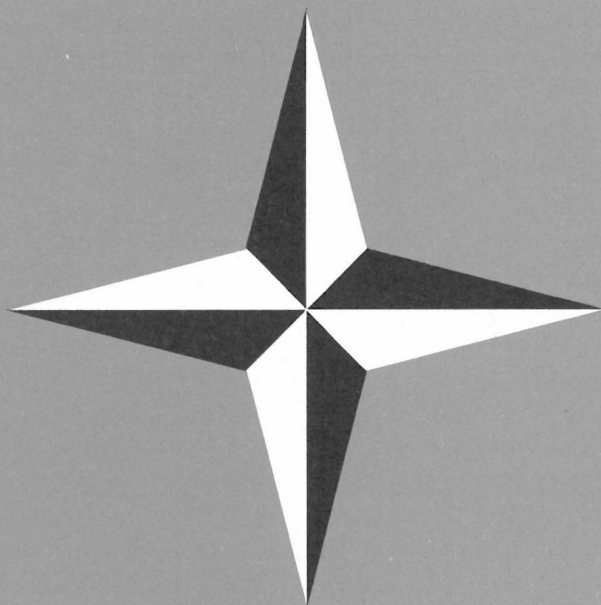


pedagogická orientace - 94



12-13

Pedagogická orientace, Brno 1994, č. 12–13

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

číslo, které máte před sebou, přináší aktuální myšlenky a názory na otevřené otázky naší vzdělanosti, výchovy, školy a pedagogiky, které byly předneseny na třetí polistopadové celostátní konferenci České pedagogické společnosti při AV ČR v Hradci Králové ve dnech 16.–17. září 1994 na téma

Učitel, škola a pedagogika ve 20. století

Pedagogická orientace

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

Byla obnovena po 24 letech prvním číslem nové edice v roce 1991, aby znovu otevřela své stránky svým čtenářům i autorům pro hledání cest k vyšší úrovni výchovy a vzdělání v duchu humanitní demokracie, národních tradic i dimenzí evropských a světových.

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.

Těšíme se na Vaše hlasy a ohlasy

Redakce

„Devatenácté století zdůrazňovalo příliš objektivní stránku pravdy a vytvořilo také zvláštní intelektualistickou pedagogiku, resp. didaktiku, jež upadala v didaktický materialismus, nehledíc k osobnímu zakotvení pravdy, nýbrž k ovládnutí množství užitečného vědění. I tak praktický filosof, jako byl *H. Spencer*, který v mravní výchově osobní stránku až přecenil, na druhé straně ve výchově intelektuální zůstal při didaktickém materialismu, jak jej tehdy přinášel vládnoucí směr pozitivistický.

Dnes je již konec tomuto kvantitativnímu ideálu ve výchově, ba spíše se můžeme obávat, že ubíháme v extrém opačný, že se takřka obáváme mluvit o systematickosti ve výchově, ztrácejíce se plně v anarchii individualistické výchovy.

Ale jak ukazují různé projevy pedagogů (např. *J. Hendrich, Úvod do obecné pedagogiky*) zdá se, že v nejbližší budoucnosti se vytvoří syntéza, hledící jak k objektivní pravdě a její systematickosti, jak se jeví v logice, tak také k subjektivně psychologické podmíněnosti této pravdy.

Učitel nebude subjektivní intuice potlačovat, ale bude je vést k pevnému systematickému zdůvodnění. A tím zároveň vytvoří harmonickou atmosféru, která odstraní dnešní směry, příkře proti sobě stojící, jednak intuitivního subjektivismu, jednak systematického objektivismu.

Také výchova nesmí přihlížet jen k psychologickému myšlení a jeho subjektivním podmínkám, ale též k tomu, aby toto myšlení bylo schopno získat si přesné a určité objektivní zdůvodnění.“

Josef Tvrđý, Logika, Praha 1937
s. 252 a n.

Učitel, škola a pedagogika ve 20. století

Třetí sjezd pedagogické společnosti po listopadu 1989

řádný plenární sjezd České pedagogické společnosti při AV ČR s pracovní konferencí ve dnech 16. a 17. září 1994 v areálu Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové.

Plenárního sjezdu a odborné konference se zúčastnily delegace všech poboček České pedagogické společnosti, s potěšením byli přivítáni hosté z našich okresů i ze zahraničí, zástupci Slovenské, Slovinské, Ukrajinské, Polské a Německé pedagogické společnosti. Bylo jich devět z pěti zemí. Někteří pozvaní se omluvili a poslali své zdravice sjezdu. Celkem bylo přítomno téměř 200 účastníků.

Organizačního zabezpečení se ujali pracovníci Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové pod vedením *doc. PhDr. B. Krause, CSc.* Přes rekonstrukční práce v areálu bylo místo pro plenární zasedání i pro práci v sekcích nebo pro přátelská setkání, stejně jako pro ubytování a stravování, vzorně připraveno.

Úvítací projev přednesl *J. M. Doc. PhDr. O. Richterek, CSc.*, rektor VŠP. Odbornou konferenci zahájily úvodní referáty:

- **K přípravě nových zákonů o vzdělávání na základních, středních a vysokých školách ČR**
PhDr. F. Kozel, poslanec a předseda Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Parlamentu ČR
- **Zamyšlení nad pedagogickými základy transformace českého školství**
Prof. PhDr. Z. Helus, DrSc., děkan PdF UK v Praze
- **Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů**
Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc., předseda ČPdS

Úvodní referáty byly podkladem pro diskusi v plénu i ve třech sekcích, do kterých se účastníci podle svého zájmu přihlásili. Předneseno nebo odevdáno bylo přes 70 referátů.

Ve sjezdové části programu podal **Zprávu výboru ČPdS při AV ČR za uplynulé období** spolu s programově zaměřenou úvahou **Krise pedagogiky a pedagogika krize** *Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc.*, předseda ČPdS, odezvěly referáty zahraničních hostů a zástupců přizvaných pedagogických společností (které uveřejníme v příštím čísle), proběhly volby návrhové a volební komise, beseda o dosavadní a budoucí činnosti, o kooperaci s tvůrčí praxí a dalšími akademickými společnostmi u nás i v zahraničí,

volby nového výboru, byly podány zprávy ze sekcí a komisí a nově zvolený výbor se sešel k prvnímu zasedání.

Pedagogové včera, dnes a zítra

Úvodem místo závěrem

Vážení přátelé, hosté a účastníci sjezdu, kolegové a kolegyně!

V duchu tradice našich dosavadních polistopadových sjezdů se i letos počítalo s tím, že se pokusím zformulovat závěrečné slovo, shrnout hlavní myšlenky sjezdu a vyvodit z nich ideové poselství pro příští období.

Místo toho musím poprosit o omluvu, že nejsem mezi vámi. Jsem po úrazu, zlomená noha mi nedovoluje chodit, ba ani normálně sedět.

Všechno je tedy jinak, než jak si pořadatelé představovali, ale významy a symboly tématu, o kterém jsem měla mluvit — **Pedagogové včera, dnes a zítra** — nejenže přes všechnu jinakost zůstávají, ale jsou ještě výraznější a naléhavější.

Hradec Králové je město mého dětství a dospívání. Chodila jsem tu do pětileté obecné školy dívčí Profesora Drtiny na Pospíšilově třídě, pak 4 roky na Městské dívčí reálné gymnázium na starém městě, maturovala jsem na státním Rašínově klasickém gymnázium, v oné krásné Gočárově budově na nábřeží se Štursovým Vítězem v průčelí.

Po válce jsem odcházela z Hradce do Prahy na studie. I mé generaci přinášel poselství života ještě „stříbrný vítr“ (ostatně Šrámkova Sobotka je také v Hradeckém kraji): „Život! Život! Jeho slávě se pokloňme, jeho chválu zpívejme! . . . Chceme jeho barvy nosit a v jeho barvách vítězit! Ale vyřídte mu, ať nás nezradí, ať nás neprodá! . . .“

Nuže zradil, prodal. Dovolil, aby násilí padesátých let potlačilo tvořivé snahy poválečného rozběhu, dovolil, aby potlačilo celospolečenský obrodný proces r. 1968. Pomůže nám alespoň dnes — v přechodném období po roce 1989 — odstranit překážky, které tvořivé pedagogické úsilí hatí?

Sil není nezbyt a čas rychle míjí. Co mohou pedagogové dneška udělat ve vztahu k pedagogům včerejška a zítřka?

K pedagogům včerejším, těm z první poloviny století, máme nepromlčitelný dluh. Po listopadovém převratu jsem se pošetile domnívala, že navážeme vývojovou linii tam, kde byla porušena, že prostě „obnovíme kontinuitu“. V literatuře se o tom píše: „Duchovní proudění, které bylo násilně přerušeno, navazuje, jakmile pomine nebo zeslábně tlak násilí — právě tam, kde bylo přerušeno, přerváno.“ Ale to je jen teorie. Zkuste chtít, aby studující znali dílo našich pedagogů z přelomu století, z 20. a 30. let. Zkuste hledat publikace našich reformních pedagogů i jejich rozvázných oponentů v knihovnách.

Doporučte ke studiu F. Drtinu, J. Hendricha, J. Tvrdeho, J. Uhra, J. Krále atd. atp. Nenajdete je. Leda jakási torza v obtížně dostupných depozitářích.

Co se stalo s naším klasickým filosofickým a pedagogickým dědictvím? Kam se poděly výsledky práce tak mnoha pilných a tvořivých osobností?

Spisovatel M. Maeterlinck, autor pohádky o Modrém ptáku, napsal:

Mrtví, které zabíjíme v sobě, jsou ztraceni pro všechny. A ti, kteří přijdou po nás, je už nenajdou. Neboť člověk, který zabil své mrtvé, nechává mezi pokoleními prázdno, které nic nezaplní . . .

Pokusme se všemi silami a prostředky zaplnit toto prázdno mezi námi a našimi otci a dědy.

A co vzhledem k mladším generacím?

Alain Touraine, ředitel Vysoké školy sociálních věd v Paříži, poukázal „na chaos a nejistotu posttotalitního období, když padly jistoty, které byly jen zdánlivé. Dnešek se potýká s rizikem ještě větší chyby, v domnění že nezbyvá než jediná — západní cesta. Ani vlády ani opozice nemají, co by nabídly. Chybí společná kulturní základna, zpochybňuje se universalismus, pociťuje se nedostatek společných opěrných bodů, svět je ještě heterogennější. Jsou dány podmínky pro konfrontace, války a zabíjení.

Mladí jsou nutně dezorientovaní. Dnešek je fakticky příležitost pro staré. Jen ti mají právo a povinnost se vyjadřovat, protože prožili mnohé a jsou s to podat svědectví o původu a příčinách změn.“

Ale komu budou vydávat svědectví, když tu nebudou mladí, ochotní vyslechnout, debatovat, uvažovat a hledat východiska?

A tak, když dovolíte, končím dvojí výzvou:

- 1. Pokusme se zachránit kulturní odkaz našich předchůdců a**
- 2. pokusme se přivést do Společnosti co nejvíce mladých, každý aspoň jednoho, dva, pět, vždyť přeče s mladými pracujeme a oni by měli převzít výsledky naší práce. Nebo budou začínat zase od začátku, jako by neměli předchůdců, i my budeme mrtví a ani nás už nikdo nenajde a mezi pokoleními se otevře nové prázdno, které nikdo nezaplní.**

Vážení a milí přátelé,

doufám, že se setkáme při pedagogické práci v budoucnosti, alespoň na stránkách „Pedagogické orientace“ a při práci pro „Dědictví Komenského“ a přeji sjezdu z plného srdce všestranný úspěch.

Z úvodních referátů konference

Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů

Bohumír Blížkovský

Lapidární zdůvodnění prvořadého významu učitelů vyjadřuje motto naší konference: „V celosvětové soutěži obstojí zřejmě jen ty státy, které zvládnou rozvoj lidských tvůrčích zdrojů“ (z doporučení expertů Světové banky, IBRD, 1992). Podpora opravdové vzdělanosti, dobrých škol a učitelů je proto v každé soudobé vyspělé demokracii existenční i prestižní záležitostí. Nejvíce oceňují vzdělání země nejvyspělejší. V Japonsku přesahuje dnes např. průměrná mzda učitelů dvojnásobek obecného mzdového průměru. To dokazuje, že investice do vzdělanosti a kvalifikace lidí jsou nejefektivnější. Podstatný význam vzdělání pro rozvoj člověka, společnosti a celého lidského světa je nepochybný zejména dnes v době mimořádných nadějí i krizí. Bez vzdělaných lidí stagnuje a degeneruje i demokracie. Nekritické myšlení a další projevy nedovzdělanosti podporují sociální distance, nadvlády, privilegia a diskriminace, nahrávají společnosti stavovské, plutokratické, teokratické i vyloženým autoritativním diktaturám. Podstatnou nápravu vyžaduje i vztah lidí k přírodě. Soudobou globální pedagogickou situaci dobře vystihl po druhé světové válce G. W. Wells: „V naší době se lidské dějiny stávají stále více soutěží mezi výchovou a katastrofou“. Prvořadé rozvíjení tvůrčích lidských zdrojů by mělo náležet k strategii trvale udržitelného života i v ČR. Žijeme v mimořádně exponované střední Evropě a jsme zemí nevelkou, s nedostatkem surovin. Již v minulosti byla vzdělanost a osvěta nejvýznamnějším zdrojem našeho bohatství i sebevědomí. Tím více to platí nyní, v období, kdy se stupňuje konkurence a permanentní krize se prohlubují.

Má-li být práce učitelů opravdu hodnototvorná, vyžaduje ovšem náležitý etos, náročnou přípravu, tvořivost, celou řadu odborných, osobnostních i sociálních předpokladů. Nás přirozeně nejvíce zajímají předpoklady bezprostředně spjaté se vzděláváním, s učitelskou profesí, problémy koncepční, teoreticko-praktické, vědecko-výzkumné. Jako odborníci usilujeme o to, aby se odborné otázky řešily odborně a mrzí nás, že tomu tak často není. *Nemalý potenciál pedeutologických výzkumů se v decizní sféře nezná a nevyužívá.* Není o něj ani náležitý zájem. Míra subjektivismu v oblasti

vzdělávání tak bohužel neklesá, často i naopak povážlivě stoupá. Např. závazné vymezení minimálních vzdělávacích cílů a výsledků (tzv. pedagogické standardy) doporučila naše první polistopadová expertíza již 29. 1. 1990 — intenzivněji se však na nich pracuje teprve nyní. Patříčné vymezení a ověřování učitelství, doporučené naposledy Radou pedagogických věd ČR před dvěma lety (PO, 1992, č. 5), neexistuje dosud. Každá fakulta si tento „punc kvality“ svého absolventa vysvětluje až příliš po svém. Komplexní výzkum zdokonalování profese a vzdělávání učitelů, který zařadila polistopadová vědecká rada MŠMT ČR 23. 6. 1992 k prioritám priorit nebyl dosud ani vyhlášen. Třetí ministr školství po r. 1989 zrušil navíc k 31. 12. 1993 i celou vlastní vědeckou radu. Dostáváme se tak do absurdní bezvýhodné situace: na jedné straně se požaduje lepší vzdělání, volá se po dobrých učitelích i školách, po fundovanějších rozbořech, projektech, koncepcích, mezinárodních srovnání v evropské dimenzi a na druhé straně mizí i ty nejelementárnější předpoklady pro solidní a nezbytný pedeutologický výzkum.¹

Než přejdeme ke konkrétnějším otázkám sekce věnované péči o dobré učitele, dovoluji glosu k celkové pedagogické atmosféře, k širším sociálně profesním, kulturním i politicko ekonomickým předpokladům úspěšného učitelství. Budou-li např. naše média zpochybňovat moudrost, dobro, krásu, práci i další uznávané národní a všelidské hodnoty, budou-li se naše media předhánět v povrchním zpravodajství s nemalými dezinformacemi, v primitivních reklamách a v antiosvětovém kultu „zlatého telete“, obskurantismu, pokleslého vkusu, sexu i agresivního násilí, nepomůže nám sebedokonalejší škola ani svěcená voda. Rovněž prospěchářské prodávání vzdělání není tou pravou cestou k podstatnému zvýšení jeho nevyčísitelné hodnoty v celém našem zdecimovaném životě. Vzdělání je statek jakémukoliv zboží nadřazený, nelze je redukovat na zboží, vzdělání je mnohostrannou kultivací člověka a lidského světa, je činitelem antropogenním i sociogenním, je předpokladem prosperity, duchovní kultury, svobody i demokracie, je zdrojem identity osobní, národní i všelidské. To vše znali a učili již naši předchůdci J. A. Komenský i T. G. Masaryk. Máme-li být hodni jejich odkazu, měli bychom v jejich díle usilovněji pokračovat. Rozhodně nelze nadále mlčet k zjevnému ožívání anachronických tradic našich „misomůsů“. Povzbuzující inspirace bychom měli naopak hledat v osvětových, humanitně demokratických ofenzivách Československa po 1. i 2. světové válce. Dva příklady: Za pouhé tři měsíce po 28. říjnu 1918 schválil Parlament sotva vzniklé Republiky zákon o zřízení druhé české — dnešní Masarykovy univerzity a spolu s ní přibýva-

¹Pedeutologií tu nerozumíme jen teorii učitelů a učitelství, ale nauku o optimalizaci subjektů výchovy vůbec.

ly stovky nových škol po celém státě od Aše až k Jasině. A druhý příklad: Za pouhých pět měsíců po zničující druhé světové válce vstoupil v platnost dekret prezidenta dr. E. Beneše o vysokoškolském vzdělávání učitelů. Tužby několika učitelských generací se staly skutkem. Tehdy jsme byli v Evropě mezi prvními. V roce 1995 tomu bude 50 let. Co se však za tu dobu stalo s učitelským vzděláváním, kde se octli někteří z nás? Těžko uvěřit, že místo podpory všech snah o dobré učitele předložil odstoupivší ministr koncem loňského roku vládě návrh na degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů poskytujících obecné základy vzdělanosti zkrácením jejich přípravy na úroveň bakalářskou. Naštěstí nebyl tento krok akceptován vládou, parlamentem ani naprostou většinou odpovědných akademických funkcionářů. Přispěl však k odchodům nejzkušenějších učitelů i k nebyvalému rozsahu nekvalifikované výuky na tomto stupni v řadě okresů ČR.

Nedostatečně promyšlená a účinná je též dosavadní pomoc učitelům. Dokonce i dobře míněné platové úpravy byly uskutečněny — přes odborná varování — zcela disfunkčně. Místo toho, aby platové stupně stimulovaly gradaci tvůrčí profesionality každého pedagogického odborníka, staly se jablkem svárů stejně kvalifikovaných, ale různě zařazovaných učitelů, oživily přežitě anachronické, statické kastování učitelů podle stupňů a typů škol v situaci akutní potřeby pružných kooperací při diferencované realizaci co nejkvalitnějšího i co nejširšího úplného středního vzdělání.

Obraťme však kritickou pozornost do vlastních řad. Začnu vzpomínkou. Maturoval jsem těsně po 2. světové válce roku 1947 na Amerlingově mužském ústavu učitelském v Praze. Druhou státní zkoušku na pedagogické fakultě KU jsem absolvoval r. 1951 již jako učitel v pohraničí — nedaleko odtud, na Semilsku. Následovalo nástavbové odborné studium pedagogiky a psychologie u profesorů O. Chlupa a V. Tardyho a druhé vysokoškolské vzdělání na Vysoké škole pedagogické v Praze v oboru pedagogika, psychologie a logika. Náležím tedy ke generaci učitelů, zahrnující poslední absolventy učitelských ústavů i prvé absolventy vysokoškolského vzdělávání učitelů. Během více než 40 leté pedagogické praxe v Čechách, na Moravě i na Slovensku jsem prošel téměř všechny stupně a typy škol. Jako student i jako učitel jsem prakticky poznal klady i zápory všech institucí pro přípravné i další vzdělávání učitelů od učitelských ústavů, středních pedagogických škol, přes regionální i centrální zařízení pro další vzdělávání až po Komenského a Masarykovu univerzitu. Podílel jsem se na úpravách učitelského vzdělávání, na celé řadě pedeutologických výzkumů i na přípravě všech devíti dosavadních československých pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí. *Na základě uvedených zkušeností musím bohužel potvrdit, že dosavadní způsob vysokoškolského vzdělávání našich učitelů nesplnil a nadále*

náležitě neplní očekávání do něj vkládaná. Po téměř pěti letech polistopadových změn a za půl století existence učitelského vzdělávání na vysokých školách označil i člen pracovní skupiny pro akreditaci pedagogických fakult stav našeho učitelského vzdělávání za alarmující (Z. Mareš, 30. 6. 1994 na II. konferenci o učiteli a jeho přípravě ČAPV v Ústí n. L.). Toto kritické hodnocení nesměruje ovšem k degradaci učitelského vzdělávání, nýbrž k úsilí o jeho podstatné zkvalitnění v souladu s nejlepšími zkušenostmi našimi i světovými. Porovnejte např. pozoruhodný realizovaný pokus o dokonalejší profesionální přípravu učitelů na univerzitě v Oxfordu (PO, č. 8–9, s. 120 a další) s projekty našich reforem na MU v Brně (PO, č. 2, s. 107 a d.) a v oblasti dalšího vzdělávání (PO, č. 3, s. 79 a d.), které se dosud plně tvůrčí realizace nedočkaly.

Jestliže dnes potřebují vysokoškolské vzdělání mnozí technici pracující s kovem, dřevem a zvířaty, může totéž vzdělání v humanitně demokratické společnosti upírat odborníkům pro kultivaci člověka a lidského světa jen ten, kdo nespatřuje v humanizaci program, kdo ji pojímá jen jako plané heslo. Kritické poznámky chápu jako výzvu a vážný *apel k nápravě učitelského vzdělávání, důkladnější než si většinou připouštíme, dříve, než bude pozdě.* Usilovat o transformaci našeho vzdělání bez odpovídající transformace učitelského vzdělávání mohou jen bláhoví snílci, diletanti, alibisté, přetvařující se prospěcháři a nepřátelé vzdělání. Na základě našich *nemalých zkušeností a ve shodě s experty všech vyspělých zemí přičítáme kultivaci učitelů rozhodující význam jak z hlediska školských inovací, tak z hlediska gradace profesionality každé osobnosti pedagogicky činné a z hlediska optimalizace úrovně každé školy. Vzdělání a tvořivost učitelů je zkrátka nezbytným předpokladem a nejspolehlivější i nejrychlejší cestou radikálnějších i průběžných školských reforem.*

O vážnosti naší pedagogické situace svědčí *sonda České školní inspekce z 26. 1. 1994* provedená na území celé ČR a zaměřená na výsledky vzdělávání v základních školách. Zjištění jsou varovná (PO č. 10). *Rozpor mezi tím, co se od školy očekává a tím, co škola skutečně poskytuje, se evidentně více zvětšuje, než zmenšuje.* Chceme-li ve školství dosáhnout pozitivních změn, musíme začít především u učitelů. Nebudou-li učitelé zanícenými tvůrčí inovačními snah, zůstanou sebelepší projekty (i ty dosud většinou chybí!) jen na papíře.

Po listopadu se i v oblasti učitelského vzdělávání objevila řada dobrých iniciativ. Některé z nich dospěly do stádia rámcových projektů a realizačních pokusů. Důslednější a komplexnější reformní snahy však brzy narazily na četné objektivní i subjektivní bariéry (pohodlná setrvačnost, vzájemná neinformovanost a nekoordinovanost, nejrůznější existenční obavy, protichůd-

né úzce oborové zájmy, legislativní překážky dané značnými pravomocemi a nedostatečnou odbornou kompetencí některých akademických senátů, nedostatečná podpora decizní sféry...)

Celkově zřejmě k podstatné nápravě učitelského vzdělávání dosud nedošlo. Leckde převládaly dokonce trendy i změny nežádoucí. Mnohé nasvědčují tomu, že soudobé vzdělávání učitelů na vysokých školách ČR je nadále značně disfunkční, má jednostranný, převážně scientistický a verbální charakter. Budoucí učitelé se učí hlavně o učivu, mnohem méně se učí o učení, o vzdělávání, o výchově, o žácích, o učitelství, o škole a zcela nedostatečně se učí učit, vzdělávat a vychovávat, pedagogicky jednat a řešit reálné výchovně vzdělávací situace. Nelze se tomu ani divit, když budoucí učitele učí až příliš často odborníci, kteří nikdy na školách neučili, neznají proto z vlastní praxe obtížnou problematiku učitelské profese. Absolventi takových „učitelů učitelů“ se pak přirozeně praxe bojí a často z ní i odcházejí. Odpovědní funkcionáři učitelských fakult a školské správy neprosadili do připravovaného zákona o vysokoškolském vzdělávání zatím ani takovou nezbytnost, jakou jsou fakultní cvičné školy, v předloze je jen analogické ustanovení o fakultních, respektive univerzitních nemocnicích. Odborný profesionální výcvik byl na většině učitelských fakult tak minimalizován, že stovky nových absolventů učitelského studia na VŠ nastupují do škol více méně jen s papírovou formální kompetencí, bez nezbytné učitelské způsobilosti. Jejich faktický, dostatečně úspěšný cvičný učitelský výkon za celých pět let profesionální přípravy není často ekvivalentní ani týdennímu vyučovacímu úvazku učitele v běžné praxi!

Hlavní příčiny neuspokojivého stavu učitelského vzdělávání na vysokých školách spočívají nepochybně v nedávné minulosti, v direktivním podřízení celého školství totalitní ideologii. Mimořádně negativní roli sehrály permanentní čistky, které hned na počátku, po roce 1948 postihly i takové osobnosti, jako byl např. prof. dr. Václav Příhoda. Opětovné drastické propouštění v 70. letech likvidovalo všechny stoupence reformy, ochromilo celé ústavy a fakulty. Ani polistopadový vývoj není však bez vážných chyb. *Trvá podceňování učitelství a vzdělanosti vůbec, prováděné úpravy jsou často neodborné a nedemokratické. Péče o dobré učitele stále postrádá fundovanou koncepci i účinnou podporu.*

V situaci nezbytné restrukturalizace i nemalého ohrožení, vyvolaného neuváženou „novelkou zákona o VŠ“, není snadné prosazovat žádoucí funkčnost učitelského vzdělávání ani na dobře zavedených univerzitách. Prioritní zřetele k humanitě demokratické orientaci veškerého vzdělávání i k reálným potřebám pedagogické praxe a profese ustupují často a nadměrně sekundárním partikulárním zájmům a mocenským pozicím jednotlivých oborů.

Oprávněné pedagogické zřetely jsou zanedbány. Za dané legislativy nebývá proti chybám subjektivismu ani odvolání. Řízení, které dovoluje, aby nekompetentní většina rozhodovaly o významných a složitých odborných otázkách i o kompetentních menšinách, funguje ovšem disfunkčně, jako „zesilovač neinteligence“.

Doporučení naší svépomocné „Rady pedagogických věd ČR“ z roku 1992 *„Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů“* (PO č. 5) vyzvalo proto k ustanovení celostátní rady předních kompetentních odborníků k rámcovému řešení problému naléhavé péče o dobré učitele. Až dosud zůstává bohužel nevyslyšeno, neuskutečněno, bez odezvy. Nejde přitom o něco, co může počkat, co má čas. Jde o nejdůležitější předpoklad kvality naší vzdělanosti. *Optimalizace funkcí subjektů výchovy je klíčem k řešení všech pedagogických i lidských problémů.*

Doporučí si proto navrhnout co nejdůkladnější odbornou přípravu a *svolání jubilejního 10. pedeutologického semináře* s mezinárodní účastí k 50. výročí dekretu prezidenta ČSR dr. E. Beneše *o vysokoškolském vzdělávání učitelů* ve školním roce 1995/96. Členové pedeutologické sekce ČPdS rádi pomohou některé učitelské fakultě a dalším pořadatelům s odbornou přípravou i garancí. Nepůjde ovšem jen o historii. Nebyli bychom hodni svých historických tradic, kdybychom nedokázali koncipovat, ověřovat i prosazovat funkční, ucelené a otevřené učitelské vzdělávání, odpovídající nové situaci naší i Evropy na prahu 21. století. Pokus o lapidární shrnutí pedeutologických základů soudobého učitelského vzdělávání je k dispozici ve sborníku z 9. pedeutologického semináře v Brně, který se konal na téma „Učitel v demokratické škole“ (Brno 1994, str. 19–22).

Ještě na jednu významnou novinku třeba upozornit. *Učitelské a další pedagogické obory studia se staly po „listopadu 89“ absolutně nejpočetnějším sektorem vzdělávání vysokoškolských odborníků ČR.* Jejich zastoupení v Akreditační komisi pro VŠ při vládě ČR tomu však zatím neodpovídá. Ve hře je přitom i účelné hospodaření s nemalými prostředky státního rozpočtu z peněz všech daňových poplatníků. Vliv úzce oborových i dalších skupinových zájmů na rozdělování těchto prostředků je přílišný. Výraznější uplatnění celostátních kompetentních zřetelů je tu proto svrchovaně žádoucí.

Příčiny nedostatků soudobého vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČR jsou mnohem širší i hlubší, než se běžně přiznává. Na některé z nejzávažnějších poukázala již zmíněná expertíza Rady pedagogických věd ČR. Dovolu proto, abych své úvodní slovo uzavřel úryvkem z tohoto doporučení: *„V soudobé pedeutologii převládají koncepce, usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání. Tyto koncepce hledají souvztaž-*

né odpovědi na otázky po optimální koncepci učitelské profesi a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně teoreticky znát, prakticky umět, a jaký má být (jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti).

Naše učitelské vzdělávání se dostalo do rozporu s těmito tendencemi. Ěru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoúčelný scientismus, redukující učitelské vzdělávání v podstatě jen na vědní základy učiva. Alarmující je skutečnost, že na některých učitelských fakultách dosahuje pedagogická, psychologická a metodická příprava sotva 10 % studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme stlačit do role pouhého informátora a distributora poznatků. Naše distance od vyspělých zemí (i od našich nejlepších tradic a projektů) se tím ovšem nezmenšuje, ale naopak neúnosně zvětšuje. Zatímco na mnohých našich učitelských fakultách absolvuje budoucí učitel za celé pětileté studium celkem je 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z pedagogických oborů (obecné ped. disciplíny — 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6–12 hodinami pro každý předmět, školní praktikum — 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako „praktikanti“, minimálně po dobu jednoho školního roku jsou „uváděni do praxe“, mají poloviční plat a nemají status samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky). Získávání plné učitelské způsobilosti formou dvouletého „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k neosobnímu neopozitivistickému scientismu, ale k plnému rozvíjení osobnosti, její tvořivosti, ke kultivaci mnohostranných vztahů člověka a lidského světa. Tuto humanitní strategii by mělo v předstihu přijmout i naše učitelské vzdělávání, jinak nebude plnit funkci inovační, ale retardační.“

Sekce A — Učitel

Zpráva o jednání sekce A — UČITEL

V sekci UČITEL bylo v pátek a v sobotu (16. 9. resp. 17. 9. 1994) předneseno celkem 12 příspěvků. Jejich tématická šíře byla značná. Významné místo zaujaly úvahy týkající se vztahu obecné didaktiky a oborových didaktik v návaznosti na proporce složky didaktické a odborné, na problematiku kvality pedagogických praxí a na celkový zřetel k otázkám interdisciplinárního přístupu při profesní přípravě učitelů. Obdobné téma — míra připravenosti učitelů (včetně jejich dalšího vzdělávání) — bylo obsahem dalších sdělení, které se pokoušely přispět k nalezení odpovědí na otázky jak umožnit studentům učitelství od 1. ročníku studia kontakt s praxí, jak pomoci začínajícím učitelům (jak předejít „šoku“ ze školské reality), jak stabilizovat ve školství dobré učitele atd. Ve více příspěvcích se objevil požadavek těsnějšího spojení učitelských fakult se školami, pro které jsou studenti připravováni (znát současnou školu, „pobývat“ v ní). Byl vysloven názor, že je ve větší míře třeba psát tak, aby to bylo funkční pro širokou učitelskou obec i laickou veřejnost („neuzavírat se do odborných kruhů“). Speciálněji zaměřené příspěvky se zamýšlely nad připraveností současného učitele pracovat s handicapovanými dětmi při jejich integraci do běžných škol a nad hledáním a nalézáním optimálnějšího přístupu při vyučování romských dětí (byly prezentovány zajímavé zkušenosti s výukou matematiky na 1. stupni ZŠ). Přínosná byla sdělení zaměřená na komparaci postavení učitele před rokem 1989 a v současné fázi změn našeho školství. Zvláštní pozornost byla věnována analýze variant postojů učitelů k těmto změnám. Důležité místo v programu jednání sekce měla problematika významu lidské a profesní sebereflexe učitelů. Zájem účastníků byl dále orientován na hodnocení systémových změn v našem školství po listopadu 1989 a také na některé nové závažné problémy, s kterými se současní i budoucí učitelé musí či budou muset se ctí vyrovnávat (nárůst užívání drog, zvýšený výskyt násilí atd.).

Většina přednesených příspěvků vyvolala následnou živou diskusi v plénu a bylo jen dobře, že její účastníci se rekrutovali jak z učitelů učitelských fakult (kateder pedagogiky i z odborných kateder), tak i z učitelů základních a středních škol, z ředitelů, školních inspektorů i pracovníků školských úradů.

Zájem účastníků úspěšného jednání — byt nahlížený z různých úhlů —

byl společný: všestranně zkvalitnit přípravu budoucích učitelů a napomoci učitelům v praxi tak, aby transformační proces našeho školství probíhal co nejlépe.

Pavel Vacek

Učitel a školská reforma

Pavel Vacek

Změny v naší společnosti po listopadu 1989 byly většinou učitelů přivítány a chápány jako velký příslib do budoucna. Došlo k odstranění ubíjejícího a ponižujícího ideologického tlaku, k odstranění rozporu mezi tím, co bych chtěl říkat a co říkat bez možných následků smím. Postupně se redukovalo autoritativně — byrokratické řízení učitelů nadřizenými, které bylo často svévolně nevyzpytatelné, ale při němž málokdy šlo o věc samu — o rozvoj dítěte. Zmíněné období tedy cosi odstranilo — to nekřiklavější a nejsnáze „vyměnitelné“ — a byl vytvořen prostor pro nápady, nové myšlenky, hledáctví, experimentování, pro navozování kvalitativně jiných vztahů k žákům, kolegům, rodičům i veřejnosti. Něco odstranit a vytvořit prostor není ničím jiným než možností, příležitostí. K naplnění daného prostoru alespoň částečně odlišným obsahem je však třeba určitého a především značného úsilí.

Jak jsme se již zmínili, touha po pozitivních změnách byla takřka všeobecná a značná. Po počáteční euforii přišly všední pracovní dny a postupně došlo mezi učitelstvem k diversifikaci.

První skupina — označme ji písmenem „A“ — měla na mysli změny především pro sebe, pro učitele. Žák, žáci, škola byli v pozadí jejich úvah, nebo nebyli uvažováni vůbec. Ve skupině „A“ se nejspíše setkáme s těmi učiteli, kteří si demokratizaci a humanizaci školy vyložili po svém. Využili toho, že liberálnější klima ve školách jim umožnilo snížit pracovní výkon. Svoji práci-nepráci zdůvodňovali a zdůvodňují řadou zastíracích (nicméně charakteristických) výroků: Nikdo nebude škole (rozuměj: tedy mně) mluvit do toho, co a jak má ve škole dělat — to tady bylo 40 let... jiným odlišujícím znakem této skupiny je odmítání partnerského vztahu rodina — škola. (Ostatně i vztahu učitel-žák, neboť to přiděluje práci.) V minulosti jim velmi vyhovovala odměřenost a protektorský vztah k rodičovské veřejnosti. Dalším „důvodem“ nižšího pracovního výkonu je navenek nápadně projevované zklamání z polistopadového vývoje ve školství. (Nemá to smysl, nic se

nezměnilo — říkají „zhrzení pseudorevolucionáři“.) Samozřejmě, že se jedná o skupinu učitelů, která se nikdy „nepředřela“, ani za totality. Není zřejmě náhodou, že právě od nich slýcháváme nejintenzivněji a nejčastěji stesky na nízké finanční ocenění práce učitelů. Slogan „za málo peněz, málo muziky“ je jednak dalším „důvodem“ a současně jakýmsi vnitřním (popř. i vnějším) sebeospravedlňováním. Bezpochyby takoví jedinci diskreditují učitelskou obec. Typ „A“ má k reformě školy vztah poněkud rozporuplný: navenek spíše odmítavý (ne zase moc, aby nebyl nápadný) nebo „vymlouvavý“ (to by šlo, ale...), ve skrytu posun směrem k liberální škole spíše vítají, neboť tím mohou snáze než dříve maskovat svoji pohodlnost, nezodpovědnost — zkrátka nechuť vykonávat učitelskou profesi poctivě. U rozebíraného typu řídicí pracovník bez vyvinutí vnějšího tlaku neuspěje. V zásadě jsou dvě možnosti: buď se podaří přimět dotyčného k alespoň srovnatelně „průměrným“ výkonům, nebo k odchodu ze školy (lépe ze školství vůbec).

Skupinu „B“ tvoří učitelé, kteří přijali změny s povděkem. Sobě dopřáli a dopřávají předností demokracie, ale ve vztahu k dětem (žákům) svoje přístupy zpravidla nezměnili (odhlédneme-li od změn v obsahu učiva kontaminovaného ideologií). Pro tyto učitele je transformační proces našeho školství přechodnou a módní záležitostí, dobovou epizodou (jakýmsi folklórem), která pomine (podobně jako zavádění množin). To všechno už tady bylo, říkají. Je důležité upozornit, že v této skupině jsou mnozí, kteří byli v uplynulém období vysoce hodnoceni a získali si renomé především díky své přisnlosti a náročnosti a také autoritativnosti. To znamená, že tzv. hodně naučili (rozumně probrali velkou sumu poznatků). Právě u této skupiny učitelů se setkáváme s modelovým případem tzv. kognitivní disonance. Jde o nesoulad mezi chováním člověka a informacemi, kterých se mu dostává. Subjektivně je kognitivní disonance prožívána nepříjemně. Člověk se snaží nepříjemného stavu zbavit a navodit si stav kognitivní konsonance (shody, souladu). Nabízejí se mu v podstatě dvě možnosti: 1. může racionálně změnit své chování, 2. může nežádoucí informace „vytěsnit“ (nepřijímat, à priori blokovat jejich příjem). V našem případě jde o velmi vážnou a citlivou záležitost. Zejména proto, že se často jedná o pracovité, zodpovědné a svého oboru znalé osoby, kteří svoji profesi vykonávali bona fide. Pro ně plná — a někdy i částečná — akceptace reformních koncepcí či postupů (nejvíce „vadí“ odklon od kázně typu pasivní poslušnosti žáka, od orientace na memorování, na pamětní výkon a naopak příklon k rozvoji doposud opomíjených stránek osobnosti žáka — mravní, citové a sociální) může znamenat narušení osobní integrity, výrazné profesní sebezhodnocení se zpětnou účinností. Může být verbalizováno např. takto: ...takže vše, co jsem doposud jako učitel dělal, bylo špatné?! Poznamenejme, že čím déle v činné službě, tím prožitkově

hůře. A tak se dává do pohybu sebezáchovný mechanismus: Diskuse a úvahy o zásadních změnách ve školství jsou provázeny skepsí, ironickými poznámkami, jakýkoliv problematictější rys alternativního vyučování je zobecňován jako doklad nesmyslnosti změn jako takových. Typická je apriorní nechuť zúčastňovat se vzdělávacích akcí, které by mohly vést k navození zmíněné kognitivní disonance. Výjimku zde tvoří nové poznatky v oboru — ty jsou přijímány, nové formy práce s žáky nikoliv. V některých případech jde vlastně o vyhraněného logotropa, který nikdy „nepěstoval s žáky kamaráčovt“, držel si je od těla, ať již z důvodů nechuti či neschopnosti — nebo obého — navodit osobnější vztah ke svým svěřencům. Obrana proti zmíněné profesní dezintegraci a kognitivní disonanci nabývá na intenzitě, objeví-li se v „blízkosti“ reformně orientovaný kolega. Představa, že by někdo přímo „vedle“ ve třídě dokazoval, že jde vyučovat nápaditě, respektovat individualitu žáka, nenavozovat strach, používat pestrých metod a forem práce atd. a přesto dobře (my víme, že právě proto), je velmi ohrožující, a proto je třeba takového pokusnictví v zárodku diskreditovat. Důvody se najdou: přílišný hluk ve třídě, příliš „rozjivené“ děti, které nebudou nic umět, zkrátka zmatek, chaos a kdo ví jak to skončí... Výhrady jsou vedeny vesměs z pozic „strážců tradic“, řádu a disciplíny. I klasik se hodí: „Škola bez kázně, mlýn bez vody“, popř. „... podívejte se, jak to vypadá v Americe, učitelé si tam pomalu berou do tříd střelné zbraně a polovina Američanů jsou analfabeti...“ Typ „B“ je tedy ve vztahu k reformě školy buď otevřeně, nebo skrytě odmítavý. Zásadně je třeba vysoce pozitivně ocenit pracovitost a zkušenost tohoto typu učitele. Je to přece on, kdo zná tak dobře svůj obor, že může s učivem kvalifikovaně „něco“ dělat (např. vymezit nezbytný závazný základ pro daný předmět v daném ročníku pro určitý typ školy, může odborně zaštitit — věcnou správnost — mezipředmětový projekt apod.). Dále je účelné opakovaně prosazovat myšlenku, že vedle sebe mohou existovat a funkčně se doplňovat různé vyučovací styly za předpokladu, že jsou „integrovány“ orientací na trvalý a všestranný rozvoj žáka. Uvedený proces postupného „vtahování“ do změněného klimatu školy není jednoduchý ani krátkodobý a nelze jej urychlovat „příkazy“ vyučovat v duchu jakékoliv alternativní koncepce. Zkušenosti ukazují, že vedení školy po jasném zveřejnění svých záměrů rozvoje — v kratším i dlouhodobějším horizontu — může učitelům, kteří setrvávají u „tradičního“ pojetí práce, nabídnout výměnu za učitele s reformou spřízněné.

Skupinu, kterou označujeme pracovně „C“ charakterizuje niterná potřeba „cosi“ ve škole měnit a změnit. Uvedená potřeba je spíše pocíťována, než racionálně zdůvodněna. Tito učitelé tuší nebo vědí, že je třeba vyučovat jinak, odstranit ze škol pasivitu, nezáměr a manipulativní přístupy

apod. I v minulosti patřili k těm, kteří čas od času narušovali stereotyp tradičního vyučování. Většinou si již vyzkoušeli „alternativní“ postupy (buď vlastní nebo převzaté). Ne zcela uspěli a ať už bylo příčinou nepovedených nebo ne zcela povedených pokusů cokoliv, v podstatě se vrátili (byť s mírnou korekcí) k „osvědčeným“ praktikám minulé školy. Možné neúspěchy mohou vyplynout např. z neorganického roubování izolovaného „novátorského“ prvku na ryze klasické vyučování (charakteristické jsou neúspěšné pokusy spočívající v pouhé „výměně“ klasického známkování slovním hodnocením, kdy vše ostatní zůstalo při starém). Někdy stačí pouhé zjištění, že příprava i realizace tradičního vyučování je zkrátka snažší, méně pracná a s jistějším výsledkem („měřitelné“ množství osvojených vědomostí). K tomu připočtíme možnou osamocenost učitele typu „C“, který je obklopen „áčky“ a „béčky“. (Mimochodem tyto dvě skupiny — „A“ a „B“ — si spolu běžně moc nerozumí, obrana proti „novotám“ je sjednotí poměrně spolehlivě.) Dovolme zcitolovat: „Tradiční způsob výuky je založen na představě, že vzdělanost vzniká kladením poznatků na sebe (odtud průměr o žákovi jako prázdné nádobe či dokonce popelnici, která se dostatečně naplňuje nebo ne). Je to mechanismus, který do školy přináší především reproduktivní postupy: učitel vykládá, předvádí to, co je pro žáka nové, žák naslouchá, vštěpuje si do paměti, reprodukuje.“ (Kolektiv, 1994, s. 16) Překonání uvedený kantorský přístup je velmi obtížné pro někoho, kdo jako žák zažil pouze tento model a v podobném duchu na takovéto pojetí školní práce byl vyškolen na učitelské fakultě a toto tradiční pojetí realizoval kratší či delší dobu sám jako učitel (s drobnými odchylkami do plusu či minusu). Již předlistopadové výzkumy ukazují, že učitelská profese i v tradiční podobě je vysoce náročná a navozuje značnou psychickou zátěž. (Např. Fabera, 1993) Přičemž zmíněná — tedy tradiční — forma vyučování má přehlédnutelné a učitelem ovladatelné schéma: Učitel rozhoduje co, kdy a jak z daného rámce předepsaných osnov vyloží, koho, kdy a jak ohodnotí (oznámkuje). Už běžná skupinová práce je svým průběhem i výsledky „poněkud“ nejistá a sice zejména ve fázi, kdy učitel i žáci nemají podobné formy činnosti zažité. K tomu připočtíme, že příprava na klasické vyučování — jak již zmíněno — je zpravidla snažší a přibližně o 50 % časově méně náročná a z roku na rok „opisovatelná“. Shrňme-li: náročnější příprava, nejistý průběh i výsledek, větší vypětí psychické i fyzické, možné nepochopení kolegů — nedivme se návratům k jistotám minula. Jaké jsou tedy předpoklady „nezvratnosti cesty“ k novému chápání funkce školy? Učitelé se především musí dopracovat hlubokého přesvědčení o nutnosti změn. *Cílem vyučování už nadále nemá být vybudování sumy poznatků, ale osvojování metody jejich získávání, zpracování a zhodnocení a hlavně rozvoj potřeb a zájmů, tvorba vlastních*

postojů ke světu i k sobě. Ve hře je daleko více než se zdá. Absolventi „tradiční“ školy sice dovedli svět k nebývalému technickému rozvoji — to na jedné straně. Na straně druhé titíž bývalí „školáci“ (chápáno vícegneračně) stojí bezradně před blížící se — a zdá se neodvratnou — ekologickou katastrofou (přelidnění, hladomor, znečištění, odpady, ozón, nemoci atd.). *Frommovsky vyjádřeno jde skutečně o to buď mít nebo být.* Zvnitřnit nový cíl vzdělávání a novou funkci školy nejde ze dne na den a nepodaří se to ani bez vzájemných kontaktů mezi učiteli. Jsme u praktického problému: zvládnutí nových postupů je dovednost, které je třeba se naučit i s právem, že ne vše se podaří, že dojde k chybám. Zde je obdivuhodná iniciativa řady učitelů, kteří obětavě organizují různé vzdělávací akce (předávají vlastní zkušenosti a zprostředkovávají zkušenosti druhých), velmi funkční jsou v některých okresech pedagogická centra, účinná je aktivita hnutí NEMES a PAU apod. Méně se jako instituce v praktické osvětě učitelstva angažují učitelské fakulty. Akce typu Pedagogických dnů organizovaných VŠP v Hradci Králové jsou spíše výjimkou. Na straně učitelstva je zájem o funkční poučení mimořádný. Úvahy o učitelích skupiny „C“ otevírají ještě jeden významný a přehlížený problém: Otázky psychohygieny učitelské profese. Jak má učitel zvládnout bez fyzické a psychické újmy zvyšující se pracovní zátěž? Nebude-li věnována v programech škol pozornost péči o zdravé školní klima, o fyzické a psychické zdraví nejen žáků, ale i učitelů, pak po opadnutí nadšení a nutném opotřebování organismu především „učitelů-tahounů“ se může reforma začít tiše vytrácet... Učitelé by měli umět relaxovat, vědomě regenerovat svoje síly, vyladovat se do „pozitivna“ i umět silami šetřit. Velkou pomocí by zde mohla být přítomnost školních psychologů (nejlépe na každé škole). Učitelé typu „C“ mají vztah k reformě školy kolísavý. Motivace zde je, ale chybí více víry a průbojnosti k prosazení svých záměrů, více sebevědomí i dovedností postupovat netradičně. Velmi pozitivně nebo naopak negativně mohou působit nejbližší kolegové ze školy a její vedení. Důležitá jsou setkání s proreformně orientovanými učiteli (semináře, dílny atd.). Naopak osamocení „kolísající“ učitel této skupiny může rezignovat a jsa zklamán dokonce opustit učitelskou profesi.

Dostáváme se ke skupině „D“. Sem zařazujeme vlastní nositele (pilíře) reformy. Jsou to zpravidla ti, kteří již v době „socialistické éry“ nějakým způsobem obsahově nebo metodicky vyčnívali z řady, prosazovali méně tradiční postupy, zaujímalí osobnější vztah k žákům apod. Tito učitelé se většinou již v roce 1990, 1991 začali vzájemně kontaktovat, vyměňovat zkušenosti a posléze více či méně systematicky spolupracovat. Jsou mezi nimi členové NEMES, PAU a dalších regionálních zpravidla neformálních seskupení. Řada z těchto praktiků — novátorů se ochotně poděluje o své

zkušenosti se svými profesními kolegy (publikační činnost, semináře, dílny, cykly atd.). Zájem o setkání s nimi je mezi pedagogy značný. Mnoho učitelů je dnes ochotno pro svoje profesní obohacení věnovat nemálo ze svého volného času (víkendy, prázdniny). Shrnutí: Učitelé typu „D“ jsou zpravidla „za vodou“. Reformou přímo žijí, práce ve škole pro ně získala novou dimenzi, svobodná tvořivá „kantořina“ jim přináší uspokojení a radost. Je-li v jedné škole několik takto zaměřených osob, pak vznikají dlouhodobé projekty nejen v jednotlivých předmětech a třídách, ale i projekty celých škol (viz např. ZŠ Obříství). Takováto škola se stává pro děti místem radosti, vzrušujícího poznávání, místem setkávání s plnohodnotným životem.

Literatura

- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika-psychologie, Hradec Králové, XLIX, 1992, s. 111–115.
- Fromm, E.: Mít nebo být. Naše vojsko, Praha 1994.
- Kolektiv: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Edice NEMES, agent. Strom, Praha 1994.

K problematice socioprofesionální přípravy učitelů

Vladimír Spousta

Ideologická deformace a profanace humanitních oborů v uplynulých 40 letech se negativně promítají i do současné situace v socioprofesionální přípravě učitelů. Naše i zahraniční pedeutologické studie se shodují v tom, že kvalifikační a rekvalifikační personální potřeby související s tvorbou školského systému budou na přelomu druhé a třetího tisíciletí rapidně stoupat.

Problematika restrukturalizace výchovné soustavy je úzce spojena s úsilím zvýraznit ve vzdělávacím procesu oboustranné aktivity učitele a žáka a jejich vzájemnou interakci. Rozvinutá učitelova osobnost se tak stává rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitativních změn ve školství.

Těžiště třídimenzální socioprofesionální přípravy učitelů spočívá ve vnitřní integraci tří základních komponent. V gnoseologické (vědomostní, teoretické) části získává budoucí učitel vědní potenciál své odborné specializace — jí je utvářen jeho profil vzdělanostní. V praxeologické složce dovednostní (praktické) si osvojuje základní učitelské dovednosti: empatické, komunikativní, operační, diagnostické, prognostické a projekční. Nejobtížněji a nejdéletrvavěji získává kandidát učitelství svůj potenciál osobnostní, jenž představuje

axiologickou (hodnotovou) dimenzi jeho přípravy. teprve ve vzájemné souvztáhnosti onoho trojjedinečného „vím, umím a jsem“* spatřujeme ideál plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele. Tabulovaná schémata problematiku třídídimenzální přípravy učitelů zpřehledňují a uvádějí v systém.

Revoluční politické změny v roce 1989 si právem vysloužily řadu přivlastků, z nichž nejméně často používanými byly atributy něžná a sametová, spojované s pojmem revoluce. Zcela jednoznačně a nepochybně (dokonce i v očích členů odstupující komunistické garnitury) byly tyto události iniciovány, ovlivňovány a řízeny slušnými lidmi. Není náhodou, že významnou měrou se na tomto politickém zvratu podíleli vysokoškolští studenti a umělci, tedy lidé vzdělaní a kultivovaní v plném významu toho slova. tehdejší historický zlom byl ve své době považován za překvapivý, a to především svou spontánností a obrovskou vnitřní dynamikou. Jeho kořeny (a prapříčinu pádu zruďného systému) je však nutno hledat daleko v minulosti, patrně až v období nástupu stalinistického proudu zvláště a násilí, jenž zaplavil téměř všechny země východní a střední Evropy. Zánik komunistického panství byl provokován již v době, kdy byly popřeny nosné mechanismy vývojové kontinuity evropské civilizace. Většina těch, kdo žili v usurpovaném společenském klimatu, v nesvobodě a v permanentním strachu o sebe a své bližní, pomalu a jistě ztráceli životní cíl, smysl svého života, a tak pouze a jen živořili. Současný polistopadový vývoj ukazuje že bez skutečných osobností a jejich vzorového působení a výchovného vlivu v tom nejširším slova smyslu nemohou ani politické a společenské, ani školské systémy dobře fungovat. Souhrnné prognózy Prognostického ústavu ČSAV (V. Komárek a kol.) se ve svých krátkodobých výhledech (do roku 2010) shodují v tom, že určité možnosti, slibné šance i nezbytná rizika jsou závislé především na mravně obrozujícím národním konsensu, v němž rozhodující roli sehraje **aktivizace** a **svobodný rozvoj tvůrčích sil** člověka (především mladého člověka). Tímto zdůrazněním úlohy mladé generace je naznačeno, kde bude třeba hledat záruku invenčního potenciálu pro budoucnost. Hlavním, rozhodujícím a nevyčerpatelným zdrojem může být jen vnitřní kultivace každé osobnosti, jejich tvořivých tendencí. Je nutno dát důvěru a pomoci lidem schopným, čestným a poctivým, kteří tyto své vlastnosti prokazují každodenním jednáním.

Zabezpečit přípravu těchto jedinců mohou především vysoké školy jako sídla vzdělanosti, názorové svobody, tolerance a vzájemné korektní spolupráce. Za předpokladu, že budou zodpovědně usilovat o kvalitní vzdělávání a u těch nejschopnějších ze schopných i o rozvoj smysluplné vědecké prá-

*resp. „chci“ (pozn. red.)

ce, a při vědomí, že úloha jimi vychovávané budoucí inteligence při řízení společnosti je nezastupitelná, lze tvrdit, že mají v současné době pro osud českého národa **klíčový význam**. A to i přes to, že současná garnitura vysokoškolských učitelů prošla nesčetnými společenskými traumaty a sevrěna neprostopupnými ideologickými mantinely a neomezenými mechanismy omezených komunistických samovládců je nepochybně vnitřně deformována názorově i ve sféře morální. Podaří-li se jí zbavit se této mnohaleté ideologické zátěže, najde-li odvahu k otevřenému, přímému a čestnému jednání a začnou-li alespoň ti nejmladší (a nejstarší) vysokoškolští učitelé pracovat s odkrytým hledím, je možno znovu věřit v silný oplodňující vliv vysokého školství na budoucí společenský vývoj.

Jestliže v uplynulém čtyřicetiletí došlo k ideologické deformaci všech humanitních oborů, jen málokteré z nich byly zasaženy tak hluboce a tak silně zprofanovány jako obory pedagogické. Nechceme-li se dočkat toho, že dočasná jejich stagnace přeroste v krizi vysokoškolského vzdělávání učitelů vůbec, je nutno bez otálení a s dlouhodobým koncepčním výhledem promýšlet všechny nezbytné předpoklady k jejich radikální nápravě. Zavazuje nás k tomu nejen vzrůstající význam práce učitelů v životě moderní společnosti, jak o tom svědčí vývojové trendy a současná situace v jednotlivých spolkových republikách Rakouska a Německa, ale i česká pedagogická minulost a filozofickopolitický odkaz **T. G. Masaryka**. *Officina humanitatis* **J. A. Komenského** i tradice vlasteneckých učitelů — buditelů národního vědomí — a tvůrčího novátorského pedagogického hnutí za první republiky nás nemohou nechat lhostejnými tváří v tvář pokračujícím snahám o diskreditaci vysokoškolského učitelského vzdělávání a o diskreditaci a znevážení jeho pedagogicko-psychologické složky.

Na základě informací o požadavcích na socioprofesionální přípravu učitelů v Německu a Rakousku (např. Beck 1991, Beckmann 1985, Rothbucher 1988) a o celospolečensky uznávaném významu jejich práce můžeme v nejbližší budoucnosti předpokládat, že i u nás dojde k posílení sociálního statutu a prestiže učitelského povolání. V těchto zemích si učitelů váží nejen proto, že v nich spatřují prvořadého zprostředkovatele informací, poznatků a zkušeností z různých oborů lidské činnosti, ale především pro jejich **funkci kultivační**, v jejímž operačním poli — díky svému širokému kulturnímu rozhledu, svým osobnostním kvalitám a profesionální činností podložené autoritě — významně přispívají ke komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte. Všechny seriózní zahraniční studie zabývající se těmito otázkami se shodují v tom, že kvalifikační a rekvalifikační personální potřeby související s tvorbou výchovně vzdělávacího systému budou koncem druhého tisíciletí rapidně stoupat.

Vzdělávání pedagogických odborníků představuje v současnosti **nejpočetnější homogenní sektor** na českých univerzitách: reprezentuje cca 1/3 všech vysokoškolských studentů univerzitního zaměření. Současná struktura tzv. učitelských fakult v resortu univerzity (filozofické, přírodovědecké a pedagogické fakulty) má svůj historický původ: vznikla spojením odlišných a nesourodých koncepcí a pozůstatků několika reforem učitelského vzdělávání po druhé světové válce. I když začlenění vysokoškolské přípravy učitelů do organizační struktury univerzity nese stigmata bezkonceptního tápání pedagogů — ideologů komunistické oligarchie v minulých desetiletích, v současném období poskytuje tento model relativně nejlepší podmínky pro racionální přípravu učitelů.

Problematika změny našeho školství je úzce spojena s novým postavením učitele a žáka ve výchovném procesu: ve zvýraznění jejich **oboustranné aktivity a vzájemné interakce**. Změnit je třeba především vnitřní obsah a formy výchovy a vzdělávání. Klíčovou otázkou, která souvisí s realizací všech kvalitativních změn ve výchově a vzdělávání, je otázka plného **rozvoje osobnosti učitele** jako rozhodujícího činitele. Rozvoj učitelovy osobnosti není však záležitostí jednoduchou; jako všechny utvářecí procesy je složitý, mnohovrstevný a dlouhodobý, minimálně s jednogeneračním horizontem. Složitý je především proto, že jeho úspěšnost je odvislá od aktuální reálné společenské prestiže učitelského povolání, již ovlivňuje celá řada faktorů, počínaje uznáním významu vzdělanosti pro společenský vývoj až po materiální a ekonomické podmínky života učitelů.

Soudobé pedeutologické práce (např. Kučerová 1987, Kolář 1990, Blížkovský 1990, Maňák 1991, Spousta 1992) zabývající se problematikou profesionální přípravy učitelů přiklánějí se k ideji **třídimenzální přípravy**, kterou již před několika staletími zformuloval **J. A. Komenský**. Pochopitelně učinil tak jazykem své doby, nicméně i z hlediska současnosti jasně a výstižně, s překvapivou úsporností. Komenský (1964, 5) při profilaci učitelovy osobnosti požaduje: „Učitel nechť je schopen učit (nechť je učený). Učitel nechť je zběhlý ve vyučování (didaktik). Učitel nechť je dychtivý učit (nechť nezná lenosti a nechuti).“ Požadavek tříšložkové přípravy učitelů vyslovený moderním terminologickým aparátem tedy pouze zdánlivě přichází s něčím novým a objevným. Těžiště funkčně orientované socioprofesní přípravy spočívá ve **vnitřní integraci** jejích tří základních komponent: složky vědomostní (teoretické), dovednostní (praktické) a osobnostní (axiologické).

V **teoretické (vzdělanostní, vědomostní, noetické)** části přípravy získává kandidát učitelství **vědní potenciál** své odborné specializace, tedy vše, co má jako učitel určitého oboru minimálně znát. Tato bazální vědní a umělecká či technická příprava vybavuje učitele nejen teoretickými zna-

lostmi a vědomostmi z oblasti volené specializace, ale dává mu i základní pedagogické, psychologické, filozofické a sociologické poznatky, kterými teprve získává vědecky fundovaný obraz výchovy a vzdělávání v jeho úplnosti a celistvosti. Tato složka jeho přípravy ho vyzbrojuje vším, co má jako učitel zvolené vědní či uměnovýchovné specializace vědět — utváří tedy jeho profil **vzdělanostní**.

V rovině **praktické** (činnostní, dovednostní, praxeologické) budoucí učitel získává a rozvíjí své schopnosti a dovednosti jako výchozí předpoklady a nenahraditelné podmínky své profesionální aktivity. V této přípravě si osvojuje všechny základní učitelské dovednosti. V prvé řadě je to dovednost **vcítit se** do pocitů, nálady a myšlení žáka a účelně s ním komunikovat. **Komunikativní** dovednost mu umožní bez potíží vstupovat do kontaktu se žáky a oslovovat je tak, aby předložené požadavky byli ochotni vnitřně akceptovat a tvořivě je zpracovat. Teprve zvládnutím těchto dovedností získává schopnost udržovat smysluplnou a efektivní interakci didaktickou. Na komunikačních schopnostech učitele úzce závisí vytváření dovednosti **operační, organizátorské a realizační**, jejichž zvládnutí podmiňuje jeho schopnost řídit vzdělávací proces a řešit standardní i neobvyklé (nestandardní) výchovné situace. V plejádě základních dovedností učitele nemohou chybět dovednosti **diagnostická a prognostická**. Bez schopnosti poznávat a analyzovat chování a projevy dítěte, odhalovat jejich příčinné souvislosti a stanovit objektivní pedagogickou diagnózu nemohl by učitel ani vyslovit prognózu příštího vývoje dítěte, ani projektovat potřebné výchovné zásahy a opatření, jež by garantovaly jeho optimální vývoj. Aby byl činnostní potenciál učitele úplný, musí proto v rámci této přípravy získat i dovednost **projekční**. Praxeologická příprava vybavuje tedy učitele vším, co prakticky umí — profiluje ho **dovednostně**.

Nejobtížněji a nejdéletrvavěji získává kandidát učitelství svůj **potenciál osobnostní**, založený a budovaný na nezbytných základech biofyzických, somatických, psychických, zdravotních, ale i sociálních, jazykových a kulturních. Není náhodou, že se plně ve shodě s předchozími zjištěními do centra pozornosti při koncipování socioprofesionální přípravy učitelů všech oborů a specializací dostávají otázky rozvoje jejich mravního vědomí a tvořivých schopností, jež by po absolvování vysokoškolské učitelské přípravy byli s to iniciovat a rozvíjet u svých žáků. Globální vědomostní, dovednostní a osobnostní potenciál učitele zůstane však mrtvým, nezhodnoceným materiálem, nebude-li tvůrčím způsobem permanentně rozvíjen a obohacován, nebude-li jeho nositel schopen dalšího sebevzdělávání, seberozvíjení, sebezdokonalování a sebevýchovy. Tato **axiologická dimenze** socioprofesionální učitelské přípravy představuje široce pojatou angažovanost pro nejvyšší, všelidské ideály

dobra, pravdy a krásy, demokracie, humanity a sociální spravedlnosti, jež je permanentně iniciován neuhasitelnou žízní po svobodě a neutuchající touhou po seberealizaci a svobodném tvůrčím aktu, posouvající psyché svého strůjce do těsné blízkosti nejvyššího uspokojení, blaha a štěstí.

Osobnostní vlastnosti učitele se ve svém souhrnu slévají v soubor osobních dispozic učitele, jež mu umožňují úspěšně zvládat i všechny mimořádné a náročné zátěžové situace nesené výchovně vzdělávacím procesem. Při zvládnutí zátěžových situací se manifestuje řada osobnostních vlastností, jako je neuropsychická stabilita, úroveň sebeovládání, psychická tolerance, věcnost, rozvážnost, odvaha, vytrvalost, otevřenost, čestnost, upřímnost aj. Obsahově zahrnujeme tento soubor osobních dispozic pod významově širší sociálně psychologický pojem **osobnostní zdatnost**, který představuje integrovaný komplex biofyzických, motorických, psychických, intelektuálních, volních a emocionálních kvalit člověka. Axiologickou průpravou jsou tedy utvářeny osobní a profesionální vlastnosti učitele, struktura a hierarchické uspořádání jeho hodnotového systému, tedy vše, co vypovídá o učiteli, jaký je.

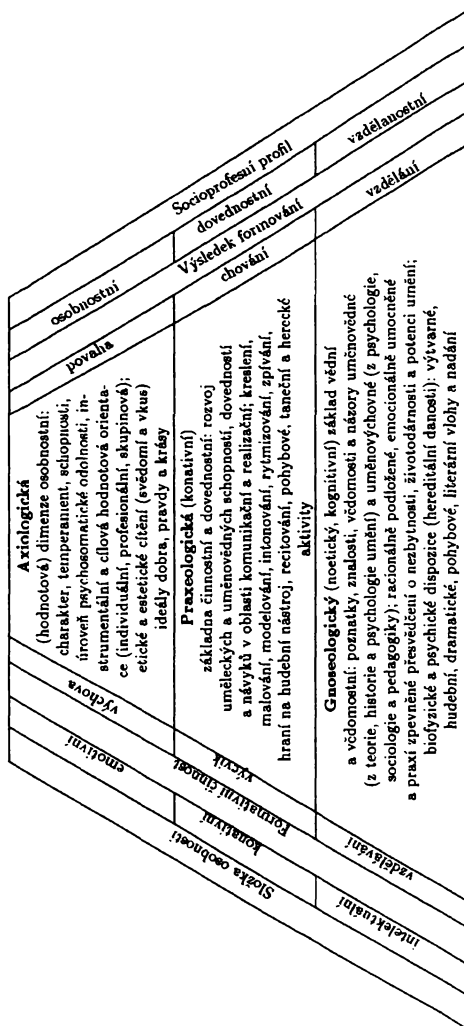
Následné **tabulové schéma** prezentuje problematiku třídimenzální socioprofesionální přípravy učitele ve zjednodušeném tvaru současně ji i zřehledňuje a uvádí v systém.

Literatura

- Beck, K. — Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim, Deutsche Studien Verlag 1991.
- Beckmann, H. K.: Die Berufswissenschaft des Lehrers. In: Pädagogische Welt 39, 1985, s. 500–504.
- Blížkovský, B.: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 40, 1990, č. 5, s. 503–519.
- Kolář, Z.: Analýza současného stavu výchovy učitelův. Jednotná škola, 1990, č. 3, s. 231–248.
- Komárek, V.: Prognóza a program. Praha 1990.
- Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964.
- Kozielecki, J.: Człowiek oswiecony czy innowacyjny. Kwartalnik pedagogiczny, 1987, č. 1, s. 3–16.
- Kučerová, S. (red.): Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelův. Sborník. Bratislava 1987.
- Maňák, J.: Učitel dnes a zítra. Universitas, 1991, č. 4, s. 15–18.
- Rothbucher, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Gesellschaft und Schule. Salzburg 1988.
- Spousta, V.: Chcete se stát dobrým učitelem? k diskusi o socioprofesionální přípravě učitelů na přelomu tisíciletí. Universitas, 1992, č. 2, s. 34–40.

Třídídimenzální struktura osobnosti učitele uměnovýchovné specializace

Pyramidální modelové schéma



- Spousta, V.: Pedagogika in specialna didaktika v strokovnem izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 44, 1993, č. 3/4, s. 211–215.
- Šmahel, I.: Psychologie a profesní příprava učitelů. *Universitas*, 1991, č. 4, s. 18–20.
- Vaněk, J.: K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha, SPN 1972. 276 s.

Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů

Vlastimil Švec

Úvod

Vztah pedagogické teorie a praxe nepředstavuje problematiku novou, spíše jen znovu živě diskutovanou v nových společenských podmínkách. Je to však problematika velmi závažná, jejíž řešení je předpokladem zvýšení účinnosti učitelského vzdělávání. Je to zároveň problematika náročná a široká, která vyžaduje širší diskusi a zejména interdisciplinární řešení.

Tento diskusní příspěvek si nečiní samozřejmě nároky na komplexní postihu dané problematiky (to by mělo být předmětem samostatné studie). Jeho cílem je spíše tuto problematiku znovu reflektovat a otevřít pro další diskusi a současně naznačit dílčí problémy, které se nabízejí k řešení v nejbližší perspektivě.

Některá východiska řešení vztahu pedagogické teorie a praxe

Na potřebu řešit nově vztahy mezi pedagogickou teorií a praxí upozorňují v poslední době nejenom pedagogové, ale i někteří pedagogičtí psychologové. Např. J. Mareš (1990/91) doporučuje „stavět mosty mezi učiteli a výzkumníky“ při řešení reálných pedagogických problémů. S. Štech (1993) se vyslovuje pro to, aby pedagogicko-psychologický výzkum se stal „zprostředkujícím článkem umožňujícím nalézt společnou řeč pro všechny aktéry edukativního systému“. Učitelé ze škol stále důrazněji volají po přiblížení pedagogiky a vzdělávání učitelů školské praxi.

Je zřejmé, že do řešení a realizace vztahu pedagogické teorie a praxe by se měli aktivněji zapojit také psychologové. Vždyť problémy, které učitelé ve školské praxi řeší mají často povahu pedagogicko-psychologickou. Teorie pro školskou praxi by tedy měla mít interdisciplinární charakter. Teorii

chápeme jako východisko řešení praktických problémů, jako nástroj pochopení i uchopení pedagogické reality a prostředek zobecňování pedagogických zkušeností. Pedagogická praxe je potom zdrojem rozvoje pedagogické (resp. pedagogicko-psychologické) teorie, inspirací pro teorii i prostředkem zpětné vazby o fungování teorie.

Řešení vztahu mezi pedagogickou teorií (v další části příspěvku užíváme tohoto termínu, i když si uvědomujeme, že jde především o pedagogicko-psychologickou teorii) a pedagogickou praxí v současnosti mimo jiné předpokládá:

- hlouběji reflektovat potřeby současné (ale i perspektivní) pedagogické (školské) praxe, zmapovat školský terén, poznat, jaká vůbec dnešní škola je, kterými problémy žije, jací jsou dnešní žáci, ale i učitelé a ředitelé škol; tímto přístupem lze získat inventář problémů školské praxe, stanovit v něm priority a ty pak řešit ve spolupráci s představiteli pedagogické „teorie“ (výzkumníky, např. pracovníky kateder pedagogiky a psychologie pedagogických fakult),
- do vědeckovýzkumného řešení pedagogických problémů praxe zapojit nejenom pedagogy, ale i psychology, učitele a ředitele ze škol a studenty, kteří se připravují na náročnou učitelskou profesi (např. zadáváním úkolů k drobným průzkumům v rámci výuky pedagogických a psychologických disciplín na fakultě, zaměřením diplomových prací k aktuálním praktickým problémům, řešeným na základě funkční teorie apod.),
- pružněji promítat výsledky řešení těchto praktických problémů do obsahu přípravy a dalšího vzdělávání učitelů, při tom nalézat a uplatňovat společný „jazyk“ mezi pracovníky pedagogické teorie a učiteli, řediteli škol i studenty,
- nejenom o spojení pedagogické teorie a praxe diskutovat, ale toto spojení prakticky uskutečňovat (např. i již zmíněnými aktivitami) jednak představiteli pedagogické teorie (jejich pobytem na školách, např. formou klinických dnů), jednak samotnými učiteli a řediteli ze škol (projektováním a realizací pedagogických inovací v podmínkách školské praxe s využitím pedagogické i psychologické teorie, zobecňováním pedagogických zkušeností apod.).

Spojování teorie a praxe v přípravě studentů učitelství

Stále více se potvrzuje předpoklad, že vzdělávání budoucích učitelů musí být založeno na funkční pedagogické a psychologické teorii, která je východiskem úspěšného řešení praktických problémů ve školské praxi. J. Bengtsson

(1993) v této souvislosti uvádí dvě základní podmínky úspěšné integrace pedagogické teorie do pedagogické praxe:

1. umožnit studentům (budoucím učitelům, ale i učitelům v praxi) aby poznali (uviděli) praxi v teoretických poznatcích, a to nejlépe prostřednictvím vlastní praktické zkušenosti,
2. zajistit, aby studenti měli možnost opakovaně (v průběhu celého studia) vyzkoušet si aplikaci teoretických poznatků v pedagogické praxi.

Je tedy patrné, že studenti učitelství by měli mít kontakt se školskou praxí již od začátku svého studia na pedagogické fakultě. Tento kontakt umožňuje, aby si studenti uvědomovali potřebu pedagogické teorie pro praxi, poznávali tuto teorii v reálné praxi, učili se ji v praxi aplikovat a současně, aby získávali pozitivní vztah ke škole, žákům i učitelům jako budoucím kolegům. To však znamená přehodnotit současné postavení pedagogické praxe (jako předmětu a formy) ve vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách (ale i dalších fakultách, kde se realizuje příprava budoucích učitelů pro střední školy). Tato „praxe“ by proto neměla být pouze vyústěním studia teoretických disciplín, ale měla by se stát trvalou součástí (v různých podobách a rozsahu) studia již od prvního ročníku.

Pružné reagování teorie na potřeby současné a budoucí pedagogické (školské) praxe spočívá také v inovaci obsahu pedagogických i psychologických disciplín (předmětů) na učitelské fakultě. Dílčí inovace obsahu jsou jistě realizovány již v současnosti. Za perspektivní možno však považovat především inovace usilující o integraci stávajících disciplín, což povede i ke vzniku nových předmětů pedagogické a psychologické povahy ve studiu učitelství. Jde vlastně (zjednodušeně řečeno) o to, abychom nesetrvávali na tradičním (stávajícím) disciplinárním přístupu, ale směřovali k věcně problémovému přístupu, v němž sice budou některé dosavadní disciplíny zachovány v inovované podobě, ale současně bude řada pedagogických a psychologických disciplín funkčně integrována podle problémů, které učitelé ve školské praxi řeší.

Za závažný problém, jehož řešení může přispět k užšímu propojení pedagogické teorie a praxe možno považovat vztah obecného a specifického ve skladbě a posloupnosti pedagogických a psychologických disciplín (předmětů). Pokládáme za žádoucí hlouběji analyzovat vztah obecnějších psychologických a pedagogických disciplín k disciplínám aplikovaným, zejména k oborovým (předmětovým) didaktikám. Objevuje se totiž otázka, v jakých proporcích a posloupnosti zařazovat do studia učitelství obecnější a aplikované psychologické a pedagogické disciplíny. Domníváme se, že obecnější disciplíny jsou nejenom dílčím východiskem úspěšného studia aplikovaných

disciplín (předmětových didaktik), ale že současně poznatky a zkušenosti, k nimž aplikované disciplíny dospějí, jsou zdrojem rozvoje obecnějších psychologických a pedagogických disciplín. Obecnější psychologické a pedagogické disciplíny mohou proto jednak předmětovým didaktikám předcházet, ale současně (v určité míře) na ně i navazovat, resp. prohlubovat již osvojené vědomosti a dovednosti studentů na základě funkční pedagogické a psychologické teorie.

K hlubšímu propojování teorie a praxe v učitelském studiu přispívají promyšlené formy a metody vzdělávání. Doporučujeme, aby byl důraz položen na aktivizující formy a metody, zejména semináře, cvičení a pedagogickou praxi, které mohou vhodně doplňovat interaktivně pojaté přednášky k závažným tématům ve studovaných disciplínách.

Ve shodě s jinými autory se nám potvrzuje, že aplikace aktivizujících metod ve vzdělávání budoucích učitelů by měla vycházet z reflexe a sebe-reflexe jejich představ, poznatků i zkušeností, vztahujících se k objasňované problematice v dané disciplíně (předmětu). Uvědomění si vstupních představ a zkušeností totiž umožňuje, aby studenti přijímali novou pedagogickou a psychologickou teorii na pozadí tohoto sebereflektovaného pojetí výuky, žáků, učiva, učení a vyučování, forem a metod i sebe sama. Sebereflektivních technik dnes již existuje řada, nové techniky se vyvíjejí, resp. dochází k modifikaci stávajících technik (viz. např. F. A. J. Korthagen, 1992). Slibné jsou sebereflektivní techniky, které u studentů aktualizují racionální, ale i neracionální procesy (intuici, fantazii apod.), např. s využitím techniky metafor (F. A. J. Korthagen, 1993).

Reflexi reálných praktických pedagogických problémů a sebereflexi pojetí výuky u studentů navozuje řešení vybraných základních standardních a popř. i některých nestandardních pedagogických situací. K tomu se již osvědčuje simulace pedagogických situací (s využitím videotechniky), aplikace situačních a inscenačních metod při jejich analýze i praktickém řešení i identifikace těchto situací ve školské praxi.

Posilování vztahu pedagogické teorie a praxe by se mělo výrazněji projevovat i v tématech diplomových prací a pojetí státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie. Za perspektivní považujeme interdisciplinárně pojaté státní závěrečné zkoušky založené na řešení pedagogických situací s využitím adekvátní psychologické a pedagogické teorie.

Propojování teorie a praxe mohou podporovat i učební texty zahrnující mimo jiné aplikační příklady, případové studie apod.

Posilování vztahu teorie a praxe v dalším vzdělávání učitelů

Naše i zahraniční zkušenosti a výzkumy potvrzují předpoklad, že učitelé přijímají vzdělávací aktivity tehdy, jestliže jsou svým obsahem úzce vázány na reálné školské situace, s nimiž se setkávají (např. S. Veenman, M.V. Tuller, M. Voeten, 1994). Současně však považujeme za žádoucí podněcovat učitele (v různých vzdělávacích aktivitách, prostřednictvím vhodné metodické literatury) k identifikaci a řešení problémů školské praxe na základě sebereflexe a s využitím pedagogické a psychologické teorie.

Významným prostředkem umožňujícím spojit teorii s praxí je participace učitelů ze škol na vědeckovýzkumném řešení školských problémů. Při tom se rozvíjí metodologická kultura učitelů a podněcuje jejich zájem podílet se na projektování i realizaci pedagogických inovací na školách. Nejde však pouze o podporování experimentování učitelů při výuce na školách, ale i o rozvíjení participativních pedagogicko-psychologických výzkumů, na nichž spolupracují pedagogové, psychologové a učitelé i ředitelé ze školské praxe. Příkladem takovéto aktivity je činnost pražské skupiny školní etnografie (viz. např. Co se v mládí naučíš..., 1992).

Za perspektivní proto pokládáme interdisciplinární pedagogicko-psychologické výzkumy zaměřené na řešení školských problémů, realizované na školách a ve spolupráci s jejich učiteli a řediteli. Nejde tedy již o iniciaci výzkumů pouze ze strany pedagogů a popř. i psychologů, ale zejména o jejich spolupráci s učiteli a řediteli škol při koncipování a realizaci výzkumných plánů. Při tom je zřejmé, že na tuto „novou“ aktivitu by měli být učitelé i ředitelé metodologicky připravováni. K tomu lze využít i vhodné literatury (např. M. Havlínová, 1994).

V blízké perspektivě možno předpokládat diverzifikaci druhů a forem dalšího pedagogického a psychologického vzdělávání učitelů a ředitelů škol, založeného na funkčním spojování pedagogické teorie a praxe. Organizované vzdělávací aktivity by však měly podporovat sebevzdělávání učitelů a ředitelů, které bude stále více vycházet z jejich aktuálních potřeb. K již zmíněným podpůrným aktivitám lze zařadit i exkurze a stáže učitelů a ředitelů na školách u nás i v zahraničí. V brněnském regionu zmíněné aktivity bude realizovat Centrum pro další vzdělávání učitelů ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU. Zájemcům z řad učitelů a ředitelů nabízí katedra pedagogiky PdF MU dálkové, rozšiřující odborné studium pedagogiky, které se opírá i o studium psychologických disciplín. Pro vážné zájemce o vědeckou práci v pedagogice je realizováno doktorandské studium v tomto vědním oboru, které také nabízí katedra pedagogiky brněnské PdF.

Nezbytným prostředkem podporujícím sebevzdělávání a vzdělávání učitelů

telů i ředitelů škol je přístupně psaná literatura, v níž by učitelé měli nalézt příklady i podněty ke spojování pedagogické teorie s praxí.

Smyslem naznačených aktivit učitelů (jejich dalšího vzdělávání) zejména je, aby dovedli inovovat výuku svých předmětů na základě reflexe jejich aktuálních problémů a s využitím funkční pedagogické i psychologické teorie. Naše i zahraniční výzkumy však naznačují, že toho lze dosáhnout za předpokladu, že učitelé (ředitelé) budou k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání i změnám své výuky vnitřně motivováni. To mimo jiné vyžaduje, aby změnili i své dosavadní pojetí výuky (na základě jeho reflexe i sebereflexe). Toto pojetí výuky (učitelské „krédo“, model jak vyučovat) se totiž vytváří ještě před tím, než se ze studenta učitelství stává učitel. Bylo zjištěno, že učitelovo pojetí výuky (J.J. Gallagher, 1994):

- zahrnuje vedle představ o výuce i učitelovy zkušenosti a poznatky o žácích, učivu, vyučovacích metodách apod.,
- má trvalejší charakter a často odolává změnám,
- přes učitelovo pojetí výuky jsou „filtrovány“ i psychologické a pedagogické poznatky, které jsou učitelům zprostředkovávány v jejich dalším vzdělávání,
- poměrně výrazně ovlivňuje učitelovo chování (jednání v pedagogických situacích).

Domníváme se, že pokud je učitelovo pojetí výuky reflektováno a sebereflektováno již na počátku vzdělávacích aktivit nebo při zahájení výzkumné spolupráce, lze jej ovlivnit (k diagnostice a autodiagnostice učitelova pojetí výuky lze využít různých technik, např. dotazníku neúplných vět, rozhovoru s učiteli nebo jiných seberefektivních technik). Tuto diagnostiku doporučujeme realizovat již u studentů učitelství. Diagnostika a autodiagnostika učitelova pojetí výuky usnadňuje proniknout do jeho pedagogického myšlení a tím ovlivnit také to, aby využívali při řešení pedagogických problémů adekvátní pedagogické a psychologické teorie.

Závěr

Pokusili jsme se pouze upozornit na některé problémy, jejichž řešení může přispět k užšímu spojení pedagogické (ale i psychologické) teorie s pedagogickou praxí. Toto řešení vyžaduje spolupráci pedagogů, psychologů a učitelů i ředitelů ze školské praxe. Zahraniční výzkumné projekty ukazují, že spolupráce a dialog pracovníků univerzit (pedagogů, psychologů a dalších) s učiteli jsou užitečné pro všechny spolupracující aktéry (A. Lauriala, 1992). Považujeme proto za žádoucí tuto spolupráci rozvíjet i v našich podmínkách.

Literatura:

- Bengtsson, J.: Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45, 1993, č.3, s. 205–211.
- Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie. Praha, Pedagogická fakulta 1992.
- Gallagher, J. J.: Teaching and Learning: New Models. *Annual Review of Psychology*, 45, 1994, s. 171–195.
- Havlínová, M. (Red.): Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Praha, Agentura Strom 1994.
- Korthagen, F. A. J.: Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1992, č.3, s. 295–274.
- Korthagen, F. A. J.: Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, 1993, č.3, s. 317–326.
- Lauriala, A.: The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: a case study of an inservice course for teachers in integrated teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1992, č. 5/6, s. 523–536.
- Mareš, J.: Stavění mostů mezi učiteli a výzkumníky. *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1, 1990–1991, č. 1, s. 7.
- Štech, S.: Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči? In: *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník referátů a abstrakt z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha, Česká asociace pedagogického výzkumu a Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PdF UK 1993, s. 48–53.
- Veenman, S., Tulder, M. V., Voeten. M.: The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1994, č. 3, s. 303–317.

Některé aspekty profesní přípravy učitelů

Jarmila Faltýsková

V současné době vystupuje do popředí řada problémů souvisejících s požadavky společnosti na změnu úrovně škol, přestavbu jejich struktury a přehodnocení úrovně výchovně vzdělávací práce. Na nynější rychle se měnící situaci nejsme připraveni ani zkušenostmi, ani studiem. Naše autoritativní školství tu již v současnosti nemá opodstatnění. Učitelé dříve vedeni k setrvání na jistotách, nyní musí sledovat progresivní trendy vývoje společnosti, musí si osvojit nový způsob myšlení a učit se vyrovnávat se stálými změnami.

Pro žáky již nebudeme jen z titulu svého postavení váženými a uctívanými učiteli. Jsou totiž daleko více nezávislejší, než jsme byli kdysi my, mají více informací než vůbec tušíme. Aby naše vzájemná interakce se žáky byla co nejúčinnější, vyžaduje to ze strany pedagogů poznávat, analyzovat

a pochopit současnou realitu a urychleně, nikoliv unáhleně na ni reagovat. Nastala doba, kdy můžeme hledat a každý sám experimentovat na vlastní zodpovědnost, s reálnou možností úspěchu a vítězství, ale současně s osobním rizikem prohry. Pro některé z nás je to vzrušující pocit, pro jiné depimující. Náročnost této situace je zvýšena nedocenením profese učitele jak v rovině společenské, tak i ekonomické.

Není pochyb o tom, že je a bude od učitelů požadováno být rozhodujícími činiteli vzdělávání a výchovy nových generací, které budou vstupovat do demokratické, humánní a tolerantní společnosti. Nastíněná situace je náročná pro zkušeného učitele, natož pro „čerstvého“ absolventa vysoké školy a tedy začínajícího učitele. Proto je nezbytné položit si základní otázku, kladenou mnohokrát v různých obdobích. Co je podstatou učitelské profese a jak má vypadat příprava budoucích učitelů?

K přehodnocení pedagogických disciplín a k přehodnocení systému praktické přípravy budoucích učitelů nás vede celý proud teorií, názorů a myšlenek. Každá vysoká škola má vlastní fungující systém přípravy budoucích profesionálů, v našem případě začínajících učitelů. Ten by měl mít otevřenou variabilní podobu, vázající se na promyšlenou celkovou koncepci učitelského vzdělávání a nelze jej z ní vytrhovat.

Příspěvek je zaměřen na jeden úsek této problematiky a to dílčí reflexi současného stavu připravenosti našich absolventů, která byla umožněna rozhovory s reprezentativním vzorkem ředitelů základních škol v Brně městě.

Všeobecně je konstatováno, že pedagogická praxe na školách má malou časovou dotaci. Na PdF MU v Brně je organizována od 3. ročníku v souvislých blocích. Tak se studenti dostávají do situace, kdy se zaměřují převážně na didaktickou stránku vyučovacího procesu a uniká jim výchovná stránka vyučování. Často nemají ani zpětnou vazbu a činnost učitele vnímají schematicky.

Uvedený stav je umocňován tolerancí cvičných učitelů ke svým budoucím kolegům. V mnoha případech místo tvořivého přístupu k práci a uvědomování si složitosti učitelské profese, nastupuje zjednodušený pohled na činnost učitele. Na základních školách po odchodu praktikantů se musí „dohánět zmeškané“ a je pochopitelné, že zájem o vedení našich studentů v této podobě není žádoucí. Vzniká otázka, jak přiblížit studentům reálnou školu se všemi jejími zvláštnostmi, jak jim zajistit možnost prožitku, tj.

- učit je poznávat projevy žáků na vlastní působení,
- učit je adekvátním reakcím na vzniklé situace,
- učit je umění přiblížit se žákům,

- vést je k uplatňování individuálního přístupu jak k problémovým, tak i talentovaným žákům,
- učit je působit na celý žákovský kolektiv atd. . .

Prostě si to „zažít na vlastní kůži“.

Učitelé škol se domnívají, že by bylo oboustranně prospěšné, kdyby studenti již od 1. ročníku praktikovali na školách v různých rolích, např. asistentů učitelů ve vlastním vyučovacím procesu, ale i vychovatelů na školách v přírodě, výletech, táborech apod. Tím by byla dána studentu možnost si vyzkoušet, zda jeho volba povolání byla správná, nebo zda se hodí na něco zcela jiného a závčas změni druh a typ studia.

Další požadavek, který z praxe zaznívá je, vyučovat péči o hlas, rétorice, stylistice, dramatické výchově. Při verbální komunikaci studentů se vyskytují jazykové i stylistické nedostatky. Někdy mohou vzniknout záměrně, jindy jsou projevem jistých nedostatků v intelektu nebo ve vzdělání. Učitel by měl mít na paměti, že nezáleží pouze na tom, co říká, ale též jak to říká a jak to píše. Nemůžeme podceňovat formu sdělení a přeceňovat obsah. Při verbální komunikaci se nevyměňují pouze informace, ale vyjadřují se též postoje ke sdělovanému.

Učitel má tedy možnost a příležitost žáky ovlivňovat. V současné době je velmi znepokojující vulgarizace jazykového chování. Často se považuje za projev určitého vzdoru či společenské frustrace. Jako pedagogům nám nemůže být lhostejný její negativní vliv na chápání a interpretování skutečnosti.

Diskutovalo se rovněž o profesionálních dovednostech učitele. Velký důraz byl kladen na dovednost učitele navázat kontakt s dětmi. Jedním z předpokladů pro vytváření této dovednosti je osobní vybavenost jedince. Má-li student dovednosti, které zaujímají v daném sociálním prostředí prestižní postavení, např. hraje na kytaru, flétnu, harmoniku či jiný hudební nástroj, nebo ovládá některý populární kolektivní sport apod., je mu situace v interakci značně usnadněna.

Při hodnocení výchovného procesu na školách bylo zdůrazňováno, že současná doba přinesla závažné změny, které se musí promítnout do výchovy budoucích občanů. Proto při práci se studenty je žádoucí mimo jiné obohacovat a rozvíjet jejich ekologické postoje, občanské cítění a jednání, demokratické rysy osobnosti a vychovávat k toleranci.

Dále bylo doporučováno v příslušných seminářích formou prožívání učit studenty empatii, vstřícnosti, pozitivnímu myšlení, asertivitě, pedagogickému taktu. Výchova by měla zahrnovat i zkušenosti s dialogem. To je několik aspektů, které bychom neměli přehlédnout při profesionální přípravě budoucích učitelů.

Učitel 1. stupně základní školy na počátku své profesionální dráhy

Ludmila Prokešová

Pedagogické fakulty vychovávající učitele pro primární vzdělávání se v posledních třech letech intenzivně zabývají otázkou, jak tuto přípravu zkvalitnit. Hledá se optimální přístup k výchově na 1. stupni školy, který by ve studiu funkčně integroval didaktickou a pedagogicko-psychologickou složkou přípravy, pedagogizoval i odbornou část studia.

V této souvislosti se může zdát problém, o kterém budu ve svém diskusním vystoupení hovořit, okrajový nebo méně významný. Pokusím se dokázat, že nikoliv, že jeho aktuálnost naopak vzrůstá s probíhající transformací školy, že patrně bude důležitý i nadále v souvislosti s možnou další diferenciací vzdělávací soustavy. Jde o vstup začínajícího učitele do praxe.

Domnívám se, že za první vstup do reálné výchovně vzdělávací praxe lze pokládat souvislou praxi, kterou v rámci gradace studijního programu absolvují studenti v závěru studia. To je okamžik, kdy nastává autentické formování budoucí učitelské osobnosti.

V pedagogické literatuře (Navrátil, Vomáčka 1994) bývá uváděno, že tento vstup na profesionální dráhu je pro studenty učitelství nejdramatičtější moment studia, protože dochází ke konfrontaci několika relativně autonomních pohledů:

1. jde o pohled vysoké školy, o její představu výchovně vzdělávacího procesu na příslušném typu školy a na základě toho odvozenou strategii efektivní přípravy studentů s akceptováním jejich různých stránek,
2. jde o očekávání výchovně vzdělávací praxe, které je konkretizováno v požadavcích na studenta,
3. je vytvořena individuální představa absolventa fakulty na to, co bychom mohli označit jako úspěšný výkon profese,

Tento třetí aspekt v sobě zahrnuje například:

- očekávání možností realizovat své představy o výuce — proti tomu však stojí pocit nejistoty z vlastní nekompetenčnosti (podle našich výzkumů jde zejména o problémy s kázní ve třídě, s hodnocením různých skupin žáků, kvalifikované jednání s rodiči),
- kladný postoj k učitelské profesi (posluchači se na praxi jednoznačně těší), snaha, co nejdříve se identifikovat s učitelskou rolí — proti tomu nesplněná očekávání, někdy dokonce pojmenovaná jako „šok z reality“ a psychické napětí, které tyto skutečnosti provázejí.

Rovněž druhé hledisko, které jsme poměrně mlhavě označili jako výchovně vzdělávací praxe, představuje nejméně tři faktory, které tento pojem konkretizují:

1. výchovně vzdělávací program, který se dnes už může na různých školách lišit (Obecná škola, alternativní školy, církevní školy), může se lišit: — svou preferencí jednotlivých aspektů vzdělání (např. kognitivní stránka a měřitelné výkony — proti tomu zaměřenost na osobnostní, sociální a emocionální rozvoj dětí), — svým způsobem hodnocení apod.
2. styl řízení školy a její organizační struktura (pro začínajícího učitele to může znamenat např. přesné definování náplně práce až ke konkrétnímu požadavku určitých postupů ve vyučování nebo naopak relativní samostatnost odpovídající možností začínajícího učitele, vzájemnou kolegiální komunikaci a postupné předávání dalších profesionálních dovedností nebo naopak pocit izolovanosti)
3. sociální prostředí, ve kterém škola působí to, co můžeme označit jako „jméno nebo pověst školy“ a co je do určité míry i výpovědí o její prestiži. To samozřejmě zpětně působí na vnitřní atmosféru ve škole. Z hlediska začínajícího učitele je důležité i to, jestli školu, do které přichází, zná z předcházejícího působení.

Tato tři hlediska bezprostředně působí na to, jak se bude začínající učitel v praxi cítit a jak ji bude subjektivně prožívat. Velmi významným činitelem je i učitelský sbor. Je známo, že učitelská osobnost se vytváří — dorůstá — i vlivem učitelského sboru, který může identifikaci s povoláním značně ovlivnit.

Je otázkou, jak mohou do této situace vstupovat fakulty, připravující učitele. Patrně jen do určité míry. Ze současné praxe je zřejmé, že věnují zpravidla pozornost pouze období *souvislé závěrečné pedagogické praxe*. I to je bezesporu vstup do jiné reality, než jak ji představují cvičné školy. Tady je možno alespoň částečně situaci předjímat zařazováním různých typů praxí před závěrem studia (výukové praxe, řízená pedagogicko-psychologická praxe a s ní spojené další aktivity). I názory zjišťované opakovaným šetřením jsou důležitou zpětnou vazbou, na jejímž podkladě je možno alespoň částečně zajišťovat flexibilitu přípravy. Pro fakultu jsou to významné informace, které alespoň částečně přispívají k flexibilitě přípravy.

Pro souvislé praxi v závěru studia je neméně náročným obdobím *období adaptační*, které bývá zpravidla vymežováno prvními třemi roky po nástupu do zaměstnání. Je to období korekcí studentských představ o budoucím povolání, jejích střetů s realitou, ale i získávání sebedůvěry. Dostávají se první výsledky i úspěchy. Pokusili jsme se tímto obdobím přechodu z role

studenta do role učitele ve spolupráci s absolventy pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích zabývat hlouběji.

Na základě analýzy názorů i ze závěrů provedeného pedagogického pozorování lze konstatovat, že v tomto období chybí začínajícím učitelům něco, co bychom mohli označit jako *uvádějící program* (program pomoci začínajícímu učiteli).

Je obecně známo, že v minulosti na školách působili tzv. uvádějící učitelé. Někdy bylo toto jmenování pouze formální, často to byl stranický úkol.

Učitelé — garanti — uvádějícího programu, který začínající učitelé postrádají, by museli být vybíráni podle určitých kritérií. Důležitým hlediskem by byla lidská i odborná vyzrálost (patrně i příbuznost oboru), ochota poskytovat začínajícímu učiteli kvalifikovanou zpětnou vazbu jako důležitý impuls pro jeho sebehodnocení a jako východisko pro individuální pojetí učitelské role. V neposlední řadě by byla důležitá i možnost a ochota věnovat této funkci čas (řešit snížením úvazku).

Tito učitelé by byli na fakultách instruováni o potřebách začínajících učitelů, o efektivních způsobech, jak jim pomáhat, ale začínající učitelé by oficiálně nehodnotili (kromě neformálních kolegiálních sdělení názorů apod.). Jejich povzbuzování, emocionální odezva a vztah důvěry by vedle odborné pomoci mohl nejvíce přispět k odstranění pocitu začínajícího učitele, že je ve škole ponechán zcela sám sobě (tento pocit je velmi intenzivní ve velkých pedagogických sborech). *Rámcový uvádějící program* by měl reagovat na hlavní problematické sféry škol nebo škol v určité oblasti. I v této otázce by fakulty mohly hrát roli konzultanta.

Mohl by například zahrnovat:

- a) pomoc začínajícímu učiteli přednášet teoretické pedagogicko-psychologické poznatky na konkrétní problémy vlastní práce (konkrétně pomáhat vytvořit nebo nalézt vlastní vhodné postupy a metody, které by umožňovaly úspěšně řešit typické situace, se kterými se začínající učitel často setkává a ty postupně dále modifikovat např. udržet při vyučování kázeň, výchovně pracovat se třídou, motivovat k práci různé skupiny žáků, rozlišovat škálu slovního hodnocení apod.)
- b) zkvalitňovat výkon učitele při výuce (konkrétní pomoc vycházející ze srozumitelně formulované představy o úspěšné výuce v rámci určitého vzdělávacího programu v určité třídě, možnost získávat další didaktické vědomosti a dovednosti)
- c) nejrůznějšími způsoby stabilizovat potencionální dobré učitele (usnadňovat přijetí začínajícího učitele do sboru, odstraňovat pocit izolovanosti, poskytovat prostor, aby i on mohl realizovat své představy a nápady. re-

agovat na jeho názory a stanoviska a posilovat tendence k sebevýchově a sebevzdělání). Součástí uvádějího programu by mohly být i odborné semináře k problémům, které by začínající učitele zajímaly. Jejich organizátory by mohly být opět fakulty a tito začínající učitelé by se jich mohli účastnit spolu se svými „patrony“.

K tomu, aby učitel dobře učil — G. A. Lindner to označil za skutečné umění — dochází určitým procesem. Domnívám se, že dlužíme našim mladým začínajícím kolegům pomoc v tom, aby pro ně tento proces přechodu probíhal bez zbytečných rizik a neodrazoval perspektivní učitele.

Současně by patrně *uvádějí program pro začínající učitele* představoval i pro konkrétní výuku na fakultách připravujících učitele nové těžko něčím jiným nahraditelné impulsy a opravdu neformální kontakty s výchovně vzdělávací praxí.

Literatura:

- Vomáčka, J., Navrátil, S.: Úvod do učitelství. PF UJEP Ústí nad Labem 1992

Příprava učitelů 1. stupně základní školy pro výuku romských dětí

Jan Melichar

Hana Frišenská ze sekretariátu Rady pro národnosti při Úřadu vlády ČR uvádí v časopise *Romano Džaniben*, číslo 2 z roku 1994, že Romové jsou bezesporu národnostní menšinou, kterou charakterizuje vlastní jazyk, tradice a kultura, ale také zvláštní hodnotový systém a společenské uspořádání komunity přesahující hranice jedné země. S jejich situací a postavením jsou však nečekané a velmi obtížné problémy. Jen pro zajímavost, jednou z odlišujících se vlastností od české majority je, že Rom žije současností a nežije svou budoucností.

Při sčítání lidí v roce 1991 se třicet tři tisíce Romů v ČR přihlásilo k romské národnosti. Paní Frišenská uvádí, že v České republice žije kolem 150 000 Romů. Neoficiální statistiky však uvádějí počet Romů v ČR okolo 200 000. Vyjdeme-li z úředního sdělení 150 000 Romů v Čechách, lze statisticky spočítat, že počet Romů, kteří věkově patří na 1. stupeň základní školy, je přibližně v jednom ročníku 1. stupně základní školy 12 až 15 tisíc.

Na celém 1. stupni základní školy jde řádově o 50 000 dětí. Je zde nezanedbatelná část populace, které je třeba právě pro své odlišnosti, věnovat pozornost.

Rozložení Romů v ČR je nerovnoměrné, například v severních Čechách je větší koncentrace Romů v okresech Most, Teplice, Ústí nad Labem než v okresech jiných.

Při ústecké univerzitě byl založen 1. března 1992 Ústav pro studium romské kultury jako vědeckopedagogické pracoviště řízené přímo rektorátem Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. Dominantní úkoly tohoto ústavu jsou:

a) Tvorba učebnic a alternativních příruček Využívajíc tvůrčího potenciálu externích spolupracovníků se ústav zaměřil na vydávání učebnic pro romské žáky:

- Reedice dosavadních titulů s obohacením učebnic o romskou tematiku
- Pokračování řady češtiny a matematiky pro romské žáky
- Pokračování řady příruček seznamující žáky s romskou kulturou
- Vytvoření řady příruček seznamující žáky s romskou historií úměrně věku žáků
- Vytvoření řady příruček společenské výchovy se zaměřením na rozvoj romské identity a posilování občanského partnerství mezi členy majority a minority
- Tvorba příruček a pomůcek pro nulté ročníky

Tvorba učebnic vychází z teoretické koncepce multikulturální výchovy a je koncipována ve formě ucelených řad pro 1. a 2. stupeň základní školy.

b) Rozpracování teorie multikulturalismu

- Multikulturální výchova romských a neromských dětí
- Alternativní školství pro romské žáky
- Specifiky romské kultury a její prosazování do školní výuky a volného času dětí
- Škola laboratoř, zaměření na utváření alternativní školy s akcentem na rozvoj romské kultury, vytipovanou školou je 7. základní škola v Předlicích
- Působení mezi romskou veřejností s ohledem na sociální, kulturní a ekonomické sebeprosazování
- Filozofie dialogu a etika vztahu mezi majoritou a minoritou

c) Posilování společenské prestiže romské národnosti

- Spolupráce s romskými politickými stranami a hnutími

– Hnutí spolupracujících škol

Dnes již spolupracuje s Ústavem pro studium romské kultury 32 škol v ČR a začíná spolupráce se školami ve Slovenské republice. Formou setkání a občasníku se posiluje výměna zkušeností učitelů. Cílem je i zapojení rodičů do tohoto procesu. Poslední setkání Hnutí spolupracujících škol se konalo 27.–28. května 1994 v Ústí n. L. v SOU stavebním v Krásném Březně.

- d) Konference Připravuje se mimo jiné na červen 1995 mezinárodní kolokvium „Kultura a vzdělání Romů“. V rámci fondu dynamického rozvoje vysokých škol se řeší grant 8-07-34 Multikulturní příprava učitelů romských žáků v severních Čechách.

Osobně se zabývám spolu s doc. RNDr. Miroslavem Červinkou, CSc. specifikou výuky matematiky romských dětí.

V učebním plánu učitelské fakulty univerzity v Grenoblu ve Francii jsem našel kurs nazvaný Didaktika matematiky etnických skupin. To mne zaujalo a začal jsem se spolu s doc. Červinkou zabývat obdobnou problematikou, a to výukou matematiky romských dětí.

Vycházíme z předpokladu, že matematika na 1. stupni základní školy je předmět všeobecně vzdělávací a neklade si za cíl přípravu profesionálních matematiků. Úkolem matematiky na 1. stupni základní školy je především rozvoj poznávacích schopností dětí. U romských dětí vycházíme z dalšího předpokladu, že u některých dětí je problémem komunikace mezi učitelem a žákem, mateřským jazykem není vždy jazyk český a i tam, kde je mateřským jazykem jazyk český, není vždy rozvinut na patřičné úrovni příslušného věku. Pracovní sešity matematiky, které jsme zpracovali pro 1. až 4. třídu, mají hodně piktogramů, které nahrazují doprovodný text v českém jazyku a jsou proto jazykově neutrální. Nevýhodou je, že se v těchto učebních textech plně nerozvíjí matematická terminologie a matematická frazeologie. Je tedy úkolem učitele, aby podle podmínek u dětí, terminologii a frazeologii v rozumné míře rozvíjel.

Při rozvoji poznávacích schopností žáků vytváříme intuitivně správné představy pojmů. Pojem chápeme jako jednu z forem poznání odrážejících v myšlení podstatné vlastností zkoumaných objektů a vztahů. Výhodné je, že pojem se v matematice označuje nejen termínem (slovem, skupinou slov), ale i znakem — symbolem. Zaměřujeme se na pochopení obsahu pojmů jako souborů všech znaků (vlastností), které jsou pro daný pojem charakteristické. Dále se zaměřujeme na rozsah pojmu, který tvoří množina všech objektů, které mají vlastnosti stanovené obsahem.

V pracovních učebnicích je pouze základní učivo dle osnov platných od 1. 9. 1991 a slouží jako doplňující učební texty. Vycházíme z numerace a dodržujeme její základní cíle. Početní výkony jsou v našich textech prostředkem hlubšího poznání přirozeného čísla. Využíváme i metody čítací, jejímž východiskem je názor, že pojem přirozeného čísla vzniká přidáváním po jedné — tzv. čítáním.

V učebních textech hodně využíváme peníze, jsou zde zábavné úlohy a i tak zvané barevné počítání. Pozornost věnujeme geometrickému učivu. Úlohy stupňují svoji náročnost a jejich úspěšné vyřešení posiluje důvěru žáka ve své schopnosti a jeho důvěru v rovnoprávné postavení kolektivu třídy. Společným prožitkem úspěchu při řešení úlohy jsou děti etnické skupiny posíleny ve svém sebevědomí sounáležitosti s kolektivem třídy.

V didaktice mateřského jazyka věnuje pozornost doc. PhDr. Karel Kamiš, CSc. z katedry bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí n. L. jazykovým bariérám v multikulturní výchově a jejich překonání u romské populace předškolního a mladšího školního věku. Problematika jazykových bariér spjatých s rámcem multikulturního prostředí a multikulturní výchovy zasluhuje mimořádnou teoretickou i praktickou pozornost proto, že proces zejména pedagogické komunikace neprobíhá v jejím rámci téměř nikdy bezporuchově. Jazykové bariéry jsou nedílnou součástí každé pedagogické komunikace, a v rámci multikulturní výchovy jsou v ní už předem zadány samou její podstatou v těsné návaznosti na stávající bilingvní českého a romského prostředí.

Výsledky výzkumu zvláště v mateřském jazyku a v matematice ihned předávané studentům studia učitelství pro 1. stupeň a praxe na 7. základní škole v Předlicích umožňuje studentům jejich snadnější vstup do pedagogické praxe, zvláště ve školách severních Čech.

Profesionalita učitele a jeho společenská prestiž

Josef Kittler

Motto: Sláva národů a rodů, měst a osad... toliko na lidech moudrých a rozumných záleží. Naše povinnost jest o to se starati, aby naši bedlivou prací vychování byli.

Komenský v 29. kapitole České didaktiky.

Zabezpečit dobré vzdělání pro všechny děti patří po staletí k životním

(politickým) požadavkům české společnosti. Při životě na exponovaném místě střední Evropy je to pochopitelné. *Každá politická prohra* (a nebylo jich málo) *znamenal* vždycky záhubu nebo exil vzdělanecké vrstvy, takže je samozřejmé, že po roce 1989 se stále naléhavěji ozývá volání po podstatném zlepšení práce české školy.

Teoretické studie o nových ideových (filosofických a sociologických) základech všeobecného vzdělávání, které se v poslední době objevují, snaží se řešit aktuální školské problémy komplexně. Je to přístup nepochybně logický, kdybychom se však s ním spokojili, je možné, že by se tím nutná reforma naší školy třeba o několik roků odsunula. Při zásahu do školského systému je na místě nejvyšší opatrnost. Opřeme-li se však o zkušenosti a tradice naší školy (mnohde jsou dosud živé) a o střízlivě posouzené zkušenosti zahraničních škol a odmítneme-li nekvalifikované populistické názory příliš smělých diskutérů na různých shromážděních, můžeme aspoň nejnaléhavější požadavky na změnu začít uskutečňovat hned. Po případném zpracování a přijetí teoreticky fundovaného návrhu na zásadní orientaci našeho školského systému není nebezpečí velkých korekcí: to, co naše škola naléhavě potřebuje a s čím by se mělo začít, není nová organizace, ani nové osnovy, ale změna stylu učitelské práce, t. j. demokratičtější a psychologičtější přístup k žákům a metodickou tvořivost učitelů.

Z tohoto hlediska je zajímavý projekt obecné školy: Navržený obsah vyučování je sice diskutabilní, ale fakt, že se setkal s takovým ohlasem a že se k práci přihlásilo několik set učitelů, vzbuzuje naději, že účast na výzkumu přispěje k obnově tradic tvořivé didaktické práce, která české škole zajišťovala čestné místo mezi evropskými školami už na konci minulého století.

Dobrá škola předpokládá dobré vyučování. Je to hlavní — ne-li jediný — prostředek žákovského vzdělávání, ale i výchovy, který má učitel plně k dispozici. Jeho ovládnání na vysoké profesní úrovni je i základem společenské prestiže učitele a ovšem i prestiže pedagogické vědy. Je to přirozené: úroveň medicíny a lékaře posuzuje společnost také podle jeho praktického působení v ordinaci.

Vyučování je velmi složitý systém, skládající se ze subsystémů Žák, Učivo a Učitel, které jsou spojeny mnohonásobnými vztahy: změna v jednom ze subsystémů vyvolá změnu celého systému. Před čtvrt stoletím chtěli učitelé matematiky podstatně zlepšit výsledky vyučování změnou učiva. Zařazení jednoduchých poznatků z teorie množin do elementární matematiky mělo si vynutit změnu vyučovacího stylu a tím efektivnější práci vyučujícího i jeho žáků. Pedocentristé považovali za hlavní článek vyučovacího procesu nikoliv učivo, ale žáka: chtěli, aby učitel vycházel důsledně ze žákových zájmů, potřeb a schopností. I při plné závaznosti učebních osnov i při respektování

individuálních duševních a tělesných zvláštností dětí, o konkrétním učivu presentovaném žákovi i o konkrétních požadavcích na žáky rozhoduje však s konečnou platností učitel. Dobré vyučování zabezpečuje tedy jen dobrý učitel. Takový, který si s plným pochopením osvojil teoretické základy své profese a uplatňuje je tvořivě v práci se žáky. Pedagogická učiliště mají proto neoddiskutovatelnou odpovědnost za úroveň a prestiž naší školy a tedy i za prestiž pedagogické vědy samotné. Co by mohly pro zlepšení profesní přípravy učitelů hned — nebo v nejbližší budoucnosti udělat?

Především by se měli pracovníci těchto učilišť v mnohem větší míře než dosud účastnit diskuse o školské reformě, která u nás už několik let probíhá v poslanecké sněmovně, v časopisech, v rozhlasu i v televizi, a to většinou bez odborné odezvy, přestože publikované informace a návrhy jsou často nekvalifikované a pro další vývoj naší školy i nebezpečné. Ve hře mohou někdy být i hodnoty, o něž tvrdě zápasily celé generace českých učitelů, například

- osvobození školy a učitele od jednostranných ideologických tlaků a závislosti
- zabezpečení materiálního i společenského postavení učitelstva,
- právo všech dětí, tedy i dětí z nejmenších vesniček na dobré vzdělání podle jejich schopností, a to bez ohledu na to, zda jejich rodiče mohou či nemohou na („lepší“ soukromou) školu platit.

Plně v kompetenci učitelských fakult je změna jejich systému práce tak, aby lépe vyhovoval akutním potřebám transformované školy:

- a) Psychologická, sociologická a pedagogická teorie by měly být přednostně orientovány na vyučovací proces. Obecná didaktika a didaktiky vyučovacích předmětů, kterými končí teoretická část studia, by měly obsahovat syntézu příslušných teoretických vědomostí a její promítnutí do praxe. To je nelehká část studia učitelství a dosud se do značné míry (na rozdíl od studia lékařství) ponechává studentům. Využití teorie praxí by bylo racionální zajistit personálně: Učitel didaktiky vyučovacím předmětu by měl být zároveň učitelem bázové (cvičné) školy, jako tomu bývalo na učitelských ústavěch. Měl by ovšem koncipovat didaktiku tak, aby široce využívala psychologickou, sociologickou a pedagogickou teorii, kterou studenti dosud studovali a aby přinesla konkrétní informace o historii vyučování předmětu u nás i v zahraničí, které by studenty motivovaly k tvořivé samostatné práci při vyučování.
- b) *Bázová základní škola* má být centrem didaktické výzkumné práce fakulty i celého regionu. *Měla by být i právně součástí fakulty, měl by ji vést*

profesor pedagogiky a měli by na ní učit učitelé pedagogického učiliště, jako pracují učitelé lékařské fakulty na klinice. Na práci bázové školy i celé fakulty by se nepochybně příznivě odrazilo i zavedení učitelských atestací (zkoušek učitelské způsobilosti), kterými by si školská správa zajistila vliv na zvýšení teoretické i praktické přípravy začínajících učitelů. Mohlo by to mít i tu výhodu, že by se už neopakovaly skandální výsledky testu elementárních vědomostí učitelů základních škol, který zadalo ministerstvo školství 474 učitelům základních škol v lednu roku 1994.

Závěr

Nejdůležitějším úkolem pedagogických učilišť bylo a je připravit studenty tak, aby uměli učit. Vyučování je prostředkem vzdělávání i výchovy (k pracovitosti, samostatnosti, tvořivosti, spolehlivosti atd.), kterým učitel disponuje sám. Dobrá práce ve třídě je podmínkou obnovy společenské prestiže učitele i pedagogické vědy.

Orientace učebních programů pedagogických učilišť na pedagogickou praxi ve třídě předpokládá, že obecná didaktika, oborové didaktiky i práce bázové (cvičné) školy budou mít v práci fakult větší váhu. Nejrychlejší realizaci změn by umožnilo opřít se o tradice české školy, které na našich školách nejsou ještě docela mrtvé. Učitelé didaktik by měli být učiteli bázové školy (jak se to osvědčilo na učitelských ústavech) a předvádět studentům vzorné ukázky toho, jak syntézu teoretických poznatků tvořivě promítat do pedagogické praxe.

Podstatně zlepšit přípravu na praxi ve třídě je nejnaléhavějším úkolem učitelských fakult. Novou ideovou orientaci pedagogické vědy je třeba zatím propracovávat tak, aby byla pro studenty přesvědčivější, akceptovatelnější a pro praktickou práci užitečnější než byla pedagogická teorie v nedávné minulosti.

Pedagogické fakulty by měly považovat za svou povinnost udělat všechno pro zlepšení práce jejich absolventů, kteří už na školách (třeba mnoho let) pracují a zvykli si nepsychologicky a netvořivě pracovat jen podle centrálních metodických návodů.

Místo oborových didaktik v přípravě učitele

Josef Halbych

Oborové (speciální) didaktiky stále chápeme jako nedílnou součást vzdělávání a výchovy, spolu se všemi dalšími vědními obory, s jejich disciplínami, které se společně podílejí na tomto úsilí. Tedy v nejšířším smyslu, jak s vědami společenskovědními tak přírodovědnými. V titulu stati označené místo oborových didaktik je bráno profesně úžeji, tj. na přípravu budoucích učitelů, šířeji pak je každá oborová didaktika zúčastněna na každém výchovném a vzdělávacím procesu, tj. jak dospívajících tak dospělých jedinců. Cílem příspěvku je opětně poukázat v obecnější rovině na problematiku spojenou s existencí a působením těchto disciplín, i když v poněkud odkloněném úhlu od dosud převážněji tradovaného nazírání. Ihned v úvodu pokládáme za nutné omluvit se za zkratkovité podání a pro stručnost textu neuvedení literatury.

Oborové didaktiky vyučovacích předmětů se svého času konstituovaly jako mezní — styčné či hraniční vědecké disciplíny, též s povahou disciplín studijních. Mezní charakter je přitom dán vazbou těchto disciplín na pedagogiku a psychologii na straně jedné a na příslušné vědecké disciplíny oborové, na straně druhé. Je logické, když předmět např. fyzika, chemie apod. bude mít souvislosti s těmito vědami a současně bude uvažovat vědy jako pedagogiku, psychologii a další. Ovšem tato dichotomie dána jim do vínku, jakoby se stala pro jejich další existenci osudnou. Oborové didaktiky — ano či ne? — i tak by se dnes dala dramaticky vznést otázka. Nicméně čas oponou trhl a v současnosti stojíme na prahu nových pojetí a nového vývoje právě ve vědeckých disciplínách pedagogických. Současně se pochopitelně rozvíjejí obory další, a to rychleji než dříve. Diskuse o tom, zda zda oborové didaktiky ano či ne (či jak vlastně), pak nutně nabývá dalšího smyslu. Zůstáváme přitom u stálého vědomí toho, že tyto disciplíny je třeba dále pěstovat a rozvíjet pro jejich výchovně vzdělávací funkci ve vyučovacím procesu na všech stupních škol. Jejich složka pedagogicko-didaktická a psychologická mají přitom univerzální platnost (se specifikami aplikací podle mentálního stupně a dalších charakteristik vzdělávacích subjektů).

Pro připomenutí uvedme doposud charakterizovanou problematiku oborových didaktik:

- a) lze chápat oborovou didaktiku jako vědeckou disciplínu ryze společenskovědnou, tj. pedagogickou,
- b) lze chápat tuto didaktiku jako vědeckou disciplínu styčnou — mezioborovou,

- c) lze ji pak chápat jen jako modifikovaný projev předmětové-vědní disciplíny,
- d) lze ji vůbec chápat jako disciplínu vědeckou (takovou či onakou).

Domníváme se, že s takto dosud presentovaným pojetím již nelze vystačit. Svým způsobem vyhocená, nekompromisní stanoviska té či oné strany nutně ustupují do pozadí, tváří v tvář novým skutečnostem. Znovu nutno připomenout, že oborové didaktiky stále chápeme jako svým způsobem konstituované, tedy existující obory, které dále plní své funkce ve výchovném a vzdělávacím procesu. Ovšem vývojem nastolené nové faktory shledáváme za tak významné a průrazné, že si dovoluujeme ptát se:

- a) nebude nutné přihlídnout určitým způsobem k přehodnocení zavedené hierarchie, dané vývojem ve všech zúčastněných vědeckých disciplínách?
- b) nebude tudíž i nutné nově rozpoznat a formulovat jisté „změny postojů“ v dané oblasti?
- c) nebude posléze nutné zvažovat tudíž i ono „osudové rozhraní“ výše zmiňované?

V případě kladných odpovědí musíme snést argumenty pro jejich potvrzení. Každou oborovou didaktiku můžeme chápat jako určitý nástroj k osvojení učiva (poznatků), bráno takto zúženě. Tento nástroj slouží příjemci k uchopení poznatků do paměti (nikoliv pasívně) a k vypěstování schopností těmito poznatky především samostatně vládnout (účelově je používat). Již výše bylo zmíněno že tento „nástroj“ má svojí povahou univerzální charakter. Často uváděné námitky, že že daný vědní obor, z něhož je odvozován faktický materiál (materie pro učivo, učivo samo jako pojem je pak chápáno širěji), jistým způsobem oktrojuje svojí materií poznávací sféru (proces). Tj. jakoby jednostranně si usurpuje prosazování svých, sobě vlastních vědních atributů, a jakoby na úkor té sféry pedagogické. Domníváme se, že zde někde vyvěrají kořeny toho, čemu se říká „scientismus“. Ve světle nových přístupů a nazírání na moderní, soudobý trend ve výchově a vzdělávání (celosvětově), zdá se být toto hledisko překonané, anachronické, nebo alespoň již méně relevantní. Paralelním rozvojem zúčastněných věd a se vznikem nových vědeckých, respektive i nových vědecko-pedagogických disciplín se v podstatě dospívá k novým rovinám chápání i řešení této problematiky.

Místo oborových didaktik ve výchově a vzdělávání je nesporné. Toto místo však nelze nadále pojímat jako kontradické, sporné. Pokroky věd ve všech směrech dotvrzují, že se mění podstata, metodologie, i široká oblast aplikační. To se dotýká samozřejmě i oněch „nástrojů“ pedagogických věd,

kteří nabývají výrazných změn. Nelze je zde širěji rozebírat, pouze úryvkově zmínit. Jedním z hnacích motorů těchto změn jsou nepochybně nově vytvářené vzdělávací technologie, jejichž teorie se intenzivně vytvářejí. Technologie vzdělávání, respektive didaktická technologie staví pak otázky uvést souvislosti mezi ní, obecnou pedagogikou a didaktikou. Odvětví samo pak již představuje samostatný systém, nástroj, pro výchovu a vzdělávání na bázi multimedií. Aniž bychom chtěli tuto složku přeceňovat či opomíjet další výchovné a vzdělávací atributy, musíme konstatovat, že „multimediální vzdělávání“ je soudobým celosvětovým trendem, který tak nutně postupuje jmenovitě oborové didaktiky, teoretickými základy však tkví rovněž v pedagogických disciplínách, nejen svojí podstatou ve vědách technických a jiných. Toto vše udává pedagogickému procesu nové dimenze a rysy. Intenzivně se rozpracovávají vzdělávací systémy na bázi nejen multimedií, ale dále hypermedií, expertních a virtuálních systémů. Toto vše předznamenává další změny, které nově ovlivní výchovné a vzdělávací systémy obecně.

Cílem našeho příspěvku tudíž bylo krátce zargumentovat situaci, v níž se oborové didaktiky, chápané v širším povědomí jako styčné — hraniční disciplíny, nacházejí. Jsme si přitom vědomi toho, že výchovný a vzdělávací proces (obecně) zůstává stejným (identickým), způsoby jeho realizace se však výrazně mění. K nim je pak třeba hledat, koncipovat, rozvíjet a aplikovat adekvátní prostředky. Ze zřetele nesmí sejít hlavní cíl celého úsilí: „předávat soudobé a potřebné vědomosti jako výdobytky věd nové generaci a vypěstovat v ní schopnosti, odborné i morální, těmito vědomostmi samostatně vládnout, dále je rozvíjet a hlavně je využívat ve prospěch rozvoje celé lidské společnosti.“

Pedagogika a didaktika na vysokých školách technických (z pohledu učitele matematiky)

Rudolf Grepl

1. Úvod

Vysoké školy technické (dále VŠT), dnes již mnohde technické univerzity, jsou velmi důležitou a co do počtů studentů nejpočetnější částí naší vysokoškolské vzdělávací soustavy.

Matematika patří na tomto typu vysokých škol k základním předmětům všeobecně teoretického základu. Proto její učební plány a učební programy, organizace výuky, vlastní výuka a vazba její výuky na výuku dalších odbor-

ných technických předmětů, to vše je na těchto školách mimořádně důležité. Matematika je navíc jedním z prvních předmětů, s kterými se student zde setkává. To je pro studenta z hlediska pedagogického psychologického velmi důležitý moment. Na druhé straně je to velmi zavazující také pro katedry (mnohde již ústavy) matematiky a jejich učitele.

2. Výuka matematiky — magisterské (inženýrské) studium

(současná situace: organizace výuky, počty hodin, počty studentů, učitelé)

Celkový počet výukových hodin (pětileté studium) se na technických fakultách pohybuje v rozmezí 3500 až 4000 hodin. Jen výuka matematiky v základním kurzu na fakultách strojních, stavebních a elektrotechniky a informatiky (hodiny povinné výuky) představuje rozmezí 400 až 600 hodin, počet semestrů 3 až 5 resp. 6 (dle zaměření fakulty). Počty studentů, např. jen na brněnských technických fakultách, se v prvních dvou ročnících pohybují kolem 4500. V České republice má tato množina asi 15000 studentů (s centry v Praze, Liberci, Plzni, Pardubicích, Brně a v Ostravě). Jen pedagogů na katedrách (ústavech) matematiky na brněnských technických fakultách (VUT, VA, VŠZ) je více než 160. Jsou to většinou odborně i vědecky velmi fundovaní učitelé. Ale značná část z nich nemá příslušné pedagogické vzdělání, což svým způsobem nese své problémy pedagogické i didaktické.

3. Některé obecné problémy pedagogické i didaktické na vysokých školách technických, které výrazně ovlivňují výsledky vzdělávacího procesu na těchto školách.

Uvedu zejména

- značná rozdílnost úrovně výuky na různých typech středních škol i mezi školami téhož typu,
- přechod ze střední školy na VŠT,
- uvádění do studia vybraného oboru,
- výběr přednášené látky (matematika — a to nejen pro techniky — je po obsahové stránce velmi bohatá a její šíře stále roste (počty výukových hodin však mají dosti výrazně sestupnou tendenci, Za posledních 15 až 20 roků je redukce počtu hodin matematiky nejméně 20 %)
- jak vést efektivně přednášku a cvičení při tak velkém počtu studentů, při tak velkém rozsahu látky a relativně nevelké dotaci hodin,
- jak vést studenty ke skutečnému samostatnému studiu a studiu literatury,

- problematika účinného zavádění kreditového a jednicového systému,
- jak studenty hodnotit průběžně v semestru, po skončení semestru, resp. dnes již při souborných zkouškách a při státních zkouškách,
- efektivní využívání dnes již dostupné výpočetní techniky (hardware, software) ve výuce i při samostatném studiu,
- spolupráce mezi katedrami (ústavy) matematiky a katedrami (ústavy) technickými, mezi fakultami a mezi jednotlivými VŠT u nás i v zahraničí,
- úloha vysokoškolského učitele při moderní výuce,
- účinná (ne deklarovaná) spolupráce se středními školami za účelem zvýšení kvality výuky jak na středních školách, tak školách vysokých

V poslední době k těmto problémům přistupuje řešení velmi složité problematiky celkové koncepce vysokého technického školství včetně problematiky zaváděného bakalářského studia.

Projevuje se jistá nezdravá izolace jednotlivých typů škol, mezi fakultami téhož typu a dokonce mezi katedrami (ústavy) téže fakulty.

4. Vysokoškolská pedagogika a didaktika

— a to obecné i oborové — dle mého soudu, absentují stále velmi silně. Se zaměřením na vysoké školy technické to platí dvojnásob. Na původní práce z let 1957–1975 se spojitě nenavázalo. Pro technické obory byl 60. letech vybudován při ČVUT v Praze Ústav pro studium na VŠT, později přebudovaný na Výzkumný ústav inženýrského studia, na dalších VŠT to byly kabinety pedagogiky. Po roce 1990 však byly zrušeny. Schází evidentně instituce (a nemusí to být zrovna ústav), která by pracovně soustředila odborníky tohoto zaměření.

V zahraničí např. pracuje již dlouhou dobu instituce se zkratkou SEFI (Société Européenne pour la Formation des ingenieurs) jako nevládní mezinárodní organizace, která byla založena v r. 1973. Její oblastí zájmu je problematika inženýrského vzdělávání v Evropě, studium problematiky vzdělávání v souvislosti s rozvojem vědy a technologií a potřebami současného průmyslu. Má několik pracovních skupin. Jednou z nich, založenou v r. 1982, je Mathematics Working Groupe (zkratka SEFI-MWG), pracovní skupina Matematika. Sdružili se v ní pracovníci evropských technických univerzit a pracovníci z průmyslu s cílem a zaměřením na inženýrskou matematiku. Ta již vypracovala dokument A Core Curriculum in Mathematics for European Engineer, SEFI-MWG Document 92. 1. Tento dokument, jehož český překlad Základní kurikulum z matematiky pro evropského inženýra,

pořádila Komise pro matematiku na vysokých školách technických, ekonomických a zemědělských při Jednotě českých matematiků a fyziků (JČMF), je dnes již našim vysokým školám k dispozici. Zabývá se nejen tvorbou kurikula (osnov) evropského inženýra, ale všímá si řady problémů, na které jsem upozornil v odst. 3. svého příspěvku. Je to dokument hodný našeho zřetele, ke studiu a zamyslení. Uvedená Komise JČMF je již členem SEFI a dovoluji si oznámit, že právě ve dnech 18. až 20. září 1994 se koná v Praze první jednání instituce SEFI-MWG na území bývalého socialistického bloku.

5. Závěr

Problematika, kterou jsem naznačil ve svém příspěvku, je velmi složitá, ale její řešení nelze odkládat. Je tu třeba skutečně efektivní spolupráce pedagogů, matematiků, techniků z praxe i z vysokých škol a odborníků z oblasti výpočetní techniky — tedy kvalitní a promyšlená týmová práce.

Doporučuji na půdě naší České pedagogické společnosti utvořit pracovní skupinu odborníků pro vysokoškolskou pedagogiku jako první krok k řešení naznačených problémů.

K přípravě učitelů pro výchovu a vzdělávání handicapovaných žáků v běžných školských zařízeních

Petr Franiok

Hlásíme se k Deklaraci lidských práv, Listině základních práv a svobod, Úmluvě o právech dítěte. Často kolem sebe slyšíme, v různých dokumentech i v tisku čteme, že všichni lidé mají stejná práva. Při vyslovení této myšlenky ne všichni myslíme také na postižené spoluobčany. Ne vždy máme dostatečně na zřeteli fakt, že společnost potřebuje každého jedince, i toho s osobnostními zvláštnostmi a specifickými potřebami.

Naše děti přicházejí do základních škol po šestém roce věku. Je všeobecně známo, že ne všechny děti jsou v tomto věku natolik vyspělé a duševně zralé, aby mohly na sebe úspěšně vzít roli školáků. Mimo jiné se zde projevují předchozí nedostatky v rodinné výchově. Ne všechny odchylky od tohoto tzv. „normálního vývoje“ zejména šestiletých dětí, žáků prvních tříd základních škol, se dají s jistotou přesně diagnostikovat v předškolním věku. Tak se učitelům zejména v elementárních třídách základních škol dostává do rukou část dětské populace, která se brzy po začátku školní docházky

začne jevit jako určitým způsobem problémová, tzn. odlišuje se od toho, co jsme si zvykli nazývat normou.

I když zatím spíše ojediněle, jsou přece již vřazováni do běžných tříd běžných základních škol žáci, kteří jsou nositeli určitého postižení, znevýhodnění v oblasti smyslové, mentální, somatické, mají poruchu chování nebo specifickou poruchu učení a vyžadují ve třídě speciální péči. Jde zde o integrační snahy, včleňování výchovy a vzdělávání postižených, znevýhodněných dětí a mladistvých do škol pro většinu populace, do běžných tříd. Děje se tak základě snahy rodičů postižených dětí a odborníků z řad učitelů, psychologů, lékařů a sociálních pracovníků. Podkladem pro toto snažení jsou všeobecné demokratické tendence v naší společnosti vycházející z humánních postojů většiny lidí. Legislativně se integrační snahy opírají o *Listinu základních práv a svobod, Úmluvu o právech dítěte, Zákon č. 399/91 Sb. a Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení*, který byl přijat Vládou ČR 8. září 1993.

Včleňování výchovy a vzdělávání postižených jedinců do běžných škol má v případech citlivého přístupu a individuálního posouzení každého případu mnoho kladů a výhod, které se projeví jednak u dítěte postiženého, ale také u dětí nepostižených. Jejich osobnost je pak bohatší o novou dimenzi — soužití a pomoci postiženému člověku — protože společně s postiženým dítětem se účastní celého výchovně vzdělávacího procesu ve třídě.

Bohužel se často stává, že v běžné základní škole, kam dnes již malá část postižených žáků dochází, většinou nejsou k dispozici učitelé se speciálně pedagogickým vzděláním, kteří by s postiženým dítětem pracovali adekvátními specifickými metodami a postupy. Zde je třeba mít na zřeteli, že převážná část učitelů druhého a třetího stupně škol dosud nemá o výchově a vzdělávání postižených dětí ani nejmenší potřebné znalosti, protože se s problematikou speciální pedagogiky během svého vysokoškolského studia nesetkali. Výjimku tvoří v současné době posluchači učitelství (všeobecně vzdělávacích předmětů) pedagogických fakult v Praze, Brně, Plzni.

Do jaké míry by tedy měl být vzdělán v otázkách speciální pedagogiky učitel či učitelka mateřské školy, prvního a druhého stupně základní školy, střední školy?

Každý učitel by měl být seznámen s problematikou speciální pedagogiky do té míry, aby dokázal u jednotlivých nedostatků, znevýhodnění, postižení provést depistáž (ať již jde o postižení v oblasti smyslové, řečové, mentální, výchovné, tělesné či specifické vývojové poruchy učení). Měl by umět zhruba diagnostikovat, doporučit dítě k adekvátnímu odbornému vyšetření a následně s žákem ve škole přiměřeně pracovat, podílet se na provádění zejména dlouhodobých terapií, při kterých bude samozřejmě spolupraco-

vat s odborníkem z dané oblasti, který provede důkladné vyšetření. Bude spolupracovat i s rodiči žáka, jejichž úzká spolupráce u většiny reedukací a terapií je naprostou nezbytností, jestliže má být dosaženo pozitivního výsledku. Učitel by měl být schopen účinně zasahovat, eventuálně (po konzultaci s odborníkem) i pozměňovat průběh terapie u žáka. Zejména by tak měl činit v případech, kdy sám je přesvědčen z každodenního kontaktu a pozorování žáka, že navržený terapeutický postup nebo reedukace neodpovídá individuálnímu tempu dítěte. Při svém počínání může učitel spolupracovat se zkušenějšími pedagogy, výchovným poradcem školy, nezdědka s celým kolektivem třídy a samozřejmě především s odborníkem z dané oblasti.

Výuka speciální pedagogiky ve studiu učitelství, zejména prvního a druhé stupně základních škol, by měla (kromě základního poučení o jednotlivých problematikách speciálně pedagogických) být orientována především na specifické vývojové poruchy učení, zejména dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a méně známou specifickou vývojovou poruchou chování. Měla by být zaměřena na jejich diagnostiku i nápravu. Stranou zájmu by neměla zůstat ani oblast etopedie, poruch chování, prevence drogové závislosti, závislosti na alkoholu (zejména pro žáky středního a staršího školního věku).

Výuka musí být dále obohacena o moderní pojetí integrace výchovy a vzdělávání postižených jedinců. Teoretická výuka speciální pedagogiky musí být i v těch oborech studia, kde zdaleka není dominantní disciplínou, maximálně propojena s odbornou praxí či alespoň exkurzí v odpovídajících typech škol a v dalších zařízeních zdravotnických a sociálních. Mezi zařízení a školy, které jsou zařazeny jako vhodné pro praktikující studenty, bychom již měli počítat i nově vzniklé školy a zařízení soukromá či církevní, ale pouze taková, která svou kvalitou předčí běžná zařízení státní.

Literatura:

- Foucault, M.: Dějiny šílenství. Praha. Nakladatelství Lidové noviny 1994.
- Hadj Moussová, Z.: Problémy s integrací. In: Sborník koreferátů na 2. konferenci ČAPV. Ústí nad Labem 30. 6.–1. 7. 1994.
- Jesenský, J.: Prostor pro integraci. Praha. Comenia Consult 1993.
- Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení. Dokument schválený usnesením Vlády ČR č. 493 ze dne 8. 9. 1993.
- Zákon č. 399/91 Sb.

Role ředitele základní školy v současných společenských podmínkách

Břetislav Voženílek

1. Vstup do problematiky

V období transformace českého školství je věnována značná pozornost řediteli základní školy ze strany odborné i laické veřejnosti, zejména zákonných zástupců žáků.

Řešit problém role a autority ředitele základní školy v současné době je velmi složité. Analýza teoretických poznatků a praktických zkušeností z řídicí práce potvrdila, že na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu v základním školství má nezastupitelný vliv, fundovaný a pro výkon funkce připravený řídicí pracovník (manažer).

Při vymezování pojmu *ředitel základní školy* v současné společenské reformě se zřetelem na jeho místo v českém školství, nelze zapomínat na historický vývoj role ředitele na dřívějších typech škol — na obecné, měšťanské a základní škole.

Současný ředitel základní školy (manažer) je představitelem právního subjektu z hlediska legislativního i ekonomického. V současných, často rozporných společenských podmínkách se role ředitele základní školy stále mění.

2. Výběr a příprava ředitele základní školy pro výkon funkce

Výběr budoucího ředitele do funkce je prováděn konkursním řízením. Často se setkáváme s neobjektivním posuzováním uchazeče na místo ředitele ze strany členů konkursní komise. Jak řešit situaci, když členem konkursní komise není zkušený ředitel jiné školy, kdy zástupce z řad učitelů může negativně ovlivnit pořadí kandidátů na místo ředitele? Někteří členové konkursní komise ani nediskutují ke koncepci, kterou kandidát zodpovědně zpracoval a ke konkursu včas předložil.

Praxe potvrzuje myšlenky na změnu konkursního řízení, zejména v oblasti personálního obsazování konkursních komisí.

S výběrem do funkce ředitele souvisí i jeho předcházející studium. Na některých fakultách se organizuje studium pro budoucí řídicí pracovníky i pro základní školství. Avšak *ucelená forma přípravy pro náročný a zodpovědný výkon řídicí funkce není rozšířena.*

3. Činnosti ředitele základní školy ve výchovně vzdělávacím procesu

Každý ředitel má vycházet při své činnosti z platných zákonů a vyhlášek. Je pravda, že řada paragrafů v platných dokumentech neumožňuje rozvoj osobnosti ředitele. Při opomenutí některých paragrafů, se ředitel dostává do obtížně řešitelných situací (někdy to je důvod k odvolání ředitele z funkce).

Významné místo zaujímá organizace práce ředitele základní školy (plánování činnosti, hospitační, kontrolní činnost) při respektování pedagogických, psychologických, sociálních, právních a ekonomických hledisek. Do činnosti ředitele musí být zahrnuta i kvalitní příprava na vyučování. U ředitele základní školy má své opodstatnění i další studium. Vedle aktivní účasti na odborných seminářích a konzultacích, má místo ucelené studium (např. Školské řízení na Pedagogické fakultě UK v Praze).

Další činnost ředitele je ovlivňována kontakty s podřízenými a nadřízenými pracovníky, zákonnými zástupci žáků a veřejností.

4. Hodnocení práce ředitele školy

Své opodstatnění má sebehodnocení práce ředitele. Dále hodnocení ostatními učiteli a pracovníky školy, zákonnými zástupci žáků a veřejností. Diskutovaným problémem je hodnocení práce ředitele nezávislou školní inspekcí, pracovníky školského úřadu a zástupci obecního zastupitelstva. Často práci ředitele školy hodnotí lidé, kteří se ani neseznámí s činností školy a prostřednictvím tisku prokáží škole negativní službu.

5. Sociální postavení ředitele školy

Mají-li být splněny požadavky, které jsou kladeny na ředitele, měl by mít ředitel optimální podporu většiny pedagogických a správních zaměstnanců školy. Bez pozornosti nemůže zůstat analýza platových podmínek ředitele školy. Při rozvoji osobnosti ředitele školy má význam i dobré rodinné zázemí. Sociální postavení ředitele může ovlivnit i výběr pracoviště (škola na venkově, škola v menším městě, škola ve velkém městě).

6. Závěr

Na výše uvedené problémy naváže výzkum „Osobnost ředitele ZŠ v období transformace českého školství“ (stanovení cílů výzkumu, hypotéz, moderních metod výzkumu). Výsledky z výzkumu lze uplatnit v pedagogické praxi na základní škole. Výzkum může fundovaně odpovědět na řadu problémů, s kterými se ředitel denně setkává a musí je operativně i perspektivně řešit.

Vztah pedagogického a ekonomického řízení školy v současnosti

František Štěpánek

Uvedenou problematiku lze v krátkém příspěvku jen naznačit, nikoliv hlouběji analyzovat. Chtěl bych zejména upozornit na to, že jde o otázky, kterým by bylo účelné věnovat v nejbližší budoucnosti soustavnější pozornost než dosud. Přitom nemohu nechat bez povšimnutí, že především prof. Blížkovský se už mnoho let a i v současnosti věnuje vědeckovýzkumné činnosti v oblasti školské správy a předkládá neustále množství podnětů i pro posílení pedagogické funkce ředitelů škol.

Uvědomuji si, že dosud probíhá a zdaleka nebyl ještě ukončen proces společenských přeměn po roce 1989. Na vedoucích místech ve školách pracují většinou noví lidé. Tím spíše na nich nelze chtít, aby se sami bez pomoci zabývali hlouběji otázkami řízení škol v nových podmínkách. Před listopadem 1989 byly silné tendence řešit i obtížné problémy převážně administrativními opatřeními. Především proto se teprve s odstupem času ukázala malá reálnost některých koncepcí. Přílišná centralizace a direktivní řízení nevytvářely příznivé podmínky pro kvalitní fungování vzdělávacího systému. Silné tendence měnit školu převážně jen opatřeními shora se ukázaly jako málo účinné. Je dobře, že v současnosti probíhající transformace staví také na iniciování změn ve výchově a vzdělávání působením zdola. To znamená, že větší prostor získávají i jednotlivé školy, učitelé a také samosprávné články.

Již nyní je postupně opuštěn monopol státu na poskytování vzdělání. Decentralizace přináší nejen pestřejší škálu nabídek, ale i větší soulad vzdělávacího systému s požadavky dnešní doby a tím příznivější podmínky k postupné přeměně vnitřního života každé školy, zejména ve smyslu plnějšeho rozvinutí tvořivosti. Především v organizaci a metodickém ztvárnění vzdělávacího procesu. Po léta pouze slovně odmítaná uniformita by měla postupně vzít za své, zejména v důsledku toho, že výchova a vzdělání vycházejí z jiného pojetí jednotlivce. Převažující působení zvnějšku už neodpovídá současným potřebám. Zejména nelze už stavět na neomylné nadřazenosti vedoucích pracovníků, na snahách ovlivňovat každý krok učitele a podrobně určovat postupy při realizování výchovně vzdělávacího procesu.

Praxe však ukazuje, že není a nebude málo školských pracovníků, které tyto změněné podmínky budou po určitou dobu nacházet ve stavu určité bezradnosti. Ředitelé škol i učitelé do značné míry odvykli samostatnosti. Svě sehrála také přemíra kontroly, protože se v kvantitě mnohdy ztrácela kvalita. Kontrola měla spíše negativní vliv na kompetentnost ředitelů

a učitelů, nepůsobila dostatečně jako motivující činitel, spíše než podněty k rozvoji tvořivé práce nabízela hotové recepty bez odpovídajícího přihlížení ke konkrétním podmínkám. Tyto a ještě i další skutečnosti vedou nyní často k tomu, že živnou půdu získává druhá krajnost a tou je přílišné oslabování nejen úlohy centra, ale nezřídka i úlohy ředitele školy, zejména jeho pedagogické funkce.

Školy většinou už získaly právní subjektivitu, ředitelé škol jsou odpovědní i za ekonomické řízení školy a za plnění úkolů v oblasti pracovní právní. Tím se značně změnilo jejich dosavadní postavení. Znamená to určitý kvantitativní nárůst řídicích činností. Známe nemálo příkladů, že státní školská správa ani někteří ředitelé škol si tyto skutečnosti do důsledku dosud neuvědomují. Pak ovšem *dochází k tomu, že se volí už i z minulosti známá cesta — více či méně výrazné oslabování pedagogické funkce ředitelů škol.* Ti pak věnují obvykle větší pozornost a i více času otázkám, které bezprostředně s výchovně vzdělávacím procesem nesouvisejí. Známe dokonce dva příklady, kdy se ředitelé nejen téměř vůbec systematickému pedagogickému řízení školy nevěnují, ale rozvíjejí své jiné výdělečné aktivity po značnou část doby, kdy na jejich školách probíhá vyučování. Předpokládám, že jde o velmi řídký jev. Už častěji se ale vyskytuje, že řízení výchovy a vzdělávání není v takovém centru pozornosti ředitelů škol, jako ekonomické řízení školy. Stává se, že i ve státní školské správě se někdy málo doceňují tyto otázky. Dokonce se zdá, jakoby někdy převážilo mínění, že školu může řídit každý. V takových případech pak se dělají nesprávné kroky už při výběru vhodných kandidátů na místa ředitelů škol a to pak pokračuje v nedostatečné pozornosti státní školské správy přípravě ředitelů škol na jejich hlavní úkoly v oblasti pedagogického řízení, v málo intenzivním a účinném jejich dalším vzdělávání i v nedostatku kvalitních hodnocení výsledků práce škol. Tím vůbec nechci naznačit, že bychom se měli pokoušet navazovat na kontrolní systém z období před rokem 1989. Podle mého názoru nebyl dobrý zejména v tom, o jak početný kontrolní aparát šlo, že se v kvantitě ztrácela kvalita, systém byl postaven na vysoké administrativní náročnosti atd. A to se nezmiňuji o otázkách ideologizace kontroly. Odraz v pojetí vnitřní kontroly na školách byl přirozeně velký se všemi negativními důsledky.

Kontrola a hodnocení výsledků mají smysl tehdy, když jsou na profesionální úrovni. Kontrola má být přiměřená, podněcující, má pomáhat řešit konkrétní problémy výchovné a vzdělávací práce, nemůže být založena na nedůvěře a neúctě. Její smysl netkví v šířce záběru ani v ostrosti pohledu, ale zejména v tom, jak podněcuje a pomáhá. Ani jednostranná orientace např. na zjišťování sumy vědomostí nemůže být jejím hlavním cílem, protože pouhý výkon pro život nestačí. Procesy výchovy a vzdělávání mají

být posuzovány a hodnoceny především také podle toho, do jaké míry jsou prostředkem rozvoje žáků v oblasti humanizace jejich vztahů, zda skutečně kultivují žáka či studenta, jak učitel svou individualitou přispívá k rozvíjení osobnosti žáka či studenta, jak učitel svou individualitou přispívá k rozvíjení osobnosti žáka, jeho aktivity v učení i k rozvíjení jeho schopností vnímat a chápat dnešní svět. Hlavním kritériem jsou dosahované výsledky v konkrétních podmínkách. Přitom v žádném případě nelze kontrolu úrovně a výsledků výchovy a vzdělávání chápat jen jako činnost orientující se na vyhledávání nedostatků. Těžiště kontroly není v pouhé evidenci kladů a nedostatků. To spočívá v provedení rozboru získaných faktů o úrovni a výsledcích výchovy a vzdělávání, tzn. především v dobrém rozpoznání, proč převažují klady nebo proč se v práci školy či jednotlivých učitelů vyskytují závažnější nedostatky. Vymezení skutečných příčin stavu slouží k hlubšímu poznání kvality práce, ale současně potvrzuje buď správnost cesty nebo naznačuje potřebu korekce v konkrétních činnostech. Tyto informace v sobě zahrnují zřetelné prvky pomoci.

Předchozími poznámkami o hodnocení výsledků jsme se dotkli jedné z mnoha oblastí, které v sobě zahrnuje pedagogické řízení školy. Už z toho je zřejmé, o jak náročnou činnost jde. Není nadsazené, když ředitele školy označíme za klíčový článek řízení výchovy a vzdělávání. S plnou odpovědností. To mimo jiné znamená, že svou pedagogickou funkci nemůže např. z větší části přenést na některého ze svých zástupců. Není třeba dále tuto otázku rozvíjet. Bude snad účelnější, když ještě krátce poukážeme na některé z dalších oblastí, které jsou s pedagogickou funkcí ředitele školy bezprostředně spjaty. Je pravda, že v rámci dělby práce může ředitel se svými nejbližšími na plnění úkolů úzce spolupracovat, ale vlastní odpovědnosti se tím nezabavuje.

Mezi oblastí, které si vyžadují od ředitele školy plnou pozornost, patří např. neformální pomoc začínajícím učitelům. Tuto povinnost nelze plně přesunout na uvádějící učitele. Ředitel školy by se měl opírat i o vlastní nezprostředkované poznatky o pedagogické činnosti začínajících učitelů a v případě potřeby by měl včas zabránit, aby počáteční těžkosti nevyústili v těžko řešitelné problémy. Měl by sehrávat odpovídající roli i jako dobrý pedagog, dobrý didaktik a odborník, mít jasno v základních otázkách souvisejících s cíli vyučovacích předmětů. Měl by např. vědět, že dějepis nemůže být pouze historickou disciplínou, že nemůže jít o úplnou znalost historických epoch, událostí národních i světových dějin, ale že jde zejména o to, aby se žáci naučili chápat dnešní svět, porozuměli lidskému vývoji, uvědomovali si sami sebe a své postoje atd., že předmět český jazyk má být zejména aktivní prací s jazykem, rozvojem kultury vyjadřování, rozvojem řečových

dovedností atd., že v literatuře nejde jen o literárně historická fakta, literární epochy, styly a díla, autory a jejich postoje, ale zejména o aktivní konfrontování různých pojetí života, hodnot a estetických měřítek, o podněcování k četbě a aktivní účast na kulturním životě atd., že v předmětu tělesná výchova není prioritní zařazování speciálních a náročných technik, ale zejména také získávání vztahu k pohybu atd. atd.

Nezastupitelnou roli má ředitel v humanizování vnitřního života školy. Především prostřednictvím navyklých způsobů jednání mezi ním a učiteli, mezi učiteli a rodiči, učiteli a žáky. Má vytvářet dostatečný prostor pro dialog, partnerství, důvěru. Otázky výchovy a vzdělávání jsou záležitostmi veřejnými a to se nemůže neodrazit v postavení rodičů vůči škole. Proto by se měla škola umět dobře vyrovnávat především se svým nejbližším sociálním prostředím a někdy i s kladením požadavků v otázkách školské politiky a řízení školy, s podněty ke způsobům vyučování i s kladením požadavků na učitelkou profesi — samozřejmě při respektování učitelké profesionality. Velké odpovědnosti učitele má odpovídat i míra jeho kompetentnosti, zejména v právu na tvůrčí činnost, na uplatnění své osobnosti ve vyučování. Pozornost ředitele školy této problematice by měla být vždy plně v souladu s danými podmínkami a potřebami.

Více než kdo jiný na škole si má ředitel uvědomovat, že prevence je lepší než napravovat chyby. To platí např. v souvislosti se zaváděním diferencované výuky. Tendence rozdělovat žáky do různých tříd podle prospěchu vychází ze snahy po zefektivnění základního vzdělání. Opodstatněnost zavádění vnější diferenciaci se zdá být nesporná, avšak závažná rozhodnutí nelze dělat bez náležitého poučení, rozvažování a vytvoření podmínek. To se přirozeně netýká pouze zavádění diferencované výuky.

Významná by měla být role školy v systému dalšího vzdělávání učitelů a vychovatelů a při rozvíjení tvořivosti. Dalším podceňováním této role bychom sotva dosáhli žádoucího rozvoje profesionality a tvořivosti učitelů nebo zdokonalení vnitřního života škol. Záleží především na řediteli školy, jak dokáže využít potenciál, kterými disponují učitelé sbory a jejich jednotliví členové. Je chybou a definitivní ztrátou pro všechny, jestliže ředitel školy nedokáže těchto potenciál využít. Všechny důležité změny v úsilí o demokratizaci školy a přeměnu jejího vnitřního života lze dosahovat především prostřednictvím aktivity a iniciativy učitelských sborů, uplatněním principu samosprávnosti a účasti pracovníků na řízení.

Z uvedených několika příkladů snad dostatečně vyplynulo, jakou pozornost má ředitel školy věnovat pedagogickému řízení a proč. Pokud to nedokáže, dříve či později se to projeví a náprava bývá už nemožná nebo velmi obtížná a zdlouhavá. Hlavní a nezastupitelnou úlohu má plnit ředitel školy

jako pedagog, zkušenější kolega a rádce učitelů a osobnost ovlivňující rozhodujícím způsobem vnitřní život školy a výsledky ve výchově a vzdělávání. Této jeho funkci jsou všechny ostatní řídicí funkce vždy podřízeny.

Sekce B — Škola

Všechno, co opravdu potřebuju znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, **jsem se naučil v mateřské škole.** Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole. Tohle jsem se tam naučil:

O všechno se rozděl.

Hrej fér.

Nikoho nebij.

Vracej věci tam, kde jsi je našel.

Uklízej po sobě.

Neber si nic, co ti nepatří.

Když někomu ublížíš, řekni promiň.

Před jídlem si umyj ruce.

Splachuj.

Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře.

Žij vyrovnaně — trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.

Každý den odpoledne si zdřímni.

Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytني někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě.

Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku — kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.

Zlaté rybičky, křečci a bílé myšky a dokonce i to semínko v kelímku — všichni umřou. My také.

A nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil — největší slovo ze všech — **DÍVEJ SE.**

Všechno, co potřebujete znát, tam někde je. Slušnost, láska, základy hygieny. Ekologie, politika, rovnost a rozumný život. Vyberte si kterékoli z těch pravidel a řekněte to složitými dospělými výrazy a vztáhněte to na svůj život v rodině nebo práci, na svou vládu nebo na svůj svět a uvidíte, že to platí, je to jasné a sedí to.

A představte si, oč lepší by byl svět, kdybychom si všichni — na celém světě — každý den ve tři odpoledne dali koláček a mléko a pak si lehli a zdřímli si s polštářkem pod hlavou. Nebo kdyby základní politikou všech vlád bylo vždycky vracet věci nazpátek a uklízet po sobě.

A stále ještě platí — bez ohledu na to, kolik vám je let — že když vyrazíte do světa, nejlepší je chytit někoho za ruku a držet se pohromadě.

*Robert Fulghum, New York 1988,
Praha 1993*

Zpráva o průběhu jednání v sekci ŠKOLA

V této sekci zaznělo 13 diskusních příspěvků. Za klad a posun oproti minulým konferencím pořádaným Pedagogickou společností lze považovat setkání názorů z oblasti teorie i praxe. Vystupovali jak pracovníci z vysokých škol, výzkumných pracovišť, tak školské správy všech úrovní a stupňů. Proto také spektrum všech vystoupení bylo velmi pestré.

V souvislosti s mateřskými školami bylo upozorněno na to, že se čím dál více vytrácí jejich pedagogická funkce a vzrůstá akcent na funkci pečovatelskou. Také jistá redukce sítě mateřských škol neodpovídá světovému trendu (na západě je naopak zaznamenán jejich nárůst). Objevil se návrh uzákonit povinnou docházku do mateřské školy od 5 let.

Pozornost upoutalo sdělení týkající se málotřídních škol, které jakoby stály poněkud na okraji dění ve školství. Byla na základě šetření prokázána jejich potřeba (např. v souvislosti s rozpadem autobusové dopravy). Je zaznamenán celkově vzrůstající počet těchto škol (vedle státních existují i církevní a obecní).

Pokud jde o základní školy, hovořilo se hodně o diferenciaci uvnitř škol. Jako problematická se jeví diferenciaci vnější, zatímco vnitřní diferenciaci může výrazně přispět k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu. Aktuální se jeví pojetí úspěšnosti žáka a s tím spojené otázky talentované mládeže. Té je třeba věnovat pozornost ve všech oblastech (sportu, matematice, fyzice, uměleckých oborech atd.) a talenty vyhledávat již na základních školách. Jak bylo ukázáno na konkrétních příkladech, péče o tuto část populace se vyplácí (viz úspěch na mezinárodních olympiádách).

Zájem a živou diskusi vyvolala otázka soukromých škol. Účastníci se shodli v tom, že jsou mezi nimi značné rozdíly co do úrovně vyučování, vybavení i práce učitelů. Také finanční nároky na rodiče na některých soukromých školách výrazně stoupají.

Zazněly též příspěvky týkající se optimálního využití počítačů jako prostředků výuky, examínace a podpůrných programů a problémů spojených se zaváděním standardů. Ukazuje se, že v obou případech existuje řada úskalí v praktické realizaci. Počítače na školách nejsou zdaleka využívány ve všech svých funkcích a neslouží tak, jak by bylo žádoucí. Problematika standardů je zatím stále záležitostí spíše diskusí, i když jistá kritéria pro posuzování úrovně žáků i škol při současném uvolnění, pokud jde o respektování základních dokumentů (učebních plánů, programů), jsou potřebná.

Některá vystoupení se týkala středních škol, speciálně odborných učilišť, která se potýkají s řadou problémů. Ukazuje se potřeba specifické metodiky práce s žáky na těchto školách. Celkově je třeba zajistit, aby středními ško-

lami procházela větší část populace než dosud (v západních zemích se blíží tento počet až 80 %) a měla možnost dosáhnout úplného středního vzdělání, v němž je třeba posilovat všeobecnou přípravu, jestliže klademe důraz na humanismus.

Významné byly příspěvky, týkající se celkového pohledu na současnou školu. Ukazuje se, že nedostačující je odklon od převahy působení na kognitivní oblast a příklon k ovlivňování emotivní a konativní složky žáků. Objevují se nové problémy v oblasti pečovatelské funkce, malá pozornost je stále věnována sociálnímu klimatu školy, žákovské samosprávě. Jen výjimečně se daří otevřít školu vnějšmu prostředí a kooperovat systematicky s rodičovskou veřejností, koordinovat výchovné a osvětové působení v dané lokalitě.

V rámci celé školské sítě lze zaznamenat celkový nárůst škol (gymnázií asi o 50 %, SOŠ téměř o 100 %, fakult o 40 %). Dramatický pokles populace může po r. 2000 vyvolat krizi ve školách a zánik řady z nich. Otázkou zůstává, zda v tomto konkurenčním boji budou likvidovány vždy ty nejhorší.

Největším kladem v celém jednání sekce bylo to, že převážná většina příspěvků vyvolala živou diskusi účastníků. Účastníci se shodli také v tom, že rozhodujícím článkem fungování školy zůstává stále učitel. Bylo upozorněno i na přetrvávající problémy v kvalifikovanosti učitelů. Jako jedno z možných řešení zvýšení aprobovanosti ve výuce je zavedení třípředmětových aprobací.

Blahoslav Kraus

Polistopadové školství — jeho kvantitativní rozvoj a diverzifikace

František Morkes

Sledujeme-li vývoj českého polistopadového školství, zaregistrujeme dva nové fenomény, výrazně charakterizující odlišnosti tohoto školství od školství předlistopadového, totalitního období. Především na první pohled jasně čitelný kvantitativní rozvoj především školství středního a vysokého spolu s výraznou diverzifikací můžeme považovat — bez ohledu na určité problémy v jeho legislativním vymezení — za jednu z největších změn, ke kterým v uplynulém období došlo. Kvantitativní rozvoj a diverzifikace obsahu, délky a forem studia tak významně rozšířily pestrost i četnost rozdílných vzdělávacích cest.

Zdůrazněme ovšem, že především kvantitativní rozvoj není charakteristický pro všechny stupně školského systému (což by ostatně nebylo ani po-

třebné, ani žádoucí) a že i v případě těch, které jsou jím významně poznamenány, můžeme vysledovat zdaleka ne zanedbatelné odlišnosti. Pokud bych měl v obecné poloze charakterizovat problematiku kvantitativního rozvoje českého školství po listopadu 1989, musel bych konstatovat, že ke kvantitativnímu rozvoji nedošlo u mateřských škol. Zatímco statistické údaje za školní rok 1989/90 hovoří o celkovém počtu 7328 mateřských škol, které tehdy navštěvovalo více než 406 000 dětí, poslední statistika vykazuje již jen 6601 mateřských škol s počtem žáků, který se snížil na necelých 383 000. Tento vývoj ovšem není nijak překvapivý, neboť v podstatě odpovídá zvýšenému důrazu, který společnost položila na rodinnou výchovu. Samozřejmě, že se v něm odpovídajícím způsobem odrážejí i změny, ke kterým došlo na trhu práce a v zaměstnanosti mladých žen. Z hlediska mezinárodního srovnání tak ČR ztratila jedno z předních míst v údajích o navštěvovanosti mateřských škol (ve školním roce 1989/90 se uvádělo, že do mateřských škol docházelo až 98,7 % dětí odpovídajícího věku), nedomnívám se však, že by bylo na škodu, jestliže statistika zaznamenala pokles na 86,6 %. V případě základních škol bych nepovažoval otázky kvantitativního rozvoje za významné, neboť počet a celková síť základních škol v podstatě již v minulosti odpovídala požadavkům na zabezpečení povinné školní docházky. V tom byla také výrazná odlišnost od škol středních a z nich především gymnázií a středních odborných škol. Pro ilustraci uvedu proto jen orientační čísla. Zatímco ve školním roce 1989/90 existovalo jen nepatrně více než 3900 základních škol, jejich posledně uváděný počet je vyšší zhruba o 200. Pokud bychom chtěli kvantitativním charakteristikám základního školství věnovat větší pozornost, museli bychom pozornost zaměřit především na dvě základní otázky: na charakteristiku vývoje málotřídních škol a na otázky naplněnosti tříd žáky. Uvědomuji si, že i tyto problémy by byly značně zajímavé, musím však konstatovat, že právě ve svém sdělení, které zamýšlím směřovat především k problematice gymnázií, středních odborných škol a škol vysokých, nemám pro tyto školy dostatek potřebného prostoru.

Zcela specifickou oblastí — a to i z pohledu kvantitativního rozvoje — jsou nepochybně speciální školy. Ani této oblasti se nebudu šířeji věnovat, považuji však za nanejvýš potřebné upozornit na dlouhodobý trend, který se projevoval soustavným zvyšováním počtu žáků v totalitním období. Považoval bych tuto skutečnost za svým způsobem alarmující, z odborného hlediska pak přesahující problematiku školní pedagogiky a směřující problém stále intenzivněji i do oblasti lékařské. Také tyto problémy ponechám mimo pozornost svého vystoupení, nicméně považuji za vhodné uvést alespoň několik informativních údajů, které za alarmující považují především. Přesné statistiky nám umožňují sledovat již od roku 1920 handicapované

děti — či lépe řečeno děti se speciálními potřebami podle druhů jejich postižení.

V případě mentálně postižených dětí překročil počet těchto dětí poprvé deset tisíc v roce 1951, o šestnáct let později již jejich počet překročil hranici 30 000, hranici 50 000 přesáhl počet těchto žáků ve speciálních školách v roce 1981. Současný trend je spíše klesající. U ostatních druhů postižení k takovým nárůstům nedochází a i počty jinak handicapovaných dětí jsou podstatně nižší. Chtěl bych upozornit ještě na jeden růstový fenomén, který je s problematikou speciálních škol spojen. Jde o vzrůstající počty dětí ve věku přesahujícím povinnou školní docházku, které jsou umístěny ve speciálních školách. Tady bych mohl jako ilustraci uvést, že zatímco v roce 1980 bylo speciálních škol, určených právě pro tyto starší děti v ČR 32, již do roku 1989 stoupl tento počet na 98. Poslední statistické údaje nám říkají, že v současnosti existuje těchto škol téměř 200 (nejvíce pochopitelně učilišť — 127, ale také 66 středních odborných škol a 4 gymnázia).

Po tomto poněkud obsáhlejší úvodu bych se chtěl věnovat vlastnímu tématu svého příspěvku, tedy kvantitativnímu rozvoji a diverzifikaci gymnázií, středních odborných škol a škol vysokých po listopadu 1989.

Gymnázia

Ve školním roce 1989/90 existovalo v ČR celkem 212 gymnázií. Všechna tato gymnázia byla státní, se čtyřletou délkou studia, navazující na 8. postupný ročník základní školy. Podle tehdejší legislativy plnili žáci v prvních dvou ročních gymnázia poslední dva roky povinné desetileté školní docházky.

Pro gymnázia platily centrálně stanovené studijní plány s předepsanými počty hodin jednotlivých předmětů. Pro výukové předměty byly stanoveny jednotné závazné osnovy, v rámci kterých byla určena i příslušná hodinová dotace jednotlivých tematických celků. Součástí výuky byla na všech gymnáziích povinná výuka ruského jazyka, volba druhého cizího jazyka nevycházela ze zájmu žáků, ale odpovídala personálnímu složení pedagogického sboru. Možnosti nepovinných či volitelných předmětů byly minimální. K odlišnostem ve skladbě výukových předmětů a v jejich hodinové dotaci docházelo pouze podle příslušného studijního zaměření (humanitní, přírodovědní apod.).

Na několika gymnáziích byly otevírány speciálně zaměřené třídy, na nichž byla v rámci přijímacího řízení povinná talentová zkouška (matematika), na některých gymnáziích byla posílena a rozšířena — vedle obecně stanovené humanitní či přírodovědní orientace — jazyková výuka. Zcela specifické poslání měly na gymnáziích sportovní třídy pro talentovanou mládež,

realizovala se i cílená příprava studentů na studium vysokých škol v zahraničí (především v SSSR). Počty žáků vstupujících na gymnázia byly uměle redukovány v rámci tzv. plánovaného rozmisťování čtrnáctiletého dorostu. Při této redukci byly školám stanoveny nejen celkové počty přijímaných, ale i jejich vzájemná skladba podle počtu chlapců a dívek. Omezující regulace byla uplatňována i ve vztahu k uchazečům o studium z jiné než ze stanovené spádové oblasti.

Vysoké školy v totalitním období mohly ovšem zcela reálně počítat s tím, že absolventi všech gymnázií by měli být k přijímacím zkouškám připraveni podle shodných učebnic a učebních plánů, a proto tedy — alespoň teoreticky — přibližně stejně. Odlišnosti v kvalitě přípravy tak byly především záležitostí kvalitní výuky na školách konkrétními středoškolskými profesory. Skutečnost, že každý uchazeč o vysokoškolské studium si mohl podat prostřednictvím střední školy jen jedinou přihlášku, vedla k tomu, že žáci si podávali přihlášky ke studiu nejen z hlediska zájmu, ale výrazně reflektovali i realnost šancí na přijetí v závislosti na směrných číslech přijímaných. Vzhledem k obecně známým politickým požadavkům na uchazeče i jeho rodiče u společenskovědních, uměleckých a učitelských studijních oborů a kombinací existovala i výrazná autoregulace přihlášek. Regulace zájmu o jednotlivé fakulty či studijní obory vysokých škol z politických hledisek se realizovala i zásadním důrazem na tzv. komplexní hodnocení uchazeče střední školou. Podle výsledků u přijímacích zkoušek (po dlouhá léta důsledně utajovaných) si sice mohly vysoké školy alespoň orientačně zmapovat úroveň výuky gymnázií, srovnání jednotlivých gymnázií podle úspěšnosti jejich absolventů v přijímacím řízení bylo však již zavádějící. Především proto, že do přijímacího řízení výrazně vstupovaly i motivy jiné než vědomosti a úspěšnost u přijímací zkoušky. Tyto motivy přitom byly většinou rozhodující, takže při větším zájmu o vysokoškolské studium byli sice uchazeči počítačově seřazováni podle výsledků zkoušek a prospěchu na střední škole, přední pořadí však ještě zdaleka nezaručovalo přijetí ke studiu. Přijímací komise v čele s děkanem fakulty si uchazeče z tohoto pořadí vybírala.

Co se po listopadu 1989 změnilo? Prakticky všechno. Počet gymnázií ve školním roce 1993/94 byl 324. Oproti dřívějším 212 je to nárůst o 112 škol, což je téměř 53 %. Výrazně se změnily i další skutečnosti. Už se nejedná pouze o státní gymnázia, kterých je 255, ale 7 gymnázií je z hlediska zřizovatele obecních, 48 soukromých a 14 církevních. Školy se výrazně liší délkou studia (od 8 letých až po 4 leté), zcela novým typem jsou pětiletá dvojazyčná gymnázia, realizující v prvním ročníku především intenzivní výuku cizího jazyka (cca 20 hodin týdně) a vyučující v dalších letech některé předměty již v tomto jazyce. Je ovšem zapotřebí zcela jasně konstatovat, že tomu-

to mimořádnému rozvoji co do počtu škol neodpovídá obdobný růst počtu žáků přijímaných do prvních ročníků. Zatímco ve školním roce 1989/90 bylo ke studiu na gymnáziích přijato více než 26 000 žáků, pro školní rok 1994/95 bylo v květnu a červnu přijato zhruba jen o 3000 žáků více, což představovalo nárůst o necelých 14 %. Přitom se nejednalo o nárůst, který by pocházel z jednoho populačního ročníku. Musíme si totiž uvědomit, že při rozrůzněnosti gymnázií byli ke studiu přijímáni žáci nejen z 8. tříd, ale již i ze tříd devátých a do delších studijních běhů i z páté až sedmé třídy. Konkrétní údaje jsou pak takové, že do 4–5 letých gymnázií bylo přijato asi 18,5 tisíce žáků, do tříd víceletého studijního cyklu přes 11 tisíc žáků. Menší dynamika růstu počtu přijímaných žáků oproti růstu počtu škol je výrazem souběhu několika skutečností. Řada nově vzniklých škol vznikla v budovách stávajících, takže v podstatě nešlo o nárůst kapacity, obdobně i hodně nově vzniklých škol začíná jen s menším počtem tříd. Výrazně situaci ovlivnila také vyhláška MŠMT o středních školách, stanovující maximální počty žáků ve třídě na 30 (po novele na 33), zatímco v totalitním období se při nedostatku kapacit a velkému zájmu naplňovaly třídy v podstatě do kapacity učeben (výjimkou nebylo často i 40 a více žáků ve třídě). Většina státních gymnázií, realizujících také dlouhé studijní cykly (6–8 let), přitom v těchto třídách maximálních počtů žáků ve třídách nevyužívá. Obdobě i téměř všechny soukromé a církevní školy působí zcela běžně s třídami o menší naplněnosti. V prvních letech jejich vzniku byl ostřejší tento fakt prezentován jako jedna z nejvýznamnějších odlišností oproti přeplněným třídám státních škol.

K výrazným posunům došlo v obsahové rozrůzněnosti jednotlivých škol. Hodinová dotace předmětů sice vychází z typových učebních plánů, každá škola má však plně ve své kompetenci jeho další a rozhodně nezanedbatelné modifikace. Prostřednictvím tzv. ředitelských hodin se může v jednotlivých ročnících posílit výuka těch předmětů, které gymnázium považuje za základní z hlediska své výukové strategie. Rigorózní závaznost osnov byla vystředána doporučením, školy nejsou vázány používáním celostátně jednotných učebnic, ale mají možnost vybírat si učebnice z alternativní nabídky. Pokud se nyní zmiňuji o učebnicích, považuji za důležité upozornit na skutečnost, že počínaje školním rokem 1994/95 platí již v plném rozsahu nařízení vlády ze dne 1. prosince 1993, které zrušilo poskytování učebnic žákům středních škol zdarma (výjimku tvoří žáci nižších ročníků gymnázia do úrovně 8. třídy základní školy). Případná sociální tvrdost této vyhlášky je ošetřena ustanovením, že každá škola je povinna vytvořit knihovnu učebnic k bezplatnému používání. Pro školní rok 1994/95 má kryt tato knihovna potřeby až 30 % žáků. V dalším roce se její rozsah sníží na maximálně 20 % žáků a od škol-

ního roku 1996/97 bude trvale udržována v rozsahu pokrývajícím až 10 % žáků školy.

K výrazné diverzifikaci došlo a dochází i značně pestrou paletou povinně volitelných předmětů, která na mnohých gymnáziích umožňuje výběr z několika desítek seminářů a speciálních disciplín. Volnost výběru, kterou žáci mají, umožňuje větší aktivitu při volbě vzdělávací cesty i s perspektivou dalšího vysokoškolského studia. Tady musím realisticky konstatovat, že vzhledem k velikosti škol a jí odpovídající početnosti pedagogických sborů mají poněkud paradoxně ve velmi častých případech různorodější, ale i mnohem větší možnosti výběru žáci na státních školách než na školách soukromých. Chtěl bych tady ovšem vyjádřit své stanovisko, že na šíři této nabídky — která se stala do jisté míry spíše výrazem poněkud zkreslených představ o celkové liberalizaci škol a výuky — je nutno nahlížet ne pouze obdivně, ale s určitým realistickým přístupem.

Chtěl bych v této souvislosti upozornit na varující formulace ze zprávy o stavu amerického školství, která byla zveřejněna v roce 1983 pod poněkud bombastickým názvem *Národ v nebezpečí*. Tam se zcela jasně hovoří o tom, že šíře nabídky studijních programů, z nichž si žáci na středních školách vybírají, se dá přirovnat k bohatě prostřenému pultu ve snack baru. Že ovšem může dojít velmi lehce k situaci, že bude moučník zaměněn za hlavní jídlo.

Chtěl bych také konstatovat, že při současné možnosti podat si neomezený počet přihlášek k vysokoškolskému studiu může právě taková pestrost výběru poněkud oslabovat zpětný pohled na odbornou úroveň výuky na konkrétním gymnáziu. Vzniká tu totiž problém. Řada vysokých škol zatím nijak nereflektuje skutečnost, že i absolventi stejného gymnázia (a dokonce i téže třídy) v podstatě studovali — a to v dost významném časovém rozsahu — podle svého individuálního studijního plánu. Tento jejich individuální studijní plán nemusí vždy plně odpovídat určité pověsti gymnázia a tomu, jak je toto gymnázium na veřejnosti již tradičně vnímáno.

Zcela nutně se musí projevit i to, že takové individuální plány ve větším či menším počtu případů neodpovídají požadavkům všech vysokých škol, na něž si studenti podali přihlášku ke studiu a na nichž skutečně dělají přijímací zkoušky.

Střední odborné školy

Středních odborných škol existovalo ve školní roce 1989/90 celkem 375, samozřejmě, že se jednalo pouze o státní školy. Ve školním roce 1993/94 bylo středních škol již 742. Podle zřizovatele bylo 509 škol státních, 5 obecních,

194 soukromých a 20 církevních, 14 škol patřilo do působnosti jiného než školského rezortu (zdravotnictví). Dynamika rozvoje těchto škol byla oproti gymnáziím vyšší: nárůst představuje téměř 98 %!

Nebudu nyní již opakovat ty charakteristické rysy jejich přeměny po roce 1989, které jsou víceméně shodné se situací na gymnáziích.

Věnoval bych však pozornost oborovému členění, které zaznamenalo řadu nových prvků. Předně bych chtěl zdůraznit, že došlo ke vzniku takového typu střední odborné školy, která v předlistopadovém období v síti našich středních škol výrazně chyběla. Jedná se o typ rodinné školy, kterých ve školní roce 1993/94 existovalo 164, nejrůznějších zřizovatelů.

Celkem je navštěvovalo více než 21 tisíc žáků, což při celkovém počtu téměř 187 tisíc žáků navštěvujících střední odborné školy není rozhodně zanedbatelné.

Dalším novým typem střední odborné školy se stala tzv. integrovaná střední škola, umožňující přípravu jak na úrovni ukončené maturitou, tak na úrovni učební oboru s výučním listem a závěrečnou zkouškou. Tyto školy vznikají experimentálně od roku 1992/93, existuje jich asi 150.

K výrazným inovacím obsahu studia dochází u středních průmyslových škol, které v předlistopadovém období tvořily dominující složku středního odborného školství (ze 375 středních odborných škol bylo 139 průmyslovek). Inovační změny jsou především odrazem skutečnosti, že obecně klesla poptávka po studiu na středních průmyslových školách a že i jinak strukturalizovaný trh si zcela logicky začal vyžadovat absolventy připravené podle jiných, požadavků trhu více odpovídajících programů.

K nejvýraznějšímu nárůstu v počtu středních odborných škol došlo v kategorii obchodních akademií. Tedy škol, které se v minulosti označovaly jako střední ekonomické školy.

Proti 87 tehdy ještě středním ekonomickým školám ve školním roce 1989/90 jich ve školním roce 1993/94 existovalo celkem 159. Značně charakteristické přitom bylo, že z tohoto počtu jich bylo — při odlišné specializaci — 61 soukromých. Zřejmě se oblast obchodních akademií stala pro zřizovatele soukromých škol z nejrůznějších důvodů předmětem největšího zájmu. Jistě to bylo ovlivněno výraznými a záměrnými kapacitními nedostatky tohoto typu středních škol v období totality, které cíleně vedly k tomu, aby při tzv. rozmisťování čtrnáctiletého dorostu byly až příliš mnohé dívky nuceny nastoupit do pro ně zcela neatraktivních, nezajímavých a i nepříliš vhodných učebních oborů. Svým způsobem k tomu jistě přispěl i rozvoj soukromého podnikání s nutností ekonomického vzdělání na úrovni malých rodinných firem. Nepodceňoval bych však ani jiné motivy. Například relativně levnou výuku, žádané zdůraznění jazykové a počítačové přípravy, větší možnosti

při organizování pomaturitního studia, magickou módou slov „management“ či „podnikání“. Jen pro ilustraci: z celkového počtu 194 soukromých středních odborných škol ve školním roce 1993/94 jich mělo tato magická slova ve svém oficiálním názvu celkem 37 (a to ještě nehovořím o jejich případných pobočkách často i ve značně vzdálených místech). Samozřejmě, že mimořádně významnou roli hrála nepochybně i skutečnost, že absolvování střední odborné školy umožňuje jak poměrně rychlé a často bezproblémové začlenění do praxe, tak také podání si přihlášky na vysoké škole. Vzhledem k tomu, že dosud žádná vysoká škola nepožaduje od svých uchazečů maturitu pouze na určitém typu střední školy, mají při podávání přihlášek ke studiu absolventi středních odborných škol zcela rovnocenné postavení s absolventy gymnázií.

Jestliže jsem se u gymnázií zmiňoval o tom, že za dynamickým nárůstem počtu škol se opožďoval nárůst počtu studentů, pak v případě středních odborných škol toto opožďování není tak výrazné. Ve školním roce 1989/90 bylo na střední odborné školy přijato přes 42 000 žáků, ve školním roce 1993/94 počet přijatých překročil 61 000; znamenalo to zvýšení o 45 %.

Z hlediska obecného vytváření nových vzdělávacích cest můžeme tedy konstatovat, že v oblasti středních odborných škol došlo skutečně k velmi významnému posunu. Přesto však řada problémů zatím nebyla vyřešena, navíc existuje i reálné nebezpečí, že tento v jistém slova smyslu extrémní a do značné míry nikým nekoordinovaný rozvoj může v budoucnosti přinést řadu zdaleka nezanedbatelných problémů. Nepochybně se velmi brzy — a spíše u středních odborných škol než u gymnázií — objeví otazník okolo efektivního rozmístění těchto škol po celém území státu. Současná výrazná koncentrace do určitých atraktivních regionů by s dramaticky klesající křivkou populačního ročníku mohla být velkým problémem tím spíše, že tyto školy musí kalkulovat pouze s absolventy základních škol. Musí tedy počítat zcela reálně i s tím, že určitou část možných uchazečů o studium jim již v předstihu odčerpají víceletá gymnázia. To je samozřejmě určitá úvaha. Není nijak vyloučeno, že absolventi nižších tříd víceletého gymnázia budou přecházet — po dosažení příslušného věku — na střední odborné školy. Důvody pro takové přechody samozřejmě budou a mohou být nejrůznější. Zatím však konkrétní zkušenosti s takovým postupem chybí.

Otazníky vyvolává i dlouhodobější perspektiva některých netradičních škol se zcela úzkým, specifickým zaměřením, přičemž by se dala položit i zcela opodstatněná otázka, zda takto orientovaná a specializovaná příprava se má realizovat již na úrovni střední školy a ne třeba až v pomaturitním studiu.

Bylo by ode mne poněkud neseriózní, kdybych se alespoň několika slovy

nezmínil o vyšších odborných školách, které představují — přes svoji zatímní legislativní nezakotvenost v kontextu našeho školství, tedy nejen středního, ale případně i vysokého — nesporně nový kvalitativní prvek. Ve školním roce 1993/94 existovalo těchto škol 21, dalších 5 (resp. 6, neboť v jednom případě šlo o společnou žádost dvou škol v jednom projektu) žádalo ministerstvo školství o schválení vyššího odborného studia od školního roku 1994/95. Z hlediska kvantitativního rozvoje polistopadového školství a jeho diverzifikace jde nepochybně o významný počín. Bez ohledu na definitivní začlenění těchto škol do kontextu celého školského systému.

Vysoké školy

Předlistopadové období bylo v oblasti vysokých škol poznamenáno neměnou strnulostí. Po dlouhá léta se počty vysokých škol, fakult ani jejich geografické rozmístění nijak neměnily. Direktivní řízení vysokých škol z pražské Karmelitské ulice a nábřeží Kyjevské brigády eliminovalo jakoukoliv iniciativu, kterou ostatně neumožňovala ani tehdy platná legislativa.

Zákon č. 172 o vysokých školách ze dne 4. 5. 1990, znamenající určitý legislativní průlom do zaběhnutých pořádků, vytvořil nutné podmínky pro změny. Ty se projeví tím, že poměrně brzy vzniklo 6 nových vysokých škol. Zatímco Slezská univerzita vznikla v podstatě „na zelené louce“ a Západočeská univerzita spojením Vysoké školy strojní a elektrotechnické s pedagogickou fakultou, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí a Ostravská univerzita byly vytvořeny kolem dřívějších samostatných pedagogických fakult. Samostatná pedagogická fakulta v Hradci Králové se transformovala na Vysokou školu pedagogickou. Později se přetvořila ještě VŠCHT v Pardubicích na Univerzitu Pardubice a došlo k přejmenování Vysoké školy veterinární v Brně na Vysokou školu veterinární a farmaceutickou. Celkový počet vysokých škol, existujících před listopadem 1989, se těmito skutečnostmi nezměnil — vysokých škol zůstalo i nadále 23. K bouřlivému rozvoji však došlo v počtech fakult. Zatímco před listopadem 1989 existovalo 69 fakult (plus 3 fakulty bohoslovecké, které však nebyly statisticky vykazovány v rezortu školství), do školního roku 1993/94 se počet vysokoškolských fakult zvýšil o 33, tedy téměř o polovinu.

Chtěl bych zdůraznit především dva aspekty, které pokládám za mimořádně důležité. Totiž skutečnost, že na mnohých vysokých školách vznikly fakulty s takovým oborovým zaměřením, že umožňovaly studium oborů, které v daném místě dosud nebylo možno studovat. Přitom šlo o fakulty jak s tradičními názvy, existujícími např. na jiných vysokých školách, tak i o fakulty zcela nové, atypické, netradiční, orientované obsahově často

na mezioborové studium. Druhým aspektem, který bych chtěl zdůraznit, je skutečnost, že vysokoškolské fakulty vznikly i v městech bez vysokoškolské tradice, v nichž mohou výrazně ovlivňovat jejich celkový rozvoj. Tady mám na mysli nejen Opavu, sídlo Slezské univerzity, ale i Karvinou, kde je umístěna její obchodně — podnikatelská fakulta. Obdobně do kategorie těchto měst patří i Cheb s ekonomickou fakultou Západočeské univerzity či nyní nejnověji také Jindřichův Hradec, kde od letošního 1. září působí fakulta managementu Jihočeské univerzity.

Počet podaných přihlášek na jednotlivé vysoké školy

Školy	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
UK Praha	8329	15566	27699	33096	33324	30687
JČU Č. Buděj.	614	1314	2311	4671	5553	4594
UJEP Ústí n. L.	881	1107	2260	2935	2879	3660
MU Brno	3307	5029	16852	23995	22466	20826
UP Olomouc	2230	3062	9175	12674	11827	14139
VŠVF Brno	350	490	1023	1667	1649	1627
OU Ostrava	678	.	3130	4512	4651	4468
VŠP Hradec Král.	707	964	3536	4044	3932	4291
SU Opava	.	2826	1789	2725	2494	3295
ČVUT Praha	4733	5368	6930	6567	6228	6747
VŠCHT Praha	718	1081	1028	1288	1121	1133
ZČU Plzeň	1583	2435	4865	5441	5481	9168
VŠST Liberec	1079	2054	2972	3324	5054	3422
Univ. Pardubice	329	689	710	1110	2501	3614
VUT Brno	4155	4570	5445	5284	7236	8791
VŠB Ostrava	2499	3191	3055	4114	4363	3827
VŠE Praha	3714	5564	5229	7605	8396	8680
VŠZ Praha	1766	1812	2104	1939	1743	2716
VŠZ Brno	1918	2290	2218	2849	2722	3259
AMU Praha	711	821	.	955	1127	1257
AVU Praha	270	337	.	579	.	.
VŠUP Praha	443	461	699	793	725	746
JAMU Brno	117	300	314	326	584	419
CELKEM	41149	61331	103344	132493	136056	141366

V těch případech, kde nejsou uvedeny hodnoty, to znamená, že školy údaje v daném roce neposkytly, u SU Opava v roce 1989/90, že tato univerzita neexistovala.

Není od věci upozornit také na skutečnost, že vysoké školy reagovaly

pružně i na rozdělení státu a v krátkém čase připravily výuku těch oborů, které se v letech federálního státu studovaly pouze na Slovensku. ČVUT v Praze a Univerzita Pardubice zřídily dopravní fakulty a převzaly výuku oborů, které bylo dříve možno studovat pouze v Žilině. Obdobně postupovaly i Vysoká škola zemědělská v Praze a Vysoká škola zemědělská v Brně ve vztahu k oborům dříve monopolně zabezpečovaným dnešní Technickou univerzitou ve Zvolenu.

Česká reforma vzdělávací soustavy v kontextu evropských realit a mezinárodních dokumentů

Jaroslav Müllner

Setkání členů akademické obce a dalších odborníků z praxe je vždy užitečné. Zvláště pak, jedná-li se o otázkách školství. Změny a procesy, jimiž české školství prochází, jsou předmětem zájmu mnoha subjektů a skupin. Účastníky někdy velmi zásadních debat (viz např. diskusi o čl. 33 Listiny práv a svobod, týkající se povinné školní docházky) je kromě ryze politických subjektů — stran, exekutivy, řady sdružení od odborových svazů až po málo početné zájmové skupiny a laické veřejnosti také akademická obec. Ta se však zpravidla vyjadřuje na vědeckých konferencích, v odborných časopisech, tedy takřkajíc uvnitř sama sebe. Jsou samozřejmě případy, kdy zejména osobnosti, které část své vědecké kariéry prožily v západních zemích, prezentují své názory a zkušenosti prostřednictvím denního tisku nebo jiných masmédií formou přístupnou nejen školské, ale i laické veřejnosti a dostávají tak mnohé veřejně nevnímané problémy do všeobecného povědomí. Nicméně se domnívám, že svou přirozenou roli objektivního regulátoru, vycházející z široké informační a teoretické základny, někdy extrémních názorových proudů, které často vyrůstají právě z omezeného informačního jádra, neplní akademická obec dostatečně, nebo přinejmenším není její názorový vliv veřejně dostatečně vnímán.

Následující text je velmi stručným výčtem několika témat, která by i jednotlivě zasloužila podrobnější rozbor. Může být chápán i jako nabídka témat, ke kterým by se odborníci mohli (a měli) vyjádřit. Často lze zaznamenat názory, které současný stav transformace společnosti hodnotí pozitivně v oblasti výrobní sféry, neboť 2. vlna kupónové privatizace v podstatě ukončí proces privatizace, ovšem velmi kriticky se staví ke změnám v nevýrobní sféře, další pak tuto tezi vztahují speciálně na školství až k názorům, že transformace školství snad ještě nezačala. Je tu tedy otázka: Usutečněly se

ve školství změny, které je možno považovat za systémové? Snadno nahlédneme, že ano. Je jich více, ale pokusme se uvést ty nejzávažnější:

1. *Likvidace monopolu státu na zřizování a řízení škol, resp. zavedení plurality v poskytování „vzdělávacích služeb“.* Novelou zákona 27/1984 z roku 1990 (!) bylo umožněno zřídit a provozovat školu právníkům a fyzickým osobám za splnění určitých podmínek, zpřesňovaných v dalších právních normách. Praxe a srovnání se situací ve státech EU, USA atd. ukazují, že podmínky jsou v ČR zpravidla měkčí jak pro zřízení školy (a její zařazení do sítě škol), tak pro její provozování, zejména s ohledem na systém financování.
2. *Změna systému financování od hrazení nákladů na proces k finanční výkonu* systémem normativů na žáka bez ohledu na zřizovatele škol. Tento systém má řadu znaků společných se systémem holandským, který ovšem vyrostl ze specifických podmínek. I ten však zahrnuje řadu regulačních mechanismů, které působí jako stabilizující faktory v oblasti sociální a rovného přístupu ke vzdělání, které český systém nemá. Jde například o to, že školné na nestátních školách (special schools) fakticky neroste neomezeně, neboť existují všeobecná pravidla pro odměňování školských pracovníků, školy nemohou vykazovat zisk apod. Velmi obezřetně se zde zvažuje to, zda systém bude ještě více liberalizován (čímž by se dále přiblížil míře liberalizace reálně existující v ČR), ovšem zdůrazňuje se nutnost zavádět paralelně další opatření, která by neutralizovala předpokládané sociální a další důsledky takových kroků. V Evropě jde o systém víceméně ojedinělý. Země, které jsou známy existencí vyššího podílu soukromých škol, jako USA a Anglie (8 %), státní dotace soukromým školám neposkytují. Míra liberalizace v ČR v této oblasti je nejen v evropském kontextu bezprecedentní a procesy, které probíhají, svědčí o náběhu celé řady negativních důsledků, jimž se západní státy (různými metodami) obezřetně brání (sociální dopady, obtížná kontrola finančních prostředků jdoucích ze státního rozpočtu do soukromého sektoru atd.).
3. *Přechod od vertikálního modelu řízení k převážně horizontálnímu*, tj. zeslabení direktních řídicích vazeb shora dolů, posílení vazeb horizontálních s přenesením řady rozhodovacích pravomocí na regiony a jednotlivé subjekty (s participací sociálních partnerů). Pojem decentralizace, uváděný v souvislosti s touto změnou, proběhl ve dvou „vrstvách“: jednak uvnitř státní správy vytvořením systému školských úřadů (tato tolik diskutovaná struktura nebyla dosud řádně zhodnocena, nabízí se např. srovnání s tzv. systémem koordinované decentralizace), jednak vně ní

prostřednictvím právní subjektivity škol. Změna přinesla jak pozitivní, tak negativní důsledky. Ty druhé zpravidla pramenily z toho, že nebyl současně vybudován informační systém, který by vertikální direktivní regulaci nahradil horizontální autoregulací prostřednictvím informačních toků. Lze konstatovat, že míra autonomie v zemích EU je zpravidla nižší než v ČR, nebo je vyvážena kontrolními mechanismy, existencí kurikula, vyšší závazností osnov a učebních plánů atd.

Celkově lze konstatovat, že **výše uvedené systémové změny vytvořily v ČR situaci, která je charakteristická zpravidla vyšší mírou liberalizace školského systému, než je běžný evropský standard, v některých jednotlivostech je situace v ČR dokonce zcela ojedinělá**, a to nejen v evropském srovnání. Přitom v řadě zemí EU srovnatelné systémové změny ani nenastaly (zejména 2. a 3.) (Německo), jinde nedosáhly stavu v ČR (Holandsko). Srovnatelně liberalizovaný systém zřejmě v Evropě nenajdeme.

Časový odstup a částečné uklidnění názorových výměn (zpravidla vzájemně neslučitelných) vytváří dobré podmínky pro podrobné zhodnocení stávajícího stavu a pro konstruktivní řešení alespoň nejzávažnějších problémů. První příležitostí k tomu bude novelizace „školských“ zákonů, která se předpokládá na podzim tohoto roku.

V této souvislosti se otevírá další téma, které bude ještě více aktuální při předpokládané tvorbě nového „školského“ zákona nebo zákonů.

Jde o to, zda řada ratifikovaných (eventuálně i neratifikovaných) mezinárodních dokumentů je náležitě zapracována do české legislativy. V první řadě jde o **Listinu práv a svobod**, zejména čl. 33, kolem něhož už před rokem proběhla debata ohledně povinné školní docházky. Dále je třeba vzít v úvahu též **Mezinárodní pakt o občanských právech**, např. čl. 13, odst. 2, písm. c) „vyšší vzdělání bude rovněž zpřístupněno pro všechny, a to podle schopností všemi vhodnými prostředky a zejména postupným zaváděním bezplatného vzdělání“, **Úmluvu o právech dítěte**, např. čl. 28 a další dokumenty, byť neratifikované — např. tzv. **Chartu učitelů**, závěry konferencí UNESCO, **Evropskou sociální chartu**, **Maastrichtský sociální protokol** atd. Jde o téma, které může (a mělo by) vyvolat širokou diskusi, neboť kompatibilita českého právního řádu bude velmi důležitou podmínkou pro eventuální vstup ČR do EU.

Škola jako sociální instituce na konci 20. století

Blahoslav Kraus

Chceme si všimnout školy jako sociálního útvaru, kde jde o uspokojování společenských, ale též individuálních potřeb. Každou instituci, resp. organizaci lze popsat základními znaky: cíle, struktura, elementy, z nichž se instituce skládá, uspořádání vztahů uvnitř a okolní podmínky. Toho se přidržíme i v pohledu na současnou školu.

a) Jaké cíle sleduje současná škola?

Škola je stále výraznou socializační institucí. Je základním instrumentem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, i když její dominance (např. pod vlivem masových médií) poněkud poklesla. Společnost může přežít, když je mezi jejími členy určitý stupeň homogenity a ten škola výrazně spoluutváří tím, že v dětech fixuje formy sounáležitosti, stejnorodosti (Durkheim, E., 1972, 29).

Z tohoto pohledu příprava mladé generace, chápaná jako adaptace na společenské změny, znamená pro školu daleko rychleji reagovat na očekávané změny života budoucího století. Jako podstatné se jeví zaměření na procesy rozhodování, utváření sociálních dovedností, schopností pružně reagovat. Jako zásadní se jeví vyzbrojení silou vzdorovat různým nástrahám a lákadlům (hrací automaty, drogy), jež přináší současná doba, větší zodpovědnosti za jednání své i druhých. Do popředí se tedy dostávají otázky jiné než čistě vzdělávací. V této funkci je škola spíše nahraditelná jinými médii. Důraz je třeba klást na oblast emotivní a konativní před kognitivní. Přitom i v samé oblasti vzdělávací je žádoucí posun od snah předat co největší množství informací k utváření intelektuálních dovedností, algoritmů studia, práci s prameny.

Stále aktuální zůstávají pro školu úkoly v oblasti péče. Jde o zabezpečování hygienických potřeb, stravování, lékařskou péči. Se společenskou transformací dochází k proměnám, které ne vždy vedou k lepšímu. Hygienickým otázkám není stále věnována dostatečná pozornost a jen na málokteré škole odpovídá situace normám. Stravování je provázeno zdražováním obědů (od podávání svačin se vesměs upustilo) a nejsou výjimkou případy, kdy sourozenci chodí na jeden oběd, či některé děti nechodí vůbec. V některých školách zabezpečují stravování firmy, které poskytují na poukázky nejen teplé jídlo, ale i další lákavé potravinářské výrobky (cukrovinky), jimž děti dávají neprozřetelně přednost.

Pokud jde o lékařskou péči (preventivní zdravotní, stomatologické pro-

hlídky, povinná očkování) škola se od ní čím dál víc distancuje a přenechává tyto starosti rodině. Vzniká tím reálné nebezpečí, že rodiny z různých důvodů nebudou tuto funkci beze zbytku plnit a, jak upozorňují pediatři, v důsledku toho vzniká ohrožení populace chorobami, které jsme již vymýtili (neštovice, tuberkulóza, záškrť ap.).

K fyziopsychickým podmínkám práce školy náleží optimální režim, průměřená délka vyučovacích hodin, způsob trávení přestávek, celkové možnosti relaxace. Zdaleka ne na všech školách se zamýšlejí nad tím, jak by měli žáci trávit přestávky, a co pro to mohou udělat. Problematické jsou především možnosti pobytu venku. Na některých školách upravují alespoň chodby (zabudují ripstole, žíněnky). Tato problematika míří již také do sféry volného času a celkové rekreace žáků. Zdá se, že není nejšťastnější, jestliže škola pouští tuto oblast ze zřetele (pokles počtu oddělení školních družin, zájmových kroužků) a přenechává ji specifickým zařízením, jichž ovšem rovněž ubývá. Je škoda, že řada tělocvičen, laboratoří, dílen zůstává ve školách pro tyto účely nevyužita.

J. Materne (1988, 87) dává pečovatelskou funkci školy do spojitosti s určitou pomocí některým kategoriím žáků (jiné národnosti, z narušeného rodinného prostředí, dětem postiženým tam, kde je snaha je integrovat s dětmi zdravými). To souvisí do jisté míry s poradenskou činností škol. Je potěšitelné, že přibývá škol, kde je tato funkce zabezpečována kvalifikovaně (byť třeba jen na částečný úvazek psychologa). Zmíněná funkce by měla být směřována nejen k dětem, ale též rodičům i učitelům a měla by se pochopitelně týkat nejen profesionální orientace, ale studijních předpokladů, diagnostikování schopností, osobnostních zvláštností ap.

b) Elementy v systému školy

Představují je samozřejmě především žáci a učitelé zaujímající jisté sociální pozice a z nich pak vyplývající sociální role. Pozice daná hierarchií a určená rozsahem pravomocí a autoritou stavěla oba aktéry tradičně do protikladu. Na konci 20. stol. jsme svědky znatelného posunu. Pozice obou jako by se znatelně přiblížila a dostala do jisté rovnováhy. Čím dál více se prosazuje pojetí interakce učitel — žák jako vztah partnerský. Je to spjata i s pojetím vzdělávacího procesu. Do jaké míry má být obsah vzdělání vymezen taxativně a učitelem bezesbytku prezentován (tzv. zprostředkující model curricula) nebo nakolik má vycházet z představ a potřeb žáků (model vstrícny).

Sociální role učitele je tradičně spjata se skutečností, že podléhá služebnímu dohledu svých představených, musí se řídit určitými směrnici, pokyny. Tato míra podřízenosti se nepochybně zmenšila. Ovšem i tak je tato

„pedagogická svoboda“ jasně definována (tedy o čem může či nemůže učitel sám rozhodnout) a navíc je to spojeno s větší mírou odpovědnosti, kterou ne všichni jsou ochotni nést. Složitost učitelovy role spočívá v tom, že je velmi konfliktotvorná. Jiná očekávání mají nadřízení, jiná rodiče, jiná žáci. Nesplnění očekávání, byť z jedné strany, je pak posuzováno touto stranou jako selhání. Žáci očekávají většinou ochranu, rodiče mu přisuzují profesionalitu, díky níž je schopen kompenzovat nedostatky jejich dětí. Za těchto okolností se pak autoritativní jednání jeví jinak než jenom jako důsledek osobnostních faktorů. Zde také nacházíme vysvětlení pro silnou orientaci učitelů (především na vyšších typech škol) na roli „odborníka“. Vyplývá to ze snahy kompenzovat vágnost role učitele a s ní spojenou osobnostní labilitu. Jde o jistou sociální desorientaci, kdy se nedaří formulovat a realizovat „vlastní pedagogickou roli“ jako odborníka na výchovu a vzdělávání.

Role žáka je dána příslušností ke specifickému sociálnímu systému — škole a je determinována odpovídajícím společenským očekáváním a pozicí ve škole. Z toho vyplývá, že i dnes při současném pojetí vzdělávacího procesu má žák velmi malý vliv na formulování cílů, na své začlenění ve škole (např. do třídy) bez ohledu na své rozdílné přátelské vazby, sociální profil, náboženskou příslušnost atd. Vstup do školy je pro mnohé děti základní přeorientací. Role žáka je přidělována institucionálně, vychází z představy nezralé osobnosti. Co je pro ni dobré či špatné, je určováno dospělými. Individuální potřeby se musí podřizovat, což je někdy v rozporu se snahou po seberealizaci a sebeurčení.

Bylo by možné v charakteristice obou elementů pokračovat. Nově je dnes např. koncipována role úspěšného žáka. Přesahuje to však možnosti rozsahu i záměr příspěvku.

c) Struktura školy jako sociální organizace

Představuje uspořádání a propojení všech elementů účastnících se realizace cílů. Je možné odlišit formální strukturu oficiálně danou a neformální, spontánně se tvořící. K formální patří systém školních tříd, uspořádání pedagogického sboru, příp. dalšího personálu. Ani na konci 20. stol. nezaznamenáváme žádné zásadní změny. Neexistuje prakticky vnitřní hierarchizace učitelského sboru, výjimečně se objevuje týmová práce, nevyužívá se „tutorů“ jako pomocníků (asistentů) vyučujících na jedné straně a opory a rádců ostatních (mladších) žáků na straně druhé.

Analogicky sporadicky fungují i žákovské samosprávy jako důležitá struktura vyjadřující skutečně demokratický charakter školy. Svou roli by

měly sehrávat při organizační, obsahové činnosti tříd i školy jako celku, ale i v procesu kontroly.

Struktura školy jako otevřený systém, jeho fungování je determinováno řadou faktorů. H. Henecka a K. Wohler vytváří obsáhlé schéma těchto faktorů a rozlišují *primární* (ty, které jsou spojeny se zachováním existence), *sekundární* (vyplývající z primárních ve smyslu organizačního zabezpečení), *faktory byrokratické* (předpisy jež tvoří jisté mantinely, blokují někdy tvůrčí potenciál, ale na druhé straně brzdí někdy i destrukční energii některých členů, zabraňují prosazování egoistických snah a žáky ochraňují před neobjektivností, osobními zájmy (1978, 146)).

d) Vztahy a procesy ve škole

Tuto oblast lze charakterizovat všemi změnami, procesy od přijímání žáků (učitelů) počínaje a jejich odchodem konče. I zde se mnohé změnilo. Jiný charakter dostaly přijímací zkoušky žáků, přijímání učitelů má často ráz konkursů.

Všecké procesy mají v zásadě charakter integrační (kooperace, adaptace), ale také opačný (konkurence, rivalita, konflikty). Nejfrekventovanější rovina učitel — žák může vyústit v jistou spolupráci, ale také kontroverzi. Lze rozlišit dvě základní pojety:

- a) explicitní (kustoďické) — dominuje orientace pozornosti žáka na učitele, neboť on jako dospělý jedná podle příkazu společnosti, on určuje cíle,
- b) implicitní (edukativní) — učitel plně orientuje pozornost na žáka, snaží se mu být nápomocen v rozvíjení jeho potřeb (Henecka, H., Wohler, K., 1978, 150).

Další rovinou jsou procesy a vztahy mezi žáky navzájem. Při tradičním systému se jedná především o klima ve třídě. Tomuto problému je v poslední době v teoretické rovině věnována pozornost (Lašek, J., 1993, 99), v praxi se však učitelé většinou problémy sociálně psychologického klimatu ve třídách nezabývají a svůj pohled utvářejí podvědomě.

Systém všech procesů je těsně spjat s procesy komunikace. Ty jsou determinovány prostorovým uspořádáním školy, možnostmi shromažďování, telekomunikačním systémem ap. Klasické školy a jejich architektonické řešení nevytvářejí příliš optimální podmínky. Každý žák má své pevné místo neumožňující respektování základního předpokladu komunikace — pohled z očí do očí. Snaha o nové metody a formy práce naráží na malou variabilitu a mobilitu interiéru škol. Ani technika (počítačové terminály, televizní okruhy) nepoznamenala současnou školu ve smyslu zlepšení informačních toků.

e) Vnější prostředí školy

Úvahy o těchto znacích lze odvíjet od stavu a charakteru celé společnosti, v důsledcích pak úrovně legislativy, výše investic do školství. Ty stále nedosahují prognózovaných 11–13 % (Průcha, J., Walterová, E., 1983, 23).

Významným faktorem je demografický vývoj, který ukazuje na krizovou situaci v našich školách po roce 2000, kdy výrazně klesnou počty žáků ve školách. Škola by měla respektovat též poměry etnické v dané lokalitě, počítat se subkulturou regionu. Objevuje se také nový jev ve školství — konkurence, boj o žáky, studenty.

Škola dnes již není primární institucí v obci, ale neměla by se vzdávat své role koordinátora výchovných, osvětových snah. Čím dál více jsme svědky izolovaného působení, izolovaných akcí jednotlivých institucí. Přitom vím, že bez systémového přístupu nelze očekávat pozitivní efekt. Spolupráce škol s dalšími institucemi v obci většinou postrádají koncepci, systematickou spolupráci.

Ve škole jsme svědky snah, jak překonat tyto bariéry a otevřít školu, především směrem k rodičovské veřejnosti. Takové programy lze zaznamenat v USA (Free School), ve Francii (tzv. zóny zvýšené vzdělávací péče), ve Švédsku (Samskap skola), již delší tradici mají Szkoloty otwarte v Polsku. Je třeba překonat mínění, že laická veřejnost nemá co do práce učitelům mluvit, neochotu akceptovat rodiče jako partnery a iniciativu ze strany veřejnosti apriori chápat jako ohrožení učitelova postavení.

Koncepci otevřené školy lze charakterizovat následujícími znaky:

- a) Škola má uchovávat kulturu daného prostředí,
- b) má využívat dosavadních sociálních zkušeností dětí, s nimiž do školy přicházejí,
- c) má se podílet na přetváření obce ve spolupráci s dalšími institucemi (hlavně na venkově),
- d) zabezpečuje pedagogickou osvětu, především mezi rodičovskou veřejností,
- e) přímo spolupracuje s rodiči (zapojování do výuky v roli instruktorů, při zabezpečování pomůcek, materiálů, při organizování různých akcí, kurzů ap., vedení zájmových útvarů),
- f) plní roli koordinátora mezi všemi organizacemi v obci, které působí na mládež,
- g) je centrem osvěty pro obyvatele (knihovna, odborné zázemí) (Jakowická, M., 1979, 41n.).

Literatura

- Durkheim, E.: *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf, 1972.
- Jakowická, M. a kol.: *Współdziałanie szkoły ze środowiskiem*. Zielona Góra, 1979.
- Henecka, H., Wohler, K.: *Schulsoziologie*. Stuttgart, Berlin, 1978.
- Kraus, B.: *Výchovný proces a školní prostředí*. Sborník PF v Hradci Králové č. XLVIII, Praha, SPN 1987.
- Lašek, J.: *Klima tříd základní a střední školy a možnosti jejich měření*. In: *Sborník Pedagogická interakce a komunikace*, Hradec Králové 1991.
- Materne, J.: *Opiekuncze funkcje szkoły*. Warszawa, 1988.
- Průcha, J., Walterová, E.: *Rok 2000. Budeme celý život žáky?*, Praha, 1983.

Význam předškolní výchovy

Renata Prokopová

Pracuji jako ředitelka šestitřídní mateřské školy v Olomouci. Mám za sebou téměř 30 let praxe, z toho 25 let ve funkci ředitelky školy. Prošla jsem prakticky všemi typy předškolních zařízení od dětských domovů přes venkovské až po městské mateřské školy. Budu tedy hovořit na základě svých praktických zkušeností.

Současná situace ve školství nepřeje předškolní výchově. Projevují se tendence vyřadit ji z výchovně vzdělávací soustavy. Již dnes jsme zařazeni mezi tzv. mimoškolní aktivity, a půjde-li vývoj vytčeným směrem, octneme se jako čistě sociální zařízení mezi útulky. Kvalifikované síly se středoškolským a vysokoškolským vzděláním pak převezmou funkci pěstounek, tedy zpět do 19. století.

U mateřské školy se stále více zdůrazňuje aspekt sociální a zcela do pozadí je zatlačována funkce pedagogická. Přitom koncepce české předškolní výchovy patří mezi nejpropracovanější na světě, snese srovnání s vyspělými státy. Ne my od nich, ale oni a nás se mohou mnohému naučit. Máme za sebou dlouholeté zkušenosti a pozoruhodné pracovní výsledky, jejichž vyvrcholením je příprava dětí na rychlejší a efektivnější postup ve výuce na prvním stupni ZŠ. Elementaristky nám mohou potvrdit, že je velký rozdíl mezi dětmi s čistě rodinnou výchovou a dětmi, které prošly výukou v MŠ.

Náš současný problém spočívá v tom, a to neplatí jen pro školství, že jdeme vždy z extrému do extrému. Nesnažíme se zachovat z dosavadních zkušeností v PV všechno pozitivní a pedagogickou práci ověřené, ale pídíme se po nových přístupech, bez toho, že bychom vždy kriticky zhodnotili jejich potřebnost a vhodnost pro naše podmínky, pro náš český vzdělávací systém.

Tak jako komunistická PV podceňovala vliv rodiny a přeceňovala vliv školy, dnes jde o opačný extrém. Vůbec zde nechci zpochybňovat dominantní postavení rodiny jako základu pro zdravý vývoj dítěte, ale je třeba si uvědomit, že už dávno nepracujeme s modelovými situacemi, že různé podnětné rodinné prostředí nezaručuje dostatečnou péči u všech dětí PV.

I když dáme matkám možnost pečovat o dítě doma do 6 let, není to zárukou, že dítě dostane vše, co v tomto období potřebuje. Vždyť i ta nejodpovědnější matka je dostatečně vytížena péčí o domácnost, případně další děti, má své vlastní potřeby, takže i kdyby sebevíce chtěla, nemůže se zcela věnovat dítěti v tomto období, kdy vyžaduje maximální pozornost a potřebuje nové podněty. Proces formování dítěte neprobíhá jen v rodině, ale ovlivňuje jej i vnější prostředí.

V porovnání s rodiči máme my, pedagogové, potřebné odborné vzdělání, větší zkušenosti a bohatší možnosti. Ne nahodilé působení na dítě prostřednictvím dětského kolektivu dítě aktivizuje a navíc kultivuje jeho citové projevy, posiluje morálně volní vlastnosti.

Při správném pedagogickém působení zkušený pedagog dokáže využít skryté duševní rezervy dítěte. Zná možnosti dítěte, umí je motivovat i podněcovat jeho zájem. Vede je k samostatnosti, systematicky rozvíjí jeho vnímání, pozornost, paměť i obrazotvornost. Při řešení problémových situací rozvíjí jeho intelektuální schopnosti. Umožňuje tak dítěti objevovat svět, souvislosti a vztahy mezi předměty a jevy, a to při využití všech pedagogických didaktických zásad: od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému, zásadu přiměřenosti atd.

Fulghum ve své knížce konstatoval, že „všechno, co v životě opravdu potřeboval znát, nezískal postgraduálním studiem, ale na pískovišti mateřské školy“.

Také Tolstoj řekl: „Od nemluvněte k mluvícímu tvorů je větší skok, než od žáka k Newtonovi“.

Motto naší konference zní: „V celosvětové soutěži obstojí jen ty státy, které zvládnou rozvoj lidských tvůrčích zdrojů“.

Můžeme si tedy dovolit zcela vědomě nevyužít k výchově a vzdělání předškolního věku dítěte? Opomenout období, které se vyznačuje velkou tvárností a dynamikou nervové soustavy? Toto období, kdy je vývojové tempo nerychlejší? Zajisté souhlasíte se mnou, že nikoliv. Tvrdím proto, že nevyužít všech možností pedagogického působení na děti PV by bylo vážnou chybou, která by se nám v budoucnu nevyplatila.

V současné době se objevují názory, že dítě si má do 6 let hrát a od 1. 9. se má začít systematicky 4 hodiny denně vzdělávat. Vidíte ten přímo

traumatizující nápor na dítě? Přitom řešení se přímo nabízí. Mateřská škola může postupně a systematicky připravit dítě na náročnou školní práci.

V koncepci výchovně vzdělávací práce na mateřské škole je zařazena 1 vyučovací jednotka denně, jejíž délka se postupně s věkem a náročností prodlužuje z 20 na 40 min. Zavedeme-li povinnou docházku dětí do mateřské školy od 5 let, může MŠ převzít tu část úkolů ZŠ, kterou jsou děti PV schopny zvládnout (máme v tomto směru dostatečné zkušenosti). Tím se vytvoří v 1. třídě ZŠ prostor pro volnější postup a zmírní se náročnost na soustředění dětí. Umožní se zařazení TV a EV do denního rozvrhu vyučovacích hodin. Větší prostor může být věnován opakování a prohlubování znalostí dětí.

Učitelky mateřské školy jsou schopny prostřednictvím hrových metod a forem práce připravit děti na rychlejší a efektivnější postup v učení na 1. stupni ZŠ.

V oblasti psaní si děti procvičí jemnou motoriku prostřednictvím grafických cviků prováděných nejprve na velkých formátech papíru, později i do sešitu. V první třídě by následovalo přímo psaní písmen.

V oblasti rozvíjení poznání se děti seznámí s okolním světem, naučí se chápat souvislosti a vztahy mezi předměty a jevy.

V MŠ si osvojí základy hovorové podoby spisovného jazyka tak, aby bylo schopné ještě před vstupem do ZŠ vyjádřit se srozumitelně, souvisle a v podstatě správně. Velký význam má MŠ v odstraňování vad ve výslovnosti. Elementaristky mi potvrdí, jak velkým handicapem školáka je špatná výslovnost.

Rozvoji dětského čtení můžeme napomoci tím, že děti naučíme znát jednotlivá písmena, která později spojí ve smysluplná slova. (Mimočodem část dětí z MŠ umí číst již před vstupem do ZŠ.)

V oblasti matematických představ děti plně zvládnou sklad a rozklad čísel do 10 i číselnou řadu do 100. Využíváme hrových metod práce a opíráme se o manipulaci s předměty.

V oblasti TV provádíme na školách mimo pravidelná ranní cvičení a pohybové aktivity otužování, saunování a předplavecký výcvik.

Estetická výchova rozvíjí zájem a schopnosti dětí v oblasti hudební, výtvarné, dramatické, taneční aj. Výtvarná a pracovní výchova je nesrovnatelně bohatší než v rodině a to zejména tam, kde jsou kladeny větší nároky na přípravu a různorodost materiálu. V mnoha případech děti z domova neznají malování, modelování, výtvarné techniky.

Je toho ještě mnoho, čím může prospět MŠ rozvoji dětské osobnosti. Od samostatnosti dítěte přes hygienické návyky až po kultivaci citových projevů, posilování morálně volných vlastností ap.

Předškolní výchova má prokazatelně své právoplatné místo ve výchovně

vzdělávací soustavě a je její nezbytnou součástí. Je tedy na nás, abychom tuto skutečnost všude vehementně hájili a rázně prosazovali tak, aby se předškolní výchova stala trvalou a uznávanou součástí našeho vzdělávacího systému.

K problematice našich málotřídních škol

Miroslav Kořínek

V rámci střeoevropského hnutí za obnovu vesnice se i u nás vyzdvihuje úloha školy jako významného článku této obnovy. Toto hnutí bylo u nás inspirováno na základě zkušeností zejména z Rakouska a Bavorska, kde se snaží „Evropská pracovní společnost pro rozvoj venkova a obnovu vesnice“ napravit důsledky radikální urbanizace a koncentrace obyvatel do měst programem komplexní obnovy vesnických sídel.

V souvislosti s vyzdvihováním úlohy školy při obnově vesnice jsou často idealizovány naše tradice vesnických škol. Touto idealizací nemyslíme úlohu těchto škol v minulém století, kdy se zasloužily o povznesení českého národa v rámci Rakousko-Uherska. Máme na mysli, že tyto školy poskytovaly v podstatě až do roku 1945 (zejména ve své podobě s osmi ročníky) vzdělání značně redukovaných osnov většině venkovských dětí (zvláště dívkám, které zde často zůstávaly i v 6.–8. ročníku.)

Jejich realistické zhodnocení je proto jedním z východisek optimálního řešení problematiky základních škol na vesnicích. Po období výrazného snížení počtu málotřídních škol v letech 1973 až 1988 se jejich počet postupně zvyšuje. Koncem roku 1989 bylo na území České republiky 1440 málotřídních škol (v podstatě jednotřídních a dvojtřídních se čtyřmi ročníky), ve šk. roce 1993–94 jejich počet vzrostl na 1600 (z toho 16 s vyučováním v polském jazyce, 6 církevních a 7 soukromých).

Oprávněné úsilí o obnovu a udržení malých škol na vesnicích naráží v současné době na tyto překážky:

- obce nemají dostatečné ekonomické zdroje (zejména oslabením ekonomického zázemí v zemědělství),
- vybudovaná hustá síť hromadné dopravy na venkově se hroutí. Zhroucení dopravního systému vede někdy paradoxně ke snaze vybudovat i při nízkém počtu dětí jednotřídku nezávislou na docházce „přespolních“ žáků.

Budování a obnovování vesnických škol a perspektivní řešení problema-

tiky málotřídních škol by mělo mít ucelenou komplexní povahu, která by měla spočívat na základě provedené analýzy v tomto souboru opatření:

- a) Realizovat všechna opatření, která umožní organizovat vyučování na vesnických školách pokud možno jako na škole dvojtřídní se čtyřmi ročníky. Podle potřeby připojit k těmto třídám i oddělení předškolních dětí (zpravidla s dopoledním provozem) a zařízení typu družiny s vychovatelkou při možnosti její účasti na specializovaném vyučování.
- b) Pokud se mezi dětmi vyskytnou děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, integrovat péči o ně v rámci péče o ostatní děti a zajistit jejich rozvoje. Při specifických poruchách využívat občasné odborné pomoci „ambulantních speciálních pedagogů“ z pedagogicko-psychologických poraden, ze speciálně pedagogických center, nejbližších speciálních škol apod.
- c) Propracovat systém pedagogických opatření ke zvýšení účinnosti samostatné práce žáků málotřídních škol. V tomto systému respektovat různé úrovně výkonnosti i talentů žáků a využívat možnosti jejich výuky s vyššími nebo nižšími ročníky, organizovat pomoc starších žáků mladším apod. Vypracovat soubor námětů pro úpravu učebnic, popř. metodických listů pro vyučování v „běžích“ apod.
- d) Při budování informačního a poradenského systému v rámci výchovně vzdělávací soustavy respektovat specifické potřeby žáků rodičů i učitelů na venkově. Pokud jde o žáky, zaměřit jeho působení zejména na poruchy výkonů a chování, popř. na diagnostiku z hlediska volby optimálních vzdělávacích cest. Vzhledem k rodičům poskytovat účinné rady pro pomoc vlastním dětem. Učitelům umožnit využívání informačního a poradenského systému ke zdokonalování vlastního vyučovacího procesu. Kromě toho poskytovat specialisty pro „ambulantní vyučování“ a pro posuzování výkonů a chování žáků např. při doporučování zvláštní péče, při specifické přípravě nadaných dětí apod.

Z tohoto nástínu perspektivního řešení je zřejmé, že je třeba k navrženým námětům přihlédnout při konečné úpravě struktury základní školy, při posuzování etapizace ročníků v rámci projektu „obecná škola“, při vypracování koncepce vzdělávacích center na venkově apod. Pro zajištění vzdělávacích šancí pro děti na vesnicích je nutné počítat pro málotřídní školy se zvláštními dotacemi, popř. i s příspěvky pro rodiče dětí v souvislosti s nákladnější dopravou dětí do školy. Zároveň je nutno zdokonalit systém přípravy a dalšího vzdělávání učitelů z hlediska potřeb málotřídních škol (všeobecnou problematiku zařadit do rámce normální přípravy, dále realizovat specializační přípravu v rámci dalšího vzdělávání). V souvislosti s tím

je třeba upravit i odměňování vesnických učitelů (jednak při rozšířeném rozvrhu, jednak v souvislosti se ztíženými podmínkami).

Zamyšlení nad projektem obecné školy

Alena Nelešovská

Současné období vývoje školství je naplněno celou řadou složitých změn, zásahů, reformních snah apod., které vyplývají ze sociální, ekonomické i etické podmíněnosti celkového vývoje společnosti a mají společného jmenovatele — transformace školství.

Zvláštní postavení v procesu transformace školství zaujímá 1. stupeň základní školy (dosavadní označení), který tvoří jednu z prioritních součástí školského systému. Pokud vyjdeme z poslání tohoto stupně vzdělání ať již v podobě školy národní, elementární či obecné, je třeba zdůraznit zejména aspekt adaptace dítěte na školu, který by měl respektovat mentální i fyzický vývoj dítěte mladšího školního věku i jistá specifika u jednotlivců. V tomto procesu adaptace zaujímají významnou funkci takové metody a postupy, které by dokázaly děti převést od hravosti k práci. Pro přirozenou adaptaci dítěte na školní prostředí je třeba vyzdvihnout i aspekt komunikační, projevující se v pedagogické interakci, který tento přechod může velmi usnadnit.

Z hlediska vzdělávacího by měl daný stupeň vzdělávání zabezpečit, aby všichni žáci získali ucelený obraz světa, a to na základě zejména smyslových zkušeností.

Navrhovaný rozsah a pojetí obecné školy, který předložilo MŠMT ČR k diskusi a ověřování pedagogickým pracovníkům a široké veřejnosti, vychází zejména ze specifických požadavků, které vyplývají z pedagogicko-psychologických aspektů vzdělávání žáků mladšího školního věku, které v minulém období nebyly dostatečně respektovány, což mělo za následek přetěžování žáků, roztržštěný poznatkový systém, záporný vztah ke škole, nedostatečný prostor pro osobitý rozvoj každého dítěte apod.

Obecná škola je chápána jako škola, kterou procházejí všechny děti kromě těch, které vyžadují zvláštní péči. Jejím obsahem má být přirozený pohled na skutečnost, nezatěžovaný vědeckými poznatky a odborným názvoslovím. Takové pojetí přímo vyžaduje interdisciplinární přístup, což se projevuje v tom, že by se mělo v maximální míře využívat mezipředmětových vztahů, ale i v takové organizaci vyučování a metodickém postupu, kdy se vytvářejí námětové celky, které spojují učivo více předmětů. I tyto postupy jsou již na školách ověřovány.

Zajímavý je také pohled na výchovnou a vzdělávací stránku vyučování. Vyučovací předměty jsou koncipovány tak, aby v nich byly zastoupeny čtyři základní přístupy, a to s různou mírou jejich uplatnění v daném předmětu. Jedná se o přístup poznatkový, rozmnožující informace, přístup výchovný, rozvíjející osobnost žáka, dovednostní, který vede žáka k tomu, aby získané poznatky uměl používat a přístup komunikativní, který předpokládá, že o všem, co se žák ve škole naučil, slyšel, prožil atd., dovede hovořit.

Zejména dovednostní a komunikativní přístup považují za velké obohacení dosavadní školské praxe. Vše souvisí se vším. Nově koncipovaná obecná škola, ve které by mělo dojít k výrazné redukci učiva, zaměřenosti na žáka, využití postupů a metod, které jsou přirozené dětskému chápání okolního světa, vytvoří dle mého názoru také dostatečný prostor pro dovednostní a komunikativní přístup ve vyučování na obecné škole, který má nesmírný význam pro praktický život člověka. Jestliže již na obecné škole k tomu vytvoříme základy, pak je to jistě zásah chvályhodný.

Přestože, jak jsem již uvedla, bude možné spojovat předměty, vytvářet interdisciplinární tematické celky, lze do jisté míry polemizovat s názory a stanovisky navrhovaného projektu, které se týkají převažujícího akcentu na výchovnou či vzdělávací stránku vyučovacích předmětů. V projektu obecné školy se uvádí, že z praktických důvodů nelze mluvit o převážně naukových předmětech jako je třeba matematika, vlastivěda a prvouka a o převážně výchovných předmětech jako je tělesná, výtvarná, hudební a dramatická výchova. Domnívám se, že tento pohled na jednotlivé vyučovací předměty je sice nový, ale nemůže unifikovat vyučovací předměty do stejné podoby z pohledu zastoupení a možností využití výchovných a vzdělávacích aspektů. Vždyť každý předmět má svůj cíl, svůj obsah, který je realizován zcela konkrétními metodami, metodickými postupy, organizačními formami i prostředky vyučování, což také vychází kromě jiného i z charakteru předmětů samotných. Některé jsou tudíž nutně a opodstatněně považovány za předměty naukové a jiné za předměty výchovné.

Učební plán obecné školy předkládaný MŠMT ČR tvoří předměty český jazyk a literatura, matematika, prvouka, vlastivěda, přírodopis, dramatická výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk. Pokud srovnáme skladbu předmětů se stávajícím učebním plánem, lze v něm nalézt určité změny, podle mého názoru nezanedbatelné.

Jako nové předměty jsou zavedeny dramatická výchova a cizí jazyk, zatímco předmět pracovní vyučování je z učebního plánu vypuštěn. Vezmeme-li v úvahu jeden ze základních přístupů k transformaci školství, vycházející zejména ze stanoviska učitelů základních škol, kteří jsou sdružení v tzv. Asociaci pedagogů základních škol a sice, že je potřeba odvíjet transformaci

školství zdola, což je jistě požadavek oprávněný a nutný, pak nelze nevidět jistou názorovou nejednotnost, která se promítá i do skladby vyučovacích předmětů.

Asociace pedagogů základních škol v souvislosti s úvahami o standardech či minimu stanovených požadavků pro jednotlivé ročníky obecné školy vychází z vyučovacích předmětů český jazyk, matematika, prvouka, vlastivěda, přírodověda, hudební výchova, pracovní výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova.

Rozdíly jsou evidentní. S pracovní výchovou je počítáno jako s povinným vyučovacím předmětem, zatímco dramatická výchova zde zastoupena vůbec není.

Projekt MŠMT ČR předpokládá, že pracovní výchova bude prostupovat do ostatních předmětů, zejména do výtvarné výchovy a přírodopisu. Domnívám se, že pracovní vyučování je předmět, který má svou historii, svou tradici, pro obecnou školu je velmi důležitý a nepostradatelný, měl by tudíž být součástí učebního plánu, a to v podobě samostatného předmětu.

Dramatická výchova a její začlenění do učebního plánu obecné školy je jistě ušlechtilá myšlenka, která zpřístupňuje vyučování dětem, umožňuje, aby škola byla pro děti zajímavější, přihlíží k mentalitě dětí tohoto věku atd. V učebním plánu by však neměla dle mého názoru figurovat jako samostatný a povinný předmět, ale měla by prostupovat do ostatních předmětů, případně by mohla být zařazena jako předmět nepovinný, rozšiřující, volitelný, a to podle podmínek škol, což koresponduje i s výňatky osnov pro dramatickou výchovu, které jsou součástí projektu obecné školy MŠMT ČR. Jinak je však třeba pohlížet na uplatnění dramatické výchovy v přípravě učitelů pro obecnou školu. Tam má své opodstatnění i jako samostatný výukový předmět, zařazený do učebního plánu v různých podobách a variantách (povinná forma, doporučená, volitelná).

Specifické postavení má v učebním plánu cizí jazyk. Projekt doporučuje zařazení cizího jazyka v povinné formě nejlépe ve 4. a 5. ročníku. V ročnicích nižších je možné zařadit cizí jazyk jako nepovinný předmět. V souvislosti se zařazením cizího jazyka na obecnou školu považuji za potřebné upozornit na nedostatek kvalifikovaných učitelů pro tuto věkovou hranici a také na obtížnost při zpracování učebních osnov a standardů pro výuku cizího jazyka, neboť jsou ověřovány různé metodiky, vycházející zejména ze zahraničí a zatím nemáme k dispozici finální výsledky tohoto ověřování. Proto pro nejbližší období bude nutné, aby si učitel volil způsoby výuky sám.

Upozornila jsem na některé z problémů, týkajících se učebního plánu a obsahu výuky na obecné škole, které jistě budou dále diskutovány a upřesňovány. Za prioritní také považuji stanovení určitého národního a závazného

kurikula, z kterého bude zřejmé, které základní předměty se mají vyučovat. Totéž se týká i závaznosti časového postupu v jednotlivých etapách obecné školy. Nejde o jednotnost a uniformitu, ale zejména o praktické dopady v konkrétní praxi, které by tento jistě humánní přístup k obecné škole, projevující se zejména značnou volností ne všech oblastech, mohly odvést k jinému záměru a jinému výsledku těchto navrhovaných demokratických a humánních tendencí, což by se mohlo negativně odrazit zejména na žácích samotných, na úrovni jejich vzdělanosti atd.

Za závazné, jak uvádí projekt, je třeba považovat i směřování k určitému cíli. Ten je však vymezen natolik obecně, že ani učitele ani žáky nezavazuje k určitým postupům a úkolům. Tyto myšlenky provázejí celý projekt obecné školy spolu s pochybnostmi a obavami nad tím, že předložený materiál a osnovy, k jejímž ověřování se přihlásilo velké množství škol, budou jediným legislativně uzákoněným materiálem. Jestliže však spatřujeme v předloženém návrhu určitá sporná a polemická místa, je třeba na ně upozornit, což se děje, a dopracovat navrhovaný projekt do takové podoby, která by byla přijatelná pro většinu škol, i když chceme a musíme počítat i s jinými alternativními návrhy.

Diskutovány jsou také v souvislosti s novým pojetím obecné školy tzv. standardy a osnovy učiva. Převažují stanoviska, aby místo detailně stanoveného obsahu učiva v osnovách s přihlédnutím k tematickému rozvržení učiva, jeho návaznosti i časové dotaci byly vymezeny standardy učiva v podobě klíčových cílů, ke kterým je třeba vést žáky. Takto vymezený obsah a rozsah učiva umožní existenci, dle stanoviska pracovní skupiny pověřené zpracováním vzdělávacích standardů, více variant osnov, různých metodik vyučování a typů učebnic. Osobně se však domnívám, že na většině škol bude převažovat jedna varianta, a to ta, která vychází z návrhu MŠMT ČR. Osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů byly předloženy široké pedagogické a veřejné diskusi a od září tohoto roku by měly být na školách ověřovány.

Obecná škola prochází závažnými změnami, což je i v mezinárodním měřítku přirozený a nutný jev. Představa nové obecné školy byla zpracována na základě analýzy současného stavu, přičemž vycházela i z jejího historického vývoje a tradice české školy. Inspirativní byl také vývoj i současný stav zahraničního školství a pohledu na tento nezastupitelný článek výchovně vzdělávací soustavy. Přejme si jen, aby všechny ušlechtilé myšlenky vztahující se k pojetí obecné školy a k osobnosti dítěte byly v plném znění a rozsahu, tak jak jsou předkládány, uplatněny na školské praxi obecné školy.

Již z historie, a i současné období to potvrzuje, je evidentní, že tvůrcem

každé školské reformy je a bude učitel počáteční školy. Proto mu dejme maximální prostor pro vyjádření jeho zkušeností, stanovisek, návrhů apod. Bez převažujícího vkladu učitelů 1. stupně základní školy do nového pojetí obecné školy by nemohl žádný, byť sebelepší návrh, v praxi obstát.

Literatura:

- Amerling, K. S.: Návrh pro národní školy. Posel z Budče 1, 1848
- Komenský, J. A.: Didaktika velká. In: Vybrané spisy J.A.Komenského. Praha, SNP 1958
- Nedvěďová, J. — Byčkovský, P.: Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. Pedagogika, XLI, 1992, č. 1, s. 19–29.
- Piňha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, 1993.
- Štverák, D.: Stručné dějiny pedagogiky. SPN, Praha 1983.
- Uher, J.: Postavení české pedagogiky v nových proudech pedagogických. In: Národní škola ČSR, Brno, 1930, s. 20–25.
- Váňová, R.: Několik pohledů do historie české počáteční školy. Pedagogická orientace, 1992, č. 2, s. 41–45.

Rozvoj talentovaných studentů

Zdeněk Kluiber

1. Úvod

V současné době lze na středních školách (u nás i v zahraničí) pozorovat jistý pokles zájmu studentů o fyziku, o přírodovědecké a technické obory vůbec. Přesto však zejména na specializovaných gymnáziích lze nalézt řadu studentů, kteří díky svému vyhraněnému zájmu o (matematiku a) fyziku dosahují velmi dobrých studijních a pracovních výsledků, které potvrzují i úspěchy v mezinárodních soutěžích. Tito studenti jsou zpravidla rozhodnutí stát se vědeckými (nebo odbornými) pracovníky ve fyzice. Důležitým předpokladem pro to je, aby již ve svém středoškolském studiu získali možnost nejen si osvojit vědecké poznatky fyziky (na příslušné úrovni odpovídající střední škole), ale aby měli především možnost projevit aktivní tvůrčí činnost simulující práci vědce.

V naší republice jsou a budou (ve stále větší míře) vychováváni odborníci ve fyzice, kteří jistě svou další celoživotní činností vytvoří základ a předpoklady k rozvoji nejen teoretických partií fyziky, experimentální fyziky, ale i vysoce účelných a progresivních technických situací.

Významným úkolem střední školy je proto prohlubování individuální práce s talenty. Plnění tohoto úkolu předpokládá individualizaci vzdělání spolu s přihlédnutím ke schopnostem každého jedince. Studentova aktivita by měla vycházet z jeho vnitřních potřeb s cílem naplnit svou seberealizaci.(1)

Na druhé straně samozřejmě je nezanedbatelná i okolnost, v jakém prostředí je možné jednotlivé studenty k úspěšným výsledkům dovést. Důležitou úlohu v tomto směru bezesporu hraje — a to potvrzují naše zkušenosti — prostředí školy, která pro takovou činnost studentů zajistí po všech stránkách vhodné podmínky. Výsledky tohoto procesu se jistě i samotné škole vracejí zpátky.

Studenti středních škol v České republice se mohou zúčastnit tří soutěží ve fyzice v rámci své mimoškolní práce, která však na výuku fyziky bezprostředně navazuje. Jedná se o Fyzikální olympiádu, Středoškolskou odbornou činnost v oboru fyzika a Turnaj mladých fyziků.

Účast v libovolné z těchto soutěží, podle specifického individuálního zaměření každého studenta, je dobrou přípravou pro vysokoškolské studium fyziky.

V dalším si podrobněji všimneme konkretizace práce s talentovanými studenty v Turnaji mladých fyziků (TMF).(2)

2. Charakteristika TMF

TMF je soutěž družstev studentů středních škol v jejich schopnosti řešit komplikované odborné fyzikální problémy a prezentovat jejich řešení formou vědecké diskuse — fyzboje.

1. pro každý ročník je zadáno 17 úloh, jejichž témata vycházejí z fyzikální praxe, ale i z širokých možností aplikací fyzikálních postupů v ekonomice, ve zdravotnictví, ve škále počítačového modelování reálných procesů, ve vztahu fyziky a ostatních přírodních věd a techniky;
2. družstvo tvoří pětičlenný kolektiv studentů s vedoucím — profesorem fyziky;
3. k postupu do vlastního turnaje družstev je nezbytné nejprve vypracovat písemná řešení úloh; úlohy jsou pojaty tak, že není známo jejich přesné řešení, resp. výsledek;
4. turnaj probíhá podle přesně stanovených pravidel;
5. v mezinárodním TMF soutěží družstva jednotlivých zemí, která se — zpravidla — kvalifikovala z republikových finále TMF;
6. jednacímí jazyky TMF jsou angličtina a ruština;

7. TMF výrazně rozvíjí schopnosti studentů v odborné práci ve fyzice a jejich jazykové znalosti.

Etapy soutěže jsou následující (uvádíme postup aplikovaný v České republice); na školách se nejprve vytvoří pětičlenné družstvo studentů (i z různých ročníků); studentům v jejich práci poskytuje podporu a usměrňuje jejich činnost profesor fyziky jako vedoucí družstva. Na základě písemných řešení úloh (umožňujících prokázat vtipné nápady) jsou nejlepší družstva pozvána do republikového finále. Ve finále se jednotlivá družstva postupně střetávají ve fyzboji prostřednictvím svých zástupců podle schématu „Referující – Oponent – Recenzent“; vítěz tohoto finále postupuje do mezinárodní TMF.

Referující na základě výběru úlohy Oponentem předkládá podstatná fakta řešení úlohy, zaměřuje se na základní fyzikální poznatky, využívá připravené obrázky, schémata, fotografie, grafy atd. Oponent uvádí svůj názor na hlavní myšlenky referátu a vyjadřuje k nim kritické připomínky. Recenzent krátce vystihuje zásadní pozitivní momenty v řešení referenta a nejpodstatnější momenty z kritiky oponenta. V polemice, která prostupuje vždy celé kolo soutěže, jsou podrobně všechny názory zúčastněných diskutovány.

Hodnotící komise oceňuje veřejně vystoupení studentů přidělením bodů. Na hodnotící komisi (na mezinárodním TMF až patnáctičlenné) spočívá úkol objektivně posoudit odbornou kvalitu řešení, probíhající diskusi, oprostít se od posuzování „rétorických cvičení“ soupeřících protivníků.

3. Mezinárodní TMF

Mezinárodní TMF se dosud zúčastnila družstva následujících zemí: Bulharsko, Česká republika, Slovensko, Německo, Velká Británie, Nizozemsko, Maďarsko, Francie, Itálie, Polsko, Švédsko a všechny země bývalého Sovětského svazu.

Vítězové dosavadních 7 mezinárodních TMF:

1. 1988: Polsko a Sovětský svaz:
2. 1989: Bulharsko a Německo:
3. 1990: Moskevská univerzita:
4. 1991: Maďarsko:
5. 1992: Bělorusko a Československo:
6. 1993: Gruzie:
7. 1994: Česká republika a Moskevská univerzita.

1.–6. mezinárodní TMF proběhl v Moskvě, resp. v Protvinu, 7. mezinárodní TMF se konal v Groningen v Nizozemsku.

Studenti vítězných družstev v mezinárodním TMF jsou v řadě zemí přijímáni ke studiu fyziky na vysokých školách bez přijímacích zkoušek.

Mezinárodní TMF doprovází vždy doplňující odborný a kulturně společenský program. Ve všech uplynulých ročnících měli jejich účastníci i dostatek příležitostí k výměně zkušeností z výuky fyziky na středních školách v daných zemích a pojetí práce s talentovanými studenty ve fyzice. Na řadě mezinárodních konferencí z oblasti didaktiky fyziky se i o TMF podrobněji hovořilo. (3–6)

V mnoha zemích již byly vytvořeny a úspěšně pracují národní výbory TMF. Zpravidla jsou složeny z vědeckých pracovníků ve fyzice, z vysokoškolských a středoškolských učitelů fyziky. Jejich představitelé jsou pojímáni jako členové Mezinárodního organizačního výboru TMF.

Obdobně jako v České republice je průběh organizačního pojetí TMF realizován i v řadě dalších zemí, např. ve všech zemích Společenství nezávislých států, na Slovensku, v Nizozemsku, v Polsku. V některých zemích byla družstva dosud někdy sestavována ze studentů škol spolupracujících s vysokými školami, např. v Maďarsku, v Bulharsku, případně byla některá škola pověřena zabezpečením družstva pro mezinárodní TMF, např. v Německu.

4. TMF v České republice

Pro 1. mezinárodní TMF bylo družstvo Československa vytvořeno z úspěšných účastníků fyzikální olympiády. Teprve od 2. ročníku po 5. ročník probíhalo v Československu federální finále TMF České republiky.

Pro úplnost uvádíme vítěze federálních, resp. republikových finále TMF:

2. 1989: Gymnázium, Velká Okružná, Žilina, Slovenská republika
3. 1990: Gymnázium, Velká Okružná, Žilina, Slovenská republika
4. 1991: Gymnázium J. Hronca, Bratislava, Slovenská republika
5. 1992: Gymnázium, Korunní, Praha, Česká republika
6. 1993: Gymnázium, Korunní, Praha
7. 1994: Gymnázium, Zborovská, Praha.

Pozn. z budovy v Korunní ul. bylo v roce 1993 gymnázium přestěhováno do budovy ve Zborovské ul. — jde tedy o stejnou školu.

Ve 2.–6. ročníku bylo k účasti v TMF v České republice vyzváno 16 gymnázií, v 7. ročníku pak 10 gymnázií. Vzhledem k náročnosti soutěže

postoupila do republikového finále TMF — po předložení písemných řešení úloh — tři družstva.

Pro rozšíření znalostí z odborné fyzikální terminologie pro účastníky TMF byly vydány učební texty (7,8). V republikových finále TMF již bylo možné presentovat pět úloh v anglickém jazyce.

Významnou podporu TMF v České republice dávají jeho vyhlášovatelé, Jednota českých matematiků a fyziků, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a časopis *Rozhledy matematicko-fyzikální*.

5. Metodika práce s družstvem TMF

Kolektiv studentů tvořících družstvo se může vytvářet postupně. Zpravidla z většího počtu studentů, kteří do TMF hodlají vstoupit a v něm pracovat, vykristalizuje během několika dnů kolektiv osobností, které si řešení úloh vezmou za své. Např. v roce 1994 bylo nutné vzhledem k časové návaznosti přijetí úloh od organizátorů mezinárodní TMF uspořádání republikového finále TMF a přípravy na mezinárodní TMF vyřešit oněch 17 úloh během 7 týdnů.

Nejprve se všechna zadání úloh v kolektivu studentů a jeho vedoucího pozorně prostudují, prodiskutují. Pak si několikačlenné skupiny studentů vyberou konkrétní úlohy k řešení.

V družstvu jsou studenti s vyhraněným zájmem o teoretická řešení problémů, experimentátoři a zároveň vynikající programátoři.

Pro vedoucího družstva — profesora fyziky — představuje práce se studenty v TMF obrovskou časovou zátěž. TMF je zcela konkrétní formou efektivního rozvoje talentů, která vyžaduje individuální přístup vedoucího družstva k jeho jednotlivým členům.

Aby mohly být dosaženy úspěšné výsledky v této soutěži, je důležité, aby práce celého družstva se mohla opírat o pochopení a podporu vedení školy.

Velmi potřebné se jeví, aby družstvo mělo na škole k dispozici po dobu řešení úloh vhodný prostor, nejlépe laboratoř fyziky. Je nutné sestavit na odpovídající úrovni příslušné aparatury, mít pro každého člena družstva k dispozici počítač, mít k diskusi o řešení konzultace s pozvanými odborníky — z ústavů Akademie věd, z vysokých škol, z fyzikálních a dalších pracovišť. Řešení úloh vyžaduje dokumentovat dosažené výsledky, tedy zhotovit grafy, fotografie, diapozitivy, natočit videozáznamy atd.

Pro hladký průběh postupu řešení úloh je nezbytné bez průtahů zajistit literaturu — okopírovat zapůjčené části knih, zakoupit příslušné součástky, zapůjčit přístroje, zajistit dokumentační materiál, zabezpečit obstarání

všech různých kancelářských potřeb. Kromě toho je nezbytné počítat i s cestovním na konzultace, s jistou částkou na telefony, faxy atd. Tedy: aby mohlo družstvo úspěšně v TMF pracovat, musí být na jisté úrovni materiálně a finančně zajištěno.

Je zřejmé, že po prostudování příslušné literatury, po hlubší analýze názorů na další postup řešení nastává čas pro vytváření optimálních modelů teoretických řešení a návrhů experimentů.

Osvědčilo se provádět týdenní bilanci dosažených výsledků a podrobněji diskutovat: co je hotové, co je třeba udělat dnes, co zítra, kdo za příslušné splnění úkolu nese odpovědnost. Studenti se tak učí pracovat v kolektivu stejně nadšených individualit.

Významnou funkci v práci družstva má jeho kapitán. Ten přebírá velkou část odpovědnosti za práci nejen „ryzích“ členů družstva, ale i dalších studentů, kteří s družstvem spolupracují. Tyto studenty jsme nazvali „prvními náhradníky“. Kapitán je v úzkém kontaktu s vedoucím družstva, společně hodnotí dosavadní práci a připravují konkretizaci etap dalšího postupu řešení. Kapitán družstva je osobnost, která má mimořádné odborné znalosti, ví, co chce dosáhnout, má velmi dobré organizační schopnosti a přirozenou autoritu mezi ostatními studenty.

Vedoucí družstva pak musí zcela nenásilně koordinovat práci studentů ke splnění cíle: vyřešit na optimální úrovni zadané problémy. Tzn. musí být zejména rádcem studentům, pomoci jim zabránit nesprávným krokům v řešení, pomoci jim v organizaci odborných konzultací, zabezpečit průběh řešení úloh na škole, zajistit všechny materiální a finanční potřeby pro tvůrčí práci studentů.

Je-li tedy kolektiv studentů více než pětičlenný, pak zhruba dva týdny před stanoveným republikovým termínem zpracování písemných řešení úloh je potřebné jednoznačně vyjasnit složení družstva a náhradníky.

Závěrečná etapa znamená vypracovat písemná řešení úloh. Zpravidla vykrytalizovaly dvojice studentů — členů družstva, které za písemné zpracování řešení dané úlohy odpovídají. Vedoucí družstva spolu s kapitánem dohlížejí na dohodnutý způsob a termín zpracování. Pochopitelně, že při dokončování písemných řešení participují i náhradníci.

Je vhodné, pokud si studenti podrobně návrhy řešení předem prodiskutují. Systém dvou studentů, kteří přesně znají celé řešení úlohy, se velmi dobře osvědčil.

Je sympatické, že řešení úloh TMF nabízejí možnost uplatnění netradičních přístupů, možnost uplatnit vtip a humor. Vzhledem k tomu, že zpravidla nejsou známa jednoznačná řešení předložených problémů v TMF (dokonce je neznají ani autoři úloh a členové hodnotící komise), mohou

studenti dospět k velmi zajímavým, vtipným nápadům v postupu řešení a k originálním závěrům. Tento přístup musí být vedoucím družstva výrazně podporován.

Je zřejmé, že družstva TMF na školách se vytvářejí ze studentů z různých tříd a ročníků. Je velmi vhodné, když pomocníky v řešení úloh se stanou mladší studenti, kteří se od svých starších kamarádů mohou mnohému naučit. Základním rysem tohoto kroku, který se zjevně obecně uplatňuje, je vytváření jisté tradice v práci studentů dané školy.

Postoupí-li družstvo do republikového finále, resp. do mezinárodního TMF, je velmi užitečné, když si družstvo včas podrobně připraví a vyzkouší svá vystoupení pro fyzboje, tj. vystoupení referujícího. Samozřejmě, odtud lze odvodit i zásadní aspekty pro funkci oponenta, ale i recenzenta.

Družstvo si proto musí včas připravit podklady pro referát na blány pro zpětný projektor, obrázky, transparenty, grafy, fotografie, videozáznamy atd.

Ze zkušenosti vyplývá, že členy družstva jsou studenti, kteří ve své činnosti vycházejí z dobrých znalostí (a jejich uplatnění) v českém jazyce, angličtině, matematice a fyzice.

6. Co účast v TMF přináší studentům?

Pokusíme-li se shrnout hlavní přínos účasti studentů v TMF, pak musíme zdůraznit:

1. pracovat v kolektivu řešitelů;
2. řešit konkrétní problémy;
3. provést kvalitativní analýzu problémů a vymezit fyzikální jevy, které s tímto problémem bezprostředně souvisejí;
4. intenzivně studovat literaturu;
5. konzultovat problematiku řešení s odborníky, s osobnostmi;
6. stanovit optimální model řešení problému;
7. navrhnout a realizovat příslušné experimenty;
8. získávat a zpracovávat dílčí podklady k řešení na specializovaných pracovištích;
9. učit se syntetizovat výsledky práce;
10. získávat návyky odpovídající pojetí vědecké konference: obhajovat vlastní řešení, smysluplně argumentovat, kriticky posuzovat a objektivně hodnotit klady a nedostatky řešení ostatních účastníků fyzboje;
11. cílevědomě se připravovat k vysokoškolskému studiu — ke studiu fyziky;

12. podstatně rozšiřovat jazykové znalosti;
13. navázat kontakty s budoucími potenciálními spolupracovníky;
14. učit se publikovat výsledky své práce.

7. Závěr

TMF je soutěž, která spojením zásad vědecké konference a sportovního turnaje je blízká mentalitě středoškolských studentů.

TMF díky svému širokému záběru v rozvoji znalostí řešitelů úloh — talentovaných studentů — má předpoklady pro svůj další rozvoj.

Literatura

- [1] Blížkovský, B. a kol.: Ke kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. In: *Pedagogická orientace*, 91, č. 1, str. 124–134.
- [2] Kluiber, Z.: V. ročník Turnaje mladých fyziků. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, roč. 38, (1993), č. 1, str. 60–62.
- [3] Kluiber, Z.: *Modern Physics Pieces of Information Teaching Process*. In: *International Symposium on the Evaluation of Physics Education*; Editors: Maija Ahtee — Veijo Meisalo — Heimo Saarikko; Research report 96; The Department of Teacher Education, University of Helsinki; Helsinki 1991, p.177–179.
- [4] Kluiber, Z. — Lončarová, J.: Achievements of modern physics in perspective conception of physical education. In: *Proceedings of international conference on teaching modern physics — condensed matter*; Editors: K. Luchner and collective; World scientific, Singapore 1989, p. 418.
- [5] Kluiber, Z.: On Incorporation a Modern Physical Ideas into Teaching. In: *Wybrane problemy didaktyki fizyki*; Editor: I. Stepniowski, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1989, p. 310–314.
- [6] Kluiber, Z.: Mezinárodní Turnaj mladých fyziků. In: *Fyzikálne vzdelávanie u nás a v zahraničí*, Nitra, 1993, str. 165–167.
- [7] Kvasnica, J. — Lončarová, J.: Co možná nevíte o fyzice a fyzicích? Výběr, Praha 1990, 75 str.
- [8] Kluiber, Z.: Supravodivost vykročila z laboratoří — Superconductivity steps out from laboratories. *JČMF*, Praha 1993, 28 str.

Problematika přechodu z jednotlivých typů a stupňů škol

Hana Kořínková-Zárubová

Stěžejním a perspektivním záměrem je přímé sepětí školy základní se školami středními různého druhu a typu.

Co to vyžaduje? Nově objasnit, zdůvodnit a ověřit řadu teoretických, koncepčních, didaktických a praktických otázek v komplexním pojetí, přednostně řešit společné otázky s předpokladem komplexního vertikálního řešení hlavních problémů na základní a střední škole.

Hlavní úkoly lze stručně charakterizovat takto: Teoretické problémy zvyšování účinnosti výchovy.

Výzkum struktury a pojetí cílů a obsahů i forem všeobecného i odborného vzdělávání.

Výzkum řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Ověření nového pojetí obsahu základní školy.

Specifické didaktické problémy výchovně vzdělávacího procesu a verifikace nového pojetí přípravy na středních odborných školách a odborných učilištích.

Ověřování nového pojetí obsahového zaměření nového typu ISS (integrovaných středních škol).

Ověřování nového pojetí obsahového zaměření gymnasií (s různou délkou).

Ověřování nového pojetí obsahového zaměření soukromých a církevních škol.

Společné otázky výchovy a vzdělávání na školách všech stupňů a typů škol lze stručně charakterizovat těmito hlavními úkoly:

- biologický a zdravotní vývoj dětí a mládeže;
- psychický a sociální vývoj dětí a mládeže;
- výchova k péči o životní prostředí na školách všech stupňů;
- systém přípravy k volbě povolání v procesu zdokonalování a zkvalitňování vzdělávací soustavy;
- tělesná a sportovní výchova;
- estetická a mravní výchova.

Podobně tomu musí být v návaznosti na přípravu ke vzdělávání studia vyššího a získávání předpokladů pro úspěšné kvalifikace a celoživotní vzdělávání.

Vysoké školy budou jistě nadále integrální součástí výzkumné a vývojové základny v užší spolupráci s Akademií a jejími ústavy v oblastech vědecko-výzkumné činnosti, pedagogického procesu, výchovy nových pracovníků, v ediční činnosti, vědeckých společností a budování společných pracovišť i v užší spolupráci s partnerskými vysokými školami v zahraničí při výměně studentů a učitelů i s výrobními a hospodářskými organizacemi, využitím strojní a přístrojové techniky a podle potřeb společnosti i zaměření při získávání vyšších kvalifikací u jednotlivých pracovníků-nástavby, rekvalifikace apod.

Vědecké řízení a organizace výchovně vzdělávací soustavy z hlediska komplexního pojetí řízení školství jako celku, vztahu řízení školství k řízení

společnosti i řízení uvnitř soustavy předpokládá koordinování navržených programů, propracování programu zejména pokud jde o vyjádření realizace výsledků výzkumů ve společenské praxi i předpokládaného kapacitního zajištění jednotlivých úkolů, posouzení úkolů představujících priority věcné i časové, vyjádření účelného systému vzájemných vazeb a i koordinace úkolů a problémových okruhů uvnitř. V rámci tohoto prognózování a ekonomické souvislosti rozvoje výchovně vzdělávací soustavy se soustředí pozornost především na řešení problémů prognózování a plánování včetně metodologických otázek vývoje a potřeby kvalifikovaných sil pro jednotlivá odvětví současné i perspektivní při respektování požadavků společensko-ekonomického rozvoje a optimálního využívání kvalifikace pracovních sil. Problematika vzdělávání musí v této oblasti zaujímat významné místo, a to jak s ohledem na co nejracionálnější využívání lidských, finančních i materiálních zdrojů, tak s ohledem na reálnost požadavků kladených na zvyšování kvalifikace.

Obecné rysy absolventů jednotlivých typů a stupňů škol v oblastech ideově-morální, pedagogicko-psychologické, specializované odbornosti spolu se specifickými rysy tvoří jednotu a požadují:

- zvládnutí všech složek výchovy;
- vypěstování schopností aplikovat znalosti získané pro praxi;
- utváření předpokladu vztahu k práci, vytrvalosti, sebeovládání, vzájemnému porozumění, svědomitosti v plnění povinností;
- získávání pevných základů pedagogiky a psychologie — umění analyzovat z psychologického hlediska určité problémy na základě potřebných vědomostí o struktuře a vývoji osobnosti, o metodách pedagogické diagnostiky apod.;
- pěstování schopností předvídat výsledky své práce i projektovat vlastnosti osobnosti svých spolužáků-spolupracovníků a nadchnout je pro soustavné uplatňování a prohlubování jejich znalostí a dovedností, rozvíjet jejich zájmy a schopnost působit svým příkladem;
- zvládnutí základů metodologie svého širšího oboru a příslušné specializace i matematických metod;
- vyzbrojení znalostí grafických metod a slovní zásobou;
- seznámení s logickou výstavbou matematiky s vypěstováním kombinačních schopností, aby dovedli svých teoretických znalostí využít pro svou práci.

Na základě své dlouhodobé pedagogické činnosti a svých výzkumů a jejich rozborů na každém „přechodu“ z nižšího stupně na vyšší jsem se setkala s těmito hlavními problémy:

- nedostatečná příprava po stránce vědomostí;
- nízká úroveň všeobecného vzdělání s malou schopností racionálního zvládnutí učební látky — množství učební látky souvisí s hloubkou i různými technickými problémy;
- skloubení mezipředmětových vědomostí a dovedností;
- nedostatečné rozvinutí mravní výchovy — předpoklady ke studiu, někdy i k práci vůbec chybí — chybí velmi často smysl pro odpovědnost a svědomitost, existuje malá aktivita, nezájem, lhostejnost;
- samostatnost v práci a využití vhodných pomůcek u většiny chybí;
- nekritičnost k sobě samým, upřímné jednání navzájem a vzájemná pomoc zcela chybí — mezilidské vztahy jsou na nízké úrovni.

Vzhledem k tomu, že jsem matematicka a působila jsem na různých typech a stupních škol, chtěla bych obrátit vaši pozornost a podělit se se svými zkušenostmi především na SŠ nového typu. Integrované SŠ vznikají především z odborných učilišť či jiných středních odborných škol, kde matematika má dvojí funkci — všeobecně vzdělávací a průpravnou. Je zapotřebí těmto žákům — studentům poskytovat širší teoretický základ a naučit je získané vědomosti a dovednosti aplikovat a snažit se, aby získali komplexní pohled na možnosti matematiky. Je zapotřebí na těchto školách — více než na ostatních školách středních věnovat značnou pozornost mezipředmětových vztahům, zvláště s odbornými předměty a s ostatními přírodovědnými předměty, neboť právě matematika by měla tvořit teoretický základ a naučit logickému myšlení a uplatnění poznatků i metod v praxi, ale i pro další vzdělávání. Důležitým krokem pro splnění náročných úkolů, které jsou kladeny právě na tyto absolventy, je zavedení povinného vyučování matematiky do všech ročníků, a to i s různými variantami příbuzných oborů a odvětví jako je např. výpočetní technika, obchodní počty, programování, informatika, kybernetika, účetnictví, financování, bankovníctví, základy statistiky apod. podle zaměření té či oné školy. Někteří získávají toliko střední vzdělání, jiní — s maturitou (kde matematika může být maturitním předmětem) úplné střední vzdělání. Předpokladem je však zvládnutí učiva základní školy. Zvýšený důraz je třeba klást na **motivaci** jak pro zavádění nových pojmů, tak na ukázky matematických metod a řešení aplikačních příkladů použitelných v praxi. Vzhledem k tomu, že musí jít o rozvoj schopností samostatného myšlení, je třeba vedle obsahu se více zabývat novými metodami, jak především žáky motivovat a učivo jim prezentovat. Hlavní roli při realizování všech opatření je **osobnost** samotného učitele, která je nezastupitelná, neboť právě na něm záleží, jak dovede pro svůj předmět „nadchnout“ své „svěřence“ a předmět pro ně nezázivný a neoblíbený i těžko zvládnutelný

získat a přimět je, aby se učili nejen pro „známky“ a eventuelně pro zvládnutí předepsaného učiva, ale především pro jeho využití a v tom je „kámen úrazu“, jak pro učitele těchto škol, tak pro žáky samotné. Bohužel je nutno konstatovat, že vědomosti, s kterými přicházejí ze ZŠ, jsou nedostatečné a jejich vztah k učení je až neuvěřitelně mizerný. Zároveň i pedagogické obzazení není velmi často na potřebné úrovni — někde i bez kvalifikace a pedagogických zkušeností, neboť pro vedení je výhodnější přijmout „čerstvé absolventy“ nebo učitele bez patřičných zkušeností a kvalifikací. Zvláště pro vytváření ISS — nového typu středních škol — je to úkol velmi náročný, který si vyžádá ještě mnoho usilovné, soustavné a cílevědomé práce, a to jak ze strany učitelů a vedení těchto škol, tak ze strany rodičů a široké veřejnosti, školských zařízení MŠ i místních-regionálních poměrů, ať jde o ISS státní či soukromé. Je třeba hledat cesty, jak uvést v soulad zvládnutí učební látky a její použití v praxi. Dosavadní praxe je bohužel taková, že na většině ZŠ se věnují více těm žákům, kteří jdou studovat na gymnasia či SOŠ speciálního zaměření, kde jsou náročnější přijímací zkoušky a kritéria pro přijetí. Na ISS pak většinou přicházejí žáci toliko s dostatečným prospěchem, zvláště z matematiky. Obecně převládá názor — mínění — ne zcela správné, že zájem žáků o matematiku vyvolá se neúčinněji jejími aplikacemi; na straně druhé znalost matematického aparátu, který umožňuje řešit problémy ze života, posiluje zájem o ně. Ve „školské matematice“ vzniká vazba „teorie a praxe“. Jedním z hlavních nedostatků „školské matematiky“ je, že staví proti sobě matematiky „čisté“ a „užité“. Pro vzbuzení a zvýšení zájmu o technické a přírodovědné problémy považují za neúčinnější reálné **problémové** situace — tedy nikoliv izolované úlohy demonstrující jen použití poměrně úzkého matematického aparátu. Na problémových situacích z reality se žáci učí matematicky popisovat svět, tvořit matematické modely reality a formulovat matematické úlohy. Je však nutné „probojovat“ zásadu, že matematizace reálných situací není ve škole jen věcí předmětu „matematika“, ale i ostatních předmětů, včetně samotného usuzování, logického myšlení i vyjadřování. Jsem toho názoru, že je správné — z hlediska zaměření výuky na aplikace — tendence omezit strukturální matematiku i co do kvantity i co do abstraktnosti, neprobírat samoučelné kursy formální logiky ani axiomatiky. Školská logika má mít spíše sémantické pojetí a má vyústit v praktické postupy při dokazování, axiomatika pak má být tvořivá, nemá sloužit jen tzv. k „zaknihování“ poznatků. O své místo se hlásí i algoritmická matematika. Nástup její však neznamená odstranění matematiky strukturální. Domnívám se, že jeden z hlavních úkolů „didaktiků“ musí být rovnováha mezi oběma těmito matematikami a změna nesmí být dělána ukvapeně, bez odborných prognóz dalšího vývoje vědy a techniky. Zařazení

prvků algoritnické matematiky si nepředstavuji jen jako práci s kapesními počítači; podle mé představy mohou sice počítače dávat také impulsy k hodnocení hotových programů i vytváření programů nových, a tím umožnit zajímavější a hlubší proniknutí do strukturálních pojmů. Hlavní důraz však musí být kladen na **změnu metod učení** matematice — především je třeba zaktivizovat žáky, a to jak genetickým postupem výkladu, řízeným objevováním matematických poznatků, problémovým vyučováním, experimentováním, analyzováním pracovních metod, samostatným uvažováním, samostatnými pracemi, poskytováním co nejvíce příležitostí k matematizaci reálných situací, tj. k vytváření a zpracování matematických modelů reality. Pracovní metody v matematice si zaslouhují zvláštní pozornost. Jsem toho názoru, že větší než samotný obsah. Pracovní metody jsou právě to, co od matematiky přijímají i „nematematické“ obory, ať již jde o užívání souřadnic, orientovaných grafů, rekurentních postupů či geometrického znázornění apod.

Psychologii žáka a potřebám aplikací by více vyhovoval jiný vyučovací postup než jaký je obvyklý: totiž dát žákovi účinný aparát k řešení úloh ve tvaru početního mechanismu, algoritmu, programu, věty, vzorce — třeba nedokázaného, ale srozumitelného a během času jej přivést takticky k uvažování o tom, proč program funguje resp. proč v určitých situacích selhává, a tak nenásilně dovést žáka k deduktivním úvahám. Tento postup se zdá být velmi vhodný právě pro masovou výuku, a to zejména pro žáky prakticistického zaměření. Chtěla bych však upozornit alespoň na dvě zásady, které bychom měli mít na zřeteli při rekonstrukci vyučování matematice.

1. Přípravovaná přestavba vyučování matematice, orientovaná „vědeckotechnickou revolucí“ nesmí vést k bezduché technizaci, jak se tomu leckde děje, ale musí přispívat k harmonickému vyrovnání technické civilizace s kulturní složkou vzdělání a výchovy.
2. Čemu se dnes učí „mladí lidé“ nebude pravděpodobně za 15–20 let už odpovídat požadavkům života a přitom právě za těch 15–20 let přijde čas, kdy právě oni budou vytvářet vědu a techniku budoucnosti.

Závěrem bych chtěla uvést tato doporučení:

1. Hlavní úlohou bude vždy **osobnost učitele**, a proto jeho přípravě je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Každý z nás vzpomíná na své učitele a přináší si jeho „působení“ do života — v kladném i záporném smyslu;
2. Budovat a rozšiřovat dokumentaci problémových situací vhodných pro matematizování a urychlit vybavení škol vhodnými nejen učiteli, metodami, pomůckami, ale i žáky, kteří budou ochotni a pochopí, že největším bohatstvím mimo zdraví je jejich vzdělanost.

O diferenciaci školství

Tomáš Jurčík

Náborů na duši je mnoho. Pedagogy zajímá především ovlivnitelnost duše, neboť smyslem života nemá být jen dosažení fyzické krásy a živočišných požitků, nýbrž naopak dosažení krásy duševní a požitků duchovních. Mnozí jsou přesvědčeni, že duši lze měnit ovlivňováním těla jako jejího nositele a prostředníka jejích přeměn tím, že ho umístíme do určitého prostředí a budeme mu předkládat určité poznatky. Z toho pramení i názor, že je nezbytné všem dětem až do 15 let dávat stejné možnosti vzdělání. Bohužel se tím míní vzdělání převážně teoretické, proto učební plány pro vyšší třídy základních škol obsahují pracovního vyučování méně než 10 %. (Jak paradoxní, jak zaznělo v úvodu této konference, totéž se týká i výuky pedagogických disciplín na pedagogických fakultách!). Navíc je pracovní vyučování, jak aktuálně uvádí Dr. Jiří Kvítek v Učitelských novinách ze 13. 9. pod názvem Co bude s pracovním vyučováním, trestuhodně podceňováno.

V důsledku iniciativy zdola se rozšiřuje počet víceletých gymnázií, ve kterých by nejnadanější děti měly mít možnost optimálního rozvoje svých schopností. Začaly se však ozývat hlasy, že to poškozuje děti, které zůstávají v základních školách, protože chybějí tzv. tahouni. Příčinou nejsou víceletá gymnázia, příčinou je známý jev, onen typický český odezdikozismus, který způsobil, že najednou si téměř polovina rodičů myslí, že právě to jejich dítě je stvořeno pro víceleté gymnázium. Nahrává tomu i krátkozraká hrabivost některých zřizovatelů škol, kteří na každého žáka dostávají dotace. Tím, že přijmou s nejnadanějšími žáky i žáky průměrné, znemožňují optimální vývoj nejnadanějším, protože místo přísného výběru mají pouze lepší průměr, ale poškozuji i zbylé žáky v základních školách, neboť tam zbyl jen slabší průměr. Krátkozrakost takových podnikatelů spočívá v tom, že momentálnímu prospěchu obětují dobrou pověst své školy v budoucnosti.

Některé pedagogy v oslabených třídách učení neuspokojuje. Ti by si měli uvědomit, že oni jsou ve škole proto, aby sloužili dětem, nikoli děti jim. Že mají udělat všechno pro to, aby dali dětem co nejvíc pro život, že nejde jen o nabífování co největší sumy vědomostí, že pro život jsou nutné i schopnosti a dovednosti manuální a hodnoty etické i estetické. Snad každý učitel poznal, že po letech se k němu hlásí více žáci, se kterými měl mnoho práce, než premianti. Komu škola dala víc?

Dát co nejvíc pro život neznamena donutit zvládnout co největší množství látky (jak mnoho jí každý z nás zapomněl!), nýbrž naučit využívat základů poznání, ale především rozvinout krásu duše, úctu k lidem, ať dělají jakoukoliv práci, protože každá práce, dělá-li se kvalitně, je hodnotná.

Při úvahách nad tím, jak dosáhnout optimálního prostředí pro výchovu, je potřeba brát v úvahu dynamičnost subjektu. Nelze na tomto místě rozepisovat problematiku subjektu ve větší šíři, není na to čas ani by to nebylo účelné. Jde o to, že ta část subjektu, kterou Freud nazývá Super ego, je mnohem složitější, než se vykládá. Mimo jiné jde i o interakci s jinými subjekty, o jejich prolínání. Při ní silnější subjekt zpravidla působí na subjekt slabší (party), větší skupina svým způsobem pohlcuje jedince či skupinu menší, silná menší skupina může ovlivnit celý velký dav a pod. Projevuje se to ve skupinách stálých i nahodilých. Občas i jinak velmi slušní lidé např. na stadionu podléhají davové psychóze a vykřikují věci, za které by se jinak styděli.

Ve společnosti jedinců se stejnými či obdobnými zájmy se člověk cítí mnohem lépe než ve společnosti lidí naprosto odlišných. U dětí ve škole, pomineme-li rozdíly sociální, hrají největší roli rozdíly ve vlohách a schopnostech dětí. Ve třídách s velkými rozdíly se mentálně nejpomalejší část dětí necítí dobře, protože nestačí zvládnout předepsané učivo a na procvičování základů s nimi učitel nemá čas. Proto zaostávají mnohem víc než ve třídách s menšími rozdíly. Nejvyspělejší děti neprávem nabývají pocit nadřazenosti. Neprávem proto, že ve výběrových třídách by se musely učit i ony, aby nezaostávaly.

Příčiny odmítání vnější diferenciaci spočívají v mimopedagogické rovině. Za dlouhá léta propagování vedoucí role dělnické třídy se podařilo paradoxně zprofanovat jakoukoliv fyzickou práci. Začalo to zesměšňováním řemeslníků a skončilo vyhrožováním dětem, že nebudou-li se učit, půjdou do učiliště. Z pedagogického hlediska je tato degradace manuální práce zločinem. Je zbytečné se přít, zda je hodnotnější vytvoření počítačového programu, nebo kvalitní oprava barokní fasády. Skutečností je, že ta fasáda bude zkrášlovat město celá desetiletí či staletí.

Dosáhnout toho, aby děti chodily do školy rády, lze různými způsoby. Reálné jsou dva: prvním z nich jsou společné třídy s volným učebním režimem, vycházejícím z potřeb a přání dětí, druhým je vnější diferenciaci od 11 let věku. Druhý odstraňuje nedostatky dosavadní jednotné školy ve vztahu žáků ke škole stejně jako způsob první, navíc však výrazně zvyšuje efektivitu vyučovacího procesu po stránce odborné. Po stránce mravní nijak nezaostává za výsledky škol s volnějším učebním režimem, jaký převládá ve svobodných waldorfských a podobných školách.

Neobstojí ani výtky, že při vnější diferenciaci jsou děti přetěžovány. Napopak, zkušenosti ukázaly, že některé děti přímo prahnou po nových poznacích, že pokud látku zvládly a není jim předkládána nová, začínají zlobit. Některým jedincům vyhovuje spíše volnost, jiní zase rádi vidí co nejrychleji

co nejlepší výsledky své práce. Pro první jsou vhodné svobodné školy, pro druhé školy diferencované. To se týká nejen škol pro děti nejnadanější mentálně, nýbrž i škol či tříd pro děti mentálně nejpomalejší. Pro nejnadanější už existují víceletá gymnázia. Pro nejpomalejší, které však mívají velkou trpělivost pro vytváření materiálních výrobků, dosud žádné školy neexistují. V této oblasti je pro nadšence, kteří dětem už od malička vštěpují, že manuální práce je stejně hodnotná jako práce dušení, že dobrý řemeslník sice nemusí umět řešit kvadratické rovnice ani rozebírat složitá souvětí, zato však musí umět bez chyb napsat dopis nebo žádost a umět vypočítat obsah trojúhelníka či objem kvádra, ale především kvalitně pracovat, pro ty je zde pole neorané. Těchto cílů bude možno dosáhnout po uplatnění diferenciace pro manuálně nadané děti s přiměřeně upraveným učebním plánem. Zlepší se tím i podmínky pro práci v průměrných třídách, neboť i v nich se zmenší rozdíly mezi žáky. Navíc ubude dětí, odcházejících do speciálních škol, protože řada z nich upravené učební plány zvládne.

O všem, o čem je zde řeč, je možno říci, že už tu bylo. Ano, bylo. Bylo a dobře sloužilo. Je potřeba udělat mnohé pro to, aby to tady bylo znova co nejdříve, na nové, kvalitativně vyšší úrovni. Musíme vycházet z toho, že děti je potřeba naučit tvořit, neboť člověk, který tvoří, zpravidla neboří. Kdo nemá možnost tvořit, začasté alespoň boří. Mentálně nejpomalejší děti ve vyšších třídách základní školy tvořit nemohou. K teoretické práci nemají schopnosti, k rozvoji manuálních dovedností nemají příležitost. Právě proto se část z nich realizuje v deviantních partách.

Do podmínek pro ně přirozených, tedy více či méně homogenních skupin, se dostávají až na učilištích. Pro mnohé to bývá pozdě. Příliš mnoho utrpěli odstrkováním, napomínáním, výčitkami, ponižováním. Přitom stačilo tak málo: zbavit se vžitého, ale nesmírně škodlivého pojetí vzdělání, že totiž vzdělání je pouze to, co se naučíme hlavou. Pro dělníka je neméně důležité to, co se naučí dělat rukama. Nejdůležitější je to, aby se všichni naučili perfektně dělat to, co budou dělat, čím se budou živit. Pokud se to podaří, udělá naše školství bez zvýšených nákladů velmi mnoho i pro snížení kriminality, omezení deviantního chování mládeže. Nárůst kriminality je problém celosvětový.

Někdy je vhodnější podívat se na problémy zdravým selským rozumem, než shánět zkušenosti po celém světě a hledat to, co bylo dávno objeveno. A využívat poznatků domácích nadšenců, kteří neváhají lámat si hlavu, jak školu co nejvíce přiblížit dětem, kteří neváhají obětovat volný čas, nezřídka i na úkor vlastní rodiny, na sebezdokonalování, na přípravu toho, co k uplatnění svých myšlenek potřebují. Bylo by potřeba, aby se jiní po příkladu např. členů Prátel angažovaného učení a jiných se stejnou vervou

pustili do experimentů ve třídách či školách pro přípravu žáků k učení na méně náročných učilištích. Pokud se to podaří, budeme moci říci, že všechny děti mají možnosti vybrat si školu podle svých vloh, schopností a přání.

Struktura motivů žáků při výběru povinně volitelných vyučovacích hodin fyziky na základní škole

Josef Trna, Eva Trnová

Jedním z významných aktuálních problémů našeho školství se jeví motivace žáka a jeho rodiny ve výchovně vzdělávacím procesu. Polistopadové změny hodnot v naší společnosti se výrazně odrazily právě ve vztahu ke vzdělání. Očekáváme vznik pozitivních změn, ale stejně tak nelze vyloučit ani tendence negativní. Naše výzkumy a zkušenosti ze škol nás přivedly k potřebě upozornit na nebezpečí právě v oblasti motivů žáků při výchově a vzdělávání.

V souladu s [1] se ve škole setkáváme u žáků při výuce se třemi specifickými skupinami jejich motivů:

- (a) sociální motivy,
- (b) výkonové motivy,
- (c) poznávací motivy.

Do skupiny (a) sociálních motivů se nejčastěji zařazují motivy vznikající na základě žákových potřeb identifikace, pozitivních vztahů, prestiže a sociálního vlivu, autonomie, kompetence apod. Bází skupiny (b) výkonových motivů jsou potřeby dosažení úspěchu a vyhnutí se neúspěchu. Skupina (c) poznávacích motivů vyrůstá na potřebách primárních (smyslové aktivity a explorace) a sekundárních (cíleného poznávání, rozvoje poznávacích schopností a řešení problémů). Každý žák si utváří svoje vlastní spektrum motivů. Při tomto procesu dochází k vzniku a zániku motivů, k jejich boji, změně váhy jednotlivých motivů atd. Tento velmi složitý a nesnadno analyzovatelný psychický a sociální proces je ovlivňován celou řadou činitelů. Mezi tyto činitele patří zejména vrozené dispozice, životní zkušenost žáka a působení okolí — nejčastěji příklad rodičů, známých, vrstevníků, učitelů, sdělovacích prostředků aj.

K aktuálním negativním tendencím ve spektru sociálních, výkonových a poznávacích motivů žáků ve výuce dle našeho názoru patří:

- (1) nárůst váhy sociálních negativních motivů,

- (2) pokles váhy výkonových motivů,
- (3) omezování váhy poznávacích motivů,
- (4) pokles rozmanitosti motivů,
- (5) slabé řízení procesu tvorby motivačního spektra žáků.

Uvedená negativní tendence nárůstu váhy sociálních negativních motivů (1) se v konkrétnosti projevuje soudy žáků jako: „Tento předmět (učivo) nebudu na nic v životě potřebovat; nemám chuť se učit víc než musím; domácí úkoly je třeba zakázat; učitele nemám rád, protože nás nutí učit se; do školy musím chodit, protože je to povinné podle zákona apod.“ Tyto negativní motivy jsou doprovázeny zápornými emocemi nelibosti a odmítavým postojem k učení a škole. Může docházet k nadhraničnímu potlačení sociálních potřeb, což vede k frustraci a jí následným reakcím žáka — od úniku (fyzickému v podobě záškoláctví a duševnímu jako nepozornost, snění apod.) až po fyzický útok na učitele či školu (oznámení umístění bomby v budově školy aj.).

Projevem poklesu váhy výkonových motivů (2) je lhostejnost žáků k výsledkům jejich školního hodnocení, nezájem o soutěže ve znalostech (olympiády aj.), výsměch a šikanování snaživých studentů atd.

Poznávací motivy, které jsou v žádoucí podobě zájmu žáka o předmět, jsou jako jediné pouze kladně motivační a nemohou být proto doprovázeny zápornými emocemi. Jsou však omezovány (3), což se projevuje poklesem zájmů žáků o vyučovací předměty, o zájmové školní i mimoškolní poznávací aktivity, o samostudium, o pomoc učitele v kabinetu, u sbírek atd. Zarážející je skutečnost, že mizí zájem u talentovaných žáků (zejména pro matematiku, fyziku, chemii).

Aby mohlo docházet k mnohostrannému a rozmanitému rozvoji osobnosti žáka a aby žák a jeho rodina odhalili talent pro určité činnosti, mělo by i spektrum motivů žáků ve výuce být bohaté. Jsme však svědky poklesu rozmanitosti motivů (4), kdy žákovo chování určuje jen jeden či několik dominantních a mnohdy negativních (často sociálních motivů i v patologické podobě — agresivita, potřeba ublížit druhému apod.).

S výše uvedenými negativními tendencemi ve spektru motivů žáků při výuce je těsně spjata i tendence neřídit tvorbu tohoto motivačního spektra. Rodina i učitelé buď neumějí, ale často ani nechtějí řídit tvorbu motivů žáků. Tato neschopnost či pohodlnost je alibisticky skrývána nálepkou svobody v samotvorbě žákovy osobnosti. Psychicky silní jedinci si své spektrum motivů dovedou často vytvořit (otázka je, zda-li vhodně), je však nemálo těch, kteří jsou okolními vlivy utvářeni tak, že jejich chování je pak z hlediska jedince i společnosti negativní, či dokonce patologické. Setkáváme se

s narůstající kriminalitou mladistvých, s alkoholismem, s promiskuitou, s drogovou závislostí, s agresivitou part, s kultem sexu, se sektářstvím atd.

Uvedená analýza negativních tendencí při vytváření motivačního spektra žáka je výsledkem zkušeností a pozorování řady učitelů, ale je v souladu i se šetřením, které jsme provedli a nyní blíže popíšeme:

Na dvou státních základních školách v okrese Blansko — ZŠ Letovice a ZŠ Lysice — je umožněno žákům 6., 7. a 8. ročníku si doplnit dle vlastní volby základní normativní počet vyučovacích hodin povinných předmětů dalšími volitelnými nadstavbovými hodinami. Pro fyziku platí tento model:

- 6. roč.: 1 hod povinná(norma) + 1 hod volitelná(nadstavbová)
- 7. roč.: 2 hod povinné(norma)
- 8. roč.: 2 hod povinné(norma) + 1 hod volitelná(nadstavbová)

Pro úplnost je třeba dodat, že v 7. ročníku si žák může zvolit nepovinný předmět Praktika z fyziky s časovou dotací 2 hodin. Žáci jsou povinni si celkem zvolit v 6. ročníku 1 hodinu (mohou max.4 hod), v 7. ročníku nemusí volit žádnou (mohou max.3 hod) a v 8. ročníku musí volit 1 hodinu (mohou max.4 hod) nadstavbové výuky povinných předmětů. Přehled povinných vyučovacích předmětů s možností volby nadstavbové hodiny vypadá takto:

6. roč.:	Z	D	PŘ	F		VV	TV	HV	PV
7. roč.:	Z	D	PŘ			VV	TV	HV	PV
8. roč.:	Z	D	PŘ	F	CH	VV	TV	HV	PV

Kurikulum je doplněno též novými povinně i nepovinně volitelnými předměty (Informatika, Domácí nauky, Sportovní výchova, cizí jazyky, Praktika z chemie, Cvičení z matematiky a Cvičení z českého jazyka).

Při realizaci tohoto didaktického experimentu, který má umožnit žáku částečnou volbu skladby jeho kurikula již na základní škole, jsme analyzovali strukturu motivů, které vedly žáka k volbě další (nadstavbové) vyučovací hodiny fyziky v 6. a 8. ročníku. Při této volbě žák jednal na základě působení celé řady motivů, které jsme zjišťovali dotazníkovou metodou.

V červnu 1994 po volbě nadstavbových hodin byl zadán 150 žákům (84 dívek, 66 hochů) v závěru 5. ročníku uvedených škol dotazník. Tento dotazník měl dvě části: první (pomocnou) část s fyzikálními úlohami, které měli žáci řešit a tím odhalit dispoziční pro studium fyziky a pak druhou (hlavní) část, která měla diagnostikovat motivační sféru žáka při volbě či odmítnutí nadstavbové vyučovací hodiny fyziky. V této druhé části žáci označovali jednotlivé motivy, které byly uvedeny ve formě pro žáky přístupné. Byla zde

i možnost uvést svůj specifický motiv. Dotazník byl zadán všem žákům stejnou formou a neanonymně. Respondenti mohli v dotazníku označit jeden i více motivů. Maximálně bylo označeno 5 motivů, minimálně jeden.

Stejným způsobem byl zadán 68 žákům v závěru 7. ročníku uvedených škol obdobný dotazník, odpovídající jejich vědomostem a dovednostem. Počty žáků, kteří volili či odmítli nadstavbové hodiny fyziky byly následující:

5.ročník	chlapci	dívky	celkem
volba fyziky	35 (53%)	13 (15%)	48 (32%)
odmítnutí fyziky	31 (47%)	71 (85%)	102 (68%)

Percentuální základ = 150

7.ročník	chlapci	dívky	celkem
volba fyziky	8 (25%)	1 (3%)	9 (13%)
odmítnutí fyziky	24 (75%)	35 (97%)	59 (87%)

Percentuální základ = 150

Poznámka: Pokles počtu žáků volících nadstavbovou hodinu fyziky pro 8. ročník je částečně ovlivněn počtem dvou hodin povinného výukového normativu.

Při statistickém vyhodnocování počtu a struktury motivů byly brány v úvahu absolutní počty označených motivů ve všech dotaznících. Je zřejmé, že na žákovu volbu působilo více motivů, docházelo pak k jejich boji. Žákem označené motivy lze považovat za dominantní, případně velmi silné. Paralelně bylo provedeno srovnání motivů žáků a jejich dispozic pro fyziku. Za žáka s dobrými dispozicemi jsme považovali takového, který patřil do 20 % žáků s nejlepšími výsledky při řešení úkolů první části dotazníku (tj. v souladu s [2]). Struktura motivů žáků byla tato (v závorce je uveden nejčtetnější motiv):

Žáci volící nadstavbovou hodinu fyziky (5. ročník):

motiv	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	0	20 (kamarádi)
výkonové	32 (zdokonalit se)	16 (zdokonalit se)
poznávací	68 (chuť poznat)	64 (chuť poznat)
počet žáků	9	39

Žáci volící nadstavbovou hodinu fyziky (7. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	0	25 (rodiče)
výkonové	50 (potřeba fyziky)	25 (potřeba fyziky)
poznávací	50 (zájem)	50 (zájem)
počet žáků	1	8

Z výsledků rozboru motivů žáků volících nadstavbovou fyziku vyplývá potvrzení výše uvedených negativních tendencí. Při volbě v 5.ročníku se v sociální oblasti výrazně projevil vliv kamarádů, sourozenců, v 7.ročníku pak rodičů, zvláště u netalentovaných žáků, což velmi pravděpodobně vyvolá negativní sociální motivaci. Zajímavá je absence sociálních motivů u talentovaných žáků, kde rozhoduje výkonová (úspěch) a poznávací motivace (chuť poznávat, zájem). V 7.ročníku narůstá výkonový motiv dosažení úspěchu s využitím fyzikálních poznatků, avšak u netalentovaných žáků, což povede k negativní motivaci z pravděpodobného neúspěchu. Závažný je však nízký počet talentovaných žáků, volících nadstavbovou fyziku (jen 8 % z talentovaných!), což dokládá výrazný pokles poznávací motivace.

Žáci odmítající nadstavbovou hodinu fyziky (5. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	21 (kamarádi)	33 (kamarádi)
výkonové	8 (nechuť učit se)	8 (nechuť učit se)
poznávací	71 (jiné předměty)	59 (jiné předměty)
počet žáků	21	81

Žáci odmítající nadstavbovou hodinu fyziky (7. ročník):

motivy	talentovaní (% motivů)	netalentovaní (% motivů)
sociální	35 (nepotřebnost)	21 (nepotřebnost)
výkonové	15 (nechuť učit se)	14 (nechuť učit se)
poznávací	50 (jiné předměty)	65 (nezájem)
počet žáků	12	47

Sociálními motivy odmítání nadstavbové fyziky jsou vlivy spolužáků (5. ročník) a přesvědčení o nepotřebnosti či neupotřebitelnosti fyzikálního vzdělání (7. ročník), bohužel též u drtivé většiny talentovaných. Výkonové motivy převažují v podobě nezájmu a nechuti dosahovat úspěch či vůbec

chybějí. Výrazný podíl poznávacích motivů zájmu o jiné předměty je dán zejména nízkým procentem (výzkumy hovoří o 15–20 %) žáků talentovaných pro fyziku v celé populaci.

Závěrem můžeme konstatovat, že výše uvedené negativní tendence v motivaci žáků jsou potvrzeny nejen denními zkušenostmi učitelů, ale i námi realizovaným šetřením. Doufáme, že se nám podařilo negativní tendence v motivaci žáků částečně pojmenovat, jejich odstranění a prevence si však vyžádá řadu dalších analýz a následných opatření.

Praktickým projevem námi zmiňovaných tendencí v motivaci žáků jsou konkrétní změny ve skladbě a rozsahu vyučovacích předmětů na základní škole. Jsou vedeny úvahy, ale i realizovány kroky k redukci či vypuštění některých vyučovacích předmětů. Řada z těchto úprav je didakticky správná, další vycházejí z potřeb žáků a z volnosti školy dotvářet své kurikulum. Chceme však upozornit na zbrklé a neuvážené redukce, které by mohly způsobit chyby a nedostatky v základním vzdělání. V centru takové pozornosti je i fyzika, která je na základní škole považována za značně obtížnou. Její budoucí osud v kurikulu základního vzdělávání může být poučný i pro další vyučovacích předměty jako je chemie, technická výchova aj. Již dnes sledujeme ústup školské fyziky ve formě snížení časové dotace a obsahové náročnosti. Ozdravné úpravy učiva jsou plně na místě, neměly by však vést k extrému — tj. k odstranění fyziky ze seznamu povinných vyučovacích předmětů. Jednou z nenápadných cest likvidace fyziky může být i neuváženě realizovaná integrace přírodovědních předmětů, která — bude-li racionální a částečná — může výuku zkvalitnit. Doporučujeme, aby před redukcemi a úpravami kurikula byly důkladně analyzovány vzdělávací a výchovné cíle, které daný předmět nezastupitelně plní. Například v případě fyziky je tato nezastupitelnost dána užitím znalostí a dovedností v denním životě (bezpečné zacházení s elektrickými zařízeními, zákony pohybu vozidel, měření času, teploty, hmotnosti atd.), pojmovým základem jiných předmětů (energie, teplo, výkon, zákony zachování aj.) a zejména diagnostikou schopností a dispozic žáka pro studium fyziky a techniky (nesetká-li se žák s fyzikou, nepozná, má-li pro ni talent). Přes tyto zjevné cílové argumenty nelze vyloučit škodlivé omezení fyziky a obdobně i jiných předmětů. Tato skutečnost může být maskována humanizací vzdělávání, snižováním přílišné náročnosti požadavků školního kurikula, nepotřebností pro praktický život apod. Touto cestou, která by mohla vést ke značnému okleštění vzdělání našich dětí, bychom se připravili o tolikrát oceňovanou komparativní výhodu našich občanů, kterou právě ona vzdělanost a kvalifikovanost je. Věříme, že k tomuto stavu nedojde a naše varování v podobě chmurné vize krize vzdělanosti zůstane jen nesplněnou vizí.

Literatura

- [1] HRABAL, Vl. — MAN, Fr. — PAVELKOVÁ, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989.
- [2] FENCLOVÁ, J.: Fyzikální vědomosti našich studentů. Praha, Academia 1980.

Žák v dnešní škole

Vladimíra Neužilová

Kdo učí již delší dobu, musel zaznamenat změny, které naši školu postupně proměňují. Ať už jsou to nové projekty škol, nové postupy přicházející k nám ze zahraničí nebo i vlastní nové přístupy k výuce, výchově, k hodnocení žáka. Žák má ve škole větší volnost pohybu, o přestávkách se může uvolnit, relaxovat i vydovářet, zdravě se stravovat. Nové projekty škol staví žáka do centra všeho dění na škole.

Přesto není žák spokojen a nechodí do školy rád. Při hlubším pohledu do žákových prožitků ve škole dostaneme následující obraz. Žáci denně sedí 5–6 hodin v nepohodlných lavicích. Stejní učitelé stejnými metodami vyučují ze stejných učebnic podle stejných osnov jako před lety, přestože mohou zkoušet nové postupy, vybírat z množství literatury, nejsou svazováni žádným nařízením.

Žák pod vlivem své rodiny zaznamenal společenské změny, ale stejně jako jeho rodiče vidí hodnoty ve věcech hromadění majetku, je ovlivňován erotickou literaturou dostupnou na každém kroku. Nikde neslyší a nevidí, že by měl mít zájem o vzdělání (pokud rodiče nejsou ctížádostiví nebo vzdělání), že by měl číst knihy, že by měl preferovat hodnoty duchovní i mravní, protože je nikdo neuvádí, kladně nehodnotí, neobdivuje.

Mnohé by mohl ovlivnit učitel. Většina učitelů, zvláště těch starších, však nedokáže vyučovat jinak, vyžaduje pamětní zvládnání učiva, používá hlavně metody výkladu, se žákem nekomunikuje. Mnozí učitelé nemají ani potřebu tvůrčího hledání cest, nebadají, jak jinak, nově k žákovi přistupovat, nemají potřebu studovat pedagogickou literaturu.

Zvláště na vesnických školách je problém získávat mladé učitele, a proto zde učí velmi často nekvalifikovaní (zemědělství inženýři, stavební inženýři), kteří nemají ani minimum pedagogického vzdělání. Jak mohou tito lidé vést žáky, jak mohou porozumět výchovným a vzdělávací požadavkům?

Dalším bolestivým místem, které zasahuje žáky přímo ve výuce, je problém učebnic. Vznikla sice nová nakladatelství, která se ve vydávání učebnic

přímo předhánějí, ale mnohdy nespĺňují očekávání učitelů ani žáků. Ať už se podíváme na učebnice vydavatelství Fortuna nebo Prodos, vidíme zajímavé poutavé moderní učebnice, ty však kopírují požadavky starých osnov s maximálními požadavky na množství paměťového učiva (viz učebnici českého jazyka Prodosu pro 3. ročník ZŠ i obecných škol). Jak působí kvantum učiva na žáka? Zapamatuje si všechny informace?

Učebnice Literární výchovy pro 8. ročník základní školy nakladatelství Fortuna, autor PhDr. Vladimír Nezkusil, CSc., není sice poplatná době minulé, ale jak mohou zaujmout a motivovat žáky zážitky umělců z obou válek (= 1/3 učebnice spolu s filozofickým rozbořením situace, doby, nálad, prožitků skepse), jak může 14-letý žák pochopit úvahy Bohumila Hrabala v úryvku Utrpení starého Werthera? Co pozitivního a podnětného může najít dospívající mladý člověk v oddechové četbě Kája Mařík, Starci na chmelu nebo v povídce Jaroslava Haška Lidokupec amsterodamský?

Zastavme se ještě u jednoho ožehavého momentu, který se žáka v dnešní škole dotýká snad nejvíce. Je to velký počet žáků ve třídě. Vzhledem k tomu, že do škol přichází větší procento žáků s vývojovými poruchami než dříve, ty vyžadují specializovanější soustavnou péči učitele (dyslektici, dysortografici), není možné, aby učitel pracoval se žáky individuálně. Žáci v početné třídě jsou jakoby v anonymitě, málo se s nimi komunikuje, jejich zájem o školu a učení opadá a oni jsou potom neúspěšní.

Další otázky, které bychom potřebovali zodpovědět, se dotýkají například mravních postojů žáka, jeho estetického rozvoje, tvůrčích přístupů k řešení jeho osobních problémů.

Přesto ten učitel, který má rád svoje povolání, je odhodlán tyto odpovědi hledat a nalézat optimální řešení. Ale nesmí zůstat sám. Potřebuje podporu odborníků z řad pedagogů, psychologů, vyžaduje rozumná rozhodnutí z ministerských i okresních úřadů. Potřebuje vědět, že jeho práce má cíl, má smysl, význam a užitek nejen pro žáka samotného, ale pro celou společnost.

Sekce C — Pedagogika

Zpráva o jednání sekce „C“ PEDAGOGIKA

Přítomno 25 účastníků, kteří vyslechli 10 referátů. Všechny referáty vyvolaly bohatou a podnětnou diskusi. S referáty se budou moci čtenáři seznámit v Pedagogické orientaci, ale i některé myšlenky z diskusí mají obecnější platnost.

Část jednání se týkala fundamentálních otázek pedagogiky, např.: pedagogika v kontextu postmoderního myšlení (prof. Skalková), otázka tradic českého pedagogického myšlení (prof. Cach) aj. O tváři české pedagogiky hovořil doc. Šturma, o situaci pedagogiky na přelomu tisíciletí prof. Maňák. Hodně pozornosti se věnovalo také aktuálním okruhům výchovy a vzdělávání. Byly to např. otázky profesní pedagogiky, sexuální pedagogiky, pedagogiky volného času, dále problematika distančního vzdělávání, didaktiky odborných předmětů na vysoké škole a aktuálních otázek vysokoškolského studia, schematizace a tabulace aj.

Účastníci se shodli na závěru, že pedagogické vědy stojí před důležitými úkoly, k jejichž řešení by měli přispět také členové ČPdS. Jako nezbytné se jeví, aby se úsilí pedagogů soustředilo na základní problémy, a to ve vzájemné spolupráci. Ukazuje se, že se nepodařilo překlenout rozpory mezi potřebami výchovně vzdělávací praxe a pedagogickou teorií, o níž se v široké pedagogické veřejnosti soudí, že stále příliš zůstává na své akademické pozici. Účastníci si uvědomili, že je nezbytné, aby pedagogové angažovaně vystupovali na vhodných fórech se svými příspěvky, tak aby získávali pro pedagogiku nezbytnou prestiž a autoritu. Zazněl důrazný požadavek ve větší míře se vyjadřovat zejména k aktuálním problémům v masových sdělovacích prostředcích, hlavně v televizi, kde je nutno se bránit před propagací násilí, dále jde o sexuální výchovu, estetickou výchovu apod. Je nutno též bojovat proti jednostrannému komercionalismu našeho života a proti šíření braku. Účastníci sekce doporučují obrátit se jménem ČPdS na MŠMT s výzvou, aby aktivněji a rozhodněji ve veřejnosti prosazovalo potřeby a zájmy dětí a mládeže a všestranně podporovalo pedagogickou kulturu (např. vydávání časopisů apod.).

Josef Maňák

Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení

Jarmila Skalková

1. Úvod: Proč se zabývat uvedeným problémem?

Slovo „postmoderna“ se stalo v současné době přímo módním. Je součástí slovníku představitelů nejrůznějších oblastí kultury a umění, filosofie i konkrétních věd včetně pedagogiky. Do běžného povědomí se dostává také prostřednictvím žurnalistiky, eseystického filosofování apod.

V určité populární módnosti bych však neviděla dostatečný důvod, proč je užitečné věnovat podrobnější pozornost vztahům postmoderního myšlení a pedagogiky. Jako výzva k uvedené tematice spíše působí řada myšlenek, výroků a postojů či atmosféra, s nimiž se setkáváme v oblasti pedagogických disciplín a úvah o výchově. Někdy se prostě jen velmi obecně uvádějí zmínky o postmoderních souvislostech. Jindy kupříkladu slyšíme, že pěstovat dějiny pedagogiky nemá nadále smysl. Kategorie vzdělanosti a obsahu vzdělání mizí z centra pozornosti řady soudobých koncepcí či alternativních snah. Pojem výchova je podezírán, že imanentně obsahuje momenty dominantního potlačování subjektu a jednostranné uplatňování moci vychovatele. Nihilistické postoje k pedagogické teorii se spojují se ztrátou perspektiv pedagogických disciplín. Čteme chmurné výroky o koncepci výchovy a konci vztahu společenského pokroku a vzdělání. Spolu s koncem vědy o výchově se uvažuje o návratu k pedagogice všedního dne a podobně.

Podrobnější pohled na tato a další tvrzení ukazuje, že se v nich odráží mimo jiné i celková atmosféra duchovního proudu postmodernismu a to více či méně zřetelně. Někdy jde o skutečné úsilí citlivě vyhmátnout a nově vyjádřit soudobé problémy výchovy a vzdělání, které před námi aktuálně vyvstávají, odhalit jejich dosud nepovšimnuté stránky. Někdy ovšem jde jen o klišé a používání módní terminologie či dílčích prvků, o jejichž myšlenkovém pozadí autor má ne vždy hlubší představy.

V dalším výkladu se proto pokusíme podat některé charakteristiky postmoderního myšlení, významné z hlediska našeho tématu. Dále pak podrobněji rozebereme určité tematické oblasti pedagogických disciplín, v nichž se specificky odrážejí výzvy postmoderního myšlení. Zároveň se pokusíme formulovat stanovisko k otázce, zda jsou principy moderní doby, které se vztahují k pedagogickému myšlení, vyčerpány, jak soudí postmodernisté: zda je nutné je opouštět, abychom byli soudobí a abychom byli s to řešit aktuální problémy současné doby.

Domnívám se, že orientace k dané problematice nepředstavuje pouze abstraktně teoretický zájem. Orientace v této oblasti umožní pedagogům lépe

vidět sama sebe v soudobých proudech myšlení a hlavně jasněji prosvětlit zdroje různých podnětů, s náležitou kritičností formulovat vlastní pozitivní postoje k soudobým problémům výchovy, vzdělání a školy.

2. Některé charakteristiky postmoderního myšlení

Výraz „postmodernismus“ postrádá přesnější vymezení. Jeho používání je značně variabilní. O termínu postmoderní neexistuje konsensus. Jak vysvětluje jeden z jeho představitelů, francouzský filosof J. F. Lyotard, „pod slovem postmodernost se mohou seskupovat nejprotichůdnější perspektivy“¹. Daný výraz nechce také, podle jeho názoru, vyjadřovat především určitou epochu. Spíše zachycuje způsob myšlení, vyprávění, sensibility, dobový pocit přelomu.

Diskuse o postmoderně začaly v USA v oblasti teorie kultury až v padesátých letech. Hovořilo se o nových formách postmoderní kultury v architektuře a v malířství, v literatuře, v hudbě. V protikladu k modernosti předpokládal postmodernismus nový eklekticismus, koláže různorodého, fragmentárnost, splynutí vysoké kultury a populární kultury, překonávání estetických hranic aj.²

Od sedmdesátých let se postmodernismus intensivně prosazuje i v Evropě. Ve filosofickém myšlení se rozvinul především zprostředkovaně přes francouzský poststrukturalismus a sociologii postindustriální společnosti, v Německu tento termín zpopularizoval J. Habermas. Jeho reprezentanti jak plyne z děl filosofů, jako jsou M. Foucault, J. F. Lyotard, R. Rorty, J. Derrida, J. Baudrillard aj., přinášejí velmi různé způsoby myšlení z hlediska tematiky, stylu i pojetí.³

Pokusíme se uvést některé charakteristiky postmoderního myšlení pouze do té míry, která je nezbytná pro porozumění vztahů tohoto způsobu myšlení k problematice výchovy, vzdělávání a pedagogiky.

Lze říci, že postmodernismus se vymezuje svým protikladným vztahem k moderní době, počínaje Descartesem a osvícenstvím. Odmítá je a při tom akceptuje zlom a zásadní diskontinuitu. Soudí, že moderní doba vyčerpala své tvořivé možnosti a ohlašuje její smrt. Společné různým koncepcím postmodernismu je především to, že se chtějí uvolnit od pout metafyziky moderní filosofie, staví se proti novodobé racionalitě a zamítají novodobé pojetí subjektu. Proto stručně vyložíme tyto základní rysy, které jsou zároveň významné ve vývoji pedagogického myšlení.

Postmoderní destrukce směřuje především proti metafyzickému způsobu myšlení. Lyotard hovoří o násilí metafyziky moderní filosofie. Vyjadřuje hlubokou skepsi vůči všem obecným koncepcím, které označuje jako meta-

vyprávění. Odmítá jejich sjednocující, jeho slovy totalizující celistvost, která potlačuje diferenciaci. Odmítá tedy, jak uvádí, každou formu totalizujícího myšlení, ať už jde o hegelianství, liberalismus nebo marxismus. Hlásá naproti tomu radikální antitotalitní filosofický postoj, který znamená „konec metapříběhu moderny“. Proti metapříběhům klade postmodernismus dílčí příběhy. Místo totalizující celistvosti nastupuje singularita událostí, mnohost jevů, diskontinuita, nejistota jako trvalý stav, přelomové okamžiky. Podle Lyotarda má filosofie „zlomit teror teorie“, a ne vymýšlet nové teorie. Proti totalizující celistvosti se zdůrazňuje radikální pluralita životních způsobů i činností, typů myšlení sociálních koncepcí, menšin aj.

Neexistují ani jednotné dějiny, existují jen jednotlivé oblasti, které vyžadují lokální a provizorní řešení. „Sociální vazby nelze budovat ani na universální lidské přirozenosti, ani na universálních historických zákonech“.⁴

Radikální aplikace tohoto postoje na společenskou teorii vyznívá zvláště pesimisticky až apokalypticky u Baudrillarda. Ten zamítá smysl vývoje, konstatuje konec historie, ztrátu naděje na lepší budoucnost.⁵

Dalším výrazným rysem postmoderního myšlení je relativizace racionality. Odmítá moderní racionalitu, která vychází z možnosti lidského rozumu pochopit zákonitosti světa a využít je při předvídání dění ve světě. Nejde jen o nedůvěru k instrumentální racionalitě ovládnání přírody, která slibovala budovat na racionálních principech nový svět. Ale pochybuje se o každé koncepci racionality, která předpokládá obecnou platnost a nárok na universalitu. Nepřijímá úlohu poznání novověké vědy, která chtěla vytvořit pravdivý, nezaujatý a neosobní obraz skutečnosti. Snaží se radikálně denunciovat osvícenský způsob myšlení, který podle jejich názoru dovedl ke krizovým jevům, jaké nám přináší postindustriální společnost a dovedl i k rozporným důsledkům její vědotechniky.

V pojetí osvícenství je vědění prostředkem svobody a pokroku pro lid a národ jako celek. Jen osvětlený lid může vytvořit osvětlený stát⁶. Odmítnutí objektivního rozumu jako pojmově abstraktního znamená tedy zároveň odmítnutí modelu historického pokroku, jak jej chápalo osvícenství, odmítnutí obecných ideí humanismu, i ideálů, jako je novodobý pojem svobody a spravedlnosti, jak je přinesla francouzská revoluce a německý idealismus. Rozpad historičnosti je spojován se zánikem budoucnosti. Vede k orientaci na život zde a nyní, skepsi vůči každé autoritě.⁷

S antiuniversalismem a pluralismem souvisí i hodnotový relativismus. Projevuje se především ve skepsi vytvořit jakoukoliv kritériální teorii pravdy. Moderní racionalismus, jak jej zná osvícenství, je spjat s přesvědčením o možnosti zformulovat předem kritéria, umožňující odlišit pravdu od nepravdy, morální jednání od nemorálního. Postmodernisté naproti tomu vy-

cházejí z toho, že rozličné kultury, rozličná období v dějinách si vytvářejí vlastní koncepce světa, vlastní způsoby totalizace, vlastní kritéria, vlastní kritiku. Proto neexistuje jednotné morální universum, které by umožňovalo zdůvodnit určité pravdy a určité hodnotové postoje, jež by respektoval každý racionální a morální člověk. „Zůstává jedině pluralita koncepcí svět, pluralita pravd a hodnotový relativismus.“⁸

Postmodernisté reagují na důsledky nových informačních technologií a reprodukční techniky, na stále se rozšiřující průmysl kultury a dospívají k diagnóze, že v proudech obrazů, znaků a symbolů se rozpouští realita. Realita je substituována znaky reality, jak to dokumentuje Baudrillard na příkladu televize a Disneylandu. Substituce reality znaky se označuje jako hyperrealita.

Spolu s diagnózou o mizení reálného dospívají postmodernisté k závěru, že se rozplývá představa o subjektu, o moderním „já“. Např. Baudrillard tvrdí, že subjekt je zbaven své autonomie, své síly interpretovat, schopnosti svého sebeobnovování. Ztratil sílu jako centrum činů a jednání. Tím, jak ukazuje Helsper⁹, je negována centrální filosofická linie osvícenství i německého idealismu a jejich pojetí subjektu. To jest koncepce svobodně myslícího, prakticky jednajícího subjektu, který přijímá rozhodnutí, je autonomní vůči tlakům vnějším a efektům vlastní osobnosti, který je aktivní, stává se nositelem dějinných procesů, pánem přírody i tvůrcem vlastního života.

Tato krajní destrukce moderních představ o subjektu se vyjadřuje jako smrt subjektu. Postmoderní myšlení formuluje ovšem svá stanoviska i v méně rasantní podobě. V tomto případě spíše jde o osvobození jednotlivce, aby mohl různě volit v pluralitě životních forem, v různých formách informací, a to ve jménu neomezené individuality. V tomto smyslu se také žádá redukce přinucování, sjednocování apod.

Postmoderní diagnózy, ať už jde o radikální formy, silně negativní a pesimistické, nebo o formy mírnější, mají své racionální jádro. Především se snaží reagovat na skutečné problémy soudobé postindustriální společnosti, místo a problémy člověka v ní, na problémy soudobého poznání, moderní vědy a techniky. Odhalují stránky, o nichž se až dosud většinou neuvažovalo. Artikulují své názory vyhraněně. I svou dikcí, nezřídka čtenáře šokující, se snaží rozbít tradiční navykklé pohledy a přístupy, vyprovokovat k novému myšlení. Tyto kritické rozměry obsahují burcující podněty a výzvy.

Vyzývají k tomu, aby se moderna znovu zamyslela nad centrálními otázkami sociálního i objektivního světa. Mnohé z kritických myšlenek ovšem nejsou nové. Např. historická podmíněnost pravdy, rozpornost reálného vývoje, rozporné důsledky vědy aj. byly vyslovovány i dříve v koncepcích moderní doby. Nalézáme je u významných představitelů moderní vědy, vyslo-

vují je filosofové frankfurtské školy, čteme je ve studiích členů Římského klubu aj. Radikální odmítnutí moderny posunuje tuto kritiku do nových pozic.

Postmoderní myšlení ukazuje, že současné koncepce filosofie života, vědy a techniky nejsou s to odpovědět na základní otázky, nastolené vývojem. V pozitivní rovině však resignuje na úkol vytvořit koncepce nové, takže vyznívá pesimisticky a nihilisticky. Přispívá k tomu nedostatečná argumentace, která by vedla k řešení nezřídka apokalypticky viděných problémů. Je to slabina. Nihilismus, ztráta perspektiv a budoucnosti není cestou k řešení. Spíše je to pozice jakési vykořeněnosti, která si za nic nebere zodpovědnost.

Nepochybně se mění společenská realita, informační systémy ovlivňují produkci vědění, ale z toho nevyplývá, že mizí racionalita a subjekt, ani že je nutné nastolit jednostranný relativismus. Spíše musí být tyto kategorie nově pochopeny, aby se mohly uplatnit jejich možnosti v soudobých podmínkách.¹⁰

3. Postmoderní myšlení a jeho výzvy pedagogice

a) Diagnosa postmoderny a její důsledky pro vědu o výchově

V reformách šedesátých let, jak je známo, dochází k intenzivnímu rozvoji a modernizaci vzdělávacích a výchovných institucí, zvyšování jejich efektivity. Rozvíjí se i pedagogická teorie, a to v atmosféře tehdejšího scientistického pohledu na vědu.

Brzy se ovšem začaly ukazovat i negativní stránky těchto trendů. Poukázvalo se na izolovanost školských institucí, v nichž mládež prodlévala stále déle, od běžného života a světa práce, na ztrátu smyslu vzdělávání u určité části mladých lidí, na zaměňování potřeby vzdělávání za administrativní potřebu vysvědčení, odhalovala se stoupající byrokratizace v životě školy aj. Tyto rozpory se vyhrcovaly od sedmdesátých let v důsledku ekonomické regrese a krizí na pracovním trhu, která značně postihovala mládež, zvláště s nižším vzděláním.

Také v oblasti pedagogické teorie se oproti exaktně vědecké orientaci pedagogických výzkumů, snažících se dosáhnout přesnosti modelů věd přírodních, začínají prosazovat od osmdesátých let i jiné postupy, jako jsou požadavky výzkumu všedního dne. Zdroje pedagogických podnětů se hledají v biografích. V německém pedagogickém myšlení lze pozorovat návrat k hermeneutickým pozicím, které proti kausálnímu výkladu kladou kategorii porozumění a interpretace.¹¹

Veškeré toto kritické hodnocení, pokud se rozvíjí na pozicích moderní pedagogiky, spočívá na principu racionality a konec konců osvícenských

představ o emancipaci člověka ve smyslu společenského pokroku. Vychází z toho, že lze člověka utvářet k jeho lidství a vzdělávat jej ve smyslu obecného dobra, že je možné se vzdělanými lidmi plánovat společenskou budoucnost, řešit rozumně na základě poznání vznikající konflikty.

Postmoderní pedagogické myšlení odmítá tyto klasické představy. Spolu s odmítnutím teoretických koncepcí, jak jsme to viděli u Lyotarda, a s ideou ztráty reálného, jak ji zdůraznil Baudrillard, se pochybuje o základních otázkách vědy o výchově. Do oběhu se dostává pojem antipedagogika, podobně jako se mluví o antiumění, antividadle, antikultuře, antivědě, antipsychiatrii aj.

V moderní pedagogice, vycházející z ideí osvícenství, se výchovná činnost rozvíjí na principu vzdělatelnosti subjektu (Herbart, Humboldt) a zároveň na principu jeho aktivity (Schleiermacher, Fichte).

Takto chápaný pojem výchovné činnosti postmoderní myšlení zásadně odmítá. Soudí, že jeho racionalismus se ztotožňuje s přírodovědnou racionalitou, že se utváření člověka chápe jako jeho technická výroba. Výchova v tomto pojetí je projevem panství vychovatele. Výchova představuje vlastně určitou techniku, prostředek ve službách předem stanoveného cíle. Proto v těchto souvislostech např. H. Giesecke postuluje konec výchovy. Píše: „Jestliže se výchova identifikuje s panstvím a jestliže ji chápeme jako technickou výrobu, pak je důsledkem pro moderní pedagogiku stát se zbytečnou.“¹²

Je tedy třeba se zřít takto chápaného pojmu moderní výchovy a založit novou pedagogiku, už ne moderní. Postmoderní pedagogika se obejde bez principů novodobé racionality a subjektivity. Zřídá se obecných cílů, musí být, jak ukazuje Göstemeyer, radikálně pluralistická. Výchova se rozplývá v socializaci. Požadavky na postmoderní pedagogiku splňuje např. antipedagogika, jak ji rozvíjí E. von Braunmühl, H. von Schoenebeck a další.

Postmoderní myšlení nám nepochybně oprávněně staví ostře před oči nové závažné výchovné problémy, které se vyjevují v současných prudkých změnách společenského a vědecko-technického vývoje.¹³

Jde mimo jiné o interindividuální vztahy ve výchovných situacích, omezování subjektivních zkušeností, plynoucích z přímé činnosti mladého člověka, zvětčováním mezilidských vztahů atd.

Při hledání řešení se však postmodernismus málo poučil z historie tohoto problému. Ta ukázala, že teze o všemocnosti výchovy odsuzuje k pasivitě dítěte a umožňuje kvůli vychovatele, teze o bezmocnosti výchovy vydává dítě jeho přítomnosti a odsuzuje k pasivitě vychovatele. Citlivý a hluboký rozbor Th. Litta v díle „Führen oder Wachsenlassen“ již v r. 1927 odhalil, že pedagogické působení nelze chápat jako technicko-instrumentální a že

svoboda dítěte je v pedagogickém působení nejen předpokládána, ale také musí být uvolňována.

I pro pedagogiku platí, že, zatímco postmoderní myšlení je silné v kritice, neposkytuje argumentované pozitivní koncepce. Změny, kterými se charakterizuje výchovná skutečnost, nelze pochopitelně prostě přehlížet. To ovšem neznamená, zříkat se výchovy a potřeby jejího teoretického poznávání.¹⁴

b) Kategorie vzdělávání v kritice postmoderny.

V atmosféře postmoderní argumentace i nálad určité části pedagogické veřejnosti se dostává do situace radikálního zpochybňování také kategorie vzdělávání.

Je jisté, že vzdělávací obsahy a jejich charakteristické tendence, zvláště jak se vytvářely od padesátých let tohoto století, nesou řadu rysů, které zaslouží kritický rozbor.¹⁵

Jak je známo, předmětem kritiky moderní pedagogiky je encyklopedismus, jednostranná kognitivní orientace vzdělávacích koncepcí, podceňování vlastních zkušeností žáků, emocionální sféry jejich života aj.

Radikální kritika postmoderny neguje však v principu koncepci člověka a vzdělávací úsilí, jak je koncipováno od dob osvícenství. Oproti obsahu vzdělávání klade do popředí zcela jiné problémy, jako jsou požadavky spontaneity, svobodné činnosti aj. Proti organizaci procesu vyučování ve škole se akcentuje orientace na emocionální momenty, na komunikaci, orientace na zde a nyní, na iracionální zážitky. To, že jedním z témat postmoderny je analýza vzdělávání z hlediska moci (Foucault), je oporou k zpochybňování funkce a významu vzdělání ve smyslu, jak si jej představuje moderna.

V různých proudech se ovšem tyto momenty projevují s různou mírou intenzity. Někdy prostě jde o to, že se vytrácí z centra zájmu kategorie vzdělání i jeho výsledků. Radikálnější pozice hájí některá alternativní sociální hnutí. Vyjadřovala je pedagogicky např. ve formě „antiautoritäre Kinderläden“. Tyto pozice ve vztahu ke vzdělávání se projevují také v myšlenkovém proudu antipedagogiky a tzv. humanistické pedagogiky. Jejich představitelé přesunují těžiště zájmu na proces, který se stává důležitější než jeho obsah. Problematika styku s dětmi se výrazně zužuje na empatické soužití. V procesu komunikace jde především o seberealizaci individua, jež překrývá význam relevantního vzdělávacího výsledku.

Do postmoderní argumentace, jak upozorňuje Mollenhauer,¹⁶ se dostává jako aktuální a někdy přímo módní téma autenticity. To se nezdá očitá v protikladu s kategorií obsahu vzdělání a jeho postulovaných výsledků. (Původně znamená pravdivé představování sebe). Pojem autenticity má

pochopitelně svůj význam jako kritika některých nedostatků moderní školy. Vyjadřuje důraz na bezprostředně prožitě, hovoří se o „autentických zkušenostech“ apod. Ovšem v souvislosti s postmodernismem se někdy pojem autenticity dostává do jednostranných pozic, když odmítá smysl a význam objektivních obsahů vzdělání.

Absolutizace zřetele na potřeby a zájmy subjektu implikují i odpor k povinnému obsahu a vůbec proti jakémukoliv vnějšímu zasahování, které je chápáno jako cizí určení, tedy jako nátlak a násilí. V postmoderní atmosféře se pak pojem autenticity spojuje s takovou autonomií subjektu, která ho osvobozuje od sociálních vazeb. Představa vlastního „já“ se klade proti objektivnímu smyslu, odmítá se historická kontinuita, v níž se rozvinuly vzdělávací obsahy. Někdy se dospívá až ke krajnímu zvnitřnění subjektu, takže výchova se rozplývá v terapii a autenticita se hledá v iracionální, v mystickém vztahu ke kosmu. To vše ovšem znamená, že z oblasti teoretického zájmu mizí takové důležité otázky vzdělání, jako jsou potřeba koncentrace na zhodnocování obsahu vzdělání v nových podmínkách dynamicky se měnícího světa, otázky mravních i ekologických aspektů vzdělávacích koncepcí, problémy socializace ve vzdělávacích procesech a pod.

Výzvy a podněty postmoderního myšlení nepochybně otvírají řadu témat a odhalují aspekty, které byly cizí scientistním koncepcím. Jestliže např. Lyotard rehabilituje tzv. „narrativní poznání“, je nepochybně cenné v tomto světle nově promýšlet roli vyprávění, roli pohádek, pověstí, mýtů a legend v procesech vzdělávání. Jestliže postmoderna odhaluje uniformující a deindividualizující roli masmédií, vidí v nich cestu ke ztrátě subjektu, pak i to je výzvou k diskusi k novému všestrannému promýšlení jejich vzdělávací funkce, jejich možností a mezí. Jestliže upozorňuje na roli emocionality, vyvolává zájem o tělesné prožitky, akcentuje tvořivost a intuici, nepochybně koriguje existující jednostrannosti ve vzdělávacích obsazích.¹⁷

Jde vlastně o to, nově diskutovat a propracovávat takové řešení obsahu vzdělání, včetně rozvíjení kritického myšlení, které bude odpovídat komplexitě současného života, pomůže orientovat se v pluralitě životních forem, zvládat jejich rozpornost a rizika.

c) Škola v napětí moderny a postmoderny

W. Helsper ve své studii „Schule in den Antinomien der Moderne“ se snaží vidět určité aspekty školy jako instituce z pozic vztahů moderního a postmoderního myšlení.¹⁸

V tomto směru se ukazuje, že škola jako instituce je od samého vzniku proniknuta osvícenskými pojmy vzdělání a zdokonalování subjektu. Na

základě výchovy chce (v duchu Kanta a Fichteho) dosáhnout rozvoje mravnosti, humanity, rozumného pokroku, prostřednictvím vzdělaných občanů utvářet osvícenský stát.¹⁹

V průběhu vývoje školy se ovšem prosazovaly i protikladné stránky, pro něž škola byla kritizována. Tak např. již na přelomu 19. a 20. století se poukazovalo na to, že velké ideje ztratily na životnosti, že se škola stává nástrojem přípravy poslušných poddaných, nástrojem disciplíny a kontroly.

Je také známo, že zvláště od poloviny tohoto století se rozvíjí rozsáhlá kritika mnoha aspektů školního života. Hovoří se o krizi školy, neboť se nedokázala přizpůsobit novým funkcím v soudobé společnosti (Husén, Silberman aj.). Tato kritika je provázena i snahami o reformu školy a hledáním alternativních cest řešení.

Postmoderní myšlení dále prohlubuje tento kritický proud a radikalizuje jej. Chápe školu v duchu Foucaulta jako institucionalizovanou formu moci a kázně.²⁰

Postmoderní utopie vidí cestu v radikálním odškolštění, v hledání jiných alternativních způsobů učení a socializace dětí a mládeže.

Při tom představitelé postmoderny nevěnují analytickou pozornost tomu, že úsilí moderní doby o vnitřní reformu školy nezůstalo bez účinku. Oproti vnější formě kázně se akcentuje orientace na sebekázeň, utváří se nové pedagogický vztah mezi učiteli a žáky, úsilí o humanizaci školního života vstřebává i četné nové inovační podněty.

Na druhou stranu si nelze nevsímnout, že v důsledku některých nových radikálních změn, na něž má vliv i postmoderní atmosféra, vznikají nové rozpory. Pedagogický vztah učitel – žák je ohrožen v některých případech přílišnou familiarizací a emocionalizací, jindy se vytváří napětí mezi kontrolou a vlastní odpovědností žáků, výchova se rozplývá v terapeutizaci apod. Výrazná individualizace může obsahovat i přílišnou náročnost na některé jednotlivce, vzbuzovat pocit těžko zvládnutelné nejistoty, osamocení a stresu, z nichž se pak hledají nejrůznější problematické úniky.

V závěru se pokusíme odpovědět na otázku, zda je nutné opouštět principy moderní pedagogiky, protože se již vyčerpaly. Zda je nutné opouštět její kořeny, které jsou těsně spjaty s principy racionality a subjektivity, jak je reprezentuje evropsky novověk. Zda je to vše nutné proto, abychom byli současní a aktuální, a abychom byli s to řešit rozpory a problémy, s nimiž se nově setkáváme.

Snažila jsem se především ukázat, že výzvy a podněty postmoderní pedagogiky nejsou iluzorně vymyšlené. Svou kritickou diagnosou reagují na důsledky změn, které vyvolává postindustriální společnost a její rozvinutá věda a technika i v oblasti výchovy a vzdělávání. Ukazuje, i když nezdí-

ka jednostranně a zkratkovitě, a často empiricky málo podloženě, na reálné problémy soudobé výchovné skutečnosti. Odhaluje složitější podmínky pedagogické praxe v rychle se měnící společnosti, v podmínkách moderní informace a komunikace. Její radikální kritika poukazuje na nové aspekty, na dosud skryté a málo reflektované problémy. Lze ji chápat tak, že vyzývá k jejich novému promýšlení a ukazuje nové perspektivy výzkumu.

Nelze si však nevsímnout, že moderní pedagogické myšlení mnohé z nastolovaných problémů řešilo a řeší.²¹

Snažili jsme se to také naznačit v předcházejícím příkladu otázky pedagogického vztahu, problematiky vzdělávacích obsahů i školy.

Odhazování osvícenství s jeho racionalismem a velkorysé zacházení s vývojem pedagogického myšlení v postmoderně ústí do radikální kritiky. V ní spočívají výzvy a podněty postmoderního myšlení. V tom je jeho síla. Jeho slabostí je však, že neposkytuje dostatečně argumentovaná pozitivní východiska a nevypracovává lepší koncepty řešení. Soudím proto, že postmoderna nedokázala, že je nutné odvrhnout vše, co přinesl vývoj pedagogického myšlení od osvícenství, i když se ukazují nedostatky. Ty však je třeba zpracovat, meze nedostatečných koncepcí překonávat a to i s využitím pozitivního dědictví minulosti. Má pravdu Mollenhauer, když tvrdí, že rozum je stále nejlepší rádce, který řídí lidské jednání a argumentaci z hlediska motivů, cílů a prostředků od dob Galilea a Descartesa.²²

S postmoderním myšlením, které vede nezřídka k pesimistickým až nihilistickým pozicím, pronikají krizové nálady i do pedagogiky. Koketovat s pesimismem, nihilismem, ztrátou perspektiv, je podle mého názoru pro pedagogiku zvláště zneklidňující. Může to vést i k jakési vykořeněnosti části pedagogické veřejnosti, k snižování vědomí aktivní odpovědnosti za výchovu a vzdělání nové generace. Souhlasím proto s těmi, kteří soudí, že ponechávat pedagogiku fundamentalistické postmoderně by znamenalo vzdělávací a vědecký regres.²³

Neznamená to ovšem odmítat její podněty, které otevírají cestu k novým dimenzím pedagogického myšlení.

Není důvodu zříkat se reflektovaného pedagogického působení v praxi a podceňovat tvorbu systému v teorii. Co však je třeba, to je domýšlet tradiční i nová zřetela, překonávat stereotypní přístupy tak, aby byly citlivě brány na zřetel bohatě diferencované a nezřídka velmi rozporné jevy současné epochy.

Především však stojím na stanovisku, že není překonána síla optimismu pedagogiky, který si nese od dob osvícenství. Tento optimismus a význam vědomí perspektiv byly opakovaně prověřovány ve složitých situacích a mají nepochybně předpoklady se rozvíjet dále a v nových podmínkách nově.

Odkazy na literaturu:

- [1] Lyotard, J.-F.: O postmodernismu. Filosofický ústav AV ČR Praha 1993, s. 38.
- [2] Flax, J.: Postmodernism. In: *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary*. West. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, Oxford 1990, s. 187–221.
- [3] Gal, F., Marelli, M. (sest.): *Za zrkadlom moderny*, Bratislava 1991
Foulcort, M.: *Diskurs, autor, genealogie*, Svoboda 1994
Rorty, R.: *Philosophes et romanciers. Lettre internationale* č. 28 s. 42–46.
- [4] Gal, F., Marcelli, M. (sest.): *Za zrkadlom moderny*. Bratislava 1991, s. 25.
- [5] Kellner, D.: Postmodernismus als kritische Gesellschaftstheorie? Herausforderungen und Probleme. In: Krüger, H.-H. Hrsg.: *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 42–43
- [6] Flax J.: Postmodernism. In: *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and a Postmodernism in the Contemporary*. West. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, Oxford 1990, s. 20.
- [7] Oelkers, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, č. 1. s. 21–28.
- [8] Gal, E., Marcelli, M. (sest.): *Za zrkadlom moderny*. Bratislava 1991. s. 19.
- [9] Heyting, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? *Zeitschrift für Pädagogik* 1992 č. 2
- [10] Welsch, W.: Postmoderna — pluralita jako etická a politická hodnota. KLP, Praha 1993.
- [11] Helsper, W. (Hrsg.): *Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne*. In: *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Leske + Budrich Opladen 1991, s. 22
- [12] Meyer — Dave, K.: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes Denken.“ In: H.-H.Krüger: *Abschied von der Aufklärung*. Leske + Budrich, Opladen 1990 s. 84
- [13] Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století. Vyd. Pedagogický ústav J. Á. Komenského ČSAV 1992 s. 88.
- [14] Giesecke, H.: *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart 1985
Giesecke, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffs-Erziehung *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987 s. 401–406.
- [15] Gostemeyer, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993, č. 5, s. 859–860.
- [16] Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld vom Kontinuitäten und Züsüre der Moderne in Krüger, H.H. (Hergb: *Abschid von der Aufklärung*. Leske + Budrich, Opladen 1990, s. 7–20.
- [17] Skalková J.: *Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy*. Pedagogika, 1992, č. 2.
- [18] Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, č. 1, s. 1–20.

- [19] Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Vyd. Universita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem 1993 s. 54–76.
- [20] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung, Leske + Budrich, Opladen 1990 s. 173.
- [21] Oelkers, J.: Die ^WWiederkehr der Postmoderne. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 21–38.
- [22] Helsper, W.: Schule in den Aporien der Moderne. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990.
- [23] Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 1–20.
- [24] Benner, Ch. — Göstemeyer, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation gesellschaftlichen Wandels? Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 61–82.
- [25] Brunkhorst, H.: Die Hermeneutische Regression des emazipatorischen Erkenntnisinteresses der Erziehungswissenschaften. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Leske + Budrich, Opladen 1990

S optimismem i tváří v tvář krizi

Josef Cach

1. Navazuji na úvodní referát prof. Heluse v plénu a na úvodní zamyšlení prof. Skalkové v sekci. H. Coombs a jeho světoznámá publikace o *světové krizi výchovy?* H. Arendtová a její „Čtyři cvičení v politickém myšlení“, v překladu jako „*Krise kultury*“ se zastavením nad problémem autority a svobody i krize výchovy a vzdělání? Obě zajímavé publikace bez znalostí problematiky střední a východní Evropy a tudíž s orientací na diagnosu a terapii západního světa. Což je dnes již nedostatečné a musí to znepokojovat i západní svět. V českém kontextu našeho vědního oboru se termín krize objevuje poprvé u Masaryka, když v univerzitních extenzích z přelomu XIX. a XX. století hovoří o „*skepsi proti škole*“, slabých výsledcích výchovy i vyučování a malé vážnosti učitelstva ve veřejném životě. Potom krize politická i odborná po Mnichovu a nástupu fašismu. Potom Trnava 1965 a hledání východiska z krize let padesátých. A znovu toto hledání po roce 1989. Dnes bych hovořil o určité krizi, která vyplývá z nedostatečného vyrovnání se s metodologií tzv. socialistické pedagogiky v letech 1948–1989 a z opět jednostranné orientace na některé myšlenkové proudy západního světa. Nehovořím o krizi vědního oboru jako celku a věnuji pozornost výše zmíněnému optimismu, který se mi jeví od dob Komenského jako průvodce poutníka v labyrintech světonázorových, metodologických, politickoškolských i osobních. Co je to za pedagogiku bez tohoto optimismu?

2. Konference se zabývá 20. stoletím jako celkem, můj příspěvek začíná symbolicky Masarykem z roku 1900 a končí radostným očekáváním 1. ledna roku 2000. Lindner jako zakladatel vědecké pedagogiky na pražské univerzitě umírá s důvěrou v nadcházející „*věk pedagogický*.“ (120 let od tohoto myšlenkového zastavení — a důsledky?) Jeho žáci a pokračovatelé, Drtina a Čáda, se vyrovnávají se strukturou monarchie, její politiky, kultury i vědy a postavením národa v tomto světě před první světovou válkou také orientací na nové proudy v západním světě (ale i ve světě ruském a polském), kterou bychom mohli nazvat (činím tak po delším uvažování, abych se nedopustil nových simplifikací, které se opět po roce 1989 objevují i v této sféře) předhistorií alternativní pedagogiky. Drtina se seznamuje s C. Reddiem a jeho snahou vytvořit teoretické základy i v praxi školy antiherbartovské i anti-autoritativní jako kritiku školy, znevažující ve vlastní zemi ideje Lockovy a Spencerovy. Činí tak radostně a s velkým očekáváním a poskytuje podnět Kádnerovi ke spisku o „*Škole v lese*“, což je také úkaz novorousseauismu v české pedagogice. Čáda, vážený profesor filosofie, psychologie a zakladatel „*Pedopsychologie na základě experimentální*“ předává učitelskému i neučitelskému světu — kupodivu svých kolegů na fakultě — útlou knížečku o idejích skautingu, které mohou být také vysvobozením dětí a mládeže z klimatu školních lavic. „*Duch školy jasnopoljanské*“, který jde českým myšlenkovým světem a který je nadšeně přijímán představiteli pokrokového učitelstva, je tu evidentní. Tak se česká pedagogika dostává do světových proudů a zbavuje se podezření z tzv. katedrové vědy.

3. Toto hledání — týká se také filosofie vzdělání a výchovy i pedagogické teleologie, v níž jsme v posledních desetiletích „nadělali“ pěknou paseku, dogmatickým dělením na tzv. složky výchovy etc. počínaje — se znásobuje ve svobodném státě českého a slovenského národa (jak to zní hrdě!) a má své mluvčí v díle Chlupově i Příhodově, zejména však v řadě extempore brněnského Uhra. Drtina jako filosof a pedagog jde na pokyn Masaryka budovat ministerstvo s programem zásadní *reformy vzdělávacího systému* s důvěrou v učitelské pokusnictví, z něhož roste praxe „*počátečních nových škol*“ v Kladně (ve spojení s ideologií socialismu), ve „*školské farmě*“ známého učitele a spisovatele E. Štorcha, v *Domu dětství* významné učitelské trojice s individualistickým a estetizujícím pozadím apod.

Vrcholné období tzv. buržoazní pedagogiky (v terminologii vědy marxistické) a pedagogiky humanismu a demokracie (v terminologii po roce 1989) je kulminací i ve výše uvedené oblasti. Chlup navazuje na Čádu rozvíjením *pedagogiky experimentální* i pokusnou třídou při filosofické fakultě Masarykovy university a spolu s Uhrem je iniciátorem — jako levicový intelektuál! — hnutí francouzských, švýcarských a anglických *nových škol*, a to jedi-

nečnými vstupy do individuálně vydávaného časopisu *Nové školy*. Uher na základě studijního pobytu v USA i na základě studijní cesty do SSSR hledá konfrontaci těchto podnětů s českou tradicí a postupně rozvíjí *filosofi národní výchovy*, a to až po boj proti fašismu a smrt ve jménu ideálů Komenského, Lindnera, Tyrše a sokolské ideje jako ideje také alternativní vedle skautingu a statí o výchově a vzdělávání dospělých. Dochází ke konfrontaci v této části pedagogické fronty s koncepcí *reformních škol pražských i zlínských*, jež je určena v roce 1930 spisem V. Příhody o *Racionalizaci školství*. Vrcholem snah tohoto zaměření je třísvazková *Pedagogická encyklopedie* za redakce Chlupa, Uhra a Kubálka, pomník snah první republiky a memento pro rok 2 000, kdy bychom měli vstoupit do nového období rozvíjení pedagogiky i dílem podobné kvality a mezioborového pojetí.

Martyriem fašismu prochází česká pedagogika až na výjimky malého významu s hlavou vztyčenou a ve jménu *Klímovy sborníku o životě a díle Komenského z období heydrichiády*.

4. Vývoj po roce 1945 lze chápat jako zhodnocení plodného rozvoje z první republiky v letech 1945–1948, podepřeného publikací zlínského St. Vrány o *Základech nové školy* i prvním dílem Příhodovy *Filosofie národní výchovy* (další pokračování bylo znemožněno), a zejména jako dnes zdaleka neuzavřené hodnocení vývoje po únoru 1948. Co znamená *jednotná škola* v dějinách úsilí a učitelstva i pedagogů (i vědců jiných oborů a spisovatelů) o demokratizaci a socializaci hodnot vzdělání a výchovy? Vždyť školský zákon z roku 1948 umožňoval určitou diferenciaci (třebaže skrytou a v politických kruzích režimu naprosto nepopulární) a na druhé straně je spojen s indoktrinací těchto snah, které jsou již symptomem vlivu sovětské pedagogiky a školské politiky. Tedy ne Kairov a literatura podobné kvality, ale Makarenko a ohlas jeho díla v západní pedagogice (zejména německé), který je další konfrontací se vstupem české pedagogiky po roce 1989 do evropských proudů a do své vlastní sebereflexe. Vyrovnaní se s problémy tohoto druhu nechť je postupně (neurychleně) prováděno v druhé polovině let devadesátých. Je to další memento na cestách, které v našich řadách nechceme spojovat se simplifikacemi tezí o „vstupu do Evropy“, ale které by měly být mostem mezi tradicí, dneškem a budoucností, mostem mezi Západem, problematikou střední Evropy (v postkomunistických státech) a Východem, jehož pedagogika je na Západě často hodnocena také jako étos ruské předrevoluční pedagogiky (ruští demokraté, Tolstoj, Ušinskij, Venclův Dům svobodné výchovy a pod.).

Co J. Váňa a K. Galla jako představitelé teorie vzdělání a výchovy této doby stalinského socialismu až po kritický rok 1968 a konec nadějí v letech 1969–1970?

Domníváme se, že i tato problematika náleží do kritické sebereflexe.

Vzpomeňme na Komenského Věječku moudrosti, na Lindnerovo *etické pojetí* vědy i na Uhrův esej o výchově národa, v platónském slova smyslu a jako část odporu proti fašistické koncepci v této sféře.

Co Palouš? Někteří hovoří o kritických poznámkách ve smyslu Anti-Palouše a Anti-Grulichy. Jde o posun vpřed, třebaže v řadě kapitol nejasněný a zdaleka nedokončený. Co Kučerová a její podnětné vstupy do této antropologické a filosofující problematiky, jež má také rozměr etický (ne moralizující)? Co Skalková a její specifická cesta do marxistické metodologie k hermeneutice a humanizaci hodnot vzdělání a výchovy? Naši žáci vzpomínají na naše působení v letech minulých a ptají se, jak se vyrovnáme s minulostí, dneškem i s lety nadcházejícími. Co s problematikou sociální pedagogiky etc.?

Summa summarum. Dvacáté století chápeme ve světě a zejména v Evropě a v českých zemích (i na Slovensku) za století zásadního obratu ve všech zmíněných ukazatelích a specifičnostech i jako výzvu ke vstupu do století a tisíciletí dalšího. Ve jménu pedagogického optimismu pozdravujeme rok 2000! *Historia vitae magistra et vita historiae magistra.*

Laskavý čtenáři, přijmi tento neučesaný esej jako přípravu ke studiím dalším a hlubším. Buď shovívavý k zářijovým rádkům roku 1994, 5 let po tzv. sametové evoluci.

Základní literatura:

J. Cach a kol., *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. FF UK Praha, díl III/2, IV/1

K. Rýdl, R. Váňová, J. Valenta (a IV/2/ ČSR 1918–1948, v tisku). Viz také řadu podnětů J. Skalkové, S. Kučerové, B. Blížkovského, K. Rýdla, a dalších.

Pedagogika a její společenská prospěšnost

Libor Hřebíček

Díváme-li se do více či méně vzdálené historie lidstva, nacházíme zde výchovu a i příslušný její teoretický, vědní odraz — jako vždy angažovaně se snažící popisovat, a také uskutečňovat provždy aktuální okolnost — totiž člověka a jeho výchovný rozvoj.

Historie potvrzuje, že plynuly dlouhé věky, v nichž výchovná praxe a výchovná teorie šly nezávisle vedle sebe, paralelně a vpravdě zahleděny každá

sama do sebe. Vedle krajně jednoduchých výchovných praktik byly ony doby naplněny různorodými filosofickými traktáty, pedagogickými romány, spekulativně upravenými individuálními zkušenostmi jednotlivých autorů. Šlo, dá se říci, o předmoderní dobu výchovy a pedagogiky.

Nástup pedagogického novověku, a vlastně moderní výchovy, byl impozantní. Byl uvozen myšlenkami a celou osobností vrcholného renesančního pedagoga, filosofa, sociologa, politologa, teologa — myslitele J. Á. Komenského. Jeho prostřednictvím byla výchova poprvé popsána uceleně, ve všech nezbytných, funkčních dimenzích: počínaje edukativními cíli, přes její obsahové úkoly a prostředky vychovávání člověka — a konče její úlohou a místem v širokém rámci chodu věcí společenských a přírodních, včetně umístění do dimenze transcendentální. Takto spatřila světlo světa mimořádně silná teorie, která se evidentně vysoce angažovaně obracela k praxi a byla schopna tuto praxi pozitivně, k dobru člověka i ovlivňovat. Je nesporné, že pozdější historie Komenského počín nadmíru přesvědčivě ocenila a oceňuje jako všeobecně prospěšný.

Pak na scénu výchovných dějin vstoupili další, moderní teoretikové a praktikové. Byli osvícenší, racionální a bezmezně zaujati pro věc výchovy. Někteří přinesli skvělé edukativní ideje, jiní chybějící psycho-bio-sociální charakteristiky a opět jiní formativně procesuální, metodické návody a postupy. Zvláštní ocenění si pak vysloužil J.F.Herbart. Jeho přístup k vysvětlení velmi mnohých okolností výchovy byl systematický, metodologicky propracovaný. Jeho pedagogika, tudíž herbartovská a spojující dohromady mnohé věci jak vynikající tak i nesprávné a až scestné, přesto ale, právě pro svou ucelenost a logickou sřetězenost, se prosadila do široké školské a mimoškolské praxe utváření dětí a mladistvých. Přirozeně, se všemi nám známými důsledky.

Velmi významným se ukázal závěr devatenáctého století a jeho přelom se stoletím dvacátým. Pedagogika se v tu dobu totiž začala zcela povážlivě zachvívat ve svých nehlubších základech. Okolní vědy, a to nejen přírodní, tehdy hmatatelně nastupovaly ke svému pozitivnímu, empirickému, exaktnost vyzvedávajícímu rozletu; navíc spojovanému s neobyčejně úspěšnými a bezprostředními aplikacemi v praxi (pro ilustraci připomeňme např. vědu fyziku a její velké učence, Plancka, Bohra, Einsteina ad). To vše přistihuje pedagogiku v pojetí původním, klasickém, filosoficko-deduktivním, historizujícím, spekulativním, bez dostatečného arsenálu vlastních poznávacích metod i patřičných empirických poznatků vycházejících z výchovné praxe a praxi respektujících.

Nastoupivší plejáda vzdělaných mužů a žen se vši ostrostí neguje stávající edukativní teorii a praxi. Nejvíce to odnáší, a ne zcela právem, již

vzpomenutý J.F.Herbart. Urychleně se reformuje pedagogika ve smyslu pozitivistickém, ale také antropologickém, duchovědném, sociologickém, psychoanalytickém ad. Dochází ke změně základního paradigmatu výchovy: namísto původního převažujícího monologu vychovatele je v onom odvěkém schématu výchovy zdůrazněn převažující monolog dítěte — vychovávaného. Jsou činěny i pokusy o „vybalancované“ schema — totiž, že interakce mezi vychovávaným a vychovatelem se děje dialogem, tudíž demokratickým vztahem mezi oběma rovnocennými partnery.

Nakonec se nacházíme v polovině dvacátého století a postupně i ve vcholné době moderní pedagogiky. V 60. letech výchovný racionalismus a jeho teorie a praxe jsou nejvýše optimistické. Na scéně světové výchovy se nastolují projekty, které dále plánují globální rozvoj vzdělávání a i výchovy celé. Leč — léta následující záhy značně utlumují předchozí entusiasmus. Svět se dostává do nevidaných globálních potíží. Jako krajně hrozivé se ukazují: překotný růst nesystémových vědních poznatků a jejich riskantní aplikace v praxi, nekontrolovatelný a neuměřený růst spotřeby ze strany vyspělých zemí světa, vzestup lidského povýšeneckého, neuctivého, nemoudrého zacházení s přírodou a s tím vším spjatá totální ekologická celoplošná krize, násilí individuální i hromadné, drogy, jakož celkové mravní poklesávání dospělých i mladistvých.

Jako jeden z rozhodujících globálních krizových jevů se tedy postupně ukazuje neuspokojivá vychovanost lidstva.

Nastupuje fáze tzv. věku postmoderního, který se ostře distancuje od etapy moderní, s jejím scientismem, racionalismem, empirismem, jakož se všemi neblahými praktickými důsledky, které údajně moderní věk nezodpovědně zplodil. Charakteristiku postmoderní doby a člověka je možné např. uvést příměrem k názvu článku, který svého času, na přelomu 80. a 90. let píše V. Bělohradský: „Příchod doby cikánské aneb jen tak se toulat Evropou“. A vlastně i životem. Pro funkční potřebu tohoto pojednání si dovolme k postmodernismu uvést jen to nejnnutnější a očividně aktuální pro pedagogiku. Takže — proti nastolování počátku a cíle, řádu, disciplíny, racionality v jednání a životě a výchově lidí, tedy, obrazně řečeno, proti pochodu z jistého místa a jistým směrem k jisté metě, nabízí se ani ne tak mnohost cest jako spíše toulání se, posuny, zastávky lhostejno kdy a kde, s jejich autentickým prožíváním; jest to také — toulání se oblastmi života a bez cíle (cíl je deformující kategorie); oproti ovlivňování a výchově lidí se žádá jejich přijetí takových, jací jsou. „Žít bez happy endu je velký postmoderní motiv“ (Bělohradský, 1989).

V polovině sedmdesátých let vstupuje postmoderna na půdu výchovy a pedagogiky. Činí to tak, že se vši ostrostí konstatuje: výchova a pedago-

gika se lidem nikdy nevyplácely a nevyplatí, ba naopak — jsou to pro ně aktivity zhoubné. Neboť považme: teorie výchovy již přes 200 let se usiluje vědecky konstruovat a zdůvodňovat výchovu člověka a její vícestrannou smysluplnost. Navzdory značnému úsilí a dlouhé historii výchovné praxe se však nic z toho neděje. Všechna paradigmatata výchovy, tak jak procházejí dlouhým tokem pedagogického času, jsou jen variacemi na jednu falešnou melodii. Výchova navzdory všem vyjádřeným předpokladům nejen že nepřivádí lidi ke spasení, ale naopak na sám pokraj jejich všeobecné smrti. Takže — mějme odvahu a nastolme vpravdě nové a snad spásu přinesoucí paradigma: člověk je člověkem i bez výchovy a právě bez ní! „... člověk se rodí jako bytost plně zodpovědná za sebe a sám cítí, co je pro něho dobré“, píše v roce 1975 Erich von Braunmühl. A svůj soud dokončuje úvahou: člověk nejen že nemusí, ale on dokonce ani nesmí za této okolnosti být vychováván v moderním slova smyslu; neboť skrze výchovu, rovnající se deformaci, se odsuzuje k bližší a bližší zkáze (1975).

H. Schoenbeck, jako další expert postmoderní teorie utváření člověka, v přílehavě nazvaném pojednání „Stichwort: Antipedagogik“ definuje postmoderní pedagogiku, resp. antipedagogiku, výrokem, že ona „... je postmoderní formou kultury, která je v protikladu k dosavadním vzorům kultury, osvobozená od výchovné praxe a filosofie života“ (1991,s.1). Mnozí jdou dále: škola a povinné vzdělávání je křivdou a bezprávným svévolně páchaným dospělými na dětech. Tak je pedagogika náhle zbavena svého vědního předmětu zkoumání jakož i své praktické exploatace jako věcí pro lidi zbytečných.

Ve vztahu k antipedagogice se lidé, povolání i laičtí, chovají rozdílně. Někteří se s ní identifikují. Je známo, že např. v posledních letech bylo jen v Evropě sepsáno již několik stovek antivýchovných pojednání, traktátů, statí, knih. Jsou k dispozici i některé pohotové průzkumy u občanské veřejnosti. V nich se ukazuje jisté procento těch, kteří s praktickými aplikacemi antipedagogiky v životě dětí a mládeže souhlasí; není celkem podstatné, že uskutečněné sondy nejsou reprezentativního rázu.

Převažující část veřejnosti, a především poučení a do výchovy tak či onak zainteresovaní lidé, jsou názoru jiného: jestliže světová výchovná věda a i výchovná praxe dopustily, že jejich výsledky nepřinášejí v praxi proklamované výsledky, není to v důsledku nesmyslnosti těchto aktivit, ale pro jejich nedokonalost, pro jejich aktuální nedostačivou metodologickou a humanistickou orientovanost a propracovanost. Tato věda a lidé s ní spjatí mají a musí mít reálnou šanci, prostřednictvím další velké a permanentní reformy, a vlastně renesance, věci uvádět na příslušnou novou úroveň.

Je třeba říci, že pedagogika se v dané situaci nechová odevzdaně. I ve slo-

žitých podmínkách české teorie a i praxe výchovy jsou činěny ozdravné akce. Není účelné charakterizovat jednotlivé představy, teorie, praktické pokusy a autory. Všechny tyto snahy (a vlastně i v jiných společenských vědách) mají jisté podobné znaky. Především — antipedagogika se bere jako výzva. Jako oprávněná kritika evidentních nedostatků teoretickokoncepčních a i metodickoprováděcích. A jako rozsáhlý soubor námětů k okamžitému prozkoumávání a napravování. Typické je to, že revizi jsou podrobovány nejzákladnější okolnosti pedagogiky jako vědy, to jest její objekt zkoumání, postupy a výsledky výzkumného procesu (pojmové aparáty, teorie, zákony atp.). Pozorně se přitom sleduje nakonec to, jak je nakládáno s výsledky vědy v praxi.

Na poli pedagogiky se tudíž, ve svém celku, vpravdě systémově revidují a musí revidovat všechny známé, dosud však nedokonale doceněné skutečnosti výchovného utváření člověka: pojetí člověka jako objektu i subjektu výchovy; vztah lidského bio-psycho-socio zrání a cíleného utváření; problémy individuální aktivity v sebevýchově; možnosti a omezení výchovných činitelů a prostředků; cíle, hodnoty, standardy; zvláštnosti a místo člověka a výchovy ve společenském a i přírodním „systémovém okolí“ (tvůrčím zásadní a dnes tak těžce zkoušený rámec a živou kulisu pro životní cestu každého jedince).

Zdá se, že by měly být opuštěny zúžené představy pedagogů, kteří jednou vidí spásu v idejích, podruhé v empiricky vycizelovaných výchovných technologiích a potřetí v tom, že problém výchovy vyřeší za nás — a to vědecky a i aplikačně jiné vědy a pedagogicky nepodmíněná praxe. Nastupuje celistvé pojetí výchovy. Přitom budou zřejmě dále různé, alternativní směry pedagogického myšlení a praktického terénního vychovávání. Nebude to na škodu, spíše naopak. Pedagogika jako celek však problém člověka v situaci výchovy, v ohroženém sociálním i přírodním světě, musí ve své kompetenci vyřešit bezezbytkově.

Zdá se být nepochybným, že pedagogika v závěru dvacátého století, a to nejen česká, ale celosvětová, se dnes otřásá opět ve svých hlubokých základech; přičemž tyto otřesy jsou silnější, než jak je způsobila doba reformní před bezmála sto lety. Teorie a praxe naší disciplíny je postavena před historicky nesrovnatelný úkol: svým dílem napomoci vyvést člověka z jeho kriticky nedostačivého stavu — k sebepojetí, v němž, jak se praví v doslovu k pozoruhodnému dílu E. Frommna — „Mít či být“ (1994) — tento vrcholný tvor zemské planety se nutně musí „... ze štvance chtivosti stát člověkem orientovaným na rozvoj svých bytostných tvůrčích sil, který se řídí svým svědomím a osobní zodpovědností k sobě samému i k svým bližním“ (Janík In: Fromm, 1994). Rovněž nepochybným se zdá být, že pro vyvstálý úkol

musí mít pedagogika pataričné, inovované kompetence. V čem jsou? Zřejmě se nezmýlíme, když řekneme, že v první řadě musí být k dispozici velmi silná teorie. A ta se tvoří postupně, na základě stálé produkce nezvratných faktů o člověku a jeho výchovnosti, uskutečňované ve velmi širokých a snad až kosmických souvislostech. Tato fakta musí být zdůvodněná a do predikčních soudů vyúsťující! Je to problém každé vědy, která chce být úspěšná a prospěšná. To vše je možné při nasazení rozsáhlého a netradičně důsledně používaného arsenálu adekvátních metod a forem poznávání, popisování a vysvětlování edukativních jevů; počínaje historickosrovnávacími postupy (neboť bez kontinuity pedagogických pooznaků nelze překročit práh omezeností dnešní vědy), přes teoretickosrovnávací bádání a až experimentem konče (už dříve bylo konstatováno: bez experimentu a dalších empirických poznávacích postupů nelze pedagogickou vědu brát vážně). Lze zdůvodněně očekávat, že ve svobodném a důsledném poznávacím snažení pedagogika konečně najde vyváženou jednotu mezi jejími dvěma imanetními rolemi: že pedagogika je současně jak vědně popisná — tak i normativní, že v jejím rámci jsou exaktně získávána jednak pravdivá fakta a rovněž jsou zde inspirativně a zodpovědně stanovovány ideje, hodnoty, standardy. Přičemž je dlužno dodat: exaktní vědní pedagogické postupy nejsou v rozporu s dalšími, např. intuitivními atp. postupy, které pedagogice přinášely již dříve, a také do budoucna rovněž budou přinášet poznatky a obecný prospěch.

Kompetentnost pedagogiky pro její uspokojivé řešení dnešního globálního problému výchovy závisí také na její druhé — aplikační způsobilosti. Pedagogika se musí lidem vyplácet očividně! Přímo v praxi. Musí být schopna přinášet zcela konkrétní návody a takto řešit v praxi všechny vyvstalé a participaci výchovy si žádající problémy lidí: u dětí, mladistvých, dospělých i přestárých; ve školském terénu i v oblasti volného času, v rodině a v profesně pracovní sféře; v životě běžné populace, u handicapovaných i nadaných a talentovaných; ve standardních i nestandardních didakticko-edukativních formách a školním i mimoškolním poradenství; atp. Také jde o to, že výchova musí překračovat tradiční akcent na tvorbu jen vědomostí, dovedností, postojů a zájmů. To je okolnost, kterou úctyhodně jasnožřivě prohlédl a již hodně dříve charakterizoval velký syntetik výchovné teorie a praxe — J. Á. Komenský „Někteří se pokoušeli napravovati školy. Jiní chtěli napravovati církve a jiní opět státy. Jestliže se však současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu ...“.

Je tedy naléhavé klást si otázku, na čem se zakládá dnešní obecná prospěšnost pedagogiky. V článku se na otázku odpovídá: je to — mimo jiné — avšak současně zásadně, v její dvojjediné roli: vědní a aplikační. Jedno

bez druhého možné není. Jde o to, abychom se příliš dlouho a stále a stále neuchylovali k jednostrannostem. O jejich planosti nás snad poučila zřetelně jak minulost dávná tak i zcela nedávná.

Literatura

- Bělohradský, V.: Příchod doby cikánské aneb jen tak se toulat Evropou. Svědectví 88/1989.
- Braunmühl, E.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.
- Fromm, E.: Mít nebo být? Praha 1994.
- Schoenebeck, H.: Stichwort: Antipädagogik. Münster 1991.
- Trawers, R.M.W.: Úvod do pedagogického výzkumu. Praha 1968.

Náše škola a pedagogika na přelomu tisíciletí

Josef Maňák

Stanovené časové mezníky v kontinuu plynoucího času jsou mnohdy z nadhledu čímsi náhodným a nevýznamným, ve vymezeném údělu lidského života jsou však často vnímány jinak, neboť představují jakési předěly, hranice, vytvářejí nové situace, vnášejí do života změny. Nadcházející předěl století a tisíciletí patří sice též k náhodně zvoleným předělům, přesto se stává významným bodem, kolem něhož se začínají objevovat analýzy minulé epochy, její hodnocení i projekty do budoucnosti. V souvislosti s tímto časovým průsečíkem se nevyhne naléhavým otázkám: Jde jen o magickou přitažlivost zaokrouhleného letopočtu? Je to snad pouze vítaná příležitost k zamyšlení a bilancování? Nebo je s tímto časovým rozhraním spojena také krizová situace společnosti a našeho vědního oboru? Myslím, že nepochybíme, využijeme-li tohoto přelomu k analytickému pohledu na stav současné školy a pedagogiky, ale také k hledání cest, jak by bylo možno řešit nazrálé problémy.

Není bez zajímavosti vrátit se aspoň letmo do doby před sto lety a připomenout si období označované jako fin de siècle. Devadesátá léta minulého století, nesoucí někdy pečeť dekadence, byla však též dobou, kdy se rozhodovalo (po kolikáté už) o naší budoucnosti a kdy se vzájemně střetaly protichůdné tendence. V politice nástup mladočechů znamenal po nezdaru strnulých postojů staročechů obrat k aktivitě a životní realitě. Kvas doby se zřetelně projevil nejen v procesu s Omladinou (1894), v jazykových nařízeních ale i v prudkém nástupu kulturního dění: obnova české university

(1882), vznik *Moderní revue* (1894), Manifest české moderny (1895), manifestace moderních proudů v malířství, hledání nových hodnot, měřítek atd.

Také v pedagogice a školství dochází ke střetům tradicionalismu a moderního myšlení, i když s určitým zpožděním za světovým vývojem. Na jedné straně je to reakční novela školského zákona (1883) a dominantní pozice herbartistů v akademické pedagogice (Lindner, Dastich, Durdík, Hostinský aj.), na druhé straně snaha překonat jednostrannou orientaci v pedagogice a úsilí vyrovnat se s novými proudy, projevující se v přesvědčení, že nastává věk pedagogiky (Lindner). Nastupuje pozitivismus (Krejčí, Úlehla aj.), objevují se vlivy moderních světových koncepcí, jejichž plody se však budou sklízet až ve dvacátých a třicátých letech. Celkově konec 19. století znamená ve světovém měřítku vítězství modernismu, u nás pak vzepjaté úsilí při dohánění Evropy projevující se intenzivní prací a bojem proti předsudkům, pověrám a útiskům (Masaryk). Situace po sto letech jeví některé analogie — především znovu doháníme Evropu, překonáváme důsledky útlaku a nesamostatnosti, do popředí opět vystupuje potřeba usilovné, poctivé práce, ale i boje za všelidské hodnoty a jejich realizaci v životě společném i osobním.

Uvádí se, že konec minulého století byl poznamenán únavou, skepsí, dekadentstvím, krizovými jevy. Můžeme dnes s přibližujícím se časovým rozhraním také registrovat prohlugující se světovou krizi pedagogiky, o níž se již delší dobu hovoří? Sdílí naše pedagogika a škola celosvětovou situaci, nebo lze i nadále zůstatvat v zajetí umělého optimismu? O nové situaci, která se pro lidstvo vytváří, svědčí už manifest Russela a Einsteina z r. 1955, upozorňující na nezbytnost změny myšlení, Tofflerova vize důsledků věku superindustrializace, uvádějící faktory, které podstatně zasahují do chování člověka. Brněnský filosof J. Šafařík se zamýšlí nad situací člověka ve věku stroje a dochází k závěru, že člověk je postaven před nejtěžší úkol, který kdy spočinul na bedrech lidí. Francouzský pedagog R. Dottrens a jiní autoři přímo poukazují na krizi pedagogiky, hledají její příčiny i cesty k jejímu překonání. Sledují se narůstající rozpory mezi dospělými a mládeží, mezi množstvím předávaných informací a jejich zvládnutím atd., přičemž současná pedagogika se charakterizuje jako konzervující, dominující a donucující, obhajující přežilé tradice a život v minulosti.

Naše pedagogika nyní už sdílí celkový kontext světového vývoje oboru a nemůže být tedy uchráněna před krizovými jevy, které ostatně nejsou typické jen pro pedagogiku, ale pramení z celkové situace lidstva. Lze dokonce oprávněně předpokládat, že krize naší pedagogiky je hlubší než v západních zemích, protože navíc překonává dědictví komunistické éry. Pedagogika stejně jako celá společnost sklízí „žně za minulé období“. Naše pedagogika se dosud např. ani teoreticky nevypořádala s názory a ideologií tzv. pedago-

gických normalizátorů, pokud je vůbec účelné se jí zabývat. Nelze je však ani podceňovat, poněvadž způsoby direktivního řízení a strnulého dogmatického myšlení stále ještě aspoň z části žijí v mnohých z nás, část učitelů se pořád nachází v zajetí ustálených schémat a pasivitou a nezájmem vzdoruje novým pohledům, postojům a myšlenkám. Otřesným zážitkem je dnes četba „diskuse“ o tzv. buržoazním reformismu v naší škole ve třicátých letech, kterou uveřejňovala revue *Pedagogika* (roč. 1952, 1953), v níž hlavním „vědeckým“ argumentem obhajoby bývalých reformistů je, že neznali stanovisko sovětských pedagogů a stranických orgánů.

Po revolučním zvratu v roce 1989 se sice objevily velké plány, koncepce, projekty, začaly působit některé reformní proudy, ale záhy nastoupil útlum, velká slova se nezměnila v činy. Kde hledat příčinu? Snad to bylo podcenění obtížnosti tohoto velkého převratu, snad cesta k demokracii je složitější a zdoluhavější než se zprvu zdálo, snad to souvisí se směnou generací, nebo jsou další příčiny. Nelze nevidět, že část starší generace setrvává na svých dřívějších pozicích, část není schopna se přizpůsobit novým požadavkům, a proto zůstává pasivní, opatrnická, rozdíl mezi starší a mladou generací se někdy odráží i ve slovníku odborného jazyka.

Euforie z nabyté svobody, tržního hospodářství a pod. vedla ke zrušení pedagogických ústavů, pedagogických časopisů a nakladatelství. Nedostatek celostátních pedagogických časopisů ztěžuje odborné diskuse i základní informovanost o pedagogickém dění. Jen postupně začínáme vzájemně komunikovat, spíše se izolujeme, často vítězí partikulární zájmy nad společnými cíli, lze konstatovat úpadek učitelského étosu a vědomí mravních hodnot. Zvláštní problematiku představuje fenomén podnikatelů ve školství, kteří někdy nejsou ve své činnosti vedeni ušlechtilými zájmy, nýbrž snahou po zisku nebo úsilím realizovat své aspirace ve školství. Bohužel, ne vždy mají k tomu nezbytné předpoklady, zejména jim chybí hlubší pedagogickopsychologické vzdělání. Pedagogové se také zřídka účastní veřejných diskusí o výchově a škole a přenechávají tak tento prostor pro různé sofisty a demagogy.

Na druhé straně je možno zaznamenat řadu pozitivních jevů. Neobyčejně se rozšířila zahraniční spolupráce ve formě přesně zaměřených projektů, možnost vycestovat a na stážích se osobně seznámit se stavem výchovy a vzdělání v nejrůznějších zemích světa. Tato přemíra různých, pro nás nových a atraktivních teorií, projektů, podnětů a otevřených oken však někdy vede ke ztrátě orientace a k pouhému přejímání zajímavých informací a zkušeností, někdy dokonce k zbytečnému laickému „experimentování“, neboť mnohé projekty již byly ověřeny a vyzkoušeny buď v zahraničí nebo i nás reformními pedagogy. Zřejmě však již skončila doba bezhlavého přejímání

cizích zdrojů, na jejichž realizace stejně u nás nejsou vhodné podmínky, a ve větší míře se začínají uplatňovat naše domácí osvědčené tradice. Silným impulsem se v této linii stala konference 400. výročí narození J. A. Komenského v roce 1992. Nevyužila však všechny možnosti k posílení odkazu Komenského v širší pedagogické veřejnosti; přínosnější v tomto smyslu by bylo, kdyby místo slavnostních akcí byl z jednání vydán sborník hlavních referátů, který by zůstal trvalým pomníkem významu J. A. Komenského pro dnešek.

Velmi pozitivním rysem je, že se začíná oživovat tvořivost učitelů, zejména těch, kteří se podílejí na různých aktivitách a projektech. Např. účast učitelů na projektu *Obecná škola a Občanská škola* svědčí o zájmu učitelů o pedagogické inovace a o snaze podílet se na změně stylu práce na školách. Pokusy učitelů o vytvoření moderní demokratické školy však postrádají pevnou půdu pod nohama, tj. legislativní zakotvení školské soustavy, a tím i vymezení hlavních rysů naší demokratické školy. Průtahy s novým školským zákonem vyjadřují nejasnost v koncepčních otázkách, odtrženost ministerstva od odborných, vědeckých pracovníků v pedagogice i od života školy. Práce na zákonu jsou anonymní, skrovná je diskuse k uveřejněným koncepcím, na připomínky nikdo nereaguje.

Přivítat je nutno i oživení pedagogického výzkumu, který si už našel i svou institucionální základnu. Zvětšuje se zapojení pedagogů do podnětných i mezinárodních grantů, které z různých zdrojů a fondů podporují pedagogické inovace, výzkumy a cílově orientované projekty, avšak ne vždy jsou středem pozornosti skutečně aktuální, ožehavé otázky. Kvalitu výstupů také ohrožuje nepotismus při jejich přijímání i módnost navrhovaných témat. Nadějným úkazem je pořádání různých seminářů, konferencí a odborných setkání, které podstatně přispívají k vzájemné informovanosti a šíření pokrokových zkušeností. Za úvahu by stálo, jak i v této oblasti zvýšit a zkvalitnit aktivitu České pedagogické společnosti, aby se překonala její stagnace. Stejně pozitivním jevem je, že se začínají objevovat zajímavé a podnětné publikace. Určitým omezením ovšem je, že vycházejí v malých nakladatelstvích v nízkém nákladu, takže zasahují jen poměrně úzký okruh adresátů. Ambiciózní projekt obnoveného Komenia se zatím nerozvíjí podle očekávání a potřeb široké pedagogické obce.

Lze tedy konstatovat, že naše škola a pedagogika opravdu prožívá složité, komplikované období, které je možno chápat jako krizové. Avšak souvislost s datem konce století a tisíciletí (*fin de siècle et millénaire*) je snad shoda okolností, není zřejmě průkazná. Důležitější než zkoumat osudovost letopočtu je hledat cesty, jak negativní tendence, které se ve školství a v pedagogice projevují, překonat pozitivními činy. Na prvním místě by bylo záhodno, aby

se pedagogika zřetelněji zviditelňovala a prosazovala v odborných otázkách a v rozhodování o výchově vzdělávacích problémech. Reprezentanti pedagogické teorie a praxe by se měli v těchto záležitostech daleko průbojněji angažovat, neboť jinak vyklízejí pole ambiciózním novinářům, politikům a pohotovým sofistům, kterým vůbec nejde o skutečné řešení výchovné problematiky, ale o vlastní prospěch, o prosazení se ve své profesi. Příkladů by bylo možno uvádět hodně, připomeňme aspoň televizní diskuse o škole, v nichž se málokdy objevil odborný pedagog.

Přes některé pozoruhodné publikace, které se po revoluci objevily, pociťuje se akutní potřeba základních studií a publikací k nejdůležitějším otázkám pedagogiky, např. v oborech pedagogická metodologie, dějiny pedagogiky, teorie, teorie výchovy, didaktika aj. Neměly by to být jen upravené práce z minulého období, protože i přes novou terminologii by mohly být poplatny starému myšlení. Vzniku nových prací tolik nebrání ani nedostatky nakladatelství jako chybějící autoři. V mnoha případech by mohlo jít i o vhodné překlady z vrcholné světové tvorby, které by zaplnily mezeru, než vzniknou originální práce domácí. Neměli bychom však zůstat lhostejní ani k osudu pedagogických časopisů, které jsou také v hluboké krizi, neboť většinou bojují o svou existenci. Zdá se, že širší pedagogická veřejnost si už zvykla na absenci odborných a metodických časopisů a příliš ji nepostrádá. Přesto jsou k dalšímu rozvoji našeho oboru a k zvyšování pedagogické kultury nepostradatelné.

Analogie před sto lety je v lecčems poučná. Také dnes je nutno všestranně podporovat nové myšlenky a usilovat o jejich realizaci i s vědomím, že se plněji uplatní možná až v další generaci. Jestliže se před sto lety dostával ke slovu modernismus, v současné době se musíme vyrovnávat s postmodernismem, který znovu boří navyklou strukturu hodnot, čímž hluboko ovlivňuje i výchovu a vzdělání. Pedagogové nemohou zůstat jen diváky při hledání nových perspektiv, ale musí na tomto dění participovat.

Literatura:

- DOTTRENS, R.: *La crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchatel 1971.
- ŠAFARÍK, J.: *Člověk ve věku stroje*. Brno 1991.
- TOFFLER, A.: *Future Shock*. 1970.

Pedagogika volného času

Mojmír Vážanský

Začátek vědy o volném čase sahá až do poloviny 19. století, kdy v New Yorku vznikl Centrální park a tzv. Hnutí hřišť. Potřeba zabezpečit dostatek školených pracovníků pro rostoucí střediska rekreace a parků vedla až k „Departments of Leisure Studies“, která v současnosti zajišťují na univerzitách a vysokých školách v USA na 500 možností vzdělání pro odborníky ve sféře volného času.

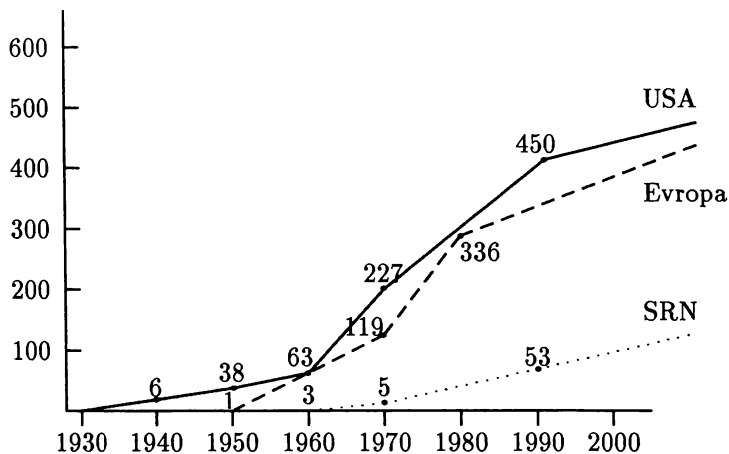
V Evropě se prosadila věda o volném čase s možnostmi vzdělání a dalšího vzdělávání, a tím i intenzivněji vnímaná pedagogika volného času, až v posledních padesáti letech. Tento rozvoj byl sledovatelný od Skandinávie k Francii, od Velké Británie k Polsku. Pro realizaci vzájemného dialogu mezi jednotlivými zeměmi se v roce 1970 v Ženevě konal 1. evropský kongres o volném čase, na nějž o rok později navázalo založení ELRA (European Leisure and Recreation Association). Mezinárodní srovnání, kongresy, konference a semináře ukazují, že rozvoj vědy o volném čase a pedagogiky volného času je problém průmyslových společností, tzn. začíná být aktuální i pro další evropské země. „Volnočasové procesy ... celosvětově ovlivňují ekonomii a ekologii, politiku a kulturu, socio-kulturní interakce a základní komunikaci. Produkují, transportují a doprovázejí globální procesy učení. Kontakt národů, distribuce blahobytu, zajištění světového míru budou otázkami volného času, tím také předmětem vědy o volném čase a pedagogiky volného času.“¹

Evropská asociace volného času a rekreace se v polovině sedmdesátých let pokusila o získání přehledu nabídek vzdělání pro volnočasová zaměstnání a pro aplikovaná socio-kulturní povolání, jako jsou pedagogové kultury, pracovníci v kultuře, animátoři, pedagogové, poradci a vědci volného času, „učitelé“ sportu ve volném čase, průvodci atd. Jednotlivé formy přípravy byly zahrnuty do volnočasového curricula, modelu vzdělání a dalšího vzdělání, stejně jako profesionální perspektivy odborníků v oblasti volného času, kultury, masového sportu a turistiky.

Konfrontace jednotlivých zemí v tzv. volnočasových curiculárních katalozích prokázala, že takové osnovy volného času vznikaly nejprve v USA (od roku 1930), později (přibližně do roku 1956) v evropských státech. Skutečný průlom však nastal až po roce 1960 v USA, v Evropě dokonce po roce 1970, kdy jejich počty rychle stouply (obr. 1).

Přibližně od sedmdesátých let se v modelech volného času vyvíjely především následující směry:

a) pedagogika volného času, volnočasové poradenství, věda o volném čase



Obr. 1: Vývoj volnočasového curricula

(v jednotlivých názorech od roku 1929, ve strukturovaném vědeckém pojetí od roku 1976);

- b) sport ve volném čase, masový sport, od roku 1953;
- c) administrace turistiky, hospodářství cestovního ruchu, geografie cestovního ruchu, přibližně od roku 1970;
- d) pedagogika kultury, kulturní práce, věda o kultuře, přibližně od roku 1976.

Samozřejmostí všech výše uvedených vzdělávacích přístupů je, že se odvolávají na nové pedagogické souvislosti, které je posunují mezi starší sociální práci a sociální pedagogiku na jedné straně, vzdělávání mládeže a dospělých na straně druhé; jsou jimi ohraničeny. Přístupy pedagogiky kultury, pedagogiky volného času, sportu ve volném čase a turistiky se vztahují k rozdílným praktickým významům. Pedagogika volného času rozvíjí teorii pro praktické jednání v zařízeních volného času, jako jsou aktivity hřiště (s vybavením — pískoviště, houpačky, průlezký apod.), centra mladých, kluby důchodců, střediska volného času ap. Kulturní pedagogika v jádru poskytuje způsobilost divadelní, hudební a umělecké pedagogiky, muzeopedagogiky atd. Sport ve volném čase se zaměřuje na zprostředkovací procesy ve sportovních zařízeních, hrách, sportovních hřištích, též parcích, na trávnících, plážích, plovárnách. Oblast turistiky si všímá prázdninových objektů a nabízí exkurze, možnosti cestovních kanceláří, autobusy pro cestování, animaci v hotelu, prázdninovou poradenskou službu v zařízeních pro dovolenou.

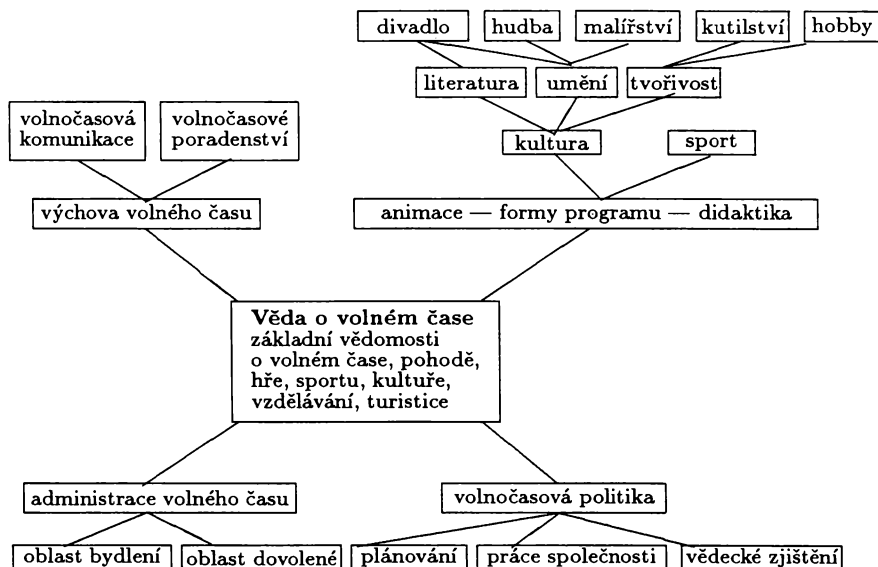
Různé oblasti a požadavky praxe na pedagogické a administrativní jednání tak rozhodují o jádru rozdílných přístupů volnočasového curricula.

Základní rozsah působnosti všech přístupů představuje volnočasová komunikace. Všichni zainteresovaní totiž musí rozvíjet způsobilost navazovat ve veřejné oblasti volného času kontakty s klienty. Musí být schopni ve volném čas poskytovat poradenskou službu a zabezpečovat pedagogiku volného času (v úzkém slova smyslu). Ve druhé úrovni musí odborníci v této oblasti disponovat schopnostmi zprostředkování jednotlivých součástí volnočasové kultury jako sportu, hry, divadla, umění, hudby, výstav, masmédií, geografie a cestovního ruchu, koníčků a zdraví. Druhá sféra tak představuje „didaktiku“ volnočasových zájmů a oborů volného času. V této oblasti existuje těsná příbuznost pedagogiky kultury a sportu ve volném čase. Třetí úroveň prvků osnovy se vztahuje ke schopnostem administrace, organizace, managementu, financování, utváření domácnosti atd. Tato oblast bude ve volném čase reflektována zejména turistikou. Závěrečný stupeň tvoří pro všechny nutný základ vědy a politiky volného času, kultury, sportu a turistiky. Model budoucího utváření volnočasového kulturního životního stylu poukazuje na význam bazálních informací o pedagogice kultury, volného času, sportu ve volném čase a turistiky, ale i na pozici dílčích vědních disciplín pro získání hlubších vědomostí (obr. 2).

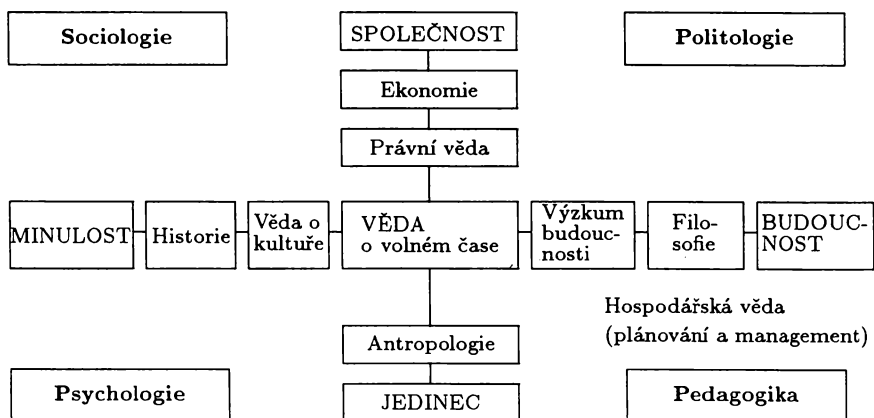
Při historickém ohlednutí nelze opomenout bohaté tradice tzv. mimoškolní výchovy v zemích střední i východní Evropy. S vědomím výrazné zkratky vzpomeňme alespoň podíl krakovského lékaře H. Jordana a královéhradecké J. Lokajíčkové. Máme za to, že oba předběhli dobu a stali se průkopníky na jedince orientovaných výchovných vlivů ve shodě s úpravou jejich prostředí.

Avšak pedagogika volného času není totožná s mimoškolní výchovou. Liší se i od sociologického, psychologického, či politologického pohledu na problematiku volného času (obr. 3.).

Současná pedagogická teorie trpí nedostatkem adekvátních přístupů k otázkám členění pedagogických disciplín. Zdánlivě nejlépe se s problematikou vypořádal prešovský Havran, který pedagogiku volného času řadí mezi aplikované praktické disciplíny. Ostatní autoři se o pedagogice volného času dosud nezmiňují, výjimku tvoří V. Jůva ml., který v práci o vývoji německé pedagogiky upozornil i na pedagogiku volného času. Spojitost s teorií výchovy mimo školu se objevuje v pracích M. Přadky a V. Staňkové. Nesmírně cenné jsou poznatky sociologů B. Filipcové a P. Pácla, a pedagogů V. Bartoše, J. Haškovce, B. Hofbauera, A. Hogenové, O. Holce, Z. Jesenské, E. Kratochvílové, B. Krause, S. Kučerové, A. Masárikové, J. Neumana, L. Pechy, V. Poláčkové, J. Špičáka, J. Zity, M. Žákové, nebo psychologů V.



Obr. 2: Diferencovaný model curricula



Obr. 3: Vývoj vědy o volném čase

Břicháčka, V. Smékala a dalších, z nichž každý ve svém oboru zájmu nachází styčné body mezi sledovaným odvětvím a pedagogikou volného času. Je třeba konstatovat, že v současnosti pedagogice volného času u nás zdaleka nepřísluší zařazení, odpovídající jejímu aktuálnímu a hlavně perspektivnímu významu. Možnost sporadických kontaktů se zahraničními kolegy a případná účast na jednáních pedagogů, zejména sousedních zemích, stejně jako studium pedagogické literatury o volném čase, dovoluje vyslovit přesvědčení o pozvolném přibližování úrovně momentálních poznatků ve středoevropském regionu znalostem odborníků zainteresovaných na otázkách volného času v ostatních zemích.²

Současně by bylo absurdní se domnívat, že je třeba vytvářet nové schéma pedagogických disciplín s orientací pedagogiky volného času do výsadního postavení. Takový postup by nesvědčil o serióznosti vnímání sledované problematiky a správného chápání významu oboru. Pokud pedagogika volného času nalezne ze strany pedagogické veřejnosti i laiků odpovídající možnosti poznání a porozumění, pak si nepochybně vytvoří natolik stabilní pozici, že případné kritické výhrady vůči teoretickým závěrům a praktické aplikaci budou patřit minulosti. K tomu bezesporu poslouží i systematická vysokoškolská příprava prezentovaná na vysoké odborné úrovni.³ Existující časový prostor pro svobodnou volbu činností lidí umožňuje hledět do budoucnosti s optimismem, s vírou v trvalé začleňování pedagogiky volného času do struktury pedagogických věd.

Pro pedagogiku volného času je charakteristické, že představuje dvojí úkol: je určena jako pedagogika *ve* volném čase a *pro* volný čas. To však neznamená, že vnější vztahy nehrají žádnou roli, ale že život ve volném čase se svými požadavky, potřebami a možnostmi pro ni bude východiskem.

Co je možné očekávat od činností ve volném čase?

Přívětivost, připravenost k inovaci, tvořivost, pružnost, empatii. Snad by pedagogika volného času mohla být předvojem věd o výchově, které vytvoří laskavé pedagogy. A snad by mohla být i průkopníkem změněné pedagogiky, která konečně opustí zakonzervovaný, zažitý strach z disciplíny a dá přednost potěšení. Neboť vždy tam, kde šlo o radost a zábavu, pohodu a obveselení lidí, tam se projevovalo porozumění. Přisnost a moralizování pozvolna tendovalo k umírněnosti. Lidé totiž potřebují pomoc, radu, povzbuzení, podněcování, podporu, které mají být nabízeny mírně, trpělivě, uvolněně, hravě. Tím je popsán smysl pedagogiky volného času.

Pár slov k otázkám přípravy pracovníků pro sféru volného času. Všechna vysokoškolská pedagogická pracoviště se na základě společenské potřeby snaží aktuálně řešit regionální problémy, pohříchu však výhradně směřují k vychovatelské profesi. Snaha zabezpečit prvořadě úkoly zabraňuje pohléd-

nout dál, vnímat přinejmenším evropský trend kultivace jedince ve volném čase, utvářet člověka ve všech jeho životních etapách, ve smyslu humanity.

Pedagog volného času budoucnosti má být k dispozici všem věkovým a profesionálním skupinám, sociálním vrstvám a sloužit setkání lidí různých národností. Jeho úkolem je odkrývat volný čas jako svobodný prostor pro získání nových životních zkušeností. Podle úrovně jednání lze v podstatě rozlišovat 4 typy pedagogů ve volném čase:

- a) původní pedagog volného času, který jako poradce pro volný čas hledá dialog, příležitost k volnočasové komunikaci, kontakt s klienty, uživateli volného času (spontánní formování volnočasových situací a komunikace představuje centrum jeho vlastního chápání pedagogiky a zaměstnání);
- b) animátor, didaktik volného času, pedagog kultury, sportovní pedagog volného času, průvodce na studijních cestách, nabízející zajímavým se občanům nové přístupy k obsahům volného času, zemi a lidem;
- c) administrátor, organizující hřiště aktivit, centra mladých, domy občanů, studijní cesty, prázdninová zařízení, cestovní organizace, instituce volného času a kultury;
- d) politik a vědec volného času, hledající společenské základy pro zamýšlené volnočasové pedagogické jednání.

A co dál v pedagogice volného času?

Spojit síly, soustředit myšlenkovou kapacitu, akceptovat i kriticky hodnotit, osvojovat si nové zkušenosti, publikovat, vydržet nepochopení „nekompetentních“ pracovníků při výpadech vůči individuální iniciativě zanícených pedagogů volného času. Náskok, který má světová, respektive evropská pedagogika volného času, by nás měl burcovat k četnějším kontaktům, usilovné práci ve prospěch všech, kteří nevědí, co s volným časem. Budme vzděláni!

Použitá literatura:

- [1] NAHRSTEDT, W.: *Leben in freier Zeit*. Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft 1992.
- [2] OPASCHOWSKI, H.W.: *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Opladen, Leske und Budrich 1987.
- [3] VÁŽANSKÝ, M.: *Impulsy pedagogiky volného času*. Habíl. práce. Brno Masarykova univerzita 1993.

Profesní pedagogika ano či ne?

Jiří Semrád

Sedmdesátá a osmdesátá léta 20. století jsou v Evropě charakterizována mj. proměnami vzdělávacích systémů, včetně vysokého školství. V rámci diverzifikace vysokoškolského vzdělávání se objevuje nový fenomén — odborné vysoké školy označené v německy mluvících zemích jako Fachhochschule, anglicky mluvících „Polytechnics“.

Tyto vysoké školy, které se na rozdíl od univerzitně zaměřených vysokých škol orientovaných na rozvoj vědních oborů více vztahují k tzv. profesním polím, se rovněž zabývají sociálními otázkami. To je také odlišuje od technicky zaměřených vysokých škol. Např. učební plány odborných vysokých škol v Německu věnují větší pozornost sociálním věcem, informačně manažerským a přírodovědným problémům, nežli ekonomickým otázkám.

V rámci sociálně právních otázek je pak na odborných vysokých školách v zahraničí značná pozornost věnována i problémům sociálně pedagogickým. Obdobné trendy se začínají od 90. let postupně frontálně prosazovat i na našich vysokých školách.* I když až na malé výjimky v našem systému neexistují klasicky pojaté odborné vysoké školy, což konec konců odpovídá i nastoupenému trendu v některých západních zemích, kde se v posledních letech řada těchto původně odborných vysokých škol mění v universitní typy vysokoškolského vzdělání (viz Německo, Nizozemí aj.), řada vysokých škol tzv. univerzálního typu přichází vedle klasicky pojatých učebních plánů s učebními plány orientovanými více k praxi. V těchto učebních plánech se setkáváme stále častěji s předměty, které se opírají o základy pedagogických věd.

Výukové programy těchto vysokých škol u nás, převážně bakalářského, ale i magisterského studia, zařazují výukové předměty profesně zaměřené výchovy a vzdělávání. (Jedná se např. o program PF v Ostravě, VŠP v Hradci Králové, SEF v Ústí nad Labem apod., připravující pracovníky rezortu MV.)

Jde vesměs o transformaci pedagogické teorie na obory lidské činnosti, kde výchovné působení není v prvním plánu. Spíše se jedná o preventivně výchovnou činnost pozitivně traktovaných mezilidských kontaktů, která má v těchto činnostech nezastupitelnou roli, ba dokonce za určitých společenských podmínek vystupuje tato role do popředí. V takové situaci se např. nachází policejní činnost v podmínkách, kdy jde o její transformaci z ryze represivní činnosti v činnost občansky služební.

*První pokusy se však objevily již dříve, ale omezeny pouze na bezpečnostně orientované VŠ (viz např. Profesní pedagogika SNB, Praha 1982, s. 332).

Profesní zaměření výchovy a vzdělávání zahrnuje zpravidla tři roviny. První rovina spočívá v přípravě profesionála, např. vojáka nebo policisty na osvětovou a lektorskou činnost v jejich budoucí, zpravidla řídicí či managerské funkci. Druhá rovina pak sleduje pedagogické aspekty profesní činnosti a třetí rovina vzdělávací systém příslušné profese. U pedagogických aspektů profesních činností pak může jít např. o pedagogickou regulaci policejních činností v oblasti vedení podřízených, ve styku s občanskou veřejností (výchovně preventivní činnosti spjaté s výkonem občansko-služební činnosti a vytváření image u veřejnosti) a do třetice při zajištění a šetření pachatele trestného činu (reedukační kroky).

Nejde tedy o pouhou aplikaci poznatků obecné pedagogiky, jak to bývá někdy traktováno, ale o naplňování spektra pedagogického ovlivňování prostřednictvím nepřímého výchovného působení vyplývajícího ze specifika profese.

Na druhé straně je ovšem otázkou, zda specifika jsou natolik výrazná a odrážející obecné zákonitosti, abychom mohli hovořit o samostatné vědní disciplíně, tedy o profesní pedagogice.

Je třeba se ptát, zda existuje samostatný předmět zkoumání, co je jeho podstatou a o jaké specifické zkoumání a jakých objektivních zákonů a zákonitostí pedagogického procesu se jedná. Musíme se rovněž ptát, zda zkoumání se děje specifickými, vědecko-výzkumnými metodami, které jsou charakteristické právě pro profesní pedagogiku a ne pro jiné pedagogické disciplíny.

Chceme-li si odpovědět na tyto otázky, zjišťujeme, že jsem sto odpovědět úspěšně zhruba na polovinu položených otázek. Tak např. pedagogickou regulaci profese nacházíme jak v policejních činnostech, tak u vojenských činností a mohli bychom ji odhalit i u jiných profesí. Všem bude jedno společné: jde o ovlivňování a výchovné využití sociálního prostředí ve vztahu k sociálním rolím. Ale již těžko budeme odpovídat na otázku specifík předmětu a metod vědeckého bádání.

Za této situace se domnívám, že je lépe hovořit o profesním zaměření výchovy a vzdělání, ale ne o profesní pedagogice. Kdybychom totiž chtěli v rámci systému pedagogických věd vydělovat pedagogiku profesní, museli bychom rozlišit i pedagogiku výroby, pedagogiku řemesla, pedagogiku intelektuální práce apod. Další rozměňování předmětu pedagogických věd se nám jeví jako nefunkční, neopodstatněné a ve své podstatě scestné, neboť je pouhým konstruktem, nepodloženým a v praxi nereálným.

Sexuální pedagogika v systému pedagogických věd

Vladimír Täubner

Všeobecně je známé, že pedagogická a společenská praxe předbíhá pedagogickou teorii. Málokterá praxe však předběhla teorii takovým způsobem jako společenská praxe dětí a mládeže, která se odvíjí od sexuálního chování.

Předlistopadové školní systémy a školská politika reagovaly na jevy související se změnami sexuálního chování dětí a mládeže celou řadou usnesení a vládních výnosů. Prakticky již v r. 1966 výnosem č. 71 byl vydán pokyn k výchově k uvědomělému rodičovství na základních školách. Přesto pedagogická teorie, byť pod ideologickým stranickým vlivem, na výzvy praxe a výnosy nereagovala. Byli to především lékaři (Hynie, Brtníková, Mellan, Ra-boch, Pondělíčková, Uzel, Zvěřina a další), kteří zahájili osvětovou činnost mezi školskou mládeží a učiteli. Byla tak zahájena etapa sexuální osvěty, kterou však nelze nazývat sexuální výchovou. Sexuální osvěta je nárazovitá, neplánovaná, nemá prostředky kontroly a ani hodnocení, konečně nemá ani konkrétní postupné či ideální cíle.

Odborná literatura z tohoto období je rovněž především literaturou medicínskou nebo sexuologickou. Celá řada statistických údajů i přes cenzuru ukazovala na výrazné problémy naší rodiny, manželství a mládeže, jako např. potratovost, rozvodovost, krizi v partnerských vztazích, atd. Ani přes tyto varující údaje pedagogická teorie adekvátně nezareagovala.

V západních státech se v tomto období již velmi razantně prosazuje v pedagogické vědě i praxi vědecká disciplína sexuální pedagogika (např. Eggers, P., Steinbacher, F., J., Kentler, H. Hopf a řada dalších). Snad právě proto, aby si naše prosovětsky orientovaná pedagogika nezadala, pedagogové reagují jen velmi opatrně a spíše kriticky. Praxe však zcela nezávisle na váhající teorii vytvářela silný konfrontační tlak, který v současné době vrcholí a nelze jej dále v pedagogické teorii ignorovat. Neexistují fakta nezávislá na teorii. Proto pro sexuální výchovu, která v praxi často živelně probíhá, hledají učitelé teorii v sexuologii, v psychologii, v etice, filosofii, atd. Vzhledem k obrovské variabilitě pluralitního problému je nutné koncipovat dostatečně pružnou teorii, která dovolí praktickému pedagogovi také individuální a subjektivní pojetí sexuální výchovy.

Pokud pedagogika jako věda nebude do svého systému začleňovat nově vznikající disciplíny, které vyvolává v život aktuální praxe, bude dále ztrácet na své svébytnosti a na potencialitě v oslovování společenské praxe. Sexuální pedagogika je toho modelovým příkladem.

Nový přístup k informacím po roce 1989 dramaticky odkryl v pedago-

gické teorii zcela bílá místa, která běžná učitelská a vychovatelská praxe nedokáže adekvátně pedagogickým způsobem reflektovat.

Připusťme jen základní tezi, že sexualita je jedním ze základních zdrojů lidského štěstí a že je z větší části vychovatelná. Pak je zcela zřejmé, jak obrovský prostor před výchovou stojí. Fyziologické a obecně biologické potenciality v dítěti včetně komerčních a jiných sexuálně temperovaných sociálně kulturních vlivů jsou nesmírně silné vlivy, které se podílejí na formování osobností dětí a mládeže. Sexuální výchova musí kanalizovat vrozenost a vnější funkcionální vlivy tak, aby jedinec profitoval svým osobním štěstím v korespondenci s požadavky rozvoje společnosti.

Sexuální pedagogika jako teoretická pedagogická disciplína má tedy svůj zcela vyhraněný předmět bádání, tím je sexuální výchova.

Současná doba klade pedagogické teorii na celém světě zcela principiální postmodernisticky a skepticky koncipované otázky. Očekává pedagogicky optimistickou reflexi. Bohužel naše pedagogická teorie kladené otázky ignoruje. Dovolím si některé otázky položit tak, jak zazněly na sjezdu „Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu“ v r. 1993 v Pardubicích [7].

- *V roce 1990 na 100 sňatků v České republice připadalo 35 rozvodů. V jednom roce se rozvedlo asi 35 000 manželství, na které připadalo asi 45 000 závislých dětí (Wynyczuk, V. 1993, IN:[7]).*
- *V současné době je v pubertě asi 350 000 dětí. Do 15 let věku z těchto dětí jich bylo sexuálně zneužito na různé úrovni 15 000 až 25 000 (Wynyczuk, V. 1993, IN:[7]).*
- *Průměrný věk novomanželů v naší republice je 21 let u žen a 23 let u mužů. Např. každý desátý muž se u nás žení do 20 let, nejvýznamnějším faktickým motivem pro první sňatek našich manželství je těhotenství partnerky. Výrazný podíl na novomanželských párech mají manželství adolescentů. Ve vyspělých státech je průměrný věk ženy při prvním sňatku kolem 25 let a muže 28 let. Téměř 70% všech adolescentních manželství se u nás rozvede. (Täubner, V. 1993, IN:[7]).*
- *Celosvětová pandemie choroby AIDS se v naší republice prezentuje relativně nižším počtem evidovaných zasažených lidí, asi 200, odhadovaných infikovaných osob virem HIV je asi 2000. Způsob sexuálního chování naší mládeže dává tušit, že věkové kategorie, kterým je dnes 16–18 let, zasáhne silná vlna této choroby do 4–5 let. Např. ve Španělsku je v tomto roce (1994) 120 000 lidí infikovaných virem HIV. Tato nemoc již zdaleka není jen nemocí homosexuálů, ale především nemocí všech lidí. Lékaři svou*

osvětovou prací nejsou schopni pokrýt a vychovávat ohroženou populaci dětí (Zvěřina, J. 1993, IN:[7]).

- *Na 1000 žen ve věku 25–29 let připadá 80 interrupcí. Vdané ženy ve fertlím věku jsou typickými žadatelkami o interrupci. Řada adolescentních dívek chápe interrupci jako antikoncepci. V počtu interrupcí patříme na špičku Evropy. Na mezinárodních konferencích býváme zařazováni mezi zaostalé země postižené antikoncepčním analfabetismem. Naše žena je ohrožena nechtěným těhotenstvím téměř 25 let svého života. (Wyneczuk, V. 1993, IN:[7]).*

Uvádím jen nepatrný výčet otázek prokazatelné praxe. Je zajímavé, že náboženská pedagogika na současnou skutečnost reaguje svou pedagogickou teorií daleko rychleji a koncepčněji ve velmi kvalitních studiích (např. Dolista, J., 1994 [2]).

V zahraničí je situace vyrovnaná mezi náboženskými a nenáboženskými pedagogickým studii. Náboženská sexuální pedagogika je výrazně koncipovaná v eticko-filosofickém kontextu a na společenskou praxi reaguje dogmatickou idealistickou projekcí. Nejsem si jist, že osloví většinu učitelské a dětské populace. Přesto její progres je větší než u celé naší ostatní vědecko-teoretické pedagogické obce.

Sexuální pedagogika svým předmětem, sexuální výchovou, je zřejmě zcela samostatnou vědeckou disciplínou v rámci systému pedagogických věd. Tak tomu je ostatně i u většiny známých pedagogických věd i v zahraničí.

Někteří praktičtí pedagogové chápou sexuální pedagogiku zjednodušeně jako sexuální výchovu. Sexuální výchovu chápou jako subdisciplínu výchovy mravní. Takto chápaný problém se však vyznačuje nepřekonatelnými potížemi terminologickými. Výchova mravní prakticky nezná pojmový aparát, se kterým se operuje v sexuální výchově. Obsah, metody, cíle i prostředky sexuální výchovy zčásti korespondují s cíli výchovy mravní, ale v mnoha ohledech jdou mimo ně. Sexuální výchova chápaná jako prostá součást výchovy mravní nedovoluje ani rozvíjet sexuální pedagogiku jako svébytnou vědeckou pedagogickou teoretickou disciplínu na úrovni metodologické.

Současná školní praxe některých osvěcovaných učitelů, zvláště pod tlakem celostátních organizací, jako je např. „Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu“, „Nadace boje proti AIDS“, „Centrum národního zdraví“ apod., vytváří koncepci sexuální výchovy jako součást výchovy kognitivní či rozumové. Sexuální výchova je chápána jako integrovaná vyučovací disciplína. Zde se projevují jiné nedostatky, typické pro naši školu. Výchova je zaměřena na verbalismus, kde hlavním prostředkem je pamětní učení. Sexuální pedagogika by musela nutně takto chápanou sexuální výchovu koncipovat jako didaktickou disciplínu se všemi konzervativními atributy, jako

je např. hodnocení a klasifikace. Tím netvrdím, že by nemohla existovat vyučovací disciplína „Sexuální výchova“, tak jak na některých školách již existuje nebo jak běžně existuje i pod jinými názvy v zahraničním školství. Problém je v multidimenzionálním rozsahu této disciplíny, která zasahuje do velikého množství vědních oborů. Encyklopedické pojetí sexuální výchovy pak ovšem ztrácí svůj podstatný záměr — vedle kognitivní složky především výchovu kultivovaného sexuálního chování v nejširším slova smyslu.

Sexuální výchova je určena pro celoživotní subjektivní i společenskou praxi žáků. Nemá projektivně objektivní profesní charakter. Je i formativní cílevědomou a dlouhodobou činností při rozvoji osobnosti chovance. Tím nutně přesahuje pouhé chápání sexuální výchovy jako vyučovací disciplíny. Podobně lze do jisté míry chápat např. i tělesnou výchovu, estetickou atd. Sexuální pedagogika v pojetí disciplíny spíše didaktické je zjednodušená a není tak chápána ani v ostatních vyspělých zemích.

Sexuální pedagogika zřejmě musí existovat jako samostatná vědecká disciplína pedagogická. K tomu ji opravňuje právě specifičnost jejího předmětu bádání.

Na úrovni školní praxe předmět sexuální pedagogiky, sexuální výchova, má opravdu vyjádření jednak jako specificky chápána vyučovací disciplína, ale současně jako integrální součást obecného výchovného projektu chovance. Je tedy i nedílnou součástí výchovy v nejširším slova smyslu.

Základem teorie sexuální pedagogiky je úvaha o cíli sexuální výchovy. Cíl sexuální výchovy je logickým odrazem stavu rozvoje a potřeb společnosti, jeho historické etapy a samozřejmě subjektivních potřeb individuů. Závislost sexuální pedagogiky na filosofické koncepci je velmi diskutabilním problémem, tak jako je pluralismus pravdy. Současná světová sexuální pedagogika je představována především dvěma základními proudy, je to proud prezentovaný různě strukturovanými scientistickými pragmatickými koncepcemi a proud prezentovaný koncepcemi náboženskými (např. ve Švýcarsku — Zürich — pod názvem Religionsunterricht ind Lebenskunde [3]).

Dle našeho názoru (Täubner, V. 1993) [8], je nutné cíl sexuální výchovy chápat na třech základních úrovních: úroveň kognitivní a informativní, úroveň postojově emocionální a úroveň chování včetně výkonových a dovednostních návyků, apod. Jsme tedy jednoznačně nakloněni cíli, který je odůvodněn společenskou praxí a vědeckou reflexí praxe. Na vrcholu cíletvorného procesu zřejmě stojí kvalitní život v partnerství, kvalitní rodičovství a rodina včetně všech atributů, které souvisejí v nejširším slova smyslu se sexualitou a optimálním rozvojem konkrétní společnosti.

Samozřejmě sexuální pedagogika nemůže svůj cíl koncipovat maximalisticky, protože výše uvedené skutečnosti nejsou determinované a finalisované

jenom intencionálním výchovným působením. Jde tedy o určitou participaci na obecném lidském cíli (Hopf, A. 1985) [6]. Pedagogika a pedagog však jiný prostředek pro dosažení cíle než výchovu nemá, proto i když sexuální výchova nemůže být absolutně odpovědná za nejobecnější cíl (např. kvalitní partnerský a rodinný život), musí k tomuto cíli zásadně přispívat. Zde je nutné poznamenat, že naše pedagogika bude svůj dluh společnosti dlouho splácet.

Podmínky sexuální výchovy jsou ty skutečnosti, za kterých sexuální výchova probíhá. Patří sem tradičně známé podmínky biologické, psychologické a sociální, přičemž problém sexuální výchovy výrazně akcelerují měnící se podmínky sociální. Sexuální pedagogika tedy musí kooperovat se všemi vědami, které se těmito podmínkami zabývají. Opět musíme upozornit na skutečnost, že jsou to v současné době především sociální vědy, jako demografie, sociologie, sociální psychologie a sociální patologie, které sexuální pedagogiku nejvíce oslovují. Logicky sexuální pedagogika spolupracuje také se sexuologií, biologií člověka, atd.

Prostředky sexuální výchovy, které sexuální pedagogika používá, korespondují s prostředky obecné pedagogické teorie, přičemž se i zde vyčleňují prostředky pro obor specifické. Jde tedy o takové prostředky, jimiž je dosahován cíl. Víme, že hlavním prostředkem výchovy ve škole je vyučování, dodejme výchovné vyučování. Patří sem však specifické výchovně vzdělávací metody a organizační formy, které ostatní výchovy nepoužívají (viz. Täubner, V. 1992) [8]. Mezi prostředky materiální, kde velmi důležitou roli hrají prostředky názorné a mediální.

Poměr sexuální pedagogiky a sexuální výchovy je obdobný poměru pedagogiky a výchovy. Je to poměr teorie a praxe. Opět musím učinit kritickou poznámku, poměr pedagogické teorie a praxe v oblasti sexuální pedagogiky a sexuální výchovy v současné pedagogice dosud téměř neexistuje. Přesto je aplikována praxe sexuální výchovy včetně sexuální osvěty různými subjekty na různých úrovních. Teorie je však rozvíjena především sexuology a psychology. Bohužel této teorii chybí akcent pedagogický, takže pedagogickou veřejnost oslovuje jen zčásti kognitivně. Proto také, mimo jiné, panuje v našem školství bezkonceptnost a pedagogická anarchie.

Stejný problém tkví v osobnosti učitele, který v současné pedagogické praxi není vybaven ani vhodnými metodami a ani adekvátními výchovně vzdělávacími obsahy. To je zřejmý nedostatek vysokých škol vzdělávajících učitele.

Metody sexuální pedagogiky jsou v současném vědeckém výzkumu suplovány především metodami sociologickými a demografickými. Bohužel ne-

ní, až na výjimky, zkoumána samotná pedagogická praxe v oblasti sexuální výchovy.

Metodologie sexuální pedagogiky čerpá z obecné metodologie pedagogiky a současně, jak vyplývá z diskuse v zahraničí (např. Belschner, W., Heinicz, H. 1991) [2], sexuální pedagogika akceptuje i metodologii vědeckých disciplín sexuologie a psychologie.

Z řady šetření, která se parciálně u nás uskutečňují, vyplývá vysoký zájem učitelstva o danou problematiku, dokonce i ochotu po osobní výzkumné angažovanosti (Adamová, V. 1992) [1].

Závěrem svého sdělení bych rád upozornil na dlouhodobý nekvalifikovaný přístup ministerstva školství České republiky, které v osobách všech svých bývalých ministrů, problém sexuální výchovy chápe jako rozplývání sexuální výchovy dětí a mládeže v etické naivní liberálně koncipované socializaci nebo v nic neříkající a všeobjímající výchově rodinné.

Lidská sexualita patří a vždycky bude patřit k základním zdrojům lidského štěstí, je osou silných subjektivních prožitků a mohutných životních potencialit. Je schopna pedagogické kultivace i transformace prakticky od nejútlejšího věku. Proto také pedagogika musí do této lidské skutečnosti intervenovat na teoretické i praktické úrovni.

Literatura použitá ke sdělení:

- [1] Adamová, V.: Postoje učitelů k sexuální výchově. Pedagogická fakulta UK, Diplomová práce, Praha 1991.
- [2] Belschner, W., Heinicz, H.: Was meinen Jugendliche über Liebe und sexualität? Sonderheft 4/91, Universität Oldenburg, 1992.
- [3] Beeli, B.: Zehn Jahre Katechetische Arbeitsstelle für den Kanton Zürich. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. Nr. 4, 1983.
- [4] Dolista, J.: Naděje vložena do manželství. (Teologicko-pastorální studie). Matice cyrilometodějská s. r. o., Olomouc 1994).
- [5] Eggers, P., Steinbacher, F.: Sexualpädagogik. Universität Oldenburg, 1985.
- [6] Hopf, A.: Theorie und Praxis der Sexualpädagogik. Universität Oldenburg, 1985.
- [7] Mitlöchner, M.: Sborník konference. Cíle a poslání sexuální výchovy v ČR. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, Pardubice 1993.
- [8] Täubner, V.: Obsah metody výchovy k partnerství, manželství a rodičovství. Akademie JAK, Praha 1992.

Příprava na život v rodině jako vyučující předmět

Stanislav Střelec

Změny, které provázejí transformaci naší společnosti, se bezprostředně týkají také rodiny. Výsledky výzkumů předvídají a reflektují posun v demografických aspektech rodinného života, v postavení a rolích otců a matek v rodinách, v hodnotových orientacích rodin, v působení rodinného prostředí na děti a také v řadě dalších dílčích otázek. Proměny společnosti se odrážejí v rodinných vztazích a naopak změny v některých sférách společenského života mohou být ovlivňovány tendencemi, které mají svůj původ v rodinném společenství. (Sociologickou analýzou uvedených jevů se zabývá řada renomovaných badatelů. Ze současných českých autorů připomínáme alespoň I. Možného a jeho monografie *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)* a *Proč tak snadno...*).

Za významný faktor působící v procesu společenských změn je považována rodinná výchova dětí. Domníváme se, že současná „renesance“ významu rodinné výchovy není krátkodobou záležitostí, ale důsledkem hlubšího a kvalifikovaného posuzování příčin nepříznivých jevů v chování určitých skupin dětí a mládeže. Zvýšený zájem o rodinnou výchovu lze doložit také větší pozorností, která začíná být věnována školní přípravě dospívajících na život v rodině. Např. projekt *Občanské školy* počítá s vyučovacím předmětem *Rodinná výchova* jako s jednou z důležitých součástí výchovného programu 12 a 15 letých žáků. Vyučovací předmět *Rodinná výchova*, *Výchova pro život v rodině*, *Výchova k manželství a rodičovství* se sice nesměle, ale stále častěji objevují také ve studijních programech středních škol. V této souvislosti je třeba upozornit na nedostatky, které patřily k průvodním jevům výuky těchto předmětů ještě v nedávné minulosti. Výsledky několika výzkumných sond, které byly provedeny v letech 1984–1986 převážně jako součást diplomových úkolů na Pedagogické fakultě brněnské univerzity, se shodovaly se závěry jiných, reprezentativnějších šetření v tom, že:

1. Základní a střední školy věnovaly přípravě svých žáků a studentů na rodinný život jen okrajovou pozornost nejčastěji v rámci některých témat v občanské nauce a biologii, případně prostřednictvím jednorázových přednášek a besed pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, školních lékařů a právníků.
2. Toto nesystematické působení bylo převážně zaměřeno na biologicko-sexuální stránku partnerského soužití. Sporadicky byla ještě věnována při těchto příležitostech pozornost také některým právním aspektům předmanželského a manželského života. Výjimkou byly na základních

školách některé prakticky orientované předměty určené dívkám jako součást *Technické výchovy* nebo zařazené ve studijních programech ZŠ nad povinný rámec výuky. *Domácí nauky*, *Péče o dítě*, *Šití a Vaření* byly hodnoceny jako vyučovací předměty, které umožnily zkušeným učitelkám dlouhodobější a komplexnější působení na žáky nejvyšších ročníků ZŠ.

3. Na středních školách (včetně středních odborných učilišť) byly výsledky šetření z hlediska přípravy frekventantů na rodinný život výrazně nepříznivější než na školách základních. (Do našich šetření nebyly zahrnuty rodinné, zdravotní a sociálně právní školy).

Jaké závěry vyplývají z uvedených zjištění?

Systematická příprava na rodinný život by měla být součástí učebních plánů základních a středních škol. Podobně jako je tomu u předmětu *Rodinná výchova*, který je součástí koncepce *Obecné školy*, by bylo vhodné zavedení samostatného, věkové zvláštnosti adolescentů respektujícího předmětu také na středních školách. Tento námět není v rozporu s poznatky odborníků v jiných vyspělých zemích světa. Rozsáhlé zkušenosti s výchovou pro rodinný život mají například ve Švédsku a Norsku. Školské systémy v těchto zemích věnují již několik desetiletí pozornost přípravě žáků od 7 do 16 let k partnerskému soužití. Pro výuku tohoto specifického předmětu mají na školách vytvořeno i potřebné materiální zázemí v podobě množství speciálních pomůcek a také učeben (cvičných bytů, kuchyní, domácích dílen, „hobby“ místností), ve kterých si žáci a studenti obojího pohlaví osvojují základy rodinného života. Jak vyjít s rodinným rozpočtem v různých příjmových kategoriích, jak se postarat o několikaměsíční dítě, které tapety se hodí k určitému druhu nábytku, jak se ucházet o přízeň dívky (chlapce), kdy začít s pohlavním životem, jak se chránit před nechtěným těhotenstvím a stovkami dalších námětů se zabývají chlapci a děvčata v několika hodinách v každém týdnu vyučování. Vzhledem k tomu, že převládají v těchto předmětech aktivizující výchovné metody a praktické činnosti, bývají u žáků i studentů velmi oblíbeny.

Bylo již konstatováno, že v naší školské přípravě na rodinný život převládá koncepce nazývaná v odborné literatuře zjednodušeně „sex education“. Toto pojetí bylo ve zmíněných severských zemích překonáno již v 60. letech a nahrazeno systémem „parenthood education“, zahrnujícím již širší výchovný a etický obsah partnerské výchovy. Tendenci rozšiřovat obsah přípravy na rodinný život je možné dokumentovat také na příkladech z celé řady dalších států, včetně zemí se silnými teistickými tradicemi. Tamější poznatky ukazují, že církevní i světské způsoby přípravy mladých lidí

k manželství a k rodinnému životu se navzájem nevyklučují a že mohou být dokonce v symbióze.

Co by mělo tvořit obsah výchovy k rodinnému životu? Dosavadní kampaňovitost v této oblasti, ovlivněná často patologickými jevy společenského a také rodinného života, je zpravidla poznamenána úzce odbornými přístupy specialistů, kteří mají k příslušnému problému nejbližší. Tak se například vytvářejí, za nemalého podílu sdělovacích prostředků, zjednodušující představy veřejnosti o tom, že prevence proti AIDS je výhradně záležitostí zdravotnické osvěty, že rostoucí kriminalitu mládeže zastaví větší počet policistů, jejich dokonalejší vybavení a přísnější postihy, že gamblerství dětí může být vymýceno likvidací hracích automatů a podobně. Závažná preventivní a terapeutická funkce celého výchovného systému rodiny, školy a dalších institucí bývá — čím dál vzácněji — pouze připomínána. Nenabízí totiž jednoduchá, široké veřejnosti lehce pochopitelná, časově ohraničená a pokud možno nenákladná řešení.

Tato ilustrativní úvaha a z ní vyplývající závěr se v určitém smyslu analogicky vztahují i na koncepci přípravy k rodinnému životu, která má šanci k plnohodnotnému uplatnění jen jako komplexně a interdisciplinárně pojatý předmět. Domníváme se, že v moderní koncepci školní přípravy žáků a studentů na rodinný život by mělo být zastoupeno nejméně pět navzájem souvisejících a prolínajících se součástí:

1. Sociologické a psychologické základy rodinného života zahrnující vybrané poznatky o historii, podmínkách vzniku rodiny a funkcích rodiny; o mezilidských vztazích a jejich významu pro život člověka; o požadavcích na partnera a prostředcích jeho poznávání; o psychologických aspektech manželství a rodičovství.
2. Biologické a zdravotní základy zahrnující vybrané poznatky o anatomii a fyziologii pohlavních orgánů; o intimní hygieně; o pohlavním životě před uzavřením manželství a v manželství; o početí, těhotenství a porodu; o antikoncepci a interrupci; o nebezpečích pohlavní promiskuity, pohlavních chorobách a AIDS.
3. Etické a právní základy zahrnující vybrané poznatky o mravních aspektech manželství a rodičovství; o rodinném právu a s rodinným životem souvisejících součástech práva občanského, trestního, pracovního a správního.
4. Základy rodinné pedagogiky zahrnující vybrané poznatky o významu prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte; o cílech, podmínkách a prostředcích výchovy dítěte v jednotlivých fázích jeho vývoje; o řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi a vztazích mezi rodinou a školou, o volném čase a jeho využívání v rodině.
5. Základy rodinné ekonomiky zahrnující vybrané poznatky o zřizování, vedení a údržbě domácnosti včetně vaření, šití, úklidu, péče o lůžkoviny, bytové a ostatní textil, nábytek a podobně.

Naznačená osnova si neklade za cíl postihnout vyčerpávajícím způsobem rozsáhlý a rozmanitý obsah přípravy žáků a studentů pro rodinný život.

Ukazuje na některé z hlavních dimenzí nově se koncipujícího školního předmětu, nejčastěji zjednodušeně nazývaného *Rodinnou výchovou*. Kromě toho upozorňuje na hlavní zaměření specifických vzdělávacích institucí — rodinných škol, které se v poměrně krátké době své existence staly přirozenou součástí sítě středních škol.

Literatura

- Možný, I.: *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno, Blok 1990.
- Možný, I.: *Proč tak snadno*. Praha, Knížnice sociologických aktualit 1991.
- Rozinajová, H.: *Základy rodinné výchovy*. Bratislava, SPN 1992.
- Strělec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E.: *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha, Fortuna 1992.
- *Učební osnovy pro rodinné školy*. Praha, Fortuna 1991.

Budeme mít znovu učebnici pedagogiky?

Chrudoš Vorlíček

Ve vývoji jednotlivých vědních disciplín zaujímají významné místo práce usilující o soustavný výklad poznatků, k nimž daná disciplína dospěla. Takováto pojednání o výchově a pedagogice napsal J. Á. Komenský, J. F. Herbart, A. Diesterweg, K. D. Ušinskij, J. Dewey, G. A. Lindner, O. Kádner, O. Chlup aj. V druhé polovině dvacátého století byl u nás i v zahraničí vydán značný počet textů syntetizujících problematiku výchovy a pedagogiky, z nichž některé se užívaly a užívají jako studijní materiály na školách připravujících učitele. Více nebo méně se v nich odrážejí změny, jimiž společnost prochází, rozvoj vědeckého poznání, uvědomění si účelu, pro který tyto publikace jsou psány atd.

Cílem tohoto příspěvku je *poukázat na problémy obsažené v textech vydaných v České republice po roce 1990,¹ určených pro studenty učitelských fakult*. Ze seznamu uvedených publikací je patrné, že jde o práce pojednávající o jednotlivých oblastech pedagogiky, popř. o některých studijních předmětech studia učitelství. Výjimku tvoří publikace V. Krejčího, obsahující vedle kapitol označovaných jako základy pedagogiky rovněž kapitoly o didaktice, teorii výchovy aj.

Vycházíme z předpokladu, že syntetické práce, z nichž studenti učitelství získávají základy pedagogické kvalifikace, by měly mít charakter *vysokoškolské učebnice*, popř. souboru vysokoškolských učebnic, tj. pedagogicky zpracovaného, zdůvodněného výběru výsledků vědeckého poznání. Jejich pojetí

tedy nemůže být totožné s pojetím prací, jejichž funkcí je soustavný výklad pedagogiky jako vědní disciplíny. I vysokoškolské učebnice pedagogiky by však měly odpovídat požadavkům na vědeckou práci.

Zpracování učebnice pedagogiky je podmíněno představami o pojetí výuky pedagogiky, tj. představami cílů, jichž má být dosaženo, obsahu, který má být předmětem osvojení, a metod, jak k stanoveným cílům dospět. Je třeba přihlížet k motivaci a osobním zkušenostem adresátů učebnice, tj. studentů. Dosavadní výsledky výuky pedagogiky naznačují, že se ne vždy daří přesvědčit studenty učitelství o významu studia pedagogiky pro jejich učitelskou činnost. Studenti poukazují na abstraktnost pedagogiky a přeceňují vlastní empirii. Pedagogice vytýkají, že jim neposkytuje poznatky, které by mohli prakticky využít atd.

Teorie učebnic osvětlila již mnohé otázky, rozvinul se výzkum učebnic některých vyučovacích předmětů. Teorie učebnice pedagogiky je v počátcích. Tato okolnost determinuje úroveň zpracování učebnic pedagogiky.

Rozborem sedmi našich i zahraničních vysokoškolských učebnic pedagogiky, který byl uskutečněn v osmdesátých letech,² bylo zjištěno, že představy o cílech výuky pedagogiky a o tom, jak má učebnice přispět k dosažení těchto cílů, jsou vyjádřeny jen v některých učebnicích, a to v rozdílné kvalitě. V důsledku toho je v nich obsažen materiál nefunkční z hlediska přípravy učitelů, materiál mimopedagogického charakteru aj.

Jak charakterizují svá východiska autoři uvedených studijních materiálů devadesátých let?

V úvodní kapitole citovaného skriptu formuluje *V. Pařízek* své pojetí výchovy a obecné pedagogiky (s. 5).

V. Krejčí v kapitole „Předmluva“ poukazuje na kritiku výuky pedagogiky u nás po 17. listopadu 1989 a zjišťuje příčiny tohoto stavu. Odmítá podceňování pedagogiky jako složky učitelského studia a jako vědy. Domnívá se, že metoda historická a srovnávací může být v současné interpretaci obecných otázek pedagogických východiskem k vytvoření přechodu od pedagogiky normativní a manipulativní k pedagogické teorii komunikativní a racionálně meditativní (s. 3–7). V druhé kapitole, nazvané „Úvod“, naznačuje možnosti deduktivního a induktivního pojetí výuky pedagogiky a vyslovuje se pro kompromisní řešení. Vypočítává vědomosti, dovednosti a schopnosti, které by si učitel měl osvojit. Konstrukce textu se podle autora snaží vyhovět uvedeným zásadám (s. 9–13).

B. Kraus a *P. Vacek* v úvodní kapitole poukazují na složitost výchovného procesu a s tím spjatou okolnost, že na rozdíl od jiných vědních oborů se pedagogika vyvíjí a modernizuje pomalu. Je nutné, aby se více opírala o další vědní obory. Autoři byli podle svých slov při koncipování textu vedeni

snahou podat výklad základních problémů přístupnou, srozumitelnou, místy snad i netradiční formou. Uvedení do vysokoškolského studia mají posloužit i úkoly a otázky zařazené za každou kapitolou, stejně jako klíčové pojmy uvedené na počátku kapitol (s. 3).

Jednotlivé kapitoly textu *J. Solfronka a kolektivu* podle úvodu zahrnují úkoly a otázky praktických aktivit studentů tak, aby je vedly ke konfrontaci konkrétních jevů se známou teorií a vytvářely schopnost studentů pedagogicky myslet a zdůvodněně pedagogicky jednat. Učební text je chápán jako studijní materiál klinického semestru. Aktivity studentů se primárně týkají žáka, třídy, školy. . . . Z toho důvodu je výběr kapitol zaměřen na problémy diagnostiky, komunikace, řízení a organizace, projektování práce učitele aj.

Koncepce skriptu „Kapitoly ze školní pedagogiky“ je formulována ve statí *Z. Jesenské Hledání smyslu klinického semestru* (s. 1–33). Autorka vychází z názoru, že „v procesu individuálního poznání je důležité nejen osvojení výsledků racionálních objektivizujících postojů vědy, tj. osvojení definic, teorií, metod atd., ale také vybavení si vlastních zkušeností, prožitků a stanovisek a hlavně srovnání, uvědomění si vztahu obou těchto rovnocenných pramenů poznání“ (s. 3). Proto jsou jednotlivé problémové okruhy kapitol uvedeny příběhy a otázkami, které obracejí pozornost čtenáře na jeho úvahy, *jak věci vidí a pociťuje ještě dříve, než se seznámil s příslušným teoretickým výkladem*. Student by měl mít příležitost setkat se v dialogu s různými názory, s odlišnými stanovisky a zkušenostmi, aby se mohl dpracovávat nejen k vědomostem a dovednostem, ale také k osobnímu smyslu těchto vědomostí a dovedností.

Úvodní kapitoly citovaných prací poukazují na některé problémy z velké řady otázek, které autor učebnice řeší. Jde o různá pojetí jednotlivých oblastí pedagogické vědy i pedagogiky jako celku, o formu výkladu jednotlivých témat atd. Jak je patrné z připomenutých myšlenek, jejich autoři pociťují potřebu reagovat na zkušenosti studentů v rozdílném rozsahu, různě chápou a explicitě vyjadřují své představy o motivaci a regulaci učení studentů. Autoři učebnice pro klinický semestr a pro základy pedagogiky k tomu ovšem mají nestejně možnosti, nicméně v obou uvedených případech možnosti existují. Kapitoly ve skriptu *J. Solfronka a kolektivu*, následující po koncepční kapitole *Z. Jesenské*, naznačují, že konkrétní rozpracování myšlenek této kapitoly není snadné.

Z analýzy uvedených studijních materiálů, z analýzy dalších publikací a praxe učitelského studia vyplývá několik námětů, na které bychom chtěli upozornit.

Základním problémem je *charakter výuky pedagogiky* a tedy také textu pro studium této disciplíny. Mají budoucí učitelé studovat obecnou peda-

gogiku, obecnou didaktiku apod., nebo má být jejich studium pedagogiky konkretizováno vzhledem ke kvalifikaci, o jejíž získání usilují? Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v prvním období její existence ve čtyřicátých letech zapisovali studenti na počátku studia obecnou pedagogiku a na ni navazovala podle zaměření studia pedagogika školy mateřské, pedagogika a didaktika školy prvního stupně atd. Obecná pedagogika je vědní disciplína, která je určitým způsobem strukturována. Zahajuje se osvětlením metodologických otázek. Dosavadní praxe naznačuje, že takovýto postup není dostatečně vhodný z hlediska motivace studentů. Lze předpokládat, že tyto nedostatky může odstranit *předmět koncipovaný jako základy pedagogiky nebo jako úvod do pedagogiky*. Obdobně se ve studiu učitelství nepřednáší obecná didaktika, nýbrž didaktika zaměřená na výuku určité skupiny předmětů (např. všeobecně vzdělávacích).

Možnosti ke zkvalitnění učebnic pedagogiky, zejména pro přiblížení těchto textů potřebám a zkušenostem studentů učitelství, poskytují tyto prvky:

1. *Struktura učebnice*, podmíněná rovněž volbou způsobu výkladu. Obecněji se pociťuje, že dosud převládající deduktivní výklad, přebíraný z výkladu vědní disciplíny, není optimální. Účinnější způsob výkladu bude třeba vytvořit. Vedle základního textu by v učebnici měly být obsaženy i potřebné poznámky a vysvětlivky. Mnohem více než dosud by měl být v učebnicích pedagogiky užíván funkční ilustrační materiál. Seznamy literatury by měly studentům umožnit, aby si vyhledali podle zájmu hlubší poučení o problematice osvětlené v základním textu. Nepříliš užitečný je obsáhlý seznam literatury v závěru učebnice, v němž se student nesebeorientuje a z něhož není patrné, která z uvedených prací by mohla přispět k získání potřebných informací. Součástí učebnice by měly být rejstříky. Jejich zařazení však poměrně značně rozšiřuje rozsah publikace, tím zvyšuje její cenu a ovlivňuje prodejnost. Z těchto důvodů se někdy od připojení rejstříků upouští.
2. *Obsah učebnice*. Vedle učiva osvětlujícího základní pojmy a vztahy výchovy by mělo být rovněž zařazeno učivo podněcující srovnávání dosavadních poznatků studentů o výchově s poznatky teoretickými. Takto pojatý studijní předmět se někdy označuje jako *školní pedagogika*. Význam tohoto pojmu je ovšem jiný než např. v německé pedagogice (Schulpädagogik).
3. *Koordinace výkladu pedagogiky s výsledky dalších vědních disciplín (mezipředmětové souvislosti)*. Učivo pedagogiky by mělo navazovat na učivo disciplín, které mu předcházejí (např. psychologie), popř. které studenti absolvují souběžně s pedagogikou. Na osvětlení některých pedagogických

pojmu by měly navazovat oborové didaktiky (např. hodnocení výsledků učení žáků aj.). Je třeba, aby si pedagogika uvědomila předmět svého studia a aby se v učebnicích nepojednávalo o problémech jiných disciplín (např. sociologie). Potřebné skutečnosti by měly být pouze připomenuty a mělo by být odkázáno na literaturu, na niž se reaguje.

O prohloubení motivace studentů ke studiu úvodních otázek pedagogiky se autor tohoto příspěvku pokusil ve skriptu *Úvod do pedagogiky*.³ Byla upravena struktura publikace. První kapitola ukazuje, jaká je úloha osobní empirie a pedagogické teorie ve výchově a snaží se čtenáře přivést k pochopení významu studia tohoto předmětu. Dvě z kapitol obsahují poznatky mající aplikační charakter, o nichž lze předpokládat, že budou motivovat k zamyšlení o jejich významu pro praxi. Jde o kapitolu šestou, nazvanou „Výchovný proces“, konkrétně např. o vyznačení činnosti učitele v jednotlivých etapách výchovného procesu, a kapitolu devátou, věnovanou pedeutologii, jež by poukazem na podmínky úspěšné činnosti učitele měla podnítit studenta k úvaze o vlastních předpokladech k učitelské činnosti a ke snaze žádoucím způsobem formovat svou osobnost.

Vzhledem k možnému rozsahu pouze naznačíme některé další náměty. Bylo by užitečné zhodnotit náročnost užívaných učebnic pedagogiky a porovnat ji s náročností učebnic jiných studijních předmětů učitelského studia. Mělo by se sledovat, jak jsou do učebnic uváděny nejnovější výsledky pedagogického výzkumu. Autoři učebnic by měli soustavně reagovat na výsledky, k nimž dospěly zahraniční učebnice pedagogiky.

Poznámky

- [1] Kraus, B. — Vacek, P.: K základním otázkám pedagogiky. Hradec Králové, Nakladatelství Gaudeamus 1992. 76 s. — Krejčí, V.: Obecné základy pedagogiky. Pedagogická fakulta v Ostravě 1991. 250 s. — Pařízek, V.: Obecná pedagogika. Univerzita Karlova v Praze. Praha, SPN 1991. 71 s. — Solfronk, J. a kolektiv: Kapitoly ze školní pedagogiky. Praha, Univerzita Karlova 1993. 189 s.
- [2] Vorlíček, Ch.: Pedagogická příprava učitelů. Praha, Univerzita Karlova 1985, s. 65 a n.
- [3] Vorlíček, Ch.: Úvod do pedagogiky. Praha, Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum 1994. 116 s.

Dokumentace sjezdu ČPdS

Krise pedagogiky a pedagogika krize

Hledání východiska. Zpráva výboru ČPdS přednesená 16. 9. 1994 v Hradci Králové prof. dr. B. Blížkovským, předsedou ČPdS.

Milé kolegyně, milí kolegové, vážení hosté,

scházíme se při slavnostní i zavazující příležitosti 30. výročí založení Československé pedagogické společnosti ČSAV v Praze v roce 1964. Naše jednání má však ráz pracovní, dovoluji proto nejprve glosu k názvu zprávy. Jde o heslovitou zkratku vyjadřující náš stav i program v širším kontextu. Jde o pozitivní překonávání krizových projevů naší i světové pedagogiky tvorbou pedagogiky trvale udržitelného života, schopné hledat a nacházet cesty z labyrintů, v kterých se současný člověk ocitl.

Přiznáváme nemalý dluh věd o výchově vůči humanizaci, demokratizaci i dalším ozdravením našeho narušeného bytí, odmítáme však přehlížení pedagogiky a neodbornost i nedostatečnou demokratičnost obnovy naší vzdělanosti hraničící leckdy s pseudoliberalní anarchií i s nihilismem anti-pedagogiky. Nepociťujeme nekritické uspokojení se stavem věd o člověku, společnosti i přírodě, v nedostatcích vědeckého poznání však nespatiřujeme primární příčinu naší a globální krize. Obecné ohrožení vyvolává nebyvalá gradace bezohledného egocentrismu destruuující již i základní vztahy lidí k přírodě, stejně jako k sobě navzájem.

Má-li pedagogika přispívat ke kultivaci člověka a lidského světa, nemůže se uzavírat jen do sebe, do svých idejí, musí především lépe poznávat i řešit soudobou realitu výchovy. Izolace od palčivých problémů dneška, oživování „katedrové pedagogiky“ i úniky k fragmentárním faktům a aspektům, nebo k planému a samoúčelnému metateoretizování naše zaostávání prohlubuje. *Cesta překonávání krizových jevů našich oborů směřuje k pedagogickému zvládnutí základních problémů soudobého lidského života, k zmapování jeho aktuálních i perspektivních pedagogických potřeb, možností i rizik.*

Základní poslání pedagogiky: přispívat ke kultivaci člověka a jeho světa, zůstává nezměněno. V situaci nových nadějí i permanentních lokálních a globálních krizí vzrůstá však nebyvale jeho existenční naléhavost i podmíněnost, obtížnost a odpovědnost.

Potřebujeme pedagogiku obrany harmonického soužití člověka a jeho světa, která sladí smysl pro svobodu i řád, zřetele osobnostní, sociální i ekologické, která bude individuální i univerzální, národní i světová, která obhájí šanci dobrého vzdělání a správné hodnotové orientace pro všechny i v podmínkách zpochybňování a degradace pravých hodnot komerční pakulturou. Potřebujeme pedagogiku, která dokáže co nejúčinněji čelit znehodnocování, rozkladu i zkáze lidského života, která přemůže propagaci nedovzdělanosti, nemravnosti, nevkusu, brutálního násilí, alkoholu, drog a jiných zvrácených požitků. Potřebujeme pedagogiku s novým humanitně demokratickým ethosem, vycházející z reálných potřeb naší pedagogické praxe, podporující pedagogické umění i odvahu vzdělávat nevzdělané a vychovávat nevychované. Podobně jako za časů J. Á. Komenského a T. G. Masaryka, i dnes potřebujeme zkrátka pedagogiku, hledající spolehlivá východiska z naší soudobé krize, přispívající k všenápravě „Cestou světa“.

* * *

Zpráva výboru ČPdS za období mezi sjezdy ČPdS v Ústí n. L. (20.–21. 11. 1992) a v Hradci Králové (16.–17. 9. 1994).

Když jsem byl 10. 2. 1994 znovu a nečekaně pověřen funkcí předsedy ČPdS, obrátil jsem se otevřeným dopisem k vám všem s návrhem na urychlené svolání našeho sjezdu spojeného s odbornou konferencí „Učitel, škola a pedagogika ve 20. stol.“. V situaci více jak alarmující je opravdu zapotřebí dát hlavy dohromady a poradit se, jak dál. Třicet roků existence naší společnosti zavazuje nás všechny k podstatnému oživení a zkvalitnění naší odborné činnosti.

Prosím Vás proto nejen o hojnou, věcnou a odpovědnou diskusi k úvodní zprávě, mobilizujme především všechny naše konstruktivní síly. Potřebujeme pochopit smysl probíhajícího dění, získat dobrou orientaci, stát na správné straně a odpovědně jednat.

Těžiště činnosti ČPdS v uplynulém funkčním období nebylo, myslím, ve výboru, ale v odborné činnosti jeho členů, v aktivitách většiny z osmi regionálních poboček i v některých z devíti celostátních odborných sekcí. Svědčí o tom více jak 70 odborných referátů přihlášených na naše hradecké sněmování. Výběr z konkrétních zpráv předsedů poboček i garantů odborných sekcí uvede postupně Pedagogická orientace.

Nerovnoměrnost odborných aktivit jednotlivých členů, poboček i sekcí ovšem vzrostla. Pro rozbor této situace je dobrou inspirací článek polského kolegy, doc. dr. M. Szymańskiego z Varšavské univerzity, přeložený v 10. čísle Pedagogické orientace. I u nás se projevuje široké spektrum reakcí na novou

situaci, od reakce nulové, přes formální konformismus až po okázalé obraty o 180 stupňů. Ze zastánců direktivní regulace vyrůstají neméně radikální ultraliberálové, z ateistů se stávají teisté, mechanické přejímání „Lipeckého hnutí“ a jiných sovětských zkušeností střídá nekritický obdiv tajemné antroposofie Waldorfské pedagogiky apod.

Nejdůležitější však je, že sílí i proud konstruktivní konkrétní odborné práce, který poctivě hledá nesnadné odpovědi na otázky dneška. Právě tento proud kritického realismu vyžaduje soustředěnou podporu, náročné opo- nentské zázemí i řadu tvůrčích dobře kooperujících týmů.

Výbor zvolený na sjezdu v Ústí n. L. zůstal, myslím, právě tomuto od- bornému poslání ČPdS mnoho dlužen. V přílišné míře se do popředí činnosti výboru v prvních dvou třetinách jeho funkce dostávaly jeho vnitřní problémy, otázky organizační, finanční i prestižní.

Počátkem roku 1993 bylo dohodnuto, že redakce a administrace Peda- gogické orientace s nezbytnou infrastrukturou zůstane v Brně, a sekretariát se přestěhuje do Prahy na Pedagogický ústav J. Á. Komenského AV ČR. To se i uskutečnilo. Po zrušení Pedagogického ústavu AV ČR byla však činnost sekretariátu redukována. Navíc následovalo neuvážené osmiměsíční blokování edice jediného našeho zpravodaje a odborného kvartálního. Ne- malé úspory předchozího výboru i prostředky výslovně určené na a získané za Pedagogickou orientaci ležely zbytečně ladem. Teprve zásluhou Rady vě- deckých společností, po proplacení další dotace, určené opět výhradně na edici Pedagogické orientace koncem listopadu 1993, došlo k nápravě. Za dalších necelých šest měsíců byla především zásluhou prof. dr. S. Kučerové vydána čtyři čísla Pedagogické orientace se všemi odbornými referáty z ús- tecké konference i s dalšími aktuálními příspěvky. Též vydání všech referátů z hradecké konference je zajištěno.

Uvedené ochromení odborné činnosti ČPdS se odrazilo bohužel v poklesu aktivity i počtu našich členů. Z evidovaných 300 členů zaplatilo v r. 1993 své členské příspěvky ještě 259 členů. V roce 1994 tak dosud učinilo jen 162 členů. Aktivizace všech tvůrčích členů a podstatné rozmnožení našich řad má proto existenční význam.

Činnost ČPdS ztěžuje pochopitelně i vzrůstající pasivita, nezájem a apatie značné části pedagogické obce, plynoucí z rozčarování nad pomalým i ne- uspokojivým průběhem dosavadní transformace. Představitelé ČPdS patří nicméně k nekompetentnějším i nejvytrvalejším obhájčům odborného ře- šení odborných pedagogických problémů. Vypracovali a předložili řadu ex- pertíz i konkrétních projektů. To má nepochybně pozitivní význam, i když výraznější efekt těchto snah není zatím příliš patrný.

K celé řadě dalších otevřených otázek uvedu již jen několik poznámek.

Pro snazší vydávání i využívání odborné pedagogické literatury bylo obnoveno „*Dědictví Komenského*“ se sídlem v Přerově, v Muzeu J. Á. Komenského. Radě vědeckých společností byl též předložen projekt dotací pro šest rigorózně vybraných publikací z nabídky Dědictví Komenského pro rok 1995. Nabídkový leták byl zaslán všem školským úřadům — pomozte, aby se tato informace dostala ke každému učiteli. Nabídky pro druhý leták zasílejte do Přerova.

K změněným podmínkám náleží i potřeba nového pracovního stylu. Tvůrčí svoboda je možnost. Aby se tato možnost naplnila, k tomu je třeba konkrétní práce, práce a zase práce. Sama svoboda za nikoho nic neudělá. Potřebujeme proto co nejvíce členů, kteří jsou odborně i morálně na výši doby, za kterými jsou dobré pracovní výsledky, kterým jde více o věc, než o prestiž.

Zvláštní pozornost vyžaduje vztah ČPdS k pedagogické obci, k ostatním partnerským a k dalším akademickým společnostem u nás i v zahraničí. Ví-táme mezi sebou naše milé hosty ze Slovenska, z Německa, z Polska, ze Slovinska i z Ukrajiny. Jsme pro otevřenou tvůrčí spolupráci se všemi, kteří o ni mají opravdový zájem. To platí i v našem domácím prostředí; jsme proti tříštění sil, proti separacím a izolacím. V rámci ČPdS je neomezený prostor pro nejrůznější odborné iniciativy. Otevřenou otázkou je několiké členství, kolektivní členství, aktuální jsou i partnerské dohody. Od potřebných a účelných kooperací třeba ovšem odlišit tendence vypočítavé. Ke zvýšení našich členských příspěvků od 1. 1. 1994 došlo v zájmu získání podpory od RVS.

Závěrem dovoluji připomenout zkušenost generace zakladatelů naší akademické obce. *Československá i Česká pedagogická společnost byla, je a bude nezastupitelná právě svým komplexním, celistvým a otevřeným posláním při zdokonalování výchovy a vzdělávání mládeže i dospělých.* Právě nyní je potřebnější, než kdykoliv dříve. Nermalou tradici českého pedagogického myšlení za nás nikdo rozvíjet nemůže a nebude. Popřejme proto našim odpovědným nástupcům mnoho zdarů.

Závěry sjezdu ČPdS, doprovázeného odbornou konferencí s mezinárodní účastí na téma „Učitel, škola a pedagogika ve 20. století“, v Hradci Králové 16. a 17. 9. 1994

Sjezd

připomenul,

že letošní 30. výročí založení ČPdS zavazuje každého pedagogického odborníka k úsilí o nejvyšší možnou kompetenci i odpovědnost.

Konstatoval

vážné znepokojení nad přežívajícími i novými projevy podceňování a jednostranné komercionalizace vzdělání, rovněž jako nad nedostatečnou odborností i demokratičností probíhající transformace našeho školství. V rozporu s akutními potřebami obnovy naší vzdělanosti na humanitně demokratických základech i oproti všem doporučením našich i zahraničních expertů nejsou u nás překonány anachronické tendence omezovat vyšší vzdělání jen na menší část populace. Spolu s podstatným zkvalitňováním veškerého vzdělávání třeba podporovat i jeho obecnou přístupnost všem, kteří mají pro ně předpoklady. Podíl maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním i s úplným středním odborným vzděláním by měl být v nejkratší možné době zdvojnásoben. Funkčně racionalizovat a rozšiřovat třeba i vysokoškolské vzdělávání. Uniformitu našeho školství překonávejme účelnou diferenciací, nikoliv segregací jeho jednotlivých stupňů a typů. Přednost by měla mít řešení ucelená a otevřená, odpovídající nejvyspělejším zemím soudobého světa i osvědčeným tradicím našim, v duchu odkazu J. Á. Komenského a T. G. Masaryka.

Schválil

- zprávu o činnosti výboru ČPdS od 21. 11. 1992 do 15. 9. 1994, zprávu o hospodaření, závěry revizorů ČPdS i úpravu členských příspěvků provedenou od 1. 1. 1994 s tím, že 20 Kč tvoří členský příspěvek, 40 Kč příspěvek na časopis a 40 Kč příspěvek pro pobočku. Nepracujícím důchodcům se roční členský příspěvek snižuje na 50 Kč (10, 30, 10) a studentům na 25 Kč (5, 15, 5).
- následující změny stanov ČPdS:
„sekretariát společnosti sídlí v místě působení předsedy společnosti.“

Dále „Hlavní výbor ČPdS může kooptovat další aktivní členy podle aktuálních potřeb.“

Ukládá

- předsedům poboček ČPdS, kde dosud neproběhly volby, uskutečnit je nejpozději do 31. 10. 1994
- hlavnímu výboru ČPdS
 - a) do tří týdnů zvolit předsedu a další odpovědné funkcionáře ČPdS
 - b) revidované seznamy členů poboček ČPdS i jejich odborné specializace a adresy publikovat a průběžně doplňovat v Pedagogické orientaci
 - c) prvořadou pozornost věnovat průběžnému zkvalitňování odborných aktivit poboček, sekcí a tvůrčích týmů i klubů ČPdS. Podstatně zvýšit počet členů ČPdS, usilovat zejména o příliv mladých. Získávat nové členy ČPdS na odborných pracovištích i mezi tvůrčími učiteli a ostatními pedagogickými pracovníky
 - d) utvářet předpoklady pro tvořivou práci všech pedagogických odborníků, přednostně řešit aktuální velká témata
 - e) podporovat obnovenou edici Dědictví Komenského nabídkou hodnotných autorských novinek i účinnou pomocí při jejich šíření a uplatňování v celé pedagogické obci. Koordinovat i přípravu základní studijní literatury
 - f) pokračovat ve vydávání a šíření odborného kvartálního a zpravodaje ČPdS Pedagogické orientace. Zlepšit podmínky pro řádnou a plynulou činnost jeho redakce a administrace v Brně. Usilovat o to, aby v každém okrese bylo aspoň 10 odběratelů Pedagogické orientace. V nejbližších číslech přednostně publikovat referáty z odborné konference ČPdS v Hradci Králové „Učitel, škola a pedagogika ve 20. století“. Soustavně informovat o závažných pedagogických publikacích
 - g) rozvíjet co nejtěsnější kooperaci ČPdS s Radou pedagogických věd (dále RPV), s partnerskými společnostmi u nás i v zahraničí, s tvůrčími iniciativami a představiteli celé pedagogické obce v zájmu kompetentní, humanitně demokratické kultivace veškerého pedagogického dění ČR. Zvláštní pozornost věnovat všestranné spolupráci se Slovenskou pedagogickou společností
 - h) provést řádné vyúčtování pražského konta ČPdS, poněvadž nebylo do konání dnešního sjezdu uzavřeno.

Doporučuje

- ustavit místní, regionální i celostátní pracovní skupiny pro nejzávažnější odborné aktivity ČPdS, zvláštní pozornost věnovat co nejkompetentnějším kolegiím pro zdokonalování odborného studia pedagogických oborů a veškerého učitelského vzdělávání
- začít s přípravou Pedagogické encyklopedie
- k 50. výročí dekretu prezidenta Československé republiky dr. E. Beneše o vysokoškolském vzdělávání učitelů uspořádat 10. jubilejní pedeutologický seminář s mezinárodní účastí. Zvyšovat kompetenci všech pedagogických odborníků, zlepšovat jejich pracovní podmínky i společenské postavení. (Platových stupňů využívat k stimulaci permanentní funkční gradace tvůrčí profesionality učitelů, zavést definitivu, třináctý plat, výslužné aj.)
- podstatné posílení i rovnoměrnější rozložení reálných příležitostí k pedagogickému výzkumu. Prostřednictvím státně významných projektů usilovat o obnovu adekvátní kontinuity badatelské činnosti v oblasti věd o výchově i na úrovni AV ČR. Podporovat i výraznější uplatňování výsledků pedagogického bádání, odborných expertíz a doporučení RPV do praxe
- vrátit se i k závěrům sjezdu v Ústí nad Labem a dlouhodobé úkoly obou našich polistopadových sjezdů sledovat i nadále, významné odborné konference připravovat co nejdůkladněji, s náležitým předstihem.

*Připraveno návrhovou komisí,
doplněno a schváleno plénem ČPdS jednomyslně
v Hradci Králové dne 17. 9. 1994*

Zpráva volební komise o výsledku voleb do hlavního výboru České pedagogické společnosti a revizní komise

konaných na řádném sjezdu společnosti dne 17.9.1994 v Hradci králové.

Složení volební komise: PhDr. Josef Malach, CSc. — předseda
prof.RNDr. Jan Melichar, CSc.
Doc.PhDr.Ludmila Prokešová, CSc.

Kandidátka volených členů nového výboru společnosti byla sestavena na základě doporučení poboček i na základě návrhů z pléna. Obsahovala

celkem 10 jmen. Jsou to kandidáti s pořadovými čísly od 1 do 10. Volební lístek mohl být upraven škrtnutím či dopsáním jména kandidáta. Zvoleno mělo být 7 členů. Rozhodnutím sjezdu nebyla pro volbu do revizní komise ustavena zvláštní kandidátka. Revizoři budou navrženi z řad kandidujících osob do HV. Volební komise obdržela po řádných tajných volbách celkem 36 volebních lístků. Po součtu hlasů byly vyhlášeny tyto výsledky voleb:

1.	Doc. PhDr. Zdena Veselá, CSc.	36 hlasů
2.-4.	PhDr. Milena Kurelová, CSc.	35 hlasů
2.-4.	Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.	35 hlasů
2.-4.	Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.	35 hlasů
5.	Doc. Dr. Stanislav Navrátil, CSc.	33 hlasů
6.-7.	PaedDr. Petr Franiok	32 hlasů
6.-7.	PhDr. Petr Havelka	32 hlasů
8.-10.	Dr. Helena Marinková	31 hlasů
8.-10.	PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.	31 hlasů
8.-10.	PhDr. Pavel Prunner	31 hlasů
11.	PhDr. Jana Kohnová	21 hlasů

Volební komise na základě výsledků voleb konstatovala, že do hlavního výboru byli řádně zvoleni kandidáti pod pořadovým číslem 1-7. Za členy revizní komise byli na základě voleb navrženi PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc. a PhDr. Jana Kohnová. Plénium sjezdu vzalo zprávu volební komise na vědomí. Volební komise rozhodla, že volba funkcionářů hlavního výboru se uskuteční na jeho prvním zasedání 28.9. 1994 v Brně.

Za volební komisi podepsali protokol:

PhDr. Josef Malach, CSc.

v.r.

prof. RNDr. Jan Melichar, CSc.

v.r.

V Hradci Králové 17.9.1994

Nové adresy

Česká pedagogická společnost

Sekretariát: Filozofická fakulta MU, ústav pedagogických věd,
Arne Nováka 1, 602 00 Brno

Organizační tajemnice a účetní: Jaroslava Valchářová

Složení hlavního výboru

Doc. dr. Zdenka Veselá, CSc. předsedkyně	Teyschlova 36 635 00 Brno tel. 4621 4370	Ústav ped. věd FF MU, Arne Nováka 1, 602 00 Brno tel. 4132 1258
Doc. dr. Blahoslav Kraus, CSc. místopředseda	E.F.Buriana 548 500 02 Hr. Králové	Katedra pedagogiky VŠP nám. Svobody 301 501 91 Hr. Králové tel. (049) 25226
PhDr. Josef Malach, CSc. místopředseda	Horní Bludovice 207 PSČ 739 37 tel. (06994) 8713	Pedag. fakulta Reální 5 701 03 Ostrava tel. (069) 611 3121
Doc. dr. Libor Hřebíček, CSc. pokladník	Mánesova 5 612 00 Brno tel. 742 085	Ústav ped. věd FF MU, Arne Nováka 1, 602 00 Brno tel. 4132 1258
Doc. dr. Vlastimil Švec, CSc. vědecký tajemník	Laštůvkova 73 635 00 Brno tel. 4621 1205	Pedag. fak. MU katedra pedagogiky Poříčí 31 603 00 Brno tel. 4332 1218
PhDr. Milena Kurelová, CSc.	J. Herolda 1563/4 705 00 Ostrava tel. (069) 671 4231	Pedag. fakulta katedra pedagogiky Reální 5 701 03 Ostrava
PhDr. Petr Havelka	Lázeňská 48 Dobrá Voda u ČB	Ped. fakulta JU katedra pedagogiky Jeronýmova 10 Č. Budějovice tel. (038) 549 448
Prof. RNDr. Jan Melichar, CSc.	Alšova 1641/13 412 01 Litoměřice	Ped. fakulta UJEP České mládeže 8 Ústí nad Labem

Mgr. Antonín Bůžek	Manhardova 16 796 01 Prostějov	Pedagogická fak. tr. 17. listopadu 6 771 40 Olomouc tel. 522 4241
PhDr. Jiří Prokop	Na rovnosti 15 130 00 Praha tel. 684 8276	Ped. fakulta UK katedra pedagogiky M.D.Rettigové 4 Praha 1 tel. 2491 5617
PaedDr. Petr Franiok	V Zimném dole 1523 735 41 Petřvald tel. (06995) 22849	Ped. fakulta katedra pedagogiky Reální 5 701 03 Ostrava tel. (069) 611 3121 kl. 230
PaedDr. Zita Horáková	nám. Osvoboditelů 820 500 01 Hr. Králové	Vysoká škola pedagog. nám. Svobody 301 501 91 Hr. Králové tel. (049) 25226
Doc. dr. Miroslav Chráška, CSc.	Rejskova 32 796 01 Prostějov	Ped. fakulta tř. 17. listopadu 6 771 40 Olomouc tel. (049) 25226
Doc. dr. S. Navrátil, CSc.	U stadionu 2532 Louny	Ped. fakulta UJEP České mládeže 8 Ústí nad Labem
PhDr. Jana Kohnová revizorka	Staroměstské nám. 8 110 00 Praha tel. 231 5365	ÚŘŠ Ped. fak. UK Myslíkova 7 110 00 Praha 1 tel. 2491 4980
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.	Hutařova 31 612 00 Brno tel. 4121 6638	Pedagog. fakulta MU Poříčí 31 603 00 Brno tel. 4332 1218

Přílohy, projekty a dokumenty

Učitelství nakladatelství *Dědictví Komenského* před r. 1914

Josef Cach

1. Před listopadem 1989 řada „kacírů“ kritizuje jednostrannou ediční politiku v oblasti pedagogických a jim blízkých věd, když po roce 1948 postupně monopol v této sféře obdrželo nové Státní pedagogické nakladatelství jako nakladatelství již ideologicky orientované. V posledních dvou letech jsme svědky záslužné snahy obnovit činnost Dědictví Komenského jako střediska nové polistopadové ediční politiky.

Již úvodem můžeme s radostí a hrdostí konstatovat, že zásluhou tohoto učitelského (naprosto dobrovolného) nakladatelství pod patronátem významných postav vědy (včetně profesorů filozofické fakulty tehdejší české univerzity) bylo v období 1892 až 1914 dosaženo výsledků, kterými se toto nakladatelství stává jedním z pilířů rozvoje teorie vzdělání a výchovy. Jde o výsledek, který snad nemá v Evropě srovnání, zejména pokud jde o počet obyvatel, počet učitelstva a kvantitu ediční činnosti a pokud jde (ve většině případů) také o kvalitu publikací. Výkaz členstva DK v roce 1912 ukazuje výsledky činnosti pokud jde o zájem učitelstva o vydávané publikace, a to s důrazem na okresy v Čechách — Jičín, Kolín, Hradec Králové, Král. Vinohrady, Kutná Hora, Lanškroun, Náchod, Něm. Brod, Nová Paka, Nový Bydžov, Plzeň, Praha-střed, Slaný; na Moravě — Brno, Vyškov, Uh. Hradiště. Podstatně méně odběratelů vykazuje Slezsko, kde nejvíce členů má Frýdek (Praha-střed 102, Frýdek 18 apod.). Celkem jde o 3426 odběratelů, z toho v Čechách 2732, na Moravě 649, ve Slezsku 36, v cizině 9 (malé procento tvoří profesori středních škol, mezi nimi 1 žena). Již tato čísla ukazují snahu a ve významném procentu touhu značné části učitelstva soustavněji se vzdělávat a na dobrou činnost ústředí DK i ve smyslu popularizace vědy.

2. Dědictví Komenského se rodí poměrně lehce v příznivé (obecně politicky a školskopoliticky naopak nepříznivé) době oslav 300. výročí narození J. Á. Komenského jejichž úroveň představuje mj. pozoruhodný projev T. G. Masaryka s aspekty filozofickými, pansofickými a pedagogickými i didaktickými. Elán vítězí nad překážkami a postupuje i stanovy a první výsledky činnosti. V Ročence z r. 1894 je charakterizován projev J. Dolenského, významného činitele učitelského hnutí, spisovatele pro mládež a historika škol-

ství, jeho koncepcce ediční politiky, a to v oblasti odborné literatury pedagogické i v oblasti literatury pro mládež (toto spojení je symbolické a i finančně zdařilé). Jedná se nejen o svépomocný nakladatelský podnik, ale především o povznesení intelektuální a odborné úrovně učitelstva. Na tomto základě na první ustavující schůzi je projednán již program konkrétní. Bude vydávána ročenka pedagogická a školská, budou zpracovány dějiny českého národního školství a s nimi program „národního vychovatelství“ (i na základě pozorování a výzkumu); současně půjde o edici populárních pedagogických prací a metodických příruček. Pozornost zaujme důraz na vydávání „vynikajících pedagogických spisů“. Zmíněná péče o literaturu pro děti a mládež je již pevnou částí programu.

3. Všimněme si nyní realizace programu podle jednotlivých specializací.

Pokud jde o psychologii, je v intenci odkazu G. A. Lindnera a jeho vědecké školy pokračováno, a to jmenovitě zásluhou F. Čády, ve vydávání prací původních (máme na mysli především Psychologii F. Krejčího jako stavební kámen pro celou generaci) i ve vydávání překladů (S. G. Hall a počátky severoamerické experimentální psychologie a pedagogiky). K pedopsychologickým počátkům naší vědy patří knihovnička *Dítě* jako produkt vědecké a výzkumné práce F. Čády a jako spojení vědecké činnosti fakulty s podílem řady učitelů na prvních experimentech a sociologických pozorováních.

DK je vůbec přelomem ve vydávání literatury překladové, a to se zaměřením na západ i východ (Rusko, Polsko). Propojením odkazu Komenského a Lindnera s tímto úsilím vzniká jedna z posledních hrází proti tzv. školskému herbartismu a jeho vídeňské úřední modifikaci.

Monumentální je podíl DK na vydávání klasiků pedagogiky v ediční řadě Knihovna pedagogických klasiků (řídí F. Drtina). Máme na zřeteli úroveň obsažných úvodů, úroveň překladů i úroveň úpravy, jež je namnoze dodnes nepřekonaná (výjimku v jiné podobě a upravě tvoří knižnice *Z dějin pedagogiky* SPN po r. 1967). Defiluje tu před námi *Velká didaktika* Komenského, Komenského *Informatorium*, Lockovy *Myšlenky o výchování* a Tolstého *Články pedagogické* (péčí J. Mauera a K. Velemínského).

Nelze ponechat stranou — právě v těchto souvislostech další dodnes nepřekonané dílo, jakým jsou Kádnerovy *Dějiny pedagogiky*.

Oblast obecně pedagogickou představuje Lindnerova *Pedagogika* i jeho přednášky na filosofické fakultě, Úlehlovy *Listy pedagogické*, Kádnerovy *Příspěvky k pedagogice experimentální* i spisek J. Patočky o *Ideálech umělecké výchovy a půdě české skutečnosti*.

Mohli bychom pokračovat v pestrém výčtu publikací dalších, které jsou rázu popularizačního i metodického. Ve své době byly publikacemi žádanými, třebaže často na úrovni pouhého „metodikání“.

Ale vycházejí i publikace odborníků jiných vědních odvětví, např. *Přehled české archeologie* L. Píče, předního českého i evropského specialisty.

V souvislostech s touto činností je Ústředním spolkem jednot učitelských v království Českém vydáván *Stručný* (šestisvazkový!) *slovník pedagogický* za redakce J. Kliky a K. Štecha.

Orgánem spolkovým jsou *Pedagogické rozhledy* za redakce F. Drtiny, které znamenají základy vědeckého pojetí odborného periodika pro učitelstvo a školské pracovníky (i pracovníky jiných vědních specializací, zejména pedopatologie). DK se v r. 1911 ujímá vydávání *České mysli* za redakce F. Krejčího a F. Čády.

4. Následuje již méně pestrá a bohatá činnost v období předmnichovské republiky i po r. 1945, do doby vzniku Státního pedagogického nakladatelství.

Děk pracovníků dnešních pedagogických věd i učitelstva za tento přínos do tradic české vědy!

Literatura:

- Kolbabová, E.: Úloha Dědictví Komenského ve vývoji pedagogiky v letech 1892–1918. Diplomová práce na FF UK v Praze za vedení J. Cacha.
- Archív Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze.
- Cach, J. a kolektiv: Výchova vzdělání v českých dějinách, sv. III/2. Konec XIX. a začátek XX. století. FF UK v Praze 1991.

Vývoj školního hodnocení žáků a studentů

Rudolf Grepl

1. Obecně k hodnocení

Hodnocení žáků a studentů patří již několik desetiletí k naléhavým otázkám pedagogickým. Není mnoho jiných problémů, které by vyvolaly tolik diskusí, protichůdných názorů a reformních návrhů.

Dosavadní teoretické nebo výzkumné studie o hodnocení žáků ve škole se soustřeďují hlavně na:

- **zdokonalení hodnotící činnosti učitele.** Výsledkem mají být takové prostředky a metody školního hodnocení, aby učitel hodnotil objektivně na základě kvalifikované psychologické diagnózy. Normy pro hodnocení

žáků, dotazníky, didaktické testy, osobní archy žáků aj. mají vyloučit vliv lidské nedokonalosti učitele.

- **vliv školního hodnocení** (zpravidla klasifikace prospěchu) na žáky
- **školní hodnocení ze správného hlediska**. Určují, co a jak může nebo nemůže učitel hodnotit. Hlavním požadavkem tu bývá, aby hodnocení žáků bylo srovnatelné a průkazné, a proto i jednotné a objektivní.
- **smysl, funkci a obsah školního hodnocení**. V nich je soustředěna vlastní pedagogická teorie školního hodnocení žáků. Bývají součástí systematických prací nebo širších monografií z oboru pedagogika.

Ve věci školního hodnocení je řada problémů. Obecně je školní hodnocení důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Můžeme říci, že školním hodnocením rozumíme každé mínění učitele a školy o vlastnostech, činech, výkonech a chování žáka. Lze jej vyjádřit od prostého úsměvu až po školní známku. Vstupuje do vztahu vychovatele a vychovávaného obdobně jako učivo mezi učitelem a žákem. Je součástí mravního vztahu učitele a žáka. Většinou se hodnocení ve škole soustřeďuje na prospěch žáků v jednotlivých předmětech, na jejich chování a na jejich vztah k určité činnosti.

Zkoušení a zkoušky se dnes jeví jako prostředek poznání a hodnocení žáka, tedy jako problém podřazený otázkám školního hodnocení. Zkouška bez hodnocení přestává být zkouškou, ale hodnotit žáky lze bez zkoušení.

Můžeme rozlišovat tyto **stránky a elementy školního hodnocení**:

- **předmět** (hodnocení vědomostí, dovedností, návyků, chování, výsledků vyučování),
- **kritéria** (hlediska a měřítko hodnocení),
- **metody** (způsoby hodnocení — intuitivní a racionální),
- **formy** (jsou prostředky, kterých učitel užívá, aby své hodnocení vyjádřil a zachoval, např. školní známka, vysvědčení, hodnotící výrok, posudek, charakteristika žáka),
- **nositel hodnocení** (subjekt a objekt hodnocení, čili kdo hodnotí a kdo je hodnocen),
- **požadované vlastnosti** (objektivnost, spravedlnost, jednota, komplexnost, srovnatelnost, veřejnost hodnocení),
- **druhy** (hodnocení jednotlivých činů, výkonů žáka, hodnocení dílčí, hodnocení celkové, hodnocení výsledné).

2. Vývoj soustavy školního hodnocení

Minulost školní výchovy obsahuje takové zkušenosti s hodnocením žáků, které nemůže poskytnout ani pedagogický experiment ani jiné zkoumání

soudobé školní praxe. Historický přehled dovoluje lépe porozumět současnému školnímu hodnocení, rozlišit jeho tradiční a perspektivní vlastnosti. Vynikne i společenská funkce školního hodnocení žáků a její proměny.

První výklad o otázkách školního hodnocení nalézáme u Quintiliana (1. stol. n. l.), který zaznamenal poznatky řecké školní praxe. Ta již využívala stimulačního účinku hodnocení (včetně přidělování míst tzv. lokace). Ve středověku byla na školách partikulárních, městských lokace doplněna novými prostředky.

Postupně zakotvoval systém tříd a vyučovacích hodin, připisovaný také Komenskému. Potřebami tohoto systému školní organizace lze vysvětlit vývoj školního hodnocení v podobu téměř dnešní. Školy důsledně organizované uvedeným způsobem se přiblížily k takovému hodnocení žáků, které slouží k třídění dětí. Do této doby, tj. přibližně do 16. století, kladou někteří autoři také počátky známkování. Součástí školního života se stávalo vysvědčení, které dostával odcházející žák. Bez něho neměl školu opustit, ani neměl být přijat na jinou školu.

Pedagogická objevnost Komenského je v tom, že naznačil pedagogickou diagnostiku. Žádá, aby učitel dokonale poznal žáka a pak mu co nejvíce prospěl. K tomu dává učiteli nástroj. Kromě známé typologie žáků rozlišil požadavky pro věk dětský až jinošský a stanovil stupně žákovy pokročilosti v jednotlivých činnostech.

Velkou pozornost věnovali školnímu hodnocení žáků jezuité. Jejich studijní řád z r. 1599 velmi pečlivě uspořádal systém školního hodnocení, a to z prvků nových i z prvků obsažených v řádech nejezuitských škol. Platil i v Čechách.

Hodnocení žáků se stalo vítaným prostředkem k podnícení studijní píle žáků. Z dobových pramenů vyplývá, že školní hodnocení v 16. a zvláště v 17. století se stává trvalou součástí života škola. Na jezuitských školách nalezlo svou první ucelenější podobu a na všech školách se uplatnily hlavně jeho stimulační možnosti.

Kodifikace školního hodnocení žáků

V 18. století se původní systém školního hodnocení žáků navenek příliš nemění. Kromě toho, že byly zavedeny knihy cti a černé knihy na všech gymnáziích, nastala velká změna v tom, že stát, který se v době Marie Terezie ujal vlády nad školami, propůjčil svou autoritu i školnímu hodnocení žáků.

Felbigerův školní řád z r. 1774, Kniha metodní z r. 1775, Marxova reforma gymnázií z r. 1775 a konečně Politische Verfassung, tzv. Schulkodex

z r. 1805 uzákonily tento stav: na konci každého roku byly konány veřejné zkoušky, při zkoušce byl vyložen výkaz o docházce do školy a výkaz o prospěchu. Zkouškám byli přítomni vedle duchovního správce a místního dozoru školního též soudci a panští úředníci a úředníci magistrátu. Zkoušeli především učitelé, ale právo zkoušet měli i hosté. Po zkoušce přečetl předsedající jména žáků, kteří pilností, prospěchem a mravností vynikali nad ostatní. Vysvědčení se vydávalo jen při odchodu ze školy.

Klasifikovalo se:

- **návštěva školy** (velmi pilná, pilná, nestálá, řídká)
- **mravy** (velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající)
- **prospěch v jednotlivých předmětech** (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý)
- **prospěch celkový** (vyznamenání, tj. většina velmi dobrých, žádná prostřední, opakovat, tj. více jak tři prostřední).

P. Gratian MARX (návrh reforem gymnázií z r. 1775) doporučuje gymnázia jako ústavy pětitřídní o třech třídách gramatických a dvou humanitních, jazyk německý vyučovací ve dvou nejnižších třídách, dále latina, zaveden systém třídních učitelů, kteří učili všechny předměty ve třídě (mimo náboženství). Ústavy byly podřízeny státu pod vrchním dozorem studijního direktora, ředitelem byl vždy okresní hejtman, vlastním správcem a výkonným orgánem jeho prefekt. Konec roku a výsledek zkoušek byl uzavřen veřejnou slavností, kde premianti dostávali knihy a medaili s obrazem císaře. (Kádner, O.: Dějiny pedagogiky, Praha 1923, díl II., svazek II.)

Později, již po r. 1848, nebyl používán čtvrtý stupeň pro klasifikaci školních mravů, odděluje se hodnocení píle žáků a nově se upravují všeobecné třídy vysvědčení, čili hodnocení celkového prospěchu žáků. Vysvědčení se stává důležitým dokumentem (např. při přijímání učňů na řemeslo se mělo žádat vysvědčení o dvou letech strávených na škole triviální). Školní historici mají k dispozici dochované záznamy o školních letech J. E. Purkyně, J. Nerudy aj.

Ve druhé polovině 19. století zaznamenáváme dvě důležité změny, zvláště po r. 1848 a 1869 — jednak postupné rozlišování příslušných předpisů pro školy lidové a pro školy výběrové, jednak zvýšený podíl a úloha klasifikace, tj. třídění žáků, v kodifikovaném systému školního hodnocení. V r. 1854 byly podle příslušného vzoru zavedeny maturity a pak často upravovány (významnější změny se staly v letech 1884, 1887, 1891, 1892 a pak až 1931, 1934, 1938).

Na školách obecných (povinná docházka ve věku 6 až 12 roků — zákon z r. 1869) a měšťanských (zákon z roku 1869: nejprve trojtřídní, od r. 1903 čtyřtřídní) upravily hodnocení žáků zemské školní rady podle prozatímního školního řádu až v roce 1884, a to tak, že předepsaly **klasifikaci**:

1. **mravů** (choval se velmi mravně, mravně, nedosti pořádně, nehodně)
2. **pilnosti** (učil se velmi pilně, pilně, nejednostně, málo)
3. **prospěchu** (prospěl velmi dobře, dobře, dostatečně, sotva dostatečně, nedostatečně)
4. **vnější úpravy** (velmi úhledná, úhledná, nedosti úhledná, neúhledná, nedbalá).

Zanikly dále tzv. výroční zkoušky a církevní úřady ztratily možnost pořádat zkoušku z náboženství. Další změny byly také, ale ne již podstatné. R. 1886 je úředně zrušena prapůvodní forma školního hodnocení — lokace, ale u některých učitelů nebo v některých zemích trvá dosud.

Vývoj školního hodnocení se ustálil v r. 1905, kdy definitivní školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských upravil také klasifikaci žáků a vydávání vysvědčení.

Klasifikace byla čtvrtletní. Prospěch v jednotlivých vyučovacích předmětech byl určen úsudkem vyučujícího, klasifikace mravů, píle a vnější úpravy písemných prací byla stanovena dohodou vyučujících, popřípadě hlasováním na učitelské konferenci. **Klasifikační stupnice**, závazné pro úřední dokumenty, byly znovu výslovně určeny:

1. **mravy** (chvalitebné, uspokojivé, zákonné, nedosti zákonné, nezákonné)
2. **pilnost** (vytrvalá, náležitá, dostatečná, nestálá, nepatrná)
3. **prospěch** (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný)
4. **vnější úprava písemných prací** (velmi úhledná, úhledná, nedosti úhledná, neúhledná, nedbalá).

O postupu žáka do vyššího ročníku rozhodovala koncem školního roku učitelská porada, a to nejen podle známek. Při jedné „nedostatečné“ mohli a měli učitelé zvážit, zda je žák duševně zralý, aby mohl sledovat vyučování ve vyšší třídě.

Tato úprava se od r. 1925 vztahovala také na Slovensko a platila až do r. 1935. Při stanovení celkového prospěchu, tj. při hodnocení způsobilosti žáka k postupu ve studiích, se nemělo hledět na prospěch ve zpěvu, v ručních pracích a v tělesné výchově (výnos z 29. dubna 1930). tím byla kodifikována tehdejší praxe, neboť odlišná (mírnější) klasifikace existovala v těchto předmětech de facto již dříve. Novinkou byly osobní listy žáků, předepsané pro přijímací řízení na střední školy.

Rakouská školská tradice inspirovaná duchem Felbigerovým a Herbartovým byla upravena, nikoli přeměněna, až předpisy z let 1935–37. V roce 1935 byl vydán výnos o třídění žactva obecných a měšťanských škol, vydaný „pro sjednocení školní praxe při třídění žactva“. Fakticky jen novelizoval rakouský předpis z roku 1905. Mezi nejdůležitější změny nutno počítat, že byla zrušena klasifikace pilnosti.

Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské z roku 1937 znovu kodifikoval klasifikační stupnice a upravil postup žáků do vyššího ročníku tak, že oslabil mechanický vliv „nedostatečných“ a poskytoval více důvěry učitelům, aby rozhodovali o postupu žáků. Od r. 1937 bylo prakticky vyloučeno, aby žák propadl z tzv. výchovných předmětů.

Zkušební a klasifikační řád pro střední školy vyšel současně s jejich školským řádem v roce 1937 a má spíše ráz odborné studie než úředního předpisu.

Chování bylo klasifikováno podle čtyřčlenné stupnice. První stupeň určen pro žáky, proti kterým nebyly vážnější stížnosti, druhým stupněm byli klasifikováni žáci s drobnějšími přestupky nebo žáci, kteří již prokázali nápravu, třetím stupněm pak žáci, kteří se nepolepšili nebo se hrubě provinili, zvláště neomlvenou absencí při vyučování a čtvrtý stupeň byl vystižen názvem „nezákonné chování“. Dalšími zřeteli při klasifikaci chování žactva měl být zřetel k charakteru, k dosavadnímu chování, k tělesné a duševní zralosti žáka, k jeho poměru ke školní práci, k píli atd. Chování se vždy mělo posuzovat v souvislosti s rodinným a sociálním zázemím žáka a jeho tělesným a duševním zdravím.

Prospěch byl nadále klasifikován podle pětičlenné stupnice, v níž osou byl stupeň střední, označující průměrný výkon, tj. znalost podstatných složek učiva a jeho přiměřené používání. Větší jistota, větší samostatnost a vhodnost aplikace spolu s ovládnutím větších partií učiva odlišovaly lepší známky. Čtvrtý stupeň označoval minimum znalostí pro další postup žáka ve vyučování, pátý stupeň pak ještě nižší, nepostačující úroveň. Výsledná známka neměly být aritmetickým průměrem, ale měla se určovat se zřetelem k žákově práci během celého období a k celkovému stavu vědomostí a schopností jich užívat.

V předmětech grafických měly být podkladem pro klasifikaci školní práce žáků. Hodnotit se mělo žákovo nadání, příčinnost, znalost příslušné teorie, množství i jakost prací, jejich upravenost a zvláště samostatnost pojetí a provedení. V tělocviku měla být hodnocena žákova výkonnost, snaha a ukázněnost, u oslabených žáků pak také dobrá vůle a zájem o tělesnou výchovu.

Klasifikace měla být prováděna „pokud lze spravedlivě a objektivně“, ale „nemá překážeti hlavnímu úkolu školy — vychovávat i vzdělávat“.

Celkovým rysem zkušebního a klasifikačního řádu pro střední školy byl liberalismus směřující k individualistickému chápání studia i morálky. Příznačné je časté zdůrazňování a preferování samostatnosti žáků. V tomto duchu je tento klasifikační řád teoreticky dobře fundován a úprava školního hodnocení žáků strážlivá a účelná.

Další vývoj hodnocení žáků na českých školách byl přerušen německou okupací. Protektorátní předpisy, včetně předpisu o klasifikaci žactva z roku 1943, nahradily původní české. Po válce byly zrušeny a znovu platily předpisy z let 1935 a 1937.

Srovnáme-li klasifikační předpisy s ostatními školními předpisy, zjistíme, že máloco bylo tak rozsáhle a často kodifikováno jako školní hodnocení žáků.

Vývoj v této oblasti po 2. světové válce je již znám, v tomto příspěvku jej již nesleduji.

Závěr

Dá se říci, že vývoj školního hodnocení se ustálil na přelomu 19. a 20. století. Zaniklo členění předmětu hodnocení prospěchu podle jednotlivých vlastností (dovedností, schopností) žáků a vžilo se hodnocení členěné podle organizačních jednotek vyučování — podle učebních předmětů. Hodnocení známkami, podle klasifikační stupnice se ustálilo natolik, že dnes pokládáme konvenční stupně školního hodnocení za velmi živou tradici, která se netýká jen školy, ale která pronikla do národního povědomí. Výsledné hodnocení se ustálilo tak, že se hodnotí ve čtyřech čtvrtletích školního roku. Hodnocení čtvrtletní je východiskem pro pololetní (semestrální) hodnocení a celoroční hodnocení prospěchu a chování. Tento systém představuje živou tradici v hodnocení žáků na našich dnešních školách.

Literatura:

- [1] Chlup, O.: Středoškolská didaktika, Tiskový odbor Kulturní sekce Spolku posluchačů filosofie, Brno 1927
- [2] Kádner, O.: Dějiny pedagogiky, díl I, II, III, Česká grafická unie, Praha 1923
- [3] Příhoda, V.: Psychologie a hygiena zkoušky, edice Dědictví Komenského, Praha 1924
- [4] Tuček, A.: Problémy školního hodnocení žáků, SPN, Praha 1966 (skripta UK Praha)
- [5] Veselá, Zd.: Vývoj české školy a učitelského vzdělání, Masarykova univerzita v Brně, 1992

Objevil jsem „I“

František Pospíšil

Jsou cestovatelé světem širým i vesmírem. Mým údělem se stala cesta k sobě. Cesta k člověku, do jeho jádra. Objevil jsem **I**. (Viz Kulturní hodnocení, PO č. 4 (1992). K tomu dodávám:

I je bod na křižovatce nekonečna, směřující nahoru a vpřed. Průsečík času a prostoru, hmoty a ducha, vědomí a bytí, člověka a světa, já a ty.

I je výslednice vývoje živé přírody a kulturní společnosti. Poznat a cítit tuto novou kvalitu není dáno lidem, kteří na sebe nemají čas, ať již v běhu za potravou či v opojení.

A jen v záblesku prožívají tvůrčové hodnot spravedlivou odměnu. Když Michelangelo vytesal Vzpouru otroka, když Petr Parlér dostavěl chrám, když rolník zaseje obilí, **I** se chvěje — a očekává. (**I** je světlo v okénku) **I** zní v klidu, v tichu a očekává spojení. Spojení těl a duší. Spojení rukou.

Krásný je ruský výraz pro soubor=system hodnot: sovokúpnost' cennnostěj. **I** je lúno hodnot. Jako je světlo částicí a vlněním, tak je **I** jiskra a vlna současně. **I** spojuje generace, rodiče a děti — živé a mrtvé.

Svoboda jedince je dána tím, že může — nemusí poznat podstatu své lidskosti a uskutečnit se. Svoboda ČLOVĚKA je poznáním nutnosti PRÁCE. Člověk se uskutečňuje tím, že pozná své **I** rozumem, procítí citem a uskuteční práci. Já jsem cesta: **I** → **K**.

I je moment klíčení semene a zážeh jiskry myšlení; růst další je dílem chaosu a práce — růst člověka je dílem práce. Práce na **I**. Uvědomělá, cílevědomá a smysluplná činnost lidská je založena na uskutečňování, spojování a růstu (kultivaci) **I**.

I = prapodstata; to podstatné, co *má být* pěstováno. Šance jedince a skupiny spočívá v pochopení obecné lidskosti, společenské funkce **I**; jeho síla bude úměrná velikosti sdružení. Fungování systému má své zákonitosti, **I** má svoje místo. V případě ohrožení jedince vede k přežití jen síla skupiny, v případě ohrožení celku vede k přežití jen síla vyšší. Je-li dosavadní světový systém, postavený na docíleném souvědomí a spolupráci ohrožen, je nezbytné přizvat sílu vyšší: Solidarita a Soucit. Citová deprivace jako tělesná a duševní (psychosomatická) nemoc je známa, prokazatelně se šíří. Stane-li se chorobou sociální (Nietzsche, Apokalypsa aj.), je ohrožení lidstva akutní. Proto voláme Souvědomí a Spolupráci k mobilizaci. Zde a teď.

Specializační studium řídicích pracovníků ve školství — školský management — na Ostravské univerzitě

Josef Malach

Ústav celoživotního vzdělávání a rozvoje při Pedagogické fakultě Ostravské univerzity připravil specializační studium školského managementu, aby uspokojil nové vzdělávací potřeby v našem regionu. Pracovníci ústavu vyšli vstříc desítkám ředitelů všech typů a stupňů škol, kteří nastoupili do funkcí v posledním období. Nároky na řídicí pracovníky jsou v etapě transformace našeho školství jiné než v minulém období, kdy převažoval centrálně direktivní způsob řízení vzdělávání a výchovy.

Nová situace ve školství, charakteristická mimo jiné větší svobodou v rozhodování základního článku školského systému, však klade vyšší požadavky na řídicí pracovníky, neboť nesou za chod školy a výsledky její práce větší odpovědnost. Ředitelé škol navíc pracují v poměrně složitých finančních podmínkách. Jsme rovněž v období závažných legislativních změn v oblasti školství i v dalších oblastech, které se práce škol dotýkají.

Cílem specializačního studia je připravit ředitele a zástupce ředitelů škol a školských zařízení pro kvalifikovanou řídicí práci nejen v oblasti pedagogického řízení, ale také v oblasti vzdělávacího managementu, personálního řízení, školské legislativy i psychologie řízení. Výhledově počítáme s tím, že ke studiu budou přijati všichni učitelé, kteří o toto studium projeví zájem. Očekáváme, že Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy bude toto studium v nejbližší době uznáno jako atestační forma dalšího vzdělávání, jež se stane kvalifikačním předpokladem pro výkon řídicí funkce.

Studium je projektováno jako třísemestrové a první zájemci zahájili studium již v říjnu roku 1993. Studijní cykly budou na sebe navazovat, tak aby mohli být brzy uspokojeni všichni zájemci.

Na přípravě studijního programu pracovala skupina složená se zástupců fakulty, pracovníků školských úřadů a české školní inspekce i ředitelů škol. Tím bylo zajištěno, že studium bude úzce propojeno s aktuálními potřebami řídicí praxe a regionální školskou politikou, po níž mnozí řídicí pracovníci volají.

Tento požadavek je zajištěn i tím, že vedle učitelů Ostravské univerzity a dalších vysokých škol, je větší část lektorského sboru specializačního studia tvořena zkušenými řediteli škol, vedoucími pracovníky školské správy i české školní inspekce.

Východiska tvorby projektu specializačního studia

Potřeba přípravy řídicích pracovníků ve školství je dána v současné době je zejména:

- zásadními změnami v řízení školství v souladu s novými zákony a předpisy,
- plošnými personálními změnami ve všech řídicích funkcích,
- potřebou zapojení řídicích pracovníků do procesu transformace našeho školství.

V nových podmínkách rozvoje tržní ekonomiky, demokracie a zvyšování samostatnosti škol již přestává platit, že dobrý učitel se automaticky stává i dobrým školským manažerem.

Formulace cílů vzdělávání řídicích pracovníků ve školství (VŘPŠ) a od nich odvozeného učebního plánu vychází z profesiografických výzkumů u nás i v zahraničí i ze zkušeností v této oblasti v některých vyspělých zemích (zvl. Nizozemí).

Vzhledem k zatížení řídicích pracovníků řešením provozních problémů bude zvýrazněno instrumentální pojetí studia tak, aby se v něm v potřebné míře uplatnily principy praktičnosti a konkrétnosti.

Základní cíle VŘPŠ

- * formování osobnostních předpokladů pro řídicí práci, rozvoj tvořivého potenciálu, schopností řešit problémy, úprava životního stylu řídicího pracovníka,
- * osvojení si nových poznatků z pedagogiky a psychologie zejména se zaměřením na analýzu zahraničních zkušeností a domácích tradic
- * osvojení si základů teorie školského managementu a praxe řídicích procesů, metod a technik řízení (zvl. školy)
- * zvládnutí základů personálního řízení
- * prohloubení znalostí legislativy v oblasti školství i obecně závazných předpisů vztahujících se na školské instituce jako právní subjekty
- * iniciace rozvoje práce s informačními médii ve školství
- * osvojení si základní cizojazyčné terminologie ze školského managementu

Učební plán studia a stručný obsah studovaných disciplín

Je výsledkem analýzy potřeb řídicích školských pracovníků, provedených PdF OU. Byly konfrontovány s přístupy některých vysokoškolských pracovišť, zabývajících se projektováním ev. již přípravou těchto specialistů.

Uvažovaná dotace 200 hodinami zhruba odpovídá rozsahu některých projektů výše uvedených pracovišť, tak našim zkušenostem v oblasti dalšího vzdělávání učitelů.

Učební plán specializačního studia řídicích pracovníků ve školství — školského managementu

PŘEDMĚT	1.semestr hodin	2. semestr hodin	3.semestr hodin
* Řízení vzdělávání, škol a školských zař.	10	15	25 ZK
* Personální řízení	20 Zk		
* Ekonomika vzdělávání a vzděl.institucí	10	20 Zk	
* Právní předpisy ve školství	101	5	
* Řízení pedag.procesu a pedag.inovace	10	20	
* Psychologie a duševní hygiena	10	10	
* Závěrečná práce			25
* Exkurze, praxe, stáž			10
	70	70	60

V učebním plánu je uvažováno o 6 předmětech.

První semestr má úvodní orientační charakter se širším záběrem. Druhý semestr je více specializován na profilující předměty školního managementu. Třetí semestr je věnován cvičení v řídicích činnostech, uskutečnění praxe (exkurze) v instituci řídicí školství (ŠÚ, ČŠI, MŠMT a pod.) a závěrečné práci studia.

Průběžné hodnocení studia a jeho zakončení

V každém semestru je předepsána jedna zkouška. Studium bude ukončeno obhajobou závěrečné práce a pohovorem před zkušební komisí, složenou z pracovníků ÚCVR a vedoucích pracovníků školské správy.

Stručný obsah studovaných disciplín

1. Řízení vzdělávání, škol a školských zařízení

* vzdělávací management

- pojetí, funkce a zvláštnosti řízení vzdělávání jako sociálního systému,
 - výchovně vzdělávací soustavy, jejich hlavní prvky a společenské poslání při kultivaci lidského potenciálu,
 - potřeby a zájmy dětí, mládeže a dospělých a vzdělávací služby,
 - vnější a vnitřní faktory ovlivňující řízení (změny na trhu práce, kvalifikace, tendence sociálně-ekonomického rozvoje,
 - základy teorie, organizačních struktur a mechanismů řízení, soubor forem a metod řízení,
 - vzdělávací management jako prostředek inovace výchovy a vzdělávání a aktivizace pedagogických a ostatních pracovníků ve školství,
 - rozhodovací cyklus, vymezení problému, získávání informací, analýza a zpracování informací, variantní návrhy, rozhodnutí a jeho realizace, kontrola a vyhodnocení.
- * školský management
- charakteristika a poslání jednotlivých stupňů řízení,
 - působnost a kompetence centra — MŠMT, regionu(ŠÚ, ČŠI) a školy, školských zařízení,
 - charakteristika vertikálních a horizontálních vztahů v personálních, finančních a pedagogických otázkách
 - tradice českého školství a podněty ze zahraničních struktur a mechanismů řízení školství,
 - kritická analýza současného stavu, varianty projektů transformace čes. školství,
 - výhody a nevýhody odvětvového a integrovaného řízení školství, míra centralizace a decentralizace pravomocí.
- * státní správa a samospráva ve školství
- vývojové tendence společnosti v prohlubování demokratizace, komplexnosti řízení, dělby práce a moci,
 - pochopení poslání a úkolů, zvláštností i metod práce státní správy a samosprávy ve školství,
 - organizace, náplň činnosti a formy práce na jednotlivých stupních řízení,
 - orgány samosprávy, zejména školská rada — jednání a realizace závěrů,
 - dělba práce a spolupráce s obcí, rodičovskými organizacemi, odborovými a profesními učitelskými a manažerskými organizacemi a iniciativami.
- * strategický školský management
- cíle, obsah a formy strategického řízení na centrálním stupni,
 - úkoly a poslání MŠMT,
 - centrální informační systém,

- vazby k ostatním rezortům a ústředním institucím
- * regionální školský management
- úkoly a pravomoci školského úřadu a školské inspekce,
- povinnosti a styl práce ředitele ŠÚ,
- vnitřní a vnější vazby ŠÚ,
- tvorba a uskutečňování regionální školské politiky,
- regionální informační systém.
- * škola jako základní stupeň řízení
- hlavní funkce, výkony a sociální klima školy,
- analýza řídicích procesů a činností a řídicího cyklu na škole,
- řízení a sebeřízení pedagogických procesů (kurikulární činnosti, výchovné činnosti, výchovně vzdělávací inovace),
- řízení zabezpečovacích procesů v oblasti ekonomické, provozní, materiální, personální,
- specifické změny v řízení po získání právní subjektivity škol,
- povinnosti, styl a metody práce ředitele školy a ostatních funkcionářů,
- spolupráce s organizacemi ve škole,
- zvláštnosti řízení nestátních škol,
- informační systém na škole.

2. Personální řízení

- * působení řídicího pracovníka na sociální klima ve škole a v řídicí instituci,
- motivace k pracovnímu výkonu,
- hodnocení pedagogických pracovníků a jejich odměňování,
- * výběr pracovníků, ukončení působení ve škole a instituci, řešení personálních problémů
- * péče o odborný růst pedagogických pracovníků,
- * rozvoj kreativity pedagogických pracovníků

3. Ekonomika vzdělávání a vzdělávacích institucí

- * vybrané ekonomické kategorie a jejich uplatnění v podmínkách řízení školství a školy,
- * tržní ekonomika a školství,
- * efektivita vzdělávání, efektivita pedagogického procesu,
- * možnosti podnikání ve školských podmínkách,
- * sponzorství, nadace, studijní fondy, zahraniční spolupráce

- * rozpočet, rozpočtová pravidla,
- * hospodaření rozpočtových (příp.příspěvkových) organizací,
- * nová daňová soustava a školství

4. Právní předpisy ve školství

- * ústava a školství, listina základních práv a svobod
- * školský zákon, zákon o státní správě a samosprávě ve školství,
- * ostatní právní předpisy
- * občanské právo
- * rodinné právo,
- * pracovní právo,
 - zákoník práce, pracovní poměr
 - pracovní doba,
 - mzda
- * správní právo,
- * trestní právo
 - výchovné prostředí a negativní jevy u dětí a mládeže
 - kriminalita dětí a mládeže

5. Řízení pedagogického procesu a pedagogické inovace

- * podněty a zajímavosti z oblasti školství ze světa,
- * výukové inovace,
 - uplatnění vzdělávací technologie,
 - metodické inovace — aktivizující metody — problémové, případové, inscenační, didaktické hry, kooperativní výuka,
 - organizace vyučování — projektové vyučování
- * nové pohledy na kurikulum, reformy ve světě z hlediska kurikulárních teorií,
- * standardy ve výchově a vzdělávání,
 - funkce standardů,
 - uplatněné ve vyspělých zemích,
 - hodnocení standardů, všeobecné otázky školního hodnocení,
 - problémy pedagogické a psychologické diagnostiky ve školství
- * duch třídy a školy — podmínky zdravého kooperabilního prostředí
- * výchova Evropana pro 21. století — problémy současné pedagogiky
- * alternativní školství
- * osobnostní přístup k žákům, autorská třída, autorská škola

6. Psychologie a duševní hygiena

- * psychologie řídicí činnosti
- * asertivita v řídicí praxi
- * sociálně psychologická charakteristika učitelských sborů
- * duševní hygiena a životní styl řídicího pracovníka
- relaxační techniky
- * sebepojetí, sebevzdělávání

7. Závěrečná práce

Temata byla vypsána vyučujícími ve specializovaném studiu a pracovníky PdF, případně vedoucími pracovníky školské správy. Mohou být podle dohody s konzultantem modifikována podle pracovního zařazení posluchače.

Temata závěrečných prací specializačního studia vedoucích řídicích pracovníků ve školství — školského managementu v roce 1994

Rozsah práce: 25–40 stran

Požadavky na zpracování: teoretická část, praktická část (řešení vybraného problému, provedení orientačního průzkumu, tvůrčí zpracování námětů na inovace v řídicí činnosti)

Stejná témata mohou zpracovávat 2–3 posluchači.

Navrhovaná témata závěrečných prací

Řízení výchovy a vzdělávání, pedagogika

1. Školská správa a rozvoj školství v regionu
2. Nová česká výchovně vzdělávací soustava a její postupné zavádění
3. Metodické orgány školy a jejich podíl na řízení školy
4. Výchovný systém školy a jeho tvořivé pojetí
5. Hospitace ředitele školy — významná řídicí činnost
6. Modely výchovy a vzdělání na stránkách pedagogického tisku — analýza
7. Tradice české školy a její využití pro celoživotní profesní vzdělávání
8. Jak dále ve vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků?
9. Řídicí funkce a jejich využívání k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu
10. Vztahy školy a obce — současný stav a perspektivy
11. Otázky řízení a rozvíjení spolupráce školy a rodiny
12. Konflikty v učitelských sborech a jak jim předcházet
13. Tvorba a ověřování kurikula pro vybrané předměty na škole

14. Modulární systém uspořádání předmětů na střední škole
15. K problematice vnější a vnitřní diferenciacce na základní škole
16. Školní hodnocení ve třech vybraných vyspělých zemích (komparativní studie)
17. Tvorba a ověřování výstupního vzdělávacího standardu pro výuku vybraného předmětu
18. Možnosti zvyšování objektivity školního hodnocení
19. Výzkum uplatnění absolventů školy jako problém posuzování kvality práce školy
20. Projektové vyučování na základní/střední škole
21. Přijímací řízení
22. Problémy začínajících učitelů
23. Činnost rady školy
24. Výstupní vzdělávací standardy jako regulátor práce školy

Psychologie

1. Pedagogická profesionální zátěž u učitelů ZŠ
2. Pedagogická profesionální zátěž u učitelů SŠ
3. Pedagogická profesionální zátěž u ředitelů ZŠ
4. Pedagogická profesionální zátěž u ředitelů SŠ
5. Zátěžové momenty ve středoškolském studiu
6. Diagnostika psychické zátěže učitelského sboru
7. Ředitel školy (zástupce ŘŠ) — profesiografická analýza
8. Profesionální spokojenost učitele
9. Sebeobraz učitele

Další náměty témat: Projekt řízení školy

- jako celku
- v oblasti rozvoje ped. inovací
- v oblasti personální
- v oblasti technického vybavení

Analýza možností uplatnění alternativních prvků v práci školy. Komparace zahraničních zkušeností ve vymezené oblasti zájmu se zaměřením na řízení.

8. Praxe

Byla realizována na školách s výraznou inovací řízení, pedagogického pojetí výchovy a vzdělávání.

Předměty závěrečné zkoušky

Specializační studium bude ukončeno obhajobou závěrečné práce a ústní zkouškou z předmětů Řízení školství, škol a školských zařízení a Pedagogika, s tím, že bude akcentováno tvůrčí řešení reálných problémů školského managementu zvláště v oblasti pedagogického řízení.

Poznámky k průběhu studia

Téměř roční zkušenosti s realizací nového typu studia zatím nedovolují hlubší analýzu jeho kvality či přínosu pro řídicí práci posluchačů. Tento rozbor hodláme vykonat při zakončení prvního studijního cyklu v lednu 1995. Přesto lze již nyní uvést některé dílčí zkušenosti a postřehy z průběhu studia.

1. Přes značné úsilí organizátorů je problémem zajišťování lektorů z řad vedoucích školských pracovníků. Nelze to vždy přičíst jen jejich časové zaneprázdněnosti, ale i faktoru obav z většího zviditelnění svých názorů na řadu řídicích činností před svými podřízenými.
2. Obtížně jsou zajišťovány předměty právní předpisy ve školství a ekonomika vzdělávání.
3. Posluchači oceňují zařazení problematiky pedagogických inovací, neboť mnoho z nich nemá vysokoškolské studium pedagogického směru.
4. Značnou odezvu mělo obsahové zaměření předmětu personální management i psychologie.
5. Dosud není dostatek studijní literatury z oblasti školského managementu. Ukazuje se reálná potřeba realizovat část studijního programu formou korespondenčního studia či jiné formy distančního vzdělávání.
6. Při organizování zahraniční exkurze (Rakousko) jsme narazili na zdlouhavou proceduru schvalování návštěvy základní školy.
7. Mnozí lektori si samostatně zjišťují zpětnovazební informace a tyto vyhodnocují.

Expedice EKO

Tomáš Hála

Recenze celotáborové hry

Nakladatelství Mravenec vydalo další z řady celotáborových her,* tentokrát s ekologickým zaměřením Expedice EKO autora Jana Husáka. „Přírodní bohatství, které jsme převzali jako dědictví po svých předcích, není dědictvím jen naším, ale také dědictvím těch, kteří přijdou po nás.“ je úvodní motto, které vyjadřuje hlavní myšlenku, proč tato hra byla připravena.

Hra je rozpracována na 18 dní. Pro každý táborový den je zveřejněno tzv. heslo dne, které uvádí hlavní náplň denního programu, např. *Přežijí rok 2000* je motivováno péčí o mláďata polní zvěře a ptáků, *Odpadky do přírody nepatří* je spojeno s úklidem „kousku“ okolí tábora od odpadků atd. Příručka obsahuje i rozpracování programů jednotlivých táborových dní, ke každé činnosti jsou uvedeny motivace, pomůcky, případně pravidla.

Celotáborová hra přispívá k vytvoření správných návyků dětí při pobytu ve volné přírodě, prohlubuje jejich znalosti o ochraně přírody a vytváří v dětech kladný poměr k přírodě. Právě proto ji lze doporučit nejen pro vedoucí dětských táborů, ale také pro učitele a vychovatele ve školách, kteří organizují pobyty dětí v přírodě.

*Uvedenou příručku lze objednat na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno.

Na pomoc studujícím

Paradigmata vědy o výchově

Christoph Wulf

V 60. a 70. letech se věda o výchově stala v Německu jednou z nejšířší rozvinutých společenských věd. Až dosud určující **duchovědná pedagogika** se rozšířila o **empirickou pedagogiku** a o **kritickou pedagogiku**, kterou inspirovala tzv. frankfurtská škola. Tím věda o výchově dosáhla dosud nevídané míry komplexity i diferenciací. Zároveň probíhala i silná institucionální výstavba vědy o výchově a o systému vzdělávání ve výzkumných ústavech a na univerzitách.

Jako vědní disciplína konstituovala se věda o výchově doplňováním a křížením zmíněných tří hlavních proudů. Vzhledem k centrálnímu významu oněch tří vědních paradigmat pro (sebe)pochopení disciplíny je žádoucí provést jejich rekonstrukci, ukázat jejich východiska a obecné teoretické základy. Přehled jejich možností i mezí umožní vhléd do současného stavu vývoje vědy o výchově v Německu.

V minulosti docházelo ke kontroverším jednotlivých přístupů, různé směry se navzájem od sebe ohraničovaly ve stále ostřejších střetech. Čím byly konfrontace angažovanější, tím méně se mohl uplatnit uvážlivý nadhled. Kontroverze sice stále ještě plně neustaly, ale přece již k určitému vyjasnění došlo. Věda o výchově ztratila monolitní charakter, uznávají se silné i slabé stránky dosavadních teorií a konceptů, jak vyplynulo z konfrontací různých stanovisek. Každé ze tří hlavních paradigmat rozvinulo svou specifickou problematiku a pojednává ji specifickými metodami a postupy a specifickým způsobem určuje i svůj vztah k pedagogické praxi. Krátká skica těchto hlavních směrů s jejich určujícími znaky to může ozřejmit.

Duchovědná pedagogika

Svími počátky sahá duchovědná pedagogika až k *Schleiermacherovi* (1768–1834) a *Diltheyovi* (1833–1911). Od 20. let nabývá na významu vlivem *Hermannu Nohla* (1879–1960), *Theodora Litta* (1880–1962), *Eduarda Sprangera* (1882–1963), *Wilhelma Flitnera* (1969–1990) a *Ericha Wenigera* (1894–1961). Až do pozdních 60. let představovala určující paradigma německé

pedagogiky. V jeho rámci nastoupili svou vědeckou dráhu ještě *Wolfgang Klafki*, *Klaus Mollenhauer* a *Herwig Blankertz*.

Pokusíme-li se charakterizovat toto ne zcela homogenní paradigma, můžeme identifikovat pět znaků, které jsou dosud pro velké úseky vědy o výchově určující:

1. historická povaha výchovy a vědy o výchově,
2. podstatný význam hermeneutiky pro vědu o výchově,
3. postulát relativní autonomie výchovy a vědy o výchově,
4. specifičnost pedagogického vztahu,
5. vztah teorie a praxe ve vědě o výchově.

Historická povaha výchovy a vědy o výchově

Dilthey rozvinul *Schleiermacherův* postřeh o historické povaze výchovy a tento poznatek převzali všichni představitelé duchovědné pedagogiky, i když s různými výsledky a ne vždy důsledně. Historičnost výchovy znamenala u *Diltheye* a *Nohla* jak poznání historičnosti procesů výchovy a institucí výchovy, tak konceptů, metod a instrumentů vědy o výchově. Historická analýza skutečnosti výchovy má podle *Nohla* odhalit strukturální elementy výchovy, které jsou důležité i pro přítomnost. Tato analýza je motivována zájmem získat schopnost pedagogicky jednat a tím ovládnout historicky vzniklou praxi. U *Nohla* zůstává nezodpovězená otázka, jakým způsobem a do jaké míry umožňuje historická analýza skutečnost výchovy adekvátně uchopit a posoudit závažnost cílů, forem a procesů pro praktické pedagogické jednání. Duchovědná pedagogika nedodržela princip historičnosti důsledně, historické vztahy, které zkoumala, redukovala většinou na dějiny ducha a teorie. Také postulát autonomie pedagogiky nezřídka sváděl k tomu, že politické, hospodářské a společenské souvislosti, zapletené do pedagogických problémů, nebyly dostatečně prozkoumány. Z dnešního hlediska chyběly společensko-historické a gnoseologicko-historické perspektivy.

Význam hermeneutiky pro vědu o výchově

Poznání základního významu hermeneutiky bylo pro duchovědnou pedagogiku neoddelitelné od uznání historické povahy výchovy. V návaznosti na *Schleiermachera*, *Droysena* a *Diltheye* šlo především o rozvinutí hermeneutického postupu **porozumění**. Předmětem zkoumání byly zvláště psané jazykové prameny, na základě nichž se rekonstruovaly pedagogické teorie a programy minulosti, potom však také skutečnost výchovy se svými aktuálními problémy. Byly pokusy chápat je a řešit na historickém pozadí,

proniknout z historických analýz k systematickým výpovědím, zaměřeným na řešení aktuálních problémů. Skutečnost výchovy byla tématem hermeneutické reflexe jednak jako skutečnost historicky vzniká, jednak jako pole pro praktické pedagogické činy. Tím byla dána dvě důležitá východiska pro použití hermeneutického postupu uplatněného jednak jako historická rekonstrukce a dějinný výklad, jednak jako chápající výklad bezprostřední skutečnosti výchovy jako „smysluplného celku“. V díle *Nohlovi* a v duchovědné pedagogice vůbec jde o pochopení skutečnosti výchovy z historické analýzy a z bezprostředního porozumění smyslu. Obě úlohy hermeneutického postupu zůstaly až do přítomnosti stejně důležité.

Postulát relativní autonomie pro výchovu a vědu o výchově

Duchovědná pedagogika usilovala zdůvodnit relativní autonomii výchovy a vědy o výchově na základě dvou rozličných motivací. Předně šlo *Schleiermacherovi*, *Diltheyovi* a *Nohlovi* o to, aby osvobodili pedagogiku od závislosti na etice a psychologii a tím ji založili jako samostatnou disciplínu. Kromě toho se objevila úloha zdůvodnit „relativní autonomii“ pedagogiky též s ohledem na práva dítěte ve vztahu k dospělým a ke společenským skupinám, které výchovu dětí ovlivňují.

Ve své sbírce článků „*Samostatnost výchovy v teorii a praxi*“ pokouší se *Weniger* zdůvodnit samostatnost pedagogiky dvojitým způsobem. Předně poukazuje na neschopnost jiných věd uchopit skutečnost výchovy a pro výchovu důležitou oblast života dětí a mládeže. Dále rozebírá odkázanost pedagogické praxe na pedagogickou teorii, jejíž rozvinutí patří k úkolům vědy o výchově. Pedagogická praxe je na pedagogické teorii závislá, bez teoretického návodu nemůže přiměřeně plnit své úkoly. Autonomie výchovy se tu označuje jako „chování vycházející z odpovědnosti a úřadu vychovatele“, spočívá v „účasti vychovatele na životě člověka, který mu byl svěřen“, a má svůj původ v „konfliktu mezi povinnostmi a úřady a mezi nároky skutečnosti“. Z práva dětského věku vyplývá požadavek na učitele být „zástupcem budoucnosti v dítěti, který se nezajímá o přechodné požadavky okamžiku“ a „obhájcem minulosti dítěte proti jeho přítomnosti a budoucnosti, kterou požaduje stát, hospodářství, kultura, rodina, zaměstnání“. Tak získává duchovědný koncept výchovy a vědy o výchově dík historicky zprostředkované etické povinnosti vychovatele k vychovávaným možnost kritické distance vůči společnosti a společenským silám, které ji ovládají.

Pedagogický vztah

Nohl rozvíjí teorii výchovy, v jejímž středu se ustavuje osobní vztah mezi

vychovávaným a vychovatelem. Základ výchovy je „vášnivý vztah zralého člověka k stávajícímu se člověku, a to kvůli němu samému, aby dospěl k svému vlastnímu životu a ke své formě“. Vychovatel má hájit právo mladého člověka na vývoj a sebeuskutečnění proti neoprávněným požadavkům. Vychovatel přejímá pedagogickou odpovědnost za mladého člověka a za obhajobu jeho zájmů. Pedagogický vztah je interakce, vyznačuje se momentem dobrovolnosti. Je určen napětím mezi tendencí k spojení a tendencí k samostatnosti. Prostředkovat mezi oběma lze díky „pedagogickému taktu“. Pedagogické úsilí dospělého o získání mladého člověka má „temnou“ orientaci: jednak se vztahuje na přítomnou situaci, okamžité zájmy, potřeby atd., jednak na ještě nerealizované snahy mladého člověka.

Vztah teorie a praxe ve výchově

U *Schleiermachera* je vztah teorie-praxe pochopen jako dialekticky zprostředkovaný, východiskem je praxe, která má primát. Později se stal pro duchovědu určujícím pojem teorie, jak jej vypracoval *Weniger*. Rozeznává teorii tří stupňů. Teorie prvního stupně je obsažena v praxi latentně. Praktik ji nemá „k použití“, neuvědomuje si ji. Je to „neuvědomělá“ teorie, působí z jeho podvědomí na vnímání pedagogického pole a na řešení úkolů, které jsou v něm přítomny; je výsledkem mnoha znovu zapomínaných socializačních zkušeností a při nedostatečné uvědomělosti není vůbec a nebo je jen stěží kontrolovatelná. Teorie druhého stupně je podkladem pro uvědomělé jednání praktika. Ani její přítomnost nemusí být vždy uvědomělá, ale může se záměrnou snahou do vědomí přivést a může být ve své řídicí funkci v pedagogickém jednání praktika prokázána. Teorie třetího stupně se zabývá „vztahem teorie a praxe v praxi jako svým předmětem“. Přispívá k upřesňování a ujasňování teorie, která se uplatňuje v pedagogickém poli. I tady se potvrzuje primát praxe ve vztahu k teorii, která je na praxi závislá a je pojata jako teorie praxe a pro praxi.

V odklonu od tradičních normativních přístupů vyšla duchovědná pedagogika z historické povahy svého problémového pole. Rozvinula vědomí o společenské povaze skutečnosti výchovy, avšak chyběly jí předpoklady, aby ji kriticky analyzovala a pojmově zachytila. Zde se uplatnila teprve kritická teorie frankfurtské školy. Hermeneutické postupy, rozvinuté v rámci duchovědné pedagogiky, nestačily k interpretaci (té které) skutečnosti výchovy, byť byla poznána jako významná. Zde mohla dovést výzkum a poznání dále teprve empirická věda o výchově, orientovaná na kritický racionalismus a na kvantitativní a kvalitativní postupy.

Empirická věda o výchově

Úsilí učinit empiricko-analytické bádání pevnou součástí vědy o výchově se projevovalo od počátku tohoto století. Avšak teprve v průběhu 60. a v první polovině 70. let se empirické bádání ve vědě o výchově etablovalo. Asi čtvrtina vysokoškolských učitelů vědy o výchově tu našla své badatelské těžiště. V minulosti se empirické paradigma rozvíjelo často v souvislosti s reformními snahami ve sféře vzdělávání. Dnes, jak se zdá, nabývá základní význam zнову na významu.

V historické retrospektivě byly důležité:

- práce obou zakladatelů „empirické pedagogiky“, A. Laye (1912) a E. Meumanna (1920),
- snahy E. a P. Petersenových o založení „pedagogického výzkumu“,
- práce A. Fischera (1966) a R. Lochnera (1927, 1963) k rozvinutí „deskriptivní vědy o výchově“,
- snahy H. Rotha o „realistický obrat“.

Nejdůslednější model vědy o výchově, orientovaný na kritický racionalismus K. Poppera, podal W. Brezinka (1972). Spočívá na těchto epistemologických principech, významných pro empirickou vědu o výchově:

- oddělit objevování a zdůvodňování,
- rozlišit mezi metavědeckými, normativními hodnotovými zřeteli a mezi požadavkem hodnotové oproštěnosti v systému objektivních vědeckých výpovědí,
- odmítnout v systému výpovědí princip indukce, který platil jako prostředek zdůvodňování ještě v pozitivismu,
- tvořit deduktivní teorie, které mohou být předběžně potvrzeny tím, že jejich porušení je chybné,
- jako postup k ověření výpovědí volit intersubjektivní „falsifikaci“.

V tomto paradigmatu je věda definována jako badatelská činnost, zaměřená na poznání skutečnosti za pomoci vědecké metody. Protože takový koncept neodpovídá všem úkolům, které byly dosavadní pedagogikou v oblasti výchovy přijímány, doplňuje Brezinka „vědu o výchově“ (1) „filosofií výchovy“ (2) a „praktickou pedagogikou“ (3). Vědu o výchově v širším smyslu dále člení na „teoretickou vědu o výchově“ a „historiografii výchovy“. Historiografie je koncipována podle principů „teoretické vědy o výchově“. „Filosofie výchovy“ se člení v „noetickou teorii pedagogických výpovědí“ a „morální filosofii“. „Praktická pedagogika“ je pojata jako „praktické umění učit“.

Aniž bychom tu mohli provést detailnější rozbor, analýzu a kritiku tohoto konceptu vědy o výchově, budiž alespoň poukázáno na to, že tímto roztroušením vznikají epistemologické problémy, vyplývající z trvání na konceptu jediné věd o výchově při jejím současném štěpení do různě oceňovaných dílčích disciplín.

Definiče a explikace pojmů

Kritický racionalismus vychází z toho, že věda nemůže uchopit skutečnost bezprostředně, nýbrž že ji vždycky jen slovně (řečí) prostředkuje a činí předmětem poznání prostřednictvím pojmů jako předem strukturovaný zkušenostní svět. Pojmové zprostředkování mezi subjektem a objektem zkušenosti je *conditio sine qua non*. Proto je žádoucí všechny představy a řečové výrazy, použité ve výzkumu, definovat, aby se staly pojmy.

Operacionalizace pojmů

Požadavek precizace pojmosloví vede k operacionalizaci pojmů, použitých v rámci empirického výzkumu. V podstatě jde o co nejpřesnější, pokud možno jednoznačné vymezení každého pojmu. Tato snaha zahrnuje i přesné návody pro výzkumné operace, s jejichž pomocí lze rozhodnout, zda nějaký fenomén, označený příslušným pojmem, tu skutečně je nebo nikoli. Významná je i míra jeho existence v určitém kontextu. Operacionální definice užívaných pojmů jsou proto nutným předpokladem úspěšných výzkumných procedur. Abychom mohli empiricky prokázat fenomény, pojmy označené a ne vždy bezprostředně vnímatelné, používáme věrohodné indikátory. Empirický badatel vychází pak z tohoto předpokladu: Jsou-li indikátory empiricky prokázané, platí, že existuje i fenomén, označený těmito indikátory a původním pojmem.

Vědecké výpovědi

Jde o výroky, rozličné druhy vět, které se používají v klasických sociálních vědách a jejichž rozlišování má zásadní význam pro zpřesnění jazyka v empiricko-analytickém výzkumu. Tak se rozlišují věty logické od analytických a kontradiktorických, preskriptivní od deskriptivních a hypotetických. Důležitý je vztah k realitě a rozlišování časoprostorově ohraničených a časoprostorově neohraničených výpovědí, stejně jako rozdíl mezi logickým a empirickým způsobem ověřování. V empiricko-analytickém společenskovědním výzkumu hrají výpovědi a hypotézy typu „jestliže–potom“ zvláštní roli.

Teorie, hypotézy a jejich ověřování

Podle Poppera je teorie síť, kterou házíme, abychom s její pomocí svět uchopili, racionalizovali, vysvětlovali a ovládali. Jde o to, aby se oka sítě stále zmenšovala. Přitom je rozhodující problém, jak postihnout poznávací hodnotu empirických teorií. K tomu účelu se zvláště posuzují souvislosti objevu (context of discovery) a jeho zdůvodňování (context of justification). Jde-li v prvním případě o verifikaci relevantními teoriemi v rámci jejich vytváření, jde v druhém případě o ověřitelnost hypotéz ve vztahu k realitě. Na rozdíl od pozitivismu, v němž se mají výpovědi tvořit za pomoci principu indukce, sází kritický racionalismus více na deduktivní metodu ověřování.

Tato kritická metoda ověřování teorií pomáhá ovšem více odhalovat nedostatečné nebo mylné důkazy než objevovat nové poznatky.

Technologie jako aplikační pole teorie

V metodologii podle pojetí kritického racionalismu slouží teorie k vysvětlení, prognóze a tvorbě technologií. Logická struktura pro základ těchto tří oblastí užití je táž. Technologie jako aplikační pole teorií má i pro společenské vědy zvláštní význam.*

Od prognózy se liší bezprostředním vztahem k praxi. Označuje postupy a návrhy, které jsou na tvůrci nezávislé a s jejichž pomocí může být nějaká praktická oblast, např. výchova, ovlivněna. Aplikace technologií se uskutečňuje na základě shody struktur procesů explanace a aplikace podle modelu účelově prostředkového myšlení. Aplikační projekty se zavádějí proto, aby se dosáhlo určitých, teorií předem stanovených cílů. Praxe výchovy je tedy utvářena podle vztahu cíl — prostředek. Že má tento přístup k sociální praxi své hranice, ukázali mezitím Bourdieu a jiní.

Pro konstituování vědy o výchově jako komplexní sociální a humánní vědy jsou vedle návrhů kritického racionalismu zvláště důležité výsledky skutečně provedených empirických bádání. S jejich pomocí se získávají nové důležité informace, které pomáhají rozvinout mnohodimenzionální vědění — vědu o výchově. V průběhu vývoje se nicméně ukázalo, že empirická věda o výchově nesplnila přání, která s ní byla spojována v 70. a 80. letech. Především naděje, že s její pomocí bude možno zabezpečit obsáhlý přínos pro zlepšení pedagogické praxe — nedošla naplnění.

*Vhodnější termín než „technologie“ jeví se ve společenskovědní oblasti termín „projekty“.

Kritická věda o výchově

Toto paradigma pedagogiky se vyvinulo v příklonu ke kritické teorii frankfurtské školy a ve výslovném odstupu od duchovědné pedagogiky i od empirické vědy o výchově. Oproti oběma paradigmátům zdůrazňuje společensko-historický charakter výchovy a nutnost orientace na kritickou teorii společnosti, vědy a subjektu. Mimo obecnou orientaci a vedoucí představy nepředkládá kritická věda o výchově žádné uzavřené paradigma. Chápe se především jako negace tradiční teorie. Spíše než vyvinout „pozitivní“ teoretický koncept šlo jí o kritiku buržoasní společnosti a jejího hospodářství. Přes tato omezení přináší kritická teorie ve vědě o výchově návod ke změně výchovné praxe. K tomu musela frankfurtskou školu svým způsobem přesáhnout, přestrukturalizovat věcné obsahy v dílčích disciplínách vědy o výchově a nově reflektovat souvislosti výchovy ve vztahu k jiným společenským vědám. Rozhodující pro ocenění kritické teorie výchovy je její přínos, který znamenala jako teorie praxe a pro praxi osob, činných v pedagogickém terénu. Kritika kritické vědy o výchově nemůže pominout ani kritickou sebereflexi sebe samé. Toto pojetí vedlo k rozvoji vědeckého výzkumu pedagogického jednání. Již ve 30. letech podal Horkheimer kritiku objektivistického „sebeneporozumění“ buržoasní vědy. Kritika měla pomoci pochopit svět jako produkt práce a buržoasní společnost jako výsledek dělby práce a určitých výrobních struktur, v jejichž rámci připadá zvláštní význam principu směny. Horkheimer a Adorno ukázali, že osvícenství se nedá beze všeho chápat jako lineární vzestup svobody, protože osvícenský proces je spjat s vedlejšími účinky, které ho mohou převrátit v pravý opak. „Osvícenství je mýtus a vrací se do mytologie.“ Později se obrací kritická teorie v zájmu „rozlišení pojmového a nepojmového ve věci samé“ (Adorno) proti „identifikační zbesilosti“ pozitivních věd. Habermas rozlišuje několik poznávacích zájmů vědy, které navzájem korespondují:

- technický poznávací zájem — zaměřený na co nejdokonalejší ovládnutí svého předmětu,
- praktický poznávací zájem — orientovaný na pochopení ústředních otázek života,
- emancipační poznávací zájem — usilující principiálně o zrušení panství nad člověkem.

Marcuse propaguje myšlenku: „Dosažení štěstí a výstavba nové společnosti nejsou úkoly teorie nebo filosofického myšlení, které tu narazí na své hranice, nýbrž svobodné dílo osvobozených individuí.“ Rozum může navrhnout takovou společnost před její realizací za pomoci fantazie.

V průběhu své historie vypracoval kritický rozum řadu základních pojmů. Pro pochopení kritické teorie a jejího vlivu mají zásadní význam. Patří k nim pojmy jako: osvícenství, emancipace, zvěčnění, kritika, společnost, vztah teorie–praxe.

Osvícenství

„Osvícenství je vykročením člověka z nezralosti, kterou si sám nezavinil,“ (I. Kant); vzdělání přísluší, aby se na něm podílelo. Osvícenství znamená zpochybnění autority a panství, které není možno racionálně zdůvodnit a trvání na zralosti a svobodě jako cílech lidského rozvoje. Osvícenství chce odstranit společenskou represi a osvobodit lidskou smyslovost od zvěčnění. Důležité jsou procesy reflexe, kterými se odstraňuje zvěčnění a překážky v komunikaci i v myšlení.

Emancipace

Pojem emancipace radikalizuje vztah k materiálním společenským výrobním podmínkám a vlastnickým poměrům, aniž by se ovšem vyčerpал jen tímto vztahem. Cílem politické a ideologické emancipace (Marx) je člověk, který se stal druhovou bytostí, který se chápe jako individuum a zároveň jako společenská síla, a u něhož je sebereflexe spojena se zájmem o zralost a emancipaci. Oproti tendenci k intenzifikaci byrokratického panství, ke kontrole a racionalizaci společenského života ve smyslu zdánlivé instrumentální racionality, jeví se ovšem cíl dosáhnout lidské emancipace a humanizace společenského života jako vždy znovu ztroskotávající opovázlivost.

Zvěčnění

Osvícenství i emancipace se orientují na ochranu člověka před zvěčněním, resp. na jeho osvobození od následků zvěčnění. Zvěčnění v přítomnosti se může zčásti chápat jako důsledek výměny zboží, jejíž funkce vzhledem k uchování struktury a řádu buržoazní společnosti sotva může být přeceněna a jejíž význam pro zpitvoření a zvěčnění procesů komunikace se v kritické vědě o výchově opakovaně zdůrazňuje.

Kritika

Kritika slouží jako nástroj osvobození zvláště ve svém zaměření na společnost, poznání a vědy. Její hranice jsou v odkázanosti na předmět, tj. kritiku

daností, aniž by mohla sama konstruktivně působit. Zvláště pro vědu, vztahující se k praktickému poli „výchova“, se tu otvírá centrální epistemologický problém. Radikalismus kritiky oproti malomoci pedagogického jednání ve vztahu k dějinným makrostrukturám, které určují život mladých generací, by neměl vést k představě, že se smysl pedagogického jednání ztrácí.

Společnost

Společnost lze chápat jako všeobecnou souvislost sociálního jednání a chování, která se utváří ve směně a spolupůsobení činností lidí na základě dělby práce. Kritická teorie se zaměřuje na analýzu a vysvětlení společenských systémů. Současnou formu zespolečenštění měří s možným společenským rozvojem. Vychází z poznání celku společnosti, na jehož základě teprve mohou být jednotlivé strukturální elementy interpretovány. Od určitého vývojového stadia může být celek společenského vývoje přiměřeně pochopen jen na základě konceptu dělby práce. S pokračující dělbou práce a zvyšováním její produktivity jsou pracovní síla, výrobní prostředek a jejich spolupůsobení ve výrobních poměrech pro vývoj struktury společnosti stále více určující. V dnešní společnosti se musí stát vždy znovu pokoušet kompenzovat krize nebo jim profylakticky předcházet. K tomu se vytvářejí státní záchytné mechanismy, s jejichž pomocí má být udržena legitimita společenské moci, a tím zároveň všeobecná loyality. K záchytným mechanismům, žádoucím z uvedených důvodů, náleží — v rámci intervencionistické státní činnosti — i hojná opatření v oblasti vzdělávání; s jejich pomocí se mají odstranit společenské nerovnosti a různosti životních sfér.

Vztah teorie – praxe

Vztah teorie a praxe stál od počátku v centru úvah kritické teorie společenských věd. Kritické myšlení není orientováno výlučně na poznání; má bezprostřední zájem o zlepšení daného stavu. Proto musí kriticky (kriticko-ideologicky) reflektovat i podmínky svého vzniku a souvislosti svého uplatnění, ptát se, jakou má ono samo společenskou funkci a jaké možnosti k ovlivnění společenské praxe se mu nabízejí. Chápe-li kritická teorie dělbu práce mezi teorií (vědou) a mezi společenskou praxí jako podmíněnou určitou historickou situací a tudíž zásadně změnitelnou, nemůže být hodnota teorií určena nezávisle na společenské praxi jen v rámci výzkumu. Společenskou praxi připadá úloha rozhodnout o hodnotě teorií podle toho, jak se ve společenské praxi osvědčí. Každé sebedefinování kritické vědy oproti jiným vědeckým směrům obsahuje výpovědi o vztahu vědy a jejího předmětu,

a tím o vztahu teorie a praxe. Kritická věda o výchově odmítá redukci intencionálního jednání na (pouhé) chování i návrat zvěcnělých společenských a výchovných významů do obsahu kulturního přenosu. Kriticko-ideologicky usvědčuje struktury moci, obsažené v jazykových i jednacích systémech.

V zřetelném odlišení od duchovně pedagogiky i od empirické vědy o výchově pokouší se kritická věda o výchově neupadnout do objektivistického (sebe)neporozumění teorií, které nejsou s to kriticky se postavit vůči společensko-vývojovému stavu výchovy. Na základě kritického studia společensko-historického charakteru výchovy objasňuje vzájemnou závislost mezi strukturou společnosti a existujícím systémem výchovy. Sem patří i otázka, které funkce výchovný systém v existující podobě v dané společnosti plní.

Význam kritické teorie výchovy nespočívá jen v uplatnění kritiky ideologie v oblasti výchovy, v utváření společensko-teoreticky zdůvodnitelných cílových představ a v ustavení vědeckého výzkumu praxe výchovy. Stala se vynikajícím oborem také proto, že získala vliv na četné dílčí obory vědy o výchově a v nich vedla k nové orientaci práce praktiků. Nejdůležitější přínosy ke kritické teorii výchovy jsou spjaty s pracemi Mollenhauera, Klafkiho, Blankertze, Lemperta a Heydorna. Avšak přes významné uplatnění kritického myšlení ve vědě o výchově se nepodařilo na tomto paradigmatu vytvořit konsistentní systém, tím méně celistvou teorii.

Pedagogické vědění

Náš nárys vývoje vědy o výchově ke komplexní heterogenní vědní disciplíně ukázal, že každé z paradigmat, které jsme popsali, si může činit nárok na platnost jen ve vlastním rámci, kde nemůže být nahrazeno jiným. Toto pomalu se prosazující poznání nelze popřít. Relativizace nároků na vědeckou platnost má za následek radikální vědní pluralismus. Adekvátní výraz epistemologického pluralismu byl nalezen v pojmu „pedagogické vědění“, který vznikl na základě širší bilanční diskuse o významu různých paradigmat pro rozvoj vědy o výchově a zahrnuje velmi rozmanité formy vědění. V diskusi byly rekapitulovány pozice, vypracované v 60., 70. a 80. letech. Ubylo pokusů kritizovat pozice druhých a hájit pozice vlastní. Spíše šlo o hledání současného stanoviska na základě diskuse o paradigmatech. Význačnou roli v epistemologických rozborech sehrála systémová teorie, již léta se prosazující. Také podněty z diskuse, vedené pod nešťastným pojmem „postmoderna“, získaly vliv na vědu o výchově. Ve shodě s vývojem v jiných společenských vědách aktualizovalo se znovupřijetí antropologické otázky (Wulf 1993), kte-

rá v 60. letech — před paradigmatickou diskusí — hrála ve vědě o výchově důležitou roli.

Ke konceptu „pedagogického vědění“ se počátkem 90. let vztahuje budoucí epistemologický vývoj. Diversita v diskusí potvrdila, že věda je možná již jen plurálně, programem se stává mnohost vědních forem a symbolických manifestací, vedle vědeckého se připouští i literární a praktické vědění. Vývoj vede k novým „smíšeným formám“ pedagogického vědění. Normativní instance vědy se — jak se zdá — „nenapravitelně zamotala v mnohosti institucionálních referencí, společenských zkušeností a instancí platnosti, které se staly historickými a o kterých dříve tak vznešeně snila.“ (Oelkers-Tenorth, 1991). Není žádné královské cesty k tvorbě a použití pedagogického vědění, která by najednou vyrovnala všechny chyby a měla jen přednosti.

Koncept „pedagogického vědění“ obsahuje formy „vědění k ovládnutí, k vzdělání i k léčení“ (Scheler) nebo jinak — „vědění technické, pragmatické a emancipační“ (Habermas). Poukazuje na „vznik vědění z praktik moci“ (Foucault) a „diskursivní charakter“ vědění, dovoluje další rozlišování podle místa vzniku a užití, funkcí ve společnosti, ověřovacích forem a instancí, struktur, obsahů a druhů. U funkcí pedagogického vědění se mohou rozlišovat např. praktické a reflektivní vědění, operativní a diagnostické vědění, orientační a realizační vědění. U druhů vědění lze rozlišit: utopické, kritické a na jednání zaměřené vědění. Také členění podle vzniku, příslušnosti k určitým kulturám nebo prostředí je možné. Pedagogické vědění lze chápat jako vědění symbolicky předvedené, kodifikované, smysluplné, diferencované; strukturuje výchovně vzdělávací vztahy a přitom vytváří časový, věcný a sociální řád. Pedagogické vědění přispívá k porozumění smyslu výchovně vzdělávací praxe a činí ji analyzovatelnou. Výsledky procesů porozumění a rozboru je možno v textech kodifikovat, tradovat, vysvětlovat. Jejich celkový předmět není jednotně strukturován, a může být proto popsán a analyzován je plurálně.

Od metodologického signálu „anything goes“ (Feyerabend), kterým se programově vyhlášoval konec nároků jednoho vědního paradigmatu na absolutní platnost, od konce „velkých vyprávění“ (Lyotard), v kterých byl směr společenského i individuálního vývoje určen, od přijetí „radikálního pluralismu“ se i epistemologická situace vědy o výchově trvale změnila: byl přijat koncept „pedagogického vědění“ a uznána rovnocennost různých forem vědění.

Po intenzivní diskusí o různých paradigmatech a po etablování konceptu „pedagogického vědění“ se leckde znovu přijímá antropologický přístup. Děje se tak ovšem za změněných společenských a epistemologických podmínek. V mnoha společenských vědách získala dnes antropologická témata

a problémy na významu. Důvody spočívají v epistemologické situaci společenských věd, které ztratily jistotu svého referenčního rámce, a v kterých si lze nyní na základě „antropologického obratu“ slibovat nová východiska a nové orientace.

Přeložila St. Kučerová

Literatura

- [1] Adorno, Th. W. u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied/Berlin 1972.
- [2] Ders.: *Negative Dialektik*, Frankfurt/M. 1966.
- [3] Albert, H.: *Positivismus — Kritischer Rationalismus*. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München 1989, S. 466–470.
- [4] Apel, K.-O., u. a.: *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt, 1971. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1 u. 2, Reinbek 1973.
- [5] Apel, K.-O.: *Hermeneutik*. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München 1989, S. 277–283.
- [6] Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*; Weinheim und München 1987.
- [7] Ders. u. a.: *Symposion 1. Bilanz der Paradigmadiskussion*. In: 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 1990, S. 71–91.
- [8] Ders.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, München 1973.
- [9] Blaß, J.L.: *Modelle pädagogischer Theoriebildung*, Bd. 1 u. 2, Stuttgart 1978.
- [10] Bollnow, O.F.: *Anthropologische Pädagogik*, Bern und Stuttgart, 3. Aufl. 1983.
- [11] Ders.: *Historische Anthropologie*, Reinbek 1989.
- [12] Braun, W.: *Pädagogik — eine Wissenschaft!?* Weinheim 1992.
- [13] Brezinka, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Berlin/Basel 1972.
- [14] Dilthey, W.: *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*, Gesammelte Schriften, Bd. 1, Stuttgart/Göttingen 1973.
- [15] Ders.: *Die Entstehung der Hermeneutik*, in: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, München 1966, S. 13–24.
- [16] Ders.: *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. In: Ders.: *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik*, Gesammelte Schriften, Bd. 6, Stuttgart/Göttingen 1958.
- [17] Feyerabend, P.: *Against method*, London 1972.
- [18] Fischer, A.: *Deskriptive Pädagogik (1914)*. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, München 1966, S. 83–99.
- [19] Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1972.

- [20] Gehlen, A.: Der Mensch, 13. Aufl. Wiesbaden 1986.
- [21] Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973.
- [22] Ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973.
- [23] Ders.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970.
- [24] Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt/M. 1969.
- [25] Hannsmann, O./W. Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988.
- [26] Hedorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M. 1972.
- [27] Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991.
- [28] Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991.
- [29] Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1971.
- [30] Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie, Aufsätze, Frankfurt 1970.
- [31] Jung, Th./Scheer, K.D./Schreiber, U. (Hrsg.): Vom Weiterlesen der Moderne, Bielefeld 1986.
- [32] Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Zwölf internationale transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie bei verschiedenen Verlagen 1982ff.
- [33] Kamper, D.: Abstraktion und Geschichte. Rekonstruktion des Zivilisationsprozesses, München 1975.
- [34] Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: Ders.: Werke (Akademie-Ausgabe), Bd. 8, Berlin 1968, S. 35–42.
- [35] Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Berlin/Basel 1976.
- [36] Ders.: Sechs Merkmale des Pädagogischen Verhältnisses. In: Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1970, S. 58–65.
- [37] Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt/M. 1974.
- [38] Lentzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1987. S. 41–50.
- [39] Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1964.
- [40] Ders.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1959.
- [41] Loch, W.: Die anthropologische Dimension in der Pädagogik, Essen 1963.
- [42] Lochner, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft, Meisenheim a. G. 1963.
- [43] Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1990.
- [44] Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied/Berlin 1967.
- [45] Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft — Moderne — Postmoderne, Bd. 1, Weinheim 1992.

- [46] März, F.: Problemgeschichte der Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1 u. 2, Bad Heilbrunn 1978 u. 1980.
- [47] Merckens, H.: Die pädagogische Tatsachenforschung Else und Peter Petersens als Beispiel empirischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21 (1975), 6, S. 835–842.
- [48] Meyer-Drawe, K./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik, Weinheim 1992.
- [49] Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.
- [50] Ders.: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
- [51] Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949.
- [52] Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1949.
- [53] Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen, Weinheim 1991.
- [54] Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt/M. 1972.
- [55] Petersen, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung, hrsg. v. Th. Rutt, Paderborn 1965.
- [56] Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. 1–10, Frankfurt/M. 1980ff.
- [57] Popper, K.R.: Logik der Forschung, Tübingen 1973.
- [58] Prange, K.: Pädagogische Erfahrung, Weinheim 1989.
- [59] Röhrs, H. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1963.
- [60] Roth, H.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, München 1969, S. 15–62.
- [61] Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1 u. 2, Hannover 1966 u. 1971.
- [62] Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1928.
- [63] Schleiermacher, F. D. E.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826, Heidelberg 1965.
- [64] Uhle, R.: Bildung in Moderne-Theorien, Weinheim 1993.
- [65] Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft, München 1976.
- [66] Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965.
- [67] Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 1953.
- [68] Wulf, Ch. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim 1993.
- [69] Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/M. 1990.
- [70] Ders.: Das polotisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA, München 1973.
- [71] Wünsche, K.: Die Bemühungen um einen anthromorphen Menschen. In: Historische Anthropologie, Reinbek 1989, S. 171–216.
- [72] Zeitschrift für Pädagogik, Thema: Handlungsforschung, 22 (1976), 3.
- [73] Zeitschrift für Pädagogik. Thema Theorie- und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft, 21 (1975), 5.

Autoři čísla

- Prof.PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Masarykova universita, Brno
Prof.PhDr. Josef Cach, CSc., FF Karlovy university, Praha
PaedDr. Jarmila Faltýsková, PdF Masarykovy university, Brno
PaedDr. Petr Franiok, PdF Ostravské university, Ostrava
RNDr. Rudolf Grepl, CSc., Vojenská akademie, Brno
RNDr. Tomáš Hála, Vysoká škola zemědělská, Brno
RNDr. Josef Halbych, CSc., PřF Karlovy university, Praha
Doc.PhDr. Libor Hřebíček, CSc., FF Masarykovy university, Brno
Mgr. Tomáš Jurčík, MŠMT ČR Praha
Doc.dr.Ing. Josef Kittler, CSc., Pardubice
RNDr. Zdeněk Kluber, CSc., gymnázium, Praha
Prof.PaedDr. Miroslav Kořínek, DrSc., Kolín
Doc.PhDr. Hana Kořínková-Zárubová, CSc., Kolín
Doc.PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Vysoká škola pedagogická, Hradec Králové
Prof.PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PsyÚ AV ČR, Brno
PhDr. Josef Malach, CSc., PdF Ostravské university, Ostrava
Prof.PhDr. Josef Maňák, CSc., PdF Masarykovy university, Brno
Prof.RNDr. Jan Melichar, CSc., Universita J. E. Purkyně, Ústí n. L.
František Morkes, Ústav pro informace ve vzdělání, Praha
PaedDr. Jaroslav Müllner, ČMOS, Praha
Doc.PhDr. Alena Nelešovská, CSc., Palackého universita, Olomouc
PhDr. Vladimíra Nežilová, základní škola, Pozořice
PhDr. František Pospíšil, Brno
Doc.PhDr. Ludmila Prokešová, CSc., PdF Jihočeské university, České Budějovice
PaedDr. Renata Prokopová, mateřská škola, Olomouc
Doc.PhDr. Jiří Semrád, CSc., Policejní akademie, ČR, Praha
Prof.PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha
Doc.PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF Masarykovy university, Brno
Doc.PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF Masarykovy university, Brno
PhDr. František Štěpánek, Praha
Doc.PhDr. Vlastimil Švec, CSc., PdF Masarykovy university, Brno
Doc.PhDr. Vladimír Täubner, CSc., Vysoká škola pedagogická, Hradec Králové
RNDr. Josef Trna, PdF Masarykovy university, Brno
RNDr. Eva Trnová, základní škola Lysice, okr. Blansko
PhDr. Pavel Vacek, Vysoká škola pedagogická, Hradec Králové

PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF Masarykovy university, Brno
Doc.PaedDr. Chruoš Vorlíček, CSc., PdF Karlovy university, Praha
PhDr. Břetislav Voženílek, základní škola, Praha
Univ. Prof.Dr. Christoph Wulf, Freie Universität, Berlin

Obsah

Informace o sjezdu a konferenci ČPdS v Hradci Králové	3
Stanislava Kučerová: Pedagogové včera, dnes a zítra. Úvodem místo závěrem	4
Z úvodních referátů konference	6
Bohumír Blížkovský: Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvorivosti učitelů	6
Sekce A — Učitel	13
<i>Zpráva o jednání sekce UČITEL</i>	13
Pavel Vacek: Učitel a školská reforma	14
Vladimír Spousta: K problematice socioprofesionální přípravy učitelů	19
Vlastimil Švec: Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů	26
Jarmila Faltýsková: Některé aspekty profesní přípravy učitelů	32
Ludmila Prokešová: Učitel 1. stupně základní školy na počátku své profesionální dráhy	35
Jan Melichar: Příprava učitelů 1. stupně základní školy pro výuku romských dětí	38
Josef Kittler: Profesionalita učitele a jeho společenská prestiž	41
Josef Halbych: Místo oborových didaktik v přípravě učitele	45
Rudolf Grepl: Pedagogika a didaktika na vysokých školách technických (z pohledu učitele matematiky)	47
Petr Franiok: K přípravě učitelů pro výchovu a vzdělávání handicapovaných žáků v běžných školských zařízeních	50
Břetislav Voženílek: Role ředitele základní školy v současných společenských podmínkách	53
František Štěpánek: Vztah pedagogického a ekonomického řízení školy v současnosti	55
Sekce B — Škola	60
<i>Zpráva o jednání sekce ŠKOLA</i>	61
František Morkes: Polistopadové školství — jeho kvantitativní rozvoj a diverzifikace	62
Jaroslav Müllner: Česká reforma vzdělávací soustavy v kontextu evropských realit a mezinárodních dokumentů	72
Blahoslav Kraus: Škola jako sociální instituce na konci 20. století	75
Renata Prokopová: Význam předškolní výchovy	80
Miroslav Kořínek: K problematice našich málotřídních škol	83

Alena Nelešovská: Zamyšlení nad projektem obecné školy	85
Zdeněk Kluiber: Rozvoj talentovaných studentů	89
Hana Kořínková-Zárubová: Problematika přechodu z jednotlivých typů a stupňů škol	96
Tomáš Jurčík: O diferenciaci školství	102
Josef Trna, Eva Trnová: Struktura motivů žáků při výběru povinně volitelných vyučovacích hodin fyziky na základní škole	105
Vladimíra Neužilová: Žák v dnešní škole	111
Sekce C — Pedagogika	113
<i>Zpráva o jednání sekce PEDAGOGIKA</i>	113
Jarmila Skalková: Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení .	114
Josef Cach: S optimismem i tváří v tvář krizi	125
Libor Hřebíček: Pedagogika a její společenská prospěšnost	128
Josef Maňák: Naše škola a pedagogika na přelomu tisíciletí	134
Mojmír Vážanský: Pedagogika volného času	139
Jiří Semrád: Profesní pedagogika ano či ne?	145
Vladimír Täubner: Sexuální pedagogika v systému pedagogických věd	147
Stanislav Střelec: Příprava na život v rodině jako vyučující předmět	153
Chrudoš Vorlíček: Budeme mít znovu učebnici pedagogiky?	156
Dokumentace sjezdu ČPdS	161
Bohumír Blížkovský: Krize pedagogiky a pedagogika krize	161
Zpráva výboru ČPdS	162
Závěry sjezdu ČPdS	165
Zpráva volební komise	167
Nové adresy	169
Přílohy, projekty a dokumenty	171
Josef Cach: Učitelské nakladatelství <i>Dědictví Komenského</i> před r. 1914	171
Rudolf Grepl: Vývoj školního hodnocení žáků a studentů	173
František Pospíšil: Objevil jsem „I“	180
Josef Malach: Specializační studium řídicích pracovníků ve školství — školský management — na Ostravské univerzitě	181
Tomáš Hála: Expedice EKO	190
Na pomoc studujícím	191
Christoph Wulf: Paradigmata vědy o výchově	191
Autoři čísla	206

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 jeho 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 zasílání 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 zasílání 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 1994, č. 12–13

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Vydala Česká pedagogická společnost při AV ČR

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.
AV ČR Brno

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 pověřeni redaktori poboček i odborných
sekcí ČPdS a další spolupracovníci

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

Administrace: Dr. R. Buchta, Botanická 29, 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, P.O. Box 112, 621 00 Brno

Tisk: Výrobna skript Masarykovy univerzity v Brně