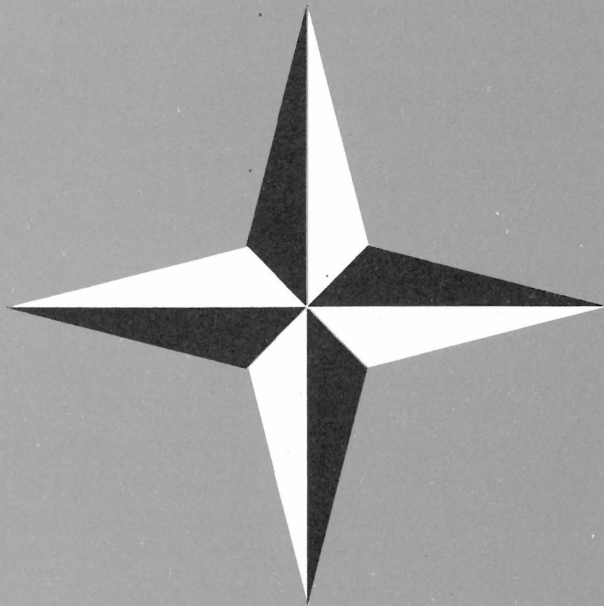


pedagogická orientace - 94



11

Pedagogická orientace, Brno 1994, č. 11

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

Pedagogická orientace vznikla r. 1967 jako nezávislý časopis pedagogické obce, do r. 1970 vyšlo 5 čísel. Násilná „normalizace“ potlačila opět liberalizační vlnu, svobodu slova a názoru.

Pedagogická orientace byla obnovena po 24 letech, aby svým autorům i čtenářům znovu otevřela své stránky pro hledání cest k vyšší úrovni výchovy a vzdělání v duchu demokracie a humanity, v duchu národních tradic a se zřetelem na dimenzi evropskou i světovou.

Pedagogická orientace přinesla ve svých deseti polistopadových číslech většinu referátů z celostátní konference ČPdS a SPdS, která se konala v Brně 25.-26.3.1991 na téma

Jan Ámos Komenský a přítomnost.

a z konference ČPdS, která se konala v Ústí n. L. 20.-21.11. 1992 na téma

Tradice a perspektivy naší školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa.

Číslo, které máte před sebou, obsahuje aktuální myšlenky a názory na otevřené otázky transformace naší školy a školství i rehabilitace a rekonstrukce naší pedagogiky. Je přípravou autorů i čtenářů na třetí celostátní konferenci ČPdS při AV ČR, která se uskuteční v Hradci Králové ve dnech 16.-17. září 1994 na téma

Učitel, škola a pedagogika ve 20. století

Zveme Vás na konferenci a těšíme se na Vaše hlasy a ohlasy.

Redakce

Na učiteli se žádá schopnost vyučovatelská, aby *znal, mohl a chtěl* vyučovati, jinými slovy:

1. aby *sám znal* to, čemu má jiné vyučovati (poněvadž totiž nikdo nemůže vyučovati tomu, co zná málo);
2. aby *mohl* jiné vyučovati tomu, co sám zná (jinými slovy, aby byl nadaným učitelem a aby uměl snášet trpělivě nevědomé žáky, avšak aby uměl samu nevědomost účinně zaplašovati atd.); konečně
3. aby tomu, co zná a může vyučovat, také *chtěl vyučovati*, jinými slovy, aby byl činný a pilný a i jiné toužil přiváděti k zdroji světla, z něhož se sám raduje.

J. A. Komenský

Náprava věcí má začínat od nápravy škol, protože školy jsou dílnami světla; a světlo nebo temnota rozumu, znalost nebo neznalost věcí, je opravdu prvním působitelem všeho hnutí v životě soukromém i veřejném a prvním zdrojem řádu nebo zmatků ve věcech lidských. Moudře řekl, kdož k schválení škol řekl, že jsou *humanitatis officinae, dílny lidskosti*; tím se právě vyjadřuje školám pravý jejich cíl, pravá povinnost: *lidi lidmi dělati*.

J. A. Komenský

Hovořit o pedagogice znamená hovořit najednou o všem. Po mnoha letech zabývání se otázkami výchovy a po dlouhé činnosti učitele je mi jasné, že by se mělo psát o člověku, jeho světě, historii, jeho bližních, o duši a o předmětech ve vyučování a výchově, o hře a práci a ještě o mnohém jiném, když bychom chtěli něco říci o pedagogice.

Jean Paul

Pedagogický sněm

Česká pedagogická společnost

Sekretariát: Katedra pedagogiky PdF, MU v Brně,
Poříčí 31, 603 00 Brno
tel. (05) 4321 0092-5, fax (05) 4321 1217
Org. tajemnice: Z. Brejchová, tel. byt (05) 353 202

*„V celosvětové soutěži obstojí zřejmě jen ty státy, které
zvládnou rozvoj lidských tvůrčích zdrojů.*

Z doporučení expertů Světové banky (IBRD, 1992)

Pozvánka

na řádný plenární sjezd České pedagogické společnosti při AV ČR, spojený s odbornou konferencí na téma

Učitel, škola a pedagogika ve 20. století

Jednání se koná v pátek a v sobotu 16. a 17. září 1994 v areálu Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové. Zahájení bude v pátek v 10 hodin v aule rektorátu na náměstí Svobody č. 301 (2. patro, č. dv. 160). Spojení od autobusového i vlakového nádraží místní dopravou č. 3, 5, 6 a 7 — výstupní stanice Ulrichovo nám. nebo Komerční banka (u muzea) nebo pěšky cca 15 minut.

Na jednání zveme zájemce z celé pedagogické obce, zástupce Slovenské pedagogické společnosti a další představitele našich i zahraničních akademických společností.

Ubytování a stravování za režijní cenu je zabezpečeno pro každého, kdo se včas přihlásí na adresu sekretariátu konference.

Adresa sekretariátu: Doc. Dr. B. Kraus, katedra pedagogiky
Vysoká škola pedagogická
nám. Svobody 301, 501 91 Hradec Králové
tel. (049) 25 226, fax (049) 25 785

Účast na konferenci je bezplatná. Cestovné hradí zaměstnavatel nebo účastník. Příspěvky z konference budou publikovány do konce r. 1994 v časopise **Pedagogická orientace** č. 12 a 13, pokud bude jejich text odev. lán do 30. 9. 1994.

Program — pátek, 16. září 1994

- 9.00 – 10.00 ● **Presence a zasedání výboru ČPdS**
- 10.00 – 12.00 ● **Zahájení a úvodní referáty odborné konference**
- Uvítací projev J.M. Doc. PhDr. O. Richterka, CSc., rektora VŠP
 - **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
- 13.30 – 15.30 ● **Diskuse v plénu a v sekcích podle zájmu účastníků**
- 16.00 – 18.00 ● **Zahájení sjezdu ČPdS**
- **Krise pedagogiky a pedagogika krize. Zpráva výboru ČPdS.**
Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc., předseda ČPdS
 - Volba návrhové a volební komise
 - **Referáty zahraničních hostů a zástupců prizvaných společností**
 - Plenární rozprava
- 20.00 – 21.30 ● **Pokračování plenární rozpravy sjezdu ČPdS**
Beseda o dosavadní i budoucí činnosti. Kooperace s tvůrčí praxí i s dalšími akademickými společnostmi u nás i v zahraničí

Program — sobota, 17. září 1994

- 8.00 – 8.30 ● **Volby ČPdS**
- 8.30 – 11.30 ● **Pokračování a závěry odborné konference v sekcích a v plénu podle zájmu účastníků**
- 11.45 – 13.30 ● **Závěrečné plénum ČPdS**
- Zprávy z komisí a rozprava v plénu
 - **Pedagogika a pedagogové včera, dnes a zítra**
Závěrečné zamyšlení
Prof. PhDr. S. Kučerová, CSc.
- 13.30 – 14.00 ● **Zasedání nově zvoleného výboru ČPdS**

Těšíme se na Vaši účast, na Vaše myšlenky, náměty, zkušenosti a podněty.

V Brně dne 6. 6. 1994

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský
předseda České pedagogické společnosti

V rámci přípravy sjezdu a odborné konference České pedagogické společnosti 16. a 17. 9. 1994 v Hradci Králové byl v květnu rozeslán všem školským úřadům a celé pedagogické obci ČR následující dopis:

Vážené kolegyně — vážení kolegové,

jednou z hlavních příčin zdlouhavé transformace našeho školství je nízká odborná úroveň nápravných opatření, nedostatečné využívání našich i světových osvědčených zkušeností. Dovolte nám proto podpořit Vaše tvůrčí úsilí o obnovu vzdělanosti v duchu humanitně demokratickém ve Vašem okrese čtyřmi konkrétními nabídkami odborné pomoci ke svépomoci:

1. Po stu letech jsme obnovili osvědčené svépomocné učitelské nakladatelství **Dědictví Komenského** (Bližší informace pro všechny školy byly přiloženy. Můžete je získat v Muzeu J. Á. Komenského, Horní nám. 1, 751 52 Přerov).
2. **Gratis** přikládáme ukázková čísla odborného kvartálníku **Pedagogická orientace**, který usiluje o funkční propojení tvůrčí teorie s tvůrčí praxí. Uvítali bychom sdělení jedné adresy, na kterou bychom zasílali objednaná čísla ročníku 1994 pro Vaš okres. *Odběratelé aspoň deseti exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15 Kč za výtisk.* (Členové ČPdS platí pouze 10 Kč za jeden exemplář v rámci členského příspěvku). Objednávka je v příloze, kromě toho je v každém ukázkovém čísle. Věříme, že získáte ve vašem okrese co nejvíce aktivních přispěvatelů a aspoň 10 odběratelů.
3. Všem zájemcům o tvůrčí pedagogickou práci nabízíme možnost rozvíjet jejich profesionalitu i členstvím v **České pedagogické společnosti**, kooperací s našimi předními odborníky ve specializovaných odborných sekcích, klubech i v našich regionálních pobočkách v Praze, Brně, Olomouci, Ostravě, Ústí nad Labem, Hradci Králové a v Českých Budějovicích (viz přiložené bližší informace a přihlášky).
4. Nově přihlášené členy ČPdS a další zájmné z Vašeho okresu zároveň srdečně zveme na sjezd a odbornou konferenci ČPdS s mezinárodní účastí v Hradci Králové ve dnech 16. a 17. září 1994 na téma **Učitel, škola a pedagogika 20. století**. Ubytování a stravování za režijní ceny je pro včas přihlášené zajištěno v areálu VŠP.

Těšíme se na spolupráci, děkujeme za pomoc, za Vaše ohlasy, zkušenosti a přejeme Vám všem hodně zdaru.

Prof. dr. B. Blížkovský, CSc., v. r.
předseda ČPdS

Vyřizuje: Z. Brejchová

Česká pedagogická společnost při AV ČR nabízí:

- *Pedagogickou orientaci* — kvartální zpravodaj pro odborné informace a diskuse domácí i zahraniční
- výměnu názorů *v regionálních pobočkách, klubech a odborných sekcích*
- širší publikační a ediční možnosti
- členství *v akademické společnosti*, otevřené všem, kdo se podílejí na tvořivém řešení úkolů školy, výchovy a vzdělávání
- utváření a kooperaci *odborných týmů* v rámci ČPdS i v rovině interdisciplinární a mezinárodní

Přehled celostátních odborných sekcí, jejich garantů a klubů při pobočkách:

- A. Filozofie výchovy a obecná pedagogika — prof. dr. S. Kučerová, CSc.
- B. Dějiny pedagogiky — doc. dr. D. Čapková, DrSc.
- C. Srovnávací pedagogika — prof. dr. V. Pařízek, DrSc.
- D. Pedagogická psychologie — prof. dr. Z. Helus, DrSc.
- E. Školní pedagogika a reformy školství — prof. dr. J. Kotásek, CSc.
- F. Didaktika obecná a oborová — prof. dr. J. Maňák, CSc.
- G. Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času — doc. dr. Z. Jesenská, CSc.
- H. Pedeutologie (vzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů, ředitelů . . .) a teorie školské správy — prof. dr. B. Blížkovský, CSc.
- I. Pedagogické měření a metodologie pedagogického výzkumu — doc. ing. P. Byčkovský, CSc.
- J. Speciální pedagogika — dr. V. Linc

Kluby:

1. Teorie výchovy a vzdělávání žáků mladšího školního věku
2. Teorie jazykového vzdělávání a literární výchovy v jazyce mateřském i v ostatních jazycích
3. Teorie společenskovedního vzdělávání v předmětech občansko-výchovné, historické, z části i geografické povahy
4. Teorie matematickovědního vzdělávání
5. Teorie přírodovědního vzdělávání v předmětech geografické, fyzikální, chemické a biologické povahy
6. Teorie technického vzdělávání a pracovní výchovy na všeobecně vzdělávacích školách
7. Teorie estetické výchovy
8. Teorie tělesné výchovy
9. Teorie odborného vzdělávání (vč. rozmanitých profilací)
10. Řízení výchovy a vzdělávání

Vzor přihlášky

Česká pedagogická společnost při AV ČR,
Poříčí 31, 603 00 Brno
sekretariát — tel. 43 21 00 92–5, katedra pedagogiky

Přihláška do České pedagogické společnosti při AV ČR

Jméno a příjmení (včetně titulů)

Datum a místo narození

Adresa bydliště:

Tel.

Název pracoviště:

Adresa pracoviště:

Postavení v zaměstnání (funkce):

Vědecká hodnost:

Odborné zaměření (s konkrétním označením problematiky):

Pobočka:

Odborná sekce:

V dne

.....
podpis

Doporučení (podpisy dvou stávajících členů).....
Rozhodnutí výboru pobočky ČPdS

Filozofie výchovy a nový obsah výuky na našich školách

Není pod sluncem účinnější cesty k nápravě lidských poblouzení nad řádné vzdělání mládeže.

J. Á. Komenský

Za obnovu ducha národní výchovy

Stanislava Kučerová

Mravní výchova v Čechách, na Moravě a na Slovensku byla od počátku psané historie spjata s křesťanskou výchovou náboženskou. Religióznita není ovšem pojmem jednoznačného významu. I náboženství se vyvíjí, i v náboženské sféře existují různé směry a koncepce, svár protikladných tendencí, i v náboženské morálce existují normy, které jsou hotovým produktem hotového stavu společenského vývoje a normy, které směřují k jeho odsouzení a změně.

Po východě slovanských počátcích křesťanství, spojených s pozoruhodnou misí Konstantina a Metoděje do říše Velkomoravské, upevnila se v našich zemích liturgie latinská, spojená neblaze s expanzí germánských sousedů. Přispěla však k rozvoji naší středověké kultury a dala nám i řadu symbolických postav světců, patronů a ochránců naší vlasti. (Sv. Ludmila, sv. Václav, sv. Vojtěch, sv. Prokop, sv. Anežka).

Od oficiálního katolicismu se u nás, podobně jako v některých jiných evropských zemích, distancoval postupně směr opoziční. Konfrontoval feudální společenskou realitu s křesťanským ideálem a požadoval důsledný život „v duchu a v pravdě“. Ideje českého reformačního hnutí a jeho mimořádně charakterních vůdčích osobností se staly trvalou a vždy znovu ožívající tradicí naší národní výchovy. (Jan Hus, Jeroným Pražský, Jan Žižka, Petr Chelčický, Jan Blahoslav, Jan Ámos Komenský).¹⁾

Hovoříme-li o idejích, ideálech a tradicích, nehovoříme ovšem ještě o reálném působení škol, v nichž byla novodobá výchova v našich zemích od dob Marie Terezie a jejích reforem státem řízena.

Listující dějinami pedagogiky, mohli bychom sledovat kolísavou atmosféru našich škol od konce 18. století vlivem kolísavého rakouského a potom rakousko-uherského zákonodárství, vlivem opatření pokrokových či zpáteč-

nických, protiklerikálních či klerikálních, vlivem ideologie oddanosti panovníckému domu, vlivem pronikání myšlenek osvícenských, vlasteneckých, národních, demokratických, později i socialistických.

Všimněme si alespoň teoretických základů, na nichž byla mravní výchova u nás rozvíjena.²⁾

Kněz **Vincenc Zahradník** publikoval ve dvacátých a třicátých letech minulého století v Jungmannově Slovesnosti *úvahy o mravnosti*, v nichž spojoval katolicismus s utilitarismem sociální povahy. Pravověrně křesťanský zní jeho myšlenky o tom, že mravní cit a svědomí jsou člověku vštípeny, ale marně bychom pátrali po rigorózním supranaturalismu středověké víry. Podle Zahradníka je čin tím mravnější, čím více a trvaleji lidem a cítícím tvorům způsobuje štěstí, blaho.

Jen letmo se dotkl českého etického myšlení hegelismus ve spisech **I. J. Hanuše** a **F. M. Klácela** (nabádal usilovat o jednotu ducha a přírody, jež byla u člověka porušena).

Silný vliv naproti tomu získal herbartismus působením **J. Dasticha**, **G. A. Lindnera** a **J. Durdíka**. Podle jejich učení filozofie zpracovává pojmy. Jako logika je ozřejmuje, jako metafyzika zbavuje sporů, jako estetika doplňuje hodnocením. Estetika v širším smyslu obsahuje i etiku, která je vlastně estetikou vůle. Mravní ideál zahrnuje 5 idejí: ideu vnitřní svobody (souhlas chtění s přesvědčením, svědomím), ideu dokonalosti, ideu blahovůle (tzn. lásky k bližnímu), ideu práva a ideu spravedlnosti. Ctnost je přiměřenost povahy ideám, trvalá a uvědomělá shoda vůle s ideami.

G. A. Lindner (1828–1887) rozšířil herbartovskou základnu etiky myšlenkami darwinismu a evolucionismu. Ve své *Eubiotice* podal návod k dobrému a šťastnému životu, koncipovaný proti Schopenhauerově pesimismu a proti prospěchářskému oportunismu.

Kromě darwinismu a evolucionismu se v české filozofii mravnosti uplatnily vlivy pozitivismu. Příklad **A. Comta**, **H. Spencera** a **J. S. Milla** orientoval českou etiku na sociologii.³⁾

Zvláštní místo v našich politických i kulturních dějinách nové doby náleží **T. G. Masarykovi** (1850–1937).

Mladší generace u nás o něm sotva co vědí, protože po 50 let se o něm v lepším případě mlčelo, v horším byl bezostyšně hanoben. Masarykova osobnost, život a dílo, hodnoty, které prezentoval, to všechno pobuřovalo antidemokraty všech odstínů za monarchie, pravicové i levicové extrémisty v době první republiky a zvláště fašisty za 2. světové války, za hitlerovské okupace našich zemí. Ale i v totalitním komunistickém režimu byly Masarykovy názory zcela nežádoucí. Jeho úvahy o demokracii jako diskusi, o humanitní demokracii, o občanské mravnosti, o revoluci hlav a srdcí by-

ly provokačí tváří v tvář nedemokratickému režimu diktatury proletariátu, dogmatu o nedotknutelnosti stranických funkcionářů, neomylnosti každého nového usnesení strany a vlády, katechetickým poučkám o třídním boji, o třídním nepříteli atd. atp. Po pádu diktátorského režimu jsou ovšem Masarykovy myšlenky a činy dnes znovu vysoce aktuální. Masaryk je moudrý rádce pro dobu otevřenou hledání a objevování.

T. G. Masaryk, po F. Palackém a K. Havlíčkovi politický mluvčí národa, podal především řadu konkrétních příkladů mravní opravdovosti a občanské statečnosti. Angažoval se za pravdivost poznání, za pozitivní vědeckost a úctu k faktům proti marnivým sebeklamům a nedotknutelnosti autorit (boje o „Rukopisy“), angažoval se proti rituální antisemitské pověře (hilsneriáda), za spravedlivé řešení slovanské otázky v Rakousko-Uhersku (směle a účinně vystupoval na obranu Jihoslovanů proti nebezpečným rozbíječským intrikám a za upevnění srbsko-chorvatské koalice); mimořádně se zasloužil o vznik samostatného státu Čechů a Slováků r. 1918, usiloval o demokratickou cestu obou národů za 1. světové války (*Světová revoluce*) i v době poválečné (*Nová Evropa, Cesty demokracie*).

Při svých zápasech formuloval i výsledky teoretické reflexe postavení člověka — občana malého národa v moderním světě a formuloval vlastní etickou koncepci na základě humanitní ideje (*Česká otázka, Naše nynější krize, Problém malého národa, Jan Hus, Karel Havlíček, Palackého idea národa českého*).

Humanita je v Masarykově podání ideál moderního člověka, který se ustaluje od dob renesance a reformace a nahrazuje středověký ideál křesťanský. Ideji humanitní se podřizují tužby morální a sociální, hledisko jedince i skupiny, zřetele národní nebo třídní. Humanita, lidskost je nejvyšší kritérium pro lidské jednání, takové jevy jako násilí, zneužívání moci, podvádění, zbabělost, chytračení, vypočítavost a prospěchářství se právě humanitě přičítá. Ale humanita není pasivita, planá sentimentalita, nýbrž usilovná každodenní trpělivá drobná práce, odpírání zlému, péče o zdravý rozvoj těla i ducha, o vzdělanost a osvětu. Mravnost řeší především poměr člověka k člověku, na základě lásky a úcty (i k sobě samému), na základě přiměřené náročnosti i sebeúcty. Základ mravnosti tvoří cit, ale ten nesmí odporovat rozumu.

Ve spise *Ideály humanitní* Masaryk charakterizuje jednotlivé moderní etické směry a hodnotí je z hlediska vlastní koncepce. Tak na socialismu oceňuje požadavek uznávat druhého jako člověka v jeho právech. Na utilitarismu oceňuje zájem o prospěch co největšího počtu lidí, u pozitivismu úctu k faktům, u evolucionismu střízlivou víru v pokrok. Moderní „titanismus“

(přepjatý individualismus, nihilismus, pesimismus, anarchismus a filozofii F. Nietzscheho) odmítal.

Masaryk k nám uváděl i moderní sociologii, ale proti sociologickému objektivismu a znevážení úlohy jednotlivce položil důraz na osobní odpovědnost a osobní rozhodování. I sociální dění chápal z hlediska cílevědomé aktivity individuálního subjektu. Nic SE neděje samo, záleží na naší vůli a na našem svědomí.

Proti pozitivistické emancipaci od náboženství vycházel Masaryk z uznání náboženského zážitku jako niterného zdroje duchovní síly. Náboženství chápal svérázně, nezávisle na církevním učení, jako službu nadosobnímu ideálu.⁴⁾

Masarykův předpoklad niterně prožívaného vztahu člověka k nevystihlému bohu, pojetí etických hodnot jako metafyzicky zakotvených, potřeba absolutna, oprávcí se o náboženskou zkušenost svého druhu (termíny teologické označují nejvyšší hodnoty v axiologické hierarchii), má později svou obdobu i u jeho žáků.

F. Drtinovi je zbožnost jakýmsi panteistickým povznesením mysli, **E. Rádlovi** a **J. B. Kozákovi** přesvědčením o nadosobní platnosti morálních ideálů.

Avšak věnujme pozornost pozitivisticky pojaté sociologii, která chtěla překonat filozofické a náboženské pojetí morálky, dedukované z předem stanoveného životního cíle, z ideálů, i představ „o tom, co má být“. Chtěla je překonat vědeckým studiem „toho, co je“, studiem morální praxe, společenské reality.⁵⁾

Zakladatel směru, **A. Comte** (1798–1857), pojal mravní jevy jako součást společenské skutečnosti, v níž platí určitý konsenzus, vzájemná závislost a podmíněnost jevů. Dosavadní konstrukce morálních systémů odsoudil jako fantastické. Avšak založit morálku na pozitivní vědě, jak ve svých metodologických úvahách požadoval, se mu nepodařilo. Čerpal z křesťanské morálky katolicismu. Na základě apriorního předpokladu, že lidská povaha je stále táž a že ji určuje vrozený egoismus i altruismus, dospěl k závěru, že mravní zákon je jeden jediný pro celou lidskou historii. Hlavní norma podle něho je žít pro druhého, nejvyšší stupeň mravní dokonalosti spočívá ve vzájemné harmonii mezi lidmi. Jestliže existují rozdíly v morální teorii a praxi, vyplývají jen z toho, jak dokonale či nedokonale byl mravní zákon pochopen.

Podobně apriorně konstruoval své morální principy — princip spolupráce a princip dobročinnosti — i **H. Spencer** (1820–1903).

Představitelem nesppekulativní, přísně deskriptivní sociologie mravnosti byl až **E. Durkheim** (1858–1917). Za podstatný znak mravního jevu pro-

hlásil jeho závaznost, spojenou se společenskou sankcí. Tato sankce je na rozdíl od právního postihu „rozptýlená“. Další podstatný znak mravního činu je jeho zvláštní přitažlivost, žádoucnost, odlišná od touhy po požitku.

Funkcí mravnosti je podle Durkheima učinit z individua integrující část celku. „Není účelů skutečně mravních než účely kolektivní: není pohnutky skutečně mravní než oddanost skupině“.

Z odporu k subjektivnosti hodnocení a kladení osobních účelů a cílů interpretoval Durkheim lidskou existenci jen jako adaptaci k společnosti a jejímu nerušenému, normálnímu fungování. Mravní činy, které zřejmě přesahují oblast společenského nátlaku, společenské normy, společenské závaznosti, odsunul stranou, prohlásil je za nadbytečný luxus, za estetiku mravního života.

Podobně etolog Durkheimovy školy, **L. Lévy-Bruhl** (1857–1939), vykládal morálku deskriptivně objektivisticky jako část reality, která je dána. Upozornil na to, že v morální oblasti není praxe závislá na teorii, ale naopak teorie na praxi. Morální teorie podle něho je jen racionalizovaná praxe. Proto prý se také sice různé teorie neshodují v obecných přístupech a zdůvodněních, zato však se kupodivu shodují navzájem v praktických důsledcích a nadto odpovídají všechny svorně přijaté morálce dané společnosti. Teoretikové se totiž snaží, aby se praktické důsledky jejich učení shodovaly s platnými morálními normami.

Scientistický pozitivismus, jak jsme viděli, se zpočátku proklamativně, později fakticky distancoval od toho, „co má být“, od hodnotícího a normativního přístupu ke skutečnosti. Omezil se na zjištění a vnější popis lidského jednání, pokud podléhá společenským mravním normám, objektivně daným, existujícím mimo jednotlivce a vykonávajícím na něho určitý tlak.

Z ideových zdrojů starší osvícenské tradice a současného pozitivismu čerpalo v Evropě druhé poloviny 19. století svůj arzenál *hnutí za svobodu myšlení*. Silně provokující moment pro svůj vývoj a přímo *raison d'être* našlo v kodifikaci papežské neomylnosti Piem IX., ke které došlo roku 1870. Jako výraz pobouření a protestu proti omezování lidského rozumu dogmatickými předsudky a pověrami ustavilo se roku 1880 v Bruselu mezinárodní ideologické sdružení ateistického a antiklerikálního zaměření, *Volná myšlenka*. I u nás rozvíjelo svou čilou osvětovou propagandu.⁶⁾

Protinábožensky orientované tendence vedly ve Francii po pádu císařství k rozluce církve od státu. Místo náboženství byla na školách r. 1882 zavedena jako nový předmět laická morálka. Reforma mravní výchovy, k níž došlo ve Francii, otevřela v Evropě novou problematiku: může existovat morálka bez náboženského zdůvodnění? Ozývají se hlasy, které varují před ateismem a doporučují odstranit pouze církevnickví, nikoli křesťanské náboženství.

Navrhují zachovat pro morálku obecně náboženský základ a rozvíjet ji na bázi interkonfesionální.

Problém fundamentů laické morálky řešily i první mezinárodní sjezdy o mravní výchově, roku 1908 v Londýně, roku 1912 v Haagu, roku 1922 v Ženevě.

U nás *hnutí za laickou morálku* vystoupilo do popředí až po první světové válce.

Malý školský zákon z roku 1922 zavedl po francouzském příkladu i u nás předmět mravní a občanské nauky a výchovy. Na rozdíl od Francie však u nás nedošlo k odluce státu a církve, takže nový předmět nebyl zaveden místo náboženství, nýbrž vedle náboženství.

Výklady o laické, nenáboženské, přirozené morálce se u nás opíraly o spisy českých pozitivistů.

Ve srovnání s francouzskými etology je pro ně charakteristická snaha překračovat tabu, které scientisté uvrhli na hodnotící a normativní důsledky studia společenských a mravních jevů, snaha angažovat se i prakticky, spojovat objektivní výklad mravnosti jako společenského jevu s apelem na svědomí jedince a s pokusem podat návod k mravnímu životu.

F. Čáda (1858–1918) staví svou morální konstrukci na biotickém principu. Dobro je podle něho tam, kde se obohacuje, rozvíjí, prohlubuje život. Přirozené puzení k životu vede ke snaze po plnosti života, po stupňování života, který je stále složitější. Lidský život zkoumají jednotlivé antropologické disciplíny, z nichž etika musí vycházet, má-li formulovat svá pravidla.⁷⁾

F. Krejčí (1858–1934) je přesvědčen, že k mravnosti není zapotřebí metafyziky. K tomu, abychom pochopili cenu mravního ideálu pro život a pocítili, jak nás zavazuje, nepotřebujeme ani Boha ani nesmrtelné duše. Moralita člověka plyne z jeho pudu po sebezachování a po blaženosti. Mravné je vidět kupředu, podporovat pokrok společnosti, rozvoj vzdělanosti, spravedlivé hodnocení práce, hmotné zabezpečení všech lidí, pronikavé společenské reformy v zájmu člověka.⁸⁾

I. A. Bláha (1879–1960) byl zpočátku stoupencem durkheimovského názoru, že mravnost ve společnosti prostě existuje, je dána jako realita, a proto není ani možné ani potřebné dávat jí nějakou teoretickou oporu. K jejímu výkladu stačí konstatovat zákony, jimiž se řídí lidské soužití.⁹⁾ Později překonal Bláha jednostranný objektivismus pozitivistické sociologie zjištěním, že „mravnost je vyrůstání duchovního řádu společnosti z nitra jedince“.¹⁰⁾ Mravnost je projevem lidského úsilí o duchovní řád života a jeho naplnění. Konečný cíl a definitivní obsah mravnosti nemůže být znám a vysloven, protože jde o neukončený, neuzavřený problém životního jsoucná, stále se tvořícího, uskutečňujícího, aktualizujícího.

Na základní filozofická díla jmenovaných autorů navázaly ve dvacátých letech četné příručky a rukověti mravní výchovy, úvody do přirozené morálky a čítanky k ní. Chtěly teoreticky i metodicky přispět k právě uskutečňované reformě mravní výchovy v našem státě.¹¹⁾

Nemalý rozruch způsobil svým kriticky odmítavým postojem **E. Rádl** (1873–1942). Vydal v Praze roku 1928 brožuru *Revize pokrokových ideálů v národní škole*, v níž požadoval najít pravou hierarchii hodnot pro výchovu. Kritizoval předmět mravní a občanské výchovy, který je prý zaměřen příliš vlastenecky, lokálně, empiricky, přeceňuje společnost, málo zdůrazňuje svědomí, schází v něm pojmy vina, hřích, trest, zadostiučinění, povinnost, naděje. Učitelé by se měli podle něho zřeknout pozitivismu, odpolitizovat školu, zbavit ji přílišné sociálnosti, zřetele na všední potřeby hospodářské a politické, odstranit z ní hesla demokracie, a měli by se soustředit na ideální cíle a absolutní všelidské vzory. Mravní výchova má být založena na náboženství, na učení Ježíšově. Lidství je víc než češství, mravnost je víc než lidství. Bůh je jedinou autoritou v tom, co je mravné. Výchova má sledovat hodnoty věčné, nikoli časné. Vnitřní pravda, pravda svědomí, je absolutní, a proto nemůže být z tohoto světa nahodilostí.¹²⁾

Připomeňme, že koncem dvacátých let byla česká inteligence zasažena krizí, projevující se ideovou dezorientací.

Učitelstvo stále před faktem, že se neuskutečnila slibovaná rozluka státu od církve, místo zamýšleného kultu Husova byl zaveden úřední kult svatého Václava, učitelstvo nedosáhlo vysokoškolského vzdělání, ani jednotných organizací, ani jiných reforem, proklamovaných po převratu...

I ideje mají svůj život. Rodí se, žijí, ztrácejí svůj lesk a hynou smrtelnou únavou nenaplněné touhy. Akce je cílem myšlenky. Každý myšlenka, která k ní nesměřuje, která se k ní nepřibližuje, ztrácí svou motivační sílu a rozplývá se jako pouhá iluze.

Rádlůva kritika, byť vedená z pozic supranaturalistického idealismu jeho nadcírkevní, nadnárodní a všesvětové křesťanské religiozity, dotkla se citlivého místa, odkryla nejistotu, nedostatek pevné koncepce. *Pedagogická jednota Komenského v Praze* uspořádala cyklus přednášek, v nichž mluvčí učitelstva formulovali svá stanoviska k Rádlově kritice.

Hájili většinou přirozené, tj. nenáboženské základy mravnosti (Skořepa, Černý, Čížek), připustili, že pozitivistické volnomyšlenkářství je negativní, silné v destrukci zastaralých věr, ale nedává za ně pozitivní náhrady (Černý, Uher). Rádlůvu kritiku koncepce občanské a mravní výchovy odmítli pro její abstraktnost a apriorismus (Horák, Klimeš, Merta, Příhoda, Skořepa). Konstatovali, že Rádl hledí na problematiku z takové výše, že skutečný život ztrácí smysl, a že místo humanismu by se měl jeho názor jmenovat spíše

kosmismus (J. B. Kozák, J. Hendrich). Doporučili snášet beze zmatku a důstojně nejistotu a nehotovost dění (V. Čížek). J. B. Kozák vzal v ochranu český pozitivismus, v němž vedle myšlenek o nutném dění a nutném vývoji nezávislém na člověku existuje program aktivního uplatňování člověka a úsilí o přetvoření světa. Sám se vyslovil pro očištěné křesťanství, zbavené pověr a tradičních dogmat a oživené novou touhou po kritické pravdě. Na křesťanství oceňoval především to, že by mohlo být spolehlivým měřítkem mravních hodnot a oporou v nejistotě moderního člověka pro svou víru v absolutní závaznost norem a pro svůj stabilizovaný „systém poradnic“, umožňující bezpečně stanovit, co je „nahore“ a co je „dole“.

Ideový závěr diskuse vyúsťuje v doznání, že krize celé české pedagogiky spočívá v nedostatcích cílů, programů, tedy teleologie. Není uspokojivé koncepce v pedagogické práci. Psychologizuje se, sociologizuje se. Avšak chybí ucelené pojetí člověka, lidské osobnosti, jejího vnitřního života a svědomí (Uher).¹³⁾

Ve třicátých letech se ideová krize prohlubuje.

J. B. Kozák píše svůj *Přítomný stav etiky*, knihu hluboké erudice a bezpečného světového rozhledu v informující a kritické části. Pokud jde o vlastní stanovisko, znovu formuluje a zdůvodňuje několikrát již zmíněný předpoklad, že touha po ideálu a mravním řádu není přirozenou potřebou lidského srdce, nýbrž poukazuje nutně svou existencí někam do metafyzického nepoznatelná.¹⁴⁾

V souvislosti s filozofií hodnot přemýšlí o mravnosti **J. Tvrđý**, četné spisy, poselství morálky lidskosti a soucitu, inspirované Schopenhauerem, křesťanstvím i klasickými myšlenkami Východu píše **E. Svoboda**. Z obdobných zdrojů vychází ve svém díle i **J. Jahn**, organizátor českého menšinového školství ve Vídni.

Publikují se *politicko-národní traktáty*, píší se návody k životu *přirozenému*, fyziologickému, stejně jako *asketickému*; doporučuje se *harmonismus*, zlatá střední cesta, ale také dokonalost, *perfekcionismus* (**B. Zbořil**); horuje se pro *utilitaristicky* pojatý životní úspěch. Pléduje se pro elitní *kommunismus* jako budoucí společenský řád, doporučuje se *vegetariánství*, *jóga*, *abstinence*, *cvičení vůle a životní energie*, rozvoj *sebevýchovy a charakteru*. *Laboretismus* (**A. Dratvová**) chce spojit zásady technického myšlení, mravního pojetí práce a vědecké organizace společnosti, a přispět tak k hospodářskému pokroku a zvýšení životní i kulturní úrovně lidstva. Na tíživé rozpory společenského řádu odpovídá i *etokracie*, utopický program rekonstrukce společnosti, založené na principech práce a lásky. Množství populárních publikací, původních i přeložených, propagujících uvedené myšlenky, je takřka nepřehledné.

A co učitel? Měl se dopracovat vlastního teoretického stanoviska a stát se osobností. Etických systémů bylo mnoho, mohl si vybrat. Ale byť byly morální směry sebeodlišnější, předpokládalo se, že se učitelé před dětmi shodnou v základech mravního nazírání, a teoretické zdůvodnění si nechají pro sebe.¹⁵⁾

Avšak nechávat si pro sebe teoretická zdůvodnění, neznamená to nechávat si pro sebe ideje a ideály, tedy právě to, co inspiruje, podněcuje a integruje? Nebude žákům právě toto zdůvodnění chybět? A nebude chybět učitelům samým?

Kritické stanovisko k neuspokojivé atmosféře třicátých let vyjadřuje za mnohé **O. Blažek** na konferencích mladého učitelstva na Moravě:

„Co udělali vedoucí představitelé politického života a učitelských organizací pro to, aby vnitřně, z přesvědčení, cele získali mladé, aby se v mladých neotupovala citlivost pro lepší morálku? Co udělali pro to, aby se v mladých nezahnízdila krize důvěry, skepse, dokonce lhostejnost, aby v nich byl posilován odpor k prázdné, duté politické frázi, a naproti tomu aby bylo v mladých živeno, posilováno bytostné zaujetí pro zásadový, nevypočítavý, upřímný postoj k veřejnému životu a společenskému dění? Problém mládeže stal se již jednou z nejvýznamnějších otázek našeho politického a organizačního života... Mládež nemá zájem... Je to dřív problém organizací a starší generace než problém mládeže... Znovu získat mládež, která neroste vždy podle přání starší generace, nýbrž hledá nové cesty, to vyžaduje novou ideovou orientaci.“¹⁶⁾

Blažek sám, jako řada jiných levicově orientovaných pedagogů, našel tuto „novou cestu“ v socialistickém programu revoluční přeměny společnosti. Většina našich školských a veřejných pracovníků se však trvale identifikovala s ideály humanity a demokracie, vlastenectví a tolerance.

Při vší pluralitní rozkolísanosti hodnotových programů — měla první republika pevné ideové zakotvení. Vznikla z chaosu první světové války a proti vůli nepřátel, jejichž moc byla jen dočasně oslabena. Trvala pouhých 20 let. A přece dodnes vzpomínají pamětníci, že každý v té republice věděl, jakou zvláštnost máme mezi všemi národy Evropy. Od obecné školy se každý žák učil, že máme presidenta filosofa, a že ideály, na kterých republika vznikla a na kterých jediné můžeme trvat, je demokracie a humanita a práce, drobná neokázalá práce, píle a kázeň. Neunikneme dnes dalšímu zvlčení, nepodaří-li se nám obnovit vědomí duchovního odkazu našeho prvního státu, nedokážeme-li v lidech od malička, od rodiny, od školy pěstovat ten náš zvláštní tradiční humanitní ideál, srozumitelný každému a naplňující člověka i určitou hrdostí. Právě na tom ideálu bychom si měli zakládat, ten bychom měli vyznávat, a i když máme spoustu nedostatků, právě za tím ideálem

bychom měli jít a právě tím bychom se měli prokazovat mezi jinými státy světa, tak jako tomu bylo v období mezi dvěma válkami.

Prudký zlom ve vývoji našich zemí přinesla nacistická okupace za 2. světové války, včetně rozbití Československa na Protektorát Čechy a Morava a Slovenský stát. Drastické zkušenosti z války ukázaly dosavadní hodnoty v novém světle, vedly k přehodnocování, antikvovaly dosavadní ideály, které se jevíly dílem omezené, dílem utopické. „Duch doby“ nedovoloval kontinuálně navázat na odkaz předválečného období, přestože mnohým zůstal drahý. Většinu společnosti oslovila hesla socialismu a zrušení tříd, přátelství se SSSR, vidina života bez nezaměstnanosti a hospodářských krizí i bez mezinárodních nejistot.

Ohlášená výstavba socialistické společnosti se však proměnila v budování bezohledné totalitní moci vládnoucí skupiny sektářů bez morálních zábran a způsobila těžké deformace hospodářského, sociálního i kulturního vývoje. Mimořádně citelně byla postižena oblast mravní.¹⁶⁾

Dogmatický výklad etiky v době totality spočíval na několika jednoduchých předpokladech. Problém dobra a zla byl naivně pokládán za vyřešený revolučním nástupem k přeměně společenského řádu. Veškerá protikladnost historického vývoje, ba historický vývoj sám vlastně skončil. Veškeré „zlo“ se redukovalo na přežitky kapitalismu ve vědomí, beztřídní společnost byla líčena jako nejvyšší dokonalá a zcela bezkonfliktní.

Třídní zájem, prohlašovaný za vyčerpávající zdroj motivace a všeobšíhlé kritérium mravního vědomí, degradoval mravnost na vulgárně utilitaristické, pragmatické, oportunistické a machiavellistické postoje. Hodnoty existující mimo třídní zájmy, tzn. hodnoty obecně lidské, osobnostní, národní, celospolečenské, všelidské, byly zneuznány. Problematika člověka se redukovala na třídní původ, na sociálně ekonomické vztahy mezi třídami, na třídní boj, revoluci, formu státu, produktivitu práce. Svěvolně zneužívaná teze o třídnosti morálky se zvrhla v schematické posuzování lidí i činů podle původu, umožnila provádět cynické a absurdní zásahy. Většina morálních hodnot byla odhozena jako zbytečná a škodlivá zátěž minulosti, jako idealismus, individualismus, liberalismus, objektivismus atp. Historie morálních teorií a názorů byla povrchně a zběžně načrtána podle jednoduchého třídního schématu. Myšlenky se nevykládaly, nýbrž „odhalovaly“ ve svých třídních kořenech a vulgárně utilitaristické funkci; většina poctivých pokusů minulosti byla diskvalifikována „odhalením“, že byly vymyšleny jen proto, „aby odváděly pozornost lidu od třídního boje“.¹⁷⁾

Filozofie konce 50. a v průběhu let 60. se pokusila překonat ekonomickou a mechanickou dezinterpretaci Marxova historického materialismu snahou o adekvátnější pohled na složitou dialektiku společenských jevů a vztahů

stejně jako úsilím o hlubší pochopení člověka. M. Machovec poukázal na vážnou situaci v naší pedagogice, která nastala proto, že jsme včas a vážně neuvažovali o výchově mládeže v docela nové situaci, která nemá v dějinách obdoby. Místo toho, abychom dnešní (jde o 60. léta) výchovu opřeli mnohem promyšleněji a hlouběji o poznání člověka a jeho života, než tomu bylo doposud, postupujeme dílem tradičně, dílem živelně, vždycky však jen nepřiměřeně a povrchně.¹⁸⁾

Úkol porozumět světu a současné civilizaci, abychom přiměřeně formulovali cíle, perspektivy, smysl mravní výchovy, je stále otevřený. V 90. letech je to úkol *obnovit duchovní základy české humanitní demokracie*.

Etiku národní výchovy je zapotřebí očistit od falešných výkladů, které ji zpochybňují. Pedagogika potřebuje formulovat pozitivní ideály, pro které by člověk chtěl a mohl žít, angažovat se, riskovat i trpět, protože — nemylně se — není na světě štěstí bez úsilí a odříkání, které je člověk ochoten přinášet svým ideálům.

Poznámky, odkazy k pramenům

1. V souvislosti s přeskupováním politických sil jsme po každém společenském převratu svědky přehodnocování našich národních dějin, významu klíčových historických událostí a vůdčích osobností. V Orwellově kruté pravdivé utopii „1984“ se nepřestávajně přepisují dějiny, protože u moci se střídají různé skupiny a výklad a hodnocení minulosti musí vždycky legitimovat skupinu, která se chopila moci. Střídá-li se moc, střídají se i výklady dějin. Čím rychleji se střídají režimy, tím rychleji se přepisují a přehodnocují dějiny. U nás se režimy střídají již tak rychle, že jsme (v realitě, nikoli v Orwellově utopii) zaznamenali nový výklad dějin v průměru každých 10 let (za život 80letého člověka, který se narodil před 1. světovou válkou, došlo ke změně režimu a následnému přehodnocování celkem 8krát).

Polistopadová změna 1989 přinesla pád totalitarismu, ale otevřela prostor nejen demokratickým, nýbrž i nedemokratickým silám. Právě ony u nás ožívují staré spory o výklad našich národních dějin a popularizují nedemokratické postoje, což je při všeobecné ztrátě historického vědomí u mladších generací stejně snadné jako nebezpečné. Ožívá i starý spor o platnost výkladu Palackého nebo Pekaře, oba historici se kladou do přímého protikladu a na základě toho se zpochybňuje jak kladný smysl husitství tak katastrofální význam porážky na Bílé Hoře. Přitom ovšem se zamlčuje, že právě Pekař (pozitivist, nikoli „romantik“ jako Palacký) napsal: „Hrdinný a vítězný zápas Čechů husitských za svou pravdu — za prohloubení a zoprázdňování náboženského života — zůstane největší slávou českých dějin.“ A stejně tak ve shodě s Palackým: „Že ztráta české samostatnosti, ponížení a úpadek Bílé Hory bylo neštěstí, neštěstí bez míry a hranic, nepotřebuje zdůraznění.“ K Palackého pojetí dějin Pekař r. 1931 konstatuje: „Byla by jistě škoda, kdyby se realismus nesytíl v kořenech jednou z nejmocnějších sil romantismu. Tou silou je láska k národnímu dědictví otců a povinnost zachovat je a rozmnožit budoucím. To žádoucí a spásné spojení obojího, lásky k svému právu a úcty před právem druhého vyjádřil nejlpešněji Palacký svým:

Svoji k svému a vždy dle pravdy! Nebude nikdy banální připomínat tu devizu Čechům přítomnosti i budoucnosti.“ J. Pekař: O smyslu českých dějin. Praha 1990, s. 127, 274 a 418.

Nepěkného znevažování se dostává i dílu A. Jiráska, který Palackého pojetí dějin svými historickými romány popularizoval. Je snaha spojovat ho s ideologií násilného komunistického režimu, protože někteří jeho představitelé (Z. Nejedlý) se s odvoláním na Jiráska pokoušeli dodat si zdání legitimacy. Tato snaha byla nepoctivá a nesmíme dovolit, aby kvůli ní byl A. Jirásek diskreditován a uštěpačně odmítán.

Karel Čapek hovoří o Jiráskově díle s láskou, poukazuje na to, že je koncipováno v duchu obecně lidských hodnot, „žádný nacismus krve a rasy, nýbrž vlastenectví duchovní, na němž spočívá milost lásky a humanity, snášlivosti a kulturní osvícenosti. Jeho hrdinové jsou skromní a tiší, milí a nenásilní lidé. Velicí v tom, jak se drží své pravdy a víry, stateční a houževnatí v obraně, ale nápadně málo agresivní. Zůstávají v srdci drobnými a mírumilovnými, i když jsou strženi do víru dějin.“ (K. Čapek: Na břehu dnů. Praha 1966. s. 325)

Literární vědec, disident Václav Černý, podává toto svědectví: „Za jediný kladný počin, vzešlý z Nejedlého hlavy, můžeme pokládat pouze lidovou edici Aloise Jiráska, vyhlášenou Gottwaldem 1948 jako propagaci „Klasického dědictví české kultury“. A ne že by ti dva smyslu Jiráskova díla a umění, přímo rostlého z přástkové podstaty lidového báječství, vskutku rozuměli. Viděli nikoli umění největšího epického vypravěče naší prózy, nýbrž jen jeho politickou tendenci, v níž se ostatně mýlili. Ale alespoň byl nejšířším čtenářským vrstvou našeho národa podán kus chleba umělecky i lidsky opravdu živného.“ (V. Černý: Paměti. Praha 1992. s. 228)

Jaká tedy byla politická tendence u Jiráska? Humanitně demokratická, sociální cítení nelze ztotožnit s bolševickým sektářstvím. Naopak, je s ním v přímém rozporu. A kdybychom domysleli osudy jeho hrdinů — byli by rozkulačeni potomci Skaláků, mlynáře z „Lucerny“ i Vojnarů (rod reálný, a proto i persekuce reálně doložená). O živnost by přišli všichni příčinniví řemeslníci a obchodníci z Náchoda, Dobrušky i Padova (Hronova). Za nepřátele by byli prohlášeni jak jeho uvědomělí evangelíci všech denominací, tak osvěceni katolíci, jejichž historické předky s láskou portrétoval. Jirásek se podílel na Květnovém manifestu českých spisovatelů r. 1917, r. 1918 formuloval a přednesl přísahu národu českého v Obecním domě, jménem spisovatelů vital r. 1918 presidenta Masaryka po návratu z exilu. Byl členem Národního shromáždění a jeho senátu (v r. 1918–1925, za národní demokraty).

Podobně ani jeho přítel a ilustrátor jeho děl, Mikuláš Aleš, si nezaslouží dehonestaci. Je třeba vědět, že v jejich osobách se účelově revidují hodnoty našich národních dějin z pozic nedemokratického revanšismu. Zbavovat národ historické identity odporuje principům současné kulturní Evropy, která se chce integrovat na bázi interkulturní a multikulturní, nikoli na bázi agresivního velmocenského hegemonismu.

2. Srov. O. Kádner, Základy obecné pedagogiky. Praha 1926. I–III, 1289 s. Dějiny pedagogiky. Praha 1923
3. Srov. J. Král. Česká filosofie. Praha 1936. 337 s.
4. T. G. Masaryk: Ideály humanitní. Praha 1946, 83 s.
5. Srov. O. Machotka, Mravní problém ve světle sociologie. Praha 1927.

6. Charakteristické tituly např. J. W. Draper, Dějiny konfliktů mezi náboženstvím a vědou. Praha 1892. 432 s. A. Dodel, Mojžíš či Darwin? Praha 1907. 165 s. A. Machovec, Zřítelnice oka. Rozmluvy o výchově dětí bez vyznání. Praha 1931. 75 s. V. J. Novák, J. Meisner, O. Pertold, Základy mravní výchovy pro bezkonfesní mládež. Praha 1936. 202 s. L. Landová-Štychová, Výchova dětí v bezvěrecké rodině. Praha 1947. 49 s. V. Příhoda, Vědecká morálka pro nekonfesijní děti. Praha 1938. 28 s.
7. Šerackého Čakova etika individuální. Praha 1920.
8. F. Krejčí, Positivní etika, mravouka na základě přirozeném. Praha 1922, 567 s.
9. A. Bláha, Mravní výchova se stanoviska sociologického. Nové Město na Moravě. 1921.
10. A. Bláha, Filosofie mravnosti. Brno 1922. Cit. str. 17.
11. Uveďme za řadu jiných: O. Chlup, Rukověť přirozené mravouky ve škole. Praha 1922. 110 s. M. Skořepa, Úvod do přirozené morálky. Praha 1922. 126 s. A. Sommer-Batěk, Mravouka přirozená. I. Sebevýchova. Učebnice zdravotnictví a mravouky. Kladno 1920. 107 s. II. O povinnostech k bližnímu. Kladno 1920. 144 s. III. Mravouka národní a občanská. Kladno 1923. 183 s.
12. E. Rádl, Revise pokrokových ideálů v národní škole. Praha 1928. 92 s.
13. Srov. sborník Revise pokrokových ideálů v národní škole. Praha 29. 110 s.
14. J. B. Kozák, Přítomný stav etiky. Praha 1930. 229 s.
15. M. Skořepa, Úvod do přirozené morálky. Praha 1922. 126 s.
16. O. Blažek, In: E. Koukal, Šumperská konference mladého učitelstva. Učiteléské sjezdy na Moravě ve 30. letech. Šumperk 1965. 37 s.
O mechanických deformacích v sovětské filozofii informoval L. Svoboda, Filosofie v SSSR. Olomouc 1936. 107 s.
17. Srov. sborník Diskutujeme o morálce dneška. Praha 1965. 409 s.

Podklad pro reflexi o novém koncipování výuky na školách ČR

Radim Palouš

Chceme-li koncipovat základy vzdělanosti, je nutno vždy čerpat ze základů. Měli by to být právě ti, co se obírají filozofií výchovy a obecnou pedagogikou, kdo by měli energicky hájit tuto „radikalitu“ (radix = kořen). Ovšem mnozí, kdo se dnes či zítra účastní tvorby konkrétních kurikul a osnov, budou pragmatiči, tj. vzdálení zásadnější reflexe. Avšak přesto je třeba udržovat filozofické rozvažování vzdělanosti při životě i v naší vlasti.

Škola nemá být „zatouchlá“, má být „up-to-date“, odpovídající situaci. Filosofickou otázkou je ovšem: co to vůbec znamená *situovanost*, *situace*? Je to skutečně jen a jen svázanost s efemérním *hic et nunc*?

Zde je pokus o fenomenologii věci, kterou nazýváme „situací“.

Existuje tento názor:

Situace je ono konkrétní zde a nyní, v němž se děje inter-subjektivita. Nic dalšího, nic vzdáleného, hlubokého či přesaženého: bytí-na-světě se děje jen a jen uvnitř situace. Hlasy, vlivy, působení odjinud jsou odmítnuty a důsledně potlačeny buď jako něco nekonkrétního nebo — dokonce — autoritativního. Inter-subjektivita existuje jen situačně.

Rozvažme pojem „*situace*“. Původ toho slova je latinský: středověká latina znala „*situatio*“; toto slovo bylo odvozeno z klasického *situs* = položený, být v určitém stavu. *Situs* je minulé participium od *sinere* = umístiti. Aristotelsko scholastická filozofická tradice zařazuje situaci jako jednu z desíti kategorií. Vedle substance je to devět akcidentalí, z nichž jedna je právě situace: tělo je v nějaké situaci, např. spánku či bdění, což postihuje tělesný stav, pozici či dispozici tělesných funkcí vzhledem k životnímu výkonu.

Tak, jak se vyskytuje v současném jazykovém povědomí, poukazuje toto slovo nejčastěji k aktuálnímu stavu poměrů, totiž k pozici ve vztahu k prostředí, např. situace domu ve městě. Terénní situaci se míní rozložení určitých předmětů či pozoruhodných skutečností (vodstvo, polnosti) v krajině; povětrnostní situací rozumíme aktuální rozložení tlaků, teplot, srážek, pohybů oblačných systémů v určité oblasti Země, situací toho či onoho člověka se míní stav jeho záležitostí ve společnosti, v přírodě či v určité době. Adjektivum situační resp. situovaný se vyskytuje v témž smyslu: situační plán je polohopisné zobrazení, situační komedie je veselohra založená na nepředvídaných situacích, tj. např. nečekaných stavech herce v ději; dobře situovaný občan je člověk, jehož majetkové či jiné společenské poměry jsou v dobrém stavu.

Situací se tedy míní jakási struktura vztahů. Ať jde o souhrn vztahů člověka, živých nebo neživých bytostí v okolí či určitých okolností k užším či širším okolnostem, vždy slovem situace vyjímáme z životních průběhů a skutečností určitý tvar, určitý útvar, vyjadřující poměry (ratio) předmětu našeho zájmu. Tak má každá situace nějakou racionalitu, umožňující náhled. I zmatená situace umožňuje náhled na sebe jakožto na zmatenou, i tajemné situaci můžeme rozumět jako tajemné. Situace je čímsi, co je nutně spojeno s bytím každé bytosti na světě: vždyť je na světě, tedy situována.

Situace je ovšem skutečností velmi elastickou, plnou živých pohybů. Není tvořena pouze vlivem okolí, není však ani vytvářena jen pozoruhodnostmi bez okolí. Proto se často zdůrazňuje právě ona interaktivní souhra mezi prostředím a zvolenými předměty našeho zájmu, která vytváří situaci jako takovou. Situace se potom jeví komplexem, rezultujícím z interakce v daném momentu. Opět: slovo komplex naznačuje nějakou soustavu, strukturu,

tvář. Situace-tvar se jeví jako „figura“ na podkladě prostředí. Toto figurální vyvstávání se neděje tak, že by tu bylo napřed okolí a potom předmět, který do okolí vstoupí dodatečně, nýbrž v zmíněné souhře se tvarují jak předmět, tak i prostředí. Situace, je v tomto směru cosi nedefinitivního, rozehraného, co samo v této hře získává figuru i skýtá tvary účastníkům, co utvářejí účastníci a co účastníky utváří.

Můžeme vyhlížet různé *situační vrstvy*. Tak s přihlédnutím k prostorovým skutečnostem se lze tázat po situaci v měřítku místnosti či v měřítku města, státu, světadílu, Země, galaxie, ba i vesmíru. S přihlédnutím k časovým rozměrům lze hovořit o naší momentální situaci, o situaci posledního desítiletí či našeho století, o novověké situaci, o situaci člověka v celém bytí. Různé situační rozměry připomínají různá měřítka, která exaktní přírodovědě umožňují rozlišovat různé vrstvy skutečnosti. Jednou se fyzika zaostruje na částice řádu kolem 10^{-10} m a shledává oblast atomární, jindy řádu kolem 10^{-15} m a bádá v oblasti kvarků apod. Geografie popisuje mezi jiným oblast řádu 10^3 – 10^5 m a popisuje horstva. Astrofyzika shlíží na galaktické struktury, tj. proměny v řádu 10^6 světelných let a ovšem odtud ještě výš. Podobně člení přírodověda skutečností děje podle časových rozměrů — nukleární fyziku zajímají i změny v nepatrných zlomcích sekund, pro astrofyziku jsou adekvátní jednotkou světelná léta a jejich mocniny v řádu desítek.

Jak patrně naše příklady vyhlížejí situace v času a prostoru implikovaně, totiž další situace představuje vždy širší pohled, hrubší měřítka, než je situace předchozí. Mohli bychom však též uvádět situace, které jsou zcela oddělené. Zcela disjunktní situace na světě, v němž je vše situováno (i svět sám) neexistuje. Je však myslitelná disjunkce relativní, která se může velmi blížit oddělenosti. Naše situace v Čechách dnes je dosti disjunktní s někdejší situací prvních přistěhovalců v Austrálii; není však pochyb, že v určitém směru by se situační průniky našly, a to nejen tak že se zaměříme na figuru „bytí na Zemi“, nýbrž v celé řadě užších situačních klíčů.

Hovořit však o situacích z hlediska implikace, disjunkce či průniku je jen jednou z možností. Situace se mohou časoprostorově krýt a přesto nepůjde o situace identické. Je ovšem možno vyhmatávat různé klíče k otevření jednot téže éry, různá hlediska, která dají vyvstat různým situačním figurám — a ty nemusí popírat figury ostatní, i když o jejich závažnosti je možno vést polemiku.

Různé oblasti lze přirovnat k různým situacím. V tomto smyslu situace není nic „objektivního“, pokud tímto označením bychom mínili něco definitivního. Přesto máme na mysli, že jest „objektivně“, totiž určitým způsobem tvarována, že má postžitelný „objektivní“ smysl, že je tudíž jí možno porozumět. Jakkoli je tedy setkáním ve tvořivé účasti s nikdy definitivně

neprobádatelnou spleť skutečnosti, přece jen je otevřena bádání a srozumění.

Jak pojmut tuto dvojtvárnou skutečnost situovanosti? Situace je čímsi izolovatelným, avšak nikoli izolovaným! Vyhlížíme v zmíněné spleti skutečnosti určitý tvar, avšak toto naše vyhlížení neznamená, že situace, která se nám ukáže jako tvar, je čímsi libovolně vymyšleným. Vždyť situace *jest*, to znamená, že je skutečnou situací, situací vyvstávající ze skutečnosti. Význam, kterým *jest* situace jakožto smyslem obdařený útvar, je významem inherentním „skutečností spleti“.

Nabízí se metafora moře jako oné souvislosti; z něho se potom vynořují vlny — tvary. Metafora moře však kulhá, neboť vlny-situace jsou jakožto tvar „v moři“ již předem a nikoli až po souhře elementů vody a větru. Tedy paradox: jak myslet spojitost nespojitého? Situace *tu jsou*, diskrétní tvary *tu* jsou — a přesto jsou nediskrétní, pospojované a z této spojitosti vyvstávají, aniž by opustili své prolínání, své společenství!

Budeme-li chtít zobrazovat situace jakožto zcela oddělené, zcela vymezené figury, potom se nutně prohřešme proti jejich bytostné spojitosti a sounáležitosti. Jestliže na druhé straně budeme skutečnost považovat za beztvary chaos, potom nedbáme té podstatné stránky zkušenosti, že totiž zijeme své bytí jako bytí *tu*, Dasein, že situovanost je nezbytnou stránkou každé bytosti. Jenže problémem je ono „Da“. To se přece rozprostírá do různé šíře! Každý adekvátní popis situace musí nutně být vždy jen vystihováním onoho smyslu situačního, intencionálním pokusem k jádru situace, kolem něhož se šíří stále méně jasné okolí, splývající s dalšími a dalšími situacemi, dosud neaktualizovanými. Bylo by zde možno připomenout princip neurčitosti: ve chvíli, kdy svůj zrak zaměřujeme na jednu situaci, ostatní situativní možnosti též skutečnosti jsou potlačeny. Abychom byli právi tomuto poznatku, je třeba podržovat své vidění situace na jedné straně v přesnosti a „tvrdosti“ intence, směřující k tvaru situace, na druhé straně v rozostřenosti a „měkkosti“ kontur. Toto druhé je však zpravidla tíž splnitelné, i když by se zdálo, že odborník má za obtížnější diskrétní přesnost.

Díky spirituální tradici jsme příliš nakloněni rozumět slovům nikoli v jejich bohatých možnostech, nikoli právě jako tvarování z kontinuálního jazykového základu, nýbrž jako definitivním, tj. ukončeným, neživým, zmrtvěným reziduím, s nimiž manipulujeme. A tak lidské poznání, které se uvázalo k řeholi vše vymezovat, vše postihovat „*clare et distincte*“, utvrzovat a potvrzovat, prostě především tvrdě přistupovat ke skutečnosti, která však není nepružná, zatvrdlá, nýbrž elastická, živá, mnohovýznamná, bohatá, nevyčerpatelná a neredukovatelná, takové poznání není adekvátní. Při vši své touze po jasnosti a zřetelnosti je vlastně samo znejasňující a zatemňující.

Je však tu i jiná řeč, která neaspiruje na dokazování a dotvrzování, a přesto je to řeč poukazující a mající své ratio: je to *řeč vyprávění*. Situace jsou útvary homogenizované určitým smyslem a je možno o nich vyprávět. Skutečnost lze nahlížet jako předivo příběhů. Z tohoto přediva lze zaostřit svůj zrak jednou na tu, podruhé na onu osnovu. Skutečnost tak nabízí porozumění různým situacím v témže místě a čase nebo rozměrově nadřazeným či podřazeným. Ba nabízí i jakýsi zvláštní pohled na celek všech celků, na příběh „svět“ — a přitom zachovává respekt k tajemství.

O tom, co lidskou situaci překračuje, nelze mít znalost po způsobu EPISTÉMÉ — jasného a zřetelného vědění, charakterizovaného diskrétní argumentací a logickým vyvozováním. Avšak to neznamená, že o tom nelze „vědět“ vůbec nic! Vyprávění příběhu se jeví tím způsobem porozumění, které zachovává jak ono bytí-v-lidské-situace, tak skýtá tušení, ba náhled na to, co lidskou situovanost překračuje.

Vyprávění příběhu není racionální komunikací ve smyslu dialogického prošetřování a vzájemné porady! Vypravěč i posluchač jakoby oba naslouchají; vypravěč příběh nevymýšlí, nýbrž ho shledává v předivu skutečnosti; posluchač se poddává „duchu“ příběhu — jen otevře-li se, zarezonuje-li, má šanci nahlédnout „la morale“ příběhu.

Je však třeba se rozpomenout na známou zvláštní zkušenost: jsme v určité situaci — dejme tomu politické; tuto situaci pochopíme, vyvstane nám před očima; situace se tím proměnila! Účastníky jsou přece ti, kdo „tvorí“ situaci, tedy žijí, účastní se situování. Takže opět paradox: řekli jsme, že situace-vlny jsou v moři skutečnosti předem, a teď upozorňujeme, že v situaci není všechno předem, vždyť bytí-v-situaci znamená proměňovat situaci. Situaci samotnou nelze chápat jako manifestaci uzavřených poměrů, nýbrž jako vždy znovu se rozvíjející smysluplné dění. To platí nejen pro situace současné a budoucí, nýbrž i pro situace minulé. Každé naše vnikání do smyslu dřívějších situací je novou účastí v nich! Neexistuje zcela hermeticky uzavřená situace: i minulost je prostorem skutků, však to známe z výkonů historiografů, spisovatelů, básníků a pěvců, ale i přírodovědných badatelů, politiků aj.: jejich „nové vědění o dávných skutečnostech vytváří novou situaci.“

Nahlédnout určitou situaci znamená tedy vyhmátnout z významů bohaté skutečnosti určitý smysluplný tvar; ze zapředené propojenosti vyvstává určitá zajímavá souvislost. Napadá mě metaforický přírůbek s rozčleňováním pevné směsi částic dejme tomu uhelné drti. Vzorek drti umístíme na soustavu sít s postupně se zmenšujícími oky, potom necháme vše vibrovat, takže se původní vzorek rozdělí podle velikosti zrn na jednotlivá síta: nejnižše propadnou ta nejmenší, jakýsi uhelný prach, a na každém vyšším sítu budou

zrna, která ještě propadla nejbližším vyšším sítem, ale nepropadla již tímto sítem. Budeme mít potom před sebou poměrně dosti dobře okem rozeznatelné frakce — od prachu, v němž částice nerozeznáme, nad ním snad stále ještě prach, avšak povrch frakce bude jiný v odstínu a hladkosti ... a tak dál, takže na každém sítu zbude směs částic uhlí, homogenizovaná podle propustnosti síta.

Vyhmatávání situací ze skutečnosti vykazuje některé podobnosti. Tak jako všechny frakce vlastně již existovaly v původním vzorku, tak každá situace již jest ve skutečnosti. Tak jako frakce byly teprve naší účastí nalezeny vyhledáváním adekvátních klíčů. Tak jako každá frakce je znovu rozřiditelná pomocí jemnějších a jemnějších sít, tak každá situace-frakce skutečnosti je podrobitelná dalšímu vyhledávání smyslu v ní uloženého, a to nejen co do dalšího rozdrobení, což je případ při použití dalších jemnějších sít v naší metafoře, tedy nejen do mala, ale i co do stejna a velka.

Každé naše pochopení situace vybere z hlubokého skutečnostního zdroje určité vztahy a jiné potlačí: v určité situační souvislosti se stanou jedny momenty důležitějšími, jiné ustoupí do pozadí jakožto nedůležité. Situační vidění tak představuje síto, které skýtá skutečnost sama. Toto síto pak smysluplně přiblíží určitá zrna a jiná oddálí.

Všechny možné situace jsou jakoby proloženy v původním vzorku — ve vškerenstvu. Teprve poznávací činy dávají vyvstat některým.

Člověk i společenství se vždy shledávají v nějaké situaci. Jsou přece tělesně přítomni v prostoru a čase. V tomto smyslu žádná světská bytost není na světě nekonkrétně, všeobecně. Situovanost je však záležitostí, jejíž meze či rozsah nelze stanovit jednou provždy. Jsem prostorově situován jen do této místnosti nebo též do tohoto domu, ulice, krajiny, státu, světa, galaxie, bytí? Vždyť jsem přece právě tak konkrétně obyvatelem tohoto bytu jako světoobčanem! Nakolik mě určuje to „menší“ a nakolik to „rozlehlejší“ — to je teprve úkolem zkoumat a posuzovat. Podobně i historicky: je moje časové konkrétno odvozeno jen či především z novověké etapy? Nejsou tu též historická konkrétna „užšího“ typu, jakými jsou tyto naše všední dny, kdy jsme pohlcováni běžnými životními záležitostmi, prací a zábavou, přičemž starost o novověkou politickou situaci, totiž o demokracii a o novověkou spirituální situaci, totiž o racionalitu se může jevit jako to navíc, to překračující „obyčejný“, vskutku konkrétní život? Vždyť tu jsou dále i konkrétna „širšího“ typu: nejen denní starosti, ale i celý život jako celek mezi zrozením a smrtí je nepochybně masivním konkrétnem, i život národů a států přes celá desetiletí a staletí, ba i v celku světáběhu ... Zde všude žijeme, dny i éry jsou naším konkrétním životem, kde jsme aktéry i účastníky, který tvoříme a jímž jsme nesení.

Konkrétní životní okruhy jsou zde, s tím nelze nesouhlasit, jsou však otevřeny nahoru i dolů! Toto překračování je možné přece pro každou situační hladinu: historici hledají tvary a proudy lokalit časových a prostorových a pochopení jedné je vázáno na širší souvislosti, do nichž je zasazena, či naopak smysl a směřování celkovější nalezne svou osvětlující podobu v minucióznějších souvislostech. Lze tedy jak situační hranice, tak strukturu probádat zevně i zevnitř — a nikdy nenarazíme na hranici, která by nás opravňovala k situační definitivě. V tomto smyslu je situace vždy nedefinovatelná, i když charakterizovatelná, tedy i když smysluplného tvaru.

„Ano, jsme konkrétně situováni, žijeme, každý z nás, jeden život, našich let bývá úhrnem sedmdesát, u toho, kdo je při síle, osmdesát“ (Ž 90). To je konkrétní situace jedince. Ale právě tak týž jedinec tato svá léta tráví v rámci světaběhu, té jedinečné události mezi stvořením a koncem. To je též naše situace, v níž stojíme, již žijeme. Samotná otázka, zda bytí-na-světě je nebo není k něčemu, je otázkou, která přece onu životně „omezenou“ lidskou situaci důkladně ovlivňuje, a to nejen co do toho, v čem budeme spatřovat nápravu.

Otevřenost inter-subjektivitě jakožto konkrétní, tj. situační otevřenost znamená otevřenost pro vše, co hraje roli.

Tato otevřenost se v duchu dávné antické tradice rodila ve chvílích prázdně = SCHOLĚ (latinsky otium). Zaneprázdněnost (ASCHOLIA, NEGOTIUM) zaneprázdněovala, utápěla ve všednodenním shonu, sice pro úživu nezbytném, nikoli však neuniknutelném, aby vězeň, zbavivší se tu a tam pout, dokázal překročit = transcendovat a reflektovat svoje všednodenní počínání.

Odmítnout svátečnost jakožto to abstraktní a vyslovovat se pro všednodennost jakožto to konkrétní, a tudíž jediné situačně významné, není přece pokornou otevřeností vůči skutečnosti, ale voluntaristickým rozhodnutím. Všednodennost samu jakožto onu situační zapředenost do starostí o úživu a údržbu, o přežití a další žití, lze nahlížet teprve z nevšednodenního odstupu. Není snad prázdeň a svátečno právě tak konkrétní jako zaneprázdněnost a všední den? Neodehrává se podstatná část výchovy právě v intervalu SCHOLĚ? Cožpak daná situace je jenom uvalena jako všednodenní, zcela zaneprazdnňující, to znamená vše zastírající břímě? Což není též daná, tedy poskytnuta jako dar, jako cosi, vůči čemuž se mohu svobodně vztahovat?

Jsmo zapředeni nejen do situace, nýbrž do situací, situací různě rozlehlých, různě jasných a projasnitelných. Ve své životní tvorbě shledáváme ostrovy pevné půdy ve vodstvách situačních okruhů. Vyhmatávání skrytého řádu je spíše výkonem rozumné smysluplnosti, než překonáním nezbadatelné situační mnohovrstevnatosti, mnohodimenzionálnosti a bohatosti významů

— nejen nalezitelných, ale oprávněně vytvořitelných. Neboť samotné vymátnutí situační figury je obojím: nalézáním i vynalézáním. Situační pole, k němuž se v racionální komunikaci vztahujeme, je i není strukturované před tímto vztahováním. Nápad a náhled, který je vysloven, je právě tak tvorbou této struktury, jako její reflexí. Což platí o vztahu ke strukturám všech úrovní — tedy i k té situační struktuře, zvané svět: náhled na smysluplnost světa je zároveň přispěním k tomu, aby to dobře dopadlo!

Totéž lze říci o definičních pokusech, co znamenají slova demokracie a racionalita: každý pokus je zároveň vytváří, není to tedy jen pasivní odraz. A přesto nelze souhlasit ani s tvrzením, že se nedá vyjádřit, co tyto termíny znamenají, jak jim rozumíme. Jakkoli ovšem jsou věci zvané demokracie či racionalita přístupné jedině riskantním tvořivým výkonem, přece jen tu jsou jako určitý tvar v onom moři skutečnosti, obsahujícím situace různých dimenzí.

Školství, které má poskytovat *základní vzdělání* nebo *všeobecné vzdělání* (mimočodem: vzdělání = dělání s předponou vz, tj. se vznosem, tedy „vzneseným“, resp. vznášejícím, povznášejícím) musí nutně počítat jak s onou situační globální prokomunikovaností a provázaností oborů — předmětů, tedy s interdisciplinariitou a transdisciplinariitou, tak s pluralitou pojmání nevyčerpateľné skutečnosti, přičemž každé „pojetí“, každé „poznání“ je zároveň proměnou oné skutečnosti, která před badatelem, učitelem i žákem neleží jako mrtvý neměnný balvan, nýbrž která se tím zároveň i proměňuje: nejen umělec a vědec a řemeslník, ale i učitel a žák jsou zaangažováni, a to hned ve škole, na osudu světa. Není to vlastně jen další pohled na Komenského dictum: svět *jest* škola?

Zamyšlení nad cestou ke škole budoucnosti

Antonín M. Dostál

Hned zpočátku se vnucuje otázka, jaká to bude budoucnost, k níž škola má směřovat a v ní připravovat člověka od jeho raného dětství až do pozdního věku?

Na tuto otázku odpovídají současní myslitelé, filozofové a vědci, politici a ekonomové, často velmi protikladně. Naše pedagogická věda by však měla odpovědět kladně již proto, že pro tuto budoucnost vytyčuje výchovné cíle a v praxi usiluje o jejich úspěšnou realizaci. Dlouhodobé praktické zkušenosti i vědecká zkoumání však ukazují, že výchovné cíle, které pedagogická teorie až dosud vytyčovala, byly zpravidla příliš vzdálené, odsunutě, vel-

mi obecně formulované, než aby žáci byli s to je s porozuměním přijímat a uplatňovat, dokonce je prožívat s vnitřním zaujetím. Nemohlo tomu být ani jinak, neboť do obsahu a zaměření těchto výchovných cílů se promítala idea, typická pro evropské myšlení, směřující k nekonečným úkolům a cílům, podle níž se stal pohyb k cíli světového dění měřítkem pokroku jako smyslu dějin. To znamená, že to, co pohání dějiny lidstva ke konečnému cíli, jsou síly rozumu, rozumného uspořádání světa, který sám za sebe „je schopen získat jistoty, na nichž je možno založit správné jednání a panství lidského ducha na zemi.“¹⁾ Ještě důrazněji řečeno Václavem Bělohradským, chod dějin byl vlastně chápán jako „velký pochod“ ke konečnému osvobození člověka z každé závislosti, radikální proměně lidské situace ve světě.²⁾ V tomto smyslu pojem dějin je pojat, jak ukazují obdobně Langrebe i Bělohradský, jako zesvětštění, sekularizace křesťanského učení „stále lidštějšího“ světa. Na vědomí tohoto úkolu se zakládá také moderní humanistické pojetí „dějin“ jako budování světa, v němž bude o člověka „postaráno“.³⁾ Podle toho i marxisticky orientovaná pedagogika chápala výchovný cíl jako vytváření optimálních společenských podmínek pro formování všestranně rozvinuté, harmonické osobnosti člověka.

Tyto, řekněme *moderní názory* na svět a na člověka v něm, se začaly prosazovat především s nástupem novověku, kdy člověk po ztrátě jistoty a bezpečí ve světovém řádu určeném božskou prozřetelností, začal hledat novou oporu svého života ve světě. Tuto oporu našel zejména v *empirismu* anglického filozofa Francise Bacona, v *racionalismu* francouzského filozofa René Descarta a u francouzských osvícenců 18. století. Podle Descarta má totiž člověk ve světle svého rozumu jasné vodítko, jehož pomocí může získat bezpečnou cestu nejen ke svému bytí (cogito, ergo sum), nýbrž i ke světu vnějšimu. Toto rozumové poznání dává člověku zároveň jistotu, že se může stát pánem nad přírodou, k čemuž se mu dostává i velké pomoci v moderní technice. Takto ve spojení vědy a techniky, založené na rozumu, došlo k uvolnění nebývalých sil a energií, umožňujících člověku dospívat ke své emancipaci ze středověkých vazeb, od jistoty dané křesťanským učením, získávat jistotu, že si sám může vládnout na základě svých rozumných aktivit. V tomto pojetí se jevil nový myšlenkový proud jako velmi pozitivní a pokrokový.

Cesta dějin lidstva je však velmi složitá, než aby mohla probíhat jen tímto jedním, pozitivním, pokrokovým směrem. Patočka při svém zamýšlení nad smyslem dějin lidstva dokonce dovozuje, že „pohyb dějin... vyústil tam, kde začal — u vázanosti života ke svému sebestravování a k práci jako základnímu prostředku jeho udržování...“⁴⁾ V tomto smyslu současné lidstvo dospělo do hluboké duchovní a morální krize, která „ve svých ma-

teriálních důsledcích ohrožuje dokonce totálně dnešní 'genus humanum.'⁽⁵⁾ Jestliže dějiny moderního lidstva vyústily do tak protikladné situace s perspektivou hrozby pádu do propasti celkového zničení, pak je třeba hledat příčiny tak hrozivého pohybu a zároveň i cestu, jak se z této hrůzné aporie dostat. Příkladem nám je i sám Jan Patočka, který neupadá do nihilismu, k němuž dal impuls Nietzsche a jímž silně ovlivnil evropské myšlení až k současnému *postmodernismu*. Patočka naopak přiznává, „že tato civilizace *umožňuje* to, co žádná lidská konstelace dřívější: život bez násilí, v dalekosáhlé rovnosti šancí. A dodává, že hlavní možnost, která se v naší civilizaci vynořuje, je právě *možnost* zvratu vlády nahodilé ve vládu chápající, oč v dějinách běží. Bylo by tragickou *vinou* (nikoli neštěstím) inteligence, kdyby tuto šanci nepochopila a neuchopila.“⁽⁶⁾ Pokusme se zamyslet se nad některými okolnostmi, které v jednotlivých oblastech společenského života přispívaly k obratu dějin naruby.

Především se ukázalo zrazujícím pojetí dějin *jako jednosměrné cesty ke stále dokonalejšímu pokroku založené na síle lidského rozumu, ženoucího chod dějin kupředu*. Ludwig Langrebe při analýze a hodnocení Diltheyova pojetí dějin kriticky poznamenává, že „díváme-li se na běh dějin jako na pokrok ve směru realizace panství lidského rozumu, potom se všechny epochy dějin ležící před dosažením tohoto cíle stávají pouhými prostředky na cestě k němu... Při tomto způsobu uvažování přichází individualita jednotlivého dějinného jevu a jednotlivé dějinné epochy zkrátka.“⁽⁷⁾

Podle Diltheye naopak, jak dovozuje dále Langrebe, „cílem moderních věd o dějinách je ukázat individuální a jedinečný význam dějinných postav a událostí a nespátřovat v nich jen případ a realizaci obecných zákonů, jak činí přírodní věda,⁽⁸⁾ jak to chápe i marxistické pojetí dějinného vývoje. Tak např. Jan Šindelář ve své publikaci „Co řeší filosofická antropologie“ uvádí: „My přece známe zákony společenského vývoje. Není proto důležité, abychom zkoumali, co se děje v subjektech, chceme-li společnost řídit. Vždyť chceme-li hodit kamenem, také nemusíme vědět, jaké pohyby vykonávají molekuly v něm.“⁽⁹⁾ Lidská historie však ukázala, že běh dějin nelze jen nadekretovat a podle libosti společenských vůdců zkracovat nebo prodlužovat. Každá dějinná etapa, směřující k trvalejšímu prodloužení, potřebuje svůj čas zrání, v němž by docházelo k vyvažování všech oblastí dějinného pohybu a vnitřní struktury dané společností.⁽¹⁰⁾

To, co se ukazuje jako platné pro pojetí společensko-historického vývoje lidstva, pro jeho fylogenezi, ukazuje se rovněž platné i pro vývoj lidského jedince, pro jeho ontogenezi. I vývoj osobnosti byl zpravidla chápán jako přechod od nižší, méně dokonalé etapy jeho života k etapě další, vyšší a dokonalejší. Tento názor vedl k úsilí překonat jednotlivé nižší etapy co nej-

rychleji, což se projevovalo v tradiční škole i v celkové výchově dítěte. Dítě bylo chápáno v podstatě jako člověk v malém, kterého bylo co nejdříve zformovat v člověka velkého, jinak řečeno, přejít co nejdříve z věku nezralosti, nedospělosti do věku zralosti, dospělosti. Nežádoucí snahy ve výchově dětí a mládeže byly dokonce podporovány tzv. teorií duševní akcelerace moderního dítěte, která sice do jisté míry platila pro jeho intelektuální stránku duševního života, aniž však postihovala další stránky jeho osobnosti, zejména stránku citovou a mravní. Nedbalo se toho, co vychovatelům připomenul již Komenský a co citlivými slovy vyjádřil francouzský myslitel J. J. Rousseau: „Příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými. Dětství má způsoby vidění, myšlení a cítění, které jsou mu vlastní. . . Proč bychom chtěli bránit těmto malým, nevinným tvorům, aby neužívali této doby tak krátké, která jim unikne, a pokladu tak drahocenného, jehož nedovedou zneužít? Proč chcete naplnit hořkostí a bolestí léta, která tak rychle ubíhají, která se jim již nikdy nevrátí a která se vám již vrátit nemohou. . . Nešťastná prozíravost, která činí bytost nějakou nyní nešťastnou pro naději odůvodněnou nebo bezpodstatnou, že ji učiní šťastnou kdysi v budoucnosti.“¹¹⁾ Novověk otevřel lidstvu velkolepé perspektivy jeho emancipace. Moderní doba, dosavadní vědeckotechnická civilizace, je však zároveň tragicky paradoxní, právě v ní dochází k hluboké krizi. Někteří vykladači dějin poukazují na to, že tato krize byla ovlivněna novodobým myšlením, které tkvělo sice svými kořeny v antice, avšak opustilo kontemplativní zaměření k duchovně mravním hodnotám člověka, v němž spatřovali staří myslitelé své hlavní lidské poslání. Toto nové myšlení obrátilo sice své úsilí na aktivní, účinné a stále se obohacující vědění, přitom však nabývalo stále výrazněji charakteru vědění jednostranně operativního, instrumentálního, zaměřeného k přírodě i ke společnosti jako k předmětu manipulace a exploatace, které se spoléhalo na sílu, moc a návod, jak efektivně využít prostředků k dosažení daného cíle. Takto pojatá a působící věda ztratila onen smysl duchovně mravního zaměření a „zdůvodňovala se jen vnějšími účely, které vyplývají z možnosti aplikovat ji, čímž se přeměňuje ve vševládnou sílu, mobilizující celou skutečnost k uvolnění od vázaných sil, k vládě síly, která se uskutečňuje skrze konflikty planetárního rázu.“¹²⁾ Tím se v lidském myšlení vyhroutil vztah mezi subjektem jako pánem světa a objektem jako předmětem k jeho službám, k jeho potřebě a spotřebě, manipulaci, k ovládnutí.

Toto pojetí operativního vědění, zaměřeného k efektivním účinkům, se prosazovalo stále silněji i do obsahu školního vyučování, do obsahu jednotlivých vyučovacích *předmětů*, které byly v podstatě chápány, jak jsem již na to poukázal, jako „vědy v malém.“¹³⁾ Takové pojetí vědění posilovalo vlastně ve vědomí a chování vyučujících pocit pánů ve škole a ve třídě, podporovaný

jejich dospělostí, vzděláním a profesionální funkcí oproti žákům, uvězněným v jejich nedospělosti, nevzdělanosti a v kazajce přísného školního řádu. Lze proto chápat, že hlavním motivem učení některých žáků se stalo nikoli úsilí o vlastní rozvoj, o úspěšnou přípravu pro život, nýbrž strach z přísné klasifikace vyučujících, z jejich trestů, ze ztráty vážnosti u rodičů a spolužáků. Škola se tedy nestala, jak o to usiloval Komenský, dílnou lidskosti, officina humanitatis, nýbrž často místem ponižování a utrpení žáků, jak to například líčí ve svých románech anglický spisovatel Charles Dickens, nebo jak je to často zobrazováno v románech, ve filmech či v televizi o životě žáků, zejména pak studentů středních škol. Takovou atmosféru vytvářelo tedy ve škole manipulačně pojaté vědění a vyučování, které do sebe vstřebávali žáci po celé generace, což mělo a dosud má závažné negativní důsledky: odvádělo je vlastně od duchovně mravních hodnot lidského vědění, odlidšťovalo a odcizovalo žáky výchovně vzdělávací činnosti, škole a životu, umrtvovalo v nich nejen vnímavé porozumění, nýbrž i citové a volní prožívání a projevy, na druhé straně v nich podněcovalo nežádoucí manipulační tendence.

Dalším rysem moderní vědy, který ve svých důsledcích rovněž negativně zasáhl do života novodobé společnosti, bylo, že z jejího programu jako objektivní vědy byl vyloučen živý člověk. Vyloučení člověka z vědy se stalo dokonce, jak říká Patočka, základním a konstitutivním požadavkem vědeckosti. To např. dokládá J. Arthur Thomson v publikaci „Uvedení do vědy“, v níž zdůrazňuje jako podstatné znaky vědeckého přístupu nezaujaté zkoumání neosobních fakt, obecně platných, verifikovatelných důkazem.¹⁴⁾

Nutnost naprostého objektivismu vědeckého poznání, prostého osobního zaujetí zdůraznil i Max Weber, pro kterého universitní učenec nemůže být „ani věštcem ani demagogem.“¹⁵⁾

Zamýšlím-li se nad svými dětskými lety, vybavuje se mi živý svět jako podivuhodný svět barev, vůní, tvarů, kouzel a objevů. Když jsem však začal chodit do školy, začal se svět věcí kolem mne měnit. Jeho smyslová realita se mi začala vytrácet ve vzorcích, v měřitelných rozměrech, ztrácejících se v nekonečno, přecházela z mých smyslů do abstraktního myšlení, které sice stále více nabývalo na přesnosti, z něhož se však vytrácela mnohotvárnost a barvitost věcí, jejich vůně i pach, teplo i chlad, měkkost i tvrdost, jak jsem vše v dětství vnímal všemi smysly. Tak se mi začal svět během mého gymnaziálního studia rozdvíjet: jeden svět jsem stále ještě vnímal a prožíval v jednotě s ním, druhý se mi otvíral v učených knihách a v poučujících slovech profesorů sedících za katedrou nebo stojících na stupínku nad námi. Ten dřívější svět byl uzavřený v nejbližším okolí mého domova, byl stále se mnou a ve mně, ten druhý nabýval nekonečných rozměrů ve stále se rozvírajících obzorech neznáma, kam směřovala moje mysl, živena abstraktními

pojmy. A tak jsem začal žít v těchto dvou rozporných rozměrech života a vědy. A toto rozdvojení světa a života prožívaného v dětství a ve studiu na střední škole a později na univerzitě pronikalo stále důrazněji do mé práce a do celého mého života, který ztrácel na jistotě a který se propadal neodbytně do neklidné nezakotvenosti. Zdá se tedy, že se osvojováním vědy vytrácelo ze mne ono přirozené lidsky přijímané a prožívané bytí ve světě, kam jsem jen vstupoval po cestě uměleckého zobrazování a ozvláštňování toho, co mi zakrývalo vědecké poznání.

Vracel-li jsem se při své pedagogické profesi k dětství svých žáků jako jejich učitel, pak mě zneklidňují otázky, které mě ve stáří jako varovné výčitky pronásledují: zdali jsem si plně uvědomoval, že vlastně celý výchovně vzdělávací proces byl ve své podstatě zaměřen k překonávání osobní, individuální nevyspělosti žáků rozvíjením neosobního přístupu ke skutečnosti na základě neosobního vědeckého poznání? Být dospělý a vyspělý znamenalo vlastně být neosobní, osobně nezaujatý? Nebyl tedy proces školního vzdělávání procesem zbavování přirozených kořenů nerozvitě osobnosti žáků? Nevedli jsme tedy, my učitelé, neosobní vědou k přeměně osobních zkušeností žáků v jejich neosobní myšlení a jednání? Nebylo cílem vyučování co nejvíce odosobnit žáky, aby byli s to všichni stejně efektivně a úspěšně zvládat zadané úkoly, aby je tedy řešili v souladu s objektivismem vědy? Nebyli jsme vlastně, my učitelé, státními funkcionáři, kteří systematicky a cílevědomě prosazovali při vyučování normy neosobnosti? Neplatili jsme za platnost neosobní rozumnosti žáků ztrátou jejich osobní individuality? A netrestali jsme přísnými známkami nedokonalou neosobní rozumnost žáků?

Položil jsem si celou řadu otázek, jsem si však vědom, že nalézt na ně správnou odpověď není a nebude snadné. Vydáme-li se však na cestu, na níž bychom se snažili nalézt uspokojivou odpověď, pak je stále ještě naděje. Nejde jen o školu budoucnosti, jde o budoucnost lidstva vůbec.

Výrazným rysem moderní vědy je dále zdůraznění rozumu nejen jako jasného a verifikujícího zdroje lidského poznání, nýbrž dokonce jako podstaty lidského bytí ve smyslu Descartovy teze „cogito, ergo sum, myslím, tedy jsem“. Tím se lidské já, jak uvádí například Zdeněk Neubauer, zabsolutnilo, ztotožnilo s úzkým ostrůvkem vědomé racionality (cogito = sum): vědomí tak ztratilo kontakt s celkovostí, bohatstvím a hloubkou duševna: nejen vnější svět a světlo, ale i vnitřní svět, psychično se lidskému subjektu staly cizím, „tím druhým“, od „já“ odlišným, něčím, co suverenitu našeho vědomí ohrožuje jako temné nevědomí pudů, komplexů, iracionality a slepých vášní. Jedině novověký člověk díky vědě ví, jak se to ve skutečnosti má, jak si to má zařídit a co je správné: minulost se mu zdá chaotickou před-

vědeckou iracionalitou a tápáním — člověk se zřekl jejího dědictví a ztratil tak kontakt bohatství a jistotu tradice.¹⁷⁾

Karel Kosík dokonce uvádí, že „rozum atomizovaného individua, jakmile se realizuje, produkuje nutně nerozum, protože vychází ze sebe jako z něčeho bezprostředně daného a nezahrnuje prakticky ani teoreticky totalitu světa. Racionalismus a iracionalismus jsou inkarnací racionalistického rozumu.“¹⁸⁾

Jestliže ještě v 19. století díky pozitivismu a scientismu vedl v lidském teoretickém myšlení rozum jako jediný zdroj a nástroj poznání a ovládání poznaného, pak začátkem 20. století záutočili na jeho panství mnozí myslitelé, vědci a filozofové, zejména Henri Bergson, Sigmund Freud a Edmund Husserl, kteří každý svým způsobem odhalovali jeho slabiny.

Podle Bergsona věda, spoléhající se jen na rozum, nepostihuje vnitřní plynulost, kontinuitu lidského vědomí, protože poznává v jeho pohyblivé celistvosti jen to stálé, co se skládá z částí, co se projevuje jako přetržitost, rozčleněnost, diskontinuita. To znamená, že věda rozčleňuje poznávané na izolované akty, rozdroluje svět a život v něm na od sebe izolované části či oblasti. Není proto s to chápat život v jeho nepřetržitém pohybu, v trvalém plynutí, které tvoří podstatu života člověka a jeho svobody, které však nelze uchopit rozumovým poznáním, nýbrž jen intuicí, tj. bezprostředním vhledem, vžitím či vcítěním. V tomto smyslu je vlastně vědomí chápáno a prožíváno jako proud, trvání, jako působení životního elánu, tvořivě se rozvíjející kontinuita, která je takto i pramenem času.

Sigmund Freud sestoupil ve svém pojetí duševna člověka až do jeho skrytých nevědomých hlubin, v nichž zaujímá podle něho přední místo pudový život, jehož hlavním aktérem je pud sexuální, zaměřený k uspokojování slasti, libida. Ten proniká v nedostatečně střezovaných momentech prožívání člověka do vědomí, zejména za spánku. Je-li potlačen, pak se projevuje různými neurózami, které lze léčit pomocí psychoanalýzy, v čemž tkví i jeho terapeutický význam. V kladném případě se jemně proměňuje, sublimuje v tvořivou činnost člověka, v uměleckou, vědeckou či technickou tvořivost. V tomto smyslu se stal pro Freuda sexuální pud určující silou, která působí rozhodujícím způsobem na projev osobnosti člověka.

Nejradikálnější kritiku scientismu moderní vědy provedl Edmund Husserl, a to nejen kritikou samotného procesu vědeckého poznání, nýbrž i vlastní existence poznávané vnější i vnitřní skutečnosti. Podle něho věda, pojatá na základě matematicky měřitelného přístupu ke skutečnosti, provádí idealizovanou konstrukci dané skutečnosti a světa a s touto konstrukcí pracuje, zkoumá její vlastnosti a považuje ji nakonec za pravou skutečnost, za pravý svět, za realitu ve vlastním slova smyslu. Podle toho svět, v němž žijeme, tzn. „Lebenswelt“, je chápán jako nedokonalý, protože je neměřitelný

a matematicky nevyjádřitelný. Jinak řečeno, takto pojatá věda ve svém úsilí o pravdivé poznání světa tento svět ve skutečnosti ztrácí ze zřetele, protože svět, v němž žijeme, náš přirozený svět, zakryla svou vědeckou teoretickou konstrukcí. Chceme-li se proto podle Husserla navrátit k přirozenému světu v jeho původnosti, pak je třeba se vrátit k předvědecké zkušenosti, k žitému světu, takovému, jak jej pouze bezprostředně prožíváme v úsilí dát „promluvit“ ryzí bezprostřední zkušenosti, bezprostřednímu eidetickému názoru, jeho bezprostřednímu uchopení, nikoli tedy cestou jednostranně rozumově analytického přístupu. Jen tak lze totiž dostat obraz přirozeného světa, jak se nám projeví ve výkonech našeho vědomí, jako fenomén. Tím lze podle Husserla překonat krizi evropského myšlení, která se tak ostře promítá do myšlenkového světa současné vědeckotechnické civilizace. Přitom Husserl dovozuje, že „selhání racionální kultury... nevyvěrá z podstaty samotného racionalismu, nýbrž jedině z toho, že se stal vnějškovým, že se zapletl do 'naturalismu' a 'objektivismu'“.¹⁹⁾

I Patočka, který navazuje na fenomenologii Edmunda Husserla, se staví kriticky k současné vědeckotechnické civilizaci a volá po návratu k přirozenému světu. Podle něho „svět, který je rekonstruován na matematickém základě, je celou svou podstatou neživý a smysluprázdný svět... sám v sobě žádný smysl nemá.“²⁰⁾ Podle Patočky se však cesta člověka k jeho návratu do přirozeného světa nemůže uskutečnit jen v teoretické myšlenkové oblasti jeho života, nýbrž v celkovém hlubinném pohybu dějin, čímž Patočka „kacířsky“ překročil hranice Husserlovy fenomenologie.

Přitom si Patočka klade otázku, zdali „existuje tedy nějaká odpověď, jak z této aporie, z toho prudkého srážení nihilismu, z toho krachu všeho smyslu...?“ A odpovídá: „Což jestliže princip dějinného života je právě v tom, žít nad úrovní pouhého života... aby člověk žil právě tak, jak to odpovídá požadavkům smysluplnosti, kterou my samozřejmě nejsme s to do světa vložit, ale kterou jsme snad — v případě, že všechno smysl má — schopni svět obohatit a doplnit?“²¹⁾

Ukazuje se tedy, že jednostranný filosofický a vědecký instrumentalismus, objektivismus a racionalismus podporuje krizi myšlení i celého moderního života. Podněcuje stále silnější tendence různých forem iracionalismu, orgiasmu, rasismu, vandalismu, sexualismu, okultismu, vede k ožívání pověr a scestných náboženských sekt, kam utíkají lidé před hrůzami ničivé techniky, ekologických katastrof, konzumního působení života, před odcizením a odlidštěním života moderní civilizace. A tyto tragicky působící vlivy zasahují i do života naší mládeže na její doslova „křížové“ cestě do budoucnosti.

Závěr

Je pochopitelné, že autoři, které jsem ve svém výkladu uváděl, nepodávají jen drtivou kritiku soudobé vědeckotechnické civilizace, zvláště jejích perspektiv do budoucnosti, nýbrž zároveň navrhuji řešení, jak tuto kritickou situaci stálého ohrožení současného lidstva a celé planety změnit nebo alespoň zlepšit, jak otřást svědomím současného lidstva k možnostem obratu. Někdy nepostihují postavení člověka ve světovém celku, *překračují hranice vědecky prověřených pravd, neposkytují úplnou objektivní záruku*. Pomáhají nám spíše jako inspirující „metafory“ nebo „metapříběhy“ osmyslovat svět a řídit naše jednání ve světě, porozumět tedy hlouběji a všestranněji velmi složitému a komplexnímu celku života a světa, lépe se v něm orientovat a chovat se „na základě představy o světě jako o společenství úcty-hodných bytostí, v úcty-plném obcování.“²²⁾

Jen touto cestou by bylo možno, jak se domnívám, vytvářet citlivý a přemýšlivý vztah k člověku a ke světu jako celku, jen na takto vytvářených postojích by bylo možno dospívat k dlouhodobému a uspokojivému žití člověka na tomto světě, k jeho žití v míru s tímto světem.

Tyto myšlenky se ukazují jako velmi závažné pro řešení a realizaci vzdělávacích a výchovných problémů v naší škole i v celé naší moderní a postmoderní společnosti. Ukazují nám cestu, jak vytvářet ve škole a ve společnosti vzájemný domov svěbytných bytostí, schopných vzájemné komunikace, vzájemného dorozumění, tolerance a respektování jeden druhého, jak tedy vytvářet ve škole nové klima či atmosféru, v níž se bude dít příprava pro život samotným životem svěbytných nedospělých a dospělých bytostí na jejich cestě do budoucnosti, naplňováním jejich žádoucích tužeb a nadějí, bez nichž by život nebyl přirozeným životem jejich světa.

Seznam citované literatury

1. Langrebe, Ludwig: *Filosofie přítomnosti*. Praha, ČSAV 1968, s. 85–86.
2. Bělohradský, Václav: *Přirozený svět jako politický problém*. Praha, Československý spisovatel 1991, s. 209.
3. Bělohradský, Václav: *Myslet zeleň světa*. Praha, Mladá fronta 1991, s.99
4. Patočka, Jan: *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha, Academia 1990, s. 17
5. Patočka, Jan: *Komenský a otevřená duše*. In: *Osobnost a komunikace*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1990, s. 19.
6. Patočka, Jan: *Je technická civilizace úpadková, a proč?* In: *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha, Academia 1990, s. 125.
7. Langrebe, Ludwig: *Svět jako dějiny*. In: *Filosofie přítomnosti*. Praha, ČSAV 1968, s. 86–87.
8. Langrebe, Ludwig: *Tamtéž*, s. 87

9. Šindelář, Jan: Co řeší filosofická antropologie. Praha, Svoboda 1956, s. 111.
10. Bělohradský, Václav: Viz citované publikace: Přirozený svět jako politický problém. Myslet zeleň světa.
11. Rousseau, Jean-Jacques: Emil čili o vychování. Díl I., Praha, Dědictví Komenského 1910, s. 64–65
12. Patočka, Jan: Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha, Academia 1990, s. 125.
13. Dostál, A. M.: K počátkům zkoumání a řešení problematiky obsahu vzdělání v našich podmínkách. Pedagogika. Praha, Academia, roč. XLI 1992, č. 1, s. 57.
14. Thomson, Arthur, J.: Uvedení do vědy. Praha, Melantrich, bez uvedení data, s. 33–34.
15. Weber, Max: Le savant et le politique. Paris. Librairie Plon 1959, s. 80, 81.
16. Bělohradský, Václav: Přirozený svět jako politický problém. Praha, Československý spisovatel 1991, s. 102. 118.
17. Neubauer, Zdeněk: Chiliasmus a eschatologie aneb partnerství s přírodou. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 1005
18. Kosík, Karel: Dialektika konkrétního. Praha, Čs. akademie věd 1963, s. 70.
19. Major, Ladislav: Člověk, dějiny, filosofie v Husserlově krizi evropských věd. Filosofický časopis, roč. XXXVIII, 1990, č. 3. Praha, Academia, s. 331. Viz rovněž: Husserl, Edmund: Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie, s. 364.
20. Patočka, Jan: Mají dějiny smysl? In: Létaující ryba, časopis FF UK v Praze 1, 1990, s. 9. (Péče o duši, sv. 6. Praha 1988, s. 181–191.)
21. Patočka, Jan: Tamtéž, s. 10.
22. Kohák, Erazim: Hovory se stromem. Filosofický časopis, roč. 1991/39, č. 6, s. 910–911.

Výchova k životnímu prospěchu anebo k prospěšnému životu?

Stanislav Komenda

Začalo to debatou o měření znalostí a zkoušení, jeho smyslu, účelu a významu. Je to ostatně téma nenové, čas od času znovu otvírané: *Nejsou ti, kdo nevyhoví požadavkům v očekávané míře, stresováni? Nejsou jejich úsilí a snaha podlamovány a oni sami ve vlastních očích odsuzováni do role outsiderů, puncovaných známku, vysvědčením, výrokem, zařazením, klasifikací?*

Takový názor existuje a nezastávají ho jenom ojedinelí pedagogové a posuzovatelé pedagogického prostředí — *nechme rozvíjet dětskou mysl a její sebereflezi bez toho, že by se jí zvnějšku implementovala hodnotící kritéria, konec konců vždycky v jisté míře subjektivní.*

Myšlenka — nezraňovat dětskou duši bezohlednou objektivizací — je nepochybně ušlechtilá. Pokusme se však nahlédnout náš problém i z jiného úhlu.

Svět, jehož zásady jsme i my přijali za své, je budován na principu soutěže. Ta předpokládá — *Úspěch*. Soutěž je bez představy a konceptu úspěchu nemyslitelná. Touha být úspěšným je právě to, co je motorem soutěžení, co je pohání a koření. Aby se mohl úspěch hodnotit, je třeba měřit — aby mohlo být rozhodnuto, co je úspěšné a co ne, musí se hodnotit a posuzovat.

A nemělo by se zastírat, že úspěch by nemohl existovat, kdyby tu nebyl jeho protipól — *neúspěch*. Výhra a prohra, výkon lepší a horší, úspěch a neúspěch jsou spojeny stejně jako severní a jižní pól magnetu. Jistě — najdou se situace, kdy člověk soutěží sám se sebou, máje před sebou jako cíl dosažení jistého osobního cílového kritéria: přeskočit nastavenou výšku, vyřešit předloženou úlohu. I tady je však jenom otázkou času, kdy bude učiněn krůček transformující onu osobní úlohu na úlohu interindividuálního srovnání: *kolik centimetrů přeskočit, za jakou dobu vyřešit úlohu* — a už tu je stupnice, na níž se vzájemně porovnáváme.

Soutěže sportovního typu bývají více nebo méně „fair play“. To znamená, že všichni účastníci se staví k téže startovní čáře a minuty či centimetry se odměřují všem stejně. Ani pak ovšem na tom nejsou všichni stejní: jedni jsou vyšší, jiní lehčí, mající delší nohy nebo bystřejší úsudek. Ale to už je součástí vlastního mechanismu sportovního zápolení — nebýt rozdílných dispozic, vytvářejících předpoklady pro rozdíly dosažených výkonů, nestálo by za to nějaké sportovní hry vůbec konat.

Děti ovšem mezi sebou soutěží *spontánně*, aniž by jim někdo další jejich hry organizoval. Nepřemýšlejí přitom o rozdílných východiscích a někdy neberou příliš ohled ani na handicap tak evidentní, jako je rozdíl věkový. Prostě — *soutěžení není pro ně umělý princip, který by do sociální interakce dětského společenství vnášela teprve škola*.

Dětské soutěžení je někdy velice bezohledné, nešetří vždycky pocity poražených, zná posměch a zná i fauly a podvádění. Dětským hrám není předem axiomaticky dána *ohleduplnost a touha být spravedlivým* — daleko důrazněji se v nich prosazuje jako vůdčí motiv snaha vyniknout, vyhrát, mít úspěch.

Dětské zápolení je někdy velice věrným obrazem bezohledných rvaček, jak je známe ze světa dospělých. Snad jenom zákeřnost postrádá ony znaky sofistikované rafinovanosti a krutost nebývá prvkem samoučelným, schopným přinášet uspokojení.

Ve světle těchto skutečností jeví se ohledy na možné zahořknutí slabšího a méně úspěšného jako ne zcela případné. Stereotypu kompetice a hodnoce-

ní jejího výsledku se prostě — jako vzorci společenského chování — mladý člověk nevyhne. To všechno mluví spíš pro to, aby se na přední místo kladla možnost návyku a tréninku soutěžení. Svě postavení v komunitě obhájí mladý člověk nejúspěšněji tím, že si — v každodenních konfrontacích a v interakci se svými vrstevníky i širším okolím — uvědomí své silnější i slabší stránky a najde tak místo, z něhož se nebude jevit nejmenším či posledním.

Měření jeho výkonu a sebereflexe naměřeného výsledku subjektem může sehrát i jinou významnou roli. Pomáhá mu uvědomovat si svou identitu na škále naměřeného, svou relativní jedinečnost — a oslabuje pudový instinkt ukrytý se v anonymitě skupiny, party neúspěšných, za každou cenu odmítajících. Kdo hledá, obvykle najde parketu, na níž dokáže stát dostatečně pevně — bez této nežádoucí pomoci, případně pomoci jiných falešných berliček krátkodobého úniku: alkoholu, drog, vandalizující party. Jedním z fundamentálních úkolů školy a učitele přitom je aktivně a vynalézavě pomáhat, aby tuto svou silnou stránku jedinec opravdu našel — a našel tak sebe sama.

Snaha vyniknout, mít úspěch, se zdá být vlastností jedinci biologicky vrozenou — u někoho vyjádřenou silněji, u jiného méně výrazně. Tato vlastnost má povahu *síly* — a záleží jenom na společenských okolnostech, zdali bude tato síla zapražena, aby konala užitečnou práci, nebo ponechána, aby se bez užítku rozptýlila, vyplývala a zrušila v neplodných hašteřivých půtkách o nicotné. V krajním případě pak může být tato síla svedena i k patologickému ničení.

Jako mnoho jiných věcí má i měření, hodnocení a rozhodování na nich založené svou odvrácenou stranu.

Nic nepřesvědčí tak důkladně o opaku hlášaného jako evidence, usvědčující hlášané ze lži a zneužití. Lži-měření a lži-hodnocení, farizejsky zdůrazňující, že se měří a hodnotí, spolehlivě přesvědčuje nejen diváky, ale zejména účastníky hry, tedy ty, kdo jsou měření a hodnoceni, že měřit či hodnotit — a !hát — jedno jest. A protože u nás až příliš často výsledky měření a hodnocení už předem pošilhávaly na tu stranu, již se zalíbit byly oportunně svolné, je kredit měření a hodnocení takový, jaký je: *totiž nevalný*.

Škola a školní výchova musejí být — v jistém smyslu — v neustávajícím konfliktu se společenskou realitou.

Výchova k úspěchu by se neměla vyhybat zamýšlení nad tím, co se úspěchem rozumí.

Úspěšní včerejška dnes evidentně vzorem být nemohou.

Jenomže vzory by se neměli stát ani úspěšní dneška. I dnes totiž plátí, co tak otevřeně a pregnantně kdysi vyjádřil velký americký spisovatel, John Steinbeck: *vlastnosti, k nimž vede naše výchova mládež — jako jsou ohleduplnost, pravdomluvnost a zásadovost — korelují pozitivně se společen-*

ským neúspěchem, zatímco společensky úspěšní jsou spíše nositeli opačných vlastností jako jsou dravá bezohlednost, odhodlání podle potřeby lhát a volit své zásady oportunně podle toho, který vzorec chování nabízí právě teď šanci nejvyšší výhody.

Kdybychom interpretovali společenskou úspěšnost k obrazu právě teď společensky úspěšných — spekulantů, prodavačů odpustků a služební informace, a těch, kteří se neštítí bohatnout na lidské patologii — musela by škola, má-li být důsledná a racionální, pěstovat učební disciplíny jako *kursy lhaní, předstírání, odhalování lidských slabostí a na nich stavěné vydírání.*

To, že je nepěstuje, znamená, že škola vychovává děti a mládež do výchovy jí svěřené pro svého druhu *Utopii*. Vychovává je ne pro svět, jaký je — ale pro svět, jaký by měl být — a jaký, dost možná, on nikdy nebude.

Takové počínání a takový program jsou vlastně — v užším slova smyslu — iracionální. Jsou ovšem racionální, zahrneme-li do kritéria racionality také budoucí vývoj: formovat mladé k obrazu světa, jaký je, by tento svět v několika málo generacích proměnilo v lidskou džungli, v níž žít by nebylo životem už vůbec lidským.

Z jistého úhlu nazíráno, znamená to, že výchovou předáváme odpovědnost za svět, jaký bude, do rukou těch, kdo v něm budou žít. Asi je to jediná životaschopná alternativa — kompromisní, nicméně přijatelná.

Individuální lidský život, stejně jako interakci v lidské společnosti, zřejmě nelze založit na principu nekompromisního směřování k racionalitě, jejíž zásady byly odvozeny ze stávajících vzorů společenského chování. Svět není v rovnováze — přestože o ni usilujeme v měřítcích lokálních i globálních. Svět je otevřená soustava už tím, že nás neustále přibývá, přičemž proces tohoto nárůstu není ani přibližně pod společenskou kontrolou.

Ve výchově má lidstvo nástroj této kontroly (rozuměj *řízení*), nástroj účinnější nežli jsou mechanismy zákazů a příkazů na stránkách předpisů, zákonů a konstitucí. Už proto, že se legislativa komunální i státní stává džunglí, pro občana nepřehlednou a nepřístupnou, v níž je vydán na pospas libovůli a subjektivismu vykladačů zákona. Jako důkaz může posloužit statistika, v kolika zemích jsou vysoké počty právníků a extrémně rozsáhlé balíky zákonů doprovázeny děsivě vysokou kriminalitou. Objem práva se totiž vůbec nezdá být zárukou spravedlnosti a obecného bezpečí.

Nadějí společenského vývoje je výchova. Jde ovšem o to, jsme-li vůbec schopni tuto naději pro budoucnost učinit skutečností.

Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese

Miron Zelina

Všeobecné konštatovanie, že školstvo je v kríze (pozri materiály UNESCO, OECD) stimulovalo odborníkov hľadať nové modely, prístupy, inovácie výchovno-vzdelávacích systémov. Posledných dvadsať rokov sme pracovali na úlohach tvorivosti a jej rozvoja, na problémoch motivácie žiakov a študentov, na otázkach rozvoja osobnosti žiaka a študenta v škole. Postupné štúdium otázok tradičného školstva vo svetovej odbornej literatúre dovolilo sformulovať tieto základné východiská a podnety pre vypracovanie modelu rozvoja osobnosti žiaka:

1. Tradičné chápanie žiaka ako objektu výchovy, či chápanie cieľov školy ako pripravovateľa pre život, alebo chápanie školstva ako základu pre všeobecné vzdelanie, boli a sú silne kritizované z pozícií humanistickej, antropologickej či fenomenologickej orientácie. Filozofie pragmatizmu, scientizmu, kognitivismu sú dnes čím ďalej viac kritizované a dopĺňané o humanistickú filozofiu školy a školstva, kde žiak je subjekt a učiteľ je subjekt a vyučovanie je stretnutie subjektu so subjektom. Táto filozofia ani v praxi ani teórii tradičnej pedagogiky nebola a nie je uznávaná — jej prijatie ako *novej paradigmy* má dalekosiahle konzekvencie pre teóriu, prax, aj prípravu učiteľov na vysokých školách. Prvým stimulom pre vypracovanie modelu tedy bola požiadavka akceptovania novej filozofie školstva.

2. King a Schneider v knihe První globální revoluce, čo je správou Rímskeho klubu, uvádzajú, že výchova, vzdelanie sú v kríze najmä preto, že ľudia sú vzdelaní, múdri, informovaní, ale v oblasti nonkognitívnych funkcií, teda citov, motivácie, hodnôt, prosociálneho správania, sú nie na takej úrovni. Sme vzdelaní, ale zlí — túto skutočnosť potvrdzuje prax vojen, kriminality, psychických chorôb, nepokojov, chudoby, toxicity prostredia, atď. Z toho vyplýva jasná otázka: robí škola všetko to, čo má, aby človek nebol len vzdelaný, ale sa zmenil školský systém a viac pripravil ľudí v mimointelektovej sfére na riešenie ľudských, ale aj globálnych problémov ľudstva na úrovni uvažovania a tvorivosti detí?

3. Tretím východiskom je jeden zo základných paradoxov tradičnej školy, ktorý popísali najmä autori kognitívnych taxonómií (Piaget, Bloom, Hughes s Millerom, Williams). Jde o rozpor medzi požiadavkami života a školou vo využívaní, exploatácii psychických funkcií. Zjednodušene povedané, škola za 13 tisíc hodín rozvíja najmä nižšie poznávacie funkcie, konkrétne vnímanie, pamäť, nižšie konvergentné procesy a len veľmi málo rozvíja vyššie poznávacie funkcie, konkrétne hodnotiace myslenie a kreatívne myslenie. A pritom,

život si vyžaduje najmä hodnotenie a tvorenie! Paradoxne je to tak, že škola akoby pripravovala obrazne žiaka 13 tisíc hodín na to, aby vedel plávať a po príchode do života musí vedieť lyžovať! 95% otázok a úloh v škole, čo je základným prostriedkom rozvoja osobnosti, je na pamäť, konvergentné myslenie a len 5% na hodnotenie a tvorivosť a v živote 95% úloh je na hodnotenie a tvorivosť a len 5% na pamäť a konvergenciu.

4. Štvrtým základným problémom a východiskom pre náš model je skutočnosť, že sa v tradičnej pedagogike poplietol vzťah činností a funkcií. Tradičná pedagogika zdôrazňuje najmä činnosti (učenie sa predmetom, výchovné činnosti...) a veľmi málo si všíma, ako a ktoré psychické funkcie a procesy tieto činnosti rozvíjajú. V skratke sa to dá povedať, že vo výchovno-vzdelávacom procese prevažujú činnosti nad rozvojom funkcií: sme činní, aktívni, ale málo rozvíjajúci: zamestnávame deti, ale nerozvíjame ako by sa malo: tradičná pedagogika stavia svoj predmet na činnostiach, zatiaľ čo v modele akcentujeme rozvoj funkcií a činnosť je prostriedkom na rozvíjanie funkcií. Nie naopak.

5. Piatym východiskom je reformácia pedagogiky v zmysle jej zvedečtenia, profesionalizácie. Je to možné dosiahnuť tým, že sa vymedzí, zdôrazní a sleduje fakt vo vzdelávaní a výchove a nie dojmy. To znamená použitie vedeckej metodológie do výchovného a vzdelávacieho procesu. Dojmológiu a folklór nahradiť v pedagogike faktami a vedou. To v praxi znamená posilniť metodológiu, štatisticko-matematické metódy, ale najmä fixáciu pedagogického faktu, ktorým je pedagogická interakcia, do pevnej formy.

6. Posledným východiskom pre zostrojenie nového modelu bola skutočnosť vágnosti vo výchovných oblastiach pôsobenia školy. Zložky komunistického výchovy pletli činnosti a funkcie, okrem toho, že išlo o politické a ideologické aspekty „zospoločenšenia“ človeka na úkor jeho personalizácie. V našom modeli sme sa pokúsili štrukturovať nonkognitívnu oblasť rozvoja žiaka do šiestich základných funkcií, ktoré sú vyjadrené v subsystéme KEMSAKU-u.

Uvedené znepokojujúce uvedomenia musia iritovať každého odborníka v pedagogike, ktorému nie je ľahostajná budúcnosť, musia iritovať každého odborníka — pedagóga, ktorý sa díva na svoj výsledok práce a vidí, že *máme vzdelaných absolventov*, ale ktorí sú schopní páchať kriminálne činy, sú schopní nenávidieť, brať drogy, piť alkohol, neznašať sa s ľuďmi, ktorí sú invalidní vo svojich citoch, demotivovaní a *pre ktorých sa stáva slasť a peniaze najvyššími hodnotami, ktorí sa správajú akoby neboli vzdelaní*. Mimointelektové spracovanie života je u nich negramotné, pri vysokej vzdelanostnej gramotnosti. To sú myšlienky, ktoré nás viedli k pokusu o zostrojenie takého

modelu, typu výchovy a vzdelania, ktoré by eliminovali negatíva horeuvedené.

Model rozvoja osobnosti žiaka

Základom modelu je schéma šiestich dimenzií rozvoja osobnosti:

Prvá dimenzia vyjadruje štruktúru kognitívnych a nonkognitívnych, mimointelektových funkcií, ktoré delíme na tieto:

Kognitivizácia — naučiť žiaka myslieť a riešiť problémy

Emocionalizácia — naučiť žiaka cítiť

Motivácia — naučiť žiaka mať túžby, chcieť, bojovať za progresívne ciele svoje a iných

Socializácia — naučiť žiakov žiť s druhými ľuďmi — prosociálnemu správaniu, riešeniu konfliktov v spolupráci s druhými ľuďmi

Axiologizácia — naučiť žiakov orientovať sa v hodnotách, hodnotiť a voliť progresívne hodnoty pre život

Kreativizácia — naučiť žiakov tvorivému štýlu života — neustálemu hľadaniu, zlepšovaniu, zdokonaľovaniu seba a iných

Druhá dimenzia obsahuje súbor činností, výchovných a vzdelávacích aktivít, ktoré by cielene, premyslene, odborne rozvíjali vyššie menované funkcie. Zastávame v modeli názor, že každá ľudská činnosť profesionálne, pedagogicky vedená, organizovaná umožňuje rozvíjať kognitívne a nonkognitívne funkcie žiaka. Medzi takéto činnosti počítame: hru, učenie, prácu, umelecké aktivity, medziludské správanie, odpočinok.

Tretia dimenzia je dimenziou rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka. Túto dimenziu môžeme rozdeliť, štrukturovať podľa kognitívnych taxonómií Piageta, Blooma, Galperina a iných autorov, napr.:

Vnímanie a senzomotorika

Pamäť

Nižšie konvergentné funkcie (analýza, príčinnosť, indukčné a dedukčné myslenie, definície, pojmy)

Vyššie konvergentné funkcie — zovšeobecňovanie, syntéza, analogické myslenie, aplikácia

Hodnotiace myslenie — dať príležitosť žiakom niečo samostatne hodnotiť v oblasti racionálnej, etickej a estetickej

Tvorivé myslenie — najmä pomocou divergentných úloh a problémov rozvíjať fluenciu, flexibilitu a originalitu žiakov, resp. elaboráciu

Štvrtá dimenzia predstavuje analogicky ako u mimointelektových funkcií činnosti, pomocou ktorých sa rozvíjajú kognitívne funkcie. Sú to najmä vyučovacie predmety s ich obsahom, metódami, ktoré treba inovovať vzhľadom na rozvoj funkcií (najmä pomocou kurikulárnej transformácie, zmenou filozofie postavenia a úloh žiaka a učiteľa, prostredníctvom participujúcich kreatívnych stratégií vyučovania a pod.)

Piata dimenzia zahrnuje v sebe štúdium metód, stratégií, techník, ktoré by humanizovali a kreativizovali školu, učenie, rozvoj osobnosti žiaka, prostredie a podmienok nadobúdania ľudskej dimenzie výchovno-vzdelávacieho procesu. Frank Williams napr. popisuje osemnásť stratégií tvorivého vyučovania, v našej práci Humanizácia školstva popisujeme osemnásť stratégií humanizácie a výchovy a vzdelávania, ktoré sa môžu stať strategickým východiskom pre transformáciu spôsobov vyučovania a výchovy. Základom týchto metód s aplikáciou na nonkognitívne problémy, skúsenosť, prežívanie ale aj s aplikáciou na vzdelávanie a vyučovacie predmety a na riešenie medziludských konfliktov a globálnych problémov sú heuristické metódy. V tejto súvislosti sme vypracovali metódu DITOR, ktorú sme verifikovali v praxi (pozri napr. Rozvoj tvorivosti detí a mládeže, ale aj práce učiteliek, ktoré aplikovali túto metódu na rozličné predmety napr. prvouku, matematiku, slovenský jazyk a pod.).

Šiesta dimenzia je reprezentantom času, je dimenziou metodologickou. V praxi i teórii to znamená permanentný proces diagnózy, influencie a spätnej väzby s tvorivou prácou hľadanie, experimentovania, tvorenia takých postupov, ktoré by za daný čas prinášali efektívnejšie výsledky. Jedným z rozhodujúcich krokov spätnej väzby o efektívnosti je sledovanie dosahovania štandardov. Pritom ide o didaktometrické a psychometrické štandardy koncipované ako vertikálne, tak aj horizontálne, koncipované ako aditívne, tak aj aktuálne a prospektívne (predikčné). To si vyžaduje novú metodológiu meraní a kontroly výsledkov, hodnotenia a hospitácií, riadenia školy, žiaka a školského systému. Pritom je dôležitá poznámka, vychádzajúca z filozofie modelu, že štandardy nemajú byť zamerané len na didaktiku v zmysle kognitívnych výkonov žiaka, ale majú byť zamerané aj na diagnostikovanie rozvoja kognitívnych funkcií, ale čo je hlavné aj na rekognoskáciu (diagnózu) nonkognitívnych funkcií žiaka, študenta. Ideálne by bolo, keby sme mali kompletne miery základných funkcií kognitívnych aj nonkognitívnych napr. na začiatku školského roku, v strede a na konci, aby sa na tomto základe vedeli postaviť výchovné, edukačné programy pre žiaka, triedu, školstvo. Žiaľ, metodologická vybavenosť učiteľov, aj študentov pedagogických prípraviek je na takej úrovni, že zavedenie takejto paradigmy je vecou budúcnosti. Tieto miery, štandardy by mali mať svoje parametre validity, štandardnosti

(zovšeobeciteľnosti), reliability, transferability, ekvivalentnosti, dependability.

Model predstavuje model preto, že je ideálom: ideál je niečo, čo úplne nikdy nemôže byť bez zvyškov naplnené. Zmyslom pedagogickej tvorivosti je približovať sa tomuto stavu. Zmyslom výskumníkov pripraviť na to podklady. Zmyslom učiteľov na vysokej škole pripraviť učiteľov poznatkami a najmä chuťou, motiváciou na naplňovanie tohoto ideálu.

Predpoklady uskutočnenia modelu:

Model bez preskúmania možností jeho realizácie by ostal len prázdny, teoretickým konštruktom. Skúmali sme preto, čo je potrebné urobiť, aby sa naplnil činmi. Za rozhodujúce, systémové kroky považujeme tieto:

1. vypracovať a používať novú filozofiu školstva, novú filozofiu postavenia žiaka a učiteľa, výchovy a vzdelávania. Pod novou filozofiou máme konkrétne na mysli humanizáciu a kreativizáciu školy. Filozofia, či koncepcia novej školy má odrážať stav poznatkov vedy a výskumu, praxe a novej postmodernej doby. Od nej sa odvodí konkrétne kroky v podobe legislatívy, vzdelávania učiteľov, hodnotiacich systémov, atď., čo povedie k radikálnym zmenám vo všetkých subsystémoch a na všetkých úrovniach riadenia školstva. Školské reformy doteraz skôr menili povrchné, formálne veci, málo sa dotkli podstaty — a ani sa nemohli, pokiaľ sa neprijme nová filozofia rozvoja človeka:

2. druhým praktickým krokom, ktorý podmieňuje implementáciu modelu do praxe je kurikulárna transformácia. Je tu problém takej úpravy osnov, aby sa nestratila vysoká úroveň vzdelanosti našich žiakov, ale aby sa doplnila o kreatívny a humánny rozmer. Veríme, a sme presvedčení, že pri podrobnej analýze osnov to ide urobiť: žiaľ, u nás sa s takouto kurikulárnou transformáciou ešte ani nezačalo:

3. tretím, a možno rozhodujúcim predpokladom zavedenia tohoto modelu do života je príprava a vzdelávanie učiteľov a vychovávateľov. Máme tým na mysli novú vysokoškolskú prípravu učiteľov, ale aj ich celoživotné vzdelávanie, zvyšovanie ich profesionality ani nie tak v predmetoch, ako skôr v schopnostiach rozvoja osobnosti žiaka aj v mimointelektových charakteristikách. Je naivné domnievať sa, že učitelia pristúpia na takto náročnú prácu z „uvedomelosti“. Treba previazať tento systém kvalitnej a tvorivej práce na osobné hodnotenie učiteľov, na ich kariéru, na atestačné pokračovania, čo v dnešnej situácii ekonomiky je možno iluzórne, ale model nie je robený len na tento čas a priestor:

4. štvrtým východiskom je zmena riadenia školstva — v tomto smere má

byť jasno, které kritériá sa majú uplatňovať, aby sa mohol ohodnotiť učiteľ ako lepší než druhý, aby sa mohla ohodnotiť práca školy, aby sa vytvorilo konkurenčné prostredie ako stimul, táto požiadavka zahrnuje väčšiu účasť rodičov na diani v škole (len 2–3% rodičov si uvedomuje a chce vstúpiť do toho, aby sa spolupodieľali na tom, čo sa bude ich dieťa učiť, kto ich bude učiť, ako sa má hospodáriť s rozpočtom školy a pod.), táto požiadavka tiež zahrnuje vypracovanie štandardov, ktoré sme už spomínali.

Záver:

Nie všetko, k čomu sme dospeli, a čo robíme, je zlé. Čaká nás ale napriek tomu hľadať vlastnú tvár slovenského školstva s prihliadnutím na naše tradície, kultúru a najmä psychiku národa. Model je natoľko otvorený a flexibilný, že umožňuje v konkrétnostiach rešpektovať každé dieťa, učiteľa, školu. Teda nejde o doktrínu, ale systém pokúšajúci sa spojiť efektívno – intelektové interakcie, ľudskosť s tvorivosťou a vysokým vzdelaním, čo nejde bez neustálej spolupráce a spätnej väzby od ľudí, ktorí to budú realizovať (realizujú) v praxi. Pokiaľ pedagogika nevydlaždi cestu od človeka ku človeku, otvorí priestor pre políciu, lekárov, psychiatrov. V tom je výzva i šanca pre nás všetkých.

Redakce klade několik otázek.

Předsjezdové zamyšlení

- Po listopadu 1989 padl o našem školství nejeden velmi odmítavý soud. Školství se jevílo jako „strašným způsobem devastované“.
- Současné MŠMTV konstatuje:
„Současné školství nepotřebuje žádné radikální změny, je třeba jen optimalizovat stávající systém a vycházet z tradice a úrovně českého školství, které navzdory ideologickým vlivům v letech 1948–89 si zachovalo ve světě uznávanou velmi dobrou úroveň. Je třeba zachovat vše kladné a pouze odstranit některé negativní vlivy“.
- A přece došlo k některým změnám i chaoticky a bez dostatečného zdůvodnění. Dovedeme odpovědět na otázku, co se změnilo a co by se mělo změnit?
- Umíme rozlišit, do jaké míry klasické paradigma tradiční školy bylo znehodnoceno ideologickým nánosem a přirozenou „korozí“, z čehož první vliv byl již odstraněn a následky druhého možno odstranit a napravit v rámci daného paradigmatu?

- Umíme rozlišit, do jaké míry samo klasické paradigma zastarává vzhledem k novému civilizačnímu paradigmatu? Stačí inovovat, reformovat nebo je nutno radikálně přetvářet?
- Proč hrozí nebezpečí krajností kyvadlového efektu a místo studia a důkladných znalostí a expertíz se často objevují nelegitimní návrhy nahradit ve spěchu starou víru nějakou vírou — zdánlivě novou?
- Proč je úroveň současných diskusí poměrně nízká a svědčí hlavně o selhávající paměti národa, o ztrátě kontinuity, o nezalosti naší historie?
- Proč se prosazuje rezignace na zdůvodněné zasahování do společných záležitostí a proklamuje se primitivní liberalismus v podobě neodpovědného sobeckého zájmu jedince a lhostejnosti k ostatním lidem i kultuře národa?
- Proč se objevuje dávno objevené, nekriticky se obdivují některé vnější prvky importovaných systémů a znehodnocují se leckteré pozitivní tradice, protože se nezná jejich podstata, původ a smysl?
- Každá škola — jako živý organismus — se musí obnovovat, reformovat, zdokonalovat. Nelze petrifikovat „alternativní školu“ jako trest pokroku, inovací, lidskosti, podmínku svobody, lásky a štěstí žáků i učitelů a „školu běžnou, tradiční, klasickou“, která by to všechno měla postrádat. Otázka zní, jak některé školské koncepce, které se vyhlásily jako „alternativní“ a via facti za ně byly i přijaty, usilují o výchovu a vzdělání dětí a mládeže, co je jejich specifikum, co nám nabízejí k úvaze a proč? Stejná otázka, jak o to usilují koncepce další, pokusné, reformní, transformační i programy těch zcela nejběžnějších škol, kterých je a bude většina a o které musíme pečovat především?

Redakce

Glosy

- Nalézat je pro vědce výsada — hledat je pro něho povinnost.
- Dočasnost je součástí lidského osudu. Ale i z dočasnosti lidského bytí lze vzhlízet k horizontu věčnosti.
- Teorie nebyla překonána tím, že byl překonán teoretik.
- Svoje možnosti nepřekročíš. Nebudeš-li však usilovat je překročit, nedostaneš se svým možностям ani na dohled.
- To, jak málo jsme schopni nechat se Historií, učitelkou života, poučit, vyvolává podezření, že dny, které jsme měli strávit ve škole života, jsme ve skutečnosti strávili za školou.
- Dáš-li najevo úspěch, budou ti závidět, dáš-li najevo neúspěch, budou tebou pohrdat.
- Kde se nečte, ztrácí význam psaní. Ovšem, nebude-li se psát, číst se nezačne.

Stanislav Komenda

Podněty a zkušenosti ze zahraničí

Pozoruhodná reforma školy ve Švédsku

Bohumír Blížkovský

Švédsko má v pedagogickém světě vysoký kredit podložený stále výkonnější, permanentní, odborně fundovanou, experimentálně ověřovanou i pečlivě realizovanou, evaluovanou a korigovanou školskou reformou. Rozbor expertů Rady Evropy učiněný r. 1992 zařadil koncepčně promyšlenou reformu švédského školství mezi příkladné.

Švédská vláda přistoupila k programu zásadní demokratické přestavby školství již v r. 1940. Expertní týmy i pokusné školy vycházejí od té doby ze stále důkladnější analýzy situace Švédska, Evropy i světa.

Společná vnitřně diferencovaná všeobecně vzdělávací základní devítiletá škola byla zavedena zákonem v r. 1962. Koncem roku 1994 bude předložena zpráva zkoumající možnost prodloužení povinné školní docházky z 9ti na 10 roků. Další významný zákon integroval r. 1971 do té doby oddělené gymnaziální, střední odborné i učňovské vzdělávání do společného tříletého (někde i čtyřletého) gymnázia nového typu plynule navazujícího na příslušné větvení základní školy. Vznikla tak integrovaná vnitřně bohatě diferencovaná střední škola poskytující úplné střední všeobecné vzdělání i střední a úplné střední odborné vzdělání. V r. 1975 začala i permanentní reforma vysokých škol a vzdělávání dospělých vůbec.

Vládu sociálních demokratů vystřídala nedávno vláda konzervativnější, ale soustředěně rozvíjení lidských tvůrčích zdrojů, koncepční úsilí o optimalizaci předpokladů, procesů a výsledků výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých plynule pokračuje. V současnosti existuje ve Švédsku pozoruhodně racionální, výkonná, celistvá a otevřená soustava předškolního, základního, středního i vysokého školství s výraznou etickou, humanitně demokratickou, realistickou, ekologickou i národně-evropskou orientací.

Devítiletá základní škola je v souladu s převládající světovou praxí vertikálně členěna na tři funkčně gradované tříleté stupně (3 + 3 + 3) s výraznou funkcí a diferenciací posledního tříletí. Měkké přechody mezi těmito volitelnými větvemi i stupni zajišťují standardizované vzdělávací programy i učitelé připravovaní a specializovaní buď pro 1.-7. ročník, nebo pro 4.-9.

ročník. Od r. 1992 je možné začít školní docházku již v 6 letech. Obecné cíle a rámcové programy jsou celostátně závazné. Školství je řízeno prostřednictvím standardů, minimálních, obecně závazných výchovně vzdělávacích cílů. Žáci, učitelé, školy i obce mají však dostatek svobody. Obce převzaly i péči o personál škol, jde však o obce, které se s našimi obcemi nedají srovnávat. Celé Švédsko má jen 280 obcí — tomu by u nás odpovídaly 3–4 obce v okrese. Žáci dostávají pomůcky i dopravu do školy zdarma. Stát zabezpečuje též stálé hodnocení škol (školní inspekce má vlastní ústředí a 24 provincií). Stát podporuje i stálou inovaci vzdělávacích programů. T. č. navštěvuje 4 600 ZŠ 900 000 žáků, které učí 90 000 učitelů (2/3 ženy). Průměrné počty: na 1 učitele připadá 10 žáků, na 1 třídu 21 žáků, na 1 školu 200 žáků. Hodnocení žáků na ZŠ zahrnuje 6 stupňů: A (vynikající) — F (nedostatečné). Písemná vysvědčení se dávají nejpozději v 9. třídě. V současnosti 90% absolventů ZŠ pokračuje ve vzdělávání na gymnáziu (3 + 3 + 3 + 3, což vlastně představuje 6 roků primární školy a 6 roků sekundární školy).

Tříleté (někde čtyřleté) *gymnázium* zajišťuje úplné střední všeobecné i odborné vzdělání pro naprostou většinu populace (včetně dospělých). Navštěvuje je 300 000 žáků, které učí 30 000 učitelů (muži tvoří téměř polovinu z nich). Kromě toho dalších 10 000 učitelů vzdělává t. č. 165 000 dospělých v obcích. Kmenové (základní) předměty gymnázia mají celostátně garantované standardy i počty hodin (švédština, angličtina, občanská výchova s naukou o náboženství, matematika, přírodověda, sport a zdraví, esteticko-výchovné aktivity). Ostatní předměty z volitelných větví jsou specifické.

V roce 1992 bylo dosavadních 30 volitelných programů omezeno na 16 celostátně platných vzdělávacích cest. Dva z těchto nových programů připravují na další studium (1. společenskovední, 2. přírodovědní). Dalších 14 programů je orientováno profesionálně (3. péče o děti s pedagogikou volného času, dále jde o obory: 4. stavební, 5. elektrotechnické, 6. energetické, 7. estetické, 8. dopravní, 9. obchodní a správní, 10. rukodělné, 11. hotelové a restaurační, 12. průmyslové, 13. potravinářské, 14. mediální, 15. zemědělské a lesnické, 16. péče o rozvíjení profesionality lidí a jejich další vzdělávání).

I absolventi profesionálně orientovaných programů mají samozřejmě po příslušných zkouškách přístup na vysoké školy otevřený. Na gymnáziu existují 4 stupně hodnocení a vysvědčení s klasifikací se dává v každém školním roce.

Podobnost s našimi tradicemi (J. A. Komenský, V. Příhoda) i s naší situací (viz mnohé polistopadové expertízy) je zřejmá. Dokážeme se tvořivě poučit?

Výzkumné studie

Výchovná požiadavka a rozvoj aktivity detských skupín

Milan Darák

1. Teoretické východiská

Dnes vari nikto nepochybuje o tom, že požiadavka aktivity a samostatnosti vyplýva zo samotnej podstaty výchovy. Bez aktívneho *spolupôsobenia* a účasti dieťaťa nemožno hovoriť o skutočnej výchove.

J. A. Komenský uvádza, že žiakovi patrí práca, učiteľovi vedenie, čím vymedzuje vzťah vychovávateľa a vychovávaného v procese výchovy. Tento vzťah však prechádza postupným vývinom. Spočiatku prevažuje pedagogické vedenie, neskôr sa čoraz výraznejšie uplatňuje aktívne a samostatné rozhodovanie samotných detí. Proces výchovy sa *transformuje* v sebavýchovu.

Zmyslom výchovy, ako to zdôrazňuje S. Kučerová, je pomôcť vychovávanému v procese jeho *humanizácie* (1, 332–333). S vývinom jedinca i spoločnosti rastie rozsah i obsah výchovných požiadaviek. V pluralitnej spoločnosti sa však v dôsledku uplatňovania liberálnych princípov stretávame neraz s absolutizovaním slobody jednotlivca a jeho osobných želaní pred spoločenskými povinnosťami. W. Brezinka uvádza, že tzv. „povinnosťné a akceptačné hodnoty“ (povinnosti, poriadok, disciplína) strácajú na význame a, naopak, rastie úloha tzv. „sebarozvíjajúcich hodnôt“, ktorých ťažisko spočíva v požiadavkách a nárokoch kladených na iných a spoločnosť (2, 241–266). Na pedagogickom poli sa stretávame s nedôverou k inštitúciám, ktoré akýmkoľvek spôsobom (rozumej: prostredníctvom výchovných požiadaviek na vychovávaných) obmedzujú slobodu jednotlivca. Dochádza k popieraniu významu výchovných požiadaviek a cieľov.

Sloboda jednotlivca je základným princípom demokracie. Človek sa však nerodí ako hotová, samostatná bytosť; je odkázaný na formovanie zo strany spoločnosti a neskôr i seba samého v zmysle určitých *požiadaviek*. Spoločnosť a jej normatívne usporiadanie človek potrebuje nielen k svojmu prežitiu, ale i rozvoju. Preto pre demokratickú spoločnosť výchovu platí zásada (B. Blížkovský): toľko slobody, koľko je možné, toľko disciplíny (poriadku), koľko je treba (3, 23).

Účinnú výchovnú prácu nie je možné realizovať bez jasných, konkrét-

nych požiadaviek, primeraných vývinovému stupňu detí i detských skupín. Problém výchovnej požiadavky v jednotlivých vekových obdobiach detí sa pritom podľa E. Königa (4, 219–227), R. Oertera (5, 165) a ďal. nechápe ako jej púhe prebratie (prijatie), ale ako permanentný vývoj nových možností a ich aktualizácia. Výchova prostredníctvom vývinových požiadaviek v optimálnom prípade aktivizuje vychovávaného jedinca na hraniciach jeho vývojových možností. Ak však výchovná požiadavka neúmerne vysoko prevyšuje resp. neprevyšuje danú úroveň, potom zostávajú výchovné opatrenia bez želaného účinku. Kľadenie požiadaviek sa preto v školskej, ale i mimoškolskej výchovnej práci využíva ako osvedčená metóda výchovného vplyvu. Pomocou nej sa zabezpečuje motivačná, stimulačná, často i kontrolná funkcia výchovného pôsobenia.

Teoretickým východiskom uplatňovania požiadaviek vo výchove je podľa väčšiny autorov *konkretizácia výchovného programu*, výchovných cieľov do čiastkových úloh, ktoré majú deti plniť (6, 309; 7, 372 a iní). Ich uplatňovanie umožňuje posilniť prvok cieľavedomosti a, naopak, zabrániť alebo aspoň znížiť vplyv živelnosti vo výchove. Význam výchovnej požiadavky spočíva najmä v tom, že prostredníctvom prvej a druhej signálnej sústavy pôsobí cez sústavu požiadaviek priamo na správanie sa detí (7, 372).

V odbornej pedagogickej literatúre i psychologických prácach nachádzame rôzne názory na podstatu a miesto požiadaviek vo výchove detí. Známe je úzke spájanie požiadaviek s utváraním osobnej disciplinovanosti detí u A. S. Makarenka (8, 309). Veľká časť pedagogov i psychológov (H. V. Eysenck, S. Freud, H. Zulliger, A. Bandura, R. Schmitt, L. Ďurič a ďal) spája výchovnú požiadavku s mravnou výchovou (resp. vývojom). Mnohí autori (R. J. Havighurst, L. S. Vygotsky, R. Oerter, L. Bakoš a iní) rozširujú výchovné možnosti požiadavky na celú osobnosť dieťaťa. R. J. Havighurst (9) napr. formuloval pre dlhšie vekové obdobie koncept vývojových požiadaviek (úloh), ktoré mali byť v príslušnom úseku života zvládnuté. Aj L. S. Vygotsky (10) svojou teóriou „zóny najbližšieho vyššieho vývoja“ spája vývoj s výchovnou požiadavkou. V tom zmysle možno potom kladenie požiadaviek považovať za jednu z *univerzálnych výchovných metód*.

V procese výchovy je dôležité nielen stanovenie adekvátneho obsahu výchovnej požiadavky, ale i utváranie kladného vzťahu vychovávaných k ich plneniu. Vzťah detí k požiadavkám, ktorý sa v jednotlivých etapách výchovného pôsobenia prehľbuje, v rozhodujúcej miere podmieňuje účinnosť výchovy ako takej.

Aktivizačná sila požiadavky môže vyplývať z vedúceho postavenia vychovávateľa (autorita zakladajúca sa na prinútení alebo kladnom vzťahu k vychovávateľovi) alebo z vnútorného presvedčenia, pohnútok samotných

detí (6, 309). Pedagogická teória v tom zmysle hovorí o „vývoji“ požiadavky. Tento sa vzťahuje na jej *nositeľa*, t. j. subjekt kladenia požiadavky (vychovávateľ, detský aktív, skupina detí, jednotliví členovia výchovnej skupiny a pod.), *formu* (od nátlaku k pobádaníu) i *obsah* (od jednoduchého poriadku až po náročné formy sebadisciplíny).

Podstata kvalitatívnej zmeny „vývoja“ požiadavky v procese výchovnej práce spočíva v postupnom prechode od výchovy inými osobami k *seba-výchove*. Tento proces je determinovaný úrovňou vývinu jednotlivca i celej skupiny detí.

Uvedená skutočnosť je osobitne aktuálna v prípade výchovnej práce s rôznymi vekovými kategóriami detí a detských skupín, najmä v čase mimo vyučovania. Možno totiž predpokladať, že rôzne *modality* (varianty) kladenia požiadaviek budú mať rôznu výchovnú účinnosť v závislosti od veku detí, resp. úrovne vývinu detskej skupiny, v ktorej sa výchovná požiadavka kladie.

Uvedené otázky boli, spolu s ďalšími, predmetom riešenia výskumnej úlohy RŠ II-02/04: „Efektívnosť foriem a metód výchovy v podmienkach činnosti detskej organizácie“, ktorú sme na Katedre pedagogiky PdF UPJŠ v Prešove riešili v uplynulom období (11). V predloženej štúdii sa pokúsime stručne informovať o zameraní výskumu, použitých postupoch získavania a analýzy faktov, ako aj o najpodstatnejších výsledkoch a záveroch riešenia výskumnej úlohy.

2. Zameranie výskumu

Hlavním cieľom riešenia výskumnej úlohy bolo nastolenie a riešenie problému *efektívnosti* vybranej metódy výchovnej práce v skupinách detí v ich voľnom čase. Pokúsili sme sa experimentálne overiť účinnosť modalít (rôznych variantov) kladenia požiadaviek pri rozvoji aktivity detských skupín rôzneho vekového zloženia.

Výskumný problém sme formulovali následovne: Aký je vzťah medzi výchovnou požiadavkou (rôznymi jej modalitami) a aktivitou detí (plnením stanovenej požiadavky) v podmienkach práce s vekovými kategóriami mladších a starších detí?

Predpokladané vzťahy a súvislosti, ktoré vyplynuli z výskumného problému sme vyjadrili v týchto hypotézach:

H_1 : Existuje štatisticky významný vzťah medzi spôsobom kladenia *požiadavky* (jej modalitami) a *aktivitou detí* (výkonom pri plnení požiadavky) v závislosti od *veku* detí.

H_2 : V kategórii *mladších* detí predpokladáme najvyššiu úroveň plnenia

požiadavky pri uplatnení modality, kde nositeľom požiadavky bude *vychovávateľ*.

H₃: V kategórii *starsších* detí predpokladáme najvyššiu úroveň plnenia požiadavky pri uplatnení modality, kde nositeľom požiadavky bude *detský aktív*.

Takto formulované hypotézy testovali vplyv rôznych modalít metódy kladenia požiadaviek a veku detí (nezávisle premené) na aktivitu detí, resp. úroveň plnenia požiadavky (závisle premená). Pri ich overovaní sme použili *experimentálny postup*.

Experimentálny zásah sme realizovali v podmienkach letného detského tábora (18 dní). Relatívne krátkodobý, pritom však koncentrovaný vplyv na deti najlepšie vyhovoval našim zámerom i možnostiam skúmať dôsledky intencionálneho výchovného pôsobenia jednotlivých nositeľov výchovnej požiadavky na úroveň jej plnenia (aktivity detí). Keďže experimentálne podmienky kombinovali prednosti laboratórneho i prirodzeného experimentu, nazdávame sa, že dosiahnuté výsledky dosahujú dostatočnú mieru vnútornej i vonkajšej validity.

Po dôkladnom zväžení sme pro potreby nášho experimentu formulovali výchovnú požiadavku (závisle premennú) utváranie kladného vzťahu detí k plneniu povinností v letnom tábore. Formuláciu požiadavky ovplyvnila jej relatívna jednoduchosť a merateľnosť. Za určujúce komponenty, ktoré mali vypovedať o úrovni vzťahu detí k táborovým povinnostiam, sme považovali:

- úroveň osvojenia si *vedomostí* o povinnostiach v letnom tábore a praktických *spôsobilostí a návykov*, podmieňujúcich ich plnenie;
- úroveň *aktivity* detí pri plnení povinností v letnom tábore.

Uvedené komponenty testovanej požiadavky tvorili základ konštruovania merného prostriedku na vstupné a výstupné merania úrovne vzťahu detí k povinnostiam v letnom tábore.

Požiadavku utvárania kladného vzťahu detí k táborovým povinnostiam sme v podmienkach letného tábora realizovali tromi modalitami metódy požiadaviek:

1. metódu kladenia požiadaviek, v ktorej nositeľom (subjektom kladenia) požiadavky bol dospelý *vedúci* skupiny detí;
2. metódu požiadaviek, ktorých nositeľom bol detský *aktív*;
3. metódu požiadaviek, ktorých nositeľom bol vedúci skupiny *paralelne* s detským aktívom.

Uvedené modality testovanej metódy sme ako experimentálny zásah aplikovali v súbore (1 experimentálnej a 2 kontrolných skupinách) *mladších*

detí (7–10 ročných) a súbore (1 experimentálnej a 2 kontrolných skupinách) starších detí (11–14 ročných).

3. Metodika experimentu

Experiment sme uskutočnili na vzorke 206 detí dvoch turnusov letného tábora v Lúčke-Potokoch (ZTŠ Sabinov). Pri rozdeľovaní do skupín sme uskutočnili vyrovnanie detí podľa pohlavia a miesta bydliska. Experimentálne postupy sme takto utvoreným skupinám pridelovali *náhodne*.

Realizovaný experiment mal charakter dvojfaktorového šesťskupinového experimentu, ktorý umožňoval merať nielen hodnoty rozptylu, spôsobeného v závisle premennej každou testovanou nezávisle premennou osobitne, ale i interakciu medzi experimentálnymi nezávisle premennými.

Pri experimente sme postupovali tak, že vo všetkých skupinách oboch súborov (mladších i starších detí) sme pred experimentom a po jeho realizácii uskutočnili vstupné a výstupné merania úrovne vzťahu detí k táborovým povinnostiam. V každom súbore sme experimentálny zásah uskutočnili podľa schémy:

$$V \begin{array}{l} \frac{Y_a X_1 Y_p}{Y_a X_2 Y_p} \quad (\text{experimentálna skupina}) \\ \frac{Y_a X_3 Y_p}{Y_a X_3 Y_p} \quad (\text{kontrolná skupina č. 1}) \\ \quad \quad \quad \quad \quad \quad (\text{kontrolná skupina č. 2}) \end{array}$$

V — symbol označujúci vyrovnanie skupín pred experimentom;

Y_a — vstupné merania hodnoty závisle premennej;

X_1, X_2, X_3 — experimentálne podmienky;

Y_p — výstupné merania hodnoty závisle premennej.

Vypočítané rozdiely medzi post a ante meraním sme navzájom porovnali a zistili mieru štatistickej významnosti. Experimentátori v jednotlivých skupinách boli vopred dostatočne teoreticko-metodicky pripravení pre adekvátnu aplikáciu určenej modality metódy požiadaviek.

Kontrolu vplyvu vonkajších (nežiaducich) premených sme zabezpečili tak, že ostatné metódy a formy výchovného vplyvu na deti (hry, súťaže, povzbudenie, osobný príklad, vychádzky a pod.) boli vo všetkých skupinách oboch súborov využívané približne rovnako, tak, ako to vyplývalo z rámcového plánu činnosti a výchovnej situácie.

Celkový plán *experimentu* možno vyjadriť v nasledujúcej schéme dvojfaktorového šesťskupinového experimentu (2×3):

		Veková kategória (A)	
		ml. deti (A_1)	st. deti (A_2)
modalita metódy (B)	požiadavky kladie vedúci (B_1)	$A_1B_1(E)$	$A_2B_1(K_1)$
	požiadavky kladie adktív (B_2)	$A_1B_2(K_1)$	$A_2B_2(E)$
	požiadavky kladie vedúci paralelne s aktívom (B_3)	$A_1B_3(K_2)$	$A_2B_3(K_2)$

Na *meranie* testovanej závisle premennej sme použili komplex metód a techník, pozostávajúcich z neštandardizovaného testu vedomostí a praktických spôsobilostí, *pozorovania* úrovne požiadavky (úroveň plnenia táborových povinností v oddiele, povinností vyplývajúcich z táborového poriadku a denného poriadku v tábore) a *posudzovacích škál*, ktorými sme vyjadrovali stupeň (mieru) plnenia požiadavky (skóre 0–4). Dosiahnutý celkový súčet bodov kvantifikoval úroveň plnenia výchovnej požiadavky u každého člena skúmanej skupiny a v sumáre u jednotlivých skupín.

Štatistické merania signifikantnosti rozdielov medzi výsledkami jednotlivých skupín v ante a post meraniach sme uskutočnili pomocou párového t-testu. Z nameraných hodnôt sme vypočítali rozdiely ($d_i = x_i - y_i$). Ďalej sme vypočítali primerný rozdiel (\bar{d}) a smerodajnú odchýlku priemerov (S_d). Výpočet testovacieho kritéria sme potom realizovali podľa vzorca:

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d} \sqrt{n-1}.$$

Ak hodnota t prekročí kritickú hodnotu pre danú hladinu významnosti, zamietajú sa nulová hypotéza (H_0) a platí hypotéza alternatívna (H_a).

Studentov t-test *priemerov* sme použili pri vyhodnocovaní výsledkov experimentu vtedy, ak sme porovnávali rozdiely medzi komponentami (indikátormi) požiadavky v jednotlivých skupinách a celkové rozdiely medzi skupinami. Postupovali sme pritom podľa vzorca:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1 - 1} + \frac{S_2^2}{n_2 - 1}}}$$

Ak t je väčšie ako kritická hodnota, nulová hypotéza (H_0) je zamietnutá.

4. Efektívnosť výchovných požiadaviek

Význam experimentu spočíval v testovaní našich predpokladov o *podmienosti* výchovnej účinnosti modalít metódy kladenia požiadaviek vekový-

mi zvláštnosťami detí. Z jeho výsledkov vyplýva, že v podmienkach práce s rôznymi vekovými kategóriami detí sú podmienky i možnosti rozvoja ich aktivity rôzne.

Porovnanie priemerných rozdielov post a ante merania u jednotlivých skupín oboch súborov nám umožňuje konštatovať, že v súbore *mladších detí* možno za výchovne najúčinnjšiu považovať modalitu metódy požiadaviek, ktorých nositeľom bol vedúci. Vyplýva to z vekových zvláštností tejto kategórie detí, v dôsledku ktorých sú deti v tomto veku ešte málo samostatné a vo veľkej miere sa dajú ovplyvniť názormi dospelých (ako prirodzenou autoritou).

Možnosti rozvíjania aktivity a samostatnosti detí tejto vekovej skupiny boli podstatne obmedzené. Pomerne jednoznačne to dokazuje i skutočnosť, že v súbore mladších detí bola najmenej účinná modalita kladená požiadavky, ktorej nositeľom bol detský aktív (tab. č. 1).

Tabuľka č. 1: Hodnoty párového t-testu a t-testu priemerov v súbore mladších detí

skupiny	priemer. rozdiel (\bar{d})	por. význ.	párový t-test		signifikantnosť rozdielov		
			t-test	sign.	t-test priemerov		
					A_1B_1	A_1B_2	A_1B_3
$A_1B_1(E)$	5,9	1.	9,92912	+++		+++	+++
$A_1B_2(K_1)$	2,63929	3.	4,498954	+++	3,8826		-
$A_1B_3(K_2)$	3,095834	2.	5,57337	+++	2,8293	0,9389	

Legenda:

A_1B_1 — experimentálna skupina (E) — nositeľ požiadavky je vedúci detí;
 A_1B_2 — kontrolná skupina č. 1 (K_1) — nositeľom požiadavky je detský aktív;

A_1B_3 — kontrolná skupina č. 2 (K_2) — paralelné pôsobenie vedúceho a aktívu;

+++ — štatistická významnosť rozdielov na hladine $t = 0,01$

- — rozdiel štatisticky nevýznamný.

Napriek pomerne vysokej individuálnej vyspelosti detí tejto vekovej skupiny, ktoré boli volené do detského aktívu, nevzbudzovali ich názory a činnosť dostatočný rešpekt a autoritu u ostatných vrstovníkov. Práca aktívu

bola málo samostatná, často si nevedel rady, neraz mal i organizačné problémy. Tým jeho výchovných vplyv na členov skupiny výrazne strácal na intenzite. Ukazuje sa, že v tejto vekovej kategórii nemožno ešte detský aktív považovať za samostatný, akcieschopný a autoritatívny výchovný subjekt. To, pravda, nevyklučuje potrebu jeho utvárania a postupného zvyšovania jeho autority a akcieschopnosti v paralelnom spolupôsobení s dospelým vedúcim (vychovávateľom).

Odlíšná situácia vznikla v kategórii *starších detí*, kde najúčinnjšou modalitou kladenia požiadaviek bola tá, kde požiadavky kládol *detský aktív*. Z vývinových zvláštností detí tohoto veku (charakterizovanom úsilím o nezávislosť a samostatnosť) vyplýva potreba a snaha o nadväzovanie hlbších sociálnych kontaktov so svojimi vrstovníkmi. V rámci nich sa deti v tomto vekovom období usilujú zvyšovať vlastné sebavedomie a pocit istoty. Detská skupina im v tomto smere poskytuje široký priestor pre sebarealizáciu, a teda i získanie prirodzenej autority u ostatných členov skupiny. V tom zmysle sa aktív najschopnejších členov skupiny stal autoritatívnym orgánom a pri kladení požiadavky jej skutočným nositeľom. V dôsledku tejto kvalitatívnej premeny sa v kategórii starších detí stáva skupinový aktív významným subjektom aktivity a sebavýchovy detského kolektívu i jednotlivých jeho členov.

Osobitosti vnútornej motivácie 11–14 ročných detí sprevádza súčasne postupné odpútavanie sa od dospelých; vyvolávajú a posilňujú úsilie o prerušenie vzťahu podriadenosti. V tomto období pozorujeme častejšie konflikty medzi dospievajúcou mládežou a dospelými. Uvedené špecifiká sa prejavili i vo výsledkoch nášho experimentu. Z nich vyplýva, že v kategórii starších detí bola najmenej účinná modalita metódy kladenia požiadaviek, ktorých nositeľom bol dospelý vedúci (tab. č. 2).

Predchádzajúce výsledky upozorňujú a potvrdzujú skutočnosť, že v práci so staršími deťmi je treba neustále rešpektovať ich názor, byť citlivým k ich potrebám a funkciu vedúceho (vychovávateľa) vykonávať skôr z pozície priateľa, staršieho druhu, ktorý rád pomôže a poradí, než z pozície nadriadeného, ktorého je treba vo všetkom poslúchať a podriaďovať sa mu.

5. Závěry experimentu

Experiment plne potvrdil náš predpoklad o rôznej výchovnej účinnosti modalít kladenia požiadaviek v rôznych vekových kategóriách detí, ktorý sme vyjádрили v hypotéze H_1 .

V kategórii *mladších detí* sme dosiahli najvyššiu úroveň plnenia požiadavky v skupine, kde nositeľom požiadavky bol *vedúci* (rozdiely v experi-

Tabuľka č. 2.: Hodnoty párového t-testu a t-testu priemerov v súbore starších detí

skupiny	priemer. rozdiel (\bar{d})	por. význ.	párový t-test		signifikantnosť rozdielov		
			t-test	sign.	A_2B_1	A_2B_2	A_2B_3
$A_2B_1(K_1)$	2,1117	3.	5,0356	+++		+++	+++
$A_2B_2(E)$	6,2438	1.	11,4264	+++	1,1136		-
$A_2B_3(K_2)$	5,01666	2.	14,1971	+++	0,0175	0,9220	

Legenda:

A_2B_1 — kontrolná skupina č. 1 (K_1) — nositeľ požiadavky je vedúci detí;
 A_2B_2 — experimentálna skupina (E) — nositeľ požiadavky je detský aktív;
 A_2B_3 — kontrolná skupina č. 2 (K_2) — paralelné pôsobenie vedúceho a aktívu;

+++ — štatistická významnosť rozdielov na hladine $t = 0,01$;

- — rozdiel štatisticky nevýznamný.

mentálnej skupine boli štatisticky vysoko významné vo vzťahu k obom kontrolným skupinám $t = 0,01$). Druhá z hľadiska výchovnej účinnosti bola modalita aplikovaná v skupine, kde požiadavky kládol vedúci paralelne s detským aktívom. Najnižšiu výchovnú účinnosť sme pri plnení výchovnej požiadavky dosiahli v skupine, kde nositeľom požiadavky bol detský aktív. Tým sa potvrdila hypotéza H_2 .

V kategórii *starších detí* sme v súlade s hypotézou H_3 zistili najvyššiu úroveň plnenia výchovnej požiadavky v skupine, kde jej nositeľom bol *detský aktív*. O niečo nižšiu účinnosť sme zistili v prípade skupiny, kde požiadavky kládol vedúci paralelne s detským aktívom (rozdiel medzi touto skupinou (K_2) a experimentálnou skupinou však nebol štatisticky významný). Najnižšia úroveň plnenia výchovnej požiadavky bola zaznamenaná v skupine, kde požiadavky kládol vedúci (rozdiel vo vzťahu k experimentálnej skupine bol štatisticky vysoko významný na hladine $t = 0,01$).

Uvedené zistenia experimentálnym spôsobom potvrdzujú význam rešpektovania vekových osobitostí pri výbere *adekvátnych* modalít metódy kladenia výchovných požiadaviek v práci s deťmi vo výchovných skupinách. Poukazujú pritom nielen na postupy (modalít), zabezpečujúce výchovné

úspechy, ale súčasne i varujú pred výberom a aplikáciou nevhodných, danému vekovému obdobiu nezodpovedajúcich výchovných postupov.

Z hľadiska možností rozvoja aktivity a samostatnosti detí a detských skupín sú však zaujímavé i ďalšie závery. Experiment plne potvrdil nezasťupiteľné miesto *paralelného pôsobenia* vedúcich a aktív detí pri rozvoji ich samostatnosti a aktivity. V procese postupnej premeny detského aktívu z objektu výchovného pôsobenia (u mladších detí) na aktívny, samostatný subjekt kladenia výchovných požiadaviek (u starších detí) zaujalo spoločné pôsobenie vedúceho a detí významnosťou rozdielov v post a ante meraniach u oboch vekových kategórií zhodne druhé miesto (u starších detí bol dokonca rozdiel vo vzťahu k experimentálnej skupine štatisticky nevýznamný). Potvrdilo se tak, že koordinovaný postup vedúceho s najaktívnejšími členmi detskej skupiny pri plnení výchovných požiadaviek vytvára optimálne podmienky a nevyhnutný *medzičlánok* pre prirodzený a plynulý presun roly nositeľa požiadavky z vedúceho (vychovávateľa) na detský aktív, resp. pre vývoj detského aktívu a skupiny ako objektu výchovy na aktívny a samostatný subjekt.

Uvedené výsledky experimentu plne potvrdzujú predpoklady o tom, že rozvoj samostatnosti, aktivity a iniciatívy detí a detských skupín nie je možné realizovať na modele detí „ako takých“. Dieťa je svojou prirodzenosťou bytosťou aktívnou, ale pri rozvoji jeho iniciatívy a samostatnosti je treba zohľadňovať jemu vlastné vekové zvláštnosti a vnútorné dispozície. Tomu má zodpovedať i výber adekvátnych foriem a metód výchovného pôsobenia na deti zo strany každého výchovného pracovníka.

Poznámky:

1. Kučerová, S.: Pedagogická antropologie stále aktuální. Pedagogika, č. 3., 1992.
2. Brezinka, W.: Ciele výchovy v súčasnosti. Pedagogická revue, č. 4., 1992.
3. Blížkovský, B.: Demokracie, odbornost a výchova. Pedagogická orientace, č. 1, 1992.
4. König, E.: Wertw und Normen in der Erziehung. In: Pädagogik. München 1991.
5. Oerter, R.: Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: Pädagogik. München 1991.
6. Ďurič, L. — Štefanovič, J. a kol.: Psychológia pre učiteľov. Bratislava 1973.
7. Velikanič, J. a kol.: Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl. Bratislava 1978.
8. Makarenko, A. S.: Spisy, zv. 5. Praha 1954.
9. Havighurst, R. J.: Developmental tasks and aducation. New York 1982.
10. Vygotsky, L. S.: Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge 1978.
11. Darák, M.: Efektívnosť foriem a metód výchovy v podmienkach činnosti detských organizácií. Záverečná správa z výskumu. Prešov 1989.

Typologie hodnot u současných středoškoláků

L. Osecká — O. Řehulková — E. Řehulka

Analýza hodnotového systému mládeže zahrnuje dva velké okruhy problémů: jedním z nich je postižení hodnotového profilu individua a druhým charakterizování určité populace nebo její části z hlediska její hodnotové orientace. Prvním okruhem problémů, který zahrnuje stanovení různých kategorií hodnot a jejich zjišťování u individua, se zabývala řada autorů, kteří vytvořili nejrůznější hodnotové systémy a nejrůznější metody pro výzkum hodnot.

Málo pozornosti bylo však věnováno problému adekvátního charakterizování mládeže z hlediska její hodnotové orientace. Za základní problém považujeme to, že mládež není z hlediska hodnotových hierarchií homogenní skupinou. Existují skupiny mládeže, které preferují určité hodnoty, a jiné skupiny, které preferují naprosto jiné hodnoty.

Domníváme se, že adekvátní metodou pro postižení hodnotové orientace mládeže je uplatnění typologie. Tyto typologie mohou být jak apriorní, tak empirické. Empirické typologie, vytvořené na základě empirických údajů pomocí metod shlukové analýzy, umožňují identifikovat jednotlivé typy hodnotových orientací a jejich zastoupení v populaci. V naší práci jsme použili jednu z nehierarchických metod shlukování.

Sledovali jsme preference devíti kategorií hodnot, a to hodnot allocentrických, intelektuálních, sociocentrických, estetických, zdokonalování, prestižních, příjemností, materiálních a emocionálních u středoškoláků, a to u 98 dívek a 90 hochů. Analýzu jsme provedli pro hochy a dívky zvlášť, poněvadž předpokládáme, že se typy u hochů a dívek liší. V obou skupinách jsme identifikovali šest typů.

Preference jednotlivých hodnot je u hochů velmi variabilní, výjimku tvoří intelektuální hodnoty, které jsou preferovány u všech typů.

Čtvrtinu populace tvoří typ, který preferuje především úspěch a pohodlí.

Druhý největší typ preferuje především materiální hodnoty, patří do něj pětina sledované populace. Kromě materiálních hodnot preferují tito hoši i pohodlí a emocionální hodnoty.

Estetické hodnoty jsou vůdčími pro další dva typy. U jednoho je preference estetických hodnot spojena především s preferencí pohodlí, u druhého s preferencí emocionálních hodnot. Dohromady tvoří třetinu populace.

Další typ preferuje sebezdokonalování a úspěch, avšak preferuje i hodnoty allocentrické.

Nejmenším typem je typ allocentricko-sociocentrický, který tvoří desetinou populace.

U tří typů dívek jsou vůdčími hodnotami allocentrické hodnoty: jejich preference je typická pro 60% dívčí populace. Jsou preferovány s hodnotami emocionálními, emocionálními a estetickými, a s hodnotami sociocentrickými a sebezdokonalováním.

Úspěch je hodnotou pouze pro dva typy dívčí populace, které tvoří čtvrtinu souboru. Je preferován s hodnotami intelektuálními a sebezdokonalením, kdežto u druhého s hodnotami emocionálními a estetickými.

Pro poslední dívčí typ je typická preference materiálních hodnot a pohodlí.

Hodnotové typy hochů a dívek nejsou shodné. Navíc se jednotlivé typy od sebe velmi odlišují. Tato nehomogenita preference jednotlivých hodnot má především praktické důsledky.

Jestliže charakterizujeme hodnotovou orientaci mládeže globálně, profilem průměrných preferencí jednotlivých hodnot, může nastat skutečnost, že tento hodnotový profil neodpovídá hodnotovému profilu žádné skupiny. Jakékoliv závěry o hodnotové preferenci mládeže jsou pak neplatné a z nich vyplývající opatření jsou neúčinná.

Profesionálno-etická složka v přípravě budoucích učitelův

Mária Gondová

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň a zastúpenie profesionálno-etickej zložky v príprave budúcích učiteľov (študentov pedagogických fakúlt, ako aj učiteľov v praxi — základných škôl). Teoretické východiská boli publikované v minulom čísle. V empirickom výskume sme sa zamerali na tieto oblasti:

1. Pedagogicko-psychologická príprava žiakov strednej školy na voľbu učiteľského povolania.
2. Osobnostné, profesionálno-pedagogické vlastnosti a schopnosti učiteľa.
3. Profesionálno-etické požiadavky na učiteľa v systéme jeho vzájomných vzťahov v pedagogickom procese.
4. Obsah, formy a metódy profesionálno-etickej prípravy študentov v systéme vysokoškolského pedagogického vzdelávania.
5. Profesionálno-pedagogická zameranosť práce vysokej školy — najdôležitejší predpoklad pripravenosti budúceho učiteľa na pedagogickú činnosť.

Uvádzame časť výsledkov výskumu z oblasti osobnostných, profesionálno-pedagogických vlastností a schopností učiteľa (bod 2.)

Najvyššie ohodnotenie získali vlastnosti mravné (83,4%), vôľové (82,03%), pracovné (49,28%) a intelektuálne (48,21%). K formovaniu uvedených vlastností sa v značnej miere snaží prispieť aj systém a obsah vysokoškolského vzdelávania.

Ako uviedli respondenti, k rozvoju ich vlastností najviac prispievajú:

- pedagogické disciplíny (50,28%)
- psychologické disciplíny (28,47%)
- odborné špecializácie (21,25%).

Z veľkého inventára uvedených vlastností sa najčastejšie vyskytovali vo výpovediach respondentov:

— priateľskosť, pochopenia so žiakmi, múdrosť, tolerancia, systematickosť, spravodlivosť, sebaovládanie, tvorivosť, svedomitosť, zmysel pre humor, cieľavedomosť, vytrvalosť, náročnosť, citová vyrovnanosť, dôslednosť, pružnosť reagovať a prispôsobovať sa rôznym situáciám.

Za najdôležitejšie profesionálne osobitosti osobnosti učiteľa, ktoré treba formovať počas štúdia na vysokej škole, respondenti považovali:

1. osvojenie si vedomostí, ktoré majú aplikačný charakter (68,25%)
2. rozvíjanie mravných a vôľových vlastností (66,92%)
3. sformovanie vyrovnanej povahy a pevného charakteru (62,17%)
4. rozvoj poznávacej aktivity, zručností a samostatnosti (48,86%)
5. predmety zabezpečujúce všeobecný základ (pedagogika, psychológia atď.) nepodceňovať, ale ich považovať za rovnocenné s predmetmi svojho odboru (32,89%)
6. rozvoj a formovanie profesionálnych schopností — schopnosť pracovať podľa odbornosti (30,61%)
7. jednotu požiadaviek na študentov zo strany všetkých vyučujúcich (19,77%).

Všetky uvedené prvky systému výchovy a vzdelávania navzájom úzko súvisia a vo svojej jednote zabezpečujú efektívnosť pôsobenia na študentov — budúcich učiteľov.

Respondentov sme požiadali, aby uviedli, kto najviac ovplyvňuje formovanie ich osobnostných vlastností. Najväčšiu hodnotu 32,35% pripisovali im samotným, pretože sami chcú byť takými, akými má byť učiteľ. 26,47%

pripisovali učiteľom, ktorí ich učili na základnej, strednej a vysokej škole. 17,01% svojim rodičom, 8,82% svojim priateľom a spolužiakom.

Každá profesia sa odlišuje vlastnosťami, ktoré špecificky odrážajú ten alebo iný druh činnosti. Porovnávaním pedagogickej činnosti s inými profesiami, sme určili štruktúru profesionálnych vlastností, z ktorých ako dominantné vystupovali:

- láska k deťom a povolaniu (67%)
- ustavičné zdokonaľovanie pedagogických vedomostí a psychologických schopností (63%)
- erudícia a znalosť svojho predmetu (48,53%)
- všeobecná kultúrnosť a rozhladenosť (32,83%)
- spravodlivosť a náročnosť (32,43%).

Je len prirodzené, že pedagogický proces na vysokej škole treba zabezpečiť tak, aby usmerňoval formovanie uvedených vlastností a schopností.

Zistili sme, že pedagogické schopnosti respondentov najviac zvyšujú jednotlivé predmety pedagogických disciplín a pedagogických prax (46,78%).

Na otázku, ktoré profesionálne schopnosti učiteľa považujú za dôležité, respondenti uvádzali najčastejšie:

- reč a výslovnosť učiteľa (tón reči, hlasnosť, tempo, výslovnosť)
- spôsob prejavu vzťahu k deťom
- herecké danosti učiteľa (gestikulácia, mimika, zmysel pre humor)
- schopnosť rozprávať sa s deťmi rôzneho veku
- obohacovanie slovnej zásoby neustálym čítaním
- emocionálnosť reči
- pôsobenie v rozličných pedagogických situáciách
- schopnosť počúvať a počuť
- spravodlivosť a náročnosť na deti
- pedagogická pozorovacia schopnosť a pozornosť.

Uvedené okruhy naznačujú, že mnohé z nich by bolo treba zaradiť do štúdia v pedagogických, ale aj odborných disciplínach, ktoré by napomáhali osvojovaniu si pedagogickej etiky.

Pedagogicko-psychologická prax študentov filozofickej fakulty UPJŠ v Prešove (klady, zápory, problémy)

Marta Černotová

V knihe anglického autora *Robina Richardsona Odvaha byť učiteľom* je popísaná malá historka. Učiteľ biológie sa rozhodol vziať žiakov na výučbu do polí, na lúky. Učil ich na živom názore názvy kvetín, počítal s nimi tyčinky a piestiky, rozoznávali a porovnávali farby, druhy kvetín, chrobáčikov. Žiaci dostávali veľa — získavali nové informácie. Vcelku normálny a kladne prežívaný vzťah učiteľa k žiakom sa začal ale podstatne meniť, keď deti v lone prírody zrazu dávali poetické, detskou metaforou podfarbené otázky, keď tvar, farbu kvetín pripodobňovali vlastnostiam ľudí, pýtali sa, prečo človek túto obrovskú krásu ničí, prečo krásne kvietky pojedajú chrobáčikov, prečo sa na to všetko pán Boh iba pozerá a dovolí to. V týchto chvíľach už pán učiteľ nevystačil so svojimi vedeckými informáciami, vedeckými zákonmi. Vo svojom vyznaní napísal: „... Človek, Boh, zákon, príroda . . . nikdy som o týchto veciach hlbšie nerozmýšľal, neviem dať odpoveď. Zaprisahávam sa, že deti nikdy do prírody nevezmem. V štyroch stenách triedy som majstrom, bezkonkurečným pánom učiteľom. Ale v poli — mimo triedy — som pocítil obrovskú neistotu“. (6)

Prečo začínam svoj príspevok touto historkou? Pretože v mnohom ilustruje zážitky našich študentov, ale i nás, vysokoškolských učiteľov, ktorí sme sa v rámci pedagogického experimentu, v podmienkach tzv. *pedagogicko-psychologickej praxe* dostali do situácie pozorovania reálneho sveta vyučovania, vzdelávania, výchovy. Študenti si overovali, potvrdzovali, uvedomovali reálny obraz žiakov, učiteľov, atmosféru školy. Pred praxou si väčšina študentov 3. ročníka neuvedomila, že púhe odborné vzdelanie učiteľa je skutočne iba časťou jeho osobnosti.

Keďže v 30-ročnej histórii učiteľskej prípravy študentov FF UPJŠ v Prešove je táto prax — zatiaľ experimentálne — prvýkrát zavedená, o jej kladoch, nedostatkoch, problémoch sú nasledujúce riadky.

Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Prešove už tradične pripravuje asi 70% svojich študentov pre učiteľské povolanie. Pedagogicko-psychologická zložka prípravy budúcich učiteľov sa realizovala raz v širšom, raz v užšom rozsahu. Extrémne názka bola napr. vtedy, keď celá tzv. všeobecno-pedagogická príprava bola dotovaná púhymi 7 hodinami didaktiky.

Dnes vyzerá pedagogická a psychologická príprava nasledovne: 2 semestre komplex nazývaný: Psychológia pre učiteľov 2/2, 2/2 (psychológia je sú-

časťou štátnej skúšky); 3 semestre *pedagogická* príprava 1/2, 1/1, 1/2 + štátna skúška z pedagogiky; 2 semestre didaktika prvého predmetu aprobácie 1/2, 1/2; 2 semestre didaktika druhého aprobačného predmetu 1/2, 1/2. Vo 4. ročníku štyri týždne predmetová prax — základná i stredná škola (2+2); v 5. ročníku šesť týždňov predmetová prax — základná i stredná škola (3+3).

Od r. 1992 je v učebnom pláne — nateraz ako pedagogická experiment — zaradená i tzv. *pedagogicko-psychologická* prax v rozsahu 20 hodín.

Cieľ zaradenia pedagogicko-psychologickej praxe do prípravy našich študentov vidíme v tom, aby pozorujúc reálnu prax školy dochádzalo u študentov ku konfrontácii teórie s praxou, aby sa ich predovšetkým teoretické poznatky dostali do aktívneho a akútneho vnútorného dialógu v osobnosti študentov. Pozorovaním práce škôl, tried by mali študenti identifikovať teoreticky poznané pedagogické a psychologické javy, kategórie, objavovať zvláštnosti. Praxou chceme docieľiť (u mnohých veľmi zámerne) zmenu v postojoch zvlášť tých študentov, ktorí zjednodušujú videnie výchovných javov, nedoceňujú ba až odmietajú (hovoria o tom iné naše výskumy) teoretickú prípravu a dožadujú sa posilnenia praktickej prípravy. Naším zámerom je tiež priblížiť reál *dnešnej školy*, ktorá je medzičasom ina (?), než bola tá, do ktorej chodili ako žiaci ZŠ či SŠ.

Pedagogicko-psychologickou praxou dávame študentom šancu skôr než sa dostanú na predmetovú prax — vidieť školstvo, prácu učiteľa, žiakov v denných premenách, dynamike radosti, únavy, nudy, priateľstva, despotizmu i humanizmu, scientizmu, môžu vidieť žiakov v puberte i adolescencii, ktorí sú v „rukách“ mladých či starých nadšencov, ale i unavených žien, učiteľov žijúcich ibaz svojho platu, ale i učiteľov s platmi podnikateľov, atď., atď. Praxou zameranou na pozorovanie pedagogických a psychologických javov ponúkame študentom šancu k dialogu, k argumentom, k obhajobám, konfrontáciám, konsenzom.

Experimentálnym zaradením pedagogicko-psychologickej praxe do učebného plánu 3. ročníka sledujeme viaceré premenné:

- organizačnú i obsahovú prípravu praxe, t. j. hľadáme optimálny model jej organizácie i obsahu (čas, dĺžku, druh inštruktáže, metodické listy, optimálny druh školy v Prešove, dĺžku pobytu v triedach a pod.);
- účinnosť miery spolupráce, partnerstva s „cvičnými“ školami;
- subjektívne prežívanie praxe študentami s axiologickými aspektami;
- schopnosti i zručnosti študentov realizovať pozorovanie, záznamy, alebo niektorú z výskumných metód pedagogiky, psychológie;
- zmeny postojov študentov k budúcemu povolaniu učiteľa;

- zaznamenávame kvalitatívne i kvantitatívne návrhy študentov na optimálnu realizáciu praxe.

Metódy, ktoré v priebehu experimentu sú a budú používané sú: spolupráva so školami metódou rozhovorov s vedením škôl, písomná korešpondencia — inštruktáže, dotazník pre učiteľov. Ďalej evidujeme záznamy študentov z pozorovaní, robíme ich obsahovú analýzu, analýzu chýb, tvorivosť prístupu. Po praxi je aplikovaný dotazník pre študentov, sú vedené pološtandardizované rozhovory, kvantitatívne štatistické vyhodnocovanie, kvalitatívna analýza.

Experiment bude prebiehať 3-4 roky tak, aby sme zmapovali genézu študentov až po ich absolvovanie FF, a to paralelne s obsahovými premenami v pedagogickej a psychologickej príprave, ktorá sa v súčasnosti realizuje.

Prvé výsledky, o ktorých je už možné hovoriť, sú z oblasti organizačnej a z oblasti personálneho manažmentu praxe. Niektoré informácie je možné zverejniť i z roviny odhaľujúcej vzťah študentov k praxi, ich prežívanie a ich výkony.

V prvom roku nášho experimentu, t. j. v šk. roku 1992/93 absolvovalo pedagogicko-psychologickú prax 110 študentov 3. ročníka. Prax sa realizovala v mesiaci marci tak, že raz v týždni (4-krát) vždy v piatok študenti strávili päť vyučovacích hodín na školách *pozorovaním* vyučovacích hodín, žiakov, učiteľov. Dva piatky boli na ZŠ, dva na škole strednej. Príprave pozorovania sa venovala pozornosť na hodinách pedagogiky a psychológie, ktoré sa práve v 5 semetri paralelne vyučujú. Študentom nebol daný jednotný model záznamu pozorovania, odporúčali sa im viaceré techniky. Podľa vlastného výberu si mohli vybrať pedagogické alebo typicky psychologické javy. Študenti obdržali metodický list skôr organizačného charakteru. Pozorovania študentov *neboli* doplnené priamymi rozborami učiteľov ani zo škôl, ani z fakulty. Dojmy z praxe sa po časovom odstupe rozoberali na seminároch pedagogiky a psychológie. K zápočtu študenti odovzdali všetky záznamy z pozorovania, ktoré budú podrobne — podľa špeciálnych kritérií — analyzované a hodnotené. Prax sa realizovala v Prešove na dvoch ZŠ, dvoch gymnáziách a dvoch stredných odborných školách.

Po prvom roku, ktorý nižšie v porovnávacom znázornení v tabuľkách popíšeme, sme došli k záverom, že je nutné niektoré premenné modifikovať, a to nie podľa našich predstáv, ale pre väčšiu účinnosť praxe — podľa spätnoväzebných informácií študentov.

Preto — druhý rok sme realizovali nasledovne:

Odborná príprava sa opäť realizovala v prednáškach a seminároch pedagogiky a psychológie. Špeciálne bola doplnená nácvikom pozorovania za pomoci analýzy videozáznamu z vyučovacej hodiny. Ako metodickú pomoc-

ku sme študentom ponúkli jednotný záznam štruktúry vyučovacej hodiny kombinovaného typu. Organizačne sme urobili veľkú zmenu v tom, že prax sme pripravili tzv. *blokov*, t. j. jeden týždeň v apríli. Študenti boli 4 hodiny na pozorovaní v jednej a tej istej triede — školy sa tentoraz nemenili, takže študenti videli iba jednu vekovú kategóriu žiakov, jeden typ školy. Novinkou — veľmi závažnou — bolo *zariadenie následného rozboru* pozorovaných hodín na pôde školy (piata vyučovacia hodina), ktorý videol učiteľ buď z katedry pedagogiky alebo katedry psychológie. Prax sa realizovala na dvoch základných školách, dvoch gymnáziách a dvoch stredných odborných školách.

Pre ilustráciu prvých kvantifikovateľných výsledkov uvádzame tabuľkové znázornenie údajov, ktoré sme získali z dotazníka pre študentov.

Tab. č. 1 — Organizácia praxe

	A. Č.	%	A. Č.	%
Vyhovovala	14	16	69	97
Nevyhovovala	72	84	2	3
Spolu	86	100	71	100
	1. rok		2. rok	

Komentár: 1. rok išlo o štyri piatky striedavo ZŠ a SŠ; v 2. roku o týždennú prax v celku len na jednej škole.

Kvalitatívne hodnotenie študentov: I. rok — klady 13 (napr. fakulta nás dobre pripravila na pozorovanie, dobrý metodický list, dobrá organizácia); zápory 30 (napr. zlá organizácia — piatky, školy nás nečakali, videli sme samé písomky, nevideli sme svoje predmety, riaditeľ školy nám vynadal)

II. rok — klady 20 (dobrá organizácia, dobrá teoretická príprava, literatúra, dobrý výber školy — vysoká odbornosť špeciálnej prípravy); nedostatky 7 (nevidel som svoje predmety, potreba vidieť vyššie ročníky, nosili sme ťažké stoličky).

Jednoznačne sa zmenil počet študentov, ktorým prax po organizačnej stránke vyhovovala. Zdá sa, že nielen preto, že sme ich „nezaťažovali“ piatkami, ale i tým, že školy, na ktorých prax prebiehala, ich v 2. roku prijali s väčším rešpektom, s úctou. „Investícia“ do kontaktu so školami osobná i písomná bola účinná.

Tab. č. 2 — Spolupráca učiteľov školy so študentami FF

	A. Č.	%	A. Č.	%
Venovali sa	29	34	28	39
Nevenovali sa	57	66	39	56
Iné odpovede	—	—	4	5
Spolu	86	100	71	100
	1. rok		2. rok	

Komentár: Zvýšilo sa percento učiteľov, ktorí sa venovali študentom formou rozhovoru a znížilo sa %, nevenujúcich im pozornosť. Tzv. iné odpovede naznačili, že učitelia čakali podnety od študentov a v menšej miere im dávali najavo, že ich na škole neradi vidia. (Otázky kedy odídete, čo tu robíte? — boli menej zriedkavé — najmä v 2. roku). Študenti viac ako v 1. roku sami nadväzovali rozhovory, žiadali vysvetlenie pozorovaného. v 2. roku experimentu nastalo vyššie uvedomenie si zmyslu a možností praxe. Nastáva budovanie tradície praxe.

Tab. č. 3 — Spolupráca vedenia školy so študentami

	A. Č.	%	A. Č.	%
Formálne	54	63	6	8
Zodpovedné	11	13	36	52
Nevenovalo sa	10	11	6	8
Iné odpovede	11	13	23	32
Spolu	86	100	71	100
	1. rok		2. rok	

Komentár: Výrazne sa zmenila početnosť v klasifikácii formálneho prístupu vedenia školy — pokles v 2. roku. Výrazne stúpila početnosť tzv. zodpovedného prístupu vedenia školy. Vysvetlenie nachádzame v tom, že sme zintenzívnili informačný kanál, oslovili sme riaditeľov škôl nielen osobne, ale i písomnou žiadosťou. Vedenie školy sme zapojili do praxe nielen organizovaním rozdelenia študentov do tried, ale zapojili sme ich do práce so študentami. V posledný deň (z piatka sa predsa len stal štvrtok) sa sami stretli so študentami tak, že im urobili teoreticko-praktickú inštrukcia o pedagogickej dokumentácii, o riadení škôl, o práci škôl s rodičmi, s psychológmi, atď. Niekde sa zúčastnili i rozboru hodín, čo malo neobvyklý dopad na študentov.

Tab. č. 4 — Rozbory pozorovaných hodín

	A. Č.	%	A. Č.	%
Áno (prianie)	40	46	40	54
Nie	25	29	7	10
1-krát	13	15	13	18
Nevyjadrili sa	8	10	11	15
Spolu	86	100	71	100
	1. rok		2. rok	

Komentár: kým v 1. roku experimentu vyjadrilo 46% študentov prianie realizovať rozbory, v 2. roku už 54% *potvrdilo* ich účelnosť, potrebu. Proti rozborom bolo iba 10%. Pomerne rovnaké percento respondentov je za to, aby sa rozbory realizovali 1-krát, alebo každý druhý deň. Kvalitatívna analýza voľných odpovedí nás ale upozornila na jeden dôležitý moment smerujúci do radov učiteľov katedrií. Mala by existovať väčšia *prípravenosť učiteľov* pre rozbory — aby sa ich tematika neopakovala. Pre ten istý účel by mala byť i väčšia *spolupráca a koordinovanosť* medzi učiteľmi katedrií. V prípade ich striedania študenti pociťovali stereotyp vo vedení rozborov.

Tab. č. 5 — Výber školy

	A. Č.	%	A. Č.	%
Vyhovoval	52	61	55	77
S pripomienkami	15	17	16	23
Nevyjadrili sa	19	22	—	—
Spolu	86	100	71	100
	1. rok		2. rok	

Komentár: V 1. roku sa v riadku menej spokojných (17%) najviac odrazila nespokojnosť v slabej prípravenosti školy na prax študentov fakulty. V 2. roku sa pripomienky vzťahujú najčastejšie na absenciu možnosti vidieť i druhý typ školy (ZŠ alebo SŠ). Objavili sa i pripomienky k realizačným možnostiam — malé priestory, nedostatok stoličiek, Pre FF s nárastom prijímaných študentov a s poklesom možnosti FF platiť prax vznikajú problémy nachádzať školy, ktoré by boli ochotné študentov na školu pustiť. Aj táto realita signalizuje akútnosť legislatívneho ustanovenia a systémových zmien tzv. cvičných škôl, cvičných učiteľov, finančnej odmeny atď.

Analýza otvorených odpovedí na otázku, čím sa cítia byť študenti obohatení (sklamaní) po praxi poskytuje možnosti na utriedenie najčastejších odpovedí podľa psychologického kľúča: Osobnostný prínos, kognitívny prínos, afektívny prínos.

Najpočetnejšie sú kladné dopady praxe na *dialóg so sebou samým*, na videnie seba v budúcnosti, uvedomovanie si vlastných predpokladov, vlastností, nedostatkov, ktoré je potrebné meniť. Kognitívny prínos veľmi jednoznačne študenti vyjadrovali vetami: konfrontácia teórie s praxou, možnosti nového vnímania výchovy a vzdelávania, poznanie praxe — potvrdenie teórie, konfrontovanie teórie.

Veľmi zaujímavé sú odpovede, kde sa prejavila citová zaangažovanosť študentov od radosti, cez skepsu, ľútosť až po rozhorčenosť nad stavom škôl, úrovňou práce učiteľov, nezaujmom žiakov o školu, ale i sklamanie nad vlastnými radmi, t. j. ľútosť, že študenti FF sú bez chuti prekonávať prekážky, sú skeptickí. (Študentov hnevali umelé, neúprimné vyučovacie hodiny, poznanie, že škola je stále pamäťová, že sú i nekvalifikovaní učitelia, ľahostajní učitelia, ale nadšení boli po zhladnutí nových metód, nových predmetov — estetika).

Záver: Hlavná idea zaradenia pedagogicko-psychologickej praxe do prípravy budúcich učiteľov vychádza zo širších spoločenských súvislostí, ktoré nazývame „novodobým osvietenstvom“. V práci První globální revoluce členovia Rímskeho klubu píše: „... Kolaps hospodárskeho komunizmu a rozpad Varšavskej zmlouvy vyvolali veľké naděje, ale skrývají také značná nebezpečí. Situace se neustále mění, má mnohá omezení a její konsolidace nabízí velké možnosti pro strukturaci a obnovu mnohem větší oblasti a možná celého světového systému jako takového. Historie pravděpodobně nenabídne jinou tak výhodnou příležitost. A lidstvo potřebuje nalézt dostatek moudrosti, aby ji využilo“. (2)

Domnievame sa, že kľúčové slovo *múdrosť* — vzdelanie pre ozdravenie sveta i našich národov je v rukách novej a novo pripravovanej generácie učiteľov. Múdrosť učiteľov by mala byť humánna, nekončiaca na hraniciach seminárnej miestnosti, či v hraniciach teórie vedy, pre ktorú sa budúci študent učiteľstva pripravuje. Múdrosť učiteľov by nemala byť ohraničená ich „kolektívnym sebestvom“ špecialistov, ktoré im nedovolí vidieť v laviciach žiakov, sebestvom, ktoré za žiaka hodného pozornosti považuje iba toho, ktorý má exkluzívny záujem o predmet. Domnievame sa, že vzdelávanie a vzdelanie budúcich učiteľov nemôže byť naprogramované bez zvýraznenia národného významu ich práce, pre význam spoločenstva, ľudstva. Naša riziková európska spoločnosť potrebuje učiteľov nie pre nich samotných, ale pro epochu, ktorú tvoria — píše J. Krejčí. Žiada tiež, v príprave budúcich

učiteľov realizovať filozoficko-humánny dialóg. (3) Tento dialóg — je podľa nás — v oveľa účinnejšej miere realizovateľný v teréne reálnej školy. Rozbory videneho v desiatkach postrehov, odlišostí v konfrontácií predstáv a reality — to je tvorivá báza pre otázky i empatické odpovede. Humanistickú a humanizujúcu orientáciu našej praxe vidíme podľa doterajších výsledkov predovšetkým v tom, že pomáha odhaľovať a hlbšie si uvedomovať vlastné potreby, želania, záujmy i rezervy študentov. Ich aktualizácia, prejavená snaha o sebakorekciu a následná sebarealizácia, vyslovená túžba zmeniť, zdokonaľiť svoj potenciál, cez videnie negatív i príťažlivých príkladov nielen v sebestve, ale v kontexte práce učiteľa — to je najcennejší účinok praxe.

V závere iný postreh z doteraz realizovanej praxe, ktorý by mal byť pre školskú politiku, školský systém skôr výstrahou. Všetky spoločenské zmeny sa u študentov učiteľstva v ďaleko väčšej miere ako doteraz premietajú v tom, že sa zo študenta stáva „Homo Oeconomicus“.

Pred časom prof. S. Kučerová napísala: „Homo Oeconomicus“ odtrhnúť sa od ostatných typov ľudstva spôsobil ekologické pohromy, nebezpečia zániku. (4) Naše pozorovanie študentov FF za posledné dva roky nasvedčuje, že silný nárast ekonomickej nevýznamnosti povolania učiteľa, nízky spoločenský status učiteľa na podklade zárobku, hrozia, že sa z nezbytného širokého profilu učiteľa ako Homo Ludens, Homo Faber, Homo Aestheticus, Ethicus, Homo Sapiens tieto prívlastky vytratia. A to by bola škoda.

Predneseno na seminári ČAPV 30. 6. 1994 v Ústí n. Labem.

Literatúra

1. Havlínová, M.: Liberalizace školské politiky a vnitřní transformace školy. In: Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 3.
2. King, A. — Schneider, B.: První globální revoluce. Bradlo, Bratislava 1991.
3. Krejčí, J.: Evropský učitel. A kdo to je? In: Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 5.
4. Kučerová, S.: Cíle a hodnoty výchovy. In: Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 3.
5. Kwiatkowska, H.: Nova orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN Warszawa 1988.
6. Richardson, R.: Daring to be a Teacher. Trenthron Books. Anglicko 1990.
7. Švec, Š.: Učiteľské povolanie a vzdelávanie s humanistickou orientáciou. In: Problémy a perspektívy vysokých škôl a vedy. ÚIPŠM — Bratislava č. 2/93.

K vnitřní reformě naší školy

Globální výchova — současná výchova pro budoucnost

Hana Horká

V současnosti stále více vynikají vzájemné vazby mezi jednotlivými součástmi systému zvaného SVĚT. Povaha a bytí jednotlivce a povaha a stav globální společnosti jsou vzájemně propojené. Z tohoto hlediska posuzujeme i vzdělanost, jež se nutně přizpůsobuje novým skutečnostem. Vztahové a systémové pojetí člověka a lidského světa se stává východiskem koncepcí výchovy. Ke změně vnějšího systému je třeba zmobilizovat vnitřní schopnosti lidí, dosáhnout jistého vyrovnání. Jednou z cest k dosažení tohoto cíle je výchova, která respektuje jedinečnost osobnosti i jiných kultur.

Z anglosaského prostředí pochází směr označovaný jako „globální výchova“. Již samotný název „globální“ (celistvý, komplexní, vícerozměrný) napovídá, že jde o přístup, který usiluje o utváření a kultivaci „celistvě rozvinuté, mnohostranné, úplné, totální bytosti“, u níž harmonicky rozvíjíme a kultivujeme intelekt, motoriku, emoce i smysly, vztahy poznávací, hodnotově-orientační a přetvářecí (srv. S. Kučerová 1990, s. 16). Vychází též z globální povahy světa, z potřeby celistvého poznávání světa jako systému, tzn. vzájemně propojeného, což lze ukázat na příkladech z běžného života. Začneme sledováním míst, odkud pocházejí potraviny (např. čaj, káva, kakao, rostlinné máslo, pomeranče, banány), naše oblečení (džíny, trička, boty ap.), hračky, televizní programy (seriály), různé přístroje, auta atd. Spojení se světem lze demonstrovat na příkladu reklam, které přitahují či rozčilují diváky na celém světě. V oblasti životního prostředí pocítujeme propojení světa zvláště bolestně (vliv kyselých dešťů, odumírání lesů, okyselená jezera, ničení pralesů, rozšíření pouští ap.).

Lze říci, že globální výchova představuje směr, který poprvé výrazně spojuje otázky rozvoje společnosti a životního prostředí. Navazuje na výchovu k universální lidskosti, neboť opravdové a plné člověčenství je spojeno s dosažením dobrého stavu životního prostředí.

Je zřejmé, že naše děti potřebují k učení a svému rozvoji zdravou planetu. Již od nejtělejšího věku jim můžeme ukazovat, jak ve světě je „vše se vším“ v určitém vztahu, že existuje propojení v prostoru a čase, čili jinými slovy — ať uděláme cokoliv, má to vliv na naši budoucnost. Vzdělání pro Zemi znamená nejen uvědomění si vzájemných planetárních závislostí, ale přede-

vším míry odpovědnosti za život v harmonii s přírodou. Rychle se měnící svět klade nároky na osobnostní výbavu jedince, na vlastnosti, jež umožní účinně se zapojit do tohoto světa. Proto je třeba se zaměřit především na změnu lidských postojů a chování, na proces sebepoznání, schopnost empatie, tolerance, na pěstování zdravého sebevědomí, dovednosti komunikace, kooperace, tvořivosti, představitivosti. U žáka jako jedinečné individuality (unikátní, s určitou hodnotou) se podle holistické koncepce (srv. A. Hrdličková 1993, s. 86–88) rozvíjejí všechny oblasti lidských schopností a to nejrůznějšími cestami poznávání (od rozumových a profesních aspektů po fyzické, sociální, morální, estetické, tvořivé, duchovní). Podstata skutečného vzdělání je však spatřována v rozvoji originálního tvořivého myšlení.

Jak přispívá škola k rozvoji výše uvedených kvalit? Jak škola vede k pochopení globální povahy světa? Jak pomáháme žákům nalézt vlastní hodnotu, hodnotu názorů, postojů a zkušeností? Jak je vedeme k uvědomění si jejich nadání a schopností? Jak utváříme pozitivní prostředí naplněné vzájemnou úctou? Jak podporujeme víru v možnosti žáka? Jak překonáváme sobectví, nadutost, útočnost či úzkost a nervozitu, často vyplývající z nepřiměřené atmosféry soutěživosti? Jak umožňujeme vyzkoušet si vzájemnou toleranci a respekt? Jak? Jak? Jak?

Odpovědi na tyto a další otázky najdeme ve zdařilé publikaci autorů *Grahama Pika a Davida Selbyho* s názvem *Globální výchova* (Grada 1994). V přehledném a čtivě podaném textu jsou skloubena teoretická východiska s praktickými náměty, vhodně metodicky uspořádanými.

Jmenujme namátkou aktivity, jež pomáhají vzájemnému poznání žáků i učitelů, vytvářejí uvolněnou atmosféru, podporují rozvoj spolupráce a vzájemných vztahů ap. Mezi seznamovací hry patří třeba „Andělská Anděla“ (s. 153), kdy se účastníci představují tím, že ke svému jménu připojí přídatné jméno, nejlépe libozvučné, příjemné a začínající na stejné písmeno jako jméno, např. andělská Anděla, milý Mirek ap. K navození důvěry lze využít hry „Lovci lidí“ (s. 163). Žáci hledají někoho, kdo např. „hraje na hudební nástroj. . někomu pomohl. . něco oslavoval. . se dnes naučil něco nového“ ap. a doplňují zjištěné údaje do formuláře. Dozvídají se tak velmi rychle řadu informací o spolužácích, učí se sdílet pocity a zkušenosti ap. Velmi jednoduchá hra s širokým spektrem využití se nazývá „Tečkování“ (s. 166). Účastníci se zavřenýma očima obdrží barevnou značku na čelo a jejich úkolem je s otevřenýma očima a bez mluvení vytvořit skupinky označené stejnou barvou. Hra rychle navodí pocit nutnosti spolupracovat s ostatními. Lze ji využít ke stmelení skupiny i jako příklad pro rychlé objasnění podstaty neverbální komunikace. S názvem výchovy souvisí hra „Globingo“, při níž účastníci opět do formuláře doplňují jméno spolužáků a zemi, již se otázka týká (např.

Najdi někoho, kdo navštívil cizí zemi.. kdo má rád cizí hudbu.. kdo má na sobě něco vyrobeného v zahraničí apod.). Jde o výbornou úvodní aktivitu ke studiu globálních závislostí. Žáci získávají mnohdy překvapující údaje o svých spolužácích. Starší mohou objasnit a kategorizovat jednotlivé typy globálních spojení, které našli během hry (obchodní spojení, prostřednictvím masmédií ap.). Z aktivit zaměřených na rozvoj osobnosti upozorňujeme nejdříve na ty, jež pomáhají utvářet pozitivní prostředí, uznávají osobní hodnotu každého jedince, věří v jeho možnosti, v pěstování vzájemné úcty. Zkusme si ve třídě „pěstovat“ strom přátelství (z tvrdého papíru vystřížený velký obrys stromu s mnoha větvemi), na který zavěšujeme na provázcích kartičky s jednoduchými úkoly, např.: „Pomoz někomu s jeho prací“. „Napiš někomu přátelský vzkaz“.

Stejně jako práva jedince nelze zaručit bez současně existujícího pocitu osobní odpovědnosti, tak i vlastní sebevědomí závisí na naší schopnosti uznávat a oceňovat druhé. K tomu je vhodné zhotovit „Povzbudivé plakáty“, tzn. na arch papíru v záhlaví označený jménem určitého žáka mu spolužáci postupně připisují krátký povzbudivý vzkaz. Místo plakátů lze vzkazy psát na proužky papíru a skládat je jako „harmoniku“.

Kooperativní hry přispívají ke kultivaci schopností modifikovat pravidla formou diskuse a dosažením konsensu, jednat k naplnění společného cíle. Učí dívat se na problém očima druhých, brát v úvahu jiné názory, rozlišovat, co mohou řešit sám a co vyžaduje spolupráci. Např. při sestavování tzv. kooperativních čtverců (tj. čtverců rozstříhaných na tři díly, s. 230) se v začátku hry často stává, že někteří členové pětičlenné skupiny sestaví čtverce s použitím těch dílů, které potřebují jiní členové skupiny. Ti, kteří nemohou čtverce složit, zažívají pocity frustrace, bezmocnosti a nespravedlnosti, zatímco jejich kolegové jsou spokojeni a pyšní na dobře splněný úkol. K vyřešení problému je však nezbytné uvědomit si, že splnění úkolu vyžaduje spolupráci, nikoli soutěž. Máme také možnost sledovat, kteří členové skupiny jsou automaticky dominantní a kteří submisivní.

A na závěr — vzhledem k tomu, že jsem měla možnost si mnohé aktivity vyzkoušet sama na semináři ke globální výchově, pořádaném Národním střediskem ekologické výchovy v Praze a vedeném přímo autorem D. Selbym, nezbývá mi než vřele doporučit uvedenou publikaci a využít možnosti účastnit se přímo praktických seminářů k dané problematice. Pracovníci Národního střediska ekologické výchovy Na Třebešíně 30, 100 00 Praha 10, (tel. 770733, 779987, fax 770349) nabízejí pomoc při jejich zajištění a je jen na Vás, jak aktivně přistoupíte k jejich organizaci.

A těm, kteří říkají, že „to už tu všechno bylo“, odpovídám „ano“, bylo a v teoretické rovině i detailně rozpracováno a zdůvodněno. Ve školní pra-

xi však jen sporadicky uplatňováno nepříliš početnými skupinami učitelů. Celosvětová snaha „změnit školu“ dokládá, že nazrála doba k realizaci myšlenek, prosazovaných v díle J. A. Komenského a jiných klasiků pedagogiky, reformních pedagogů atd. V současné době najdeme prvky globální výchovy v koncepcích projektového vyučování, integrované výuky, v dramatické výchově, při výchově k asertivitě atd. Ve škole stále ještě převládá verbalismus, důraz je kladen na intelekt, oddělování duševní a fyzické činnosti, opomíjí se výuka prostřednictvím praxe a zkušeností, je nedostatečný styk se životem komunity. Žáci nespolupracují, ale soutěží, nejdůležitější dovedností je zapamatovat si učivo, vědomosti jsou v oddělených, nesouvisejících blocích, názor jedince ztrácí hodnotu, pokud ho neumí prosadit, city jsou nepatřičné. Hlavním cílem je dělat věci co nejlépe a rychleji než ostatní, úspěch je odměněn, neúspěch je trestán atd., atd.

Jde o nedostatky, vyplývající především z asymetrické jednosměrné interakce mezi učitelem a žákem. Z ní pak vyplývá např. přeceňování verbálního poznávání světa a vnější disciplíny, absence dialogu a kooperace, podceňování žákova prožívání, jeho individuality (potenciality), zkušeností, názorů, hodnot. To vše má pak negativní dopad na proces poznání, na mravní výchovu, na zdraví, tvořivost ap. Nedostatečně je respektováno, že postoje, hodnoty a pocity mají ve výchovné práci stejné místo jako faktické znalosti a dovednosti, že emoce, intuice a představivost mají stejnou váhu jako logické zdůvodňování a analýza.

Nechceme-li, aby se škola stala „popelnicí lidských možností“, je třeba opustit staré paradigma školy, jež znamenalo určitou jistotu a přejít na nové paradigma, jež zpočátku nezaručí takovou jistotu, ale umožňuje růst osobnosti. Změny nastanou postupně a díky našim učitelům zajistě zdárně. Hledejme poučení v zahraničí, ale nezapomínejme přitom na naše zkušenosti (např. z pokusných škol). Studium teoretických východisek v našich prameňech pomůže zkrátit cestu našeho hledání. Všem přeji i hodně trpělivosti, optimizmu a podpory.

Literatura:

- Hrdličková, A.: Vzdělání v roce 2 000. Holistická perspektiva (program Globální aliance pro přeměnu vzdělání). *Pedagogika*, roč. XLIII, 1993, č. 1, s. 86–88.
- Kučerová, S.: *Obecné základy mravní výchovy*. Brno, MU 1990.
- Ledvinová, J.: *Místo na slunci*. Arcadia, Praha 1993
- Selby, D., Pike, G.: *Globální výchova*. Grada, Praha 1994.

Jan Ámos Komenský, „Škola na jevišti“ rozbor 4. části hry „Nižší škola“

Svatava Kašpárková

Třicetiletá válka a české země

Třicetiletá válka začala jako expanze španělských a rakouských Habsburků za prosazení jejich světové moci, za vítězství protireformace, za likvidaci ústupků, které si do té doby reformace vynutila. Protireformace se opírala o Španělsko, rakouské Habsburky, především však o katolickou Ligu v říši. Proti tomuto postupu se vytvořila koalice, do níž patřily Nizozemí, Francie, Anglie, protestantská Unie v říši, zčásti i severské země. Do tohoto rozložení sil se zapojila česká stavovská opozice, stavící se proti protireformačním snahám rakouských Habsburků. Hlavní spor však byl mezi španělskými Habsburky a Nizozemím, s jeho úsilím bránit svou svobodu a dosáhnout jejího konečného mezinárodního uznání.

Válka měla několik fází, podle toho jaké země s jakými zájmy do dlouhé války vstupovaly. V první fázi to byla česká a falcká válka proti Habsburkům (1618–1623). Konflikt začal v Čechách za nástupce Rudolfa II. Matyáše (1611–1619). Španělská strana v Čechách přešla do politické opozice proti Majestátu, prosadila za Matyášova nástupce Ferdinanda II., známého svou bezohledností vůči nekatolíkům, zejména ve Štýrsku, a to proti vůli českých stavů. Panovník přenesl již své sídlo do Vídně a v Praze jmenoval místodržící z řad české katolické šlechty. Ti omezovali podle panovníkových záměrů práva českých stavů a porušovali Majestát. Stavové proto svolali na 21. května 1618 sjezd do pražského Karolína. Zprávy o tom, že nový protestantský kostel v Broumově byl zavřen tamním opatem, a rovněž nový kostel v Hrobech byl dokonce z arcibiskupského rozkazu zbořen, způsobily, že situaci ovládlo radikální křídlo opozice. Jeho duší byl Jindřich Matyáš Thurn. Stavové odešli na Pražský hrad, vnikli do kanceláří nejvyšších zemských úředníků, obvinili místodržící Viléma Slavatu a Jaroslava Bořitu z Martinic z porušování stavovských svobod a po improvizovaném soudu je i s písařem vyhodili z okna do hradního příkopu. Byla to předem připravená a promyšlená akce, která měla bránit mírnějšímu křídlu opozice v pokusech o další vyjednávání a která měla vytvořit předpoklady pro formující se zahraniční svazek proti Habsburkům.

Vůdcové povstání zvolili vlastní vládu 30 direktorů, složenou rovným dílem ze všech tří stavů (panstva, rytířstva, měšťanů) a vedenou Václavem Vilémem z Roupova. Začalo se najímat žoldnéřské vojsko, do jehož čela byl zvolen Matyáš Thurn. Později opozice sesadila Ferdinanda II. a za českého krále zvolila Fridricha Falckého, německého kalvinistu, předního představitele Unie, zetě anglického krále Jakuba I. ze Stuartovského rodu. Od Jakuba I., jakožto i od Nizozemí a protihabsburské Unie očekávali čeští stavové pomoc. Střehli se však toho, aby akce přerostla v lidové povstání. Opřeli se o peníze měst, sami však investovali do války jenom to nejnnutnější. Žoldnéřská armáda, špatně placená, ztrácela na boji zájem. Osou celé akce měla být orientace na zahraniční pomoc. Ta však české stavy zklamala. Anglie stále neměla vyřešen vztah ke Španělsku, Francie byla v té době ještě spíše nakloněna Habsburkům, německá Unie byla nejednotná a uzavřela tehdy s Ligou smlouvu o neútočení. Anglický a dánský král považovali české povstání za projev neposlušnosti vůči panovníkovi. Moravští stavové váhali se svým připojením, a to v rozhodující chvíli, kdy na podzim v roce 1618 se stavovské vojsko dostalo až k Vídni. Nizozemí, které oficiálně bojovalo proti Španělsku, nikoli proti císaři, mohlo pomoci v omezené míře,

a to zejména finančně. Naproti tomu Habsburkové dostali peněžní podporu i žoldněre od svých španělských příbuzných i od německé Ligy. S jistými nadějemi pohlíželi čeští stavové k protirakouskému postoji sedmihradského vévody Gabora Bethlena. Ten podporoval protihabsburskou koalici po celou dobu války i za pomoci Turků. Jeho akce však nebyly se stavovskými vojsky koordinovány. Vévoda sledoval vlastní zájmy směřující k uherské koruně. I jeho finanční požadavky za vojenskou pomoc byly vysoké.

Zima 1618–1619 byla rozhodující. Španělsku se podařilo neutralizovat Anglii. Bavorský vévoda Maxmilián a vojska katolické Ligy pomohli Ferdinandovi v tažení do Čech. Španělská armáda na hranicích Nizozemí byla uvolněna k útoku na Falc, čímž se české bojiště stalo pro Fridricha Falckého bojištěm vedlejším. Z původně krátké dvouhodinové šarvátky na Bílé hoře 8. listopadu 1620 se stala katastrofa českého národa. Král po prohrané bitvě ujel z Čech a země byla vydána císařskému vojsku bez dalšího boje. Česká stavovská opozice se zcela zhroutil. Celá země nesla následky porážky, kromě skupiny, která podporovala Habsburky. Nastalo rozsáhlé pronásledování opozice. Dělo se to v prostředí naprosté libovůle, udavačství, bez ohledu na platné zákony a pod vedením osob, které si od ukládaných trestů slibovaly osobní zisk. V Čechách bylo zabráno 491 panství, na Moravě 135. Z větší části se statky dostaly do rukou cizí šlechtě — německé, vlášské, španělské.

Poprava 27 vůdčích účastníků povstání byla aktem, který má málo obdob v dějinách zápasů mezi šlechtou a panovníkem. Stalo se tak 21. června 1621 na Staroměstském náměstí. Vina popravených byla často jen v tom, že byli v době povstání členy městských rad či stáli na jiných exponovaných místech. Dokončilo se tak protireformační úsilí Habsburků a katolictví bylo uznáno za jediné povolené vyznání. Latina byla prohlášena za obřadní jazyk. Proces rekatolizace byl řízen jezuitským řádem. Byl zrušen Majestát a všechny stavovské svobody z dřívějších let. Mandátem z roku 1628 byli vypovězeni ze země šlechtici a měšťané, kteří se do šesti měsíců nepřihlásili ke katolické víře. Nastala masová emigrace, zejména do sousedních zemí. Obnovené zřízení zemské z roku 1627 pro Čechy a z roku 1628 pro Moravu vytvořilo předpoklady pro centralizaci a absolutizaci panovnické moci. Ve sněmech se stal opět prvním stavem stav duchovenstva, druhý byl stav panský, třetím a čtvrtým byli zástupci královských měst. Sněmům byla odňata zákonodárná iniciativa. Králi patřilo právo vypovídat válku, uzavírat mír, libovolně obsazovat úřady s přísahou skládanou pouze králi.

Třicetiletá válka však pokračovala i po porážce českého povstání. V roce 1625 vznikla nová, širší protihabsburská koalice, kterou tvořilo Nizozemí, dánskonorské království a Anglie, k ní se také připojil Fridrich Falcký. Hlavním cílem koalice byla obrana zejména Nizozemí před habsburskou expanzí. Po porážce Dánska se do čela koalice postavilo Švédsko, které se snažilo ovládnout východní Balt, zejména na úkor Polska. Získalo finanční podporu Francie, která se již tradičně obávala habsburského obklíčení. Tyto hlavní problémy byly obsahem války dánské (1625–1629), v níž opět Habsburkové zvítězili, a války švédské (1630–1635), v níž byla habsburská vojska vyhnána ze severního a středního Německa. V poslední fázi války (1635–1648) se dostala do čela koalice Francie. Válka se již zcela změnila. Náboženská motivace jako výraz politického programu byla vystřídána už otevřeným hájením státních zájmů. Válka se již stala zjevně mocenským konfliktem Francie a Španělska a jejich spojenců o evropskou hegemonii.

Česká otázka se ozvala ještě několikrát v průběhu války. České země byly dějištěm bojů a byly pleny vojsky saskými a švédskými. Když náboženská motivace války ustupovala, klesaly také sympatie k původnímu českému odboji. Vyčerpané mocnosti se sešly, aby rokovaly ve Vestfálsku — v Münsteru (dohody s Francií) a v Osnabrücku (jednání

se Švédy) — o míru, a česká otázka byla úplně pomínuta. Na jednání bylo dohodnuto, že situace bude vrácena do stavu, jaký byl roku 1624, a nikoli, jak navrhovala švédská strana (ve prospěch české politiky), podle roku 1618. Tímto rozhodnutím byl český osud zpečetěn, české zájmy byly obětovány.

Autobiografický rámec pedagogické tvorby Jana Ámose Komenského

Jan Ámos Komenský se narodil 28. 3. 1592 v Nivnici a zemřel 15. 11. 1670 v Amsterodamu, je pohřben v Naardenu.

Je jednou z největších postav českých kulturních dějin. Po studiu v Herbornu a Heidelbergu učil od roku 1614 na bratrské škole v Přerově a od roku 1618 byl duchovním správcem ve Fulneku. Po Bílé hoře roku 1620 se musel skrývat před pronásledováním protireformace u svých šlechtických přátel. 3. 2. 1628 opustil Komenský navždy vlast a 8. 2. dospěl s rodinou a doprovodem do Lešna. ¹⁾ Tam se stal zástupcem rektora gymnázia a začal svou organizační i tvůrčí pedagogickou činnost.

Zápas mezi dvěma evropskými politickými bloky, jehož počátkem bylo české stavovské povstání, zaplnil více než třicet let evropských dějin 17. století. Těchto třicet let, kdy Komenský musil žít v cizině se střídavými nadějemi na návrat do vlasti, mělo vliv na život Komenského až do roku 1648, kdy vestfálským mírem tyto naděje pohasly.

Myšlenka na zlepšení výchovy mládeže, již se zabýval od roku 1627, ukazuje Komenskému nové možnosti, jak zasáhnout do dějů nepříznivých Jednotě bratrské (byl jejím posledním biskupem) a českému národu. Studium cizích autorů ho však neuspokojovalo. Shledával, že řeší jen dílčí otázky. Odstranit tento nedostatek chtěl ve své Didaktice, která byla realizována jako první část projektu Ráj český. ²⁾ Vedoucí myšlenkou je idea, že vše musí mít svůj řád. Proto je třeba výchovu co nejlépe uspořádat.

Za základní princip školní výuky považoval Komenský stejné šance pro všechny. Škola by měla být přístupná všem. Z tohoto principu Komenský odvodil požadavek všeobecné povinné školní docházky. Navrhl třístupňový školský systém s mateřskou školou (pro děti od 1 do 6 let) přes školu, v níž by se žáci učili ve své mateřštině (od 7 do 12 let), až po latinskou školu nebo jiné učiliště (od 13 do 18 let), na niž by navazovalo akademické vzdělání (od 19 do 24 let). V rámci tohoto systému se měly diferencovaně podle schopností žáků vyučovat jazyky a předměty, jejichž obsahem by byl okolní svět. V popředí stála samostatnost žáků a názornost vyučovacích předmětů. Komenský úzce spojoval výuku jazyků s předmětnou výukou. ³⁾

Didaktika je v dějinách pedagogiky prvním systematickým dílem o výchově, jež přináší soustavu pedagogických pojmů platnou v hlavních rysech dosud. Pro pedagogiku 17. století bylo velkým objevy vyučování celé skupiny žáků najednou, vyučování ve třídách, v nichž má být vždy jen jeden ročník, jak to požadoval Komenský.

Druhou částí Ráje českého byla Speciální didaktika. Z ní vypracoval Komenský šest učebnic pro jednotlivé třídy elementární školy, jež později nahradil učebnicí Dveře jazyků otevřené (Janua linguarum resertata). Napsal ji především proto, aby usnadnil vyučování latině, ale ji i učebnicí všech věcí. Tak dává Komenský Dveřím orientaci pansofickou. Janua vydal Komenský poprvé v Lešně roku 1631. V Blatném Potoku ji zcela přepracovanou a rozšířenou vydal roku 1652 a roku 1666 v Amsterodamu.

Poněvadž byla Janua pro začátečníky příliš těžká, zpracoval Komenský a roku 1633 vydal Vestibulum (Předšň), předstupeň k Janue 4). Osnova práce je v zásadě stejná,

látka je však velmi zjednodušená a přizpůsobena chápavosti menších dětí a podává se v kratičkých větách.

Stejnou tendenci sledují posléze i spisy Svět v obrazech, kde se podává materiál Dveří v obrázcích doplněný jednoduchými větami, které tvoří podklad jak učení jazyku, tak chápání zobrazených věcí, i sedmidílná Škola na jevišti, kde jsou látka a poučky Dveří předváděny scénicky.

Od roku 1628 žil Komenský v Lešně (středisku Jednoty bratrské), kromě několika období vyplněných činnostmi v Anglii (1641–42), ve Švédsku (1642–48) a v Blatném Potoku v Uhrách (1650–54). Po požáru Lešna se uchýlil do Nizozemí (1656).

Rozbor díla „Škola na jevišti“

Školské hry byly za doby Komenského prostředkem dosti běžným. Školské drama bylo v první řadě vyučovací pomůckou, hlavně pomůckou pro ovládnutí latiny. Důvody, pro něž si školské hry cenil, uvádí v předmluvě knihy Škola hrou. Jsou to: Veřejné vystupování podněcuje žáky k horlivosti více než jakékoli napomínání nebo plná tíha kázně. Pro divadlo se žáci učí rádi; naučí se přitom užitečným věcem snáze než pouhým čtením nebo posloucháním; i celým knihám se tak naučí spíše než malé úloze, kterou by se mořili sami. Vědomí, že výsledky jejich píle nebo nedbalosti budou vystaveny před oči veřejnosti, pohání je k stále větší snaze. Také učitelé vyvíjejí větší horlivost, může-li sama veřejnost posoudit, jak připravili své svěřence. Rodiče se rádi dívají na školské hry, poněvadž je těší úspěch synů. Vedle toho vyniknou na jevišti bystré hlavy a tím se ukáže, kteří žáci si zaslouhují, aby se jim pomáhalo kupředu. Konečně je divadlo obrazem života, a tím je hra na jevišti příkladem pro život. Zejména ta mládež, která je určena k veřejným službám, naučí se odkládat neobratný ostych, naučí se obratně mluvit a zvykne si kteroukoli úlohu se ctí hrát.⁵⁾

Když se Komenský v Uhrách rozhodl využít divadlo k osvěžení zájmu, setkal se s potížemi, které líčí ve Vlastním životopise. Komenský by si byl raději zvolil živější látku ze Starého Zákona, ale odpor rektora školy Tolnaie ho přivedl na starší myšlenku Šebestiána Macera rozvést dialogy Brány jazyků,⁶⁾ která je svým obsahem malá encyklopedie, předvádějící okruh lidského poznání od světa neživého až k světu duchovnímu.

Celý obsah Brány se rozpadl na osm her, které byly v Blatném Potoku postupně hrány každá zvlášť, a to se stoupajícím úspěchem. Jsou to:

1. Větší svět čili věci přírodní.
2. Svět v malém čili člověk.
3. Lidská zaměstnání.
4. Nižší škola.
5. Universita.

6. Život po stránce mravní.
7. Život rodinný a život v obci.
8. Život ve státě a v církvi.

Hry jsou volně spojeny v celek společným rámcem. Společný předpoklad všech her je tento: Král Ptolemaios se radí se čtyřmi učenci (Platonem, Eratosthenem, Apolloniem a Pliniem), jak usnadnit učení a studium, aby se odstranila povrchnost a nevědomost. Rozhodnou se předvést přehlídku všech hlavních věcí a činností na světě; ale poněvadž by bylo obtížné prohlížet všechno na svém místě, usnesli se obeslat jménem královým vhodné představitele z celého světa, aby se dostavili na královský dvůr. Tam mají ukázat věci nebo jejich zobrazení a předvést příslušné úkony, aby král se svými rádci poznal rozsah všeho, co spadá do lidského vědění — a aby se při tom přesvědčil, co se děje správně a co by se mělo zlepšit. Královi rádci se těchto předvolaných odborníků dotazují a tím se děj posunuje kupředu.

Z hlediska Komenského reformních pedagogických snah je zajímavá především 4. hra „Nižší škola“. Má svůj historický rámec. Na fiktivním setkání skutečných historických postav antických dějin rozebírá Komenský neustále a po všechny časy aktuální principy výchovy a vzdělávání. Dlouhodobým cílem antických sofistů a filosofů byla ve výchově kalokagathia — kultivace lidského ducha a těla. Humanismus navázal na tento antický ideál a tedy v souladu s antickými představami o výchově stanovil Komenský jako cíl školní práce vzdělávání a výchovu člověka, která má pokračovat po celý další život. K tomu mají sloužit knihy, školy, styk se vzdělanci a cestování.⁷⁾

Ve své Velké didaktice stanovil Komenský pedagogické zásady (principy). Pedagogickými zásadami rozumíme způsob, jak dosáhnout výchovného cíle. Pro učitele představují jisté požadavky a pokyny, aby byl výchovný proces co nejúspěšnější.⁸⁾

Právě z Komenského vychází moderní pedagogická věda, která sleduje tyto pedagogické principy:

1. aktivity
2. cílevědomosti
3. dobrovolnosti
4. dynamičnosti
5. emocionálnosti
6. ideovosti
7. individuálního přístupu
8. jednotného výchovného působení

9. kolektivnosti
10. koordinace práce třídního učitele
11. motivace výchovy
12. náročnosti
13. návaznosti
14. názornosti
15. opírat se o vše kladné v člověku
16. osobní zkušenosti
17. postupnosti výchovy
18. přiměřenosti
19. přirozenosti výchovy
20. soustavnosti
21. spojení školy se životem
22. stimulace výchovy
23. svobody výchovy
24. trvalosti výchovy
25. tvořivosti výchovy
26. úcty k vychovávanému
27. vědeckosti výchovy
28. všestrannosti výchovy
29. zajímavosti výchovy.

Jeví se se ve hře „Nižší škola“ stalo tribunou, ze které Komenský oslovil prostřednictvím jednajících osob publikum, aby mu předestřel své reformní snahy v pedagogice. Tento záměr je zvlášť patrný u postavy didaktika, jehož prostřednictvím Komenský vyslovuje své myšlenky a názory na výchovu. Celou řadu didaktických zásad lze určit z řeči, kterou didaktik pronáší o tom, jak učit:

„Učme všemu skrze příklady (princip názornosti), pravidla a praktické využití (princip spojení školy se životem), a naučíme všemu bezpečně (princip trvalosti), rychle (princip dynamičnosti), příjemně (princip emocionálnosti). Kdo vyučuje, ten ať napřed ukáže pravdivý a jasný vzor věci (princip vědeckosti výchovy), která se má poznati nebo konati, a nechť dá žákovi dostatečnou lhůtu k pozorování (v individuálním tempu práce žáka při pozorování shledávám hned několik didaktických zásad, které lze uplatnit — taková činnosti může být pro žáka zajímavá; vědomosti, které žák získává jsou pak přijímány dobrovolně s kladnou motivací; dáme-li žákovi tolik času,

aby mohl svou práci zdárně provést, projevíme tak úctu k vychovávanému a máme přitom možnost individuálního přístupu). Pak nechť se objasní pravidlem nebo předpisem, co a nač ta věc je a jak se dělá (princip přirozenosti výchovy), a to jasně, aby mu žák musel rozumět (princip přiměřenosti). Konečně má uložit napodobování a být přítomen pokusu, vidí-li chybný krok, až se žák odnaučí chybovat (princip individuálního přístupu). A spolužáci, třeba je jich sebevíc (princip kolektivnosti), ať dávají zároveň pozor a nechť všichni slyší, cokoli se řekne (princip individuálního přístupu), a cokoli se opravuje u jednoho, v tom se mají všichni odnaučovat omylům (jsou zde propojeny princip kolektivnosti s individuálním přístupem). A ještě toto: v jednom čase se má konat jen jediná věc, aby se nerozptylovala vnímavost (princip postupnosti výchovy), a žáci téže třídy nemají dělat různé práce, nýbrž všichni totéž (princip jednotného výchovného působení). Za těchto podmínek se má jít pak vždy postupně dál (princip postupnosti výchovy) tak, jak věci ve skutečnosti za sebou jdou a jak na sobě závisí (princip návaznosti), jakoby po schodech dobře postavených (princip trvalosti výchovy) dá se přivést každá mysl až k vrcholům kteréhokoli oboru“ (princip cílevědomosti a princip náročnosti).⁹⁾

V době, kdy na školách vládly středověké scholastické metody práce, vyzvedl Komenský zásadu názornosti, přiměřenosti, uvědomělosti, soustavnosti a postupnosti, proti kterým se v té době velmi hřešilo.¹⁰⁾ Tyto zásady proto Komenský ve hře několikrát připomíná: „Sluší se míti na paměti, že všechno musí býti ustavičně znázorňováno ukazováním skutečných věcí“.¹¹⁾

Knihy mají být zajímavé, na vědecké úrovni doby a pak budou působit výchovně: „Chcete-li, aby vaše knihy šly na prodej, byly čtenářům užitečné, starejte se, aby byly psány o dobrých věcech a byly dobře zpracovány. A jestliže se některá dočká nového vydání, hleďte, aby každé nové vydání bylo obohaceno lepšími myšlenkami nebo alespoň aby bylo opraveno, až nezbudou žádné chyby.“¹²⁾

Komenský má jistě na mysli prospěch vychovávaných žáků, jestliže slovy dozorce říká: „Chtěl bych takovou školu, která by byla zcela doopravdy dílnou lidskosti, hříštěm vzdělanosti, a ne těžkou duševní robotárnou“.¹³⁾ Touto větou je vyjádřen smysl Komenského pedagogického snažení — učinit vyučování snadným a přitažlivým.

Komenský věděl, že je nutné z psychologického hlediska podchytit žáky, aby se učili rádi a přitom byli dobrovolně ukáznění.¹⁴⁾ Kázeň však nesmí vadit žákům v soutěživosti¹⁵⁾ ať už ve dvojicích nebo ve skupinách žáků.¹⁶⁾ Odměnou ze vítězství je například pochvala.¹⁷⁾ Vítězství a odměna je stimulační moment pro zvládnutí překážek v učení.

Konečným cílem snah pedagogů je, aby absolvent se dobře uplatnil v životě — „aby mohl vystoupit na jeviště světa“.¹⁸⁾

„Nižší škola“ jako 4. hra „Školy na jevišti“ má prolog, čtyři jednání a doslov. Ve hře vystupuje 78 jednajících postav. Komenský se zřejmě snažil včlenit co největší počet žáků do aktivního účinkování.

Jedná se převážně o ukázky jazykového vyučování. Žáci mají učebnice pro jednotlivé ročníky a výkladový latinsko-latinský slovník.

Školy se podle didaktika dělí na obecné, gymnázia a na vysoké školy.¹⁹⁾ Každá škola je rozdělena na tři třídy. Komenský doporučuje a po třídách ve hře předvádí výuku, v níž se postupuje od jednoduchého ke složitějšímu.²⁰⁾

Pedagogovi, který vstupuje do třídy, musí být jasný výchovný a vzdělávací cíl. Také každá škola má svůj cíl — čeho chce u svých žáků docílit a jakými metodami.²¹⁾

Ve hře se hovoří o používaných pedagogických metodách. Jsou to didaktické hry ve dvojicích i ve skupinách žáků,²²⁾ např. metoda dialogická, metoda pozorování, metoda výkladu, exkurze a praktická instruktáž.²³⁾

Pracuji jako učitelka od roku 1975, a proto je mi mnohé z pedagogické teorie i praxe blízké. Po díle Jana Ámose Komenského „Škola na jevišti“ jsem sáhla proto, abych obohatila svůj teoretický pedagogický obzor. Inspirovaly mě didaktické hry. Děti rády projeví značnou samostatnost při jejich vymyšlení. Jsou to například křížovky, které připraví zdatní žáci pro předměty jako jsou dějepis, zeměpis, jazyková výuka. Dialogickými výstupy se mně podařilo realizovat skutečné „divadlo“ ve vyučování dějepisu v 5. třídě, a to pro upevnění tématu „Řecká mytologie“ a „Trh v Athénách“. Pro řeckou mytologii jsem žáky připravila výkladem, shlédli videozáznam „Souboj titánů“ a připravili si výstupy podle knihy „Odysseova dobrodružství“.

Učivo o hospodářském životě Athén si upevnili jako prodávači a kupci skutečných předmětů, jaké vyráběli již staří Řekové. I na materiálním zabezpečení svých vystoupení se žáci s chutí podíleli. Text byl velmi krátký a obsahoval vyjmenování nabízených předmětů. Kupující si připravili stařeckou měnu — drachmy.

Poznámky

1. Kujal, B. a kol.: Pedagogický slovník, I. díl, SNP Praha, 1965, s. 216
2. *tamtéž*
3. Hagenberg, B. a kol.: Kronika lidstva, Fortuna Print, Bratislava, 1992, s. 513
4. Kujal, B. a kol.: Pedagogický slovník, I. díl, SNP Praha, 1965, s. 217
5. Komenský, J. A.: Škola na jevišti, Komenium, Brno, 1947, s. 8
6. *tamtéž*, s. 9
7. *tamtéž*, s. 18

8. Kujal, B. a kol.: Pedagogický slovník, II. díl, SNP Praha, 1965, s. 453
9. tamtéž
10. tamtéž
11. Komenský, J. A.: Škola na jevišti, Komenium, Brno, 1947, s. 19
12. tamtéž, s. 23
13. tamtéž, s. 25
14. tamtéž, s. 28
15. tamtéž
16. tamtéž, s. 40
17. tamtéž, s. 43
18. tamtéž, s. 49
19. tamtéž, s. 29
20. tamtéž, s. 34
21. tamtéž, s. 29
22. tamtéž, s. 41
23. tamtéž, s. 48

Literatura

1. Čapek, V. — Pátek, J.: Světové dějiny I, Fortuna, 1992
2. Harenberg, B.: Kronika lidstva, Fortuna Print, Bratislava, 1992
3. Jůva, V. — Stojan, M.: Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky, Brno, 1994
4. Komenský, J. A.: Škola na jevišti, Komenium, Brno, 1947
5. Kujal, B. a kol.: Pedagogický slovník, I.-II., SPN Praha, 1965
6. Říman, J. a kol.: Malá československá encyklopedie, III, Academia, 1986

Přílohy, projekty a dokumenty

Konverze hodnot a typy hodnotových orientací

Vladimír Spousta

Historie lidské kultury nás přesvědčuje o tom, že hierarchické uspořádání hodnot není něčím stabilním a neměnným. V kritických, hraničních životních situacích člověk např. zcela jednoznačně preferuje hodnoty vitální před materiálními — sledujeme-li, jakými proměnami prochází hodnotový systém v době válečných konfliktů, zděšeně zjišťujeme, že nacionálně, nábožensky či politicky vyburcované nálady a partikulární ideje jsou vyneseny až do roviny obecných nadosobních ideí, a přejímají integrační funkci ideálů se vším, co k tomu patří. Plně ovládají myšlení lidí a dávají smysl jejich existenci. Úcta ke kultuře a k člověku mizí, lidský život zde ztrácí cenu a je obětován hodnotám stejné víry.

Konec 20. století je podle Evalda Gerfeldta, profesora Institutu pro sociální hygienu v Bad Godesbergu, v důsledku sílících konkurenčních tlaků poznamenán rapidním zvýšením psychického napětí. Řada uskutečněných pozorování nás opravňuje tvrdit, že v životě moderní společnosti vystupuje gradace konkurenčního boje a snaha o udržení prestiže.

V souvislosti s převratnými metamorfózami názorových schémat, morálních norem a oktrojovaných modelů chování dochází k destrukci a takovému následnému zvratu hodnotových soustav, že mnohdy celá stupnice hodnot mění svou polohu. Jistě není náhodou, že se tyto změny nejmarkantněji projeví ve vazalských zemích bývalého komunistického bloku a že nejintenzivněji je prožívají právě lidé žijící v těchto zemích.

Ve shodě s pojetím některých axiologů a pedagogů (M. Váross 1970, H. W. Opaschowski a K. Raddatz 1982, H. Klages 1984 nebo D. Slejška 1990) spatřujeme v hodnotové orientaci soustavu interních řídicích veličin, které usměrňují chování a jednání člověka všude tam, kde není uzurpován ani svými biologickými predispozicemi (sklony a pudy), ani není v zajetí chladných kalkulací. Jestliže jdeme z představy, že v systému hodnot lze vyčlenit v podstatě dvě skupiny hodnot (hodnoty povinnosti, sebeomezení a hodnoty seberealizace, kreativity), pak zjišťujeme, že dochází k posunu od hodnot povinnosti k hodnotám seberealizačním. Tento vývojový trend můžeme pozorovat již od poloviny 20. století. Přibližně v rozmezí 60. a 70. let našeho století je zřetelně patrné, jak ruku v ruce s expanzí seberealizačních

a kreativních hodnot jsou omezovány a diskreditovány hodnoty, které ještě donedávna stály v hodnotovém systému na prvních místech (tedy povinnost, práce, neosobní cíle). V závěru druhého tisíciletí dochází tak ke zcela evidentnímu vzestupu hodnot rozvoje sebe sama, hodnot egocentrických. Práce se chápe převážně a nejvýše jen jako prostředek svobodné seberealizace, v hierarchii hodnot často klesá na druhé (ale i na třetí nebo čtvrté) místo.

V návaznosti na tento posun mění se pochopitelně i postoje k povolání a k zaměstnání, dochází ke změnám životního stylu. Stále více lidí opouští svět povinnosti a nutnosti a vrhá se do rajske náruče volnosti a nevázanosti. Paralelně s těmito proměnami sílí — zcela ve shodě s očekáváním sociologů a kriminologů — projevy sociální nesnášenlivosti, sobeckosti a bezohlednosti, vzrůstá role násilí a kriminální činnosti. H. Klages (1984) si už před deseti lety všiml, že k nejintenzivnějším hodnotovým metamorfózám dochází u mladé populace a v sociálních vrstvách s nejvyšším životním standardem, dominance vymezených dvou hodnotových skupin (hodnot povinnosti a hodnot seberozvoje) bývají ovšem často nezřetelné.

Všechny tyto hodnotové proměny lze rozdělit i v následující čtyři *typy hodnotových orientací*:

1. Ztrácí-li jedinec životní perspektivu, ztrácí obvykle i ochotu k introspekci své situace. Sebeobraz vyrůstající na vágním a nejistém sebepojetí se stává neurčitým, následné sebehodnocení jako nutná podmínka důvěry v sebe sama vynívá neuspokojivě a zákonitě pak plodí ztrátu sebevědomí, sebeúcty a nárůst existenční nejistoty, která ústí v *globální rezignaci*. Příznačnými atributy tohoto typu jsou pasivita, omezené sociální kontakty, snížené vědomí povinnosti a následná ztráta hodnoty povinnosti, zvláště pak velmi nízká úroveň rozvoje vlastní osobnosti.
2. Jedinci bez schopnosti přizpůsobit se změně hierarchie hodnot se častěji dostávají do konfliktu s okolím, protože přeceňují význam osobního rozvoje a nedoceňují význam svých povinností vůči společnosti (hodnotu vlastního rozvoje prosazují bez ochoty akceptovat povinnosti). Jsou to *nepřizpůsobiví zastánci ztrnulých osobních norem*.
3. V protipólu k oběma předchozím typům se ocitají ti, kdo akceptují své povinnosti bez výhrad, protože představují pro ně vysokou hodnotu, a na druhé straně neakceptují význam seberealizace a nepřeceňují její důležitost. Ke svým povinnostem přistupují se zvýšeným úsilím o kompetenci a sociální jistoty, vyznávají *pořádek a konvence*. Jsou přizpůsobiví až konformní, spokojení, kdykoli připraveni za vyšší mzdu podat vyšší výkon.

4. Aktivně a iniciativně přistupují k plnění svých povinností a plně uplatňují své schopnosti ti, kdož chtějí dosáhnout vysokého pracovního výkonu a kompetentně se podílet na řízení. Svě snažení podmiňují smysluplností vykonávané činnosti při vědomí dané sociální reality a za souběžného upevňování sociální jistoty. *Povinnost a možnost seberealizace* přijímají jako hodnoty s vysokým skóre.

Problematiku čtyř typů hodnotových orientací zjednodušuje a usoustavňuje připojení tabulovaný přehled:

Typy hodnotových orientací				
Typ	rezignanti	„idealisté“	konvencionalisté	realisté
Charakteristický rys:	bezperspektivní, sporadické sociální kontakty, ztráta sebevědomí	touha po smysluplné práci a sociálním uplatnění	spokojení, přizpůsobiví	iniciativní, vysoký výkon, touha po smysluplné a tvořivé práci
Dominantní rys:	pasivita	nepřizpůsobivost	pořádkumilovnost	aktivita
Posun ve vztahu k hodnotám:	ztráta	převrat	ostrážitost	syntéza
Dominantní hodnoty:		seberealizace	povinnost	povinnost + seberealizace

Většina z nás se bude pravděpodobně ptát, kterému typu jsem nejbližší, ke kterému inklinuje mé nejvlastnější já? Naléhavě se však bude dožadovat odpovědi i otázka, ke kterému typu *chceme* nebo *měli bychom* tihnout. Jestliže si uvědomíme časovou a prostorovou omezenost své biologické podstaty a na straně druhé bezmeznou variabilitu světa, jenž nám poskytuje nespočet možností ke smysluplnému naplnění života, otevírá se před námi prostor ke svobodné tvořivé činnosti — nejautentičtějšímu způsobu seberealizace a stvrzení smyslu své existence. Ukazuje se, že paralelně s rostoucím poznáním lidské přirozenosti budeme moci na objektivnější bázi volit i systém hodnot. A až se naše psychika konečně shodne s naším srdcem a dosáhneme ve stálém úsilí po sebeuskutečňování onoho pomyslného optima, budeme pak (snad) moci prožít slastný pocit naplnění a z něho plynoucího globálního uspokojení a štěstí. I v tomto usilování budeme však udržováni při síle nadějí, že cesta, po které jsme se vydali, bude lepší než ta, po níž jsme před léty klopytali. Víra a naděje nám zůstává, neboť stále dosud platí

(přestože si to člověk jen nerad přiznává) ono mýtické Prométheovo omezení tvorů smrtelných. Stačí jen připomenout si jeho rozvážný výrok: „Já zabránil jim osud předvídat a naději slepou vložil jsem jim v srdce“ (Aischylos, s. 247–250).

Literatura

1. Aischylos: Prométheus. Přeložil F. Stiebitz. Praha, Orbis 1969
2. Klages, H.: Wertorientierung im Wandel. Frankfurt a. M. 1984
3. Opaschowski, H. W. — RADDATZ, K.: Freizeit im Wertewandel. Hamburg 1982
4. Slejška, D.: Vývojové procesy lidských hodnot a naše doba. Praha 1990
5. Spousta, V.: Dobro, pravda a krása v hodnotové hierarchii současnosti. Komenský, 117, 1992, č. 3–4, s. 58–61
6. Váross, M.: Úvod do axiologie. Bratislava 1970

Z konference o „Obecné škole“

Ve dnech 30.–31. března 1994 uspořádalo Centrum pro další vzdělávání učitelů při Masarykově univerzitě v Brně konferenci, na níž se sešlo 125 účastníků z řad učitelů obecné školy, zástupců školských úřadů, České školní inspekce, vysokých škol a MŠMT, aby si vyměnili zkušenosti z ověřování Projektu obecné školy v regionu Morava a Slezsko. V příznivé pracovní atmosféře naplněné opravdovým zájmem a poctivou snahou všech o řešení problematiky školství byly kriticky posouzeny klady i nedostatky uvedeného Projektu.

Shrňme-li hlavní myšlenky z jednání v plénu a sekcích, lze je rozdělit do několika oblastí. Jejich společným východiskem je úsilí o nové pojetí vzdělání a vyučování, jež má celoevropský (celosvětový) kontext. Změny v sociálních vztazích, společenském klimatu, proměny v životním prostředí, morálních hodnotách ap. se nutně odrážejí v novém pojetí dítěte a dětství, což rovněž ovlivňuje koncepci výchovně-vzdělávací práce.

V prvé řadě jde o zaměření pozornosti učitele na žáka (tedy na toho, „kdo“ se učí, oproti dosavadní preferenci obsahu čili toho, „co“ se učí). S tím souvisí i vytváření podmínek pro úspěšnost všech žáků při respektování rozdílů v jejich zralosti i specifiky procesu učení. Učitelé uváděli konkrétní příklady ilustrující překonávání tradiční orientace na předávání poznatků v podobě „hotových pravd k věření“, encyklopedického biflování a pozitivně hodnotili účinnost procesu dětského objevování, řešení problémů s překonáváním dílčích obtíží v poznávání formou skupinové práce, didaktických her,

projektů ap. Zdůrazňovali potřebu dialogu se žáky, respektování jejich pocitů a názorů a stálé spojování žákovy poznávání se životem. Při vymezení úkolů učitele ve vyučování (tzn. organizace činností, nabídka různých technik a způsobů řešení, kladení otázek, povzbuzování a rada ap.) bylo zřejmé, že se v praxi začíná zdárně uplatňovat komunikativní, kooperativní a participativní pojetí vyučování, založené na partnerském vztahu mezi učitelem a žákem. Ukazuje se, že úspěšný je ten učitel, který dokáže využít a ocenit dětskou zkušenost, dětskou vnímavost, představivost a fantazii, je schopný konfrontovat žákovy představy s jinými, korigovat je a spolu s žákem nalézat řešení. V návaznosti na skutečnost, že svět tvoří jeden vzájemně propojený celek, jsou žáci vedeni k celistvému vnímání a myšlení, např. propojování předmětů v integrované celky (jednotlivé předměty nepředstavují ostře ohraničené útvary a učivo je objasňováno v námětovém celku z pohledu různých předmětů). Takový způsob, realizovaný ve výukových programech či projektech, je podle názoru učitelů naprosto přirozený.

Příprava na změny v rychle se měnícím světě, na role ve společnosti, zkrátka příprava pro život vyžaduje volbu adekvátních prostředků, umožňujících osvojování znalostí k postupnému získávání souhrnného pohledu na svět, rozvoj myšlení a kritického posuzování, schopností dívat se na věci z různých úhlů, samostatně rozhodovat, sebezpoznání (naučit se zacházet sám se sebou, porozumět sobě a druhým, překonávat nežádoucí impulsy a destruktivní chování, vést ke zdravému sebevědomí, k vědomí vlastního talentu i mezí), tvořivosti a představivosti, komunikativních a kooperativních dovedností i těch, které umožňují adaptaci jedince a pohotovost při řešení problémů. Je potěšující, že k naplňování těchto úkolů volí učitelé činnostní pojetí vyučování (od manipulace s pomůckami až po vlastní tvořivou činnost žáků), kdy žák je raději protagonistou než divákem — podle přísloví „Slyším — zapomenu, vidím — zapamatuji si, udělám — pochopím.“ nebo „Uč se tím, že to děláš“ (J. Dewey) či „Uč tomu, čemu třeba učit, ale tak, že se žák sám o věc pokouší.“ (J. A. Komenský). Že by konečně nastala doba, kdy se tyto staré moudrosti stanou nepostradatelnou součástí výchovně vzdělávací práce? K těmto aktivizujícím prostředkům patří i dramatická výchova, která podle sdělení přítomných učitelů nachází ve školách čím dál více své místo. Dramatické hry a improvizace významně ovlivňují etický a estetický profil žáka (toleranci, ohleduplnost, soužití, sdílení pocitů, pomoc druhému ap.), rozvoj slovní zásoby, dovedností komunikace a kooperace a dalších. Učitelé doporučují, aby se dramatická výchova stala metodou užívanou ve všech předmětech a nebyla klasifikovaná jako samostatný předmět.

Z analýzy dosavadních dílčích výsledků z ověřování Projektů vyplývá,

že děti rády a lépe čtou, jsou tvořivější a aktivnější, schopné empatie, jsou sociálně vyspělejší i samostatnější. Prokazují širší slovní zásobu a díky aktivizujícím metodám i lepší komunikativní dovednosti a logické uvažování. Rády počítají. Lépe se orientují v naučné literatuře, jsou schopné kulturního dialogu. S potěšením jsme kvitovali posílení výchovné funkce školy při zajištění optimálního rozvoje žáka.

Na školách se osvědčuje určitá organizační pružnost, spočívající ve variabilitě délky vyučovacích hodin, ve způsobu hodnocení i v aplikaci metod a forem. Osvědčuje se vyučování v blocích bez zvonění, jež umožňuje získání komplexního obrazu na svět s využitím mezipředmětových vztahů (např. dopolední vyučování tvoří jazyk český a hudební a výtvarná výchova — v nich se řeší jeden problém, nazíraný z pohledu těchto předmětů). Velmi často se diskutuje otázka vztahu kázně a volnosti v obecné škole. Učitelé prosazují prioritu kázně, pro niž argumentují tím, že i herní činnost má svá pravidla, která je třeba respektovat. Odmítají názory o přílišné volnosti, o tom, že obecná škola je pouze „půlkruh a koberec“. Tyto názory některý přisuzují učitelům, kteří se „bojí vypustit děti z lavice, protože nemají přirozenou autoritu a podvědomě cítí, že by děti nezvládli“ nebo těm, kteří uplatňování vlastních názorů žáků nebo „všetečných“ otázek považují za „drzost“. Zkreslený pohled na obecnou školu vzniká také tím, že projekt realizují i takoví učitelé, kteří nejsou schopni odpoutání od stereotypů tradiční školy, nemají zájem se připravovat, dále se vzdělávat a měnit zažité způsoby práce. Jsou to obvykle ti, kterým byla tato povinnost nařízena.

Pod heslem „jinak učit, jinak hodnotit“ se diskutovalo o hodnocení žáků, zejména o slovním a kombinovaném (klasifikace a slovní hodnocení). Učitelé se shodli v tom, že slovní hodnocení by se mělo stát vnitřní potřebou učitele a mělo by také být pochopeno rodiči. Podle názorů jeho zastánců jde o výstižnější formu, časově náročnější, vyžadující hlubší poznání žáků a motivující pocit radosti a úspěchu bez ohledu na nadání. Z toho také vyplývá, že učitelé opouštějí tradiční normativní přístup, kdy chyba je sankcionována a snaží se ji chápat jako prostředek analýzy žákovu učení, jako nástroj k objevení problému a východisko k účinné intervenci a pomoci. Upozorňovali na úskalí slovního hodnocení při opakování ročníku (to je podle dosud platných norem podmíněno nedostatečnou známkou z předmětu) a dále při přechodu na 2. stupeň základní školy.

Možnost volby se projevuje nejen v oblasti metod a forem práce, ale také učebních pomůcek a učebnic. Učitelé jako zákazníci by měli mít možnost před nákupem učebnic si je prostudovat. Dr. K. Tomek apeloval na učitele, aby se vyhýbali těm, kteří chtějí rychle zbohatnout a přitom se nepřizpůsobují požadavkům zákazníků (tzn. učitelů a žáků). Kriticky bylo hodnoceno

bezplatné poskytování pouze těch učebnic a učebních textů, které jsou zařazeny v seznamu MŠMT. Bylo navrženo zřídit v každém okrese místo, kde by byla současná produkce pedagogické literatury dostupná k nahlédnutí. Stejně tak by byla vhodná a účelná výměna zkušeností v aplikaci různých učebních pomůcek, které jako „poklady pedagogické tvořivosti“ jsou na školách.

Při hodnocení obecné školy jako součásti obce bylo konstatováno, že o jejím postavení a přijetí na veřejnosti rozhoduje míra důvěry k učiteli a lepší informovanost rodičů o jejím pojetí. Někteří učitelé uváděli, že vztah ke škole se nezměnil, že chybí zájem veřejnosti, a proto je na učitelích, aby seznamovali s pojetím obecné školy, aby umožnili přístup rodičů a veřejnosti do škol. Osvědčily se ukázky konkrétní výchovně vzdělávací práce, společné akce apod.

A co chtěli učitelé zlepšit? Vedle již zmíněných požadavků navrhují počet žáků ve třídě 20–25, počet hodin v 1. ročníku 18–20 (dosud 18), zrovnoprávnění klasického a slovního hodnocení. Dále požadují zajištění podmínek pro práci (materiálních i finančních). Oprávněně tvrdí, že nelze donekonečna „zneužívat nadšení učitelů“ a stejně hodnotit a odměňovat učitele „pracující a přežívající“. Požadují finančně motivované atestace. V návaznosti na všechny řešené otázky je třeba změnit i přípravu budoucích učitelů.

Zásadně odmítají pouze jednu státní nabídku výchovně vzdělávacího programu. Jsou si vědomi, že „Obecná škola není nálepkou kvality učitele“ a neměla by být jedinou alternativou pro ty, kdo chtějí dobře učit. Je známo, že i ve třídách, kde se Projekt neověřuje, se mění přístupy k žákovi, metody práce apod. Jsem toho názoru, že opravdový učitel má (a měl) vždy v centru pozornosti žáka a jeho optimální rozvoj. Je však třeba respektovat změny, jež determinují nové přístupy k výchově, hledat optimální výchovné prostředky, kriticky přehodnotit různé nabídky ze zahraničí, opustit zažitá stereotypy atd. Možnost svobodné volby výchovně vzdělávacího programu může jen podpořit učitelovu aktivitu a tvořivost a prokázat životnost zvoleného projektu. Řešení těchto konkrétních otázek však není možné bez komplexního přístupu, spočívajícího ve vymezení obecných východisek transformace školství, tzn. celkové filozofie školy, vzdělávací politiky (cílů a celkové koncepce změn, mechanismů), legislativních změn (přijetí nového školského zákona).

Ke XII. kolokviu

Ve čtvrtek 12. května 1994 proběhlo ve Vysoké vojenské škole pozemního vojska ve Vyškově již XII. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu. V příjemném prostředí školy se tu sešlo přes 60 učitelů a vědců různého zaměření z různých škol a ústavů. Zdá se, že všechny spojovala *nespokojenost se současným stavem vzdělávání a výchovy, s postavením učitele a hledání cesty nápravy pedagogiky a školy*. Pocit sounáležitosti a potřeby spolupráce odborníků různých profesí, pro kolokvium tak příznačný, byl předznamenán jak tématem kolokvia orientovaným na mezipředmětové vztahy, tak tradičně rozmanitou skladbou pořádajících složek. Z nich významné místo v posledních letech zaujímá pedagogická fakulta MU v Brně. Pedagogové a matematici této fakulty spolu s ostatními účastníky vtiskují kolokviu osobitý ráz a zajišťují mu zajímavý program. A to je dnes, kdy se kriticky pohlíží na všechno, co se v minulých desetiletích u nás vytvořilo, v pedagogice velmi potřebné.

Zaměření kolokvia na interdisciplinární přístup ve vytváření poznatku má své hluboké kořeny. Je možné se k nim dostat z různých stran. Známé jsou třeba diskuse o požadavcích na vzdělání učitele nebo vojenského profesionála. Zásadní řešení těchto otázek před více než 30 roky ve prospěch vysokoškolského charakteru přípravy těchto profesí bylo podloženo potřebou širokého myšlenkového nadhledu v jejich kvalifikované práci. Podobné otázky mají obecnou povahu a zkoumají se i ve světovém měřítku. Známé jsou třeba diskuse o matematickém vzdělávání inženýrů. Proč se podobné otázky opakovaně kladou?

Ve vzdělávacím procesu se totiž dlouhodobě nedaří spojovat teorii s praxí, školu se životem, vzdělávání s výchovou, blízké a vzdálené cíle, specifické a obecné poznatky, rozum a cit atd., takže je jisté, někdy i dosti velké množství teoretických poznatků tzv. propadá, ukazuje se být pro praxi nepotřebné a zbytečné.

Při důkladnějším zkoumání se ukazuje, že nepropojenost teoretických poznatků vzniká jako *důsledek systémové chyby* v řízení vzdělávacího procesu. Proto úsilí o nápravu pedagogiky, školy a vědomí potřeby vzdělanosti nápravou řízení vzdělávacího procesu — to je hlavní smysl kolokvií. Nedopustit degradaci vzdělávání jen proto, že se onu systémovou chybu dosud nepodařilo napravit, přestože se ví, v čem spočívá. Připomeňme si krátce její podstatu.

Organizace vzdělávání je tradičně podřízena oborově tematického principu rozdělujícímu poznatky do učebních předmětů a témat, v nichž se po relativně izolovaných učebních celcích osvojují. Co je za rámcem teorie, bý-

vá nezávazné a nesystematické. Spojení mezi poznatky jednotlivých témat zajišťují většinou jen poznámky verbální povahy, které nebývají zdrojem praktické myšlenkové činnosti, anebo úlohy, které horizont teorie vcelku nepřekračují. Poznatkově je tak jistěna jen jedna stránka pedagogického procesu (teoretická, vzdělávací, specifická, disjunktivní, rozumová apod.), zatímco druhá stránka (praktická, výchovná, obecná, spojitá, citová apod.) zůstává v podstatě poznatkově nejistěná, což má za následek nesrovnalost v řízení pedagogického procesu.

Nápravu v řízení pedagogického procesu je potřebné vidět ve změně pojetí vědy (dosud většinou platí rovnost „vědecké = teoretické“), v její orientaci i na mezitematické poznatky nebo poznatky, které jsou v rozporu s teorií. Tím, že se věda nezabývá systematickou tvorbou mezioborových poznatků potřebných ke vzdělávání, chybí ve vzdělávacím procesu v zásadě celá jedna třída poznatků zajišťujících druhou, syntetickou stránku pedagogického procesu zodpovědnou za rozvoj spojitých stránek myšlení. Jejich absence je tradičně a paradoxně přičítána na vrub učitelům. Neoprávněně, neboť učitel není v zásadě odpovědný za tvorbu poznatků, za tu je odpovědná věda! Tento paradox lze považovat za základní paradox soudobého vzdělávání a vědy. Běžná pedagogická literatura takový záměr však dosud většinou nesleduje. Lze se třeba dočíst, že „názorně zavedené poznatky musí být v souladu se vzdělávací teorií“.

Zřejmě se tím dotýkáme základního charakteristického rysu kolokvií upozorňujících na „nepořádek“ v obsahu vzdělávání a požadujících ve vzdělávacím procesu rovnováhu mezi poznatky, které teorii na jedné straně zakládají a rozvíjejí, a na druhé straně ji zrozporňují, zobecňují a spojují s jinými teoriemi.

Praktické ilustrace poznatků vhodných k zařazení za horizont vzdělávací teorie patří již k charakteristickým rysům kolokvií. I když, po pravdě řečeno, jejich tvorba je spíše záležitostí několika nadšenců, než zcela běžným „druhým“ produktem každé vědy. Ale i tak už se ukazuje rozmanitost jejich typů. Od matematiků se ozývaly náměty na konkretizaci vysoce abstraktních objektů, na novou dimenzi geometrických představ, na syntézu fyzikální a geometrické intuice, na propojování matematické a mimomatematické zkušenosti, na difúznost poznatků vědy a umělecké tvorby atd. Z oblasti matematické výchovy inženýrů podporované počítačem byl pozoruhodný poznatek o numerické nestabilitě počítače, o níž se tvůrci počítačových programů z komerčních důvodů nezmiňují, takže o jejich důsledcích se uživatel z běžných návodů nic nedozví, ale která způsobuje, že počítače při řešení jistých úloh dávají zcela nesmyslné výsledky. Pozadu nezůstávaly požadavky pedagogů, aby podobné náměty se dostávaly do smyslového kontaktu žáka

a aby v uvedeném duchu byl připravován především budoucí učitel. Většinu námětů přirozeně nelze v krátkém článku postihnout. Ale klíčem, jak se na kolokviu několikrát konstatovalo, je zřejmě změna vědomí. Ukazuje se, že *směrem k vědomí sounáležitosti protikladných stránek myšlení a pojmů*.

Systematické vytváření poznatkové protistruktury se ukazuje být pro vědu důležitým úkolem, který by mohla pedagogika iniciovat a koordinovat a zajistit tak vědě nosný, zajímavý a perspektivní program, přímo vedoucí k rozvoji obecné vzdělanosti. Dokonce i podmínky k takové orientaci vědy by mohly být příznivé, zrealizují-li se očekávané tendence výzkumných ústavů posilovat vědecký potenciál vysokých škol.

Syntetické povaze kolokvií zaměřených spíše ke spojování myšlenkových funkcí vyučovacích předmětů než k jejich rozdělování, oponuje názor, který se vyskytl v období příprav: vytvořit na kolokviu sekce. Takový názor je nutné odmítnout. Naopak, v hledání společné řeči odborníků různých profesí — i za cenu, že jednání pak provázejí komunikační a časové potíže — lze spatřovat základních charakter a smysl vědeckých kolokvií o řízení osvoovacího procesu i v příštích letech.

Jan Zlatník

Vynikající elementarista František Jungbauer

Před sto lety 1. ledna 1985 v Záblatí u Prachatic se narodil František Jungbauer. Působil jako učitel v Humpolci, potom jako cvičný učitel v Kladně a v Soběslavi, zastával i funkci okresního školního inspektora v Pelhřimově. Zemřel poměrně mlád 24. 2. 1941 v Soběslavi.

Jungbauer byl velkým vyznavačem Josefa Kožíška. Již v červnu 1919 přednesl v Humpolci na okresní učitelské poradě referát Vyučování čtení v prvním školním roce podle Kožíškových Poupat. O Poupatech napsal, že znamenala „v naší metodice revoluci — revoluci v práci, výchově i v názoru na dítě“. Byl toho názoru, že Poupata předešla o celá léta snahy, jež se uplatňovaly ve formě metody globální.

František Jungbauer je autorem významných prací: Život ve třídě elementární, Elementární psaní a základy mluvnice, Pěstování žákovy řeči, Čtení v prvním postupném ročníku, čítanky Doma a ve škole, Sešitů malého písaře, Mluvnických sešitů pro 2., 3., a 4. ročník, ale i povídek jako Smolda, Šumaři aj. Čítanka Doma a ve škole sehrála významnou úlohu v našich školách v 30. a 40. letech našeho století.

František Jungbauer studoval myšlenky profesora Čády, Otakara Kád-

nera, Václava Příhody, Josefa Kožíška a celé řady dalších vědců a pedagogů. Neobčejně si vážil dítěte. „Poznejte dítě, abyste je milovali“, bylo jeho každodenní posilou. Doporučoval učitelům, když vstupují první den do třídy, aby se zamysleli nad tím, co bude světlem a vzduchem, půdou a vláhou na poli, kde má klíčit nový život. Učitel musí mít na mysli radost z práce a dovednost v dětské duši prodchnout tvořivou sílu.

Jungbauer byl přesvědčen, že žádná práce ve škole nevyžaduje tolik individualizace a lokalizace, tolik volnosti a tvůrčí síly učitelovy, jako kázeň ve třídě. Kázeň definoval jako vnitřní zanícení pro to, co dělá dítě, a vnější projev radosti. Metoda Josefa Kožíška je život, který žádá každý nový rok novou, samostatnou tvorbu. Kožíšek podle Jungbauera dal elementaristům knihu života.

Jungbauera posilovalo vlastenecké cítění a o Poupatech napsal: „Projevují svou radost nad tím, že Poupat dostalo se našemu k životu zrozenému národu do vínku a netřeba snad přidávati vybídnutí všem lidem dobré vůle, aby vštěpovali je s láskou do srdcí celého svobodného národa. Vždyť je to kniha naše, česká, poctivá, plod srdce, žijícího pro národ — a ty — dítě naše — žij také tak.“

Svou třídní monografii *Život ve třídě elementární* nazval románem života nebo také didaktickým románem. Za první zákon „dílny lidskosti“ považoval hledání. Hledat a zase hledat je úkolem tvořivých lidí, a tedy i tvořivých učitelů. Byl si vědom toho, že pravá matka i učitel rozdávají ze své pokladnice. Toto šťastné rozdávání předpokládá kromě vlastního daru i lásku. Bez lásky není požehnané práce, bez lásky je život plochý, bezbarvý a smutný. Láška učitele je jiná než rodinná, je obětavá, chápající, rozumná a mravná.

Práce v první třídě chce učitele tvořivého, duši umělecky a lidsky citovou, ne tedy šablonovou a řemeslnou. Jungbauer se dovolával Kožíškových Počátků čtení, které chápal jako pohled do života školní dílny svobodného umělce a mistrného psychologa, jakým byl básník Kožíšek.

Velkou pozornost Jungbauer věnoval zpracování učebnice *Doma a ve škole*. Poprvé vyšla v roce 1936, druhé vydání v roce 1942, dotisk v roce 1946 a 1950. Učebnici nenazval slabikář, ale čítanka. Čítanka vznikla z praxe ve třídě elementární a měla dát odpověď na otázky tehdejších didaktických směrů. Při psaní čítanky měl na mysli především ty školy, kde bylo nejméně reformních snah. Název knihy naznačuje, že obsah vyrůstá z prostředí, které je šestiletým dětem nejbližší. Jungbauer zvolil jednající osoby tak, aby zastupovaly město i vesnici.

Od roku 1775 až do doby Františka Jungbauera se psaly učebnice pro počáteční čtení a psaní pro školy městské a venkovské. Kožíšek např. ještě

napsal Poupata pro školy městské a Studánku pro školy venkovské. Jungbauer se pokusil ukončit toto dělení. Matka, otec a dvě děti v jeho čítance zastupují prostředí venkovské, teta se svými dětmi přináší zájmy prostředí městského. Období Mikuláše a vánočních svátků pokládá Jungbauer za nejdůležitější společenské události. Jarní a letní příroda vyláká děti k vodám, do lesů, na louku, na pole.

Jungbauer se zamýšlel i nad vyučovací metodou. Jeho čítanka měla vyhovovat jak směru syntetickému, tak analytickému. Syntetismus si za dlouhá léta vytvořil určité schéma: hlásku a písmeno, slabiku dvojhláskovou, trojhláskovou zavřenou a otevřenou, slabiku čtyřhláskovou, slabikotvorné r, l, dále di, ti, ni, dě, tě, ně a bě, pě, mě, vě. Je toho názoru, že syntetické slabikáře byly zatíženy nedětskou psychologií, těžkým, bezobsažným mechanismem a přetíženým slohem. A výsledkem nemohlo být nic jiného než těžkopádné slabikování. Jungbauer nemohl opustit linii, kterou vytyčil Josef Kožíšek, plně souhlasil s Kožíškovou teorií, ale šlo mu ještě o globální metodu. Rozborem situací chtěl dospět k celistvému vyučování.

Jungbauer první u nás řešil problém spojení genetické metody s globální metodou. Shodností našel celou řadu. Psal, že „shodností je více, než tušil třeba sám Kožíšek a než se domnívali autoři globálních čítanek.“

Jungbauer nezapomínal na výchovné poslání čítanky. Čítanka přejímala určitý podíl na celkové výchově žákovy osobnosti.

František Jungbauer patří k vynikajícím znalcům elementárního čtení a psaní a svými pracemi se zapsal do dějin českého školství. Škoda jen, že jeho myšlenek je v současné době málo využíváno.

Jarmila Wagnerová

Z historie československé pedagogické společnosti

Myšlenka užší spolupráce a výměny názorů mezi pedagogy se objevila již v revolučním roce 1848, na předělu feudální a kapitalistické společnosti, uprostřed rušných událostí nejen politických, ale i školských a pedagogických. Zejména v pražských budečských poradách kolem K. S. Amerlinga byly uplatňovány hlasy po utvoření takového střediska v Praze. Objevily se též na stránkách prvních dvou ročníků časopisu „Posel z Budče“, v podstatě našeho prvního pedagogického časopisu.

V 2. polovině 19. století byli učitelé organizováni v učitelských spolcích, jednotách (se symbolickými názvy „Budeč“, „Komenský“). Některé z nich měly dobré kontakty s pedagogickými středisky, která vznikala kolem uči-

telských ústavů po r. 1869. Mimořádnou úlohu tu měl G. A. Lindner a jeho pedagogický seminář (první katedra pedagogiky u nás) na pražské filosofické fakultě v osmdesátých letech. Vytvářela se zdravá tradice plodných kontaktů pedagogické vědy s učitelstvem.

Myšlenka založit pedagogickou společnost má kolébku na Moravě počátkem tohoto století. Souvisela se silným učitelským hnutím (J. Úlehla), s boji za druhou českou universitu v Brně i s porozuměním moravského dělnického hnutí pro problémy učitelstva i pro výměnu názorů na otázky výchovy a vzdělání (tradice začínající v osmdesátých letech 19. století učitelem P. Krkoškou).

V letech 1913–1914, v období těsně před první světovou válkou, se v Brně slibně rozvíjela činnost tzv. pedagogického semináře (v rámci Ú. S. J. U., Ústředního spolku jednot učitelských). Seminář vznikl z podnětu bratra A. Pražáka, významného představitele literární vědy, Fr. Pražáka, učitele, pedagoga a historika pedagogiky. Dne 2. ledna 1913 uveřejnil v Lidových novinách článek „Kultura moravského učitele“. Nastínil v něm program tohoto semináře: diskusní a polemické večery o prostudované literatuře, výměna pedagogických zkušeností, uvedení do počátků vědecké práce v psychologii a pedagogice.

První „večer“ nadšených učitelů z Brna a okolí za účasti osobností tehdejšího pedagogického života se konal dne 5. dubna 1913 ve sborovně tehdejšího dívčího gymnasia. Předsedal J. Úlehla. Na květnové schůzce referoval mladý učitel L. Hanus, pozdější významný představitel učitelského hnutí o Kuypersově knize „Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten“. Zvláštní význam měly diskuse o vysokoškolském učitelském vzdělání. Postupně se scházeli učitelé a pedagogové též v Hodoníně a v Ostravě.

Vznikla podnětná myšlenka založit celoroční pedagogickou školu, obdobu pražských universitních extensí pro učitele (s přednáškami universitních učitelů a jiných odborníků z filosofie, psychologie, pedagogiky a dějin pedagogiky).

Čeští učitelé a pedagogové se v této době soustřeďovali kolem Dědictví Komenského a Pedagogického musea v Praze. Moravští učitelé a pedagogové takovou základnu neměli. Proto vznikly návrhy, aby se „Pedagogický seminář“ změnil v řádnou organizaci. Dne 13. listopadu 1913 uveřejnil opět Fr. Pražák v Lidových novinách článek „Moravská centrála pedagogická“, v němž uvedl poslání podobné organizace, soustředit vědecky pracující pedagogy a učitele. Dne 7. března 1914 se konala přípravná porada k vytvoření „České pedagogické společnosti“ se sídlem v Brně. Stanovy byly předloženy ke schválení úředním orgánům.

Ustavující pracovní schůze Č. P. S. se konala v Brně dne 14. června

1914. O úkolech společnosti hovořil Fr. Pražák (viz moravská „Škola měšťanská“, roč. XVI, 4. 22). Č. P. S. měla být „svěpomocným podnikem“, kde nám stát vyšší učiliště odpírá, vést a zobornit Pedagogický seminář podle disciplín pedagogických, pořádat kursy z oboru vědecké pedagogiky, konat exkurse do škol zkušných praktiků, vydávat vědeckou ročenku, zřídit ústav pedologický na Moravě s oddělením pro experimentální psychologii, zřídit pokusné třídy, vést vědeckou poradnu pro učitelstvo v časopisech učitelských, požádat výstavy školské, přednášky a sjezdy, zřídit na Moravě lidovou i školní uměleckou galerii, sestavit soupis pedagogických přednášek, zřídit dobrovolný aeropag kritický, usilovat o soukromou i veřejnou reformu učitelského vzdělání, zřídit pedagogickou čítárnu, doplňovat moravskou zemskou knihovnu díly pedagogickými a usilovat o přenesení univerzitní knihovny olomoucké do Brna, doplňovat pražskou knihovnu pedagogického semináře i pedagogické museum, později zřídit moravský archív učitelský, resp. pedagogické museum.

Program se stavěl proti jakémukoli moravskému separatismu. Byl to skutečně velkoryse a perspektivně koncipovaný program. Ani období demokratické republiky po r. 1918 jej nenaplnilo kvalitním obsahem zcela.

Prvním předsedou „České pedagogické společnosti“ byl zvolen Dr. Novák, profesor techniky, 1. místopředsedou J. Úlehla, 2. místopředsedou ředitel škol Bartoň, jednatelem Fr. Pražák.

Byl to podnětný nástup moravského učitelstva a pedagogů. Měl ohlas i v českých zemích, zejména mezi pražskými pedagogy a učitelstvem.

První světová válka, imperialismus a krize společnosti i hrůzy doprovázející dění na válečných frontách vážně narušily slibně se rozvíjející činnost. Nenarušily ji však úplně. Je symbolické, že právě v r. 1917 Společnost vyjádřila souhlas s manifestem českých spisovatelů a odsoudila snahy rakouského ministerstva o úpravu učitelských ústavů, které opět odsunovaly řešení vysokoškolského vzdělání učitelů.

Prvním činem „České pedagogické společnosti“ po vzniku samostatné demokratické republiky v r. 1918 byl „Sborník České pedagogické společnosti“ vydaný v Brně vlastním nákladem společnosti. Přinesl Kádnerovu studii o postavení pedagogiky v soustavě věd a o jejím poměru k jiným vědám, Drtinovu studii o nutnosti druhé české university v Brně a Pražákovu studii o některých problémech „národní pedagogiky československé“. Opět čin značného dosahu.

Učitel tu projevil touhu po dalším sebevzdělání a uvedení do vědecké práce v pedagogice. Došlo tu ke spojení pedagogické vědy s učitelstvem.

Vytvořila se zdravá tradice, která zavazuje.

Literatura:

1. Časopis „Posel z Budče“, roč. I a II, 1848 a 1849
2. Časopis „Věstník Ú. S. J. U.“, roč. XII a XIII, 1913 a 1914
3. L. Hanus, K dějinám České pedagogické společnosti. Sborník České pedagogické společnosti. Redakcí Fr. Pražáka. Nákladem České pedagogické společnosti v Brně 1918. Str. 75–79.

(Převzato z *Rozhledů*, 1967, č. 4, str. 52–54)

Programové prohlášení iniciativy Cesta světla

Iniciativa *Cesta světla* vznikla v březnu 1990 z aktuální společenské atmosféry a potřeby *pozitivně měnit mravní vědomí mládeže směrem k demokracii a humanismu*.

Cílem této iniciativy je *hledání východiska z morální devastace* naší současné společnosti a úsilí o sjednocování mládeže i dospělých odpovídajícími formami otevřeného dialogu, přednáškové činnosti a kulturně výchovných aktivit. Smyslem je sblížování, zvláště sjednocování mládeže na základě *nejvyšších principů*.

Iniciativy Cesta světla vychází z předpokladu, že vlna násilí a zločinnosti, která se nebezpečně napírá na mládež (*drogy, destruktivní činnosti, promiskuita, prostituce*), bude nepochybně vystřídána vlnou *úsilí o duchovní povznesení, hledání smyslu života, touhy po lidské vzájemnosti, po kráse, dobru a lásce*. Největší chybou by však bylo čekat na její samočinný nástup. Přes staletí k nám mluví duchovní odkaz Jana Ámose Komenského i odkaz dalších významných osobností našich dějin. Mládeži musí být zpřístupněna klenotnice duchovní kultury našich národů. „Nejpřednější stráž lidského pokolení je v kolébkách“ (JAK), na mladé generaci spočívá dějinný úkol správně využít jedinečného kulturního dědictví nejen k vlastnímu obohacení, ale k účinnému přispění k evropskému a vlastně ke globálnímu, planetárnímu myšlení. Náš vstup do Evropy a světového společenství národů nebude vstupem chudobného prosebníka, ale rovnocenného dáorce duchovního bohatství ve prospěch celého lidstva.

Název iniciativy byl přijat podle spisu J. A. Komenského *Via Lucis — Cesta světla*. Toto dílo předcházelo jeho snahám vševědným a všenápravným. I když bylo napsáno v r. 1642, jeho autor při hodnocení svého celoživotního díla cítil potřebu vydat je tiskem i s odstupem 26 let — v roce 1668 (dva roky před svou smrtí). Jeho moudré poselství neztratilo ze své naléhavosti a aktuálnosti.

„Ó, jak blažení by byli lidé, kdyby chápali, že všechno, co je může učinit blaženými, je v nich, a uměli toho využívat k dosažení svých cílů, totiž aby každý chtěl, mohl a uměl být svůj a radoval se z toho, co má“. A důraz na to „učit lidi učít se, ne aby se učili, ale aby věděli, vědět však ne aby věděli, ale aby přikládali ruce k činu, aby konečně přikládali ruku k činu ne proto, aby tak činili, ale aby se dosáhlo cíle všech činů, jímž je klid a blaženost.“

Kulturně etická iniciativy *Cesta světla* se konstituovala jako volné nezávislé sdružení mládeže, pedagogů a všech občanů, kteří mají zájem na objasňování českého filosofického myšlení v kontextu s filosofií evropskou a světovou, kteří se chtějí aktivně podílet na utváření nového obrazu současného mladého člověka a jeho identity s odkazem našich dějin: na pochopení utváření nového obrazu světa. Iniciativa *Cesta světla* sleduje svým působením tyto cíle:

- Využít společenského klimatu po listopadu 1989 k permanentnímu rozvíjení zájmu mladé generace o občanské záležitosti, o nové uspořádání etických hodnot, o poznání kořenů národního sebeuvědomování.
- Podporovat iniciativu mladých lidí a směřovat ji k žádoucí kulturní a politické aktivitě v rámci občanské společnosti. Rozvíjet tak generační sebeuvědomování a vlastní odpovědnost za budoucnost. Uvědomovat si, požadovat a chránit základní práva dětí a mládeže žít v míru, svobodě, ve vzájemné úctě člověka k člověku, vzájemné úctě národů, v uvědoměném uplatňování etiky úcty k životu ve vyšší kultuře občanského soužití.
- Rozvíjet tvořivost a samostatnost při zapojování mladých do společenského dění, aby se mladí lidé stali subjekty nové kultury hledající východisko z konzumního pojetí života a umožňující rozvoj talentů v činnosti umělecké, osvětové, výchovné, ekologické i charitativní.
- Využít oslav 400. výročí narození J. A. Komenského k obeznámení mládeže s jeho dílem pedagogickým i filosofickým a ukázat kontinuitu českého filosofického myšlení (Hus, Chelčický, Komenský, Palacký, Havlíček, Masaryk...) i propagaci a pochopení myšlenek velkých humanistů 20. století (A. Schweitzer, Teilhard de Chardin a dalších) i nových myšlenkových proudů směřujících k duchovnímu formování nového věku.
- Podporovat iniciativu mládeže a sjednocovat ji k žádoucím kulturním a sociálním projektům vzájemného sblížení a utváření životních podmínek na základě uplatňování žádoucích etických hodnot, sjednocovat mládež zapojenou do různých náboženských společenství, zájmových či politických seskupení, podporovat toleranci, vzájemnou pomoc, výměnu myšlenek i společné poznávací, sportovní, charitativní a kulturní aktivi-

ty, zaplňovat prázdnotu způsobenou dlouhodobou podvýživou mládeže v duchovní oblasti.

- Pomáhat mládeži rozvíjet bohatý duševní život a citové bohatství i vyrovnanost poznáváním nových cest k sobě a druhým lidem.

Formy činnosti iniciativy Cesta světla

1. Kluby Cesta světla — cesta za poznáním duchovního odkazu. — přednášky, semináře, samostatné studium díla J. A. K., konsultační činnost, tvořivé zpracovávání myšlenkového odkazu J. A. Komenského
2. Kulturně etické aktivity — literárně dramatické pořady, koncerty, využití pedagogické dramatiky ve formě kroužků Schola ludus, včetně pěveckých a instrumentálních skupin mládeže
3. Putování po stopách J. A. Komenského ve vlasti i zahraničí. Plně využít možností nejen poznávat důvěrně celou tuto velkou osobnost světové kultury, ale také reprezentovat ideje a kulturu jeho potomků a dědiců, mládeže našich národů.
4. Zaměřit k 400. výročí také činnosti literární, výtvarné (vč. fotografie) i sportovní.
5. Vydávat neperiodický časopis Via lucis, který by umožnil výměnu zkušeností a stal se platformou nových poznatků a názorů mládeže, ovlivněných uvedenými aktivitami.
6. Organizovat soutěže a kolokvia mládeže směřující k poznání a propagaci všenápravných snah J. A. Komenského.

Dnešek je teprve začátkem velké cesty duchovní obnovy. Proto iniciativa Via lucis nepředpokládá masovost tohoto hnutí mládeže a plně se chce vystříhat formalismu a okázalosti při organizaci všech akcí spojených s oslavami.

Iniciativa Cesta světla chce otevírat „pokladnice světla“, aby se naše země stala skutečně „dílňou lidskosti“, aby sílilo uvědomění, že humanismus nelze rozvíjet proklamacemi, nýbrž „cestou k sobě“. A v celém tom působení chceme společně naplňovat ideu J. A. Komenského:

„Ve společném jednota,
v odlišném svoboda,
a ve všem láska.“

Jsme přesvědčeni, že se Iniciativa Cesta světla stane impulsem k rozvíjení tvořivosti nejen ve všech sférách práce, umění a životního způsobu, ale především v tvořivém, uvědomělém přístupu k novým vlastním dějinám, neboť

„Člověk je bytost svobodná, nekonečně v nekonečnu sama sebe tvořící.“ Iniciativa si klade za cíl přispívat k pochopení toho, že myšlenky o duchovním sjednocování lidstva nejsou naivní, pošetilou a neuskutečnitelnou utopií, ale akutní potřebou současného a budoucího lidstva.

Cesta světla
nezávislé sdružení mládeže
Krnov, Jiráskova 1 a

Na pomoc studujícím

Celistvé a otevřené pojetí výchovy

Bohumír Blížkovský

„Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos.“

(Komenský, J. A.: Consultatio I, col. 4)

„Svět není souhrnem abstrakcí vědeckých ani skladištěm jednotlivin, ale soustavou věcí, která poznána chce být ve své celistvosti.“

(T. G. Masaryk, Základové konkrétní logiky. Praha 1985)

„Myslím, že stojíme na pokraji nové éry syntézy... je pravděpodobný návrat k myšlení v širokém měřítku, obecné teorii, opětnému spojování kousků do jednoho celku. Začíná nám totiž svítat, že náš přílišný důraz na kvantifikovatelné detaily vytržené z kontextu, na stále přesnější měření stále drobnějších problémů vede k tomu, že víme stále více o stále menším počtu věcí.“

(Toffler, A.: Třetí vlna)

1. Úvodem

Nebývalá univerzální otevřenost a globální propojenost nadějí i rizik současného lidského života a světa; kumulace složitějších problémů a převaha nesystémových, jednostranných i povrchních nápravných projektů; nedostatečná hodnověrnost a axiomatizace pedagogických poznatků i jejich antipedagogické zpochybňování z pozic krajního subjektivismu i objektivismu představují nesnadné „překážkové dráhy“ pedagogických badatelů na sklonku krizového 20. století.

Zaměřím se na konkrétní kritiku aspoň některých typických nesystémových přístupů a pokusím se o náčrt celistvého a otevřeného obrazu (modelu) výchovně vzdělávacího procesu. Začnu lapidárně: paradigmata systémové metodologie.

2. Metodologie

není jen naukou o projektování a realizaci jednotlivých výzkumů, o konkrétní organizaci, metodách a technikách vědeckého bádání. Metodologie zahrnuje i teoretické základy výzkumu, jeho filozofická, ideová a vědecká východiska, jeho teoretické orientace a hypotézy i kritické hodnocení (evaluace) výzkumných způsobů a výsledků. Na tuto koncepční složku pedagogických výzkumů se zaměříme.

Soudobá i minulé pedagogika nabízí značně široké spektrum odlišných i kontraverzních koncepcí výchovy. Jejich vzájemné polemiky, převážně jednostranné pohledy, dílčí objevy i nedostatky svědčí nejen o mimořádné komplikovanosti a pluralitě pedagogické reality, dokládá i nekonečnou diferenciaci lidských zájmů a hodnotových preferencí. To vše způsobuje, že nevyčerpatelná existence člověka v situaci výchovy, v podmínkách globální krize soudobého světa není dosud teoreticky dobře zvládnutá.

Radikálnější náprava, kritický výběr relativně spolehlivých poznatků z převládajícího balastu, funkční pořádkání nemalých soudobých i minulých zkušeností sílí v pedagogických oborech opožděně a zvolna.

K nejpozoruhodnějším a nejproduktivnějším metodologickým iniciativám moderních i postmoderních syntéz náleží **obecná teorie systémů**.¹

V současné době jsou systémová řešení akcentována neobvykle silně, není to však problém zcela nový. S teorií systémů jsou svázány mnohé problémy s dlouhou historií: otázka celku a části, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, struktury a funkce, obsahu a formy, integrace a diferenciaci, kvantitativní a kvality, problém vztahů jednotlivých elementů celku, vztah subjektivního a objektivního, vnějšího a vnitřního, nutnosti a náhody atd. Systémový přístup zahrnuje zřetel historické i logické, hledisko substantiální, hledající podstatné prvky jevů i hledisko relační, zdůrazňující vzájemné vztahy prvků i vztahy jevu k jeho okolí, dále hledisko statické i dynamické, strukturální i procesuální, kauzální i finální apod. Obecná teorie systémů uvádí tyto problémy do nových souvislostí, které každé vědě poskytují heuristicky plodný pohled na skutečnost. Systémový přístup využívá zkrátka všeho, co věda nashromáždila a shromáždí.

Systémové pojetí výchovy představuje jednu z nejspolehlivějších cest soudobého pedagogického bádání. Má-li se tvořivě rozvíjet a uplatňovat, nestačí ovšem formální deklarace, nutno konkrétněji vysvětlit, v čem systémová metodologie spočívá, v čem jsou její teoretické i praktické přednosti.

¹ Za zakladatele se pokládá Ludwig von Bertalanffy. Narodil se r. 1901, byl univerzitním profesorem biologie ve Vídni, zemřel v Kanadě r. 1972. Po druhé světové válce podnítil vznik mezioborové světové vědecké společnosti pro rozvíjení obecné teorie systémů.

Směleji třeba rozvíjet i specifické antropologické a pedagogické dimenze obecné teorie systémů. **Člověk** je totiž **autopoietický** (sebeutvářecí) **systém**, nadaný subjektivitou, intencí i transcencí (schopností překonávat danosti). Člověk nemůže být proto objektem vědy ve stejném smyslu jako mimolidský svět. Pedagogický výzkum by měl proto dokázat exaktně pronikat do objektivního i subjektivního (duchovního) světa člověka. O systémové pojetí výchovy jsme se pokusili ve zvláštní monografii (Blížkovský, B.: **Systémová pedagogika**. Amosium Ostrava 1992. 303 s.). Kniha přispívá k celistvému a otevřenému pojetí výchovy:

- analýzou i funkční skladbou faktorů, na nichž nejvíce závisí kvalita a úspěšnost (účinnost) praktické výchovně vzdělávací činnosti
- celistvými obrazy (modely) výchovně vzdělávacího procesu i jeho tvořivého vedení
- axiomatizací pedagogiky, tj. hlubším poznáváním a funkčním propojováním relativně nesporných poznatků o výchově pro její spolehlivější optimalizaci
- přehledným výkladem teorie systémů, komplexního i systémového pojetí výchovy a vzdělávání
- novým vymezením a propojením základních pedagogických pojmů v ucelenou soustavu nástrojů pedagogického myšlení a jednání, ve funkční systém kategorií usnadňujících i interdisciplinární výzkumy vzdělávání mládeže i dospělých. Spojujícím článkem pedagogiky k filozofii jsou například širě pojaté kategorie „subjekt a objekt výchovy“, spojujícím článkem pedagogiky k celé řadě věd zkoumajících vývoj člověka, společnosti i přírody jsou komplexněji pojaté a vzájemně propojené kategorie „vnější a vnitřní podmínky, cíle a prostředky výchovy“

Základní principy systémové metodologie

uvedeme co nejstručněji a připojíme příklady postupů nesystémových, jednostranných, které u nás bohužel stále ještě převládají.

Pojem soustava stojí dnes v popředí zájmu nejpokročilejších přírodních, technických a společenských věd. Je to přirozený důsledek celkového vývoje vědy. Centrum její pozornosti se totiž posunuje, věda jako celek přechází od zkoumání jednotlivých stránek jevů k výzkumu struktury, funkce a vývoje celistvých komplexů reality, od metafyzického, statického a izolovaného zkoumání jevů k poznávání jejich dynamiky a dialektické souvztáženosti.

Slovo systém pochází etymologicky z řeckého systému, což znamenalo původně spojení, skupinu, skladbu, celek. Český výraz soustava dobře vyjadřuje základní myšlenku sounáležitosti všech elementů soustavy.

V duchu současné vědy můžeme za soustavu obecně pokládat jakýkoliv účelově definovaný komplex (soubor) elementů (subsystémů, komponent, prvků, částí, činitelů, jevů) spjatých vzájemnými vztahy (vzájemným působením) v prostoru a čase. Každý **systém se vyznačuje určitou skladbou elementů, každá skladba elementů nemusí však být systémem** (např. náhodný shluk lidí, pouhá kupa kamení jsou množiny neorganizované, bez vnitřních souvislostí, vztahy mezi jejich prvky jsou čistě vnější).

- **Prvý princip** systémové metodologie požaduje **zkoumání dobře vymezeného předmětu výzkumu v jeho učeně celistvosti, v jednotě s jeho prostředím, adekvátními metodami.**
- **Druhý princip se orientuje na základní, systémotvorné prvky (komponenty) a vnitřní i vnější vztahy zkoumané reality.** Relativní oddělení systému a prostředí doprovázejí vnější vztahy systému a jeho okolí, relativní samostatnost částí systémů vyvolává vnitřní vztahy systému, strukturu sdružující jeho jednotlivé prvky.
- **Třetí princip požaduje pochopení a výklad vývoje daného celku, orientaci na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, procesy, vstupy, výsledky a vývojové tendence.**

Systémová metodologie využívá všech adekvátních poznávacích a verifikačních možností. K optimálnímu poznání dospívá postupně (aproximativně). Je univerzální a specifická, celistvá i otevřená. Respektuje **zvláštní povahu, komplexnost a celistvost každého jevu, jeho procesualnost i jeho kontext** s okolní časoprostorovou realitou. Vedoucí metodou systémového přístupu ke skutečnosti je **modelování**. Praktické i teoretické systémotvorné pokusy obvykle předchází i zakončuje. Model jakéhokoliv systému poskytuje možnost vyzkoušet nejprve v duchu, na papíře, v laboratoři nebo ve zjednodušených reálných podmínkách základy fungování skutečného systému. Ideální nebo reálný model by měl proto poskytnout přehledný, co nejuvěrnější syntetický obraz příslušného celku, jeho okolí i částí, měl by zobrazit jeho determinaci i funkce, jeho strukturu, celkové fungování i další vlastnosti, jejichž znalost je nezbytná pro pochopení, usměrňování, případně i řízení daného systému. Každý model skutečnost zjednodušuje, přesto nelze někdy komplikované systémy jedním modelem vyjádřit. Model se nemá orientovat na vnější jevovou podobu, ale na dialektickou podstatu skutečnosti, na její systémotvorné komponenty, vztahy a zákonitosti. Čím lépe

model splňuje tyto náročné požadavky, tím větší má orientační stimulační teoretický i praktický význam. Dobrý model tak není jen cestou k hlubšímu poznání, je i spolehlivým mostem mezi vědou a praxí.

Naznačené postuláty systémové metodologie jsou jednoduché jen zdánlivě. Jejich rigorózní uplatnění přesahuje často možnosti předních badatelů, ba i některých soudobých věd a mezioborových výzkumných týmů. Následující příklady jsou toho dokladem. Přes všechny deklarované i upřímné snahy o „komplexní a systémová řešení“ převládají v naší soudobé teorii i praxi přístupy neadekvátní, jednostranné, nekomplexní a nesystémové.

Kvalitní výchova v jakýchkoliv konkrétních podmínkách předpokládá dokonalý přehled, pořádání a optimalizaci všech podstatných prvků, vztahů i hybných sil výchovy, vyžaduje dobrou znalost i jejích užších a širších souvislostí. Pedagogice se však dosud nedaří podat celistvý obraz systémotvorných elementů, vnitřních a vnějších vztahů i vývojových proměn a procesu výchovy, který by byl pro praxi vyhovujícím orientačním vodítkem.

Teprve v poslední době se věnuje výběru systémotvorných komponent a vztahů výchovy zvýšená pozornost. Jejich hledání však často ulpívá jen na vnější jevové stránce výchovy, nedostatečně zatím proniká k její vnitřní podstatě. Výsledkem jsou pak povrchní nebo neúplné analýzy výchovně vzdělávacího procesu, které nejsou přínosem pro pedagogickou praxi ani pro teorii.

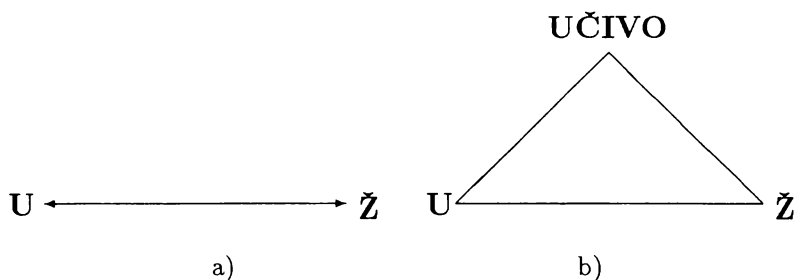
3. Pedagogický dialog

V poslední době soustřeďuje např. mimořádnou pozornost

dvoupólový model pedagogického procesu

zkoumající výchovu jako dialog (viz obr. č. 1). Pokusme se o kritiku tohoto modelu z hlediska systémové metodologie. Není obtížné zjistit, který z principů obecné teorie systémů je zvláště ignorován. Radikální zjednodušení dvoupólového modelu dovoluje sice vysokou intenzitu i exaktnost parciálního zkoumání pedagogického dění, často ovšem za nepřijatelnou cenu fragmentárního, atomizovaného i příliš redukováného poznání, doprovázeného přehlížením podstatných souvislostí i absencí nezbytných kontextů.

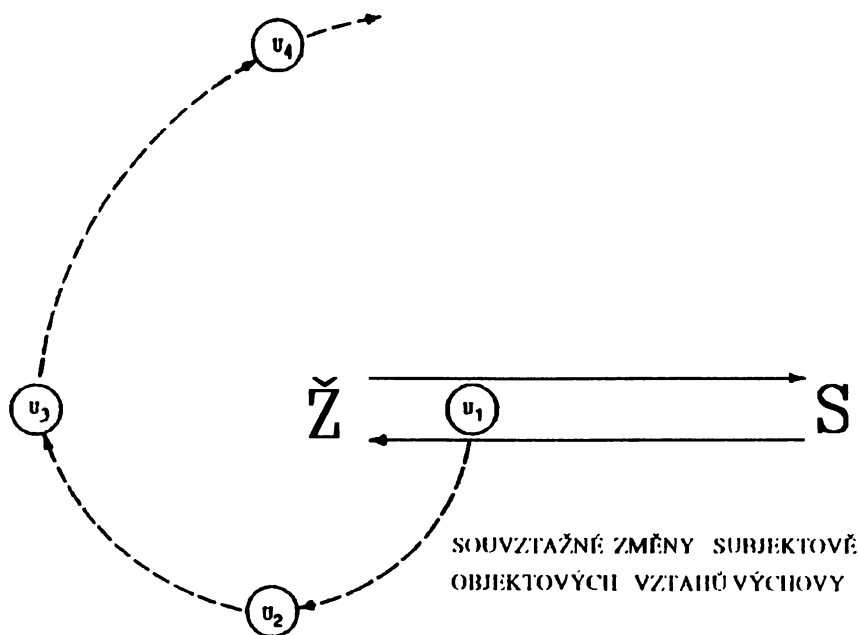
Z nevyčerpatelného spektra vztahů uplatňujících se ve výchově akcentuje dvoupólový model vlastně jen nejnápadnější, na první pohled patrnou složku. Od její širší podmíněnosti i podmiňující funkce abstrahuje. Vztahy mezi přímými aktéry výchovy představují nesporně jádro pedagogické problematiky. Pokud se však zkoumají izolovaně, pokud se výzkum redukuje



Obr. 1: a) Dvoupólový model pedagogického procesu;
b) Třípólový model pedagogického procesu

jen na samotné aktivity učitelů a žáků, pokud se jejich souvislosti a okolnosti přehlížejí, nelze plně pochopit ani nejvlastnější cíle, obsahy a celkový smysl pedagogické komunikace. Její zdroje a funkce spoluurčuje totiž svět, v němž aktéři výchovy žijí. Pro koncipování školní výuky jsou proto vztahy učitele a žáka mimořádně významným, systémotvorným, nicméně nedostatečným faktorem. Z hlediska systémové metodologie jsou vztahy přímých aktérů výchovy (tzv. vztahy mezi subjekty a objekty — viz dále) systémotvorným i podmíněným subsystémem širších subjekto-objektových vztahů výchovy (viz obr. č. 2).

Pedagogický dialog je prostě významnou součástí univerzálního dialogu člověka a jeho světa. Nevíme-li, oč hlavně jde v soudobém dialogu lidí a jejich světa, nejsou-li náležitě formulovány a uplatňovány adekvátní hodnotové orientace lidského života, pak nelze ani s dostatečným zdůvodněním koncipovat, projektovat a evaluovat základní výchovně vzdělávací hodnoty dialogu pedagogického. Pedagogický dialog není jen vzájemnou komunikací vychovatelů a vychovávaných, je též pedagogicky motivovanou interakcí aktérů výchovy s jejich vnějším světem, je i jejich interiorizovaným dialogem. Pedagogický dialog není prostě samoúčelný, bezobsažný, do sebe uzavřený; je otevřený vůči světu, z reálného života vychází a ke kultivaci lidského života i světa směřuje. Edukátoři v něm pomáhají edukantům orientovat se v jejich světě. Pedagogické vztahy jsou specifické lidské vztahy orientované prioritně na rozvoj člověka samého, na rozvíjení všech lidských vztahů ke světu, tj. k přírodě, k druhým lidem i k sobě samému. Strategie kvalitní a účinné výchovy by měla proto od počátku směřovat k minimalizaci vnějších intervencí a k optimalizaci sebevýchovy. Požadavky vychovatelů z počátku jakoby „zastupují a nahrazují“ nároky reálného světa. V pokročilejších fázích ustupují pedagogicky zprostředkované požadavky i vychovatelé do



Obr. 2: Schématické znázornění změn místa a úloh vychovavatele v závislosti na vyspělosti vychovávaného

S — skutečnost (vnější svět), s kterou je a má být žák v interakci

Ž — žák

U1 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učiva elementární povahy

U2 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učebních úloh spočívajících v řešení simulovaných reálných situací

U3 — učitel (vychovatel, mistr odborné výchovy) navozující teoreticko-praktické řešení jednoduchých i složitých reálných situací

U4 — vychovatelská role nabývá podobu vzorů a rad zkušenějšího životního partnera, zkušenějšího spolupracovníka v povolání apod.

pozadí, aby se vychovávaný střetával se samou realitou života a světa stále bezprostředněji, aby se tak učil samostatnosti, odpovědnosti i svobodě více ze životních situací samých, než z pomocných instrukcí vychovatele. Tyto kardinální otázky dvoupólový model ovšem více zamlžuje, než objasňuje.

V naší školní pedagogice je dále velmi rozšířený

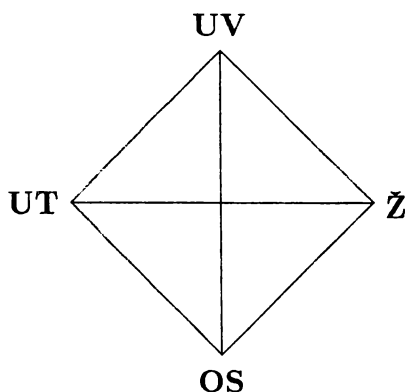
třípólový model pedagogického procesu

„učitel — žák — učivo“, tzv. „didaktický trojúhelník“ (obr. č. 1b). I tento obraz příliš zjednodušeně vyjadřuje jen nejnápadnější, na první pohled patrné vztahy školní výuky a přehlíží její podmíněnost vnějším světem. Další metodologickou chybou didaktického trojúhelníku je redukce předmětu pedagogiky na finální vztahy cílů a prostředků výchovy, a jejich nedostatečné „vřazování“ do širších kauzálně–finálních souvislostí v rámci cílově–prostředkově–podmínkových vztahů výchovy.

Doplněním vztahů „učitel (UT) — učivo (UV) — žák (Ž)“ vztahem ke skutečnosti, k okolnímu světu (OS) získáme

čtyřpólový model,

kteří dosahuje relativní úplnosti, ale zůstává statický, uzavřený (viz obr. č. 3).



Obr. 3: Čtyřpólový model pedagogického dialogu

4. Celistvé a otevřené modelování výchovy

Před nástinem celistvého a otevřeného modelování výchovy připomeneme ještě jednu mimořádně závažnou metodologickou jednostrannost.

Základní metodologickou příčinou neúspěchů soudobé světové pedagogiky i školy při výběru základního učiva je kolísání mezi krajnostmi pedagogického objektivismu a subjektivismu. V podmínkách soudobé informační exploze a globální krize to zákonitě vede k disfunkční, pedagogicky nezvládnutelné kumulaci obsahů vzdělání i výchovy nebo k odmítání jakéhokoliv závaznějšího učiva, ba i samotné školní docházky v duchu antipedagogiky současného ultraliberalismu a nihilismu.

Jednostranně objektivní směry se orientují především na nápravu vnějšího makrosvěta člověka, preferují reformy technické, ekonomické, politické. Pedagogický objektivismus je exocentrický, má sklon k redukci výchovy na vnější působení, vyznačuje se přemírou učiva, scientismem, technokratismem. Jednostranný objektální scientismus učí o všem v podstatě bez člověka, žáci často ani nechápou osobní smysl toho, co se učí, klesá jejich motivace učit se a zájem o školu s odlidštěným vzděláním vůbec. Maximalismus pedagogického objektivismu tak zákonitě vede k opaku jeho snažení, k nebývale žalostným výchovně vzdělávacím výsledkům.

Jednostranně subjektivní směry hledají naopak východiska z labyrintů lidského života především v nápravě vnitřního mikrosvěta člověka; usilují o kultivaci individuálního lidského vědomí, prožívání, celkového bytí. Pedagogický subjektivismus je endocentrický a pedocentrický. Upíná se k soustředěné kultivaci vnitřního světa člověka, na reformy sebe sama. Kultivaci vnějšího lidského světa podceňuje, na život v něm příliš neaspiruje, na reformy okolního reálného světa v podstatě rezignuje. Krajní uplatňování subjektivistických přístupů izoluje subjekt od objektu, zbavuje vychovávané nejcennějšího: jejich vztahů k druhým lidem, ke společnosti, k přírodě, k světu, v němž žijí.

Přijetí subjektálního nebo objektálního východiska jako základního, stejně jako jejich křížení, pokládáme za chybné, poněvadž nerespektuje souvztáhnost člověka a jeho světa, nerozlučný vztah subjektu a objektu.

Systémové pojetí výchovy, člověka a světa usiluje o vyvážené funkční propojení kultivace vnitřního a vnějšího světa člověka. Vychází z evidentní vzájemné závislosti lidí a jejich světa. Plný rozvoj osobnosti je např. bez přiměřeného rozvíjení jejich mnohostranných poznávacích, tvůrčích a hodnotících vztahů k druhým lidem, k přírodě, k celému světu neuskutečnitelný. Sama existence soudobého lidstva je na prozíravějším hospodaření s přírodními i lidskými statky a na moudřejší správě všech věcí lidských svrchovaně

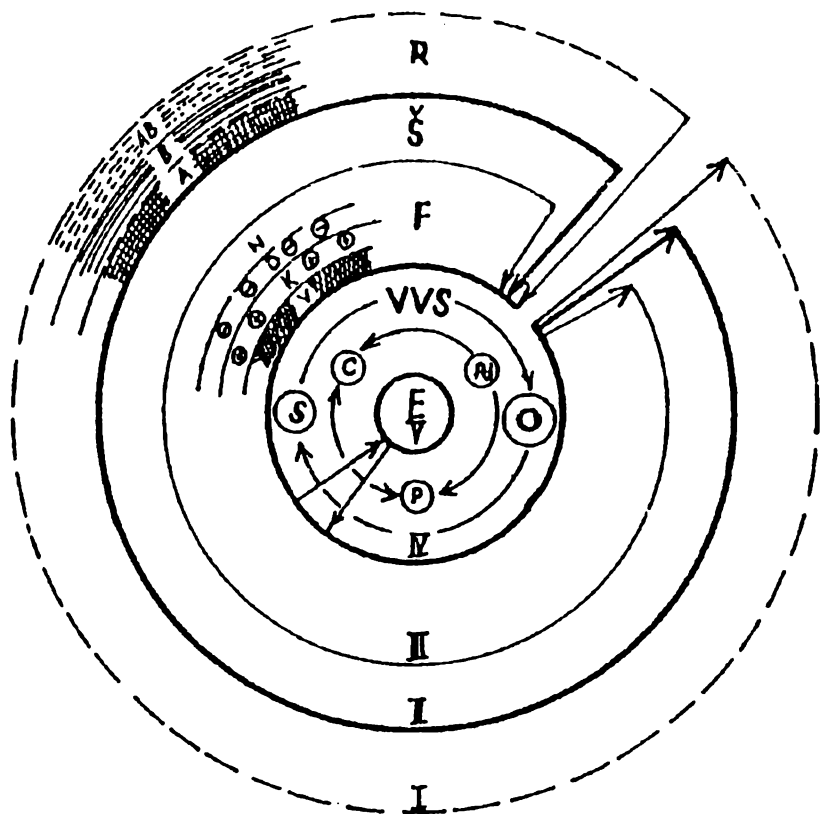
závislá. Člověka dnes často nejvíce ohrožuje jeho prostředí, které zase ohrožuje nejvíce on sám. Jen kulturně vyspělí jedinci mohou kultivovat své okolí a málokdo tak vydatně kultivuje sám sebe jako lidé kultivující přírodu a společnost. Reformy vnitřního a vnějšího světa člověka nelze proto klást proti sobě; všechny lidské naděje dnes naopak spočívají v jejich funkčním propojování společnou, univerzálnější i vyšší hodnotovou orientací. Společným nejvyšším cílem a pravým smyslem obou těchto hlavních reformních proudů lidstva by měla být kultivace celého lidského světa. Integrace a transcendence duchovních i věcných, antropocentrických, socioentrických i ekologických zřetelů od Komenského „Všenápravy věcí lidských“ až po soudobé výzvy „Římského klubu“ je neúčinnější cestou k překonávání jednostranných subjektálních i objektálních endo- i exocentrických, scientistických, technokratických i úzce ekonomických orientací. Objektivní (sociopřírodní) pojetí výchovy, jež vychází z požadavků vnějšího světa člověka, a subjektivní (biologicko-psychologické), jež hájí vnitřní, autentické potřeby tvůrčí seberealizace osobnosti, se v soudobém světě nutně doplňují. (Kučerová, S.: K otázce základních pedagogických pojmů. *Acta universitatis Palackianae Olomucensis, Paedagogica psychologica V 1964*, s. 87–115.)

Nemá-li zůstat velkorysý projekt „dílny lidskosti“ věčnou utopií, nutno jej pojímat reálněji, tzn. univerzálně. K opravdové humanizaci člověka se přibližujeme jen tam, kde dochází k funkčnímu i šťastnému propojení školy plného života se „školou“ veškerého lidského života. Reálnou dílnou lidskosti musí být zkrátka nejen školy, ale i lidský život sám.

Celistvé a otevřené modelování zvýrazňuje systémové prvky, vztahy, vnější začlenění, vnitřní skladbu i dynamiku výchovy. Systémový model je koncipován jako pět do sebe začleněných sfér. Postupuje od univerzálních vnějších předpokladů a souvislostí výchovy k celku výchovně vzdělávací soustavy, k jejím subsystémům, systémotvorným částem, k specifickým pedagogickým procesům, vztahům i jednotlivostem, rozvíjí se od širšího k užšímu, od obecného ke konkrétnímu, od vnějšího k vnitřnímu, od makrostruktury k mikrostruktuře (viz obr. č. 4 s legendou). Podstatou výchovy je optimalizace lidské osobnosti. Výchovu jednotlivce nelze ovšem oddělovat od kultivace druhých lidí i dalších okolností. Výchova je vlastně cílevědomé utváření vztahů člověka k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Nejširším univerzálním vztahovým rámcem výchovy je proto lidský svět v nejobecnějším slova smyslu.

Realita lidského světa (R) zahrnuje:

- abiosféru (AB), tj. oblast neživé přírody na zemi i mimo ni,



Obr. 4: Model vnějšího začlenění a vnitřní skladby výchovně vzdělávací soustavy

- I. Realita lidského světa (R): abiosféra (AB), biosféra (B), antroposféra — životní prostředí člověka (A)
- II. Širší sociální prostředí (Š)
- III. Sféra užšího sociálního prostředí i utváření konkrétních sociálních skupin a osob (F): formativní vlivy netrální (N), disfunkční (D), eufunkční neboli kultivační (K) a subsféra vedení lidí (V)
- IV. Širší výchovně vzdělávací soustavy (VVS) a její zákonité systé-
motvorné dialektické vztahy subjektů (S), objektů (O), cílů (C),
prostředků (P) a podmínek (Pd) výchovy
- V. Sféra elementů a dílčích relací výchovy (E)

Šipky naznačují podmíněnost výchovně vzdělávací soustavy i její pod-
miňující funkce a dialektické vztahy.

- biosféru (B), tj. oblast živé přírody,
- antroposféru (A), neboli životní prostředí člověka, tu část reality, s kterou jsou lidé v interakci.

Vzájemný vztah člověka (lidí) a světa, v němž člověk (lidé) mění svět i se sama, je základem systémového pojetí způsobu lidského života, životního prostředí i výchovy. Výchova je vlastně stimulací a kultivací mnohostranných vztahů lidí k světu v zájmu harmonického rozvoje člověka, společnosti i přírody. Plné rozvíjení člověka je možné jen uvnitř jeho komplexních subjektivě-objektivých vztahů a jejich prostřednictvím.

Uvnitř globální antroposféry je nejvýznamnějším vnějším vztahovým rámcem určité výchovy její širší (Š) a užší sociální prostředí (F).

II. – Širší sociální prostředí (Š)

představuje určitá aglomerace, větší region, národ, stát i větší společenství v určitém místě a čase; celkové klima, způsob života i stav životního prostředí velkých sociálních skupin; celková duchovní, hospodářská, zdravotní i politická situace určité kultury a civilizace.

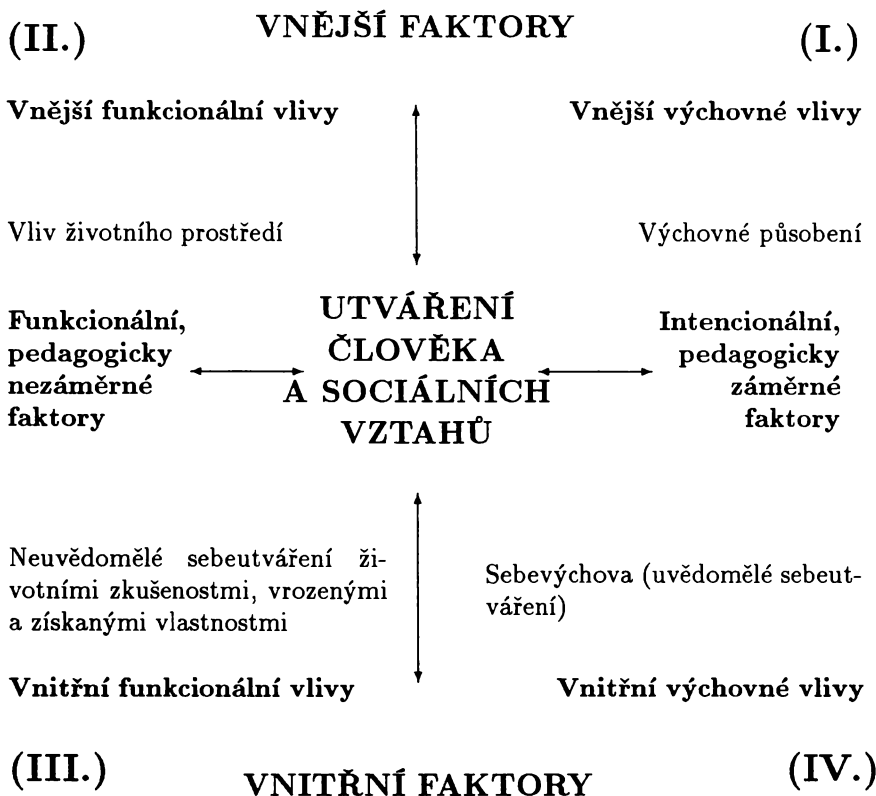
Výchovně vzdělávací soustava je v této relaci faktorem podmíněným i podmiňujícím, její aktivní antropo- a sociogenní funkce vystupuje do popředí tím více, čím pokročilejší je společnost, čím více vzrůstá úloha lidské tvořivé činnosti i odpovědnosti v historii.

Nejbližší vnější vztahový rámec konkrétní výchovy představuje její užší sociální prostředí, to je (viz s. 106):

III. – Sféra utváření určitých lidí (F)

Proces utváření osobnosti a sociálních skupin chápeme v mnohem širším smyslu než pojem výchova. Kromě výchovy zahrnuje utváření i živelný vliv vnějšího prostředí a vliv vnitřních faktorů vývoje osobnosti na člověka. Rozeznáváme proto utváření funkcionální a intencionální. Přihlédneme-li ještě k dialektice vývojových a výchovných činitelů vnějších i vnitřních, můžeme nastínit celkový přehled faktorů utváření osobnosti (viz obr. č. 5).

Tradiční školská pedagogika i praxe se jednostranně orientuje na výchovné působení (kvadrant I). Vliv ostatních faktorů (kvadranty II, III, IV) často podceňuje i přehlíží, třebaže sociální prostředí (II) může leckdy ovlivnit vývoj osobnosti více než výchovné působení (I). Úsilí o kvalitní výchovu předpokládá komplexní zřetel k celému životnímu a výchovnému poli vychovávaných. Předpokládá sledování a usměrňování všech základních



Obr. 5: Přehled formativních faktorů osobnosti

formativních faktorů, cílevědomé využívání i organizování všech jejich pozitivních pedagogických hodnot (např. využívání kultivace prostředí jako prostředku výchovy, rozvíjení uvědomělé sebevýchovy a sebevzdělání jako nejúčinnějších forem výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagogicky záměrné utváření lidí představuje již samotná

IV. – Sféra určité výchovně vzdělávací soustavy (VVS)

Z dosavadních vědeckých poznatků i praktických zkušeností vyplývá, že základní systémotvorné prvky i relace procesuální stránky určité výchovně vzdělávací soustavy tvoří:

1. subjektivě-objektové a

2. cílově–prostředkově–podmínkové vztahy výchovy (viz obr. č. 6).

Pedagogické kategorie a dialektika výchovně vzdělávacího procesu

Připojujeme vymezení uvedených pedagogických kategorií a stručný nástin dialektiky výchovně vzdělávacího procesu.

Subjekt výchovy

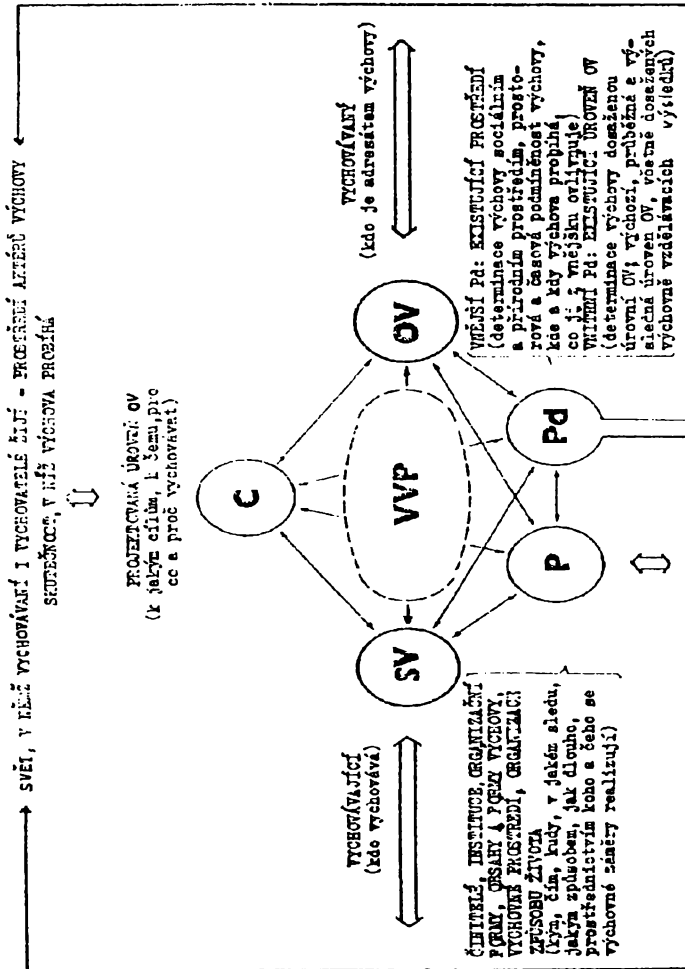
je pojem, který definuje člověka v roli vychovatele, označuje vědomé tvůrce, nositele a tvořivé realizátory výchovných záměrů, ať již jde o vychovatele nebo sebevychovatele. Pojem **objekt výchovy** definuje člověka v roli vychovávaného, označuje adresáta, aktivního příjemce i tvůrčího interpreta a spolutvůrce výchovných záměrů. V obou případech může jít o jednotlivce i o skupinu, o vychovatele i o vychovávané. Vychovatelé a vychovávaní jsou tedy v různé míře subjektem i objektem výchovy, podle toho, jaké funkce v konkrétním výchovně vzdělávacím procesu plní.

Podmínky výchovy

jsou dány celkovou úrovní života a životního prostředí vychovávaných a vychovatelů, tedy tím, co existuje, tím, čeho bylo (i výchovou) dosaženo, tím, co tvoří východisko pedagogických snah (včetně zjevných i skrytých výchovných možností). Výchova se daným podmínkám nejen přizpůsobuje, zároveň je spoluvytváří. Pravou výchovu charakterizuje více transcendence dosažené úrovně života, než konformita s danými poměry.

Vnější podmínky výchovy

tvoří dosažená úroveň životního prostředí vychovávaných i vychovatelů, sociální a přírodní okolnosti, v kterých výchova probíhá, formativní vliv sociálního a přírodního prostředí. Vnější podmínky výchovně vzdělávací soustavy zahrnují faktory politické (zahraniční a vnitropolitická situace), ekonomické (stupeň hospodářského rozvoje, materiálně technická základna výchovně vzdělávací soustavy), vědecké (úroveň vědeckého poznání), kulturní, duchovní a historické, zdravotní a demografické (populační) i přírodní.



Obr. 6: Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu

- VVP — výchovně vzdělávací proces ve své celistvosti a jeho systémotvor-
né prvky a vztahy
- SV — vychovávající (subjekt výchovy)
- OV — vychovávaný (objekt výchovy)
- C — cíle výchovy
- P — prostředky výchovy
- Pd — podmínky výchovy

Vnitřní podmínky výchovy

tvorí dosažená úroveň vychovávaných skupin i jednotlivců, vrozené a získané vlastnosti (žádoucí i nežádoucí), souhrn životních zkušeností vychovávaných, jejich realizované věkové, skupinové i individuální zvláštnosti. Nerozbornou součástí vnitřních podmínek výchovy jsou výchovně vzdělávací výsledky předchozí výchovy. Analýzou výsledků i podmínek výchovy se zabývá pedagogická diagnostika.

Jestliže pojem podmínky výchovy zahrnuje to, co již reálně existuje, pak pojem

Cíle výchovy

vyjadřuje objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti, určuje to, co býtí má, čeho má výchova dosáhnout. Cíle projektují výchovně vzdělávací výsledky, žádaný vývoj vychovávaných i vychovávajících se skupin a jednotlivců. Cíle projektují kvality osobností, jejich činností, sociálních vztahů i kvality celých lidských skupin.

Výchovné prostředky

je třeba rovněž chápat komplexněji, než je dosud běžné. Z hlediska subjektu, usilujícího o výchovně vzdělávací soustavu určité školy, můžeme mezi výchovné prostředky zahrnout:

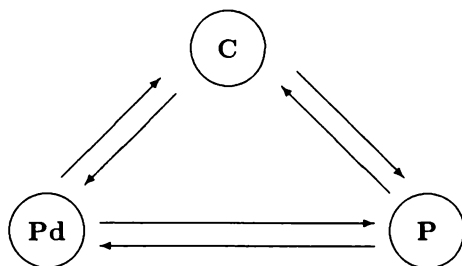
1. soustavu výchovně vzdělávacích činitelů a institucí (tj. výchovu rodinnou, veřejnou i sebevýchovu),
2. soustavu výchovně vzdělávacích obsahů (tj. obsah teoretické i praktické výuky, obsah výchovy mimo vyučování, rodinné výchovy i obsah sebevzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy)²
3. soustavu výchovně vzdělávacích metod a prostředků v užším, tradičním slova smyslu,
4. výchovné prostředí a kultivaci celého životního prostředí i způsobu života vychovávaných lidí,
5. pedagogické využívání eufunkčního potenciálu funkcionálního utváření lidí.

Výchovným prostředkem se může stát každá vnitřní i vnější podmínka výchovy, je-li jí možno v dané situaci využít k dosažení vytčených cílů. Čím

²na určité složky obsahu můžeme ovšem nazírat též jako na konkretizované výchovně vzdělávací cíle

lépe dokáže vychovatel přetvářet výchovné podmínky na výchovné prostředky, tím bohatší je rejstřík jeho působení, tím těsněji je jeho výchova spjatá se životem, tím je účinnější.

Cíle, prostředky a podmínky výchovy se jeví jako tři množiny kvalitativně i kvantitativně proměnných, mezi kterými existují vzájemné vztahy. Označíme-li cíle C, prostředky P a podmínky Pd, můžeme uvedené vztahy schematicky vyjádřit takto:

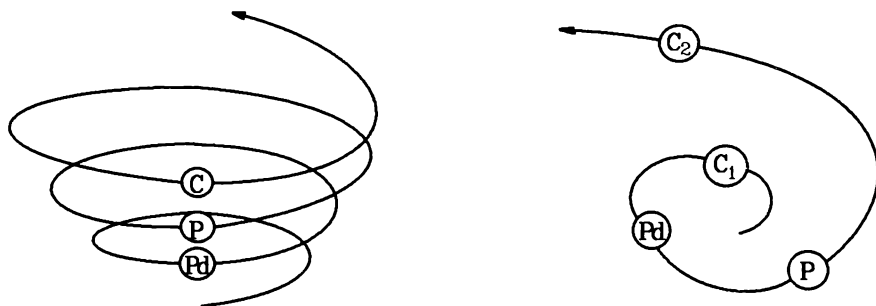


Tyto systémové vazby způsobují, že změna jedné části výchovné soustavy vyvolává změny jejích dalších částí, a to tím více, čím více je soustava integrována. Systémová vazba není ovšem u tak otevřeného jevu, jakým je výchova, nijak ztrnulá a jednoznačná: jistým podmínkám odpovídá větší či menší varieta cílů a těchto cílů může být zase dosaženo do jisté míry variabilní řadou výchovných prostředků. **Přiměřené jsou např. jen ty cíle, které nejsou příliš snadné ani obtížné, které se blíží horní hranici možností žáků.** Optimalizace cílově–prostředkově–podmínkových vztahů neprobíhá samozřejmě sama od sebe, náleží k nejobtížnějším tvůrčím funkcím každého subjektu výchovy.

Naznačený celistvý a otevřený model výchovy usnadňuje i výklad její dynamiky.

Představíme-li si úspěšnou výchovu jako pohyb na spirále (viz obr. č. 7), můžeme na této spirále sledovat v každé situaci pohyb trojho pole proměnných, které se liší svými funkcemi.

Pole cílů má vždy větší či menší předstih před polem podmínek. V mezupásmu určitých cílů a podmínek můžeme sledovat více méně adekvátní výchovné prostředky. Tento pohyb proměnných cílů, prostředků a podmínek výchovy je současně i jejich vzájemným koloběhem: vnější i vnitřní podmínka výchova využitá k dosažení určitých cílů, se mění ve výchovný prostředek, realizovaný cíl se zase mění v součást vnitřních podmínek výchovy a může se tak znovu stát i prostředkem k dosažení vyšších cílů atd.



Obr. 7: Proměny cílově–prostředkově–podmínkových vztahů výchovy
Dialektický vztah podmínek (Pd), cílů (C) a prostředků výchovy (P) je vyjádřený dvojím pohledem (a) a (b): realizovaný cíl C_1 se stává výchovně vzdělávacím výsledkem, mění se tedy ve vnitřní podmínku výchovy. Subjekt výchovy může této nové skutečnosti využít jako prostředku k dosažení náročnějšího cíle C_2 atd.

Možnosti zdokonalování člověka jsou tak v příznivých podmínkách nevyčerpatelné.

Poslední rovinu modelu tvoří:

V. – Sféra elementů a dílčích relací výchovy (E)

reprezentovaná jednotlivými nebo neúplnými prvky výchovy (subjekty, cíli, podmínkami) a jejichmi dílčími vztahy bez fungujících, kompletních souvztažností.

Uvedený nástin systémového modelování výchovy postupoval od celku k částem. Systémovou skladbu můžeme však charakterizovat i obráceně, od komponent k stále větším celkům.

Oproti celistvému a otevřenému modelování výchovy můžeme rozlišit pět základních jednostranných koncepcí výchovy:

1. **Pedeutocentrické modely** reprezentují autoritativní koncepce. Jednostranně podřizují veškeré výchovné dění vůli vychovatele, absolutizují systémotvornou roli subjektu výchovy. Jde o odosobněný řád, o „bezdětnou“ výchovu, vyznačující se exocentrickým pedagogickým objektivismem.
2. **Pedocentrický model** je reprezentantem liberálních koncepcí. Jednostranně podřizuje veškeré dění vychovávaným, absolutizuje systémotvornou roli objektu výchovy. Jde o bezmeznou svobodu a o „bezdětnou“ výchovu“, vyznačující se endocentrickým pedagogickým subjektivismem.

3. **Teleocentrický model** absolutizuje systémostvornou roli cílů výchovy, projevuje se nepřiměřenými maximálními utopistickými požadavky, jde o panintencionální normocentrickou pedagogiku, fetišizaci vzdělávacích obsahů a výchovných ideálů.
4. **Technocentrický model** výchovy neúnosně preferuje výchovné prostředky, kvanta samoúčelného učiva, aparatury, didaktické technologie a „metodikaření“. Vede k pedagogice instrumentální a manipulativní.
5. **Funkcionální model** zahrnuje do výchovy i pedagogicky nezáměrné utváření lidí jejich vnějšími a vnitřními podmínkami života, absolutizuje systémostvornou roli podmínek výchovy. Označuje se též jako funkcionalistická, respektive kondicionální (kondiciocentrická) pedagogika.

V teorii i v praxi nebývají ovšem uvedené jednostrannosti čisté, ale různě kombinované.

Celou sféru pedagogického řízení a výchovně vzdělávacích činností třeba koncipovat a postupovat v duchu optimalizace příslušných systémů. Podstatu pedagogického umění (pedagogické tvořivosti) i podstatu úsilí o výchovně vzdělávací soustavu školy či jiné society můžeme např. charakterizovat nepřetržitým znovuoobnovováním a optimalizací subjektivě–objektivých a cílově–prostředkově–podmínkových vztahů výchovy. Permanentně odborně fundovaná optimalizace předpokladů, procesů a výsledků výchovy by měla být i hlavní náplní školské správy a samosprávy (pedagogického mikro- i makrovedení).

5. Literatura

1. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1991
2. Bertalanffy, L.: General System Theory. Brazílie/New York, 1972
3. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. 303 s. Amosium Ostrava, 1992
4. Huschke, R.: Systemische Pädagogik 1.–5. Rhein Verlag, 1992
5. King, A., Schneider, B.: The First Global Revolution, 1991
6. Komenský, J.A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských I.–III. Praha, 1992
7. Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt, 1989

Autoři čísla

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc. Pd MU Brno
Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., Pardubice
Cesta světla, nezávislá iniciativa Krnov
Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., FF UPJŠ Prešov
PhDr. Milan Darák, CSc., Ped UPJŠ Prešov
Prof. PhDr. Antonín M. Dostál, CSc., Praha
Paed. Dr. Mária Gondová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
Paed. Dr. Hana Horká, CSc., PdF MU Brno
Mgr. Ing. Svatava Kašpárková, ZŠ Mikulov
Prof. RNDr. Stanislav Komenda, DrSc., UP Olomouc
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., AV ČR Brno
PhDr. Liduška Osecká, CSc., AV ČR Brno
Prof. PhDr. Radim Palouš, CSc., UK Praha
Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Oliva Řehulková, AV ČR Brno
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., PdF Plzeň
Doc. PhDr. Miron Zelina, CSc., PdF KU Bratislava
RNDr. Jan Zlatník, CSc., VVŠ PV Vyškov

Obsah

Pedagogický sněm	3
Filozofie výchovy a nový obsah výuky na našich školách	8
Stanislava Kučerová: Za obnovu ducha národní výchovy	8
Radim Palouš: Podklad pro reflexi o novém koncipování výuky na školách ČR	20
Antonín M. Dostál: Zamyšlení nad cestou ke škole budoucnosti	27
Stanislav Komenda: Výchova k životnímu prospěchu anebo k prospěšnému životu?	36
Miron Zelina: Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese	40
Redakce klade několik otázek. Předsjezdové zamyšlení.	45
Podněty a zkušenosti ze zahraničí	47
Bohumír Blížkovský: Pozoruhodná reforma školy ve Švédsku	47
Výzkumné studie	49
Milan Darák: Výchovná požiadavka a rozvoj aktivity detských skupín	49
L. Osecká — O. Řehulková — E. Řehulka: Typologie hodnot u současných středoškolačků	59
Mária Gondová: Profesionálně-etická složka v přípravě budoucích učitelův	60
Marta Černotová: Pedagogicko-psychologická prax študentov filozofickej fakulty UPJŠ v Prešove	63
K vnitřní reformě naší školy	71
Hana Horká: Globální výchova — současná výchova pro budoucnost	71
Svatava Kašpárková: Jan Ámos Komenský, Škola na jevišti	75
Přílohy, projekty a dokumenty	84
Vladimír Spousta: Konverze hodnot a typy hodnotových orientací .	84
Z konference o „Obecné škole“. Hana Horká	87
Ke XII. kolokviu. Jan Zlatník	91
Vynikající elementarista František Jungbauer. Jarmila Wagnerová .	93
Z historie ČSPdS. Josef Cach. Pedagogické rozhledy, Praha 1967	95
Programové prohlášení iniciativy Cesta světla, Krnov	98

Na pomoc studujícím	102
Bohumír Blížkovský: Celistvé a otevřené pojetí výchovy	102
Autoři čísla	121

Pedagogická orientace

Pomozte řešit problémy naší současné školy, pomozte hledat nové cesty vzdělávání a výchovy. Staňte se našimi pravidelnými čtenáři a odběrateli, staňte se našimi přispěvateli a spolupracovníky! Přihlaste se do České pedagogické společnosti, zajistíte si tak pravidelné, nejrychlejší a nejlevnější zaslání Pedagogické orientace na Vaši adresu.

Objednávka

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám(e) o její zaslání v počtu exemplářů na adresu

Jsem členem ČPdS: ANO – NE (Nehodící se laskavě škrtněte)

Datum: Podpis:

Cena jednotlivého výtisku je 20 Kč. Odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí jen 15 Kč. Členové ČPdS platí pouze 10 Kč za 1 exemplář v rámci členského příspěvku.

Pedagogická orientace, Brno 1994, č. 11

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Vydala Česká pedagogická společnost při AV ČR

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová,
AV ČR Brno

Adresa redakce: Pedagogická orientace
org. tajemnice Zdena Brejchová,
Poříčí 31
602 00 Brno,
tel.: (05) 432 100 92-5 (katedra pedagogiky)
fax: (05) 432 112 17, (05) 432 111 03

Sazba: Počítačová sazba systémem L^AT_EX,
KONVOJ, P.O. Box 112, 621 00 Brno

Tisk: Výrobní skript Masarykovy univerzity v Brně