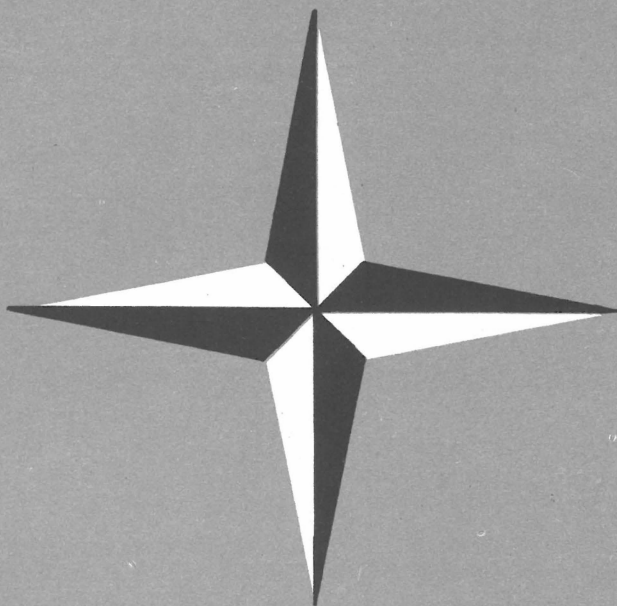


pedagogická orientace-92



6

Pedagogická orientace, Brno 1993, č. 6

Zpravodaj ČPdS při AV ČR a SPdS při SAV

Milí čtenáři,

Pedagogická orientace jako nezávislý časopis pedagogické obce, jako diskusní tribuna a přehlídka názorů, návrhů, projektů, analýz a expertíz vznikla r. 1967. Do roku 1970, než se opět upevnilo nucené normalizační mlčení, podařilo se vydat pět čísel.

Pedagogická orientace po 24 letech obnovená, znovu otevřela své stránky diskusím a svobodnému hledání cest k demokracii a humanitě v národní výchově, k vyšší úrovni výchovy a vzdělávání i k dimenzi evropské a světové. V době mezi dvěma celostátními konferencemi se podařilo vydat zase pět čísel.

První polistopadová konference České pedagogické společnosti při ČSAV a Slovenské pedagogické společnosti při SAV se konala na téma **J. A. Komenský a přítomnost** v Brně 25. a 26. března 1991. Prvních pět polistopadových čísel **Pedagogické orientace** přineslo kromě průběžně zařazovaných aktuálních příspěvků většinu referátů a diskusních vystoupení z první konference.

Druhá polistopadová konference České pedagogické společnosti se konala na téma **Tradice a perspektivy naší školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa**. Počínaje šestým číslem **Pedagogické orientace** budeme uveřejňovat referáty a diskusní vystoupení, jak zazněla v plénu nebo v sekcích na sjezdu v Ústí n. L. ve dnech 20.–21. listopadu 1992. Kromě sjezdových materiálů a dokumentů budeme průběžně publikovat i další příspěvky našich spolupracovníků a čtenářů, významné z hlediska současných otevřených otázek transformace naší školy a našeho školství, rekonstrukce a rehabilitace naší pedagogiky.

Těšíme se na vaše „hlasy a ohlasy“!

Redakce

Z nedávných projevů

Nemusím zdůrazňovat mimořádnost chvíle, ve které jsme stanuli prvním dnem nového roku 1993. Snad není v této zemi člověka, který by tuto chvíli neprožíval se zvláštním vzrušením: Za námi je pohnutá cesta mnoha desetiletí společné vlasti, spolupráce obou národních a občanských pospolitostí, a ovšem i nerozdělených církví v obou republikách. V našem nitru leží stín nad tím, že dílo, na němž se podíleli občané od nejvyšších až po řadové, je v troskách. V shromáždění, kde zní prorocké slovo soudu, nemáme kam uhnout: neobstáli jsme ve své občanské, politické, duchovní odpovědnosti. Vina padá na muže politiky, na církve a jejich představitele, na učitele a duchovní vůdce, i na ty, kteří se živí svýma rukama. V rozhodujících chvílích jsme nerozpoznali znamení času, ochabli ve svém úsilí, nestarali se dostatečně o společnou obec. Nic nepomůže sebepřemlouvání, že jsem učinili vše, co bylo možné . . .

Jsmo otřeseni v jádru svých bytostí . . . Nejen naše politika — i ta nejlepší — se ocitá před soudem! I naše bohoslužby, byť sebepečlivěji připravované, se mohou Bohu protivit, není-li respektováno právo, nedostává-li se v zemi spravedlnosti, je-li ponížována lidskost. Trpí-li obec povážlivými mravními neduhy a převládá-li v ní duchovní prázdnota . . .

Nebude větší cti, kterou si budeme moci vydobýt v rodině evropských národů, než že nás nazvou společenstvím, jež zazdívá trhliny a obnovuje stezky k sídlům. Poté, co jsme ztroskotali v jediném státě, musíme se o to pokusit v společenství dvou a v rámci Evropy. I to se může proměnit v povzbudivý příklad na kontinentě, který se dělí, a často v sváru . . .

*Z novoročního kázání prof. ThDr. Jakuba Trojana,
děkana ETF UK při ekumenickém shromáždění
v katedrále sv. Víta v Praze dne 1. 1. 1993*

Sjezdy České pedagogické společnosti (v Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992) i Slovenské pedagogické společnosti (v Bratislavě, 10. 12. 1992) rozhodly, že **Pedagogická orientace** bude nadále vycházet jako jejich **společný** zpravodaj.

Vzdělání a mravnost

Jaroslav Mihule

Je mi ctí, že Vás mohu pozdravit jako představitel Karlovy univerzity, která se pyšní tím, že byla založena již v roce 1348. Zaznívá-li při jejích slavnostních shromážděních jazyk latinský, není to nostalgické zahledění do minulosti, i když vědomí tradice dává novým generacím křídla. Měla by to být spíš připomínka tradice, se kterou je doposud spojena celá naše země a s ní i toto město — Praga, mater urbium. Ať v Praze, ať v Brně, ať v malém historickém městě našeho státu — všude můžete nalézt ještě dnes na našich velebných chrámech i barokních palácích či jiných památkách symboly humanistické vzdělanosti v podobě latinských nápisů. Připomíná to doby, kdy vzdělanci hovořili v Evropě jedním jazykem, což ostatně — obrazně řečeno — je, nebo by mělo být cílem každého demokraticky smýšlejícího shromáždění, a tedy i Vašeho kongresu, konaného sub summis auspiciis rei publicae, jak dokládá přítomnost pana ministra školství ČR, ale i pod egidou Karlovy univerzity.

Univerzita se tak hlásí ke své tradiční povinnosti — totiž nabídnout prostor vzdělancům k disputaci, k výměně myšlenek ve svobodném prostoru, do něhož nesmí zasahovat státní moc. Je Vám možná známo, že podle naší ústavy a podle statutu Univerzity Karlovy nemá například policie právo vstoupit na akademickou půdu, tedy ani do tohoto sálu patřícího jedné z našich fakult. Toto konstatování pro Vás nemá být výzvou, abyste hleděli tohoto privilegia vzápětí využít nebo ho dokonce zneužít. Je to pouze ilustrace toho, jak pozoruhodnými právy i povinnostmi univerzity disponují.

A tu se dostávám k jádru jedné myšlenky, kterou bych rád v tomto významném shromáždění pronesl nahlas.

Rozhlédnete-li se totiž kolem sebe a zamyslíte-li se nad současným stavem našeho státu, nad stavem Evropy a světa, uvědomíte-li si viditelné kořeny dnešní situace na Balkáně či na Východě až třeba kdesi po čínskou hranici, neměla by Vám unikat jedna společná věc, skrývající se pod nánošem mnoha jevů podružných a dočasných.

Je to obecné zhroucení role vzdělaných vrstev společnosti.

Ony totiž jsou především zodpovědný za směr historického vývoje: zda povede směrem k obecnému blahu či k rozvratu státu nebo třeba k občanské válce.

Jejich hlavním zdrojem jsou v Evropě především tradiční univerzity jako hnací síla společnosti, mnohdy vstupující razantně do uzlových okamžiků dějin evropských národů. Prosazovala se implicitně vedle moci světské a duchovní v minulosti, ale poznamenává i pojetí moci výkonné, zákono-

dárné a soudní v přítomnosti. **Univerzita plní svou historickou úlohu tehdy a jen tehdy, je-li neúplatným strážcem pravdy, skutečného, netendenčního poznání.** Vede-li studenty a intelektuální veřejnost k racionálnímu uvažování před fanatismem každého druhu, brání-li nepřímou výbuchům nacionalismu, šovinismu, náboženské a rasové nesnášenlivosti, totalitním tlakům některých politických proudů. **Je-li překážkou pragmatickému chování, z něhož vyprchala víra v platnost morálních zásad.** Jak praví Immanuel Kant v Kritice praktického rozumu: „*Dvě věci naplňují mysl vždy novým a vrůstajícím obdivem a úctou, hvězdné nebe nad mnou a mravní zákon ve mně.*“ Zajímavé je, co k tomuto slavnému výroku Kant dodává: „Ta druhá věc jakožto inteligence zvedá nekonečně hodnotu mé osobnosti, v níž mi mravní zákon zjevuje život nezávislý na zvířecosti a i na celém světě, takže mé bytí, tímto zákonem účelně určené, není omezeno na podmínky a hranice tohoto života, nýbrž kráčí do nekonečna.“

Z toho vše lze vyvodit, že možná větší vinu na neblahém společenském vývoji, jehož jsme v dějinách zejména dvacátého století tolikrát byli angažovanými svědky, nemají v první řadě politici, vlády a generálové, ale my učitelé — a to v okamžiku, kdy dítěti nabídneme nejničivější zbraň — totiž artikulovanou řeč neovládanou však v pozadí dostatečně silně kodexem tolerance, morálky, kantovským kategorickým imperativem. A také neochvějnou vírou ve smysl pravdy a života v pravdě, tak jak pro toto přesvědčení šel na kostnickou hranici jeden z rektorů Karlovy univerzity.

To je, co jsem Vám chtěl říci v okamžiku, kdy zahajujete světový kongres srovnávací pedagogiky. Přeji Vám, abyste našli společnou řeč. Ať Vám je k tomu nápomocna spiritualita města i Karlovy univerzity, jež Vás zde při Vašem pobytu obklopí.

Quod bonum, felix, faustum fortunatumque eveniat.

*Úvodní slovo prorektora Karlovy univerzity
k mezinárodnímu kongresu srovnávací pedagogiky,
Praha 8. 7. 1992*

Dokončení statí z minulého čísla

Po komunismu zůstalo prázdkno.
Vítězi otevřeli Pandořinu skříňku.
Do prázdkna se plazí démoni
uplynulých epoch.
Opět se objevují ideologie šovinismu
a nepřátelství ke všemu odlišnému,
nesnášenlivost, populismus, demagogie.
A. Michnik.

Výchova k interkulturalitě jako novému komponentu evropského vědomí

Jaroslav Krejčí

Slovu interkulturalita hrozí inflace, velmi často se skloňuje ve všech pádech bez konkrétního určení obsahu. Obsah tohoto nového pedagogického pojmu v evropské výchově jako interkulturalní výchově je dán především úsilím najít společnou odpověď a aktivitu, řeší-li se internacionální, interkulturalní a regionální konflikty v multikulturalních společnostech, vyvolávají-li inovační procesy společenské změny, proměny hodnotových kulturních orientací, kulturní difúze, napětí, skryté i otevřené nové kongruence i inkongruence v oblasti smyslu života jednotlivců, národů i kontinentů a velká napětí v tvorbě identity v individuální i velkoskupinové dimenzi, například mezi kulturou národnostní menšiny a většiny anebo v mnohosti etnicit s nízkým stupněm empatie.

Jaký je vztah mezi etnickou a interkulturalní výchovou? Princip interkulturality uznává heterogenitu a pluralitu Evropanů, interkulturalní výchova **není žádnou pedagogikou asimilace**, zestejnování a přizpůsobování za každou cenu, interkulturalita je snahou překonat jednostrannou fixaci výchovy a vzdělání na institucionalizované národní systémy vzdělání a výchovy. Princip interkulturality **překonává i monokulturalní evropskou soběstřednost** a vyzvedává nutnost sensibility vůči neevropským kulturám výchovy, to jest přijímání podnětů, cílů a hodnot z neevropských kultur, které jsou rovněž multikulturalní v oblasti učení a učení se. Princip interkulturality nejen přijímá od jiných nové vklady do kultury výchovy, ale **zbavuje se i jednostranných integracionistických mechanismů**, které konec konců potlačují samočinnost jiných kultur, jejich neopakovatelnost

a jedinečnost. Etnicita se kryje do určité míry s národní identitou (ethnie znamená větší skupinu lidí s jednotnou kulturou), etnocentrismus se často stává zvláštní formou nacionalismu, který se cítí nadřazen jiným národům, protože má lepší ideály, ideje, je historicky „výkonnější“, má „šlechetnější“ kritéria jednání, chtění a cítění. Princip interkulturality je otevřen zkušenostem mnoha etnicit a mnoha typům etnicit. Jsou etnicity autentické, parciální (weekend-ethnicity v USA), folkloristické, symbolické, etnicity jen volného času, etnicity, které trvale ovlivňují myšlení a chování člověka, i jeho předsudky. Princip interkulturality neruší národní identitu a etnicitu, vidí ji však jako komponent evropské identity, národ je nazírán jako **fenomén evropské univerzality národů** a evropanství.

Interkulturalní výchova je **dialogickou výchovou i výchovou k dialogu**. Dialog kultur národů v Evropě a uvnitř národů samých vždy obsahoval princip sporu, **princip kontroverze**, všechny pokusy o absolutní napodobování a vnučování kultury jednoho národa skončily neúspěšně. Evropa měla v sobě vždy dialogicky volící a rozhodující schopnost a sílu.

Univerzalita evropské kultury se vytvářela konsensem i disensem, protikladnými komunikacemi, které všechna tvrzení předkládaly rozumu a relativizovaly všemocnost absolutních projektů. Princip kontroverze vytvářel paralelitu i shodu, konvergenci různých dialogů. Evropská identita se vytvářela nesmírně obtížně v minulosti a vytváří se obtížně i dnes. Z rozporných dialogických komunikací vznikaly na základě společných potřeb a cílů **meta-komunikační pole dialogu** s potenciály sebepoznání jednotlivců a národů pomocí pohledů jiných. Princip interkulturality dialogickým sporem nabýval na síle i v nedávné patové situaci v Evropě a ve světě. Interkulturalita se stala formou řešení konfliktů, chránící různost národů a jednotlivců nejen před zúžením národních horizontů, ale i před naivním optimismem, který vždy latentně posiluje praktikující nihilismus. Logika principu interkulturality vyúsťuje i v **imperativu spolupráce**, nutně převyšující konfrontaci a konkurenci za každou cenu. Dialogický charakter principu interkulturality vychází ze sjednotitelnosti, integrace toho, co je společné i z paralelity toho, co je odlišné a heterogenní. Mnohost a společenství Evropanů se nevyklučují, interkulturalní výchova obsahuje tedy cíle, spojující všechny elementy vytvářející evropskou identitu, i respektující singularitu národů při vědomí, že žádný jednatel v Evropě ani národ v tomto světadíle není absolutní singularitou. Evropský učitel, který pokládá **princip interkulturality jako součást evropské pedagogické kvalifikace**, musí si osvojit určité osobnostní rysy, chránící člověka v Evropě před monologickou národní soběstředností, zabraňující vytváření předsudků z národní jinakosti, umožňující překonávat negativní city hněvu, zášti, nepřátelství a msty, ci-

ty, které neumožňují dialogické obohacování ze sporů a kontroverzí a které neumožňují vzájemný humánní růst řešením konfliktů.

Princip interkulturality je spjat také s **principem solidarity** jako protiváhou konkurence a rivalryity. Interkulturální výchova jako součást evropské výchovy je rovněž formou **sociálního učení**, cílí i k sociálnímu míru, k sociálnímu vzestupu, k evropské transsocialitě, která zajišťuje vnitřní sociální mír uvnitř národů i v kontinentální dimenzi. Evropská identita a národní identity nejsou uskutečnitelné bez určité sociální sítě, emancipace a „blízkosti“, která podstatně ovlivňuje evropské vědomí.

Interkulturální výchova je chápána také jako „pomoc“ **při vytváření individuální identity evropského člověka**, zvláště ve vědomí dětí migrantů, které ne vždy snadno zvládají náročnost bikulturní výchovy. Tato pomocná funkce interkulturální výchovy při tvorbě transnacionální identity bude stále aktuálnější, neboť komunikace s heterogenními kulturami v Evropě bude vzrůstat. **Odsuverenisování nacionálních států jako cíl interkulturální výchovy v Evropě** bude vyžadovat daleko hlubší a náročnější toleranci, schopnost sebekritičnosti a překonání dosavadní národní výchovy k identitě cestou oddělování se vůči jiným národům, polarizováním vůči jiným národním identitám, což bylo pro Evropu doposud velmi osudné. Pro Evropu by bylo ale rovněž nebezpečné a neblahé, kdyby výchova národní identity cestou polarizování byla nahrazena anacionalismem, kdyby internacionální evropská socializace vyloučila ze svého programu reprodukci národních a regionálních kultur, kdyby se evropská výchova chápala jako přímá výchova k hotové homogenní Evropě. Takové zjednodušení interkulturálního učení a učení se, internacionální výchovy a sebevýchovy, by národnost v Evropě vyřadilo jako předsudek a vsugerovalo „netazatelnost evropského sjednocování“ (Werner Treuheit), národní a kulturní tradice by ztratily odlišnost:

„Nikdy neexistovaly ani v jednom národním společenství představy o hodnotách a politicky daných skutečnostech anebo cílech, které by sdíleli všichni příslušníci této společnosti toutéž mírou. Tuto představu je nutno vyloučit i v mezinárodní Evropě.“

Výchova k interkulturální sebereflexi o evropském „já“ a „my“ je podstatným výchovným cílem evropského učitele. Každá sebereflexe vychází z myšlenkových procesů, které srovnávají a verifikují způsoby myšlení, citění a chtění, odkrývají jinakost životních orientací a rozvíjejí tak svět vlastního já. **Interkulturální sebereflexe je důležitou metodou**, překonávající zúžení vnímání sebe sama i světa kolem vlastního já, umožňující vidět i vlastní svět a problémy pomocí jiných, z hlediska přání, zájmů, cílů a potřeb, které překračují okolí vlastního já.

Sebereflexe jako dialogický autodidaktismus **zvyšuje sensibilitu člověka vůči interkulturálním kontextům a evropské dimenzi v nás**, reflektivní já zesiluje v sobě schopnost empatie, kooperace, solidarity, snadněji se zbavuje předsudků, různých xenofobií, patologických strachů z cizích bytostí, i naivních xenofilií jako přepjatých forem „lásky“ k cizímu. Interkulturální sebereflexe zvyšuje i učení se racionálnímu zvládnutí konfliktů a hostility, nepřátelskosti mezi lidmi. Proto teoretikové evropské výchovy a evropského vzdělávání pokládají sebereflexi za nutnou podmínku interkulturálního učení. Vidí v ní podstatnou součást socializace mladé generace. Sebereflexe odhaluje konfliktogenní postoje a vede současně i ke společné identifikaci a harmonii právě z úvah o společných těžkostech v nepříznivé životní situaci mladého člověka:

„Sebereflexe je nutnou podmínkou interkulturálního učení se, je mostem od blokování vnímání, předsudků a desinformací ke zvědavosti, otevřenosti a sebevědomí. Prvním krokem do nového světa myšlenek je vhléd do determinace vlastního myšlení ekonomickými podmínkami, dějinnými zkušenostmi, mravy a zvyklostmi, představami o hodnotách a politických míněních.“

Společná nebezpečí, která vyvolávají nutně konfliktogenní postoje a situace, mohou vést k harmonickému souznění v mezilidských vztazích v Evropě, jsou-li v sebereflexi transnacionálně a interkulturálně vnímány a řešeny.

Literatura:

1. Viz Gaby Kohl: Die Internationalen Schulen weltweit. Entwicklung und aktuelle Situation (Internacionální školy ve světě). Viz: Bildung und Erziehung. Bohlau 1991, č.3, str.273.
2. Franz Poggeler: Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik (Výchova k jednomu světu). Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1990, str. 10. Poggeler zde chápe pedagogiku nejen jako světovou, ale i z lidské disciplíny, která vychovává k přežití lidského rodu.
3. Dieter Henrich: Ethik zum nuklearen Frieden (Etika nukleárního míru). Frankfurt am Main 1990, str. 192–193. Henrich zdůrazňuje humánnost světového vědomí člověka, lidskost jako imperativ, který usměrňuje život k záchovným aktivitám, ke kosmickému smyslu života. Humánní ekologie je nástrojem překonání mravní korupce člověka.
4. Zajímavou práci o východisku z krize racionality napsal Johannes Wendnagel: Ethische Neubesinnung als Ausweg aus der Weltrise? Ein Gespräch mit dem „Princip Verantwortung“ von Hans Jonas (Nové etické zamyšlení jako cesta ze světové krize? Rozhovor o principu odpovědnosti Hanse Jonase). Würzburg 1990.

Třetí kapitola rozebírá uskutečnitelnost etických norem. Nejobsáhlejší studie rizikovosti moderní společnosti je možno nalézt ve Sborníku „Risiko und Wagnis. Die Herausforderung der industriellen Welt“ (Riziko a odvážný čin. Výzva industriálního světa). Vydal Mathias Schüz, Gerling Akademie, Zürich, Pfullingen 1990, díl I. a II. Ve velmi cenné monografii „Kulturbegründer und Weltzerstörer“ (Tvůrci kultury a ničitelé světa), Stuttgart 1990, rozebírá Hans Peter Thurn konstruktivní a dekulturnativní činnost člověka, stinné stránky strategie civilizace a světové kultury.

5. Jan Patočka: Kacířské eseje. Vídeň 1988, str. 346
6. Peter M. Schmidhuber: Die Lage der Europäischen Gemeinschaft nach dem Brüsseler Gipfel (Postavení Evropského společenství po Bruselském vrcholném setkání). Viz: Politische Studien, roč. 1988, č. 7–8, str. 494
7. Viz Franz Thonebohm: Europäische Dimension politischer Bildung (Evropská dimenze politického vzdělání). In: Die Realschule, roč. 1991, č. 4, str. 140
8. Werner Treuheit, Bern Janssen, Henrik Otten: Bildung für Europa. Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen (Vzdělání pro Evropu. Interkulturální učení se v setkáních mládeže). Opladen 1990, str. 54
9. Tamtéž, str. 61–62
10. Wolfgang W. Mickel: Europäische Bildungspolitik supranationaler Organisationen (Evropská politika vzdělání v supranacionálních organizacích. Viz: Pädagogik und Schule in Ost und West. Roč. 1991, str. 141
11. Michael G. Bruce: Europa im schulischen Lehrplan Großbritanniens (Evropa v plánu škol ve Velké Británii). Tamtéž, str. 153
12. Dolf Sternberger: Komponenten der geistigen Gestalt Europas (Komponenty duchovní tvárnosti Evropy). Viz. Franz Thonebohm: o. c., str. 140
13. Werner Weidenfeld, Melanie Piepenschneider: Junge Generation und europäische Einigung (Mladá generace a evropské sjednocení). Bonn 1990, str. 164–166

Národ, který si neváží své historie,
si ji musí čas od času zopakovat.
Proč právě český národ je tak nepoučitelý. . .
T. G. Masaryk

Historie a její metodologie

Vratislav Čapek — Jaroslav Pátek

Jedním z charakteristických rysů naší epochy je rostoucí zájem člověka o minulost. Čím více současný člověk hledí do budoucnosti, snaží se ji objevovat a nechce čekat až sama přijde, tím více obrací svou pozornost k minulosti. Jsme svědky obrovského paradoxu, kdy právě modernismus současného člověka podněcuje zájem o nejrozmanitější projevy člověka v minulosti. Tato nevyčerpatelná aktuálnost historie inspirující dříve převážně jen badatelské úsilí historiků, začala v daleko větší míře ovlivňovat i širokou veřejnost prostřednictvím děl s historickou tematikou vydávaných ve velkých nákladech i propagovaná prostřednictvím sdělovacích prostředků. V současné době se proto všechny úvahy o pokroku historie spojují s prostředím, které zpětně ovlivňuje samu osobnost historika. Není zřejmě třeba na konci 20. století dlouze popisovat novou situaci historie i historika a dokazovat potřebu jejich nové reflexe. V každé zemi a v každém prostředí lidské komunity má historická reflexe své zvláštní kořeny a současně je inspirována specifickou přítomností. Historie je patrně ze všech společenských věd nejstarší a nejdůležitější. Díky své metodologické rozmanitosti a plodnosti je připravena daleko nejlépe objevovat a zhodnocovat pluralismus kultur a epoch. **Je schopna přinášet stále nové a nové doklady lidských možností, upozorňovat na nejistoty a nebezpečí, zkrátka pomáhat tvořit reálnou přítomnost minulosti. Jednotlivé koncepce zpřítomňování minulosti v různých kulturně historických tradicích se odlišují podle vztahu člověka k přírodní a společenské realitě. Současné mimoevropské myšlení klade velký důraz na prožitou lidskou zkušenost.¹ Stručně řečeno hlavní problém spatřuje v odpovědi na otázku „čím a proč člověk žije“.** Položení důrazu na lidskou zkušenost umožňuje sice vyhnout se di-

¹Doya Krishna, *L'homme selon les pensées l'Orient*, in: *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, 2, s. 1486 UNESCO 1978
Srv. též K. C. Bhattacharyya, *Studies in Philosophy*, 2, Calcutta 1958; N. K. Devaraja, *The Philosophy of culture*, Allahabád 1963; Ohé Seito, *Toward a comparative and unified history of human culture*, UNESCO 1959

chotomiím klasického evropského myšlení, ale za to zvýrazňuje duality, které jsou vlastní prožívané zkušenosti — objekt-subjekt, skutečnost-možnost (skutečnost-ideál), vjem-představa. Zatímco první dvě duality se vztahují k oblasti lidského poznání a jednání pak třetí dualita patří k oblasti lidského citění. Všechny tři pak lze charakterizovat jako **duality lidského uspokojení a frustrace**. Tento způsob myšlení má silný **axiocentrický charakter**. Za hnací sílu lidského života i vývoje lidské společnosti považuje hodnoty. **Vědomí hodnot** motivuje tvořivé úsilí člověka a dává mu stále vyšší a vznešenější formy. Z tohoto pohledu právě **dualita ideálu a skutečnosti** dává lidské existenci **zhodnocující charakter**. Umožňuje dokonce i vědu považovat více jako úsilí o naplňování ideální hodnoty než teoretický systém poznané reality. Stejně tak rozdíly mezi lidmi i jejich konflikty považuje za **výraz odlišnosti na úrovni hodnot**. Konečně pak rozdíly mezi společnostmi dané jejich kulturní odlišností spočívají opět na diverzitě hodnot, které si lidé těchto společností přisvojili, uplatňují je ve svém životě a vybudovali na nich své instituce.

Naproti tomu evropské klasické myšlení klade větší důraz na systematické poznání přírodní a společenské reality. V rámci tohoto myšlení téměř všechny filozoficko-historické proudy se snaží podat ucelený jednotící obraz světa na základě spojení výsledků vědeckého bádání a hodnot objevených sociální zkušeností lidstva. Tento přístup je typický pro všechny myšlenkové proudy navazující na hegelianismus včetně marxismu, dále proudy pokoušející se o globální syntézu kosmologie a antropologie a v jistém smyslu patří sem i pokusy rozvíjet aristotelsko-tomistické syntézy. Ostatní proudy evropského myšlení v podstatě rezignují na globální pochopení světa. Z jedné strany analytické proudy v anglosaské filozofii vycházejí z toho, že jen věda může vytvořit pravdivý obraz reality a svým důrazem na logiku posilují racionalismus evropského myšlení. Z druhé strany dědici mladého Hegela a Kierkegaarda představují pokračování fenomenologického proudu myšlení svým důrazem na rozmanitost lidské zkušenosti, blíží se k myšlení mimoevropskému. Vycházejí z toho, že filozofie již není s to vědu promítnout do globálního vidění světa a její úloha proto spočívá v uchování, vysvětlování a koordinaci ostatních forem zkušenosti mimo objektivní poznání (vědeckou zkušenost).

Hlavním tématem tohoto proudu je subjektivita v její rozmanitosti a proměnlivosti. Představitelé prvního proudu vytykají tomuto směru myšlení **subjektivismus a idealismus** a stoupenci tohoto směru vrací tuto kritiku prvnímu proudu v obviněních z **pozitivismu a scientismu**. Těmto sporům se snaží uniknout další proud evropského myšlení označovaný často za post-filozofii nebo metafilozofii. Navazuje na opožděný vliv Nietzscheho

a Heideggera a rozvíjí úvahy o konci filozofie, která nedokáže již zahrnout vědu do hlubší koncepce reality, ani se uzavřít do lidské subjektivitě.

Krise filozofického myšlení 20. století zasáhla snad nejcitelněji historií a projevila se krizí historismu. Historismus přestal být považován za všeobecný koncept a způsob, kterým je možno charakterizovat lidský život v protikladu k přírodnímu životu. Začalo se mu vytýkat, že neříká nic o způsobu, kterým lidské společenství naplňuje své cíle a realizuje se jako historie, ani o způsobu, kterým sama historie vytváří historismus (ať již ve formě mýtů, románů, epejejí, kronik nebo koncepcí všeobecnějšího běhu událostí). Stručně řečeno, historismus byl obviněn, že nedává představu svobody a odpovědnosti člověka. Krize historismu vyústila do požadavku zachovat vše lidské a historické každé kolektivitě zvlášť a naopak kulturu považovat za privilegovaný způsob integrace všech elementů, kterým si lidské společenství zajišťuje svoji konzistenci, schopnost svého hodnocení a korigování.

Krizi historismu prohloubily zejména poruchy společenského vývoje 20. století — dvě světové války, revoluce, fašismus, atomový přízrak Hirošimy a Nagasaki, které nemohly nikoho ponechat v blaženém klidu tváří v tvář „posvátnému běhu dějin“. Historie, která si kladla za cíl historické jevy pouze popisovat a odmítala je hodnotit, historie, která byla hrdá na to, že její kategorie jsou neutrální a osvědčovala tak svůj konformismus s během událostí, stala se neudržitelnou. Historik, jehož svatou povinností bylo z jedné strany objevovat pravdu a budovat historické poznání a z druhé strany ho povinnost neméně svatá nutila pohybovat se na hranicích konstrukce nebo destrukce mýtů, ocitl se v delikátní situaci. Mýtus zvyšující prestiž událostí, osobností, skupin či politických stran, současně zůstával lhostejný k legitimitě přítomnosti a přispíval k ospravedlňování politické moci. Východisko z krize historismu hledala historie rozmanitým způsobem. Francouzská škola *Annales* se pokoušela překonat tradiční ožívání minulosti založené na sympatiích bez pravidel sblížením s ostatními společenskými vědami². Objektivitě lidského poznání považovala za zvláštní případ objektivitě ostatních společenských věd. Objektivita i subjektivita vynořující se v hermeneutickém kruhu mezi historikem a předmětem jeho bádání měla vést k historické objektivitě. V práci historika mělo jít však o subjektivitu korigovanou a poučenou metodologií. **Povinností histori-**

²Pane Ricocur, *Teudonces principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, 2. s. 1127–1378, UNESCO 1978

Srv. též M. Bloch, *Obrana historie aneb historik a jeho řemeslo*, Praha 1967;

F. Brandel, *La lonque durée Ecrits sur l'histoire*, Paris 1969

Ch. Moraze, *La logique de l'histoire*, Paris 1967

ka bylo bojovat proti nenávisti, hněvu a ostatním vášním. Tato škola vycházela z toho, že minulost je možno pochopit jen prostřednictvím přítomnosti a přítomnost prostřednictvím minulosti.

Podle F. Braudela historie má tři časy: geografický, sociální a individuální. Ten poslední měl zajímat historika co nejméně, poněvadž to jsou především struktury a konjunktury, které poskytují rámec, ve kterém se hraje drama událostí — divadlo, kde jednotlivec interpretuje svou efemerní úlohu. „Herec odchází, scéna zůstává, zítra a pozítří jiní herci ho nahradí a budou stejně brilantní a přesvědčiví, ale stejně efemerní“.

Anglosaská filozofie dějin se snažila překonat nesnáze historie logicko-empirickým přístupem³. Historii považovala za autonomní obor vědění se svými vlastními postupy a metodami výzkumu. V zásadě se snažila popřít rozdíl mezi historií a ostatními vědami, včetně přírodních. Důrazem na kauzální přístup historika se pokoušela historii sblížit s empirickými vědami. Předpokládala, že i v historii existují vedle „general-laws“ ještě tzv. „covering-laws“, podrobující se prověřování v praxi. Tím neobyčejně zvýraznila význam objektivity, kauzality a determinace historického vývoje.

V Německu, kde krizi historismu vyostřily důsledky fašismu, snažila se histografie překonat krizi novými teoretickými přístupy. Klasický německý historismus se totiž většinou identifikoval s historickým vývojem a navíc v období nacismu byl impregnován vypjatým nacionalismem. Tragické důsledky německého fašismu vedly zde až ke „ztrátě historie“ (Heuss).

Žádný Němec nechtěl hledět tváří v tvář všem brutalitám na frontách druhé světové války a v koncentračních táborech. Kládl si otázku, zda to byla vina nebo osud. Poválečná obnova země a její modernizace tento ahistorismus ještě více podporovala. Teprve na přelomu 50. a 60. let začíná renesance německé historiografie pod heslem „historie potřebuje teorii“ (R. Kosellek). **Německá historiografie se rozhodla zbavit se autoritativních, nacionalistických a fašistických prvků a posléze odhodila i metodologické premisy klasického historismu.** Německé dějiny začaly být srovnávány s „normálním historickým vývojem jiných zemí“, začalo se s jejich epistemologickým přezkoumáním a pod vlivem ostatních společenských věd němečtí historikové se snažili historii budovat na nových sociologických a sociálně vědeckých teoriích zbavených starých vágních pojmů typu „**empatie**“

³Geoffrey Barraclough, *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, 1, s.252–473, UNESCO 1978

Srv. též K.R. Popper, *The Poverty of Historicism*, London 1945 a 1957,

R.G. Collingwood, *The Idea of History*, Oxford 1946

W.H. Dray, *Philosophy of History*, 1964

P.L. Gardiner, *Theories of History*, 1960

E.H. Carr, *Co je historie*, Praha 1967

a „Verstehen“. Historii byla znovu přiznána úloha podílet se rozhodujícím způsobem na rekonstrukci myšlení německého národa⁴. Na tomto místě nemá asi smysl pokračovat v rozboru nesnází historiografie v jednotlivých zemích. **Přehlédneme-li vývoj poválečné historiografie, můžeme pozorovat zhruba tři po sobě následující období.** Bezprostředně po válce dominovaly ve společenském vědomí nedávné události, které bylo třeba vysvětlit, nalézt jejich příčiny, zkrátka rozšifrovat tyto události. K tomu se zdál být nejlépe připraven marxismus. Jeho přitažlivost spočívala v deklarování stát se **filozofií komplexního racionálního uspořádání historických faktů.**

Místo subjektivního koncepčního chaosu — svoboda, individuum, národ, Bůh, marxismus nabízel jako základní kritérium pro studium vývoje všech lidských společností bez ohledu na to, jestli jsou „primitivní“ nebo „pokročilé“, **způsob uspokojování základních a duchovních potřeb člověka.** Místo deskriptivní analýzy izolovaných událostí většinou politického charakteru nabízel výzkum komplexních společenských sociálních a ekonomických procesů v širokém záběru. Pomáhal historikovi uvědomit si nezbytnost studia materiálních podmínek života člověka, studia vývoje techniky v globálním kontextu výrobních sil a výrobních vztahů. Marxova koncepce třídní struktury a rozporů kapitalistické společnosti přiváděla historika ke studiu sociální skladby lidských společenství v jiných systémech a v jiných epochách. Marxismus obnovoval zájem historika o teoretické postuláty vědecké práce a teorii dějin vůbec.

Přibližně od 60. let v důsledku „vědeckotechnických skoků“ a „ekonomických zázraků“ začíná se společenské vědomí odklánět od minulosti a obrací větší **pozornost k budoucnosti.** Člověk je vtahován čím dál tím více do všech **dobrodružství modernismu** a snaží se využít veškeré energie k budování nové společnosti. **Uvažování o minulosti se mu stává překážkou nezbytné renovace myšlení.**

Velké nadšení pro přírodní a technické vědy překrývá význam společenských věd, včetně historie. Na novou situaci historiografie ve většině vyspělých zemí reagovala přechodem ke **strukturalismu**, který kladl důraz na **koherenci systémů** a zcela přehlížel **podmínky a okolnosti** podílející se na jejich utváření. Ke genezi těchto systémů byla strukturalistická historiografie lhostejná. V posledních 10–15 letech se však začala tato situace znovu měnit. Zrychlující se vědeckotechnický pokrok, **rychlost změn, sociální problémy**, asymetrie a nerovnosti se svými důsledky a traumaty,

⁴J. W. Mommsen, *Die Gesebichtswissenschaft jenseits des Historismus*, Düsseldorf 1971. Srv. též jeho referát na konferenci v Nice 1986. Materiály z konference „Býti dnes historikem“. R. Koselleck, *Wozu nach Historie?* in *Historische Zeitschrift*, CCXII, únor 1971, s. 1–18

činily poznání minulosti znovu velmi cenným. Lidská společnost začala hledat novou identitu. Od historie se začalo očekávat, že **najde historické kořeny a zdroje této identity. Historická paměť se začala považovat za nezbytnou podmínku každé identity** ať již národní, regionální či identity jednotlivých sociálních skupin, tříd, duchovních společností, politických stran aj. Historie nemohla zůstat lhostejnou k těmto novým potřebám. Otevřelo se však před ní znovu dilema: z jedné strany potřeba **vyhovět požadavkům** současnosti, z druhé strany potřeba budovat vědecké poznání, **hledat pravdu**. Historie si začala v daleko větší míře uvědomovat nebezpečí „společenských návratů“, která s sebou nesla hledání historických kořenů nové identity (**náboženský fundamentalismus, nacionalismus a ožívování starých modelů**). Z řad historiků se začal ozývat stále naléhavěji požadavek **demystifikace a demythologizace**⁵.

Ve východoevropských zemích nástup marxistické historiografie sliboval rovněž překonání **nesnázi tradiční pozitivistické historiografie**. Se značnými potížemi a v ostrých ideologických střetech se utvářela marxistická historiografie v SSSR bezprostředně po Říjnové revoluci a od samého začátku byla poznamenána vlivem **politické moci**. Kladla jednostranný důraz na sociologické a ekonomické výzkumy a dialektický vztah k nadsstavbě přehlížela. **Výchovná funkce byla historii** přiznána až v roce 1934, kdy bylo zavedeno vyučování dějepisu na školách 1. a 2. cyklu a současně byly otevřeny fakulty historie v Moskvě a Leningradě. Po druhé světové válce ovlivnila sovětská historiografie proces formování marxistické historiografie také v ostatních východoevropských zemích. I když tato historiografie prošla v **závislosti na politickém vývoji** četnými proměnami, přesto se nedokázala vymanit z **úzkého rámce sociologických schémat historického materialismu**. Marxistickou historiografii nepříznivě poznamenala zejména roztržka dialektického a historického materialismu, která vedla k oddialektizování historického materialismu a odhistorizování dialektického materialismu. Tato historiografie přehlédla všeobecnou tendenci, která se ve světě prosazovala větší **teoretizací historie a historizací teorie**. **Gnoseologická posedlost vedla k hledání jedné, jediné pravdy, jednoho, jediného správného řešení** a všechny ostatní považovala na „revizionismy“, či prostě „bludy“. Přehlédla nutnost, že každá teorie vyžaduje **zkoumání ve variantách**. Nedokázala si uvědomit **historickou podmíněnost abstrakcí a generalizací**, což ji přivedlo dokonce do rozporu i se samotným K. Marxem, který ve své korespondenci od začátku až do konce upozorňoval, že skutečné problémy nastanou, až se jeho teze dostanou do konfrontace se společenskou realitou. Místo toho, aby se marxistická

⁵ Materiály z mezinárodní konference 1986 v Nice „Bytí dnes historikem“

historiografie pokusila na základě konkrétního studia minulosti marxistickou teorii dějin rozvinout, **přispívala spíše k její degradaci**. Politickému a ideologickému pojmu „reálný socialismus“ začal čím dál tím více odpovídat pojem „reálný marxismus“, či u studentů „marxák“. Tato historiografie se postupně dostávala do stále hlubší krize.

Vedle domácí oficiální historiografie se však v zahraničí rozvíjela **historiografie exilová**, která ve spojení s ostatními oblastmi kultury pomáhala vytvářet opozici proti domácí oficiální historiografii. Většinou navazovala na **tradiční pojetí dějin** a svými interpretacemi konkrétních událostí a jejich hodnocením vytvářela protiklad k oficiální domácí historiografii. Tomuto proudu exilové historiografie se dostalo významné podpory od marxistických historiků, kteří po roce 1968 odešli do zahraničí a nepřestali udržovat kontakt s nově se tvořící tzv. samizdatovou historií doma. Charakteristické pro tuto novou vlnu opoziční historiografie, jak další vývoj ukázal, byl větší cit pro politické potřeby doby a naléhavost společenských změn.

Exilová a samizdatová historiografie významně přispěly k zaplnění řady bílých míst, které zanechala **oficiální historiografie**. Všechny tři proudy je velmi obtížné srovnávat, poněvadž neměly stejné podmínky pro práci. Co se však zdá být všem společné je, **že všechny tři sloužily politickým cílům, a to jim zabránilo dopracovat se k hlubšímu filozoficko-politickému nadhledu**. Současně je třeba však konstatovat, že všechny tři dosáhly ve studiu konkrétních historických témat řady úspěchů. To však umožní náležitě zhodnotit teprve důkladná analýza celého poválečného vývoje naší historiografie. Komparace výsledků této analýzy s tendencemi ve světové historiografii by pak mohla pomoci určit perspektivy a úkoly naší historiografie pro příští období. Již dnes je však možno konstatovat, že právě probíhající revoluční změny v naší společnosti otevírají historii nové možnosti. **Pluralismus a demokracie nového systému umožňují, aby se historie stala otevřenou vědou**. Je třeba vycházet z toho, **že k dosavadní sumě poznatků, pohledů a možností se zítra připojí další**. Odpověď historika nebude nikdy definitivní. **Nahrazování zastaralé absolutní pravdy jinou absolutní pravdou, která také brzy zastará, postrádá svůj smysl**. Bude třeba se smířit s tím, že neexistuje pouze jeden historismus a jedna ontologie, ale **budou existovat historismy a ontologie**. Bude třeba zřejmě přiznat, **že všechny snahy po integrální historii člověka jako nositele jejího smyslu ztroskotaly**. Četné pokusy o takovou historii nebyly zatím ničím jiným, než **kamuflovanou filozofií ideálů člověka**.

Podobně ani jiné společenské vědy nedokázaly se zcela vyrovnat se složitým historickým dědictvím 19. století. Teoretické kombinace a **modifikace pěti známých modelů společenského vývoje Veblenovy ote-**

vřené společnosti⁶, Marxovy třídní společnosti, Durkeimovy reformistické společnosti⁷, Webrovy racionální společnosti⁸ a Paretovy společnosti elit⁹ — nepomohly mnoho ke zvládnutí velkých společenských procesů 20. století. Dědictví 20. století bude patrně ještě složitější. Bude naplněno velikými nadějemi, ale i obavami z budoucího vývoje. Historie 20. století je naplněna velikými úspěchy, ale také nezdary, omyly a pády. Nerovnosti a asymetrie všeho druhu a často globální povahy budou představovat tíživý dluh do příštího století. Historický vývoj 20. století světa nachází svůj **odraz v jiných částech světa**. Historie se tak stala poprvé historií světovou, stejně jako minulost se stala minulostí celého světa. Zrychlující se vědeckotechnický pokrok začal všude vyžadovat nové společenské formy a nová schémata myšlení a jednání. Konec evropské převahy a **probuzení „třetího“ světa přinesl novou polarizaci světových sil**. Vedle starých tradičních antagonismů vynořila se nová **vrstva tzv. globálních problémů**, které představují vážné nebezpečí pro další osudy lidstva.

⁶ Veblen, T.: *The Peace of Science in Modern Civilization*, New York 1919; *The Theory of the Leisure*, New York 1922

⁷ Durkheim, E.: *Division of Labour in Society*, New York 1947

⁸ Weber, M.: *Einleitung in die Wirtschaftsethik der Weltreligionen*, Stuttgart 1968

⁹ Pareto, V.: *Traite de sociologie générale*, Geneva 1968

Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa

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

J. Á. Komenský

Druhý sjezd pedagogické společnosti po listopadu 1989

Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa

řádný plenární sjezd České pedagogické společnosti při ČSAV spojený s pracovní konferencí ve dnech **20. a 21. listopadu 1992** v areálu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n. Labem, v budově pedagogické fakulty, Hoření ul. 13.

Plenárního sjezdu a pracovní konference se zúčastnily delegace všech poboček České pedagogické společnosti, s radostí byli přivítáni hosté z blízkého i vzdálenějšího zahraničí, zástupci Slovenské, Polské, Bulharské, Maďarské, Slovinské a Chorvatské pedagogické společnosti. Celkem bylo přítomno 170 účastníků.

Organizačního zabezpečení sjezdu se ujali pracovníci Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n. L. pod vedením prorektora doc. dr. J. Vomáčky. Místo jednání pro plenární zasedání i pro práci v sekcích, pro přátelská setkání, stravování i ubytování bylo bezchybně připraveno a dokonale funkční. J. M. Prof. Dr. J. Kupka, CSc., rektor UJEP, pronesl svůj projev po návratu z USA na závěr konference a pozval členy výboru a zahraniční hosty ke krátké návštěvě.

Hlavní části programu byly: Zpráva hlavního výboru ČPdS při ČSAV za uplynulé období a úvod do problematiky konference, volba sjezdových komisí, koreferáty garantů odborných sekcí konference, práce v sedmi sekcích,

kulatý stůl s besedou o činnosti ČPdS, referáty zahraničních hostů, zprávy ze sekcí, zprávy komisí, schvalování stanov a volby nového hlavního výboru.

Přehled problémů odborných sekcí konference i ČPdS

- A – Filozofie výchovy a obecná pedagogika — Prof. Dr. S. Kučerová, CSc.
- B – Dějiny pedagogiky — Doc. Dr. D. Čapková, DrSc.
- C – Srovnávací pedagogika — Prof. Dr. V. Pařízek, DrSc.
- D – Pedagogická psychologie — Prof. Dr. Z. Helus, DrSc.
- E – Školní pedagogika a reformy — Prof. Dr. J. Kotásek, CSc.
- F – Didaktika obecná a oborová — Prof. Dr. F. Malíř, DrSc., Prof. Dr. J. Maňák, CSc.
- G – Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času — Doc. Dr. Z. Jesenská, CSc.
- H – Pedeutologie a teorie školské správy — Prof. Dr. B. Blížkovský, CSc.
- CH – Pedagogické měření a metodologie pedagogického výzkumu — Ing. P. Byčkovský, CSc., Doc. Dr. J. Mareš, CSc.
- I – Speciální pedagogika — Dr. V. Linc

Zpráva výboru ČPdS při ČSAV a úvod konference

Blížkovský, B., předseda ČPdS při ČSAV

V naší době
se lidské dějiny stávají
stále více závodem
mezi výchovu a katastrofou.
G. H. Wells

Milé kolegyně, milí kolegové, draží hosté, vážené shromáždění,

scházíme se v době nebývalých nadějí i obav. Těžko sčítat čeho je více. Nedávné šance jako by se vytrácejí, proměňují se v problémy, které mají zřejmě komplexnější i osudovější charakter, než si většinou připouštíme. Perspektivy demokratické Evropské unie jsou nadále strhující. Vize „konce dějin“ Fukujamy vyznívá triumfalisticky. Sílí kritiky a tendence futurologické, restaurační i realistické. Poslední zpráva „Římského klubu“ konstatuje

první globální krizi a náš stát, založený před tři čtvrtě stoletím na ideách humanitní demokracie se podařilo opět rozložit.

Téma i kontext našeho jednání vyžaduje proto plné soustředění, historický i mezinárodní nadhled, kritické zvážení alternativ, navázání na tradice a hodnoty osvědčené i nová paradigmatata, novou orientaci. Dnes opravdu není doba, kdy o nic nejde. Naléhavě potřebujeme odborně fundovanou koncepci a ne programovou bezprogramovost, krátkozraký utilitarismus a omezený izolacionalismus od světového dění.

Naše setkání sleduje dvojí cíl, je řádným sjezdem ČPdS při ČSAV spojeným s vědeckou pracovní konferencí uzavírající jubilejní rok J. A. Komenského, 55. výročí úmrtí T. G. Masaryka, hodnotící naši situaci a odbornou činnost v době turbulentních změn po 3. výročí 17. 11. 1989.

Dovolte, abych nejprve podal zprávu o činnosti hlavního výboru ČPdS při ČSAV za uplynulé více než dvouleté období od 26. 5. 1990 do 20. 11. 1992 a připojil několik úvodních myšlenek k naší konferenci.

Průběžné informace ve zpravodaji i ve zvláštních listech adresovaných všem členům dovoluji, abych připomenul jen základní směry, výsledky i problémy naší činnosti. Uvede pouze fakta významná pro naše jednání.

Odborné zhodnocení bezmála třicetileté historie ČPdS při ČSAV nás čeká. Její vznik r. 1964 byl nesporně výrazem ozdravných proudů 60. let. Slibné začátky — vzpomeňme aspoň „ducha Trnavy“ a metodologické konference v Olomouci — však záhy vystřídala třetí vlna totalitních represí po sovětské okupaci, která dovršila zdecimování našich řad, zahájené okupací fašistickou a gradované čistkami pounorovými. I když ani v nejtemnějších dobách neustalo hledání cestiček světla, listopad 1989 naši Společnost v dobrém stavu nezastihl. Přes urgence trvalo bývalému hlavnímu výboru půl roku, než se odhodlal svolat mimořádný sjezd v Brně dne 26. 5. 1990. Déle nebylo možné totiž vyčkávat — měsíc předtím (27. 4. 1990) byl v Bánské Bystrici zvolen nový výbor Slovenské pedagogické společnosti při SAV.

Ke cti našeho oboru budíž připomenuto, že to intenzivní práce na obnově československé vzdělanosti nezdrželo, začaly hned po listopadu i před ním. Již koncem ledna 1990 byla např. oběma novým ministrům předána prvá komplexnější expertíza k nejnútnejší reformě základních a středních škol (Pedagogická orientace č. 1.) iniciovaná a podporovaná ministrem L. Kováčem a v podstatě ignorovaná ministrem M. Adamem.

Náš prvý polistopadový výbor ČPdS byl zvolen v Brně 26. 5. 1990. Funkci předsedy vykonával do konce roku 1990 prof. dr. J. Kotásek, od 1. 1. 1991 prof. dr. B. Blížkovský. Z úsporných i provozních důvodů se od 1. 3. 1991 přesunul na Masarykovu univerzitu i sekretariát Společnosti.

Byli jsme si vědomi, že úkoly, před kterými stojíme, přesahují naše fun-

kční období i možnosti. Přesto jsme se s nimi potýkali, myslím, s elánem. Tak mnohé překážky jsme však přece jen nečekali. Mohli jsme být mnohem dál, kdyby naše i učitelské odborné iniciativy nacházely příznivější odezvu.

Od počátku se nová orientace činnosti ČPdS dařila lépe mimo Prahu, než v Praze, kde ve stínu velkých události oživovala pobočku hlavně naše vědecká tajemnice doc. dr. Z. Jesenská. Nový výbor pražské pobočky v čele s kolegou doc. Ing. P. Byčkovským byl vlastně zvolen až počátkem tohoto měsíce. Není divu, že vznikaly i jisté odstředivé tendence a že jsme se tu setkávali i s názorem, že by bylo lepší založit Společnost novou. Pasivita na straně jedné a pseudoradikální i nihilistické postoje na straně druhé jsme trpělivě překonávali po Masarykovsku: konkrétní, cílevědomou, soustavnou konstruktivní práci se všemi ochotnými. Oborový i společenský význam naší akademické společnosti volně přičleněné k ČSAV (od 1. 1. 1993 k ČAV) je podle našeho názoru mimo pochybnost. Rada vědeckých společností též velmi významně usnadňuje naši kooperaci s desítkami vědeckých společností u nás i v zahraničí.

Velkou překážkou je rozšířená i rozšiřovaná nedůvěra v naše obory. V povědomí odborné i laické veřejnosti přetrvávají i antipedagogické postoje. V obtížných podmínkách oprávněné i neoprávněné kritiky, často i v situaci paušálního odmítání, jsme krok za krokem usilovali o postupnou rehabilitaci československé školy i pedagogiky. „Filipiky proti Misomúsům“ jsou opět svrchovaně aktuální.

Na mimořádném sjezdu jsme si předsevzali obnovu odborné úrovně a humanitně demokratické orientace našich oborů, přemáhání důsledků často až servilní a lokajské služebnosti některých pedagogů vůči totalitní ideologii a moci, podporu konkrétního, nezávislého, odborně kompetentního pedagogického myšlení i jednání, odpovídajících našim humanitně demokratickým tradicím i soudobým světovým trendům. Shodli jsme se i na překonávání izolace naší pedagogiky od života škol, od pedagogického rozhodování a dění, od hraničních oborů věd a kultury, od našich dobrých národních tradic i od širších souvislostí soudobého lidského života a světa.

Největší pozornost jsme věnovali utváření příležitostí pro konkretizaci nových hodnotových orientací, pro tvůrčí dialogy, pro kritické myšlení, pro hledání nových projektů a perspektiv na užších i širších **poradách o nápravě věcí pedagogických** (od besed na školách, v pobočkách, klubech, přes rozšířená zasedání hlavního výboru, okresní, regionální i celostátní konference, až po světové kongresy). I když mnohé neodpovídalo představám účastníků, ani představám našim, myslím, že i zakládající členové potvrdí, že tak bohatá nabídka dosud u nás nebyla. Jen v letošním roce se u nás konaly 3 významné světové konference:

- Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století (Praha 23.-27. 3. 1992)
- Československo — Evropa a svět, věda a umění v mezinárodních souvislostech (Praha - Bratislava 25. 6.-2. 7. 1992)
- Demokracie — výchova a rozvoj (Světový kongres srovnávací pedagogiky — Praha, 8.-14. 7. 1992)

Navíc se v Praze 9.-10. 4. 1992 sešlo zasedání Evropské asociace učitelského vzdělávání (ATEE).

Připočteme-li k tomu řadu významných akcí ve všech místech našich poboček (Praha, Ústí nad Labem, České Budějovice, Hradec Králové, Plzeň, Ostrava, Olomouc, Brno) i mimo ně (zejména v Přerově, Uherském Brodě, Hodoníně) a znovuotevřené kontakty zahraniční, nebylo v lidských silách vše absolvovat, náležitě zhodnotit a zažít. I proto jsme svolali tuto konferenci, abychom se vzájemně informovali a oddělovali zrna od plev.

Naši polistopadovou situaci a orientaci jsme se pokoušeli zmapovat v březnu 1991 v Brně na celostátní konferenci „J. A. Komenský a přítomnost“ za účasti téměř 500 delegátů z celé ČSFR. Odborný, společenský i státotvorný význam tohoto setkání je srovnatelný s prvním sjezdem československého učitelstva r. 1920 za účasti prezidenta T. G. Masaryka. Základní programové cíle formulované na této konferenci (Pedagogická orientace č. 1.) mají dlouhodobější charakter, zůstávají v platnosti i pro naše jednání. Jde o **kritickou, ale objektivní analýzu** předlistopadového období, v kterém se nepochybně udělalo i kus poctivé práce. Dnes k tomu ovšem přistupuje i kritické hodnocení let polistopadových. Víme vůbec např. co se fakticky odehrává v našich školách, jaká je úroveň vnitřní pedagogické práce a výchovně vzdělávacích výsledků? Nadále jde o **koncepční reálné programy** zdokonalování československého školství i věd o výchově i o konkrétní expertízy a zdůvodněné návrhy k jejich postupnému uskutečňování.

Z průběhu dosavadních konferencí vyplývá i následující doporučení. Poznali jsme, že nestačí zdůraznit aktivní vklad každého účastníka, vyložení pracovní a programový ráz našich jednání, potřebu soustředění na hlavní problémy a ohleduplné hospodaření s časem. Stále naléhavější je i atmosféra vzájemné tolerance, klima akademické svobody i odpovědnosti, pluralita zdůvodněných názorů, v níž se nikdo nemusí obávat otevřeně pronést svůj názor, v níž existuje právo na omyl, v níž se diskutuje zásadově, se zápallem, ale věcně, v níž se i rapíry poznávání střetávají kulturně. Spektrum našich specializací, postojů, zájmů, očekávání i potřeb se rozšířilo natolik, že nelze každému vyhovět zcela. Zatím co někteří jsou zklamáni, že závěry nejsou dost konkrétní, druzí jsou dotčeni i pro pouhá doporučení. Přesto

— či právě proto — se domníváme, že společná setkání ke komplexnějším otázkám mají čas od času smysl. Zejména dnes, v období velkých, překotných i chaotických změn se potřebujeme lépe orientovat, funkčně sdružovat, bezprostředně informovat i inspirovat a stimulovat. Využívat synergického efektu týmového hledání. S vědomím různosti i sounáležitosti hledat a nacházet nezbytný **konsensus**, bez něhož se každá pospolitost rozpadá.

Ve zprávě za r. 1991 jsme konstatovali: „zastoupení kompetentních odborníků v decizní sféře je nadále tak nedostatečné, že míra subjektivismu v rozhodování o otázkách výchovy a vzdělávání stále spíše narůstá, než klesá“. Obnovujeme proto postupně **činnost 10 odborných sekcí** a po vzoru lékařů jsme i my podnítili ustavení nezávislé, samosprávné a otevřené **Rady pedagogických věd** s nejvyšší možnou odbornou i morální autoritou, jako výraz oborové odpovědnosti i obecně prospěšné iniciativy. Jejím hlavním posláním je omezování subjektivismu, objektivizace předkládaných reformních návrhů a prohloubení celkového optimalizačního vlivu našich oborů na výchovu a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Rada dosud přijala a kompetentním činitelům předala 3 závažná doporučení: ke školské reformě (Pedagogická orientace č. 4), k rozvíjení oborových didaktik a ke vzdělávání učitelů (Pedagogická orientace č. 5), která jsou východiskem i pro příslušné sekce našeho setkání. Všem, kteří se na odborné činnosti Rady pedagogických věd podílejí (či budou podílet) náleží plné uznání.

Naše práce by nebyla nic platná, kdyby o ní nikdo nevěděl. O naši vzájemnou informovanou a publicitu s mimořádným vypětím pečuje redakční okruh „**Pedagogické orientace**“ v čele s prof. dr. S. Kučerovou. Odborný kvartálník a zpravodaj ČPdS při ČSAV i SPdS při SAV „Pedagogická orientace“ se zatím daří držet při životě spojenými silami vydavatelů, odběratelů, radikálními úsporami i aktivním hospodařením. Je potěšitelné, že stoupá zájem o tento časopis na školách. Jednotlivá čísla vycházejí dle potřeby v nákladu 1 200–2 000 ks, prodávají se a jsou téměř rozebrána. Projevem uznání za prvých pět čísel znovu obnovené Pedagogické orientace je i zvláštní příspěvek Rady vědeckých společností, dovolující vydat referáty této konference.

Prispěli jsme též svými úspěšnými protesty proti necitlivé dani z periodik k záchraně aspoň některých pedagogicko-metodických časopisů. I tak byla jejich struktura, frekvence i náplň podstatně redukována a jejich další existence není bez rizik.

Celá řada neuvážených opatření způsobila téměř „stopstav“ vydávání pedagogické odborné literatury. Ani svrchovaně potřebná díla např. z oblasti pedagogické axiologie, která byla po desetiletí z ideologických důvodů odmítána, nenacházejí dnes ediční možnosti. Uvedená situace je v příkrém

rozporu s našimi aktuálními i budoucími potřebami, ohrožuje naši vzdělanost. To je též důvodem pro iniciativní návrh ČPdS na obnovu svépomocného osvětového a učitelského nakladatelství „**Dědictví Komenského**“, které bylo založeno roku 1892 při oslavách 300. výročí narození J. A. Komenského a které v dalších desetiletích vydalo většinu odborné literatury našich oborů.

Svépomocné ediční možnosti se rýsují. To hlavní nás však čeká. Dokážeme nabídnout hodnotné, čtivé i prodejné tituly? Obhájíme čest české pedagogiky i v soudobých podmínkách? Šanci máme. Záleží na každém z nás. Jako první krok vypisujeme pod názvem „Dědictví Komenského“ stálou autorskou soutěž původních pedagogických prací od brožur, zachycujících konkrétní zkušenosti, až po čtivé odborné monografie. Prvé nabídky bychom rádi soustředili již do 28. 3. 1993. Soutěž je samozřejmě přístupná všem tvořivým z Československa i zahraničí. Chceme tak podpořit vydávání dobrých knih pro celou českou i slovenskou pedagogickou obec.

Slibně se rozvíjí naše kooperace s hraničními vědeckými společnostmi doma i v zahraničí. Nejtěsnější byly přirozeně naše pracovní kontakty se Slovenskou pedagogickou společností při SAV. Vydáváme společně „Pedagogickou orientaci“, otevřená je příprava pedagogických encyklopedií i vysokoškolské učebnice pedagogiky. Je naším vroucím přáním, aby se funkční česko-slovenské vztahy prohlubovaly na pedagogickém poli i nadále. Horovat pro Evropské společenství a zároveň zanedbávat jeho česko-slovenskou dimenzi je nelogické i nemorální. Jiří Dienstbier i jiní odsuzují utváření nových mezí jako „holý nesmysl“. Znalci odkazu Masaryka Tomáše i Jana potvrdí, že oba by mnohé naše současné představitele pranýřovali za projevy omezeného českého i slovenského separatismu, za neodpovědné přehlížení nejvlastnějších tradic i zájmu našich národů, za povzbuzování sil, které vyvolaly 1. a 2. světovou válku a dosud se nesmířily s jejich výsledky, za oslabování demokracie a stability ve střední Evropě.

Nás přirozeně zajímají hlavně pedagogické příčiny i důsledky toho, co prožíváme. Zkušenosti vyspělých zemí přece potvrzují, že emancipační i integrační snahy jsou slučitelné. Jestliže se to dnes u nás nedaří, není na vině jen evidentní selhání mnohých politiků, jde i o důsledky občanské nedovzdělanosti, vyvolané totalitními deformacemi naší školy a pedagogiky. Není zřejmě náhodné, že většina těch, kteří dnes tak vehementně prosazují zrušení jakékoliv právněpolitické kontinuity Československa, neměla ani možnost hlouběji zažít humanitní a demokratické ideály, na nichž bylo založeno. Odkaz největší osobnosti našich moderních dějin T. G. Masaryka náležitě neznají. Mnozí si stále pletou vznik ČSR a „VŘSR“ a pokud si vzpomenu na 28. 10., pak je to pro ně „Den znárodnění“. Podobné tra-

gické anomálie soudobého světa by měly být pro nás výzvou k opravdové konkrétní výchově k humanitní demokracii i pro mnohem intenzivnější výchovu k mezinárodnímu porozumění v celé střední Evropě i jinde. Skvělý příklad pedagogického řešení francouzsko-německých vztahů je nám k dispozici.

Navázaly jsme dobré kontakty s našimi psychology, sociology i filozofy i s řadou sesterských pedagogických společností v zahraničí. Jsme šťastni, že čelní představitelé Polska, Maďarska, Slovinska i Bulharska jsou tu přítomni. Děkujeme i za projevený zájem řady dalších zemí. Těšíme se na konkretizaci naší další spolupráce, otevřené všem.

Nejvýznamnější vědecké i mezinárodní aktivity ČPdS souvisely přirozeně se světovými oslavami 400. výročí narození J. A. Komenského. Podnítili jsme např. vyhlášení „Roku výchovy a vzdělávání“. Úspěšným startem k tomuto jubileu bylo již vzpomenuuté setkání tvůrcí pedagogické obce Československa v Brně 25.–26. 3. 1991. Závěrem Roku výchovy a vzdělávání dáváme k úvaze, zda by se naše Společnost neměla přihlásit k stále aktuálnějšímu odkazu J. A. Komenského i ve svém názvu — místo ČPdS při ČSAV „ČPdS J. A. Komenského“.

Souvislosti s přípravou světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze (9.–14. 7. 1992) byla ČPdS přijata za člena Světové společnosti pro srovnávací pedagogiku (CESE). Prvé významné pracovní kontakty jsme navázali i s akademickými pedagogickými společnostmi Rakouska a SRN („Österreichische Pädagogische Gesellschaft“ a „Deutsche Gesellschaft für Enziehungswissenschaften“). Za zmínku stojí naše účast na 13. kongresu DGfE v Berlíně 16.–17. 3. 1992, řešícím situaci pedagogických věd mezi modernou, krizí moderností a postmodernou, na zasedání ATEE v Lyonu i na zasedání expertů Rady Evropy o sekundární školství na téma „Autonomie a odpovědnost školy“ (Fuldata, 5.–7. 10. 1992). Stále bohatší vědecké a odborné mezinárodní aktivity vykazuje rostoucí počet našich členů, poboček i pracovišť.

Závěrem zprávy o činnosti výboru ČPdS dovolte malou statistiku. Za 30 měsíců našeho funkčního období od června 1990 do listopadu 1992 zasedal Hlavní výbor 12 × (z toho 4 × rozšířeně), Rada pedagogických věd jednala 4 ×. ČPdS má 8 poboček a 10 odborných sekcí. Máme 402 členy. Došlo i k jejich poměrně výrazné obměně. Od 26. 5. 1990 136 členů své členství zrušilo, 26 členů zemřelo a 92 členů bylo nově přijato. Vážným problémem jsou „mrtvé duše“, více jak 100 členů dluží své příspěvky. Počtem členů náleží ČPdS k menším společnostem, nejlivnější i nejbohatší společnosti mají až 3 000 členů. Samotná „Jednota matematiků a fyziků“ má 4 × více členů než my. V tomto směru nám mohou být příkladem naši předchůdci v období 1.

ČSR, kterým se kolem Škol vysokých studií pedagogických podařilo vytvořit mimořádně hodnotná i vlivná reformní hnutí tvůrčích teoretiků i praktiků. Dobrému výběru nových členů nutno proto věnovat větší pozornost, každý z nás by měl ještě v tomto školním roce získat aspoň jednoho pokračovatele i z řad tvůrčích učitelů, ředitelů a dalších vedoucích pedagogických pracovníků, kteří mají hluboký zájem a předpoklady pro odbornou práci. V prvé řadě jde samozřejmě o zkvalitnění naší členské základny.

Zprávu o hospodaření Společnosti přednese dr. J. Beran za revizory. Uvedu jen, že příštímu výboru předáváme Kč 100 000,- získaných aktivním hospodařením, z úspor, z prodeje Pedagogické orientace i z dotace k vydání odborných referátů této konference. Od počátku naší činnosti bylo zřejmé, že nemůžeme hospodářit tak, jako před listopadem, kdy většinu dotací spotřebovaly mzdy aparátu a jiné interní účely na úkor odborné činnosti. Roční příspěvek Kč 50,- náleží k nejmenším. Skládá se z příspěvku členského (Kč 20,-) a z příspěvku na časopis (Kč 30,-). Za Kč 30,- dostává každý člen čtyři čísla Pedagogické orientace na svou adresu (jedno číslo za Kč 7,50), má tedy nejvýraznější slevu. Náklady na jedno číslo Pedagogické orientace přesahují přitom Kč 30,-.

Máme připravené i nové stanovy. Věnujte proto, prosíme, jejich návrhu pozornost. Hlavní dík za úpravy náleží pražské pobožce, konkrétně kolegyni E. Opravilové a kolegovi P. Byčkovskému. Domníváme se, že podporují akademickou svobodu i plnou samosprávu poboček, sekcí a dalších týmů, orientují k vyšší odbornosti, demokratičnosti i odpovědnosti naší pedagogické obce.

V duchu vašeho pověření jsme se snažili pracovat cílevědomě, konstruktivně, s plným nasazením. Vykonáno bylo nemálo, **v ovlivňování pedagogického rozhodování i dění však stále narážíme na značnou setrvačnost i resistenci.** Určité výsledky jsou, vyžadují ale neúměrně mnoho úsilí i času. Proces přesvědčování naší decizní sféry o potřebě takové samozřejmosti jako jsou tzv. standardy (projekty minimálních výchovně vzdělávacích výsledků) — jejichž význam se dnes běžně uznává — trval např. dva roky, od ledna roku 1990.

I v překonávání slabin a jednostranností našich oborů jsme stále na počátku. Nelze se s tím spokojovat, nejdůležitější je být na správné straně. Období opravdové všenápravy v duchu potřeb Evropské unie 21. století nás teprve čeká, může u nás probíhat dokonce v podmínkách těžších, než máme dnes. Vůči našim nedostatkům nutno proto vystupovat mnohem kritičtěji, a naopak konkrétní pozitivní výsledky naší práce bychom měli více podporovat i popularizovat. Soupis všech nových skript, sborníků a knižních

publikací vydaných v regionech poboček po 1. 1. 1990 zůstal nesplněn a měl by proto náležet k prvním úkolům příštího roku Společnosti.

Mezinárodní srovnávání nevyznívá jen v náš neprospěch. Dobře se učit ode všech dokáže jen člověk s vyvinutým vědomím vlastní identity. Zatím až příliš často vyléváme s vaničkou i dítě. I naše trpké zkušenosti náleží k našim potenciálům, máme na co navazovat, máme s kým spolupracovat. Začali jsme s obnovou naší členské základny, máme odborný kvartálník, Radu pedagogických věd, její doporučení, obnovujeme odborné sekce a kluby, získali jsme cenné zkušenosti ze světových kongresů, máme i jisté úspory na další nejnnutnější činnost.

Využijeme-li dobře naše tradice a otevřenější zahraniční kontakty, máme se o co opřít a pokračovat v našem poslání. Podaří-li se nám předkládat konkrétní analýzy i konstruktivní projekty, rozvinout vazby s tvůrčí praxí, překonávat pasivitu, netrpělivost, dezorientující, odstředivé i chaotické tendence, podaří se nám dost.

Chtěli bychom být Společností funkční, která pomáhá ke svépomoci, která sdružuje a porovnává všechny alternativy kultivace člověka a lidského světa od školy zrození až po školu stáří, od pedagogiky požímané exaktněji až po směry hermeneutické a duchovnědní, od pedagogiky vojenské, až po pedagogiku náboženskou.

Jsme pro pluralismus zdůvodněných názorů, našemu přesvědčení se přičítají jen názory neodborné, nehumánní a nedemokratické, postoje neodpovědné, pověřené a antipedagogické. Chceme být Společností, kde každý má své přesvědčení, svou identitu, kde však též nevyhasla touha po dialogu, vyslechnutí druhého, po vzájemnosti a jisté solidaritě, kde je možné hledat, docilovat kompromisů i jistého odborného konsensu. Jsme pro mnohost jednoty a jednotu mnohosti. Jsme pro Společnost, v níž je možné nesouhlasit a nedělat si tím nepřátele. Zkrátka společenství pomáhající v odborné práci nám všem a pro všechny. Společenství, kde každý člen nalezne i nezbytnou záštitu, vyjde-li v zájmu dobré věci „s vlastní kůží na trh“. Společnost, která by gradovala naše odborné i morální kompetence, která by nám připomínala i naši odpovědnost.

Potřebujeme hlavně členy, kteří by byli důstojnými pokračovateli českého pedagogického myšlení v duchu tradic J. A. Komenského, národních buditelů, G. A. Lindnera, T. G. Masaryka, O. Kádnera, J. Hendricha, O. Chlupa, Jana Uhra, V. Příhody, J. Patočky i jednoho ze zakládajících členů naší Společnosti F. Singuleho.

Dovolte ještě úvodní slovo ke konferenci o tradicích a perspektivách české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa. Nejde jen o školu a pedagogiku, jde o naši vzdělanost, morálku, kulturu,

podnikavost v nejširším smyslu, o naše rovnoprávné postavení a mezinárodní vztahy v Evropě. Naše tematika je komplexní, programová. Ukládá nám ji profesionální odpovědnost, naše národní existence, doba, kterou prožíváme.

Nejde o téma nové, úspěšně je řešil již J. A. Komenský i T. G. Masaryk. Vynořuje se vždy, když dochází k závažným historickým proměnám. Aní my nechceme projednávat naše tradice a perspektivy samoučelně, hledáme především soudobou pedagogickou orientaci, funkčnější výběr základních výchovně vzdělávacích hodnot, poznání jejich historické kontinuity i diskontinuity. Jde o celkové kritické zhodnocení idejí, které by byly co nej-spolehlivějším základem výchovy — přítomné i budoucí, které poskytují dostatečný výhled i nadhled, otevírají nové možnosti, omezují rizika, podporují naše přednosti a napravují naše vady: odpovídají žádoucímu vývoji Evropy i soudobého světa.

Jde o téma otevřené, obecné i jedinečné. Jeho specifčnost za nás nikdo nevyřeší. Filozofii české školy a pedagogiky, problémy naší identity či konformity, otázky výběru národních výchovně vzdělávacích hodnot nelze přejímat, musíme si je řešit především my sami. Zároveň jde však o otázky více či méně společné, mezinárodní, které sami nevyřešíme, které vyžadují i těsnou kooperaci s ostatními národy. Pojetí naší konference je proto systémové a otevřené, odpovídá známé výzvě „mysli globálně, jednej lokálně“. Zahrnuje dimenzi osobnostní, školní, regionální, národní, evropskou i světovou. Nejde o nadsázku. Od časů, kdy rektorem Karlovy univerzity byl Jan Hus, přes Komenského, K. Havlíčka Borovského, F. Palackého až po T. G. Masaryka, byla česká otázka spojována s realizací hodnot všelidských. **Jde o smysl existence naší i ostatních národů Evropy** (především střední) **na prahu 21. století.** Jde o vztah výchovy národní a nadnárodní, interkulturní. Jde o **vztahy mezi univerzalitou, pluralitou i singulární identitou lidského života a světa vůbec.** Bez postžení tohoto širšího kontextu nepokročíme výrazněji ani v řešení kardinální pedagogické otázky dneška: „**Co činit, aby rozporuplná životní situace lidí moderní civilizace byla vůbec (nebo aspoň podstatně lépe, než dosud) pedagogicky zvládnuta?**“

„Svět se mění tak rychle, že výchova a vzdělávání nestačí ani reagovat“, konstatoval např. předseda VIII. světového kongresu srovnávací pedagogiky W. Mitter v Praze r. 1992. Mnohem závažnější než množství a tempa změn jsou však jejich kvality, hodnotové významy a vývojové trendy. V tomto směru přibývá zřejmě více hrozeb, než nadějí.

Ani naděje vkládané do demokratických změn střední a východní Evropy nejsou již tak optimistické jako dříve. „Jen náprava důsledků občanské války v Jugoslávii si vyžádá nejméně 50ti let úsilí“, připomenul v létě 1992 na

světovém kongresu v Praze M. Vorbeck z Evropské rady ve Štrasburgu. **Obnovu demokracie brzdí často více bída duchovní, než materiální,** projevují se nebezpečné kyvadlové efekty, hrozí i extrémní tendence bojující proti staré totalitě zaváděním nové totality. Důsledky pověstné „Berlínské zdi“ nejsou ještě překonány a již se zakládají nové „zdi“ v hlavách a srdcích lidí, mezi národy i státy. Budoucí Evropa však potřebuje rozhodně více konstruktivních kooperací, než hranic a destruktivních separací.

„To hlavní, co chybí zemím střední a východní Evropy, jsou nové konstruktivní i adekvátní cíle“, prohlásil přední expert Světové banky Stefen Heynemann v létě 1992 v Praze na Světovém kongresu o výchově, demokracii a rozvoji. „Naše současná civilizace spočívá materiálně na mimořádně úspěšné technologii a duchovně prakticky na ničem“, konstatuje poslední zpráva „Římského klubu“. Rozpor mezi kvalitativně novým propojením sociálně přírodních ohrožení lidského světa a převažujícím egocentrickým způsobem lidského života je nadále neúnosný. Potřeba nového hodnotového systému, jenž by se stal základem nové životní stability jednotlivce i společnosti, je akutní. Výchova k nové kvalitě lidského života se pokládá za univerzální klíč k lepší budoucnosti. „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ je znovu prioritou priorit. Dramatický průběh 20. století tak potvrzuje poválečný výrok anglického sociálního kritika Herberta Wellse: „V naší době se lidské dějiny stávají stále více závodem mezi výchovou a katastrofou“.

Hodnoty Masarykova humanismu, demokratismu a kritického realismu jsou proto dnes aktuálnější, než kdykoliv dříve, mají trvalou platnost, **náleží k nejcennějším základům kultury československé i všelidské.** Chceme-li se vyvarovat dalších osudových omylů, měli bychom je dodržovat, bránit a tvořivě rozvíjet a ne se od nich odvracet. Při zrodu Československa vyzýval T. G. Masaryk k „revoluci hlav a srdcí“. Tvoříce nové poměry, chceme tvořit nové lidi, slibovali jiní. Jen málo z toho se uskutečnilo. Dosud si všichni ani plně neuvědomujeme, proč. Největší etickou, politickou, hospodářskou i kulturní krizí naší novodobé historie, v které jsme se po rozpadu první ČSR na půlstoletí vinou nesnášenlivých a prospěchářských totalitních režimů octli, způsobil i náš odvrát od připomenutých ideálů. Všelidské hodnoty moudré humanitní demokracie a harmonického rozvíjení člověka, společnosti i přírody naší vlasti ukazují proto i nejspolehlivější cesty z našich labyrintů soudobých.

Závěrem nelze než apelovat k odpovědnosti všech bez výjimky za obranu základních hodnot národních i všelidských. Naše historie i současnost potvrzuje, že nejsou zdaleka tak samozřejmé, jak by se mohlo zdát. I na pedagogické činnosti nemálo závisí, zda se připomenuté hodnoty promění v reálné zdroje kultivací nebo v ohrožené, hynoucí vzácnosti. **Výchova ne-**

ní totiž jen projevem humanismu, je i jeho produkcí, je základním prostředkem jeho uplatňování a rozvíjení v reálném životě.

Nebývalá rizika moderní doby, plynoucí z nechtěných důsledků enormní lidské aktivity, z masového odcizování se člověka přírodě, druhým lidem i sobě samému, z lidské zaostalosti, nedbalosti i organizované zločinnosti, zneužívající všeho k úzce prospěchářským i agresivním cílům, dosahující rozměrů hrozících obecnou zkázou lidského světa. Není proto divu, že se do centra pozornosti novodobé všenápravy dostává axiologie. Oč hlubší a všestrannější jsou nemoci doby dnešní, o to naléhavější je patřičná hodnotová orientace veškerého lidského poznávání, jednání i hodnocení. **Pedagogická axiologie a výchova hodnot se stává zřejmě novou nadějí i dominantou světové pedagogiky na prahu 21. století.**

Pro ilustraci dva zážitky z mého dětství prožitého zde — v severních Čechách. Mají, myslím, co říci k naší tematice. Nedaleko odtud, v bývalých Ervěnicích, jsem začal chodit do moderní Masarykovy školy. Rád vzpomínám i na výlety na zámeček Jezeří, do krásných Krušných hor. Dnes náleží tato oblast k nejpostiženějším místům Evropy. Zámek Jezeří trčí nad vydolovanou propastí, Ervěnice neexistují. Co vše se za jeden lidský život změnilo! Druhý zážitek je z Ústí nad Labem před druhou světovou válkou. Na náměstí jsem tu poprvé poznal typický jev 20. století: davy lidí, demagogické projevy, tlampače, bubny, píšťaly, standardy, henleinovská hesla — zkrátka propagandu masových shromáždění. Karel Čapek ji tehdy stihl ještě půl roku před svou smrtí pranýřovat jako ďábelský vynález antidemokratů a burcoval obranu proti jejím rafinovaným polopravdám i jedovatým lžím: „Upřímně řečeno, mám velmi nerad všechno, čemu se říká propaganda. **Polkládám za jednu z největších politických ohavností tohoto věku, že k násilí, jímž byli a jsou lidé a národy ovládnuti hmotně, přistoupila jako poslední vymoženost 20. století propaganda, která ovládla lidi a národy duševně. Násilí zbavuje lidí svobody vůle, propaganda je zbavuje svobodného úsudku.** Není to náhoda, že propagandu jako politickou zbraň objevily diktatury, demokracii je propaganda v podstatě něčím stejně cizím jako násilí. Ale jak víte, i demokracie se musí bránit zbraněmi, jde-li se na ni s flintou a kanónem: a musí se bránit slovem a tiskem, je-li jimi ohrožována ... tahle **duchovní mobilizace**, jíž je nám třeba jako těch druhých zbraní, zatím selhala. Prosím vás, nevíte, čím vinou?“ (Čapek: Na břehu dnů. ČS Praha 1966, str. 400. Lidové noviny, 2. 6. 1938). Bohužel jsme propagandy užili více než dost: doprovází nás v nejrůznějších podobách — umocněných moderními masmédií — dosud.

Od času druhé světové války je disfunkční využívání i zneužívání celé řady moderních lidských poznatků a technologií extrémně riskantní. Hro-

zí neúnosná devastace životního prostředí, znehodnocování zdraví, kultury, lidskosti i zánik lidstva. Naléhavě vyjádřil tento osudový problém F. Dürrenmatt v díle „Fyzikové“. Nejde ovšem jen o fyziky. Zneužito může být téměř vše — i pedagogika, škola a výchova. Jde o obecně etický, politický i ekologický problém, který se dotýká každého z nás. Atomové bomby způsobují nedozírné katastrofy naráz. Zneužití výchovy, tmářství, dezorientující manipulace, propaganda a pahodnoty antikultury ochromující lidský život postupně, mohou však být neméně ničivé, zraní-li jádro osobnosti, její identitu, svobodu a odpovědnost, promění-li člověka v sektářského fanatika nebo v konformního robota a konsumenta. Na totalitu si mnozí zvykli relativně brzy a lehce (Člověk si vždy nějaké útočiště najde), těžko se však napravují její důsledky. Náš exulant z USA prof. J. A. Mestenhauer např. r. 1992 uváděl, jak obtížné je u nás rozvíjet **kritické myšlení**. Ještě jsme s tím nezačali a už se mnozí bojí, abychom to nepřehnali.

Rizika dneška jsou i proto tak značná, že mnohé ekologické a zřejmě i sociálně psychologické, kulturně výchovné a etické deviace mohou být po překročení jistých mezí nevratné.

Svého času byl na stránkách časopisu „Vesmír“ publikován tento pokus: Vhodíme-li žabu do horké vody, brání se, vyskočí. Vložíme-li ji však do nádoby s vodou přiměřené teploty a zahříváme ji pozvolna, ztrácí sebezáchovné reflexy, nevyskočí, nebrání se být „uvařena zaživa“. Zdá se, že i někteří naši lidé ztratili sebezáchovné reflexy lidskosti, mají lokajskou servilnost vůči mocnějším a arogantní přehlížení slabších již zafixované. Jsou apatičtí k nepravostem veřejným i ke krivdám mezi bližními. Na nespravedlnost nereagují, „nevyskočí a nevyskočí“.

V čem tady spočívá odcizení i zrada té části vzdělanců, kteří jsou ochotni sloužit kdykoliv, jakkoliv, komukoliv. V podstatě resignují na své poslání, zrazují „etos“, posléze i „logos“ své odbornosti, neangažují se za život hodnotnější ani za spolehlivější poznání. Vyhýbají se palčivým otázkám, preferují tematiku konjunkturální nebo aspoň indiferentní. Místo aby mýlící se vlivné laiky i politiky přesvědčovali, slabošsky i prospěchářsky se přizpůsobují. V práci věnované akceleraci se např. potlačí faktory retardační, aby oficiální zkrácení ZDŠ o jeden rok bylo „zdůvodněno“. Selhání mnohých odborníků spočívá též v zanedbávání širších souvislostí, v jednostranném scientismu, technokratismu, v metodologickém formalismu, v ignorování morální spoluodpovědnosti, v potlačování lidského svědomí, v tak roztržitém dělbě kompetencí, že nikdo nemůže vlastně za nic. Dělbá práce novodobých specialistů i lidských robotů bývá tak rozparcelovaná, že lze všechny dílčí operace vydávat za úspěšné a přesto při nich pacient umírá. Nemá-li se stát postmoderní éra dobou postsolidární (ne-li

posthumánní) nutno posílit syntetické zřetele k učeněné jednotě lidského života a světa, mnohem výrazněji **kultivovat vnitřní i vnější svět člověka**. Radikálněji překonávat rozštěp našeho života a světa, partikularizaci moderní doby, izolaci věd od etiky a dalších složek kultury, fragmentárnost našeho poznání, jednání i prožívání.

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

Zejména všechny naše pedagogické obory specializace a odborné kompetence nutno proto propojovat i integrovat **celistvým a otevřeným pojetím výchovy, lidského života a světa i jejich moudrou humanitně demokratickou a ekologickou hodnotovou orientací**. V naší odborné činnosti by mělo být Komenského krédo „Kdo prospívá ve vědění a ztrácí v mravech, více ztrácí než získává“ kategorickým imperativem. Pohnutý život našich generací prověřil i slova, jimiž končil článek „Pedagogika a pedagogové“, uveřejněný v Učitelských novinách 12. září 1968: „Nemůžeme zabránit tomu, aby kritizované poměry trvaly i nadále. Můžeme jen konstatovat, že nikdo a nic nezbaví pedagogy odpovědnosti za pedagogiku.“

Koreferáty garantů jednotlivých sekcí

Filozofie výchovy a naše přítomnost

Stanislava Kučerová

Po listopadovém převratu 1989 se všechny společenskovední obory a disciplíny octly v situaci krize a pádu. Dosavadní jednostranná metodologická východiska a hodnotící kritéria, udržovaná nátlakem vlády jediné velmoci, jediné strany a jediné ideologie, se ukázala jako falešná, neobjektivní a nevědecká, přestože se halasně dovolávala nejvyššího stupně vědeckosti.

Také před disciplínami a obory pedagogickými stojí úkol provést **kritickou analýzu** minulého vývoje, vyrovnat se s ním, posoudit, co bylo v teorii nebo praxi výchovy a vzdělávání dobré, co špatné, osvobodit se od nepravdivých stereotypů, hodnotících předsudků a klíšé uplynulých desetiletí a rozvíjet pedagogické obory teoretické i praktické zcela nově, tvořivě, na základě pozitivních národních tradic i na základě poznání vývoje v jiných zemích kulturně vyspělého světa.

Práci na rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky po listopadovém převratu jsme zahájili i na půdě Pedagogické společnosti. V uvedeném duchu jsme uspořádali 1. polistopadovou konferenci ČPdS, která se uskutečnila 25.–26. března 1991 v Brně na téma **J. A. Komenský a přítomnost**. Příspěvky našich členů k řešení úkolů rehabilitace a rekonstrukce přináší kvartálník „Pedagogická orientace“ i další pedagogické časopisy, „Pedagogika“, „Pedagogická revue“, „Výchova a vzdělávání“, „Komenský“ aj. Objevily se nové učební texty, skripta, knižní publikace. Diskutuje se v pobočkách, klubech, na formálních i neformálních setkáních. Naše sekce — filozofie výchovy a obecné pedagogiky — se sešla 23. března 1992 v Praze. Dnes hodláme v započaté práci pokračovat.

Situaci po pádu monistické státní ideologie a marx-leninského světového názoru charakterizuje ve společenské atmosféře ideové vakuum, převládá indiferentní liberalismus, tržní a spotřební hodnotová orientace. Mezi jedinci i skupinami (rodiče, učitelé, žáci, představitelé vládní struktury a sdělovací prostředky), dochází k názorové diferenciaci i na bázi často povrchně, bez hlubší znalosti utvářené představy o tom, co a jak by se ve škole a školství mělo změnit.

Škola přirozeně dýchá atmosférou své společnosti. Dnes je to atmosféra, v níž vedle pocitů uspokojení z polistopadového uvolnění, osvobození od vlády totalitarismu, rozšíření individuálních perspektiv a možností sebeuplatnění rostou i obavy z všemoci peněz a bezmoci ducha, z kořistnictví velkorestituentů, bezohlednosti podnikatelů, rozpadu státu, kolapsu justice, lhostejnosti policie, z toho, že člověk se stává člověku vlkem víc než dříve.

Na každém kroku chybí výchova občana a k občanským ctnostem, výchova k demokracii, k pluralismu a toleranci. Rozumí se skutečná výchova, nikoli fráze a mluvní cvičení na daná témata. Tato výchova u nás absentovala téměř padesát let. S politováním musíme konstatovat, že nám velice chybí znalost národních dějin, domácích kulturních tradic i orientace po situaci ve „Světě“, která není bez problémů a kterou bychom měli vnímat a hodnotit bez apriorní xenofobie, stejně jako bez nekritické xenofilie.

Jak věrohodná může být výchova k masarykovské demokracii a humanitě, když jen málokdo měl příležitost vnitřně se s nimi jako s ideály ztotožnit a když je nyní někteří — bez hlubšího pochopení a prožití — prostě jen vyměnili za symbolické hodnoty minulého režimu jako nová, k ničemu nezavazující, dekorativní či propagandistická hesla. Změnila se pouze hodnotící znaménka: to, co se v minulé éře hodnotilo jako kladné, se nyní odsuzuje. To, co se odsuzovalo, se nyní naopak chválí. Chybí nám hlubší a odpovědnější hodnocení dějinných zkušeností, antropologicko-etická reflexe cílů a hodnot v historické kontinuitě i diskontinuitě, reflexe, která by nás chránila před uvedenou bezperspektivní orientací. Tato orientace je plně závislá na minulém režimu a kopíruje ho jen s opačným rozvržením světla a stínů.

Cítíme potřebu poctivého vyrovnání s bezprostřední minulostí a návratu k myšlenkové kultuře předválečného období, k obnově kontinuity a k opětovnému rozvíjení filozofie výchovy v širším měřítku, než jak ji mohli rozvíjet třeba ojedinělí filozofové-chartisté v předlistopadovém období.

Filozofie výchovy nebyla u nás před válkou chápána jako příslušnost k určité filozofické škole, ale jako široká syntéza duchovní kultury, jako zobecnění kulturního vývoje, které by poskytlo východisko pro celkovou orientaci školy a pro formulaci výchovně vzdělávacích cílů a hodnot.

Filozofie výchovy má u nás tradice, vyznačené myšlenkovým odkazem takových osobností, jako byli J. A. Komenský, T. G. Masaryk, G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner aj. Pro všechny je charakteristické, že usilují o harmonickou **syntézu poznání objektivních přírodních zákonitostí i subjektivního světa kulturní tvorby**, duchovních ideálů a mravních norem. Tato syntéza objektivního a subjektivního světa byla v letech po r. 1948 porušena ve prospěch jednostranně objektálního dialektického a historického materialismu. Svět lidské subjektivity a jedinečnosti, svět lidského

prožívání individuální existence s jeho svobodou a odpovědností, s hledáním smyslu a transcendence daného, byl zneuznán, zavržen, anulován.

I dnes, v době rozvinutých věd o výchově na základě empirie, statistiky, komparistiky a experimentu pocítujeme, jak velice potřebujeme filozofická východiska pro formulaci pedagogických cílů a výběr výchovně vzdělávacích hodnot. Filozofická reflexe o člověku a jeho historickém osudu na základě integrální antropologie vytváří model člověka a jeho kultury v podobě syntézy přírodovědního i společensko-vědního poznání, přičemž nechápe člověka jen jako objekt mezi objekty, nýbrž i jako subjekt mezi subjekty.

Antropologická filozofie výchovy hledí na člověka nejen jako na objekt různých věd, s nímž se zachází jako s faktorem profesionalizace, industrializace či komercializace, ale i jako na subjekt, který je něčím sám pro sebe a pro druhé lidi a oni jsou zase něčím pro něho. Tento přístup implikuje v pedagogice odklon od metod manipulativních k metodám apelativním.

V minulém období jsme byli metodologicky omezeni přístupem, který odsuzoval pedagogiku do role pouhé techniky či technologie zpracování člověka **k předem daným cílům**, stanoveným a formulovaným mimo pedagogiku; jednání pedagoga bylo řízeno skupinovými představami vládnoucí politiky a ideologie. Takový konformismus je nejhorším případem pedagogické nelegitimnosti. Zřetel ke společnosti, v níž a pro níž se vychovává, je přirozeně nutný. Člověk však neuvažuje jen o tom, co je, ale i o tom, co má být. Normy lidskosti nelze konjunkturálně měnit. Pedagogika by proto nikdy neměla oportunisticky sledovat status quo, měla by si uchovávat svou odpovědnost za stav výchovy i vůči činitelům veřejné moci, měla by usilovat o vlastní podíl na spouštění směru a cíle společenského pohybu. Angažovanost pedagogiky nemá být konformní, má to být **pedagogicky odpovědná služba společnosti**.

Mimopedagogické uzavřené soubory cílových hodnot a norem, předem apriori hotových, mohou nabízet i některé systémy filozofické nebo teologické. I v tomto případě jde o přístup substitutivní, pedagogicky nelegitimní.

Pedagogicky legitimní je **hledání živé zkušenosti**. Vychovatel i vychovávaný jsou oba hledající, oba na cestě, oba ve světě otevřených možností. Ten starší a zkušenější pomáhá nalézt směr, objevit vnitřní bohatství lidskosti svého svěřence i své vlastní. Orientace svěřence hledáním smyslu života a z něho vyplývajícími kategoriemi pravdy, dobra a krásy není substitutivní, je **autentická**. (Student, naslouchaje této úvaze, řekl: Já také nebudu žákům říkat, co si mají myslet, ale o čem mají přemýšlet.)

Filozofický přístup by nám měl pomoci řešit i problémy **symbolických hodnot** a jejich střetu po pádu komunismu.

Zahořklý tichý nesouhlas, bezzásadové přizpůsobení, které se dovolává

realismu, prospěchářský konformismus ba fouseismus (lidé, kteří nikdy o nic nezápasí, ale vždy jsou na straně vítězů — i za cenu zrady dřívějších hesel) — to není dobrý základ ani pro občanské soužití, ani pro výchovu dětí a mládeže, ani pro budoucnost národa.

Filozofie výchovy nám pomůže řešit i otázku **míry** v dnešním odklonu od centralizace, byrokratizace, unifikace, ideologického monismu, socializace a sovětizace k decentralizaci, participaci, diferenciaci, pluralismu, individualizaci a nacionalizaci.

Přitom polarity nemají být — až na výjimky — chápány jako absolutní protiklady, jako krajní vychýlení kyvadla do opačné polohy, ale jako směry pro hledání optimální vyváženosti. A tato vyváženost není možná bez systémovosti a vědomí souvztažnosti. Jednostrannosti se vymstí, ani vzdělání pro výkon v profesi, pro individuální svobodný rozvoj nebo pro spoluúčast osobnosti v kultuře nelze stavět proti sobě. Neplatí tu strohé buď a nebo, nýbrž moudré nejen, ale i. Ovšem toto „nejen, ale i“ je otevřeno hledání optimální míry.

Velká témata dneška — ohromné a naléhavé potřeby lidstva vyžadují nadstátní řešení, universální, globální přístupy. K tomu se paradoxně objevují různé partikularismy, odhodlání hájit skupinové zájmy, nesmiřitelné nacionalismy, regionalismy, fundamentalismy.

Hovoří se dokonce o **postsociálním** období, skupiny prý ztratily smysl, skupiny jsou přežitek. Šíří se ideologie národního odcizení. Příslušník mladé generace si v úvodníku obrázkového časopisu pochvaluje, že on je **jenom Já**, zatímco jeho dědeček byl ještě **příslušníkem národa** a tatínek se cítil jako **součást lidu**.

Ovšem ve skutečnosti jedinec má potřebu někam a k někomu patřit, jinak je nezakotven, vykořeněn, nejistý a sám. Identita jedince se nemůže tvořit bez hodnot příslušnosti k rodině, domovu, bez hodnot rodného kraje, národa a vlasti, dnes tolik aktualizované Evropy a celého Světa. Orientace evropská (světová) nevyklučuje, ale předpokládá lásku k národu a vlasti, národní uvědomělost. Filozofie národní výchovy je i přirozeným východiskem pro výchovu **interkulturní a multikulturní**.

Tolik úvodem k práci sekce filozofie výchovy a obecné pedagogiky. Myslí, že autoři, kteří si připravili svá vystoupení, našli každý sám pro sebe své **narážky**.

Některé antropologické aspekty Komenského pedagogiky

Dagmar Čapková

Přáli bychom si, aby se vzdělávání a výchova staly nadějí a účinnou pomocí v krizích soudobého světa. Historická zkušenost ukazuje, že kdykoli se škola a pedagogika pokoušely řešit otázky svého zájmu bez dostatečně promyšleného dialogu s tradicí, která ukazuje kořeny mnohých současných problémů, bylo to řešení krátkodobé, opakovaly se chyby minulosti, začínalo se stále jakoby znovu.

Klíčovou otázkou vzdělávání a výchovy je problém člověka, problém vztahu mezi určením jeho bytí a jeho existencí v přítomnosti i v budoucnosti. V dnešní epoše postmoderního světa nemůže už platit dualistický pohled na život a svět. Skutečnost je pluralistická, na tom staví demokracie. Pluralismus ovšem vyžaduje náročnou selekci z mnohosti věcí a jevů, selekci toho, co je podstatné pro pomoc mladým lidem, kteří touží po lásce, avšak nevyznají se ve spleti podnětů nejrůznějšího druhu, kdy za pěknou fasádou se může skrývat lhostejnost nebo i nejtěžší zločinnost.

Člověk postmoderní doby nese v sobě nedořešené krize moderního člověka, nad nimiž se v minulém i tomto století zamýšlela řada autorů z hlediska individuálního i sociálního lidského vývoje. Jednostrannost a částečnost, simplifikace skutečnosti, místo globálního komplexního pohledu na všechny souvislosti a vztahy člověka k celku světa přinesly znehodnocení osobnosti, jež se v éře modernismu, začínajícího v 17. století, projevovalo v nejrůznějších formách až k destrukci přirozeného lidství v autoritativních diktátorských režimech 20. století a k zotročení člověka jednostranným scientismem a technologií. Ty potlačily harmonii rozumu, citu, vůle a svědomí, přeměnily člověka v stroj, v objekt, ve věc, potlačily vnitřní rozjímání o smyslu života a jeho bohatosti. Vzniká „tragický humanismus“, jak to někteří myslitelé nazývají¹, scientistní a technologický pokrok na úkor humanity², civilizace je ohrožována sama sebou. Stojíme před otázkou, jak vzdělávat a vychovávat mladou generaci, aby se nejen vyznala v chaotickém světě plném nespravedlnosti a předsudků, ale aby uměla uskutečňovat hodnoty, které dávají životu smysl, aby uměla napravit způsobené škody, chránit a rozvíjet přirozený svět, aby se mu člověk necítil odcizen, aby si uchovávala nadšení a tvořivý elán.

Otázky deshumanizace řešil v dramatické době náboženských, sociálních a politických i jiných konfliktů Jan Ámos Komenský a i když se nevyhnul mnohým rozporům, vypracoval principy, které jsou zamýšleníhodné i dnes. Je-li pokládán svým dílem za předchůdce a iniciátora vědy o vzdělávání a

výchově tím, že rozvinul promyšlený a ucelený systém pansofických cílů, obsahu, metod i pomůcek k celkové kultuře dětí a mládeže, posléze i všech dospělých a starých lidí, stalo se tak mimo jiné proto, že se hlouběji zamýšlel nad otázkami člověka a jeho vztahů ve světě a v životě, nad otázkami kladného lidství, u jehož utváření nikoli ve smyslu předmětném, nýbrž ve vzájemné interakci všech lidí, ve vztahu člověka k celku světa — k přírodě, lidem a k Bohu — jak Komenský tento celek zdůrazňoval, viděl jako smysl vzdělávání a výchovy. Jeho metodologický důraz na celek a celkovost znamenal při soustředění na integraci duchovní, mentální, individuální i sociální aktivity všech, na integraci teorie, praxe a chréze, cestu k novému systému lidské kultivovanosti a kultury (*cultura universalis*³). Ta měla být založena na obraně života a úctě k němu, na univerzální celoživotní všestranné kultivaci každého jedince, všech bez jakékoli diskriminace, měla stavět na hledání pravdy, na lásce a toleranci, na činné účasti všech v poradách, diskusích o nápravě všech věcí lidských, s cílem dosahovat štěstí jednotlivců i mírové mezinárodní kooperace všech lidí světa k materiálnímu i duchovnímu obohacení života.

V tehdejší době to bylo úsilí utopické, avšak v zaměření na konkrétní evropskou společnost velmi konkrétní. Podobně promlouvala zkušenost vychovatele, teoretika i praktika, znalost člověka v úsilí o jeho hominizaci i humanizaci — v úsilí rozvíjet zejména ty projevy, které činí z člověka tvora lišícího se od ostatních živočichů, ale rozvíjet je tak, aby směřoval jejich vývoj k blahu všech lidí.

Příliš brzy se Komenský pokusil ukázat, že je třeba sjednotit vědecké zkoumání přírody, které se tehdy rychle rozvíjelo, což postupně vedlo k ustavení vědeckých disciplín, — a zkoumání člověka, a to celého člověka a celé společnosti. V tom se nemohl opřít o vědecké postupy a Komenský si je vypracovával na základě své filozofie životní moudrosti, pansofie, která měla i význam komplexní metodologie. Vycházel z pojetí světa jako velkého organického celku, makrokosmu, jehož součástí je člověk, který jej proto nazírá zevnitř z hlediska vztahu části a celku.

V navázání na starou myšlenku o panharmonii kosmu rozvinul autor Didaktiky i Obecné porady požadavek, aby podle vztahu makrokosmu i mikrokosmu — člověka tvořila harmonický celek i lidská osobnost ve všech svých projevech — tělesných, smyslových, rozumových, jazykových, volních i činnostních, filozofických, mravních i náboženských, politických a sociálních. Proto byl Komenského homo pansophicus i homo politicus a homo religiosus ap. Komenský ovšem neužíval termínu „osobnost“, ale svým důrazem na vzdělávání a výchovu „celého člověka“ předjímal lidské úsilí o svobodu vzhledem k celku světa, který strukturoval jako přírodu, člověka a Boha.

Proti mechanické determinaci soudobého mechanicismu (pohled na člověka zvnějšku) předjímal úsilí o svobodnou determinaci (pohled zevnitř). To souviselo s pohledem novoplatóniků na svět zevnitř a na pohled mechanacistů na svět jako velký mechanismus zevně⁴.

Komenský vcelku odmítal strnulé pojetí látky a formy a v křesťanství ten typ, který přisuzoval člověku pasivní roli.

Proti dualismu pasivní hmoty a aktivní formy přijal triadické pojetí s třetím aktivním principem. V odvolání na božskou Trojici přisuzoval v ní právě Ježíšovi aktivní úlohu, v trojici křesťanských principů víry, lásky a naděje byla právě ježíšovská láska, charitas, pojítkem mezilidských vztahů. Tak proti člověku, který pozoruje chladně svět zvnějšku a zmocňuje se ho formálním popisem, stavěl Komenský člověka, který se otvíral světu v lásce bez nedůvěry a egoismu, bez jakéhokoli úsilí na úkor ostatních. To naznačil již po r. 1620, kdy zážitek ztráty náboženské, politické, osobní svobody, ztráta první rodiny, první ztráta knihovny a majetku, pronásledování, devastace rodné země, prohlubovaly jeho pohled na rozpory světa, takže bolestněji hledal východisko z labyrintů doby.

Ve snaze vysvětlit utrpení tak mnohých lidí předložil v Labyrintu světa a ráji srdce protikladné obrazy: satirický a chmurně kritický pohled na úpadek lidskosti v reálném světě — a pohled harmonie vnitřního života lidského, z něhož vyzařuje láska. To nebylo dualistické pojetí, ale vyjádření napětí mezi sekulárním chaosem s egoismem a nepřátelstvím na jedné straně a vnitřní integrovaností člověka, napětí, které vyžaduje řešení. U Komenského ústilo v přání, aby lidé prohloubili svou kontemplaci a jak doplnil v *Centrum securitatis*⁵, aby se zbavili samosvojnosti, tj. lpění na sobě samých, a jinudosti, tj. odbočení od správné cesty k dokonalosti, jejímž nejvyšším projevem mu byl Bůh. Kontemplace znamenala přípravu, aby lidé navrátili se ze zmatku světa do srdce svého, mohli z něho vyjít vstříc druhým lidem, se srdcem naplněným pochopením a láskou, s níž se blíží druhým lidem.

Komenského „celý člověk“ prožíval vědomě vzájemnost, sociální vztahy⁶ (vztah dvou lidí nazýval Komenský „combinatio“, vztahy více lidí „conglobatio“, jejich harmonie pak záležela v činném společenství všech navzájem i vzhledem k celku, v činném společenství) „communium“, které znamená vzájemnou podporu v zájmu vyváženého celku (*conducibilitas*).

Vedle vztahu k bližnímu, k lidem, pokládal Komenský za charakteristické pro člověka vztah k Bohu, nejvyšší dokonalosti. Renesanční důraz na důstojnost člověka, který chápe moc poznání, již se stává pánem přírody, jak Komenský rovněž zdůrazňoval po Baconovi, doplňoval však základním důrazem na křesťansko-biblické zdůvodnění důstojnosti člověka jako obrazu nejvyšší dokonalosti, obrazu Božího. Z toho vyplývala odpovědnost k jeho

dílu, k přírodě i k lidem a naopak. Smyslem života a tím i vzdělávání a výchovy bylo tedy správně poznávat přírodu, lidi a Boha, správně je chápat a podle toho jednat. To platilo pak i pro vzdělávání a výchovu. Cílem tedy bylo, aby se člověk stával nejen pánem přírody, nýbrž pánem i sebe sama, jímž se ono první panství koriguje.

Ve vzdělávání a výchově je důležitou kategorií pojetí přirozenosti. Viděl ji v několika rovinách:

1. Jako původní dokonalost před pádem prvních lidí, jak je líčen v křesťanské bibli.
2. Ve vztahu k přírodě, kde vše probíhá bez násilí, proto aplikoval Komenský tento odpozorovaný vývoj v přírodě na otázky vzdělávání a výchovy.
3. Skutečná plná lidská přirozenost záležela v rozvinutí těch daností a schopností, jimiž je člověk s to odlišovat se jako vrchol přírody od ostatních živočichů. Komenský vycházel nejprve z renesanční cardanovské trojiny ratio-oratio-operatio, ale jak bylo víckrát upozorněno, postupně kladl akcent hlavně na vůli⁷, na niž působí rozum a cit i svědomí. Proto stále více zdůrazňoval odpovědnost rozhodování. Nejvýraznější charakteristikou lidské spatřoval Komenský v Poradě⁸ v lidské svobodě jako „nejdražším statku lidském“, „od člověka neodlučitelném, pokud mu není souzeno zahynout.“

A dále vycházejí z pozorování dítěte, praví: „Pohled' na dítě! Jakmile dovede první krůčky, odmítá vedoucí ruku, chce být ponecháno sobě“, a pokračuje: „Naprostu tedy musíme směřovat k tomu, aby se lidskému pokolení vrátila svoboda myšlenková, svoboda náboženská a svoboda občanská“. Zároveň však varoval před tím, aby se svoboda nezvrhala v nevázanost a chaos, a připomínal význam vztahu svobody a řádu.

Ve vychovatelství to znamenalo vyjít vstříc dětské spontánnosti, touze po novém a rozmanitém, uzpůsobit školu jako hru, která je dětské činnosti nejbližší. Ale přál si také, aby škola měla pevný řád, založený nikoli na autoritativnosti, nýbrž na vzájemném respektu učitele a žáka, rodiče a dítěte, všech lidí navzájem. Respekt k řádu platil i pro vztah člověka k přírodě. Lidská ars, dovednost zvládat věci měla být vždy ve shodě s přirozenou povahou ať věci nebo člověka. Vrcholná charakteristika člověka v Obecné poradě⁹ — Homo est animal liberae actionis podtrhovala nejen svobodu, ale i aktivitu lidskou.

Proto nemohl Komenský souhlasit s tím, aby byl člověk definován jen jako „res cogitans“¹⁰, protože ho nelze vystihnout ani matematickou dedukcí,

ani mechanistickým přístupem, což obojí by vedlo k abstraktním nehistorickým schémátům. Komplexní celek lidské osobnosti není restringovatelný na podobná schémata a každé zjednodušování skutečnosti „nejsložitějšího lidského tvora, nejproměnlivějšího a nejnevzpytatelnějšího“¹¹ se vymstí. Proto pokládal Komenský učitelství¹² za nejtěžší, nejodpovědnější, ale také za nejdůležitější a nejkrásnější. Je-li učitel vzdělaný, ale také „pilný zahradník“, jako sochař, jako „služebník přirozených sklonů a vloh“, nemůže se jeho práce nedařit v pěkném prostředí a při správně rozděleném čase, jsou-li v souladu všichni činitelé, kteří jakkoli působí na výchovně vzdělávací proces (Schola pansophica, Pampaedia VII). Pojetí člověka jako objektu je ponížení pravé přirozené lidskosti v něm. Proto hovořil Komenský o vzájemném učitelství a žáky v duchu Fortiové nazýval učiteli jejich učitelů.

Vztah svobody a řádu se jeví u Komenského i v jeho pojetí řízení jakékoli práce a akce vůbec. Vedle požadavku, aby byl stanoven cíl, předmět a prostředky akce, shrnul Komenský v Pantaxii¹³ zajímavé desatero:

1. Předně nelze přistupovat k činnosti, není-li jí člověk schopen, není-li pro ni připraven.
2. Není-li znalý a zkušený ve věci.
3. Je-li akce zaměřena násilně proti někomu, kdo to nechce.
4. Zachází-li se při činnosti správně s příslušnou věcí, předmětem.
5. Je třeba moudře zhodnotit situaci a okolnosti, které hrají roli.
6. Předvídat budoucí možné případy, které se mohou vynořit, zkoumat tyto možnosti ze všech stran s velkou obezřelostí.
7. Opatrně také zvažovat síly, protože nemohou všichni konat všechno.
8. Pečlivě zvažovat náklonnosti a být spravedlivý.
9. Umět se zdržet toho, k čemu chybějí schopnosti, ať na začátku nebo v průběhu činnosti.
10. Zrale uvážit, jak s kterou věcí správně nakládat, jak ji užívat.

Komenský chtěl postihovat vždy celek jakékoli problematiky, přičemž věnoval pozornost jak psychologickým, noetickým, morálním i sociálním zřetelům, i vztahům mezi minulostí, přítomností a budoucností. Podmínkou řízení, ale i jakékoli činnosti je dobrá znalost sebe sama, sklonů a talentů, prozíravost, která u Komenského zahrnovala celý komplex činností. Její význam shrnoval Komenský slovy: „Pamatujme, že všechno se může znetvořit a degenerovat, nejsme-li obezřelí, protože všechno na světě je v pohybu“¹⁴.

Člověk byl v jeho pojetí „obrazem Božím¹⁵“ in potentia, jako možnost postupovat k dokonalosti, možnost, která se může, ale také nemusí realizovat, scházejí-li podmínky, dovednost a vůle. Komenský si byl vědom rozporu mezi křesťanským určením člověka jako imago Dei a faktickým stavem lidské nedokonalosti, lhostejnosti, nesnášenlivosti, nenávisti. „Člověk stvořený k obrazu Božímu, měl by být všestranně vlídný, líbezný a pokojný. Ale nyní, když člověk zuří proti člověku, když se člověk odděluje od člověka, když člověk nedovede snášet člověka, je to zřejmý úpadek lidskosti“ (Panorthosia VIII,2F). Takovým počínáním člověk klesá pod úroveň ostatní animální přírody, ztrácí svou důstojnost, své pravé lidství, svou pravou vnitřní přirozenost.

Komenskému běželo o to, aby škola vychovávala k svobodné vnitřní odpovědnosti, jejímž největším triumfem je, že člověk vítězí nad strachem, nad nenávistí a v naději má zbraň proti zoufalství. Teprve láska, agapé, posvěcuje vztahy člověka k celku světa a člověk se stává plným subjektem, osobností. A protože Komenský zosobnění této obětavé lásky spatřoval v Ježíšově působení, proto v jeho díle postupem vývoje sílí jeho vztah k Ježíšovi. Je to nejzřejmější v jednom z posledních jeho spisů, Unum necessarium. Paradoxně pověděno, Komenský zápasil o svobodnou determinaci člověka tím, jak zdůrazňoval vztah svobody a řádu.

Vztah svobody a řádu je problém demokracie, je problém dnešní naší školy. Dílo Komenského může být podnětem k zamýšlení, jak koncipovat vzdělávání a výchovu, aby pomáhala každému nacházet cestu z ohrožení, v níž je lidská důstojnost v přítomnosti, tj. v epoše postmoderního světa, a může být v budoucnosti, aby pomáhala využívat obrovských úspěchů vědy a techniky v souladu s řádem věcí, řádem světa bez ohrožení skutečné lidskosti. Vzdělávání a výchovu nelze automatizovat jako chod stroje, protože se samo stává životním dynamickým procesem. Osobnost jako individuálně vztahovou jednotu¹⁷, která by měla být smyslem postmoderní výchovy a vzdělávání, nelze zaměňovat s předmětem, ani s egoistickou individualitou. Osobnost není každé individuum, ani každá individualita, osobností se člověk stává.

Všechny uvedené podněty díla Komenského by měly být zvažovány při restrukturační cílů, obsahu a metod vzdělávání a výchovy v uskutečňování školské reformy i celoživotního vzdělávání a výchovy.

Poznámky

1. Bogdan Suchodolski, Pédagogie et l'Humanism Tragique. In: Scientific and Tech-

- nological Innovations and Education for the World of Tomorrow. Prague 1989, 78–85
2. M.–L. van Herrenweghe, *Innovations scientifiques et technologiques et l'éducation pour le monde de demain*. A separate copy read at the international congress of WAER/AMSE in Prague 1988, 8
 3. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Praga 1966, sv. II, col. 4. V novém českém překladu celé Porady — Obecná porada o nápravě věcí lidských, Praha 1992, sv. III, s. 15 (přeloženo jako „univerzální vzdělání“.
 4. Srov. výklady in: D. Čapková, *Myslitelsko-vedoucí odkaz Jana Ámose Komenského*. Praha 1987, zvl. kap. VII., dále v Úvodu D. Čapkové k prvnímu překladu Obecné porady (viz pozn. 3), sv. I, s. 11–43.
 5. Srov. *Opera omnia* 3, Praha 1978, s. 498 nn, 504 nn, 514 nn.
 6. Srov. *Consultatio* I, col. 303 nn, 957 nn (Obecná porada 1992, I, s. 288 nn, II, s. 215 nn.)
 7. *Consultatio* I, col. 547 nn, Obecná porada 1992, sv. I, s. 466 nn.
 8. *Consultatio* II, col. 481, 482, Obecná porada 1992, sv. III, s. 323
 9. Srov. pozn. 7
 10. *Descartova charakteristika*. Srov. jeho *Discours de la méthode*, 1637.
 11. Srov. *Dedactica magna*, in *Opera omnia* 15, Praha 1986, s. 39, *Consultatio* I, col. 549, 918, 930, II, s. 47, Obecná porada I, s. 467, II, s. 191, 198, 203, III, s. 39.
 12. Srov. D. Čapková, *Učitel učitelov*, Bratislava 1992.
 13. *Consultatio*, col. 868, Obecná porada II, s. 148
 14. *Consultatio*, I, col. 932, Obecná porada II, s. 200.
 15. Srov. již v obou verzích *Didaktiky*, kap. II, IV, V. atd. Zde srov. *Consultatio* (*Pantaxia, Mundus possibilis*) 1966 sv. I, col. 280, Obecná porada, I, s. 273
 16. *Consultatio* II, s. 441, Obecná porada III, s. 301.
 17. Definice J. B. Čapka v jeho fakultních přednáškách o humanismu v r. 1949.

Srovnávací pedagogika a reforma školy ve světě

Vlastimil Pařízek

Předmětem této krátké studie jsou tři problémy formulované jako reflexe VIII. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze v červenci 1992.

Krizе školy

Na konferencích a v tisku se často užívá termínu **krize školy**, a to ve dvou významech: za prvé pro označení propasti mezi výchovou a společností, kdy to, čemu se žáci učí ve škole a jak se tomu učí je vzdáleno od toho, co budou potřebovat v životě; a za druhé pro označení negativních jevů, jež se přenášejí ze společnosti do školy, jako je násilí nebo drogy, kdy škola sama trpí nemocemi společnosti.

Krizе má v různých zemích a oblastech různou podobu a tedy i různé cesty řešení. V **USA** jsou především obavy z malé výkonnosti školy a v tom se spatřuje jedna z překážek úspěšné soutěže na světovém trhu. Zjištěný pokles výkonnosti vede k úpravám učebních osnov, postavení učitele a kázně žáků i hmotného vybavení škol. Hledisko výkonnosti školy se uplatňuje i jinde, například v anglických státních osnovách. V **Japonsku** se uvádí, že silný důraz na soutěživost a výkonnost rozbíjí přátelské vztahy mezi žáky, studenti jsou ve škole hodnoceni jednostranně podle výkonu. Ve školách stoupá násilí a učitelé se musí uchýlovat k tělesným trestům. Přetrvávající tradiční učení snižuje schopnost mezikulturních vztahů. Ve **třetím světě** ohromný populační růst vede k nedostatkům peněz na vzdělání. Ale přitom výdaje na zbrojení rostou v mnoha zemích třetího světa rychleji než náklady na vzdělání. Otevřený je vztah místní tradiční kultury a importované, a to v zemích Latinské Ameriky, Asie i Afriky. V **Evropě** program integrace naráží na národnostní rozdíly a nově na problémy dětí přistěhovalců.

Svět se mění rychleji než škola a ta stačí jen v něčem. Odtud klesající prestiž školy a potřeba reforem buď dílčích nebo všech základních rysů. V rozvrhu těchto reforem má srovnávací přístup význačné místo přinejmenším proto, že umožňuje levně získat cenné zkušenosti z jiných zemí a hlouběji porozumět vlastnímu vývoji.

Vývoj srovnávací metody

Srovnávací metoda prošla zajímavým **vývojem** od svého intenzivního a záměrného použití v minulém století podnes.

První fázi můžeme označit jako **půjčování** přesto, že tehdy šlo také o identitu národní vzdělávací soustavy. To je patrné i na našich srovnávacích studiích v poslední třetině minulého století. Velmi četné zkušenosti prokázaly, že studium vzdělávacích soustav v jiných zemích nemůže vést k univerzálnímu modelu, k ideálnímu společnému řešení. Důvod je v tom, že vzdělávací soustava je vždy reflexí konkrétních podmínek a ty se nutně liší ekonomicky, kulturně, politicky i sociálně a také vzdělanostně. Půjčování je možné jen prostřednictvím principů, jež vyjadřují společné charakteris-

tiky vzdělávacích soustav a společné postavené člověka v dnešním světě. Proto třeba princip comprehensive school, Gesamtschule, waldorfské školy, diferenciacie apod. přesahuje hranice zemí, ale dostává různou konkrétní podobu. Společné principy tedy mohou pramenit z rozdílných konkrétních podmínek, ale jejich aplikace se nutně liší podle daných okolností výchovy. To se týká například i společného projektování učiva.

Do předmětu srovnávacích studií patří spolu s půjčováním i **vnucování** soustavy jedné země zemi jiné ať z kladných nebo záporných motivů. Snaha o politické a ekonomické podrobení byla vždy provázena snahami o vnucení vlastní soustavy podrobenému národu. Toho jsou četné zkušenosti v českých zemích za německé a sovětské okupace, nebo školství v koloniálních zemích. Analýza prokazuje, že se tyto vlivy lámaly přes odpor učitelů, rodičů i sil místního společenství a národa a že vedly maximálně ke kompromisům, při nichž byly vnuceny jen některé prvky — třeba jazyk vládnoucí země — kdežto ostatní zůstávaly spjaty s místem a národem.

V současné době mají srovnávací studie nový rys mezinárodní **spolupráce**, založený na nutnosti společně řešit světové problémy nebo problémy regionu, jako je hlad, populační exploze, drogy, vývoj světové ekonomiky, válka a mír. Odtud nový termín **international education** používaný spolu s výrazem srovnávací a nejrůznější projekty spolupráce v rámci evropských zemí (NESA, TEMPUS) i dalších. Předpokladem je přístup k jiným kulturám jako k hodnotným a také jistá míra tolerance.

Které problémy jsou přístupné srovnávací metodě

Srovnávací metoda je použitelná především pro makropedagogické problémy. Z nich vystupuje do popředí **úloha státu ve školství**, která se jeví jako antinomie centralismu a liberalizace školství. Ta se promítá i do mikrosféry školy v podobě stylu výchovy od autoritativního (podle amerického výzkumu i v tamějších školách projevuje velká část učitelů sklon k autoritativní výchově) po demokratický a liberální. Jinou formulací téhož problému je rozsah **práv žáka**, rodičů a učitele ve výchově. Dnešní země představují velmi širokou paletu systémů a tedy velké bohatství zkušeností jak s krajními póly tak s četnými mezistupni.

Tuto otázku je možné úspěšně studovat empiricky a zjišťovat klady i nedostatky četných odstínů centralistického řízení a správy a ptát se, proč se přechází k decentralizaci v tom smyslu, že řada kompetencí, tj. práv a odpovědností se přesouvá na nižší stupně řízení.

To je výrazný pohyb u nás na vysokých školách, ale zdaleka nedokončený na základních a středních školách. Naši dosavadní školskou legislativu a

správu na nižších stupních je možné charakterizovat stále jako **centralistickou**. Neúspěchy pokusů sestavit program školského rozvoje přes ohromné informační zdroje, které sem byly soustředěny, zpochybňuje rozhodující roli ministerstva školství ve prospěch volených orgánů především v programových otázkách České národní rady. Vize budoucnosti školy a základní principy jsou úkolem parlamentu spolupracujícího s učitelstvem a nezávislými skupinami vědců a teprve na druhém místě s jinou vymezenou kompetencí školské správy, škol, fakult, rodičů a místního společenství.

Na druhé straně je nutné studovat klady a nedostatky **liberálního** přístupu třeba v USA nebo v Anglii a důvody větší intervence centra (což nemusí být vždy vláda) do financování, do projektování učiva, do kontroly výsledků, výkonnosti školy apod. Analogie s problémy řízení ekonomiky je tu zcela zjevná.

Za empirickými daty, která mohou být podkladem pro praktická školská rozhodnutí, jsou skryty hlubší otázky o vztahu státu ke školství. Ty jsou přístupné srovnávací metodě jen zčásti. Dokladem je rozbor rektora univerzity v Delhi Upendra Baxiho, který vyslovil pochybnosti o tom, zda je stát, i demokratický vůbec ochoten vzdát se výchovy jako jednoho ze svých mocenských nástrojů a ponechat místo liberalizaci.

Tento problém je konkrétně vyjádřen otázkou: „Kdo rozhoduje o vzdělávacích potřebách občanů a identifikuje je?“ V období centralistického řízení školství je přijímána teze, že pouze centrum je schopno přijímat správná rozhodnutí. Ale analýzy vzdělání v mnoha zemích a rozborů chyb školské politiky prokazují, že princip dominantní role vlády je mylný, a to v případech diktatur zcela a v případech demokratických vlád zčásti. Jeden z argumentů záleží v tom, že i při centralistickém řízení v diktaturách vzdělávací soustavy odrážely také život a požadavky všech vrstev. V diktaturách dochází k rozdílu mezi vládními požadavky a potřebami občanů, a to se projevuje ve schizofrenickém rozdílu mezi tím, co se oficiálně vyžaduje a co jednotlivci potřebují, a to přesto, že obojí hledisko se v řadě bodů překrývá. Některé výzkumy objasnily existenci dvojí úrovně vědomostí, dovedností a hodnot dokonce u univerzitních studentů. Je paradoxem, že obě úrovně jsou v diktaturách nutné pro přežití.

Srovnávací metoda je dobře použitelná pro **důležitější problémy školy**. V dnešní době se v mnoha zemích projevují protiklady v cílech a obsahu vyučování. Růst populace v mnoha oblastech není ve shodě s omezenými zdroji obživy. Ekologie je v protikladu se sobectvím a neochotou ke skromnosti. Všechny rozpory společnosti působí přímo na rozpory ve výchově. V míře, v níž jejich řešení přesahuje možnosti jedné země, stoupá význam srovnávací metody jako jedné z metod teoretického i empirického výzkumu.

Konkrétně například podíl všeobecného a odborného vzdělání ve středním školství, postavení a vzdělávání učitelů a projektování učiva si přímo vynucují srovnávací přístup.

Závěr: Srovnávací pedagogika není věda, je to metoda, ale její aplikace je nutná při výzkumu všech otázek makropedagogiky a velmi mnoha otázek mikropedagogiky.

K problematice oborových didaktik

František Malíř

Dovolte mi říci několik slov k problematice oborových didaktik. Sekce se sešla sice jen jednou, ale její problematika byla projednána dvakrát na zasedání Rady pedagogických věd na podkladě referátů prof. Pachmanna a prof. Čapka. Informace o stavu přípravy doktorandského studia podali prof. Kotásek a prof. Helus v tom smyslu, že toto studium bylo ústřední akreditační komisí schváleno zatím jen pro didaktiky matematiky, výtvarné a hudební výchovy a že další oborové didaktiky jsou v jednání.

Ve svém příspěvku se ve vsí krátkosti dotknu čtyř navzájem spojených otázek.

1. Charakter oborových didaktik. V širší odborné veřejnosti je stále dost rozšířen, že kdo zná dobře obor, může mu i úspěšně vyučovat. V jednotlivých případech pedagogicky nadaných jedinců to sice může být pravda, ale zpravidla úspěšná výuka kteréhokoli předmětu vyžaduje nejen znalosti oboru, ale i znalosti a dovednosti psychologické a pedagogické. Takové kategorie, jako je cíl výuky, učivo, vyučovací formy a metody, učební osnovy, učebnice atd. jsou kategorie pedagogické, respektive didaktické a nikoli např. fyzikální či lingvistické. S nimi jsou úzce spjaty kategorie psychologické, jako dispozice a nadání, motivace, paměť, myšlení, pozornost a další.

Oborové didaktiky tak syntetizují, integrují ve zcela nový celek poznatky oborové, psychologické a pedagogické, zejména didaktické (samozřejmě i další, např. sociologické, hygienické, kybernetické). Jakmile se kterýkoliv obor vědy, umění či společenské praxe stane předmětem výuky, transformuje se v kategorii pedagogickou a podřizuje se psychologickým a pedagogickým zákonitostem a zásadám. Nové poznatky, k nimž se ve výzkumu osnov, učebnic a především pak výukového procesu dospívá, mají povahu didaktickou (popřípadě, např. při výzkumu motivace povahu pedagogicko-psychologickou) a neobohacují oborovou vědu základní (fyziku, jazykovědu), ale oborovou di-

daktiku nebo přesněji psychodidaktiku, jakož i didaktiku obecnou. Oborové didaktiky jsou tak v podstatě disciplíny pedagogické.

2. K pojetí oborových didaktik v bakalářském a magisterském studiu. Toto studium připravuje především učitele vyučovacích předmětů a mělo by být zaměřeno na vyučovací proces, zejména na studium, analýzu a realizaci učebních osnov a učebnic a na práci s moderní didaktickou technikou. Studující by měli hluboce vniknout do podstaty vyučovacího procesu, měli by získat vědomosti a dovednosti týkající se tvorby a realizace projektu vyučovacích hodin, tvořivosti, respektive improvizace ve výukovém procesu, měli by se naučit učební výsledky žáků objektivně posuzovat a hodnotit, měli by znát základní procedury nápravy chyb a nedostatků, měli by vědět, co se děje s žáky při aplikaci té či oné výukové metody a formy, měli by se učit ovládat své chování a svůj hlas, psát na tabuli, užívat didaktickou techniku apod. (To vše v úzké spolupráci s obecnou pedagogikou, didaktikou a pedagogickou psychologií.)

3. Doktorandské studium by mělo být zaměřeno v první řadě na otázky metodologické, na výběr výzkumného problému, vytyčení hypotéz, volbu a rozsah zkoumaných objektů, na výzkumné metody, na způsoby realizace výzkumu, na zpracování výsledků, na obsah a strukturu výzkumné zprávy, disertace, stati apod. Současně by doktorandi měli dostat základní vhled do způsobů tvorby a ověřování inovací, měli by rozvinout svůj tvůrčí potenciál a naučit se pracovat s počítačem. Navíc by se měli učit kriticky hodnotit písemné i ústní informace o jiných výzkumech, učit se vystupovat v diskusi a činit z ní závěry.

4. Ke zkvalitnění studia oborových didaktik by přispělo vybudování didaktik didaktik, např. didaktiky didaktiky cizích jazyků, jakož i obecné didaktiky oborových didaktik. Zatím se závažné otázky učebního plánu, osnov, učebnic a skript, cíle, učiva, metod a forem výuky oborových didaktik řeší převážně na základě pouhých zkušeností a názorů, popřípadě nápadů, tedy nikoli dostatečně vědecky.

Učební osnovy, učebnice, vyučovací hodina, vysokoškolská přednáška — to vše jsou svého druhu pedagogické, respektive didaktické artefakty nesoucí pečeť jejich autorů. Měli bychom usilovat o to, aby tyto artefakty byly co nejdokonalejší.

Tradice a perspektivy naší didaktiky

Josef Maňák

Máme-li dnes navazovat na naše přerušené demokratické tradice, nemůžeme nepřipomenout první konference Československé pedagogické společnosti v šedesátých letech, které se pokoušely udržet nezbytnou kontinuitu. První konference ČSPdS, která se konala v roce 1965 v Trnavě, se zabývala kritickým hodnocením pedagogiky v uplynulém dvacetiletí. S odstupem času se stále více zhodnocuje odvaha a jasnozřivost některých hlasů, které na konferenci zazněly. Olomoucká konference v roce 1966, které se již zúčastnili i západoevropští pedagogové, vytvořila částečné podmínky pro začínající dialog mezi Západem a Východem. Zvlášť si však zasluhuje pozornost pražská konference v roce 1968, která se pokusila analyzovat konkrétní dosažené výsledky a nastínit další úkoly a perspektivy. Účastníci konference se vyznačovali odhodláním přispět svými silami reformě společnosti ve výchovně vzdělávací oblasti. Bylo také co hodnotit, neboť i poměrně krátké období politického uvolnění mohlo vykázat celou řadu originálních prací.

Tuto relativně příznivější situaci sdílela i didaktika. Ve svém referátu O stavu a perspektivách rozvoje československé didaktiky (Pedagogika, 1969, č. 1, s. 31–46) jsem se pokusil poměrně podrobně zmapovat celkovou zeň didaktických prací, poukázat na dosažené úspěchy, ale odhalit i bílá místa, která by bylo potřeba zaplnit. Už tehdy bylo také zřejmé, že ve srovnání s některými jinými zeměmi neoplýváme pracemi z oblasti didaktické teorie. Zdá se, že tento stav trvá dosud, ale navíc se zřejmě snížila i kvantita publikací. Malá chuť publikovat je u mnohých autorů ovlivněna i vyčkávací opatrností, i když nelze nevidět také ztížení publikačních příležitostí. Avšak na tradice usilovné, intenzivní práce těchto let, která byla vykonána v nepříznivých podmínkách, bychom měli navázat a plně využít dnešních možností svobodné společnosti k řešení současných náležitých problémů.

Protože však po velkém přelomu vlastně začínáme znovu, je nezbytné ohlédnout se po ještě starších tradicích. Především se musíme vyrovnat s odkazem první republiky a jejich protagonistů — Chlupa a Příhody. Je paradoxní, že dosud nebylo rehabilitováno úsilí reformních pokusníků, jejichž odkaz není možné neznat. Překvapuje proto, realizují-li různí podnikatelé své pedagogické koncepce bez znalosti výsledků, kterých dosáhli jejich pozoruhodní předchůdci. Myslím však, že bychom se měli při hledání pevných základů v našich pokrokových tradicích obrátit do ještě hlubší minulosti — až ke Komenskému. V letošním jubilejním roce se mohl každý přesvědčit, že jeho dílo nás může stále inspirovat. Nebylo by dobré, kdyby ze všech

oslav zbyla jen rétorická pěna, kterou odnese čas, jak je již na to veřejností upozorňováno.

Při všech návratech do minulosti by však také nemělo jít o nekritické přejímání uznávaných vzorů a autorit, nýbrž v první řadě o vědeckou analýzu koncepcí, teorií a výchovně vzdělávací praxe a o navazování na vše, co vede dopředu. To platí i o nedávno překonaném období reálného socialismu, jehož dědictví nás stále v nejrůznějších formách nepříznivě ovlivňuje a zatěžuje. Objektivní analýza je však pro další rozvoj nezbytná, protože se objevují tendence se těchto negativních jevů minulosti nedotýkat.

Tradice mají význam hlavně tehdy, jestliže pomáhají lépe řešit současné problémy a upřesňovat další perspektivy. Jaké jsou tedy současné aktuální úkoly naší didaktiky? Myslím, že prvořadým úkolem teoretické práce i výchovně vzdělávací praxe by mělo být úsilí o demokratizaci vzdělání. Je to úkol obtížný, složitý a dlouhodobý, který je však nutno začít řešit ihned. Úkoly naší školy pro rozvoj demokratického myšlení a chování v sobě zahrnuje několik hledisek, a to od aspektů filozofických, etických i politických až po aspekty praxeologické vztahující se na každodenní činnost. Tato naléhavá společenská potřeba vytváří pro didaktiku, a nejen pro ni, novou situaci, je totiž třeba přistoupit k výchovně vzdělávací problematice novým způsobem. Dále je nezbytné pojmout didaktické jevy systémově, rozvíjet činnostní pojetí výuky, hledat alternativní cesty k dosažení pluralitních cílů, vyrovnat se se stále náročnějšími a naléhavějšími potřebami moderní společnosti na vzdělání. Jak jinak však lze splnit tyto úkoly, jestliže se v didaktické teorii a ve vyučovací praxi nezvýrazní subjektivní faktory, nebude-li se klást důraz na rozvoj žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti.

Zvlášť bych chtěl upozornit na naléhavou potřebu podrobně a do hloubky se zabývat problematikou kurikula. Ačkoliv právě v této oblasti lze navázat na významné podněty z minulosti, nejsou v současnosti k dispozici studie, které by umožnily vědecké řešení výběru učiva, tvorby učebnic nebo stanovení standardů. Tradiční zátěž didaktického materialismu brání účinnějšímu zavádění aktivizujících metod, realizaci problémové výuky i tvořivé práci žáků. Jaké překážky je třeba ještě zdolat, aby se naše škola změnila ve školu „líbeznou“, jak si ji představoval Komenský!

Velice moc chybí naší škole pokusnictví, inovační snahy učitelů, tvořivost pedagogů. Provádí se málo výzkumů, experimentů, dalekosáhlé závěry a rozhodnutí se provádějí postaru z moci úřední. Didaktika by měla mnohem víc pozornosti věnovat metodologickým otázkám, neboť nedostatky v tomto směru jsou brzdou jak pro rozvoj progresivní teorie, tak pro uplatňování tvořivé praxe. Také vztah teorie a praxe není uspokojivý. Zdá se, jako by

se obě strany nepotřebovaly, každá si jde svou cestou, ačkoliv je zřejmé, že dopředu vede jen úzká spolupráce a vzájemné ovlivňování.

Je nutno se zmínit ještě aspoň o stavu a využívání moderní didaktické techniky. Technická vybavenost škol roste a dále poroste, ale didaktická teorie nestačí držet krok s bouřlivým rozvojem technických vymožeností. Stále větší disproporce mezi technickými pomůckami na jedné straně a pedagogickou teorií a praxí na druhé straně se např. zřetelně projevují při začleňování videa a počítačů do výuky. Chybějí kvalitní výukové videopořady a televizní záznamy, je citelný nedostatek vhodného softwarového vybavení pro počítače.

V nastolování problémů bychom mohli dále pokračovat a vypočítávat další naléhavé úkoly. Uvedu aspoň ještě jeden. Žádná pedagogická disciplína se nemůže izolovat od ostatních, ale nemůže být ani mimo širší kontext ostatních věd, naopak musí hledat možnosti spolupráce a integrace. Pro obecnou didaktiku to především znamená nutnost úzké spolupráce s obrovými didaktikami. Také pro ni je připravena půda v minulosti, je na co navazovat. O nezbytnosti posílení prestiže oborových didaktik není třeba vůbec hovořit, je obecně známo jejich nedoceňování.

Naznačené problémy didaktiky a ovšem i mnohé jiné představují též perspektivy didaktiky, poněvadž vesměs jde o záležitosti dlouhodobé a komplexní, ale současně natolik závažné, že budou určitě tvořit referenční rámec naší práce i v budoucnu. Myslím, že dozrál čas, abychom také usilovali o syntézu dílčích poznatků a závěrů a zobecňovali výsledky bádání i reflexe v nosné teoretické systémy, ale také v studenty inspirující učebnice a příručky. Víím, že všechno toto se již děje, neboť v četných směrech se již objevují nadějně přísliby, dalekosáhlé iniciativy a první výsledky. Jsem přesvědčen, že stojíme na prahu nového rozmachu didaktiky a vůbec pedagogiky. Je ovšem nutno koncentrovat své síly, vzájemně si pomáhat a z našich velkých tradic načerpat hodně odvahy, nadšení, trpělivosti a vytrvalosti. Úspěch se určitě dostaví.

K aktuálním otázkám speciální pedagogiky

Vladimír Linc — Marie Černá

Jedním ze základních znaků demokratického a humanistického civilizovaného společenství je uznání hodnoty každé lidské bytosti a z toho vyvěrající úcty i k postiženému člověku.

Z denní praxe se často přesvědčujeme o nevhodných a necitlivých po-

stojích části veřejnosti k postiženým osobám. Mohli bychom uvádět řadu konkrétních příkladů o bouřlivém odporu a o protestech místních obyvatel proti zřízení ústavu pro postižené v obci nebo v ulici.

V těchto postojích části veřejnosti ještě stále setrvačností doznívají tendence uplynulé doby, která chtěla izolovat a vyčleňovat postižené osoby někam na okraj společnosti tak, aby se o nich mnoho nemluvilo, aby zkrátka nebyli příliš „na očích“.

V souvislosti s uplatňováním skutečného humanismu ve vztahu k postiženým stále naléhavěji vyvstává u nás otázka integrace postižených a to je v podstatě základní a stěžejní problém speciální pedagogiky v současnosti vůbec.

Předpokladem úspěšné integrace je vytvoření takových vztahů mezi lidmi, aby nikdo nebyl podceňován, diskriminován a přehlížen jen proto, že se liší od ostatních. Postižený člověk se má stát zcela přirozenou součástí sociální skupiny při zachování vlastní identity.

Každý člen společnosti, tedy i postižený, něčím své sociální skupině přispívá, něčím je jí ku prospěchu. Postižený člověk již svou specifícností a odlišností vlastně společnost obohacuje, neboť poznání, pochopení a respektování těchto zvláštností a nezištné poskytnutí potřebné pomoci přináší společnosti morální sílu, zvyšuje její mravní a kulturní úroveň.

Na postiženého člověka se pohlíželo převážně s útrpností jako na politováníhodného jedince se smutným životním údělem, zatím co bychom měli zdůrazňovat u těchto lidí právo na plnohodnotný život a pomáhat jim rozvíjet jejich schopnosti.

Především škola a různá mimoškolní zařízení by se měly stát místem, kde se rozdílné skupiny dětí, t.j. zdravé i postižené budou učit respektovat potřeby druhých, kde se budou učit spolupracovat a tyto přirozené vztahy si budou pak přenášet i do života dospělých.

Speciální pedagogika musí být připravena zabývat se problematikou integrace postižených, jak po stránce teoretické, tak i při jejím uskutečňování ve škole a ve společnosti.

Předpokládá se vytvoření otevřeného a přístupného systému komplexní péče o zdravotně postižené a to od prvopočátečního zjištění vady až po dospělost a stáří.

Postupně se začínají budovat regionální speciálně pedagogická centra. Koncepce těchto center předpokládá týmovou práci odborníků, kteří by zajišťovali širokou poradenskou a konsultativní činnost jak pro učitele, tak především pro rodiny, které pečují o postižené dítě.

S činností těchto center souvisí podstatné zvýšení aktivní spolupráce rodičů při sestavování individuálního plánu výchovy a vzdělání postiženého

dítěte, svobodné volby školy nebo jiného zařízení, které by nejméně omezovalo dítě v jeho vývoji. Postižené dítě má být vedeno též k účelnému využívání volného času, k účasti na sportovní a kulturní činnosti a na jiných zájmových aktivitách.

Perspektivně se počítá s dalším rozšířením sítě speciálních a specializovaných tříd při běžných základních školách, což umožní těsnější styk postižených dětí s jejich vrstevníky a to zejména v mimotřídních činnostech.

Nové směry ve výchově a vzdělávání postižených dětí umožňují rozvoj alternativního speciálního školství za spoluúčasti církví, charitativních institucí i soukromých osob. V řadě alternativních zařízení se již začíná uplatňovat společná výchova zdravých a postižených dětí.

Mnohem větší význam než dosud bude mít v oboru speciální pedagogiky problematika dospělých postižených osob, především se zaměřením na vytváření vhodných životních podmínek, respektování práva na vlastní soukromí a rozhodování a rovněž uplatňování práva na další vzdělávání, které bylo u některých skupin postižených zcela opomíjeno.

Zvýšené požadavky se budou klást na vysokých školách nejen na odbornou přípravu speciálních pedagogů, ale i na přiměřenou přípravu učitelů běžných škol pro práci s postiženými žáky, s kterými budou stále častěji přicházet do styku ve školní praxi.

Při reorganizaci studia speciální pedagogiky se jeví potřeba zohlednit širší záběr problematiky v souvislosti s novými pohledy na postavení postižených ve společnosti a na jejich uplatnění v životě.

V uskutečňování integrace postižených dětí, mládeže a dospělých do společnosti jsme u nás teprve na začátku.

Cesta k úspěšné integraci postižených nebude jednoduchá a přímočará a bude nutno ještě překonávat mnohé bariéry lhostejnosti, nepochopení a někdy i odmítání.

Sekce speciální pedagogiky při Pedagogické společnosti spolu s příbuznými organizacemi bude proces integrace postižených plně podporovat a aktivně se na něm podílet.

První žeň příspěvků ze sekcí

Tradice a diskontinuita ve vývoji české školy a pedagogiky

Vladimír Krejčí

Současný stav naší školy a pedagogiky neposkytuje radost z prolomení bariér totalitního a centralistického systému řízení a pečlivě střezovaných metodologických východisek. Spíše jde o tápání, které je vnímáno širokým spektrem názorů a postojů, z nichž krajnostmi lze nazvat odmítání všeho a přijímání všeho. Odmítání tradičního a přijímání alternativního podle zahraničních vzorů. Tyto vyhraněné přístupy, jestliže jsou absolutizovány, narušují přirozený vývoj. To vše zneklidňuje náš život, vyvolává strachy a úzkost z antihumánních projevů lidí. Komenský v takové situaci v 17. století hledal hlubinu bezpečnosti, jistoty v lidských hodnotách, v jejich harmonii, která vzniká jen tehdy, je-li člověk otevřen světu a zároveň při tom schopen uchovat svou celistvou autonomii neotřesitelných mravních postojů. Hierarchie lidských hodnot jako racionalita, emocionalita, mravnost a moudrost, které jsou vyjadřovány symboly rozum, srdce, ruce a čin, vytvářejí v celku tradici humanistickou, vedoucí k žádoucí humanizaci vztahů mezi lidmi (mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky, mezi školou a veřejností). Tuto tradici humanistických hodnot poznáváme již v archetypech výchovy a vzdělání od řecké a římské kultury přes středověké antinomie těla a ducha, v novověkých přírodovědných a duchovědných přístupech k lidskému poznání, ale také v utopických a reálných programech nápravy. Vše jmenované umožňuje mobilizovat vůli k činům, smysluplné práci pro budoucnost. Je to ona každodenní drobná práce, na kterou kladl důraz náš první prezident T. G. Masaryk.

Dynamika vývoje, časová ohraničenost, mnohotvárnost a složitost dnešního dění vyvolává nepřehlednost a zmatek, který musí být překonán moudrým zvažováním a rozhodováním. V naší historii nacházíme tradice reprezentované významnými osobnostmi, které dnes často upadají do zapomnění pro nízkou kulturní a vzdělanostní úroveň těch, kteří rozhodují. Zvyšováním této úrovně můžeme oživit vědomí kontinuity řešených problémů lidství, což by mělo být úkolem současného řešení našich výchovných a vzdělávacích problémů.

Na minulém našem sjezdu v Brně, kde jsme oživilí tradici Komenského

pedagogického realismu, bylo ukázáno, že musíme překonat důsledky půl století trvajících diskontinuitního vývoje, který se projevoval odtržeností, izolací jak od světových tendencí, tak od domácích demokratických a humanistických tradic. Návrat k oběma těmto pramenům našeho vývoje nám dává jasnou orientaci. Poznáváním škol a pedagogického myšlení v zahraničí si uvědomujeme hlouběji i naše domácí tradice, snahy a úsilí našich předků. Např. uplatňování integrované výchovy a vzdělání školou povinné mládeže nás pevněji připoutává k úsilí najít metody, formy a organizaci vzdělávání postižených dětí v přirozených podmínkách života mezi dětmi normálními. Viděli jsme takovou školu v Berlíně. S touto školou má úzkou spolupráci i teoretické pracoviště na Svobodné univerzitě v Berlíně. Problémy tohoto typu se promítají do výzkumných oblastí sociálně pedagogických i sociálně psychologických a slyšeli jsme o nich referáty v samotném Berlíně i na příležitostné návštěvě spolupracovníků v Ostravě. Např. není příliš povzbudivé, jestliže v dnešní době je u nás zapomenut František Bakule, který ve třicátých letech řešil vzdělání mrzáčků a povznášel je k činorodému životu naplněnému uměním. Již tehdy odmítal jejich separaci od tvrdé životní skutečnosti. Odmítal jejich skleníkovou výchovu, našel nástroj a metody radostného života těchto dětí ve zpěvu. Jeho zpěváci byli známí v celém tehdejší světě. Musíme cítit jako neblahé důsledky přerušení tohoto vývoje světovou válkou, která ukončila v podstatě tento vzácný pedagogický experiment. Odsouzení pedagogického reformismu na počátku padesátých let bylo začátkem zapomínání jak na Bakulovy zpěvačky a Bakuleho samotného, tak i na významné výsledky reformního hnutí, které byly v určitém slova smyslu realizováním odkazu Komenského nápravného hnutí. Fašistická výchova a po ní následující totalitní výchova přerušila tyto nápravné snahy učitelstva. Celý systém, který zdůrazňoval význam učitele, učitelskou profesi ponížil a mravně rozvrátil.

Zdálo se nám po listopadu 1989, že tento rozvrat není tak hluboký a že jej lze snadno překonat. Dnes se ukazuje, že hodnoty, na něž chceme navazovat, jsou často pošlapávány a znevažovány. Nositelé těchto hodnot jsou znovu opomíjeni a jen díky svobodě slova můžeme stále jejich hlas slyšet, burcovat k odpovědnému rozhodování, mimo jiné i ve školství. Dnes se musíme poradit, jak vybědnout z obnovujících se apatie k řešení závažných problémů.

Jak pozitivně orientovat výzkumy výchovy a vzdělanosti a jak realizovat dobrou výchovu a vzdělání v celém systému přeměn. Naše tradice a reflexe důsledků diskontinuitního vývoje humanitní výchovy nám ukazuje tři linie nápravy:

1. Rozvíjení empirických výzkumů procesů výchovy a vzdělávání z hledi-

ska celistvé lidské osobnosti v daných podmínkách změn společensko-politických a vytváření teoretické soustavy induktivní cestou, umožňující hlubší poznání podstaty potřeb, cílů a prostředků výchovy člověka k nápravě věcí lidských. Množství historicky se vyvíjejících pedagogických směrů a jejich vliv na školu a učitele v různých zemích bude nám inspirací ne k napodobování, ale k poučení o budování vlastního systému v souladu s mentalitou našeho učitelstva a charakteru naší české pedagogické tradice.

2. Spolupráce s pedagogickou praxí a iniciativními tvořivými učiteli a řediteli škol nám pomůže koordinovat integrované týmy teoretiků a praktiků pro řešení zcela konkrétních problémů pedagogických, didaktických a mravních. Zvláště pečlivě musí být zkoumány podmínky této práce vzhledem k regionálním zvláštnostem. U nás v Ostravě byl dán takovýto základ spolupráce teorie a praxe spolu se zahraniční účastí v polovině let šedesátých.

3. Organizování zázemí pro diskusi, koordinaci pedagogické spolupráce a informačního systému. Naše pedagogická společnost by se měla stát jedním z takových zázemí s edičními možnostmi. Měli bychom se poradit o tom, jak udržet a rozvíjet naši Pedagogickou orientaci. Myslím si, že často podceňujeme organizační stránku našeho úsilí. Možnost vytvořit otevřenou platformu k jednotlivým problémovým okruhům se ukazuje v kontaktech s různými nově vznikajícími iniciativami. U nás považujeme např. za takovou organizaci Sdružení nezávislé inteligence, jejímž členy jsou hlavně sociologové, ale také psychologové, architekti a stavitelé, kulturní pracovníci a také učitelé a pedagogové. Setkání různě orientovaných odborníků vytváří dobrou platformu pro diskusi i programové podněty. Negativním jevem je úbytek našich členů, kteří vstupují do jiných iniciativ. Tato skutečnost signalizuje, že přitažlivost našeho dosavadního úsilí klesá. Jsme přesvědčeni, že Pedagogická společnost musí důkladně prozkoumat diskontinuitní vývoj v období 70. a 80. let. Jedině tak najde příčiny potíží, se kterými se dnes setkáváme. Tak budeme moci pokračovat v dobrých tradicích a vytvářet tradice nové.

Aktuální role filozofie výchovy a vzdělávání

Jarmila Skalková

Úkolem pedagogické teorie v současné době je napomáhat tomu, aby se analýzy, rozebírající vnitřní nedostatky školy, a její kritika dovršily v pozitivní tvorbu. Jde o to, utvářet teoretickou oporu pro změny reálné školní praxe ve směru nových perspektivních řešení. Na této cestě teoretické tvorby se ukazuje celá řada oblastí, kde nedisponujeme náležitou úrovní poznání.

Užívám-li pojmu filozofie výchovy, mám na mysli **širší pojetí**, jež rozvíjí filozofické otázky, které vyrůstají z pedagogického kontextu. Právě tento širší přístup je podle mého názoru v současnosti velmi aktuální, neboť oslovuje nejenom teoretiky pedagogiky a filozofy, ale i školní reformátory a praktiky a může je vést k hlubšímu promyšlení výchovné problematiky. **Neredukuj** tedy filozofii výchovy do akademické oblasti anebo na činnost specialistů, jak ji např. představují v anglosaské tradici A. S. Peters, P. H. Hirst aj.

O prázdných místech v oblasti filozofie výchovy a nezvyku myslet tímto směrem svědčí i skutečnosti, že řada pojmů či koncepcí, o nichž se dnes mluví, není náležitě objasňována v potřebných souvislostech, k nimž často náleží i jejich filozofické kořeny. Dochází pak spíše k žurnalistickému používání závažných pedagogických termínů, k nedorozumění, k eklektickému přejímání jednotlivých prvků, jejichž původní smysl se ztrácí.

Na příklad k nedostatečně analyzovaným náleží i takové fundamentální kategorie, vyjadřující povahu vnitřní přestavby, jako je **humanizace školy**. I když se otázka humanizace zdá zcela neproblematicky samozřejmá a každému na první pohled jasná, jde ve skutečnosti o velmi komplikovaný a stále se obnovující problém, který v současné době předpokládá nový důkladný rozbor. Nutno mimo jiné reagovat i na **filozofické pozice postmodernismu**. Některé jeho projevy zpochybňují tradiční interpretaci humanismu, neboť nepřijímají jeho **renesanční a osvícenské pojetí**, jež je založeno na víře v sílu **lidského rozumu a na životním optimismu**. Soudobý výklad základního pojetí humanizace v jeho pedagogických souvislostech předpokládá také ujasnit, v čem model humanizace bude nově rozvinut tak, aby jeho rysy **reagovaly na změny situace člověka v dnešním světě s jeho složitými rozpory**. Filozofické pojetí člověka má zcela zásadní význam nejen pro výklad v obecné rovině, ale i pro vlastní pedagogické konkretizace, přes obsah, principy, metody až k činnosti učitele či vychovatele.

Vzniká dojem, že při volání po vnitřní reformě školy ustupují do pozadí koncepční otázky vzdělávacích obsahů. Spolu s tím se projevuje malý zájem o filozofii vzdělání. Z určitých hledisek je to vysvětlitelné. Mocné proudy sou-

dobého filozofického myšlení, jež je **antropologicky orientováno**, v němž se výrazně uplatňují **existencialismus, fenomenologie**, který přes Heideggera, Gadamera, Foucaulta aj. směřuje k **postmodernismu**, výrazně ovlivňují i pedagogické myšlení. Vytvářejí atmosféru, která podporuje určitou tematizaci pedagogické problematiky, tj. zájem o **oblast intersubjektivních vztahů, problematiku komunikace**, o otázky **seberealizace subjektu**, netradičně se nastolují problémy **fantazijního světa, intuice, instinktů**, pedagogické souvislosti otázek **strachu a úzkostí dětí** apod.

Jde o průlom nových hledisek, který je nepochybně pozitivní v tom, že obohacuje a rozšiřuje dimenze výchovy a vzdělávání o aspekty, které až dosud nebyly náležitě respektovány. Proto také v dnešní situaci akcent na tyto otázky je odůvodněný. Pochopitelně, že při překonávání důsledků byrokratismu a schematismu školní rutiny vystupuje do popředí orientace na utváření nové atmosféry ve vyučování, nových vztahů mezi učiteli a žáky, akcentuje se jejich seberealizace atd. Ovšem teprve hlubší teoretické analýzy a filozofické interpretace poskytnou oporu pro řešení, které neupadá do jednostrannosti a absolutizací některých aspektů vnitřní přestavby školy. Prakticky a poněkud zjednodušeně řečeno, např. **není jistě koncepčním cílem, aby nové interpersonální vztahy sloužily k účinnějšímu osvojování zastaralého pojetí obsahu**.

V pedagogickém myšlení 20. století má filozofie vzdělání významné tradice i praktický dopad. Střetávají se v ní při tom i velmi rozdílné přístupy. Připomeňm na jedné straně pragmatickou pedagogiku J. Deweye, který vyšel z filozofického empirismu a opřel se o tézi, že člověk je mírou všech věcí. Učinil centrem své vzdělávací koncepce pojem individuální zkušenosti. Tato východiska pak byla dovedena až do zcela konkrétních didaktických závěrů. Na opačné pozici rozvíjeli svou filozofii vzdělání pedagogové, kteří v tradici duchovědné pedagogiky akcentovali historicko-kulturní vztahy. Šlo jim o autonomní a svobodný rozvoj individuality na hodnotách kultury. Pojem vzdělání proto neznamenal jen věcné vědění, ale obsahoval i prakticko-mravní smysl jeho použití. Proto se stala prioritním problémem otázka výběru učiva a byly rozvinuty konkrétně didaktické postupy, které měly umožnit žákům do učiva skutečně pronikat, prožívat ho a procítovat (elementární a fundamentální vzdělání, exemplární vyučování). Při kritické analýze dnes vidíme meze, ale i živé podněty těchto vzájemně se konfrontujících koncepcí. Ty jsou takto v různých soudobých inovačních snahách využívány.

O tom svědčí např. inovační pokusy bielefeldských školních projektů. Jejich duchovním otcem je H. v. Hentig. Hentigovo zásadní filozofické východisko je dáno snahou **reagovat modelem školy na změnu situace**

člověka v soudobém světě. Operuje při analýze a tvorbě vzdělávacích obsahů s pojmem oblasti zkušeností, akcentuje vedení žáků k chápání smyslu učiva jako prostředku individuálního rozvoje. Usiluje o formulaci nové filozofie vzdělání a nových představ o možnostech individuální tvorby všeobecně vzdělávacího programu. Jeho úkolem není dát více méně společný obsah všem. Všeobecné je podle Hentiga vzdělání pouze do té míry, nakolik slouží dorozumění lidí o jejich světě. Přijímá proto myšlenku, že všeobecné vzdělání jako proces není uzavřené a je věcně neúplné. Výchozí idee jsou zároveň ve školních projektech empiricky ověřovány.

K aktualizaci problematiky filozofie vzdělání bezprostředně vyzývá i napětí mezi tzv. **modernismem a postmodernismem.** Některé podněty, spjaté s myšlenkami postmodernismu, nepochybně mohou přispět k rekonstrukci a prohloubení stávajících vzdělanostních koncepcí. Nutí např. znovu domýšlet důsledky scientismu a logicismu, které se zvláště posílily v kurikulárních teoriích šedesátých let. Mají své projevy i v některých soudobých učebnicích i praxi. Oprávněně se formuluje potřeba překonávat jednostranný intelektualismus ve vzdělávání, vyzdvihuje se orientace na vědění osobně prožívané, na emocionálně estetické prožívání, otevírají se otázky lidské tělesnosti, akcentují se ekologické dimenze v pojetí životního stylu aj. Právě úkolem filozofie vzdělání je všestranně interpretovat a zhodnotit tyto podněty vzhledem k sféře výchovy člověka, což umožní i předcházet zjednodušením a vulgarizacím. Upozorňovat na význam intuice neznamená ovšem popírat racionalitu a upadat do antiracionalismu, který by v pedagogických souvislostech vedl k destrukci obsahu vzdělání. Zřetele k **esteticko-emocionálnímu** prožívání a individuální zkušenosti se **nemusí dostávat** do protikladu se systematickým poznáváním. Jestliže se **proti redukování** objektizujícímu poznání oprávněně prosazují **otázky člověka**, neznamená to, že má obsah vzdělávání mizet v interpersonální komunikaci. Také nejde o to, ve jménu autentičnosti individua rozplývat výchovu v psychoterapii apod. V tomto rámci pro koncepci obsahu vzdělání je bezprostředně důležitá i otázka, o jaké pojetí vědy vlastně v současnosti jde a jaká je její sociální funkce. Odpověď náleží do oblasti filozofie vědy. Tato odpověď je důležitá i pro pedagogické myšlení, neboť v dnešní době hledá filozofie a teorie vzdělání novou jednotu mezi poznáním a prakticko-etickou orientací člověka v soudobém světě technického pokroku a rozvinuté vědy.

Vnitřní přestavbu školy nelze realizovat pomocí centralisticko-administrativní reformní strategie, cestou shora dolů. Skutečně měnit každodenní školní realitu předpokládá nejen aktivní spoluúčast učitelů, ale i žáků, rodičů a dalších mimoškolních činitelů. To ovšem znamená přistupovat k vychovatelům, učitelům a učitelským kolektivům s plnou vážností jako

ke zralým lidem, kteří jsou schopni samostatně a tvořivě pracovat. V těchto souvislostech bude mít svou funkci i rozvíjení otázek vzdělávání a výchovy v obecné filozofické rovině. Je to činitel, který spolupůsobí při kultivaci pedagogického vědomí učitelů ve smyslu ochoty měnit svou práci a který objasňuje, v jakém smyslu a směru vedou cesty kupředu. To také znamená nepodléhat reformní euforii, založené na iluzích o rychlých a snadných změnách každodenní reality. Naproti tomu nastoupit cestu systematického, krajně namáhavého a často navenek málo oslňujícího a dlouhodobého úsilí, které otevře pluralitu možností a povede i rozhodnutím učitele ke skutečným změnám reálného průběhu pedagogického procesu. Nelze nepřipomenout, že to také znamená klást si otázku, za jakých podmínek dnes učitelé pracují a jaké podmínky nutno utvářet pro možnosti plodné kooperace při vnitřní přestavbě školy.

Pedagogické zásady v díle T. G. Masaryka „Jak pracovat“

Jan Skutil

Dílo T. G. Masaryka *Jak pracovat* bylo zprvu prosloveno jako cyklus přednášek v roce 1898, nepostrádá však dosud nejen na aktuálnosti, nýbrž i na studijní pedagogické přínosnosti.

Časopisecky byly Masarykovy texty vydány ze zápisů jeho posluchačů poprvé ve slovenském časopise *Hlas* v letech 1898 a 1899¹, po druhé jako neautorizovaný text v prvním ročníku *Masarykova sborníku* v letech 1924–1925²; v prvním knižním vydání dílo vyšlo v roce 1926 péčí V. K. Škracha³. Z dalších edic je třeba zmínit se o vydání z roku 1946: v zahraničí vyšlo pak v Zürichu v roce 1977 a poslední deváté kritické v Praze v roce 1990.

Soubor Masarykových úvah *Jak pracovat*, dílo čtyřiceti osmiletého pražského univerzitního profesora, kdy tento přední český politický kritik a organizátor duševního života u nás měl za sebou již tvrdý rukopisný boj z druhé poloviny osmdesátých let a politicky náročnou hilsneriádu vyžadující mnohaoborové znalosti, a rozsáhlou filozofickou a literární činnost, tj. *Českou otázku* (1895)⁴, knihu o *Havlíčkově* (1896)⁵ monografii o *Husovi* (1896)⁶, a o *Palackého ideji státu českého* (1898)⁷. Právě v době největšího rozmachu Masarykových vědeckých tvůrčích sil, v době vydání tohoto zásadního díla o ideji státu českého, byla proslovena souborná esej o práci vůbec a o její metodologii zvláště.

Takto by bylo asi nejlépe možno charakterizovat Masarykův spis *Jak*

pracovat: skládá se ze dvou částí, v první tu autor mluví o práci všeobecně, všimá si rozdílů a vzájemných vztahů mezi duševní a hmotnou prací, vzniku a rozvoje pracovitosti, etického a metafyzického významu práce, kdežto ve druhé mluví o práci duševní, o jejích pedagogických zřetelích a o její metodologii. Masarykova charakteristika a analýza práce vychází ze spisu Karla Büchera (1847) *Arbeit und Rhythmus* (1896)⁸, tudíž ze soudobé německé teoreticko-metodologické knihy, ač ve filozofii budoucí první československý prezident kladl důraz na díla francouzská a anglická. Uvažuje o pracovitosti všeobecně a srovnává ji s leností, a to právě v době, kdy v Evropě začala z podnětu L. N. Tolstého (1828–1910) diskuse, v čem je spása Evropy. Emil Zola (1840–1902) se tehdy domníval, že v práci pro vědu, kdežto ruský filozof mu oponoval tím, že nepráce přispívá daleko více k rozvoji než práce, přičemž T. G. Masaryk zastával názor, že oba mají jistý díl pravdy.

S politováním T. G. Masaryk tu uvádí, že do roku 1898 vlastně neexistoval spis, jenž by jednal o práci soustavně, což je pro něho důkazem, že věda se zmocňuje až značně pozdě velmi důležitých záležitostí a že teprve v posledních letech se začíná psychofyzicky analyzovat práce rozdělená na práci hmotnou a duševní, i když je mezi nimi mnoho závažných ploch zcela shodných. Konstatuje, že v dnešní době je vlastně myslitel proletář stejně jako dělník a že také duchovní aristokracie je proletářská.

Z roku 1826 pochází formulace práce podaná fyziky a mechaniky: práce je síla násobená vykonanou dráhou.

Duševní práce je podle T. G. Masaryka především nejen vyhledávání pravdy, poznatků samých, nýbrž i úkon provázený do značné míry prací fyzickou a naopak (s. 12 edice z roku 1930). T. G. Masaryk uvádí, že nádeník musí mnohdy více myslet než profesor, který svoji práci dělá již čistě mechanicky a dodává, že znevažování hmotné práce je naprosto neoprávněné. Když T. G. Masaryk vychází dále z poznatků Karla Büchera, tvrdí, že se člověk dostává stále více k usilovné práci, i když se mu od přírody nelíbí, a to přesně v duchu *Genese* při vyprávění o vyhnání prvých lidí z ráje, neboť tehdy se jim práce kladla za trest, nebo aspoň ji takto začali chápat. Tak tomu bylo podle teoretiků práce i za doby prvního stupně lidské civilizace a snad ještě v době antické.

Rytmus pracovního procesu doprovázený zpěvem chápal primitivní i starověký člověk za hru a současně za umění. T. G. Masaryk zdůrazňuje, že při pracovním procesu a při jeho vývoji dochází tu nejen k realizaci práce, jež je nutná k obživě, nýbrž i k ekonomickým zřetelům a k racionalizaci procesu, tudíž k zásadním duchovním abstraktním úkonům. Zjišťuje, že každý člověk má nejen zprvu, nýbrž často i později nechuť k drobné, všední, nízké špinavé práci, nikoli však k práci vůbec: „Rádi pracujeme, co jsme sobě

sami vyhledali“ (s. 17). T. G. Masaryk upozorňuje, již Platón a Aristoteles přezírali všední nízkou práci, a že již utopisté přemýšleli, jak by bylo možné odklidit „sprostou“ práci.

T. G. Masaryk se zamýšlí dále hlouběji nad romantismem a mučednictvím a připomíná citát z Vítězslava Háška (1835–1874) „Jen zevšednět mi nedej, Bože“ (s.21). Za zásadní ideu křesťanství považuje T. G. Masaryk kristologii: obraz na kříži je mocnější než všechna scholastická dogmatika (s. 23).

Dále T. G. Masaryk klasifikuje vztahy jednotlivých národů k mučednictví v souvislosti s jejich povahou a vztahem k práci.

O Česích říká, že se projevují v extrémech i ve vztahu k mučednictví a k obrazu síly, což se jeví na jedné straně u sv. Václava, u sv. Ludmily, u sv. Jana z Nepomuku i u Jana Husa, na druhé straně pak v Táborech a v Žižkově, v kolísání mezi českobratrstvím a táborstvím, v oddanosti při mučednictví a bojovnou obětavostí.

T. G. Masaryk vyzdvihuje, že F. M. Dostojevskij (1821–1881) podal psychologickou analýzu ruského charakteru, především v *Dnevníku* a oceňuje, že ruský člověk cítí stále potřebu strádat, což je vidět jak v *Bratřech Karamazovových*, tak i v *Idiotu*. Konstatuje, že Němec pracuje soustavně, kdežto Rus jen nárazově a z bídy touží po práci. Podle T. G. Masaryka jsou Poláci stejně jako všichni Slovani od přírody rozpolceni, kdežto Germáni, tj. Němci, Skandinávci i Angličani potřebují organizaci práce. Zásadně se pak dále budoucí československý prezident staví proti amerikanizaci, načež pak uvažuje o církvi, a to jak o východní-pravoslavné, tak i o západní, jak katolické, tak i protestantské. Zastává všeobecně přijatý názor, že východní církve jsou spíše kontemplativní, což vede k pasivnosti, kdežto západní je bojovná: protestantismus nejméně hovoří o mysticismu, je racionalistický, „náboženstvím pro mozek, pro energické lidi“ (s.26).

Dále mluví T. G. Masaryk o etickém a o metafyzickém významu práce: zdůrazňuje, že při pracovním procesu se člověk setkává s lidmi, že se stává samostatný, práce je podle něho též láska, práci se formuje charakter: kdo nepracuje, je podle T. G. Masaryka pověřivý žebrák čekající zázraky. Tyto zřetelové dokumentují a provázejí etický zřetel k práci, kdežto metafyzický význam práce spočívá v tom, že celá společnost i příroda představují jedinou dílnu, podle J. A. Komenského by se dalo říci — dílnu lidskosti. Lidská práce je prostředek k účelu, světový názor by měl být pracovní názor na svět (s.29). Zapojením se všech do pracovního procesu by se mělo podstatně dojít ke kladnému vývoji celku. Proto jsou otázky pracovní metody, otázky jak pracovat, jak umět pracovat nejdůležitější ve vědecké práci. Otázka metody „je otázkou všech otázek“ (s. 29).

Druhá část Masarykových úvah o práci si všímá především práce duchovní a zejména vědecké, teorie a praxe, motivů práce, jejího charakteru. Hned úvodem uvádí Schopenhauerovu myšlenku, že při tomto druhu práce je intelekt sekundární, kdežto vůle primární, a také názor Augusta Comteho, že cit řídí intelekt (s. 30) i obraznou literární úvahu z Dostojevského *Výrostka*. Dochází k analogickým závěrům jako J. A. Komenský v práci *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, (aniž by ji v té době ovšem mohl znát), pokud jde o myšlení v rámci historie. Tu T. G. Masaryk lapidárně říká: „My nemyslíme pro okamžik. Vůbec by myšlení nebylo možné, kdybychom nemyslili pro budoucnost. Člověk pořád víc a víc myslí dopředu. Co věkové vymyslili, toho užíváme my dnes. Vzájemnost pokolení, sdružení, svázání intelektuální!“ (s. 32).

Připomíná hodnocení V. Huga, rozdílů mezi myslitelem, penseur a mezi songeur, mezi tím kdo myslí a kdo fantazíruje (s. 32). T. G. Masaryk rozlišuje celkem trojí způsob myšlení: odborné, všeobecné a filozofické.

Prvý předpoklad vědecké práce je přesnost: vědecká práce je podle Masaryka nepřetržité hledání a konstatování pravdy, k přesnosti jsou lidé přiváděni nepřímou z účinnů vědy, především moderní technologií. Ostře kritizuje z nepřesnosti český národ: „Náš řemeslník desetkrát slíbí a nesplní. To není maličkost. To je charakter celého národa, celých tříd“ (s. 34–35). Dále srovnává anglického a ruského kupce: „Zde samá lež, samé hádání — u anglického kupce přesnost“ (s. 35).

Dále konstatuje autor díla o práci, že se vědecká práce zabývá všedními jevy (s. 35), postihuje důležitost v tom, co jiného nezajímá. Třetí znak vědecké práce je podle Masaryka drobná práce: připomíná, že historie každé ideje poučuje o tom, jak byla připravována. Podle Masaryka byli géniové ti, kdo měli rozumovou a mravní sílu, aby překonali překážky, které se jim kladly do cesty, kdo překonali přirozenou lenost. Dělbá práce je možná v oboru fyzické práce, přesnost vědecká je přesnost specialistova, některým oborem se lze propracovat monografickým myšlením: je zapotřebí pro vědce alespoň v jednom oboru monograficky čist, avšak i specializace má svoje stinné stránky.

Je třeba si osvojit všeobecné vzdělání, je třeba práci klasifikovat. Také sociální otázka je pokus o klasifikaci a o přirozenou organizaci (s.39), úkolem konkrétní logiky je právě pracovní klasifikace, neboť lidé s encyklopedickým vzděláváním neimponují, i když všeobecné vědění je víc než jednotlivá věda, takže není učeností: každý všeobecný vzdělanec má být vedle toho odborníkem v jednom oboru.

T. G. Masaryk mluví o diletantismu, který považuje za rakovinu nejen rozumovou, nýbrž i mravní, píše o tom, že univerzity i fakulty se svým

způsobem výuky i výchovy dávno přežily a že problém jednotné střední i vyšší školy je již dávno novým problémem, všeobecné vzdělání je nutno prohlubovat filozoficky, vzdělanec je něco zcela jiného než specialista, Slovani měli vždy vrozenou schopnost k duševnímu vzdělání.

Samostatné úvahy věnuje dále T. G. Masaryk knihám, čtení a pořizování zápisků. Zde jeho pedagogická a didaktická metodika vrcholí. Pokud jde o čtení, dokazuje, že je třeba číst vědecky, monograficky a metodicky: je třeba číst i mezi řádky: kdo to podle Masaryka nedovede, vůbec nepochopí knihy (s.34). Doporučuje dělat si z knih výpisky, též index ke knize, sleduje, jak dosáhnout jistou zručnost ve čtení. Kniha má podle autora této metodické práce upozorňovat na to, co sami nevíme. Dobrá kniha je v duchu Masarykově duši člověka, s knihami jsme spojeni s duchy všech národů a dob, čímž opět rozvíjí starší a stále platnou myšlenku J. A. Komenského. Pokud jde o zápisky z textů knih, uvádí, že jsou to zlatá zrnka, jež však jsou ztracena, jestliže je hned nedovedeme klasifikovat a zařadit v celek. Za součást vzdělání a výchovy považuje Masaryk v duchu Komenského Didaktiky také cestování, jež má nedozírný význam pro vyhledávání novostí (s. 47). Nesouhlasí s názorem, že se lze vzdělávat jen ve městě, které je podle něho „nesystematickým skladištěm kultury“ (s. 48): dokazuje, že velká ideová hnutí měla svůj počátek vždy v malém kroužku dvou tří lidí (s. 48). Dále podrobněji analyzuje filozofickou a právnickou fakultu, pokud jde o podávání systematiky vzdělávání. Kritizuje, že naše školy tohoto typu nedělají nic víc než že se na nich přednáší, podle Masaryka by měla být univerzita národním a sociálním tělesem, a profesori i studenti by měli nadále tvořit mezi sebou svéprávnou obec: profesor by měl přednášet jen to, co ho zajímá (s. 51). Dále se T. G. Masaryk vyslovuje o seminářích, jejichž vybavení je dosud velmi skromné, postrádají svoje vlastní knihovny, časopisy a knihovny a též místnosti, i když i v těchto seminářích může student vniknout do podstaty vědecké práce a její metody. Uvažuje, má-li student navštěvovat přednášky a mají-li být tyto povinné: domnívá se, že některé by měly být, jiné ne. Odsuzuje, že styk akademického studenta přestává tehdy, když si odbude zkoušky: i v tomto směru by měla být nutná reforma vzhledem ke stavu ve středověku a v současné době v Anglii. Za další nedostatek považuje, že v českých zemích je jen jedna univerzita a ta je ještě neúplná a že nejsou české učebnice, takže je třeba se učit z německých. Mělo by dojít k rozšíření univerzitního vzdělání a k jeho popularizaci, což je u nás větší problém než si kdo myslí, témata k popularizaci musí být vhodně volena, prakticky použitelná. Domnívá se zcela správně, že umění se dá lépe popularizovat než věda a že v popularizaci všeobecného vzdělání má mimořádnou důležitost divadlo. Důležité je rovněž sebevzdělávání na základě pozorování historie i

života, přes svou malost bychom se mohli rovnat daleko většímu národu, je však zapotřebí odstranit příčiny malosti jednak doplňováním vědomostí, jednak sjednocováním rozmanitých poznatků. Konstatuje, že se u nás teprve začíná dělat historie a filozofie: je třeba osvojit si dokonale alespoň jeden cizí jazyk. Při výuce slovanských jazyků je třeba si uvědomit, že je mnohdy těžší osvojit si tyto jazyky než zcela cizí právě vzhledem k významovým diferencím jednotlivých slov vzájemně u těchto řečí. Připomíná, že již Komenský podtrhl nutnost znalosti řeči svých sousedů, tj. v našem případě němčiny, přičemž však zlo, že celý národ zná dobře německy nás ohrožuje nejen ideově, ale i intelektuálně. Konstatuje, že naší chybou je naše mravnost a neupřímnost, národní pýcha. Vzdělání musí být světové: světovosti nedosáhneme cizí pomocí, ale musíme ji vydobýt prací (s. 60): „Český národ se musí stát světovým, česká otázka musí být světovou, a to se stane jen naší vlastní prací“ (s. 60), i když se malý národ nemůže měřit s velkým. Velmi podstatně se ve svých dalších úvahách věnuje vzdělávání sociálnímu a politickému a jejich dosavadní úrovni. Nedostává se ho proto, že většina lidí nepokládá politiku za takové umění, jakým je (s. 63): politika je vědou, praxí i uměním (s. 64).

Masaryk vzpomíná, že velcí politici byli posláni z boží milosti (s. 65) a že v novější době počíná demokratické nazírání, takže se proti jednotlivci klade do popředí celek, a individuum ustupuje před masou, avšak názor o poměru osobnosti k celku není dosud ustálen (s. 66). Pravda podle Masaryka není závislá na majoritě, ale je výsledkem individuální práce, skutečné řízení státu je v rukou administrativy (s. 67) a jen nepřímou působí svým dozorem parlament. Po etické stránce podle Masaryka zbývá tu otázka, jak pravda závisí na mase: nastává úkol psychologický analyzovat poměr individua a celku: bez vzdělání a bez vědomostí nelze dále postupovat (s. 68), člověk celý musí být vzdělán, a svým vzděláním formován (s. 69) říká tu T. G. Masaryk plně v duchu J. A. Komenského, stejně jako dále, že „každý z nás může být politicky činný, bude-li pořádně činný ve svém oboru: ať učitel, medik, stavitel — bude-li jen dobře pracovat“ (s. 69).

Závěrem pak T. G. Masaryk mluví o consensu, o porozumění — každý národ, církev, stát, společnost, spolek je ztracen, nemá-li členy, kteří si bez odmlouvání rozumějí (s. 70), a mluví-li o stranách, tvrdí, že i nejkrajnější strany „pracují sobě do rukou“ (s. 71), neboť i odpůrce prospívá celku a končí úvahou o kompromisu, že totiž je třeba osvojit si náležité politické vzdělání a stát v pravdě, nepochlebovat a nebát se říci svoje mínění.

Masarykova monografie o práci přechází z charakteristiky práce fyzické k duchovní, určuje její vztah etický a metafyzický, její vztah k pravdě, k níž se dojde hledáním a vědeckým přístupem a odtud k činnosti politické, již

považuje za vrcholnou, bude-li mít ideály spravedlnosti, poctivost, vzdělání a konkrétnosti, snahy sloužit demokraticky nestranně celku. Metodika pedagogická ústí pak ve filozoficko-etickou.

Poznámky:

1. Hlas, roč. 1, 1898, I. část, str. 103–112. S poznámkou: Rozprava táto je rada prednášok prof. Masaryka. Vydávame ju podľa zápisiek jedného poslucháča. Zodpovednosť za nahodilé omyly berieme my. II. část str. 137–140; III. část s. 171–174, IV. část s. 326–332, V. část str. 362–365. VI. část roč. 2, 1899, s. 6–18.
2. Masarykův sborník I, 1924–1925, s. 233–267.
3. T. G. Masaryk, Jak pracovat. Přednášky z roku 1898. Praha 1926. Sr. edici z roku 1930: zde V. K. Škrach. Poznámka k prvnímu vydání knižnímu, s. 75–76, ke 2. vydání 1928, tamt. s. 76 (citace v textu je podle tohoto vydání).
4. T. G. Masaryk, Česká otázka, Snahy a tužby národního obrození. Praha
5. T. G. Masaryk, Karel Havlíček. Snahy a tužby národního probuzení. Praha 1896.
6. T. G. Masaryk, Jan Hus. Naše obrození a naše reformace. Praha 1896.
7. T. G. Masaryk, Palackého ideje státu českého. Praha 1898.
8. Karl Bücher, Arbeit und Rhythmus (1896, 2. vydání Leipzig 1902). Z dalších autorových prací srv. zejména Die gewerblichen Betriebsformen in ihrer historischen Entwicklung (Tübingen 1901), Die Frauenfrage im Mittelalter (1882), Beiträge zur Wirtschaftsgeschichte (1922).

Minulost a přítomnost muzea Komenského v Přerově

František Hýbl

Město Přerov sehrálo v minulosti významnou roli v rozvoji českého školství i ve formování stavovského hnutí našeho učitelstva. Významné českobratrské synody, dotýkající se bezprostředně školské problematiky v průběhu 16. a počátkem 17. století, stejně jako studentská léta a pak učitelské působení **Jana Ámose Komenského** jsou toho nejpádnějším důkazem.

Pokroková národní tradice byla rozvíjena i v druhé polovině 19. století. V roce 1870 zde vznikla **třetí česká střední škola** na Moravě. V čele přerovského gymnázia stál v Čechách i na Moravě vážený a všemi uznávaný **prof. Jakub Škoda**. Ten dal impuls k dalšímu národnímu probuzení střední Moravy. Podporoval zřizování českých obecných, měšťanských, průmyslových a pokračovacích škol, zasloužil se o rozvoj českého podnikatelského, kulturního a společenského života.

V roce 1871 se konal v Přerově u příležitosti 200. výročí úmrtí J. Á. Komenského (tehdy ještě nebyl znám přesný rok úmrtí učitele národů) **druhý sjezd československého učitelstva**, který se stal celonárodní manifestací vychovatelů naší mládeže. Obdobně tomu bylo o tři roky později, když zde byla v srpnu 1874 za účasti 12 000 návštěvníků odhalena **Seidanova socha J. Á. Komenského**, první socha učitele národů na světě. Obdobný primát má i zdejší **Muzeum Komenského**, založené **Františkem Slaměnkem** a **Ústředním spolkem jednot učitelských na Moravě** ve školním roce 1887/88. Slaměník byl v té době také redaktorem časopisu **Komenský**, který se stal tribunou pokrokových zájmů českého učitelstva na Moravě a šířitelem znalostí o životě a díle učitele národů.

Zájem učitelů a široké veřejnosti o Komenského podněcoval ještě více František Slaměník svou činností v muzeu, které shromažďovalo vedle tištěných památek, vztahujících se k osobnosti Komenského a jednoty českých bratří, také staré učebnice, pedagogickou literaturu, časopisy a názorné učební pomůcky; poprvé je vystavil v Přerově v roce 1893 na **Průmyslové, hospodářské, národopisné a umělecké výstavě**, kde instaloval dvě expozice, měly název **Komenský a Stará škola**.

Původně bylo Muzeum Komenského v Přerově umístěno v měšťanské škole, od roku 1930 pak v renovovaném žerotínském zámku na Horním náměstí, kde se nachází dodnes (s výjimkou období druhé světové války).

Toto ojedinělé a sbírkovými fondy jedinečné muzeum bylo vyhledávaným místem nejen cizinců (v roce 1928 zde byl např. **Herbert Georg Wels**), ale i významných československých vědeckých, politických a kulturních osobností. Význam přerovského muzea výstižně charakterizoval zdejší učitel — komeniolog **Josef Krumpholc** slovy: „...Nenavštívit tedy Přerov a nepodívat se do jeho muzea, zejména Komenského, jež tvoří jedno z nejpozoruhodnějších oddělení tohoto městského muzea, bylo by takřka cosi podobného, jako navštívit Prahu a nespatřit Karlova mostu nebo nenavštívit Národní divadlo...“.

V průběhu prvních osmdesáti let existence Muzea Komenského byla hlavní pozornost věnována Komenskému a českým bratřím, zvláště Janu Blahoslavovi, přerovskému rodákovi a čelnému představiteli bratrské církve, který bývá často oprávněně nazýván předchůdcem Komenského.

Výnosem Rady KNV v Ostravě z 19. ledna 1966 byl muzeu určen **statut vědeckého pracoviště**, specializovaného na dějiny českého školství na Moravě. Avšak teprve v sedmdesátých letech, díky příchodu historika školství a učitelstva, se rozrostla v plné míře sbírkotvorná činnost, která však byla po pěti letech dlouhodobě utlumena a pracoviště téměř zlikvidováno. Částečné zlepšení nastalo v době oslav stého výročí založení Muzea Komenského (r.

1988), kdy bylo konečně využito nesmírně cenných a ojedinělých sbírkových předmětů, uložených doposud v depozitářích tohoto pracoviště, veřejnosti do té doby nedostupných.

Dne 23. června 1987 byly u příležitosti zmíněného jubilea otevřeny dvě nové expozice: **Stará škola** a **Socialistická škola**.

Expozice Staré školy, kterou tvoří třída měšťanské školy a kabinetu z doby před první světovou válkou (autor libera: PhDr. František Hýbl) je umístěna ve dvou prostorných místnostech přerovského zámku a dosud se těší mimořádnému zájmu veřejnosti.

Expozice Socialistické školy (autor: RNDr. Miroslav Bartošek), se zaměřila na vývoj didaktické techniky ve škole a vyústila v demonstraci nejnovějších učebních pomůcek, včetně počítačů. U návštěvníků však měla minimální ohlas, působila nepřehledně a doslova přeplněný sál se podobal spíše nahodile uspořádanému depozitáři či výstavě. Proto bylo v rámci 400. výročí narození J. Á. Komenského rozhodnuto, že místo této expozice budou instalovány dvě nové: **třída nižšího stupně měšťanské školy z let 1918–1938** a **třída jednotřídky národní školy z let 1950–1960** (autor: PhDr. František Hýbl).

V témže jubilejním roce J. Á. Komenského byly v prostorách přerovského zámku instalovány další dvě nové expozice: **Učitelé — šířitelé tradice Komenského** (autor: PhDr. František Hýbl) a **Třída z doby Komenského** (autoři: PhDr. František Hýbl a Ladislav Novák). Renovován byl také **Památník J. A. Komenského**.

Vedle již zmíněných stálých expozic se oblibě návštěvníků těší tzv. **Depozita** a **výstavy** specializovaného oddělení dějin českého školství a učitelstva. V posledních dvaceti letech to byly:

- Škola současnosti (1970)
- Ruština — jazyk našich přátel (1972)
- Tradice J. A. Komenského mezi moravským učitelstvem (1974)
- Z historie českého školního obrazu (1980)
- Historický vývoj školní mapy (1987)
- Slabikáře z fondu specializovaného oddělení dějin českého školství OVM JAK v Přerově (1990–1991)
- Jan Blahoslav, Jan Ámos Komenský a československé školství (1992)
- Přerovská komeniána (1992)
- Nejstarší české didaktické obrazy K. S. Amerlinga (1992)

- 125 let Slovanského gymnázia v Olomouci (1992 instalováno ve Vlastivědném muzeu v Olomouci)

Ke všem těmto výstavám byly vydány katalogy se stručnou historií sledované tematiky a s bohatou obrazovou přílohou i se seznamy vystavených sbírkových předmětů.

Neméně významné jsou i kolokvia a semináře, konané každoročně v přerovském Muzeu Komenského. Málokdo ví, že tradice dnes již proslulých mezinárodních setkání komeniologů v Uherském Brodě má své počátky v našem městě. První dvě se konala díky organizační a vědecké aktivitě **dr. Pavla Flosse** v letech 1968 a 1969 právě v Přerově. Materiály z tohoto zasedání vyšly tiskem pod názvem *Coloquia Comeniana I. a II.*, ostatní byly ve formě **Dokumentů** přiřazovány v sedmdesátých letech do uherskobrodského časopisu **Studia comeniana et historica**.

Na počátku sedmdesátých let se konala ještě dvě kolokvia k 400. výročí úmrtí Jana Blahoslava a ke 100. výročí odhalení Seidanovy sochy Komenského v Přerově: **Moravské bratrské školství a jeho protějšky v 16.–18. století** (1971) a **Tradice J. A. Komenského mezi českým a slovenským učitelstvem v 19. a 20. století** (1974). Referáty z těchto úspěšných setkání vyšly tiskem s obtížemi až v roce 1979. Druhá polovina sedmdesátých let a osmdesátá léta byla ve znamení kolokvií, věnovaných většinou **učitelům — komunistům**. Šlo spíše o oslavné schůze, řízené ředitelem muzea a ideologickým oddělením OV KSČ v Přerově.

Teprve v roce 1988 se bylo možno vymanit z ideologického diktátu a tak se v rámci stého výročí založení Muzea Komenského uskutečnilo kolokvium **Vývoj didaktické techniky na českých školách**. Přednesené příspěvky vyšly tiskem v roce 1990.

Společenská obroda bezprostředně ovlivnila i práci muzea. První polistopadové vědecké symposium v našich zemích bylo věnováno osobnosti Tomáše G. Masaryka, a to u příležitosti 140. výročí jeho narození. Čelní čeští a slovenští vědečtí pracovníci, zástupci téměř všech našich vysokých škol a učitelé základních i středních škol (bylo zde více než 260 účastníků) vyslechli referáty předních československých znalců sledované tematiky, které pak vyšly ve sborníku stejnojmenného názvu — **Československé školství, učitelstvo a T. G. Masaryk**.

Neméně významné bylo i symposium ke 400. výročí narození J. Á. Komenského, které se uskutečnilo pod názvem **Učitelé — širitelé myšlenek J. A. Komenského** v Přerově ve dnech 3.–4. prosince 1991. Referáty z tohoto zasedání vyšly tiskem již v březnu 1992. Poslední akcí přerovského muzea, která měla celorepublikový význam, byl seminář **Didaktická tech-**

nika v muzeích České republiky v červnu 1992. (Bohatý faktografický materiál ze semináře i z průzkumu po muzeích ČR vyšel tiskem v roce 1993).

Na dny 28.–29. října 1993 připravuje přerovské Muzeum Komenského kolokvium **Česko-slovenské vztahy v oblasti školství**.

Rozsahem svých sbírkových fondů se řadí oddělení dějin českého školství a učitelstva Muzea Komenského v Přerově k předním středoevropským pedagogickým muzeím. Názorně jsme to mohli sledovat zejména v jubilejním roce Komenského 1992, kdy řada zahraničních institucí projevila zájem o naše sbírky a zveřejnila je na výstavách, věnovaných osobnosti J. A. Komenského. Muzeum Komenského v Přerově zapůjčilo materiál a pomohlo metodickou činností při mnoha komeniologických akcích v ČSFR i v zahraničí (Vídeň, Bochumi, Berlín, Amsterdam, Naarden aj.). Desítky vědců světového jména navštívily přerovské muzeum a prohlédly si jeho vzácné sbírky (např. z Japonska, Švýcarska, Francie, Německa, USA, Kanady atd.).

Zmíněné pracoviště uchovává vedle starých a novodobých tisků — komeňán, archiválií se školským obsahem, učebnic, pedagogických časopisů a metodických knih, učitelských ročenek a schematismů, výročních zpráv středních škol, nástěnných školních map a obrazů, školního nábytku a zařízení tříd velmi cennou, téměř třítisícovou kolekci trojrozměrných didaktických pomůcek, kterých bylo v letech 1987–1992 využito v nově otevřených čtyřech expozicích školních tříd od doby Komenského až po současnost.

Pro potřeby badatelů vydává oddělení dějin českého školství Muzea Komenského v Přerově katalogy sbírkových předmětů (dosud vyšly seznamy výročních zpráv středních aj. druhů škol, učebnic dějepisu, zeměpisu, vlastivědy, přírodopisu, ruštiny a ukrajinštiny). Od roku 1993 se začne opět vydávat **Sborník k dějinám českého školství na Moravě**, první tři vyšly v letech: 1967, 1973 a 1979.

Sbírkových předmětů tohoto specializovaného pracoviště hojně využívají studenti a učitelé středních a vysokých škol k seminárním, diplomovým, rigorózním i habilitačním pracím. Právem se tak stává Přerov centrem badatelů v oblasti dějin školství, učitelstva i komeniologie. Bylo by proto žádoucí, aby se z této instituce stal **Památník české školy a učitelstva**. Zúročila by se tak práce několika generací, kterou dnešní pracovníci muzea tvořivě rozvíjejí. Dokumentace minulosti českého školství, které mělo vysokou úroveň a dosahovalo v období meziválečném i celosvětového uznání, by se mohla stát inspirací také pro současnou školu.

Smysl studia historické pedagogiky

Zdenka Veselá

Každá vědní disciplína si z hlediska metodologického v určitých etapách, v dobách změn, nutně klade otázku po svém vlastním smyslu, jehož vyjasnění je nesmírně důležité pro další její rozvoj a pojetí. Tato otázka naléhavě před námi vyvstává i dnes. Můžeme říci, že vyjasnění smyslu (cíle, účelu), k čemu a proč tato disciplína směřuje, je jedním z ústředních problémů každé vědní disciplíny, tím více se toto tvrzení týká historické pedagogiky, neboť současná doba se považuje za nehistorickou ba přímo protihistorickou.

Pokusme se nyní na tento problém pohlédnout, a to za pomoci filozofie, která napomáhá historické pedagogice tento smysl nacházet, jak již na tuto okolnost poukázal J. R. Herbart na počátku 19. století ve svém díle *Nástin pedagogických přednášek*.

Člověk a společnost jako živý organismus je určen nejen k holé existenci, ale také k činnostem (úkonům). Pouze v těchto činnostech dosahuje svého rozvoje, který je smyslem (účelem, cílem) jeho vzniku. Tento cíl (rozvoj) je dán jedinci i společnosti jako možnost a je realizován v průběhu celého života, pokud se nic nepříhodu. Společnost a člověk se tak představuje jako uspořádaná jednota, jako uspořádaný makrokosmos a mikrokosmos (kosmos = ozdoba, okrasa, skvost, šperk — viz Palouš, R.: *Čas výchovy*. Řím 1989, s. 223), jako systém, v němž není nic izolováno a všechno má vztah jednoho k druhému podle určitého řádu. Z toho lze odvodit, že celá naše skutečnost je něco rozumného, že je to smysluplně uspořádaný kosmos (systém) a nikoliv chaos. A právě proto je možno v této skutečnosti, ať přírodní nebo společenské objevovat zákonitosti, které nám napomáhají vysvětlovat a chápat všechno lidské dění, a tedy i výchovu. Je přirozené, že člověk je na straně kosmu (systému), tomuto řádu je nakloněn, a nikoliv na straně chaosu, v němž se mu špatně žije (nebo se mu nežije vůbec?). Tento systém můžeme nazírat jednak v rovině horizontální (o to se pokouší obecná pedagogika) a jednak v rovině vertikální (což je případ historické pedagogiky). Jestliže vertikální dimenze nám odhaluje zejména stupňovitost vývoje a růstu jedince i společnosti, závislost vyššího na nižším a naopak atd., horizontální dimenze nám umožňuje postihnout souvztažnost věcí a jevů. Postižení obou těchto dimenzí je pro člověka nesmírně důležité, neboť jedině tak může člověk odhalovat svět, poznávat sebe, tak může rozumět světu a sobě, ve světě i v sobě se orientovat, svět a sebe rozumně řídit. To vše je ovšem výsledkem minulého poznávání a minulé činnosti, takže je možno říci, že člověk je vždy motivován z minulosti. Tím však poznání a činnosti člověka nekončí, ale jeho cesta vede od minulosti přes přítomnost

i do budoucnosti. Člověk tedy vždy odhaluje svůj svět, svou existenci, své konání dějinně, neboť přítomnosti a sobě porozumí jen tehdy, když porozumí a pochopí také vše v genezi. Dnešek je vždy výsledkem něčeho, co vznikalo, co se vyvíjelo. Toto minulé pro historickou pedagogiku je na jedné straně oblast faktů, které poznává z pramenů, na druhé straně je to také geneze člověka, tedy vše to, co patří k jeho bytí na světě. Při bádání nad svou vlastní genezí má člověk tři sociální roviny pohledu: může zkoumat sama sebe jako jednotlivce nebo jako člena určitého společenství a jako člena lidstva. Je třeba si však uvědomit, že toto zkoumání není nezávislé na pozici. odkud se na všechna fakta a na člověka díváme. Toto stanovisko, které k uvedeným oblastem zaujímáme, není jednou provždy dané, ale v průběhu doby se mění, reflektuje se, reviduje a modifikuje. Odlišnost stanovisek se pak projevuje v různých teoriích a hypotézách v rámci historie, která má za úkol nejen zachycovat fakta, ale ukázat zejména na to, že mezi těmito fakty jsou určité vztahy. (A. Anzenbacher: Úvod do filozofie. Praha 1990, s. 199)

Jak jsme již uvedli, v každé době, která přináší změny, když se otrácejí vžité představy, vyvstává před člověkem otázka smyslu jeho existence, smyslu jeho činnosti, smyslu toho, co dělá, pokud to nechápe pouze jako prostředek „obstarávání“. Tato otázka tedy vyvstává i před vědními disciplínami (v tomto případě před historickou pedagogickou) a vyžaduje takovou odpověď, která by přispěla k posunutí na vyšší úroveň, na vyšší stupeň. Obecně lze říci, že každý z nás ve své činnosti vždy už její smysl předpokládá. Abychom však své činnosti porozuměli, dali jí smysl (cíl), musíme jí porozumět z jejich dějin, protože žít v přítomnosti a jednat v ní můžeme jenom proto, že jí smysl dáváme, že ji jako smysluplnou chápeme. Je to dáno tím, že člověk, který je obdařený rozumem, vnímá jeho prostřednictvím dějovou následnost, vidí příčiny věcí, spojuje těsně s přítomností budoucnost, a tak vidí běh celého života a může měnit nezbytně potřebné věci.

Domníváme se, že se již můžeme vrátit k otázce položené na začátku našich úvah — má historická pedagogika smysl? — a ve světle předchozího výkladu formulovat odpověď.

Historická pedagogika (dějiny výchovy), jejímž předmětem jsou názory na výchovu, vzdělání a instituce, v nichž se tyto fenomény odehrávají, má své pevné místo ve společném domě vědy, a to nejen pedagogické, ale ve společném domě vědy vůbec. V dnešní době může prožívat přímo období renesance, bude-li však jinak koncipována, než tomu bylo doposud, nebude-li nadále budována na pouhém lineárním přiřazování výchovných a vzdělávacích teorií. na přiřazování různých mínění, na přiřazování vývoje školství. Pod vlivem současných filozofických směrů ji lze chápat tematicky a metodologicky zcela jinak. Jinak se může přistupovat k jejím úkolům a

jinak se mohou klást otázky. Může se tak stát za předpokladu, že vedoucím principem již nebude přísný chronologický sled, ale budou rozhodovat idee a problémy, které mají vztah k dnešku. Toto nové pojetí může tak udělat historickou pedagogiku nesmírně plodnou pro přítomnost. Problematicko-historické reflexe vztahující se přímo a bezprostředně k současnosti mohou tak napomoci ozřejmovat vyvstávající otázky a ukazovat jejich hodnotu, jejich naléhavost, jejich komplexnost. Nové pojetí historické pedagogiky tak může usilovat o odhalení základních myšlenek, o znovuvymezení základních pedagogických pojmů a odhalování jejich podstaty. Toto nové stanovisko k faktům a výchově člověka může napomoci znovu vůdčí myšlenky aktualizovat a přiblížit dnešku, může pomoci řešit pomocné přítomné úkoly pedagogiky jak v oblasti teorie, tak v oblasti praxe. Budeme-li toto nové stanovisko k faktům a k člověku zdůrazňovat, přinese to zisk pro rozšíření obzoru obecně pedagogické oblasti a pro posílení pedagogického vědomí a pedagogické citlivosti.

Lze usuzovat na to, že tímto způsobem může historická pedagogika dosáhnout uznání a získat své místo, obhájit svůj smysl a význam, dokázat svou bohatost a svou aktuálnost. Je samozřejmé, že o toto uznání musí usilovat, aby se tak stala impulsem pro podstatné změny práce v celé pedagogické oblasti a aby v tomto smyslu byla přijímána také veřejností.

I když současná doba je pociťována jako ahistorická ba dokonce jako antihistorická a snaží se „dosáhnout nových břehů“ bez „historického balastu“, ukazuje se znovu, že historická pedagogika, jako dějiny vůbec, strukturuje celek výchovy, ukazuje její vnitřní a vnější závislosti, identifikuje ji, klasifikuje a systematizuje, aby jí bylo porozuměno. Historie, a také historie pedagogická, je a zůstane pamětí lidstva, pamětí společnosti, stejně jako pamětí jednotlivce. Pouze historický pohled na jevy vytváří prostor, v němž člověk nachází svou svobodu a odpovědnost, a v němž dochází vědomí lidské jednoty. V tom je obsažen obecně pedagogický prospěch, neboť výchova jako pomoc jedinci při jeho růstu a vývoji směřuje k další kultivaci člověka, čímž také směřuje k zúšlechtění sociálních vztahů.

Máme-li odpovědět na otázku smyslu historické pedagogiky, můžeme tedy říci, že smysl (účel, cíl) má. Chápeme ji především jako „historii ideí“, neboť historická pedagogika je „historií objevování a vymezování pojmů“. Historická pedagogika má proto zkoumat vývoj pojmů, které jsou nástrojem umožňujícím člověku jeho existenci a činnost. Mnohotvárnost a různorodost pojmů a názorů na výchovu jsou výrazem rozmanitosti tohoto fenoménu, který je v jednotlivých etapách vývoje proměnlivý. Historická pedagogika není „hřbitovem teorií“, ale je pokladem stálosti problémů, které se znovu objevují a vracejí. Myšlenka návratnosti problémů a jejich významové

proměny jsou dvě základní roviny, z nichž dnes historická pedagogika může vycházet. Aplikuje tak dvě teorie pojetí dějin, a to pojetí cyklické a lineární, které dnes umožňuje syntetizující pohled na historickou pedagogiku a na problémy, kterých se dotýká a které řeší. Určitá syntéza těchto teorií umožňuje ukázat, že smysl (účel, cíl) historické pedagogiky záleží v problematičnosti, v kladení otázek, v hledání pravdy. Toto tázání předpokládá posléze hlubší a smysluplnější život, v němž jde, jak říká Patočka „o vzájemné respektování a uznávání všech účastníků života a uznání jejich činů, které se zachovávají v paměti, tj. v historii lidské společnosti.“ (Kacířské eseje. Praha 1990, s. 74)

Objasnění smyslu studia historické pedagogiky z hlediska teoretického nutně přivádí k otázce, v čem záleží její stránka praktická, která má vést k nějakému výkonu, k jednání, k tvoření. V této druhé rovině historické pedagogiky jde totiž již o vlastní smysluplnou činnost, kterou můžeme rozvíjet cvičením. Nelze lépe vyjádřit podstatu těchto dovedností, než jak to učinil J. A. Komenský. „Co se má konat, tomu se každý musí učit konáním. Řemeslníci nezdržují učedníky svého umění úvahami, nýbrž brzy je přidrží k práci, aby se učili kovat kováním, řezat řezáním, malovat malováním, tančit tančením atd. Tedy také ve školách, ať se učí psát psaním, mluvit mluvením, zpívat zpíváním počítat počítáním atd., tak aby školy nebyly ničím jiným než dílnami, kde práce vře. Tak teprve všichni poznají přímo ze zdárné praxe pravdu známých slov: Naše práce nás tvoří.“ (Vybrané spisy sv. I, Praha 1958, s. 187)

Uvažujeme-li v historické pedagogice o její praktické rovině, tedy o dovednostech, ve shodě s předchozími úvahami a poznatky můžeme uvést, že se nabízí:

1. **práce s textem** jako se základním pramenem informací. Text pak dává možnost přijímat nejenom celkovou informaci, ale s informací pracovat. Jde o to, aby se cvičením získala **dovednost vyhledávat** základní pedagogické pojmy, jejich definice, samostatně **vymezovat a odhalovat jejich podstatu, srovnávat** uvedené pojetí se současností. Na základě toho **sestavovat slovník** pedagogických pojmů, s nimiž se může adekvátně **zacházet**.
2. **komunikativní dovednosti** — na základě rozboru textů **učit se formulovat otázky a hledat na ně odpověď**. To by mělo **přispívat k rozvoji dialogu**, jako základní a nejpřirozenější metodě dorozumění, v jehož průběhu nejen formulujeme otázky, dovedeme nacházet odpovědi, vyvracet a uvádět argumenty, ale jsme schopni **druhému naslouchat**, o promluvě **přemýšlet** a své **názory** také **korigovat**.

Historickou pedagogiku v tomto případě můžeme považovat za partnera v dialogu, který je zkušenější, moudřejší a nabízí nám nezištně některá řešení nebo cesty k řešení problémů bez nároku na odměnu.

3. Nejde pouze o dovednosti ústní, ale také o **dovednosti písemné**. Již jsme uvedli, že dovednost (praktický výkon, jednání, tvoření) získáváme tak, že určitou činnost opakovaně provádíme, tedy že psát se učíme psaním. Pro tuto dovednost lze využít **referátů o knihách**, v nichž jsou představeny problémy a jejich podstata, způsob jejich řešení, a také **recenze knih** — novinek pedagogické literatury — která nemá být pouhou informací, ale má zahrnovat již vlastní postoj a hodnocení, a to z hlediska historie i z hlediska současnosti. Písemná dovednost pak logicky může vyústit v rozsáhlejší seminární práci, v rozsáhlejší projekt, který lze chápat jako stupeň k práci ročníkové, a posléze k práci diplomové.

Je zřejmé, že dovednost, tj. praktické užití věcí, je proces zdoluhavý a pracný a vyžaduje, aby každý při užívání věcí byl **řízen** (byla mu poskytnuta pomoc), při chybách **opravován** a aby byl **doveden k bezchybnému užívání**. Na počátku tohoto procesu stojící **příklad činnosti** (praxi, použití, jednání) můžeme považovat za základní mechanismus uplatňující se nejen při nácviu dovedností v oblasti historické pedagogiky, ale v oblasti pedagogické vůbec.

Nové pojetí historické pedagogiky v **naznačených směrech** chce respektovat vnitřní svobodu, podporovat spontánnost, individuální kreativitu, kritičnost, sociální odpovědnost — chce podpořit tvůrčí stránku osobnosti, na niž se především orientuje. Základní metodou historické pedagogiky chce být tázání, dialog, aktivní účast v rozhovorech, vypovídající o základním vztahu člověka ke světu a k sobě navzájem.

Standardy ve výchově a vzdělávání. Jsme na ně připraveni?

Josef Malach

Školství ve vyspělých zemích a v posledním období i nás následuje mnohé obory lidské činnosti, zvláště technické, v tom, že si uvědomuje potřebu standardizace požadavků na své výstupy. pedagogicky řečeno. usiluje o to, aby všechny vzdělávací instituce poskytovaly svým žákům. studentům kvalitní vzdělání a výchovu. Tento přístup je zákonitou reakcí na rozvíjení procesu demokratizace školství. která se projevuje v možnostech volby vzdělávací instituce již od počátku školní

docházky. Tato žádoucí volnost ve výběru vzdělávací cesty pro jedince dané společnosti však podle některých zdrojů (Amerika 2.000, 1991, Anglické kurikulární materiály, 1991) nevedla ke zvýšení kvality (úrovně) vzdělání, ale naopak k jejímu snížení (Kupisiewicz, 1989. Při snaze udržet vymoženost volby vzdělávací cesty a instituce je spatřováno řešení problému poklesu kvality vzdělání ve stanovení tzv. standardů ve výchově a vzdělávání, (pass standard, standard of acceptability), jež by představovaly ucelený soubor požadavků na jednotlivé součásti především všeobecného vzdělání závazný pro všechny instituce — školy státní, komunální (např. v Anglii), soukromé, církevní či zřízené jinými subjekty. V tomto smyslu je chápání standardů ve výsledcích výchovy a vzdělávání patrné i z některých dostupných pramenů (Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy, 1992, Amerika 2.000, 1991, Anglické kurikulární materiály, 1991, A System Approach to Teaching and Learning Procedures, 1981; Programové prohlášení, 1992).

Lze je tedy považovat za soubor vědomostí a dovedností žáků, studentů, který jim umožní přejít na vyšší vzdělávací stupeň nebo do praxe.

Vedle těchto „přechodových“ standardů (pass — angl. přechod, průchod), ve smyslu přechodu na další, vyšší vzdělávací stupeň, je možné uvažovat také o tzv. etapových standardech, které by byly souborem požadavků na žáky, studenty, z hlediska postupu mezi jednotlivými etapami přípravy v jedné vzdělávací instituci.

Pojetí funkcí standardů

Předběžné analýzy pojetí standardů dovolují uvažovat o několika funkcích vzdělávacích standardů, které blíže specifikují jejich význam v současném školském systému z mnoha hledisek — např. cílových a obsahových, ekonomických, řídicích a také z pohledu subjektivních činitelů výchovy a vzdělávání — učitelů a žáků.

Za podstatné je nyní možno považovat tyto funkce:

1. Motivační (stimulační, seberegulační, aktivizační)

Seznámení žáků a studentů s cíli přípravy v konkrétní vzdělávací instituci i s požadavky, které na ně budou kladeny v závěru časově vymezeného vzdělávacího cyklu, je považováno za incentivy. Interiorizací incentiv mohou vznikat žádoucí studijní motivy, které jsou základem studijní seberegulace a překonávání volních bariér. Je předpoklad, že učení se tak může stát i emotivně akceptovaným, facilitovaným. Splnění požadavků standardu může být spojeno i s materiální stimulací, jak je tomu například v návrzích na reformu americké školy, v níž se předpokládá udělování prezidentských pochval a stipendií (Amerika 2.000, 1991).

2. Prognostickou (selektivní, diferenciační)

Splnění požadavků vzdělávacího standardu (či splnění požadavků v určité míře) může být východiskem nebo podmínkou pro rozhodování o další vzdělávací dráze jedince. Tuto funkci budou plnit standardy především při přechodu mezi stupni základní školy, přechodu mezi základní a střední školou i při přechodu ze střední

školy na školu vysokou (jistě náznaky jsou uvedeny v návrzích školské reformy i v programovém prohlášení, 1992). Prognostická funkce standardu však zasluhuje velkou pozornost, neboť její nesprávná aplikace v sobě skrývá nebezpečí podcenění ostatních determinant školní či studijní úspěšnosti, např. sociálně psychologických vazeb ve studijních skupinách věkových a pohlavních zvláštností a jiných (viz blíže např. Hrabal, 1989).

3. Verifikační a regulační

Zvládání či nezvládání relativně stabilních standardů by mělo být východiskem k reálné a objektivní sebereflexi učitelů a pedagogických sborů. Z výsledků, kterých studenti dosáhli, lze usuzovat na správně (či nepravě) zvolené cíle i na prostředky k jejich dosažení — ve smyslu obsahu, vyučovacích metod, forem i materiálních prostředků, tedy na vhodnost vzdělávacího kurikula, jak je v této plně šíři chápáno (Anglické kurikulární materiály, 1991).

Verifikace kurikula je základem následné makroregulace (např. systémových změn, personálních opatření, změn v profesiogramu) i mikroregulace (tj. vlastního řízení osvojovacího procesu).

4. Informační a kooperativní

Pojetí této funkce vychází z názoru, že výsledky výchovy a vzdělávání nejsou jen věcí školy a učitelů, resp. žáků, ale i věcí obce, sféry odběratelů absolventů či decizní sféry nejvyšší úrovně.

Všichni činitelé vstupující do procesu výchovy a vzdělávání mají právo na objektivní informace o vzdělávacích výsledcích studentů (žáků), mimo jiné i proto, že nesou finanční náklady na toto vzdělávání. Zřejmě se zde ukáže potřeba informačního propojení mezi školami, školskými úřady, českou školní inspekcí i okresními školskými radami. Informace se stanou vazebními prostředky žádoucí edukativní kooperace uvedených subjektů.

Zásady tvorby standardů

Na základě dílčích komparací světových zkušeností a přístupů i domácích tradic lze předběžně uvažovat o následujících zásadách tvorby standardů:

1. Mezinárodní úroveň standardů (světovost standardů). Jedná se o požadavek, aby stanovené standardy odpovídaly představám vyspělých zemí a umožňovaly tak žádoucí výměnu studentů mezi zeměmi i výměnu pracovních sil, alespoň v rámci evropských integračních procesů.

2. Relativní stabilita a reflexe socioekonomické situace Předpokládá se, že by platnost standardů byla vymezena obdobím asi 5 let a podle změn ve společenské struktuře a ekonomice by se prováděly také korektury v obsahu a rozsahu standardů.

3. Vědeckost. Standardy musejí odrážet vývoj vědních disciplín i aplikovaných technických resp. dalších oborů a musejí se v nich projevit zákonitosti didaktické transformace vědního systému do systému didaktického (faktor stupně školy, profilu školy, požadavků na absolventy, psychofyziologické aspekty, integrace a mezipředmětové vazby a pod).

4. Komplexnost. Může být spatřována ve třech rovinách a to:

- a) ve smyslu zachycení všech základních problémů studované disciplíny,
- b) ve smyslu zachycení všech úrovní osvojování učiva (kurikula) podle běžných taxonomií učebních (vzdělávacích i výchovných) cílů,
- c) ve smyslu stránek osobnosti vzdělávaného jedince, tj. rozumové, citové a volní.

5. Fundamentálnost. Standard bude obsahovat klíčové, základní, fundamentální učivo, tj. odpovědně vybrané nejdůležitější požadavky na studenta, které mu buď umožní pokračovat v dalším studiu nebo vykonávat profesi. Z domácí tradice zde máme možnost sáhnout po Chlupové teorii základního učiva, která se může stát inspirací pro hlubší analýzu základních témat každého předmětu.

6. Integrovanost. Obdobně jako komplexnost i tento požadavek je nezbytné spatřovat ve více rovinách a to jako:

- a) mezipředmětovou integraci (tj. v požadavcích upřednostňovat mezipředmětové vazby a odstraňovat izolacionismus ve vědomostech i dovednostech),
- b) integraci navazujících vzdělávacích etap a to buď v jedné instituci nebo při přechodu na jinou vzdělávací instituci,
- c) integraci teoretické přípravy a praktických aplikací teorie, kterou lze chápat také jako integraci informativních, formativních a instrumentálních funkcí každého vyučovacího předmětu.

7. Stupňovitost. Také zde možno uvažovat o dvou přístupech:

- a) ve smyslu kvalitativních ukazatelů dosažení standardu (normy), např. dosažení základní úrovně standardu (O level) nebo vyšší úrovně standardu (A level),
- b) ve smyslu vývojově rostoucích požadavků v diachronním pohledu — viz např. hodnocení úrovně americké vzdělanosti — „poprvé v historii USA máme co do činění s pokolením, které je méně vzdělané, než jeho rodiče“ (Kupisiewicz, 1989).

8. Objektivní a efektivní kontrolovatelnost. Půjde s největší pravděpodobností o uplatnění operacionalizovaných učebních cílů v podobě učebních úloh, které mohou být seřazeny do formy didaktických (standardizovaných testů — v USA „amerických testů úspěšnosti“) nebo v podobě souborů úloh a požadavků na praktické výkony studenta. Jako již v minulosti, se bez hlubších souvislostí předem spatřuje jisté nebezpečí v jednostranném použití pouze primitivních didaktických testů (s alternativními variantami nabídnuté odpovědi), což mnohdy svědčí o tom, že znalosti teorie testování a její aplikace ve světě jsou často nedostatečné. Didaktické testy nebude možné nevyužít, ale nebudou jedinou diagnostickou metodou při posuzování dosažení standardu. Předpokládáme využití zejména praktických zkoušek i uplatnění některých materiálních prostředků v diagnostické funkci (videozáznamu, diagnostického software pro bezprostřední hodnocení i pro zpracování výsledků hodnocení (Malach, 1991).

Kooperující subjekty na tvorbě a hodnocení standardů

Světové zkušenosti naznačují, že tvorba vzdělávacích standardů je nejen dlouhodobou záležitostí, ale že si vyžaduje také spolupráci mnoha subjektů. Naše dosavadní analýzy nás vedou k názoru, že je nutné v našich podmínkách předpokládat zapojení:

1. vysokých škol a vědeckých pracovišť,
2. didaktiků vyučovacích předmětů na učitelských fakultách,
3. učitelů škol, pro něž je standard vytvářen, ředitelů, předmětových rad (komisí, sdružení, sekci apod.),
4. absolventů daných škol
 - a) do 3 let praxe,
 - b) do 10 let praxe,
 - c) s delší praxí,
5. zástupců odběratelů absolventů škol (průmysl, nevýrobní sféra, školy vyššího stupně),
6. zástupců rodičů, veřejnosti — např. zástupci regionálních školských rad či dalších samosprávných orgánů, které však nebyly zahrnuty do konečné podoby zákona č. 564 o státní správě a samosprávě ve školství — např. rad škol, případně celostátní instituce např. rady pro výchovu a vzdělávání, které fungují v mnoha okolních zemích. V Belgii se dokonce osvědčily rady třídy, které zasedají na konci roku (jsou složeny z ředitele školy, vyučujících učitelů, zástupců žáků a rodičů) a na podkladě výsledků tří trimestrů stanovují výslednou atestační známku žáka (Viktorová, 1992).

Ukazuje se, že je nezbytné provést v oblasti vzdělávacích standardů výzkumy, které by měly odpovědět na mnoho důležitých otázek. Z nich uvedu jen některé:

1. Jaké vazby má mít standard vzhledem k cílům a obsahu (kurikulu)?
2. Jaká má být podoba standardu, má být operacionalizován?
3. Jak má být hodnocen — testy, výkonovými zkouškami, komisními zkouškami, výtvoři žáků, či jejich kombinacemi a v jaké proporcii uvedených diagnostických metod?
4. Jakou prognostickou váhu má mít standard? Např. v Nizozemí se na hodnocení žáků podílejí orgány školské inspekce a výsledek má takovou váhu, že je např. dostatečným kritériem pro výběr na vysoké školy.
5. Jak silná má být vazba mezi výsledky ve výchově a vzdělávání a financováním škol? Posoudit tuto vazbu ve vztahu k dalším kritériím financování škol.
6. Jak zajistit naplnění motivační funkce standardu? Jedná se o posouzení otázky sdělení požadavků standardu učícím se osobám případně o možné důsledky, které by vyplývaly z jeho dosažení v jisté úrovni nebo nedosažení.
7. Jaké lze očekávat přijetí standardů rodiči, veřejností i odběrateli absolventů škol? Nutno přiznat, že jsme dosud na počátku hledání odpovědí na následující naléhavé otázky.

Literatura

- [1] Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. *Pedagogika*, roč. XLII, 1992, č. 1, s. 19–29
- [2] AMERIKA 2.000. Strategie vzdělávání. Zpravodaj OIS VÚOŠ–30/1991.
- [3] Anglické kurikulární materiály. ÚÚVPP při PdF UK, Praha 1991.
- [4] Vopěnka, P.: Program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR. Praha 1992
- [5] A System Approach to Teaching and Learning Procedure. UNESCO, 1981.
- [6] Davis, R. H., Alexander, L.T., Yelon, S.L.: Learning System Design. An Approach to the Improvement of Instruction. New York, McGraw Hill 1974.
- [7] Kupisiewicz, Cz.: Reformy szkolne w USA i Japonii w ujeciu najnowszych raportów edukacyjnych. DSW, 1989, č.1, (85), s. 3–18.
- [8] Malach, J.: Základy diagnostiky vědomostí s využitím počítače. Ostrava, PdF 1991.
- [9] Programové prohlášení. Znění ze 14. 8. 1992. Předkládá Prof. Dr. L. Pátý.
- [10] Hrabal, V.: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha, SPN 1989.
- [11] Viktorová, I.: Některé otázky školního hodnocení v Belgii. *Alfa revue*, 1992, č. 3, s. 24–29.
- [12] Jelínková, V., Labudek, V.: Hodnocení znalostí na základních a středních školách. Praha ÚIV 1992.

Jsme připraveni na vstup vzdělávacích standardů do škol?

V současné době je obtížné nabídnout uspokojivé východisko pro naznačení vzájemné vazby mezi řízením školy a výsledky ve výchově a vzdělávání (poměřovanými standardy). Na základě zkušeností i některých záměrů v této oblasti ve světě se pokoušíme specifikovat základní činnosti v řídicích školských strukturách ve zkoumané oblasti. Jistou orientaci v této problematice poskytují i výsledky předběžného průzkumu na několika školách.

Podle anglických pramenů mají ty školy, které budou plnit tzv. „národní kurikulum“, garantovány finanční prostředky na provoz školy. Vzhledem k tamnímu systému, kdy je převážná většina škol tzv. komunálních a tudíž financovaných obcemi, je tento fakt nezanedbatelný. Tyto školy mají být nazývány grantovými školami. Obdobně v projektu „Amerika 2.000“ se počítá se zvýšením přidělu finančních prostředků pro ty školy, které se podujmou realizovat známé záměry projektu.

V programovém prohlášení MŠMTČR (1992) se otázky související se standardy objevují opakovaně. V bodě 2.1. je zdůrazněn cíl zajistit kompatibilitu mezi jednotlivými školami stejného typu nejen v rámci republiky, ale i se světem právě cestou jednoznačně stanovených standardů pro jednotlivé stupně a obory. V kapitole 3.4 se ve vazbě na řízení škol přímo uvádí, že „přidělování prostředků ze státního rozpočtu bude vycházet z principu, že hlavním ukazatelem je výsledek práce školy, hodnocený podle počtu a úrovně vzdělání žáků, dalšími, ale neopominutelnými kritérii budou náročnost druhu školy a oboru studia, výrazné sociální, ekonomické a demografické charakteristiky“.

Podobně v bodu 4.4 se iniciuje vypracování a postupné zavádění vzdělávacích standardů na základních a středních školách v souvislosti se stanovením pravidel na přechody mezi jednotlivými školami a zajištěním srovnatelných podmínek pro všechny žáky. Rovněž v odborném vzdělávání a přípravě se poukazuje na společný postup mnoha zainteresovaných subjektů na tvorbě standardů resp. kvalifikačních standardů (bod 4.8. i 5.2.).

V programovém prohlášení české vlády (1992) je považováno zajištění základního vzdělání všem dětem cestou legislativního definování základního vzdělání a vzdělanostních standardů za důležitý úkol, kterého splněním lze zabezpečit úroveň vzdělání odpovídající domácí tradici našemu zařazení do Evropy. Nad tímto dohodnutým standardem musí zůstat dost místa pro pluralitní diverzifikaci škol.

V následující části studie se pokusíme specifikovat vliv uvažovaných standardů na práci řídicích subjektů ve školství se zaměřením převážně na střední a realizační úroveň, přestože se očekává legislativní úprava zákona o státní

správě a samosprávě ve školství, která by ještě výrazněji posílila samosprávný princip řízení.

A. Funkce centra (MŠMT, ČŠI, základního i aplikovaného výzkumu)

1. Iniciace tvorby standardů — viz vypsání výzkumných grantů.
2. Specifikace jejich funkcí v systému řízení školství.
3. Finanční zajištění prací na standardech.
4. Legislativní vymezení kompetencí správních orgánů, samosprávných orgánů a kontrolních orgánů — české školní inspekce.
5. Vypracování a zveřejnění návrhů standardů.
6. Stanovení zásad hodnocení standardů (inovovat stávající předpisy pro hodnocení a klasifikaci žáků).
7. Iniciace experimentálního ověřování pracovních verzí standardů na školách.

B. Funkce středního článku řízení I. — školských úřadů

1. Zajištění metodické pomoci při zavádění standardů. — příprava na zvládání způsobů hodnocení.
2. Vytváření personálních, a pokud možno srovnatelných materiálních a finančních podmínek školám pro plnění standardů. (Zajištění zdravého konkurenčního prostředí vzhledem k možnému výběru vzdělávací cesty, která může být ústavně kodifikována).
3. Vyzovování závěrů kvality plnění standardů ve vztahu ke školám.

II. — české školní inspekce

1. Realizovat kontrolní činnost zaměřenou na plnění standardů.
2. Přímo se podílet na hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání škol.
3. Zpracovávat výsledky kontrolní činnosti a signalizovat střednímu článku řízení i centru obecnější tendence v plnění standardů (viz např. State goals . . . , 1992).

C. Funkce ředitele školy

1. Rozpracovat na konkrétní podmínky školy (specifikovat) základní školské normativy — učební plán a osnovy (kurikulum) s ohledem na požadavky obsažené ve standardech.

2. Vytvářet základní prostorové a materiální podmínky pro zvládnání standardů — kvalitní učebny, materiální didaktické prostředky.
3. Sjednocovat úsilí učitelského sboru o dosažení standardů, vytvářet kooperabilní výchovné prostředí ve škole zainteresováním rodičů, samotných žáků i sociálního zázemí školy (zainteresování obecních zastupitelstev, sponzorství, nadace, podpůrné vzdělávací fondy).
4. Vytvářet organizační podmínky pro objektivní posuzování dosažení standardů.
5. Provádět průběžnou i závěrečnou kontrolu plnění standardů a vyvozovat z jejich výsledků závěry ve vztahu ke kurikulu, učitelskému sboru, nadřízeným orgánům i žákům.
6. Podávat nadřízeným orgánům objektivní informace o stavu plnění standardů.

D. Funkce učitele

1. Seznámit se se standardy a posoudit obsah předmětu s ohledem na jeho požadavky.
2. Rozpracovat tematické plány výuky v souladu s požadavky standardů.
3. V závislosti na věku žáků je informovat o výstupních požadavcích (pololetí, ročníku, celého vzdělávacího stupně).
4. Vypracovat si účinný systém spolupráce s rodiči žáků na plnění požadavků.
5. Osvojit si širší paletu způsobů hodnocení výsledků žáků (práce se standardizovanými testy ve více variantách, metody škálování při posuzování výkonu nebo výtvoru, hlouběji studovat problematiku didaktické a pedagogickopsychologické diagnostiky (Hrabal, 1989, Niemierko, 1989, 1990 a, b, 1992, Noizet, Caverni, 1988)).
6. Organizačně zabezpečit hodnocení standardů ve své třídě a podílet se na realizaci hodnotících procedur.
7. Rozvinout systém sebereflexe a integrovat v něm i poznatky z plnění standardů.
8. Rozvinout systém sebehodnocení a seberegulace žáků.

Každá z uvedených funkcí představuje obsahově i organizačně složitou činnost, která si vyžádá rozpracování nejen teoretických východisek, ale především aplikačních výstupů.

V rámci řešení dílčí etapy výzkumného úkolu Státní správa a samospráva ve školství garantovaného Ekonomicko-správní fakultou Masarykovy univerzity v Brně byl v posledním týdnu měsíce listopadu roku 1992 proveden orientační průzkum — pilotáž — názorů ředitelů škol dvou okresů Severní Moravy — Ostrava a Karviná — na problematiku uvedení standardů do praxe — tj. na jejich organické včlenění do systému řízení školy. Tato problematika byla předmětem diskuse také s pracovníky české školní inspekce.

Cílem průzkumu bylo zjistit:

1. Zda by ředitelé (ČŠI) akceptovali standardy jako nástroj řízení školy.
2. V jakých oblastech své řídicí práce především vidí v této době jeho uplatnění.
3. Jak se dívají na možnost diferenciací finančních prostředků pro školy v závislosti na dosahovaných výsledcích ve výchově a vzdělávání.
4. Jaké mají stanovisko k současnému normativu pro hodnocení a klasifikaci.

Výzkumný vzorek tvořilo deset ředitelů škol, z toho 9 základních škol, jeden gymnázia a pracovnice ČŠI. Šlo především o ředitele škol, které spolupracují s Ostravskou univerzitou na realizaci pedagogických praxí studentů učitelství. **Výzkumná metoda** — pilotáž — byla realizována metodou řízeného rozhovoru autorem příspěvku. **Výsledky průzkumu:** Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku jsou výsledky průzkumu zpracovány pouze sumativně. Je nutno je brát pouze jako ověření si výzkumného postupu, který je zamýšlen v budoucnu, i jako inspiraci orientující na řadu souvisejících problémů ve zkoumané oblasti, jež mohou být v mnoha směrech předmětem teoretických úvah i legislativních námětů.

1. Většina respondentů (8) se domnívá, že vzdělávací standardy přispějí ke zkvalitnění jejich řídicí práce případně k objektivnějšímu posuzování výsledků ve vzdělávání. Pouze dvě osoby mají opačný názor.

2. Uplatnění standardů je v této etapě, kdy o nich není kromě proklamačních výzev k jejich tvorbě a rozšíření do škol téměř nic známo, řídicími pracovníky spatřováno především v oblasti práce se vzdělávacími obsahy — kurikulem, vzdělávacími minimy. Dva dotazovaní vidí jejich funkci také ve finančním oceňování výkonu učitele a jeden dotazovaný jim přikládá váhu při řešení personálních otázek na škole. Současný nedostatek učitelů v některých regionech však činí tuto možnost spíše teoretickou.

3. Pět z tázaných osob se přiklání k názoru, že by standardy poměřované výsledky ve vzdělávání měly mít jistý vliv na výši finančních prostředků

přidělovaných škole. Jeden z nich dodává, že by to měly být dlouhodobě dosahované výsledky, ale není přesně stanoveno kritérium „dlouhodobosti“. Čtyři ředitelé škol tuto možnost odmítají.

4. Pokud by byla přijata možnost finančního zohlednění kvality práce učitelského sboru, pak se ředitelé škol shodně důrazně přimlouvají za to, aby to nebylo na úkor žáků jiných škol, ale aby se jednalo o nabídku nadstandardního „přilepšení“ cestou účelových či vázaných dotací. Tři respondenti by uvítali možnost zvýšit základní platy učitelům, jejichž svěření mají kvalitní výsledky. Pro vyhnutí se této otázce se často objevil racionální argument, že učitelé pracují s různě disponovanými žáky a tudíž nemohou při nejlepší vůli dosáhnout výsledků, jichž by si přáli. Při současném stavu poznání faktorů školní úspěšnosti bude obtížné přijmout jakékoliv řešení, ale snad by se jisté mohlo s přijatelným zjednodušením nalézt.

5. Většina dotazovaných si netroufla odhadnout, kolika procenty by mohla být v rozpočtu školy zohledněna objektivně měřená kvalita její práce. Jen tři ředitelé odpověděli s jistou dávkou nejistoty, že by mohlo jít o 5,10 a snad i 15 %.

6. Z těch respondentů, kteří se vyjádřili, jich pět není spokojeno s možností ocenit kvalitu práce jednotlivých učitelů a tři ano. Využívání osobních příplatků je všude jistou možností tuto skutečnost zohlednit.

7. Současná praxe přidělování finančních prostředků na školy není žádným z respondentů přijímána bez výhrad. Šest ji považuje za vyhovující z jistými úpravami, zejména ještě větším zprůhledněním, tři za nevyhovující pro zásadní výhrady, které se týkají zejména kvóty pro začlenění části sboru do vyšší platové třídy.

8. Většina pedagogů považuje za potřebné navrhnout hodnotící kritéria pro posuzování výsledků výchovy a vzdělávání. Obtíže však nastanou v situaci, kde je bude třeba nějakým způsobem uplatnit v hodnotící praxi. Z tohoto důvodu bude potřebné posoudit váhu všech kritérií při celkovém hodnocení výsledků, např. s přihlédnutím k některým praktickým pokusům v této oblasti (viz např. Niemierkovy práce).

9. Průzkum ukázal, že panuje shoda v názoru na potřebu seznámení rodičů s požadavky na žáky, které bude standard kodifikovat. Přiměřeně věku je žádoucí tuto zásadu uplatnit i ve vztahu k žákům. Ředitelé správně poukazují na skutečnost, že pro zajištění návaznosti jednotlivých stupňů škol je nezbytné, aby vzdělávací standardy byly tvořeny se znalostí požadavků na žáka ze strany různých typů vyšších stupňů školy. Za této situace pak mohou standardy plnit tu funkci, jakou mají přijímací zkoušky na střední či vysoké školy, jak je tomu např. v Itálii, Nizozemí, Dánsku i jinde (Jelínková, Labudek, 1992).

10. Se vstupem do škol (a snad i dříve) bude nutno přepracovat dosud platný klasifikační řád. Zatímni je vcelku učiteli akceptován, ale pokusili jsme se zjistit, v čem vidí respondenti jeho nedostatky. Především v tom, že neumožňuje neklasifikovat některé předměty, které svou povahou k tomu vybízejí. Jde zejména o výchovy (estetickou, tělesnou, pracovní i občanskou). Jeden z ředitelů navrhuje rozšířit hodnotící škálu známek na desetistupňovou. Učitelé by uvítali více volnosti při rozhodování o kvantitě podkladů pro pololetní klasifikaci.

Závěry z průzkumu:

1. Ve všech školách (na ČŠI) je patrný značný zájem o problematiku vzdělávacích standardů.
2. Učitelé však postrádají více informací o pracích spojených s tvorbou standardů.
3. Projevují snahu přispět k řešení tohoto úkolu
4. Často na své náklady studují zkušenosti v evropských zemích pro zvýšení své řídicí kompetence.
5. Pro potřebu škol je potřebné publikovat některá východiska tvorby standardů a stanovit reálnou etapizaci jejich experimentálního ověřování a následného plošného zavádění.

Problematika integrace vzdělávacích standardů do systému řídicí práce na středním a realizačním článku řízení školské soustavy je úkolem, který anticipuje situaci, která může být reálnou v průběhu jednoho až tří let. Lze tedy s dostatečným předstihem zkoumat jak teoretické otázky spojené s volbou optimálního obsahu standardu, tak také otázky objektivního posuzování skutečných výchovných a vzdělávacích výsledků. Vzhledem k relativní absenci tohoto přístupu v dosavadní školské praxi u nás se jeví nezbytné vycházet zejména z prací tohoto druhu ve vyspělých zemích.

Literatura:

- [1] AMERIKA 2.000. strategie vzdělávání. Zprav. OIS VÚOŠ-30/1991.
- [2] Anglické kurikulární materiály. ÚÚVPP při PdF UK, Praha 1991.
- [3] Bacík, F.: Cesty k demokratizaci a humanizaci řízení škol. *Pedagogika*, roč. 42, 1992. č. 2, s. 181-190.
- [4] Bacík, F: J. Á. Komenský a řízení a správa našich škol. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 95-99.
- [5] Blížkovský, B. a kol.: K racionálnímu a demokratickému řízení škol. *Pedagogická orientace*, 1991. č. 1. s. 135.

- [6] Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. *Pedagogika*, roč. XLII, 1992, č. 1, s. 19–29.
- [7] Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky*. Praha, VÚIS 1983.
- [8] Hodnocení výuky na základních školách v Anglii. *Alfa revue*, č. 3, 1992, s. 21–23.
- [9] Hodnocení znalostí na základních a středních školách zemí OECD. Praha ÚIŠ 1992.
- [10] Hrabal, V.: *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1989.
- [11] Jelínková, V., Labudek, V.: *Hodnocení znalostí na základních a středních školách v zemích OECD*. Praha, ÚIV 1992.
- [12] Kupisiewicz, Cz.: *Reformy szkolne w USA i Japonii w ujeciu najnowszych raportow edukacyjnych*. DSW, 1989, č. 1, (85), s. 3–18.
- [13] Malach, J.: *Základy diagnostiky vědomostí s využitím počítače*. Ostrava, PdF 1991.
- [14] Malach, J.: *Vzdělávací standardy a řízení školy*. Referát na semináři „Řízení školství“. Borovice 6.–8. 10. 1992
- [15] Malach, J.: *Vzdělávací standardy a jejich utváření*. Čs.–polský seminář Opole 26.–27. 10. 1992.
- [16] Mukařovská, H.: *Proměny role učitele, efektivita, prestiž a odměňování jeho práce ve světových trendech*. *Pedagogika*, roč. 41, 1991, č. 4, s. 467–475.
- [17] Niemierko, B.: *Cele kształcenia. Wyniki kształcenia*. In: Kruszewski, K. (red): *Sztuka nauczania. Czynnosci nauczyciela*. Wydawnictwo naukowe PWN 1992, s. 9–83.
- [18] Niemierko, B.: *Miedzy ocena szkolna a dydaktyka*. Warszawa, WSiP 1990 a.
- [19] Niemierko, B.: *Pomiar sprawdzajacy w dydaktyce*. Warszawa, PWN 1990 b.
- [20] Noizet, G., Caverni, P.: *Psychologiczne aspekty oceniania osiagniec szkolnych*. Warszawa, PWN 1988.
- [21] Obrdžálek, Z.: *Aktuálne problémy riadenia výchovy a vzdelávania. Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 90–95.
- [22] *Programové prohlášení MŠMT ČR. Znění ze 14. 8. 1992*. (Předkládá Prof. Dr. L. Pátý) a následné materiály vlády ČR.
- [23] Průcha, V.: *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy*. Praha, ÚŠI 1989.
- [24] *State Goals for Learning and Sample Learning Objectives*. Illinois Stateboard of Education, 1992.
- [25] *Řízení školství v regionu*. Sborník z 1. pracovního semináře 9.–10. 10. 1992 ve Šlapanicích u Brna. Brno, ŠÚ 1992.
- [26] Vopěnka, P.: *Program rozvoje vých. vzděl. soustavy v ČR*. Praha 1992.
- [27] Viktorová, I.: *Některé otázky školního hodnocení v Belgii*. *Alfa revue*, 1992, č. 3, s. 24–29.

České vysoké školství a americké zkušenosti

Iva Pýchová

Od r. 1989 dochází k postupné přestavbě českého vysokého školství, které bylo v minulosti nuceno následovat sovětské vzory. V této přestavbě se současné středo- a východoevropské školství buď vrací k vlastním předkomunistickým tradicím nebo přejímá některé vzory západní.

Většina západních univerzitních systémů vychází z demokratických principů jako právo na vzdělání pro všechny, svoboda individua atd. Nápodoba západních systémů je v tomto případě garantem demokratického charakteru nově se utvářejících vysokoškolských systémů. Některé kvality západního vysokého školství však přinášejí i určité problémy, na které bychom měli být připraveni.

Na základě poznatků získaných během pobytu na amerických a některých západoevropských vysokých školách jsme vybrali šest nejtypičtějších rysů těchto institucí, charakterizovali jsme přínos těchto rysů pro nové evropské vysokoškolské systémy a poukázali jsme zároveň na jejich méně příznivé důsledky. Jde o tyto rysy:

decentralizaci, diverzifikaci, flexibilitu, vysoké počty přijímaných studentů, ekonomickou nezávislost univerzit a studentskou autonomii.

1. **Decentralizace** přináší svobodu volby školské politiky, tvorby učebních osnov a plánů, volby učebnic a metod výuky. Absence centrálního řízení však též snižuje možnost kontroly kvality výuky a zkušebních standardů. přiměřenost volby učebnic a odbornost tvorby osnov a plánů, a to zvláště u nově vzniklých, zejména soukromých škol a fakult. Vědomy si tohoto problému vytvářejí některé americké univerzity řídicí konsorcia, v Británii a jiných západoevropských zemích existují pro tyto účely mimouniverzitní kontrolní instituce [Pappas, 1992].

2. **Diversifikace** amerických vysokých škol představuje rozsáhlou nabídku oborů, širokou škálu jejich kombinací a vysoce specializovanou přípravu posluchačů. Na druhé straně však tyto diversifikované typy škol postrádají jakoukoli návaznost, ztrácí se kompatibilita jejich učebních osnov a plánů. Kromě toho má příliš úzká specializace často za následek nedostatky ve všeobecném vzdělání studentů. (Viz kritickou zprávu American Council on Education z r. 1991; rovněž Walberg, 1980).

3. Americké vysoké školství je obdivuhodné svou **flexibilitou**, s jakou reaguje na měnící se potřeby společnosti, požadavky obce nebo zájmy studentů [Cooperative Education, 1992]. Tato pohotovost univerzit pomáhat vzdělávat a vychovávat však někdy vyúsťuje v nedostatek angažovanosti, ak-

tivity a vytrvalosti studentů, kteří jako by očekávali „norimberský trychtýř“ (viz program U.S. Department of Education, 1991).

4. Americké univerzity přijímají **obrovské počty studentů** do prvních ročníků [Progress of Education in the USA, 1990]. Také západoevropské univerzity ve snaze umožnit studium co nejširšímu počtu uchazečů poskytují podpory sociálně slabším studentům, stipendia nadaným, půjčky, které se splácejí po absolutoriu atd. Často se na těchto podporách podílejí i místní a státní orgány. Avšak velký odpad studentů po prvním ročníku i v průběhu celého studia naznačuje, že „široce otevřené dveře ke vzdělání se často mění ve dveře otáčecí“ [Comprehensive Program . . . , 1991]. **Ukazuje se, že univerzitní vzdělání by mělo být dostupné všem, kdo mají schopnosti studovat a chtějí studovat.** Proto některé americké univerzity vyžadují od uchazečů potvrzení o absolutoriu testů schopností (např. SAT — Scholar Aptitude Test) a motivace, britské univerzity vycházejí z přísných hodnocení závěrečných zkoušek středoškolských atd.

5. Protože státní dotace vysokých škol v postkomunistických zemích jsou většinou považovány za ne zcela dostačující, nabízí se řešení v podobě **ekonomické nezávislosti univerzit amerického typu.** Ačkoliv školné, fondy sponzorů a dary významných absolventů umožňují americkým univerzitám zajistit vysoký standard kvality výuky, vysoké platy učitelů, supermoderní technické vybavení atd., **vliv sponzorů se někdy prosazuje v celkové orientaci univerzit,** např. ve výzkumu zaměřeném na řešení problémů pouze sponzorských podniků. Závislost na fondech místních úřadů někdy sklouzává k lokálnímu patriotismu až provincialismu těchto univerzit [America 2000, 1991].

6. Americké a západoevropské univerzity nabízejí celou řadu příležitostí a vymožeností pro rozvoj **autonomie studentů:** různé typy studia, kreditní systémy, perfektní vybavení knihoven, rozmanité technické vymoženosti, bohatý společensko-kulturní a sportovní život atd. Zdá se však, že zdaleka ne všichni studenti těchto vymožeností využívají. Ve zprávě amerického ministerstva školství [Comprehensive Program . . . , 1991] se dokonce hovoří o „subkultuře univerzitních kampusů, která podvazuje studijní morálku“. Nedostatky v studijní angažovanosti a autonomii lze pozorovat i u některých vysokoškoláků postkomunistických zemí, jejichž vysoká politická autonomie přispěla k svržení totalitních režimů. Ukazuje se, že zatímco politická a sociální autonomie se vyvíjí mimo jiné i každodenní životní a společenskou zkušeností, **studijní autonomii je nutno se naučit.** [Stanchina, 1976; Holec, 1980; Dickinson, 1987].

Závěrem připojujeme poznámku: Američtí pedagogové považují za obdivuhodné, že v období vlády totalitních režimů, za nesmírně nepříznivých

podmínek mnozí učitelé v zemích za „železnou oponou“ přesto vychovali řadu vynikajících absolventů. Tajemství tohoto úspěchu je nám známo: Tkví v obětavosti, angažovanosti těchto pedagogů, v jejich lásce ke studentům a k učitelenskému poslání. Lze jen doufat, že naši učitelé v budoucnu neztratí tyto ctnosti a nevymění je za technické vymoženosti, podnikatelské příležitosti a (doufejme) lepší ekonomickou situaci.

Literatura:

- [1] America 2000, An Education Strategy (1991). The U.S. Department of Education
- [2] Comprehensive Program of the Fund for the Improvement of Postsecondary Education (1991). The U.S. Department of Education
- [3] Cooperative Education (1992). The U.S. Department of Education.
- [4] Dickinson, L. (1987) Self-instruction in Language Learning. CUP
- [5] Holec, H. (1980) Autonomy and Foreign Language Learning. Council of Europe.
- [6] Pappas, S. (1992) Accreditation, Its Purpose, Criteria and Procedure. The U.S. Department of Education
- [7] Progress of Education in the U.S.A. 1984 through 1989 (1990). The U.S. Department of Education
- [8] Stanchina, C. (1976) Autonomy at work with adults. In: Harding-Esch, E. (ed.) Self-directed Learning and Autonomy. CUP
- [9] U.S. Higher Education (1991) American Council on Education.
- [10] Walberg, H.J. (1980) American Education: Diversity and Research. Forum Ser.

Zamyšlení na závěr konference

Problém české a slovenské národní identity dnes

Stanislava Kučerová

Po staletích zápasů o uchování holé národní existence Čechů a Slováků, kteří u sebe navzájem často hledali pomoc, a po 74 letech společného života v jednom státě se mají obě skupiny oddělit a nastoupit další cestu dějinami vázány k sobě jen mezinárodně právními ustanoveními, platnými mezi všemi ostatními civilizovanými státy bez rozdílu. Byli jsme svoji, teď si máme být cizí. Samozřejmě za cenu nevyčísitelných škod ekonomických, politických, sociálních, kulturních a morálně psychických. Pro svévolné rozbití pokojného soužití dvou blízkých národů se ovšem budou hledat i vytvářet důvody.

Budou to zveličené jinakosti historických zkušeností a současných očekávání obyvatel krajin, ležících dílem na západ, dílem na východ od řeky Moravy. Ty jinakosti mohou přispívat k vzájemnosti, jsou-li vnímány s porozuměním, ale stejně mohou vést k nevráživosti a nepřátelství, jsou-li prezentovány s demagogickou předpojatostí. Svědek přítomné historie nestačí žasnout nad neuvěřitelnou lehkostí, s níž se inscenuje absurdní drama rozpadu státu, v jehož základu spočívají oběti, námaha, víze a sny řady generací buditelů v 19. století, jedinečné dílo T. G. Masaryka, M. R. Štefánika a E. Beneše, hrdinství legionářů a vlastenců v době první světové války, účastníků domácího i zahraničního odboje za druhé světové války, práce a starosti generací poctivých občanů společného státu po celých 74 let. Jakže to říkal Masaryk? „Státy se udržují těmi ideály, z nichž vznikly!“ Kde jsou dnes ideály Československa, které se vynořilo po staletích nesvobody obou národů z ruin, krve a kouře první světové války?

Kde jsou dnes ideje demokracie a humanity, vzájemnosti Čechů a Slováků, tradice společných bojů na život a na smrt, za společný stát vzájemné pomoci a společného života v dobrém i zlém? Jsou z velké části bohužel zapomenuty a nahrazují je úvahy o tom, „co se vyplatí“. Je zahanbující slyšet z jedné i z druhé strany heslo „každý za své“, je zahanbující sledovat předpojaté úvahy a jedovaté narážky na to, kdo na koho doplácí, kde se která „kráva napásla“ a na kterém místě ji „podojí“, kdo má šanci rychleji „v Evropě zbohatnout“. Společný stát ovšem nemůže existovat na malicherně sobecké, podezíravé, žárlivé a nepřející morálce. Posloucháte-li protagonisty řízeného rozpadu státu z obou stran, máte zhusta dojem, že

ztráty, které předvídají jako nutný důsledek oddělení vlastního budoucího státního útvaru, ztrácejí v jejich očích na významu vlivem škodolibého uspokojení z předpokládaných ztrát státního útvaru druhého. To dělení zdá se představovat vzájemnou zlomyslnost, stejně neodpovědnou, byť různě motivovanou. Málokdo připomene, že vzájemnost, porozumění, solidarita dvou bratrských národů je více než vidina okamžitého zisku a uspokojení partikulárního zájmu, dokonce za cenu ohrožení dlouhodobějších a všeobecnějších hodnot. Krátkozrace omezená, přízemní, bezostyšná kupecká morálka získala v politických kruzích současnosti převahu.

Slovenští separatisté, usilující o „zviditelnění“, našli si provokační parolu: „Jedou-li dva na oslu, jen jeden může být vpředu“. Z toho ovšem logicky plyne, že oni musí mít svého osla jen sami pro sebe, aby mohli „být vidění“ pěkně zpředu.

Znám lepší podobenství o bratrských vztazích. Starozákonní příběh o tom, jak král Šalomoun hledal místo pro stavbu chrámu v Jerusalemě. Stal se za noci svědkem tajuplného přenášení snopů obilí z jednoho pole na druhé a z druhého zas na to první. Ráno pak Šalomoun zjistil, že vlastníci sousedních polí a přenašeči snopů byli dva bratři, kteří chtěli nepozorovaně jeden druhého rozhojnit úrodu, protože jeden druhého litoval a chtěl mu pomoci. Jeden zdůvodnil svůj čin tím, že bratr je sám, musí za všechny práce a služby platit, všechno ho přijde draho, a proto pomoci potřebuje. Druhý zas naopak soudil, že bratr potřebuje pomoci, protože má ženu a děti, které musí živit a šatit. Situace bratra bez rodiny a bratra s rodinou je tu hodnocena s láskou, milující vidí v situaci druhého důvod k soucítění a porozumění pro předpokládanou „nevýhodnost“ onoho „býti sám“ anebo „mít rodinu“. (Obojí situace by ovšem mohla být nevraživýma očima posuzována opačně, jako „výhoda“ a důvod k závisti a nevraživosti). Češi a Slováci dali kdysi světu krásný příklad dobrovolného svazku pro vzájemnou pomoc v dobrém i zlém. Jak to kontrastuje s nezahaleným programovým egoismem některých českých ultraliberálů, kteří se v zájmu rychlejší prosperity chtějí zbavit Slováků jako ekonomické přítěže. Opouštět druhého v nesnázích, ať již skutečných nebo možných, to se přece nedělá. Kolo lidského osudu se točí, vývoj je nerovnoměrný. Dnes ty mně, zítra já tobě, nebo naopak. Jen existence našeho společného státu nám může zabezpečit více naděje na reálnou existenci, podmínky a předpoklady potenciální prosperity.

S novou tíží na nás doléhá znovu zproblematizovaná identita národa. Byli jsme českým, slovenským i československým národem, který r. 1918 přísahal, jsa „svobodný a živý, že chce býti národ spravedlivý“. Byli jsme národ český a slovenský (údajný čechoslovakismus jsme ústavně „překonali“ po druhé světové válce): od r. 1968 jsme měli federativní společný stát obou

republik, nyní se máme se společným státem rozloučit. Zatímco se západní Evropa integruje, u nás paradoxně dochází k historickému regresu. (Ještě drastičtěji probíhá dezintegrace u národů nám nejbližších — u Slovanů jižních a východních). Je deklarovaná „jinakost“ Čechů a Slováků skutečně důvodem k zániku společného státu?

Naše národní vědomí od dob „probuzení“ nebylo nikdy úzce zahleděno do sebe sama, identifikovalo se s vědomím slovanským, a to mělo orientaci všelidskou. „Kdykoli řekneš Slovan, ať se ti ozve člověk“, učil Ján Kollár, a po něm to opakovali všichni čeští a slovenští buditelé v 19. století, tak to přešlo i do století 20. a do státně politických programů obou prvních prezidentů a vůdčích osobností Československé republiky.

Jestliže dnes máme znovu začít uvažovat o svém češství, znamená to, že mu nemůžeme dát užší, redukovánější a sebestřednější smysl než mělo v historii doposud.

Jaký smysl má vlastně otázka, co je češství (slovenskost), jaké bylo, je a má být, žijeme-li v Evropě v době úsilí o integraci, o vytvoření nového evropského vědomí a evropské identity? Češství v nás bylo a je. Avšak bude také v našich dětech a vnucích? Bude naše národní identita i v budoucnu spjata s daným geografickým prostředím, národním jazykem, tradicí, společnou historií a kulturou? Když se vytváří evropská a světová nadnárodnost a jejich vlivy nás determinují jako nikdy dříve? Neměl by se národní charakter národů spíše potlačit, rodí-li se jednotná Evropa? Nejsou reflexe o národní identitě nepodstatné a nečasové, mají-li národy hlouběji porozumět evropskému poslání a transnacionalitě?

Na české straně se dnes zdůrazňuje individualismus, liberalismus. „Silný jedinec“ se dme pýchou, že se již necítí „součástí národa“, jako se cítil dědeček, ani se nepokládá za „součást lidu“, jako se pokládal tatínek, ale prožívá se, uskutečňuje a prezentuje výhradně jako Já, individuum svobodné od všech kolektivů a na všech kolektivech nezávislé.

Slovenská strana naopak oživila vědomí národa, národní příslušnosti, národní svébytnost, národní „svojskosti“.

Anacionalismus, národní odcizení stejně jako exploze nacionalismu jsou v Evropě aktuální. Tváří v tvář novým nacionalismům se musíme ptát, není-li idea evropské integrace jen novou politickou utopií, která má nahradit hlubší národní programy a popřít kontinuitu národů? Lze vůbec budovat celek Evropy z desítek nevypočitatelných národních organismů, které v tomto světadíle žijí?

Vztah národů k sobě samým, k jiným národům a kulturám zkoumají vědecké instituce, badatelé všech denominací, žurnalisté, diplomati i beletristé nejen v Evropě, ale na celém světě. Jinakost národních kultur podněcuje zá-

jein o hledání společných cest národů k všelidské identitě a k společnému globálnímu ekologickému myšlení i konání, vytváří se vize světové mírové EKOPOLIS. Témata o harmonii národů a řádu lásky mezi nimi (i o jeho porušení) jsou přitažlivá nejen v Evropě, ale i v Japonsku, v Austrálii, v Latinské Americe, v Africe. Proč my jsme těch tří let, která nás dělí od listopadového převratu, nedovedli využít k pozitivní interkulturní vzájemné spolupráci? Kam se ztratila původní dobrá vůle a vzájemné porozumění? Můj nejkrásnější zážitek ze „sametové revoluce“ byl onen zázračný moment, kdy se na jevišti Vinohradského divadla v Praze objevila skupinka bratislavských herců. Zůstali stát, zahleděli se do publika a jeden z nich řekl: „Česi, my vás máme rádi“. Vyhrkly mi slzy. My vás také, myslela jsem si. A od těch dob jsem měla mnohokrát příležitost ověřit si, že naše vzájemné sympatie jsou skutečně v převaze nad antipatiemi.

Politická reprezentace našich národů bagatelizuje pozitivní vztah velkého počtu obyvatel k společnému státu jako „sentimentalitu“ a podceňuje velikost zklamání a traumatu, který mnoha Čechům a Slovákům připravila. Nejde totiž jen o „sentimenty“, proměnlivé a pomíjivé. Jde o podstatnou součást personální i kolektivní identity, tvořené po staletí.

Slovo identita vyjadřuje jednak shodnost, jednotu, harmonii, nezámenitelnost, stálost a nerozpornost osobnosti (člověk je identický sám se sebou). jednak přijetí motivů, aspirací, hodnot a ideálů od jiných a ztotožnění se s nimi. Člověk se s hodnotami identifikuje, ztotožňuje, je v tom ohledu s jinými stejný, rovnocenný, stejnorodý, staví se na roveň s jinými lidmi, se skupinami, národy, rasou, světadílem, lidstvem. Identita vypovídá o poznání sebe sama v jiných, o zjištění shody s jinými názory a cíli, se způsobem a hodnotami života jiných, a tím i o relativnosti diferencí mezi lidmi, o mezích odlišnosti a nestejnosti osob, národů, států, ras, světadílů.

Vzpomínám na setkání skupiny mladých turistů z poválečné ČSR s archivářem města Curychu, který prostě a přesvědčivě ukázal, na jakých interkulturních národních základech se může vytvářet identita evropská. Řekl: „Váš národ, československý, a náš, švýcarský, má ve svých dějinách leccos společného: 1. Podíl na evropské reformaci. Vy jste měli Husa, my jsme měli Zwingliho. 2. Boj za svobodu a samostatnost. Vy i my jsme vedli zápas proti Habsburkům, který pro nás, oba národy, skončil vítězně. 3. Přínos k rozvoji evropské pedagogiky. Vy jste měli Komenského, my jsme měli Pestalozziho“. Bylo porozuhodné, jak nám, Čechům a Slovákům, kteří tehdy panu archiváři naslouchali, byli tehdy Švýčari rázem bližší. Kolik takových kulturně historických shod mají Češi a Slováci? Proč jsme je nedokázali včas postavit proti některým účelově demagogicky podávaným „odlišnostem“? Jen Albert Pražák v knize „Národ se bránil“ má těch shod na 400 stran.

Identita se vytváří jednak z faktů, obsažených v lidské paměti, jednak z projektování budoucnosti. Stabilita identity je určena tím, co setrvává v paměti individua, národa, státu. Identitu tvoří zjištění o jinakosti vlastní existence, pochopení rozdílů vůči jiným, současně i z vědomí elementů stejnosti, ze sumy společného vědění o orientaci člověka.

Stanovit souhrn elementů, které tvoří **identitu národa**, není snadné. Proto také existují spory o pojetí a sebepojetí některých etnických skupin. Národní identita spočívá v jednotném území (ale jsou výjimky), ve faktu, že lidé mluví společnou řečí (ale neplatí vždy a všude), mají společné instituce, někdy (zdaleka ne vždy) společné náboženství, jednotný dějinný původ, relativně shodnou hodnotovou orientaci, jsou hrdí na úspěchy a je jim společný smutek nad neúspěchy v dějinách, mají společnou víru v budoucnost národa. Vědomí národní identity se probouzí obyčejně v konfrontaci s jinými národními skupinami. Rozhodující pro jeho zformování je — jak se zdá — společná vůle. Naše současné národní vědomí je bolestně rozpolceno, připouštíme, že existuje národ český, slovenský, ale i československý. Pro každou z variant máme bohatství identifikačních znaků, které se navzájem nevyklučují. Problém je v tom, že rozdělením společného státu by měla zaniknout identita československá a česká se slovenskou by se měly postavit proti sobě, aby zdůvodnily jinak nepochopitelný vznik dvou státeků v integrující se Evropě. Konfrontační záměry (tlumené ohledy na „Evropu“, protože náš rozchod má být „kultivovaný“) nicméně tu a tam probleskují. Např. v úvahách o nadnárodních, transnacionálních kooperacích se Čechům doporučují Rakušané, Bavoři, Sasové, Slovákům Maďari, Poláci, Ukrajinci — ale tradiční československá vzájemnost se projektuje spontánně jen na úrovni občanské — nikoli ve vyšších člancích řízení.

Bez jasné personální a kolektivní identity není možno stanovit smysl života, osobní, kolektivní, národní a státní cíle. Českou ani slovenskou identitu bez vzájemnosti nelze formovat, má-li zůstat demokratická a humanitní (alternativou, přirozeně nepřijatelnou, by byla identita agresivně nacionalistická, fašistická).

Konec 20. století opět přivádí národy Evropy k hlubším úvahám a projektům národního charakteru, vědomí a identity.

Vyvíjí se již čtvrtá historická proměna češství (slovenskosti), která by v transnacionálnosti měla jít dále než češství (slovenskost) v československém samostatném státě po r. 1918. Transnacionálnost a multikulturalita, model evropského domu od Portugalska po Ural přináší nová měřítka, která nedovolují etnické češství (slovenství) integrovat jen se státní ideou národního státu.

Láska k vlasti a národu (neagresivní nacionalismus, vlastenectví) je pozi-

tivní cit, zdroj inspirace, tvořivosti, angažovanosti a síly. Potřeba přináleživosti ke skupině je přirozená a nezanedbatelná, nemá-li člověk žít v osamění, vykořenění, stesku, ponížení. Člověk potřebuje někam patřit, potřebuje někde být doma.

I transnacionální Evropa potřebuje jasnou ideu o národě, jeho regionalitě a geograficko-historickém vlastenectví. Výměna kulturních hodnot v Evropě není možná bez jedinečnosti národů a odlišných národních identifikací. Představa, že budoucí Evropa bude podobná středověké Evropě, v níž národy nehrály žádnou roli, a proto že nemá smysl zachraňovat osobitosti a jazyky národů, je zcela nepřirozená, nepravděpodobná a vyplývá z přílišné zahleděnosti do minulosti. Liberální představy o nenárodním kosmopolitismu jsou jalové. Lidé se nemohou rozvíjet, aniž by patřili k nějaké kultuře. Kde není jazyka a vědomí kulturní sounáležitosti se sobě blízkými, vysychá všechno, co je lidské. Jedna univerzální kultura by znamenala smrt kultury. Unifikace vlivem současné masmediální světové produkce znamená hrozbu. Ale věří se na regenerační schopnost a obnovu kulturní jedinečnosti národů.

Bez historicky, politicky, hospodářsky a kulturně vytvořené národní identity a důvěry ve vlastní národ nelze vytvořit evropskou identitu a harmonické spolubytí národů v Evropě. V evropské integraci si národy uchovají svou národní identitu, která bude odpovídat slovy i činy, vědecky, politicky, hospodářsky a kulturně na nové otázky a problémy evropské a globální kultury a civilizace lidstva. Identita našeho národa bude nepochybně obsahovat nejen hlubokou starost o osud Čechů a Slováků, ale i aktivní účast na tvorbě nové Evropy. Kulturní dědictví našich českých i slovenských předků by nás mělo i pro budoucí úkoly spojoval. Neměli bychom přestat bránit ideu vzájemné pomoci a péče, porozumění pro situaci druhého, která je třeba odlišná, ale pro kterou — právě pro odlišnost té situace — ten druhý pomoci potřebuje.

Každý národní program předpokládá identitu národa, tj. vědění o vlastní orientaci, o specifické cestě mezi dějinnými cestami jiných národů, vůli ke kontinuitě generací, reflexi národního vědomí v čase, spojení tradice s inovací v národě. Ve své identitě reflektuje národ spolubytí s jinými národy, hledá vlastní dějinný smysl v mezinárodním a multikulturním celku lidstva, zkoumá prameny národní povahy a orientace.

Na co budou Češi a Slováci navazovat ve svém novém úsilí o národ v cizineckém režimu, který má být mezi oba nové nástupnické státy zaveden? Z minulosti máme přemnohou cennou společnou zkušenost (historická složka identity), stejně máme předpoklady společně hledat odpovědi na klíčové problémy moderního světa (prospektivní složka identity). Místo toho chtějí naše reprezentace formovat vědomí našich národů separovaně. Znamená to

že budou opakovat argumenty o našich „jinakostech“ z arsenálu maďarské a německé iredenty ještě z dob první světové války a první republiky, že si dají záležet na využití naší rozdílné historické zkušenosti, kterou nám připravili naši nepřátelé za druhé světové války? Budeme si navzájem do nekonečna vyčítat skutečné i domnělé chyby a křivdy? Na tom založíme novou národní identitu, malichernou, nedialogickou, nekonstruktivní, nevraživou, omezeně sebestřednou, nevstřícnou a zpátečnickou?

Národní identita není ovšem jen souhrn ideálních duchovních hodnot, nýbrž i praktická kultura v lidech samých, v hospodářských a politických institucích, v právní konstrukci státu, v institucionalizaci občansko-mravních norem. Obávám se, že prožíváme těžkou krizi identity národa, protože bez občanské statečnosti nelze vytvořit žádnou národní identitu a my jsme opět ochotni přijmout identitu — vnucenou. Strach z nadekretování vlastní národní identity vede k vnitřní i vnější emigraci občanů, k pocitům bezdomoví, vykořeněnosti, ztráty životní orientace a smyslu. Národní identita však může obsahovat i prvky antithetické, kritické, kreativně opoziční, nespokojenost s danou národní identitou a národním programem může být pozitivně aktivizující a stimulující. Na tyto prvky bychom se měli, podle mého mínění, orientovat.

Literatura:

- [1] T. G. Masaryk: *Nová Evropa. Stanovisko slovanské.* Praha 1920. 224 s.
- [2] Albert Pražák: *Národ se bránil.* Praha 1945. 410 s.
- [3] Jaroslav Krejčí: *Evropský učitel.* In: *Pedagogická orientace.* Brno 1992, č. 5.

Dokumentace ze sjezdu ČPdS

Ze závěrů sjezdu ČPdS

- Sjezd schválil zprávu o činnosti HV ČPdS od 26. 5. 1990 do 20. 11. 1992, zprávy revizorů a předsedů komisí, nové stanovy a následující úpravu ročních členských příspěvků od 1. 1. 1993:
Kč 80,- (z toho zůstává Kč 20,- členský příspěvek, Kč 30,- příspěvek na časopis a Kč 30,- příspěvek pro pobočku), nepracující důchodci jen Kč 50,- a studenti Kč 30,-.
- Dne 21. 11. 1992 HV znovu doporučil, aby řádnými členy nového výboru Společnosti byli předsedové (nebo jiní stálí zástupci) poboček a sedm dalších členů zvolených sjezdem a aby předsednictvo zvolilo členové nového výboru.
- Výsledky voleb do nového výboru plénem sjezdu ČPdS: 1. Blížkovský (55), 2. Mareš (52), 3. Byčkovský (51), 4. Melichar (41), 5. Chráška (37), 6. Maňák (31), 7. Švecová (28), 8. Prokop (28), 9. Prokešová (27), 10. Švec (26), 11. Kučerová (22), 12. Langr (20), 13. Malíř (18), 14. Kantorková (18), 15. Pýchová (16), 16. Opravilová (15), 17. Jesenská (9), 18. Pecha (9), 19. Hýbl (6).
- Sjezd se též přihlásil k duchovnímu odkazu ČSR a dvěma nespravedlivě odsouzeným představitelům české pedagogiky z té doby, prof. dr. V. Příhodovi a prof. dr. J. Uhrovi přiznal tituly čestných členů ČPdS in memoriam.

Při této příležitosti jménem nového výboru i jménem svým děkuji všem dosavadním funkcionářům i členům za obětavou pomoc při polistopadové obnově naší odborné činnosti v duchu humanitní demokracie a zároveň přeji nemenší elán, nové mety i plný zdar všem pokračovatelům naší společné tvorby.

Prof. Dr. B. Blížkovský

Usnesení sjezdu České pedagogické společnosti schválené plenárním zasedáním dne 21. 11. 1992

Po projednání v plénu i odborných sekcích sjezd **ukládá**:

1. Hlavnímu výboru iniciovat vytvoření odborné skupiny při školské komisi České národní rady pro otázky transformace školství.
2. Hlavnímu výboru na prvním zasedání projednat případně dopracovat závěry z jednání odborných sekcí a návrhy, které byly podány v plénu.
3. Hlavnímu výboru, po vyjasnění vztahu vědeckých společností k České akademii věd po zániku Československé akademie věd, projednat po veřejné diskusi v pobočkách případnou změnu názvu společnosti.
4. Hlavnímu výboru a pobočkám programově rozvíjet mezioborovou i mezinárodní odbornou kooperaci.
5. Hlavnímu výboru zajistit ve spolupráci s pobočkami vydání aktualizovaného adresáře členů České pedagogické společnosti.
6. Hlavnímu výboru uveřejnit v nejbližším čísle Pedagogické orientace nově schválené stanovy a usnesení sjezdu.

pověřuje:

1. Hlavní výbor obnovit činnost svépomocného nakladatelství Dědictví Komenského, ustanovit jeho ediční radu a vyhlásit stálou soutěž původních pedagogických prací.

doporučuje:

1. Pobočkám a sekcím podněcovat aktivitu v odborných osvětových a dalších různých oblastech činností.
2. Pobočkám a sekcím hledat nové možnosti spojení Společnosti s nejširší pedagogickou veřejností a školskou správou. Podle konkrétních zájmů a možností poboček organizovat odborné kluby event. používat další formy práce.
3. Hlavnímu výboru zaktivizovat širší redakční kruh Pedagogické orientace a hledat možnosti jejího dalšího rozšiřování v pedagogické obci. V jednom čísle každého ročníku vydávat aktuální bibliografii členů společnosti.
4. Hlavnímu výboru prověřit možnost vstupu České pedagogické společnosti do informačního systému KANTOR.

Stanovy České pedagogické společnosti schválené na sjezdu ČPdS v Ústí n. L. dne 21. 11. 1992

I. Základní ustanovení

1. Česká pedagogická společnost (dále Společnost) je nezávislým odborným, profesionálně zájmovým sdružením dle zákona č. 83/1990 Sb.
2. Společnost působí na území České republiky.
3. Sídlem Společnosti je Brno. Toto sídlo se může měnit rozhodnutím sjezdu.
4. Společnost je volně přidružena k ČAV.
5. Společnost je samostatným právním subjektem.

II. Poslání společnosti

1. **Společnost podporuje rozvoj pedagogických věd** i příbuzných oborů, jakož i uplatňování poznatků ve školní praxi a při řízení výchovně vzdělávacího systému. **Zabývá se zdokonalováním výchovy a vzdělávání všech věkových kategorií.**
2. Ke splnění svého poslání Společnost
 - a) pořádá přednášky, diskuse, regionální, národní a mezinárodní konference, symposia, semináře, kurzy, tematické exkurze, zájezdy, soutěže a jiné akce.
 - b) spolupracuje s příbuznými společnostmi, organizacemi a institucemi v České a Slovenské republice a rozvíjí styky se zahraničními společnostmi podobného zaměření
 - c) **vydává odborný časopis** a další periodické a neperiodické publikace
 - d) poskytuje odborné služby (kurzy, expertízy, projekty)
 - e) prostřednictvím svých členů se vyjadřuje k vědecké, pedagogické, publikační a osvětové činnosti v oblasti pedagogických věd

III. Členství

Čl. 1 Vznik a druhy členství

1. Členem Společnosti může být občan bez ohledu na národnost, státní, politickou či náboženskou příslušnost.
2. Členství ve Společnosti je řádné, mimořádné a čestné.

3. Řádným členem Společnosti se může stát občan s ukončeným vysokoškolským vzděláním, který projeví zájem o její činnost a je doporučen dvěma řádnými členy Společnosti s členstvím alespoň tříletým.
4. Mimořádným členem Společnosti se může stát studující vysoké školy nebo jiný zájemce o činnost Společnosti. Mimořádnými členy mohou být rovněž zahraniční zájemci.
5. Čestným členem Společnosti může být sjezdem Společnosti zvolen domácí nebo zahraniční vědecký pracovník, který se významně zasloužil o rozvoj některého z oborů pedagogických věd.
6. Členství vzniká přijetím přihlášky a zaplacením členských příspěvků. O přijetí za řádného a mimořádného člena Společnosti rozhoduje výbor pobočky Společnosti, v níž člen přihlášku podal; výjimečně o přijetí rozhoduje výbor Společnosti.

Čl. 2 Práva a povinnosti členů

1. K právům členů patří zejména

- a) zúčastnit se sjezdu Společnosti a podílet se na jeho jednání
- b) zúčastňovat se dalších shromáždění a akcí pořádaných Společností a všemi jejími organizačními složkami
- c) volit a být volen do orgánů Společnosti; toto právo nemají mimořádní členové. Do předsednictva Společnosti mohou být voleni její řádní členové
- d) podávat návrhy a hlasovat o návrzích podaných na sjezdu a na dalších shromážděních
- e) přednostně získávat za stanovenou cenu publikace vydávané Společností
- f) v případě, že Společnost má více než 400 členů, přísluší práva uvedená v bodech a), d) delegátům sjezdu

2. K povinnostem členů patří zejména

- a) zachovávat stanovy Společnosti
- b) dodržovat normy profesionální a vědecké etiky
- c) platit členské příspěvky (čestní členové příspěvky neplatí)

Čl. 3 Zánik členství

1. Členství ve společnosti zaniká
 - a) úmrtím člena
 - b) písemným prohlášením člena, že ze Společnosti vystupuje
 - c) nezaplacením členských příspěvků za kalendářní rok do konce března příslušného roku, ač byl člen o zaplacení upomenut
 - d) vyloučením člena výborem Společnosti
2. Člen může být z vážných důvodů ze Společnosti vyloučen, zejména jedná-li v rozporu s principy profesionální a vědecké etiky. O vyloučení rozhoduje výbor Společnosti. Případné odvolání, které nemá odkladný účinek, projedná sjezd Společnosti.

IV. Organizační struktura Společnosti

Čl. 1 Členění a organizační složky Společnosti

1. K plnění svých úkolů se Společnost člení jednak podle územního hlediska na pobočky a kluby, jednak podle odborného zaměření na sekce a zájmové skupiny.

Čl. 2 Pobočky a kluby

1. Pobočky jsou zřizovány podle územního principu výborem Společnosti (viz příloha)
2. Podmínkou pro vznik nové pobočky je rozhodnutí alespoň 25 řádných členů pobočku zřídit.
3. Program, činnost a vedení pobočky si určují její členové v souladu s posláním Společnosti
4. Orgány pobočky jsou:
 - a) plenární schůze pobočky
 - b) výbor pobočky, v jehož čele je předseda pobočky
5. Předseda nebo pověřený člen výboru je členem výboru Společnosti.
6. K zajištění činnosti poboček slouží příspěvky Společnosti. Výši příspěvků stanoví výbor Společnosti podle počtu členů pobočky.
7. Členové Společnosti mohou zřizovat kluby.
8. Podmínkou pro vznik klubu je rozhodnutí alespoň 5 řádných členů klub zřídit. Činnost klubu musí být v souladu s posláním Společnosti.

Čl. 3 Sekce a zájmové skupiny

1. Sekce jsou zřizovány podle odborného zaměření členů Společnosti bez ohledu na územní hledisko.
2. Podmínkou zřízení sekce je rozhodnutí alespoň 20 řádných členů Společnosti sekci zřídit; v případě zájmové skupiny alespoň 10 členů.
3. Zřizování, rušení, zaměření i finanční podpory sekcí schvaluje výbor Společnosti.
4. Program činnosti a řízení sekce si určují její členové v souladu s posláním Společnosti.
5. Představitelem sekce je garant sekce, který má právo se zúčastnit jednání výboru Společnosti s hlasem poradním.

V. Orgány Společnosti

Čl. 1 Obecná ustanovení

1. Řídícími orgány Společnosti jsou
 - a) sjezd
 - b) výbor Společnosti
2. Kontrolním orgánem Společnosti jsou revizoři.
3. Výbor Společnosti a revizoři jsou voleni na dvouleté období.

Čl. 2 Sjezd Společnosti

1. Nejvyšším orgánem Společnosti je sjezd jejích členů. Koná se nejméně jednou za dva roky. Sjezd je způsobilý jednat, je-li přítomna polovina členů (delegátů). Nesejde-li se v určenou dobu potřebný počet, koná se se sjezd o půl hodiny později a je způsobilý se usnášet za jakéhokoliv počtu přítomných.
2. Sjezdu Společnosti přísluší:
 - a) určovat hlavní směry činnosti
 - b) usnášet se o stanovách a jejich změnách
 - c) schvalovat zprávu výboru a revizorů Společnosti za období od posledního sjezdu
 - d) volit
 - členy a náhradníky předsednictva Společnosti

- dva revizory a jejich náhradníka
 - e) určovat výši členských příspěvků a usnášet se na zásadách hospodaření
 - f) projednávat odvolání proti rozhodnutí výboru o vyloučení ze Společnosti
 - g) navrhovat vedoucí redaktory publikací vydávaných Společností
 - h) rozhodovat o zániku Společnosti.
3. Sjezd svolává výbor Společnosti. Termín a program sjezdu oznámí všem členům Společnosti nejméně 90 dnů předem.
 4. Mimořádný sjezd svolá výbor Společnosti nejpozději do dvou měsíců ode dne, kdy o to požádá písemně alespoň čtvrtina členů Společnosti.

Čl. 3 Výbor Společnosti

1. Výbor Společnosti (dále jen výbor) koordinuje a iniciuje činnost Společnosti v období mezi dvěma sjezdy.
2. Výbor tvoří:
předsednictvo (předseda, 2 místopředsedové, tajemník, hospodář) a předsedové nebo zástupci jednotlivých poboček. V případě celkového sudého počtu členů výboru se volí náhradník.
3. Kandidátku pro volbu předsednictva připravuje stávající výbor tak, aby počet navrhovaných byl alespoň o polovinu vyšší, než je počet volených členů. Při návrhu kandidátky se přihlíží k regionální vyváženosti a k doporučením poboček a sekcí Společnosti.
4. Předsednictvo je voleno sjezdem Společnosti tajným hlasováním. **Za člena předsednictva může být volen řádný člen Společnosti s alespoň tříletým členstvím**, nejvíce na dvě po sobě následující funkční období. Člen předsednictva musí být zvolen nadpoloviční většinou řádných členů přítomných na sjezdu. Volba členů předsednictva může být provedena i korespondenčně.
5. Výboru přísluší:
 - a) projednávat plány a zprávy o činnosti i hospodaření Společnosti
 - b) svolávat a připravovat sjezd nebo mimořádný sjezd
 - c) je-li počet členů Společnosti vyšší než 400, stanovovat klíč pro volbu delegátů poboček na sjezd
 - d) rozhodovat o přijetí členů Společnosti v případě, kdy přihláška není adresována některé z poboček Společnosti

- e) rozhodovat o odvolání ve věcech členství
6. Výbor Společnosti se schází nejméně třikrát ročně.
 7. Výbor Společnosti je schopný se usnášet, je-li přítomna nadpoloviční většina jeho členů. Usnesením výboru Společnosti je návrh, pro který hlasovala většina přítomných. Výbor Společnosti hlasuje tajně, pokud o to požádá alespoň jeden člen výboru.

Čl. 4 Revizori

1. Revizori jsou kontrolním orgánem hospodaření Společnosti.
2. Revizori podávají zprávu o hospodaření sjezdu Společnosti a výboru Společnosti, který bez jejich rozhodnutí nemůže provést účetní uzávěrku.
3. Revizori nejsou členy výboru Společnosti, ale mohou se zúčastnit jeho jednání.

VI. Hospodaření Společnosti

1. K hospodářskému zajištění činnosti Společnosti slouží:
 - a) členské příspěvky
 - b) převzatý majetek
 - c) prostředky poskytované ČAV
 - d) prostředky poskytované sponzory
 - e) příjmy z vlastní činnosti Společnosti
 - f) dary a dědictví.
2. Společnost hospodaří se svým majetkem v souladu s platnými právními normami.
3. Výši členských příspěvků stanoví sjezd.

VII. Společná ustanovení

Čl. 1 Komise Společnosti

1. Sjezd Společnosti nebo výbor Společnosti (v období mezi dvěma sjezdy) mohou k plnění různých úkolů vytvářet odborné, koordinační a jiné komise.

Čl. 2 Zastupování Společnosti

1. Společnost zastupuje předseda nebo se souhlasem výboru Společnosti jiný pověřený člen výboru.
2. Za Společnost se podepisuje předseda. K názvu Společnosti připojí svůj podpis a funkci. Pokud je zastupováním pověřen člen výboru Společnosti, uvede k podpisu dané pověření.

VIII. Závěrečná ustanovení

Čl. 1 Zánik Společnosti

1. Jestliže Společnost zanikne, případně její majetek, jenž zbude po úhradě závazků, ČAV (nebo jejímu právnímu nástupci) s podmínkou, že jej odevzdá jinému profesionálnímu zájmovému sdružení, které by se do tří let po zániku Společnosti ustavilo pro plnění obdobných úkolů v příslušném oboru.

Čl. 2 Stanovy Společnosti

1. Tyto stanovy schválil sjezd Společnosti dne 21. listopadu 1992 a tímto dnem nabývají platnosti.

Příloha:

Ke dni 21. 11. 1992 jsou zřízeny pobočky v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Plzni, Praze, Olomouci, Ostravě a Ústí nad Labem.

Zpráva o hospodaření ČPdS při ČSAV od mimořádného sjezdu konaného v Brně v květnu 1990 do 20. 11. 1992

Ke dni 31. 10. 1992 má ČPdS 401 členů. Za rok 1991 nezaplatilo členský příspěvek 189 členů, za rok 1992 zatím 142 členů (z toho 30 nových členů). Členský příspěvek činí 20,- Kčs a příspěvek na tisk 30,- Kčs.

Za období od mimořádného sjezdu činily příjmy k 31. 10. 1992 na běžném účtu celkem **371 310,24 Kčs.**

Z toho	členské příspěvky	17 075,- Kčs
	příspěvky na PO	12 240,- Kčs
	prodej PO	76 530,- Kčs
	dotace ČSAV	193 585,- Kčs

Výdaje činily **263 540,62 Kčs**

Z toho	mzdové náklady	
	a) na sekretariát	42 737,- Kčs
	b) na dohody	5 203,- Kčs
	cestovné	6 377,- Kčs
	za služby (překlady, nájemné ap.)	8 982,- Kčs
	materiální náklady	16 247,- Kčs
	finanční náklady na nemocenské pojištění	4 373,- Kčs

V hospodaření Společnosti došlo v uvedeném období k výrazné změně. Do roku 1990 byly 3/4 dotací i příjmů Společnosti vyčerpány na mzdové a interní potřeby sekretariátu. Od počátku roku 1991 je většina prostředků věnována hlavnímu účelu Společnosti, to je podpoře odborné a osvětové činnosti prostřednictvím kvartálního zpravodaje „Pedagogická orientace“.

Podle doporučení 15. a 16. zasedání presidia ČSAV jsou příspěvky vědeckým společnostem vázány na vydávání časopisů a rozvoj vědecko-popularizační činnosti. ČPdS byla jednou z prvních společností, která tuto novou orientaci prosadila. Vzhledem k účelovému, úspornému a aktivnějšímu hospodaření společnosti se podařilo získat i vyšší dotace ze strany ČSAV.

Z MŠMT ČR a MŠMT SR bylo např. získáno za prodej prvních tří čísel PO 50 000,- Kčs. Výrazem uznání aktivit ve sféře vědecko-popularizační v „Roce výchovy a vzdělávání“ je i mimořádná dotace na 6. a 7. číslo PO, v nichž budou shrnuty výsledky pracovní konference „O tradicích a perspektivách české školy . . .“ v Ústí nad Labem. Úspory dovolují vydání i dalších 2 čísel PO v roce 1993 i určitou podporu pobočkám ve smyslu nových stanov. Podpora by však neměla být na úkor vydávání našeho jediného společného zpravodaje. Do budoucna je nutná nejdříve nutná úspornost i proto, že MŠMT ČR a ČMOS zrušily hromadné objednávky PO, počínaje 4. číslem. MŠMT SR prodloužilo objednávku zatím na 4. a 5. číslo. Pro větší přehlednost o hospodaření doporučujeme zavést relativně samostatný podúčet k zabezpečení další edice PO.

Mimořádnou pozornost vyžaduje příspěvková morálka členů a rozšiřování členské základny, protože počet členů je jedním z důležitých kritérií pro případné příspěvky ze strany Rady vědeckých společností při AV ČR.

Celkově můžeme hospodaření v současných obtížných podmínkách hodnotit jako účelné, úsporné i aktivní, o čemž svědčí již zmíněný zůstatek na další činnost ve výši 107 793,- Kč.

Za revizní komisi:

PhDr. Jan Beran

PhDr. Vladimír Linc

V Brně dne 6. 11. 1992

Přílohy: 1. Zpráva o revizi z 22. 4. 1992

2. Zpráva o finančním hospodaření z 6. 11. 1992

Zprávy z poboček

Hlavní směry činnosti pobočky České pedagogické společnosti v Ostravě na roky 1993–4

Schváleno val. shromážděním pobočky dne 7. 12. 92

Po diskusi o činnosti výboru a pobočky v uplynulém období členské shromáždění schvaluje hlavní směry práce v dalším funkčním období.

1. **Vytvořit širokou platformu pro diskusi o problémech našeho školství a učitelstva a přístupech k jejich optimálnímu řešení z hlediska reality našich společenských a ekonomických podmínek při využití tvůrčího a odborného potenciálu našeho regionu.**
2. **Zorganizovat za pomoci kooperace se zainteresovanými institucemi účelný informační systém,** který by umožňoval racionálně přispívat k řešení nastolených aktuálních problémů ve všech nejdůležitějších pedagogických oblastech: požadavcích na výchovně vzdělávací instituce, školy a školní zařízení, příprava učitelů a studentů na tvořivou pedagogickou a didaktickou činnost, vybavování a budování servisu pro nové technologické postupy, otázky standardů a jejich hodnocení, rozvoj alternativních škol a experimentálního ověřování navržených programů, otázky řízení v mikro i makrosystému školství atd. Konkrétní program činnosti prodiskutovat na prvním setkání na počátku roku 1993.
3. **Pracovat soustavně s pedagogickou veřejností,** informovat ji o záměrech i činnosti v pravidelných půlročních termínech v Pedagogické orientaci a regionálním tisku. Organizovat periodická setkávání na akcích k aktuálním pedagogickým didaktickým, školským, rodičovským, výchovným a vzdělávacím problémům, nebo k výsledkům vědeckovýzkumné práce. Zvat podle možnosti naše i zahraniční odborníky.
4. **Udržovat a rozšiřovat spolupráci s dalšími organizacemi, iniciativami a spolky,** které mají zájem o kooperaci a spolupráci na stanovených úkolech. Zvláště vytvářet podmínky pro **spolupráci se státní správou a samosprávou** reprezentovanou konkrétními pracovníky, kteří mají zájem stát se přispívajícími členy, řádnými členy pobočky a tím celostátní ČPdS.

5. **Usilovat o spolupráci s vysokoškolskými pracovišti** v našem regionu při snaze účinně se podílet na transformaci našeho školství a zvyšování vzdělanostního odborného potenciálu při humanizaci Ostravska a harmonizaci životních podmínek jeho obyvatelstva.
6. **Poskytovat odborné expertízy** a služby poradenského charakteru při řešení výchovných a vzdělávacích potíží jednotlivcům, rodičům i vedoucím pedagogickým pracovníkům v koordinaci s jinými zainteresovanými pracovišti a odborníky.

Zpráva o činnosti pobočky České pedagogické společnosti v Ostravě na valném shromáždění konaném dne 7. 12. 1992 přednesená předsedou pobočky doc. dr. V. Krejčím

Vážení členové, kolegyně a kolegové, vážení hosté,

sešli jsme se, abychom zhodnotili naši práci, její výsledky, uvědomili si nedostatky a poradili se jak v naší práci pokračovat a také abychom zvolili na další období dvou let své představitele a orgány pobočky.

Naše pobočka má k dnešnímu dni **37 členů** a celou řadu spolupracovníků, kteří jsou členy jiných iniciativ a organizací a se kterými se vždy rádi setkáváme na našich či jejich akcích. Považujeme naši společnost za otevřenou všem, kteří mají zájem o poznání závažných problémů pedagogických, školských a výzkumných a také o způsoby jejich řešení v praxi. Nové stanovky přijaté na nedávném sjezdu ČPdS v Ústí n/L. tuto otevřenost ještě více podporují a umožňují. Bylo překonáno dosavadní omezení členské základny na pracovníky v teoretické a výzkumné profesi. Dnes je naše společnost otevřena všem zájemcům o tvořivou práci v oblasti výchovy a vzdělávání, organizování jejich systémů v rámci školského systému i mimo něj a věříme, že se naše základna členská rozšíří, budou-li členové cítit její potřebnost pro svou práci, profesi a řešení naléhavých problémů, ve kterých se odhodlali angažovat ve prospěch našich perspektiv.

Naši práci ztěžovalo neutěšené postavení ekonomické, neměli jsme finanční prostředky pro potřebné aktivity a pokud jsme je vyvíjeli, byl to hlavně zájem o věci potřebné a osobní obětavost členů. Proto mi dovoluňte, abych jim poděkoval na začátku přehledu a hodnocení naší práce. Věříme, že i v dalším období budou solí našeho úsilí o aktivní podíl na zlepšení situace na našich pracovištích a profesních zájmech, které mají širší společenský kontext.

Členové pobočky mají za sebou období, kdy museli zvažovat, zda setrvat jako členové a je třeba říci, že řada z nich se rozhodla odejít a věnovat se jiným zájmům či aktivitám. Ani s nimi jsme nepřerušili kontakty a mnozí

dále s námi spolupracují a povzbuzují nás. Je třeba srovnat naši situaci s jinými pobočkami. Např. v Praze se pobočka zcela rozpadla a ve většině poboček zůstalo jen několik vytrvalců, kteří podstoupili složitý vývoj a byli stavu podstoupit určité osobní oběti. Jejich práce nás rovněž povzbuzovala, cítili jsme jejich podporu. Rovněž jsme vděční slovenským kolegům, kteří s námi nepřerušili kontakty a dávali nám podněty i příklady řešení vlastních problémů.

Hlavní těžiště naší aktivity se soustředilo na spolupráci při koncipování Slezské univerzity a po rozpadu přípravného výboru do kterého zasáhly značně vnější zájmy a mocenské vlivy přípravy Ostravské univerzity, která se stala skutečností a stává se vědeckopedagogickou základnou rozvoje humanitních i přírodovědných oborů, učitelského vzdělání i transformace našeho vzdělávacího systému z hlediska nutných změn v pojetí komunikačního systému v interakci učitel–žák, v pojetí cílů a obsahu výchovy i experimentálního ověřování nových metod pedagogické práce ve školním i mimoškolním prostředí. Můžeme říci, že se u nás již projevují alternativní přístupy v didaktické i výchovné oblasti školské problematiky.

Byly rovněž položeny **základy spolupráce se zahraničními kolegy v Opolí, Katovicích, v SRN Berlín, Osnabrück** a dalšími pracovišti, která poskytla našim členům krátkodobá pozvání k pobytu, účasti na konferencích a pod.

Velmi významná byla aktivita našich členů a pobočky v roce 400.výročí narození J.A.Komenského. Zamyšlení nad odkazem Komenského pedagogiky a didaktiky vyvrcholilo vydáním Sborníku OU k počtě J.A.Komenského, který byl iniciován naší literárněvědnou společností a také jejími členy zredigován a připraven do tisku. Vydání bylo vysoce hodnoceno na mezinárodní konferenci v březnu v Praze a přineslo OU uznání od významných kmenologů celého světa. Je trpkou skutečností, že jen OU tuto práci neoceníla, ačkoliv přispěla k její prestiži u účastníků konference i ze vzdálené Afriky. Těchto trpkostí by bylo více a svědčí jen, že členové nemohou čekat nějakou zvláštní podporu u současných oficiálních představitelů. Výjimkou je katedra pedagogiky a celá pedagogická fakulta OU, která v podstatě zajistila i svými finančními prostředky vydání.

Myslíme si, že Vás nebudeme příliš zdržovat, jestliže učiníme přehled aktivit v různých akcích, na kterých se pobočka, nebo její členové podíleli:

V rámci roku výchovy a 400.výr. nar. J.A.Komenského:

- spolupráce s komisí pro oslavy v okrese Nový Jičín a účast na zahájení oslav v ČSFR ve Fulneku 21.3.1992 a IV.celostát. konf. k ekologické výchově 17.–19.9.1992 ve Fulneku

- Kolokvium Učitelé širitelé pokrokových myšlenek J.A.K. Přerov 3.-4.12. 1991, příspěvky otištěné ve Sborníku
- Světová konference ke 400.výr. narození J.A.K. v Praze 23.-27.3.92, příspěvky otištěné v konferenčních materiálech v angličtině. Konference navazující v Bratislavě 30.-31.3.92 s příspěvkem o slovensko české spolupráci v komeniologii, bude otištěno
- Pedagogické dny na Ostravské univerzitě 27.-30.4.1992, podíl mnoha členů s příspěvky a koncepcí jednotlivých dní, hlavně věnovaných Komenského pedagogickému odkazu, ale i dalším problémům využití K. díla v práci učitelů, výchovných a školských pracovníků

Pobočka navázala ve spolupráci s pedagogickou fakultou a katedrou pedagogiky řadu kontaktů se zahraničními kolegy a podílela se na mezinárodních konferencích, např.:

- Světový kongres Československo, Evropa a svět — Věda a umění v mezinárodních souvislostech. Praha 26.6.-2.7.1992, příspěvek „Mezinárodní dimenze regionálních problémů výchovy k humanitě na Ostravsku“
- Kongres srovnávací pedagogiky v Praze 8.-14.7.1992, příspěvek: Tendence vzdělávání učitelů v Evropě, reflexe z regionálního hlediska
- Mezinárodní konference k alternativnímu školství v Olomouci 14.-16.9.92, několik příspěvků, které budou uveřejněny ve Sborníku. . .
- Konference v Czenstehowe na téma: Pedagogika a psychologie v Polsku dne 5.-6.6.1992 s naším příspěvkem o spolupráci s polskými kolegy při transformaci postkomunistického školství a pedagogiky
- Konference v Opolí na téma: Role školy v procesu civilizačních a kulturních změn dne 26.-27.10.1992, 5 členů s příspěvky, které budou otištěny ve Sborníku. . .
- Setkání řešitelů programu Tempus na Freie universitat v Berlíně ve dnech 4.-7.11.1992, semináře a besedy s profesory pedagogiky, sociologie politologie a návštěvy integrované školy, Gesamtschule a Pädagogisches Zentrum, kde jsme získali mnoho srovnávacího materiálu a podnětů na řešení problémů svobodné výchovy a učení z pohledu evropské výchovy

Naše pobočka velmi iniciativně spolupracovala s dalšími iniciativami, např. s organizací Nezávislé inteligence v Ostravě, se sociologickou společností s Pedagogickou a psychologickou poradnou v Ostravě-Porubě, se střediskem

didaktické technologie v Ostravě. V rámci této spolupráce byly pořádány akce a setkání s osobnostmi z Československa i ze zahraničí, které byly oboustranně užitečné. Např.:

- Setkání s dr. Rýdlem o možnostech a rozvoji alternativního školství u nás i v zahraničí (duben a 15.říjen 1992)
- Setkání a beseda s doc. Matějčkem z Prahy o problémech dětí a rodin v současných podmínkách sociálních nejistot a projevů násilí, účast našich členů 27.5.1992 podnětná a významná
- Seminář se sociology o výzkumech současné rodiny (dr. Hon a dr. Solanský) 1. 10. 1992 diskuse o důsledcích pro práci výchovnou s našimi členy
- Přednáška s besedou doc. Možného z Olomouce o sociologii současné rodiny 11. 11. 1992
- Beseda s dr. Van Dayheren o školství v Holandsku 2. 3. 1992 pořádáme Střediskem did. technologií. Totéž zařízení ŠÚ v Ostravě nás pozvalo na
- seminář s dr. Nováčkovou z Prahy na téma: Změny v současné škole a školství.

Ve výzkumné oblasti spolupracují naši členové s asociací pedagogických výzkumů V Praze a zúčastňují se pořádaných akcí doc. Průchou a Byčkovským i mnohých setkání se zahraničními hosty (prof. Niemierko z Polska a další). Další spolupráci navázali někteří naši členové s katedrou společenských věd Slezské university při koncipování učitelské přípravy v univerzitním studiu. Naši členové připravují novou koncepci pro experimentální ověření.

Početné zastoupení měla pobočka na sjezdu ČPdS a na konferenci: Tradice a perspektivy české školy v nadějích a krizích soudobého světa. Naši členové se se svými příspěvky podíleli na jednání několika sekcí. Jejich příspěvky budou otištěny v Pedagogické orientaci podle redakčního rozhodnutí v úplné či zkrácené verzi.

Domníváme se, že závěrem lze konstatovat, že se naše pobočka činí, ačkoliv nemá právě dobré podmínky. Výbor pobočky po zhodnocení všech úspěchů i nedostatků ve své činnosti navrhuje členskému shromáždění po diskusi vyvodit z hodnocení práce výboru a z jeho zkušeností návrh na hlavní směry činnosti v dalším období.

V Ostravě 7. 12. 1992

Pedagogické dny a další činnost pobočky v Hradci Králové od května 1990

Činnost pobočky byla zpočátku velmi rozpačitá. Vedle Doc. J. Mareše, CSc. se iniciativně chopil oživení činnosti v pobočce doc. J. Šturma. Byla provedena revize členské základny, která byla informována o dění v celé společnosti a činnosti hlavního výboru. Poté nastalo opět mrtvé období. V hlavním výboru nadále pracoval za pobočku doc. J. Mareš a starost o chod pobočky převzal doc. B. Kraus. K tomu došlo asi v polovině roku 1991.

Pobočka čítá v současnosti asi 15 členů. Setrvání v členské základně není u několika zcela vyjasněno. Členové pobočky byli informováni o všech akcích, které pedagogická společnost pořádala a také téměř na všech měla pobočka zastoupení. Pokud jde o vlastní akce pak největší, na které se podíleli prakticky všichni aktivní členové, byly „Pedagogické dny“ organizované na PF. Jednalo se o dvoudenní jednání určené široké pedagogické veřejnosti regionu. Šlo asi o 100 různých seminářů a převážně praktických zaměstnání, kterých se zúčastnilo přes 1 000 pracovníků z kraje i mimo (podrobnější informace připojeny).

Další samostatnou akcí byla beseda s doc. J. Marešem, CSc. na téma „Poškození žáků a studentů v procesu pedagogické komunikace“. Celkem bylo přítomno asi 20 účastníků. Současně proběhla i schůze pobočky, na které byli členové informováni o aktuálních otázkách v činnosti „společnosti a o přípravě sjezdu“. Akce se uskutečnila 6. 5. 1992.

Členové pobočky se také podíleli na zdařilém 3. pokračování celostátního semináře k problematice pedagogické integrace a komunikace v září 1991.

V současnosti připravujeme výroční schůzi odbočky spojenou s besedou k novým alternativním formám práce na základních školách.

Pedagogické dny — příspěvek ke zkvalitnění výchovné praxe

Pedagogická fakulta v Hradci Králové využila příležitosti čtyřstého výročí narození J. A. Komenského k tomu, aby nejen důstojným způsobem oslavila tohoto velikána evropské kultury, ale aby zahájila novou tradici vzájemné spolupráce s pedagogickou veřejností východočeského regionu. Má zájem být nejenom institucí, kde se připravují budoucí pracovníci pro pedagogickou praxi, ale stát se centrem pedagogického dění v regionu.

Pedagogické dny na PF v Hradci Králové se uskutečnily 4. a 5. února 1112. Představovaly ojedinělou akci svého druhu v celé republice a její organizátoři se nechali inspirovat podobnými akcemi v zahraničí. Konkrétně univerzita v Oldenburgu (SRN). V oficiálním společném jednání, kterého

se zúčastnilo přes 300 zájemců, vystoupili vedle děkana Doc. dr. O. Richterka, PF zástupce družební univerzity v Oldenburgu prof. dr. O. Lange, tiskový mluvčí biskupské konference msgr. ing. Fiala, ředitel odboru vys. škol MŠMT doc. dr. J. Nagy. Hlavní referát na téma „Duševní vývoj dítěte z hlediska nejnovějších psychologických poznatků“ přednesl Doc. dr. Z. Matějček.

Odpoledne a celý následující den probíhala jednání v sekcích. Účastníkům bylo nabídnuto přes 100 praktických a seminárních zaměstnání v prostorách fakulty, městského domu dětí a mládeže a sportovní haly Slávie. Pracovníci fakulty seznamovali výchovné pracovníky s moderními metodami a formami práce v nejrůznějších vyučovacích předmětech, s možnostmi využití počítačové techniky v různých výchovně vzdělávacích situacích, využitím videa ve výuce atd. Uvedením rozličných aktuálních informací významně přispěli k rozšíření poznatkové sféry účastníků. Řada akcí byla připravena i řízena odborníky ze zahraničí.

Z oblasti pedagogicko psychologické stojí za zmínku seminář prof. Langeho na téma Hodnocení socialistické pedagogiky a školství v konfrontaci se současnými trendy západoevropské pedagogiky, seminář spojený s ukázkou modelových situací — Otevřené vyučování a cílová orientace žáků k němu na ZŠ (doc. J. Šturma, doc. M. Kratochvíl, doc. M. Faberová). Ohlas vyvolala netradiční témata jako Psychologické klima ve třídě a škole (dr. J. Lašek), Dramatická výchova — součást průpravy učitele (dr. P. Vacek). Neméně zajímavé byly semináře Návzik učitelova dotazování a jeho praktické hodnocení (dr. T. Svatoš), Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou (dr. J. Křišťanová), Ozdravný program na základních školách — relaxační cvičení (dr. L. Křišťanová).

Pozornost byla věnována i problematice práce vychovatelů v domovech mládeže. Seminář byl zaměřen na pojetí domovů mládeže penzionového typu (panelovou diskusi řídil doc. B. Kraus). Celkově se všech zaměstnání účastnilo přes 1 000 výchovných pracovníků ze základních i středních škol, domovů mládeže, pedagogicko psychologických poraden, školských úřadů a to nejen z východočeského regionu. Příležitosti využili i někteří kolegové z ostatních pedagogických fakult.

Bohatá a pestrá škála všech volitelných zaměstnání byla současně velmi cenným prostředkem zpětné vazby a nesporně přispěla k prohloubení kontaktů pracovníků pedagogické fakulty s pedagogickou veřejností. Diskuse potvrdily, že výchovná praxe je ve znatelném pohybu, že převážná část výchovných pracovníků hledá novou koncepci své práce a k tomu potřebuje nové informace, inspiraci. Ve vzájemném dialogu s odborníky lze, jak se ukázalo, efektivně hledat optimální přístupy, formy práce, potřebný obsah

tak, aby co nejvíce přispívaly k rozvoji osobnosti žáků a studentů našich škol v duchu vědeckého rozvoje a současně humanizace společnosti.

Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Ze života pobočky ČPdS v Českých Budějovicích

(od května 1990 do června 1992)

Jihočeská pobočka České pedagogické společnosti při ČSAV začala po delší odmlce systematicky pracovat po hodnotící členské schůzi v březnu 1990. Její členská základna byla a doposud je poměrně málo početná.

Proto nově zvolený výbor jako hlavní záměry pro období let 1990 až 1992 stanovil:

1. Najít vhodnou formu k odborným setkáváním a k diskusím nejen pro členy pobočky, ale v situaci, kdy se postupně konstituovala Jihočeská univerzita i mezi zájemci z dalších fakult. K těmto účelům se ukázalo být funkční setkávání v tzv. **pedagogickém klubu**.
2. Vytvořit neformální a trvalé kontakty mezi teoretickými pracovníky z pedagogické fakulty a učiteli z praxe, kteří tvořivě přistupují ke své práci.
3. Vytvořit vhodně koncipovanými akcemi povědomí o pobočce i u studentů pedagogické fakulty.

Tyto záměry se v průběhu let 1990–92 dařilo celkem úspěšně naplňovat. Výběr témat pro setkání v pedagogickém klubu nebyl prováděn nahodile, ale vždy reagoval na konkrétní situaci v pedagogické praxi jihočeského regionu, naznačil např. i změnu orientace ve výzkumné činnosti katedry pedagogiky a psychologie, vycházel také z konkrétních podnětů vzešlých z diskusí po přednáškách a besedách. Za pozitivní je možno považovat, že se jich kromě učitelů z praxe pravidelně účastnili i pracovníci Školského úřadu v Českých Budějovicích a pedagogové různých kateder fakulty. Mezi pravidelné účastníky akcí patřili i studenti pedagogické fakulty.

V rámci pedagogického klubu se realizovala setkání na téma:

listopad 1990 Záměry církevního školství a náboženské výchovy v jihočeském kraji (ve spolupráci s teologickou fakultou)

březen 1991 Současná pedagogická hnutí a směry v rozvinutých západních demokraciích (ve spolupráci s katedrou pedagogiky a psychologie)

duben 1991 Výchova a vzdělání na waldorfských školách (ve spolupráci s katedrou 1. stupně ZŠ PF UK Praha)

červen 1991 Celostátní kolokvium k problematice málotřídních škol (ve spolupráci s katedrou pedagogiky a psychologie)

prosinec 1991 Projekt změn vzdělávacího systému v České republice (ve spolupráci s NEMES a doc. PhDr. M. Havlínovou, CSc.)

březen 1992 Osobnost J. A. Komenského — pohled na jeho dílo v současné zahraniční teorii a praxi (ve spolupráci s PhDr. K. Rýdlem, CSc. z FF UK Praha) — akce byla zorganizována pro Jihočeskou univerzitu

červen 1992 Seminář k problematice modernizace výuky na málotřídních školách (ve spolupráci s katedrou pedagogiky a psychologie)

říjen 1992 4denní seminář ve spolupráci s katedrou pedagogiky PdF JU — podněty alternativní výchovy.

V posledním období došlo ke konkretizaci spolupráce s nově ustanoveným klubem Přátel angažovaného učení (PAU), který jako dobrovolné zájmové sdružení zainteresovaných učitelů z praxe představuje v situaci pobočky vítaného partnera.

Trvalým problémem zůstává určitá nedostupnost (z finančních i časových důvodů) akcí pobočky pro další okresy jihočeského regionu.

Členové výboru se účastnili všech celostátně organizovaných vědeckých konferencí a obsahu jejich jednání informovali členskou základnu.

doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.
předsedkyně Jihočeské pobočky ČPdS při ČSAV

Přílohy, projekty a dokumenty

Člověk — hodnoty — výchova

Tak zní název jedné z posledních prací prof. PhDr. Stanislavy Kučerové, Csc., v současné době v tisku, který výstižně charakterizuje její celoživotní usilování v pedagogice. Při příležitosti jejího významného životního jubilea si stručně připomeňme nejdůležitější mezníky jejího života naplněného hlubokým zájmem o člověka a o jeho formování. Každý, kdo měl příležitost prof. Kučerovou blíže poznat, ví, že se vždy vyznačovala neúnavným zápalem, projevujícím se obhajobou lidských práv, humanity, svobody a všelidských hodnot.

Narodila se v rodině středoškolského profesora, jehož rod má selské kořeny ve východních Čechách. Už jako gymnazistka v Hradci Králové se vyznačovala dychtivou touhou po poznání i aktivní činností v různých formách amatérského umění. Po osvobození v roce 1945 se její aktivita navíc projevovala ve studentské samosprávě i v časopise pro středoškolské studenty, který založila. Po maturitě studovala na filozofické fakultě Univerzity Karlovy filozofii, srovnávací dějiny světových literatur a sociologii. Také v Praze pokračovala ve spolkové a umělecké činnosti. Studium však dokončovala při zaměstnání, neboť z poúnorové napjaté situace na fakultě raději odešla učit do pohraničí, kde působila sedm let jako učitelka a vychovatelka na školách různého typu. Při zaměstnání vystudovala navíc pedagogiku a psychologii a stala se konzultátorkou a poradkyní ve středisku dálkového studia pro učitele.

V roce 1960 zahajuje svou akademickou dráhu vysokoškolské učitelky na filozofické fakultě UP v Olomouci. Po jednoročním působení na Pedagogickém institutu ve Zlíně (1963–64) se opět vrací do Olomouce tentokrát na přírodovědeckou fakultu. Odtud v roce 1969 přešla na pedagogickou fakultu brněnské univerzity kde působí na katedře pedagogiky dosud. V Brně do jejího osudu dramaticky zasáhlo období konsolidace. Ze svazku univerzity byla propuštěna a byla nucena střídát nezaměstnanost s krátkodobými brigádami. Posléze byla přijata jako odborná pracovnice v n. p. Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislavě, poté pracovala ve Výzkumném ústavu kultury v Bratislavě. Po listopadové revoluci byla rehabilitována, vrátila se na pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity a ve svobodných volbách byla zvolena děkankou fakulty.

I přes nepřízeň doby může prof. Kučerová vykázat bohatou žeň publikovaných prací, kromě těch, které zůstaly v rukopise. Její počáteční studie ještě jako učitelky jsou zaměřeny na metodiku výchovné práce a na estetickou výchovu v žákovském domově. Po přechodu na univerzitu získává příležitost k hlubší teoretické práci, kterou plně využívá. Uvedla se studii týkajícími se problematiky základních pedagogických pojmů, čímž se nejen zapsala do metodologie pedagogiky, ale vytvořila si i základnu pro svou další práci. Originálním způsobem překonala dosavadní subjektivní přístup k tzv. složkám výchovy tím, že základní dělidlo stanovila vztah člověka ke skutečnosti. Na tomto vztahu vybudovala své pojetí výchovy, obsahu, forem i metod mravního působení.

Mnoho pozornosti věnovala prof. S. Kučerová problematice estetické výchovy v souladu se svými estetickými aktivitami. Základem její koncepce je aktivní a kultivovaný estetický vztah člověka ke skutečnosti. Toto pojetí zahrnuje nejen vztah k různým druhům umění, ale též k různým sférám každodenního života, kultury a přírody, přičemž u osobnosti jde o úplnost psychických prožitků, o dovednost a činnost, a to receptivní i tvořivé. Zvlášť je třeba vyzvednout, že své teoretické závěry se zdarem aplikovala do výchovně vzdělávací praxe. Sestavila osnovy estetické výchovy jako samostatného učebního předmětu pro čtyři ročníky zdravotnické školy a vyučovala podle nich ve třech pokusných třídách po čtyři roky. Výsledky svého pedagogického experimentu obhájila jako kandidátskou disertační práci. Cenný realizační výstup její koncepce představuje také nárys obecného systému estetické výchovy, který prof. Kučerová vypracovala ve spolupráci s kulturními a osvětovými institucemi pro potřeby společenské praxe. Kategorizovala v něm činitele estetické výchovy a poskytla rámec pro komplexní pojetí estetické výchovy z hlediska kultivace každodenního života.

Závažný je příspěvek prof. Kučerové k ujasnění otázek výchovných cílů. Zdůvodnila, že tuto problematiku je možno úspěšně řešit jen z hlediska celkového systému věd o člověku a na základě jednotné antropologické koncepce. Její habilitační spis Axiologická dimenze výchovy (1969) nastínil otevřený program kultivace člověka na všelidském základě, zdůvodněný filozoficko-historicky a orientovaný na výchovu mládeže ve škole. Práce znamená nový pohled na axiologická východiska výchovy nejen v našem, ale též v evropském kontextu. Do této oblasti směřuje též již zmíněná monografie Člověk — hodnoty — výchova, která nastiňuje teoretický koncept mravnosti jakožto formy společenského vědomí, jejíž funkce se prostřednictvím mravního sebeformování realizuje v životě celé společnosti.

Filozofický nadhled, zřetel k vyšším principům a hodnotám a tvořivý přístup k pracovním úkolům prof. Kučerovou neopustily ani v nových ži-

votních a pracovních podmínkách, když musela do zaměstnání namáhavě dojíždět. Stala se členkou řešitelského týmu resortního výzkumu, který se zabýval otázkami řízení školy a školství a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Realizovala teoreticky dobře připravený a empiricky široce založený výzkum zaměřený na profesionální dovednosti pracovníků ředitelského a inspektorského typu a na základě zjištěných výsledků navrhla optimální proporce hlavních činností, které tito pracovníci vykonávají. Výzkum představuje ojedinělý pokus uplatnit profesiografickou metodu při analýze činnosti vedoucích pedagogických pracovníků, jeho výsledky mají nejen celostátní dosah, ale i zahraniční ohlas. Smysl pro komplexnost, zdůrazňování hodnotových aspektů a snahu spojovat teorii s praxí projevila prof. Kučerová také v oblasti pedagogické diagnostiky, v níž našla v době svého pronásledování uplatnění. Analyzovala současný stav pedagogické diagnostiky, vytyčila plán jejího dalšího rozvoje a vypracovala projekt ucelené soustavy pomůcek pedagogické diagnostiky.

Založení studentského časopisu nebylo pro prof. Kučerovou spontánním aktem tvořivou energii nabitého mládí, nýbrž osudovým tíhnutím bojovat za humanistické ideály a hodnoty, pokud se k tomu naskytla sebemenší příležitost. K redaktorské práci se na vyšší úrovni vrátila v letech 1968–1969, kdy z jejího podnětu vznikla *Pedagogická orientace*, občasník, který přinášel alternativní pohledy na pedagogické dění a který pochopitelně brzy ukončil svou činnost pod tlakem normalizátorů. Jeho obnova po roce 1989 je znovu spojena s naší neúnavnou redaktorkou, která mu opět vtiskuje ráz časopisu otevřeného pro všechny, kdo cítí potřebu vyslovit se k aktuálním otázkám výchovy. V tomto houževnatém úsilí prof. Kučerové se projevuje její stálá vysoká angažovanost za věci veřejné, společenské, služba ušlechtilým cílům a hodnotám, které však teprve ve svém průniku do praxe osvědčují svou životnost a nezbytnost. Přes všechny životní a pracovní peripetie, které jí přinesl život, zůstává prof. Kučerová věrná své cestě, na niž se vydala v mládí, totiž zápasu za své hluboké přesvědčení, že humanizace člověka nezbytně předpokládá jasně vytyčené cíle a ve všelidském osudu zakotvené hodnoty.

Takto lze charakterizovat i současně tvůrčí období prof. Kučerové, ovšem rádius jejího působení se značně rozšířil. Svou erudici, přehled i nadhled, schopnost přesně, jasně a kultivovaně formulovat myšlenky, zřetel k hodnotové orientaci: uplatňuje v četných celostátních komisích a institucích, a to i v zahraničí. Dále pokračuje ve svých výzkumných šetřeních, ale už v evropské dimenzi. Nezapomíná ovšem ani na přípravu budoucích učitelů. Především jim jsou věnovány publikace k základům mravní výchovy, estetické výchovy, pedagogické antropologie a axiologie aj. Na závěr stručného

medailónku ocitujme myšlenku prof. S. Kučerové, která pregnantně vyjadřuje hodnoty, na něž by se měla zaměřovat učitelská profese: „Učitelé — tak jako kdysi naši buditelé — mají historickou šanci zasloužit si trvalou vděčnost národa, který je v nebezpečí. Neboť oni mohou naučit děti úctě k životu, k přírodě, k rodné zemi a jejím památkám, k rodné řeči, k pravdě, k svědomí, k vzdělání, k umění, učitelé mohou rozvíjet city lásky, porozumění, solidarity, vzájemné pomoci, ale i zdravou ctižádost a touhu vyniknout.“ (O důstojnosti a odpovědnosti učitele. Brno 1990, s. 13.)

Josef Maňák

Parlament České republiky

Poslanecká sněmovna

Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu

Zpráva zpravodajů ze dne 21. 1. 1993 k dokumentu MŠMT ČR

„Program transformace vzdělávací soustavy“

I. Úvod

1. Text „Program transformace vzdělávací soustavy“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR) byl zpracován **na základě dohody výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu s ministrem P. Piňhou**, učiněné na 3. schůzi ČNR dne 14. 7. 1992. Podle této dohody mělo být ze strany MŠMT ČR předloženo výboru rozpracované programové prohlášení vlády ČR s nástinem transformace školství do 31. 8. 1992, jeho konkretizace pro školní rok 1993/94 do 30. 11. 92.

2. MŠMT ČR předalo výboru text „Programu transformace vzdělávací soustavy“ 1. 12. 1992. Výbor zvolil Jana Kouckého, Jaroslava Sourala, Stanislava Voláka a Eduarda Zemana za **zpravodaje pověřené přípravou zprávy k „Programu transformace vzdělávací soustavy“ MŠMT ČR**. Zpravodajové dokument rozeslali se žádostí o připomínky 35 předním odborníkům (včetně zahraničních), kteří se danou problematikou zabývají. Do 18. 1. 1993 zpravodajové obdrželi 29 odpovědí na celkem 152 stranách.

3. **Zpráva představuje stanovisko zpravodajů k „Programu transformace vzdělávací soustavy MŠMT ČR“**, které je však opřeno o shrnutí obdržovaných posudků a připomínek od dotázaných odborníků. Množství návrhů a podnětů, které přitom nebylo možné do zprávy zahrnout, zasluhuje

dalšího zpracování a pozornosti výboru. Většina dotázaných projevila opět velký zájem o další spolupráci s výborem, která pro činnost výboru představuje značný přínos.

II. Stanovisko

A.

1. Znovu je třeba připomenout, že vzhledem k vývoji ve školství v posledních letech má dokument, jakým je **Program transformace vzdělávací soustavy**, nesmírný význam a je nutné jej posuzovat těmi nejnáročnějšími měřítky. Vždyť se bezprostředně týká, jak se v úvodu správně uvádí, 2,5 miliónu žáků, studentů a školských pracovníků, a tedy čtvrtiny populace České republiky. Přitom jedině dokument, který srozumitelně a průkazně stanoví a vysvětlí další postup, může překonat chaotičnost a subjektivitu dosavadního vývoje. Měl by přinejmenším:

- **jasně formulovat základní východiska a principy vzdělávací a školské politiky státu**, a to především ve vztahu státu a občana, jejich práv a povinností: musí přitom vycházet z hodnot, které stojí v základech této politiky:
- v návaznosti na programové prohlášení vlády **definovat zřetelné cíle a priority**, kterých chce v českém školství dosáhnout:
- **vymezit konkrétní strategie a nástroje** dosažení stanovených cílů a určit jednotlivé kroky, které výkonné orgány hodlají uskutečnit, včetně termínů jejich realizace.

2. „Program transformace vzdělávací soustavy“ z listopadu 1992, ve srovnání se zcela nedostatečně připraveným „Programovým prohlášením“ ze srpna 1992, **splňuje alespoň rámcově požadavky na vytyčení obecných zásad školské politiky ČR**. Obsahově přitom není ve zjevném rozporu s programovým prohlášením vlády ČR z července 1992, i když lze jen těžko tvrdit, že je na něm založen. Z hlediska MŠMT ČR tedy **představuje pokrok na cestě k formování obrysů školské politiky českého státu**. Proto má smysl o něm diskutovat. Skutečný a trvalý dopad bude mít tato zpráva ovšem jen tehdy, když budou následovat kroky další.

3 Na druhé straně je bohužel nutné opět konstatovat, že obsah a forma dokumentu neodpovídají ani názvu, ani zadání, na kterém se v červenci 1992 shodli zástupci VVVKMT a MŠMT ČR, neboť **nejde ani o „program“, ani o „celkový plán transformace českého školství“**. Dokonce je označen za pouhý „podklad pro zahájení diskuse o proměně českého školství“.

Program má stále ještě příliš obecný charakter a žádnou skutečnou strategii školské politiky vlastně nedefinuje. V platnosti dokonce zůstávají mnohé kritické připomínky zpravodajů výboru k předchozímu dokumentu MŠMT ČR, které výbor projednal se zástupci ministerstva na své schůzi dne 15. 9. 1992.

B.

Materiál je členěn na tři části. V části „A. Situační zpráva“ je učiněn pokus o vývojové a srovnávací začlenění českého školství a formulaci řady jeho problémů. Část „**B. Zásady vzdělávací politiky**“ však na situační zprávu nenavazuje, chybí spojovací článek, který by alespoň naznačil, jak realizace uvedených zásad povede k odstranění vyjmenovaných nedostatků. Mnohem horší je však zcela nedostatečná povázanost obou prvních částí a „**Návrhu opatření**“ v části C. V textu nelze nalézt vysvětlení, která opatření napomohou k realizaci kterých zásad, a jak. Přestože si v některých případech lze souvislosti domýšlet, **většina zásad není provázána příslušným opatřením.**

Program neobsahuje vymezení priorit a strategie školské transformace, jež by uspořádaly zásady politiky do logické struktury a několika na sebe navazujících skupin, z nichž každá má svůj centrální problém, místo, jehož změna ovlivní úspěšnost dalších kroků. V dokumentu dále zcela **chybí rozpracování konkrétního postupu a základů regulace či usměrňování transformace školství,** jakási důvodová zpráva k návrhu opatření, který má podobu pouhého mechanického, nesourodého a neuspořádaného výčtu úkolů, jejichž časování je někdy problematické.

Uvedené zásady i navrhovaná opatření pak v těchto souvislostech působí často velmi nekonkrétně a obecně. Řada zásad není ničím více než konstatováním všeobecně přijímaných principů (např. o prostupnosti systému o celoživotním vzdělávání, o menšinách a postižených), někde jde o prosté poukalamace, že dojde ke zlepšení (např. dotvoření státní správy, organizace ministerstva), není však ani částečně naznačeno, jak. Jinde jde spíše o dobrý úmysl nebo o pouhé konstatování faktu. Některým z navrhovaných opatření zase zcela chybí konkrétní obsah (zarážející je to především u nově vypracovávaných školských zákonů), nebo rozpracování do jasných kroků (např. vytvoření standardů).

Program transformace vzdělávací soustavy přichází pouze s nástinem zásad školské politiky, což však samo o sobě nemůže stačit ani uspokojit. Po letech letech diskusí o transformaci našeho školství musí MŠMT podat nejenom jasné zásady politiky, ale rovněž **skutečný program jejich přenosu**

do realizačních mechanismů a zvláště konkrétních opatření. Teprve na této rovině je pak reálná šance posoudit případné odlišnosti v chápání obsahu nejobecnějších pojmů. Nejasnosti programu totiž přispívá rovněž **nedostatečné vysvětlení celé řady termínů**. Bez něho je téměř nemožné udělat si alespoň přibližnou představu o názorech vedení MŠMT ČR. Je třeba například objasnit, co se rozumí vyváženým poměrem všeobecného a odborného vzdělávání, kurikulární reformou, standardy, jádrem kurikula, obecnou školou, sdruženou školou atd.

Hlavní problémy transformace školství materiál neidentifikuje. Autoři ne zcela pochopili klíčovou myšlenku transformace, že je především třeba „dát vývoji školství dostatečně široký, ale jasně vymezený legislativní rámec, v němž by se veškeré hledání optima konalo. Úkolem vlády a ministerstva školství není řešit všechny problémy, ale umožnit veřejnosti, aby je řešit mohla“ (viz Projekt Pedagogické fakulty UK pod vedením Prof. J. Kotáska). Podstata transformace spočívá v přeměně školství v soustavu veřejných škol a podpůrných institucí, otevřených komunitě, spravovaných za pomoci kompromisů všech kategorií zainteresovaných subjektů, podporujících rozvoj lidské jedinečnosti jako předpokladu kulturního bohatství národa.

V celém materiálu není ani zmínka o využití konkrétních zahraničních zkušeností. Je to zarážející přinejmenším ze dvou důvodů. Předně programové prohlášení vlády jasně hovoří o „**vstupu českého školství do Evropy**.“ A dále je dnes již k dispozici celá řada zahraničních expertíz (Světová banka, OECD, PHARE, Hobeon), které obsahují množství velice zajímavých rozborů, nápadů a návrhů. Rovněž tvrzení, že Program vychází ze společného jádra **pěti iniciativních českých projektů** předložených v roce 1991, a vymezuje tak oblast společenského konsensu, není pravdivé. Mimo jiné proto, že společný jmenovatel či přístup v uvedených projektech nebyl dosud nalezen a jejich autoři se na společném projektu nikdy nedohodli a konsensus nenašli.

Myslí-li MŠMT zásady školské politiky doopravdy, **musí dlouhodobý transformační proces co nejdříve otevřít určitými konkrétními akty**. Jinak se transformace ve školství a vzdělávání stane prázdnou frází, současný nežádoucí stav se zakonzervuje a školství se posléze stane ještě větší brzdou tak nutných společenských změn. Objevují se obavy, že by si to někteří mohli přát a mnozí z pouhé únavy dopustit. **Neujasněnost či skrývání stanoviska je třeba považovat za vážný nedostatek dokumentu** tím spíše, že mají být bezprostředně zahájeny práce na nových školských zákonech.

V Programu je správně zdůrazněno, že transformace vzdělávací sousta-

vy je dlouhodobý proces a současně je nutno věci akutní naléhavosti změnit okamžitě. Přitom však **není rozlišeno mezi tím, co je nebo bude nutno změnit neodkladně, a ke kterým změnám lze přistoupit postupně.** Jinými slovy, **nejsou definovány politické priority.** V předkládaném dokumentu se sice formálně rozlišují dokonce tři různé časové úrovně a správně se poukazuje na jejich návaznost, fakticky se však směšují, čímž se krátkodobá opatření i dlouhodobé záměry stávají stejně málo konkrétní a obsahově neurčité.

V dokumentu jsou nedostatečně formulována východiska o etosu, nezbytnosti a praktickém dosahu školství a vzdělání v současné společenské dynamice. Ministerstvo se smíruje s názorem, že školství se proměňuje převážně jen v důsledku adaptace novým podmínkám a je více méně zbytečné a marné jej chtít využít jako jeden z nástrojů společenských přeměn (charakteristické v tomto smyslu je úvodní tvrzení, že „školství by mělo odrážet to, kam společnost směřuje“). Implicitně v textu **převládá stanovisko, že proměna školství je v zásadě tak dlouhodobou záležitostí, že je nutno postupovat opatrně a pro jistotu ve všech zásadních věcech vyčkat času.**

Program transformace vzdělávací soustavy není příliš ambiciózní dokument, často **působí váhavým, zavádějícím nebo dokonce alibistickým dojmem.** Formulace jednotlivých bodů programu postrádá jasnost, hierarchizaci a údernost. Nestanoví si aktivnější úkol přispět ke společenským změnám hledáním cest vnitřního přerodu školství. Přesto jsme přesvědčeni, že program musí dát jasnou představu o tom, jak se proces změn rozběhne, musí popsat počáteční impulsy změn, jejich nositele a způsoby provedení.

C.

Hodnocení současného stavu vystihuje některé podstatné momenty a problémy našeho školství, avšak nemá nic společného se solidní a fakty podloženou analýzou dnešní vzdělávací soustavy. Proto také končí na úrovni výčtu pouze některých a přitom izolovaných jevů, které prostě označuje za silné stránky či nedostatky. Nepokouší se hledat jejich příčiny, vztahy mezi nimi, jejich společné jmenovatele a podstatu. **Nejde tedy o diagnózu, ale o nesystematický výčet** (příkladem budiž paradox, že se jako poslední pozitivum uvádí vysoká úroveň faktografických znalostí našich žáků a jako poslední negativum našeho školství je uvedena nadměrná orientace na faktografické znalosti).

Obáváme se, že uklidňující argumentace o našem vzdělanostně nejpřednějším místě ve světě ve 30. letech a o celkové úrovni vzdělanosti projevující

se v „zápasech o přežití národa v nepříznivých podmínkách“ není při vši účtě k tradici dobrým východiskem v pokusu o strategii českého školství ve zcela nových podmínkách. Rovněž srovnání se zahraničím působí jako provedené podle více méně náhodných měřítek a subjektivních názorů. O to více překvapuje již zmiňované nevyužití přínosných zahraničních expertíz.

Dokument obsahuje jen **nedostatečnou analýzu dnešní situace ve školství** a vývoje posledních tří let. Přitom právě kritický rozbor toho, co dobrého se stalo a co je ve školství třeba dále rozvíjet, a naopak toho, k jakým došlo chybám, co je třeba změnit či utlumit, představuje nezbytný předpoklad pro vypracování konceptuálního rámce a východisek, konkrétní strategie i politiky. **K přípravě a realizaci programu transformace je totiž nezbytná opravdová znalost současné reálné situace školství a jeho fungování. Bez ní budou další kroky výkonných orgánů opřeny pouze o subjektivní pocity a dojmy, osobní názory a dlíč poznatky.**

Zcela chybí především vystižení nových trendů (pozitivních i negativních) v našem školství, které se prosazují od listopadu 1989. V materiálu se neuvádí čeho bylo dosaženo a tím se podceňují některé zásadní pozitivní změny. Jde přitom o to, zda tyto již uskutečněné změny budou v duchu liberalizačního pojetí zachovány a dále podle potřeby rozvíjeny, nebo zda mají být v zásadě opět neutralizovány jako nežádoucí (jak je to sice nevyřčeně, ale o to výrazněji implicitně obsaženo v předloženém materiálu). Přestože se připravují nové zákony, **materiál neobsahuje ani náznak analýzy stávající legislativy.**

Učitelům toho program příliš mnoho nedává. Zavádění standardů, jejichž pojetí a uplatňování je nepochybně nutné ještě vyjasňovat, a učitelských atestací, které nejsou vysvětleny vůbec, jen zvyšuje profesní nejistotu učitel. Slib, že bude zvýšena jejich společenská prestiž, již slyšeli mnohokrát. Program však neobsahuje rozvedení vlastní pedagogické reformy, způsoby podpory spontánních vyučovacích a výchovných inovací a aktivit ve školách, podporu strategie transformace jednotlivých škol, přehled aktivizujících metod a prostředků atd. **O politice vůči učitelstvu, přestože se mu v transformaci formálně přiznává klíčová úloha, zde není meritorně řečeno vůbec nic.**

Snahy části učitelů o přeměnu výchovy a vzdělávání ve škole, kde sami působí, jsou novým pozitivním jevem v polistopadovém vývoji našeho školství. Transformační proces však nemůže probíhat, natož se plně rozvinout, jestliže je v rozporu s uplatňovanou školskou politikou — byt by byla bezkonceptní — a s platnou legislativou. **Je nutné tyto hodnoty registrovat, nepromarňovat je, ale účinně podpořit.** Namísto toho

jsou transformační snahy učitelů většinou přehlíženy nebo v poslední době dokonce omezovány.

Myšlenku, že **učitel je hlavním nositelem transformace**, v programu do jisté míry zpochybňují tři skutečnosti:

- za hlavní nástroje zajištění kvality vzdělání jsou považovány kurikulární reforma, různé formy evaluace a vzdělávací standardy, tedy nikoli učitel,
- úvahy o „transformaci“ učitele jsou vedeny pouze ve zcela všeobecné rovině a schází představa, jak změny dosáhnout,
- v zásadách vzdělávací politiky je učitel „odsunut“ do posledních čtyř bodů.

Nositelem transformace může být jedině dobrý učitel. Zahájit transformaci znamená aktivizovat dobré učitele, tedy začít **vytvářet v celém organismu školství klima příznivé pro rozmnožení kapitálu kvality**. Je třeba najít konkrétní kroky, jak využít potenciál nejlepších učitelů nejenom směrem k žákům, ale také (nebo dokonce především) směrem k ostatním učitelům a rodičovské veřejnosti.

Úvaha o budoucích učitelích v horizontu 4 až 20 let se jeví jako zavádějící a alibistická. Zavádějící, protože evokuje představu, že dříve byla výchova učitelů špatná a teď bude dobrá. Alibistická, protože předjímá zdůvodňování případného neúspěchu v nejbližších letech. Čekat přitom zlepšení jen od nově nastupujících učitelů je nepochopením situace. **Pro současné učitele je třeba připravit pozitivní motivující program**, který bude obsahovat také různé přitažlivé formy jejich dalšího rozvoje vzdělávání a zvyšování kvalifikace. Materiál se však ani nepokouší identifikovat dnešní skutečnou situaci a možnosti učitelů.

Program uvádí, že „základním úkolem je stabilizovat a dotvořit systém státní správy, který respektuje autonomii škol“. Přitom však, stejně jako v případě ministerstva, není vůbec řečeno, jak. Ovšem současný systém státní správy respektuje pouze částečnou administrativně ekonomickou autonomii u škol s právní subjektivitou. **Školy dosud nezískaly mnohem zásadnější autonomii pedagogickou**. Všechny školy jsou totiž „ve věcech výchovy a vzdělávání přímo řízeny ministerstvem školství“. Navíc se předpokládá, že stát (a tedy MŠMT ČR) nově definuje „klíčové prvky vzdělávacího procesu — cíle, obsah, metody a organizaci výuky“. A vše se to pojistí a sváže standardy, které budou určovat rozsah a kvalitu vzdělání. Standardy se však nechápe určité závazné minimum, ale uvádí se, že „součástí kurikulární reformy (tedy ne transformace!?) bude vymezení závazného učiva a závazné úrovně jeho zvládnutí“.

Školám, učitelům a jejich sociálním partnerům (rodičům, žákům a studentům, zástupcům zaměstnavatelů a zaměstnanců) se dovoluje jen určovat „konkrétní postupy výuky a určovat si materiál“. **Připouští se tedy diferenciaci pouze na úrovni didaktické, což velmi podstatně omezuje svobodu vzdělávací nabídky**, která je deklarována v programovém prohlášení vlády ČR.

Rovněž v tomto případě je opomíjena skutečnost, že **po listopadu 1989 probíhá i v této oblasti českého školství vývoj**, který má následující hlavní rysy:

- proces transformace autoritativního a normativního modelu kurikula k modelu liberalizovanému již probíhá, ale problémem je nalezení rovnováhy (diferencované) mezi normativností a liberálností kurikulární politiky:
- hlubší přeměnu vyžaduje především základ koncepce kurikula české školy, způsoby a systém jeho projektování a didaktické koncepce — dosavadní změny jsou jen dílčími řešeními:
- zvláštní pozornost vyžaduje propojení sféry poznání obecně lidského a praktického a zkušenostního, vědeckého a uměleckého pohledu na svět, nalezení adekvátních proporcí mezi národní, evropskou a globální dimenzí v obsahu vzdělání:
- posílena by měla být kompetence škol při konkretizaci kurikula vzhledem k místním a individuálním potřebám a podmínkám.

Jen velice obecně a centralisticky nastíněná kurikulární reforma opomíjí významný vztah k transformaci celkové koncepce a funkcí vzdělání i k jejich změnám na jednotlivých stupních škol a návaznost v životní vzdělávací dráze. Stanovení standardů opakuje dosavadní dílčí a izolovaná řešení obsahu vzdělání. Nerespektuje dostatečně celkový rozvoj osobnosti ani funkce jednotlivých stupňů a typů škol, nebere v úvahu individuální rozdíly, potřeby a možnosti žáků. Navíc je nutné si uvědomit, že **rychlé společenské změny vyžadující permanentní úpravy obsahu vzdělání**. Potřebnější než se rozsáhle soustředit na tvorbu kurikula je tedy hledat dobře fungující mechanismus, jak existující kurikulum neustále inovovat.

Program MŠMT ČR, ve srovnání s vládním programem a vládní politikou obecně, ale i se samotnou kapitolou školství a věda v programovém prohlášení vlády ČR, výrazně **inklinuje k etatismu a státnímu paternalismu**. Text v řadě bodů vyjadřuje představu o rozhodující moci státu a centrální pravomoci ministerstva. Role a podíl všech ostatních činitelů je zcela opominuta. Naprosto **nedostatečně se dokument vyrovnává**

s tendencí moderního demokratického školství přetvořit se z čistě státní instituce na instituci veřejně právní. Navíc formulace jako „potřeby a zájmy společnosti formuluje stát do podoby požadavků na vzdělání a na zaměření výchovy. Úkolem státu je zajistit tyto požadavky“ nebo „ministerstvo vyhlásí, zavede a bude kontrolovat“ vzbuzují přímé asociace s centrálně direktivním řízením předchozího režimu.

Celkově je program zaměřen na přímé a operativní řízení celého školství. Protože **usiluje o kontrolu vzdělávacích aktivit zhruba na úrovni jednotlivých vyučovacích předmětů**, podřizuje pak celou koncepci vzdělávacího sektoru takto pojatému požadavku kontrolovatelnosti obsahu výuky (této úrovni odpovídá pojmání vzdělávacích standardů a odtud se pak odvíjí představa o konstrukci vzdělávací soustavy). Celková dikce programu implikuje obavu, že výsledkem by mohlo být školství s ještě ostřejšími bariérami, než tomu bylo do roku 1989, vysoce rigidní (nepružné) a neschopné reagovat na skutečné vzdělávací potřeby společnosti jako celku i různých jejích subjektů a prostředí. **Odmítáme představu školství, které tvoří uzavřený systém, budovaný v podstatě od úrovně předmětových didaktik a bránící tím účelnému řešení priorit mnohem zásadnějšího významu.**

Pro centralisticky řízené školství je příznačné, že spoléhá především na byrokratické struktury — úřady, inspekce apod. Jen zcela nedostatečně se zaměřuje na samosprávné orgány, na vytváření podmínek pro inovační procesy na školách a na jejich podněcování. Ministerstvo jakoby nemohlo pochopit, že v posledních letech se celá česká společnost výrazně mění, a že i MŠMT ČR bude plnit zásadně jiné úlohy než dříve. Veškeré problémy, cíle i opatření jsou však právě v programu posuzovány z hlediska státní administrativy. **Zájmy občanů, rodičů, žáků ani učitelů nestojí v žádném případě v centru pozornosti.** V dokumentu není dostatečně respektována svoboda jednotlivce a jeho právo rozhodovat a odpovídat sám za sebe, naopak je zdůrazňováno právo a povinnost státu zajistit, aby jednotlivec byl dobře vzdělán.

Dlouhodobým a klíčovým problémem našeho školství je jeho izolovanost od života společnosti. Dosavadní aktivita ministerstva směřující k široké veřejnosti je zcela nedostatečná. Malý zájem ve společnosti o problematiku školství, víceméně nevšímavost k současnému stavu i probíhajícím změnám jsou jedním z nejslabších míst našeho školství. Bez jejich řešení však nelze očekávat podstatnější změny širšího nadresortního dosahu. Ministerstvo musí překonat svůj resortní izolacionismus a neochotu vtáhnout širokou veřejnost do problému školství. Například právě rozsáhle pro-

pagovaný a aktivněji pojatý dokument skutečně programového charakteru by se mohl stát předmětem mnohem většího zájmu a diskusí veřejnosti.

Přitom je zřejmé, že transformaci musí předcházet i provázet mnohem větší informovanost veřejnosti o problémech školství. **Jedním z hlavních předpokladů transformace vzdělávací soustavy je totiž změna postojů široké veřejnosti.** Jinak má jen malou naději na úspěch. Zejména dlouhodobý program transformace se neobejde bez vytvoření vazeb školství se sociálními partnery (zaměstnavatelské a zaměstnanecké reprezentace, profesní svazy, různá občanská sdružení a zájmová seskupení atd.). V dokumentu rozhodně chybí návrhy na „aktivní spolupráci s veřejností“ a „posílení role dalších součástí občanské společnosti na výchově . . .“, jak požaduje vládní program.

V rozporu s volebními programy všech koaličních stran není téměř vůbec věnována pozornost možnostem veřejnosti, občanů i rodičů ovlivňovat změny ve vzdělávací soustavě, v jednotlivé škole i třídě. Nejde pochopitelně jen o účast veřejnosti v diskusích, ale o **jasné legislativně zakotvené právo být o věcech informován a moci do nich zasahovat.** Klíčové opatření — **zřizování rad škol** má být provedeno nikoliv novelou zákona, ale pouhým metodickým pokynem, tedy bez možnosti stanovit závazné práva a povinnosti. Jde o pokus předem odsouzený k nezdaru. Rodiče budou mít zájem v takových orgánech pracovat jen tehdy, když budou moci skutečně něco ovlivnit a jejich aktivita se nebude moci obrátit proti jejich dětem.

V programu jsou ignorovány některé důležité přesahy vzdělávací soustavy. Jde o jeho úzkou souvislost a návaznost na probíhající **změny v ekonomice a společnosti** jako celku a **nezbytnost otevřenosti a integrace školské politiky vůči ostatním společenským procesům.** Opomíjena je například vazba na míru nezaměstnanosti, na budoucí vývoj trhu práce a s ním spojené „tržní ceny“ nejen práce, ale také vzdělání a kvalifikace. Nezkoumají se ani souvislosti s vývojem sociální struktury, rodiny a zaměstnanosti matek a další zřejmé a pro školství podstatné skutečnosti naší dnešní reality.

III. Závěr

Programové prohlášení vlády ČR jednoznačně preferuje liberalizující pojetí transformace školství. Požaduje rozvoj alternativních vzdělávacích systémů, decentralizaci školské správy s přesunutím odpovědnosti na školy a učitele, možnost rozvoje všech škol za srovnatelných podmínek, posílení spolupráce škol s produktivními složkami společnosti a využívání ekonomických mechanismů k přeměnám školství. **Úkolem MŠMT**

ČR je naplnit programové prohlášení vlády. Vyžaduje to skutečně výrazný odklon od současných praktik, které spočívají jen v opravách dřívějších zákonů a vyhlášek. Představuje to zásadní změnu přístupu k přípravě programu transformace.

Program transformace vzdělávací soustavy MŠMT ČR **nedává ucelený obraz o cílech a metodách, ani o postupu transformace** a podobě směřování našeho školství v následujících letech. Jeho celková kvalita neodpovídá významu takového dokumentu a rozhodně nepůsobí dojmem dokončeného materiálu. Jde spíše o mozaiku různých (správných, sporných i nesprávných) postřehů, záměrů a dobrých úmyslů. Zásady vzdělávací politiky jsou uspořádány jen do velice vetchého celkového rámce, a tak není jasné, které z nich považují autoři za klíčové, od čeho by se mělo začít, co jsou příčiny a co následky, co je trvalé a co jen krátkodobé.

Předložený dokument MŠMT ČR přes některá pozitiva **nesměruje k pluralitnímu, otevřenému a neustále se inovujícímu školství.** Ve své podstatě navrhuje podobu školství jako uzavřeného a rigidního systému, posiluje moc státní byrokracie a omezuje svobodný prostor pro vzdělávání a jeho skutečné aktéry. Vůči dokumentu tohoto typu je nutné opětovně vznést **striktní požadavek na nezbytnost explicitně vypracovaného strategického záměru,** včetně kvantifikace rozvoje různých sektorů školství a přibližného vyčíslení nákladů.

Vedení ministerstva školství v dosud předložených materiálech neprokázalo, že je schopno (či ochotno) vytvořit **koncepční materiál přiměřené kvality,** který by mohl **nasměrovat vývoj našeho školství** alespoň do konce tisíciletí. V době, kdy se formuje nový stát, a v situaci, v jaké se dnes školství nachází, je však takový dokument nanejvýš potřebný.

Výbor by měl zvážit podobu dalšího „projednávání **zásadních otázek rozvoje školství** a své účasti na rozpracování **koncepčních otázek školské politiky**“ (viz zákon o jednacím řádu ČNR). Dosavadní postup totiž ukazuje, že setrvávat nadále pouze v roli „recenzenta“ dokumentů MŠMT ČR k cíli nevede. Výbor by měl uvažovat o **převzetí aktivnější role spoluvůrce** „Programu transformace vzdělávací soustavy“ v rámci předem jasně rozdělených úloh a kompetencí. Formy tohoto působení mohou být velice rozmanité.

České školství ve světle vývoje a stavu některých jeho charakteristik

František Kozel

Je samozřejmé, že program transformace každého složitého systému musí vycházet z co nejuplněnějšího popisu jeho aktuálního stavu a vývojových tendencí, které k němu vedly. Mělo by tomu tak být i v případě, kdy se jedná o školství. Toto si však tato zpráva nemůže a ani neklade za cíl. Chce pouze upozornit na stav a vývoj některých charakteristik, které jsou buď podstatné pro každý školský systém nebo jsou podstatné z hlediska námi uvažovaných konkrétních změn.

1. Prostupnost školské soustavy

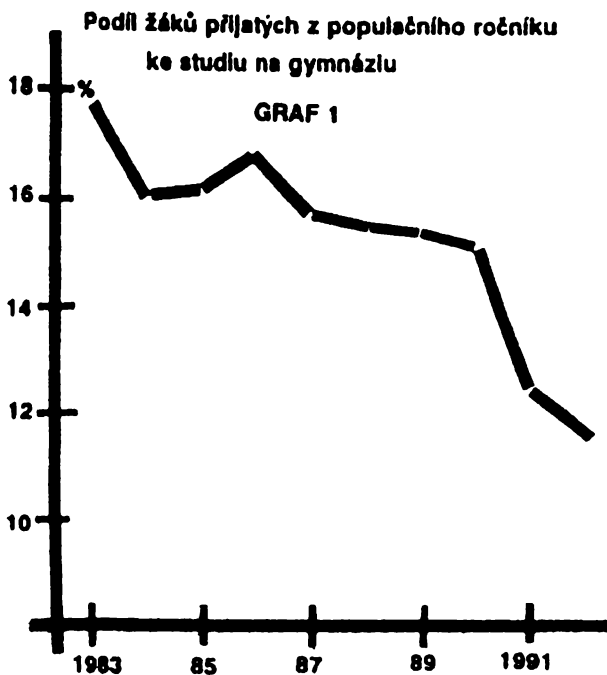
Prostupnost školské soustavy je určena podílem jednotlivých typů škol na umístění žáků jednoho populačního ročníku. V naší současné situaci je nejvýznamnější prostupnost školské soustavy u populačních ročníků, které procházejí středním školstvím a v návaznosti na to vysokými školami. Všichni zahraniční odborníci, kteří se v posledním období zabývali naším školstvím, dospěli vždy ke stejnému závěru — je třeba provést radikální změnu v prostupnosti středních škol. Jinak řečeno vždy doporučovali, aby rozdělení žáků jednoho populačního ročníku mezi gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště se výrazně změnilo.

Poslední doporučení tohoto druhu je ve Zprávě o obrysech strategie obnovy českého školství, vypracované v říjnu 1992 nizozemsko-českou skupinou HOBEON pro českého ministra školství, mládeže a tělovýchovy na základě dohody podepsané oběma příslušnými ministry. Odborníci pracující v této skupině doporučují zahájit program zaměřený na zvýšení kapacity gymnázií, sloučení příbuzných oborů na odborných školách, přeměnu některých středních odborných učilišť na střední odborné školy a zřizování integrovaných odborných škol, kde žáci mohou přejít z kursů připravujících na kvalifikovanou dělnickou povolání do kursů připravujících na technicko-hospodářská povolání a naopak.

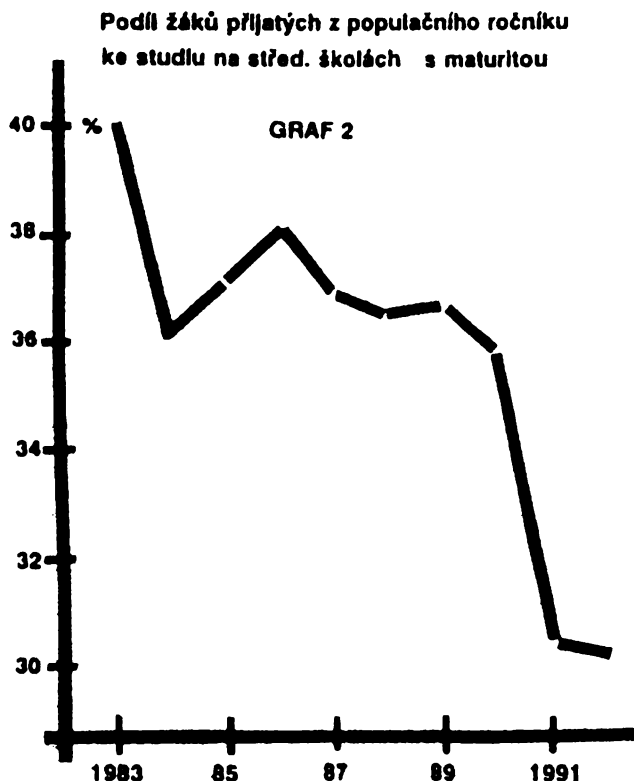
Cílem takového programu má být vytvoření podmínek pro to, aby se v populačním ročníku podstatně zvýšil podíl žáků procházejících středními školami s maturitou. Tím bude možné připravit podmínky pro naplnění doporučení Zprávy OECD na dosažení podílu 25–30% vysokoškolských studentů z populačního ročníku do roku 2000.

Vývoj v posledním období a současný stav dostupnosti školské soustavy

Přiložené grafy ukazují vývoj tří základních charakteristik školství během posledních deseti let. Z grafu 1 je patrné, že podíl studentů gymnázií se v tomto období snížil z 18% v roce 1983 na méně než 12% v letošním roce. Graf 2 ukazuje vývoj podílu všech studentů středních škol s maturitou za stejné období. Opět je vidět výrazný pokles podílu této skupiny studentů ze 40% na 30%. Podíl absolventů vysokých škol v příslušných populačních ročnících je znázorněn v grafu 3.



Vývoj dostupnosti školské soustavy charakterizovaný zejména v posledních třech letech výrazným poklesem podílu potenciálních maturantů signalizuje stav, který je možné označit za **katastrofální**. Jak ve vztahu k citovaným doporučením expertů, tak ve vztahu k námi deklarovaným ambicím českého školství. Z obou prvních grafů totiž v tuto chvíli vyplývají důsledky, které se prakticky již neodvratně dostaví kolem roku 2000. Jde o podíl absolventů vysokých škol z těch populačních ročníků, které jsou nyní v prvních dvou ročnících středních škol. Graf 3 ukazuje, že v současné době se podíl absolventů vysokých škol pohybuje kolem 10% u těch ročníků, ze kterých



bylo v roce 1983 přijato ke studiu na středních školách 40% žáků. Jestliže však v současné době přijímáme ke studiu na středních školách s maturitou pouhých 30% žáků (a gymnázia méně než 12%), je nanejvýš pravděpodobné, že právě kolem roku 2000, až budou příslušníci těchto populačních ročníků opouštět vysoké školy, bude jejich podíl činit výrazně méně než 10%.

Příčin, které vedly k tomuto stavu, je jistě více, ale v první řadě je to dlouhodobá bezradnost spojená s nesytemovými zásahy. Jestliže se však po roce 2000 nemáme podílem středoškoláků a vysokoškoláků definitivně zařadit mezi zaostalé země, **je třeba neodkladně a bez jakýchkoliv průtahů přistoupit k zásadním systémovým změnám. Ty musí zastavit vývoj posledních let a vytvořit podmínky pro nápravu současného kritického stavu českého školství.**



2. Řízení a výkon státní správy ve školství

Přijetím zákona č. 564/1990 Sb. byly vytvořeny legislativní podmínky pro ustavení takového systému řízení a výkonu státní správy ve školství, který se opírá o tři relativně samostatné části:

- a) státní správu (MŠMT, ŠÚ, ředitelé škol)
- b) samosprávu (komise pro vzdělávání, školské rady)
- c) českou státní inspekci.

Od samého počátku však realizace tohoto zákona (tj. ustavení příslušných orgánů a jejich „oživení“) probíhala velmi nerovnoměrně ve zmíněných třech částech. Nejrychleji a **relativně nejlépe se ustavila linie státní správy**. Ve vztahu ke školské samosprávě projevovalo a projevuje MŠMT značný nezájem, který v některých případech přechází až za hranici zákonosti.

Česká školní inspekce je sice formálně ustavena, ale chybějící koncepce školství jako celku vede v mnoha případech k naprosto chaotické činnosti jak jednotlivých inspektorů tak inspektorátů.

Po přijetí zákona č. 474/1992 Sb. a podepsání smlouvy a dohody mezi MŠMT a MH, kterými se uskutečnil přenos některých kompetencí v oblasti školství vzniká situace, kdy je MH budován oddělený systém státní správy učňovských zařízení a státního dozoru přípravy učňů. Je zřejmé, že tímto opatřením se uvnitř (spíš vedle nebo mimo) školské soustavy buduje jiná školská soustava, která má svoji vlastní státní správu, svoji inspekci, ale stojí mimo vliv jakékoliv samosprávy.

Je příznačné, že již nyní není respektována dohoda podepsaná oběma ministerstvy den 31.10.1992. V příloze č. 1 této dohody se totiž uvádí, že **ministerstvo hospodářství bude v součinnosti s MŠMT připravovat koncepci profesní přípravy učňů na povolání jako součást projektu výchovně vzdělávací soustavy ČR.** V Programu transformace vzdělávací soustavy se však neobjevuje o učňovském školství ani zmínka. Naopak se zdá, že dochází na domněnku vyjádřenou v již zmiňované zprávě skupiny HOBEON a týkající se převodu kompetencí v oblasti učňovského školství. Píše se tam, že rozdělení odpovědnosti na tomto úseku pravděpodobně vyústí v **mrhání skromnými státními prostředky a v zablokování snah o reformu tohoto systému.**

Řízení a výkon státní správy v oblasti učňovského školství

Kromě MŠMT a školských úřadů, které se také v určité míře podílejí na řízení a správě SOU a OU, zůstaly v činnosti tři další instituce zřízené ministerstvem hospodářství a ministerstvem zemědělství. Jsou to Institut přípravy mládeže Praha, Institut výchovy a vzdělávání a Správa pro výchovu a vzdělávání lesního a vodního hospodářství. Dohromady mají s příslušnými odděleními obou ministerstev na 300 pracovníků. S jakými náklady řídí tyto instituce školy, žáky a učitele ve své působnosti ukazuje Tabulka 1, do které jsou pro srovnání zahrnuty také údaje za celé regionální školství.

Roční náklady na řízení a výkon státní správy ve školství připadající na žáka, učitele, školu a úředníka v působnosti některých institucí

Pro úplnost je možné dodat, že v celém školství (mimo VŠ) připadá přibližně 0,3 úředníka na jednu školu. V působnosti Institutu výchovy a vzdělávání MZe ČR je to 1,2 úředníka na školu a ve Správě pro výchovu a vzdělávání pracovníků LVH připadají 3 úředníci na jednu školu. Není třeba žít v iluzi, že po převedení kompetencí se tyto počty úředníků řídicích a spravujících 690 škol (SOU) budou nějakým způsobem redukovat. Již ve smlouvě o spolupráci obou ministerstev v oblasti přípravy učňů na povolání se např. předvídá spolupráce mezi Českou školní inspekcí a dosud neustanoveným Státním dozorem přípravy učňů MH ČR.

	žák	učitel	škola	úředník
1	290,-	2500,-	47000,-	160000,-
2	250,-	6200,-	89000,-	220000,-
3	1200,-	30000,-	280000,-	240000,-
4	5100,-	91000,-	560000,-	160000,-

Údaje v jednotlivých řádcích se týkají následujících institucí:

- 1 — všechny instituce podílející se na řízení regionálního školství (MŠMT, školské úřady, Česká školní inspekce, resortní instituty)
- 2 — resortní instituty (Institut přípravy mládeže MH ČR, Institut výchovy a vzdělávání MZe ČR, Správa pro výchovu a vzdělávání pracovníků lesního a vodního hospodářství)
- 3 — Institut výchovy a vzdělávání MZe ČR
- 4 — Správa pro výchovu a vzdělávání pracovníků lesního a vodního hospodářství

Bylo by třeba také rozebrat nejpodstatnější ukazatel z hlediska financování — náklady na přípravu jednoho učně v jednotlivých resortech a v jednotlivých učilištích. Tyto údaje však zatím nejsou k dispozici. Zkušenosti z minulých let a skutečnost, že v této oblasti nebyla zatím navrhována žádná restriktivní opatření, nenasvědčují žádnému zásadnímu obratu.

3. Vyučování cizím jazykům

Je samozřejmé, že velmi významnou úlohu při integraci České republiky do širšího evropského kontextu bude mít přiměřené zvládnutí západních jazyků, zejména angličtiny, absolventy našich škol. Stejně tak je samozřejmé, že tyto cizí jazyky je nutné začít vyučovat nejpozději na konci 1. stupně základní školy.

Současná situace v zajištění výuky např. angličtiny na základních školách je však velmi svízelná. Podle údajů MŠMT bylo na 4000 základních škol na začátku tohoto školního roku 700 kvalifikovaných učitelů angličtiny, tj. pouze 17% základních škol má alespoň jednoho kvalifikovaného učitele. Z údajů o počtech studentů učitelství angličtiny na všech vysokých školách v ČR lze vypočítat, že v tomto roce ukončí toto studium 84 studentů, v roce 1994 to bude 134 studentů a v roce 1995 absolvuje vysoké školy 501 studentů učitelství angličtiny.

Toto znamená, že pokud ze základních škol neodejde žádný z dosavadních učitelů angličtiny a naopak všichni absolventi nastoupí právě na základní školy, měli bychom v roce 1995 zajištěnu kvalifikovanou výuku angličtiny na 34% základních škol. Již vzhledem k rozdílnému zařazování učitelů do platových tříd na základních a středních školách je možné očekávat odlišný vývoj. Stejně tak se nedá předpokládat, že všichni dosavadní učitelé angličtiny na základních školách zůstanou.

Ani v dlouhodobém výhledu tedy nelze očekávat, že při zachování dosavadního způsobu přípravy učitelů cizích jazyků, žádné zlepšení situace na základních školách. Z Programu transformace není patrné, že by MŠMT o nějaké změně v této oblasti uvažovalo.

Novinky na knižním trhu

Spousta, V.: Speciálně pedagogická diagnostika etopedická

2. vydání

Avizovaným 2. vydáním *Speciálně pedagogické diagnostiky etopedické* podává její autor doc. PhDr. Vladimír Spousta, zástupce vedoucího katedry pedagogiky na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, pomocnou ruku všem, jimž není příští osud morálně handicapovaných dětí lhostejný. Práce je výsledkem několikaletého tvůrčího úsilí a hledání optimální podoby. Prvá verze vznikla v 80. letech, kdy byl autor jako „politicky nespolehlivý“ vypuzen z univerzity. Při zpracování problematiky byly zúročeny jeho bohaté zkušenosti z téměř čtyřicetileté práce učitelské a vědeckovýzkumné. Jestliže byl pro napsání práce tohoto druhu teoreticky vybaven už jako vysokoškolský učitel, praktické zkušenosti získal teprve v diagnostickém ústavu při reedukační, diagnostické, psychoterapeutické a arteterapeutické činnosti etopedické.

Při zpracování je uplatněna problémová metoda, jež dovoluje nabídnout čtenáři řadu alternativních řešení určitého problému. Systémový přístup k otázkám diagnostikování je zřejmý především v kapitole věnované metodice poznávání a hodnocení morálně defektního jedince a v kapitole o speciálně pedagogické diagnóze etopedické. Jednou z hlavních předností textu je tvořivé a průkazné spojování teorie s praktickou výchovnou činností. Zvláště ceněna je obsahová struktura etopedické diagnózy, která představuje originální a bohatý inventář možných hodnocení osobnosti dítěte. Pojetí práce, její obsah a závěry široce překračují rámec použitelnosti, protože jich lze využívat v celé oblasti výchovně vzdělávací práce, všude tam, kde jde o diagnostiku osobnosti žáka a prevenci proti negativním společenským vlivům.

Více než desetiletou praxí prověřený text vychází z nejnovějších poznatků pedagogického bádání a reflektuje praktické potřeby soudobé etopedické diagnostiky. Členěn je přehledně do 12 oddílů. Prvé dvě kapitoly objasňují cíle a zaměření práce. 3. kap. „Význam, funkce a postavení diagnostického ústavu v reedukačním systému československého školství“ uvádí čtenáře do problematiky institucionální péče v oboru. Pojednává i o vzájemné kooperaci jednotlivých úseků podílejících se na diagnostikování. V kap. „Sociální

kontakt jako faktor formování osobnosti mravně narušeného jedince“ autor osvětluje, jak se tento vztah projevuje v patologické rovině. 5. kap. „Speciálně pedagogická diagnostika a pomocné disciplíny pedagogické“ terminologicky vymezuje základní pojmy a ozřejmuje vztah pedagogické diagnostiky k teleologii, symptomatologii, etiologii a prognostice. Socioprofesionální profil etopeda a obsah jeho terapeutické, reedukační, diagnostické, prognostické, metodické, profylaktické a katamnestické činnosti specifikuje autor v kap. Speciální pedagog — etoped.

Těžisko práce je v kap. „Metodika poznávání a hodnocení mravně defektního jedince“, v níž je analyzována použitelnost a diagnostická efektivita jednotlivých diagnostických metod a prostředků, a v kap. „Speciálně pedagogická diagnóza etopedická“, která analyticky rozpracovává obsahovou strukturu pedagogické diagnózy. 9. kap. (Diskuse a závěry) shrnuje pojednávanou problematiku a hodnocení vychovávaného ozřejmuje jako polyfunkční a mnohorozměrný pedagogický akt. Oddíl „Dokumentace — přílohy“ přináší ve výběru konkrétní ukázky reedukační a diagnostické činnosti pedagogického týmu etopedického zařízení. Text uzavírá soupis použité a doporučené studijní literatury a slovníček odborných termínů a cizích slov. Určen je nejen studujícím tohoto specializovaného pedagogického oboru, ale i pedagogům volného času, vychovatelům, učitelům 1. stupně základní školy i budoucím učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách.

Autorovi se podařilo mnohotvárnou a polydimenzální problematiku etopedické diagnostiky přehledně utřídit a uvést v systém a zaplnit citelnou mezeru v důležité speciálně pedagogické oblasti. Učební text tak přestává plnit funkci pouhé studijní pomůcky, ale do jisté míry nahrazuje potřebnou vědeckou práci, která nemohla být dříve napsána, protože minulá doba preferovala pedagoga-ideologa a jím suplovala trpělivého a pracovitého systematika-analytika žijícího svým oborem. O teoretické úrovni a praktické užitečnosti textu svědčí nejlépe skutečnost, že jeho 1. vydání v bývalém SPN (Praha 1990) bylo v krátké době cca 18 měsíců zcela rozebráno. Pedagogická fakulta MU v Brně proto přistupuje k jeho reedici; publikace v rozsahu 105 stran vyjde na počátku roku 1993. Zájemci si ji mohou objednat v prodejné skript při ústřední knihovně pedagogické fakulty Masarykovy univerzity — Poříčí 7, 603 00 Brno.

Bohumír Blížkovský: Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi

Ostrava, Amosium servis 1992, 303 s.

Pedagogických knih tohoto druhu nevychází ve světové, tím méně v naší odborné literatuře mnoho, protože jde o zpracování náročné problematiky týkající se základních otázek humanizace člověka v procesu výchovy. Autorův záměr výstižně dokreslují podtitulky publikace: celistvé a otevřené pojetí výchovy, škola plného života — celý život školou, tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti. Monografie profesora Masarykovy univerzity v Brně se vyslovuje na základě autorových dlouholetých teoretických studií a s využitím pedagogických zkušeností k ústředním problémům pedagogické teorie a praxe, které představují východisko k tvořivě výchovně vzdělávací práci.

Monografie se člení na tři obsáhlé kapitoly — Pojetí výchovy, Proces výchovy a Optimalizace předpokladů, procesů a výsledků výchovy, v nichž se dále vydělují podkapitoly, tematické celky a dílčí témata. Vznikla tak přehledná struktura, která je ještě znásobena grafickou úpravou (použití petitu, tučné titulky, proložený tisk důležitých pasáží apod.), takže čtenář má usnadněnou orientaci v textu. Publikace je koncipována jako učebnice nebo studijní příručka, která poskytuje mnoho informací a podnětů každému pedagogu. Hlubší zájemci ocení též přehled použité literatury, která čítá 470 bibliografických údajů našich i zahraničních autorů.

Publikace vychází ke 400. výročí narození Jana Ámose Komenského, což autor dokumentuje nejen citacemi myšlenek Komenského, ale též úsilím navázat na jeho odkaz. Konkretizuje ideu Komenského o škole jako dílně lidskosti pokusem o úvod do pedagogiky inspirované obecnou teorií systémů. Přispívá tím mimo jiné k teorii i k tvorbě vzdělávací a výchovně soustavy. Zvlášť je třeba ocenit shrnutí vědeckých základů systémového pojetí výchovy, které je u nás v tomto rozsahu podáno poprvé, analýzu faktorů, na nichž nejvíce závisí kvalita výchovně vzdělávacích výsledků, i přínos k otázkám řízení, sebeřízení, samosprávy, pedagogického vedení a problematiky tvůrčí vychovatelské osobnosti.

V mnoha ohledech je podnětný Blížkovského výklad systémového pojetí výchovy, jímž jednak respektuje mnohostrannou složitost výchovy, jednak výchovu začleňuje do širších antropologických i sociálně přírodních souvislostí. Podstatu obecného systémového pojetí skutečnosti shrnuje do čtyř požadavků, které aplikuje na výchovně vzdělávací proces a výchovnou soustavu. Blížkovského pokus o „ucelený dialektický systémový model procesuální stránky výchovně vzdělávací soustavy“ má sice orientační a hypo-

tetický charakter, nicméně významně přispívá k hlubší teoretické orientaci pedagogické praxe i k realizaci komplexnějších pedagogických výzkumů.

Monografie prof. B. Blížkovského je kompendiem „pro studium a tvůrčí praxi“ a měl by se s ní seznámit každý pedagog, který aspiruje na vědeckější zvládnutí své profese. Pochopení složitých pedagogických jevů a závislostí ulehčují četné tabulky a schémata, které zdařile vizualizují výchovně vzdělávací vztahy a modely, o nichž studie pojednává.

Josef Maňák

O příznivém přijetí zprávy o této monografii na 13. kongresu Německé pedagogické společnosti (DGfE) v Berlíně r. 1992 svědčí, že ji vedoucí sekce tohoto kongresu prof. dr. Rolf Huschke-Rhein přejal jako úvod své publikace: *Systemisch Ökologische Pädagogik. Band V. Rhein-Verlag. Köln 1992.*

Novou „Systémovou pedagogiku pro studium a tvůrčí praxi“ si mohou zájemci objednat na adrese:

AMOSIUM SERVIS, vydavatelství,
pošt. příhr. 17
700 44 Ostrava 4

Vaši objednávku vyřídí obratem s progresivní slevou odstupňovanou podle počtu objednaných výtisků:

při objednávce 1–4 výtisky	à 86 Kč
5–15 výtisků	à 73 Kč
16–99 výtisků	à 69 Kč
100–a více výtisků	à 61 Kč

Autoři čísla

- Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU v Brně
Prof. PhDr. Vratislav Čapek, DrSc., FF UK v Praze (em.)
Doc. PhDr. Dagmar Čapková, DrSc., PÚJAK v Praze (em.)
Doc. PhDr. Marie Černá, CSc., PdF UK v Praze
PhDr. František Hýbl, ředitel Muzea J. A. Komenského v Přerově
PhDr. František Kozel, předseda výboru Poslanecké sněmovny ČR
Doc. PhDr. Jaroslav Krejčí, Univerzita v Osnabrücku, SRN
Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., PdF OU v Ostravě
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Vladimír Linc, Pdf UK v Praze (em.)
PhDr. Josef Malach, CSc., PdF OU v Ostravě
Prof. PhDr. František Malíř, DrSc., PÚJAK v Praze (em.)
Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PdF MU v Brně
Prof. PhDr. Jaroslav Mihule, prorektor Karlovy univerzity v Praze
Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, CSc., PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Jaroslav Pátek, CSc., PdF UK v Praze
Doc. PhDr. Iva Pýchová, CSc., SU v Karviné
Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., PÚJAK v Praze (em.)
PhDr. Jan Skutil, CSc., Moravské muzeum v Brně
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU v Brně
Prof. ThDr. Jakub Trojan, děkan ETF UK v Praze
Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., FF MU v Brně

Errata

Až doposud jsme se omlouvali většinou za chyby, které korektura objevila, ale počítači bylo zatěžko je vyhledat a opravit. Od minulého čísla, pevně věříme, takových chyb ubude, získali jsme počítač zkušenější a obratnější.

Nicméně prosíme, abyste si v čísle 5 doplnili bibliografický údaj u článku z Alfa revue, roč. 1992, č. 2 i jméno autora, kterým je Vladislav Labudek (na str. 141 uveden mylně jako Labuda). Omlouváme se čtenářům i autorům a děkujeme za pochopení.

Redakce.

Obsah

Z nedávných projevů	3
Jakub Trojan: Novoroční kázání (úryvky)	3
Jaroslav Mihule: Vzdělání a mravnost	4
Dokončení statí z minulého čísla	6
Jaroslav Krejčí: Výchova k interkulturalitě jako novému kompo- mentu evropského vědomí	6
Vratislav Čapek — Jaroslav Pátek: Historie a její metodologie . . .	11
Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa	19
Základní informace o konferenci a 2. sjezdu ČPdS při ČSAV po listopadu 1989	19
Bohumír Blížkovský: Zpráva výboru ČPdS a úvod konference . . .	20
Koreferáty garantů jednotlivých sekcí	34
Stanislava Kučerová: Filozofie výchovy a naše přítomnost	34
Dagmar Čapková: Některé antropologické aspekty Komenského pe- dagogiky	38
Vlastimil Pařízek: Srovnávací pedagogika a reforma školy ve světě .	44
František Malíř: K problematice oborových didaktik	48
Josef Maňák: Tradice a perspektivy naší didaktiky	50
Vladimír Linc — Marie Černá: K aktuálním otázkám speciální pe- dagogiky	52
První zeň příspěvků ze sekcí	55
Vladimír Krejčí: Tradice a diskontinuita ve vývoji české školy a pedagogiky	55
Jarmila Skalková: Aktuální role filozofie výchovy a vzdělávání . . .	58
Jan Skutil: Pedagogické zásady v díle T. G. Masaryka „Jak pracovat“	61
František Hýbl: Minulost a přítomnost muzea Komenského v Přerově	67
Zdenka Veselá: Smysl studia historické pedagogiky	72
Josef Malach: Standardy ve výchově a vzdělávání. Jsme na ně při- pravěni?	77
Iva Pýchová: České vysoké školství a americké zkušenosti	89
Zamyšlení na závěr konference	92
Stanislava Kučerová: Problém české a slovenské národní identity dnes	92

Dokumentace ze sjezdu ČPdS	99
Ze závěrů sjezdu ČPdS	99
Usnesení sjezdu ČPdS	100
Stanovy ČPdS	101
Zpráva revizorů ČPdS	107
Zprávy z poboček	110
Hlavní směry činnosti pobočky ČPdS v Ostravě v r. 1993–4	110
Pedagogické dny a další činnost pobočky ČPdS v Hradci Král.	115
Ze života pobočky ČPdS v Českých Budějovicích	117
Přílohy, projekty a dokumenty	119
Člověk — hodnoty — výchova. Medailon S. Kučerové od J. Maňáka	119
Zpravodajové výboru Poslanecké sněmovny ČR k dokumentu MŠMT ČR, Program transformace vzdělávací soustavy	122
František Kozel: České školství ve světle vývoje a stavu některých jeho charakteristik	133
Novinky na knižním trhu	140
Vladimír Spousta (autoreferát): Speciálně pedagogická diagnostika etopedická	140
Josef Maňák (rec.): B. Blížkovský, Systémová pedagogika	142
Autoři čísla	144

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 nebo Slovenské 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–SPdS: ANO – NE (Nehodící se laskavě škrtněte)

Datum: Podpis:

Cena jednotlivého výtisku je 20 Kč. Členové ČPdS a SPdS a odběratelé aspoň 10 exemplářů mají výraznou slevu, platí pouze 10 Kč za 1 exemplář.

Pedagogická orientace, Brno 1993, č. 6
Zpravodaj ČPdS při AV ČR a SPdS při SAV

Vydala Česká pedagogická společnost při AV ČR

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, PdF MU
v Brně

Adresa redakce: Pedagogická orientace, sekretariát ČPdS při AV ČR
org. tajemnice Zdena Brejchová,
Poříčí 31
602 00 Brno,
tel.: (05) 320 211-5, kl. 39,
fax: (05) 320 086, (05) 335 416

Sazba: Počítačová sazba systémem \LaTeX ,
KONVOJ, P.O. Box 112, 621 00 Brno

Tisk: Výrobní skript Masarykovy univerzity v Brně