obsah výuky, který by k danému cíli efektivně vedl.

Jedním ze základních prostředků, z něhož je možné odvodit obsah a metody výuky předmětů, je *pojmová síť*. Tato síť vyplývající z analytických postupů při rozboru učiva je ukázána např. v [2]. Zde je použita v tomtéž smyslu pro definici mezipředmětových vztahů. Jedná se v principu o orientovaný graf, jehož jednotlivými uzly jsou *pojmy* (úseky učební látky, dovednosti) a jehož orientované spojnice definují *návaznosti* pojmů. Tento graf je ve svém celku obvykle velmi složitý, avšak v určitých úsecích má charakter stromu — z jednoho pojmu základního vycházejí pojmy odvozené, z odvozených pojmů další odvozené atd.

Je patrně nad síly jednotlivce i celého kolektivu nejvybranějších odborníků sestavit úplnou pojmovou síť tak rozsáhlého a dynamicky se měnícího oboru, jakým je informatika v dnešní době. Nicméně v určitých dostatečně malých ohraničených úsecích je potřebné pro účely výuky stanovit vhodné návaznosti mezi vybranými pojmy nebo reprezentanty pojmových skupin.

Z obecných vlastností stromových struktur lze odvodit interpretace, které mohou mít význam v pedagogickém smyslu, například:

1. Související a navazující pojmy jsou umístěny ve vertikálních čarách, pojmy na sobě nezávislé v horizontálních. Postup výuky by měl vždy respektovat návaznosti, proto základním přechodem v grafu by měl být přechod vertikální. Vertikální přechod k vyšší hladině je přechod od konkrétního k obecnému, v opačném směru od příčiny k následku, což jsou didaktické postupy doporučované již J. Á. Komenským [3].

Důsledným uplatňováním těchto postupů pak jednotlivé partie učiva tvoří souvislé podgrafy pojmové sítě.

2. Pro libovolný podstrom platí, že kořenů je menší počet než návazných uzlů. Odvozených pojmů je tedy více než pojmů, z nichž bylo odvozováno. Ve výukovém procesu je tedy možné zvolit výklad x pojmů odvozených nebo y pojmů základních plus odvozovací mechanismus. Platí, že $x > y$, záleží tedy na tom, zda výklad y základnějších pojmů společně s odvozovacím mechanismem je složitější než výklad x pojmů.
3. Strom lze hladinově rozdělit na množiny pojmů, z nichž čerpají různé kategorie uživatelů. Čím vyšší hladina, tím obecnější a závažnější pojmy jsou v ní obsaženy. Čím všestrannější a vybavenější uživatel, tím více závažných pojmů ovládá.
4. Konkrétní entity (uzly) mají většinou abstraktní předchůdce. To znamená, že určitý konkrétní projev činnosti počítače většinou logicky vyplývá

z principu, který nelze sledovat smysly, ale který má abstraktní charakter.

5. Konkrétní entity jsou na nejnižších hladinách, proto je jich velký počet. Složení výuky pouze z konkrétních entit a praktických návyků tedy nemůže mít hlubší význam.
6. Zúžené zobrazení podstromů vede k vytváření výukových modelů. Přeneseme-li určitý podstrom vybraných uzlů do jiné pojmové báze, vytvoříme tím model původního podstromu, ale s pojmy, které mají příznivější charakteristiky (jsou jednodušší, pochopitelnější, všeobecně známé, realizovatelné ve výukovém procesu).
7. Řez stromu na určité hladině znamená, že nejvyšší uzly jsou v daném okamžiku axiomy. Uzel, který nemá ve stromové struktuře předchůdce, nenavazuje na žádný předchozí pojem, je tedy vzhledem k danému výběru uzlů axiómem. Tímto „vodorovným“ řezem lze omezit hloubku výkladu některých pojmů. Čím vyšší je hladina řezu, tím méně axiómů řez obsahuje, tím více logických vazeb je ve výuce použito. Singulární případ: řezem na nejnižší hladině dostáváme pouze výčet posloupnosti konkrétních jevů bez jediného vysvětlení.

Na základě těchto obecných vlastností a konstrukce určitého souboru pojmů v pojmové síti lze sestavit náplň určitého předmětu i návaznosti mezi jednotlivými předměty.

Literatura

- [1] Hála, T. — Rybička, J.: Počítač a výuka. I. Definice uživatelů výpočetní techniky a charakteristika počítačových programů. Pedagogická orientace, 1995, č. 14, s. 74–78
- [2] Sup, J. — Švec, V.: Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele. Skriptum VUT. Brno, ES VUT, 1988.
- [3] Komenský, J. Á.: Didaktika velká. SPN Praha, 1950.

Dědictví Komenského

Dědictví Komenského. Informace a nabídka knižních titulů

Když bylo v polovině 20. století zrušeno Dědictví Komenského (literární a nakladatelské družstvo, vydávající spisy výchovného obsahu), jež podporovalo vzdělávání učitelů a veřejnosti od roku 1892, málokdo mohl předpokládat, že v roce 1992 bude iniciováno jeho obnovení. Stalo se tak zřízením nadace Dědictví Komenského, která sleduje ediční a osvětové cíle a je určena pedagogům i veřejnosti. Sídlem vydavatelské a správní rady je Muzeum Komenského v Přerově.

Adresa: Dědictví Komenského při Muzeu Komenského
Horní náměstí 1, 751 52 Přerov. Tel. 0641-3286

• Co je Dědictví Komenského?

Obnovu DK podnítlíly světové oslavy 400. výročí narození J. A. Komenského roku 1992. Navazujeme na staletou slavnou i zavazující tradici DK založeného roku 1892 při třístém výročí narození Učitele národů. Toto *svěpomocné učitelské nakladatelství* vydalo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i na Slovensku zlatý fond naší odborné literatury.

• Oč jde Dědictví Komenského?

DK sleduje cíle ediční a osvětové. *Podporuje vydávání a tvůrčí uplatňování hodnotné odborné pedagogické literatury i dalších kvalitních knih v zájmu naší vzdělanosti, podnikavosti, morálky, kultury a humanitní demokracie v duchu odkazu JAK a TGM.* Za kvalitu každoročně nabízených publikací odpovídá vydavatelská rada a představenstvo DK ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, Amosius servisem v Ostravě a dalšími vydavateli. Zvláště hodnotné tituly doporučuje vydavatelská rada „Vějíčkou moudrosti“. DK slouží především školám, učitelům, studentům, pedagogickým odborníkům, všem aktérům výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Zvláštní pozornost věnuje sebevzdělávání.

• Co nabízíme?

Hodnotnou literaturu za nejlevnější možné ceny osvědčenou formou „Klubu čtenářů a autorů DK“. Členům DK se poskytují mimořádné slevy 17–20 %.

• Jak využít předností Dědictví Komenského?

- *Objednejte si co nejdříve tituly, o které máte zájem, obdržíte je za režijní ceny na vaši adresu. K bezplatnému členství v „Klubu čtenářů a autorů DK“ stačí objednat aspoň jeden titul ročně. Nová vydání realizujeme ihned, jakmile subskribce potvrdí dostatečný zájem. Čím početnější bude naše obec, tím výraznější budou společné výsledky i výhody. Pomozte nám proto získat každou školu, každého učitele, všechny zájemce.*
 - *Staňte se spoluautory. Sdělte nám vaše náměty, nabídněte vaše zkušenosti, tvořivé úlohy, příručky, překlady a rukopisy i s posudky a se stručnou anotací do 150 slov.*
 - *Kolportérům nabízíme navíc výhodný 23 % rabat.*
 - *Školy, organizace, skupiny i jednotlivci, kteří investují do nadačního fondu DK aspoň 1000 Kč, získají nejen zakladatelské členství a zásluhy o dobrý start DK, ale i nejvyšší výhody a přímý podíl na ediční činnosti.*
- Bližší informace o distribučním a zakladatelském členství rádi zašleme.

Nabídka Dědictví Komenského roku 1995

Mimořádně bohatý letošní výběr zahrnuje čtyři desítky vydaných i připravovaných hodnotných publikací

Tituly obdařené „**Vějičkou moudrosti**“ k 28. 3. 1995:

Blížkovský, B.: Systémová pedagogika

Humanitně, demokraticky a realisticky orientované kompendium soudobé pedagogiky. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy pro studium i tvůrčí praxi, pro učitele a ředitele všech škol i další odborníky. Amosium servis, Ostrava 1992. 304 s., A5, cena 86 Kč.

Čapková, D. — Skalková, J.: Komenského dílna lidskosti a dnešní úsilí o humanizaci vzdělávání a výchovy.

Autoři spojují trvalou podnětnost pedagogického myšlení JAK s řešením aktuální problematiky naší školy. Práce má dvě části: 1. Komenského dílna lidskosti (D. Čapková), 2. Humanizace výchovy a vzdělávání jako soudobý pedagogický problém (J. Skalková). Brožovaná, 270 s., A5, cena cca 100 Kč.

Krejčí, J.: O češtví a evropanství (dva díly)

O českém národním charakteru. Autor, vědecký pracovník univerzity v Osnabrücku sleduje v knize otázku české národní povahy, její charakteristiky i kritiky dochované v dobových úvahách od národního obrození

do současnosti. Pracuje s myšlenkovým odkazem celé galerie našich vůdčích osobností. Dílo je aktuální konkretizací české i evropské dimenze výchovy a filozofie. Čtivostí upoutá odborníky i zájemce. Amosium servis, Ostrava. 184 a 220 s. A5, cena 64 a 76 Kč. První díl vyšel r. 1993, druhý vyjde r. 1995.

Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova

V pěti kapitolách (filozoficko-historické, axiologické, etické, estetické a kulturně pedagogické) shrnuje autorka výsledky kritického studia obsáhlé kulturně historické zkušenosti evropského člověka. Přístupnou formou vede čtenáře k porozumění palčivým otázkám dneška a umožňuje mu utvořit si s nadhledem vlastní zdůvodněný postoj. Vydává Amosium servis Ostrava v r. 1995. Brožované, 250 s., A5, cena cca 69 Kč.

Pedagogická orientace

Odborný kvartálník a zpravodaj České pedagogické společnosti při Akademii věd ČR obnovený r. 1991 po 24 letech nucené odmlky. Prosazuje sepětí tvůrčí teorie a praxe, kritizuje podceňování naší vzdělanosti i nedostatečnou odbornou a demokratičnost její obnovy. Hledá cesty k vyšší kvalitě výchovy a vzdělávání v duchu humanitní demokracie, kritického realismu, národních tradic i dimenzí evropských a světových. Jednotlivý výtisk 20 Kč, 150–200 s. Pro odběratele aspoň 10 exemplářů pouze 15 Kč + starší výtisky zdarma. Obj. vyřizuje Dr. R. Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno.

Tři čtvrti století Československa

Idea Československa a střední Evropa. Doplněk. Konvoj Brno, 1994 a 1995. 312 a 66 s. příloh. Cena 65 Kč. Unikátní soubornější publikace vydaná k 75. výročí 28. října 1918. Více jak 50 předních odborníků ČR, SR i ze zahraničí v ní řeší opomíjené i potlačované základní otázky naší novodobé historie, přítomnosti a budoucnosti v duchu kritického odkazu T. G. Masaryka. Obj. vyřizuje Dr. R. Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno.

Dědictví Komenského v roce 1995 dále doporučuje:

1. Budiš, J. a kol.: Historie chemie slovem a obrazem. MU Brno 1995.
2. Cach, J. a kol.: Vzdělávání, výchova, škola a pedagogika v českých dějinách.
3. Československé školství, učitelstvo a T. G. Masaryk. MK Přerov.
4. Česko-slovenské vztahy v oblasti školství. MK Přerov.

5. Hřebíček, L. — Kohoutek, R. — Šafrová, A.: Teorie a praxe školního poradenství.
6. J. A. Komenský v obrazech. MK Přerov.
7. Janusová, J.: Ženy kolem českých knížat a králů. (2. díl)
8. Komenského mapa Moravy. MK Přerov.
9. Kořínková, H.: Repetitorium středoškolské matematiky.
10. Kozlík, J. a kol.: Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně (1929–39).
11. Kozlík, J.: K přestavbě vnitřní práce na ZŠ.
12. Kumpera, J.: Jan Amos Komenský.
13. Lapáček, J.: Komenský v Přerově. MK Přerov.
14. Nejstarší mapa Hané. MK Přerov.
15. Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém.
16. Skalková, J.: Přetvářet vnitřní život školy — ano, ale jak?
17. Sláma, J.: Vzpomínky na TGM a jeho ženevské vnuky.
18. Stéblová, M.: Řešené jazykové rozbory pro 7. ročník ZŠ.
19. Stéblová, M.: Řešené jazykové rozbory pro 8. a 9. ročník ZŠ.
20. Svobodová, J.: Řešené jazykové rozbory pro 5. ročník ZŠ.
21. Svobodová, J.: Řešené jazykové rozbory pro 6. ročník ZŠ.
22. Šimíčková, H. — Zezula, M.: Víš, co čteš?
23. Šimíčková, H. — Plicková, E.: Umíš správně odpovědět?
24. Šimíčková, H.: Znáš je z pohádek?
25. Titulní list díla Opera didactica omnia. MK Přerov.
26. Trna, J.: Testy z fyziky pro SŠ.
27. Trnová, E.: Testy z chemie pro ZŠ.
28. Turek, A.: Nová fakta o první choti J. A. Komenského. MK Přerov.
29. Učitelé — širitelé myšlenek J. A. Komenského. MK Přerov.
30. Valenta, J. a kol.: Vznik, krize a rozpad sovětského bloku v Evropě.
31. Vařejková, V. a kol.: Česká literatura 1918–1945. Slovníková příručka.
32. Vážanský, M. a kol.: Pedagogika volného času.

Bližší informace o uvedených publikacích i o DK obsahuje tištěný nabídkový a objednávkový list, který všem zájemcům rozesílá DK při Muzeu Komenského, Horní nám. 1, 751 52 Přerov. Objednávky všech uvedených titulů Vám zprostředkuje i administrace Pedagogické orientace, Dr. R. Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno.

Získávejte pro DK každou školu, každého učitele, všechny zájemce! Pomocí DK k svépomoci!

František Hájbl

Veškeré spisy J. A. Komenského a Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského jako vyvrcholení činnosti Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě

Jan Skutil

v roce 1903 navrhl předseda Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě **Josef Ůlehla** (1852–1933)¹, aby tato organizace přistoupila k vydávání *Veškerých spisů J. A. Komenského* (VSJAK). Spolu s **Jánem Kvačalou** (1862–1934)² a **J. V. Novákem** (1853–1920)³ vypracoval osmistránkový prospekt k této akci se zdůvodněním, proč právě moravské učitelstvo má takto splatit dluh českého národa arciiučiteli národů.

Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě dal však komeniologickému úsilí v prvé polovině našeho století více, než si předsevzal. Kromě plánované edice VSJAK začal od roku 1911 vydávat ještě *Archív pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, jenž je znám pod zkráceným názvem *Archív Komenského* (AK). Vycházel v Brně až do roku 1940 (celkem v 15 sešitech), dříve, než byl v padesátých letech obnoven v Praze pod názvem *Acta Comeniana*, s podtitulem původního brněnského názvu.

Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě postavil oběma edičním akcím do čela vynikajícího slovenského vědce **Jána Kvačalu**, působícího v oné době v Jurjevu. Uvedený komeniolog byl již tehdy znám jako autor *Komenského kritického životopisu*⁴ a editor *Listů Komenského a jeho přátel*⁵ i řady drobnějších komeniologických prací, takže jej mohl jeho spolupracovník v *Archívu Komenského*, **Josef Krumpholc** (1880–1950), nazvat při příležitosti jeho sedmdesátin v roce 1932 zcela příznačně a vědecky „apoštolem učitele národů J. A. Komenského“.⁶

Projekt *Veškerých spisů J. A. Komenského* by v pořadí šestý ediční záměr sebraných nebo alespoň vybraných spisů komeniologických. Prvý byl soubor *Komenského dvousvazkového počínu Vybrané spisy* (I–II, Praha 1871–1872), druhý *Komenského Sebraných spisů vychovatelských díl I–III* (Praha 1886–1888), třetí *Jana Amose Komenského Sebraná díla kazatelská*

(I–VI, Praha 1897–1902), a pátý soubor označení *Sebrané spisy J. A. Komenského* (I–III, Praha 1905–1926), jež bylo od druhého svazku pozměněno na *Vybrané spisy J. A. Komenského*.

Z projektu Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě vyšlo v letech 1910–1929 osm svazků, v roce 1938 pak devátý. celkem bylo vydáno 306 tiskových archů ve 44 samostatných Komenského spisech se 40 faksimiliemi a 162 obrázky v textu. Uvedenou edici redigoval zprvu **Ján Kvačala**, záhy ve spolupráci s **J. V. Novákem**, po smrti obou pak **Stanislav Souček** (1870–1935)⁷. Veškeré spisy Komenského se bohužel nepodařilo edičně zvládnout, jednak z ekonomických důvodů, jednak pro nedostatek dalších vhodných editorů.

Účelem sborníku *Archív pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského* bylo především sloužit vydávání *Veškerých spisů J. A. Komenského* a doplňovat je, rozmnožovat především biografické a bibliografické údaje vztahující se k jeho životu a vydávanému dílu.

Povšimneme si nejdřív devíti svazků *Veškerých spisů J. A. Komenského* a jejich editorů. Kromě **Jána Kvačaly**, **J. V. Nováka** a **Stanislava Součka** byl jím především **Josef Hendrich** (1888–1950), který se podílel na redakčních pracích od dvacátých let, při posledním svazku VSJAK byl činný rovněž **Hertvík Jarník** (1877–1938). Nejvíce děl VSJAK vyšlo v letech 1910–1915, celkem šest, v letech 1926–1929 dva a ve třicátých letech jen jeden. Spolupracovníky, vlastními editory VSJAK, byli: **Josef Bohatec** (Viedeň a Elberfeld), **Otakar Kádner** (Praha), **Ferdinand Menšík** (Viedeň), **Josef Th. Müller** (Herrnhut-Ochranov), **Václav Novotný** (Praha), **Josef Reber** (Erlangen), **Gustav Skalský** (Praha) a též oba redaktori **J. V. Novák** a **Hertvík Jarník**.

V letech 1910–1939 vyšly v následujícím pořadí tyto svazky VSJAK: Jako první vyšel v roce 1910 plánovaný XV. svazek v edičním úsilí **J. V. Nováka**; kniha obsahuje Komenského české spisy z let 1619–1627 s kritickým komentářem. Šlo o tzv. útěšné spisy, které již takto dnes neklasifikujeme; jsou to *Listové do nebe*, *Přemýšlování o dokonalosti křesťanské*, *Nedobytný hrad*, *Truchlivý I a II*, *Labyrint světa a luthauz srdce*, *O sirobě*, *Centrum securitatis* a *Výhost světu*. Dílo vyšlo v Brně 1910 o 518 stranách.

V roce 1911 vyšel v pořadí druhý díl v souborném označení jako šestý svazek, který obsahoval šest Komenského latinských děl: dvě dramata, *Diogenes cynicus redivivus* a *Abrahamus patriarcha*, dále řád gymnázia v Lešně, *Leges illustris gymnasiū Lesnensis*, duchovní řád jednoty bratrské, *Regulae vitae*, pedagogické dílo, *Didactica dissertatio* a metodologie jazykové výuky, *Linguarum methodus novissima — Nejnovější metoda jazyková*. Tento svazek obsahoval 558 stran, k vydání jej připravil erlangenský bada-

tel **Josef Reber** (po němž se ztratily průběhem první světové války všechny stopy), zatímco české výklady textů této edice pořídil **J. V. Novák**.

Třetí svazek VSJAK připravil v roce 1912 jako XVII. díl kompendia (536 str.) herrnhutský archivář a historik jednoty českých bratří i moravských (ochranovských) bratří **Josef Th. Müller**, české texty a vysvětlivky k nim pořídil opět **J. V. Novák**. Zde byly vydány rovněž řady jednoty *Ratio disciplinae ordinisque ecclesiastici in Unitate fratrum Bohemorum* a české spisy, především paralelní tomuto *Řád jednoty*, a další *Haggaeus redivivus*, *Otázky o jednotě*, *Ohlášení* a *Cesta pokoje*.

Čtvrtý svazek VSJAK obsahoval pět českých a latinských spisů i paralelní německé znění, pocházející rovněž od Komenského. Edici pořídil v roce 1913 (642 str.) **J. V. Novák** v tomto pořadí vydávaných děl: *Didactica česká*, *Didactica magna*; *Informatorium školy mateřské*, *Schola infantiae* a *Informatorium der Mutter Schule*. — Druhé vydání téhož svazku s odstupem čtvrtstoletí v roce 1938 (328 str.) pořídil **Josef Hendrich** s názvem *Johannis Amos Comenii Opera omnia tomus IV, fasciculus II*. České texty revidoval **Bohuslav Havránek**.

Chronologicky pátý svazek označený jako I. (1914, 494 str.) obsahoval šest Komenského filozofických děl: studenské práce, *Proglemata haec miscellanea*, *Syllogae questionum contraversarum* (Smíšené problémy, Soubor sporných otázek), český spis *theatrum universitatis rerum* (Divadlo veškerenstva věcí), latinskou učebnici *Physicae synopsis* (Přehled fyziky) a práce všemoudrovní, *Pahsophiae prodromus* (Předchůdce vševědy, všemoudrosti) a *Conatum pahsophicorum dilucidatio* (Osvětlení pansofických snah) a *Faber fortunae* (Strůjce štěstí). Tento svazek připravili k vydání **Josef Reber** a **J. V. Novák**.

Šestý svazek VSJAK zamýšlený jako IX. díl pořídil **Otakar Kádner** v roce 1915 (492 str.). Obsahoval sedm pedagogických prací napsaných především za autorova pobytu v uherském Sárospataku v letech 1650 až 1654. Šlo o tato díla: *De studii pansophici impedimentia* (O těžkosti pansofických studií), *Laborum scholasticorum in illustri Patakino gymnasio continuatio* (Pokračování školských prací na jasném gymnáziu potockém), *Fortius redivivus* (Oživený Fortius), *Praecepta morum* (Pravidla mravů), *Leges scholae bene ordinatae* (Zákony dobře uspořádané školy), *Schola ludus* (Škola hrou) a *Coronis* (Ukončení — zvané též *Laborum scholasticorum coronis* — Završení školských prací).

V pořadí sedmý svazek VSJAK označený jako XVIII. (Brno 1926, 816 str.) obsahoval *Manuálník* aneb *Jádro celé Bibli svaté*. Za redakce **Stanislava Součka** připravil tento svazek k vydání **Jindřich Hrozný**. Jde o nejrozsáhlejší český spis Komenského, který jeho autor jako zkrácený text

Bible kralické připravoval Komenský od dvacátých let, ale vyšel až v roce 1658, když téměř celý náklad tohoto díla shořel v Lešně v roce 1656.

Osmý svazek VSJAK byl označen jako X. (Brno 1929, 376 str.); připravil jej **Hertvík Jarník** za redakce **Jana Kvačaly** a **Stanislava Součka**. Obsahoval kritické vydání spisu *Orbis sensualium pictus* s paralelním německým textem s názvem *Die sechtbare Welt* podle norimberského vydání z roku 1658 s původními obrázky.

Poslední svazek, desátý, supluje čtvrtý, s nímž je tématicky shodný. V tomto souboru představuje právě **Hendrichova** ediční práce s odstupem čtvrtstoletí původní vzdělání Novákovo. Tato skutečnost ve spolupráci se osvědčila i při dokončení původní komeniologické monografie *Jan Amos Komenský. Jeho život a spisy* (Praha 1932).

Pokud jde o brněnskou edici *Archívu pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského*, lez ji rozdělit na dvě části: prvou za redakce **Jána Kvačaly** (č. 1–12), kdy tento pilný komeniolog *Archív* nejen redigoval, ale i vyplňoval především svými příspěvky, a na druhou část (č. 13–15), kdy jej střídavě redigovali **Josef Krumpholc**, **Stanislav Souček**, **Hertvík Jarník** a **Josef Hendrich**. Šlo o *sborníky* věnované sedmdesátinám Kvačalovým, posmrtné paměti Stanislava Součka a k sedmdesátinám Josefa Krumpholce.

Kvačalova podílu na *Archívu* jsme si povšimli souborně s oceněním jeho díla na konferenci o *úzájemných vztazích českého a slovenského učitelstva* konané v Přerově 25. a 26. října 1993, **Nováka** v přerovském sborníku *Učitelé-šřiřitelé myšlenek J. A. Komenského* při obdobném přerovském kolokviu 3.–4. prosince 1991 (srov. pozn. 3). Proto se zaměříme zde jen na ocenění tři posledních čísel *Komenského Archívu* (č. 13–15).

Komeniologický sešit č. 13 věnovaný **Jánu Kvačalovi** za redakce **Krumpholcovy** a **Součkovy** obsahuje **Úlehlovo** a **Krumpholcovo** hodnocení **Kvačalova** díla a báseň **Františka Merty** věnovanou témuž jubilantovi, dále sedm studií týkajících se česko-bratrského a husovského studijního okruhu. **V. Novotný** se zamýšlí nad zprávami o Husově rodném domu, **Emanuel Havelka** nad tím, byl-li Hus autorem katechismu, kdežto **František Hrubý** hodnotí korespondenci mezi Komenským a Karlem starším ze Žerotína. **Stanislav Souček** zkoumá vztah mezi *Theatrum universitatis rerum* a Komenského latinskými učebnicemi, kdežto **Josef Hendrich** uvažuje, je-li Jan Amos Komenský autorem *Umění kazatelského*. **Otakar Odložilík** analyzuje pobyt J. A. Komenského v holandském Groningen v roce 1656 a **Hertvík Jarník** *Vestibulum novissimum* Josefa Brookbanka z roku 1657.

Sborník věnovaný památce **Stanislava Součka** (č. 14, Brno 1937) redigoval **Hertvík Jarník**. Obsahuje příspěvky seřazené abecedně. **Lubomír**

Balcar srovnává z hlediska teologického Komenského Labyrint světa s Bunnanovou prací *Pilgrims Progress*, **J. B. Čapek** si všímá žalmové poezie reformačních humanistů a vyhledává jejich vlivy na mladého Komenského, **Dm. Čyževskij** hodnotí foliové vydání vševědného díla Komenského, **Josef Hrejsa** se zabývá Komenským po stránce náboženské a **Josef Hendrich** Komenského logikou. **Otakar Odložilík** tu vydává dva latinské listy Komenského gdaňskému kazateli Arnoštu Andreaeovi, **Antonín Škarka** rozebírá Komenského duchovní písně a **J. B. Souček** Komenského program jednoty církve a dnešních úkolů při bohoslovecké práci.

Josef Volf píše o zakoupení lešenských komenian do Prahy v době Palackého a Jana Evangelisty Purkyně, **Arne Novák** analyzuje Součkovu práci o Labyrintu světa a ráji srdce, kdežto **Josef Krumpholc** hodnotí Součkův podíl na Veškerých spisech Jana Amose Komenského a **Maria Lukášová** přináší Součkovu bibliografii čítající 180 vědeckých studií. **František Hrubý** vydává tu listy Jakuba Petrozelina Kunštátského, které nemohl zařadit do své edice Moravské korespondence a akta z let 1620–1636. Jde o pět Petrozelinových listů z Třebíče z let 1617–1620.

Poslední brněnský, patnáctý sešit *Archívu pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského* (Brno 1940) redigoval **Josef Hendrich** a byl věnován k sedmdesátinám Josefu Krumpholcovi za zásluhy o vydávání Veškerých spisů J. A. Komenského.

Je orientován výhradně na výklad a rozbor Komenského děl a na ocenění díla Krumpholcova. **F. M. Bartoš** podává stručně informaci o přerovském knižním fondu Karla staršího ze Žerotína, který měl Komenský k dispozici pro svůj první český spis *Theatrum universitatis rerum*. **Josef Hendrich** srovnává Komenského s některými jeho současníky, Wolfgangem Ratkem, Jakubem Wolfstirnem, Kryštofem Helwigem, Kašparem Scoppiem aj., uvádí známost jejich spisů a dokazuje, která místa a jak hluboce bylo jimi Komenského dílo ovlivněno, především jeho Didaktika. **Jaroslav Ludvíkovský** si všímá, jak závažně byl ve svých literárních názorech i v pohledu na vývoj jazyka ovlivněn **Josef Dobrovský** Komenským. Připomíná, že Antonín Koniáš varoval ve svém Klíči (1729) před Komenského spisy jakožto před kacířským dílem a dovozuje, že „ani osvícenství nezaujalo ke Komenskému stanovisko zvláště příznivé“ (s. 17); domnívá se, že podstatnou vinu na tomto postoji ke Komenskému měl *Dictionnaire historique et critique* Petra Bayla (1695), jenž zdůrazňoval nebezpečí plynoucí z Komenského interpretací tzv. proroctví pro vladaře i pro státy. Tyto názory byly Dobrovskému podle Ludvíkovského cizí, i když usiloval zejména ve svém stáří o obnovení jezuitství ale reformovaného. Připomíná, že se Komenského jméno příliší

často neobjevuje v jeho *Geschichte der böhmischen Sprache und Literatur* (1792).

Bohumil Ryba analyzuje trojí Komenského zpracování *Vestibula* a ukazuje, jak se v tomto trojím pojetí zobrazuje vývoj Komenského z učitele jazyka v myslitelského systematika a jak při tomto vývoji činil ústupky didaktické praxi.

Rudolf Říčan přináší zásadní pohled na Komenského názory týkající se poměru křesťanské vrchnosti k církvi, což dokládá především z *Haggaea* a z akt jednoty bratrské. **Antonín Škarka** dokazuje, že píseň Kristus, Bůh i člověk pravý nesložil J. A. Komenský ani Karel starší ze Žerotína; byla poprvé vytištěna v *Písniích duchovních evanjelitských* v roce 1615, takže nepatří k nejstarším Komenského literárním pracím, jak se např. domníval Josef Krumpholc.

Dmitry Čyževskij referuje o svém nálezův hallských rukopisů Komenského děl nalezených v archívu tamního sirotčince, jež obsahují nejen spis *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, nýbrž i *Lexikon reale pansophicum*.

Závěrečná stať 15. brněnského čísla *Komenského archívu* je věnována ocenění *Krumpholcova díla* při příležitosti jeho sedmdesátin. Jejím autorem je **Jiří V. Klíma**, který tu podal nejen kritický pohled na Krumpholcův život, ale i na učitelství. Kromě jeho vlastní pedagogické práce oceňuje především jeho lidovýchovnou a literární činnost, především jeho stať týkající se historie *Veškerých spisů J. A. Komenského* zveřejněnou ve *Sborníku na počest šedesátých narozenin Františka Mertvy*. Dále hodnotí též Krumpholcovu práci muzejní v Přerově, kde navázal na činnost **Antonína Teličky**. J. V. Klíma chápe Krumpholce především za popularizátora a spolehlivého vykladače života a díla Komenského, z něhož mají největší cenu práce o *Komenského mapě Moravy z roku 1627* a zjištění, že titulní list *Komenského Manuálu* připomíná svým kresebným motivem tzv. přerovské brejle na Horní bráně z roku 1570 se znaky Pernštejnů a Manriquezů. Zásluhy o vydávání *Veškerých spisů J. A. Komenského* ze strany Krumpholcovy tkvěly především v řešení nakladatelských otázek, v udržování kontaktů s Jánem Kvačalou v Jurjevě a též v řadě Krumpholcových recenzí zveřejněných v *Archívu Komenského*.

Zásluhy Krumpholcovy stejně jako Františka Mertvy, po němž tento velký ctitel Komenského převzal v roce 1909 pracovní úřad při vydávání *Veškerých Komenského spisů* pro Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, jsou vskutku zásadní.

Moravské učitelstvo, jak vyplývá z podaného rozboru obou souborů —

edice *Veškerých spisů J. A. Komenského i Komenského archívu*, podalo skutečně podstatný přínos světové komeniologii, jenž nebude nikdy zapomenut.

Poznámky

1. Jan Skutil, Pedagog Josef Úlehla. In: Jižní Morava 17, Brno 1981, S. 328–329.
2. Josef Krumpholtz, K sedmdesátce apoštola učitele národů PhDr. et ThDr. Jana Kvačaly. In: Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského (dále AK) 13. Brno 1932, s. 6–39.
3. Jan Skutil, J. V. Novák k Janu Amosu Komenskému. In: Učitelé — širitelé myšlenek Jana Amose Komenského. Příspěvky z kolokvia, které se konalo v Přerově ve dnech 3.–4. prosince 1991. Přerov 1992, s. 41–43.
4. Johann Kvačala, Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften. Leipzig 1892. — Týž, Komenský. Jeho osobnost a jeho soustava věd pedagogických. Upravil J. V. Klíma. Praha 1920. — Slovenská stejnojmenná emise Turčiansky Svätý Martin 1921.
5. Ján Kvačala, Korespondence Jana Amose Komenského. Listy Komenského a vrstevníků jeho. Praha I a II, 1898 a 1902.
6. Josef Krumpholtz, dílo cit. v pozn. 2, s. 6.
7. Milan Kopecký, Stanislav Souček. In: Kapitoly z dějin české literární historie. Václavkova Olomouc 1989, s. 99–111. — Jan Skutil, Stanislav Souček, badatel o Štítném a o Komenském. Tamt., s. 113–126. Sr. též moji studii Brno jako středisko studií komeniologických. In: sb. Brno — město uprostřed Evropy. Referáty z mezinárodní konference konané ve dnech 2.–4. prosince 1993. Brno 1994, s. 69–72.

J. A. Komenský a moravští bratři

Ladislav Polášek

Při vzpomínce na Komenského vybaví se nám vynikající světová osobnost, usilující o vytvoření lepšího světa. Do vědomí lidí různých národů vstoupil jako rodilý Moravan, česky mluvící s myšlením Evropana. Už více než 400 let uplynulo od jeho narození a svým dílem stále inspiruje četnými podněty školu, pedagogiku a celou společnost v současnosti i budoucnosti.

Dílo Komenského poznal celý svět, který v něm vnímal vědce, filozofa, teologa, ale hlavně pedagoga. Svým pedagogickým dílem pronikl nejdále a nehlouběji do vědomí generací. Zejména jazykové učebnice Brána jazyků, Svět v obrazech, ale i další obohatily světovou kulturu a rozšiřovaly jazykové vzdělání ve školách různých národů.

Naplňuje nás hrdostí, že právě rodná Morava dala takového velikána národům Evropy a světa. Komenský patřil všem a především každému, kdo přemýšlí o výchově budoucích generací.

Mezinárodně vstoupil do vědomí lidí jako „Učitel národů“, vynikající pedagog. V pedagogice sledoval zejména didaktické metody, strukturu, obsah a cíle vzdělání. Zejména kladl důraz na spojení jazykového a věcného vzdělání doplněného praxí. Dodnes udivuje svou humanitou, morálními hodnotami, demokratismem, sociálním cítěním a hlubokým vlastenectvím.

Zdálo by se, že smrtí J. A. Komenského 15. listopadu 1370 zanikla Jednota bratrská. V pobělohorském období sice nebylo možno dílo Komenského v naší zemi obecně používat, ale přesto se používalo. V našem Severomoravském regionu přežívaly skupiny nekatolíků, které se tajně scházely ke čtení a výkladu bible, poslouchaly působivá slova kazatelů, a to vše zdejší lid upevňovalo v bratrské víře a kritice neutěšených sociálních poměrů.

Z poeistických kořenů, bratrských tradic a Komenského náboženských ideálů se pak v 18. století dotvářela nová pozoruhodná církev Obnovená jednota bratrská (Moravští bratři, Mährische Brüder, Moravian Brethern). Tito potomci českých bratrů byli rozšířeni v našem kraji, zejména v Kuníně, Suchdole n. O., ve Fulneku a přilehlých obcích. Na panstvích hraběnky Harrachové jich bylo nejvíce. Tajné schůzky nekatolíků byly celkem tolerovány až do příchodu správce Dittricha. Ten zahájil jejich pronásledování, zabavoval poddaným bratrské knihy a krutě tajné vyznavače trestal. Zvláště kolem roku 1720 toto pronásledování zesílilo a četní nekatolíci začali uvažovat o tajné emigraci. Když mezi ně tajně zavítal v roce 1722 Kristian David ze Ženkavy, nabídl možnost pobytu nespokojeným nekatolíkům v Ochranově, útěky z půdy proto zesílily. Zjištění potvrdila, že v letech 1722 až 1735 odešlo z kraje více než 500 osob do Ochranova a okolí, mnozí i s celými rodinami (podrobně viz Rozkvět č. 27, 29, 30/1991).

Usadili se na pozemcích, které jim nabídl Mikuláš Ludvík Zinderdorf. Na nich založili městečko Ochranov (Herrnhut) v Horní Lužici. Mezi nimi převažovali obyvatelé německého původu ze severní Moravy. M. L. Zinderdorf byl svobodomyšlný šlechtic, filantrop, náboženský reformátor. Do styku s Komenského učením přišel v době studia teologie a práva v Halle u svého učitele A. H. Franckeho.

Pro svůj záměr obnovit bratrskou jednotu v Ochranově získal Daniela Arnošta Jablonského, vnuka Komenského, který působil od r. 1693 v Berlíně jako kazatel reformované církve kurfiřta braniborského.

V roce 1735 vysvětil Jablonský prvního biskupa obnovené jednoty „zahraniční moravské bratrské obce“ v Ochranově. Stal se jím David Nitschmann, řemeslník ze Suchdolu n. O. Druhým biskupem byl ordinován

M. L. Zindendorf v roce 1737, opět Jablonským za asistence biskupa D. Nitschmanna.

Nově vybudované středisko se stalo významným centrem mezinárodní misijní aktivity v Ochanově. Ochanovští misionáři postupně zakládali desítky středisek reformovaných bratrských obcí v duchu Komenského učení o lidské vzájemnosti, sociální spravedlnosti a rasové rovnosti. Pronikli do Ameriky, jižní Afriky, v Asii až do oblasti Himálají v Tibetu, do Grónska, na Aljašku, ale i do oblasti saska v Německu a do Československa. Tyto skupiny v těchto zemích dosud existují, i když od jejich vzniku uplynulo více než 200 let.

A. Tučapský ve sborníku pedagogické fakulty Ostravské univerzity (1992) uvádí neúplný přehled kongregací (farností) moravských bratří v některých částech světa. Ve Velké Británii a Irsku jich uvádí 39, v Severní Americe 109, z nich nejvíce je usídleno v Pensylvánii. Tam je hlavním střediskem Betlehem s vlastní vysokou školou „Moravian college“. Před ní je Štursova socha Komenského, kterou těmto bratrským skupinám věnovala československá vláda v roce 1959. Též na Aljašce působí 23 kongregací, v Hondurasu 118, v Nikaragui 135. V jižní Africe se uvádějí 83 a v Tanzanii 194 skupiny. Též v Německu působí 10 a v České a Slovenské republice 17 skupin. Šli do světa, aby hledali klid, náboženskou svobodu, sociální spravedlnost a mohli žít a pracovat podle pevných morálních zásad, pro které získali své stoupence.

Dílo Komenského zůstává trvale zdrojem podnětů pro budování moderní, sociálně spravedlivé společnosti.

Použitá literatura

- Kumpera, J.: J. A. Komenský, poutník na rozhraní věků. Svoboda Ostrava, 1992.
- Polášek L.: Ze života a díla J. A. Komenského ke 400 výročí narození. Borgis N. Jičín 1992 (nákladem vlastním).
- Rozkvět Novojičínska č. 27, 29, 30/1991.
- Sborník OU. J. A. Komenský, projektant nápravy věcí lidských. Vydala OU v Aleko Ostrava, 1992.
- Turek, A.: Bratrský sbor ve Fulneku (ke 300. výročí úmrtí J. A. Komenského. Vlast. ústav v N. Jičíně, 1970.

Recenze a glosy

H. Arendtová: Krize kultury. Váhy, Praha 1994

Arendtovou by bylo zbytečné čtenáři představovat, snad jen uvést do kontextu. Je to autorka, která se v intelektuálním prostředí „nosi“; patří k myslitelům, kteří se v letech minulých nepřekládali, myšlenky a hodnoty, ke kterým se hlásili a jež vytyčovali, skýtaly podněty pro revizi selhávajících myšlenkových a hodnotových systémů jak na západě, tak na východě. Oslovila i některé představitele našeho disentu (J. Patočka) a i z těchto důvodů je nyní hojně překládána, ale navíc i čtena těmi, jež hledají novou (či hlouběji promyšlejší dosavadní) intelektuální orientaci. Arendtová bude zřejmě čtena i těmi učiteli, kteří se hlouběji zamýšlejí nad svou prací, kteří hledají její hlubší zakotvení a širší zázemí pro reformní úsilí v našem školství. A obávám se, že právě oni by mohli být četbou uvedené autorky, máme na mysli zejména stať „Krizе výchovy a vzdělání“ (jež je součástí výše uvedeného souboru statí) zklamání či dezorientování. Některé názory a autorkou doporučovaná řešení se budou zdát nejen překvapivé, ale i nepřijatelné.

My se chceme zamyslet právě nad „Krizí výchovy a vzdělání“ Arendtové a možnostech i úskalích její aplikace v podmínkách našeho školství. Jisté východisko tohoto zamyšlení skýtá sama autorka, když konstatuje středoevropský původ reformní pedagogiky (uved. dílo, s. 101–102), která obsahovala „neuvěřitelnou směsici věcí rozumných i nesmyslných“. Zároveň poukazuje na to, že v Americe (USA) toto reformní úsilí zvítězilo na celé čáře (kromě některých církevních škol), zatímco v Evropě, vlastní to domovině tohoto reformního úsilí, zůstalo jen u dílčích (či polovičatých) reforem, snah, které byly navíc zcela přerušeny či deformovány autoritativními a totalitárními režimy, které zvítězily ve střední Evropě. Z dané situace vyplývá současný do značné míry „schizofrenní stav“, zřejmá krize amerického základního školství a jeho problematická úroveň. Ovšem naproti tomu nespochybnitelná „dynamičnost“ a úspěšnost americké společnosti jako celku: vysoká úroveň mnohých amerických univerzit a vědeckých pracovišť. Naproti tomu přiznaná solidní úroveň základního školství u nás (budeme nadále již vztahovat problematiku k naší situaci jako speciálního případu situace středoevropské), ale strnulost celé společnosti, zaostávání vysokých škol a obecná nespokojenost se stavem společnosti.

Oprávněné snahy po reformě našeho školství se obracejí jednak k tradici

reformní pedagogiky, jednak k pedagogice a školství západních demokracií a právě v tomto kontextu jsou upozornění a názory Arendtové významné a varující — abychom, jak je v našich zemích častým zvykem, nešli od jednoho extrému k druhému, ale naopak se poučili z omylů jiných.

Základní věcí, kterou Arendtová zdůrazňuje a po které volá, je *autorita*, krizi autority vidí jako základ krize výchovy a vzdělání.

Pojem autority a její chápání hraje u Arendtové významnou roli (v uvedeném souboru statí má problematika autority samostatnou partii), velkou pozornost věnuje odpreparování pojmu autorita od totalitní a diktátorský atd. Autorita na rozdíl od totality je stav přirozený (totalita je jeho narušení) spojený se svobodou jednání a odpovědností.

Ve vztahu k americkému školství Arendtová říká „vyučování se bude dít znovu autoritativně; s hraním se při vyučování musí přestat a má se znovu začít vážně pracovat“ (tamtéž, s. 108). Autoritu spojuje Arendtová s faktickou situací dítěte a jeho osobnostní nehotovostí. Dítě je vystaveno požadavkům společnosti — která k němu přistupuje autoritativně a vede je k *převzetí odpovědnosti za běh světa*.

Arendtová přímo uvádí: „Kvalifikace učitele spočívá ve znalosti světa a schopnosti poučit o něm jiné. Avšak jeho autorita spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět.“ (tamtéž, s. 113). Další důležitý princip výchovy spojený s autoritou je spoluúčast v hledání. Arendtová s odkazem na Polybía říká, že: „Vychovatel mohl v této věci (rozumí se výchova) být spolumožovníkem nebo spolupracovníkem, neboť i on prochází životem s očima upřenými do minulosti, byť s mírným náskokem“ (tamtéž, s. 118). Autorita je tu spojena ani ne tak s principem partnerství, jako spíše s úctou k tradici a s konzervatismem, který Arendtová rovněž zdůrazňuje (např. s 116 a 117).

Čtenáře–učitele to určitě vybídne k otázce, kterou by chtěl Arendtové položit, kde tu autoritu hledat, kde ji vzít. Některé zdroje autority, které můžeme označit jako „přirozené“, jsou učiteli dostupné (např. autorita plynoucí z věkového rozdílu, z kvalifikace), ale jiné autority učitele stěží nalázejme. Ostatně Arendtová to nemá lehké, když hledá jiné zdroje autority (obecně nejen autority učitele) nežli je moc. Autorka ve zmiňovaném díle v partii „Co je autorita“ poukazuje na některé zdroje autority v kulturách, jež mají vztah k formování našeho kulturního obzoru, ale výsledky jejího zkoumání stěží můžeme chápat jako pro nás uspokojivé, jako směry, kde i my můžeme hledat zdroje autority v naší době a ve výchově. Těžko asi můžeme vyjít jen z tradice jako zdroje autority (ten, kdo ji tlumočí či má k ní blíže, má samozřejmou autoritu), naše současná situace je, že naše tradice je zpochybněna. Všimněme si, jak takové postavy jako Komenský, Masaryk či Patočka jsou málo frekventovány v našem každodenním životě,

stávají se postupně součástí povinné četby a předmětem rituálních úkonů panujícího ani ne tak celospolečenského jako „školského“ establishmentu. Kromě „ostentativního“ nepamatování se na ně částí veřejných činitelů je nutno konstatovat objektivní rozpornost v náhledu na tyto „autority“ u relevantních složek obyvatelstva a jejich intelektuálních reprezentací. Prosím, berte to jako intuitivní náhled na naši intelektuální situaci, ale myslím, že odkaz na tradici nemůže být pro naše pedagogy dostatečným zdrojem autority. Arendtová nenachází pro naši dobu přesvědčivé zdroje samozřejmě a bezesporné autority a nakonec dochází k potřebě transcendentální sankce, jako záruky autority (tamtéž, s. 57).

Myslím, že my (mám na mysli současnou generaci pedagogů) objektivně „nemáme na to“ zaujmout autoritativní výchovný přístup. Jen připomeňme situaci, do níž uvádíme mládež a naše děti — zničené životní prostředí, krizový stav celé naší civilizace — obecná bída ve třetím světě, nebezpečí válečných konfliktů, krize rodiny a reálnou zkušenost našich dětí v selhání rodičovské generace, včetně toho, že jsme 40 let strpěli režim, který nectil lidské hodnoty. Myslím, že nemůžeme jinak nežli přistoupit k dětem neautoritativně a nabídnout se jim i s našimi chybami, přiznat vlastní bezradnost v mnoha závažných věcech a společně hledat řešení a ne předstírat, že je známe. V současné psychologii a pedagogice je nově zdůrazněn pojem odpovědnosti a uveden do nových souvislostí ve způsobu zpracování informací, vztahu ke světu a k sobě. Jak jsme již uvedli, Arendtová říká, že autorita vychovatele spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět (opak. citace s. 113). Pokud si to promítneme do konkrétních výchovných postupů (je ovšem otázka, zda takovýto přístup není proti záměrům autorky), ukazuje se, že přílišný autoritativní postup spíše brání u těch, na něž působíme, aby převzali odpovědnost za své aktivity a posléze i za jiné skutečnosti. Připomeňme jen jeden výchovný extrém, který zpochybňuje autoritativní přístup jako výchovu k vlastní odpovědnosti — tj. vězeňství — ačkoliv přístupu k odsouzeným se dá vytknout ledacos, ale rozhodně ne nedostatek autoritativního přístupu (s tím, že personál vězení a samotná tato instituce „opravdu“ přejímá odpovědnost za trestanceho i za běh zde ho obklopujícího světa, přesto podstatou prisonisace, tj. patologického vývoje osobnosti v důsledku dlouhodobého vězeňství, je právě „neodpovědnost“, neschopnost převzít odpovědnost nejen za své „činy“, ale často i za nejvšednější rozhodnutí a nejprostší občanské chování.

V přístupu Arendtové se setkáme s dalšími názory, které vybízejí k polemice a zdají se v rozporu s reformním úsilím v našem školství. Jako klíčový moment k pochopení přístupu Arendtové je její *chápaní dítěte a jeho světa*. Na rozdíl od převažujícího názoru současných psychologů a předpo-

kladu, že „existuje“ něco jako „dětská osobnost“, chápaná jako svérázná organizace celé prožitkové sféry dítěte, umožňující na dané úrovni vytvoření si ucelené představy o světě a vyrovnání se s nároky prostředí. Dítě — umí pracovat, umí pomáhat ve výchově mladších sourozenců, pečovat o zvířátka, umí a sdílí problémy rodiny, v extrémních situacích se o sebe umí postarat, někdy lépe než dospělý, např.: děti ve válečných událostech, bezprizorné v jihoamerických slumech atd. Arendtová chápe dítě jinak: „Dítě je přechodný typ“ (tamtéž s. 108), u dítěte „prostý fakt života a růstu dosud převažuje nad faktorem osoby“ (tamtéž s. 112). Svět dětí je tedy jen derivovaný svět dospělých a dětství nemá o sobě smyslu, ale je přípravou na dospělost. V této přípravě mají rozhodující úlohu dospělí (a jejich autorita). Popřením svébytnosti dětského světa a jeho samostatného smyslu vede k představě jakési „dětské rezervace“ v péči dospělých Arendtová říká: „Čtyři stěny, mezi nimiž se soukromý život odehrává, nabízejí útočiště před světem, zvláště před jeho veřejnou sférou. Ohraničují bezpečné místo, bez něhož se nemůže dařit ničemu živému, jež je příznivé nejen životu dětí, ale lidskému životu vůbec“ (tamtéž s. 110). Jinde uvádí: „To však znamená, že nejen učitelé vůči žákům, my všichni, pokud žijeme společně v jednom světě s dětmi a mladými lidmi, musíme vůči nim zaujmout postoj, který se bude radikálně lišit od postoje mezi dospělými. Rozhodně musíme oblast výchovy a vzdělání oddělit od všech ostatních, v prvé řadě pak od oblasti veřejné, od politického života . . .“ (tamtéž s. 119). Nechci argumentovat tím, že to v reálném světě není možné (připomeňme hlad dětí třetího světa, dětskou prostituci atd.), je možno namítat, že autorka to vidí jako ideál, o který třeba usilovat a kritiku současného stavu. My samozřejmě rovněž nepřítakáme tomu zlu, kterému jsou děti a mládež vystaveny, ale nejsem si jist, zda radikální oddělení od problémů světa, zda výchova „ve skleníku“, je to právě.

Naproti tomu Arendtová předpokládá, že právě proto, že svět je takový, musí být výchova opačná, výchova k demokracii musí být autoritativní, protože svět je liberální, musí být výchova konzervativní. Dostali jsme se ke dvěma základním protikladným výchovným principům:

1. Izolace dítěte od škodlivých vlivů je pro ně nejlepší a nejlépe je připraví na střet s nimi v dospělosti.
2. Seznámení a střet se škodlivými vlivy v kontrolovaných podmínkách dítěte proti nim svým způsobem „imunizuje“ a připravuje na setkání a střet s těmito vlivy nejen v dospělosti.

Mezi oběma principy nelze jednoznačně rozhodnout — uplatňují se zde mnohé další individuální a situační faktory, ale můj dojem je, že doba spíše

přítakává druhému principu. Ovšem Arendtová nás upozorňuje, že vše je třeba pečlivě zvažovat a vždy se nemusí schematicky osvědčit právě zvolený postup.

Arendtová nás překvapí také důrazem na některé vzdělávací a výchovné principy, kde my cítíme aktuálně potřebu dát důraz na jejich polaritní protiklady (či je oslabit). Kromě již umíněného důrazu na školní práci oproti učení hrou (opak citace s. 108), je to důraz na vzdělání učitele, přičemž zdůrazňuje spíše odborné vzdělání, nežli vzdělání pedagogické. „Pedagogika se pod vlivem moderní psychologie a pragmatismu stala vědou o tom, jak vyučovat obecně, bez ohledu na konkrétní učivo, jemuž se žáci mají naučit. V tomto kontextu myšlení je učitel prostě člověkem, který může vyučovat čemukoli. Je připravován na vyučování a nikoli na to, aby ovládl určitý předmět“ (tamtéž s. 106). Klade rovněž důraz na teoretickou výchovu — s důrazem vyučovat vědomostem a ne dovednostem. Arendtová říká: „Zhoubnou úlohu, kterou hrají v současné krizi pedagogika a pedagogické fakulty, umožnila moderní teorie učení . . . poznat a pochopit může člověk pouze to, co sám učinil; aplikace tohoto předpokladu v oblasti výchovy a vzdělání je stejně primitivní jako samozřejmá: stačí, pokud je to možné, nahradit učení konáním . . . Byl tu vědomý záměr: nikoli vyučovat vědomostem, ale vštěpovat dovednosti a schopnosti: výsledkem však byla přeměna institucí výuky v odborná učiliště . . .“ (tamtéž s. 106, 107).

Vidíme, že Arendtová kritizuje mnohé, co stojí i v popředí našeho úsilí o reformu (vylepšení) našeho základního školství. Opět upozornění, že nic se nesmí přehnat, ale být opatrný k bezhlavému přijímání zkušeností z oblastí s jinou výchovnou tradicí. Jeden z výchovných názorů Arendtové chceme podpořit, i když i k němu chci přistoupit diferencovaně. Jedná se o úlohu starých lidí (starších lidí — vychovatelů) ve výchově mládeže. Z obecně kulturního hlediska je ji samozřejmě třeba podpořit, nelze docenit podíl prarodičovské (dědečkovské) generace na akulturaci mládeže a překonávání pubescentní negace. Opět upozorňujeme na kontext východisek Arendtové a nebezpečí přílišné extrapolace úlohy stáří ve výchově. Slova Arendtové o úloze stáří a starých lidí se čtou dobře na pozadí doby, která nastolila kult „mládí“, kde v očích mladé generace každý, kdo má více než třicet let, je nejen považován za starce nad hrobem, ale je nahlížen jako ten, kdo tam již „zasloužený“ patří. Je to doba padesátníků, snažících se vyhlížet na 25 a usilujících o přízeň dvacetiletých dívek a doba šedesátiletých žen, podstoupivších tři kosmetické operace, aby vypadaly pod čtyřicítku až do smrti. V takové době zdůraznit význam stáří „autentického“, důstojného a klidně sebevědomého a jeho funkčnosti ve společnosti je významné. Naše skutečnost sice kopíruje „světové“ trendy, ale je zajímavě deformována trendem,

specificky vyznívající v neprospěch starší generace v očích naší mládeže. Připomeňme jen takové pojmy jako „gerontokracie“ či nadměrné zastoupení učitelů důchodců v některých regionech v našem školství. Výchova je natolik rozsáhlá a komplexní složka naší kultury, že v ní mají významné místo všechny generace. (Vždyť vychovávají i děti — starší sourozenci atd.) Je i určitá věková determinace ve specifických výchovných oblastech. Např. oblast partnerské výchovy vyžaduje nepřesahující o mnoho jednu dekádu, zvláště oblast morálky je citlivá na věkové souvislosti — často nezáleží ani tak na tom, co říkáme, ale kolik máme let, když to říkáme.

Poslední stěžejní zásadou Arendtové, kterou chceme diskutovat a která organicky vyrůstá z celku jejího přístupu k problematice, je *cílevědomost* ve výchově a výuce. Snad je to pocit generační a historicky subjektivní, ale patřím k té generaci, jež má intenzivní zážitek naprostého chaosu ve výuce a desítky školních reforem, jejichž pravý cíl mi zůstal utajen. Tuto subjektivní zkušenost doprovází „odborný“ náhled na proklamovanou cílevědomost a plánování, memorování a perseverování „kategorií cílů a prostředků“ pojmy jako „harmonicky rozvinutá osobnost“ či „budovatel komunismu“ apod. Proto určitý „živelný“ odpor vůči různým kategoriím cíle, intencionality ve výchově apod., ale tato živelnost je již přiřívěna i jistými odbornými a praktickými zkušenostmi, které chceme ani ne konfrontovat, ale spíše dotázat ve vztahu k názorům Arendtové.

Představa cíle implikuje, že ten, kdo vede výchovu, zná (snad i je mu vlastní) cíl, ke kterému výchova směřuje. Výchova tak připomíná problémovou situaci, kdy vyučující zná správné řešení, popřípadě je hned předvede i svému svěřenci a pouze mu napomáhá a ukazuje jednotlivé kroky, které k cíli vedou. (Viz ideál Skinnerova programovaného učení — kdy učení je segmentováno do tak malých kroků, aby jedinec, pro kterého je úkol připraven, byl jednotlivými kroky veden s co nejmenším počtem omylů k cíli). Jak jsme již v úvodu avizovali námi pocíťovanou situaci vychovatele v našem světě — chybí nám to podstatné — znalost cíle. Vždyť my jsme ani pro sebe nenašli v mnoha oblastech to nejsprávnější řešení. Nabízí se námitka: vyměnit nás a nahradit těmi, co ten cíl znají, ale pohled na ty, co hlásají, že konečné cíle znají, je tak odstrašující, že to našinci dodává nejen sebevědomí, ale i pocit odpovědnosti zůstat. (Nemá cenu připomínat skutečnosti tohoto světa, které dokládají, že s mnoha problémy si nevíme rady, stav světa je i důkazem našeho tápání v oblasti hodnot a celospolečenských cílů, ale ještě méně toho víme o světě příštím, ve kterém budou žít ti, které vychováme. Nevím, jak jim významně napomoci, jak řešit problémy tohoto světa, kromě poučení z našich omylů. A vést žáka autoritativně k poznání

mých vlastních omylů jako vychovatele a člena určité generace, mi připadá trapné.)

Je třeba uznat, že Arendtová cílevědomost výchovy velmi precizuje a zjemňuje, říká: „Avšak výchova a vzdělání na rozdíl od učení, musí mít předvídatelný cíl“ (tamtéž s. 120). Arendtová zde jednak odlišuje učení (vedoucí k získání znalostí a dovedností) a výchovu — vedoucí ke „vzdělání“ (mohu se mnoho učit a přesto zůstat nevzdělaným). Esenci autorčina chápání cíle výchovy nalézáme v poslední větě analyzované kapitoly: „Výchova je však zároveň bod, kdy se rozhodujeme, zda milujeme své děti tak, abychom je nevyháněli ze světa a neponechávali bez pomoci, ani jim nevyráželi z rukou šanci vytvořit něco nového, pro nás nepředvídatelného, abychom je předem připravovali k úkolu obnovit náš společný svět“ (tamtéž s. 120 dole). Snad to jen chce dodat, zda máme dost sil (snad i kreditu či autority) jim pomoci, zda nepotřebujeme pomoci sami, zda si zasloužíme, aby „obnovily“ náš společný svět, zda jim nepomáhat (nebo lépe spíše společně hledat) vybudovat „jejich“ svět, v němž snad i my budeme šťastnější, nežli jsem v tom našem světě — ale nevím, máme-li moc co říkat do toho, jak má tento svět vypadat, spíš si jen přát a prosit.

Závěr:

Arendtová je bezesporu významná filozofická a kulturní osobnost, se kterou se až nyní hlouběji seznamuje i naše širší odborná veřejnost. Svým rozsáhlým vlivem nepochybně zapůsobí i na oblast výchovy a vzdělávání. Zde může sloužit jako významný korektiv některých ukvapených a jednostranných reformních snah především tam, kde by byly vedeny bez ohledu na situaci konkrétního jedince, stav jeho sociálního okolí a jeho individuální perspektivu. Ve světě šířícího se znevažování hodnot může být její důraz na eufunkční hodnoty lidského života a výchovy pojímán ovšem jako oprávněné varování i paprsek naděje.

Vladimír Vocelka

Oldřich Šimoník: Začínající učitel (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů). Brno 1994, Masarykova univerzita, 94 s.

Vo vývine učiteľovej osobnosti môžeme rozlišovať niekoľko fáz — orientačnú, prípravnú, adaptačnú a integračnú. Každá z týchto fáz má v sebe čosi špecifické a navzájom úzko súvisia.

Po absolvovaní vysokoškolského štúdia sa dostáva mladý učiteľ do adaptačnej fázy svojho profesionálneho vývinu.

Doc. dr. O. Šimoník, CSc. sústredil pozornosť vo svojej práci na učiteľa začiatočníka. V prvom roku jeho pôsobenia sa prejavujú najviac medzery v teoretickej a praktickej príprave na fakultách, ale aj nedostatky v práci so začínajúcimi učiteľmi v školách.

Ťažiskom recenzovanej práce je analýza profesionálnych ťažkostí, s ktorými sa učitelia stretávajú na začiatku svojej profesionálnej činnosti. Autor sa opiera o poznatky získané z prieskumu, ale aj od kolegov pôsobiacich v školách a od pracovníkov školskej správy. Prieskum, ktorý uskutočnil v Juhomoravskom kraji r. 1990–92, sa zúčastnilo 141 mladých učiteľov. Hoci počet respondentov je malý, predsa niektoré závery môžu mať všeobecnejšiu platnosť.

Práca obsahuje päť kapitol. V prvej kapitole autor podáva na základe domácej a zahraničnej pedagogickej literatúry prehľad o neočakávaných požiadavkách, s ktorými sa môže stretnúť nastupujúci učiteľ v prvom roku praxe. Ide o obdobie konfrontácie predstáv mladých učiteľov s realitou v škole. O tejto konfrontácii nepriamo hovoria odpovede učiteľov na otázky: aký je váš vzťah k učiteľskej profesii, čo vás príjemne prekvapilo pri nástupe do školy, čo vás pri nástupe do školy sklamarilo? Prvé dojmy začínajúceho učiteľa sú rôzne, vystupuje tu celý rad činiteľov, a preto nemožno vyvodiť jednoznačné závery. Pozitívne však môžeme hodnotiť, že väčšina respondentov vykonávala učiteľské povolanie so zanietením, študenti nemali „šok“ z praxe. Sklamaním pre študentov bolo materiálne vybavenie školy, nedisciplinované správanie žiakov a agresivita žiakov.

Druhá kapitola sa zaoberá niektorými podmienkami začínajúceho učiteľa. O. Šimoník poukázal na negatívny jav, že mladí učitelia sú už na začiatku svojej učiteľskej dráhy rozhodnutí odísť zo školstva, nielen kvôli finančným podmienkam, ale dôležitú úlohu zohráva postoj verejnosti ku škole, k učiteľovi a nízka spoločenská prestíž učiteľskej profesie. Pedagogickú činnosť učiteľa nepriaznivo ovplyvňuje: úväzok vyučovacích hodín v priebehu týždňa, ďalšie povinnosti v škole, no oveľa viac problémov spôsobuje učiteľom výučba predmetov, pre ktoré nemajú aprobáciu.

V tretej kapitole autor sa venoval otázke uvádzania začínajúcich učiteľov do praxe. Od r. 1977 sa chápalo „uvádzanie“ ako súčasť systému ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorého cieľom bolo pomôcť prekonať učiteľovi prekážky na začiatku profesionálnej činnosti. Avšak ideologizácia práce školy a učiteľa sa odrazila aj v „uvádzaní“ učiteľov. Z prieskumu vyplýva, že mladí učitelia očakávajú pomoc od starších, skúsenejších kolegov, ale táto pomoc musí byť kolegiálna, taktná a citlivá. V školskej praxi sú nedocenené hospitácie. Mladý učiteľ by mal vidieť v hospitácii skutočnú pomoc pre svoju prácu. Pre učiteľa začiatočníka má rovnako veľký význam hodnotenie jeho práce vedením školy, kolegami, žiakmi, ale aj ich rodičmi.

Štvrtá kapitola Nedostatky v práci začínajúcich učiteľov uvádza prehľad prác, ktoré sa touto problematikou zaoberajú. O. Šimoník konštatuje, že v učiteľskej profesii „málo sa hovorí a píše o vlastnostiach všeobecne občianskych a ľudských“ (s. 35), pri hodnotení činnosti učiteľov s uplatnením tohto hľadiska sa stretávame len ojedinele.

Vo všeobecnosti prevláda názor, že začínajúci učitelia majú dobré teoretické vedomosti, ale nevedia ich uplatniť v praxi. Učiteľ začiatočník sa snaží zvládnuť chýbajúce základné pedagogické spôsobilosti a mať pocit istoty. Neraz pod vplyvom prostredia postupne však začínajú u neho prevládať „practicistické“ tendencie a hľadanie vlastných ciest pri riešení pedagogických situácií začína absentovať.

O. Šimoník predložil učiteľom 24 vytypovaných pedagogických činností s tým, aby označili činnosti, ktoré vykonávajú s ťažkosťami a súčasne mali posúdiť, či boli na výkon týchto činností pripravovaní počas štúdia na fakulte. Podľa spracovaných výsledkov, ktoré sú uvažlivo interpretované, najväčšie problémy mali učitelia s neprospievajúcimi žiakmi, s udržaním disciplíny pri vyučovaní, s udržaním pozornosti žiakov a diagnostikou osobnosti žiaka. Najmenej problémov mali s vysvetľovaním učiva. Ďalej učitelia uviedli, že neboli v priebehu štúdia pripravovaní na adekvátnu reakciu na neočakávaný vývoj vyučovania a na individuálne jednanie s rodičmi žiakov. Autor príčiny ťažkostí vidí a v tom s ním môžeme súhlasiť, že to nebola len absencia v príprave na spoluprácu s rodičmi, ale i zvýšená kritickosť verejnosti a rodičov k práci školy i učiteľa.

V záverečnej časti práce zhrnuje svoje reflexie, hľadá cesty ku skvalitneniu učiteľského vzdelávania. Navrhuje štúdium učiteľstva diferencovať. Od štúdia učiteľstva pre prvý stupeň základnej školy oddeliť učiteľstvo pre druhý stupeň základnej školy a pre stredné školy. Vyslovuje oprávnenú požiadavku, aby študent mohol prejavíť svoje predpoklady pre učiteľstvo v rámci „všeobecnej učiteľskej talentovej skúšky“.

Pri utváraní učiteľovej osobnosti treba väčšiu pozornosť venovať výchove k samostatnosti, k sebareflexii učiteľa a pedagogickej praxi študentov.

V príprave učiteľov je nevyhnutná spolupráca vysokých škôl so základnými a strednými školami. Práca O. Šimoníka prináša zaujímavé informácie o pedagogických problémoch začínajúcich učiteľov, ale aj užitočné podnety k zdokonaľovaniu teoretickej a praktickej prípravy učiteľov, pretu ju odporúčame učiteľom z praxe i študentom učiteľstva.

Jana Bazáliková

Sting, S. — Wulf, Ch.: Education in a Period of Social Upheaval — Educational Theories and Concepts in Central Europe. Waxmann Verlag, Münster-New York 1994, 175 s.

Editori S. Sting a Ch. Wulf nabízejú druhý zväzok mezinárodného zborníku vydaného v edici European Studies in Education. Zborník prináša príspevky 15 účastníkov mezinárodného seminára, ktorý sa konal počátkom r. 1994 v Berlíne (Freie Universität) na téma **Výchova a vzdelávanie v období zásadných sociálnych zmien, Výchovne vzdelávacie teórie a koncepcie vo východní časti strednej Európy**. Jde o oblasť bývalých socialistických zemí a jejich súčasný politický, ekonomický a sociálny vývoj, konkrétne bývalý Sovietsky zväz, Poľsko, NDR, Bulharsko, Rumunsko, Maďarsko a bývalé Československo.

Transformácia tejto časti Európy je mnohostranný problém. Zmeny socialistické spoločnosti na tržne ekonomickú demokraciu západného typu probíhajú bez jakéhokoli predchodzí transformačnej teórie a často vedú až k morálnej krízi. V procese demokratizácie sa mení verejný život, nové vzťahy medzi zájmy individuálnymi a spoločnými, medzi zájmy regionálnymi, národnými a nadnárodnými sa hľadajú obtížne, dochádza k relativizácii hodnôt. Lidé hľadajú novú dimenziu slobody a zodpovednosti v situácii väčšieho či menšieho napätia i konfliktu.

Predkládaný zborník obsahuje ve 14 článkoch aktuálne informácie o hodnotení dosavadného stavu a nových prístupoch a problémoch transformačného procesu, o koncepciách a paradigmatách v oblasti pedagogických vied a v oblasti výchovy a vzdelávania v Českej republike, Poľsku, Litve, Maďarsku, Rumunsku, Nemecku, Estonsku a Rusku. Jejich autori sú pracovníky vysokých škôl univerzitného typu a výskumných inštitúcií pro národnú

i mezinárodní výzkum. Úvodní a závěrečnou stať připravili editoři sborníku. Podstatný obsah pěti referátů najdete u nás Pedagogické orientaci (Ch. Wulf: Paradigmata vědy o výchově — PO č. 12–13, M. S. Szymanski: Od socialistické vědy o výchově k „pedagogice“ — PO č. 10, S. Kučerová: Antropologický přístup k výchově — PO č. 10, B. Blížkovský: Celistvé a otevřené pojetí výchovy — PO č. 11, S. Sting: Aktuální koncepty vzdělávání v Německu — PO č. 14). I tyto ukázky potvrzují živou zkušenost, že pedagogové v celé Evropě mají více společného než rozdílného.

Vydání sborníku v Edici evropských studií v Münsteru i v New Yorku v rámci Sítě výchovně vzdělávacích věd v Amsterodamu (NESA), kde spolupracuje více než 30 evropských i několik mimoevropských fakult a výzkumných ústavů v oboru výchovy a vzdělání, představuje významný ediční počín. Počínající diskuse o evropské dimenzi výchovy a vzdělávání tak nabývá opravdu celoevropský rozměr.

Jarmila Svobodová

Učebnice informatiky pro ZŠ?

Jiří Rybička, Tomáš Hála

Informatika je velmi mladý vědní obor, jehož rychlost rozvoje těžko hledá obdoby mezi obory jinými. Se závratnou rychlostí rozvoje tohoto oboru však nemůže držet krok příslušné vzdělávání, které je ve své podstatě výrazně dlouhodobější a pomalejší záležitostí. Z toho vyplývají jisté problémy, spojené s řešením metod výuky informatiky na školách všech stupňů.

Podle sedmidílného Technického naučného slovníku (Praha, 1982) je „*informatika* vědní obor zabývající se teoretickými i praktickými otázkami zpracování dat a zvl. samočinného zpracování dat stroji na zpracování informací.“ Už tato definice říká, že se bezpochyby jedná o bezbřehou šíři problémů dotýkajících se mnoha dalších oborů. Pod teoretickou částí informatiky si lze představit například pojem informace, její přenos, kódování a zpracování, praktickou částí jsou bezpochyby problémy týkající se samotných strojů na zpracování informací — počítačů.

Zavádění výuky informatiky na školy různých typů a stupňů je proces zcela živelný a je většinou zabezpečován naprostými amatéry, a to i na vysokých školách. Jen zcela výjimečně se stává, že učitel předmětů souvisejících s informatikou má dostatečnou průpravu, rozhled a zkušenosti v oboru. Tomu se snad ani nelze divit, neboť je to důsledek velkého rozdílu rychlostí

dvou různých vývojových procesů, jak už bylo řečeno v úvodu. K tomu navíc přispívá v našich zemích „tradiční“ nízká společenská prestiž učitelů, skuteční odborníci se daleko výrazněji realizují v praxi než ve škole.

Ke zvláštnostem oboru nepochybně přispívá i známá skutečnost, že počítače jsou stroje, které nemají historickou obdobu — nejenže jsou výsledky jejich práce nehmotné, ale navíc mají paměť — chovají se proto podle okamžitých vstupů a současně podle toho, co s nimi bylo prováděno předtím. To ve svém důsledku znamená, že tatáž posloupnost ovládacích činností obecně *nevede* k témuž výsledku.

Uvedené skutečnosti naznačují obtíže tvorby *učebnic informatiky*, zejména pro základní školy, kde nelze u žáků příliš předpokládat.

Když jsme se doslechli, že taková učebnice vyšla, s napětím jsme očekávali, jak se její autoři s tímto nelehkým problémem vyrovnali. Komplex učebnic sestává z následujících částí:

- Břicháč, P. — Berounský, M.: Informatika I. pro základní školy. Grada, a.s. Praha 1993, 136 s. (81,- Kč)
- Břicháč, P. — Berounský, M.: Informatika I. pracovní sešit pro základní školy. Grada, a.s. Praha 1993, 32 s. (56,- Kč)
- Břicháč, P.: Informatika II. pro základní školy. Grada, a.s. Praha 1994, 160 s. (78,- Kč)
- Břicháč, P.: Informatika II. pracovní sešit pro základní školy. Grada, a.s. Praha 1994, 24 s. (54,- Kč)

První dojem byl zcela šokující a daleko přesahoval naše nejčernější představy. Autoři si patrně s pedagogickými problémy všeobecného vzdělání hlavu nelámali: „Učebnice“ je složením nesouvislých úseků několika manuálů interpretovaných vágně a s chybami. Vše je silně podbarveno vlastními úzkými názory a zkušenostmi, které vedou ke zkreslování významu popisovaných skutečností. Podíváme-li se například na učebnici fyziky pro stejný stupeň školy, jedná se vždy především o *výklad principů* a na jejich základě pak popis vnějších projevů těchto principů. Učebnice musí vždy obsahovat něco trvalejšího a hodnotnějšího, co si s sebou žák nese po celý život a na čem staví ve svém dalším vzdělávání. V případě uvedených knížek o „informatice“ tomu tak není. Zde jsou pouze popisovány programové produkty, tvary výpisů na obrazovce a ovládací klávesy, které mají „jepičí život“, platí nejvýše do další verze těchto programových produktů, což je zhruba čas jednoho roku. Už nyní, rok po vydání učebnice, je spousta obrázků diskutabilních, ne-li neplatných. Do tří až pěti let mohou žáci na všechno, co zde viděli, v klidu zapomenout a učit se principiálně totéž celé znovu, v jiných

barvách, s jinými klávesami, pod jiným technickým systémem. Avšak vzhledem k tomu, že právě s těmi základními principy nebyli seznámeni, bude pro ně toto učení téměř stejně náročné jako poprvé.

Obsah učebnic

První díl učebnice obsahuje kapitoly s následujícími názvy (a počty stran):

I. Úvod (1), II. Z historie vývoje počítačů (2), III. Hardware (15), IV. Klávesnice PC (6), V. Software (6), VI. MS-DOS (21), VII. Grafika, grafické programy (22), VIII. Nadstavby DOSu (23), IX. Textový editor (18), X. Nejčastější termíny a hlášení systému (9).

Názvy kapitol druhého dílu (a počty stran) jsou:

I. Úvod (1), II. Hardware, software a práce s počítačem (14), III. M602 (6), IV. T602 (35), V. Databázové programy — úvod (5), VI. K602 (28), VII. Windows (60).

Několik konkrétních připomínek

V kapitole „Úvod“ (str. 9¹) autoři vysvětlují pojem informace podle naučného slovníku²: „*Informace*“ (lat. *zpráva, sdělení, údaj*). Má přibližně dvojí význam. 1. *kvalitativní* — ve smyslu zprávy, sdělení, jejího obsahu, 2. *kvantitativní* — v teorii informace a kybernetiky. *Jednotka informace se nazývá bit. Teorie informace umožnila zjistit a efektivně využít nové kvantitativní zákonitosti ve sdělovací technice (automatizaci), v biologii, psychologii a společenských vědách.*

Tato definice naučného slovníku vychází ze skutečnosti, že čtenář (žák základní školy (?)) zná pojmy *kvalitativní, kvantitativní, teorie informace, kybernetika, bit*. Tyto pojmy nejsou v této kapitole dále vysvětleny. Z definice také nepřímo vyplývá, že sdělovací technika je téměř totéž co automatizace.

První část učebnice, věnovaná technickému vybavení počítače, je napsána formou stručných vět, v nichž se to hemží desítkami technických pojmů a jejich anglických názvů bez jakéhokoli vysvětlení. I když je zde informací až nad hlavu, čtenář se nedozvídá téměř nic o principu činnosti počítače. V odstavci nazvaném *Paměť* je napsáno: *Počítač má paměť dvou typů. Tato paměť bývá technicky realizována prostřednictvím desek s různými obvody. První je paměť operační. Do této paměti počítač ukládá právě zpracovávaná data.* Z tohoto textu není jasné, jaké dva typy paměti to mají být — RAM/ROM nebo vnitřní/vnější? Co říká informace „deska s různými obvody“? Důležitou skutečnost, totiž že v operační paměti jsou uloženy také běžící programy, autoři zde i v dalším textu důsledně zamlčují. A dále: *V terminologii se nazývá RAM. Její velikost je důležitým parametrem počítače, protože složité programy potřebují větší paměť. Co to je program? Co je to složitý program? V praxi bývá častější, že program jednodušší, ale „hloupější“ potřebuje daleko více paměti než program složitý, ale inteligentně vytvořený.*

V mnoha informacích o disketách a jiných paměťových nosičích není ani zmínka o používaných zkratkách MB nebo kB (zde patrně autoři myslí kilobyte, jehož správná zkratka je ovšem KB). O jednom z nezákladnějších termínů *byte* se dozvíme pouze ze slovníčku, a to: *jednotka informace, 1 byte = 8 bitů*.

Kapitola IV. (Klávesnice PC) začíná ukázkami programu MATES, což je malý textový simulátor. Výuku ovládnání počítače pomocí modelových programů (systémů) považujeme

¹První strana textu učebnice, druhý odstavec textu!

²Citace tohoto slovníku není v publikaci uvedena

za velmi dobrou metodu. Základem této metody je seznámení uživatele (např. žáka) se základními důležitými principy, které platí obecně. Znalost principů je velkým přínosem pro práci s konkrétními programy či systémy. Nejsme však zcela přesvědčeni o vhodnosti této metody v daném případě, neboť jedna z prvních informací o programu MATES zní . . . *obrazovka je částečně podobná obrazovce T602*. Jinými slovy, autoři předpokládají znalost programu T602, na jehož základě vysvětlují popis jiného programu. Zná-li uživatel program T602, nepotřebuje se seznamovat se simulátorem MATES. Je-li MATES podobný programu T602, potom se nejedná asi zcela o vysvětlení obecných principů, ale o přípravu k výuce ovládání programu T602. O tom nás nakonec autoři přesvědčili kapitolou IX., která se skutečně programem T602 zabývá.

Kapitola IV. (Klávesnice PC) je zakončena kontrolními otázkami³ např. tohoto znění: „*Která klávesa umístí kurzor na konec textu v řádku? Která klávesa přepíná režimy ukládání a přepis?*“ Tyto otázky jsou zaměřeny zcela konkrétně, tedy na to jak uvedené operace lze provést, a to **nikoliv obecně**, ale v programu MATES.

Kapitola V., pojmenovaná „*Software*“, je zakončena úvodem do operačních systémů. Je podán přehled běžně dostupných operačních systémů a jejich některých vlastností. Přístupně podaný úvod je však poněkud zavádějící v místě, kde autoři srovnávají nesrovnatelné, totiž operační systémy komunikující s uživatelem v grafickém prostředí (např. Windows) se systémy komunikujícími pomocí příkazů (MS-DOS, Unix). Autoři zde jednoznačně odsuzují textovou komunikaci, tj. příkaz — odezva; citujeme „*Proti nim⁴ je MS-DOS zastaralý, počítač ovládneme systémem příkazů, které musíme psát.*“. Autoři zde neuvažují skutečnost, že MS-DOS je odvozen mimo jiné z operačního systému Unix, který je mnohem starší než MS-DOS a který se dodnes velmi intenzivně a v mnoha mutacích používá na celém světě na počítačích všech typů. Dále lze vyvodit, že autoři asi nezjišťovali rychlost a náročnost (pracnost) provádění rutinních akcí (např. kopírování souborů) pod operačním systémem MS-DOS a Windows⁵.

O tom, že autoři význam operačního systému s textovým rozhraním nepochopili, svědčí i skutečnost, že popisu operačního systému MS-DOS je věnováno pouze 20 stran (z 290 stran celkem⁶), zatímco operační systém Windows získal téměř dvojnásobný rozsah, přesně 38 stran. Zatímco u operačního systému MS-DOS se popis týká konkrétních příkazů, které pracují zcela spolehlivě ve všech mutacích MS-DOSu (část jsou skutečně obecně poznatky), o Windows se dozvíme pouze uživatelský popis, který neumožňuje v podstatě žádné zobecnění.

Bohužel, ani v části, kde jsou popsány jednotlivé příkazy MS-DOSu, se autoři nevyhnuli chybám. Na str. 51 je popsán proces spouštění programů. Autoři uvádějí, že „*. . . budeme spouštět jenom programy z nastaveného⁷ adresáře, tj. ty programy, které*

³Pojem „kontrolní otázka“ používáme ve shodě s předmluvou k I. dílu, kde autoři učební text rozdělili na základní učivo, kontrolní otázky a dovednosti. Předpokládáme tedy, že kontrolní otázky jsou určeny k zjištění míry osvojení učiva, které bylo těsně předtím probráno.

⁴Jsou míněny systémy s grafickým rozhraním.

⁵V prostředí operačního systému MS-DOS nebo UNIX se jedná o jeden příkaz (COPY zdroj cíl, resp. CP zdroj cíl). V prostředí operačního systému Windows se jedná zhruba o dvě minuty práce, z nichž 90 % je pohyb myši, hledání a trefování správných ikon, nastavení lišt atd.

⁶Díl I. 132 s., Díl II. 158 s.

⁷Míní se aktivní (aktuální) adresář.

se vypíšou příkazem *DIR . . .*. Z čehož bychom měli odvodit například tyto absurdní skutečnosti:

- Bez ohledu na to, s jakými daty a kde jsou data uložena, je nutno se přemístit do adresáře, kde je uložen příslušný program,
- Totéž by mělo platit i pro programy operačního systému (TREE, XCOPY, LABEL a mnoho dalších).

Ve skutečnosti je však při efektivní práci nutné postupovat naprosto jinak. Pro spouštění programů vytváříme jednoduché, nejčastěji jednořádkové programy (dávky) operačního systému, jejichž posláním je umožnit snadné spouštění různých aplikací z libovolného adresáře, kde máme právě zpracovávaná data. O této elementární a velmi výhodné metodě se bohužel v učebnici nic nedozvíme.

Autoři doslova říkají: „*V praxi pracujeme s adresáři tak (pokud pracujeme v DOSu), že kombinujeme příkazy DIR a CD. Nastavíme si nový adresář a přečteme si jej příkazem DIR. Podle situace dále nastavíme nový adresář, resp. spustíme program. Důvod - ne vždy přesně známe strukturu disku a také snadno uděláme překlep, a tím se vlastně zdržujeme.*“ Pokud autoři skutečně takto pracují s operačním systémem, pak je pro ně práce na počítači pravým utrpením, a proto hledají východisko v „myšoidních monstrech“ à la Windows. Tvůrci operačního systému zkonstruovali u příkazu DIR parametr proto, aby jeho použitím vznikla výhoda (zrychlení práce), což autoři zmíněným výkladem zcela potlačují. Zvláště komicky působí „vědecký“ vývod, že překlepy nás vlastně zdržují. Neumí-li uživatel psát na klávesnici a 80 % času tráví hledáním kláves, nemůže nikdy počítat s tím, že bude pracovat efektivně, i kdyby použil myš na každou ruku.

V dalších kapitolách nás „zaujalo“:

- **výčty kláves**, pomocí nichž lze sice v uváděných programech něčeho dosáhnout, ale za cenu, že tyto seznamy nemohou být a ani nebudou využity při práci s jinými programy;
- **US-filismus**, který se projevuje jednak uváděním příkladů či obrázků s výhradně anglickými názvy (např. I ♥ PC v palcové velikosti na str. 80), jednak používání slov jako manuál namísto příručka a podobně;
- **nadstavby DOSu**, kterým je věnován prostor stejně velký jako samotnému MS-DOSu, ale řada věcí, které má uživatel znát již při práci s operačním systémem, jsou zde uváděny jako vlastnosti nadstavbe;
- celá kapitola o zpracování textu, nazvaná **Textový editor**.

Jako symbol celého tohoto oddílu lze uvést výrok, že „*Textové editory nám umožní řadu funkcí: . . . snadno opravit drobné překlepy na monitoru.*“ I naprostý laik musí vědět, že monitor je pouze **zobrazovací** zařízení, nikoliv zařízení na opravu čehokoliv. A dále, všechny systémy, které se označují jako DOS (diskové operační systémy), ukládají všechna data do souborů. Proto jakékoliv změny dat se provádějí buď přímo v souborech nebo v operační paměti počítače, která je následně do souboru vypsána. O tomto základním principu práce všech editorů není v textu ani zmínky.

I přesto, že se jedná o učebnici pro základní školu, by se žádný autor neměl dopouštět takových nepřesností, které vedou ke zcela zkreslenému pojetí věci.

A tak se zdá být jediným přínosem malý anglicko-český slovníček na konci I. dílu, který žákům může pomoci při snaze porozumět anglickým hlášením, jež se často vyskytují. I zde však vidíme patrné stopy šití horkou jehlou. Například u jednoho hesla je

uvedeno sousloví „*nosič v mechanic*“, u vedlejšího v témže významu „*disk v jednotce*“. U chybových hlášení jsou při českém překladu pokusy o nápravu chyby (včetně zavádějících), například hlášení *Program too big to fit in memory* má komentář: „*Program je příliš velký, nevejde do paměti. Např. při spuštěném Norton Commanderu (M602) se nevejde program do paměti. Ukončit Norton Commander.*“ — tyto programy budou až tou poslední příčinou vzniku uvedené chyby. Daleko častěji se s touto záluďnou chybou setkáme při použití (v učebnici preferovaného) editoru T602, jehož službou DOS obdržíme sice výzvu systému, ale o cca 200 KB méně paměti (Norton zabere jen 10× méně); nejčastější nápravou je tedy příkaz *exit*, nikoliv doporučené ukončení *NC!* Jinde český překlad příliš anglickou frázi neozřejmí, například hlášení *Printer is OFF-LINE* je přeloženo „*Tiskárna je OFF-LINE*“, přičemž termín *OFF-LINE* není nikde vysvětlen. O relativitě slova „často“ nás zde autoři také důrazně poučí. Za jedno z „nejčastějších“ hlášení je také považováno například *Enter your system*, se kterým jsme se při běžné práci s počítačem dosud (za cca 12 let) nesetkali (jedná se patrně o výzvu u jakési autorem milované hry, která vyžaduje zadání typu zobrazovací karty).

U učebnic (zejména pro základní školy) by měl být kladen velký důraz na jazykovou (pravopisnou i slohovou) a formální čistotu. Je více než zarážející, že autorům, nakladatelství ani recenzentům nevadilo, že počáteční uvozovky v učebnici jsou všude psány nahoře („*. . . text. . .*“ namísto správných „*. . . text. . .*“), pomlčky mají všechny délku spojovníků, jednoznakové předložky se objevují na koncích řádků (to vše svědčí mimo jiné o nízké úrovni použitého programu pro sazbu). Rovněž věta „*tiskárny . . . 9ti nebo 24jehličkové*“ (s. 22) není jednou z nejspornějších, o překlepech nemluvě.

Stejně tak je naprosto nepochopitelná přítomnost tak zvaných *Murphyho zákonů*. Ve své podstatě tyto zákony sice vyjadřují jisté životní pravdy, ale nevíme, zda mají místo v učebnici pro základní školy. Např. věty ze str. 26 (1. díl) musí působit doslova povzbudivě pro začínajícího adepta práce s počítačem: *Co vypadá jednoduše, je složité. Co vypadá složité, je nemožné. Co vypadá nemožné, dokáže vyřešit i uklízečka, a to bez počítače*. V souvislosti s touto učebnicí bychom snad mohli pro její charakteristiku použít jiný *Murphyho zákon*: *Na každou otázku existuje jasná, snadno pochopitelná nesprávná odpověď* (viz například uvedené problémy ve slovníčku).

Druhý díl učebnice je v drtivé většině složen z nekompletních příruček k různým produktům, jak je naznačeno v nadpisech kapitol. Vzhledem k tomu, že se zde popisují systémy, ke kterým jsou běžně k dispozici úplné české příručky, nevidíme jediný důvod existence této knihy.

Závěrem lze tedy konstatovat, že z popisovaného díla za „lidovou“ cenu 269,- Kč zůstává jen hořký pocit diletantismu drancujícím na jednom z nejcitlivějších míst: téměř bezbranné školní mládeži.

Celotáborové hry

Tomáš Hála

Dračí doupě¹

Celotáborová hra Dračí doupě [1] vychází ze známé fantazijní hry [2], odkud je převzata částečně legenda a některé herní mechanismy. Její realizace je však dosti náročná, vyžaduje velmi zkušený kolektiv vedoucích. Pravidla této celotáborové hry však musí být ve srovnání s [2] zjednodušena, a to tím více, čím mladší účastníci ji budou hrát.

Hlavní částí hry je průzkum „podzemí“, tj. jeskyně mága Fensalira. Cílem hry je najít kouzelníkův poklad.

Paměti mága Gurfalda

Dprastarých časích, jež ani naši pradědkové již nepamatují, stávalo se zhušta, že mnohých zlých kouzelníků ze své říše stínů se vynořil a všem lidem, elfům, trpaslíkům a dalším rasám na Zemi zžitím velmi škodil, loupil, přepadal vesnice a jiná sídla a čarami přepobitnými různé obludy vyvolával a hladý a mory způsoboval. Všichni tvorové byli strachem sužováni a marně se ochrany domolávali. Až jednou nemohouce již tato přitvořil a muka dále sná šteti spojili všechny své síly a nelítostný boj těmto zlotřilcům vyhlásili a voutok vtrhli. Daje, které se rozhořstily v střem kraji, byly dlabuhé a vstutku urputné. Mnoho jar uplynulo a na obě strany se vrtkavá Estefena střídavě obracela.

1

V první etapě družiny získají prázdnou mapu jeskyně, na které je vyznačen pouze vchod a směrová růžice. Družiny si mapu budou postupně vyplňovat podle toho, kam zamíří. Kolik délkových jednotek (kroků, metrů, sáhů) mohou ujít, záleží na tom, kolik získají bodů v různých hrách a soutěžích. Směr průzkumu podzemí závisí jednak na směru chodeb, který je předem dán, a jednak na volbě družiny, pokud se dostane do místa, kde se stýká více chodeb. V chodbách, na křižovatkách i v místnostech mohou čekat družiny různá překvapení, musí se bránit útoku různých příšer, prozkoumávají různé předměty a nebo získávají malé poklady; to vše záleží na důvtipnosti vedoucích. Scénář celého průzkumu jeskyně musí být připraven předem, kaž-

dá družina se totiž může pohybovat v jiném místě jeskyně a plní si vlastní úkoly.

Přílohu této hry tvoří jednak již tradiční sada diplomů, dále pak mapka

¹Celotáborovou hru lze objednat na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno

jeskyně s jednotlivými chodbami a místnostmi a vzor deníku, nazvaný *Kniha Elfů* (viz obrázek).

Ve světě existuje celá řada klubů, ve kterých se sdružují milovníci různých her tohoto typu. I u nás vzrůstá obliba her na hrdiny. Hra *Dračí doupe* proto může stát velmi úspěšnou hrou i mezi dětmi. Záleží — jak jsem již naznačil — na kolektivu vedoucích, na pečlivé přípravě táborové hry. Doporučil bych však, aby ji hrály „sehrané“ oddíly, tj. ty oddíly, kde se jednotliví členové znají mezi sebou. Princip hry totiž vyžaduje dobrou spolupráci všech členů družiny při překonávání nástrah mága Fensalira.

Literatura

- [1] Jelínek, J. — Kačer, J. ml.: *Dračí doupe* — 8. celotáborová hra. Nakladatelství Mravenec, 1995.
- [2] *Dračí doupe* — hra na hrdiny: Nakladatelství ALTAR, 1992.

Dvě celotáborové hry R. Farany²

Jmenují se *Civilizace Středních And* [1] a *Cesta do Egypta za 15 dní* [2]. Nejsou to podrobné popisy jednotlivých dnů, jako u předchozích svazků, ale jedná se o souhrn námětů, metod, her i činností, které lze v dobře motivovaném táboře uskutečnit. Vlastní kompozice táborové hry, zejména výběr her a soutěží, je ponechána na každém. Motivy a náměty jsou vhodné i pro mladší táborníky, i pro táborníky — začátečníky.

Pro charakteristiku těchto celotáborových her postačí uvést názvy většiny kapitol.

Civilizace středních And — Rozdělení družin, táborové oděvy, barvení látek, malování přírody, zvuky přírody, barvy přírody, tvary přírody, indiánské mohyly, keramika, kipu, poslové Inků, tvorba piktografického písma, brána slunce, zavlažovací kanály, pelota.

Cesta do Egypta za 15 dní — Rozdělení družin, táborové oděvy, měna, bankovní služby, daně, stavba pyramidy, školy Amonova chrámu (škola stavitelů pyramid, výrobců papíru, zhotovitelů amuletů, lékařů, kuchařů, zlatnická, výrobců pečidel, barvířů pláten, vojevůdců, písařů).

Za zmínku stojí ještě jedna skutečnost: autor osvětluje některé principy táborových her. Zabývá se modelováním a simulací situací v dětských kolektivech. Uvádí i tzv. ekonomické hry, které napodobují chování reálného světa. Tento stručný a pěkně napsaný úvod objasňuje nejen autorova východiska při sestavování obou celotáborových her, ale může méně zkušeným vedoucím ukázat, jak uvažovat při tvorbě nových her.

²Obě celotáborové hry lze objednat na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno

Literatura

- [1] Farana, R.: *Civilizace Středních And — 9. celotáborová hra. Táborové hry — trocha teorie.* Nakladatelství Mravenec. Brno, 1995.
- [2] Farana, R.: *Cesta do Egypta za 15 dní — 10. celotáborová hra.* Nakladatelství Mravenec. Brno, 1995.

Antipedagogická „Pedagogika“?

Bohumír Blížkovský

Glosa k poznámce o Systémové pedagogice „Ze studentských lavic“. In: *Pedagogika*, 1994, č. 3, str. 302–303

„Nebezpečí nespočívá ani tak v nedostatku znalostí, jako v aktivním odmítání znalostí, vědomém odmítnutí vědění z důvodů zbabělosti, pýchy či lenivosti.“

Karl Popper (1902–1994)

Relativně vysoký náklad prvního vydání „Systémové pedagogiky“ je rozebrán a k příznivým recenzím i ohlasům u nás i v zahraničí přibýly poznámky poněkud zmatené. Žádného autora nepotěší, když místo věcné kritiky shledá nepochopení i komolení svého díla. Jde-li však o spis výslovně určený k náročnějšímu studiu a tvůrčí praxi a je-li nechápavým student, nemusí jít o chybu autora, ba ani onoho studenta; může to mít na svědomí jeho předchozí vzdělání nebo jeho soudobý učitel (konsultant), který zřejmě dosud připouští, že nové monografie „nahrazují“ stávající. Vytýkat čtenáři, kterému smysl mnohého uniká, jednotlivé omyly, natož to, že nedokáže postihnout dluhy i přínos díla v jeho dobovém kontextu, na rozdíl od autority zkušenější (viz např. PO č. 6, str. 142–3), opravdu nemá smysl. Pojmeme proto naši glosu jinak, jako *zamyšlení o pedagogice a pedagogích v soudobém světě*. V době, kdy čte — natož opravdu studuje — málokdo, sluší se však každému hledajícímu pomoci. Pro případ, že dobré učitele nevyhledává nebo opravdu nemá, mu doporučuji stručnější uvedení do problematiky „Celistvé a otevřené pojetí výchovy (Sylabus k základům pedagogiky. PdF MU v Brně 1994. 24 s.)“, zařazené i do nové anglické edice evropských pedagogických studií (S. Sting, Ch. Wulf, Eds.: *Education in a Period of Social Upheaval. European Studies in Education.* Waxmann, Münster–New York 1994)

Studentská tvořivost je zajisté žádoucí. Bez kompetentní pomoci ke svépomoci, stejně jako bez náležité odpovědnosti se však může snadno zvrhnout v diletantské šarlatánství, připomínající neblaze proslulou galaakci svazáků „Mládež vede Brno“. Hlavní zdroje nových poznatků a tvůrčích inovací, stejně jako prameny odpovědnosti za kultivaci našeho pedagogického dění a inspirace i evaluace dobrých teorií bychom měli hledat především v naší pedagogické realitě, ve světě kolem nás a v adekvátních metodologiích. Jinak řečeno: měli bychom spoléhat na síly autentické pedagogiky a nepodléhat zprofanovaným recidívám nekritického přejímání a samoučelného hromadění informací, pedagogiky katedrové ani pedagogiky konjunkturální, poplatné zájmům mimovědeckým. Rozvíjet realistické vztahové, systémové pedagogické myšlení v našich deformovaných podmínkách nikdy nebylo, není a nebude snadné, naráží na příliš mnoho vžitých i oživovaných jednostranných názorů, partikulárních zájmů i nesnášenlivých ideologií. Jen namátkou si připomeňme, kolik našich publicistů dnes obhajuje — pod pláštěm svobody — masové vydání ďábelské bible jednoho z největších tyranů, A. Hitlera, „Mein Kampf“, a ostudně mlčí ke zcela nedostatečné obnově duchovního odkazu T. G. Masaryka i k tomu, že nemálo dalších hodnotných knih rdouší dnes bezhlavá komercializace kultury neméně než nedávná ideologická cenzura. Zhrzení intelektuálové, dekadentní bohémové, staronoví „politruční“ i militantní jestřábi nového chaosu vyhlásili již i své krédo: „Každá idea vede do Osvětí“. Zapomínají, že i toto „totální osvobození člověka od vyšších principů“, tento cynický pokus legalizovat vše, tento amorální manifest zvuče je sebevražednou ideologií univerzální degradace a zrady lidství. Jde o marnou snahu lhotejných, narušených i zvrhlých ospravedlňovat neospravedlnitelné: hamižnost, chlípnost i násilí. Neuvádějí bychom tyto excesy, kdyby se nepromítaly v naší pedagogické obci. Na sjezdu ČPdS v roce 1992 vynechali např. někteří „pragmatici“ z připraveného návrhu stanov ustanovení o tom, že „činnost Společnosti je založena ... na humanitní pluralitní demokracii“!

Zpráva OSN (UNDP, 1994), která je podkladem pro Světový summit o sociálním rozvoji v březnu 1995 v Kodani, zdůrazňuje obecné ohrožení bezpečnosti lidí všude na světě a varuje, že „hladomory, etnické konflikty, sociální rozklad, terorismus, zamoření životního prostředí a nezákonný obchod s drogami už nejsou izolované problémy omezené státními hranicemi“. Generální tajemník OSN v červnu 1994 konstatoval nebezpečnou světovou krizi.

Nebývalá rizika totálního zneužívání všeho: atomové fyziky a věd i techniky vůbec, drog, médií, informací, negramotnosti i nedovzdělanosti a školního vzdělávání pro úzce egocentrické cíle trvají v nebyvalém rozsahu déle

než půlstoletí, bytostně i existenčně již ohrožují celý lidský svět. Právě v našich oborech je pro to příkladů více než dost. Není to tak dávno, co ředitel Ústavu experimentální pedagogiky Akademie věd obdržel od normalizátorů vysoce dotovanou státní cenu za pohotové „vědecké zdůvodnění“ předností osmiletého obecného vzdělávání oproti devítiletému. Podceňování humanitně demokratické vzdělanosti i poctivé a odpovědné odborné pedagogické kompetence neustalo ani po Listopadu, leckde dokonce nebývale rozkvétá. Etika i logika je nadále u některých „nezávislých“ a rádoby „alternativních“ odborníků na indexu. Notují sice častěji jinou, ale vždy jen tu „pravou“, právě posvěcenou. Je-li situace nejasná, neangažují se, trpělivě vyčkávají na novou „linii“ u témat neutrálních nebo pseudovědeckých. Tomu odpovídá i pojetí učitele–technologa, který se má angažovat pro cokoliv (H. Arendtová). Všichni, kterým jde opravdu o věc, kteří usilují o optimální řešení našich nejpálčivějších problémů, si ovšem v očích kalkulátorů, konjunkturalistů i lokajů, šarlatánů a parazitů zaslouží jen klacky pod nohy a pohrdání.

V roce 1991 jsem se např. setkal u relativně úspěšného i graduovaného pedagoga s otázkou, zda by se neměla v Systémové pedagogice celá kapitola o cílech výchovy vypustit! „Radarový člověk“ zřejmě zachytil signály, že se na „nejvyšších místech“ problematika cílů a hodnotových orientací výchovy příliš necení. Místo toho, aby přispíval k nápravě tohoto nebezpečného diletantství, přizpůsoboval se mu servilní horlivostí. Osobní pozici si možná u podobných dočasně posílil, pošramocené prestiži pedagogiky jako svobodné a odpovědné, autonomní vědy však rozhodně nepomohl. Dík podobným, věčně závislým konformistům náležíme již šestý rok k posledním státům světa, které nemají závazně vymezené ani minimum základního a středního vzdělání!

„Gumové svědomí“, kariérismus a další dobře vytrénované staronové praktiky úspěšného proplouvání dokáží divy: při troše schopností „exaktně, metodologicky i metateoreticky zdůvodní“ neomylnost i naprostou pochybenost kohokoliv, obhájí či zavrhnou kdykoliv cokoliv. Okázalé přemety od zpochybněné cílevědomosti výchovy k degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů, k segregaci vzdělávací soustavy, ba až k popření principů humanismu a demokracie strohým omezováním obecné přístupnosti vyššího vzdělávání vůbec nejsou pro tyto „čisté vědce“, kteří se axiomy a kontexty nezatěžují, nikterak nemožné. Přejde-li pravá chvíle, zajistí nepochybně, spolehlivě a hravě i úplnou destrukci pedagogiky v antipedagogiku.

Náležím ke generaci, která ještě zažila zbytky našich lepších tradic, která pamatuje velkolepý pokus o obnovu naší moudré, humanitně demokratické pedagogiky a vzdělanosti po roce 1945. Zde bychom měli navazovat a hledat opory proti dobovému šálení a mámení především. V kriticky náročném pro-

středí práce poctivé, svědomité i odpovědné, ne v nedůstojných šarvátkách a nepravdivých výpadech, připomínajících permanentní čistky a konfrontační styl koryfejí konsolidace. Věříme, že o totéž jde i pozoruhodně inovované redakci Pedagogiky. Pokud preferuje jiná hlediska a témata, je to její právo i odpovědnost. Sami budeme v tvůrčím rozvíjení celistvého a otevřeného pojetí výchovy rozhodně pokračovat.

Vraťme se ještě závěrem k odkazu nedávno zesnulého, světově uznávaného myslitele, kterým jsme naši glosu uvedli. Karl Popper náležel k těm, kteří vedou válku proti lidské omezenosti, i když vědí, že ji nemohou vyhrát. Zdůrazňoval, že v soudobém světě získává tmářství, nedovzdělanost a arogantní ignorance i mimořádný etický a existenční rozměr. Znat, vědět, poznávat a odpovědně tvořit se stává i morální povinností všech opravdových lidských bytostí — natož pedagogů.

Zprávy a projekty

Nabídka akcí poboček České pedagogické společnosti při AV ČR v roce 1995

Redakce Pedagogické orientace uvádí přehled plánovaných akcí poboček České pedagogické společnosti v roce 1995. Vychází z podkladů, které obdržela od jednotlivých poboček. Zájemci obdrží podrobnější informace od předsedů poboček, kteří jsou současně členy hlavního výboru České pedagogické společnosti (viz jejich adresy v Pedagogické orientaci 94, č. 12–13, s. 169–170).

Pobočka Brno

1. Seminář „Škola — výchova — poradenství v procesu zásadních společenských přeměn“ (doc. dr. L. Hřebíček, CSc.).
Termín: 23.3. 1995
2. Seminář „Nové pohledy na výchovu dětí a mladistvých v integrované jednotě škol a rodin“ (PhDr. M. Rabušicová).
Termín: 27.4. 1995
3. Seminář „Sebezpoznání a sebehodnocení české pedagogiky, její šance a výhledy do budoucnosti“ (prof. dr. S. Kučerová, CSc.).
Termín: 25.5. 1995
4. Seminář „Agresivita dětí a dospělých — společenská hrozba a výzva pedagogice“.
Termín: 22.6. 1995

Semináře začínají vždy v 15,00 hod. na brněnské Filozofické fakultě MU, v zasedací místnosti fakulty.

Pobočka České Budějovice

1. Přednášky „Projektování výuky“ (doc. ing. P. Byčkovský, CSc.) a „Pedagogický reformismus“ (doc. dr. R. Váňová, CSc.).
Termín: březen – duben 1995
2. Seminář ke koncepci problémového vyučování na ZŠ.
Termín: květen 1995
3. Přednáška „Ekologická výchova“.
Termín: září – říjen 1995.
4. Dvoudenní seminář „K některým aktivizujícím formám a metodám školního vyučování“ (prof. D. Selby).
Termín: v období září – prosinec 1995

Pobočka Hradec Králové

1. Pedagogické dny 1995 — setkání učitelů všech stupňů škol.
Termín: 23.–24.3. 1995 na VŠP v Hradci Králové.
2. Přednáška „Problémy alternativních škol v Evropě“ (prof.dr. J. Průcha, DrSc.).
Termín: duben 1995
3. Diskusní klub pro učitele I. stupně ZŠ — „K problémům výchovy a vzdělávání na 1. st. ZŠ“.
Termín: červen 1995.

Podrobnější informace lze získat na adrese: PaedDr. Zita Horáková, VŠP, katedra pedagogiky a psychologie, nám. Svobody 201, 501 91 Hradec Králové.

Pobočka Praha

1. Přednáška „Přijímací řízení na vysoké školy v USA“ (doc.ing. P. Byčkovský, CSc.).
Termín: 9.3. 1995
2. Přednáška „Sociální pedagogika pod zorným úhlem společenských přeměn“ (Dr. J. Růžička) — ve spolupráci se Sociálně pedagogickou společností.
Termín: 30.3. 1995
3. Přednáška „Školní rady“ (Dr. Žáková a Dr. Bosáková).
Termín: 13.4. 1995

Přednášky začínají vždy v 15,00 hod. v Ústavu pro rozvoj školství, Myslíkova 7, Praha 1.

4. V rámci konference „Globální a lokální problémy v Evropě“ bude realizován programový blok věnovaný problémům vzdělávání pod vedením prof. dr. V. Pařízka, DrSc.
Termín: 26.–28.6. 1995 (informace u prof. V. Pařízka na PdF UK v Praze).

Pobočka Olomouc

1. Seminář „Kurikulum, jeho proměny a trendy rozvoje v mezinárodní perspektivě“.
Termín: březen 1995
2. Přednáška „Některé aspekty amerického školství“.
Termín: květen 1995
3. Konference o alternativním školství s mezinárodní účastí.
Termín: 19.–21.10. 1995.

Informace o akcích 1–2 poskytnete Mgr. A. Bůžek (tel. Olomouc 068–5224241). Akce se konají na katedře pedagogiky PdF UP v Olomouci. Informaci o akci č. 3 podá Mgr. M. Ivanovský, PdF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc (tel. 068–29951).

Pobočka Ostrava

1. 2. mezinárodní konference „Pedagogická diagnostika 95“. Termín: 20.–22.9. 1995 (informace PhDr. J. Malach, CSc., PdF OU Ostrava).
2. Česko-polské pedagogické sympozium. Termín: říjen 1995 (informace PhDr. L. Langr, PdF OU Ostrava).
3. Spoluúčast na organizaci celostátní konference o vyučování občanské výchově (informace PhDr. L. Langr, PdF OU Ostrava).

Pobočka Ústí nad Labem

1. Seminář k přínosu díla J. Á. Komenského pro dnešek.
Termín: 28.3. 1995
2. Diskusní klub k otázkám studia pedagogiky na pedagogické fakultě (setkání členů ČPdS se studenty PdF UJEP v Ústí nad Labem).
Termín: duben 1995

Bližší informace poskytne Dr. V. Bartoš, Pedagogická fakulta UJEP, katedra pedagogiky, Hoření 13, 400 01 Ústí nad Labem.

V. Švec

Traditio lampadis — předání pochodně. Studentské kolokvium, Krnov, 13.–14. 5. 1994

SPgŠ v Krnově a nezávislá iniciativa Cesta světla uspořádaly pod záštitou MŠMT ČR v starobyklých prostorách pietně esteticky upraveného bývalého kostela sv. Ducha kolokvium na téma „Duchovní hodnoty současné české společnosti“. Kolokvium navázalo na předchozí seminář „Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti“, který se konal na témže místě a za přítomnosti více méně téhož auditoria ve dnech 1.–2. 11. 1993. Sled seminářů a kolokvií odpovídá pozoruhodné koncepci. Smyslem seminářů je ukázat učitelům humanitních předmětů aktuální problematiku, jak ji vidí vysokoškolští a jiní odborníci. Učitelé pak mohou s větším nadhledem řadu měsíců danou tematiku se svými studenty promýšlet a vést je při zpracování dílčích témat podle vlastního výběru. Výsledky tohoto úsilí předkládají studenti na kolokviu k veřejnému zhodnocení. Přednáškovou činnost na seminářích i kolokviích tu doprovází i učitelská a studentská činnost umělecká (recitace, sólový i sborový zpěv, hra na varhany, klavír a jiné hudební nástroje). Zásahu o koncepci i organizaci široce založené vzdělávací akce má PhDr. Zd. Jeník, ředitel SPgŠ v Krnově, dík za realizaci náleží především jeho spolupracovníkům z řad učitelů i studentů školy, ale i učitelům a studentům ze SPgŠ v Prachaticích, ve Znojmě, v Přerově, v Turčanských Teplicích a z gymnázia v Orlové a z Prahy 10.

Na uvedeném kolokviu předneslo 34 studentů své práce, zdařilé etudy, dokládající studijní horlivost i snahu hledat, objevovat i obhajovat duchovní hodnoty, čelit kulturně rozkladným vlivům, úpadku i vyslovené sociální patologii. Poselství naděje hledají mladí autoři v kulturním dědictví od starých Sumerů a Egypťanů, přes Bibli i řeckou kalokághatii k osvícenství, od sv.

Augustýna a sv. Anežky k B. Bolzanovi, K. Světlé a E. Štorchovi, posuzováno je pojetí lásky u A. Schopenhauera a E. Fromma. Uvažuje se o odkazu osobnosti a díla T. G. Masaryka, o svobodě a odpovědnosti, o kráse, o výchovném vlivu pohádek. Najdeme tu i drobné výzkumy — např. hodnotové orientace, vztahu k rodině, k víře, nechybí ani přehled významných osobností slovenské kultury. Práce představují důležité svědectví o kulturním růstu a zaměření svých autorů, jsou zdrojem poznání o stavu ducha části dnešní mladé generace, která prokazuje, že je schopna, ochotna i hodna toho, aby převzala „pochodeň“ kultury a osvěty. Ze semináře i kolokvia byly péčí SPgŠ v Krnově vydány zdařilé sborníky přednesených referátů, studentských prací i další dokumentace (fotografie účastníků, programy uměleckých vystoupení a koncertů). Jde o doklady vynikající pedagogické práce.

St. Kučerová

„Teorie praxi a praxe v teorii“. Celostátní seminář učitelských fakult. Brno-Šlapanice, 7. a 8. 2. 1995

Seminář pořádala katedra pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a Česká pedagogická společnost pod záštitou děkana Pedagogické fakulty MU doc. RNDr. Josefa Janáše, CSc. Cílem semináře bylo navázat na četné předchozí aktivity k této problematice, ale pokročit dále tím, že se vytyčí konkrétní problémy, jejichž řešení se jeví aktuální a nezbytné pro zkvalitnění učitelské přípravy. Semináře se zúčastnilo celkem 76 odborníků (pedagogů, psychologů a oborových didaktiků) ze všech pedagogických fakult ČR a z některých dalších fakult připravujících učitele, z toho 12 účastníků bylo ze Slovenské republiky a 3 z Polska. Jednání semináře probíhalo jednak v plénu, jednak ve 3 sekcích, kromě toho se konala panelová diskuse a paralelně projekce výukových pořadů z chemie s odbornou diskusí. Kladem byla účast zástupců praxe, zejména v panelové diskusi, a také ústředního školního inspektora Mgr. P. Roupce. Účastníci semináře měli možnost koupit si publikace vydané katedrou pedagogiky a seznámit se s nejnovějšími kopírovacími stroji (digitální matricový duplikátor RICON), které předvedla firma IMPROMAT, s. r. o., jeden ze sponzorů semináře.

Vlastní obsah jednání orientoval vedoucí katedry pedagogiky doc. PhDr. V. Švec, CSc. sedmi otázkami, na něž se hledaly odpovědi:

1. Jakou pedagogickou, psychologickou, resp. další teorii potřebuje dnešní učitel ve své praxi a v jakém rozsahu z perspektivy budoucí školy?

2. Jak koncipovat a uspořádat disciplíny v učitelském studiu, např. ve vztahu obecné a oborové didaktiky, induktivního nebo deduktivního postupu apod.?
3. Jak uplatnit předmětový a mezipředmětový přístup v učitelském vzdělávání?
4. Jak při projektování pedagogických předmětů a při jejich realizaci klást důraz na to, aby byl student připraven na praktické činnosti ve školské praxi a také na pedagogické inovace?
5. Jak připravovat budoucí učitele na úspěšný nástup do školské praxe a jak jim poskytovat i nejnütnější výbavu pro jejich další profesionální dráhu?
6. Klást důraz hlavně na nácvik praktických dovedností studentů, nebo spíš na rozvoj těch stránek osobnosti, které zvládnutí těchto dovedností podmiňují?
7. V jaké formě zprostředkovávat studentům pedagogickou a psychologickou teorii?

Je pochopitelné, že se nepodařilo najít vyčerpávající odpovědi na všechny položené otázky, navíc se objevila řada otázek dalších, ale už snaha po výstižné formulaci a identifikaci problémů je přínosem. Ukázalo se totiž, že mnohé problémy přetrvávají po mnoho let, aniž se našlo přijatelné řešení. To vedlo často k rezignaci, skepsi a mnohdy též k formalismu, neboť diskuse se stále točily dokola.

Na jednání semináře vystoupilo do popředí několik závažných aspektů dané problematiky, na něž se soustředila pozornost účastníků. Ukázala se potřeba překonat dřívější zjednodušené pojetí vztahu teorie a praxe v učitelském studiu. Neustále se naráželo na skutečnost, že v učitelském povolání je nezbytné, aby učitel byl vyhraněnou osobností, protože jen takový pedagog může děti a mládež vést a pomáhat jim na cestě života. Velký zájem vyvolala problematika styku fakulty se školami, na nichž se studenti uvádějí do praxe, protože se v současnosti objevilo mnoho třecích ploch. Řešit tyto problémy není jen záležitostí organizační, ale především koncepční.

Závěry ze semináře

Návrhy a doporučení semináře mají sloužit k mobilizaci všech sil při řešení aktuálních problémů, z nichž některé se dlouhodobě opakují a stávají se chronickým bolavým místem v přípravě budoucích učitelů.

A. Aktuální, průběžné úkoly

1. Dále prohlubovat teoretickou problematiku vztahu teorie a praxe v učitelské přípravě.

2. Věnovat zvýšenou pozornost výchovně vzdělávací práci na fakultách, zejména:
 - a) posilovat motivaci pro učitelské povolání ve všech formách výuky,
 - b) dbát na etickou stránku chování a na společenské vystupování studentů,
 - c) zintenzivnit spolupráci mezi všemi zúčastněnými činiteli,
 - d) nově stanovit proporce mezi odbornou, pedagogicko-psychologickou a metodickou přípravou učitelů,
 - e) orientovat studenty na tvořivou práci, na alternativní postupy, na výzkum výchovných a vzdělávacích jevů,
 - f) při všech opatřeních sledovat optimální rozvoj žáka.
3. Prohloubit spolupráci s cvičnými učiteli a s kulturními zařízeními: dlouhodobost, koncepčnost, nové formy spolupráce.
4. V přípravě učitelů respektovat potřeby regionu a společnosti.
5. Zkvalitňovat tok informací: celostátní semináře, společné projekty, podpora odborných časopisů.

B. Perspektivní, koncepční úkoly

6. Obsahově rozlišit pregraduální a postgraduální fáze učitelské přípravy a stanovit výstupní standardy.
7. Získávat zájemce o učitelské povolání už na základních a hlavně na středních školách.
8. Koncipovat nový model studia učitelství: nové pojetí disciplín, nové obory, příprava vhodných studijních materiálů.
9. Vytvořit koncepci cvičných škol nebo škol-klinik a na fakultách zřídit centrum nebo kabinet učitelského studia (profesionalizace učitelského povolání).
10. Příjímací řízení uchazečů o studium učitelství zaměřit na zjišťování předpokladů pro toto povolání: připravit vhodné metody a postupy.

Josef Maňák

V Brně o sociální pedagogice

Po roce 1989 se v naší republice opět po mnoha letech objevují snahy oživit a nově koncipovat některé pedagogické disciplíny, jako například pedagogiku volného času či sociální pedagogiku. Nejdříve se o tuto renesanci snažili

jednotliví odborníci z různých regionů a později jejich snahy vyústily v koordinovanější postupy v rámci České pedagogické společnosti, či se promítají do činností vznikajících nadací, organizací a institucí.

Pedagogická fakulta MU v Brně a její katedra pedagogiky se do odborné diskuse o úkolech sociální pedagogiky v České republice zapojila uspořádáním celostátního semináře s názvem Sociální pedagogika — její současnost a perspektivy. Seminář se konal dne 26. 1. 1995 v prostorách Pedagogické fakulty MU. Byli na něj pozváni také hosté z Filozofické fakulty UK v Bratislavě a doc. dr. B. Theiss-Smolinská z univerzity ve Varšavě. Doc. Dr. B. Smolinská patří mezi uznávané odborníky polské sociální pedagogiky.

Přítomnost hosta z Polské republiky oživila kontakty, které jsou v současné době spíše sporadické. Zájem se dnes podstatně více obrací k pedagogice německé a anglosaské. Domníváme se, že by bylo chybou nemít vzájemné vztah s bývalými východoevropskými sousedy. Zvláště v sociální pedagogice nám polské zkušenosti mohou pomoci v mnoha směrech.

Semináře se zúčastnilo 36 pedagogů téměř ze všech fakult v České republice, kde se sociální pedagogika vyučuje jako předmět nebo studuje jako obor. Tematicky byl seminář zaměřen především na tyto základní problémy: vymezení předmětu a oboru sociální pedagogika, profesní zařazení absolventů oboru sociální pedagogika, spolupráce mezi sociální pedagogikou a jinými pedagogickými disciplínami, popřípadě jinými vědami o člověku.

Hlavní referát přednesl prof. dr. M. Přádka. Nastínil tradice sociální pedagogiky v naší republice, pokusil se analyzovat její současný stav. Druhé hlavní vystoupení věnované polské sociální pedagogice, jejím tradicím a zdrojům přednesla doc. dr. B. Theiss-Smolinská. V dalším programu odeznělo osm příspěvků a šest diskusních vystoupení. Hlavní referáty a některé příspěvky budou zveřejněny v příštím čísle Pedagogické orientace.

Pokusíme-li se shrnout hlavní myšlenky z vystoupení účastníků semináře, tak na prvním místě stojí potřeba spolupráce všech věd o člověku. Účastníci se shodli na velmi úzkých vazbách mezi sociální pedagogikou a sociální prací, které však v praxi nejsou u nás vždy realizovány. Stejně tak není plně vyjasněn vztah k pedagogice speciální. Společenská praxe si vynucuje vypracování komplexního sociálního systému, jehož součástí musí být nejenom vyplácení sociálních dávek, ale také sociální pomoc organizovaná státem prostřednictvím odborníků — sociálních pedagogů. Existující sociální problémy a jejich předpokládané prohlubování přímo vyžadují řešení v sociální pedagogice. Potvrdilo se, že v sociální oblasti existuje množství úkolů, při nichž je pomoc sociální pedagogiky nezbytná a žádoucí. Sociální pedagogové považují za potřebnou pravidelnou výměnu zkušeností, např. formou odborných seminářů, stáží, prací v různých nadacích. Za zvážení

stojí také vznik již dříve navrhované Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Současná situace v sociální oblasti tedy přímo volá po urychleném řešení základních problémů. Seminář k sociální pedagogice uskutečněný Pedagogickou fakultou MU v Brně chtěl k tomuto procesu alespoň částečně přispět.

Dana Knotová

Ideový záměr Výstavy soudobé kultury

F. Pospíšil

Výstavnictví a kultura jsou slova úzce spjatá, v praxi často prolínající; problémem dosud nedořešeným je výstava kultury. Od světové výstavy v Paříži roku 1889 přes Výstavu soudobé kultury v Československu r. 1928, světové akce v Bruselu, Montrealu atp. směřujeme k vysokému cíli výstavnictví: ukázat dosažený stupeň lidské kultury *v celku*. Řešíme daný kol, navazující na humanitní ideje, zvláště Jana Amose Komenského a Tomáše Garriqua Masaryka a vycházejíce z moderního pojetí kategorie „kultura“.

Výchozí pojmy

KULTURA je *system* hmotných a duchovních hodnot, vytvářený prací lidstva v celém procesu jeho vývoje, utvářející společnost vcelku a člověka zvláště. Systémem rozumíme soubor prvků a vazeb s cílovým chováním. Kultura je systém *hodnot* ($K = SH$). Symbolem „hodnota“ vyjadřujeme specifickou vlastnost produktů lidské práce: prospěšnost člověku, to jest všem lidem obecně a každému zvláště.

HODNOTA je element, rozvíjející člověka ($H = e \rightarrow \check{C}$).

ČLOVĚK je složitý systém se zvláštní vlastností vytvářet hodnoty a jejich soubor — kulturu jako nový, kvalitativně vyšší řád tohoto světa.

$\check{C} = p \rightarrow H$, kde p je hodnototvorná práce.

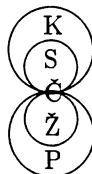
PRÁCE je souhrn všech hodnototvorných činností člověka: zahrnuje produkci + směnu + organizaci + řízení + hodnocení v jejich dialektické jednotě.

Práce = organizovaná výroba a směna včetně řízení a hodnocení. Práce je principem lidství; kdo nepracuje, nemůže se stát celým člověkem. Činnost proti obecnému zájmu není prací. Kultura je produktem *společenské práce*

a jako nový jev specifické kvality posunuje se řádově výše, „nad“ společnost, *nad* společenské subsystémy.

Kulturní aspekt jako zvláštní hledisko hodnocení a rozhodování zavádí pět základních rozlišovacích úrovní:

KULTURA	(systém hodnot)
SPOLEČNOST	(lidé a všechny společenské produkty)
ČLOVĚK	(jedinec jako symbol celku)
ŽIVOT	(živé systémy)
PŘÍRODA	(ne-živý svět)



Z hlediska kultury všechny systémy (zvl. společenské subsystémy) kritizujeme, z hlediska člověka svět humanizujeme. Kulturní hodnocení jako světonázorová metoda vidí smysl přírody a života v člověku, smysl člověka a společnosti v kultuře, smysl kultury v nepřetržité humanizaci světa.

Kultura jako systém je abstrakce; uspořádáním *souboru* (reprezentativního výběru) *hodnot* můžeme tento systém zavést, realizovat.

SOUDOBA KULTURA je soubor hodnot v historickém, časově vymezeném úseku: v současném století, v žijící generaci, v sociální epoše apod. Zahrnuje hodnoty aktivně utvářející současnost i rozvoj člověka a společnosti v přírodě. Soudobá kultura zahrnuje celé kulturní dědictví, vyjádřené konkrétními *vrcholovými* hodnotami ve všech jednotlivých oborech lidské činnosti i vcelku. Hodnota každého jevu je relativní a roste přidáváním práce. Zvláštním rysem soudobé kultury je stupeň její integrity, neboť tento systém teprve vzniká a stále se dotváří.

VÝSTAVA SOUDOBE KULTURY (VSK) je reprezentativní výbor společensky nejvýznamnějších hodnot naší doby; exponátem je současný člověk — tvůrce hodnot v celém rozsahu (komplexní člověk).

Úkolem VSK bude shromáždit a vystavit k veřejnému hodnocení vrcholové hodnoty všech oborů (Olympiáda práce a umění).

Kultura je nedělitelná v čase a prostoru: VSK bude akcí světovou, i když pořadatelem bude jedna země.

IDEOVÝ ZÁMĚR VSK formuluje nejobecnější, maximalistickou verzi akce; dočasná omezení budou překonávána postupně.

Optimální forma výstav soudobé kultury může být nalezena až po vyhodnocení experimentálního provedení — bude vždy závislá na sociálním ovzduší a stupni techniky.

Cíl

Společnost je systém dynamický a vnitřně rozporný: produkuje souběžně hodnoty na straně jedné a protilidské produkty na straně druhé — stále rychleji. Antagonismus subsystémů v poměrně uzavřeném prostoru ohrožuje existenci celku, všech jeho prvků a vazeb.

Kulturní člověk zpracovává dnes celou planetu a proniká do vesmíru (věčného v čase, nekonečného v prostoru a nevyčerpatelného v energii), společenská ne-kultura hrozí zničit tento svět.

Naším cílem je přispět k tomu, aby společnost jako celek komplexně vyhodnotila současný stav a určila další směry svého vývoje. Posláním „Výstavy soudobé kultury“ je ukázat, kam směřujeme, co potřebujeme a jaké máme konkrétní možnosti další existence: ukázat perspektivy kulturního světa.

Zavedení nového celospolečenského hodnocení, zvláště oceňování práce, je nezbytnou podmínkou pozitivního vývoje. Realizaci VSK pokládáme za naléhavý úkol dneška: přispěje ke zvýšení tvorby hodnot a snížení produkce ne-hodnot. Usměrní dosavadní hodnotovou orientaci většiny lidí.

Cílem této úvodní studie je vyjádřit víru v trvalý rozvoj společnosti a podpořit úsilí těch, kdo za dosažení uvedených cílů bojují.

Organizační příprava

VSK svým obsahem a rozsahem přesahuje působnost kterékoli ze stávajících institucí. K její přípravě bude nutno ustavit zvláštní jednotku.

Realizace:

- A. Projednání návrhu ve vládě; ustavení střediska, libreto
- B. Tématické soutěže, hodnocení exponátů (konkursy)
- C. Uspořádání výstav a souvisejících akcí (symposia apod.)
- D. Dokumentace a využití exponátů.

Navrhujeme

vytvoření Střediska VSK jako sdružené instituce více resortů. Hospodářské náklady krýt z prostředků účastníků, koordinací plánů a rozpočtů na příslušné období.

Československo prokázalo ve světovém měřítku poměrně vysokou úroveň výstavnictví. Usměrnění celostátních výstav v uvažovaném jubilejním roce 1998 pod patronací UNESCO může být základem navrhované akce.

Realizace VSK u nás povede k širší spolupráci evropské.

(Historickou šanci má opět mezinárodní výstavní město Brno. Zde jsou již předpoklady pro realizaci stěžejní akce, která nebude vyžadovat mimořádné finanční náklady.)

Osnova libreta

Tématické okruhy: A. Příroda
B. Život
C. Člověk
D. Společnost

Expozice:

Ad A.

Nejnovější metody zkoumání a poznatky věd o přírodě. Podstata a formy pohybu hmoty v čase a prostoru. Ovládnutí energie. Člověk mění chování hmoty. Poznávání vývoje vesmíru.

Ad B.

Poznatky věd o životě, jeho podstata a formy. Zdokonalování živých organismů, vyspělost současných druhů. Člověk jako součást živé přírody. Dialektika života a smrti; prodlužování života. Člověk mění chování živočichů. Život ve vesmíru.

Ad C.

Poznatky věd o lidském těle včetně myšlení. Člověk jako živý systém biofyzický a psychosociální. Podstata vědomí, rozvoj myšlení, kultivace smyslů, pěstování paměti. Tělesné a duševní zdraví včetně optimální výživy. Dědičnost a programování potomstva. Tvorba a kultivace „já“. Principy soužití. Soulad rozumu a citu. Utváření duševního světa. Potřeba práce. Optimalizace vztahu já — svět: zhodnocování.

Ad D.

Rezultáty věd o společnosti. Utváření společnosti jako jednotného systému; optimální organizace svobodných, tvůrčích lidí. Kulturní ideologie. Charakterizace státu a nadstátních útvarů mocenských včetně práva, ideologických včetně informatiky a ekonomických včetně peněžnictví.

Cesty řešení vzniklých rozporů: regulace osídlování planety Země (kontinentů, měst a obcí), materiálních zdrojů a výživy. Územní samospráva a spolupráce národů. Efektivní správa obcí, měst a zemí (modely).

Účast občanů na tvorbě a hodnocení společenských programů. Optimalizace výroby, zavádění směny podle hodnoty práce a užitečnosti produktů. Kultura práce a pracovního prostředí. Kultivace životního prostředí, půdy,

lesa, vody, vzduchu. Funkční doprava, spoje, služby, řemesla, obchod. Bezpečnost. Modernizace vzdělávání a humanizace výchovy. Péče o nemocné. Osvobodování jedince, jeho myšlení a sdělování, volby pobytu a povolání. Emancipace žen, rozkvět rodiny a rodu, soulad generací. Bydlení. Kultivace řeči. Racionalizace informačního toku ve společnosti. Rozvoj informačních soustav, zavedení středisek CTI (celospolečenské transformace informací).

Nové hodnoty v oblasti umění výtvarného, slovesného, hudebního, pohybového. Ochrana uměleckých děl a jejich využití v estetické a mravní výchově. Amatérské umění. Dětská tvořivost. Rozvoj zájmových organizací. Rekreace ve volném čase. Sport. Harmonická osobnost jako společenský typ. Řád kulturních lidí.

Adresa

Ideový záměr VSK byl zpracován v roce 1968, schválen radou NVmB a kulturním výborem ČNR, dán Čs. komisi pro spolupráci s UNESCO a vládním orgánům. V roce 1992 podán znovu primátoru města Brna.

Na pomoc studujícím

R. F. Hessong, Th. H. Weeks: *Introduction to Education*. New York, 1987. Překlad kapitoly „Filozofie výchovy v USA“

Známý filozof Dupuis (1966) třídí filozofie výchovy na liberální a konzervativní. Vidí problém dneška jako hledání dilemat typu „buď a nebo“ mezi liberálními a konzervativními ideami ve výchově. Tvrdí také, že rozštěpení osobnosti v americké filozofii výchovy je částečně odpovědné za nedostatky výchovy v USA.

Ze čtyř filozofií výchovy, které jsou čtenáři předloženy v této kapitole, prozkoumáme každou z nich podrobněji, abychom poznali, proč jsou takto zařazeny:

- | | | |
|-----|------------------|---|
| I. | – Konzervativní: | perennialismus
essencialismus |
| II. | – Liberální: | progresivismus
rekonstrukcialismus |

Perennialismus

Perennialismus stejně jako essentialismus uznává pravdu jako něco logického, neměnného, trvalého (Rosen 1968).

Pozn: *perennialismus je změněná (přizpůsobená) forma realismu, který má své základy u Tomáše Akvinského*. Řada zde obsažených názorů je hluboce zakotvena v Aristotelově tradičním realismu, který ovšem zahrnoval i metafyziku, věčnost a bohy.

Perennialismus klade důraz na trvalé hodnoty a dělí se do dvou větví: Náboženský, reprezentovaný Tomášem Akvinským (1225–1274), a **Laický**, představovaný Mortimerem Adlerem (1902–) a Robertem Hutchinsem (1899–1977). **Laická větev klade důraz na způsob poznávání pravdy (metoda)**, kdežto **náboženská větev se spoléhá na zjevení pravdy**. Laická škola vidí hlavní cíl v rozvoji intelektu, zatímco náboženská v morálním a náboženském rozvoji.

Perennialisté zdůrazňují pečlivé studium klasiků. Školní osnovy by mohly být podle nich založeny na studiu „velkých knih“. Jak prohlašuje Rosen, perennialisté věří ve výcvik schopností rozumu prostřednictvím formálních

disciplín, tj. těch školních předmětů, které mají největší organizovanost. Takové předměty cvičí a rozvíjejí myšlenkovou činnost. Kritéria pro zkoumání vhodnosti vyučovacích předmětů mohou být — duševní kázeň, užitečnost předmětu pro život nebo zajímavost z hlediska studenta. Učitel perennialista musí mít vysoce vyvinuté dovednosti v oblasti myšlení a měl by být skutečně schopen svými vyučovacími metodami přivést žáka k poznání pravdy z minulosti.

Perennialismus vznikl jako protest proti progresivismu, ale mnohé z jeho témat vzniklo před vznikem perennialismu. Pro perennialisty je trvalost a neměnnost pravdy skutečností. Perennialisté pobízejí ke studiu velkých mistrů jako Platón a Aristoteles, i ke studiu celého kulturního dědictví. Říkají, že studenti nemohou pochopit extrémní případy, ale mohou přijmout věčné pravdy. Věří, že ve spisech Aristotela a Platóna lze nalézt odpověď na otázky týkající se smyslu života. Co činí člověka dobrou a ctnostnou osobou? (Tato otázka má stejný význam v době Watergate jako v době Platónově). Kazí člověka moc? Kdo by měl vládnout zemi? Perennialisté věří, že takové problémy lidského druhu, jako jsou chamtivost, etická rozhodnutí, použití síly, jsou stejně aktuální dnes jako byly ve starověkém Řecku.

Výchovné ideje perennialistů

Jaké jsou výchovné ideje perennialistů? Jak jsme již dříve konstatovali, perennialisté **věří, že se lidská podstata nemění v čase**. Před člověkem podle nich stojí stále stejné problémy, dnes jako v minulosti, nebo jaké jej čekají v budoucnosti. Proto v jejich pojetí směřuje klasická výchova k výcviku řešení těchto trvalých problémů. Perennialisté kladou důraz na užívání rozumu. Říkají, že se studenti musí učit ovládat své pudy rozumem. **Výchova pro ně není přízpůsobení se lidské společnosti a běžným tendencím světa, ale přízpůsobení se věčným pravdám**. Na rozdíl od progresivistů tvrdí, že vyučování je pouhou přípravou pro život a nemůže se nikdy stát reálnou životní situací. **Chtějí učit —**

- **svobodná umění**
- **kulturní dědictví z literatury**
- **historii Spojených států a světa**

— a ne to, co se studenti touží naučit v konkrétním okamžiku. Ani předmětům, reagujícím na módní trendy, jejichž naléhavost rychle pomine. Perennialisté by chtěli, aby osnovy zahrnovaly velké knihy klasiků, jejichž platnost je neměnná a obsahují pokusy **odpovědět na odvěké otázky**

týkající se lidského bytí. Hutchins (1936) shrnul tyto názory na výchovu: „Vzdělávání (education) zahrnuje vyučování. Vyučování znamená vědomosti (znalosti) a ty jsou tvořeny pravdou. Pravda je všude stejná. Proto je i vzdělávání (výchova) všude stejné“.

Kneller (1971) shrnuje názory perennialistů takto: „Perennialisté říkají, že rozum mladých Američanů nemůže být nikdy skutečně cvičen v intelektuálních věcech (záležitostech) přílišně, neboť sami učitelé jsou lhostejní a vzdávají se příliš rychle. Je totiž mnohem snadnější učit studenty v jejich vlastním tempu a v souladu s tím, co se chtějí učit. Vezmeme-li však v úvahu povrchní sklony dětské povahy, které pak určují, co se učí, můžeme v takové výchově vidět brzdu jejich vývoje, rozvoje jejich skutečného talentu. **Seberealizace totiž vyžaduje sebekázeň a tu vychováme pouze prostřednictvím užití vnější kázně.**“

Které názory perennialistů na výchovu jsou hlavně kritizovány? V prvé řadě jsou perennialisté napadáni pro svou orientaci na minulost. Kritikové je obviňují, že si nevšímají běžných zájmů učících se o současné problémy života společnosti ani přípravy studentů na budoucnost.

Rosen (1968) napsal: „Perennialisté jsou přes mnohá tvrzení zastánci regresivní sociální filozofie. Chtěli by řešit problémy dvacátého století návratem k systému víry převládajícímu v minulosti.“

Jinou kritiku perennialismu představuje názor, že nespravedlivě vnučuje studentům výchovný systém vhodný pro pár elitních jedinců. Dokonce Plato zastává tento typ klasické výchovy, určené k výběru pro elitní vládnoucí třídu.

Kneller (1971) shrnuje kritiku perennialismu takto: „Perennialisté mohou být obviněni z pěstování aristokracie ducha a z nesmyslného omezení vyučování na tradici studia ‘velkých knih’. *Přeceňují význam intelektuálního nadání*, které mnohé děti postrádají, a přesto se stanou dobrými občany a pracovníky. Vyučování stejným předmětům přísně akademického typu je ignorování rozdílů a snad i poškození jejich osobního růstu.“

Essencialismus

Essencialisté mají některé názory společné s perennialisty, ale zdůrazňují také své vlastní myšlenky. Obojí se dívají na minulost jako na vodítko. Nicméně essencialisté chtějí rozvíjet především pravopis, úspěšnost, duševní kázeň (na rozdíl od perennialistů, kteří zdůrazňují „velké knihy“). Essencialisté kladou také větší důraz na přítomnost než perennialisté. Usilují o využití „základních dovedností“ k tomu, aby se studenti přizpůsobili okolnímu světu a současné společnosti takové, jaká skutečně je.

Knellerovými (1971) slovy: „Čím se liší essentialismus od perennialismu?“

Za první méně hlásá totální vzdělání intelektu (rozumu), a proto není tak zaměstnán určitými, předpokládanými, věčnými pravdami, jako spíše přizpůsobením se jedince přírodnímu a sociálnímu prostředí.

Za druhé je mnohem ochotnější přijmout kladné příspěvky vytvořené pedagogickými metodami progresivismu.

Za třetí — tam, kde se perennialismus obrací na velké tvořivé úspěchy minulosti, jako k projevu časově neohraničeného, univerzálního lidského pohledu na věc, essentialismus ji chápe jako pramen pro zkoumání současných problémů.

Essencialisté kladou mnohem větší důraz na přítomnosti než perennialisté, kteří mají největší důvěru v minulosti. **Perennialismus i essentialismus kladou důraz na základní dovednosti. Zatímco perennialisté kladou hlavní důraz na práci s „velkými knihami“, je vedoucí ideou essentialistů myšlenka základních dovedností.** Essentialisté spolu s idealismem a realismem zastávají názor, že pravda je neměnná a trvalá, ale rozdíl od idealismu je tvořen názorem na to, co je realita (skutečnost).

Essencialisté tvrdí, že jsou určité základy, které mohou všichni lidé znát, pokud budou vzdělávání. Ty definují jako „Základní dovednosti“. Sem patří *čtení, psaní, počty* (reading, writing, arithmetic).

Essencialisté byli předchůdci směru „hnutí návratu k základům“. Domnívali se, že učení musí být vykoupeno těžkou prací, na rozdíl od progresivistů, kteří zaujímají stanovisko, že „učení může být snadné“. Učitele vidí jako prostředníka mezi studentem a základními dovednostmi. Podporují tvorbu intelektuálních měřítek (norem, standardů). Vyučovací předmět chápou jako základ vzdělávání a přejímají tradiční metody „duševní kázně“. Zdůrazňují sebekázeň jako ideální typ kázně pro podporu tvorby sociálních hodnot a dávají jí přednost před individuální zkušeností (zážitkem) ve vzdělávání. Essentialismus, na rozdíl od perennialismu, není protikladem progresivismu jako celku, ale jen jeho určitých hledisek.

Essencialisté vidí učení prostřednictvím činností jako metodu, ale neuznávají je jako hlavní metodu učení. Zdůrazňují, že učení prostřednictvím činností může podpořit celkové učení žáka, ale varují proti přílišné generalizaci z omezeného počtu zážitků (zkušeností).

Nejnámější essentialistický filozof byl William Brickman (1913), vydavatel magazínu (časopisu) „Škola a společnost“, Artur Bestor (1908) a Mortimer Smith (1906–1981) — oba činní v Council for Basic Education (Rada pro základní vzdělávání). Essentialisté Bestorova typu obviňovali profesory pedagogiky za nedostatky vzdělávání a chtěli zrušit profesionální vzdělá-

cí kurzy pro přípravu kandidátů učitelství. Essencialisté věnovali své hlavní úsilí přezkoumávání problémů osnov, z nichž chtěli vymýtit nesmyslné prvky a pokusili se podpořit a posílit autoritu učitele ve třídě.

Essencialistické představy o vzdělávání

S essentialistickým postojem je spjata řada názorů: essentialisté **věří v kázeň a sebekázeň**. Tak například, když se staráš jen o své vlastní věci, není to dostačující důvod k tomu, abys byl pochválen ve vzdělávacím procesu. Essencialisté doporučují učitelům, aby zahájil učení zdůrazněním vědomostí, nahromaděných lidstvem v podobě kulturního dědictví. Vyhýbají se takovým vyučovacím předmětům, které se objevují jako závažné požadavky současnosti nebo jako módní vlny. Dávají přednost **zdůraznění dlouhodobých cílů a hodnot trvale platných**. Podtrhávají význam **základních dovedností** v elementárním vzdělávání a na vyšším stupni (na high school) **navrhují soustředit se jen na hlavní předměty**. Předměty, jako například řízení motorových vozidel, sexuální výchova a řadu volitelných předmětů navrhují vynechat z osnov škol. **Jsou zastánci logické vnitřní struktury vyučovacích předmětů a dávají jí přednost před usnadněním učení studentům**. Vysoce oceňují úsilí a prohlašují, že je jen málo dokonale vychovaných lidí, kteří se bez něj obešli.

Gutek (1981) říká: „Učení hodnotných dovedností a vědomostí vyžaduje, aby člověk obětoval svůj čas a úsilí. Mnoho trvalých a pevných životních zájmů dospělých osob je výsledkem takového úsilí. Mnohé z nich nebyly zpočátku příliš zajímavé nebo přitažlivé pro učícího se jedince. Takovými se staly teprve po ovládnutí základů dané činnosti, po vynaložení jistého úsilí. Dětské zájmy nelze ignorovat, ale není možné založit veškeré učení na omezené dětské zkušenosti. Existuje totiž řada oblastí učení, které se nemohou stát předmětem okamžitého zájmu žáka, ale stanou se jím v jejich pozdějším osobním životě“.

Mnohé metody přinášené essentialistickou teorií jsou *v protikladu k výchovným činnostem životního přizpůsobení*. Obhájci životního přizpůsobení věří, že školy mohou pomoci každému jedinci přizpůsobit se širšímu sociálnímu prostředí a sociálním vlivům americké společnosti, využitím řešení běžných sociálních problémů jako hlavních ohnisek učení. Předpokládají, že vzdělání dítěte bude výsledkem řešení těchto problémů. Například v ekologii: zhoršování ozónové vrstvy v atmosféře může být studováno současně s osvojováním si takových dovedností jako je čtení, psaní, vyprávění, znalosti přírodních věd, matematiky atd., které budou vzrůstat, neboť studenti jsou motivováni, aby četli, psali, počítali atd. tato témata z ekologie.

Výchova k životnímu přizpůsobení počátkem padesátých let byla odpovědí na sociální a ekonomické napětí, k němuž došlo po válce. Obhájci životního přizpůsobení toužili po zavedení takových požadavků do školních osnov, které by zahrnovaly současné společenské problémy, jako např. ekonomika, příprava na povolání, osobní potřeby mládeže.

Gutek (1981) charakterizuje opozici essentialistů k činnostem životního přizpůsobení slovy: „Essencialistický útok na ‘nepodstatné vědomosti’ byl obdobou postojů obhájců současných základů vzdělávání.“ Kritikové změn osnov z roku 1960 poukazují na to, že: „Essencialistický útok na ‘náhodné učení’ byl podobný kritice obhájců současného základního vzdělávání. Mají stejné námítky proti novým zlepšením učebních osnov, zvláště takovým, jako jsou ‘nová matematika’, ‘nové pojetí studia společnosti’ a nové přístupy k přírodovědnému vzdělávání. . . Současní kritikové inovací učebních osnov z roku 1960 mají námítky, že objevovací metody nebo dotazovací, prozkoumávající (inquiry) metody jsou neefektivní a vedou studenty k tomu, že objevují znovu Ameriku, spíše než by je vedly k mistrovství, opírajícímu se o vědomosti uspořádané pomocí řádných metod. Současní kritikové také argumentují tím, že proces učení a učební metoda zde byly škodlivě nadřazeny obsahu učení“.

Krátký přehled událostí ovlivňujících vzdělávání v 50., 60. a 70. letech bude ukázkou vlivu essentialistů a hnutí „návrat k základům“. V roce 1957 vypustil Sovětský svaz Sputnik. Výsledkem byla prudká impulzivní kritika vzdělávání a růst významu essentialistických názorů a hnutí „návrat k základům“ v americké škole. Díky tomu se koncem padesátých let stává essentialistický postoj převládajícím v USA. Zda to byl důsledek vypuštění Sputniku, nebo zda to bylo způsobeno poklesem progresivního pohybu, je těžko říci. Každopádně však vzniká „Národní akce na obranu vzdělání“, kladoucí důraz na akademické předměty v programu učitelského vzdělávání, na růst počtu hodin matematiky, přírodních věd, cizích jazyků atd. Učební plány škol z těchto let nebyly sice svým charakterem striktně essentialistické, nabízely však studentům, že se naučí těmto předmětům stejným způsobem, jako by se jim učil vědec daného oboru. Pojetí těchto projektů není součástí essentialistické doktríny a organizační změny americké školy, jako třeba „týmové vyučování“, „modulární plánování“ (modular scheduling), otevřené pojetí škol a individualizované vzdělávání, nebyly essentialisty podporovány.

Essencialisté měli horší pozici v druhé polovině šedesátých let. S nástupem Velkého sociálního společenského programu a v důsledku pokračování vietnamské války se školy místo essentialistických programů zaměřily na vyrovnávací vzdělávání, na projekt Head, vzdělávání Start, profesní přípra-

vu na povolání a dvojjazyčné vzdělávání. Aktivita v sociálních problémech se stala spíše pravidlem než výjimkou.

V polovině sedmdesátých let došlo znovu k oživení hnutí za „návrat k základům“ ve Spojených státech. Ovšem toto znovuoživené hnutí se výrazně odlišuje od předchozího období tím, že **vyrůstá z řad laických občanů, a nikoliv z řad pedagogů.** Vzniká tak podstatně širší podpora ze strany laiků a rodičů, než tomu bylo v předchozích obdobích.

Gutek (1981) hodnotí hnutí takto: „Na rozdíl od jiných proudů v historii vzdělávání nebyl **směr zaměřený na základní vzdělávání** zpočátku podporován ani postavami známými z národní politiky ani z oblasti vzdělávání. Nestaví se za něj ani známé organizace. Nabízí však široce rozvinuté strategie, sjednocující své argumenty společným filozofickým základem.“

Nové essentialistické hnutí ze sedmdesátých let vyrůstalo z touhy určit minimální dovednosti a schopnosti pomocí testů a ze snahy *kvalifikovaně vymezit základy vzdělávání* (standards). Profesionální vychovatelé nebyli součástí tohoto hnutí, byli obvykle zatlačeni do defenzivy, ale i oni byli nakonec vtlačeni do zjišťování a testování minimálních schopností. Tlak veřejnosti postupně způsobil, že v několika státech přijaly zákonodárné sbory nařízení o testování minimálních schopností určené učitelům i žákům. V osmdesátých letech diskutují profesionální pedagogové na téma „co je základní“ vzdělání a laičtí obyvatelé stále více požadují základní, účelné literární i matematické dovednosti u absolventů vysokých škol.

Mnohé kritiky vzdělávání vznikly na půdě hnutí „návrat k základům“ v sedmdesátých a osmdesátých letech. Tito essentialisté odsuzovali společenskou podporu neúspěšného dítěte, která se projevovala jeho ponecháním ve stejné věkové skupině, pokud se nezlepšilo, i takovými pokusy, jako byly různé fakultativní předměty a minikurzy. **Nedostatek pozornosti věnovaný základním dovednostem a etickým hodnotám byl essentialisty ostře napadán.** Odmítali povolnost ať již ve standardu chování nebo ve standardu akademickém. Obhájeví návratu k základům vystoupili proti tendencím a tvrzením, že školy jsou příliš byrokratické a drahé. Poukazují i na nedostatek motivace žáků a kritizují *špatnou kvalitu přípravy učitelů i školy*, které je mají připravovat, stejně jako zvláštní hantýrku (žargon), používanou profesionálními pedagogy.

Mnohé tyto kritiky vycházejí od zastánců hnutí za „návrat k základům“. Jak již bylo řečeno, je velmi obtížné určit, co je základní. Jsou umění výtvarná, hudební, tělesná výchova základní? Co říci o takových předmětech jako jsou zdravotní výchova, studium společnosti atd.? Takové otázky lze odpovědět snadněji, pokud jde o čtení a psaní v elementární škole. Chceme-li se však takto tázat při posuzování předmětů na vyšším stupni, kde je

množství rozmanitých předmětů, uvážneme v bažině. Proto se esencionalisté často nemohou shodnout na tom, co je vlastně základní. Většina lidí se shoduje, že by mohli podporovat hnutí „návrat k základům“, kdyby bylo schopno definovat, co znamená „základní“.

Gutek (1981) tvrdí: „Obojí, ať již přátelé nebo nepřátelé základního vzdělání, potřebují určit odpovědi na následující **filozofické otázky, které se vynořily ve druhé polovině století:**

1. Co je řádné (zdravé) vzdělávání?
2. Co je škola?
3. Jaký je prvotní účel školy?
4. Jaká má být povaha školních osnov?

Filozofie a vzdělávání

Tradiční	Progressivní
orientovaná na předmět	orientovaná na žáka
sledovat ostré hrany změn	otupovat ostří
společné jádro základu vzdělávání	osnovy vycházející z potřeb života
důraz na — pravopis, čtení, počty	důraz na rozvoj kritického myšlení
úspěšnost	Učitel organizuje, vybírá a řídí
duševní kázeň	experimenty žáka tak, že aktivní
střední škola by mohla být členě-	účast žáka obohacuje jeho poroz-
na podle předmětů:	umění i vědomosti.
a) důležitý je text	Zapojení žáků zvyšuje jejich od-
b) důležité je teoretické vzdělává-	povědnost.
ní	Morální cíle mohou být založe-
Mladistvá delikvence má příčinu	ny na občanské i sociální experi-
v zanedbání školní role.	mentaci, profesionální a praktické
Přenos hodnot dalším generacím.	užitečnosti a individuálním vývoji
Autorita učitele ve třídě je vysoce	(neintegrovat sociální ani psycho-
žádoucí.	logické vzdělání).
Aktivita žáka spočívá v organizaci	Výchova k demokracii.
jeho vlastních poznámek.	Aktivní škola — aktivní žák.

Obhájci základního vzdělávání musí přemýšlet a odpovídat na tyto otázky co možná nejsoudržněji a co možná nejsouhrnněji. takovým způsobem, aby odpovědi netvořily rozptýlené zdroje sporných názorů, ale soudržnou a logickou strukturu. Oponenti potřebují ověřit tyto otázky ve světle historických perspektiv i opakovaných návratů témat „základního vzdělávání“. Uvedené problémy nejsou něčím přechodným, co zmizí z našeho obzoru. Tak jako se vynořily v pedagogické minulosti, mohou se objevit i v budoucnu.“

Jak je patrné z našeho textu, ideje essentialistů hrají v současné americké pedagogice významnou roli a jsou i dnes svědectvím o vlivu hnutí „zpět k základům“ v USA.

Progresivismus

Třetí filozofií výchovy, kterou se budeme zabývat, je progresivismus, navazující na pragmatismus či instrumentalismus Johna Deweye.

Jaké jsou hlavní ideje progresivistické filozofie výchovy? Progresivisté kladou větší **důraz na spolupráci a sociální učení**, na projektivní metody nebo **metody řešení problémů** ve vzdělávání. Progresivisté věří, že **učení může být aktivním procesem** a že studenti mohou dělat mnohem více než jen pasivně přijímat informace. Věří, že učení může vycházet ze zájmů dítěte. **Role učitele se zde mění v „poradce dítěte“**. Není již „diktátorem“ nebo „ředitelem učení“.

Progresivisté zdůrazňují samotný proces učení, to znamená prostředky a metody, spíše než jeho konečný produkt — vědomosti, dovednosti. Nejvýznamnější skutečností je pro progresivisty (stejně jako pro rekonstruktivisty) změna. Progresivisté zdůrazňují (jak se domníval např. J. J. Rousseau), že **jednotlivý žák je dítě a nikoliv malý dospělý**. Trvají na tom, že **výchova a vzdělávání je život, a nikoliv jen příprava na život a učení**. Žáci se podle nich nemusí zásobovat vědomostmi a uskláňovat je pro pozdější použití, ale především by měli myslet a řešit problémy. Tvrdí, že **vědomosti vznikají jako součást procesu řešení problémů**. Tak například když chceme žáky učit, co je demokracie, **měly by se školy stát demokratickými institucemi**. Podle Deweye demokracie ve vládě a ve vzdělávání v Americe těsně souvisí.

Pokrokoví pedagogové nebudou chtít plnit hlavy studentů jako džbán vodou, ale **chtěli by žáka učit, jak se má učit, aby mohl později v učení pokračovat ve svém dalším životě**. Pro pokrokové pedagogy je učení nepřetržitou rekonstrukcí (přebudováním) zkušenosti. Důraz je zde kladen na zkušenost, nikoliv na věčnou a neměnnou pravdu citovanou idealisty. Pokrokoví pedagogové se domnívají, že výchova a vzdělávání se týká celého dítěte a věří, že vzdělávání je více než vyučování. Zkušenost a pokus jsou dvě klíčová slova progresivistů, vyplývá to i z následujícího prohlášení Knellera (1971): „Není to vstřebávání minulých vědomostí, co je důležité, ale jejich neustálá přestavba (restrukturalizace) ve světle nových objevů. A tak řešení problémů musí být viděno ne jako pouhé hledání funkčních vědomostí, ale jako věčný souboj s obsahem vzdělávání.“

Myšlenky Johna Deweye sehrály rozhodující roli v hnutí progresivistů.

Dewey sám dával přednost názvu své filozofie „instrumentalismus“ nebo „pragmatismus“, a ačkoliv byl přesvědčen, že jeho progresivní následovníci zkreslili mnohé z jeho idejí a přivedli je až k extrémům, přesto je stále znám jako vůdce hnutí progresivního vzdělávání v USA. Je to možno nejlépe pozorovat v současných pracích o Deweyovi, které zjišťují, že jeho následovníci i kritikové mají tendenci zkreslovat jeho názory. Sám Dewey nakonec odsoudil progresivní hnutí a nespolupracoval s ním. Tak se stal prvním zastáncem a později prvním kritikem progresivního hnutí. Deweyova filozofie výchovy je holistická a snaží se o sladění takových protikladů, jako jsou rozpor mezi teorií a praxí, mezi tělem a duší, mezi názorem a činem, mezi prostředky a cíli. Dewey zvláště odsuzuje odtržení školy od života v jejím okolí. Vystupuje proti převládajícímu názoru, že vědomosti mohou být naučeny a uskladněny tak, že je možno použít jich v následujícím myšlení a činnosti. Dewey pevně věřil, že učení ve škole je život, a ne příprava na život. Učení je život a nejčastěji k němu dochází v běžném životě a při řešení skutečných problémů. Opravdové cíle těchto skutečných (reálných) problémů jsou nejužitečnější pro dosažení spojení učení se životem.

Sheffer (1966) formuloval tuto myšlenku následujícím způsobem: „Celé prostředí obklopující vyučování je důležité jako potenciální příspěvek k učení. Z toho vyplývá, že **morální atmosféra ve třídě povzbuzuje zvědavost a dotazování. Vztahy mezi žáky a učitelem** nejsou pokládány za bezvýznamné vzhledem k obsahu vzdělávání, ale za **základ morálního a intelektuálního učení**, které probíhá ve škole, ať již to záměrně plánujeme nebo ne. Každá položka obsahu vyučování musí být prezentována v závislosti na vnímání učícího se. Tento způsob vnímání spolu s opravdovým systémem motivace žáka musí brát učitel svrchovaně vážně.“

Tak se Dewey staví proti každému oddělování, ať již jde o rozdělení humanitního a odborného vzdělávání nebo teoretických a aplikovaných věd či myšlení a činnosti.

Dewey klade značný důraz na činnost a prožitek (zkušenost). Učení je pro něj vždy aktivní proces. Mozek není pasivní příjemce vědomostí, ale aktivní účastník řešení problémů. Dewey věřil, že **zkušenost (prožitek) je pro učení rozhodující**. Současně však věděl, že ne všechny zkušenosti (prožitky) jsou součástí vzdělávání.

Hook (1966) shrnul Deweyovy názory na pojem zkušenost slovy: „Pojem zkušenost má mnoho významů, ale smysl, který mu Dewey dává, je tvořen vztahem k lidskému procesu učení. Veškeré učení je výsledkem zkušenosti, ale ne každá zkušenost je pravým vzděláváním. Pouze takové zkušenosti se mění ve skutečné vzdělávací prostředí, které v reakcích jedince signalizují problém. Jinak přeloženo: Dewey uznává pouze takové zkušenosti, v nichž

reakce jedince signalizují problém a jeho okolí se mění ve skutečné vzdělávací prostředí.“

„Mé pedagogické krédo“, brožura sepsaná J. Deweyem, obsahuje mnohé názory na vzdělávání, které později podrobněji rozpracoval. Zde také definuje svých **pět základních zákonů**, týkajících se vzdělávání:

1. První zákon je *účast jedince na sociálním vědomí*. Tímto zákonem zdůrazňuje Dewey sociální problémy a zkušenosti, které se podílejí na formování osobnosti od narození až do smrti.
2. Druhým zákonem je myšlenka, že *škola tvoří součást tohoto sociálního procesu. Vzdělávání je pro něj proces žití* a nikoli přípravou pro život.
3. Třetí zákon přináší tvrzení, že *sociální život dítěte je skutečným obsahem vzdělání*.
4. Čtvrtý zákon tvrdí, že *metody mají být formovány (utvářeny) vlastní dětskou povahou*. Dewey později věřil, že vzdělání je hlavním smyslem sociálního pokroku a nápravy.
5. Posledním, pátým zákonem je to, že Dewey a progresivisté chtějí *přijmout podporu od rekonstrukcionistů*. To bude ukázáno v následující kapitole.

Úpadek progresivního vzdělání

Co bylo hlavním obsahem kritiky, která nakonec vedla k úpadku progresivního vzdělání? Progresivisté byli obviňováni ze závažných nedostatků vzdělávání, které byly nacházeny po vypuštění Sputniku v r. 1957. Progresivistické hnutí, které již bylo oslabeno vnitřními spory a vnější kritikou, prožilo dramatický úpadek v závěru padesátých let. Školy jsou často navíc obětními beránky při řešení společenských nesnází a problémů. Když Američané uvěřili, že Spojené státy zaostaly za Sovětským svazem v kosmických závodech, okamžitě obvinili školy a hlavně pedocentrické metody progresivistů. Cremin (1961) analyzuje úpadek a odstoupení progresivistů slovy: „Překvapující věcí kolem odpovědi progresivistů na útok nebylo to, že se hnutí zhroutilo, ale že se zhroutilo tak snadno. Šokující je i prudkost úpadku. Proč tento náhlý a spíše smutný konec (druhá polovina konce padesátých let) hnutí, které bylo více než půl století loajální a vlivnou částí americké veřejnosti? Co bylo specifickou **příčinou** tohoto **úpadku progresivního vzdělání**?

Za prvé: **deformace progresivních principů**, a to jak stoupenci, tak kritiky — představují hlavní činitel. V řadách progresivistů vznikaly různé frakce, neschopné vzájemné dohody. Dalším faktorem byl **negativismus**

— progresivisté se více stavěli proti něčemu než pro něco. Skupinová práce, individuální projekty i učení prostřednictvím činnosti vyžadují podstatně více času na přípravu učitele než starší metody výuky. Progresivismus se stal obětí vlastních úspěchů při změnách amerických idejí o školských a vyučovacích metodách. Někteří kritici argumentují, že progresivisté neudrželi krok s probíhajícími změnami v masmédiích a sociálnímu tlaku a většina kritiků argumentuje, že konzervativní přesun v politickém a sociálním myšlení po II. světové válce poskytl spolu se Sputnikem poslední ránu progresivismu. Konečně, na rozdíl od současného nejnovějšího hnutí „základního vzdělání“, bylo progresivní hnutí složeno ponejvíce z profesionálních pedagogů a jejich selhání mělo za následek vstup laické veřejnosti do jejich hájemství.“

Kneller (1971) uvádí další příčiny neúspěchu progresivistů. Progresivisté byli kritizováni za to, že *povolovali studentům učit se tomu, co je zajímavé, spíše než by je vedli k učení se toho, co potřebovali*. Mnozí kritikové progresivistů tvrdí, že škola je umělou učební situací, která nikdy nemůže představovat skutečné životní prostředí. Jejich pochybnosti se soustřeďují i kolem toho, zda lze rozvíjet sebekázeň (uvědomělou kázeň) prostřednictvím svobody. Tito kritikové uvádějí, že k vytvoření vnitřní, uvědomělé kázně, je nutno užít vnější disciplínu, na jejímž základě teprve může být vytvořena vnitřní disciplína. Odpůrci progresivismu také upozorňují, že skupinová rozhodnutí obhajovaná progresivisty, nemusí být nezbytně lepší než rozhodnutí jedince. Rozhodnutí skupiny může vyplývat z krajní konformity a tyranie ve skupině. Vznikají i výhrady k tomu, že si progresivisté dělají monopol na výchovu k demokracii. I zde vidí kritikové jiné možnosti výchovy. Dále pak Kneller (1971) uvádí, že progresivisté se příliš zaměřují na aktivitu jako takovou a velmi málo dbají o její cíle, o výsledky žákovy činnosti.

Progresivistické hnutí, které vzniklo po občanské válce a získalo širokou odezvu mezi intelektuály, rostlo a získávalo příznivce mezi rokem 1900 a první světovou válkou. Bylo hnutím reprezentovaným především profesionálními pedagogy. Potom se hnutí začalo rozdělovat a tříštit, hlavně ve dvacátých a třicátých letech a zaniká koncem padesátých let. Jakkoliv měli progresivisté významný vliv na vzdělávání v dnešní Americe, byli potřeni opozičními hnutími — esencialismem a „zpět k základům“. Progresivisté podporovali víru v to, že výchovu lze využít k sociálnímu zlepšení. Tento trend se projevuje i u rekonstrukcionismu, který nyní prozkoumáme.

Rekonstrukcionismus

Posledním druhem filozofie výchovy, o kterém bude řeč, je rekonstrukcionismus. Cílem rekonstrukcionistů je změna společnosti prostřed-

nictvím výchovy, jako nástroje sociální reformy. Proto jsou behaviorální vědy a kulturní síly důležitými pomůckami rekonstrukcionistů. Ti totiž věří, že Američané žijí ve věku krizí. Odtud vyplývá i pronikavé vědomí (smysl) naléhavosti jejich výzev.

Jak napsal Rosen (1968): „Rekonstrukcionismus je výsledkem působení ideálu utopické společnosti. Proto rekonstrukcionisté tvrdí, že filozofie je nástrojem, a jako takový může být užit pro více než jen vysvětlování zkušenosti (prožitku). Musí pomoci k výstavbě nové, lepší společnosti.“

Hlavními představiteli rekonstrukcionismu ve Spojených státech byl George Counts (1889–1974), autor práce „Odvází se školy stavět nový společenský řád?“ (1932). Dalšími představiteli tohoto směru byli Theodore Brameld (1904–), jehož hlavní prací byla kniha „K rekonstrukci filozofie výchovy“ a Harold Rugg (1886–1960), autor práce „Kultura a vzdělávání v Americe“ (1931).

Jak lze rozlišit rekonstrukcionisty od jiných směrů filozofie výchovy? Progresisté a pragmatikové obecně podporují sociální změny, ale na rozdíl od rekonstrukcionistů nechtějí podporovat specifické reformy společnosti.

Rosen (1968) shrnuje tyto rozdíly, když píše: „Rekonstrukcionismus se jako filozofie výchovy liší od pragmatismu spíše ve stupni a důrazu než v druhu. Ačkoliv sdílí mnohé s pragmatismem, klade mnohem větší důraz na sociální politiku. Zatímco perennialismus klade výlučný důraz na minulost a esencialismus a progresivismus na přizpůsobení se přítomnosti, rekonstrukcionisté upínají své naděje k budoucnosti.“

Základy rekonstrukcionismu můžeme vidět v hlavních tezích, vyslovených Teodorem Brameldem (1965): „Ve volání rekonstrukcionismu je patrná naléhavost, vyzývající k **výstavbě nového sociálního řádu**, chránícího svět před sebezničením atomovými zbraněmi. Obdobně jako progresivisté i rekonstrukcionisté věří v **demokracii**. Jejich nová společnost má být kontrolována lidem. Chtějí vybudovat mezinárodní demokracii, která bude logicky znamenat konec národní demokracie. Domnívají se, že právě **společnost tvoří lidi takové, jakými jsou**.“ Proto Brameld zdůrazňuje význam skupinové práce ve škole. „Rekonstrukcionistický učitel nemůže být nestranným. Musí nést odpovědnost za demokratickou výchovu (výchovu pro demokracii) a musí si být vědom naléhavosti rekonstrukcionismu.“

Rekonstrukcionisté věří, že *behaviorální vědy mají rozhodující význam* a že cíle i metody výchovy musí být upraveny tak, aby umožňovaly přípravu na měnící se požadavky budoucnosti. **Výchova je pro ně přípravou pro budoucnost a ne výhradně pro přítomnost.**

Je obtížné zůstat vůči nim neutrální, neboť jejich názory jsou plny vášně a emocí. Ukažme tedy aspoň některé jejich přednosti a slabiny.

Přednosti

Rekonstrukcionisté kladou hlavní důraz na výchovu pro budoucnost. Tím dělají to, v čem mnozí filozofové selhávají. Snaží se zdůraznit nezbytnost světové vlády, mezinárodní demokracie, jejichž nutnost odvozují z potřeby kontroly nukleárních zbraní i z vážných problémů sociálních a ekologických, oceňují význam postindustriální společnosti načrtnuté Tofflerem (1970), nedílí iluze, že počítače zaplavující svět, vyřeší vše za nás.

Nedostatky

Kritikové rekonstrukcionistů uvádějí, že pluralitní společnost ve Spojených státech nemůže podporovat jen jeden druh cílů. Ptají se, či cíle to budou? Mohou mít učitelé zvláštní zájem na budoucnosti svých žáků? Angažují se rekonstrukcionisté pro indoktrinaci společnosti (na „naočkování“ určitými názory)? Jak se to slučuje s jejich smyslem pro demokratickou společnost? Jsou závěry behaviorálních věd dost pevnými základy pro budování nového společného řádu? Autoři tohoto textu si nejsou jisti, zda by Američané souhlasili s jednou představou budoucnosti, která bude uskutečňována rekonstrukcionisty. Spíše vidí více hodnot, které budou důležité pro orientaci lidí na budoucnost i jejich problémy.

Shrnutí

Filozofické závěry jsou členěny do tří částí:

- liberální versus konzervativní v diskusi o filozofii výchovy
- přijatelnost eklektické filozofie výchovy
- rozdíly, které by mohly být způsobeny konzistentní filozofií výchovy na školách v USA.

Diskuse typu „buď a nebo“ ve filozofii výchovy přináší vždy americkým školám potíže a trápení. Učitelé i laičtí občané se neshodnou jeden s druhým ani mezi sebou v tom, zda je ve škole důležitější obsah vyučování nebo dítě, zda by měly být školy stavěny podle představ o otevřené koncepci školy, nebo by měly být stavěny v tradiční podobě, tj. jako soustava uzavřených tříd? Měly by minikurzy rozvíjet studentské běžné zájmy na středoškolské úrovni, nebo mají být studenti vedeni v kurzech základních dovedností? Měly by být mimoškolní činnosti součástí řádných učebních plánů, nebo mají být pouze doplňkem školního programu? Všechny tyto otázky jsou soustředěny kolem diskuse liberální versus konzervativní ve výchově. Tato dvě stanoviska jsou detailněji srovnána v následující tabulce.

Uspořádání učebních plánů (osnov)

Tradiční	Progresivní
1. Program slavných knih: vědy a matematika jako předměty rozvíjející myšlení	1. Projekty takového typu jako: Proč lidé opouštějí svá domovská města?
2. Historie je dobrá kvůli sobě samé	2. Simulace přistání lidí na Měsíci
3. Posedlost pravopisem	3. Život na Mississippi
4. Vědeckost (čistota vědy)	4. Pomoc veřejné zdravotní služby při analýze (proudů, větví, směrů, studijních směrů)
5. Oblékání a jídlo	5. Být si vědom chudoby služeb a na požádání jim pomoci
6. Tělesná výchova	6. Pomoci menšinám usadit se ve svém školním distriktu
7. Sport	7. Tvorba nových her určených pro handicapované osoby
8. Vědecký klub	
9. Profesionální den (den volby povolání) — career day	
10. Testování	

Konzervativní hledisko

Konzervativní hledisko perennialistů a esencialistů je představováno názory Terrela Bella, sekretáře pro výchovu v Reaganově vládě. Bell prohlásil, že výchova je osvojování vědomostí a vyslovil podporu ideám školy orientované na vědomosti. Nesouhlasí s demokracií ve škole, ani s osnovami přizpůsobenými životu, učitelsko-žakovským plánováním výchovy, ideou, že učení musí být potěšením. Věří, že těžká práce, nepřízeň osudu a životní problémy tvarují charakter žáků. Bell výmluvně odporuje myšlence školy orientované na dítě a tvořící své curriculum podle požadavků běžných potřeb a zájmů žáků. Podle jeho názoru by měly školy spíše rozvíjet ve svých žácích celoživotní touhu po intelektuálních znalostech než zdůrazňovat tělesné potřeby.

Sám Bell (1965) řekl: „Příliš mnoho času je v našich školách vyplýváno na plánování v oblasti vztahu „učitel-žák“ a práci výborů (komisí) a ne dost času je věnováno důraznému hledání a brilantnímu ovládnutí základních vědomostí, které by vedly k rozvoji intelektuálních schopností a moudrosti. Dnešní doba je příliš nebezpečná a množství vědomostí, které občan musí získat, je příliš rozsáhlé, než abychom mohli pokračovat s tím, že v centru

naší pozornosti a našeho úsilí bude proces sociálního přizpůsobení, práce výborů a určování cílů žáky.“

Bell věřil, že žáci mohou být aktivní v procesu učení a také, že učení může být orientováno na dosažení vědomostí. Oponoval názoru o vedlejších, nahodilém učení, obhajovaném progresivisty: „Učení nemůže být chápáno jako proces, v němž jsou vědomosti náhodnými vedlejšími produkty, vznikajícími v rámci činností rozvíjených kvůli přizpůsobení, sociálním interakcím nebo v zájmu získávání zkušenosti.“

Věřil, že jde o podobný omyl jako v následujícím příkladu: „Vychovatelé, kteří zdůrazňují takové procesy jako životní přizpůsobení nebo rozvoj osobnosti, kladou důraz na finální výsledky získané v průběhu činnosti. Kachnu však nemůžeme učit plavat dříve, než se vylihne z vejce. Kachna bude plavat tehdy, když se setká s úkolem nebo s procesem, který ji k tomu připraví. Obdobně i dítě bude určitě přizpůsobeno k životu i jeho osobnost se rozvine v požadovaném směru, jen když si osvojí vědomosti.“

Stejným způsobem předkládá Bell (1962) výmluvný argument, zdůvodňující etickou hodnotu práce: „V práci je vždy větší radost než ve hře. Hru bychom měli chápat jako přestávku, mezeru, jako spánek, v němž si obnovíme své duševní schopnosti a energii pro další osvojování vědomostí. Proto nechť se naše školy opět věnují tomu účelu, pro který mají vždy existovat a existovaly i v minulosti. Škola orientovaná na vědomosti bude člověku pomáhat naplnit jeho osud, kterým je dobytí a ovládnutí prostředí a ovládnutí přírodních sil.“ Bell tedy místo přizpůsobení lidí přírodním silám, obhajuje získávání kontroly nad prostředím prostřednictvím vědomostí o něm. Bell je v přímé opozici ke stanoviskům progresivistů, týkajících se smyslu škol.

Progresivní hledisko

Progresivní stanovisko zde představuje William Lauderdale svými závěry ze zkoumání tří úspěšných progresivních škol. První z nich je Laboratorní škola (založená Johnem Deweyem v Chicagu). Druhou je Městská a zemská škola založená Karolinou Prattovou v New Yorku. Třetí progresivní školou je Holtvillská škola v Alabamě. Byly to ve třicátých a čtyřicátých letech velmi slavné školy, které zdůrazňovaly odbornou výchovu a výchovu k životnímu přizpůsobení. Tyto tři školy nám poslouží k zobrazení tří hlavních frakcí uvnitř progresivního hnutí:

- experimentální stanovisko: Laboratory School J. Deweye
- pedocentrické stanovisko: Škola K. Prattové v N. Y.
- orientace na životní přizpůsobení (life-adjustment): Holtvillská škola

Nyní popíšeme dvě z těchto škol jako příklad progresivního hnutí ve výchově (education).

Deweyova laboratorní škola v Chicagu byla založena v roce 1896 a Dewey sám vedl školu do roku 1904. Jejím účelem bylo ověřování a testování pedagogických a psychologických zákonů. Dewey kladl značný důraz především na klidnou a uvolněnou atmosféru školy, v níž mohou děti při učení spolupracovat. Jako metodu využívá exkurze a věří, že učení je svou povahou sociální. Chicago nabízelo široký výběr muzeí, továren a obchodů, které by podle jeho názoru mohly být využity pro výchovu dětí.

Lauderdale napsal: „Dětské zájmy, které vznikly přirozeně, hraním her, vyprávěním příběhů a nebo pod vlivem exkurzí, slouží jako startovní čára pro učení. Činnosti, které z takových zájmů vyrůstaly, byly plánovány a utvářeny záměrně, dětmi i učiteli, spolu se získáváním dovedností a vědomostí, které jim poskytují větší možnost kontroly prostředí.“

Řešení problémů bylo podstatou Deweyova pedagogického působení. Klád velký důraz na význam zkušenosti a věřil, že myšlení a činnost tvoří nerozlučnou jednotu a že myšlení je pravdivé jen tehdy, když jeho výsledky jsou v činnosti úspěšné. Myšlení i činnost jsou výsledkem dětské zkušenosti. Výchova je podle něj ustavičnou rekonstrukcí zkušenosti ve světle nových zkušeností. Dewey neústupně požaduje, aby společnost svými dlouhodobými cíli umožnila svobodu učení jedince.

Lauderdale (1981) shrnuje Deweyovy názory o potřebách jedince a požadavcích společnosti, v níž jedinec žije, slovy: „Dewey upozorňuje na tendenci, projevující se jako obecná představa, že svoboda jedince a nezávislost musí být omezena příkazy a nařízeními, přijatými uspořádanou společností. Toto stanovisko však pro něj není vyjednáváním o právech jedince a potřebách společnosti, ale tím, co vytváří sociální uspořádání (dohodu) ve společnosti, jejímž prostřednictvím se může jedinec vyvíjet jako rozumná, svobodná lidská bytost.“

Městská zemská škola Karolíny Prattové v New Yorku byla pedocentrická. Lauderdale uvádí jako základní metody této školy dramatické hry, hry s kostkami, sociální interakce a časté exkurze, stejně jako důraz kladený na pracovní činnosti. Základem pro přijetí dramatické hry jako metody je Deweyova myšlenka o znovutvoření zkušenosti a Froebelův výrok, že hra je prací dítěte. Do-withs (kostky) jsou kvádry užívané při hře. Slouží dětem pro rozvíjení jejich fantazie ve hře. (Autoři této knihy viděli, jak děti opouštějí prvotřídní nové hračky koupené rodiči, aby si mohly hrát s odloženými hranolky dřeva nebo starými lepenkovými krabicemi). Sociální interakce a exkurze jsou metody odvozené z Deweye a zdůraznění práce je

možno vidět již u Pestalozziho. V ideách K. Prattové se odráží i vliv J. J. Rousseaua.

Laderdale (1981) na to upozorňuje slovy: „Hra je pro Karolinu Prattovou stejně důležitým prvkem jako pro Rousseaua. Díky hře si dítě vytváří smysl svého světa, nachází motivaci, zobrazuje vztahy mezi ideami a vytváří si spojení mezi příčinou a následkem, a to vše na základě svých vlastních zkušeností.“

Podle Lauderdala to byla náhodná zkušenost, která se podílela na formování její pedocentrické progresivní filozofie výchovy: „Tuto významnou zkušenost získala při návštěvě svých přátel, kteří měli šestiletého syna. Viděla jej, jak si hraje ‘na železnici’. Po pokoji byly rozloženy hračky, kostky a různé předměty používané v domácnosti, včetně několika odpadkových košů. Hoch byl zcela zabrán do hry, v níž vytvářel svět, který měl v daném okamžiku smysl jen pro něj. On sám byl aktivním účastníkem tohoto světa, jeho tvůrcem, řidičem vlaku (strojvedoucím), vydával při tom rozmanité zvuky související s provozem na železniční trati. Stupeň chlapcovy aktivity u učení ji vzrušil. Srovnával ji se zájmem o učení, který mohla pozorovat u dětí umístěných v jejím domově. Chlapcovo vzrušení hrou a učením stálo v ostrém protikladu k mdlému zájmu o učení, mezi tak mnoha dětmi v jejím domě dětí. Tato zkušenost byla pro ni prvním zábleskem, který jí dal naději, že objevila způsob, jehož pomocí se mohou všichni mladí lidé zúčastnit tvorby nebo dramatizace událostí atd. prostřednictvím dramatické hry.“

Ve všech třech uvedených progresivních programech lze nalézt *důraz kladený na pracovní činnosti*. Deweyova Laboratorní škola používala zaměstnání jako vzhled do sociálně kulturního dědictví a jako ukázkou, jak byly v historii řešeny problémy. Karolina Prattová ve své městské a zemské škole města New Yorku nalézala jádro curricula — učebního programu v práci a Holtvillská škola užívá práci pro zlepšení obce jako ústřední téma své činnosti.

Laderdale (1981) shrnuje podobnosti mezi těmito třemi progresivními školami: „Ačkoliv je jejich praxe velmi odlišná, stojí jako jeden celek na svých závazcích k progresivním principům. Jejich žáci se svobodně účastní rozhodování. Plánují mnohé své učební aktivity a svobodně *vykonávají* své práce. Programy v těchto školách jsou vysoce individualizovány. Vztahy mezi žáky a učiteli jsou neformální a zakládají se na vzájemné důvěře. Spolupráce převládá nad soutěživostí. Žáci jsou hodnoceni multidimenzionálně a hodnocení je užíváno spíše jako diagnostický nástroj než jako nástroj pro hodnocení výkonu. Zájmy žáků jsou respektovány a pocítovány jako potřebná podpora přízpusobení, nikoliv jako samoúčelné, ale jako odrazový můstek pro učení.“

Lauderdale (1981) napsal, že žádná ze tří uvedených škol nebyla ovlivněna extrémisty „kultu dítěte“, kteří nesnášejí nic, co omezuje svobodu dítěte, a kteří dávali progresivní výchově jako celku špatné jméno. Progresivní pedagogický odkaz spočíval podle Lauderdalea v tom, že progresivisté vytvořili precedens pro inovaci práce ve školní třídě, nově definovali cíle výchovy, zpestřili učební plány, změnili role učitele a žáků a změnili atmosféru ve školách. Tyto výsledky progresivního hnutí mohou být pokládány za základ dnešních rozličných alternativních programů, učebních smluv (learning contracts), skupinové práce, individualizovaných učebních projektů, student-ských a žákovských rad na mnoha středních školách a mnoha dalších forem žákovské účasti na vlastním učení.

Eklektická filozofie

Filozofičtí odborníci se liší v názoru na vhodnost eklektické filozofie výchovy. Být eklektický, znamená vzít části různých filozofií a spojit je do jedné vlastní filozofie výchovy.

Například někdo přijme za svou představu aktivního žáka, který se podílí na svém učení, z idealistické filozofie. Současně však bude preferovat realistické stanovisko k vědeckým metodám jako hlavnímu nástroji vědeckého poznání. K tomu pak ještě přidá pragmatický princip, že hodnoty jsou relativní a stále se mění. Tím si vytvoří základ své vlastní eklektické filozofie.

Kritikové tohoto způsobu tvorby filozofií výchovy namítají, že tato cesta nevede ke konzistentní filozofii a že jedno stanovisko může být v konfliktu s jiným. Autoři této knihy se domnívají, že *filozofie většiny lidí jsou ve skutečnosti eklektické*. Nejdůležitější však je, že **vývoj vlastních filozofických principů je základním předpokladem pro učitelskou profesi**. Ať již to učitel uznává nebo ne, jeho činnost ve třídě je založena na určitých filozofických principech. Učitel tyto principy formuluje jako své vlastní názory, z nichž odvozuje své výchovné a vzdělávací působení ve třídě. Měl by si proto tyto principy uvědomit jako prvky, ovlivňující jeho chování.

Může se filozofie stát příčinou sporu?

Diskuse mezi liberály a konzervativci ukazuje jasně význam a důležitost filozofie výchovy pro každodenní výchovná rozhodnutí. Filozofie výchovy může způsobit rozdíly v úspěšnosti žáků i vyučování. Mnohokrát již bylo řečeno, že je lepší světlo jedné svíce než kletba tmy. Místo lkaní nad takovými problémy jako kázeň, rasové rozdíly, nedostatek žákovské motivace nebo nedostačující finanční prostředky na výchovu a vzdělávání, může učitel použít svou vlastní filozofii jako prostředku, který má po ruce pro lepší světlo.

„Učitel často netuší, kde jeho vliv končí.“ Jeden učitel může způsobit svou činností značnou změnu v životě žáka.

Shrnutí

Tato kapitola je věnována jednotlivým filozofiím výchovy — perennialismu, essentialismu, progresivismu a rekonstrukcionismu.

Perennialismu klade důraz na minulost a zobrazuje pravdu jako něco logického, trvalého a neměnného. Věřící perennialisté, jako sv. Tomáš Akvinský, spoléhají na zjevení pravdy jako primární cestu poznání. Laičtí perennialisté, jako Martin Adler, R. Hutchins, kladou důraz na myšlení jako cestu k pravdě. Perennialistická teorie učení chce rozvíjet myšlení a vzdělávat člověka prostřednictvím studia klasické literatury a výchovou k duševní kázni.

Obdobně jako perennialisté i **essentialisté** vidí v minulosti svého průvodce. Na rozdíl od perennialistů však kladou na první místo učení základním dovednostem a nikoliv čtení slavných knih. Tato kapitola také ukázala vliv essentialistů na nynější hnutí „zpět k základům“ a také blízkost essentialistů k hnutí životního přizpůsobení.

Progresivní ideje výchovy zdůrazňují spíše proces výchovy než jeho výsledky. Školu chápou jako život a ne jako přípravu na život. Učitel má roli poradce a nikoliv diktátora. Byl ukázán růst progresivního hnutí i příčiny jeho úpadku.

Rekonstrukcionismus se soustřeďuje na změnu společnosti a jeho představitelé, Counts a Brameld, vidí výchovu jako nástroj změny společnosti k lepšímu. V diskusi konzervativců proti liberálům byly ukázány rozdíly v názorech T. Bella a Karoliny Prattové, dvou výrazných protikladů v pojetí výchovy a vzdělání.

Přeložil Vladimír Vocelka

Autoři čísla

Doc.PhDr. Jana Bazáliková, CSc., FF UK Bratislava

Prof.PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno

PaedDr. Rudolf Buchta, Brno

Dr. Michael Göhlich, Technická universita, Berlín

RNDr. Tomáš Hála, MZLU Brno

PhDr. František Hybl, ředitel Musea J. A. Komenského, Přerov

PaedDr. Dana Knotová, PdF MU, Brno

Dr. Boris Kožuh, šéfredaktor časopisu Sodobna pedagogika, Lublaň

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Brno

Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PdF MU, Brno

PhDr. Ladislav Polášek, CSc., Nový Jičín

PhDr. František Pospíšil, Brno

Ing. Jiří Rybička, MZLU Brno

PaedDr. Květoslava Santlerová, PdF MU, Brno

Anatoly Sirotentko, CSc., ředitel APV Ukrajiny, Kijev

PhDr. Jan Skrutil, Brno

Doc.PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU, Brno

Dr. Stephan Sting, Svobodná universita, Berlín

Doc.PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU, Brno

PhDr. Jarmila Svobodová, CSc., PdF MU, Brno

Doc.PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF MU, Brno

Doc.PhDr. Vladimír Täubner, CSc., Vys. škola pedagogická, Hradec Králové

PhDr. Vladimír Vocelka, Slezská universita, Opava

Errata

- Prosíme čtenáře, aby si opravili letopočet 1663 na 1668 v č. 11, str. 98, předposlední řádek. Bystří počtáři správně upozornili na chybu. Jde o vydání Komenského díla *Via lucis*, 26 let od napsání (1642) a 2 roky před smrtí (1670). Děkujeme.
- Kolega Vorlíček žádá opravit nepřesnosti, které se týkají jeho příspěvku v č. 12–13, s. 156. Příspěvek se má jmenovat „K problematice učebnice pedagogiky“ a u jeho jména v seznamu autorů se má vypustit „PdF UK“, protože je již v důchodu.
- Kolega Pospíšil upozorňuje, že objevil „I“ (podtržené), a to je *informační centrum systému ČLOVĚK* (PO 12–13, s. 180).

Obsah

Oznámení České pedagogické společnosti o přípravě konference k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů	3
Za nové paradigma pedagogiky	5
Stanislava Kučerová: Hodnotová koncepce výchovy a vzdělávání	5
Stephan Sting: Aktuální koncepty vzdělávání v Německu: mezi in- dividuálním sebevzděláváním a hledáním nového společného základu	17
Michael Göhlich: Systémové myšlení a pedagogické jednání	24
Anatoly Sirotenko: Problémy vzdělávání v multikulturním státu	33
Boris Kožuh: Rozvoj a dilemata metaanalýzy	35
Za školu „dobře spořádanou“	40
Výzva redakce k pokračování diskuse o vývoji, stavu a perspekti- vách výchovy a vzdělání v ČR	40
Vladimír Spousta: A znovu Komenský . . . aneb Co trápí naše učitele?	43
Rudolf Buchta: Projekt Reformní střední odborné školy	49
Květoslava Santlerová: Estetická výchova ve výuce psaní	54
Stanislav Střelec: K postavení rodiny mezi výchovnými činiteli	61
Vladimír Täubner: Sexuální výchova je součástí obecného výchov- ného projektu	66
Tomáš Hála, Jirí Rybička: Počítač a výuka	74
Dědictví Komenského	84
Dědictví Komenského. Informace a nabídka knižních titulů. F. Hýbl	84
Jan Skutil: Veškeré spisy J. A. Komenského a Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského jako vyvrcholení činnosti Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě	88
Ladislav Polášek: J. A. Komenský a moravští bratři	94
Recenze a glosy	97
H. Arendtová: Krize kultury. Rec. V. Vocelka	97
Oldřich Šimoník: Začínající učitel. Rec. J. Bazáliková	104
Sting, S. — Wulf, Ch.: Education in a Period of Social Upheaval — Educational Theories and Concepts in Central Europe. Rec. J. Svobodová	106
Učebnice informatiky pro ZŠ. Rec. J. Rybička, T. Hála	107
Celotáborové hry. Rec. T. Hála	113
Bohumír Blížkovský: Antipedagogická „Pedagogika“?	115

Zprávy a projekty	119
Nabídka akcí poboček České pedagogické společnosti při AV ČR v roce 1995	119
Traditio lampadis — předání pochodně. Studentské kolokvium, Krnov, únor 1994, S. Kučerová	121
„Teorie praxi a praxe v teorii“. Celostátní seminář učitelských fa- kult. Brno-Šlapanice, únor 1995. J. Maňák	122
V Brně o sociální pedagogice. Seminář, leden 1995. D. Knotová . .	124
F. Pospíšil: Ideový záměr Výstavy soudobé kultury	126
 Na pomoc studujícím	 131
R. F. Hessong, Th. H. Weeks: Introduction to Education. New York, 1987. Kapitola „Filozofie výchovy v USA“. Přel. V. Vocelka	131
Autoři čísla. Errata	151

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 zasilání Pedagogické orientace na Vaši adresu.

Informace pro autory

Uvítáme zaslání každého příspěvku přímo redakci ve dvou exemplářích, a to i v případě diskety. Můžete-li, disketu přikládejte nebo příslušný soubor pošlete elektronickou poštou na adresu jiri@vszbr.cz, podstatně tím urychlíte zpracování Vašeho příspěvku. Uveďte vždy Vaši přesnou adresu včetně telefonu. 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), může být i T602, CHI-WRITER, WORD PERFECT pracující pod MS-DOS; použijete-li WORD, AMIPRO a jiné pracující pod OS WINDOWS, **musíte provést export do ASCII tvaru!**
- Úpravy uvnitř textu: — nedělte slova na konci řádku
— odstavce naznačte vynecháním 1 řádku
— nadpisy obklopte prázdným řádkem před a za
- Národní znaky — nejlépe norma Kamenických, případně i PC Latin-2
- 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. Odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15 Kč. Členové ČPdS platí pouze 10 Kč za 1 exemplář v rámci členského příspěvku.

Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 14

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Vydala Česká pedagogická společnost při AV ČR

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 redaktoři poboček i odborných sekcí ČPdS a další spolupracovníci

Adresa redakce: Prof. dr. S. Kučerová, Milénova 12, 638 00 Brno

Administrace: Dr. R. Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno

Tel.: (05) 412 121 76 (sportovní škola)

fax: (05) 412 111 30 (SPU)

Podávání novinových zásilek povoleno Oblastní správou pošt v Brně
čj. P/2-3275/94 ze dne 27. 9. 1994

Sazba: KONVOJ, Berkova 22, 612 00 Brno

Tisk: Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně