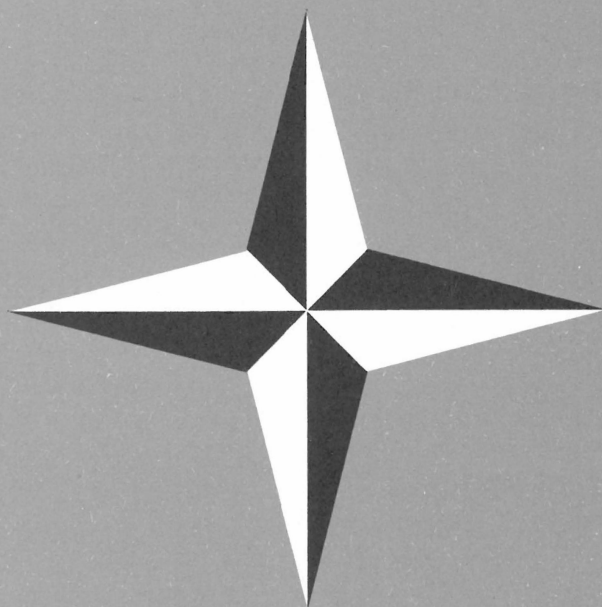


# pedagogická orientace - 94

---



10

---

## **Pedagogická orientace, Brno 1994, č. 10**

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

**Pedagogická orientace** vznikla r. 1967 jako nezávislý časopis pedagogické obce. Chtěla být diskusní tribunou, přehlídkou názorů, návrhů, projektů, analýz a expertíz v zájmu rozvoje školy, školství a pedagogiky. Do r. 1970, než násilná „normalizace“ opět potlačila svobodu slova, názoru a hledání, se podařilo vydat pět čísel.

**Pedagogická orientace** byla po 24 letech obnovena, aby v podmínkách celospolečenského uvolnění po pádu totalitarismu znovu otevřela své stránky svobodnému hledání cest k demokracii a humanitě v národní výchově a zároveň k vyšší úrovni výchovy a vzdělávání v dimenzi národní, evropské i světové.

**Pedagogická orientace** přinesla ve svých prvních pěti polistopadových číslech referáty a diskusní příspěvky z celostátní konference ČPdS a SPdS, která se konala v Brně 25.–26.3.1991 na téma

### **Jan Ámos Komenský a přítomnost.**

Od 6. čísla 1993 přináší sjezdové materiály z druhé polistopadové 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.**

Třetí odbornou konferenci ČPdS připravujeme na téma

<b>Učitel, škola a pedagogika ve 20. století</b>
--

v Hradci Králové 16.–17. září 1994.

**Pedagogická orientace** přináší průběžně též aktuální názory a podnětné myšlenky, zkušenosti, zprávy z výzkumu k otevřeným otázkám transformace naší školy a školství a k problémům rehabilitace a rekonstrukce naší pedagogiky.

Těšíme se na vaše „hlasy a ohlasy“!

*Redakce*

Když s jednou plackou chleba vyjdeš na dva dny a s jedním douškem vody z puklé nádoby, nač podřízen být lidem menším než ty sám nebo nač sloužit lidem stejným jako ty?

*Omar Chajjám, 11. stol.*

*perský matematik, astronom, fyzik, lékař, filozof a básník*

Když jsme národ menší, máme jiné prostředky než národové velcí, jako člověk, který má chaloupku, nemůže pracovat takovými prostředky jako ten, kdo má palác; ale je otázka, nemůže-li být člověk v chaloupce šťastnější, vzdělanější, než člověk v paláci. Ovšem běda mu, bude-li se opíčit po tom, kdo má palác.

*T. G. Masaryk: Problém malého národa. 1905*

## Výzva všem členům ČPdS i dalším zájemcům

### Řádný sjezd a odborná konference ČPdS v r. 1994

Přes poměrně dobrý start polistopadové obnovy naší pedagogiky na humanitně demokratických základech, vrcholící významnými aktivitami roku 1992, včetně relativně úspěšné bilance i orientace naší činnosti na sjezdu ČPdS v Ústí nad Labem (20.–21.11.1992) spojeném s odbornou mezinárodní konferencí „Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa“ — i přes další nemalé úsilí **celkové zaostávání našeho pedagogického dění za potřebami i možnostmi ČR spíše vzrůstá, než klesá.**

Závažné aktuální problémy se řeší často neodborně i nedemokraticky. Fundované projekty nenacházejí podporu, doporučení předních odborníků i osvědčené zkušenosti vyspělých zemí světa se ignorují. Předseda Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Parlamentu ČR označil stav transformace našeho školství za „katastrofální“ (Ped. orientace 1993, č. 6, s. 134). Úsilí o patřičnou obnovu naší vzdělanosti, morálky a kultury, „Cesty světla“ a „Revoluce hlav a srdcí“ narážejí na stále ofenzivnější subjektivismus i na vyloženou antiosvětu a antipedagogiku. Za téměř pět roků po listopadu nedokázaly decizní orgány **závažně vymezit ani minimum základního a středního vzdělání.** Vědeckovýzkumná základna ped. oborů se přitom nebývale redukuje a byrokratů přibývá. Stav pedagogiky, ČPdS a celé pedagogické obce není tedy bez vážných nedostatků i ohrožení. Koncem roku 1993 ministr školství navrhl vládě dokonce degradaci vysokoškolské přípravy učitelů poskytujících obecné základy vzdělání!

Výbor ČPdS proto svolává **řádný sjezd ČPdS v Hradci Králové již ve dnech 16. a 17. září 1994** (pátek a sobota). Jeho nejvýznamnější součástí by měla být odborná konference s mezinárodní účastí na téma

### Učitel, škola a pedagogika ve 20. století

dovolující evaluační retro- i prospektivní reflexi našich nejnaléhavějších problémů v náležitém kontextu. Předpokládá se pružné funkční střídání práce sekcí i pléna podle vašich návrhů a přihlášek. Ubytování i stravování za režijní ceny je zabezpečeno v areálu Vysoké školy pedagogické. Těšíme se na vaše přihlášky, iniciativní náměty a odborné příspěvky. Publikace referátů je zajištěna. Využijte přípravy konference i sjezdu ČPdS k aktivizaci našich poboček, klubů, odborných sekcí, všech odborných zájemců i k získávání nových odběratelů Pedagogické orientace a nových členů ČPdS. Věříme, že se každému z Vás podaří získat aspoň jednoho nového tvůrčího člena.

## Pedagogická orientace v r. 1993 a 1994

po loňském téměř osmiměsíčním finančně administrativním zdržení byla zbývající 3 čísla ročníku 1993 mimořádným úsilím připravena. Číslo sedmé a dvojčíslo 8/9 bylo rozesláno. Rovněž edice čtyř čísel ročníku 94 (č. 10, 11, 12, 13) je zajištěna. Každý, kdo má zaplacené členské příspěvky (nebo předplatné), je dostává poštou. Případné reklamace promptně vyřídíme. Noví zájemci si mohou objednat i dosud vyšlá čísla (vzor objednávky je v příloze). Ze závěrů sjezdu v Ústí připomínáme: „Aktivizovat širší redakční okruh Pedagogické orientace a hledat možnosti jejího dalšího rozšiřování v pedagogické obci“. Pokusme se získat aspoň 10 odběratelů v každém okrese! Každá pobočka i odborná sekce ČPdS by měla mít aspoň jednoho iniciativního spolupracovníka redakce Pedagogické orientace.

**Svépomocné nakladatelství Dědictví Komenského bylo obnoveno**, aby sloužilo pedagogické obci ČR i SR. Využívejte je a pomáhejte mu. Nezávislá vydavatelská rada a předsednictvo sídlí v Muzeu Komenského v Přerově, Horní nám. 1, PSČ 751 51. Tel.: 0641/3286. Bližší tištěné informace vám rádi zašlou, výtah z nich uvádí Pedagogická orientace č. 8–9. Pomozte, aby tyto informace pronikly do každé školy vašeho regionu a nabídněte Vaše novinky!

Děkujeme Vám.

Srdečně zdraví a hodně zdaru v odborné přípravě naší hradecké konference i v životě přeje

*prof. PhDr. Bohumír Blížkovský*  
*předseda ČPdS*

Vyřizuje:

Z. Břejchová

org. tajemnice ČPdS (tel. do bytu 05/35 32 02)

# Pedagogika v období společenského převratu

Pod tímto titulem se konal ve dnech 17. 2. – 19. 2. 1994 v Berlíně seminář za účasti odborných pedagogů Litvy, Lotyšska, Estonska, Rumunska, Maďarska, Polska, České republiky a hostitelské země. Z bohatého programu jsme vybrali referát polského delegáta, který zachytil ve výstižném přehledu obecnou problematiku transformace školy a školství a rekonstrukce pedagogiky v zemích střední a východní Evropy po pádu komunismu.

## Od socialistické vědy o výchově k „pedagogii“

Mirosław S. Szymanski

Polská pedagogika v situaci společenské přeměny

### Společenský převrat

V roce 1989, v důsledku úmluv u „kulatého stolu“ prvních polosvobodných voleb, komunisté odevzdali moc a bez boje dobrovolně opustili jeviště dějin. V Polsku a hned nato v celé Východo-střední Evropě byl zahájen proces společenské přeměny, který probíhá dosud. Hlavní cíle polské společnosti na prahu nové, postkomunistické epochy lze postihnout dvěma hesly: Ustavení demokracie a Zavedení tržního hospodářství. Oběma těmto cílům měla připadnout rovnocenná úloha při určování směru společenského pohybu, neboť oba se vztahují k základním principům, na kterých spočívá organizace společenského života v blahobytných a relativně stabilních demokratických zemích Západu. Šlo přece o to, aby se Polsko mohlo vrátit po 45 letech sovětizace do integrované a otevřené Evropy. Ustavení demokracie se jevilo jako základní podmínka pro odstranění kontroly státu nad všemi oblastmi veřejného i soukromého života a zároveň jako možnost pro uplatnění vlivu občanů na státní politiku. Obnova tržního hospodářství byla chápána jako základní podmínka pro uspokojení lidských potřeb a pro dosažení blahobytu pro celou společnost.

Společenský převrat nezasáhl jen politiku a hospodářství. Měl (a stále má) přinést s sebou i základní změny výchovy a vzdělání. Usilovalo se o demokratizaci a odstátnění školství, o zavedení diferencovaného modelu školní i mimoškolní výchovy a vzdělání, o světonázorovou, ideologickou a kulturní toleranci. Pět let trvající snahy o vytvoření nové podoby výchovy a vzdělání jsou však poznačeny mnohými paradoxy, rozpory, protirečením, oklikami.

Po krátkém období pluralismu a deideologizace vynořily se pokusy o novou ideologizaci a monopolizaci — tentokrát v duchu učení (katolické) církve. Po fázi decentralizace a odstátnění přišly roky obnovené centralizace i s pokusem učinit systém vzdělávání opět závislým na státní správě. Utváření nové podoby výchovy a vzdělání probíhá mnohem pomaleji, obtížněji a komplikovaněji, než se původně předpokládalo. Jedna z hlavních příčin toho je nepochybně hluboká krize polské pedagogiky (vědy o výchově) a pedagogů (vědčů dané oblasti).

## Společenský převrat a pedagogika

Společenský převrat a společenské vědy v Polsku mají vzájemné spojení, působí na sebe navzájem. Lze uvažovat o tom, nakolik společenské vědy přispěly k utváření nového společenského vědomí, bez kterého by pád komunistického systému nebyl možný. Podobně lze přemýšlet i o tom, do jaké míry přispěl pád komunistického systému k změnám v oblasti společenských věd. Přestože pedagogika patří ke společenským vědám, první úvaha se jí bohužel netýká. Vztah mezi ní a společenským převratem má jednoznačně jednostranný charakter. Pedagogika nemá žádné zásluhy na pádu totalitárního komunismu. Na rozdíl od sociologie, ekonomie, historie, a psychologie neovlivnila v Polsku změnu společenského systému ani utváření nového demokratického zřízení.

Když v srpnu 1980 vzniklo hnutí Solidarity, velká většina pedagogů zůstala věrná komunistické straně. V průběhu jednání mezi komunistickou mocí a demokratickou opozicí stáli profesori pedagogiky na straně totalitní vlády. V prosazování zájmů a oprávněných požadavků žáků, učitelů i rodičů museli převzít jejich roli sociologové, historikové a filosofové. Nejinak tomu bylo i v době mimořádného stavu. Skutečnost, že právě pedagog, a bezpochyby nejvýznačnější polský pedagog poválečného období, Bogdan Suchodolski, stál v čele národní kulturní rady, ustanovené generálem Jaruselskim, je téměř symbolická. Snad chtěl — jako žák Eduarda Sprangera a s vírou v relativní autonomii kultury — chránit kulturní hodnoty v době politického zmatku? Pedagogové nebyli zpravidla činni v opozičním hnutí. Až do naprostého konce epochy reálného socialismu se zdálo, že věří v stabilitu a možnost reformovat komunistický systém. Dobré svědectví — snad opět symbolické — podává o tom skutečnost, že se angažovali v práci komise expertů pro národní vzdělání. Jako výsledek své práce podala komise obsáhlou závěrečnou zprávu s názvem „Vzdělání jako národní priorita“. Je to pozoruhodný paradox dějin a ironie osudu, že zpráva vyšla právě v roce 1989. V nových politických podmínkách se přirozeně nesetkala s žádným

ohlasem. Ne proto, že by její autoři neměli pravdu — jejich šetření stavu polského školství bylo koncepční, poctivé a výstižné, což také následující roky plně potvrdily, ale proto, že v očích politiků a ve společenském vědomí reprezentovali zcela kompromitovanou tzv. socialistickou pedagogiku.

Dlouhý stín hříchů minulosti leží na polské pedagogice a přičítá se jí k tíži. Pedagogika — asi jako jediná vědecká disciplína — se viní z toho, že po léta brzdila společenské snahy o osvobození z totalitární moci. Vyčítá se jí, že hrála služebnou nebo dokonce servilní roli vůči „starému režimu“. Říká se, že je odpovědná za indoktrinaci mladé generace a za hlubokou krizi výchovy a vzdělání. Nelze se proto ani divit, že nikdo — v čele s ministerstvem školství — od pedagogiky a pedagogů žádnou podporu při reformování výchovy a vzdělání nežádá a nečeká. Nechutí politiků a státních úředníků stíhaná, od školství izolovaná polská pedagogika se tedy zabývá především sama sebou, pokouší se překonat svou neslavnou minulost, řešit vlastní problémy a vyvinout novou identitu.

V této situaci lze smysluplně uvažovat jen o tom, které změny se v polské pedagogice následkem společenského převratu udály a které se dějí. Pojmu pedagogika lze přitom rozumět dvojím způsobem; oba jsou typické pro přístup sociologicko — nikoli teoreticko-vědní. Pedagogika — to jsou především pedagogové sami, lidé, kteří pěstují tuto vědu, vědecká komunita. Pedagogika jsou dále výsledky odborné činnosti pedagogů, výsledky jejich výzkumu, hypotézy, teze, teorie, ideologie. V této souvislosti lze hovořit předně o reakcích akademických pedagogů na společenský převrat a za druhé o změnách identity pedagogiky následkem společenského převratu.

## Reakce pedagogů

Pád komunistického systému velkou většinu polských pedagogů překvapil. Byli náhle konfrontováni se změnou, na kterou — ostatně stejně jako veškeré obyvatelstvo — nebyli připraveni. Vcelku jim dodnes připadá těžké vpravit se do radikální změny systému a vyrovnat se s novou situací v plném proudu tvrdého boje o model společenského života a školy. Vzniká dojem, že mnozí pedagogové nejsou s to nebo nemají v úmyslu změnit své „staré myšlení“, přijmout výzvu doby a řešit podstatné aktuální problémy. Na základě různých projevů, diskusí a výzkumných projektů můžeme rozlišit zhruba pět druhů reakcí polských pedagogů na společenský převrat: 1) reakce nulová, 2) formální přizpůsobení, 3) únik, 4) konverse, 5) vývoj výzkumu a teorií, které by mohly být adekvátní novým společenským podmínkám.

1. *Nulová reakce*, nereagování se objevuje ponejvíce v provinciálních akademických centrech a (nebo) mezi zástupci starší generace. Výzkum a vý-



uka probíhá jako dříve, jako by se v Polsku nic nestalo. Příčina „nereagování“ nespočívá jen v obtížích zbavit se „starého myšlení“. Spočívá také v tom, že nové publikace, zejména cizojazyčné, jsou jen obtížně přístupné a nové akademické příručky ještě nebyly napsány. Nereagování pedagogů má ovšem fatální následky, protože ve veřejnosti vytváří a podporuje znevažující postoj vůči pedagogům jako vědcům a zároveň působí, že budoucí učitelé a vychovatelé se vzdělávají pro svět, který již neexistuje.

2. *Formální přizpůsobení* spočívá v tom, že výzkum a výuka se provádí podobně jako dříve, jenomže pod jinou vlajkou — nejčastěji pod heslem „alternativní pedagogiky“ nebo „personalistické pedagogiky“. Ortodoxní marxisté a marxističtí propagandisté minulosti vyměnili dosavadní atributy za jiné. Např. místo „podle učení marxismu“ říkají dnes „podle učení (katolické) církve“, místo „socialistický“ říkají „křesťanský“. Přitom však ve skutečnosti neodkládají dosavadní paradigma pedagogiky. Jejich pedagogické myšlení a jednání je nadále monistické, autoritářské, instrumentální, vyznačuje se netolerancí k odlišným názorům a chápe skutečnost výchovy a vzdělání v kategoriích cíl a prostředek.
3. *Úniková reakce* má různou podobu. Nejčastěji se utíká do minulosti. Co byly otevřeny archivy a zrušena cenzura, těší se oblibě historický výzkum. Není již tabuizovaných témat, a tak se odstraňují „bílá místa“ v historii výchovy a vzdělání. Zvláště velký zájem budí období 1919–1945. Provádějí se výzkumy např. o životě a díle nejznámějších polských pedagogů období mezi dvěma válkami, kteří byli odsouzeni pro své „buržoasní“ nebo „reakční“ teorie k zapomenutí; o výchově učňů za nacistické okupace; o osudu polských dětí, které za 2.světové války deportovali Sověti za Ural. Prchá se však také do budoucnosti, sprádají se futuristické vize výchovy a vzdělání pro sjednocenou Evropu 21. století. Utíká se konečně i ven, za hranice a dějí se pokusy tematizovat a analyzovat německou antipedagogiku, britskou kritickou sociologii vzdělání, americkou pedagogiku postmoderny nebo zmezinárodnělou waldorfskou pedagogiku, aniž by se uvažovalo o vztazích k polským tradicím a poměrům. V pozadí všech těchto druhů úniku je vyhnout se namáhavé konfrontaci s neprůhlednou situací v Polsku. Zkoumání minulosti, budoucnosti nebo toho, co je možno hotové najít v zahraničí — ať jakkoli potřebné a žádoucí — je jistě úspěšnější, snažší a příjemnější než hledání východiska z dramatické krize výchovy a vzdělání, kterou jsme zdědili po epoše „reálného socialismu“.
4. *Konverse* je původně náboženský pojem, který označoval přestup z jedné konfese do druhé. Sociologům jsou známy konverse nacionální a ideolo-

gické. Ty se uskutečňují nejvíce v dobách radikálního společenského převratu a spočívají ve skutečných změnách vědomí jednotlivce. Někteří polští pedagogové prožili následkem současného zvratu právě takovou konverzi. Jejich dosavadní názorové orientace se obrátily přesně o 180°. Stalo se to nejen v důsledku konformismu, ale i na základě vnitřního přesvědčení, že konečně právě teď našli „jedině pravou víru“. Na rozdíl od formálního, vnějšího přizpůsobení, předpokládají konverse také přeměnu nebo převrat paradigmatu pedagogiky. Dosavadní pedagogické myšlení a jednání v Polsku se např. vyznačovalo autoritarismem a laicismem. Dnes můžeme často pozorovat, že se zavrhují šmahem všechny koncepce, v kterých se vyzdvihuje autorita učitele, orientace na vědu, řád, plánovitost atd. Místo toho se nekriticky vynášejí ty koncepce, v kterých hrají centrální roli svobodná činnost, orientace na každodenní život, sebeuskutečnění, kreativita. Téměř všeobecně se zproblematizoval laický princip školy a požaduje se výuka katolického náboženství mezi povinnými předměty.

5. *Práce na vývoji výzkumu a teorií, které by mohly odpovídat novým společenským podmínkám*, teprve začaly. Na cestu řešení aktuálních problémů se dali především mladší pedagogové. V polské pedagogice dochází zřejmě ke generační výměně. Je těžko předvídat, co s sebou přinese. Nezbývá než doufat, že se polská pedagogika skutečně stane komplexní, diferencovanou a heterogenní vědní disciplínou.

## Změna identity pedagogiky

Po převratu 1989 žili polští pedagogové téměř čtyři roky v atmosféře dezorientace, izolace, duchovního chaosu, morální kocoviny, pocitů viny, vzájemných výčitek a obviňování. Posléze se předsednictvo Polské pedagogické společnosti rozhodlo zasáhnout. V únoru 1993 se ve Varšavě konal velký Pedagogický kongres. Účastnilo se ho téměř 200 pedagogů ze všech akademických center. V plénu a v 7 pracovních sekcích odeznělo 80 referátů. Hlavní téma, ke kterému se v diskusích směřovalo, bylo „Evoluce identity pedagogiky“. Jak pojem evoluce tak pojem identita předpokládají současně stálost a změnu, trvání a vývoj. V protikladu k první postkomunistické vládě Mazowieckého se neudělala „tlustá čára“ za minulostí. Spíše jsme se pokusili vytežit z minulosti závěry pro přítomnost a budoucnost.

V centru sjezdových diskusí stály čtyři otázky: Jak se polská pedagogika zachovala vůči společenskému převratu? Podporuje změnu systému? Jak velké je zaostání ve srovnání s pedagogickými výzkumy, teoriemi a ideolo-

giemi v rozvinutých západních demokraciích? Zda a jak se mění paradigma polské pedagogiky?

O reakcích polských pedagogů („chování“ pedagogiky) jsme již hovořili. Pokud jde o změnu systému, nebyla ze strany pedagogiky podporována. Z již uvedených důvodů byli kompetentní a odborně uznávaní pedagogové prakticky zbaveni možnosti uplatnit svůj vliv na sféru výchovy a vzdělávání. Pedagogickou reformou se zabývali spíše amatéři a diletanti. To přineslo více škod než užítku.

Zaostání polské pedagogiky ve vztahu k západoevropskému a americkému pedagogickému myšlení a jednání je dosti velké. Můžeme se však odvážit tvzení, že je přese všechno menší než v ostatních zemích východní a střední Evropy. Od počátku 70. let bylo Polsko bez pochyby na Západ nejotevřenější a nejliberálnější komunistická země. Nežádka poznávali naši čeští, slovenští nebo i maďarští kolegové nové západní pedagogické ideje prostřednictvím polských odborných časopisů. To ovšem nemění nic na skutečnosti, že jsou mnohá významná pedagogická díla z posledních desetiletí až podnes do polštiny nepřeložená. Největší mezery vznikly na půdě pedagogické antropologie, obecné pedagogiky, filosofie výchovy a metodologie vědy o výchově. Nebude snadné je zaplnit.

Paradigmatická přestavba (restrukturalizace) se mezitím v polské pedagogice stala zřejmou. Odkud vychází a kam směřuje změna pedagogického myšlení a jednání?

Vysoký úředník ministerstva školství nedávno v televizi prohlásil, že celá polská pedagogika posledních desetiletí není nic než „vzdálené echo marxismu a neobehaviorismu“. Tento tvrdý soud je jistě tendenční a nespravedlivý. Hluboce také mnohé pedagogy pobouřil. Přesto však nepostrádá pravdivé jádro. Proč?

V posledních 20 letech byla polská pedagogika ovládána „technickým poznávacím zájmem“ (jak by řekl Habermas) — který byl zaměřen na co nejdokonalejší zabezpečení a účinnou kontrolu výchovy a vzdělávání. Hlavní úloha pedagogiky spočívala v tom, poskytnout prostředky a cesty úspěšného pedagogického jednání, ovládnout praxi. Centrální roli hrál scientistický model vědy. Jako nedostizný vzor platily přírodní vědy se svými „tvrdými“ výzkumnými metodami a přísnými logickými postupy. Pedagogika byla chápána jako praktická věda o výchově.

Všeobecně vzato, odhlédneme-li od vnitřní diferenciacce do jednotlivých speciálních disciplín — rozlišovaly se dvě součásti: teorie výchovy a teleologie výchovy. Prostřednictvím empirického výzkumu, nejraději přírodovědně experimentálního a kvantitativního, se měly poznat souvislosti mezi výchovnými jevy a postupy. Vědění o vztazích mezi různými proměnnými tvořilo

základ pro rozvíjení teorie (teorií) výchovy. Teorie měla sloužit k vysvětlení, předvídání, ale především k vypracování technologií. Adresáty technologií byli učitelé, vychovatelé, rodiče, školští politikové. Manipulující s nezávislými proměnnými měli usilovat o dosažení stanovených cílů a tím formovat jednotlivé osoby, společenské skupiny i celé instituce. Cíle pedagogického jednání tvořili oblast reflexivní teleologie výchovy, která byla založena na marxistické ideologii a axiologii. Všechny tyto cíle se vztahovaly k jednomu výchovnému ideálu: „Všestranně rozvinutá socialistická osobnost v rozvinuté socialistické společnosti.“

Takový projekt pedagogiky přinesl s sebou mnohé přednosti. Ustavily se nové výzkumné metody; získaly se nové důležité informace o zkoumaných vztazích; započalo úsilí o definování, explikaci a operacionalizaci pedagogických pojmů; prohloubilo se metodologické vědění pedagogů. Avšak nedá se popřít, že praktická věda o výchově mohla být jen nástrojem, který sloužil potřebám komunistického systému. V důsledku toho vznikly značné disproporce mezi výzkumem a vývojem teorie výchovy na jedné straně a teleologie, či spíše ideologie výchovy na straně druhé. V knihovnách a ve společenské paměti zůstaly hlavně hromady bezcenných knih o vlastnostech „mnohostranně rozvinuté socialistické osobnosti“.

V průběhu a v základu mocné a ostré kritiky a konfrontace se současnou pedagogikou probíhají v Polsku intenzivní diskuse o paradigmatu pedagogiky. Ve srovnání se západem se opozdily asi o 20 let. Vedou však zrychleným tempem stejným směrem: k uznání radikálního vědního pluralismu nebo dokonce k přijetí nejen vědeckého, ale i praktického a literárního vědění. Tento epistemologický pluralismus nalézá svůj výraz v pojmu pedagogie, který zahrnuje velmi heterogenní způsoby pozorování a zároveň diferencované druhy vzdělávací a výchovné praxe. Pedagogie je možná jen plurálně, rozmanité směry pedagogického myšlení a jednání jsou rovnocenné a žádný z nich si nemůže činit nárok na absolutní platnost. Tak zní nejnovější heslo mnoha polských pedagogů.

*Přeložila St. Kučerová*

## Škola, školství — mezi právním státem a společností

Metod Resman

Otázky, se kterými se setkává každý školský systém, mají konceptuální povahu a strategický význam. Proto jsou také v centru pozornosti sociologů a pedagogů.

Samozřejmě, že příspěvek je poznamenán našimi slovinskými školskými poměry, ve kterých jsme se ocitli po osamostatnění a změně společenského systému. Asociace, podobnosti, stanoviska, ocenění a zjištění, která lze vyvodit pro váš školský systém, nebudou moje, nýbrž vaše, neboť poměry vašeho školství a jeho záměry mi nejsou známy.

Ještě bych rád upozornil na to, že se moje rozprava vztahuje na organizaci veřejných státních, nikoli privátních či alternativních škol, jelikož soudím, že státní školy také v budoucnu (a tak tomu je i jinde ve světě) pojmom nejvíce dětské školní populace.

Každé důležitější společensko-ekonomické a sociální změny kladou logicky do popředí otázky, zda je prospěšnější řešit problémy obsahů, materiálně finančních podmínek, odpovědnosti za uskutečnění cílů vzdělávání z jednoho místa, tedy centralizovat, či je lépe decentralizovat tak, aby se odpovědnost za jednotlivá odvětví přenesla také na nižší stupně organizace školství.

Jestliže analyzujeme školské systémy ve světě, zjistíme, že existují alespoň tři organizační stupně, které mají ve vedení a řízení školství specifickou funkci a úlohu. To jsou: národní, lokální (jako mediální) stupeň a školní (instituční) stupeň. Mediální stupeň je v různých zemích a školských systémech různě vymezen, to záleží také na správním rozdělení, a nazývá se např. region, prefektura, department, okres.

Každý systém řeší vztahy mezi těmito stupni svým způsobem, po svém řeší pravomoci a odpovědnosti, které mají národní, komunální a instituční stupně. Systémy se liší tím, na kterém stupni je soustředěno rozhodování, na který stupeň se klade hlavní důraz, význam. Podle toho rozlišujeme více či méně centralizované či decentralizované systémy. Určení těchto poměrů je (bohužel) věcí širších, školsko politických rozhodnutí.

Jakmile se pouštíme do školských reforem širšího rozsahu, měl by to být — dle mého soudu — prioritní úkol. Musí to být jedno z východisek budování právního řádu v oblasti školství. Dokud nejsou uspořádány poměry „nahofe“, existuje prázdno, které mohou využívat politické strany ve svůj prospěch.

Co se týče otázky dělení pravomocí a odpovědností na jednotlivých stupních, má pro mne klíčový význam vymezení mediálního (lokálního, komunálního) stupně. Tento stupeň, který vymezují jak centralizované, tak decent-

ralizované systémy, je jakožto faktor v konstrukci školské politiky, školství a vzdělávání různě ceněn a uznáván. Rozdíly jsou v obsahu, rozsahu, stupni a způsobu zapojení společenských (občanských) struktur do řízení a vedení školství a škol. Může být organizován tak, že jde spíše o transmisi národní (státní) školské politiky, může to však být také médium, kde společnost velmi bezprostředně buduje relace ke školství a škole, případně vzdělávání.

Jaká jsou základní dilemata tohoto organizačního stupně?

1) Na komunálním stupni se vzhledem k obsahu a cíli setkávají dva druhy zájmů, potřeb, žádostí: na jedné straně se setkává obecný (státní) národní zájem, na straně druhé zájem komunální (lokální), školní a individuální.

Tyto dva zájmy se nikdy zcela nekryjí, mezi nimi je vždy určitý rozpor, tento stav je jeden ze zdrojů stálého napětí a dokonce konfliktů mezi státní správou a komunální samosprávou.

2) Jelikož výchova a vzdělávání jsou konec konců potřeba i právo občanů (protože se škola organizuje kvůli lidem — dětem, mládeži i dospělým, lidé nechodí do školy kvůli škole), je proto přirozené a logické, že o škole něco řeknou, že vyjádří svoje myšlenky a potřeby a také že nakonec spolu — rozhodují o tom, jaké by školství a škola měly být. To je základní důvod, že vedle profesionálního, odborného (kvalifikovaného), pedagogického a vedoucího personálu se do obsahové a organizační podoby škol zapojují také rodiče a jiní občané. Kolem jejich práce i spolupráce se pak objeví problém poměru mezi profesionalismem a laictvím.

Výše uvedené dilema nastává kvůli různým očekáváním jednotlivých zainteresovaných struktur a představuje potencionální zdroj stálých nedorozumění. Bude jich méně, budou-li jasně definovány pravomoci a odpovědnosti odborných skupin a orgánů, úkoly správně administrativních struktur a samosprávních a smíšených orgánů, které na tomto stupni vznikají. Je nutné také jasně vymezit vztah mezi komunálními školskými orgány a komunální politickou kompetencí.

Při určování místa a úlohy mediálního (lokálního, komunálního) stupně je třeba vyhnout se extrémům. Nepřiměřené vymezení tohoto stupně v organizaci školství může jednou vzdálit školu od lidí i života, na druhé straně zase nadměrnou školskou politickou a organizační decentralizací se ztrácí nacionální význam výchovy a vzdělávání.

Lokální školství případně vzdělávání nesmí být lokalistické, v konceptu musí být nacionální složka, aplikace pak musí respektovat také užší, specifické potřeby, problémy a aspirace komuny jako sociálního, demografického a ekonomického společenství.

Decentralizace, přenesení pravomoci a odpovědnosti na komunální stupeň má svoje hranice. Vznikají totiž obavy, aby školství a školská řeše-

ní nebyly stále více závislé na „laicích“, což zvyšuje možnosti rozdrobení a anarchie. Toto nebezpečí vzniká, jestliže se místo na zásady demokratické participace dbá na politickou demokracii. Řízení na principech politické demokracie, kde jeden člověk znamená jeden hlas, může dovést k přehlasování odborně korektních a kompetentních opatření. Jakmile jde o otázky, které svou podstatou přísluší vědě, potom je právem rodičů i jiných občanů, aby vyjádřili svá stanoviska a názory; uvážit, co je možné uskutečnit v školním životě i práci, to už je povinnost a odpovědnost odborníků.

Decentralizace však neznamená, že stát úplně vypustí řízení školství ze svých rukou. Anarchii zabraňuje určením (centralizací):

- vzdělávacího standardu (národně vzdělávací program, který umožňuje působení školského systému, což je podmínkou jeho konstrukce)
- standardu a norem realizace programu (kvůli ochraně dětí)
- finančních zásahů do školství a způsobu kontroly

Co se týče vzdělávacího standardu případně národně vzdělávacího programu, je třeba dodat následující:

- a) Aby se mohlo uskutečnit právo rodičů i jiných společenských struktur, aby se ve vzdělávání braly ohledy také na regionálně kulturní, sociální a jiné zvláštnosti, je potřebná také programová deregulace. To znamená, že se na rozdíl od minulého režimu, který byl příznačný uniformními programy, určité pravomoci v programování přenášejí také na nižší (komunální, mediální a školní) stupně. Mezi školami tak vznikají rozdíly, školy získávají svoji individuální podobu, svoji individuálnost. Tato programová deregulace je zejména potřebná při organizaci předškolní výchovně vzdělávací práce.
- b) Určování vzdělávacího standardu, který umožňuje vývoj dětí na vertikále školského systému, neimplikuje regulaci vzdělávacího procesu, která byla doposud příznačná pro náš systém řízení a vedení škol a práce učitelů. Skutečná odborná autonomie škol a učitelů i jejich tvůrčího procesu přijde ke slovu teprve poté, když se přejde od kontroly procesu ke kontrole výsledků. Veřejnost oceňuje práci škol i učitelů podle úspěchů, které mají žáci na vyšším stupni škol a podle pracovních výsledků, ne však podle toho, zda učitelé se svými žáky pracovali podle učebních osnov či ne. Teprve v takových podmínkách jsou skutečně dány možnosti pro individualizaci a diferenciaci školní práce. Decentralizace, deregulace, přechod od kontroly procesu ke kontrole výsledků a možnost uskutečnění individuální podoby škol otevírají tak i dveře školním poradním službám.

Poté, co jsem řekl o vztahu mezi právním státem a společností, by bylo možné vyvodit následující myšlenku.

Otázka a dilema není v tom, zda stát pustí školství ze svých rukou a tím přeneše pravomoc a odpovědnost za vzdělávání na lokální celky a rodiče. Jde pouze o problém zapojení společnosti do státního řízení a participace občanů při plánování školství a výchovně vzdělávacího procesu. Tomu se však nemůže vyhnout žádná společnost. Jak velická bude participace občanů, v čem bude tato participace a jak bude organizováno zapojení občanů do školství a školní práce, to už je věcí obecného a školsky politického rozhodování.

## Metodologie školních reforem a reformní zkušenosti

**Boris Kožuh**

Velice důležitá součást rozvoje každé společnosti je rozvoj školské soustavy. Pedagogika má úkol probádat a prozkoumat ho. Tomuto úkolu naše pedagogika věnovala dost pozornosti. Při tom nezůstaly v pozadí ani otázky školských reforem. To se však zatím v rozvoji našeho školství neprojevalo, protože jsou tyto výzkumné práce novějšího data.

V analýze školských reforem má zvláštní místo metodologická analýza; metodologické zkušenosti a poznatky jsou totiž obecnější a proto užitečnější. Bohužel se to v naší školskoreformní praxi posledního téměř půlstoletí neprojevalo. Analýzy dokonce ukazují, že reformní procesy nebyly systematicky sledovány ani zkoumány. Ba dokonce málokdy byly vůbec evaluovány či hodnoceny (Kožuh 1987).

Školských reforem bylo u nás v tomto období několik, a tím i dost možností něco se naučit, třeba i na vlastních chybách. Přesto analýza našich reforem a reformních pokusů (plánovaných, ale neuskutečněných reforem) neukazuje na jasný pokrok založený na systematickém přenosu metodologických zkušeností (až na nepatrné výjimky). Leckdy nebyly zobecněny ani ty nejjednodušší metodologické zkušenosti. Úkolem této analýzy je podrobněji dokázat tuto tezi (či toto tvrzení). Uděláme to na několika nejcharakterističtějších příkladech, které podrobíme metodologické analýze.



## I. Metodologické zkušenosti se jen ztěžka přenášely časem a prostorem

V školské reformě v r. 1957 bylo předem domluveno, že se budou do škol zavádět nové učební osnovy postupně a teprve po přezkoušení v experimentálních školách. To by zjednodušilo přípravu: přípravy nových učebnic, příruček, přípravy učitelů atd. Tempo zavádění však bylo v jednotlivých republikách Jugoslávie různé; někde zaváděli nové učební osnovy prakticky rázem a najednou, jinde v kratších či delších etapách. V Slovinsku byly zaváděny každý rok nové osnovy v další vyšší třídě. Osnovy byly experimentálně přezkušovány celý rok a na základě toho zhodnoceny, doplněny a revidovány. Kupříkladu, nové osnovy pro čtvrtou třídu byly přezkoušeny v šk. roce 1957/58 na dvaceti experimentálních školách. Síť experimentálních škol se sice záhy rozpadla, ale přesto byly osnovy pro osmou třídu přezkoušeny stále ještě na šesti školách. I v Chorvatsku bylo tempo zavádění nových osnov podobné; podobný byl také experimentální přístup.

V ostatních republikách byly osnovy zaváděny rychlejším tempem a většinou bez jakéhokoliv přezkoušení. Elaboráty o realizaci reformy přinášely zprávy o četných problémech takového přístupu (Sprovedjenje reforme osnovne šole, 1963). Frontální zavádění nových školních osnov způsobilo neklid v školních kolektivech a mezi rodiči, převážně kvůli špatným a nedostačujícím přípravám. Přípravy však jiné ani nemohly být, vzhledem k tomu, že nebylo provedeno žádné experimentální přezkoušení. Výsledky takového přístupu vyvolaly požadavky okamžité revize a korekce školních osnov, samozřejmě znovu bez důkladné analýzy příčin.

Ta zkušenost nám ale nestačila. Přes veškeré dobré zkušenosti s experimentálním zaváděním a přes veškeré špatné zkušenosti s frontálním zaváděním byla o deset let později v Slovinsku zavedená nová matematika; frontálně ve všech základních školách a bez jakéhokoliv přezkoušování. Anebo lépe řečeno: osnovy byly přezkoušeny frontálně na celé generaci. Když o něco později visel osud reformy matematiky na nitce (dá se říci, že právě kvůli tomu) došlo k větším zásahům do učebních osnov. Velká část energie učitelů byla marně proplytvaná. Většinu zkušeností a poznatků, získaných tímto způsobem, mohli reformátoři získat už na začátku, kdyby program experimentálně ověřili.

## II. V našich reformách jsme často přeceňovali sílu organizačních změn

Školní oblast nesnese voluntarismus, jak se vždycky znovu potvrdilo. Jeden z markantních výrazů voluntarismu v procesu reformy školské soustavy je přeceňování organizačních změn a zásahů.

Charakteristickým příkladem je model řešení problému horizontálních a vertikálních přechodů v středoškolské soustavě podle reformy z r. 1965. Tvůrci modelu reformy přitom zašli do slepé uličky přeceňování organizačních změn. Reforma středního školství byla připravována především kvůli demokratizaci školské soustavy, pojaté v úzkém smyslu jednotnosti a s tím svázané vertikální a horizontální průchodnosti. Ve smyslu zjednodušení a redukce jednotnosti na stejnost byla koncipována přípravná fáze střední školy. Ta měla radikálně řešit všechny problémy průchodnosti na prvním stupni střední školy. Aby předešli všechny výčitky o nedemokratičnosti nejednotné druhé fáze, koncipovali tuto fázi tak, že prostě předepsali všechny možné horizontální přechody. A to bez ohledu na úkoly a funkce tří směrů, které v této fázi existovaly (směry v podstatě napodobovaly gymnázium, střední odborné školy a učiliště). Dá-li se horizontální přechodnost řešit tak jednoduchým způsobem a nejsou-li tyto přechody ničím podmíněny, tak je jednotná první fáze úplně zbytečná. V tomto případě by bylo možné takové přechody prostě předepsat i ve staré školní soustavě. Zkušenosti všude ve světě ukazují, že organizační zásahy zřejmě takovou sílu nemají.

### Literatura:

- [1] Franković, D.: O metodologiji i stratigiji daljeg razvijanja sistema, Pedagogija 1967, č. 4.
- [2] Kožuh, B.: Pedagogika in šolske reforme, Ljubljana 1987.
- [3] Kožuh, B.: Metodološke značilnosti reforme naše osnovne šole, Ljubljana 1981.
- [4] Mužić, V.: Metodološki aspekti naučong utemeljenja preobražaja odgoja i obrazovanja, v: Stručnopedagoški i naučnoistraživački rad u vaspitanju i obrazovanju, Novi Sad 1981.
- [5] Schmidt, V.: Metodologija šolske reforme, Sodobna pedagogika 1966, č. 9–10.
- [6] Sprovedjenje reforme osnovne škole, Beograd 1963.

# Z tvůrčí dílny našich zahraničních přátel

Blok příspěvků přeložil a k tisku připravil J. Maňák

## Jan Amos Komenský o významu pravidel chování v procesu výchovy

Ginka Dimitrovová

Jan Amos Komenský přisuzoval neobyčejně velký význam výchově morálních vlastností u dětí při styku s ostatními lidmi. Podle názorů Komenského člověk nemůže získat vzdělání bez výchovy, tj. oba tyto procesy musí probíhat v jednotě. Komenský upozorňoval na to, že styk s okolím obsahuje v sobě sice skrytou, avšak zvlášť působivou sílu, která výchovně působí na lidskou osobnost.

Komenský oceňoval kulturu chování jako důležitou část obecné kultury člověka. Radil všem, kdož se setkávají s kulturními lidmi, aby pozorovali jejich jednání a pohyby, řeč i mlčení, oči, postavu, chůzi atd. a aby pociťovali radost ze styku s těmito lidmi. Vysoko též oceňoval mravní normy jako zákony lidského chování. Vyzýval, aby se u všech dětí bez výjimky pěstovaly základní ctnosti jako moudrost, uměřenost, odvaha a spravedlnost.

Na osobnostní vlastnosti a jednání mají velký vliv lidé, s nimiž se dítě stýká. Komenský si to plně uvědomoval, protože považoval za základní výchovné faktory rodiče, vychovatele a učitele. Aby výchova probíhala úspěšně, je nezbytné, aby děti a mladí lidé viděli a prožívali příklady správného chování, dobrých vzájemných vztahů, projevy morálních a občanských ctností. Výchova správného chování prostřednictvím napodobení vzorového pedagogického chování musí začít od nejrannějšího dětství, a to nepřetržitě a soustavně. Podle Komenského učitelé malých dětí by měli být zkušenější než jiní učitelé, měli by být moudří, přátelští a pracovití, aby je děti mohly napodobovat.

J. A. Komenský velmi zdůrazňoval princip shody s přírodou; učitelům doporučoval, aby se k dětem chovali nejen s pochopením a láskou, ale aby děti také dobře poznali a respektovali jejich individuální zvláštnosti a schopnosti. Je třeba, aby nejen od dětí požadovali plnění úkolů, ale aby je také pozitivně stimulovali, umožňovali jim prožívat radost a vytvářeli pro ně příznivou atmosféru. Školy by měly být opravdovými dílnami lidskosti, ve-

řejnými laboratořemi, v nichž se žáci připravují k současnému i budoucímu životu.

## Didaktika — hlavní směr v současné profesionální přípravě učitelů

Peter Petrov

V posledních letech chápe stále více autorů didaktiku jako vědu o vyučování nebo jako vědu o vzdělávání a vyučování. Didaktika se zabývá podstatou a zvláštnostmi vyučování ve všeobecně vzdělávací škole. Na rozdíl od ostatních věd, které také zkoumají vyučování, je didaktika jediná, která sleduje vyučování jako jednotný jev a dokonce jako relativně samostatný systém. Didaktika se nemůže rozvíjet nezávisle na pedagogice, avšak didaktické závěry představují zvláštní kategorie pedagogických poznatků. Struktura a obsah didaktiky se stále mění, přesto lze strukturu didaktické problematiky shrnout takto:

1. Didaktická propedeutika zahrnuje otázky vědeckého statusu didaktiky, jejího předmětu, aktuálních funkcí a úloh, dále etapy jejího rozvoje, její teoreticko-metodologické základy, její vědecké instrumentarium, pojmově terminologický aparát atd.
2. Teleologická (teleonomická) didaktika se zabývá otázkami, které jsou spojeny se sociálními požadavky na přípravu a rozvoj dorůstající generace, cíli a úlohami výuky a vzdělávání atd.
3. Objektová didaktika (ontodidaktika) vytyčuje teoretické základy vzdělávacího a vyučovacího obsahu, základní koncepce pro výběr vyučovacího obsahu, vypracovává principy strukturování základních státních dokumentů: učebního plánu, učebních osnov, učebnic aj,
4. Subjektová didaktika sleduje činnost žáků (učení), činnost učitelů (vyučování), tj. hlavní subjekty výuky jako binární jev.
5. Subjekt-objektová didaktika (komunikativní, perceptivní, interaktivní) objasňuje podstatu a zvláštnosti výuky jako komunikačního procesu, jako procesu vzájemného dorozumívání, spolupráce mezi učitelem a žákem, analyzuje strukturu výuky jako celostního jevu.
6. Normativní didaktika se zabývá otázkami zákonitostí a principů výuky, jejichž pomocí je zajišťována vyšší účinnost výchovy, vzdělávání a vývoje žáků.

7. Technologická didaktika (didaktická technologie) vysvětluje problémy organizačních systémů, forem, metod a výukových prostředků, zabývá se otázkami racionalizace a intenzifikace činnosti učitele a žáků, otázkami vědecké organizace jejich práce.
8. Docimologie a didaktometrie se zabývá kontrolou a hodnocením přípravy a vývoje žáků, měřením (diagnostikou) výukových výsledků, sebekontrolou a sebehodnocením žáků.
9. Didaktická prognostika (futurologie) vypracovává a připravuje teoretické a organizačně metodické předpoklady k prognóze v didaktice a při vědeckém zdůvodňování výuky.

Navržená struktura didaktické problematiky je poměrně omezená, neboť existují též jiné varianty. Tato struktura totiž nepokrývá celý systém relativně oddělených oblastí (směrů) současné didaktiky. Navíc lze uvést ještě počítačovou didaktiku, v některých zemích se konstituuje komunikativní a hermeneutická didaktika (Německo), kognitivní didaktika (USA) aj. Projevuje se též velký zájem o reformní pedagogiku, v níž má didaktika také velkou úlohu.

## Řízené tiché čtení jako metoda

Jože Lipnik

Obecná didaktika vyvíjí takové metody, které mají společné charakteristické rysy stejné pro většinu vyučovacích předmětů, pak tyto metody dále modifikují a rozšiřují. Metodika literární výchovy si také vytváří různé metody, jednou z nich je metoda řízeného tichého čtení. Tato metoda vyžaduje určitou úroveň samostatné práce žáků a je přiměřená jednak pro analytický rozbor, jednak pro problémově tvořivý přístup k literárnímu dílu.

Interpretačně analytický přístup k literárnímu textu se skládá z třífázového postupu při osvojování textu: celkový pohled na text, práce s jednotlivými prvky textu a závěrečné celkové hodnocení. Tento přístup je především vhodný pro školní texty, které se probírají v části vyučovací hodiny, někdy i delším časovém období. Jsou to většinou jednotlivé básně, krátké prozaické texty, delší úseky textu, redigované texty apod.

Tiché čtení se uplatňuje zejména ve druhé fázi práce s textem, kdy žáci hledají vysvětlení neznámých pojmů, kdy srovnávají, komentují, dokumentují, objevují literárněteoretické, jazykové, filozofické, sociologické, morální,

etické a jiné prvky textu. Tento moment výuky při školní interpretaci literárního textu má charakter problémového řešení.

Žáci řeší rozmanité úlohy spojené s porozuměním textu a učitel hodnotí jejich výsledky. Úkoly jsou často řešeny na základě tichého čtení. Metoda řízeného tichého čtení má tři komponenty, jsou jimi: žák, učitel, umělecký obsah. Cílem řízeného tichého čtení je získat hlubší porozumění a s tím spojený zážitek než u hlasitého čtení. K tomu se používá těchto postupů: globální čtení, analytické čtení, čtení jednotlivých částí textu, diagonální čtení, kurzorické čtení, dokazování, podtrhávání, pořizování nadpisů, srovnávání, dělání závěrů, komentování, polemizování atd. Všechno najednou a na jediném textu ovšem nejde, avšak mnohé aktivity lze v průběhu roku realizovat.

Učitel v první řadě plánuje práci. Při plánování jednotlivých vyučovacích hodin stanoví cíle, určuje práci pro jednotlivé fáze, vždy však musí předvídat, co a v jakém rozsahu je pro žáky únosné. Volí vhodnou motivaci k samostatné práci, stanoví vyučovací formy, individuální, partnerskou a skupinovou práci atd. Úkoly se žákům zadávají ústně nebo písemně, stanoví se požadavky a výsledky práce se kontrolují. V průběhu práce s literárním textem má žák řadu příležitostí k dotazům, k polemikám a diskusím se spolužáky i s učitelem. Tím se dosáhne toho, že čtený text se nesleduje pasívně, bez osobního postoje a zaujetí, nýbrž žák čtené literární dílo prožívá.

## Technické modelování a vyučování

Nikolaj Canev

Modely, jako analogie reálných objektů, které žáky obklopují, slouží jako zprostředkovatelé mezi realitou a dětským světem. Pomocí modelů vnímají děti své prostředí, získávají nové vědomosti, srovnávají a obohacují svou zkušenost o věci známé i neznámé. Model je ideálním materiálním základem pro zdokonalování vědomostí a schopností. Jeho prostřednictvím děti provádějí různé poznávací a badatelné postupy. Technické modelování umožňuje stimulovat tvůrčí možnosti a přispívat k osvojování celé řady vědecko-technických poznatků. Při procesu modelování se žák učí zacházet se světem předmětů a ideí. V průběhu modelování se posilují některé charakterové rysy žáků.

Ve vazbě modelování — vyučování lze rozlišit tři aspekty: didaktický, technický, psychologický. Z didaktického hlediska lze technické modelování

chápat jako 1. hru, svobodné reproduktivní nebo tvůrčí činnosti, 2. vyučovací metodu a 3. výzkumnou metodu.

Problém promyšlené integrace modelů a modelování do vyučování je zvláště důležitý z hlediska didaktických cílů a potřeb žáků již od prvních tří tříd. Jestliže ovšem žáka necháme zcela samostatně modelovat, nenaučí se to, co je potřeba, jestliže však příliš zdůrazníme vzdálenější cíl můžeme narušit jeho zájem. Vysokou didaktickou hodnotu modelování uplatníme jen vyváženým vztahem dvou aspektů: hry a badatelského přístupu. Podceňování tohoto hlediska snižuje výchovně vzdělávací hodnoty modelování. Optimalizace vyučovacího procesu technického modelování předpovídá vhodné učební osnovy i respektování všech ostatních podmínek včetně materiální základny, přiměřenosti a zájmu žáků.

## Umění a počáteční vyučování

**K. Sapundžievová, N. Bojadžievová**

Jako specifický výchovný cíl estetické kultury v počátečním vyučování je třeba vidět osvojování všeobecného obsahu základních forem lidských kulturních hodnot, které zabezpečují celkový rozvoj osobnosti. Nejpřirozenější formou osvojování estetické kultury malými dětmi je seznamování se s uměleckými výtvary a přiměřená umělecká tvořivá činnost (receptivní, interpretační a tvořivá). Je třeba, aby umělecká činnost ve škole se realizovala jako vedoucí forma, neboť jen tak se uskuteční plnohodnotný rozvoj osobnosti v tomto vývojovém období.

Nutnost demokratizace a humanizace všeobecného vzdělání se odpovídajícím způsobem odráží i v počáteční škole. Stejný přístup si vyžaduje i umělecká výchova, proto vyučování i výchova se musí opírat o obecně lidské hodnoty a národní humanistické tradice. To ovšem vyžaduje respektovat určité podmínky. Je to především místo a cíl literatury, umění, uměleckých tvořivých činností na všech stupních škol a konkrétně i v počáteční škole. Na tomto stupni se vytvářejí základy estetické kultury osobnosti a v souladu s tím vyučování v předmětech estetického cyklu má úvodní charakter.

Druhou podmínkou je zásadní změna některých hledisek při osvojování si umění a výchova prostřednictvím umění. Je nezbytné, aby se žáci neorientovali příliš na odborné znalosti, ale více na emocionálně estetickou kulturu osobnosti. Proto je nutná určitá změna orientace vzhledem k umělecko-tvůrčí dominantě jako převládající činnosti. Analýza dosavadní praxe uká-

zala, že se klade důraz především na zvládnutí obsahu uměleckého díla a že se nedoceňuje umělecké vnímání tvorby a možností vlastní tvůrčí práce dětí.

Třetí podmínkou pro plnohodnotný estetický rozvoj je orientace na estetické osvojování s ohledem na individuální duševní rozvoj žáka, na rozvoj jeho citů, uvědomění, na životní přípravu. V konkrétní výchovné práci je tento aspekt spojen s vytvářením motivace a s překonáváním existujícího mechanického rozdělování uměleckého vztahu na emocionální a intelektuální prvek.

Nikoli na posledním místě stojí podmínka další, a to integrace různých druhů umění. Zvláště příznivé možnosti v tomto směru poskytuje dramatické umění, neboť umožňuje využít na jedné straně literatury, výtvarných děl, hudby apod., na druhé straně přípravy dekorací, kostýmů, výběru hudby atd. To vše však vyžaduje přestavbu speciálního pedagogického vzdělání.



# Humanizace výchovy — heslo nebo program?

## Humanizácia výchovy a vzdelávania

Dušan Jedinák

### Ke dni učiteľu

Po mnohých temných rokoch ožíva nádej na úspech prevýchovy. To znamená vnútorné prežitie každej pedagogickej situácie. Pochopiť a rozdávať radosť z poznania, rozvinúť duchovnú prirodzenosť, vyvážiť vzťah vedomostí a hodnotových orientácií. V našom školstve by už mohlo nastať ovládanie hnevov i závistí, odpúšťanie nezdarov i zlomyseľností. Pokoj v učiteľských srdciach a odvaha k obetiam môže prispieť k vytvoreniu nových nádejí i pokorných víťazstiev. Nie je nezmyselné ani harmonické spojenie viery a vedy, nie je zbytočný ani súlad slobody a nezávislosti s právnym poriadkom a sociálnou spravodlivosťou. Môžeme v našich školách pripravovať demokraciu ako stav ľudskej duše, ako súčasť zodpovedného vnútorného uspošobenia človeka.

Učiteľ môže byť svedkom úcty k hodnotám. Vzdelávaním má prispievať k uspokojeniu niektorých poznávacích túžob žiakov a pridávať na hodnotu a všeobecnej kvalite ich života. Škola môže pripomínať chrám sily ducha, slobody myslenia i zápasu o premenu sveta. Učiteľ môže láskavou kritikou podnecovať tvorivý výkon študentov, kvalitnou odbornou profesionalitou a nadšenou ľudskosťou pripravovať celostné pohľady na svet a spoločenskú činnosť.

Univerzálna výchova je nástrojom na prebudovanie sveta. Vlastné cesty k poznaniu, rovnováha medzi osobnou slobodou a spoločenským poriadkom, kultúra tela i ducha povznáša každého človeka k ľudskosti. Integrácia vedných disciplín, spojenie teórie i praxe, zmysluplnosť svetonázorov a filozofii zušľachtuje snahu o nápravu ľudských záležitostí.

Príkladom svojho života, osobným rastom v ľudských hodnotách, odbornou kompetenciou a čestnosťou dosahuje učiteľ rast a stále dozrievanie svojho povolania. Výchova a vzdelávanie mu umožňuje stále jednoznačnejšie objavovať vlastný zmysel i hodnotu.

Napriek tomu, že výchova je v podstate seba-výchova, preberanie a prehĺbenie zodpovednosti za vzájomné dávanie a prijímanie, opakujem

s Komenským: „Niektorí sa pokúšali napravovať školy, iní chceli naprávať cirkvi a iní opať štáty. Ak sa však všetci súčasne sami v sebe nepolepšíte a ak nebudete súčasne naprávať všetko, čo vzájomne súvisí, nikdy sa nedostanete dopredu, všetko bude upadať a meniť sa na chaos.“ Dôverujem myšlienke B. Hrejsovej: „Človek nesmie hľadať svoje vlastné šťastie, ale pomáhať hľadať šťastie iným. Tým sa stáva život krásnym. Všetci musíme pracovať na tom, aby sme vychovali ľudí k zodpovednosti. Ľudia sú láskou živí, ničím iným.“

## Komenský o nápravě lidských věcí

Marie Řehořková

Jan Ámos Komenský (1592–1670) je současný především svou snahou o nápravu lidských věcí. „Co jsou to lidské věci“, klade si Komenský otázku. A odpovídá, že lidské věci jsou ty, jimiž se lišíme od ostatních tvorů. Tedy rozum, cit a svobodná vůle.

Dnes bychom mohli lidské věci nazvat kulturou, souhrnem výtvorů materiálních i nemateriálních, vzorců chování a norem, jež přecházejí z pokolení na pokolení a jsou vlastním dílem člověka. V díle člověka se projevuje jeho rozum, cit a vůle k činu. Překrásně vyjádřil podstatu lidství ve 2. polovině 20. století básník Vladimír Golev:

„Člověk se rodí na svět právě jako pták — svobodný.  
Jak polní lilie a stromy — holý.  
Do vínku dostal jenom myšlenku.  
Člověk se rodí, aby chodil,  
aby žil a zpíval,  
bral svůj podíl  
ze sluneční krásné pohody  
a nevládla mu z věcí kterákoli.“

Poslední verš je velmi závažný. Svět je složitější, než byl za doby Komenského. Člověk je ovládán vlastními výtvorů a mnohé z těchto výtvorů mu nahánějí strach. Atomová a genetická věda stojí na rozcestí: bude člověku sloužit, nebo půjde proti němu? Úmluva zní, že mírou všech hodnot je zlato. Bude tato míra všech hodnot zvyšovat nedostatek jedněch a blahobyt druhých? Nebo ji odvrhne jako kdysi král Midas? Zahubí masmédia svobodný rozvoj individua? Tyto a další otázky musí si lidé poctivě nastolovat, neboť klamat druhého znamená oklamat nakonec i sebe. Pravda se stále více vyjevuje jako shoda rozumového poznání s absolutními biofyzickými

principy, nezávislími na existenci člověka. Život byl na naší planetě již před námi, v jiných formách a je vsutku zvířecí tupostí, jestliže neuvažujeme nad tím, odkud jsme přišli, kdo jsme a kam směřujeme. Z tohoto pohledu není žoldnér 17. věku příliš vzdálen od kariéristy věku našeho.

Je ovšem příznačné pro složitost současného světa, že Komenský byl podstatě lidství blíže než kterýkoliv současný vzdělanec. Jeho strastiplný život ho nezbavil ani rozumu, ani citu k druhým lidem, ani vůle až do posledního dne konat dobro.

Ve svém pansofickém díle „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ se Komenský přidržuje skutečného života. Dospívá k poznání, že nestačí reformovat školy a rozvíjet vědění, ale že je třeba pokročit dále, k reformě mravní a sociální, a to za spoluúčasti všech. Vylučuje tedy manipulaci s člověkem jako něco nelidského, něco, co odporuje podstatě lidství. Rozum, cit a vůle k činu by neměla nikdy být zneužita k manipulování s druhými lidmi. A to ani ve jménu dobrého záměru!

Každý z nás je proto vybaven smysly a rozumem, aby se jimi v životě řídil. Dává-li přednost nepřímé zkušenosti před přímou (tj. druhým lidem a knihám), podobá se těm, kteří žijí v ustavičné noci a mají světlo od měsíce, nikoliv od slunce. Komenský již v 17. století vidí nejen prospěch, ale i nebezpečí ve zprostředkovaných informacích. Není divu, že náš současník, Luis Buñuel, vidí v masmédiích druhé největší nebezpečí lidstva (řadí je hned za populační explozi).

Základ mravnosti Komenský vidí v rovnosti lidské přirozenosti a ve výcviku vlastní rozumnosti. Jeho názor na podstatu mravnosti může být dobrým východiskem i pro náš věk, a to jak při řešení otázek národnostních, sociálních, náboženských, tak i mocenských, politických. Rovnost lidské přirozenosti dává právo na sebeurčení i docela malým národům a etnickým skupinám a zároveň eliminuje vyvolenost rasy či národa.

Slova jsou pro Komenského „schránky věcí“. „Kde je třeba činu, jednej, šetři slov“, nabádá Komenský. Je lépe neříci sto věcí, jež by mohly být řečeny, než říci jednu, která měla být zamlčena. O choulostivých věcech se má mlčet nebo mají být řečeny cudně. Zde navazuje na starověké filozofy, pro něž neslušné řeči byly znakem nesvobody, otroctví. Pro duševní zdraví je střídmost ve slovech stejně důležitá, jako pro tělesné zdraví střídmost v jídle a pití. Ctnost a pravda se podle Komenského neskrývá.

Komenský se vyjadřuje i k řízení obce, státu. Obec přirovnává k lidskému tělu, v němž každý orgán má svou funkci. I v obci má každý plnit svůj úkol. Špatné sklony v člověku by měly regulovat zákony. Komenský dobře ví o honu za majetkem, za počtami a výsadami i za požitky a rozkoší. Proto nazývá majetek jistou starostí, počty prázdňým dýmem a rozkoše sladkým

jedem. Za předpoklad správné politiky pokládá sebeovládání. Vládnout sobě a vládnout druhým pokládá za vrchol umění. Lidé však nedovedou vládnout sobě ani druhým. Proč? Poněvadž nejsou pamětlivi lidské vznešenosti a jsou tak otrockého ducha, že slouží nejnižším pudům, jsou požívační a malicherní.

Mnozí, kteří vládnou jiným, nedbají toho, proč mají vládnout, činí tak z rozkoše z útisku a zacházejí s lidmi jako se zvířaty. Zneužívají je. Takovíto vládcí se domnívají, že svět je tu kvůli nim. Setkají-li se s odporem (a lidskou podstatu nelze natrvalo zbavit svobody), používají nejrozmanitějšího násilí, jako jsou žaláře, pouta, zbraně... Sluší se, aby se takto zacházelo s rozumným tvorem? Táže se Komenský. V odpověď na tento stav pak říká: je nesporným porušením přirozeného řádu světa.

Podle Komenského se dostávají k vládě lidé, kteří vládnout nemohou, nedovedou a nechtějí. Vládnout nemohou lidé slabí, zženštilí, nemající obecné vážnosti. Vládnout nedovedou lidé chabí, neznalí vladařského umění a z něho plynoucích povinností. A konečně vládnout nechtějí lidé líní, ovládaní choutkami, které je zcela zaneprázdnují.

Řád lidských věcí je uváděn ve zmatek jak touhou mnohých po vládě, tak naopak snahou všemu ovládaní se vymknout. Tento stav je podporován bezstarostností člověka nad tím, kdo je, odkud přichází a kam směřuje svým životem. Tuto bezstarostnost Komenský nazývá zvířecí tupostí a říká o ní, že je podporována samolibostí omezeného vědění, které se vyvyšuje nad druhé, nadýmá pouhými domněnkami, jež vedou ke svárům o nepodstatné věci. V tomto všem pak shledává lidskou společnost horší než zvířecí. Neboť zvířata, je-li jim třeba vůdce, poslušně sledují toho, kterého si vyvolila. Konečně i rozkoš z válčení je vlastní jen člověku. Mezi zvířaty jen šelmy napadají, nikoliv však jedince svého druhu.

Komenský vidí lidské věci vážně porušeny, nikoli však zničeny. Neboť pod plísní omylů, neřestí a zmatků zůstává zdravé jádro člověka jako dokonalého díla božího. V člověku je touha po vědění, smysl pro dobro a krásu i láska k pokojné činnosti. Právě tato veliká víra ve vnitřní síly člověka vede Komenského k obecné poradě o nápravě lidských věcí.

Komenský chce svět osvobodit „od roztržštěnosti na strany, na něž se bez konce rozdělujeme, od mnohosti názorů, od donucování a násilí, jimiž se trápíme v církvi i politice.“ Sjednocení je možné i žádoucí jen na základě opravdového lidství, tj. rozumových, citových a volních kvalit člověka. Toto pak za nás nikdo provést nemůže, leč my sami a společně.

Co říci závěrem této úvahy o smyslu Komenského díla pro dnešek? Dílo je integrální součástí života Komenského. Ten pak nám dokazuje, že neexistuje doba tak těžká, aby se v ní nedalo konat dobro. Velké věci ovšem nelze konat jinak, než jako každodenní malé věci, konané s velikou láskou. Veliké

dílo Komenského vznikalo z jeho každodenní píle, houževnatosti a vysokého životního cíle. Bez toho posledního by k nám nemohlo dnes promlúvat.

## Je naša škola dielnou ľudskosti?

Erich Petlák

Obdobie po novembri 1989 v plnom rozsahu zasiahlo aj naše školstvo. Prehodnucujú sa doterajšie prístupy, na najmä sa hľadajú možnosti výraznejšieho a tvorivejšieho skvalitňovania a zefektívňovania výchovy a vzdelávania mládeže. Obdobie, ktoré uplynulo od novembrového prelomu je veľmi krátke na to, aby sme mohli hovoriť o dosiahnutých prevratných zmenách, výstižnejšie je hovoriť skôr o zmene prístupov k jednotlivým oblastiam, ktoré len postupne prinesú výraznejšie zmeny vo výchove a vzdelávaní mládeže. Kým počiatočné pohľady na západné školstvo mali skôr mali skôr spontánny charakter (otvorila sa dovtedy nepoznaná možnosť výmeny literatúry, návštev škôl, návštev výstav didaktickej techniky, pomoc učiteľov zo západu pri výučbe jazykov a pod.), dnes začína prevládať racionálnejší, hlbavejší a aj systematickejší prístup k poznávaniu tamojšieho školstva v celej jeho komplexnosti. V súčasnosti sa viac orientujeme na didaktiku — na alternatívne pedagogické systémy výučby, na komparatívnu pedagogiku — porovnávanie a rozbor školských systémov a pod. a viaceré stránky — týkajúce sa najmä výchovy spomíname iba okrajovo, hoci nie všetci učitelia a výchovní pracovníci sa vedia vysporiadať s novými zmenenými podmienkami. Kým v minulosti učitelia dostávali pokyny a smernice, a to aj so zameraním na výchovnú stránku vyučovania, napr. pokyny zamerané na svetonázorovú výchovu, na mravnú výchovu — dnes nikto nenariaduje, na čo a ako sa máme zameriavať vo výchovnom pôsobení. Voľnosť a samostatnosť, ktorá je učiteľom ponúknutá, ich, takpovediac, zaskočila. Zrazu im chýbajú pokyny, chýba možno odvaha a možno aj samostatná tvorivosť pri výchovnej práci. Pri spomínaných rozhovoroch s učiteľmi som však vyzozoroval aj istú dávku opatrnosti. V čom spočíva? Ako vieme po novembri 1989 sa vzniesol celý rad dosť kritických poznámok adresovaných *pedagogike*. Najviac kritiky z pedagogických predmetov bolo zameraných predovšetkým na *teoriu výchovy*, na jej obsah. Prečo práve na tento pedagogický predmet, nie je azda potrebné vysvetlovať. Bolo to spôsobené a zapríčinené jeho obsahom, nemalou mierou sa však o to pričínili aj mnohí pedagógovia, ktorí tento predmet vyučovali a preferovali v ňom predovšetkým tzv. ideové hodnoty — marxisticko-leninský svetonázor, revolučné tradície, štúdium podstat-

ných cieľov a výchovného pôsobenia od rôznych dokumentov a pod. To všetko namiesto toho, aby dôraz kládli na skutočnú mravnú výchovu v celej jej komplexnosti. Žiaľ, aj v radoch samotných pedagógov sa našli takí, ktorí teóriu výchovy postavili prakticky na úroveň predmetov marxizmu-leninizmu, namiesto toho, aby argumentovali, že teória výchovy je neoddeliteľnou súčasťou pedagogiky, že nie samotná veda, ale jej obsah a niekedy horlivosť vyučujúcich tento predmet posunula do tej roviny, v ktorej sa ocitla. Zdá sa, a to je naozaj dobre, že „krízový stav“ postupne prekonávame, teória výchovy postupne dostáva a modeluje si obsah, ktorý jej patrí, a ani vyučujúci nemajú odmietavý postoj k nej — toto uvádzam najmä preto, lebo prvé mesiace po novembri si na niektorých vysokých školách teóriu výchovy vyučujúci jeden druhému ponúkali. Je len prirodzené, že tento postoj k teórii výchovy — jej obsahu, metódam a formám — sa čiastočne premietol aj do konkrétnej pedagogickej praxe základných a stredných škôl. Bez akéhokoľvek zveličovania či nadsadzovania možno uviesť, že značná časť učiteľov výchovné pôsobenie v minulých mesiacoch takmer vypustila z vyučovania. Nevedia sa vysporiadať s tým, čo som uviedol vyššie — samostatnosťou, ale aj s tým, že výchovné pôsobenie, to nie sú iba bývalé zložky komunistickej výchovy, nevedia sa vysporiadať s možnými pluralitnými prístupmi a pod. Na tomto mieste by som rád podčiarkol, že vyššie uvedené konštatovanie sa netýka celej našej školy, nejde mi ani o zovšeobecňovanie náhodne získaných a pozorovaných poznatkov. Avšak ide o isté symptómy, voči ktorým nemôžeme ostávať ľahostajnými. Pedagogická teória musí čo najskôr pedagogickej praxi — učiteľom základných a stredných škôl — poskytnúť nie konkrétne návody a námety, ale orientáciu o možnostiach výchovného pôsobenia v súčasných zmenených podmienkach, ale aj orientovať ich pozornosť na tzv. klasické aspekty výchovy, ktoré boli ešte nedávno opomínané, napr. výchova v *duchu skutočného ničím neopradeného humanizmu*, *výchova k sebevýchove, sebadisciplíne a pod.* Jednoducho povedané, škola by sa mala stať tým, po čom volali a o čo sa usilovali pedagógovia už v minulých storočiach, t.j. *dielňou ľudskosti*. Naša škola musí väčšiu pozornosť venovať aj výchovnosti vyučovania. Na rozdiel od nedávnych predchádzajúcich rokov nejde a nepôjde iba o púhe a formálne plnenie vytýčených výchovných cieľov, ale o skutočný a plnohodnotný rozvoj osobnosti z hľadiska jeho celospoločenského uplatnenia, jedinca vyznačujúceho sa skutočnými všeludskými hodnotami, a to nielen ako nositeľa týchto hodnôt, ale aj ich tvorcu a šíriteľa.

Úvahy a polemiky o tom či naša škola bola, je a či bude dielnou ľudskosti vonkoncom nie sú jednoduché. Zložitost' problému tkvie v tom, že akokoľvek ho skúmame a budeme skúmať, resp. uvažovať o ňom, vždy nara-

zíme na problém osobnosti pedagóga — učiteľa, ktorý realizuje konkrétny výchovnovzdelávací proces. Isté je, že ak by sme ktorémukoľvek pedagógovi — učiteľovi položili otázku a spýtali sa ho, či pôsobí na svojich žiakov tak, aby z nich vyrástli ozajstné osobnosti so všetkými atribútami ľudských hodnôt, bezosporu by nám každý odpovedal, že to je viac-menej samozrejmé. História pedagogiky nás presvedča o tom, že škola svojim obsahom vzdelávania, metódami a formami práce a vôbec cieľovým zameraním sa vždy usiluje byť dielňou ľudskosti, pravdaže, v závislosti na celospoločenských úlohách a cieľoch. V každej dejinnej etape si kladie nové úlohy a nové ciele, súc presvedčená o tom, že v danom období je jej výchovné zameranie a úsilie, najlepšie, najprogresívnejšie, najlepšie zopovedajúce momentálnym, ale aj perspektívnym potrebám spoločnosti. Isté vytriezvenie, zhodnotenie, prehodnotenie a nové nasmerovanie je spojené so spoločenskými zmenami. Je nielen zaujímavé, ale aj poučné, aspoň by malo byť, že pri týchto zmenách sa aspoň v začiatkovej etape vždy siaha do dávnejšieho obdobia, pripomínajú a oživujú sa historické pravdy a skúsenosti, robia sa predsavzatia a pod. Lenže s pribúdaním nových úloh, nových problémov, nových ideí sa postupne, ale isto upúšťa od pôvodných predsavzatí, formulujú sa nové úlohy, ciele, ktorých reálnosť vždy zhodnotí až budúcnosť. Aj naše školstvo je toho svedectvom, naša viac ako sedemdesiatročná história poskytuje dosť príkladov zásadných zmien, a to nielen obsahovo-organizačných, ale aj výchovných. Práve v týchto mesiacoch a rokoch prežívame jedno z týchto prelomových období, keď všetko prehodnocujeme, pričom sa zbavujeme mnohého doterajšieho, poznačeného predchádzajúcim obdobím. Pri týchto zmenách, ktotých sme svedkami a ktoré uskutočňujeme, je vedúcou a ústrednou myšlienkou to, aby naša škola bola miestom radosti, tvorivosti, optimizmu, humanizmu a ďalších atribútov, ktoré by mali byť typické pre školskú prácu a prax a ktoré sa v posledných desaťročiach z našich škôl, vplyvom viacerých činiteľov, vytratil. Nazdávam sa, že príčiny, pre ktoré naša škola nebola ozajstnou školou ľudskosti, nie je potrebné osobitne analyzovať. Stačí azda spomenúť náročný obsah vzdelania a z neho plynúce vzdelávacie, ale aj výchovné problémy, predimenzovanosť tried množstvom žiakov, podriadenie učenia fetišizmu známk, (až prílišné) zideologizovanie výchovnovzdelávacieho procesu, rozmiestňovanie žiakov po skončení školy podľa rôznych smerných čísiel a pod. Svoj podiel na viacerých negatívach, ktoré dnes kritizujeme a ktorých sa chceme zbaviť, však majú i samotní pedagógovia — učitelia. Je pravda, že ich práca v mnohých smeroch bola priam naprogramovaná tak, aby bola v súlade s vtedajšími celospoločenskými úlohami a cieľmi. Lenže mieru angažovanosti za plnenie týchto úloh a cieľov si v mnohom určoval aj každý sám, a každý aj zo svojho okolia poznáme učiteľov, ktorí doslovne boli za-

pálení za plnenie direktívnych úloh, ale aj učiteľov, ktorí pestovali a v práci s mládežou presadzovali predovšetkým dôsledné pedagogicko-psychologické a metodické prístupy zamerané na skutočný plnohodnotný rozvoj žiakov alebo študentov. Hovoriť o ľudskosti školy v istom pohľade znamená vidieť za týmto konkrétnu prácu konkrétneho učiteľa. Avšak so zreteľom na skôr uvedené a komplexné ponímanie zamerania školstva neostáva iné len konštatovať, že škola svojmu prívlastku — dielňa ľudskosti — ostala dosť dlžná. Teraz ide najmä o to, aby sme sa dôsledne z minulosti poučili a škole dali také nasmerovanie, aby sa o niekoľko rokov alebo aj desaťročí nemusela robiť zásadná reforma, predovšetkým však musí ísť o to, aby škola obsahom učiva, metódami a formami práce už dnes produkovala ľudí skutočne rozvinutých v duchu myšlienok Komenského, Diesterwerga, Pestalozziho a mnohých ďalších mysliteľov, ktorých síce často citujeme, zdá sa však, že menej často ich myšlienky realizujeme. Myslím si však aj to, že pre konkrétnu prax škôl bude prospešnejšie dávať námety, odporúčenia, spostredkúvať zahraničné skúsenosti, propagovať prácu popredných učiteľov a pod., ako sa zameriavať a len kritizovať minulosť. Zdôrazňujem to preto, lebo viacerí dnes priam s istou dávkou nadšenia prehodnocujú minulosť, menej však obracajú pozornosť na súčasnosť a budúcnosť. V duchu tejto myšlienky sa pokúsím aspoň v stručnosti načrtnúť východiská, ktorých dôsledná a postupná realizácia môže priniesť humanizáciu do školy.

Predovšetkým je potrebné pedagogiku a všetky jej disciplíny v istom zmysle „rehabilitovať“, alebo povedané inak, postaviť na nové základy, zbaviť ju všetkých ideologických nánosov posledných desaťročí. Skutočnosťou je, že pedagogika sa zásiuhou mnohých pedagógov až príliš spolitizovala. To dnes vedie k tomu, že aj mnohí študenti študujúci učiteľstvo ju priam odmietajú ako nepotrebnú vedu, k jej štúdiu pristupujú viac-menej iba z povinnosti, bez osobného záujmu. Nie ojedinelé sú hlasy, že pedagogiku môže nahradiť metodika predmetov, štúdium filozofie a pod. Aký dopad by to mohlo mať na budúcu výchovnovzdelávaciu prácu, to vie domyslieť iba ten, kto skutočne rozumie výchovnovzdelávaciemu procesu a výchove vôbec. Namiesto redukovania hodín pedagogiky a odvolávanie sa na jej samoštúdium sa treba zamýšľať i keď nie nad zvyšovaním počtu hodín, potom aspoň na tom, ako skutočne zefektívniť jej štúdium, nad tým, ako zo študenta vychovať učiteľa so skutočným vzťahom k mládeži. Lebo iba ten, kto takýmto vzťahom ovplyvva, môže zabezpečiť výchovu a vzdelávanie zodpovedajúce dnes rastúcej požiadavke — humanizmu. Z toho hľadiska sa mi javí, že študent by počas štúdia mal počuť mnoho príhod z výchovnovzdelávacieho procesu, mal by analyzovať mnohé situácie a vyvodzovať z nich možné závery. Škoda, že sme nemali jednak priestor (pedagogika patrila vždy ako prvá



k tým predmetom, ktoré strácali hodiny pri úprave učebných plánov) pre takúto výučbu a že k jej výučbe sa takto neprístupovalo. Dnes by sme azda nemuseli a pedagogiku a jej postavenie zväzdať zápasy a najmä o značný krok by sme boli bližšie ku škole ľudskosti. Tú totiž môže do školy vnášať naozaj iba ten, kto rozumie výchovným a vzdelávacím javom. Som presvedčený, že práve v tejto oblasti v príprave budúcich učiteľov veľa dlhujeme.

Obsah vzdelania základnej i strednej školy je ďalšou kategóriou, ktorá svojim podielom pôsobí na to, či je alebo nie je v škole ľudskosť. Predimenzovaný obsah (k tomu prípadne aj preplnenosť tried žiakmi) nedovoľuje vytvoriť medzi učiteľmi a žiakmi správne harmonické vzťahy, jednoducho niet priestoru pre ich formovanie. Javí sa, že tento aspekt sme si uvedomili aj z tohto a nielen z didaktického hľadiska, a preto prichádza k postupnej úprave obsahu v jednotlivých predmetoch. Nemám na mysli znižovanie náročnosti obsahu, ale skôr a predovšetkým jeho správny výber, osnovanie, nadväznosť v ročníkoch a k tomu zodpovedajúce učebnice, ktoré sa právom už viac rokov kritizujú. K humanizácii vzdelávania a školy by prispeli aj alternatívne učebnice, ktoré v mnohom vytvárajú priestor pre tvorivejšie vyučovanie.

Vonkoncom nie okrajovou záležitosťou z hľadiska toho, aby škola bola dielňou ľudskosti, je aj oblasť hodnotenia a klasifikácie žiakov. Iste netreba vysvetlovať a zdôvodňovať, koľko chýb a prečo sme sa v minulosti dopustili voči ľudskosti práve aj v tejto oblasti. Známkou sa stala nielen merítkom vedomostí žiaka, ktorá mu otvárala alebo zatvárala dverka ďalšieho školenia (priemery, štatistiky), ale predovšetkým strašiacim a hrozbou, bola tiež merítkom úspešnosti učiteľa a školy (často bez zreteľa na podmienky, v ktorých sa pracuje). Nečudo, že nielen učiteľom sa „strácali“ žiaci, ale i rodičom deti a nad tým všetkým dominovala známka. Pod váhou honby za priemerom, teda výborným alebo aspoň dobrým priemerom, sa strácal rozvoj záujmov v iných predmetoch alebo v iných činnostiach. Práve pre tieto, hoci veľmi stručne načrtnuté problémy, je potrebné urýchlene odstrániť už spomenutý fetišizmus známky a namiesto neho dbať na skutočný rozvoj žiaka. Myslím si, že zbytočne sa otáľa s vydaním komplexného klasifikačného poriadku v duchu nových požiadaviek, ktoré by odstránili mnohé a závažné deformácie.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že ak má byť škola dielňou ľudskosti — to nie je iba výchovná stránka vyučovania. Je to skutočne rokmi zdôrazňovaná jednota výchovy a vzdelávania, pravdaže so svojimi špecifikami v jednej i druhej oblasti.

Záverom by som sa rád zmienil o otázke, ktorá je často frekventovaná v rozhovoroch s učiteľmi, t. j. či v budúcnosti bude výchova mládeže ľahšia

alebo ťažšia. Odpovedať by sa dalo jednoducho — výchova je vždy náročným procesom, ktorý v sebe zjednocuje viacero stránok a viacero činiteľov. Úspešne ju môže realizovať len dobrý pedagóg. Ak by som však predsa len mal dať konkrétnu odpoveď, potom by som povedal, že bude asi náročnejšia. Náročnejšia najmä z toho hľadiska, že kým v minulosti boli mnohé, ba temer všetky sféry výchovy priam určené, stanovené, pričom sa však na viaceré oblasti aj akosi pozabudlo, dnes je situácia značne odlišná. Nielen učiteľ, ale i žiak sa v istom ponímaní stáva slobodným jedincom s vlastnými názormi na svet, na život, na politiku, skrátka na všetko, čo ho obklopuje. Toto všetko výchovu nezjednoduší, skôr naopak urobí ju náročnejšou, a tú úspešne dokáže realizovať iba učiteľ vysokokvalifikovaný a rozhľadný v pedagogike, psychológii, filozofii, predmetoch svojho odboru a v ďalších príbuzných vedách. Mnohé oblasti výchovy dnes dostávajú iný obsah a iné ponímanie než na aké sme boli doposiaľ zvyknutí. Avšak bolo by chybou pod vplyvom už spomenutého prehodnocovania zabudnúť resp. zanevrieť napr. na mravnú výchovu, vlasteneckú výchovu, vzťah k práci a pod. Ide predovšetkým o to, dať týmto otázkam nový obsah a nové ponímanie vo vzťahu k dnešnej zásadne zmenenej realite.

Dosiahnúť to, aby škola bola dielňou ľudskosti sa nedá žiadnymi administratívnymi nariadeniami či opatreniami, to musí vyvierať zo samotnej podstaty školy, ale i z celospoločenských podmienok, ktorými je škola determinovaná. Zdá sa, že prvé a zásadné kroky boli urobené, teraz bude záležať na učiteľoch ako dokážu využiť ponuknutú šancu, a to nielen v záujme svojom a školy, ale v záujme tých, ktorých vychovávajú a vzdelávajú. Jedným z predpokladov ľudskosti a výchovy k nej sú aj medziľudské vzťahy. Rozhodne je im v našich učiteľských kolektívoch potrebné venovať pozornosť a povýšiť ich na úroveň hodnú učiteľstva, totiž platiť a bude platiť — nielen slovom, ale príkladmi sa vychováva.

## Pedagogická etika v systéme vzájomných vzťahov učiteľa a žiaka

Mária Gondová

Proces formovania osobnosti učiteľa nie je len jednoduché „nazhromaždenie“ vedomostí, ale proces neprestajného zdokonaľovania samotnej osobnosti učiteľa, súhrn jeho morálno-etických a profesionálno-pedagogických vlastností.

Tento proces je zložitý a protirečivý, pretože formovanie osobnosti učiteľa závisí od rôznorodosti vplyvu všetkých, ktorí sa na pedagogickom procese

zúčastňujú, od utvárajúcich sa profesionálnych návykov, osobného učiteľského „rukopisu“, sústavne vzrastajúcich požiadaviek, podmienených potrebami a rozvojom pedagogickej vedy a praxe.

Tento proces socializácie osobnosti má mimoriadny význam pre formovanie podnetov, záujmov, snažení a konania budúceho učiteľa už na vysokej škole, ale neobmedzuje sa len na vysokú školu. V jeho samotnej praxi sa ďalej formuje osobnosť učiteľa, jeho morálno-etické normy. Jedny a tie isté prostriedky pedagogického pôsobenia sa prejavujú u rôznych učiteľov rozlične. A často to závisí nie natolko od pedagogického majstrovstva, ako od morálno-etických postojov učiteľa. Mravný profil učiteľa je základnou podmienkou jeho osobných úspechov i neúspechov v jeho práci. Presto nemôže a nemala by byť zanedbateľná v príprave učiteľa *profesijnó-etická zložka, ktorej výsledkom je profesionálna etika*. Profesionálna etika je súhrn mravných noriem, určujúcich vzťah k človeku, k svojej profesionálnej činnosti a jeho prostredníctvom k ľuďom, s ktorými je zviazaný svojou profesiou (napr. právnická etika, lekárska, vojenská, športová, pedagogická etika). Pre každú profesiu mimoriadny význam nadobúdajú špecifické osobitosti prejavu mravných noriem. Napr. pre lekárov je pozorný, citlivý vzťah k chorým, pre pedagógov osobný príklad, láska k deťom a náročnosť na ne, vedomie zodpovednosti za vzdelávanie a výchovu atď. Utvárajúce sa normy tohto ktorého druhu profesionálnej etiky určujú aj zvláštnosti mravných vzťahov každého profesionálneho kolektívu a jednotlivkej osobnosti.

Rozpracovaní profesionálnej etiky (aj pedagogickej) sa nevenuje dostatočná pozornosť ani v literatúre a nie je ani predmetom mimoriadnej pozornosti práce vysokých škôl. V systéme pedagogického vzdelávania sa neštúduje, čo sa odráža aj na kvalite prípravy učiteľa. Nedostatky vo výchovno-vzdelávacej práci škôl sú dôsledkom aj nedostatočnej mravno-etickej prípravy učiteľa, čo sa prejavuje v zlých vzájomných vzťahoch učiteľov a v regulácii svojho správania na základe profesionálnych etických noriem.

Medzi učiteľmi nie je jednota názorov na normy profesionálnej etiky, čo sa odráža aj v ich pôsobení na žiakov. Mnohí učitelia stavajú na starých tradíciách a zvyklostiach. Ako vyplynulo aj z výskumu, mnohí učitelia sú presvedčení o tom, že žiaci sú povinní vždy s nimi súhlasiť, aj najmenšie námietky prijímajú ak neposlušnosť a osobnú urážku. Učitelia nehovoria otvorene so žiakmi, nepriznávajú právo na omyl, za každú cenu ospravedlňujú svojho kolegu v konflikte so žiakmi. Ďalšie konflikty bývajú spojené aj s neschopnosťou učiteľa reagovať na činy žiakov, správne sa zachovať v každej situácii. Narušenie etických noriem sa spája aj s neznalosťou profesionálnych noriem, netaktne sa správajú v pedagogickom kolektíve, sú hrubí vo vzťahu ku žiakom.

Profesionálna etika učiteľa *pedagogická etika* sa určuje spoločenským charakterom i spoločenským významom jeho práce, preto normy i pravidla jeho správania sú podmienené konkrétnymi predpokladmi v špecifických podmienkach pracovnej činnosti učiteľa, ktorá odráža podstatu požiadaviek na učiteľa.

Mravno-etické požiadavky sa prejavujú vo vzájomných vzťahoch medzi učiteľom a žiakom, medzi učiteľmi navzajom, medzi učiteľmi a rodičmi, ktorých určujúcou podmienkou sú osobnostné a profesionálne vlastnosti učiteľa.

Z jednej strany pedagogická etika odráža skúsenosťami vypracovaný systém myslenia, profesionálnych činov a konania, ale aj noriem a pravidiel, správania učiteľa, jeho vzájomných vzťahov so žiakmi a prostredím.

Z druhej strany, pedagogická etika je psychologicko-pedagogický prostriedok vzájomného pôsobenia učiteľa prostredníctvom jeho správania na správanie a konanie žiaka.

Osobitosti profesionálnej etiky učiteľa možno skúmať z troch aspektov:

- a) pedagogická etika v systéme analýzy základných smerov pedagogického procesu, pedagogickej práce učiteľa,
- b) pedagogická etika v systéme základných mravných noriem,
- c) pedagogická etika v systéme vzájomných vzťahov učiteľa s ľuďmi, ktorí ho obklopujú.

Každý z uvedených aspektov má svoju štruktúru pedagogickej etiky. Keď berieme do úvahy, že vzájomné vzťahy, ktoré sa u učiteľa utvárajú v pedagogickom procese, najviac odhaľujú obsah pedagogickej etiky, mal by sa skúmať najmä tento aspekt, ktorý určuje postupnosť práce vysokej školy v profesionálno-etickej príprave budúceho učiteľa v systéme: stredná škola – vysoká škola – škola (učiteľská prax).

## Literatúra:

- [1] Grišin, E. A.: Profesionálnoetická príprava učiteľa v sústave vysokoškolského pedagogického vzdelávania. Bratislava 1978
- [2] Jurčo, M.: Utváranie poznávacích procesov a schopnosti u dieťaťa. Bratislava 1964
- [3] Maciaszek, M.: Vytváranie didaktických zručností učiteľa. Praha 1969

## Obrat k ideálům lidskosti a 1. stupeň ZŠ

**Eva a Radim Pokorní**

Žijeme v době atomového věku, rozvoje techniky, kosmonautiky. Ano, člověk dokáže plavat v hloubce jako ryba, vzlétnout jako pták. Ale nezapomínáme na to, co dělá vlastně člověka člověkem? Teprve výchova mění lidské mládě v člověka, majícího určité hodnoty, které v životě uznává. Nejenom rodina, ale i škola je místem, kde se mu hodnoty vštěpují, utvářejí se city a základní znaky povahy.

Do jakého světa přichází dnešní dítě? Do toho, který příliš zaměstnává rodiče a tak u nich zbývá často jen netrpělivost a únava. Do toho, který je plný hádek, videa, hrubosti, sobectví a čachrování. Není to svět rozumný ani pravidelný, po němž dítě tolik touží. Proto hlavní úkol, který by si měl v současnosti uvědomit každý učitel, spočívá především v mravní výchově, ve výchovném působení na charakter. Je třeba vystoupit proti morální devastaci společnosti, prohlubované po dvě generace, devastaci, která je překážkou všech pozitivních změn.

Cesta k ideálům lidskosti je složitá a dlouhá. Nemůžeme provést negaci dosavadního vývoje a vrhnout se k tomu, co cenzura dříve nedopřála, ale obrátit se k humanitě, tvořivosti, demokracii, odpovědnosti. Je nejvyšší čas vést děti k rozpoznávání toho, co je prvořadé a nezbytné a oželení toho, co je třeba láká, ale čeho si zatím dopřát nemohou. Pěstovat v nich úctu k věcem, zvažovat jejich hodnotu, nalézat k nim vztah a rozmařile je neodhazovat. Bude potřeba pěstovat v dětech skromnost a působit na ně tak, aby pro ně bylo samozřejmostí pomáhat těm, kteří jsou na tom hůř než ony.

Na pozornosti a péči věnované té nejmladší generaci bude záležet, zda vyroste rovně, bez pokřivování a deformování.

Je třeba si uvědomit, že základ změn našeho vzdělávacího systému je vnitřní transformací, která musí začít 1. stupněm ZŠ a musí se opírat nejen o otázku vzdělávání, ale i výchovy. Jejím směrem pak bude humanizace prostředí, ve kterém se žák vzdělává, pěstování mezilidských vztahů v duchu úcty, důvěry a spolupráce, humanizace obsahu, aby se dítě učilo rozpoznávat humanistické hodnoty u druhých a samo je produkovat. To by se mělo v praxi odrazit zejména v ústupu od dosavadního učení encyklopedické snůšky informací a důrazem na rozvíjení schopností tvořivé práce a myšlení, samostatnosti, aktivity a odpovědnosti. Cílem je tedy — vychovat člověka citlivého, který umí šťastně a bohatě prožít svůj život.

Stanovit cíle ale nestačí, je nutno převzít odpovědnost za jejich uskutečnění a na základě systémového přístupu směřovat k optimalizaci nejen

dialektických vztahů subjektu a objektu výchovy, ale i k optimalizaci dialektických vztahů podmínek, cílů a prostředků.

· Vydeme ze vztahu učitel — žák. T. G. Masaryk ve svých univerzitních extenzích „Některé problémy pedagogické a didaktické“ hovoří o tom, jak učitel by měl umět nahlédnout do duše dětí, aby vznikla vzájemná důvěra. Jak si ale někteří dnešní učitelé stržení proudem modernosti vyložili ústup od autoritativních postojů k dítěti? Snad ve snaze přiblížit se žákům začali si s nimi tykat a v lavině nespisovné řeči ve vyučování používat věty typu: „Maxi, už mě prudíš, vyfuň na korek.“ V řeči nás obyčejných smrtelníků to znamená: „Maxi, už mě zlobíš, odejdi na korkovou podložku mimo lavice.“ Na jedné straně je potom mnoho slov o respektu k národním zvláštnotem, o lásce k rodnému jazyku, kultuře, dějinám a na druhé straně v hodině českého jazyka žvýkající dítě, které neumí spisovně promluvit. Uvědomme si, že role učitele by se měla odklonit od pouhého zprostředkovatele a kontrolora centrálně určených poznatků k organizátorovi výchovně vzdělávacího procesu, ale ten by si měl vytvořit přirozenou autoritu a získat důvěru žáků svým chováním, postoji, názory a hodnotami, které jim bude vštěpovat. Jen tak bude mít žák možnost spolupodílet se na svém vzdělání a výchově, které díky správnému přístupu učitele přerostou v sebevzdělání a sebevýchovu.

Někdy se můžeme setkat i s nedostatečnou znalostí podmínek, která vede k přetížení žáků na jedné straně a k nedostatečnému rozvíjení schopností na straně druhé. Respekt k individualitě patří k základům demokracie. Je proto nutné respektovat vnitřní psychiku dětí, různost potřeb, názorů a schopností jednotlivců. Chceme-li dosáhnout rozvoje a upevnění humanity, demokracie a tvůrčí svobody ve společnosti, musí především škola fungovat skutečně v duchu demokratických principů. Zcela vyloučené pak budou případy, kdy chlapec, který prodělal mozkovou obrnu a kromě postižení motoriky je u něj prokázána dyslexie, dostane na vysvědčení z ČJ — 5 a TV — 4. Přitom jako základ klasifikace byly brány běžné (pro děti bez dyslexie) diktáty, diktované běžnou rychlostí a hodnoceny bez ohledu na vývojovou poruchu. Kam se tady poděla starostlivost o slabé a postižené, laskavost, vlídnost, pochopení? Mravní hodnoty byly ušlapány ponižováním, strašením a výhrůžkami.

Zhodnotíme-li správně podmínky, vyvstane jeden z nejdůležitějších úkolů subjektu výchovy — stanovit cíl. Samozřejmě přiměřený, konkrétní, kontrolovatelný i konzistentní. Musíme se vyhnout řadě úskalí, nevěnovat pozornost jen cílům bezprostředním a nejrychleji dosažitelným, nezaměřit je s obsahem učiva nebo popisem činnosti, nespokojit se s obecnou formulací atd. Objevují se ale i záměny s prostředky a jejich přeceňování. Lavice se uspořádají ve tvaru písmene U, stěny se pomalují a žáci řeší ve skupině příklady na násobilku, které jsou na jedné fólii a žáci jsou čtyři. Jeden zástupce

skupiny řeší, ostatní mu nevěnují pozornost a paní učitelka se usmívá, protože ona je přece „alternativní“. Toto vytržení a přecenění některých, možná jinak i vhodných prostředků, jejich záměna s cílem výchovy může být velmi nebezpečné. Práce přestane být efektivní a bude postrádat i prvky výchovné. Bude-li každému učiteli jasný obecný cíl lidskosti, snadnější bude pak jeho konkretizace pro jakoukoli činnost.

Před subjektem výchovy stojí ale i další úkol — volit vhodné prostředky, vyučovací metody a postupy, aby odpovídaly stejně zájmům výchovy jako dětskému zájmu a které by znovu nastolily radost a podnítily tvořivé úsilí tam, kde se dočasně usídlila jen povinnost. Znovuzrození dnes prožívá hra, skupinová a týmová práce, problémové a badatelské metody, žáci si vyzdobují třídy a hrají divadlo. I umění slouží stále více ke vštěpování zásad mravního jednání, lásky k lidem a kraji, obdivu a úctě ke krásám světa. Ale i tady existují extrémy a pod rouškou „alter“ se žáci válejí pod lavicemi a prvňáčci v této poloze dokonce i píší. Držení těla těchto dětí bude jen těžko správné a popírání prvků estetiky při úpravě v jejich sešitech jim do života také asi moc nepřidá. Někde se zase ve snaze zavděčit dítěti za každou cenu objevují prvky pedocentrismu, o jejichž škodlivosti snad ani nemusíme hovořit.

Jak má tedy učitel postupovat? Přísluší mu projektovat činnosti, které umožní dětem stát se člověkem, získat zkušenosti života a jít rovně cestou k hodnotám lidskosti. Musí být pro žáky vzorem a příkladem, jen tak se hrdě postaví k odkazu předků a převezme odpovědnost za budoucnost světa. Vždyť o spojení vzdělání s výchovou, o humanitě a demokracii hovořil již Komenský. O významu příkladu učitele zase Masaryk. Proto svobodně a s co největší odpovědností vybírejme učitele, kteří budou zárukou co nejlepší hodnotové orientace žáků. Těm pak vytvořme co nejlepší podmínky pro jejich práci a spravedlivě je za ni odměňme. Význam učitelů prvního stupně ZŠ je třeba v dnešní době velmi zdůraznit, poukázat na nesmírnou náročnost, která vyplývá z nutnosti položení pevných základů nejen pro další vzdělání, ale i výchovu. Nepodceňovat význam jejich akademického vzdělání a dalšího zvyšování kvalifikace postgraduálním studiem.

Budeme-li mít v paměti Masarykův požadavek hospodářské a politické nezávislosti učitele, autority v rodině, škole i obci, jen tak se na našich školách zvýší počet skutečně kvalitních učitelek a hlavně učitelů s odpovědným a kvalifikovaným přístupem k výchově dětí a omezí se počet extrémů, prázdných slov o školství a ve školství.

## K humanismu vzdělávací soustavy

Rudolf Buchta

Řešení uvedeného problému pokládám za nejdůležitější úkol pedagogické teorie i praxe. Dosavadní absence humanismu na jednotlivých stupních vzdělávací soustavy způsobuje ve svých důsledcích zaostávání školství i celé společnosti. K aktivní činnosti nás vybízí řada varovných signálů: zvyšování kriminality, zločinnosti (dokonce dětské), násilí, hrozba drog i AIDS, devastace kultury, nebezpečí ekologických i dalších katastrof. K ohrožení společnosti nemůžeme být lhostejní, neboť náprava je vždy obtížnější a nákladnější než prevence, na překonání negativních jevů my všichni doplácíme.

Kvalifikovaný návod k celospolečenskému ovlivňování nacházíme u J. A. Komenského: „Náprava věcí lidských má začínat od nápravy škol“... „Celá naděje v lepší časy se soustřeďuje jen a jedině na správnou výchovu mládeže a tím na řádné řízení škol“... „a žádným jiným způsobem se nedá doba přivést k lepším mravům, než nápravou mládeže“.

Odkazu J. A. Komenského jsme však nemálo dlužni. Naše vzdělávací soustava dodnes v pořádku není, ačkoliv máme již 5. rok po listopadové revoluci. Demokratické školství 1. republiky není obnovováno. Diskuse ke školství se zaměřuje na otázky mnohdy jen druhořadé: školy státní nebo soukromé, centralizace nebo liberalizace? Pozornost centrálních orgánů se převážně soustřeďuje na řešení problémů finančních a majetkových, kdežto otázky filozofické, obsahové, metodické, organizační a jiné jsou opomíjeny.

Nejcennější hodnoty, které pronikaly tisíciletou historií naší země — humanita a demokracie — proklamované při obnově státní samostatnosti v r. 1918, nepřicházejí na pořad dne. MŠMT zveřejnilo sice k transformaci školství již 6 programů, v nichž jen velmi skromně vyjadřuje cíl školské politiky „postupně budovat humánní, demokratickou školu“. Tento obecný cíl však není dále rozpracován ani konkretizován.

Nelehký úkol však pochopili někteří ředitelé středních odborných učilišť a přistoupili k zřizování pětileté střední odborné školy. Nový směr střední odborné školy na učilištích při dalším rozvoji a podpoře může prakticky vyřešit leckteré náročné aspekty humanity v transformaci školství.

Humanismus ve školství neznamená jen taktní, ohleduplný a citlivý poměr k dětem v ZŠ. Nutně vyžaduje i odklad volby povolání o 2 roky, t. j. ze 14 na 16 roků, aby nebyly děti fyzicky i mentálně nevyspělé zapojovány na podnicích do odborného výcviku. Rozhodnutí pro určitý obor až v 16 letech s ukončením profesní přípravy v 18 letech. Humanismus nutně vyžaduje i změnu obsahu učebních plánů ve prospěch všeobecného humanitního vzdělání. Zatímco předměty odborné a technické zajišťují prudký rozvoj



techniky a přispívají i k nežádoucímu nadměrnému konzumnímu způsobu života, všeobecné předměty rozšiřují vědní obzor, prohlubují životní názor, orientují pozitivně jednání lidí ve shodě s kulturním vývojem k vyšším hodnotám.

Součástí humanitní orientace vzdělávací soustavy je péče o nejslabší skupinu mládeže ve věku 15–18 roků, která nestuduje na G, SOŠ ani na SOU. Je plně oprávněné uzákonit jednoduchou profesní a občanskou přípravu ve spolupráci s MPSV, aby tato mládež nebyla ponechána na pospas ulici, nebyla snadnou kořistí kriminality, drogových závislostí a jiných negativních jevů.

Splněním těchto požadavků docílíme spravedlivého rozdělování kulturních hodnot jednotlivým článkům vzdělávací soustavy. Poskytování všeobecného středního vzdělání výhradně G na úkor SOŠ by mohlo být považováno jako doklad elitářství, které však v programech odsuzuje i samo MŠMT.

Skutečná humanizace vzdělávací soustavy je nemyslitelná bez demokratizace a diferenciaci. Tyto hodnoty, vzájemně se podmiňující a doplňující, lze právem nazvat prioritami. Humanizace vzdělávací soustavy je nereálná bez její demokratizace stejně tak jako demokratizace školství je nereálná bez diferenciaci. Dosud nedořešeným problémem je přechod žáků 8.–9. tř. ZŠ do SŠ. Tento letitý úkol úspěšně vyřešíme diferenciací.

Odmítání středoškolského vzdělání, jak bylo běžné v minulých desetiletích, patří již nenávratně minulosti. Klíčem k demokratizaci středoškolského vzdělání nejsou bezvýhodné soukromé střední školy, ale denní pětiletá střední odborná škola na učilištích po 8. tř. ZŠ. Podmínky k zřízení má téměř každé SOU.

Jak potvrdilo jednání vládních činitelů, středoškolské vzdělání hradí plně stát. Tuto směrnicí vydal naší vládě i Ústavní soud. Vždyť je nedůstojné, aby rodiče hledali sponzory a platili školné za vzdělání dětí.

Nová kvalitní střední odborná škola odpovídá požadavkům tržního hospodářství. I sociálně slabé vrstvy obyvatelstva dají přednost státní střední odborné škole, která dá absolventům stejné perspektivy jako G. Rozhodnutí o volbě střední školy je ovlivněno rovněž uplatněním absolventů. Skutečnost, že 50% absolventů G nebývá přijato na VŠ a doplňuje si střední odborné vzdělání na SOŠ nebo SOU, vede k závěru, že tato cesta není racionální, ale je to zdlouhavá oklika a zbytečná ztráta času k praktickému uplatnění. Výhodnější pro řadu nadaných žáků ZŠ je přímá cesta v náročném studiu středního odborného školství, které umožňuje také přijetí na VŠ.

Diferencovaná výuka umožňuje dokonalou prostupnost, změnu hospodářského odvětví i změnu SŠ, neboť integračním pojítkem všech SŠ je všeobecné střední vzdělání. Pětiletá denní střední odborná škola garantuje vy-

učení, ukončené v 18 letech, a roční nástavbové studium podle potřeb podniku: provozní technik, mistr, obchodník podnikatel apod.

Všelidské hodnoty obsažené ve všeobecném humanitním vzdělání přispívají k duchovní a morální obrodě. Tu nejde jen o vědní poznatky, ale i o morálku člověka, kterou klade J. A. Komenský výš než vědomosti. Také T. G. Masaryk hovořil o slavné minulosti národa ve smyslu duchovním a mravním, přičemž měl na mysli dobu husitskou a reformační. S pravdivým výkladem dějin by měl být seznámen každý žák.

Konečným cílem humanizace je vytvoření humánní společnosti bez válek, ekologických katastrof, bez krizí duchovních a mravních, abychom dosáhli maximálního prodloužení života lidí na naší planetě. Tisícileté české kulturní a školské tradice mohou přispět k splnění tohoto ušlechtilého cíle.

# Pedeutologie — nauka o učitelích

## K teorii a praxi komunikativních dovedností

Alena Nelešovská

V současné době se mnoho diskutuje o tom, čemu a jakým způsobem se ve školách mají učit žáci. Avšak málo pozornosti se věnuje tomu, jakým způsobem se má učit učitel.

V mnoha zahraničních koncepcích výchovy a vzdělávání budoucích učitelů je teorie i praxe komunikace, jejíž podstatnou složkou jsou i komunikativní dovednosti, součástí učebních plánů (J. Průcha, 1983). Na základě dlouholetých zkušeností z výuky komunikativním dovednostem, dostupné literatury a výsledků výzkumu se opírám o toto pojmové vymezení. Za komunikativní dovednost považuji schopnost optimalizovaného jednání učitele v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Toto jednání je podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi (schopností analýzy situace, schopností autoregulace a schopností komunikace). Je také podmíněno pedagogickým vzděláním a životní zkušeností.

Při zkoumání komunikativních dovedností je třeba vycházet z velmi širokého teoretického zázemí, zejména z teorie činnosti, teorie přípravy učitele. Za prioritní lze považovat **teorie pedagogické komunikace**, k jejímž výrazným představitelům patří F. Winnefeld, M. M. Levinová, P. Ch. Teučez, A. A. Leontjev, A. S. Zolotňaková, S. V. Kondratjevová, I. A. Rappoport, T. S. Tokarská, G. M. Andrejevová a další.

Teorie komunikace je nezbytným teoretickým a metodologickým předpokladem při zkoumání základních problémů komunikativních dovedností. Informačně komunikativní teorie (H. Frank, K. Weltner, H. Schröder aj.) přispěla k analýze procesu zpráv mezi učitelem a žákem v pedagogické komunikaci. U nás rozpracovával pedagogickou komunikaci i z aspektů informačně komunikativních P. Gavora a kol. v Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě. Kybernetický přístup (L. N. Landa, B. F. Birjukov, N. F. Talyzinová, T. A. Iljinová aj.) zkoumá pedagogickou komunikaci jako formu řízení. Teorie matematické logiky aplikovaná na pedagogickou komunikaci (H. Paschen, J. Thiele, E. S. Geller, P. S. Novikov, F. G. Farber aj.) ověřuje

strukturu a vazby prvků procesu pedagogické komunikace pomocí logického meta-jazyka.

Neméně významný je přístup, který chápe pedagogickou komunikaci jako verbální akt (J. Průcha, M. Milan, D. Tollingerová, H. Bártková, J. Mareš, H. Dralle, N. Siersleben, A. K. Markovová, F. N. Gonobolin, N. D. Leviton, I. V. Strachov, A. P. Bondarenko, T. A. Iljinová aj.). Je například zkoumán vztah jazyka a verbální komunikace v podmínkách školní výuky, otázky jazyka žáků a učitelů, vliv jazyka učitelů na jazykové chování žáků a učitelů, výukový dialog apod. V neposlední řadě je třeba ocenit přístupy, které chápou pedagogickou komunikaci jako **pedagogickou dovednost** učitele (E. Vyskočilová, Z. Helus, E. Krejčířová, S. Rys, G. Geréb, B. Dietz, A. A. Leontjev aj.).

Při zkoumání komunikativních dovedností u nás i v zahraničí jsou užívány **nejrůznější přístupy**, které jsou orientovány na velmi široký okruh zkoumané problematiky. Ve výzkumu se střetávají aspekty pedagogické, respektive pedagogicko-psychologické a v souvislosti s tím otázky lingvistické, sociolingvistické, psycholingvistické a sociálně psychologické. Jsou sledovány otázky porozumění sobě samému (J. Melibruda, 1987), konkrétní návody k poznání některých osobnostních rysů (L. Vašina, 1988), mezilidské komunikace (J. Křivohlavý, 1986, 1987, 1988 a, b; E. Melibruda, 1986). Podnětná je také problematika způsobů vcítění se do psychického stavu druhého člověka (A. A. Bodalev, 1987), mezilidských vztahů a způsobů jednání (E. Bern, 1970), působení na druhé jedince (J. Grác, 1985, 1987), nácviku komunikativních dovedností (E. Vyskočilová, 1978, 1981; L. I. Ruvinskij, 1987), chování učitele (V. A. Kan-Kalik, 1987 a další).

Výzkum komunikativních dovedností s cílem sledovat jejich vývoj nebyl doposud realizován po celou dobu pregraduálního studia budoucích učitelů. Byl orientován na tu etapu přípravy učitele, ve které probíhá výuka **komunikativních dovedností** (E. Vyskočilová, H. Kantorková, L. Prokešová, T. Svatoš, M. Pišová, O. Čorbová). Rovněž teoretické problémy komunikativních dovedností nejsou doposud v odborné literatuře dostatečně prozkoumané a teoreticky zobecněné. Chybí mezioborové a koordinující přístupy pro jejich řešení a v mnoha směrech i metodologie zkoumání. Je tudíž nezbytné zkoumat komunikativní dovednosti v širších souvislostech aktuálních pedagogických otázek.

Chceme-li zkoumat komunikativní dovednosti, jejich utváření a rozvoj, je třeba především dostatečně konkrétně osvětlit daný pojem, uvést ho v systém aktuálních pedagogických otázek, vypracovat z tohoto pohledu metodologii zkoumání.

Neméně významné je také vymezení možností **zkvalitnění** vztahu te-

**orie a praxe**, což lze realizovat při utváření komunikativních dovedností budoucích učitelů např. prostřednictvím videozáznamu. O realizaci obou uvedených záměrů jsem se pokusila v empirickém výzkumu, jehož cílem bylo přispět k vytváření teoretických, metodologických i empirických základů pro **systematický výzkum** komunikativních dovedností, přispět ke zdokonalení přípravy budoucích učitelů, a to v oblasti utváření a rozvoje dovedností, jako spojovacího článku mezi teorií a praxí.

Řešená problematika směřovala jak do oblasti teoretické výzkumné práce, tak do oblasti aplikační.

Zvolený terénní výzkum měl longitudinální charakter. Utváření a rozvoj komunikativních dovedností u vybraného vzorku studentů byl sledován od 1. do 4. ročníku studia ve třech základních etapách s ohledem na teoretická východiska (výchozí teze — dovednosti se rozvíjejí v činnosti), proto jako stěžejní fáze byly realizovány v takových časových etapách, které umožňovaly studentům přímý kontakt se žáky (1. roč. — komunikativní dovednosti, 3. roč. — průběžná pedagogická praxe, 4. roč. — průběžná pedagogická praxe). V těchto etapách probíhalo **natáčení** výstupů studentů na videozáznam a **jejich hodnocení** na základě pozorovacího a hodnotícího protokolu. Komunikativní dovednosti jsem sledovala společně s ostatními posuzovateli ve třech oblastech — verbální komunikace, neverbální komunikace, pedagogicko-psychologické aspekty komunikace. Kromě natáčení výstupů studentů na videozáznam s orientací na oblast komunikativních dovedností v prvním, třetím a čtvrtém ročníku, jsem organizovala pro studenty experimentální skupiny tzv. **speciální semináře**, které se uskutečňovaly v každém ročníku studia. Tyto speciální semináře probíhaly mimo oficiálně stanovený harmonogram daný výukový čas studentů. Obsahem semináře bylo zejména hodnocení a rozbor výstupů studentů na pedagogické praxi. Kromě toho byli studenti na těchto seminářích seznamováni s novými poznatky výzkumu z oblasti pedagogické komunikace. Cílem seminářů bylo orientovat studenty cílevědomě a systematicky na problematiku komunikativních dovedností, seznamovat je s konkrétní pedagogickou praxí, učit je pozorovat a hodnotit pedagogické situace a usměrňovat také jejich pohled na komunikativní dovednosti své i ostatních studentů.

Základní výzkumnou metodou, kterou jsem využila, byl **experiment** probíhající ve vyrovnaných skupinách, který byl realizován na dvou fakultních školách v Olomouci. Experimentem jsem chtěla ověřit novou metodu při utváření a rozvoji komunikativních dovedností promyšleným a záměrným zásahem do pedagogických praxí. Chtěla jsem ověřit možnosti rozvoje a zkvalitnění komunikativních dovedností budoucích učitelů jako závisle proměnné, prostřednictvím výuky komunikativních dovedností, časového fakto-

ru a objektivní zpětné vazby, kterou umožňuje videozáznam, jako nezávisle proměnných.

Základní technikou bylo hodnocení komunikativních dovedností s využitím pozorovacího a hodnotícího protokolu. Inspiračním zdrojem pro jeho sestavení byly dostupné pozorovací techniky a systémy (Bales, 1950; Bellack, 1963; Flanders, 1964; Sinclair-Coulthard, 1975) a hodnotící škály zaměřené na hodnocení pedagogické činnosti učitele, případně pedagogické komunikace (K. O. Doyle, 1975; S. Rys, 1975; R. A. Berk, 1979; J. Orlov, 1979; H. Marsh, 1980; J. Mareš, 1985; M. Chráska, 1986; O. Čorbová, 1988 apod.).

Poněvadž jsem neměla k dispozici standardizovanou metodiku pozorování a hodnocení komunikativních dovedností, využila jsem s určitými úpravami pozorovací arch, používaný při rozboru fragmentálních mikrovýstupů v komunikativních dovednostech na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. V pozorovacím protokolu je každý stupeň použité škály označen písmeny „a“ nebo „b“ nebo „c“. Záměrně při hodnocení nebylo využito čísel, aby se hodnotitelé vyvarovali pocitu jisté klasifikace. Každý stupeň škály byl převeden do bodového hodnocení 3, 2, 1, 0. Nula byla uvedena v těch případech, kdy byl sledovaný jev negativní, naprosto nevhodný pro komunikativní dovednosti, nebo se vůbec nevyskytl.

Předvýzkumu zaměřeného na utváření a rozvoj komunikativních dovedností se zúčastnilo 96 studentů 1. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Protože výzkum byl realizován v delším časovém úseku a byl technicky náročný, pracovala jsem dále se vzorkem 30 studentů, což odpovídá experimentu jako výzkumné metodě. Výstupy byly hodnoceny dvěma způsoby: 1. ihned po výstupu při **tradiční formě hodnocení** (pouze písemně), 2. s časovým odstupem z **videozáznamu**, který poskytuje studentovi názornou zpětnou vazbu. Na hodnocení komunikativních dovedností bez videozáznamu se podíleli i vysokoškolští učitelé a fakultní učitelé.

Analýza teoretických a empirických studií zaměřených na zkoumání komunikativních dovedností, které je třeba chápat v kontextu pedagogické komunikace vůbec prokázala, že komunikativní dovednosti **nemají** prozatím své **pevné místo** v systému a hierarchii základních pedagogických kategorií.

Byla by žádoucí konkretizace pojmu komunikativní dovednosti a jejich přiměřené začlenění do teorie a praxe přípravy učitelů po celou dobu pregraduálního studia, nejen v určité jednorázové etapě přípravy učitelů.

Výsledky empirického výzkumu v souladu s cílem a se stanovenými problémovými okruhy prokázaly, že budoucí učitelé přicházejí na vysokou školu s určitou úrovní a určitými předpoklady pro rozvoj komunikativních dovedností. V závěrečném ročníku studia však upozorňují na celou řadu nedostat-

ků při vedení vyučovacích hodin na pedagogické praxi, přičemž dominují nedostatky v komunikativních dovednostech. Tuto skutečnost nelze ponechat bez povšimnutí.

Ověřeným výzkumem jsem se přesvědčila, že:

- při včasném, systematickém a uvážlivém experimentálním zásahu do pedagogických praxí prostřednictvím speciálních seminářů a videozáznamu s cílem rozvíjet žádanou komunikativní dovednost **lze** podstatně **zvýšit kvalitu** komunikativních dovedností.
- **rozvoj** komunikativních dovedností výrazně **urychluje** **přímý kontakt se žáky a videozáznam**. Tuto skutečnost potvrdily rovněž všechny skupiny hodnotitelů.
- práce s videozáznamem **přispívá k výrazné autoregulaci** komunikativních dovedností budoucích učitelů. Výzkum prokázal, že studenti se ve většině případů výrazně nadhodnocují při posuzování svých komunikativních dovedností (zejména v 1. ročníku po 1. výstupu).
- **výuka komunikativních dovedností, byť jednosemestrová, výrazně ovlivnila kvalitu** komunikativních dovedností budoucích učitelů 1. stupně základní školy. Potvrdily to opět všechny skupiny hodnotitelů.

Výsledky výzkumu i zkušenosti z praxe poukazují na výrazný **přínos pedagogických praxí** v oblasti utváření a rozvoje komunikativních dovedností u budoucích učitelů s ohledem na jejich formování a rozvoj.

## Výběrový seznam literatury

- [1] Andrejevo<sup>á</sup>, G. M. — Janoušek, J.: Komunikace a činnost. Praha, UK 1981.
- [2] Benda, J.: Navozování změn v interaktivních modelech chování učitelů prostřednictvím psychologického výcviku. In: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Bratislava, ÚÚVU 1987, s. 272–278.
- [3] Brus<sup>ch</sup>, W.: Die Videoaufzeichnungen als Mittel der Lehrerbildung und Unterrichtsvorschung. Praxis des Neusprachlichen Unterricht, 29, 1982, č. 3, s. 227–237.
- [4] Buda, B.: Čo vieme o empatii? Bratislava, Pravda 1987.
- [5] Čorbová, O.: Komunikativne zručnosti — jedna z foriem pedagogickej praxe poslucháčov 1. stupňa základnej školy. Pedagogická prax I. Banská Bystrica, PF 1987, s. 1–8.
- [6] Grác, J.: O vplyvňovanie človeka človekom. Martin, Osveta 1987.
- [7] Grell, J. — Grell, M.: Unterrichteszerppte. München, Urban und Schwarzenberg, 1979.
- [8] Chráška, M.: Hospitace jako forma pedagogického pozorování. Olomouc, FF UP 1986 (kandidátská disertační práce).
- [9] Mareš, J.: Empirické výzkumy interakce učitel — žáci v zahraničí. In: Interakce učitel — žáci a učitel — studenti. Hradec Králové.

- [10] Rylke, H. — Klimowicz, G.: Szkola dla ucznijsza jak uczyzyc zycia z ludzmi. Warszawa, WSIP 1983.
- [11] Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe I. (dovednost sociálně komunikovat). Praha, SPN 1978.

## Několik poznámek k přípravě učitelů

Oldřich Šimoník

Učitel byl a je rozhodujícím činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Všechny reformy směřující k nápravě školy jsou do značné míry závislé na jeho ochotě změnit dosavadní pojetí vyučování, přístup k žákům a pracovní metody, na jeho osobnosti, vzdělání a schopnostech. Chceme-li tedy ve školství dosáhnout pozitivních změn, musíme začít především u učitele.

Ke klíčovým otázkám učitelské profese patří příprava budoucích učitelů. Nový pohled na funkci školy, vyučování a učitele, by se měl mnohem výrazněji odrážet i ve studiu na učitelských fakultách. Pojetí učitele základní školy jako zdatného metodika a středoškolského profesora jako teoreticky fundovaného matematika, historika či lingvisty dnes ztěžují postací. Učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka. V rámci evropského kontextu bude nepochybně i naše škola mnohem více směřovat k rozvoji morálních a občanských postojů žáka a k akcentování dovednostní složky vzdělání, což vyžaduje i proměnu učitelské přípravy.

Studium učitelství se dnes realizuje na jednotlivých učitelských fakultách podle značně rozdílných učebních plánů. Kromě hledání optimálních proporcí mezi teoretickou a praktickou složkou přípravy se tak setkáváme s modely založenými jen na teoretickém studiu i s náznaky pokusů změnit učitelské studium v pouhou praktickou „řemeslnou“ přípravu. Někteří nekompetentní činitelé dokonce zpochybňují účelnost vysokoškolského studia učitelů. Je paradoxní, že snaha o humanizaci školy a vzdělávání, o nahrazení racionálního, někdy až chladného a neosobního vztahu k žákům vztahem citlivým a taktním, snaha o porozumění každému žákovi, o alternativním přístupu a metody, je na řadě učitelských fakult provázena omezováním všeobecného základu, kultivujících předmětů, pedagogiky, psychologie a pedagogické praxe, které byly na některých fakultách neúměrně zredukovány. Výrazné přesouvání těžiště učitelského studia směrem k teoretickým disciplínám předmětové aprocace jen potvrzuje tezi M. Černotové o „syndromu nepoučitelnosti“, provázejícímu už léta učitelské vzdělávání u nás. Proble-



matika přípravy učitelů se dnes široce diskutuje a jednotlivými fakultami různě řeší, ovšem ne komplexně, ale především z dílčích, oborových pohledů. Celkový pohled na učitelskou profesi a komplexní pohled na osobnost učitele se zatím málo uplatňují.

Domnívám se, že jednou z možných cest vedoucích k zdokonalení přípravy učitelů je analýza pedagogických problémů mladých učitelů. V letech 1990–92 jsem uskutečnil na druhém stupni základních škol šetření, orientované na nedostatky a potíže mladých učitelů. Zaměřil jsem se na učitele působící prvním rokem, neboť právě u nich se výrazně a v koncentrované podobě projevují mezery v teoretické i praktické přípravě na fakultách, ale i nedostatky v práci s mladými učiteli na školách, která by měla být přirozeným pokračováním předcházející přípravy.

Šetření bylo založeno na výpovědích začínajících učitelů — 123 žen a 18 mužů. Bylo provedeno metodami rozhovoru a dotazníku a doplněno informacemi získanými od ostatních učitelů, ředitelů, pracovníků školských úřadů, pedagogických středisek a České školní inspekce.

Většina dotazovaných začínajících učitelů (téměř 70%) uvedla, že učitelské povolání vykonává se zaujetím a s plným nasazením sil. Za demobilizující prvek označili především nízkou společenskou prestiž učitelského povolání a téměř čtvrtina mladých učitelů přiznala, že uvažuje o změně povolání. K specifickým problémům začínajících učitelů patří časté dojíždění do místa školy. S tímto jevem jsem se setkal u 84 mladých začínajících učitelů, tj. téměř 60% všech dotazovaných. Práce začínajícího učitele je též výrazně ovlivněna výší jeho pracovního úvazku, skladbou přidělených vyučovacích předmětů a množstvím dalších, mimovyučovacích povinností. Pokud je začínající učitel pověřen výukou předmětů neodpovídajících získané aprobaci, pak se jeho nástupní potíže stupňují. V šetřeném vzorku pouze 36 mladých učitelů (tj. 25,5%) vyučovalo jen předmětům své aprobace. 105 učitelů, (tj. 74,5%) vyučovalo i těm předmětům, na které aprobaci nemělo. Byly to nejčastěji tyto předměty: anglický jazyk, pracovní výchova, občanská výchova, německý jazyk, tělesná výchova a hudební výchova. Úvazek odpovídající tehdejší normě, tj. 21 hodin, mělo 36 mladých učitelů. Zbývajících 105 učitelů, tj. 74,5% mělo nadúvazek. Z toho úvazek zvýšený o jednu hodinu mělo 34 učitelů, tj. 24,1%, o 2 hodiny 38 učitelů, tj. 27%, o 3 hodiny 24 učitelů (17%) a 9 učitelů mělo úvazek vyšší o 4 hodiny! Z těchto i dalších zjištěných údajů vyplynulo, že **na většinu dotazovaných začínajících učitelů byly v prvním roce jejich působení kladeny nepřiměřené nároky** a je otázkou, jak se s nimi mladí učitelé vypořádali. Z pedagogického hlediska považují přístup vedení některých škol k nastupujícím učitelům za zcela nepřijatelný.

Z vytypovaných pedagogických činností byla pro dotazované začínající učitele **nejobtížnější práce s neprospívajícími žáky**. Tuto činnost vykonávalo s obtížemi 108 učitelů, tj. 76,6% všech dotazovaných. Podle vlastního vyjádření nebyli na tuto činnost během studia připravováni. **Udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, motivace žáků a diagnóza osobnosti žáků činily potíže 60–75% dotazovaných učitelů.** Je zřejmé, že tyto činnosti spolu souvisejí, neboť nejsou-li učitelé žáci vhodně a dostatečně motivováni, lze očekávat potíže s udržením pozornosti a kázně. Mnozí z dotazovaných mladých učitelů měli obavy z jednání s rodiči žáků, bez ohledu na to, zda se jednalo o individuální rozhovory s rodiči (potíže uvedlo téměř 60% učitelů) nebo o společné třídní schůzky (potíže uvedlo téměř 58% učitelů). Příčinou těchto potíží nebyla jen absence přípravy na práci s rodiči během studia na fakultě, ale i zvýšená kritičnost veřejnosti a rodičů k práci školy i učitele.

**S výchovnou stránkou vyučování, s překonáváním tradičního důrazu na pouhé vzdělávání mělo potíže téměř 54% mladých učitelů,** přesto, že k této orientaci bylo během studia vedeno 83% respondentů. Zhruba stejné procento dotazovaných učitelů přiznalo potíže s uplatňováním individuálního přístupu k žákům, s aktivizací žáků, s řešením kázeňských přestupků a s adekvátní reakcí na nečekaný vývoj vyučování. **Přibližně polovina začínajících učitelů měla jisté komunikační problémy a s obtížemi formulovala otázky (učební úlohy).** Pro 49% učitelů bylo obtížné přizpůsobit vyučování věku žáků, 46% dotazovaných mělo potíže s vedením pedagogické dokumentace. S činnostmi plánovacího charakteru se začínající učitelé vyrovnávali poměrně dobře.

Začínající učitelé se budou vždy potýkat s četnými profesionálními problémy. Je však třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnili, mj. i tím, že budoucí učitele lépe připravíme a na nástupních pracovištích jim vytvoříme příznivé pracovní podmínky.

## Pedagogická příprava učitelů na Vídeňské univerzitě

Vladimír Jůva

Na Vídeňské univerzitě zaujímá pedagogická příprava budoucích učitelů „vyšších typů škol“ (tj. nižších a vyšších středních škol) významné postavení. Pedagogická příprava pro kandidáty učitelství se skládá ze tří základních oblastí, a to:

1. z obecně pedagogické přípravy (její součástí je také psychologie pro učitele)
2. z přípravy v oborových didaktikách (v rámci vybraných oborů)
3. ze školní praxe.

**Obecně pedagogická příprava** je koncipována tak, aby uchazečům o učitelství umožňovala stejnou měrou jak osvojení teoretických východisek, tak získání praktických pedagogických dovedností spojených s učitelskou profesí. V jejím rámci mají studenti absolvovat pět základních obsahových okruhů, které většinou trvají jeden semestr a jsou dotovány po dvou hodinách výuky týdně. Obecně pedagogická příprava se skládá z těchto okruhů:

- A) teorie vyučování
- B) teorie výchovy
- C) teorie školy
- D) pedagogická psychologie
- E) vývojová psychologie

V rámci každého z těchto pěti okruhů si pak studenti mají možnost vybrat poměrně z široké nabídky relativně úzce zaměřených přednášek či seminářů, a to takovým způsobem, aby byla výuka minimálně jednou ve formě semináře a minimálně jednou ve formě přednášky. Vedle těchto povinně volitelných přednášek a seminářů si studenti mohou přibrat další prohlubující volitelnou výuku (např. z témat vývoj modelů integrativní přípravy učitelů, informatika pro kandidáty učitelství se zvláštním zřetelem k praktickému cvičení na PC, pedagogika a elektronické zpracování dat — osobní počítač ve vyučování).

Pro názornější přiblížení obecně pedagogické přípravy učitelů na Vídeňské univerzitě uvedme stručné obsahové charakteristiky vybraných dílčích disciplín.

Obsahový okruh **teorie vyučování (A)** nabízí studentům, kteří mají zájem o získání učitelské kvalifikace, ve školním roce 1993/4 tyto povinně volitelné přednášky a semináře:

- a) teorie vyučování — obsahová koncepce (vyučovací metody, teorie učení, diferenciálně pedagogický výzkum učení, formy interakce mezi učitelem a žákem, problémy organizace školy a vývoje školy se zaměřením na diferenciaci a individualizaci v učebním procesu ad.), ukončení — písemná zkouška;
- b) teorie vyučování — analýza a plánování výuky (analýza cílů, obsahu a metod výuky, struktura učebních osnov rakouského školství ad.), ukončení — písemná zkouška;

- c) teorie výchovného vyučování (učební cíle, taxonomie učiva, varianty kurikula, pedagogické zpracování učení ad.), ukončení — zkouška;
- d) didaktické základy vyučovacích principů v učebních osnovách středních škol (principy názornosti, aktuálnosti a exemplárního učení, projektové vyučování, genetické vyučování ad.), ukončení — ústní zkouška.

Okruh **teorie výchovy (B)** umožňuje výběr z šesti nabídek, např.:

- a) úvod do pedagogiky — teorie výchovy (zaměření pedagogických teorií, vývoj a socializace, učení ve vyučování a výchova ad.), ukončení — písemná zkouška;
- b) výchova a socializace — pedagogické aspekty interakce ve škole (sociální struktury a procesy ve škole, sociální formy učení a vyučování, sociometrické zkušenosti ad.); požadavky k ukončení — aktivní účast na výuce, ústní a písemný referát, hospitace.

Třetím problémovým polem v rámci obecné pedagogické přípravy budoucích učitelů jsou otázky **teorie školy (C)**. Čtyři nabízená témata se věnují rakouskému školství v genetickém a systematickém pohledu a analýze, popisu a pozorování výuky. Například téma „Vývoj školy jako instituce a geneze postavení učitele“ se především zaměřuje na funkce vzdělávání v době osvícenství, na školu v poli napětí mezi státem a církví v 19. století i na problematiku školských reforem a nejnovějších koncepcí 20. století. Požadavky k absolvování těchto témat většinou tvoří ústní nebo písemná zkouška.

Čtvrtý a pátý okruh obecně pedagogické přípravy tvoří **psychologický pohled (D, E)**. Pedagogická psychologie nabízí mj. následující témata:

- a) pedagogická psychologie se zvláštním zřetelem na speciální oblast výzkumu vyučování (např. otázky učení, transferu, motivační východiska učení, psychologie vyučování); ukončení — písemná zkouška;
- b) pedagogická psychologie pro kandidáty učitelství (především otázky psychických změn pod vlivem výchovy); ukončení — známka na základě referátu, bonus pomocí eventuální seminární práce, možnost zlepšení známky ústní nebo písemnou zkouškou.

Vývojová psychologie studentům kriticky přibližuje různé teorie a modely jednotlivých fází psychického vývoje se snahou o vyústění do pedagogických relevancí. Požadavkem k zakončení této páté a poslední součásti obecně pedagogické přípravy je většinou písemná práce.

Druhou významnou oblastí přípravy budoucích učitelů na Vídeňské univerzitě jsou **oborové didaktiky** (v rámci vybraných studijních oborů)

Příprava v oborových didaktikách má především sloužit „zprostředkování odborné látky vybraných studijních směrů 'jako vyučovacích předmětů' vyšších škol, jejich znázornění a ověření“ (Allgemeine Pädagogische Ausbildung, 1993, s. 3). Za jeden studijní směr je nutno absolvovat podle platného studijního programu oboru studia 6 až 12 hodin výuky na týden a semestr s odpovídajícími zkouškami.

Poslední oblastí pedagogické přípravy je **školní praxe**, která obsahuje jednak přípravu na školní praxi v rámci oborových didaktik, jednak vlastní školní praxi, která je připojena k obecně pedagogické přípravě a k přípravě v didaktikách studovaných oborů.

V rámci školní praxe studenti mají:

- a) seznámit se s rakouským školstvím a školní praxí vyšších škol
- b) pozorovat, analyzovat a připravit výuku a samostatně vyučovat
- c) ověřit si své pedagogické schopnosti (Allgemeine Pädagogische Ausbildung, 1993, s. 4).

Předpokladem k zahájení školní praxe je absolvování čtyř semestrů obou zvolených studijních oborů. Školní praxe, kterou zajišťuje školící učitel, se pak skládá z čtyřtýdenní „úvodní fáze“ (30 hodin) a ze dvou „cvičných fází“ také v délce po čtyřech týdnech (90 hodin). Úvodní fáze probíhá na univerzitě i ve školách a zaměřuje se především na obecné (nikoliv oborově didaktické) aspekty hospitací, na všeobecné požadavky plánování výuky, na výchovné problémy školy, na problémové žáky a na otázky chování se ve výuce.

Cvičná fáze se obvykle absolvuje v čtyřtýdenních blocích za každý obor, praxe v obou oborech se však může vykonat i současně. Minimálně v jednom studijním oboru se musí cvičná fáze absolvovat na nižší střední škole, pokud se tento předmět vyučuje na nižším i vyšším stupni střední školy. Současně je žádoucí absolvovat praxi také na odborné vyšší střední škole.

Po úspěšném zvládnutí všech tří oblastí pedagogické přípravy obdrží studenti učitelství osvědčení o jejím absolvování.

Pedagogickou přípravu adeptů učitelství na Vídeňské univerzitě organizačně zajišťuje „Centrum pro školní praxi“, které je součástí této univerzity. Usiluje o stálý dialog se studenty a školami, i o to, aby pedagogická příprava budoucích učitelů nebyla „dogmatická“, ale aby pružně reagovala na připomínky studentů a škol. Jejich koncepcí se zajímavě spojuje možnost studentů vybrat si téma a vyučujícího s přesně vymezenými požadavky aktivní účasti ve výuce a s podmínkami splnění vybrané disciplíny (písemnou nebo ústní zkouškou, popř. jinými formami). Vyučujícím tato koncepce umožňuje soustředěnou vědeckou práci, protože je nenuť k povrchnímu pohledu na

celou šíří pedagogické problematiky. Otevřenou otázkou pojetí pedagogické přípravy budoucích učitelů na univerzitě ve Vídni zůstává, zda obecně pedagogickou přípravu koncipovat formou základního přehledu pedagogických a psychologických disciplín, či — jak je tomu v rakouské metropoli — formou vybraných, avšak do hloubky zaměřených tematických okruhů.

### **Citovaná literatura:**

- [1] Allgemeine Pädagogische Ausbildung. Schulpraktikum, Wien, Universität Wien 1993.

# K transformaci školy a školství

## Zpráva ústředního školního inspektora o průzkumu výsledků vzdělávání na ZŠ

ČŠI Praha, 1994

### 1. Cíle sondy

Ve středu 26. 1. 1994 provedla Česká školní inspekce na území celé české republiky sondu zaměřenou na výsledky vzdělávání v základních školách. Hlavními záměry této akce bylo

- *ověřit a demonstrovat možnosti České školní inspekce (ČŠI) při získávání takových informací o výsledcích vzdělávání, které jsou schopny oslovit širokou (i „laickou“) veřejnost;*
- *zjistit zájem škol o údaje umožňující porovnat výsledky jejich práce s ostatními;*
- *zjistit, do jaké míry se shodují představy učitelů o tom, co své žáky naučí, se skutečnými výsledky vzdělávání v oblasti některých znalostí a základních dovedností;*
- *dát podnět k veřejné diskusi na téma „co všechno si mají děti povinně ze základní školy odnášet“*
- *učinit první krok k nalezení skutečně reálných měřítek pro stanovení základních kurikulárních požadavků (minima, standardy, . . .);*
- *zjistit, zda a jak se liší obecné představy o tom, jak základní škola „připravuje děti na život“, od skutečnosti.*

### 2. Výběr respondentů

Sonda byla provedena v 77 základních školách v celé České republice na 3058 žácích osmých tříd — tedy asi na 2.05% populace této věkové kategorie, a na 474 učitelích těchto žáků, kteří je vyučují některý z předmětů český jazyk, matematika, přírodopis, zeměpis, dějepis. Výběr byl proveden jako reprezentativní vzhledem k pohlaví dětského respondenta a k velikosti a regionu místa, kde navštěvuje základní školu (drobné odchylky mezi plánovanou a skutečnou strukturou respondentů byly způsobeny nerovnoměrnou nemocností žáků a jinými nepředvídatelnými okolnostmi). Aby se zamezilo vybírání lepších žáků, proběhla sonda (až na několik málo výjimek) vždy ve všech osmých třídách dané školy. Kromě toho, že test sami vyplnili, připsali vyučující ke každé otázce i svůj odhad, kolik procent žáků osmých tříd jejich

školy ji zodpoví správně. Na rozdíl od žáků měli možnost jak odpověď na otázky tak odhadování výsledků žáků odmítnout. 30 učitelů odmítlo test jako celek, další odmítali odpovídat na některé otázky či odhadovat u nich výsledky žáků.

### 3. Výběr otázek

Otázky zařazené do testu byly vybírány tak, aby se týkaly

- a) učiva 1. až 7. třídy ZŠ, které je učiteli považováno za důležité až zásadní, probírá se opakovaně a je na ně kladen i velký důraz v učebnicích (*podstata fotosyntézy, složení (lidské) krve, hlavní města evropských států, počítání s procenty, uspořádání čísel na reálné ose, správný pravopis a gramatika, . . .*)

nebo

- b) takových základních znalostí a dovedností, o kterých panuje obecné přesvědčení, že mají být součástí výuky na základní škole (*počítání s procenty, znalost zlomků a vztahu záporných čísel a kladných čísel, základních údajů o důležitých evropských státech, přehled o významných historických událostech našich dějin, znalost jmen významných osobností naší vědy a umění, jazykový cit, . . .*)

nebo

- c) takových základních znalostí a dovedností, o nichž se má za to, že jsou potřeba pro „praktický život“ (*hledání v jízdním řádu, znalost často používaných slov cizího původu, úvaha o výhodnosti koupě nějakého výrobku, praktický význam časových pásem . . .*)

Způsob zadání a formulace otázek byly voleny tak, aby v míře co nejvyšší bránily respondentům odpovědět správně bez oprávdové a bezpečné znalosti správné odpovědi (uhádnutím, opsáním od souseda apod.). Oproti běžně používaným testům je proto počet nabízených odpovědí v otázkách s nabídkou větší (až dvanáct možností). Tématicky byl obsah otázek volen tak, aby samotný test i jeho výsledky mohly přímo oslovit širokou veřejnost. Výslednou baterii otázek obsahuje příloha.

### 4. Provedení sondy

Sonda proběhla na všech školách v jeden den, s žáky dopoledne, s učiteli odpoledne. Pokud bylo ve škole více tříd, provádělo testování několik



inspektorů současně, aby všichni žáci absolvovali test během dvou po sobě bezprostředně následujících hodin. Tak bylo zamezeno šíření informací mezi žáky, kteří test již psali, a těmi, které teprve čekal. Obsah testu byl do poslední chvíle zcela utajen i před inspektory, kteří obdrželi formuláře s otázkami až den před provedením akce. Vlastní testování prováděli podle přesně stanoveného protokolu a bez přítomnosti vyučujících. Motivace žáků podat co nejlepší výkon byla obdobná jako u školních písemných prací: museli formuláře podepsat a bylo jim řečeno, že se jejich učitelé dozvědí výsledky a budou je moci využít při klasifikaci. (To odpovídá skutečnosti, neboť ČŠI bude školám na požádání poskytovat detailní výsledky testu.) Během vyplňování testu inspektoři důsledně dbali na to, aby se žáci nedomlouvali a neopisovali. Opisování a komunikaci učitelů se v některých případech nepodařilo zabránit.

Žáci pracovali se čtyřmi variantami testu (A až D), učitelé s jednou variantou (U). Z hlediska formulace a pořadí otázek byly varianty A, C zcela totožné, varianta U se od nich odlišovala pouze skladbou dotazů na osobní údaje o respondentovi (aprobace, délka učitelské praxe). Varianty B a D byly až na označení rovněž zcela totožné, vzhledem k variantám A, C a U však u nich bylo změněno pořadí prvních pěti otázek, parametry některých slovních úloh a pořadí nabízených odpovědí u všech otázek s nabídkou.

## 5. Základní zpracování

Po formální a obsahové kontrole byly z vyplněných formulářů testů pořízeny datové soubory pro každou variantu zvlášť. Datové soubory s variantami B a D byly z hlediska pořadí otázek a označení odpovědí uvedeny do souladu s variantami A, C a U. U otázek bez nabídky byla nejčtenějším odpovědím přiřazena písmena, jako kdyby respondenti měli nabídku k dispozici. Přiřazení zohledňuje skutečnost, že vzhledem ke změně parametrů některých slovních úloh ve variantách B a D tytéž výpočetní postupy (či tytéž úvahy) vedou k jinému výsledku ve variantách A, C a U, a k jinému výsledku ve variantách B a D.

Označení otázek a odpovědí v přílohách se vztahuje k variantám A, C a U. Q1 odpovídá první otázce, Q2 druhé otázce testu, ..., Q16 odpovídá poslední, šestnácté otázce testu.

## 6. Základní zhodnocení

Přes skutečnost, že Česká školní inspekce ve své historii dosud neprováděla akce podobného charakteru, proběhla sonda v naprosté většině případů hladce a v souladu se stanoveným postupem. Pouze na několika školách se

z personálních důvodů nepodařilo provést sondu ve všech osmých třídách, ale vždy jen ve dvou. Celková reprezentativnost šetření však tím nebyla zásadním způsobem narušena.

Akce samotná se setkala s všeobecně kladným ohlasem jak ze strany inspektorů, tak učitelů. Proti volbě otázek ani jejich náročnosti neměli vážnějších námitek. Naopak, mnoho vyučujících je označilo spíše za středně těžké až lehké, odpovídající probranému učivu a věku žáků. V několika případech učitelé nesouhlasili s tím, že mají odpovídat na stejné otázky jako děti, a odmítli vyplnit test.

Kromě cenných poznatků a zkušeností, které Česká školní inspekce při provedení sondy získala, a nezanedbatelného zvýšení zájmu veřejnosti o její práci i danou problematiku, je nejdůležitějším výsledkem akce bohatý datový materiál, jehož podrobná analýza si jistě vyžádá delší čas. Již výsledky základního statistického zpracování však naznačují několik zajímavých poznatků.

Především je to vážný nesoulad mezi představami učitelů o tom, co žáci umějí, a skutečností. Obecně lze říci, že znalosti žáků (a výsledky své učitelské práce) výrazně přeceňují. Pozoruhodné je zejména to, že ve většině otázek jsou odhady učitelů s příslušnou aprobací ještě vyšší než u jejich kolegů bez aprobace. Zdá se tedy, že se vyučující při odhadování výsledků svých žáků řídili spíše tím, jak těžká připadá ta která otázka jim samotným.

Z hlediska celkového počtu správných odpovědí není možno označit výsledky žáků za úspěšné. Jen jediný žák má celý test bez chyby, pouze 1,6% dětí má v testu méně než 5 odpovědí chybně, naopak 88,3% žáků zodpovědělo chybně polovinu nebo více otázek. Test však nebyl konstruován jako zcela vyvážený z hlediska vyučovacích předmětů, témat ani náročnosti otázek — a tak z uvedených skutečností ještě nelze vyvozovat kategorické negativní závěry o celkové úrovni výsledků vzdělávání v základních školách. Extrémně nízká úspěšnost u všech úloh z matematiky a některých dalších otázek vyžadujících úvahu či praktickou aplikaci nabytých vědomostí však napovídá, jak řídce se děti v dnešní škole s podobnými situacemi setkávají. Naopak, v otázkách ověřujících pouze mechanickou znalost definice pojmu („Fotosyntéza“, „Funkce složek krve“) zaznamenali žáci vůbec nejvyšší úspěšnost (kolem 70%). Další závěry bude možno vyvodit z podrobnější analýzy odpovědí na jednotlivé otázky včetně struktury chybných odpovědí.

Nepříjemným překvapením je bezesporu celkově nízký podíl správných odpovědí učitelů a jejich velmi malá úspěšnost u prakticky zaměřených otázek. Je však třeba poznamenat, že výběr učitelů nebyl zcela reprezentativní (hodnověrné údaje o struktuře učitelů základních škol ani nejsou k dispozi-

ci). Zajímavé výsledky však jistě přinese analýza odpovědí učitelů jednotlivých aprobačních skupin podle délky pedagogické praxe.

## Příloha I. — Formulář testu — varianta A

**A**

Jméno a příjmení

Třída

Škola

**Pokyny**

Odpovědi se zapisují do hranatých závorek vedle čísla otázky.

Správná odpověď je vždy jen jedna. **Nehádej!**Pokud správnou odpověď neznáš, napiš do závorky písmeno **X**.

Uveď své známky na vysvědčení na konci minulého školního roku:

#1[ ] český jazyk                      #3[ ] přírodopis                      #5[ ] dějepis

#2[ ] matematika                      #4[ ] zeměpis

#6[ ] Jsi děvče nebo chlapec?      A. děvče      B. chlapec

#6[ ] Kam se budeš hlásit po ukončení základní školy?

A. gymnázium

D. jinam

B. na střední odbornou školu (SOŠ)

X. *Ještě nevím*

C. na střední odborné učiliště (SOU)

1. [ ] Která z následujících vět A. až K. je bez gramatických a pravopisných chyb?

- A. V uzenářství se prodávají salámi a jiné masné výrobky.  
 B. Helenu a Lenku zajímaly plazi, ptáci a obojživelníci.  
 C. Pan Kleňha nám vzkázal, že chce s námi oběmi mluvit.  
 D. Když se vám to nelíbí, ztěžujte si u ředitele našeho podniku.  
 E. Účastníci konference se sjeli ze všech Evropských zemí.  
 F. Hráli si s námi dva chlapi ze sousedství a jeden cizý kluk.  
 G. Teta nám důrazně připoměla naše každodenní povinnosti.  
 H. Protože nemáme myčku nádobí myji vše ve dřezu pod tekoucí vodou.  
 I. Děvčata od sousedů nám ve vesnici ochotně koupily bochník chleba.  
 J. Protože jsem nedosáhl nohama na dno, začal jsem volat o pomoc.  
 K. Učitel nám doporučil, aby jsme navštívili výstavu lidových zvyků.  
 X. *Neznám odpověď*

2. [ ] Které z následujících čísel je nejmenší?

A.  $-\frac{7}{20}$ C.  $-0.00009$ E.  $\frac{3}{5}$ G.  $\frac{1}{1000}$ B.  $0.006$ D.  $-\frac{5}{4}$ F.  $0.0109$ X. *Neznám odpověď*

3. [ ] K poznání zákonitosti dědičnosti živých organismů významně přispěl jeden moravský učenec, který působil v Brně ve druhé polovině devatenáctého století. Svými objevy položil základy vědního oboru nazývaného genetika. Jak se tento muž jmenoval?
- A. Jan Antonín Benda    E. Bernard Bolzano    I. Jan Amos Komenský  
 B. Georg Friedrich Händel    F. Jan Evangelista Purkyně    J. Jan Janský  
 C. Josef Dobrovský    G. Karel Václav Rais    K. Johann Gregor Mendel  
 D. Jan Václav Kramerius    H. Jan Jessenius    X. *Neznám odpověď*
4. [ ] Které z následujících slov se používá ve významu „smluvené znamení, jímž se předává nějaká zpráva“?
- A. petice    D. citace    G. komunikace    J. transfer  
 B. emise    E. impuls    H. konflikt    K. médium  
 C. kontakt    F. dekret    I. signál    X. *Neznám odpověď*
5. [ ] Obchodník prodává zákazníkům televizory za cenu o 25% vyšší než cena, za kterou je nakoupil od výrobce. Kolik korun zaplatil výrobci za televizor, který prodává zákazníkům za 20 000 korun?
6. [ ] Co je to fotosyntéza?
- A. Proces probíhající v solárních článcích, při němž se využívá sluneční energie k výrobě elektřiny.  
 B. Chemický proces používaný při vyvolávání černobílé fotografie.  
 C. Proces probíhající v zelených částech rostlin, při němž se využívá světelné energie k přeměně oxidu uhličitého a vody na organické látky a kyslík.  
 D. Děj probíhající v oční sítnici v okamžiku, kdy na ni dopadne světlo.  
 E. Rozklad organických látek, k němuž dochází ve všech živých organismech působením slunečního světla.  
 F. Proces probíhající v zelených částech rostlin, při němž se využívá světelné energie ke štěpení cukrů, bílkovin a tuků na oxid uhličitý a vodu.  
 G. Chemický proces, k němuž dochází na citlivé vrstvě fotografického filmu, je-li vystavena světlu.  
 X. *Neznám odpověď*
7. [ ] Bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity a upálení Mistra Jana Husa jsou tři důležité události v našich dějinách. V jakém pořadí po sobě následovaly?
- Následovaly v tomto pořadí:
- A. bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity, upálení Mistra Jana Husa  
 B. založení Karlovy univerzity, bitva u Lipan, upálení Mistra Jana Husa  
 C. upálení Mistra Jana Husa, založení Karlovy univerzity, bitva u Lipan  
 D. bitva u Lipan, upálení Mistra Jana Husa, založení Karlovy univerzity  
 E. založení Karlovy univerzity, upálení Mistra Jana Husa, bitva u Lipan  
 F. upálení Mistra Jana Husa, bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity  
 X. *Neznám odpověď*

8. [ ] Mezi Prahou a San Franciskem v USA je rozdíl 9 časových pásem. Když je v Praze 7 hodin ráno, kolik hodin je v San Francisku?
9. [ ] Běžná žárovka 75W/220V v ceně 10 Kč má životnost tisíc hodin a spotřebuje za tuto dobu elektrickou energii v ceně 150 Kč. Žárovka SUPERLUX svítí stejně silně a její životnost je také tisíc hodin. Má však pětkrát nižší spotřebu elektrické energie než běžná žárovka. Jaká má být prodejní cena žárovky SUPERLUX, aby koupě běžné žárovky byla pro kupujícího stejně výhodná jako koupě žárovky SUPERLUX?
10. [ ] „Nezasel, prý aby mu kroupy nepobily.“ je české přísloví. Které z následujících přísloví je mu významově nejbližší?
- |                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| A. Bez práce nejsou koláče.       | G. Špatná setba horší než zlá kletba. |
| B. Jak zasil, tak sklídlil.       | H. Po bitvě je každý generál.         |
| C. Dvakrát měř, jednou řež.       | I. Kam vítr, tam pláště.              |
| D. Dobrá rada nad zlato.          | J. Kdo nic nedělá, nic nezkaží.       |
| E. Kde nic není, ani smrt nebere. | K. Pozdě bycha honit.                 |
| F. Kdo seje vítr, sklízí bouři.   | X. <i>Neznám odpověď</i>              |
11. [ ] Kdy vyhořelo Národní divadlo v Praze?
- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| A. ve druhé polovině 19. století | G. ve druhé polovině 18. století |
| B. v první polovině 18. století  | H. během první světové války     |
| C. během druhé světové války     | I. ve druhé polovině 17. století |
| D. ve druhé polovině 17. století | J. během třicetileté války       |
| E. během Velké vlastenecké války | X. <i>Neznám odpověď</i>         |
| F. v první polovině 19. století  |                                  |
12. [ ] Kdo má v České republice zákonodárnou moc (kdo přijímá zákony)?
- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| A. Ústavní soud ČR               | G. Parlament České republiky     |
| B. Vláda České republiky         | H. generální prokurátor          |
| C. Milan Uhde                    | I. Nejvyšší soud České republiky |
| D. Výkonná rada ODS              | J. prezident republiky           |
| E. premiér Vlády České republiky | K. Václav Klaus                  |
| F. předsedové koaličních stran   | X. <i>Neznám odpověď</i>         |
13. [ ] Které město je hlavním městem Belgického království?
- |              |              |               |                          |
|--------------|--------------|---------------|--------------------------|
| A. Belfast   | D. Amsterdam | G. Kodaň      | J. Stockholm             |
| B. Štrasburk | E. Davos     | H. Maastricht | K. Rotterdam             |
| C. Oslo      | F. Brusel    | I. Ankara     | X. <i>Neznám odpověď</i> |

14. [ ] Který hudební skladatel je autorem Slovenských tanců?

- A. Bedřich Smetana      E. Josef Suk      I. Igor Stravinskij
- B. Leoš Janáček      F. Václav Talich      J. Josef Mysliveček
- C. Eugen Suchoň      G. Bohuslav Martinů      K. Antonín Dvořák
- D. Václav Neumann      H. Jan Jakub Ryba      X. Neznám odpověď

15. [ ] Červené krvinky, bílé krvinky a krevní destičky patří k nejdůležitějším složkám lidské krve. Která z následujících vět o jejich funkci v lidském organismu je pravdivá?

- A. Červené krvinky zajišťují srážení krve při krvácení, bílé krvinky přenášejí kyslík, krevní destičky chrání krev před bakteriemi.
- B. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi, krevní destičky zabezpečují srážlivost krve.
- C. Červené krvinky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi, bílé krvinky přenášejí kyslík, krevní destičky jsou nositeli dědičnosti.
- D. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky jsou nositeli dědičnosti, krevní destičky odstraňují z těla zplodiny metabolismu.
- E. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky přenášejí hormony, krevní destičky zabezpečují srážlivost krve a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi.
- F. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky jsou nositeli dědičnosti, krevní destičky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi.
- X. Neznám odpověď

16. [ ] Najdi v příloženém jízdním řádu první vlak z Ratboře do Mitrova, který odjíždí z Ratboře po sedmé hodině ráno. Kdy tento vlak odjíždí z Ratboře?

234 Kolín-Ledečko a zpět

km	Číslo vlaku	22200	22202	22204	22206	22208	22210	22212	22214	22216	22218
0	Kolín (10.0.11, 230.231)	4 19	6 15	7 38	10 17	11 33	14 45	16 50	18 35	21 15	22 30
1	Kolín město (okružní)	4 18	6 18	7 41	10 19	11 36	14 48	16 52	18 49	21 14	23 01
5	Červená Pátek	4 25	6 23	7 48	10 27	11 44	14 56	17 00	18 57	21 22	23 08
9	Řetěz	4 31	6 29	7 54	10 33	11 50	15 02	17 06	19 03	21 28	23 14
11	Kolářov	4 37	6 35	8 01	10 40	11 57	15 09	17 13	19 10	21 35	23 21
12	Chroustov	4 37	6 36	8 02	10 41	11 58	15 10	17 14	19 11	21 36	23 22
13	Puhov	4 37	6 36	8 02	10 41	11 58	15 10	17 14	19 11	21 36	23 22
16	Bečkovy 013	4 44	6 43	8 09	10 48	12 05	15 17	17 21	19 18	21 41	23 27
17	Bečkovy 012	4 56	6 55	8 21	11 00	12 17	15 29	17 33	19 30	21 41	23 27
18	Ústřední nádraží	5 01	7 01	8 27	11 06	12 23	15 35	17 39	19 36	21 46	23 32
21	Hněz	5 07	7 07	8 33	11 12	12 29	15 41	17 45	19 42	21 51	23 37
22	Červená Pátek	5 11	7 11	8 37	11 16	12 33	15 45	17 49	19 46	21 55	23 41
24	Ústřední nádraží	5 17	7 17	8 43	11 22	12 39	15 51	17 55	19 52	22 01	23 47
28	Mitrova	5 28	7 28	8 54	11 33	12 50	16 02	18 06	20 03	22 12	23 58
30	Mitrova (okružní) a Ratibor	5 33	7 33	9 00	11 39	12 56	16 08	18 12	20 09	22 18	24 04
32	Ratibor (okružní) a Červená Pátek	5 37	7 37	9 04	11 43	13 00	16 12	18 16	20 13	22 22	24 08
38	Ratibor (okružní) a Červená Pátek	5 45	7 45	9 12	11 51	13 08	16 20	18 24	20 21	22 30	24 16
40	Ledečko, 222	5 48	7 48	9 15	11 54	13 11	16 23	18 27	20 24	22 33	24 19

10) číslo vlaku a číslo vlaku

11) číslo vlaku a číslo vlaku

12) Kolín - Sázava - Červená Pátek

## Příloha II. — Výsledky žáků a učitelů, odhady úspěšnosti žáků

Otázka	Odhad úspěšnosti žáků učitelů		Skutečná úspěšnost	
	s aprobací	bez aprobace	žáci	učitelé#)
Q1. Pravopis a gramatika	45.0%	39.3%	21.3%	77.2%
Q2. Nejmenší číslo	51.0%	47.7%	21.7%	44.0%
Q3. Zakladatel genetiky	41.5%	38.4%	18.3%	75.0%
Q4. Význam cizího slova	50.3%	43.3%	69.7%	86.8%
Q5. Procenta	53.1%	49.0%	13.3%	49.0%
Q6. Fotosyntéza	62.2%	54.5%	70.1%	93.5%
Q7. Hus, Lipany, Karlova univerzita	53.5%	45.7%	22.1%	76.3%
Q8. Časová pásma	36.1%	37.6%	14.1%	59.6%
Q9. Žárovka SUPERLUX	33.9%	34.8%	7.3%	18.4%
Q10. Příbuzné přísloví	40.7%	41.6%	35.3%	73.2%
Q11. Kdy vyhořelo Národní divadlo?	53.9%	49.4%	23.2%	84.0%
Q12. Kdo přijímá zákony?*)	53.5%	53.5%	42.3%	93.2%
Q13. Hlavní město Belgie	60.1%	58.1%	58.4%	91.0%
Q14. Slovanské tance*)	49.7%	49.7%	27.1%	88.9%
Q15. Funkce složek krve	60.0%	50.4%	68.8%	95.3%
Q16. Jízdní řád*)	52.3%	52.3%	9.0%	41.8%

\*) učitelé příslušné aprobace nebyli k dispozici

#) všichni učitelé — s aprobací i bez ní

## Příloha III. — Podrobný přehled odpovědí na otázky testu

### Základní údaje (otázky #1 až #7)

Žáci (3058 respondentů)

#1–#5 Uved' své známky na vysvědčení na konci minulého školního roku:

Předmět	Český jazyk	Matematika	Přírodopis	Zeměpis	Dějepis
% 1	10.6	11.9	27.9	30.7	30.0
% 2	34.4	33.0	34.3	34.2	33.8
% 3	33.3	31.6	25.7	23.1	22.0
% 4	20.1	21.1	6.0	5.8	8.6
% 5	0.0	0.1			
% Nevím	1.5	2.3	6.0	6.2	5.6
<b>Průměrná známka</b>	<b>2.6</b>	<b>2.6</b>	<b>2.1</b>	<b>2.0</b>	<b>2.1</b>



**#6 Jsi děvče nebo chlapec?**

Pohlaví	Děvče	Chlapec
%	49.8	50.2

**#7 Kam se budeš hlásit po ukončení základní školy?**

Škola	Gymnázium	SOU	SOŠ	Jinam	Ještě nevím
%	12.3	32.9	40.3	8.3	6.2

Učitelé (474 respondenti)

**#1–#5 Křížkem označte vyučovací předměty, na které máte aprobaci:**

Vyučovací předmět	Český jazyk	Matematika	Přírodopis	Zeměpis	Dějepis	
%		26.8	26.8	17.3	15.0	14.6

**#6 Jste žena nebo muž?**

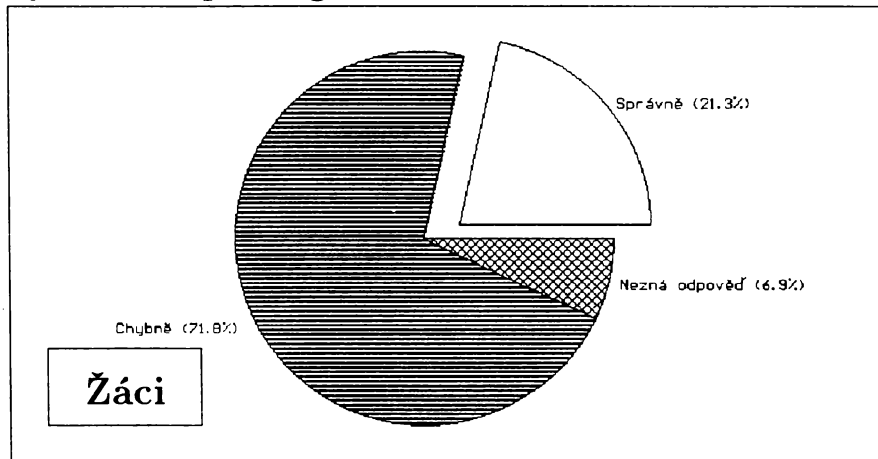
Pohlaví	Žena	Muž	Neuvedl
%	72.6	24.9	2.5

**#7 Jaká je délka Vaší učitelské praxe na základní škole?**

<b>Průměr</b>	19.8 roku
---------------	-----------

## Vlastní test (otázky 1. až 16)

## Q1. Pravopis a gramatika

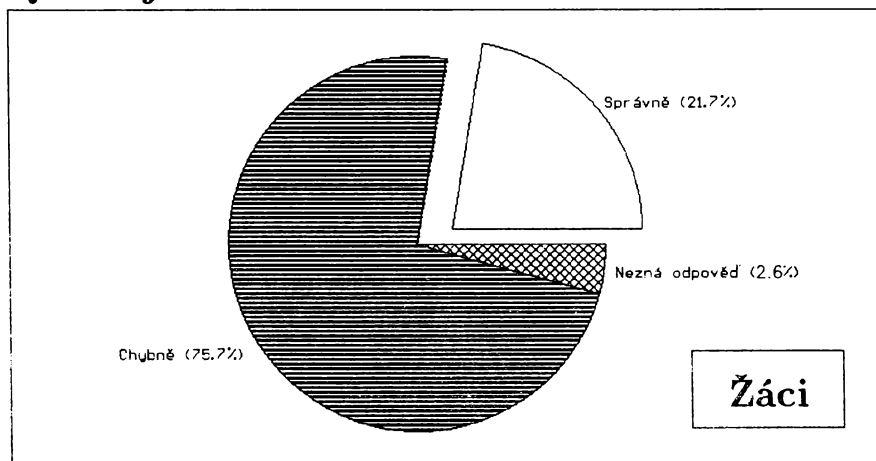


1. Která z následujících vět A. až K. je bez gramatických a pravopisných chyb?

	Žáci	Učitelé
A. V uzenářství se prodávají salámi a jiné masné výrobky.	4.1	1.1
B. Helenu a Lenku zajímaly plazi, ptáci a obojživelníci.	12.2	6.2
C. Pan Kleňha nám vzkázal, že chce s námi oběma mluvit.	2.6	0.9
D. Když se vám to nelíbí, ztěžujte si u ředitele našeho podniku.	7.2	4.6
E. Účastníci konference se sjeli ze všech Evropských zemí.	8.6	1.8
F. Hráli si s námi dva chlapci ze sousedství a jeden cizý kluk.	4.0	0.9
G. Teta nám důrazně připoměla naše každodenní povinnosti.	5.2	1.1
H. Protože nemáme myčku nádobí myji vše ve dřezu pod tekoucí vodou.	3.1	0.7
I. Děvčata od sousedů nám ve vesnici ochotně koupily bochník chleba.	8.4	1.1
J. Protože jsem nedosáhl nohama na dno, začal jsem volat o pomoc.	21.3	77.2
K. Učitel nám doporučil, aby jsme navštívili výstavu lidových zvyků.	16.4	2.5
X. Neznám odpověď	6.9	1.8

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	45.0	39.3

## Q2. Nejmenší číslo

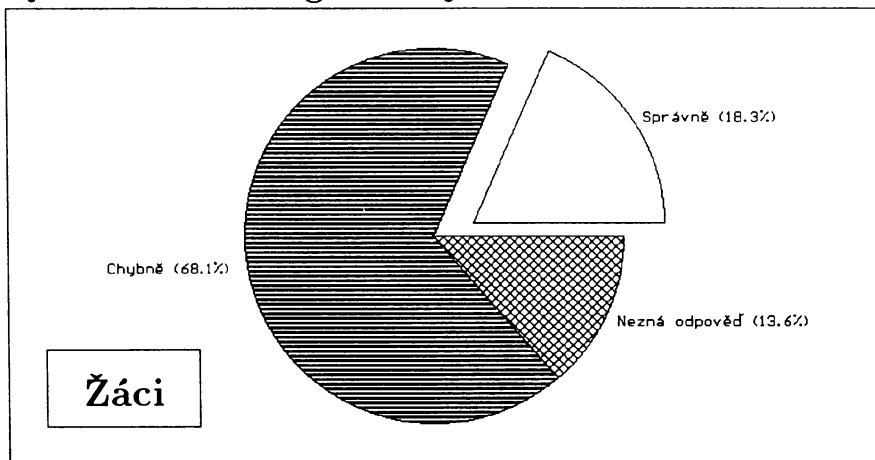


2. Které z následujících čísel je nejmenší?

	Žáci	Učitelé
A. $-7/20$	7.9	2.9
B. 0.006	4.2	
C. $-0.00009$	51.4	47.8
D. $-5/4$	21.7	44.0
E. $3/5$	2.8	
F. 0.0109	1.6	0.5
G. $1/1.000$	7.8	1.8
X. Neznám odpověď	2.6	2.9

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobačí a bez aprobače	51.0	47.7

### Q3. Zakladatel genetiky

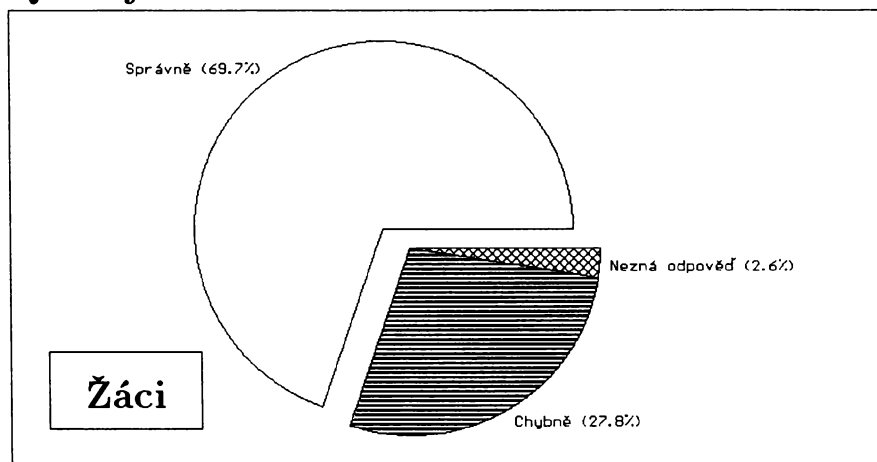


3. K poznání zákonitosti dědičnosti živých organismů významně přispěl jeden moravský učenec, který působil v Brně ve druhé polovině devatenáctého století. Svými objevy položil základy vědního oboru nazývaného genetiky. Jak se tento muž jmenoval?

	Žáci	Učitelé
A. Jan Antonín Benda	3.3	0.2
B. Georg Friedrich Händel	1.8	0.5
C. Josef Dobrovský	3.1	
D. Jan Václav Kramerius	2.7	
E. Bernard Bolzano	1.2	0.2
F. Jan Evangelista Purkyně	24.2	19.8
G. Karel Václav Rais	0.8	
H. Jan Jessenius	7.8	0.2
I. Jan Amos Komenský	2.1	
J. Jan Janský	21.2	3.2
<b>K. Johann Gregor Mendel</b>	<b>18.3</b>	<b>75.0</b>
X. Neznám odpověď	13.6	0.9

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	41.5	38.4

## Q4. Význam cizího slova



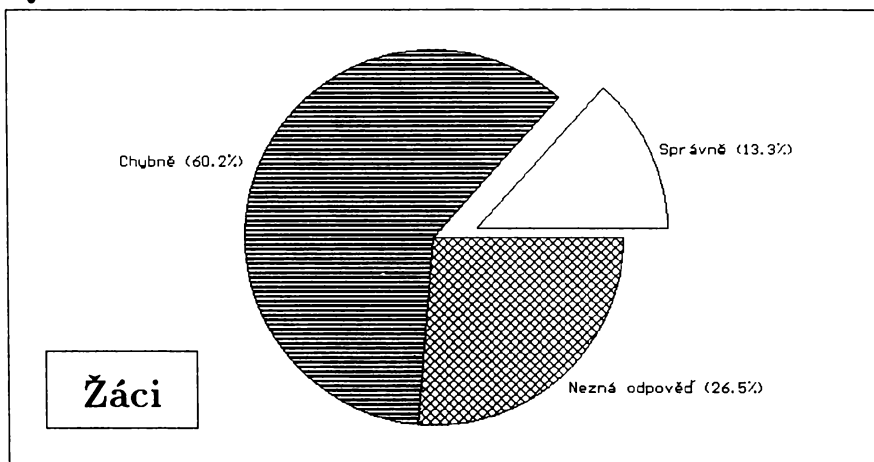
4. Které z následujících slov se používá ve významu „smluvené znamení, jímž se předává nějaká zpráva“?

	<b>Žáci</b>	<b>Učitelé</b>
A. petice	3.4	2.3
B. emise	0.4	
C. kontakt	7.1	0.7
D. citace	0.4	1.1
E. impuls	0.5	
F. dekret	2.5	0.7
G. komunikace	12.0	2.1
H. konflikt	0.7	
<b>I. signál</b>	<b>69.7</b>	<b>86.8</b>
J. transfer	0.4	5.2
K. médium	0.4	0.2
X. Neznám odpověď	2.6	0.9

**Aprob**      **BezAp**

Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace      50.3      43.2

## Q5. Procenta

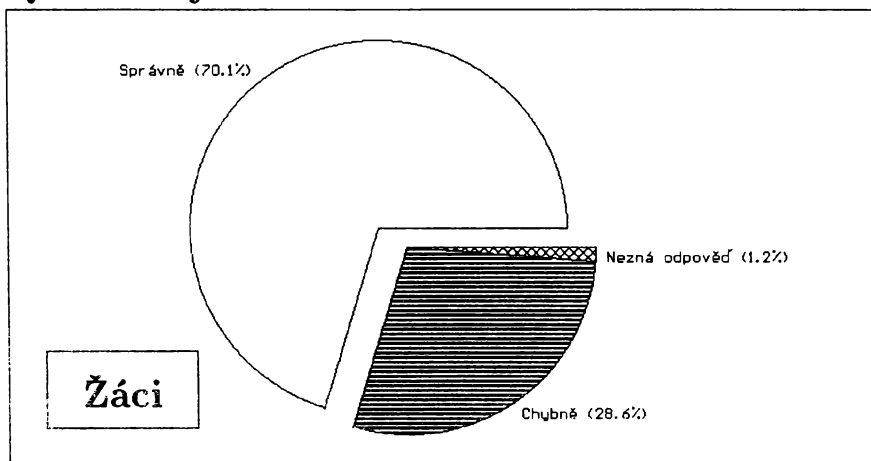


5. Obchodník prodává zákazníkům televizory za cenu o 25% vyšší než cena, za kterou je nakoupil od výrobce. Kolik korun zaplatil výrobci za televizor, který prodává zákazníkům za 20 000 korun?

	Žáci	Učitelé
A. 15000 Kč	24.6	35.1
<b>B. 16000 Kč</b>	<b>13.3</b>	<b>49.0</b>
C. 25000 Kč	5.7	6.8
D. 5000 Kč	6.0	0.5
E. 50000 Kč	1.2	
F. 8000 Kč	2.6	
G. Jinak chybně	20.0	5.2
X. <i>Neznám odpověď</i>	26.5	3.4

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	53.1	49.0

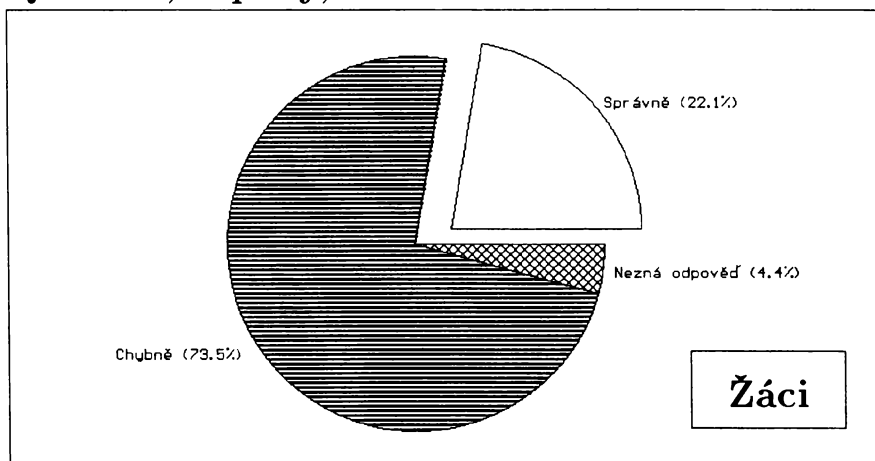
## Q6. Fotosyntéza



### 6. Co je to fotosyntéza?

	Žáci	Učitelé
A. Proces probíhající v solárních článcích, při němž se využívá sluneční energie k výrobě elektřiny.	0.5	
B. Chemický proces používaný při vyvolávání černobílé fotografie.	0.8	
C. Proces probíhající v zelených částech rostlin, při němž se využívá světelné energie k přeměně oxidu uhličitého a vody na organické látky a kyslík.	70.1	93.5
D. Děj probíhající v oční sítnici v okamžiku, kdy na ni dopadne světlo.	2.3	0.2
E. Rozklad organických látek, k němuž dochází ve všech živých organismech působením slunečního světla.	4.8	0.2
F. Proces probíhající v zelených částech rostlin, při němž se využívá světelné energie ke štěpení cukrů, bílkovin a tuků na oxid uhličitý a vodu.	19.6	5.2
G. Chemický proces, k němuž dochází na citlivé vrstvě fotografického filmu, je-li vystavena světlu.	0.8	0.2
X. Neznám odpověď	1.2	0.7
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
<b>Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace</b>	62.2	54.5

## Q7. Hus, Lipany, Karlova univerzita



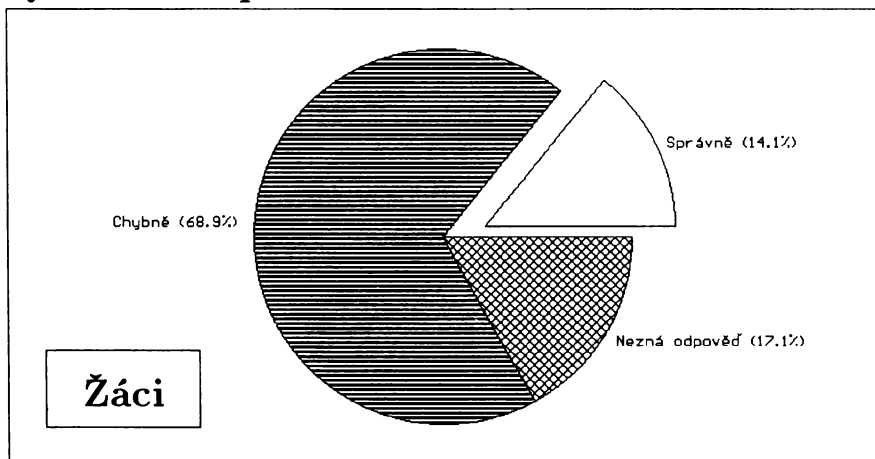
7. Bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity a upálení Mistra Jana Husa jsou tři důležité události v našich dějinách. V jakém pořadí po sobě následovaly?

Následovaly v tomto pořadí:

	Žáci	Učitelé
A. bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity, upálení Mistra Jana Husa	8.1	1.4
B. založení Karlovy univerzity, bitva u Lipan, upálení Mistra Jana Husa	6.8	4.3
C. upálení Mistra Jana Husa, založení Karlovy univerzity, bitva u Lipan	8.9	2.9
D. bitva u Lipan, upálení Mistra Jana Husa, založení Karlovy univerzity	24.4	2.5
E. založení Karlovy univerzity, upálení Mistra Jana Husa, bitva u Lipan	22.1	76.9
F. upálení Mistra Jana Husa, bitva u Lipan, založení Karlovy univerzity	25.3	8.8
X. Neznám odpověď	4.4	3.2
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	53.5	45.7



## Q8. Časová pásma

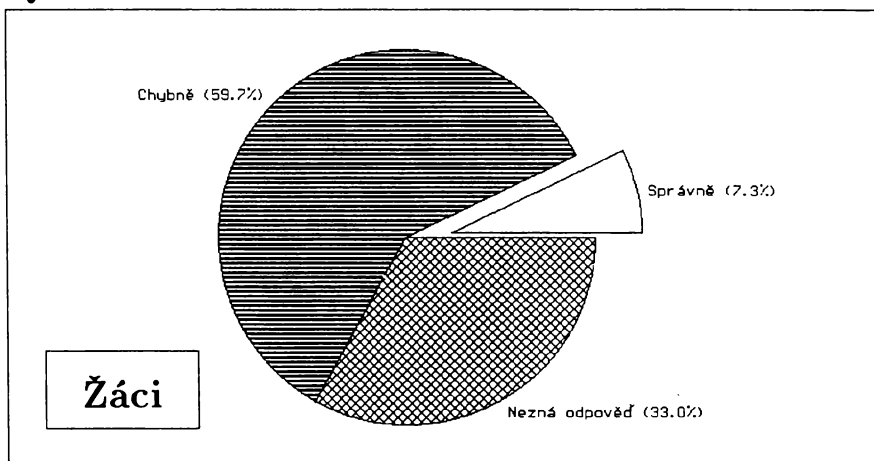


8. Mezi Prahou a San Franciskem v USA je rozdíl 9 časových pásem. Když je v Praze 7 hodin ráno, kolik hodin je v San Francisku?

	Žáci	Učitelé
A. 16:00	43.3	12.1
<b>B. 22:00</b>	<b>14.1</b>	<b>59.5</b>
C. 2:00	2.8	0.7
D. 14:00	2.1	0.5
E. 19:00	2.6	0.7
F. 10:00	1.4	0.2
G. 23:00	1.4	3.0
H. 15:00	1.5	2.1
I. Jinak chybně	13.9	13.4
X. Neznám odpověď	17.1	8.0

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	36.1	37.6

## Q9. Žárovka SUPERLUX

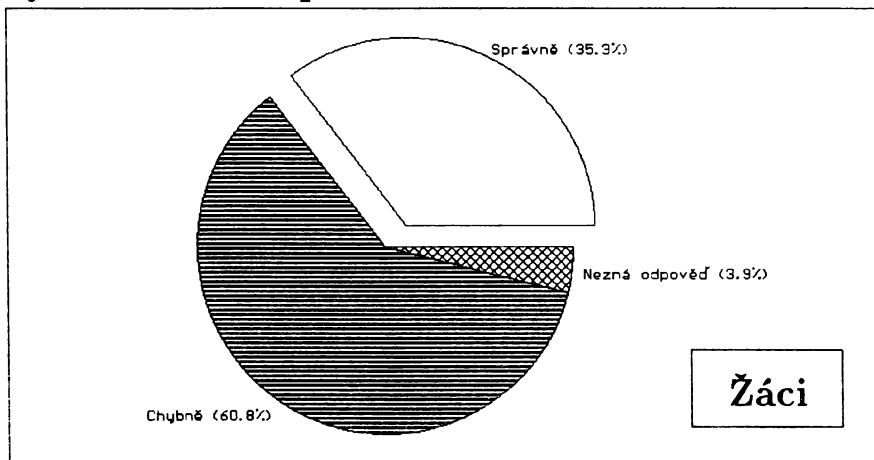


9. Běžná žárovka 75W/220V v ceně 10 Kč má životnost tisíc hodin a spotřebuje za tuto dobu elektrickou energii v ceně 150 Kč. Žárovka SUPERLUX svítí stejně silně a její životnost je také tisíc hodin. Má však pětkrát nižší spotřebu elektrické energie než běžná žárovka. Jaká má být prodejní cena žárovky SUPERLUX, aby koupě běžné žárovky byla pro kupujícího stejně výhodná jako koupě žárovky SUPERLUX?

	<b>Žáci</b>	<b>Učitelé</b>
A. 50 Kč	20.2	36.2
B. 30 Kč	9.9	7.3
<b>C. 130 Kč</b>	<b>7.3</b>	<b>18.3</b>
D. 15 Kč	5.2	1.1
E. 2 Kč	3.0	6.4
F. 18 Kč	0.8	
G. Jinak chybně	20.6	12.8
X. Neznám odpověď	33.0	17.8

	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	33.9	34.8

## Q10. Příbuzné přísloví

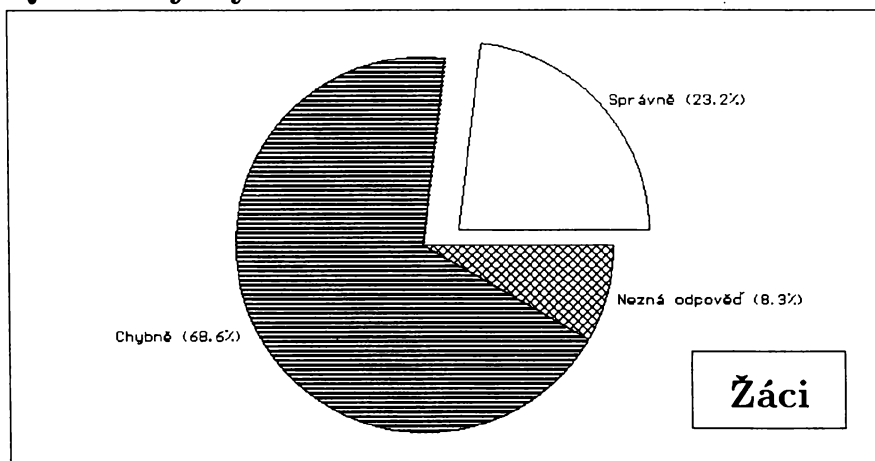


10. „Nezasel, prý aby mu kroupy nepobily.“ je české přísloví. Které z následujících přísloví je mu významově nejbližší?

	Žáci	Učitelé
A. Bez práce nejsou koláče.	4.3	2.5
B. Jak zasíl, tak sklízí.	13.1	5.9
C. Dvakrát měř, jednou řež.	2.4	0.5
D. Dobrá rada nad zlato.	0.6	
E. Kde nic není, ani smrt nebere.	12.6	7.7
F. Kdo seje vítr, sklízí bouři.	12.9	0.5
G. Špatná setba horší než zlá kletba.	12.7	5.2
H. Po bitvě je každý generál.	0.3	0.2
I. Kam vítr, tam plášť.	0.7	0.2
J. <b>Kdo nic nedělá, nic nezkazí.</b>	<b>35.3</b>	<b>73.6</b>
K. Pozdě bycha honit.	0.8	1.4
X. <b>Neznám odpověď</b>	<b>3.9</b>	<b>2.3</b>

	Aprob	BezAp
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	40.7	41.6

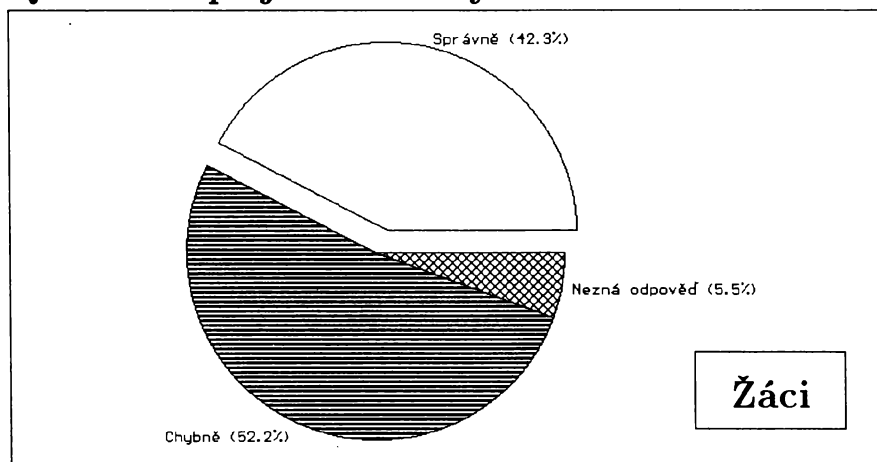
## Q11. Kdy vyhořelo Národní divadlo?



### 11. Kdy vyhořelo Národní divadlo v Praze?

	Žáci	Učitelé
A. ve druhé polovině 19. století	23.2	84.4
B. v první polovině 18. století	12.4	2.3
C. během druhé světové války	5.0	
D. ve druhé polovině 17. století	4.6	0.5
E. během Velké vlastenecké války	3.6	
F. v první polovině 19. století	19.6	5.2
G. ve druhé polovině 18. století	17.1	6.1
H. během první světové války	3.0	
I. ve druhé polovině 17. století	1.8	
J. během třicetileté války	1.5	
X. Neznám odpověď	8.3	1.6
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	53.9	49.4

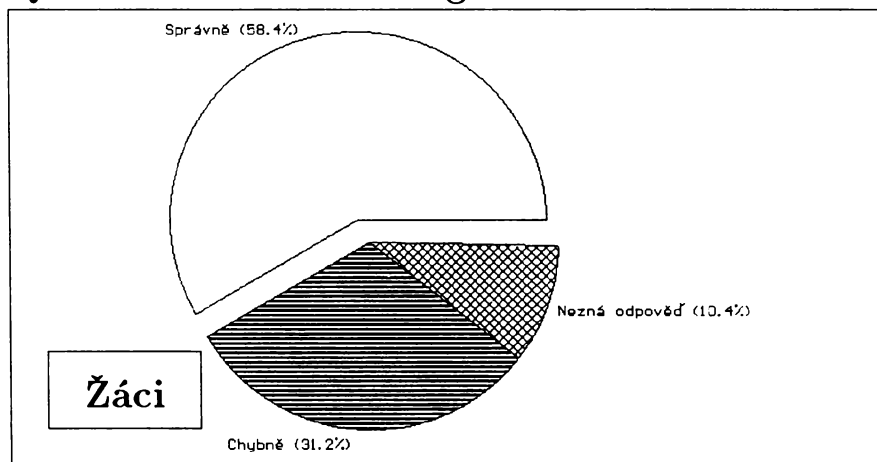
## Q12. Kdo přijímá zákony?



### 12. Kdo má v České republice zákonodárnou moc (kdo přijímá zákony)?

	Žáci	Učitelé
A. Ústavní soud ČR	6.3	0.9
B. Vláda České republiky	15.7	4.1
C. Milan Uhde	1.6	0.2
D. Výkonná rada ODS	1.1	
E. premiér Vlády České republiky	1.2	
F. předsedové koaličních stran	0.7	
<b>G. Parlament České republiky</b>	<b>42.3</b>	<b>93.2</b>
H. generální prokurátor	1.5	
I. Nejvyšší soud České republiky	9.9	
J. prezident republiky	13.1	0.5
K. Václav Klaus	1.0	
X. <i>Neznám odpověď</i>	5.5	1.1
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
<b>Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace</b>	<b>53.5</b>	<b>53.5</b>

## Q13. Hlavní město Belgie



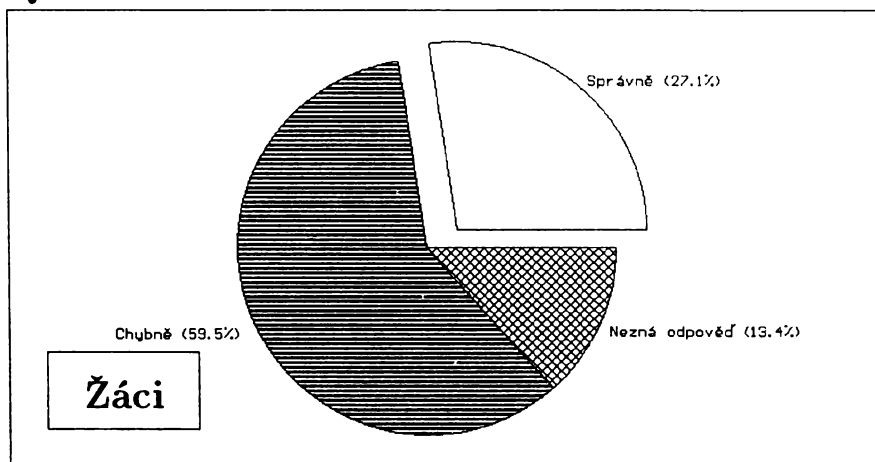
### 13. Které město je hlavním městem Belgického království?

	<b>Žáci</b>	<b>Učitelé</b>
A. Belfast	3.7	0.2
B. Štrasburk	1.0	0.2
C. Oslo	3.1	0.2
D. Amsterdam	10.8	0.2
E. Davos	1.1	2.0
<b>F. Brusel</b>	<b>58.4</b>	<b>91.0</b>
G. Kodaň	2.4	2.5
H. Maastricht	0.9	0.2
I. Ankara	0.5	0.2
J. Stockholm	3.2	0.2
K. Rotterdam	4.2	1.1
X. Neznám odpověď	10.4	2.0

**Aprob**      **BezAp**

Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace      60.1      58.1

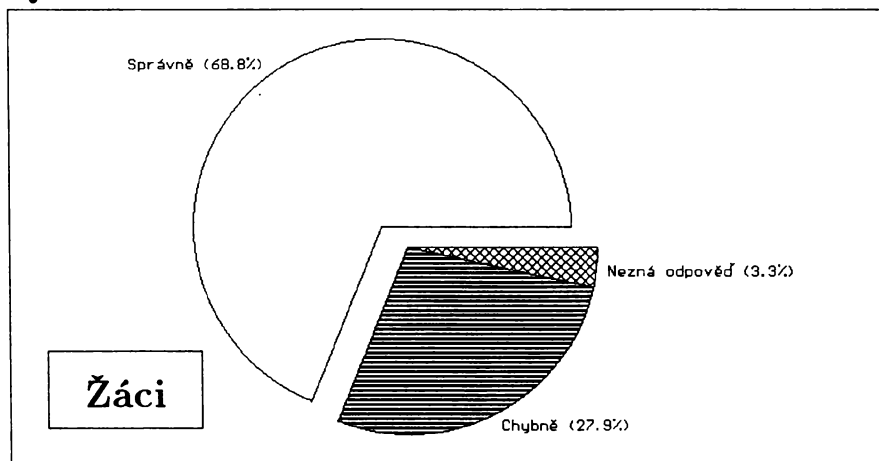
## Q14. Slovanské tance



### 14. Který hudební skladatel je autorem Slovanských tanců?

	Žáci	Učitelé
A. Bedřich Smetana	8.2	1.8
B. Leoš Janáček	27.6	6.1
C. Eugen Suchoň	2.9	0.2
D. Václav Neumann	1.3	0.2
E. Josef Suk	5.5	0.5
F. Václav Talich	0.4	
G. Bohuslav Martinů	6.4	0.9
H. Jan Jakub Ryba	3.1	
I. Igor Stravinskij	2.5	
J. Josef Mysliveček	1.5	
<b>K. Antonín Dvořák</b>	<b>27.1</b>	<b>86.9</b>
X. Neznám odpověď	13.4	1.4
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	49.7	49.7

## Q15. Funkce složek krve

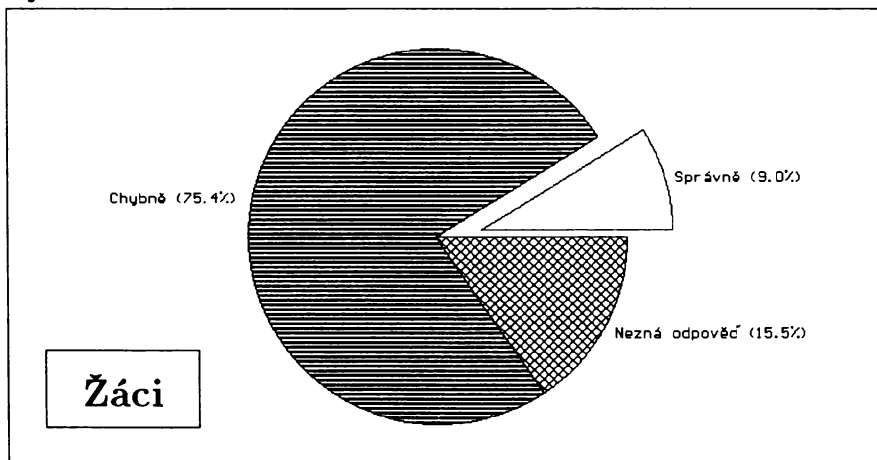


15. Červené krvinky, bílé krvinky a krevní destičky patří k nejdůležitějším složkám lidské krve. Která z následujících vět o jejich funkci v lidském organismu je pravdivá?

	Žáci	Učitelé
A. Červené krvinky zajišťují srážení krve při krvácení, bílé krvinky přenášejí kyslík, krevní destičky chrání krev před bakteriemi.	12.1	0.2
<b>B. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi, krevní destičky zabezpečují srážlivost krve.</b>	<b>68.8</b>	<b>95.3</b>
C. Červené krvinky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi, bílé krvinky přenášejí kyslík, krevní destičky jsou nositeli dědičnosti.	1.8	
D. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky jsou nositeli dědičnosti, krevní destičky odstraňují z těla zplodiny metabolismu.	1.2	0.7
E. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky přenášejí hormony, krevní destičky zabezpečují srážlivost krve a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi.	9.3	0.9
F. Červené krvinky přenášejí kyslík, bílé krvinky jsou nositeli dědičnosti, krevní destičky pohlcují a zneškodňují cizorodé látky obsažené v krvi.	3.5	0.2
X. <i>Neznám odpověď</i>	3.3	2.7
	<b>Aprob</b>	<b>BezAp</b>
Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace	60.0	50.4



## Q16. Jízdní řád



16. Najdi v přiloženém jízdním řádu první vlak z Ratboře do Mitrova, který odjíždí z Ratboře po sedmé hodině ráno. Kdy tento vlak odjíždí z Ratboře?

	<b>Žáci</b>	<b>Učitelé</b>
A. 7:54	52.4	45.5
<b>B. 10:33</b>	<b>9.0</b>	<b>41.8</b>
C. 7:00	2.9	
D. 7:20	3.2	0.7
E. 9:57	3.4	0.9
F. 4:31	1.7	1.1
G. 7:57	2.6	1.1
H. 6:32	1.6	1.4
I. 10:37	0.5	1.6
J. Jinak chybně	7.2	3.0
X. <i>Neznám odpověď</i>	15.5	3.0

**Aprob**      **BezAp**

Odhad úspěšnosti žáků učiteli s aprobací a bez aprobace      52.3      52.3

## Maturitní zkoušky ze zeměpisu: rozbor otázek

Alois Matoušek

K řešení tohoto tématu nás inspirovaly každoročně se opakující přijímací zkoušky z geografie na pedagogickou fakultu MU. Na ně se hlásí až 700 nových maturantů, kteří nedlouho po svém úspěchu na střední škole testují své geografické vědomosti, aby prokázali předpoklady studovat na vysoké škole. Tyto dvě těsně na sebe navazující prověrky nám v posledních letech signalizují mnohé vážné problémy. Rozhodli jsme se proto provést analýzu obsahové náplně maturity ze zeměpisu podle otázek (témat), které pro maturitní ústní zkoušku připravují vyučující na každém gymnáziu ČR a SR individuálně. Shromážděné soubory maturitních otázek se pak měly stát vodítkem pro patřičné korekce námi připravovaných testů pro další ročníky přijímacího řízení. Toto vysvětlení s žádostí o poskytnutí jedné kopie maturitních otázek jsme zaslali v roce 1992 (opakovaně i 1994) na všechna gymnázia ČR a SR. Reakce gymnázií byla nečekaně kladná. Prakticky každé druhé gymnázium vyhovělo naší žádosti a mnohá i slovně podpořila náš záměr.

Dosavadní analýzu souboru maturitních otázek z gymnázií ČR a SR jsme zatím orientovali na:

1. hledání podílu dílčích geografických disciplín na kompozici maturitních otázek
2. zjištění zastoupení významných světových oblastí (kontinentů, jejich částí) v maturitních otázkách
3. objevování nových modernizačních témat ve výuce zeměpisu
4. porovnání evropských standardů geografického vzdělávání s našimi maturitami

Ad 1) Ve shromážděných souborech maturitních otázek se vyskytují různé formulace zadání, které si přiblížíme na několika příkladech:

- Diferenciace atmosféry
- Hlavní podnebné pásy Země
- Geografie obyvatelstva
- Rasy
- Diferenciace socioekonomické sféry
- Charakterizujte z geografických hledisek jednotlivé oblasti Afriky. Zaměřte se na nejvyspělejší státy kontinentu. Problém Sahelu. Význam celosvětové spolupráce při výživě lidstva.

- Fyzickogeografické podmínky v ČR a SR — vzájemná podmíněnost jednotlivých složek. Jednotlivé typy krajin, jejich přírodní podmínky a hospodářské využití.
- Kanada. Charakteristika přírodních podmínek. Obyvatelstvo. Zemědělství. Doprava.
- Sídlní systémy ČR. Sídlní síť a struktura. Vývoj obyvatelstva, jeho struktura, národnostní složení.

Dále se pokusíme odpovědět na otázku, které geografické disciplíny se podílejí na kompozici maturitních otázek. V české a slovenské geografické literatuře existuje řada propracovaných klasifikací geografických věd, k uznávaným autorům patří J. Demek a L. Mičian. Pro účely naší práce jsme vystačili se čtyřmi třídami geografických disciplín, do kterých jsme se pokusili zařadit každou maturitní otázku. Jsou to:

- fyzická geografie (FG)
- geografie člověka (GČ)  
(u nás je dosud častější název socioekonomická geografie)
- regionální geografie (RG)
- teoretická geografie a kartografie (T, K)

Poté se dají snadno vypočítat podíly otázek v každé třídě v %, například podíl fyzickogeografických témat na obsahu zeměpisné látky na určitém gymnáziu. Výsledky takového šetření na deseti namátkou vybraných gymnáziích ukazuje tabulka č. 1.

Údaje v tab. 1 můžeme interpretovat takto:

- vůdčí postavení co do velikosti podílu na celkovém souboru otázek má regionální geografie
- fyzická geografie ve většině případů počtem otázek převyšuje geografii člověka
- teoretická geografie s kartografií je v maturitním souboru zastoupena zpravidla 1–2 otázkami

Ad 2) V tomto bloku budeme hodnotit maturitní otázky z pohledu regionálního. Budeme zkoumat, kterým částem Země — (1) kontinentům, (2) jejich částem, např. vých. Asii, (3) státům, (4) jejich oblastem, (5) obcím — maturitní otázky věnují konkrétní pozornost. V učebnicích regionální geografie je výklad obvykle uspořádán tak, že se začíná kontinenty a ty se pak dále rozčleňují podle potřeby až na nejmenší regionální jednotky. Následující tabulka dokumentuje zastoupení kontinentů ve vybraných maturitních souborech, zde označených čísly 11–14. Zastoupení je vyjádřeno v %.

*Tab. 1: Podíly dílčích geografických disciplín  
na kompozici maturitních otázek*

gymn. číslo	FG %	GČ %	RG %	T, K %
1	28	17	50	5
2	27	12	58	3
3	40	19	33	8
4	32	16	48	4
5	22	12	62	4
6	20	12	60	8
7	20	17	57	6
8	32	16	36	16
9	29	27	42	2
10	20	24	50	6

gymn. číslo	Evropa	Asie	Afrika	Austr. Oceánie	Severní Amerika	Latinská Amerika
11	28	8	4	0	4	4
12	36	4	2	2	4	2
13	26	6	2	2	4	2
14	26	10	3	3	3,5	3,5

Z tabulky vyplývá dominantní postavení Evropy. Ta je také na prvním místě co do úplnosti zastoupení všech pěti výše uvedených stupňů regionálního členění území: v otázkách je hojně zastoupena svými díly jako západní, jižní, střední, severní, východní Evropa, četnými státy (Francie, Německo, ČR atd.), jejich oblastmi a v geografii ČR se jde do podrobností na úrovni okresů, měst.

U dalších kontinentů maturitní otázky takové podrobnosti nespécifikují a končí obvykle na úrovni státu. Některé soubory otázek kontinenty zcela generalizují a obejdou se bez modelových států. Např. u Afriky je takový model velmi potřebný pro přiblížení geografického prostředí nejméně rozvinutých zemí světa. Pokud jde o četnost otázek věnovaných ČR a SR, tak je relativně velká. Vyjádříme-li tento podíl v %, je to obvykle 10–20%.

Ad 3) Po roce 1989 prakticky nic nestojí české geografii v cestě, aby se harmonicky rozvíjela a rychle reagovala na nové trendy ve světě. A tak jsme si vytvořili hypotézu, že se do maturitních témat (otázek) již dostala a pevně zafixovala modernizační ohniska v podobě nových úloh, nových

teorií na interpretaci procesů a jevů v geosystémech. Jaká je skutečnost? Zjistili jsme, že

1. ve fyzické geografii nabývá opět na významu mezi tématy zákon šířkové pásmovitosti a výškové stupňovitosti ve fyzickogeografické sféře. Tak nás nepřekvapí, že přírodní zóny Země se často objevují jako maturitní otázka: např. v rámci tropů se mají systémově vysvětlit fyzickogeografické procesy, podmiňující rozšíření biosféry či hospodářské činnosti člověka na příkladu zemědělství.
2. v geografii člověka jsou patrné stopy interdisciplinárních vazeb směrem k historii, ekonomice a kultuře; podrobněji se začíná u maturit zkoušet terciární sféry, tj. cestovní ruch, služby a zahraniční obchod včetně jeho komoditní struktury. Objevují se nové otázky, definující kulturní oblasti světa a světová náboženství. Politická geografie se hlásí o slovo otázkami „jádrové a periferní oblasti světa, idea jednotné Evropy“. Novým tématem je také ekonomika rozvojových zemí.
3. regionální geografie se může vykázat hned třemi „esy“. Jedno české gymnázium zařazuje otázku „nejméně rozvinuté země světa“ a uvádí i jejich anglickou zkratku LDCs (The Least Developed Countries). Další gymnázium už zaregistrovalo bouřlivý ekonomický rozvoj Tichomoří a všímá si i jeho nově industrializovaných zemí. Sporadicky se zatím vyskytují i požadavky na srovnávání dvou zemí, např. USA a Japonska. Světová velkoměsta mají svou premiéru v otázce věnované Praze.
4. teoretická geografie je sice s kartografií počtem otázek na posledním místě, ale patří jí budoucnost. Maturitní otázky lépe prozrazují pracovní dílnu kartografie — tvorbu tematických map a aplikační možnosti dálkového průzkumu Země ve výuce zeměpisu. Teorie geografie je spíše v poloze vývoje geografie jako oboru. Poměrně dosti často se objevuje téma regionalizace a klasifikace v geografii. Příklady geografických teorií jsou v maturitních otázkách uváděny velmi sporadicky a nelze tedy vysledovat změny paradigmat (tj. velkých modelů, vzorů výkladu). V souvislosti s Afrikou jsme marně pátrali po koncepcích národně osvobozenického hnutí, jakou jsou: panafricanismus, koncepce négritude (tzn. oslavu černošství), fanonismus, africký nacionalismus, panislamismus, arabský nacionalismus.

Ad 4) Na tomto místě je třeba vytyčit dva problémy:

za prvé, učitel by měl znát cestu, jak si spolehlivě prověřovat správnost odpovědí na již formulované otázky v maturitních souborech. V předchozích kapitolách jsme zhruba nastínili velmi značnou šíři záběru geografie. Učitel zeměpisu to dobře vědí ze své praxe:

zajistit si špičkovou (často zahraniční) literaturu — knihy, časopisy — je velmi nákladné, zdoluhavé; informační databáze se na školách budují léta. Na pedagogické fakultě MU se nám osvědčila v tomto směru Encyclopaedia Britannica, která ve svých „Macropaediích“ podává světové standardy odpovědí na všechna stěžejní geografická témata. Například v ní najdeme tolik potřebná hesla regionální — Severní Amerika. Afrika. Východní Afrika. Africká města. Africké umění, apod.

za druhé, na tomto místě si hloubavý učitel zeměpisu položí otázku: snesou moje požadavky u m-y srovnání se světem? Co se zkouší jinde ve světě u maturit? Je-li veden zkušeným badatelem, neomylně sáhne po hlavních referátových časopisech. Ve francouzském Bulletinu signaletique, pedagogické vědy, nebo anglicky psaném Current Index to Journals in Education si bez obtíží najde všechny práce, které mu umožní srovnání různých vzdělávacích systémů. Nejsou-li však tyto časopisy dostupné, tak nezbude nic jiného, než spoléhat na vlastní úsudek a opatřit si například zahraniční repertoria k závěrečným zkouškám ze zeměpisu a porovnat si různé geografické školy samostatně. K tomuto účelu doporučuji dvě velmi instruktivní knihy. Jsou to:

- Dichtl, H.: Geographie Abitur — Kollegstufe-Sekundarstufe II, nakl. Manz, 1989
- Barret, C.: Géographie terminale. Lyceé Carnot, nakl. Hatier, 1992.

Abychom mohli dále rozvíjet naše úvahy, podáme stručné výtahy z obou citovaných knih. **Dichtlova** příručka se člení na dvě části:

- a) výběr témat na opakování podle světových oblastí
- b) návrhy vzorových témat, jejich struktura a nástin možného řešení

ad a) Látka je rozdělena do čtyř velkých kapitol

- 1) Evropa (7 podkapitol)
- 2) USA, Kanada a SNS (6 podkapitol)
- 3) Třetí svět — rozvojové oblasti tropů (6 podkapitol)
- 4) Asijsko-tichomořský prostor (4 podkapitoly)

Regionálně nejpodrobněji se člení Evropa (Středomoří, Alpy, východní Evropa — na příkladu Polska a Maďarska, severní Evropa). Euroregiony tvoří výraznou inovaci. Zpravidla jedna podkapitola je věnována fyzické geografii (s objemem asi 17% kapitoly) v klasickém pořadí výkladu — reliéf, klima, půdy, vegetace, vodstvo, suroviny a zdroje energie. Další kapitoly jsou z geografie člověka, s výraznou systémovou orientací a precizními vazbami na ekonomiku. Jako příklad nám může posloužit kapitola 2 s názvem

USA, kde za částí fyzickogeografickou následují: formy a výsledky využití prostoru, podniková organizační struktura průmyslu, zemědělství, geologické problémy spjaté s urbanizací, úvahy o velmocenských záležitostech. Závěrem můžeme shrnout, že FG v 2. kapitole zabírá téměř 20% výkladu, zbytek připadá na geografii člověka s hlubokým záběrem až k organizačním formám výroby na úrovni firmy.

ad b) Na straně 300 začíná Dichtlův přehled osmi témat (Abituraufgaben), na nichž se ukazuje, jak každé téma vnitřně rozčlenit. U toho autor nezůstává a nabízí schůdné a srozumitelně podané řešení. Témata se váží na USA, Japonsko, SNS, Čínu, Keňu, Ekvádor a Čad.

**Barretova** kniha je další velmi instruktivní příručkou pro opakování k maturitě. Ve Francii, podobně jako v Německu, je zkouška písemná. Pro nás je tato příručka cenná tím, že názorně ukazuje kandidátovi, jak uspořádat fakta, myšlenky, jak má vypadat struktura práce. Nás ovšem také zajímá, co se zde předkládá ze zeměpisu k opakování. Témata začínají antropocentricky: člověk a jeho rozšíření na Zemi, urbanizace, demografické kontrasty; na to navazuje kapitola svět a stav jeho rozvoje — bohatý Sever a chudý Jih. Pak následuje výklad geopolitická a geostrategická, popis revolučních změn v dopravě, spojích, obchodu, obchodní bilanci, hlavních tocích zboží. Mobilita člověka uzavírá složkové rozborů ekonomických systémů.

Barretovy regionální rozborů vynechávají Evropu a na první místo kladou Tichomoří. Výklad jeho struktury začíná Japonskem a jeho následovníky, Singapurem a Koreou. Situace a politika rozvojových zemí je ukázána na příkladu Číny a Brazílie. Knihu uzavírá zeměpisné srovnání USA a SNS. Síla Barretovy knihy je v rozboru složek světového geosystému. Pomineme-li Evropu, pak další tři regionální témata se shodují s rozvrhem Dichtlovým.

## Závěrečná poznámka

Velmi si vážíme toho, že nám gymnázia umožnila pohled do své dílny. Pěkně jejich postoj vyjádřil ředitel gymnázia Františka Palackého ve Valašském Meziříčí Jan Trčka ve svém dopise, přiloženém k souboru maturitních otázek ze zeměpisu:

„Je jen dobře, když na vysokých školách budete vědět, v jakém rozsahu se zeměpis na střední škole učí, a když my budeme vědět, jaké požadavky kladete na uchazeče o studium zeměpisu na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Pokud budete potřebovat, kdykoliv se na naši školu můžete obrátit.“

Díky této nabídce je reálné, že se nám podaří společně formulovat projekt minimálních vzdělávacích cílů zeměpisu, tzv. pedagogických standardů. Pak

by ani přijímací zkouška na vysokou školu neměla být loterií. A podaří-li se nám u svých žáků probudit zájem o zeměpis, budou mít cestu do života snazší. I kdyby se náhle vypravili do světa na zkušenou jako ten český Honza z pohádky. Jenže dnes již budou muset jít mnohem dál, snad až k břehům Pacifiku.

## O naší transformaci

### Svatava Kašpárková

Naše základní škola v Mikulově statut právní subjektivity nemá, usilujeme však o subjektivitu pedagogickou. Mnozí z mých kolegů a kolegyně se rozhodli předkládat žákům učební látku novým způsobem, aby byla pro žáky atraktivní a aby se do aktivního učení zapojili pokud možno všichni žáci dané skupiny (třídy). Volí projekty krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé.

Učitelka 1. třídy, v níž je 18 žáků, připravila např. čtyřhodinový blok na téma „Jarní práce na zahradě“. Provedla motivaci příchodu jara, žáci frontálně v rámci hudební výchovy zazpívali písničku „Zakukala žežulička z doubravy“. Potom žáky rozdělila do skupin po čtyřech. Tyto skupiny plnily úkoly, které jim učitelka zadávala. Všechny skupiny se vystřídaly v plnění všech úkolů. Všechny předměty se prolínaly. Ve čtení pracovali žáci se slabikářem (s. 37, 39) a s knihou „Moje první čítanka“ (s. 12). V prvouce žáci určovali sazenice a uplatňovali již nabyté vlastní zkušenosti, vyhledávali v souboru „Zelenina“. V pracovním vyučování vystřihovali a lepili a zařazovali správné pojmy do příslušných kolonek. Ve výtvarné výchově vybarvovali rostliny (Jakou barvu má fialka, blatouch, . . .). V matematice se seznamovali s tvarem záhonků — obdélníkové, čtvercové (délka provázku — metry). Žáci pracovali sami. Počítali: „Kolik řad?“, „Kolik semen se vejde do řady?“ (počítání desítek), „Kolik záhonů vytvoříme?“ . . . V psaní vytvořili seznam toho, co zasel a vysadili. V českém jazyku se zabývali počty hlásek v pojmech, počty slabik, rozvíjením slovní zásoby (Co všechno přináší jaro — delší den, teplo, ptáci, květiny, rozkvetlé stromy — a jaké? . . .) V tělesné výchově kopali, hrabali, ryli, lezeme na stromy — šplh, kutálíme sudy po trávnicku, kotouly, hry dětí na jaře — míčové hry.

Tato práce je pro učitele náročná, je nutná plynulost přechodů při střídání činností. Činnost nebyla časově omezována přestávkami. Žáci pracovali s elánem, tato činnost je velmi bavila, zaujala.

Tento čtyřhodinový projekt je v kategorizaci považován za krátkodobý. Další krátkodobý projekt tématu probíraného v českém jazyku v 8.C třídě „Beseda o populárně vědecké knize“.

Každý žák si nejdříve přečetl knihu podle vlastní volby. Učitelka shledala, že velká většina žáků si vybrala knihy o významných osobnostech (Žižka, Mozart, Schiller, . . .). Podle zápisů o přečtené knize ve čtenářských sešitech žáků, rozhodla učitelka o vytvoření tematických skupin žáků. Takto bych mohla charakterizovat „předkolo“ k přípravě vlastního programu. Téma se nyní zpřesnilo: „Významné osobnosti, které mají vztah k Mikulovu — J. E. Purkyně a R. Gajdoš“. Následovala návštěva Purkyňova sálu v bu-



dově gymnázia, kde Purkyně studoval. Tam o něm proběhla beseda a na tuto besedu navázalo vyprávění Jiřiny Doležalové, dcery R. Gajdoše. Vyprávěním prolínaly ukázky malířova díla (byl žákem v řadě Aleš — Švabinský — Gajdoš a učitelem Zhořovým). Žáci se dověděli o uměleckých projektech, které malíř v regionu realizoval — Sál předků na zámku v Mikulově, kaple sv. Šebestiána (strop), oboje freska atd.

Vše ostatní se odehrálo ve škole: beseda o přečtených knihách. Žáci o přečtených knihách referovali. Charakterizovali postavy, četli úryvky, vybírali zajímavé myšlenky. Jedna skupina pozvala zástupce ředitele školy, aby jim vyprávěl o svém příteli E. Zátopkovi. Ve výtvarné výchově vytvořili návrh ilustrace k přečtené knize. Z výkresů pak byla ve třídě uspořádána výstava. Učitelku českého jazyka a třídní v jedné osobě vystřídala v části výtvarné učitelka výtvarné výchovy. V hudební výchově zase učitel hudební výchovy seznámil žáky s historií hudební školy v Mikulově, která má tradici od svého založení roku 1929 a významně se podílí na kulturním životě města. Seznámil je s vynikající osobností jednoho z jejích bývalých ředitelů, J. Košuliče. Ve sborovém zpěvu zpívali žáci regionální lidové písně, na jejichž hudebním aranžmá se Košulič podílel.

Následoval shrnující test:

- 1) Rudolf Gajdoš byl a) spisovatel  
b) historik  
c) malíř
- 2) Učitelem R. Gajdoše byl a) Mikoláš Aleš  
b) Max Švabinský  
c) Jan Zrzavý
- 3) Gajdošův sál se nachází v a) na zámku v Mikulově  
b) v budově gymnázia  
c) v budově kulturního domu
- 4) Hudební škola v Mikulově byla založena a) v roce 1945  
b) 1938  
c) 1929
- 5) Jan Evangelista Purkyně byl a) biolog-fyziolog  
b) hudební skladatel  
c) literární umělec
- 6) J. E. Purkyně studoval v Mikulově v letech a) 1797--1804  
b) 1793--1801  
c) 1798--1805
- 7) Purkyněův sál se nachází v budově na ulici a) Komenského  
b) Pod platanem  
c) Purkyňově

Závěr: zpracovat slohově „Dnes jinak než obvykle“, a to formou dopisu, zprávy nebo úvahou. Nejúspěšnější práce budou v nejbližší době zařazeny do školního časopisu „Školák“.

Žáci se měli vyjádřit, jak se jim taková práce líbila. Následovala kladná odpověď s upřesněním, že příležitost se projevit dostali naprosto všichni žáci a že pracovali po značnou část vymezené doby.

Ze střednědobých projektů připravují v současné době žáci 7. A, B, C žakovské divadelní představení „Plakala princezna, plakala“.

Do tohoto projektu je zainteresováno mnoho žáků ze stejného postupného ročníku, učitelky českého jazyka, učitel hudební výchovy a učitelky výtvarné výchovy. Další členové pedagogického kolektivu se podílejí na zajištění dalších nezbytných úkolů, kterými zabezpečí zdárný průběh akce. S uvedením divadelního představení počítáme v měsíci květnu.

K dlouhodobým projektům řadím „Image naší školy“.

Jedná se o výzdobu interiéru budovy školy, pořádání výtvarných soutěží a výstav. Výzdoba je již částečně uskutečněna pověšenými zapaspartovanými pracemi žáků; na výzdobě se podílejí i květiny na chodbách školy a ve třídách, péče o záhony před školou, stříhání keřů, sběr odpadků (papírů), úprava školního hřiště. Žáci všech tříd (pod vedením učitelů výtvarné výchovy, pěstitelství, ekologie, zeměpisu) jsou zainteresováni na plnění tohoto projektu, z něhož plyne jednak estetické uspokojení a také uspokojení z dobře vykonané práce.

V rámci výstav byla zpracovávána témata: Fauna, Co víme o zemích, kde se mluví anglicky, německy, francouzsky, Vánoční výstavka dárků, Z historie, Velikonoce, Kniha, kterou bych chtěl číst, Jarní květena, Co se nám povedlo (celoškolní výstava výrobků, výkresů, . . .).

Žáci dále zpracovávali témata, která jim byla navržena, anebo si je na třídnické hodině demokraticky prosadili. Podle měsíců školního roku je deset témat.

Výtvarné práce — malba, kresba, grafika — nejúspěšnějších žáků byly vystaveny ve Štukovém sále v Mikulově a na Školském úřadě v Břeclavi. Literární část obsahuje vítězné práce žáků v žánru básně, povídky.

Z výše uvedeného je patrné, že do tohoto projektu je vtaženo maximální množství žáků ze všech postupných ročníků. Zde se naplno mohly projevit jejich výtvarné talenty.

Dalším dlouhodobým projektem je projekt „Extra“.

Má dvě části: sportovní (jsem škola se sportovním zaměřením a naši žáci se pravidelně umísťují na jednom z prvních míst v soutěži Zdatných dětí ČR) a smíšenou (zařazena je zde například sexuální výchova).

Sportovní část projektu se jmenuje „Tělovýchova pro každého“. Tento projekt umožňuje všem dětem dobrovolné, pravidelné provozování tělovýchovy v součinnosti s harmonickým duševním rozvojem. Vychází z tradic školy, města, navazuje na již probíhající soutěže. Možnost sportování poskytnout i zájemcům z řad dospělých dá využití jejich potenciálních schopností ke zpětné vazbě.

Charakteristika skupiny žáků, jichž se projekt týká:

Žáci školy (nejen naší), ale i ostatních mikulovských škol a užšího regionu (Sedlec, Březí, Dolní Dunajovice). Jedná se o děti sportovně neregistrované, zdravotně oslabené, mladší i starší děvčata a chlapce. Počet: asi 500. Věková struktura: 6–15 let. Předpokládaná doba řešení projektu: leden–prosinec 1994, ale bude nadále analogicky pokračovat v dalších letech. Časový harmonogram je průběžně doplňován a korigován. Ekonomické zabezpečení (celkovou částkou 160.000 Kč) a návrh kontroly projektu obsahuje příloha.

Závěrem bych dodala. Děláme to, co je pro nás a pro žáky zajímavé a přínosné a co nás všechny těší i uspokojuje.

## Příloha

Z časového harmonogramu:

- červenec, srpen   prázdninová činnost
  - tábor, jednorázové akce ve spol. s DDM
- září:
  - turistika — 1.-4. roč., 5.-9. roč.
  - soutěže v lehké atletice — region
  - turnaj v kopané, vybíjené, florbalu — region
  - společenská výchova
  - sexuální výchova
  - Zdatné děti — úvod — testování výkonů
  - sportovní rybářství
- říjen:
  - soutěž ve sprintu — 5. tř. — region
  - přehazovaná — 1.-4. roč. — region
  - malá kopaná — turnaj (pokrač.) — region
  - soutěž ve skoku dalekém — 5. tř. — region
  - společenská výchova
  - sexuální výchova
- listopad:
  - společenská výchova
  - sexuální výchova
  - stolní tenis — přebory
- prosinec:
  - společenská výchova
  - sexuální výchova
  - softtenis — přebory
  - zapojení do akcí pořádaných v průběhu roku jinými organizacemi regionu:
  - Pohár rozhlasu
  - Běh valtickým parkem
  - Lehkoatletické přebory aj.

**Návrh rozpočtu:**

- úpravy terénu, povrchu hřiště, zhotovení zábran — materiál (práce budou prováděny převážně svépomocí)	60 000,-
- sportovní náčiní a pomůcky	60 000,-
- literatura, videokazety a jiný naučný materiál	5 000,-
- údržba a opravy (týkající se projektu)	4 000,-
- diplomy a odměny pro vítěze soutěží	4 000,-
- mzdy	19 000,-
- nájemné za použití tělocvičny a sálů pro soutěže	9 000,-
<b>celkem</b>	<b>161 000,-</b>

**Návrh způsobu věcné kontroly projektu:**

Kontrolovat bude možno průběžně:

- vedení deníku akcí pořádaných v rámci projektu (zvláště pro mat. vybavení a zvláště pro přímou práci s dětmi)
- vedení pokladního deníku
- pravidelnou činnost dle rozvrhu hodin
- nepravidelnou činnost dle měsíčních plánů

Na soutěže a nepravidelné akce můžeme, bude-li zájem, zvat pracovníky Kanceláře, MŠ-MT a ČŠI, kteří budou pověřeni kontrolou našeho projektu.

Veřejnost bude o realizaci projektu informována:

- průběžně prostřednictvím žáků, SRPDŠ ap.
- tiskem: Hlas Pálavy, Moravský jih, Nový život — regionální, Školní sport, Sport — celostátní
- rozhlas Brno
- výstavka pro rodiče

Na závěr bude vypracována závěrečná zpráva.

*Kráceno*

# Přílohy, projekty, dokumenty

## Zapomenuté dílo

Jiří Haškovec

Když jsem se po dvaceti letech mohl opět vrátit k pedagogice, musel jsem se znovu probírat stránkami **Pedagogické encyklopedie**, díla, které vzniklo před půl stoletím a stále je tím nejlepším, co je v tomto oboru v češtině možno nalézt. Přitom jsem si všiml, že řadu filosoficko-pedagogických hesel, zvláště v prvním díle encyklopedie, zpracoval člověk, o kterém jsem nikdy neslyšel.

Jmenoval se Oskar Epstein a narodil se, jak uvádí autor jeho životopisné poznámky, pozdější akad. Otakar Chlup, v jižních Čechách v Českém Krumlově 5. dubna 1888. Dosáhl doktorátu filosofie zřejmě v oborech filologických a stal se středoškolským profesorem. Již před první světovou válkou jako mladík pracoval vedle filologie „kulturně filosoficky v rámci sionistického hnutí, k jehož předákům v Čechách dlouho náležel“. Po válce se věnoval hlavně praktické výchově středoškoláků. V roce 1932 shrnul své vychovatelské zkušenosti i výsledky svých pedagogických studií ve spise „Erziehung und Wirklichkeit, der Grundstein zu einer Führungslehre“. Kromě toho publikoval řadu článků v boji za demokratickou reformu našeho školství v „Nových školách“ a dalších časopisech česky. Byl profesorem německého jazyka a literatury, vyučoval na spolkovém židovském reformním reálném gymnasiu v Brně. V třicátých letech žil a pracoval v Brně, v roce nacistické okupace mu bylo teprve 51 let. V následujících letech se na něho brzy měla rozšířit platnost rasových zákonů jako na příslušníka židovské komunity v Čechách. Co se sním stalo? Vždyť první transporty židovského obyvatelstva vedle dalších „opatření“ okupantů k „vytlačení židů“ z veřejného a hospodářského života „protektorátu“ začaly už na podzim 1939 v Ostravě. „Léto 1942 patřilo vskutku k nejhrůznějším měsícům terezínské historie.“ (Viz Kárný, Miroslav: „Konečné řešení“, Academia, Praha 1991, s. 91). O. Epstein hrůznému osudu unikl. Zemřel přirozenou smrtí 1. prosince 1941, pokud za „přirozené“ můžeme označit dva roky života v útlaku, persekuci a vyluce z účasti na společenském životě, bez níž si jeho aktivní účastník, jakým O. Epstein rozhodně byl, nedovedl život představit.

Do **Pedagogické encyklopedie** přispěl Epstein zpracováním celkem 34 hesel. Z toho 28 je v 1. díle a 6 v díle druhém. Tento počet ho řadí mezi

významné přispěvatele. Jeho zaměření je filosofickopedagogické. 12 z těchto hesel se týká osobností, z nich jsou 4 filosofové a 8 reformních pedagogů evropských. Epstein byl zřejmě dobře informován o německém reformním hnutí i z osobních kontaktů a ve svých informacích se o ně opírá. Velmi zajímavá je informace o směru pedagogiky opírající se o zážitky, formulující chovance (Erlebnispädagogik, viz heslo GANSBERG). Podle způsobu zpracování těchto hesel byl O. Epstein sám přívržencem reformního pedagogického hnutí.

Pozoruhodný příspěvek o H. BERGSONovi je složen ze dvou dílů. Zpracovali jej Epstein spolu s Janem Patočkou. Ten hodnotil Bergsona jako filosofa, zatímco Epstein ve svém příspěvku rozebírá velmi zajímavě, a řekl bych s osobním zaujetím, důsledky jeho filosofických názorů pro pedagogiku.

Ostatní příspěvky O. Epsteina představují výklady filosofických, logických, sociálně filosofických a školských pojmů. Z těchto je podle mého názoru nejzajímavější heslo PRAGMATISMUS. Hesla BERGSON a PRAGMATISMUS spolu těsně v Epsteinově zpracování souvisejí.

Epstein přisuzuje bergsonismu „nedocenitelný význam pro nejpalcivější otázky pedagogiky“. Požadavky, vyplývající podle jeho názoru z Bergsonovy noetiky, nelze nepokládat za oprávněné, ba i velmi aktuální: 1. odstranění pedagogického encyklopedismu, nikoli (podle Kerschensteiner) omezením učební látky na nějakou její část, ale sloučením a tím zjednodušením původní látky tak, aby byla co nejtěsněji spojena se skutečným životem žáků, učitelů, rodičů a všech lidí vůbec (problém „přetěžování“ žactva); 2. vybudování všeho učení na skutečných zájmech žactva (Komenský), ale nikoli omezením náležitosti poznání („to se pro děti nehodí“), nýbrž soustavným rozšiřováním životních zájmů žactva; 3. odstranění předpisů a osnov jakožto *základu* vyučování; 4. odstranění slovíčkářství nikoli rozumařením, ale co nejtěsnějším spojením vyučování a uspořádání vlastního a okolního života („škola jakožto důležitý spolutvůrce veřejného mínění, učitelé jako politicky vlivní a politicky odpovědní vůdcové mládeže“). (Pedagogická encyklopedie, díl I., s. 102 b.). K Bergsonově filosofii však nepřistupuje Epstein nekriticky. Kritizuje zvláště intuicionismus.

Odmyslíme-li si dobový slovník, jde o problematiku naší dnešní školy. Spojení školy se životem, integrace učební látky, zájem žáků o vyučování, který mohou vzbudit skutečné učitelské osobnosti, a s tím spojený změněný, zlidštěný vztah učitele a žáka, to je přece přesně totéž, co je třeba, aby proběhlo při debyrokratizaci, tedy skutečné demokratizaci naší školy.

Druhé z této dvojice hesel, které Epstein pro encyklopedii zpracoval, je heslo PRAGMATISMUS. Uvádí v něm popis vzniku tohoto filosofického směru, jeho hlavní představitele i kritiky, které vyvolal. Podle jeho názoru

„drahocenný doplněk pragmatismu v tomto směru“ (kritika neúplnosti a nejasnosti noetiky pragmatismu) „tvoří Bergson (viz též), ačkoli se dá jinak velice těžko zařadit do pragmatismu pro svůj intuicionismus.“ Pokračování hesla je velmi zajímavé, ale protože by citát byl velmi dlouhý, odkazují laskavého čtenáře na příslušné heslo encyklopedie. (Pedagogická encyklopedie, díl II. s. 447 b, 448 a). Jen stručně bych rád uvedl, že Epstein vysoce oceňuje snahu překonat rozpor empirismu a racionalismu a uvádí kromě dosavadního pragmatismu jako příspěvek k němu práci Brentanovu a Masarykovu. O své vlastní práci, kterou uvádí v seznamu tohoto hesla, prohlašuje, že je to „opravený pragmatismus na základě kritiky bergsonismu“. Překonání rozporu empirismu a racionalismu je po mém soudu jeden z nejdůležitějších úkolů pedagogiky v současnosti, protože ten je příčinou hluboké roztržky teorie a praxe, tedy roztržky mezi pedagogickou teorií a výchovnou praxí.

V samotné Pedagogické encyklopedii najde přirozeně čtenář mnohem víc, než se podařilo vtěsnat do tohoto článku. Lituji, že se naše dnešní pedagogické myšlení, aby dohnalo své zaostání, obrací téměř výhradně k zahraničním zdrojům, nevyužívá dostatečně zdrojů domácích. Je také škoda, že naše informace o vývoji francouzského pedagogického myšlení jsou velmi skoupé. Jiné zhodnocení vlivu bergsonismu na pedagogické myšlení jsem bohužel v naší literatuře nenalezl. (Epstein uvádí v literatuře vedle anglické Wheelerovy: *Bergson and Education* z roku 1922 dalších 5 prací francouzských a jednu dánskou.) Toto „zapomínání“ je o to škodlivější, že přechází celý proud uvažování o výchově, který se označoval za „evropský“ pragmatismus nebo také realismus. Často přebíral řadu názorů též ze sociologické pedagogiky, z pedagogiky duchovědné, pedagogiky kultury. Důkladnější rozbor těchto otázek přesahuje možnosti tohoto článku.

*Kráceno*

# Knižní novinky

**Jarmila Skalková: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém.** Univerzita J. E. Purkyně, Ústí n. L., 1993, 141 s.

Víme, co máme na mysli, když hovoříme o humanizaci současné školy, životního prostředí, mezilidských vztahů, atmosféry školy, stylu školní práce, vztahů učitele a žáka? J. Skalková ve své studii ukazuje, že nevystačíme s pouhým intuitivním cítěním významu těchto slov ve smyslu orientace k potřebám člověka a s důrazem na úctu k jeho bytosti. Idea humanismu má svou historii, je po staletí součástí různých myšlenkových proudů ve filozofii, v sociálních úvahách, ve vědě i v umění. Poznání historie samo o sobě však nestačí. Proč je idea humanismu v 2. pol. 20. stol. znovu a naléhavě aktuální, v čem spočívá její specifčnost pro naši pedagogickou současnost?

V přehledně členěném textu sleduje autorka proměny různorodého obsahu mnohoznačného pojmu humanismus v historii našeho kulturního okruhu od řecké antiky a židovských proroků. Zvláštní pozornost věnuje důležitým kulturním epochám a proudům, renesanci a reformaci, osvícenství, novohumanismu, narůstající krizovosti konce 19. stol. (Tady může čtenář doplnit citát z T. G. Masaryka četbou celých „Ideálů humanity“). Čím jsme přítomnosti blíže, tím jsou informace podrobnější, takže 20. století se představuje výstižnými charakteristikami humanismu v *pragmatické pedagogice* (pěkný portrét J. Deweye), *v koncepcích duchovědné orientace* (s odkazem na pedagogiku kultury, personalistickou, emancipační, kriticko-komunikativní a s podrobnější charakteristikou antropologické pedagogiky W. Flitnera, J. Derbolava a jejich žáků), *v integrálním humanismu J. Maritaina*, *v existenciální pedagogice*, *v novém humanismu Římského klubu*, *v sociálně kritické teorii frankfurtské školy*, *u E. Fromma* a jiných kritiků *dehumanizovaných forem života postindustriální společnosti*, *v radikálně odmítavé kritice školy a programu „odškolštění“*.

Z uvedených koncepcí humanismu je zřejmo, že jde o jev složitý, komplexní, různorodý, podmíněný určitým pojetím člověka, takže jeho základní vymezení může být jen velmi obecné, jak uvádí autorka: „V širokém smyslu se pod pojmem humanismus rozumí filozofický, etický a estetický postoj, který chápe člověka jako nejvyšší hodnotu.“

Mimořádně aktuální z hlediska současných úvah o transformaci našeho



školství jsou informace o pedagogických koncepcích vzdělávacích obsahů, jak se formovaly po 2. světové válce v Evropě i v USA. Historie reformy kurikula (učebních plánů a osnov) po 2. světové válce je svými důsledky v naší přítomnosti stále živá. Jestliže došlo k radikálním změnám vzdělávacích obsahů ve smyslu jejich strohé scientifikace na základě preference potřeb vědeckotechnického rozvoje a behaviorální koncepce lidské psychiky, zvedla se vlna kritiky jak technokratické společnosti tak depersonalizující výchovy z pozic antropologicky zaměřených směrů a na základě psychoanalytické a nejnověji humanistické psychologie. Střet tohoto dvojího zaměření otevřel bezpočtu vážných problémů (octly se i v kontextu tzv. moderny a postmoderny), které stojí před pedagogy na celém světě, i u nás. Humanismus byl vždycky obranou člověka před odcizením jeho autentické podstaty až již institucionálním církvním (středověk) nebo státním (absolutismus a totalitarismus nové doby), pověrami, tmářstvím, propagandou, masovou pakulturou (od středověku dodnes); k odcizení sociálním systémem může docházet i ve škole, jakožto výchovně vzdělávací instituci. Autorka ukazuje některé současné nápravné pokusy, např. hnutí otevřeného vyučování a Bielefeldské školní projekty.

Práce přináší mnoho cenných informací a podnětů k přemýšlení, k jednotlivým tématům a problémům bychom se měli vracet, v recenzi je bylo možno jen vyjmenovat. Jde o publikaci, kterou jsme už dlouho potřebovali.

*Stanislava Kučerová*

## **Rolf Huschke-Rhein: Systémově ekologická pedagogika. Köln 1992**

### **Recenze**

Autora jsem poznal osobně na 13. kongresu Německé pedagogické společnosti v Berlíně v roce 1992. Vedl tu sekci věnovanou systémové pedagogice (Systemtheoretische Pädagogik). Živě se v ní diskutovalo i o sociálních a biologických aspektech obecné teorie systémů. Prof., Dr Ph., Dr TH. Rolf Huschke-Rhein přecházel tehdy z Bonnské univerzity na ústav obecné pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity v Kolíně nad Rýnem, kde působí dosud. Analogickou sekci vedl i v rámci 14. kongresu Německé pedagogické společnosti v Dortmundu v březnu 1994.

Recenzované dílo je součástí jednoho z proudů německého postmoderního myšlení, který hledá celistvá a otevřená východiska ze soudobé globální

krize. Dílo profesora Huschke-Rheina se rozvíjí v koncepční opozici vůči jednostranným, neosobním, mechanickým, technologickým i subjektivistickým interpretacím vzdělávání a výchovy. V rámci vztahů člověka a jeho světa akcentuje dimenze personální (autopoietické — sebeutvářecí) i ekologické. Liší se tím sympaticky od jednostranných subjektálních i objektálních koncepcí, které i v Německu dosud převládají. Reprezentantem důrazu na objektivitu sociálních systémů je např. často citovaný N. Luhmann.

Předmětem recenze je pět dosud vyšlých svazků věnovaných soudobé německé systémové pedagogice. Zahrnují příspěvky více než tři desítek autorů v celkovém rozsahu přes 1 000 stran. Prof. R. Huschke-Rhein se tu prezentuje jako autor většiny textu, jako redaktor řady pozoruhodných statí z různých oborů věd o výchově i jako tvůrčí organizátor a vůdčí osobnost jednoho z charakteristických a dynamických směrů soudobého pedagogického myšlení SRN. Drobným, nicméně charakteristickým výrazem citlivé osobnosti autora jsou orientační dětské kresby, kterými ilustruje otcovo dílo jeho dcera.

Široký záběr a bohaté problémové pole dokumentují následující základní obsahové anotace a bibliografické údaje. Jednotlivé svazky vycházejí od r. 1986 do r. 1992 pod názvem „R. Husche-Rhein: Systemische Pädagogik. Rhein Verlag. Köln“ a od r. 1992 pod titulem „Systemisch-ökologische Pädagogik“.

Prvý svazek začíná rozbořem krize novodobé vědy a uvádí systémově ekologické základy postmoderního pedagogického myšlení i jednání. Usiluje o překonání krize pedagogiky pedagogikou krize, pedagogikou hledající reálná východiska ze soudobých labyrintů. (Band 1. Systemisch-ökologische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. 220 s. Köln 1986, 1991, 1992).

Druhý svazek je věnován systémové metodologii. Našeho čtenáře zaujmou zejména bohaté informace o kvalitativních metodách výzkumu (fenomenologie, hermeneutika, interpretační metody a obsahové analýzy, případové studie, výzkum narrativní a biografický). Kritika redukce kvality na kvantitu, vědy na přírodovědu a matematiku neznačí samozřejmě odmítání exaktnosti. Na řadě příkladů se ukazuje, že smysl lidských a pedagogických jevů utváří teprve jejich kontext („Context makes meaning“). Neméně užitečné jsou informace o systémovém výzkumu pedagogického jednání s aktivní pomocí účastníků pedagogického procesu. (Band 2. Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. 222 s. Köln 1988, 1991).

Třetí svazek obsahuje náčrt systémově ekologické pedagogiky, ukázky systémových analýz, vymezení základních pedagogických pojmů i konkrétní pokusy řešení vybraných problémů, např. z oblasti rodinné terapie. (Band

3. Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. 240 s. Köln 1989, 1992).

Čtvrtý a pátý svazek jsou redigované sborníky, dokumentující, že systémové teorie jsou „praktické teorie“. Čtvrtý svazek obsahuje aplikační studie z oblasti sociální pedagogiky, učitelského vzdělávání, pedagogického poradenství, dálkového studia, dětských her a rodinné výchovy. Zajímavá je diskuse o praktickém dosahu Luhmannovy teorie sociálních soustav (Luhmann, N.: *Sociale Systeme*. Frankfurt 1985) (Band 4. *Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien*. 183 s. Köln 1990).

I poslední dosud vydaný pátý svazek je pestrou přehlídkou konkrétních systémových studií. Uvádí je zamyšlení z Československa o vztahu univerzalizmu J. A. Komenského, obecné teorie systémů a soudobé pedagogiky (příspěvek autora recenze na kongresu DGFE). Následují aplikace z oblasti optimalizace učení a rozvoje osobnosti („učení je život a život je učení“), ekopsychologie, sociální péče, pedagogiky volného času, zdravotní a ekologické výchovy, prenatální péče, gerontopedagogiky, pedagogických aspektů bydlení a architektury, řešení konfliktů, integrace postižených žáků, výchovy v domovech, poradenství i jízdy na koni jako terapie. (Band 5. *Systemisch-ökologische Praxis*. 194 s. Köln 1992).

Šestý svazek je proponován pro vývojové aspekty systémové pedagogiky (Band 6. *Evolutionäre Systemische Pädagogik*).

Počáteční start a prvý ohlasy systémového pedagogického myšlení ve SRN v 60. a 70. letech nebyly příliš přesvědčivé. Bylo to zřejmě způsobeno odtažitým teoretizováním prvých protagonistů i nedostatečným zřetelem k pedagogickým a antropologickým zvláštnostem (Viz např. heslo „Systemtheorie“ in Lenzen D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Hamburg 1989). Kritická pedagogika navazující na tradice duchovně pedagogiky (W. Klafki, A. Flitner, D. Benner, K. Mollenhauer) i empiricko-analytická pedagogika (W. Brezinka) byly rozhodně vlivnější, produktivnější i systémovější. Významnější role pedagogického myšlení v širších souvislostech vzrůstá teprve v současnosti spolu se zdravou opozicí vůči polarizaci i gradaci krajností subjektivismu a objektivismu (reprezentovaného např. sociologizací výchovy, autoritativními proudy i zastánci scientismu a technologické pedagogiky). Huschke-Rhein polemizuje např. s Luhmanem i s krajním noetickým subjektivismem a s jeho sklonem k solipsismu. Odmítá nevyvážený vztah mezi autonomií a souvztažností systémů, přijímá tezi, že člověk je autopoietický systém, ale nesouhlasí s uzavřenou interpretací člověka v duchu autistické monadologie, ekologické zřetele mu zdůvodňuje kontext člověka a světa.

Humanitně demokratická a ekologická orientace tvůrčí dílny profesora

Huschke-Rheina představuje pozoruhodně dynamickou, vlivnou i nadějnou školu celistvějšího i otevřenějšího pojmání naléhavých pedagogických problémů soudobého lidského života i světa. Vřelý je i jeho zájem o dílo J. A. Komenského.

*B. Blížkovský*

## **Petra Hladká: Celotáborová hra Mayové**

je již sedmou celotáborovou hrou, která je zpracována do podoby příručky pro vedoucí na dětských táborech<sup>1</sup>. Autorka na 50 stranách předkládá úvodní motivační příběh, poznámky k organizaci hry, bodování družin i jednotlivců, drobné poznámky k jednotlivým prvkům tábora a popis vlastní hry, která se nazývá Tři týdny v Yucatánu.

Hra je rozdělena do 18 dnů, každý den se skládá ze čtyř až pěti činností (zaměstnání). Každá hra obsahuje motivační text, popis průběhu a hry a její hodnocení. Autorka předpokládá, že vedoucí se předem seznámí s některými mayskými zvyky a údaji o mayské kultuře. Za tímto účelem jsou vřazeny některé „vzdělávací“ pasáže, které lze případně užít též jako motivační, část znalostí však musí vedoucí načerpat z některé publikace o mayské civilizaci, jejichž výběr autorka předkládá v závěru.

Publikace celotáborová hra Mayové je doplněna dokumentačními fotografiemi a nezbytnými vzory diplomů a dalších tiskopisů ke hře.

Hra — stejně jako předchozí svazky — je zpracována přehledně a kvalitně a byla vyzkoušena na táborech již před několika lety.

*Tomáš Hála*

---

<sup>1</sup>Objednat lze na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno

## Zpráva ze sjezdu

### Vzdělání a věda o výchově v Evropě. Dortmund 1994.

Více než půlmiliónový Dortmund, Rúrské oblastní středisko hospodářství, bankovníctví, vědy a školství, kultury, veletrhů, pamětihodností a dalších zajímavostí, se stal hostitelem téměř 1 400 účastníků 14. kongresu Německé společnosti vědy o výchově (DGfE). Konal se ve dnech 14. až 16. března 1994. Byl to první evropský kongres DGfE, jehož účastníky se stali zástupci málem ze všech evropských zemí (25), také z východní Evropy: rokovali na téma „Vzdělání a věda o výchově v Evropě“.

Pořadatelem kongresu se stala relativně mladá místní univerzita (založená v roce 1962), vysokoškolské vzdělávací centrum, které nabízí více než 22 000 studentů příležitost vystudovat zvolený obor ze 16 odborných oblastí. Zahajovací přednášky a pódiová diskuse se konaly v přednáškovém sále budovy v komplexu Campus Nord, ostatní jednání probíhala v hlavní budově, v níž se nacházely i jednací kancelář, výstavní plochy a tiskové středisko. Společenský večer se uskutečnil v univerzitní menze, některé specifické přednášky v sále univerzitní knihovny.

V zahajovacím projevu se stávající předseda DGfE Prof. Dietrich Benner obrátil na všechny odborníky se žádostí o výměnu výzkumných výsledků a chápání výchovy a vzdělání se slovy: „Vzdělání v Evropě nesmí být omezeno pouze na zprostředkování vymožeností evropské duchovní kultury, nýbrž současně musí uvádět do pracovního světa a všedních problémů soužití lidí. . . Stojíme totiž před problémem, že naše společnost směřuje k „občanské společnosti“, která a) považuje uznání a úctu ke každému jednotlivému člověku, nehledě na jeho kulturní a národnostní původ, za vysoké, státem a společností nepoškozené, nýbrž chráněné jmění, b) působí proti k procitnutí a zmohutnění starých i nových nacionalismů a fundamentalismů a c) připouští pluralitu takových struktur a životních forem, které se vzájemně dorozumí kulturně specifickými, nicméně kulturu překračujícími, univerzálními základními normami, právy a povinnostmi.“

Po skončení studené války a na světovládu orientovaného konkurenčního boje mezi kapitalistickým a socialistickým hospodářským a společenským systémem se přichází na to, že Evropa bude místem pro takovou občanskou společnost. Proto není třeba chápat náš kontinent ani jako sjednocený ekonomický celek, ani pouze jako evropský velkostát, ani jen jako další svět

— společně s ostatními světovými mocnostmi vládnoucí moc, nýbrž jako území, na němž lidé rozdílných kultur mohou spolu svobodně, solidárně žít.

Prof. Benner dále mimo jiné poukázal na potřebu lepšího finančního zabezpečení vzdělávání a na skutečnost, že by se měla vzdělávací politika znovu silněji uplatnit a chápat jako část dynamické politiky společnosti.

Pozdravný příspěvek státního sekretáře Dr. Fritze Schaumanna, který nahradil zdravotně indisponovaného spolkového ministra pro vzdělávání a vědu Prof. Laeranna, důrazně upozornil „na mohutnější internacionalizaci vzdělávacího německého systému a stabilizaci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání na základě maastrichtské dohody“. Řečník vyslovil přesvědčení, že setkání pedagogů přinese výsledky, které „trvale obohatí dialog mezi výzkumníky vzdělávání v Evropě“.

Rektor dortmundské univerzity Prof. Müller-Böling požadoval, aby se školy i vysoké školy staly samostatnějšími, poněvadž selhalo byrokratické řízení.

Kongres byl podporován Iniciativní společností Porúří, což zdůraznila i její členka, paní Johanna von Bennigen-Förder, manželka jednoho ze zakladatelů Společnosti, která pořádá v regionu inovační kongresy a akce hospodářského, obchodního i terciálního charakteru, především s mezinárodní účastí. Proto bylo žádosti DGfE přijmout tento kongres do sponzorského programu včas a s radostí vyhověno. Mluvčí upozornila nejen na národní, ale hlavně na internacionální perspektivu, na příležitost diskutovat o problémech vzdělání v evropské rovině a konfrontovat vzájemné zkušenosti.

Hlavní projev zahajovacího ceremoniálu přednesl Prof. Dieter Lenzen z Institutu pro všeobecnou a srovnávací vědu o výchově, filozof výchovy z Berlína (po volbách v průběhu kongresu nový předseda DGfE). Ve svém vystoupení rozhodně hájil vzdělanostně politickou změnu způsobu myšlení a kromě jiného požadoval: a) oddělení procesů vzdělání od ekonomické poptávky, b) prověrku role státu ve výchovné a vzdělávací sféře; Lenzen doporučuje, aby stát nebyl považován za organizátora, nýbrž pouze za garanta veřejného vzdělání, c) vývoj koncepce interkulturního učení, sjednocení a rozvoji kulturního chování; v této souvislosti Lenzen upozornil na nutnou znalost minimálně dvou cizích řečí pro každého evropského občana a na základní znalosti tří cizích jazyků pro každého učitele, který chce provádět „evropské“ vyučování, d) konstruktivní integraci informačních médií ve vzdělávacím a výchovném sektoru místo známého plísňení sdělovacích prostředků.

Lenzenovo teoreticky důkladně připravené vystoupení, s četnými příklady z historie a citacemi jiných odborníků, vycházelo na základě dosavadní kooperace v oblasti vzdělání a výchovy s kolegy z jiných evropských zemí ze

skeptických východisek: 1. aktuální evropský proces sjednocení je jedinečný; 2. mentální rozdíly mezi evropskými národy, zejména mezi Východem a Západem, nejsou sice nepřekonatelé, avšak jsou hluboce zakořeněné; 3. myšlenka sjednocené Evropy je historicky zatížená a fixovaná; 4. nacionalismus Evropanů je paradoxní, historicky hluboce usazenou orientací. Na základě rozboru uvedených skeptických poznámek se pokusil konstruovat a) romantiku jako zapomenutý kořen Evropy, respektive b) estetiku, jež náleží k historické kontinuitě evropské kultury. Z vyjádřených úvah předložil účastníkům čtyři otázky: Čím se chce Evropa ohraničit zvnějšku? Jak má být v Evropě zacházeno s problémem vnitřního chladu (ve vztahu k národnostem — pozn. autora)? Jak má být v budoucnu chápán vztah mezi regionalitou a nadregionálním úsilím? Je schopen zákonný smluvní evropský aparát regulace výchovy a vzdělání v Evropě z r. 1992, reagovat na takový vývoj? Aktuální stav evropské sféry vzdělání a výchovy ve světle společensko-politických změn, v zorném úhlu odlišného chápání hodnot a problémy migrace jej vedly ke koncepci multikulturního chování a podoby člověka dnešního světa.

DGFÉ by snad měla, podle Lenzena, vyvinout iniciativu, aby společně se všemi evropskými odborníky dopracovala evropskou deklaraci o vzdělání, která vyplní výchovně politické vakuum Evropského společenství a zformuje evropské minimální nároky na národní a regionální rozhodovací orgány.

Po úvodních projevech započalo pracovní jednání na různých místech současně. Nabízíme stručný přehled akcí se subjektivními postřehy, které vyplývají z pracovního zaměření autora.

Program pokračoval čtyřmi veřejnými přednáškami. Zevrubným rozбором minulého období se prezentoval Dr. Gert Geißler z Německého institutu mezinárodního výzkumu v Berlíně (Školní reforma mezi diktaturami. Pedagogika a politika v bývalé sovětské okupační zóně Německa). Řečník charakterizoval tamější školní reformu, zamýšlel se nad otázkou demokratického nebo diktátorského socialismu, vysvětloval motivy a naděje počátečního období po druhé světové válce, analyzoval pedagogický souhlas. V další části poukázal na vzdělávací politickou a výchovně vědeckou konstelaci sil po roce 1947 a reformní program, na od-demokratizování reformní diskuse, vysvětlil výchovně vzdělávací situaci „na rozcestí“ v sovětském pásmu německého území.

Zájemci si mohli vyslechnout i zajímavé názory Dr. Friedy Heytingové z amsterodamské univerzity na téma „Pluralizační tendence ve společnosti a pedagogické ovládnání rizika“. Již první citovaný výrok z holandského tisku „Pedagogové zanedbávají své společenské úkoly“ upoutal pozornost posluchačů. Pokračování se neslo v duchu další citace „Škola diskutuje, vědci

o výchově mlčí“. Uvedený začátek umožnil nesporně vysoce erudované odborníci rozvinout škálu vlastních analýz jednoty a odlišnosti, kulturní diversity a školních učebních a výkonových deficitů, kriminality a úpadku norem. Na základě dokonalé znalosti společenských poměrů se zamyslela nad budoucími pedagogickými vystoupeními na veřejnosti, navrhla koncepcie rozvoje dětí i prospektivní výchovnou osnovu, v níž zdůraznila flexibilitu pedagoga jako hlavní atribut.

Přítomní vědci měli dále možnost výběru mezi madridskou Prof. Dr. Gabrielou Ossenbach-Santerovou (Demokratizace a evropeizace jako výzva k španělské koncepci vzdělání) a Prof. Dr. Peterem Mortimorem z Londýna (Působení školy: úkol pro budoucnost).

Účastníci kongresu pokračovali prací v 18 symposiích. Pouze jejich výčet představuje obrovský, záběr, který setkání nabídlo (Budoucnost sociála v Evropě, Odborné vzdělání v Evropě, Změna struktury a další vzdělání v Evropě, Sociální pedagogika, Sociální politika a životní situace dospělých v Evropě, Řízení a poradenství rozvoje škol v Evropě, Věda o výchově a reformy vzdělání ve větší Evropě, Vývoj a současná situace vědy o výchově v Evropě, Škola a vyučování na Výchově a Západě, Demokracie a výchova v Evropě, Vliv náboženství a kostela na pohlavně specifickou socializaci, vzdělání a výchovu v evropském srovnání, Výchově vědecké následky evropských obrazů „třetího světa“, Veřejná a rodinná výchova malých dětí v Evropě, Učitelky základního stupně v Evropě, Vzdělávání dospělých v Evropě, Profesionální vzdělávání a ochraně prostředí v Evropě. Tendence, vývoj a perspektivy speciální pedagogiky v Evropě, Volnočasové vzdělání: nové téma pro Evropu? Psychoanalytická pedagogika v Evropě: dějiny — instituce, formy jednání). Garanty a organizátory byli přední odborníci z Německa, Nizozemska, Velké Británie, Španělska, Rakouska a Švýcarska.

Na závěr druhého dne připadla volba jedné ze čtyř paralelních veřejných přednášek: budapeštské pedagožky Doc. Dr. Andrey Kárpátiové (Subkultura v Maďarsku v době politické přeměny), Prof. Dr. Hanse Merkense z Berlína („Youth at Risk“. Postavení a hodnotové představy mladých v Evropě v období společenského převratu), místního Prof. Dr. Thomase Rauschenbacha (Nová generační úmluva — od soukromé výchovy k sociálním službám) a Prof. Dr. Francois Orivella z francouzského Dijonu (Současné mezinárodní tendence ve vzdělanostně ekonomickém a vzdělanostně sociologickém výzkumu). Autorem zvolený berlínský odborník informoval přítomné o reakci mladých lidí na společensko-politickou situaci v Evropě posledních let. Na vztahu k práci a determinaci alternativ jednání vysvětlil přeměnu hodnotových představ. Posлуhači byli detailně seznámeni s charakteristikou a výsledky výzkumného šetření u školáků ve věku 12–16 let v různých ev-



ropských regionech či metropolích, především východní a střední Evropy. Řečník zjistil statisticky významný rozdíl mezi prací všedního dne v socialistických a tržně hospodářsky orientovaných zemích a skutečnost, že lze v bývalých socialistických zemích nyní pozorovat úpadek hodnoty práce (vše dokumentoval mnoha tabulkami, výpočty, schémata). Pro vědce o výchově jsou jeho výsledky přínosem, poněvadž ukazují, že se hodnotové představy získané během primární nebo rané socializace projevují i v dobách společenské přeměny s vysokou stabilitou.

Třetí den kongresu se pedagogové podíleli v pracovních skupinách na rozvoji některého ze 26 témat (autorem kráceno — Občané, školy a stát v Evropě, Výchovně vědecký výzkum životopisu, Pedagogický výzkum zájmů, Pedagogická antropologie a estetika, Pedagogická antropologie — příklad evolučního myšlení, Výchova a vzdělání v Evropě z pohledu UNESCO, Zapomenuté teoretické diskuse a kontraverze v pedagogice NDR, Empirický výzkum vývoje škol v Evropě, Interkulturní vzdělání a výchova jako evropská vzdělávací politika, Následky Pracovní migrace pro vzdělání a výchovu, Podnikové další vzdělávání mezi vzděláním a kvalifikací, Vzdělání o ochraně prostředí v systémovém a kulturním kontextu, Analýzy a perspektivy evropských programů podpory vzdělávání dospělých, Pedagogika médií v evropské sdělovací kultuře, Výchovně vědecké transformace mezi východní Evropou a Německem v minulosti, přítomnosti a budoucnosti, Muzealizace v pedagogice, Univerzitní diplomové směry pro učitele odborných škol, Mezinárodní srovnání a kooperace v sociální pedagogice, Zdravotní pedagogika, Podpora zdraví a vysokoškolské vzdělávací směry z výchovně vědeckého pohledu v Evropě, Ambivalence antirasistické vzdělávací práce v Evropě, Školní organizace a kultura učení, Technika a sociální odpovědnost, Vědecké poznatky a praktické podíly mimoškolské pedagogiky, Vývoj v oblasti ženské práce).

Závěrem nutno konstatovat, že kvalita přípravy a zabezpečení průběhu kongresu byla na vynikající úrovni. Pro potřebu přítomných posloužila přebohatá přehlídka s nabídkou tisíců titulů publikací pedagogického, psychologického, sociologického a jiného oboru, dotýkajícího se problematiky výchovy. Zájemcům bylo k dispozici i vybavení univerzitní knihovny, výstavka o historii denních zařízení pro dortmundské děti, nástěnné obrazy posledních 100 let o evropské pedagogice, prezentace elektronických informačních služeb atd. Za zaznamenání stojí i relativně slabé zastoupení ze strany české pedagogické obce.

*Mojmír Vážanský*

# Jubilea

## K životnímu jubileu profesora Františka Malíře

Mluvíme-li o jazykovém vyučování, nemůžeme nevzpomenout velkých zásluh o rozvoj cizojazyčného vyučování u nás prof. PhDr. Františka Malíře, DrSc. Profesor Malíř se zapsal do dějin cizojazyčného vyučování především tím, že brzy pochopil, že metodika cizojazyčného vyučování musí být budována na vědeckých základech, což vyjádřil zejména ve svém stěžejním díle Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory (Academia 1971). Profesor Malíř stál v čele řady vědeckých pracovníků, čímž posunul cizojazyčné vyučování u nás na vysokou úroveň.

Profesor Malíř se narodil 13. září 1919 v Klatovech. Vystudoval státní reálné gymnázium J. Vrchlického v Klatovech, pak filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, obor čeština-němčina a ruština-angličtina, kde v roce 1950 získal titul PhDr. V roce 1956 se habilitoval a v roce 1963 byl jmenován profesorem. Totalitní režim nebyl příznivý mladému nadějnému vědci, a tak titul doktora věd získal až v roce 1991.

V době, kdy nemohl publikovat, zpracoval rozsáhlé rukopisné studie o místu cizích jazyků v české škole, o cílech výuky cizích jazyků v evropských zemích, o modelech perspektivního systému v cizích jazycích, o metodě analýzy cílů, o obsahu vzdělání v západoněmecké pedagogice, o tvorbě obsahu vzdělávání v oborových didaktikách.

Profesor Malíř byl dlouhá léta děkanem Pedagogické fakulty v Ústí n. L., zastával funkci ředitele Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV v Praze, byl iniciátorem vydávání vědeckých studií a vynikajícím organizátorem vědeckých konferencí s mezinárodní účastí. Po rehabilitaci v roce 1990 pracoval jako předseda vědecké rady PŮ JAK ČSAV, v letech 1990–1993 byl členem hlavního výboru České pedagogické společnosti.

Profesor Malíř je autorem četných vědeckých studií, které publikoval nejen u nás, ale i v zahraničí. Je autorem a spoluautorem desítek učebnic cizích jazyků, přeložil řadu vědeckých studií, ale i vysokoškolských učebnic. Vychoval řadu vědeckých pracovníků, aspirantů, byl a je oponentem četných vědeckých prací. Velkou pozornost věnoval teorii tvorby učebnic. Sám např. v poslední době vydal dalších šest učebnic angličtiny, němčiny, francouzštiny, v nichž uplatnil teoretické poznatky zejména o minimalizaci učiva, ale i své pedagogické zkušenosti. Profesor Malíř vždy důsledně dbal

na úzké sepětí pedagogických věd s praxí, sám po řadu let vyučoval a dosud vyučuje cizím jazykům na základní škole.

Přejeme váženému panu profesorovi Františku Malířovi hodně životních sil a dalších úspěchů v jeho tvořivé činnosti.

*Jarmila Wágnerová*

## **K životnímu jubileu profesora Bohumíra Blížkovského**

Každý, kdo zblízka poznal jubilantovu neúnavnou vitalitu a pracovní nezdolnost, jen těžko uvěří, že se letos dožívá již 65 let. Je to nepochybně i vhodná příležitost k ohlédnutí do minulosti, k reminiscencím i k prvnímu většímu bilancování. Takováto rozvažování nad plody vzešlymi z práce uplynulých let mohou registrovat, sumarizovat a hodnotit to, co bylo vykonáno, jen zřídkakdy však zaznamenají chvíle nepohody a nezdaru, nenaplnění, dosud neuskutečněné sny či marné snahy. I ty však (zákonitě) provázejí každého, kdo přichází s něčím novým, kdo promýšlí a prosazuje nové koncepce nebo prostě jen uvažuje jinak. Ani dosavadní životní cesta B. Blížkovského nebyla přímočará a nevedla vždy jen přehlednou a přívětivou krajinou.

Rodák z Ivančic (25. 5. 1929) odchází do Prahy, kde po absolvování učitelského ústavu (1947) studuje na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity dějepis, zeměpis a občanskou výchovu (1951). Po získání učitelské aprobace pro 2. stupeň základní školy rozšiřuje své vysokoškolské vzdělání studiem pedagogiky, psychologie a logiky na Vysoké škole pedagogické v Praze (absolutorium r. 1957). Prvých deset roků (1950–60) vyučoval na středních školách v severních Čechách. V Liberci působil též v Krajském pedagogickém ústavu (1954–1960), odkud přešel na tamní Pedagogický institut.

Do Brna — na Pedagogickou fakultu tehdejší Univerzity J. E. Purkyně — přichází poprvé v r. 1965. Jako kandidát pedagogických věd (1963) a doktor filozofie (1966) se již v r. 1968 habilituje na Karlově univerzitě v Praze v oboru pedagogika. Brněnská univerzita se tak stala pro příští léta místem jeho dalšího osobního vědeckého a pedagogického rozvoje. Bohužel ne na dlouho. Jako politicky nežádoucí byl (spolu se svou manželkou prof. PhDr. Stanislavou Kučerovou, CSc.) v r. 1973 z brněnské univerzity propuštěn i B. Blížkovský. V roce 1974 se mu však podařilo nalézt uplatnění ve výzkumu životního prostředí a později v Ústřednom ústave pre vzdelávanie učiteľov v Bratislavě, v němž se po dobu téměř 14 roků (do září 1988) věnoval vědeckovýzkumné a pedagogické činnosti v oblasti pedeutologie a školské správy.

Po více než 15letém odloučení od práce vysokoškolského učitele se v dub-

nu 1990 vrací na Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, aby využil bohatých zkušeností při reformách přezívajícího systému vysokoškolského vzdělávání učitelů i při projektování transformace základního, středního a vysokého školství. Jako univ. profesor (jmenován v červnu 1990) působil v letech 1990–1991 ve funkci vedoucího katedry, v současné době zastává funkci vedoucího Laboratoře výzkumu výchovy a vzdělávání při katedře pedagogiky.

Z jeho významnějších funkcí a projektů uskutečněných v rámci Pedagogické fakulty a Masarykovy univerzity dlužno připomenout projekt reformy katedry pedagogiky a psychologie, který připravil hned po svém návratu v r. 1990, a projekt reformy učitelského vzdělávání na Univerzitě (z r. 1991). Byl též členem nebo předsedou komise pro profesorské a docentské habilitace a kandidátské disertace na Pedagogické i Filozofické fakultě Masarykovy univerzity i na jiných VŠ ČR a SR.

Díky široké paletě svých odborných a vědeckých zájmů a erudici pokračuje prof. Blížkovský mnohými svými aktivitami operační prostor Univerzity. V r. 1990 a 1992 se svými expertízami podílel na reformě školské soustavy a správy ČSFR, předkládá projekt reformy učitelského vzdělávání v ČR, jako jediný zástupce učitelských fakult pracuje v komisi pro vědu a výzkum Parlamentu ČR a je členem Rady vědeckých společností při Akademii věd ČR pro sociální vědy, Rady pedagogických věd ČR a členem vědecké rady MŠMT ČR až do jejího zrušení v r. 1993. Je též stálým členem celostátní komise pro obhajoby doktorských disertací. Opomenuta nemůže být ani jeho činnost v redakční radě Pedagogické revue, slovenského časopisu pro otázky pedagogické teorie, praxe a psychologie, a kvartálníku Pedagogická orientace, který vydává Česká pedagogická společnost při Akademii věd ČR, jejímž je předsedou. Pod záštitou pedeutologické sekce této společnosti a za výrazného koncepčního i organizačního podílnictví a odborné garance jubilentovy bylo uskutečněno již 9 celostátních pedeutologických konferencí s mezinárodní účastí. Jako jeden z odborných garantů se podílel též na přípravě a zdárném průběhu mezinárodní konference „Idea Československa a střední Evropy“ pořádané k 75. výročí vzniku ČSR, jejíž účastníci se sešli 28.–30. října 1993 v Brně a Martině — symbolicky na území České i Slovenské republiky.

Neodmyslitelnou součástí jeho soudobých aktivit jsou četná vystoupení (ale i organizační a gestorská spoluúčast) na různých odborných celostátních, mezinárodních i světových konferencích v ČR a ve střední Evropě. Zmíněna by měla být především jeho účast na kongresu ATEE v Lyonu (1992) a jeho vystoupení ve Fuldatalu a Berlíně (1992), kde referoval jako expert Rady Evropy. V témže roce se také zúčastnil 13. kongresu Německé

pedagogické společnosti (DGFE) pořádaného v Berlíně a četných odborných jednání v Rakousku. Toho času vede např. přípravu mezinárodního srovnávacího výzkumu učitelské profese v šesti zemích střední Evropy (A, CZ, H, PL, SK, SLO) a ve Slovenské republice se podílí na projektu odborníků z USA „Orava“ (Bratislava 1994).

V širokém spektru odborných specializací prof. Blížkovského je možno vystopovat 4 zájmové oblasti, které v jeho díle dominují. V rámci teorie sociální výchovy (1) se zaměřuje na metodiku výchovné činnosti třídního učitele, ekologickou výchovu a pedagogiku volného času. K této oblasti se váže např. jeho první monografie Řízení výchovné práce ve třídě (1960), ale též Příručka třídního učitele (1. vyd. z r. 1963) a (z doby jeho bratislavského působení) monografie Vplyv životného prostredia na utváranie osobnosti a spôsobu života (1980). Jako pedeutolog (2) se zabývá profesionalizací vzdělávání pedagogických pracovníků, především profesiografi učitele a ředitele školy a typologií pedagogických specializací. Tuto sféru čestně reprezentují dvě jeho monografie: O úloze učitelů při dalším rozvíjení výchovně vzdělávací soustavy (z r. 1979) a Projekt pedagogických profesí, špecializácií a kvalifikácií pre výchovno-vzdelávaciú sústavu (1980). Pedagogickou obcí teoretickou jsou vysoko ceněny i práce odrážející výsledky jeho úsilí zaměřeného na problematiku pedagogické diagnostiky a projektování, na řízení a správu škol a transformaci vzdělávací soustavy (3). Obecná a srovnávací pedagogika, systémová metodologie a systémové pojetí výchovy (4) včetně tvorby tzv. standardů reprezentují poslední, ale významnou oblast jubilan-tovy tvorby. Této problematice je věnována především nově koncipovaná monografie Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi (1992), která dosavadní teoretické dílo B. Blížkovského završuje.

V intencích Komenského „nápravy věcí lidských“ usiluje Systémová pedagogika (Ostrava, Amosium) o kultivaci člověka a světa a o povznesení vzdělanosti českého národa v duchu humanitních ideálů a demokratického realismu T. G. Masaryka, a to při zachování respektu ke kulturním potřebám současného světa. Autor vědomě navazuje na myšlenkové dědictví Komenského, což stvrzuje i hojnými odkazy a citacemi z jeho díla. Není též náhodou, že kniha vyšla právě v r. 1992, kdy celý civilizovaný svět vzdával hold tomuto velikánu českého národa — jedné z nejvýznamnějších osobností světové kulturní historie. Tato (zatím poslední) Blížkovského monografie je první českou humanitně orientovanou vysokoškolskou učebnicí pedagogiky vydanou po zániku totalitního režimu v r. 1989. Představuje též jeden z prvních pokusů o systémové, celistvé a přitom otevřené pojetí výchovy pro příští, 21. století. Publikované recenze a citace svědčí o tom, že je příznivě přijímána nejen pedagogickou veřejností českou, ale i v sousedních zemích

střední Evropy. Budí-li mimořádný zájem, je tomu tak i proto, že publikace tohoto druhu se neobjevují ani na našem, ani na světovém trhu odborné literatury příliš často.

Je přirozené, že v této krátké biografické črtě nebylo možno zmínit se o všech jeho monografických pracích, tím méně pak o četných sborníkových statích a člancích publikovaných převážně v pedagogických časopisech, a to z toho prostého důvodu, že personální bibliografie prof. Blížkovského čítá více než 200 prací. Teoretický význam a přínosnost jeho díla v oblasti pedagogiky byla po zásluze veřejně oceněna: za rozvoj učitelského vzdělávání obdržel v r. 1989 stříbrnou medaili Univerzity Komenského v Bratislavě a v r. 1992 byl vládou ČSFR vyznamenán pamětní medailí J. A. Komenského. V povědomí široké obce odborné je vnímán a respektován jako jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů — specialistů v oblasti celistvého a otevřeného pojetí výchovy, učitelské profese a učitelského vzdělávání.

*Vladimír Spousta*

### **Dědictví Komenského — dodatky**

K edičním nabídkám „Dědictví Komenského“ (viz PO č. 8–9, str. 187–194) si, prosíme, doplňte:

#### **19. Budiš, J. a kol.: Významné osobnosti v historii přírodních věd se zaměřením na chemii**

Zajímavé základní údaje a fotografie více než stovky předních osobností od starověku po 20. století. Vhodný a motivující doplněk pro učitele chemie

#### **20. Kozlík, J. a kol.: Principy a praxe pokusných škol ve Zlíně 1929–39**

Inspirativní reflexe reformního úsilí z vrcholného období ČSR, která konkrétně ukazuje cesty současné transformace české školy. 120 str.

# Na pomoc studujícím

## Antropologický přístup — moderna a postmoderna

Stanislava Kučerová

Jestliže se v 50. letech u nás oficiálně věřilo, že klasikové marxismu-leninismu všechny problémy definitivně vyřešili, a nám nezbyvá než osvojit si svědomitě jejich poučky, v liberálnější atmosféře 60. let sílilo ve všech sociálních vědách, pedagogiku nevyjímaje, vědomí o nezbytnosti filozofické integrace poznatků. Sbírká dogmat a stereotypních tezí „vědeckého světového názoru“ ovšem filozofií nebyla.

Integrace, tak jak byla postulována v 60. letech, se inspirovala „antropologickým obratem“ (pojmenoval M. Scheler). Obrat k problematice lidského jedince a jeho osudu byl odpovědí moderního myšlení na znepokojivé momenty a krize současného lidstva. Nově rozvíjená filozofie subjektivity a existence byla vědomou opozicí k scientismu, jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládání skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro svět člověka a lidských hodnot. Tento způsob se vyznačuje analytičností a atomizací skutečnosti, exaktností a maximální odosobněností. Neortodoxní kritika pozdravila antropologicky laděnou integraci věd o člověku (antropologické metodologické východisko) jako „novou vlnu“ filozofického myšlení. Spolu s „novou vlnou“ filmové a jiné umělecké tvorby představovala „antropologická orientace“ „novou vlnu“ svobodnějšího života vůbec, byla jeho výrazem. S nástupem normalizace vzaly ovšem všechny obrodné, demokratické a humanizační pokusy za své.

Jestliže v 60. letech heslo „zvědečtění“ pedagogiky u nás souznělo silně s podobnými hesly v západní Evropě a filozofie člověka se kladla do kontrapozice s deformovaným, jednostranným scientismem, nikoli s vědou a racionality vůbec, ba sama chtěla svým kritickým filozoficko-historickým způsobem k zvědečtění pedagogiky přispět, současná situace vědy v širších celoevropských kontextech se jeví komplikovanější, nepřehlednější, protičivější, mnohoznačnější. Je reflektována z hlediska nových trendů **modernizace a krize modernosti**, jak je přinesla dvě právě uplynulá desetiletí. Lidstvo se octlo v nové, nepoznané, bezprecedentní situaci: jsou ohroženy přirozené základy a předpoklady života na celé planetě Zemi.

V 60. letech rozvíjela západní Evropa ambiciózní programy mezinárodního výzkumu školství a vzdělávání, byla plna nadšení pro exaktní, kvan-

titativně empirická paradigmatata bádání a opírala se přitom o optimistické modernizační vědecké teorie společenského pokroku. Od konce 60. let se však množily krizové jevy: studentské bouře na Západě, okupace Československa, ropná krize, hospodářská stagnace Východního bloku, místní války, občanské války, intervence, puče, nezvládnutá populační exploze, problémy rasové a migrační, ekologické pohromy a katastrofy . . . Postupně se poztrácela víra ve věrohodnost prognóz rozvoje vzdělanosti, které zejména v zemích 2. a 3. světa kontrastovaly se sociální skutečností. Ubylo víry v platnost výsledků vědeckého výzkumu, který (protože dosud zřejmě nedokázal kontrolovat všechny působící podmínky) poskytuje argumenty pro i proti a udržuje některé otázky trvale nevyřešené. Teorie se stávala stále abstraktnější a vzdálenější, obecné pojmy a dedukce potlačovaly živé lidské poznávání spolu s nezanedbatelnými hodnotovými aspekty, zájem o vzdělávání ochabl. (Podobně i umění ztratilo svou sdělnost a stalo se předmětem zájmu jen úzké skupiny zasvěcenců.) Vážnost vědeckých modernizačních teorií utrpěla nejen v totalitárních zemích, ale i ve svobodném světě. Pociťuje se, že se civilizace octla tváří v tvář určitým vývojovým limitům, a dříve neznámým důsledkům vlastního rozvoje. Stala se tak civilizací novou, jinou než byla dříve před poznáním akutního nebezpečí. Přestala být **moderní**, stala se **postmoderní**. Diskutuje se o krizových fenoménech **modernosti**, hledá se tvář **postmoderny**.

Ideový sukus moderny se odvozuje od velkých filozofických systémů 17. stol. (empirismus, racionalismus) a od jejich spojení s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií a fyzikou. Rozvoj moderní vědy a techniky byl obrovský, výsledky aplikovaných inženýrských řešení enormní. A přece — a to je paradox lidské činnosti, která podléhá principu negativity (zákonu nechtěných, nezamýšlených a nepředvídaných důsledků) — čím rozvinutější je věda a technika, tím větší jsou problémy lidského života na této planetě, až po hrozbu ekologické a nukleární mega-smrti.

Ve vztahu k vědě se dnes uplatňují dva protikladné postoje. Jedni nepřestávají vidět ve vědě plně kompetentní instanci pro pragmatické a technické řešení i nových, bezprecedentních problémů lidstva. Dožadují se vývoje nových technologií a racionálních modelů pro řešení aktuálních otázek, sází na všestranně poučenější a citlivější modernizaci životních poměrů, na ekotechniku, reparaci přírodního životního prostředí, na nové způsoby zvládat sociální rizika a konflikty, přelidněnost, nezaměstnanost, hlad, nemoci a jiná ohrožení.

Postmoderna se tu chápe nejen jako vědomí rozchodu s krizovými fenomény modernosti, ale i jako šance současná rizika a nástrahy civilizace moudře zvládnout. Předpokládá se i radikální změna postojů a životních ori-



entací lidí, ekologická rigoróznost, omezení civilizačních potřeb, nové hodnoty smysluplného způsobu života a ochrany před zkázou (např. Římský klub).

Druzí zaujali vůči vědě a racionalitě (a v širším pohledu vůči kultuře vůbec) stanovisko nihilistické. Právě vědě a racionalitě (nikoli agresivnímu sobectví, které výsledků vědecko-technického pokroku bezohledně a bezostyšně využívá a zneužívá) kladou za vinu, že ani při nejvyšší rozvinutosti nejsou s to, aby vyřešily problémy člověka a lidstva, zaviněné rozpornými důsledky vědeckého pokroku. Právě věda je podle nich původkyní krize modernosti, na vědě spočívá vina za všechna rizika dneška a ohrožení zítřka. Civilizace podle nich nemůže pokračovat v dosavadní cestě a dosavadními modernizačními prostředky. Nastupující éra postmoderny by prý měla uvolnit místo antiscientním postojům, ukončit „pyšnou vládu rozumu“ a víry v objektivní poznatelnost světa a zobecnitelnost poznaného. Přitom kritika „moderny“ vyhláší konec „osvícenství“, pád optimistické víry v moc osvěty, vzdělanosti, „světla rozumu“ a v možnost racionálního odstraňování překážek lidského blaha a štěstí. Kritikové hledají „první chybu“ již u F. Bacona a R. Descartesa, kteří se odchýlili od pokory k „nevystihlé vyšší moudrosti“ a snažili se poznávat a vědět, nečekat na změny a obraty stavu světa „vlivem nepoznaného řádu všech věcí“. (Počátky těchto „zavádějících“ postojů lze ovšem v hojně míře sledovat již v antické filozofii řecké.)

Skeptické vědecké prognózy postupu ekologického zmaru nám nedávají naději delší než (snad) na 10–15 let. Necháme věcem volný průběh, spolehne se na eventuální šťastnou shodu dějů, které odmávnou motýlí křídla neznámo na kterém místě planety, nebo budeme odpovědní a zmobilizujeme všechnu intelektuální, morální a technickou sílu lidstva, abychom zabránili katastrofě? Alternativou k osvícenství (ať již v antice, v renesanci, v 18. století nebo dnes) nebyla a není nějaká lepší, pokornější a ve svých důsledcích správnější filozofie, ale jen vždy znovu se vynořující a vždy znovu překobnávaný obskurantismus. Problémy člověka v každé době, i v postmoderně, může řešit jen celý a kultivovaný člověk, který se dovolává soudu osvícené, poučené a citlivé moudrosti.

I v oblasti mezinárodních srovnávacích výzkumů se začalo diskutovat o krizových fenoménech a tak zvané postmoderně.

Při vzniku moderních společností byly jak vzdělávací systémy tak věda o výchově samy podstatnými činiteli modernizace. Pokud tento proces skutečně zabředl do krize, vzniká potřeba přezkoumat nejen jednotlivé aspekty jeho průběhu a jeho výsledků, ale radikálně celé koncepce, na kterých se zakládají, které je integrují a inspirují. Existuje „věda o výchově moderní doby“? A na základě kterých zkušeností a argumentů by bylo zapotřebí ji

revidovat? Do jaké míry jsou postmoderní koncepty výzvou pro vědu o výchově a pro pedagogickou praxi? Pedagogové by měli přezkoušet základní kategorie učení o člověku v situaci výchovy. Nové promýšlení těchto kategorií nemá znamenat konec vědy o výchově, může však naznačit změnu její podoby, tvaru, struktury, může přispět k nové orientaci výchovy a vzdělávání a celé pedagogické praxe pro budoucnost. Jak se vyrovnat s pedagogickou utopií a společenskou realitou? S požadavkem spravedlivé životní a vzdělávací šance pro každého? S novými požadavky profesionality? Jak nově definovat individualitu, formální a neformální společnost? Jak napravit porušené vztahy lidské civilizace a přírody? V čem a jak revidovat modernu? V čem a jak může být postmoderna přínosem?

Klade-li se otázka, zda a do jaké míry mohou být krizové jevy přítomnosti analyzovány na základě teoretických konceptů modernizace, resp. vývoje a pokroku, je zřejmo, že se problematika přesouvá z konkrétně vymezeného pole speciálního vědeckého bádání do oblasti filozofického vyvozování závěrů a hledání nových východisek. Jde o novu výzvu pro **filozofii člověka**, která by neměla být „antiscientistní“ ve smyslu protirečení racionalitě a vědě, nýbrž ve smyslu její přirozené protiváhy, korigující její jednostrannosti, jako protipól, s kterým teprve je poznání celé, úplné, životné a funkční.

Polarita člověk — svět, objekt — subjekt, vnější — vnitřní, racionalita — emocionalita, poznávání — prožívání atd. není objevem dneška, provází člověka jako vědomou bytost celými dějinami. Doby bezproblémového vývoje jsou převážně extrovertní, zaměřené na vnější svět. Doby nezvládnutých rozporů a konfliktů vyvolávají úzkost, zúžení zájmu o vnější svět, tendují k introvertnímu „antropologickému obratu“.

Skutečně, již Sokrates v době politické krize athénské obce prohlásil, že „hvězdy, stromy a kameny ho ničemu nenaučí“ a místo poznání vnějšího světa vyhlásil program „poznání sebe sama“, místo problémů přírodní filozofie postavil do centra pozornosti problémy mravní. Ve světě trýznivých rozporů, všeobecné nejistoty, pohrom a neštěstí hledá člověk pokaždé „pevný bod“, „smysl života“, chce vědět, proč a jak má žít, hledá ideje, které by mu dovolily integrovat se s rozporným světem, překonat nesnáze, dosáhnout vnitřní harmonie a vyrovnání. Současné diskuse o povaze světa, o šancích a ohroženích člověka nově potřebu této syntézy a integrace člověka a jeho životního prostředí i osudu akcentují, u nás tím více, že až na krátké období v 60. letech jsme nemohli filozofii svobodně rozvíjet.

Sepětí filozofie s výchovou je co nejtěsnější. Není pochyb o tom, že veškerá výchovná činnost směřuje odedávna k proměnlivým cílům, v nichž se odráží určitá koncepce světa a lidského života, k cílům, jež jsou určitým výkladem člověka a jeho postavení v přírodě a v lidské společnosti, k cí-

lům, jež jsou výrazem určitého pochopení smyslu lidské existence, lidského usilování, lidské tvorby, lidských kulturních hodnot.

Je-li výchova pokusem realizovat určitý ideální typ člověka s celou soustavou jeho vztahů, vlastností a hodnot, nelze řešit ani současné pedagogické otázky bez zamyšlení nad mnohoznačným vývojem kultury, kterou člověk až doposud prošel, kterou vytvářel a která ho formovala. Otázka po cílech výchovy ústí nutně do filozofie člověka a do filozofie hodnot. Neboť problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám.

Řadu let již vystupuje v zahraniční literatuře, zejména německé jazykové oblasti, do popředí antropologické pojetí věd o člověku. Označení může působit jako absurdní pleonasmus. Cožpak lze chápat vědy o člověku neantropologicky? Zajisté, je možno hledět na člověka jako na objekt různých věd, jako na předmět mezi předměty, s nímž se počítá a zachází jako s jedním z faktorů industrializace, komercializace, manipulace, socializace. Je možno studovat např. zákonitosti fyziologie vyšší nervové činnosti člověka, psychotechniku nebo institucionální a skupinové formy lidského bytí. Avšak takovým způsobem nepostihneme nikdy, čím je člověk sám pro sebe a čím je pro druhé lidi, respektive čím jsou oni pro něho. Takovým způsobem podáme sice inventář vnějších znaků a projevů člověka, avšak nepostihneme jejich smysl, protože ten je skryt v niterném světě jeho prožitků, ve sféře jeho sebeutvářející aktivity a spoluúčasti na objektivních dějích. Člověku, který se kvantitativními metodami proměňuje ve statisticky propočitatelnou a zařaditelnou veličinu, chybí něco velice podstatného: jedinečnost a neopakovatelnost jeho individuální existence.

A tak směr, který vystoupil s heslem a názvem „antropologie“, rází požadavek studovat člověka jako uvědomělou celistvost a jednotu, jako subjektivitu plnou smyslu a hodnoty. Požadavek antropologického přístupu se polemicky vyhrocuje proti atomizovanému poznávání vnějších dat o předmětném a objektivovaném člověku uvnitř specializovaných, izolovaných a stále specializovanějších a izolovanějších disciplín, které abstrahují od konkrétního člověka, jež bezprostředně osobně prožívá smysl a hodnotu svých životních situací jako subjekt mezi subjekty. Východiskem populární filosofie výchovy na počátku našeho století byl dílem novohumanistický ideál člověka, dílem pozitivisticko-naturalistické pojetí lidské bytosti. Obrat k radikální změně v chápání člověka způsobily nové filozofické myšlenky meziválečného a poválečného období (Husserl, Scheler, Buber, existencialisté), ale i učení speciálních vědců, jako byli Darwin, Freud, Pavlov, Driesch, Köhler, řada historiků, ethnologů, sociologů aj. Všechny tyto směry a proudy vyvolaly stav naprostého znejistění člověka ve vztahu k sobě samému.

Konstatuje se, že žádná doba ve srovnání s naší nevěděla toho tolik a tak rozmanitého o člověku, ale žádná doba nevěděla zároveň méně, kdo je člověk. Žádné době nebyl člověk tak záhadný jako dnešní, konstatují filosofové. A právě radikální nejistota a radikální dotazování po podstatě člověka charakterizují antropologii nové doby. Její hlavní téma, na kterém se podílí i pedagogika, je problém, jak množství rozbíhavých poznatků, jež vědy o člověku až dosud nashromáždily, pochopit z hlediska celku lidského bytí.

Člověka nelze poznat z jedné stránky jeho života. Nelze ho vyložit z hlediska specifického bádání žádné jednotlivé vědy. Přitom však syntézu a integraci antropologického poznání si nelze představit jen jako hromadění jakýchkoli empirických dat o člověku. Syntéza a integrace poznání o člověku je možná jen tehdy, uplatní-li všechny humanitní disciplíny antropologický přístup, tj. položí-li si otázku po člověku jako bytosti celistvé a jednotné, i když ji studují z té nebo oné stránky její podstaty. Bylo zajisté možno chápat např. medicínu jako studium nemoci, podmínek jejího vzniku, průběhu a potlačení v organismu. Ale antropologický přístup, jehož nespornou předností je širší hledisko a hlubší pohled, požaduje studovat především člověka, tj. člověka, který má svůj osud, který za určitých okolností onemocněl, který se tak či onak uzdravuje, který více nebo méně pečuje o své zdraví. I pedagogiku bylo možno definovat jako teorii záměrného ovlivňování společenského chování člověka. Ale uplatnit antropologické hledisko v pedagogice znamená zkoumat člověka jako bytost, k jejíž podstatě patří i nezbytná potřeba výchovy i vychovatelnost, modifikovaná konkrétní situací kulturně historickou i osobně biografickou v hluboce existenciálním smyslu.

Pedagogika, stejně jako filozofie, psychologie, sociologie, medicína atd., vstupuje s očekáváním do antropologického proudu současného myšlení. O tom, jak se člověk stává člověkem, nelze vypovídat bez účasti biologické, psychologické a sociologické antropologie. Člověka tvoří bios, psyché, societas, pedagogický akt má vždy stránku biologickou, psychologickou, sociologickou. Proces, v němž se utváří lidská bytost, implikuje též otázku po určení člověka, po smyslu jeho existence, po ideálu jeho života a jeho osobnosti. Pedagogika se nutně ocitá v oblasti, v níž se setkává s filozofickou antropologií a axiologií. Vztah pedagogiky k filozofii tu však není jednostranným vztahem pasivní recepce. Není pravda, že „filozofie problematizuje, kdežto pedagogika vychází z daného“. Ani pro pedagoga není nic daného. Staví-li v současné době své otázky na bázi postulované obecné antropologie, a setkává-li se tu podobně jako filozofie s ostatními dílčími antropologiemi a pokouší-li se integrovat speciální poznatky o člověku podobně jako filozofie, činí tak z vlastního hlediska a opírá se i o filozofii, zatímco filozofie integruje poznatky z hlediska své (odlišné) problematiky

a opírá se i o pedagogiku. Pedagogika řeší svou tematiku stejně svobodně a odpovědně jako filozofie. Filozof není jediný programátor, pedagog není pouhý technolog. Bez pochopení aktů a momentů výchovy nelze chápat podstatu člověka, stejně jako pochopení výchovy je závislé na pochopení lidského bytí, určení a smyslu života.

Z jakých zdrojů vyrůstá životní pocit a projekt dneška? Kde se vzaly, jak se vyvíjely ty a ony protichůdné a rozmanité postoje současného člověka? Které ideály odpovídají současnosti? Které ji vyjadřují? Které může dnešní člověk po všech svých historických zkušenostech a deziluzích přijmout za své, s kterými se může ztotožnit, které ho budou integrovat a podněcovat na cestě do budoucnosti, které mu dají pocit naplnění smyslu existence a pozitivní perspektivy?

Snad milión let existuje lidská bytost na planetě Země, zápasí o svůj život, o svůj vývoj, o svůj vzestup, o více života, vývoje, vzestupu. Tváří v tvář přírodě i vlastní hmotné civilizaci, tváří v tvář dějinám i duchovní kultuře poznává, uvědomuje si a chápe i sama sebe, interpretuje si svůj život, vykládá a zdůvodňuje si smysl své existence. Kdo je člověk? Odkud přichází? Kam jde? A slovy královeckého agnostika: Co může vědět? Co má činit? V co smí doufat?

Pojetí sebe sama uprostřed světa se mění v závislosti na úrovni lidského poznání, na charakteru lidských zkušeností, na stupni dějinného kultivačního procesu, kterým člověk prochází a kterým se stává stále více člověkem. Sebepoznání a sebepochopení člověka se mění v závislosti na stupni humanizace. Avšak co znamená být více člověkem, nevím-li, co je být prostě člověkem?

V pamětech kulturních dějin Evropy najdeme ne jeden pokus definovat člověka.

Je to přírodní, iracionální, sama sobě záhadná bytost prvobytných mýtů, Homo sapiens a Zóon politikon antiky, Obraz Boží, Nesmrtelná duše a Odsouzenec k hříchu ve středověku, Nositel rozumu, Stroj, Homo faber (bytost vyrábějící nástroje), Živočích (nic víc než to, co jí) v nové době. Hylik– Psychik– Pneumatik novoplatoniků, psychoanalytické Id, bojující s Ego a Superego, Hobbesův Homo Homini Lupus, později Homo Homini Amicus, od přírody zlý potřebný kultivace a zušlechtnění, Lockova Tabula rasa, od Přírody dobrý podle Rousseaua, jen společnost a kultura jej kazí, ... egoista ... altruista ... zvíře ... anděl ... intelekt ... slepá vůle ... tvořivá vůle ... vůle k moci ... poznamenán dědičným hříchem, zavržený, milostí Boží potřebný ... ne Boží, ale lidské lásky potřebný ... čeho všeho potřebný, ztělesněný nedostatek ... odsouzen k svobodě, sama nevypočitatelná svoboda a úzkost ... budovatel, jehož jméno zní hrdě ... informační kanál kyber-

netiků a singusing animal sémantiků . . . . Kdo vlastně je člověk a jaký je? A jaký je svět, v němž mu je přebývat? Dobrý? Zlý? Mají pravdu optimisté? Mají pravdu pesimisté?

Když Cicero s působivou rétorickou nadsázkou prohlásil o Sokratovi, že „první svedl filozofii z nebe a usadil ji ve městech a také do domů ji zavedl a přinutil ji, aby bádala o životě a mravech a o dobru i zlu“, naznačil základní polaritu mezi filozofií přírody a mezi filozofií člověka, zdroj napětí, oscilace a jiskření v intelektuálním světě dalších století, včetně století dvacátého. Na jedné straně objektivní pohled na grandiózní, ale cizí a neúčastný svět hmoty, nepředstavitelná kvanta časových a prostorových dimenzí makrokosmu i mikrokosmu, stejně jako pohled na neosobní a odcizené společenské vztahy a historické pohyby nadosobních celků, na druhé straně znepokojivý úděl člověka a nepřehledné bohatství jeho závratně složité, jemné a křehké niternosti. Obrovité metagalaxie makrokosmu, fantastická strukturovanost mikrokosmu — a naše ztracení v hlubinách nekonečna a věčnosti. Hmota a pohyb, prázdno a mechanické síly, řetězce determinací — a lidský život, lidská inteligence, špetka snů, touhy a bolesti.

Filozofie existence kritizuje klasickou filozofii, protože konstruovala svět bez člověka. Z pozic antropologického přístupu odmítá ontologii a její úsilí postihnout obecné vlastnosti jsoucna, pro něž zanedbala problémy lidské existence. Obecně známý je již historický výrok, kterým Sartre v době druhé světové války proklamoval odvrát od světa neměnných podstat k světu proměnlivého individuálního dění. Sartre postavil proti sobě dva pojmy: pojem *esence*, podstaty, stálého souboru vlastností nějaké věci, a pojem *existence*, reálné přítomnosti nějaké věci ve světě. Přitom konstatoval, že prastará představa, svým původem antropomorfsticko-náboženská, klade podstatu před existenci. Dodnes jsou lidé nakloněni věřit, že nejdříve existuje idea, záměr, projekt, pak teprve věc, která může existovat jen ve shodě se svou podstatou. V duchu této představy se celé 18. století domnívalo, že všichni lidé mají společnou podstatu — totiž konstantní lidskou přirozenost. Ve skutečnosti neexistuje taková přirozenost, prohlásil Sartre, neboť u „člověka — a jedině u člověka — existence předchází podstatu“.

Jestliže se tedy 18. století domnívalo, že jde o to, aby se v lidech vrozená přirozenost rozvinula, moderní antropologie sleduje spíše, jak člověk svou přirozenost teprve utváří. Náš život nemá zajisté smysl kosmického rozměru, sub specie aeternitatis je člověk směšné nic. Zato máme příležitost dát životu nejen význam z hlediska lidských kulturních dějin. Ptáme-li se, kdo je člověk, ptáme se zároveň, kým se může a má stát.

Z hlediska integrální antropologie lze lidskou existenci uchopit ve dvou kategoriích: v kategorii intence, směřování k něčemu a v kategorii transcen-

dence, překonávání daného. Člověk je vztažen vždy k něčemu mimo sebe, člověk stojí tváří v tvář světu, s kterým je spjat tisícerými pouty svých potřeb. Svět, který člověka obklopuje, může být cizí, neúčastný, nebezpečný, nepřátelský. Ale ve snaze najít i jeho štědrost a blaživost, si jej člověk osvojuje, přetváří, pozměňuje.

Život není a nebude nikdy bezstarostné spočinutí, v němž zmlknou všechny strastiplné tužby, byvše ukojeny. Uspokojení jedněch potřeb vyvolává v život potřeby nové.

Jsou ovšem i jiné koncepce lidského života, nabádají k potlačení tužeb, vůle, chtění, k umrtvení žádostí a ukazují klid, abulii, kvietismus jako ideál, (bezpotřebnost kyniků, zdrženlivost stoiků, křesťanská rezignace na „tento svět“, Schopenhauerovo potlačení vůle k životu, indická nirvána.)

Je konec konců i dnes možno, a není to nijak vzácné, přijímat svět jako hotový a daný, najít si v něm vlastní místočko, žít podle hotových vzorů, konzumovat svět tak, jak je, splývat s ním, trvat v něm, vyvíjet leda pseudoaktivitu, která slouží k otupování a ohlušování, nikoli však k autentickému angažování ve světě. Různé ideologie „odevzdání“ a „přízpůsobení“ uzavírají jedince do žaláře každodennosti, neosobního vegetování zvěcnělých jednotlivců, kteří se vzdali své autenticity, své svobody.

Ale člověk se nemůže vzdát svobody, má-li zůstat člověkem v pravém slova smyslu. Autentickou společnost nemohou vytvářet neautentiční lidé, kteří dopouštějí, aby se s nimi jednalo jako s loutkami. Nemůže být ideálem vyhýbat se rozporům. Nemůže být ideálem nehájit vlastní stanovisko. Bezrozporná jednota a harmonie neexistuje. Svět se svými rozpory je před každou generací vždy znovu otevřen.

Naše vyznání není vyznáním životní apatie ani ideálů konzumu a spotřební sytosti. Lidskost hledáme v tvořivém napětí člověka, v jeho zápase o sebeurčení svobodné bytosti, jež si klade odpovědně své cíle. Není to idyla, vskutku, lidský osud, tíhnoucí neodvratně k reflektované svobodě, je drama. Prvotní konflikty, prvotní zklamání a nárazy, plynoucí ze subjektivní volby, jsou dokonce nutné ve vývoji osobnosti, má-li ke své autenticitě procitnout.

Člověk se osudově ocitá v rozporech mezi přírodou a civilizací, mezi skutečností a ideou, mezi tím, co je a tím, co má být. Člověk má potřebu distance a splývání, touží překonat odloučení, ale chce zůstat sám sebou, chce být otevřen světu i zavřen do svého nitra, aby mohl integrovat svůj vnitřní svět, touží v samotě po družnosti, aby se mohl identifikovat s druhými, a shledává to obtížným, touží po změně i stálosti, je pln úzkostí a nadějí, chtěl by překonat všechny protivy činem, který by mu přinesl nové smíření a novou jednotu se sebou i se světem.

Jaký je to svět, v němž mu je přebývat? Je to jeho domov, který se

může stát důvěrně známým a blízkým, v kterém se člověk může spokojeně zabydlet? Je to naopak cizota, která ho ohrožuje, zdroj konfliktů a katastrof, sídlo temných živlů a sil?

Jednostranné mystifikující hypostaze dobra a zla v lidském životě daly vzniknout **absolutnímu optimismu a absolutnímu pesimismu** v dějinách lidského zobecňujícího poznání. Skrytý začátek lidské historie je i začátkem ambiguitu lidského vědomého hodnocení.

Dávné kultury, stará náboženská učení vyznávají své perzonifikace pozitivního a negativního. Zajímavé a výrazné je např. perské pojetí světa jako stálého boje Ahury Mazdy, nejvyššího boha dobra a Ahrimana, arcidémona, původce, prapříčiny všeho zla, náčelníka všech ďáblů a škůdců.

Dešifrovat smysl starých kultů alespoň v hlavních liniích, odhlédneme-li od temných detailů magických tradic, fantastických i nahodilých objevů, jejichž původ zůstává skrytý nebo pochybný, není obtížné. Což neděsily přírodního člověka tma, zima, neúroda, divoká a nebezpečná zvířata, nemoc, hlad, žízeň, rozpoutané živly, škůdci majetku, porážka, samota, zármutek, bezdětnost, úraz, smrt a netěšily jej naopak děje a úkazy opačné, světlé, teplé, slunečné, které prospívaly, pomáhaly žít, obšťastňovaly a rozradostňovaly, uspokojující lidské potřeby a přání? S rozvíjejícím se sklonem k přemítání o příčinách jevů, jež vskutku měnily své místo na orloji času, jako by živly spolu zápasily a střídavě vítězily a chápaly se moci, a s přibývajícím schopností logicky třídit a zobecňovat se z jednotlivých úkazů dobrých a zlých staly perzonifikované principy dobra a zla.

Stará moudrost magických učení spojovala s uctíváním symbolů dobra výzvu k boji proti zlu a slib božího zjevení jakožto posily pro život v duchu pravdy a mravních závazků. Upevňovala víru, že odvčký zápas dobra a zla o lidstvo se skončí na posledním soudě vítězstvím dobra.

Nelze než obdivovat tuto myšlenku, která mobilizovala člověka k ustavičnému mravnímu úsilí, k životu plnému, silnému, čínorodému, sjednocovala lidskou vůli s příkazem dobrého božstva v zápase proti zlu, dávala mu perspektivu konečného vítězství, avšak vítězství ve skutečnosti nedosažitelného, spojeného s eschatologickými představami posledního a definitivního konce.

Jak nemoudrý byl naproti tomu nedávný optimismus některých dogmatických ideologů, kteří vyznávali mýtus revoluce, předvívali komunistickou říši věčného blaha již již na dosah ruky a demobilizovali tak zdravé, čínorodé a námahy i odříkání schopné síly člověka. Přispěli svým podílem k mravní ochablosti dneška.

Jak hluboký byl zároveň úpadek tvořivého myšlení, když marxističtí filozofové pokládali proletářské vědomí za dovršení myšlenkového vývoje



a emancipaci proletariátu za konec dějin. Jak hluboký úpadek tvořivého myšlení projevují „endisté“, pro které dějiny skončily pádem totalitních socialistických režimů. I šťastný konec je přece jen konec . . .

Současný člověk se ovšem neopírá o víru v chiméry. Jestliže primitivnímu člověku byly mýty ochranou a útočištěm v úzkosti z odloučení, zralý člověk je již nepotřebuje. Má k dispozici reálné poznatky o charakteru své existence a dodejme ihned, jsou to poznatky, které ho nutí počítat s mnohotvárným zlem jako s ustavičným protivníkem a neodbytným průvodcem pozemské pouťi.

Existencialista Heidegger upozornil např. na pocit absurdnosti a bezdůvodnosti ve smyslu disteleologie života, na pocit úzkosti, přimykající se k jeho konečnosti, na průvodní jevy situovanosti (in-der-Welt-sein), jejíž podmínkou jsou vztahy k ostatním lidem (Mit-sein).

Člověk se překračuje do sféry sociální, v ní je místo všech individuálních možností a projektů. Avšak transcendence, která je překračováním subjektivity, realizací její svobody a podstatou existence, přináší s sebou stálou možnost obtíží a překážek, které se nepodaří vždycky úspěšně překonat. Každý styk s realitou, který je překonáváním daného a nutným sebeuskutečňováním člověka, v některém směru vždy přesahuje dosavadní zkušenost. Člověk je činný na vlastní riziko a nebezpečí, se stálou možností individuálního selhání.

Překračuje-li člověk svou subjektivitu, a to je nutná podmínka autentické existence, směřuje více nebo méně jasnou volbou k cíli, který není realizovatelný bez intersubjektivního kontaktu. Intencionalita individua se ocitá ve sféře podmínek a kontextů, v níž nelze nikdy předem úspěch zaručit. Každá volba, každý akt rozhodnutí znamená angažovat se v lidské pospolitosti, ve světě mnohostranných polarizací osobních tendencí a společenských norem.

Dosahuje-li tendence k stálému sebeuskutečňování člověka v daných životních podmínkách optima, prožívá člověk pocit naplnění svého života a jeho smyslu, je šťasten. Je-li tato tendence omezena na minimum, nedaří-li se člověku uskutečňovat se v rozsahu, který pokládá za žádoucí a uspokojivý, prožívá pocit životního nenaplnění, ztroskotání, neštěstí.

Člověk je podstatou své existence biologicky (nemoc, úraz, smrt), společensky (neuspokojivé společenské začlenění, společenské převraty a zvraty) i osobnostně (nemožnost realizovat integrativní ideje, ideály života) vždy ohrožen.

Existencialisté soustředili pozornost na stálou nedokončenost lidského života. Dokud trváme, dáváme svému životu vždy nový smysl. Lidské bytí je živá možnost (Jaspers), návrh (Heidegger), projekt (Sartre). Situace člověka — to je vrženost do konkrétní dějinné situace, v níž musí volit. Člověk

se vytváří, projektuje, stává, děje, je vrhán k budoucnosti, je k svobodě odsouzen a je jí proklet, svoboda je jeho neodvolatelným údělem.

Existencialisté absolutizují s vyzývacou jednostranností temné stránky života. Ale člověk zná těž situace, v nichž pociťuje život jako podivuhodný zázrak a dar, radost a štěstí. Může-li být život i zdrojem milosti a okouzlení, pak je tedy velikou šancí, příležitostí, možností realizovat se pozitivně jako člověk. Tato příležitost, a o tom nepochybujeme, je stále mnohostranně ohrožena. A proto je život nejen dar a příležitost, ale i riziko, že možností nebude z nejrůznějších důvodů využito. Je-li tomu tak, pak tedy život je pro člověka především úkol přijmout šanci proti všem ohrožením a usilovat o činné potvrzení své existence, o aktivní angažování ve světě, v němž, veškeré negativitě navzdory, může rozkvétat i radost a krása. A štěstí — jako naděje na budoucnost, podaří-li se lidem společným úsilím zvítězit nad hrozbou ekologické a nukleární mega-smrti.

## Volný čas jako hodnota

Stanislava Kučerová

Z obecné teorie hodnot připomeňme, že hodnota je to, co odpovídá našim potřebám, zájmům, zálibám a náklonnostem. Hodnotou se stává člověku to, po čem touží, co si přeje, oč usiluje. Ovšem bez ohledu na to, co někteří lidé aktuálně chtějí, pravá hodnota je to, co má být chtěno, co je žádoucí z hlediska kritérií kulturního vývoje člověka. Hodnotu poznáváme nejen rozumem, ale jsme k ní vázáni i citem a vůlí, o hodnotu se snažíme, zápasíme, namáháme se. Čím více jsme ochotni pro ni obětovat, čím více námahy a odříkání nás stojí, tím více si jí vážíme. Jsou hodnoty, kterých si nevážíme, protože jsme je získali příliš snadno a bez zásluhy. Jsou hodnoty, které si ani neuvědomujeme, dokud nejsou ohroženy — nebo dokonce ztraceny. Jak je to s hodnotou volného času?

Volný čas existoval v průběhu lidských dějin stále, aniž byl pociťován jako problém, aniž by zavdával příležitost k zvláštním úvahám. Střídání činnosti a odpočinku odpovídá biologickému rytmu, vlastnímu živočišné říši, u člověka nabylo podoby střídání práce a volného času. V předindustriální společnosti byl volný čas výsadou vrstvy lidí, kteří nebyli bezprostředně spjati s výrobní prací. Právě volný čas umožňoval elitě rozvíjet kulturně bohatý a náročný životní sloh, ať již to bylo v antice, v rytířském a církevním středověku, v renesanci, v době moderní. Přitom životní styl dominantní vrstvy té které doby byl pro každého jejího příslušníka do té míry samozřej-

mý a závazný, že nedovolil pociťovat nejistotu, možnost volby mezi různými způsoby chování, problém relativity hodnot a vlastního sebeurčení jedince. Vzorce chování byly uznávány, ctěny, jednotné, individuální odchylky byly v daném rámci nepodstatné, šlo o nepočtené variace na daná témata.

Pracující vrstvy měly volného času nepoměrně méně, avšak způsob, jak jej naplnit, byl i u nich determinován normami, tradicemi a zvyklostmi platnými v jejich společenských sférách. V křesťanských zemích např. bylo pojetí volného času silně ovlivněno třetím z Desatera přikázání Božích podle Mojžíše:

„Pomni na den sobotní, abys jej světil. Šest dní pracovati budeš a dělati dílo své; ale dne sedmého odpočinutí jest Hospodina Boha tvého. Nebudeš dělati žádného díla, ty i syn tvůj i dcera tvá, služebník tvůj i děvečka tvá, hovado tvé i přichozí, kterýž jest v branách tvých. Nebo v šesti dnech učinil Hospodin nebe a zemi, moře a všechno, což v nich jest a odpočinul dne sedmého. Protož požehnal Hospodin dne sobotního a posvětil ho.“

Den sobotní byl dnem odpočinku a povznesení mysli nad starosti všedního dne, podobně jako rituální dny každoročně se opakujících svátků různých náboženství, sekt a věr.

Činnost ducha jako náplň volného času má v kulturních dějinách převahu. Lze se domnívat, že v době, kdy se konstituovala velká společenská dělba práce, kdy se teoretická intelektuální činnost stala výsadou nemnoha a praktická výrobní činnost údělem většiny, teoretická činnost a vzdělávání ducha začalo být oceňováno nejen pro svůj vlastní specifický přínos lidské společnosti, ale i jako známka vyšší lidské důstojnosti. Od té doby až do moderní doby patrně existoval sklon chápat volný čas jako hodnotu, která člověku umožňuje získávat a rozvíjet především důstojenství vzdělání jakožto vědomé a poučené účasti na běhu světa.

Dokladů a svědectví o tom najdeme celou řadu. Tak hned starořecké slovo scholazein (základ našeho slova škola) znamenalo původně mít volnou chvíli, prázdno, zahálet. Protože však zřejmě ani staří Řekové neschvalovali, aby se volný čas mařil nějakým „chytáním lelků“, položili důraz na činnost, které byl volný čas věnován. Význam slovesa scholazein se posunul směrem k činnosti, zatím blíže neurčené. Scholazein znamená mít čas pro něco, věnovat se něčemu. Při tom však nezůstalo. Významový posun pokračoval směrem ke konkretizaci činnosti, které Řekové ve volném čase nepochybně dávali přednost přede všemi ostatními. Scholazein znamená a to je konečný význam tohoto slovesa — poučovat, přednášet.

Podobnou významovou proměnou prošlo i podstatné jméno scholé. Původně odpočinek, oddech, prázdná chvíle, potom přednáška, rozhovor, a konečně význam, se kterým slovo scholé přešlo prostřednictvím latiny (schola, scola) i do našeho jazyka — škola. Školáci by se patrně divili, kdyby slyšeli,

že chodit do školy znamená vlastně — mít volno. Ale „mít volno“ — to právě umožnilo starým Řekům pěstovat tělo i ducha, teorii jako nezaujaté pozorování a poznávání skutečnosti i umění, které Aristoteles označil jako vhodné zaměstnání pro chvíle prázdné; tedy vzdělávat se, kultivovat — navštěvovat školy, které pro to vytvářely podmínky.

Jestliže vzdělávací pojetí volného času ovlivnilo vývoj klasické řečtiny, tj. jazyka jako kolektivního společenského výtvaru, jak by teprve neovlivnilo úvahy sociálních utopistů, kteří jako intelektuálové kladli přirozené na jedno z prvních míst v hodnotovém žebříčku uspokojení potřeby poznávat, dovídat se, učit se, studovat.

Thomas More např. píše, že obyvatelé ostrova Utopie všichni svorně pracují šest hodin denně v produktivních oborech. Volný čas věnují studiu: „Na přednášky se tam sbíhá velké množství mužů a žen.“

Podobně žijí obyvatelé Campanellova Slunečního státu. Učí se dokonce i na procházkách. Na stěnách chrámů a domů mají matematické vzorce a obrazce, definice, obrazy zvířat a rostlin, ukázky nerostů a kovů. Kromě těchto vyobrazení náruživě pozorují i skutečnou přírodu.

Ideály ušlechtilé vzdělanosti a kulturnosti jako životních cílů vyznávají obyvatelé Rabelaisovy obce svobodných lidí — Thelémy. Život na Baconově Nové Atlantidě je inspirován energickým úsilím poznat a moudře ovládnout přírodu v duchu autorova hesla „Vzdělání je moc“. Náš Komenský rozdělil čtyřicetihodinový den člověka rovným dílem mezi práci, spánek a aktivní odpočinek, pojatý jako vzdělávání.

Tak bychom mohli pokračovat až do 19. století, které krok za krokem proměňovalo volný čas z utopické představy ve skutečnost a společensko-historický fakt. Proměnu způsobila postupující industrializace, mechanizace práce, striktní oddělení pracovní doby od ostatního dne, zvyšování produkce, vzestup pracujících mas a zkrácení pracovní doby. V boji o zkrácení pracovní doby na osm hodin projeví někteří diskutéři (dokonce i císař Vilém II.) strach o morálku lidu. Dělníci se prý budou dílem opíjet, dílem zajímat o politiku. Dělníci však, věrni idejím minulosti, ze všeho nejdříve zakládali vzdělávací spolky. Všechny vnikající kulturně osvětové instituce si kladly tradičně za úkol „rozvíjet lidové vzdělání“ a svůj program manifestovaly již jmény, jež si dávaly, jako „lidová škola“, „lidová akademie“ nebo dokonce „lidová universita“.

Vzdělávací pojetí volného času má zřejmě úctyhodnou tradici. Nicméně úcta k tradici nám nemůže zabránit, abychom nepoložili otázku, zda toto pojetí odpovídá soudobé společenské praxi, v níž volný čas pro všechny přešel z říše utopických vizí do oblasti reálných faktů. Procesy sociálního

vývoje působí dlouhodobě nejen na změny společenských struktur, ale také na změny sociálního chování a kulturního způsobu života lidí.

Od r. 1945 se v Evropě rýsují tři fáze vývoje pojetí volného času: Po válce a v 50. letech převažovala orientace na zotavovací, regenerační a rekreační funkci volného času. Volný čas byl časem zotavení po vykonané práci a před prací, kterou bude třeba vykonat. Sloužil k obnově pracovní síly, k psychofyzické „sebeúdržbě“ a „sebezáchově“ pracovní síly.

Léta 60. a 70. se vyznačují konzumní orientací volného času. Prosperita průmyslově vyspělých zemí vede téměř k ztotožnění volného času s časem konzumním. Volný čas slouží k utrácení peněz. Nová hedonistická konzumní kultura se manifestuje takovými symboly, jako je auto a cestování, televize a disco, reklama a móda. Vztah volného času k práci zůstal v tradiční rovnovážné polaritě, ekonomický výkon v práci byl prostředkem k sociálnímu sebepotvrzení ve volném čase. Heslo většiny konzumentů volného času bylo: „Člověk musí v práci něco dokázat, aby si mohl ve volném čase něco dovolit!“

Odraz sociologických studií fenoménu volného času v moderní společnosti jsme zaznamenali i u nás v liberálnějších 60. letech. Referovalo se o zahraniční literatuře, ujasňovala se definice volného času, promýšlela se jeho pedagogická problematika. I u nás se, byť v mnohem skromnějším měřítku, uplatnila konzumní koncepce volného času. Výzkumy ukázaly, že i u nás přisuzují lidé volnému času maximální význam. Pociťují jeho nedostatek, snaží se vybavit domácnost moderní technikou, aby se urychlily nutné domácí činnosti, zehrá se na zaostalou dopravu a nerozvinuté služby, které o volný čas připravují. Touží se po rychlosti pohybu a informací, motorkách, automobilech, rozhlasových přijímačích (tehdejších transistorech) a televizorech. Zkrácení nutných časových nákladů a prodloužení volného času umožňuje i nové způsoby užívání volného času — se stanem, na chatě, na chalupě, na zahradě apod. Jednotlivci i celé společenské vrstvy se orientovaly především na užívání volného času, když už u nás zájem o věci veřejné byl vlivem totalitarismu bezpředmětný a podnikatelská iniciativa nepřípustná.

V 80. letech nepřevládá již ve vyspělých západních zemích orientace na blahobytný konzum. Člověk chce nyní volný čas uvědoměle a intenzivně prožívat. Skutečné prožívání a stupňování zážitků stojí nyní v centru nové koncepce a orientace volného času. Vcelku se i ve sféře volného času pociťuje znejistění a zpochybnění dosavadních hodnot vlivem společenských změn nečekaného, často krizového charakteru. H. W. Opaschowski je charakterizuje takto:

- *Sféra ekonomie* se vyznačuje zaváděním nových výrobních technik, záni-

kem tradičních povolání, pokračující automatizací a racionalizací práce, zaváděním mikroprocesorů, vznikem strukturální nezaměstnanosti.

- *Sféra moci* je charakteristická ztrátou autority státu, přenesením moci na hospodářské skupiny, nátlakové lobby, monopoly.
- *Instituce* mění své funkce, ať již je to partnerství, manželství, rodina, škola, spolky, mládežnické organizace, instituce právní, výchovné a vzdělávací.
- *Hodnoty a normy* se mění stanovením nových cílů, sociálních a kulturních norem, krácením a omezováním práce, změnou ethosu a hodnot práce, vznikem pocitu prázdna a ztráty smyslu existence.
- *Prožitky a zkušenosti*, které souvisejí se vzrůstem životní úrovně, nároků a uspokojení, se změnou spotřební úrovně, objevováním nových forem zážitků, zábavy a komunikace, mnohostranných nabídek konzumu a masmédií, hry, sportu, šíření kultury a politického vzdělání, jsou překvapivě nové, jiné, nevypočitatelné.

K podstatnému společenskému převratu došlo i u nás po pádu totalitarismu a s obnovou tržního hospodářství. Místo institucí státem řízeného naplňování volného času osvědčenými kulturními činnostmi, které byly člověku tradičně k dispozici, se objevila lákavá, nepřeborná a matoucí nabídka kulturního průmyslu, provázená rafinovanou reklamou, sugestivním vlivem masových komunikačních prostředků, záplavou líbivých i lascivních vzorů, podnětů a možností, jak volného času užívat, množství protichůdných způsobů chování, mezi nimiž musí člověk volit, bez opory tradice, v nejistotě, zda zvolí správně, v nebezpečí, že jeho volby bude využito a zneužito, aby byl tak či onak manipulován. Takto se dnes otvírá téma volného času nejen jako problém sociologický, ekonomický a politický, ale z hlediska výchovného působení i jako problém autentického lidského života, tedy jako problém axiologický, mravní a pedagogický. Naší otázkou není, co je volný čas a jaká je jeho úloha ve společnosti, nýbrž — co s ním má člověk dělat?

Každý člověk má svůj čas a prožívá jej jako svůj život. Čas, který člověku zbývá jako protiváha nutných činností spjatých se zaměstnáním, sociálními povinnostmi a biologickými nezbytnostmi, je čas prázdný, který každý může naplnit v rámci daných podmínek svobodně, podle své vlastní vůle. Dostal jmenó po jednom ze symbolických hesel francouzské revoluce — je to čas „volný“. Na dotaz po „volnosti“ studenti vypovídají, že je to „neomezený prostor“, „lehkost“, „vznášení se“, „ptačí let“, něco „absolutně cenného a žádoucího“, co se spojuje se „svobodou a sebeurčením“. Avšak je tomu skutečně tak, slouží volný čas lidem vždycky k plnému životu, o který je povinná práce připravuje?

Z pedagogických důvodů bychom si přáli, aby se člověk ve volném čase rekreoval, aby regeneroval své síly a kompenzoval jednostrannosti svého občanského zaměstnání. Intelektuál by se měl po práci věnovat manuální činnosti, sedavé zaměstnání by mělo být vystřídáno pohybem a svalovou námahou, mechanická práce u stroje a fyzická dřina nápravným tělocvikem a intelektuální činností, specialisté by měli zvyšovat všeobecné vzdělání, kulturnost a informovanost. Zkušenost však ukazuje, že lidé místo aby ve volném čase doplňovali a doháněli to, o co je dělba práce připravuje, pokračují často i po návratu domů v činnostech, na které jsou zvyklí, které jsou jim blízké a vlastní, protože se podobají jejich práci. Úzká specializace v práci často brání člověku v bohatším rozvoji i ve volném čase.

H. W. Opaschowski ve své studii o volném čase v Západním Německu konstatoval, že „ještě nikdy nevyrostala generace s tolika penězi, vzděláním a blahobytem“. Občané by si přáli mít 3× více volna pro sebe, pro svůj život, osobní zájmy a koníčky. Domnívá se, že čím méně se v práci uplatňují tvůrčí schopnosti, tím více roste přání po mimopracovním vzdělávání a osobním rozvoji. Každý pátý občan se ve svém volnu angažuje dobrovolně v sociální oblasti, v péči o přírodu a okolní svět, projevuje svobodnou iniciativu a svépomoc. Volný čas bývá však paradoxně i časem práce: vedlejší činnost, druhé zaměstnání; práce v domě, v domácnosti; práce typu — udělej si sám; sousedská výpomoc. Lidé si chtějí udržet svůj životní standard i osvědčit a potvrdit své schopnosti a dovednosti.

H. W. Opaschowski věnuje mnoho místa ve své studii kritice „deficitu“ v pojetí volného času. Lidé se vzdělávají pro práci, nikoli pro volný čas. Osvěta je jednostranná, volný čas je jen omezeně svobodný, je determinován ekonomicky i sociálně, a při nedostatečné uvědomělosti občanů řízen zvnějšku, manipulován, jeho šance není pozitivně využita, nýbrž zmařena bezcenným konzumem výtvorů zábavního průmyslu. I škola by měla učit své žáky zacházet s vlastním časem života, po případě s přírůstkem svobodně využitelného času samostatně a odpovědně.

Volný čas je nesmírná hodnota, ale nikoli sama o sobě a sama pro sebe, nýbrž jako neomezená možnost člověka vrátit se k sobě samému, k svému autentickému plnému životu, přemýšlet o hodnotách, uvědomovat si jejich ohrožení a věnovat se jejich záchraně. Ekologická krize nezasáhla jen svět přírody, ale i svět lidské kultury. Už před 100 lety žasl mexický spisovatel (V. S. Alvarez) nad životním stylem Evropy: „Jsou tu vymoženosti městského a soukromého pohodlí, levné a četné zábavy, střetávání a rozpornost teorií, neuvěřitelný počet knih, železnic, telegrafních linek; nechuť ke všemu, čeho už bylo použito a touha zkusit něco zcela nového přivedily jistě přesycení, degeneraci, neurózu, nezměrné množství hysterie a mnoho dru-

hů bláznovství, mezi něž patří i bláznovství hudební, literární a jiné . . .“ Co by řekl náš kritik dnes, kdy všechny jím uváděné fenomény svůj rozsah mnohonásobně zvětšily?

V době přechodu civilizačně vyspělých zemí k společnosti se strukturálním nedostatkem práce se zproblematizoval dosavadní hodnotový systém. Mění-li hodnotu práce, mění ji i volný čas, neboť to je čas „svobody od práce“. „Nehrozí-li“ mi práce, jaký smysl, jakou hodnotu má pro mne volný čas? Do antropologických úvah vstoupil nejdříve člověk osvobozený od práce (homo sapiens antiky), pak k němu přibyl člověk práce (Homo faber evolučního učení), pak se stal hlavním problémem člověk po práci (Homo consumens po 2. světové válce). Jak se zdá, do antropologických úvah přítomnosti vstoupí člověk bez práce. Jakým přívlastkem ho označíme? Co se stane s jeho „volným časem“ bez hranic?

Změnu hodnotové orientace ve vztahu vyspělé civilizace k práci signalizoval v letech po 2. světové válce filozof H. Marcuse. Dosavadní civilizaci, založenou na práci a námaze, označil za represivní. Její hrdina Prométheus, který pro pokrok riskuje a trpí, se prý přežil. Nové je žít pro vlastní sebe-rozvoj individua, nová civilizace bude ctít Orfea a Narcise, pěvce, básníky a sebeuskutečňovatele.

Od jeho vystoupení (Eros a civilizace, 1954) se propast mezi tradičními hodnotami a společenskou skutečností, mezi ideály a skutečným chováním a praxí lidí rozšířila. Můžeme hovořit o hodnotovém konfliktu ve vědomí lidí. Po staletí se lidé učili, že svou lidskou odpovědnost osvědčí v práci, práce dá smysl jejich životu, práce potvrdí jejich osobní schopnosti a nadání, práce jim dá společenskou vážnost. A najednou je tu společnost, kde je práce poskrovnu, a kde ji ještě z velké části vykonávají cizinci z chudších a civilizačně méně rozvinutých zemí. Je ještě zahálka počátkem neřesti a hříchu? Je třeba ještě brát život vážně jako povinnost a poslání, dbát principů racionalizace, hospodárnosti a užitku? Je čas věnovaný zábavě bez hranic čas zmarněný, promrhaný, bezúčelně ztracený?

Od ztráty smyslu práce se odvozují módní nesmysly průmyslu volného času. Hrozí ztráta smyslu dosavadního kulturního vývoje člověka a posléze jeho existence vůbec. Průmyslově reklamnímu vyprázdňení životního smyslu je třeba včas čelit aktivním, kreativním a kritickým pojetím volného času. Z pochopení celistvosti člověka vyplývá pojetí práce a volného času jako dvou rovnocenných životních hodnot z hlediska individua i společnosti. Práce neznamená jednoduše nutnost (mohu přece pracovat ze svobodného rozhodnutí, se zájmem a s láskou) a volný čas není rovnou identický se svobodou (mohu si přece ukládat úkoly a povinnosti, spjaté s úsilím o trvale udržitelné podmínky života na vlastním „kousku planety“, kam až svou ak-



tivitou mohu dosáhnout). Životní hodnota práce a životní hodnota volného času by mohly v budoucnu ztratit svou rozpornost, podaří-li se zvládnout současné problémy a spojit antickou ideu „prázdně“ jako prostoru pro pozitivní kultivaci člověka a ethos práce jako kultivaci prostředí, okolí, světa, ve kterém člověk žije, který dříve devastoval a dezintegroval a který dnes od něho vyžaduje nápravy a ochrany.

Otázka „jak“ při trávení volného času je stejně důležitá jako „jak“ v práci, v povolání. V uplynulém dvacetiletí se stal z volného času velký problém duše i ducha. Jak nakládat s volným časem se v budoucnosti bude učit stejně jako vykonávat profesi. Získávat a cvičit kompetence pro volný čas bude patřit k úkolům školy. Hned bychom měli začít posilovat smysl pro plnost života a pro volný čas jako životní hodnotu, kterou si zasloužíme po dobré práci.

## Literatura

- [1] S. Kučerová, Volný čas jako pedagogický problém. In: *Vychovávateľ*, 1969–70, 3, s. 65–69
- [2] S. Kučerová, Úvod do teorie estetické výchovy ve volném čase. Brno UJEP, 1971
- [3] H. W. Opaschowski, Freizeitpädagogik. In: D. Lenzen (HG), *Pädagogische Grundbegriffe*, Rowohlt-König, Hamburg 1989
- [4] H. W. Opaschowski, Freizeit u. Pädagogik. In: L. Roth (HG), *Pädagogik, Handbuch für Studium u. Praxis*. Ehrenwirth, München 1991

## Autoři čísla

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
CSc. N. Bojadžijeva, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia  
PaedDr. Rudolf Buchta, Brno  
Odb. as. Nikolaj Caněv, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia  
Doc. Dr. Ginka Dimitrova, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia  
PaedDr. Mária Gondová, CSc., Univerzita Matěja Bela, Banská Bystrica  
RNDr. Tomáš Hála, Vysoká škola zemědělská, Brno  
PhDr. Jiří Haškovec, CSc., Praha  
Škol. insp. Dušan Jedinák, Topoľčany  
PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
Mgr. Ing. Svatava Kašpárková, ZŠ Mikulov  
Dr. Boris Kožuh, redakce čas. Sodobna pedagogika, Ljubljana  
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., AV ČR, Brno  
Dr. Jože Lipnik, Pedagogická fakulta, Maribor  
Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
RNDr. Alois Matoušek, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
PhDr. Alena Nelešovská, CSc., Palackého univerzita, Olomouc  
Doc. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Nitra  
Prof. Dr. Peter Petrov, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia  
Mgr. Eva Pokorná, ZŠ Újezd – Kyjov  
Mgr. Radim Pokorný, ZŠ Újezd – Kyjov  
Doc. Dr. Metod Resman, Filosofická fakulta, Ljubljana  
Doc. PhDr. Marie Řehořková, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
CSc. K. Sapudžijeva, Univerzita Klimenta Ochridského, Sofia  
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
Doc. Dr. Miroslav S. Szymanski, Univerzita ve Varšavě  
Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., Masarykova univerzita, Brno  
PhDr. Jarmila Wágnerová, CSc., Pedagogická fakulta, Plzeň

## Obsah

Výzva všem členům ČPdS i dalším zájemcům . . . . .	3
<b>Pedagogika v období společenského převratu</b>	<b>5</b>
Miroslaw S. Szymanski: Od socialistické vědy o výchově k „pedagogii“	5
Metod Resman: Škola, školství — mezi právním státem a společností	12
Boris Kožuh: Metodologie školních reforem a reformní zkušenosti .	15
<b>Z tvůrčí dílny našich zahraničních přátel . . . . .</b>	<b>18</b>
Ginka Dimitrovová: Jan Amos Komenský o významu pravidel cho- vání v procesu výchovy . . . . .	18
Peter Petrov: Didaktika — hlavní směr v současné profesionální přípravě učitelů . . . . .	19
Jože Lipnik: Řízené tiché čtení jako metoda . . . . .	20
Nikolaj Canev: Technické modelování a vyučování . . . . .	21
K. Sapundžievová, N. Bojadžievová: Umění a počáteční vyučování .	22
<b>Humanizace výchovy — heslo nebo program?</b>	<b>24</b>
Dušan Jedinák: Humanizácia výchovy a vzdelávania	24
Marie Řehořková: Komenský o nápravě lidských věcí . . . . .	25
Erich Petlák: Je naša škola dielnou ľudskosti? . . . . .	28
Mária Gondová: Pedagogická etika v systéme vzájomných vzťahov učiteľa a žiaka . . . . .	33
Eva a Radim Pokorní: Obrat k ideálům lidskosti a 1. stupeň ZŠ . .	36
Rudolf Buchta: K humanismu vzdělávací soustavy . . . . .	39
<b>Pedeutologie — nauka o učitelích</b>	<b>42</b>
Alena Nelešovská: K teorii a praxi komunikativních dovedností .	42
Oldřich Šimoník: Několik poznámek k přípravě učitelů . . . . .	47
Vladimír Jůva: Pedagogická příprava učitelů na Vídeňské univerzitě	49
<b>K transformaci školy a školství</b>	<b>54</b>
Zpráva ústředního školního inspektora o průzkumu výsledků vzdě- lávání na ZŠ . . . . .	54
Alois Matoušek: Maturitní zkoušky ze zeměpisu: rozbor otázek	81
Svatava Kašpárková: O naší transformaci . . . . .	87
<b>Přílohy, projekty, dokumenty</b>	<b>92</b>
Jiří Haškovec: Zapomenuté dílo . . . . .	92
Knižní novinky . . . . .	95

J. Skalková: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Rec. S. Kučerová . . . . .	95
Rolf Huschke-Rhein: Systémově ekologická pedagogika. Rec. B. Blížkovský . . . . .	96
Petra Hladká: Celotáborová hra Mayové. Rec. T. Hála . . . . .	99
<b>Zpráva ze sjezdu</b> . . . . .	100
Vzdělání a věda o výchově v Evropě. Dortmund 1994. Mojmír Vážanský . . . . .	100
<b>Jubileá</b> . . . . .	<b>105</b>
K životnímu jubileu profesora Františka Malíře. J. Wagnerová . . . . .	105
K životnímu jubileu profesora Bohumíra Blížkovského. V. Spousta . . . . .	106
<b>Dědictví Komenského</b> . . . . .	<b>109</b>
Dodatky k nabídce . . . . .	109
<b>Na pomoc studujícím</b> . . . . .	<b>110</b>
Stanislava Kučerová: Antropologický přístup — moderna a post-moderna . . . . .	110
Stanislava Kučerová: Volný čas jako hodnota . . . . .	121
Autoři čísla . . . . .	129

## 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. 10**

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  $\text{\LaTeX}$ ,  
KONVOJ, P.O. Box 112, 621 00 Brno

*Tisk:* Výrobna skript Masarykovy univerzity v Brně