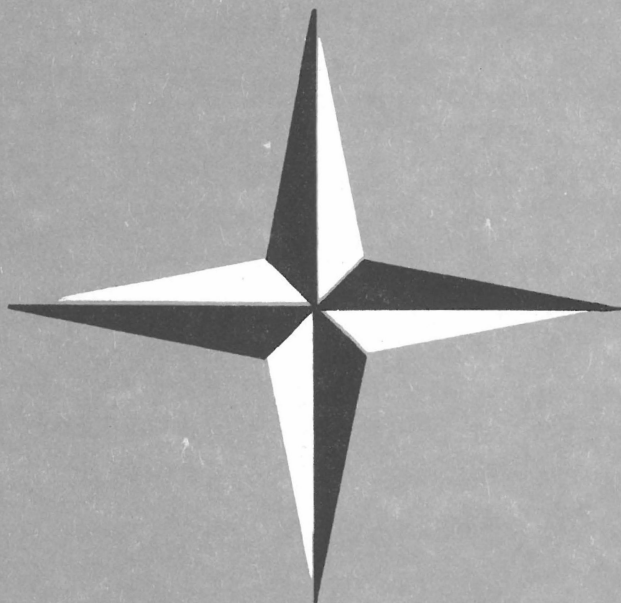


pedagogická orientace-93



7

Pedagogická orientace, Brno 1993, č. 7

Zpravodaj ČPdS při AV ČR

Milí čtenáři,

Pedagogická orientace

vznikla r. 1967 jako nezávislý časopis pedagogické obce, jako diskusní tribuna a přehlídka názorů, návrhů, projektů, analýz a expertíz. Do roku 1970, než „normalizace“ opět násilím potlačila svobodu slova a názoru, podařilo se vydat pět čísel.

Pedagogická orientace

byla obnovena po 24 letech, aby znovu otevřela své stránky svobodnému hledání cest k demokracii a humanitě v národní výchově, k vyšší úrovni výchovy a vzdělávání v dimenzi národní, evropské a světové.

Pedagogická orientace

přinesla ve svých prvních pěti polistopadových číslech většinu referátů a diskusních příspěvků z celostátní konference ČPdS a SPdS, která se konala v Brně 25.–26. 3. 1991 na téma **Jan Amos Komenský a přítomnost**.

Pedagogická orientace

od 6. čísla 1993 přináší sjezdové materiály z druhé polistopadové konference ČPdS, která se konala v Ústí n. L. ve dnech 20.–21. 11. 1992 na téma

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

Kromě příspěvků ze sjezdů zařazujeme průběžně i aktuální myšlenky a názory na otevřené otázky transformace naší školy a školství a rehabilitace a rekonstrukce naší pedagogiky. Příspěvky, které nenajdete v 7. čísle, uveřejníme, jak doufáme, na stránkách čísla dalšího.

Těšíme se na vaše „hlasy a ohlasy“!

Redakce

Nové mezinárodní obzory

Nad příspěvky hostů

B. Blížkovský

Jedním z hlavních úkolů naší polistopadové pedagogiky je překonávání důsledků vnučené izolace od širšího světového pedagogického dění, obnova soustavnější vyvážené mezinárodní spolupráce při řešení společných nebo srovnatelných problémů v dimenzi středoevropské, evropské společných nebo srovnatelných problémů v dimenzi středoevropské, evropské i světové. Pohodlný provincialismus, ignorování zahraničních zkušeností i povrchní mechanické nebo jednostranné přejímání „cizích vzorů“ již rozhodně odmítáme. Hledáme, spoluutváříme a realizujeme funkční projekty konkrétní kooperace odpovídající našim potřebám i možnostem.

K usnadnění mezinárodních kontaktů připravil výbor ČPdS v letech 1991–92 následující rámcovou dohodu a zahájil její projednávání s více jak 25 zahraničními partnery:

„Návrh smlouvy o spolupráci ČPdS s obdobnými zahraničními pedagogickými společnostmi.

ČPdS spolu s pedagogickou společností vyslovují přesvědčení o nutnosti vzájemné spolupráce a podpory. Domnívají se, že spolupráce by se mohla rozvíjet mimo jiné v těchto směrech:

1. Informace o významných pedagogických akcích a pozvání k účasti.
2. Výměna odborných knih a časopisů.
3. Výměna odborníků k řešení aktuálních problémů.
4. Pořádání tematických exkurzí a studijních pobytů.
5. Organizace společné vědecké a výzkumné práce.

Konkrétní spolupráce se uskuteční po vzájemné dohodě a podle reálných možností obou stran.“

Při příležitosti sjezdu a mezinárodní konference ČPdS v Ústí nad Labem (1992) byly podobné dohody uzavřeny s příslušnými partnery v *Německu, Polsku, Maďarsku, Bulharsku, Slovinsku a na Ukrajině*. Nejdále pokročila hodnotná spolupráce s Německou pedagogickou společností. Hledáme partnery v Rusku. Dobré odborné kontakty navázala ČPdS též v *Rakousku*,

Chorvatsku a dalších státech bývalé Jugoslávie, v *Litvě* a v dalších pobaltských republikách. V r. 1991 byla ČPdS přijata za člena Světové společnosti pro srovnávací pedagogiku (*CESE*). Těsné kooperace jsou též se světovou asociací ped. výzkumu (*WAER*), s Evropskou asociací pro učitelské vzdělání (*ATEE*), s příslušnou expertní skupinou *Evropské rady* i s československou exilovou Společností věd a umění (*SVU*) se sídlem ve Washingtonu. Tradiční a nejtěsnější zůstávají přirozeně mnohostranné kooperace se *Slovenskou pedagogickou společností*. Připravená dohoda mezi ČPdS a SPdS, zahrnující i společné vydávání *Pedagogické orientace*, má být podepsána v roce 1993.

Sjezdu a konference ČPdS v Ústí n.L. se zúčastnilo celkem 12 hostů z partnerských organizací pěti zemí, kteří odevzdali 11 odborných referátů. Nejpočetnější pětičlenná delegace přijela z Bulharska — zásluhou prof. dr. G. Anguševa, děkana Sofijské univerzity (prof. dr. P. Petrov, doc. dr. G. K. Dimitrova, dr. K. Sapundžieva, dr. N. Bojadžieva, dr. N. Canev) . Tři delegáti přijeli ze Slovinska doc. dr. M. Resman z FF v Ljublani, Dr. J. Lipnik z Pedagogické fakulty v Mariboru a dr. B. Kožuh, šéfredaktor časopisu „Sodobna pedagogika“, vycházejícího od r. 1880. Slovenskou ped. společnost zastupovali prof. dr. ing. J. Konôpka z KU v Bratislavě a další členové. K příspěvkům uvedených delegátů se ještě vrátíme.

Z Maďarska přijela vědecká tajemnice pedagogické společnosti dr. E. Széchy z Budapešti. Podala zprávu o probíhající školské reformě. Nemalé pedagogické i společenské problémy s ní spojené řešil v létě 1993 dlouhodobě připravovaný pedagogický kongres. Poměrně rychlý start reformních snah byl v posledních třech letech zbrzděn nedostatečnou schopností politických představitelů dosáhnout přijatelného konsensu i probíhající hospodářskou recesí. Otevřené zůstávají i mnohé zásadní otázky: vedle návratu k osmitřídnímu gymnasiu se prosazuje i ve světě převládající systém 6+3+3, doporučuje se desetiletá vnitřně diferencovaná povinná školní docházka, nově se koncipují funkce odborných škol (včetně našich SOU) , vzrůstají obavy z přílišného tříštivého vlivu partikulárních politických zájmů. Maďarská pedagogická společnost má více jak 100 stoletou tradici. Zdůrazňuje odborná řešení odborných problémů. K tomu účelu slouží více jak 20 odborných sekcí, které sdružují přední specialisty z teorie i z praxe a které pracují regionálně i celostátně. Spolu s Maďarskou akademií věd a vysokými školami se orientuje činnost všech odborných sekcí k přípravě VI. pedagogického kongresu (1993) i ke světové výstavě (1996) , která bude i milénium prvé maďarské školy.

Podstatný výtah z referátu prof. Z. Jasiňského z Polska přinášíme v příslušné rubrice tohoto čísla.

Filozofie výchovy a obecná pedagogika

Zpráva ze sekce

Řídila prof. S. Kučerová. Poukázala na úkol přispět k rehabilitaci pedagogiky a jejích disciplín v životě společnosti i v práci škol. Zdůraznila význam volby adekvátní metodologie v souladu s národní tradicí.

Předneseno bylo 5 připravených referátů, o nichž se živě diskutovalo. V diskusi se potvrdila nutnost syntézy a systémového přístupu k otázkám člověka a výchovy, shodný názor na složitost utváření pozitivní kulturní hodnotové orientace a bylo poukázáno na to, že ve výuce často chybí prostor pro žákovské pražitky, skutečný zdroj hodnot a hodnocení (např. v předmětu vlastivěda) .

Usnesení:

1. Sekce doporučila konfrontovat různé názory a koncepce pro ovlivňování pedagogické praxe v období transformace.
2. Sekce navrhla uspořádat další setkání na téma „Význam filozofie vzdělání pro nové koncipování obsahu výuky na školách ČR.“ Analyzovat a tvořivě reflektovat současný stav.
3. Sekce navrhla plénu zařadit do sjezdových materiálů výzvu: „Členové ČPdS vyzývají pracovníky programového oddělení televize, aby garantovali takovou skladbu programů, vysílaných v denní době, aby nedocházelo k negativnímu ovlivňování dětí a mládeže. Místo prezentace násilí, konzumního stylu života atd. je žádoucí podporovat výchovu k demokracii, humanismu, kultuře. Pracovníci na celém úseku kultury by neměli podporovat produkci děl, která jsou antihumánně či antidemokraticky zaměřena.“

Zapsala V. Heřmanová (kráceno)

O smyslu vzdělání pro přežití civilizace

Jiří Syrovátka

Civilisační vývoj v posledním období nabývá na rychlosti a dramatičnosti. Přibývá civilisačních problémů, které nabývají globálního charakteru. Globálnost problémů vedla Radima Palouše k formulaci hypotézy o nastupujícím

cím světověku (*Radim Palouš: Světověk neboli 1969. Hypotéza o konci novověku, ba o konci celého eurověku a o počátku světověku. Praha, Vyšehrad, 1990.*) Globalitu civilizačních problémů a potřebnou světovou odpovědnost v jejich řešení a hledání perspektiv civilizace si uvědomují mnozí myslitelé.

Rychlost v růstu informací, jejich zpracování a přenosu spolu s ostatním vědecko-technickým pokrokem urychlila civilizační procesy a zmenšila prostorové rozdělení světa. Výsledný efekt civilizačních proměn zejména koncem XX. století se tak projevuje obrazně řečeno jako „zrychlení času“ a zmenšení prostoru. „To vše v pozitivních, ale i negativních trendech civilizačního vývoje. Planeta hoří a mnoho času nezbyvá! Stále naléhavěji si toto mnozí uvědomují, jiní zatím pasivně na nově vznikající hrozivou situaci přivykají. Lhostejnost a pasivita jsou však tou nejkratší cestou do katastrofy. Pouhé vědomí vážnosti situace nepostačuje. Je zapotřebí zásadního obratu ve způsobu smýšlení a v životním stylu. Přináší dosavadní způsob vzdělávání dostatek podnětů a schopnosti aktivní orientované sebevýchovy ke změně současného stavu, nebo dosavadní systém vzdělávání dává pouhé podněty na nárek nad složitostí globálních problémových situací?“

V roce 1972 vyšla tehdy velmi přesvědčivá publikace ukazující na omezené a konečné meze růstu civilizační produktivity na planetě Zemi (*D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens III: The Limits to Growth, Potomac Associates, Washington, 1972.*) V povědomí odborníků i veřejnosti vešla problematika civilizačních faktorů, jakými jsou růst populace, růst industrializace, vyčerpání zdrojů nerostných surovin, rostoucí spotřeba energie a omezenost energetických zdrojů, rostoucí znečištění prostředí, nepostačující produkce potravin. Část světa stojí se svou ekonomikou, industrialisací a stylem života v nadbytku, značná část světa celkově strádá. Pokud se zásadně nezmění současný nepříznivý trend ve vývoji podstatných civilizačních faktorů, lze v příštím století očekávat dosažení konečných mezí rozvoje a v důsledku toho náhlý a nekontrolovatelný pád. V případě nalezení světového odpovědného postoje a změny životních hodnot a stylu, bylo by možné předpokládat stabilitu civilizačních proměn. Cesta v jednostranném důrazu na prosperitu a rostoucí produktivitu se nejeví globálně průchodná.

Představa o neomezenosti růstu produktivity a prosperity civilizace je otrěsená vyhlídkou na konečnost takového vývoje. Friedrich Nietzsche vyslovil následující aforismus: „*Myslím však, že jsme dnes alespoň vzdáleně té směšné neskromnosti, abychom ze svého kouta vyhlášovali, že výhradně z tohoto kouta lze mít perspektivy. Svět se pro nás stal spíše ještě jednou „nekonečným“: neboť nemůžeme odmítnout možnost, že zahrnuje nekoneč-*

né množství interpretací.“ (Friedrich Nietzsche: *Radostná věda Praha, Čs. spisovatel, 1992 s. 374.*)

Způsoby žití a interpretací světa mohou být vskutku rozličné. Některé jsou omezené a konečné a vedou do záhuby, jiné dávají možnost přežití. Proto je nutno umět si vybrat. Poskytuje k tomu tradiční školní výchova a vzdělávání dostatečnou způsobilost? Tato způsobilost by měla být vkladem pro všechny, respektive většinu, avšak nikterak jen pro hrstku vědeckých pracovníků zabývajících se problematikou civilizace. Poskytuje způsob dnešního vzdělávání možnost aktivní účasti každého člena společnosti na překonání dnes již krátkodobé konečnosti v nepříznivých trendech civilizačního vývoje?

Krizovost civilizace se nevyhýbá žádným oblastem. Pilířem současného vědění je věda, stojící v základu celého rozporného pohybu vědeckotechnické civilizace. Přitom věda se stává stále specializovanější a náročnější. Stále se věda vzdaluje v přístupnosti a v porozumění běžným lidem, kteří se zase stále více oddávají pasivnímu konzumování. Méně se čte, více se sleduje televize. V organizované výchově a vzdělávání poskytovaném školou převládá vědomí, že postačuje více či méně vyhovět kladeným požadavkům na výkon namísto niterné touhy dospět k pochopení a porozumění světu, v němž žijeme. Není to nové, nechuť učit se provází školu při všech snahách o její reformu. Mravní a morální problematika mládeže se vyskytuje v celých dějinách výchovy, novodobě je však umocněna dostupnými technickými prostředky a prohloubena celkovou společenskou krizí. Školské reformy nikdy nesplnily očekávaný cíl. Proto se také objevují snahy po „alternativním“ školství, proto je vyslovována ostrá kritika na dosavadní výchovu a vzdělávání. Předmětem kritiky se stává pedagogický totalitarismus, který nutí všechny učit se témuž, stejným způsobem a stejným tempem, ve stejném pořadí a ve stejnou chvíli, bez vlastní účasti na osvojování, pasivně a podřízeně, tedy převážně manipulačně. Takto jsou vychovávaní myšlenkoví a duchovní zajatci, nikoliv svobodní a samostatní lidé, schopní na sebe brát odpovědnost za perspektivy civilizace. Umění diskutovat a metodickou skepsí kriticky prověřovat cokoli nové, je ve škole karikaturou. V lepším případě se projevuje sice diskusní sklon, zato veden v unáhlenosti soudů bipolárních ano-ne, „s tím souhlasím“ — „s tím nesouhlasím“, v základu postrádající umění naslouchat a rozumět druhému názoru, dotazovat se na něj a jeho zdůvodnění. Převážně je postrádána kultivovanost myšlení a ducha. Krizi západní vzdělanosti je možno přiblížit dílem Christophera Dawsona (*Christopher Dawson: Krize západní vzdělanosti. Praha, SPN, 1991*)

Každá epocha si klade znovu otázku po smyslu vzdělání. Podle odpovědi na ni se realizuje systém výchovy a vzdělávání ve společnosti. Hovoříme-li

o globálnosti civilizačních dějů, je nutno otázku smyslu vzdělání obnovovat znovu a znovu, mnohem rychleji, než tomu bylo v minulosti. Hledání odpovědi by mělo jít hlouběji, než bylo dáno tradicí.

Nahlédněme, jaké rozumění a chápání je poskytováno tradičním vzděláváním v přírodních vědách. Carl Friedrich Freiherr von Weizsäcker ve své přednášce vyjádřil tyto myšlenky o civilisaci a přírodních vědách: „*Zdá se, že věda je pevným jádrem moderní civilizace . . . , zdá se, že fyzika je pevným jádrem vědy. . . , zdá se, že abstraktní kvantová teorie je pevným jádrem fyziky. . . .*“ (Carl Friedrich Freiherr von Weizsäcker: *Smysl kvantové teorie. In.: Čs. časopis pro fyziku 6/1992 str. 292*). Je tím vyjádřen význam fyziky a kvantové teorie pro současnou přírodovědu. Související otázka je kladena po porozumění, kterého se ve škole dostává. S tím však již sotva můžeme být spokojeni.

V této souvislosti rozumění a chápání bývá vyslovován pojem vědecké gramotnosti, specificky pak pojem přírodovědecké gramotnosti. Je problém vymezit, co to vědecká či přírodovědecká gramotnost je. Není totéž, když máme vědecké pojmy na základě obeznámenosti s nimi nebo když máme vědeckým pojmům rozumět a umět s nimi operovat. Zjevně jsou různé stupně toho, čím by bylo možné vymezovat pojem vědecké gramotnosti. Všeobecná shoda je však v tom, že vědecké gramotnosti by mělo být dosahováno včetně gramotnosti přírodovědecké. K tomu se také ihned pojí otázka, jaká vědecká gramotnost je žádoucí. Odpovědnost při rozhodování v každé životní situaci za přežití civilizace klade nároky spíše vysoké, než malé. Při malých nárocích se totiž sotva dá hovořit o dostatečném rozhodování v jednání

Edward D. Hirsch jun. se zabýval hodnocením vědecké gramotnosti v USA (Morris Shamos: *The lesson every child need not learn. The Sciences July-August 1988, str. 14–20, Vesmír, 11, 1992*). Podle Hirschových výzkumů lze podle vzdělání považovat za vědecky gramotné 2,4–2,7% obyvatelstva. U nás by odhad byl asi podobný. Znamená to, že mnoho lidí bylo ve škole vyučováno, málo z nich se svým vzděláním dostalo do skupiny obyvatelstva, ve které lze vědeckou gramotnost očekávat. Ještě méně lidí je pak fakticky vědecky gramotných. Však se to kolem nás výrazně projevuje v tom, o čem hovoříme jako o nízké kultivovanosti vědění, myšlení, duchovnosti.

Hirschovy závěry z výzkumu konstatují, že mnohé školské reformy nepřinesly očekávaný výsledek vzestupu všeobecné vědecké gramotnosti. V kritice se pak přímo vyslovuje, že při dalším podceňování vědecké gramotnosti, by se Spojené státy mohly v důsledku toho stát druhořadou zemí. Následky nízké vzdělanosti se projevují v ochoť přijímat důvěřivě kdejakou hloupost i v neschopnosti alespoň trochu fundovaně hájit vědecké poznatky. U přírodních věd to je přímo markantní. A tak přes množství nabífených pojmů,

definic, vět, pouček a zdůvodnění či důkazů se setkáváme s jejich naprosto nepostačujícím chápáním a porozuměním. Jaký že to je smysl vzdělávání? Je zaměřen na aktuální školský výkon v reprodukci toho, co bude buď zapomenuto anebo zůstane bez odezvy a pochopení?

Většina vědomostí je pasivně přejata. Takové vědomosti, které jsou pouze převzaty a přitom nejsou nijak prožity, pochopeny a porozuměny, jsou pouhými verbálními vědomostmi. Z těchto vědomostí také nelze vytvářet syntézy a porozumění vědě. Pokud by škola měla učit v porozumění a chápání, musela by rezignovat na snahu po co největším množství pojmů a pouček, které lze do učebnic našlapat. Mimochodem, stejně při informační explozi tam nemůže být zastoupeno vše beze zbytku. Zase bude nutno si vybrat. Dosud však autoři učebnic a osnov jsou vedeni touhou po co největší vědeckosti v hloubce a rozsahu bez zřetele na prožitost, porozumění a chápání. Jsou tito autoři přesvědčeni o tom, že právě tudy vede cesta, po které lze přivádět ke kráse vědy a k rozumění a chápání světa? Jaké myšlenkové a duchovní obzory se mohou otevřít na základě dosažených poznatků? Však ten, komu se poštěstilo, že nahlédl hlubší smysl než dává memorování a reprodukování, si sotva nechá další cestu ujit.

Arnold B. Arons k tomu říká následující: *„Mám za to, že intelektuální poctivost by vyžadovala, aby posluchači skutečně chápali vědecké pojmy a teorie, které jsou základem diskutovaných aktuálních otázek, a aby nebyli vychováni k planému mluvení o věcech, jejichž postate nerozumějí. Pokud již potřebné základy mají, je samozřejmě možné se s nimi do těchto diskusí pustit. Avšak se studenty, kteří postrádají – kteří netuší, co znamená slovo „energie“ a nevědí nic o mnohosti interakcí vedoucích k omezením vyjádřeným zákony termodynamiky, se studenty, jejichž víra v diskrétní strukturu hmoty není ničím podložena (znají pouze řadu názvů jako „atom“, „molekula“, „jádro“, „elektron“, které jim byly předloženy bez jakékoli informace o empirickém materiálu a úvahách, jež k vytvoření těchto pojmů vedly) , se studenty, kteří nemají ponětí o tom, co je to elektrický náboj a nevědí, z čeho pramení naše přesvědčení, že Země obíhá kolem Slunce, se studenty, jejichž teleologický styl řeči a neznalost zákona setrvačnosti svědčí o tom, že jsou v podstatě aristotelovci — s takovými studenty je snad na pohled efektivní, ale rozhodně nečestné zahajovat diskusi, aniž bychom jim napřed pomohli vytvořit a důkladně pochopit nezbytné základní pojmy. Pokud si však jednou uvědomí, v čem spočívá intelektuální poctivost, čemu musí porozumět, aby mohli hovořit rozumně a smysluplně o původních problémech, jen málokterí se o to nebudou snažit. ...“* Na otázku, čím to je, že předmět padá, dostává dítě od učitele (nebo rodiče) odpověď: „Gravitací“. V dítěti vzniká dojem, že byl dán důvod vysvětlující příčinu i účinek. Ani dítě ani učitel

si neuvědomují, že technický termín nevyjadřuje ani znalost ani informaci, ale pouze skrývá nevědomy. Zdrucující většina řadových občanů, ale i studentů a učitelů nemá sebemenší povědomí o historii tohoto pojmu. Neví, že se slovo „gravitace“ původně objevilo jako označení teleologického faktu — „snahy“ či „touhy“ živilů (a jejich směsí) najít střed Země. Málokdo si uvědomuje, že Newton explicitně odmítl hovořit o mechanismu či procesech integrace, když vyslovil svoji velkolepou domněnku, že totéž — ať už to funguje jakkoliv — co nutí jablko padat, váže i Měsíc k Zemi a planety k Slunci, a konečně že navzdory kráse a eleganci obecné teorie relativity nemáme dodnes ponětí o tom, jak vůbec gravitace „funguje“. (*Arnold B. Arons: Cesta k přírodovědné gramotnosti. Čs. časopis pro fyziku, 58–68, 1985*).

V podobných příkladech, na nichž by bylo možné ukazovat naprosto nedostatečné porozumění, je možno pokračovat neomezeně. Pro přírodovědu je takovou málo pochopenou oblastí termodynamika. Kdo běžně chápe přirozenost a nepřirozenost ve světovém dění, kdo to umí dát v souvislosti s naukou o teple, s pojmem entropie a jejího narůstání, s porozuměním větám termodynamiky? Kdo si uvědomuje, že v přírodním dění druhá věta termodynamická vymezuje, které procesy probíhají jako nevratné, že vesmír se vyvíjí ze stavu uspořádanosti ke stavu neuspořádanosti, jak to odpovídá růstu entropie, a že je takto podmíněna psychologická, termodynamická i kosmologická šipka času? Rozumíme dostatečně důvodům, proč se něco děje tak a ne opačně, proč se nemůže u ireversibilních dějů stát to, co se stalo? Proč jsou ireversibilní děje? Taková prohlédnutí dávají hluboká přírodovědná porozumění i hloubku filosofického vhledu.

To, čeho v konvenci vzdělávání nejvíce postrádáme, je chápání a rozumění tomu, jak vše spadá v nepřetržitou souvislost, v koherenci, která je sounáležitostí, harmoničností, sympatičností. Je to svrchovaná smysluplná souhra všeho světového dění, která nám uniká, když svět členíme, drobíme, rozkládáme v nesouvislou a pouze mechanicky skladebnou diskretnost. Tehdy se nám ztrácí ze zřetele, jak tato diskretnost může zakládat svébytnou jedinečnost souvislosti, jak mnohost se sjednocuje v Jednom, a jak jedno se zmnožuje v Mnohém. V civilizačním hluku již neslyšíme tikot světového času a ani si nejsme moc ochotni připouštět, že čas se povážlivě nachýlil. Řekové měli výraz CHRÓNOS pro čas a KAIRÓS pro vhodnou dobu, pro okamžik. Dnes je vhodná doba konat pro záchranu a přežití civilizace. Lze tak konat v novodobém (světověkém) založení smyslu výchovy a vzdělávání.

Čeho je zapotřebí je METÁNOIA, obrat, změna smýšlení, pokání, lítost. Pro přežití je nezbytné obrácení způsobu smýšlení, obrat v životním stylu a civilizačních hodnotách. Je to ona vhodná doba, KAIRÓS, v níž má dojít k onomu převratu a přechodu, pro který Radim Palouš uvedl hypotézu

o přechodu novověku ve světověk. Je toho zapotřebí právě nyní. K obratu je potřeba lásky, AGAPÉ; lásky k člověku a životu.

Novověké myšlení a věda byla vybudována na kumulaci poznatků především v příčinných souvislostech. V poznání celé řady příčinných souvislostí bylo hledáno výstižné porozumění světu. Plody takového přístupu na sebe nenechávaly dlouho čekat a brzo se v hojnosti počaly dostavovat. Pogali-leovská přírodověda v duchu karteziánské filosofie vzplanula nadšením nad matematicností a mechanickou přístupností světa. Nadšení nad úspěšností novodobé přírodovědy emocionálně umocňovalo vědecký a technický pokrok v jeho manipulativních mocenských zásazích do přírody. Až do doby, kdy bylo možné si začít uvědomovat konečnost a vyčerpateľnost mechanických manipulací vědo-techniky ve světě. Ohlašující se změna paradigmatu ve vědě volá po hledání smysluplných sounáležitostí. Rozumění světu předpokládá ještě jiné vztahy, než pouze příčinné. Však také vědecká explanace je pojem širší, zahrnující vysvětlení povahy kausální, funkcionální, teleologické, pravděpodobnostní, zobecňující. Zásadní obrat ve smýšlení je směřován k rozumění celku, rozumění koherentní úplnosti světového dění. Nikoliv celková roztříštěnost, ale hluboké jednotící zakotvení ve smyslu, jemuž lze důvěřovat. Nikoliv volná spekulace, ale fundovaná smysluplná zdůvodněnost. Odpovědnost v rozhodování předpokládá prožitost vědomostí.

Pro všechny, kteří se svým posláním podílejí na teorii nebo praxi výchovy a vzdělávání, vystupuje výzva světa — hledejte smysl výchovy a vzdělání pro přežití! *Ve vzdělávání je dnes hluboce postrádána souvislost mezi vědními poznatky a krizovými civilizačními jevy.* Chybějící vědecká gramotnost by měla přivádět k chápání a rozumění světu, aby každodenní jednání všedního dne bylo naplňováno obratem lidské situace k odpovědnému rozhodování za přežití. Nikoliv možná prosperita s nadbytečným blahobytem, ale stabilisace civilizačních změn, zajišťujících dlouhodobé přežití v přiměřeném uspokojování potřeb a dávající šanci. K tomu je třeba výchovy. Pro učitele je v tom obsažen nárok, aby byl připraven po stránce myšlení odborného, pedagogického, psychologického i filosofického ve vztahu k problémům civilisace. Obrat ve smyslu výchovy a vzdělávání by měl mít radikální povahu, neopakující neúspěšnost dosavadních reformních pokusů. Podstata radikálnosti nemá povahu kampaně a propagandistických způsobů, ale spočívá v proměně způsobu rozumění a chápání toho, co má být cílem výchovy a vzdělávání.

Nikoliv mentorování a další důraz na mechanické biflování pouček. Vzdělání pro přežití civilisace by mělo uvádět k otevřenosti pro vědu a pro rozumění světu v jeho sympatických koherencích. Organisační formy i obsahy vzdělání budou nejspíš různé a tím také nesterjně úspěšné. Sotva bude možné

stále vše svazovat jednotlivými předpisy, neboť informační rozvoj je prudký, čas běží neúprosně rychle, prostor se stále zmenšuje.

Platónovo filosofování bylo péčí o duši. Může „světověká“ výchova a vzdělávání se také stát péčí o duši, aby byla možná proměna ve způsobu smýšlení a životního stylu i přijímání hodnot civilisace?

Výchova jako součást národní kultury

Marie Řehořková

Výchova jako součást národní kultury je širším a obsažnějším vyjádřením pojmu vlastenecká výchova. Vlastenectví nové pojetí vyžaduje. Připomeňme si dvě studie, řešící problém malých národů, z roku 1915 a z roku 1925. Jejich autory byli naši presidenti, T. G. Masaryk a Edvard Beneš. Přednesli je na londýnské univerzitě, v rámci školy slovanských studií, následně pak byly vydány tiskem. Současné vlastenectví je obsahem i formou jiné, neboť vyrůstá z docela jiných podmínek, mezinárodních i národních, z podmínek světa, který prochází prudkým vědeckotechnickým rozvojem. Setrvává ovšem na bázi pojmu vlast, který je stejně starý, jako kultura sama. Mění se jen jeho odraz v psychice člověka.

Kultura v nejšířším slova smyslu je protiváhou člověka jako tvora biologického, tedy přírody. Je tím, co vytvořil člověk svou materiální, duchovní a společenskou činností. Je výsledkem tvůrčí, produktivní orientace člověka. Tato produktivní orientace je pak protipólem orientace neproduktivní, spotřebitelské, konzumní. Kulturu vytvořil homo sapiens, nikoli homo konzumens. Fenomén kultury, zkoumaný především teorií kultury, má svoji dimenzi ontogenetickou (odrážející se v životě jedince), rovinu sociogenetickou (spjatou se širší pospolitostí, s národem) a transformačně kontinuální (zřetelnou ve vývoji celého lidstva). Konfuciova cesta k moudrosti, Platónova kalokagathia, bible, jsou projevy specifických kultur. Vyrůstaly ze specifických podmínek života na této planetě.

Až do prudkého technického rozvoje ve 20. století žily kultury poměrně izolovaně. Jen sporadicky vstupovaly ve styk. Technický pokrok ukončil izolaci kultur a vystavil je všestrannému styku. Už ve 20. letech tohoto století kulturní antropolog, Bronislav Malinowski, upozorňuje na závažný problém kulturní přeměny v důsledku styku kultur. Kulturní přeměnou je podle něho proces, jímž se určité společenství, tj. sociální, duchovní a materiální kultura, převádí z jednoho typu na typ druhý. Přeměna může být podmíněna buď faktory vnitřními, samovývojem, nebo vnějšími, tj. stykem s jinými kultura-

mi. Podoba tohoto styku pak může mít dvojí hodnotu: buď pozitivní, nebo negativní.

Při pozitivním charakteru styku kultur se jednotlivé prvky či komplexy nevytěsňují, ale vhodně do sebe zapadají, harmonují. Negativní styk představuje vytěsnění prvků či celých kulturních komplexů jedné kultury prvky či komplexy kultury druhé. Vytěsňování je de facto vždy větší či menší násilí. To pak nutně vede k úpadku, neboť násilí nemůže plodit vyšší kvalitu kultury. Pod dojmem toho se pak již v prvních desetiletích našeho století uvažuje o krizi světové kultury. K optimistům při řešení celosvětové krize kultury patří Albert Schweitzer. K největším pesimistům patří pak autor obsáhlého díla „Zánik Západu“, Oswald Spengler.

Někde uprostřed, mezi kulturními optimisty a kulturními pesimisty až katastrofisty, stojí myslitelé Ortega y Gasset a Herbert Marcuse. Oba vidí propast mezi vědeckotechnickým vývojem a osobnostní autonomií, subjektivitou ducha, tvořivostí individua a jeho svobodou. Kultura je podle Marcuseho pohlcována civilizací, technickým operacionismem a utilitarismem. Podle André Siegfrieda jsou příčiny evropské kulturní krize v porušení harmonie mezi pojetím společenského poznání, člověkem a technikou. Kultura apolónská je přetvořena v kulturu dionýzovskou. Homo konsumens vyhrál nad uslechtilostí v mysli i skutcích člověka. Na americkém kontinentu je pak toto přetvoření člověka dovedeno do podoby, kdy člověk je zvnějšku řízen. Vnější nátlak je nahrazen vnitřním přinucením. Sami si přejeme dělat to, co objektivně jsme nuceni dělat. Americký sociolog David Riesman to podrobně rozebírá ve svém díle „Osamělý dav“.

Položme si nyní otázku: má z tohoto širšího pohledu výchova jako součást národní kultury nějaké šance do budoucna? Není fenomén vědeckotechnického vývoje určujícím ukazatelem cesty lidstva do budoucnosti? Setřou se zcela rozdíly mezi národními kulturami? Jestliže ano, jaká bude tvář oné nadnárodní kultury? Jaký člověk z ní a v ní vznikne? Opakujeme na tomto místě otázku Antoine de Saint Exupéryho, vyslovenou s podivuhodnou vizí již před druhou světovou válkou: „Vždy jsem dělal rozdíl mezi důležitým a nutným. Je jisté nutné, aby se člověk nasytil, protože nedostává-li se mu jídla, přestává být člověkem a přestává si klást otázky. Ale důležitější je láska, smysl života a povědomí Boha. Nezajímá mne onen druh člověka, který zakládá na sádlo. Neptám se, zda člověk bude či nebude šťastný a usazený v pohodlí a blahobytu. Ptám se především, jaký z toho štěstí, bezpečí a blahobytu vznikne člověk“.

Exupéry padl ve druhé světové válce v boji s nacistickým Německem. Jeho otázka však zůstala a naléhá na odpověď. Troufám si říci, že především od filozofie výchovy. Aby však filozofie výchovy na tak závažnou otázku

mohla odpovědět, a také ve směru odpovědi jednat, musí se filozofii i výchově dostat prostoru. Je-li degradována stávající mocí na doprovod živelně probíhající změny — v politice i ekonomice — ztrácí svůj pravý smysl: dosíci takové kvality života, v níž by byly uplatněny všechny bytostné síly individua a harmonizovány s prostředím, v němž se nachází.

Společenský pokrok je nemyslitelný bez harmonického rozvoje osobnosti. Z tohoto hlediska je také nutno vidět přínos jednotlivých kultur. Neexistovala kultura, která by opomíjela ideu harmonie. Znála ji stará indická kultura, čínská i japonská kultura, kultura řecká svou kalokagathíí pronikla i do naší národní kultury. Komenský nachází v harmonii rozumu a citu prostor pro svobodu vůle. Podle Pestalozziho „podvod a povrchnost zaplaví lidského tvora od kolébky“, nedostane-li se mu lásky, onoho jedinečného citu, který však vůbec nemusí vzestít. Nejmarkantněji to poznala ve 30. letech tohoto století vlast Goethova a Schillerova. Naprostá likvidace citové a mravní stránky v jedinci předcházela totální manipulaci s německým národem v dosud největší světové válce. Manipulaci s národem vzdělaným, pracovitým, fyzicky i psychicky zdatným. V jak krátké době může národ klesnout na dno, do bažin nevědění a nelidskosti! Situace německého národa, s vyspělou kulturou, by měla být mementem nám všem na věčné časy!!

Vše, co v národní kultuře prospívá harmonickému rozvoji osobnosti, je hrází proti nelidskosti. Povyšme vůli nad rozum a cit a máme tu nového diktátora! Člověk citově a mravně nerozvinutý je trvalým nebezpečím každé kultury národní i nadnárodní, světové. Velkým nebezpečím kultury jsou pak některé nové kulturní elementy, plody technického rozvoje. Mám na mysli především film a televizi. Theodor Adorno pokládá osvětu, dělanou těmito masmédií, za podvod. Na jejich velké nebezpečí poukázal i filmový režisér Luis Buñuel. Urychlují proměnu homo sapiens v homo konzumens, v člověka k ničemu, schopného všeho.

Tyto prostředky působí velmi nevhodně na rozvoj osobnosti. Rozvíjejí fantazii, nekultivují však pudovou základnu jedince. Působí na lidský organismus obdobně jako lék, který je podáván v nesprávných dávkách. Není-li jedinec mravně a citově vyzrálý, může se zlo, páchané ve filmu či na televizní obrazovce, stát příkladem hodným následování.

Rozumový, citový a mravní rozvoj jedince musí probíhat v rovnováze a stále směřovat k harmonii. Toto však nezabezpečí výchova, která živoří na periferii politiky a ekonomiky. Pozice by měly být obráceny, výchova by měla určovat kvalitu politiky a ekonomiky. Cílem naší národní výchovy nemůže být zmaterializovaný jedinec, ale člověk duchovních kvalit, zodpovědný za sebe, svoji kvalitu života. Ta se neobejde bez pozitivního vztahu k druhým lidem, k přírodě i vesmíru.

Vlastenecký cit je cit k celku, k národu, k národní kultuře a je podložen fantazijní schopností prociťit tyto obecné pojmy v rovině jedinečné, v rovině lásky ke svým nejbližším, k domovu a lidem, kteří k němu patří. Před 10 lety jsem položila posluchačům učitelského studia na filozofické fakultě MU tuto otázku: „Kdo tě naučil milovat rodné místo, kraj?“ Dostala jsem

- z 61% odpověď – rodina (39% rodiče, 22% prarodiče),
- z 21% rodina a škola,
- z 8% pouze škola, učitelé čj na ZŠ i SŠ
- z 10% záporná odpověď, nikdo, jsem internacionalista a pod.

Tázala jsem se také, zda se účastní kulturního života (aktivně či pasivně) v místě trvalého bydliště. Kladnou odpovědělo 82% respondentů, záporně odpovědělo 18% respondentů. Respondenti první skupiny se velmi kriticky vyjadřovali k úrovni tzv. diskoték.

Až do 50. let tohoto stol. byly aktivity tzv. místní kultury velmi bohaté, vázané na spolkovou činnost Sokola, Orla, DTJ, hasičů a podobně. Zcela zřetelná byla kontinuita na předválečné období, kdy velmi značný význam měla i státní osvěta, řízená a podporovaná ministerstvem školství a národní osvěty.

Tyto kulturní aktivity našich občanů svědčily o harmonicky rozvinuté osobnosti těch, kteří měli pouhé základní vzdělání, tj. 8letou obecnou školu. Lidé uměli zpívat, hrát na housle či jiný hudební nástroj, uměli tančit, rádi cvičili a hráli ochotnická představení. Pozastavme se u pěvecké úrovně našich lidí, neboť zde je regres nejzřetelnější. Jan Kollár v roce 1834 zachytil ve dvou svazcích na 2 500 lidových písní, které si složili a zpívali hudebně neškolení lidé. V roce 1862 se konal v Praze 1. sjezd pěveckých spolků (bylo jich zastoupeno 87), z nichž mnohé měly již osmdesátiletou tradici. Např. Jednota sv. Cecílie v Ústí nad Orlicí. Na čtvrtém sjezdu pěveckých spolků v roce 1868 bylo rozhodnuto o vytvoření ústředí, tzv. Jednoty zpěváků československých. Spolupráce mezi českými a slovenskými spolky byla samozřejmostí. Roku 1904 se z podnětu Jednoty konal první český hudební festival v Praze, tedy předchůdce dnešních mezinárodních hudebních festivalů, ovšem s tím rozdílem, že tehdy zpívali amatéři, pouze pro radost sobě i druhým, dnes se zpívá za peníze a pro slávu.

Takto bychom mohli jít do minulosti lidové umělecké výroby, sledovat tradici našich i slovenských výšivek a krojů, sledovat od roku 1882 vznik a činnost tzv. feriálních osad a Spolku pro pěstování her české mládeže, Klubu československých turistů, Sokola, Junáka atd. Vedle zpěvu snad největší význam pro harmonický rozvoj osobnosti mělo ochotnické divadlo s tradicemi od druhého desetiletí 19. století.

Umění sehrálo a sehrává nezastupitelnou roli při rozvoji vyšších mravních citů, obohacuje osobnost, otevírá ji druhým lidem schopností bezprostředního, fantazijního i citového prožitku. Lidové umění je pak i projevem zdraví národa, jeho bytostné síly a svěžesti, tvůrčích schopností. Převládne-li v národě netvůrčí, konzumní způsob života, odrazí se především v zániku lidového umění.

Naše současná výchova se nemůže zříkat svých tradic, které jsou zdravé a na něž může být hrda a hrdě na ně navazovat. Nemůže nevidět nebezpečí, plynoucí z pouhého konzumu kulturních hodnot, z nichž mnohé jsou pseudohodnotami. Před pedagogickou vědou stojí závažný úkol: analýza výchovného vlivu hromadných sdělovacích prostředků včetně stále více se uplatňující reklamy.

Rozvoj citové a mravní stránky osobnosti musí harmonovat s rozumovým rozvojem osobnosti a rozvoj osobnosti pak s vědeckotechnickým rozvojem. Pedagogika, jako věda o výchově, musí být schopna prosazovat taková opatření, která by vedla ke zduchovnění člověka, k rozvoji jeho lidských kvalit.

- [1] T. G. Masaryk: Problém malých národů v evropské krizi.
- [2] Edvard Beneš: Problém malých národů po světové válce. Občanská knihovna, sv. 73-4, vyd. MSANO, 1926 v Praze.
- [3] Kolektiv autorů: Antologie textů soudobé západní filozofie, KU v Praze, 1965 v Praze.
- [4] David Riesman: Osamělý dav, vyd. Mladá fronta, 1968 v Praze. Albert Schweitzer, zastánce kritického myšlení a úcty k životu, vyd. Vyšehrad, 1989 v Praze.

Dějiny pedagogiky a školství

Zpráva ze sekce

Zasedání předsedala doc. D. Čapková, DrSc. Na základě několika fundovaných referátů byla vedena diskuse o otázce smyslu studia dějin školství a pedagogiky, o vymezení předmětu této disciplíny, o metodách výuky na vysokých školách, zejména z hlediska motivace zájmu studentů o obor. V této souvislosti byl zdůrazněn význam analýzy historického textu a jeho funkce v poznávacím procesu, význam analýzy pojmů v jejich vývoji atd. Značná pozornost byla věnována problematice školství v Československu ve 20. 30. letech — pokusným školám (Krch, Švarc, Bakule, Ludmila Žefková), koncepci a modelu jednotné diferencované školy Václava Příhody a pedagogickým a školskopolitickým souvislostem neuvedení tohoto modelu do širší praxe veřejného školství. Ve snahách pokusníků 20. let bylo nově upozorněno na souvislosti s českou myšlenkovou tradicí. Předmětem živé debaty byly rovněž některé aktuální aspekty díla J.A. Komenského a T. G. Masaryka.

Závěry z jednání: Historická sekce Pedagogické společnosti se domnívá, že výsledků práce v oblasti dějin pedagogiky a školství lze využít jako argumenty a podněty pro řešení současných problémů výchovy a vzdělávání. V tomto smyslu mohou mít dějiny pedagogiky integrující význam. Ukazuje se, že v případech, komplexně řešených už Komenským, je řada podnětů, např. ve vztahu všeobecného a odborného vzdělání, což je otázka, která hraje důležitou roli v celém vývoji českém i světovém. V průběhu historického vývoje se projevují konfrontační i souhlasné názory na rozvíjení všech projevů člověka ve vztahu ke světu a právě dějiny pedagogiky mohou odhalit nosné principy, na něž je možno navázat. Ve smyslu Masarykových slov, že není žádné ideje, která by se neobjevila již v předchozím vývoji, lze historickou pedagogiku využít jako partnera v dialogu o současných problémech výchovy a vzdělávání. Toto pojetí je nezbytné důsledně prosazovat. Jednu z aktuálních cest rozvoje dějin pedagogiky a historického povědomí veřejnosti vidí historická sekce v práci v regionech (např. funkce muzeí a pozitivní tradice pořádání odborných kolokvií a symposií.) V tomto smyslu je třeba vyzdvihnout práci Okresního vlastivědného muzea J. A. Komenského v Přerově, které má některými sbírkami, archivními i knižními fondy celoevropský primát pro studium vývoje školství a dějin učitelstva.

Historická sekce doporučuje, aby Česká pedagogická společnost podpořila snahy pracovníků tohoto muzea o prohlášení muzea v Přerově za památník české školy a pedagogiky. Zároveň doporučuje členům společnosti účast na symposiu, které se připravuje na měsíc říjen r.1993 na téma česko-slovenské vztahy v oblasti školství a pedagogiky.

Příhodovská reforma 30. let

Růžena Váňová

I ve 30. letech bylo nositelem školské reformy učitelstvo. Chopilo se úkolu zvednout v podmínkách všeobecné deziluze ze školského vývoje v Československu a v podmínkách počínající hospodářské krize znovu již téměř zapomenutou myšlenku školské reformy. Iniciativní byly v tomto smyslu zejména tři učitelské organizace: Československá obec učitelská (ČOU), Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP) a Socialistické sdružení učitelstva (SSU).

Jak školství reformovat, byl otevřený problém. Co se vnější reformy týče, zdála se učitelstvu sdruženému v uvedených organizacích stále nosnou idea jednotné školy. V roce 1928, tedy v roce 10. výročí vzniku republiky, kdy byla v pedagogickém tisku publikována řada hodnocení školského vývoje v Československu, včetně ne právě lichotivého hodnocení T. G. Masaryka, však už učitelstvo v názoru na jednotnou školu zdaleka nebylo jednotné. Jednota, jíž bylo v tomto smyslu dosaženo na sjezdu v roce 1920, trvala jen krátce a brzy se rozpadla. Co se týče reformy vnitřní, ani zde nebylo zřejmé, jak dál. Zejména poté, co se koncepce volné školy, ověřovaná pokusnými školami 20.let, ukázala jako nereálná.

Přes uvedenou nejednotnost v názoru na budoucí podobu školského systému rozhodlo se učitelstvo usilují o reformu nakonec přece jen pro jednotnou školu. Vyvolalo v časopisech na toto téma diskusi. Rozhodující roli v ní sehrál V. Příhoda, tehdy mladý docent Karlovy univerzity.

Příhodova představa budoucí podoby československé školy je dostatečně známá. Poprvé byla publikována v časopise Školské reformy v roce 1928 pod názvem „Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra“

Jak bylo naznačeno, myšlenka jednotné školy nebyla v českém prostředí nová. V předchozím období už byla prosazována sociálně-demokratickou stranou, ojedinele učitelstvem měšťanských škol. (K. Pospíšil, J. Úlehla) i některými vysokoškolskými učiteli (např. F. Drtina). Podobně jako v jiných charakteristikách našeho školství i zde lze konstatovat, že české myšlení nezaostávalo za světovým vývoje, a to co se týče času (první návrh na jednotnou školu lze u nás konstatovat už v 1. desetiletí 20. stol.) , tak pojetí. Vliv světového myšlení ovšem na druhé straně nelze popřít , zejména O. Glöckel a jeho vídeňská reforma, G. Kerschensteiner v Německu, návrhy v SSSR.

Proč žádal jednotou školu Příhoda? Především proto, že ji pokládal za školu sociálně spravedlivou (hledisko politické) . Dále proto, že mohla všem dětem poskytnout kvalitnější základní vzdělání (o propastných roz-

dílech mezi úrovní vyšších tříd obecné školy a školou měšťanskou na jedné straně, školou měšťanskou a nižšími středními školami na straně druhé nelze pochybovat), vytvářela podmínky pro pružné přizpůsobení se žákovi a umožňovala oddálit rozhodování o životní dráze na pozdější dobu (hledisko pedagogicko-psychologické). Příhodova představa jednotné školy byla zcela ve shodě s předchozím rozvíjením problému u nás — tj. nikdy neodpovídala představě školy uniformní, nivelizující, byla „pouze“ školou vytvářející všem žákům stejné podmínky a možnosti.

Příhodovy argumenty pro jednotnou školu jsou přesvědčivé, mají svou logiku, pravděpodobně i obecnou platnost. O problémovosti existence školy pro „přebrané“ děti vypovídá nejen naše bývalá měšťanská škola, ale i současná hlavní škola (Hauptschule) v Německu, běžně označovaná jako škola „zbytková“ (Restschule). Tendence přenášet na Příhodovo pojetí jednotné školy alergické pocity získané z prožitku jednotné školy po roce 1948 je výrazem nepochopení. Jde o dva odlišné jevy, v pedagogické historiografii srovnatelné se směřováním Herbartovy pedagogické teorie a herbartismu.

Východiskem vnitřní reformy byl Příhodovi jednak *respekt k osobnosti žáka*, jde tedy o pokračování základní tendence reformní pedagogiky z počátku století, ve významné modifikaci ovšem, jednak požadavek *racionalizace*. Cílem bylo vytvoření školy, jež by se přizpůsobila žákovi z hlediska druhu a stupně jeho schopností (zhodnocení takto pojatého cíle vyžaduje delší samostatné pojednání). Realizovat tento cíl znamenalo žáka řádně poznat (počítalo se s využitím nově zaváděných metod měření, a to kvality, zejména pak kvantity — obecné inteligence i výkonů), na základě toho ho zařadit do skupiny relativně stejně výkonové úrovně a nabídnout mu, stejně jako ostatním žákům této skupiny, úkoly odpovídající této úrovni, ev. mu umožnit zcela individualizovaný proces učení. V souvislosti s tím bylo navrženo množství promyšlených úprav organizace vyučování a učiva (diferenciace — žáků, učiva, metod, konsolidace, postup po semestrech, samoučení), stanoveny nové didaktické zásady a metody aj. Na rozdíl od reformního dění z počátku století bylo dbáno, aby žák dosáhl ve škole výkonu, odpovídajícího jeho schopnostem.

Přestože východiska návrhu (racionalizace, behavioristická psychologie, přírodovědná pozice v pedagogice) a jejich důsledky (zejména diferenciaci, individualizaci, kvantifikaci) začaly být kritizovány, přijaly učitelské organizace usilující o reformu Příhodův návrh za svůj a rozhodly se pro něj získat učitelstvo. Za rozhodující v tomto smyslu byl pokládán výsledek jednání tzv. „pedagogického týdne“, svolaného u příležitosti 10. výročí vzniku republiky na dny 27.10.–4.11. 1928 do Prahy. Tento významný sjezd učitelstva (zúčastnilo se ho asi 700 učitelů, ministr školství M. Hodža a řada

pedagogických a psychologických odborníků, kromě Příhody Chlup, Stejskal, Kádner aj.) splnil očekávání. Učitelstvo národních škol jako celek se podruhé přiklonilo k myšlence jednotné školy. Příhodův návrh podporovaly některé politické strany (sociální demokracie, KSČ) . Prostřednictvím tisku se školská reforma a její navrhovaná podoba dostaly do povědomí široké veřejnosti.

Výsledky jednání pedagogického týdne, jež daly podnět k intenzivním přípravám realizace reformy (Reformní komise při ŠVSP — Návrh na vybudování reformních škol), byly záhy korigovány ministerskou anketou (duben 1929). Z 57 účastníků ankety, promluvivších k problému jednotné školy, se rozhodně pro vyslovilo 16, proti 32, 9 zaujalo nerozhodné stanovisko. Námitky proti jednotné škole byly několikerého druhu. Jednak byla napadána její podstata a zdůrazňována záměrnost v existujícím odlišném pojetí školy měšťanské a školy střední, byly vysloveny obavy, že v případě zřízení jednotné školy se bude rozmnožovat „studující proletariát“ a že nebude dostatek pracovních sil v méně náročných profesích; byla konstatována protikladnost diferenciacie a jednotnosti, zpochybňován princip diferenciacie a možnosti jeho realizace. Výsledek ankety do značné míry podpořil kritiku filozofů a pedagogů (Hendrich, Strnad, Chlup, Uher aj.) .

Mohlo by se zdát, že spor o pojetí reformy mohly rozhodnout pokusné školy, které byly po mnoha průtazích na konci prázdnin 1929 povoleny a jejichž počet utěšeně vzrůstal (podle posledních šetření existovalo v sledované době asi 200 pokusných tříd) . Ve skutečnosti jim tato možnost nebyla dána, neboť pokusné školy neodpovídaly Příhodově koncepci jednotné diferencované školy. Byly povoleny jen jako „pokusné reformní školy obecné“ a „pokusné diferencované školy měšťanské“, přitom „pokusná diferencovaná škola měšťanská“ nebyla jednotnou školou 2. stupně, ale pouze školou měšťanskou. To mělo ten praktický důsledek, že jejich absolventi nemohli bez přijímací zkoušky přestoupit do vyšší střední školy. V místě, kde byla střední škola, byl tedy zájem o docházku do pokusných škol z řad zájemců o středoškolské studium téměř nulový. Úroveň jejich žáků byla proto velmi nízká. Je logické, že nejsložitější stav byl v Praze.

Povolené pokusné školy tedy neověřovaly Příhodův model jednotné diferencované školy (realizaci experimentu to významně narušilo — nebylo např. možné uskutečnit záměr, aby v případě neúspěchu opakoval žák jen ten předmět, ve kterém neuspěl, a v ostatních předmětech pokračoval dál, nebylo možné umožnit dětem s rychlejším pracovním tempem postupovat rychleji), ověřovaly pouze navrženou vnitřní reformu. Jejich těžiště bylo v didaktickém experimentu — ověření principů diferenciacie, individualizace, globalizace, pracovních metod, kvantitativních metod hodnocení, nových di-

daktických zásad (vedle zásad výchovných — společenská škola, koedukace, samospráva, společná shromáždění, tzv. výchovné týdny, sociální výchova, spolupráce školy a rodiny, školy a veřejnosti).

Velmi cenných závěrů bylo dosaženo zejména při ověřování diferenciaci, kvantifikaci hodnocení, samoučení, globalizace. Dá se říci, že pokusné školy v zásadě prověřily Příhodovu didaktickou a výchovnou koncepci a v podstatě dokázaly její nosnost.

Pokusme se o zaujetí stanoviska k problému školské reformy 30. let. Sledujme aspekt obsahový, „technologický“ a realizační.

Pedagogickými východisky navázala reformní koncepce na reformní pedagogiku (východiskem reformních úvah byl žák). Na rozdíl od předchozího období došlo ke kvalitativnímu posunu v tom smyslu, že usilovala o přesné, objektivní poznání žákovy osobnosti. Tento cíl si mohla klást, protože v sledované době byl už k dispozici metodologický aparát rozvíjejících se věd o člověku, zejména psychologie, ev. biologie. Behavioristicky orientovaný Příhoda se soustředil zejména na výzkum žákovy chování.

Poznání žákovy osobnosti se stalo východiskem pedagogického uvažování. Příhoda zcela odmítl koncepci volné školy, typický cíl předchozího reformního snažení, jako koncepci zcela nevhodnou, protože neefektivní, přiklonil se zato zcela ke koncepci školy *pracovní*, kterou modifikoval do podoby tzv. školy *produkční*. Tím chtěl zdůraznit, že škola je pro dítě místem práce, nikoliv však jakékoliv práce (práce jako činnost odpovídající lidské přirozenosti, činnost pro činnost), ale *práce zaměřené na výkon*. Z pracovního charakteru školy vyplynulo zavedení pracovních metod, zejména metody problémové a projektové, metod samoučení. Princip pracovní školy — vědomost jako výsledek žákovy činnosti — zůstal zachován.

Poznání žáka vytvořilo možnost pro uplatnění Claparédova pojetí „školy na míru“, kterýžto princip byl uskutečněn prostřednictvím diferenciaci a zavedením individualizace. Do značné míry se vycházelo z principu, že žákovi se má nabídnout to, co odpovídá stupni a druhu jeho nadání.

Požadavek objektivnosti se vztahoval i na oblast hodnocení a vedl k užívání metod, které mohou objektivně, tj. spravedlivě stanovit míru žakových vědomostí.

Tato pedagogická východiska rozpracovaná do řady velmi konkrétních organizačně-didakticko-metodických opatření měla nalézt uplatnění v jednotné škole pojaté jako svého druhu syntéza školy měšťanské a nižších škol středních.

Není pochyb o tom, že koncepce měla slabiny. Vyplynuly z některých zásad, zejména racionalizace, a z Příhodova pojetí pedagogiky. Upozornila na ně diskuse, s níž ovšem nelze beze zbytku souhlasit. Zejména je problema-

tické označení příhodovské reformy jako reformy americké nedbající domácí tradice. Např. princip diferenciacce, který byl odpůrci reformy kritizován, byl v našem českém prostředí vysloven už na počátku 20. století. Stejně tak idea pracovní školy byla u nás od počátku století významně rozvíjena. Co bylo vskutku nové, byl princip individualizace a kvantifikace hodnocení (nedbáme-li jednotlivých dílčích úprav organizačního rázu). Odpůrci tohoto pojetí však nevzali na vědomí, že testy (didaktické i inteligenční) byly jen jednou z forem hodnocení, nikoli však formou jedinou. Kvalitativní hlediska nikterak nebyla vylučována. Nebylo tedy dost dobře možné stavět problém jako kvantita (a spojovat ho s americkým vlivem) kontra kvalita (jako rys evropské vzdělávací tradice). Těžko bylo co namítat proti individualizaci umožňující žákovi postup vpřed podle splněných úkolů, koneckonců i proti tzv. samoučení, pokud byly kompenzovány společenskými aktivitami. Zároveň lze těžko oponovat odpůrcům, že „nejmenší vynaložení sil“ není nejlepším přístupem k vědě, ale za naivní lze označit názor, že cesta k vědě musí být každopádně cestou náročnou. Zkrátka: V podstatě ke všem navrhovaným opatřením bychom našli pro i proti — protože všechna směřují k žákovi — tedy k nekonečně proměnlivé lidské osobnosti. Žádné z navrhovaných opatření nelze označit za absolutně dobré ani za absolutně špatné. To koneckonců prokázala i praxe pokusných reformních škol.

Po stránce „technologické“ byla reforma dobře připravena. Nové zásady školy byly rozpracovány do podoby reformních návrhů, učebních plánů a osnov. Z hlediska vnitřní reformy plnily pokusné reformní školy funkci ověřovací. O tom, že ministerstvo počítalo, že po ověření a „doladění“ navrhovaného pojetí dojde k jeho všeobecnému zavedení, svědčí vydání nových osnov pro měšťanské (1932) a obecné (1933) školy, jež původně byly vypracovány v duchu reformního pojetí a nařízení všem pražským obecným školám vyučovat globální metodou (1933).

V podstatě se však nikdy nepočítalo s tím, že tuto funkci budou plnit i z hlediska reformy vnější. Jako jednotné střední školy nebyly povoleny. Autorita ministrů (stoupenci jednotné školy byli tři za sebou jdoucí ministři: M. Hodža, A. Štefánek a I. Dérer) nestačila ani k tomu, aby návrh mohl být ověřen, natož všeobecně zaveden. Je tudíž zřejmé, že s přestavbou školského systému ve smyslu jednotné diferencované školy se nepočítalo.

Ve všeobecné praxi školy se však nerealizovalo ani jedno, ani druhé. Proč? Koncepce jednotné školy neměla podporu veřejnosti. Kromě sociální demokracie, částečně KSC, osob ministrů, části učitelstva národních škol a výjimečně vysokoškolských profesorů za ní vlastně nikdo nestál. Nebyla zdaleka programem všeho učitelstva (názorová jednota z roku 1920 byla dočasná). Téměř rozhodující bylo, že za ní nestálo učitelstvo měšťanských škol

(stoupenci byli výjimkou) . V podstatě stejnou pozici zaujímali středoškolsí profesori. Důvody proti jednotné škole byly různé. Od obav před snížením úrovně středních škol přes strach ze ztráty existence (učitelé měšťanských škol) k obavám před neúměrným vzrůstem „studujícího proletariátu“ (viz anketa 1929) . Šlo o důvody povahy společenské, skupinové, ale i čistě individuální.

Vnitřní reforma se v podstatě nezavedla pro zásadní odpor učitelstva, zejména měšťanských škol. Byl podporován některými teoretiky. Jeho příčinou byla především taktická chyba ze strany nadřízených orgánů spočívající v nerespektování učitelstva nezúčastněného na reformě jako partnera při tvorbě pojetí školní práce. Argumenty, které učitelstvo uvádělo proti reformě, byly oprávněné, pokud upozorňovaly na nedostatečnou dobu ověřování reformní koncepce, často neoprávněné, pokud směřovaly na podstatu reformy. Jednalo se často o účinné pseudoargumenty (zaváděná reforma je americká reforma nerespektující domácí tradici) , jež se mezi učitelstvem rychle šířily a tím zvětšovaly tábor protivníků. Na základě poznání praxe reformních škol konstatujeme, že třeba litovat, že k všeobecnému zavedení vnitřní reformy nedošlo.

[1] Chlup, O.: O školu měšťanskou, Brno 1931.

[2] Příhoda, V.: Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy 10,1928.

[3] Příhoda, V.: Racionalizace školství. Praha, Orbis 1930.

[4] Váňová, R., Rýdl, K., Valenta, J.: Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl IV.SV.1. Praha, 1992.

[5] Vrána, S.: Základy nové školy, Brno 1946.

[6] Časopisy Škola měšťanská, Školské reformy, Zpravodaj reformních škol aj.

Domácí tradice — inspirace obrodných snah dneška

Hana Vomáčková

Připomněli jsme si, že dne 10.9. 1969 zemřel ve věku 78 let lesní dělník v Novém Městě pod Smrkem — někdejší docent KU, dr. Cyril Stejskal. Měl za sebou 3 341 den „převýchovy“ — jak s trpkou ironií nazýval svůj nucený pobyt v čs. nápravných zařízeních padesátých let. Doc. Stejskal, kromě jiného i autor díla „Poznatky z všestranného výzkumu žactva pokusných škol v Praze“ (1932), patřil mezi oddané přívržence Masarykovy ideologie drobné práce ze dne na den. Byli mu proto zejména blízcí ti učitelé, kteří tímto způsobem usilovali o reformu naší národní školy. Znal je osobně jak

to dosvědčuje např. i jeho charakteristika pozoruhodné učitelské osobnosti, jednoho z tvůrců Domu dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi, Ladislava Švarce. „Ladislav Švarc je pedagog z boží milosti, celou duší oddaný výchovatelskému poslání, anima candida, povaha jako ryzí křišťál. Takových oddaných idealistů potřebuje náš národ jako soli.“

Tohoto poslání, stát se obrazně jakousi solí svobodné země, si byli vědomi i kultivovaní učitelé našich alternativních — pokusných škol z doby 1. ČSR. V duchu Masarykovy filosofie se uvědomovali, jak potřebné je pro náš nevelký národ úzkostlivé hospodaření s lidskými kvalitami. Proto spatřovali své učitelské poslání v kvalitativně silné individuální péči o každého jedince — v duchu požadavku, že čím je národ menší, tím vyšší by v něm mělo být pojetí učitelství.

Toto vědomí názorně dokazuje např. „románová reportáž ze života dětí“, holešovického pokusníka Karla Žitného (1889 – 1967) — mimochodem rovněž jednoho z těch, který byl pro své názory v letech 1953 – 1956 persekčován. Ve své knize „Loď se solí“ (Praha 1931) píše: „...pomalu a těžce se prodírá naše loď (autor chápe loď jako „dětskou obec“ — H.V.) hlubokou a bouřlivou vodou života, často proti proudu. Neveze nic zvláštního — jenom sůl. Ale je na ní živo a milo, neboť takový vládne na lodi zákon: Radost i práci, ruce i srdce všichni všem!“ (c. d. str. 130).

Z formulace Karla Žitného vyplývá hluboká národní výchovná orientace, vědomí historické kontinuity. Je jakýmsi dozvukem české bratrské školy, ve které měli všichni vychovávat všechny.

Přináší ale i nový přístup. Není náhodou, že Žitným připravované nové vydání Lodi se solí je uvedeno citátem osobnosti, která byla našim pokusníkům velice blízká — F. X. Šaldy. Již v roce 1905 vydal tento náš liberecký rodák své legendární „Boje o zítřek“, které označil za své „privatissimum“, své boje o zítřek. Hned první stať nazval Experimenty — je motivována myšlenkou amerického transcendentalisty Ralpha Waldo Emersona. „Kácím všecko, žádná skutečnost mi není svatá . . .“

Karel Žitný (a nejen on) se přihlašuje k Šaldově ocenění experimentu: „Experiment je ten, jenž rozvíjí. Seschlé body pomyslů, scvrklé loutky schemat, všechny ubohé pahýly a kostry paměti, tradice a zvyku vhozeny do jeho májových vod rozpučí se a zavoní, vyženou listí a větve, obalí se květy, a ptáci sletí se do jich korun: sad rozkveté tam, kde před chvílí stály jen mrtvé dřevěné přehrady a ploty.“ (c. d. str. 7).

Nadšení pro experiment, ale i kritický vztah k němu, vyjádřil i např. učitel — pokusník Ladislav Švarc ve svém „Hlasu z domu dětství“ Mladá Boleslav 1933: „...experimentovat s dětmi je těžké a odpovědné. Nemůžeme zneužívat dětí, ale při pokusu musíme myslet na živé děti a nikoli na

své speciální zájmy. Není proto možné pracovat ve výchově tak svobodně a nesmlouvavě — musíme vidět školu v souvislosti s celým životem obce a státu a nemůžeme vybočovat tak, aby děti v dalším životě byly pokusem nějak zkráceny ...“ (c.d. str. 32) .

Ladislav Švarc si byl plně vědom často opomíjeného společenského omezení tehdejších dobových pedagogických pokusů: „...Státním převratem u nás nezměnil se život školy v základech do té míry, aby připustil tolik svobodného projevu dítěte, jak teoretikové nám svými soustavami naznačují.“ (c. d. str. 30) . Zamýšlíme-li se z tohoto hlediska nad dobovými českými alternativními školami, jeví se nám zajímavý historický paradox: dobová forma koaliční demokracie neumožnila v nově vzniklé ČSR rychlé přijetí nového zákona o školství. Tak se tehdejší svobodné československé školství řídilo vlastně celé první desetiletí starými školskými zákony z doby Rakouska-Uherska. I proto zřejmě znělo pokusníkům zvláště trpce ironické srovnání Jana Zlámalá: „V teorii jsme daleko a v praxi také daleko. Je ovšem jakýsi rozdíl ve významu obou příslovčí, distance mezi nimi poněkud mrazí: znamená první daleko vpředu a druhé daleko vzadu.“ (Švarc, L.: Hlas z Domu dětství, str. 30).

Pedagogicky fundovaní učitelé — pokusníci se podle svého nejlepšího vědomí snažili tyto nejpodstatnější rozpory odstraňovat drobnými kroky. Byli nadprůměrně vzdělaní a soustavu čerpali poznatky z dobové pedagogické literatury¹. Např. v pedagogických denících L. Švarce nacházíme četné výpisky z Pedagogických rozhledů (s jejich rubrikou o slovanském školství), ale zejména citace ze spisů vydávaných „Dědictvím Komenského“ (od jehož založení uplyne letos právě 100 let).

I proto mohl právem konstatovat dr. Cerleton Wahsburne po své návštěvě v Domu dětství v knize „Progressive tendencies in European Education“ (1923), že to byl nejrázovitější pokus o činnou školu, jaký na své studijní cestě po 14 pokusných školách šesti evropských zemích našel.

Je třeba vyzvednout, že učitelé — pokusníci byli nejen konzumenty, ale i *producenty pedagogických informací*, které přesně zacilovali. Např. dr. Keprta v předmluvě k pedagogickému deníku Franka Mužíka „Rok v pokusné škole“ (Praha 1922) zdůraznil, že jde „o důležité dílo, které bude mít jistě značný vliv na ujasňování názorů o pokusných školách a o jejich ceně a významu“.

Na příkladu Ladislava Švarce lze pak naznačit tvůrčí cestu představitelů našich pokusných škol. Švarcovo „zrání“, dokumentované úspěšnými výstavami prací jeho dětí ve Vídni, Varšavě, Bruselu, Chicagu či Paříži, dochází teoretického vyjádření v díle „Výtvarné projevy dítěte“ (z roku 1918,

¹ V základu jejich práce byla i stálá kvalitativní analýza vývoje žáků a jejich projevů.

o jehož vydání se zasloužil pozdější Švarcův spolupracovník v Domě dětství Ferdinand Krch). Karel Čapek o této apoteóze nejčistšího spontánního zření světa, vyjádřené dětskou tvorbou s nadšením napsal, že „je mi skutečně radostí, že mohu ohlásit knihu tak krásnou a šťastnou . . . Děkuji autorovi za překrásné objevy, které učinil, za radostnou vyhlídku, kterou otvírá . . .“ (Cesta, Praha 1918, r. I, č. 28).

Naplňuje hrdostí, zjišťujeme-li, že názory tohoto po léta opomíjeného českého učitele — pokusníka, jsou velice blízké nejen velkým pedagogickým osobnostem, jakými byli renomovaní G. Kerschensteiner, E. Claparède, L. N. Tolstoj, ale zejména dnes už proslulé aktivní škole pracovních technik Cecile Freineta (který začínal v legendární škole v Bar sur Loupe v roce 1924, kdy v podstatě končil svou činnost Dům dětství v Horním Krnsku) . Zatímco freinetovské školství se úspěšně rozvíjelo, u nás se po dlouhá léta opomíjelo poselství L. Švarce, skromného objevitele a průkopníka svobodné autentické výtvarné imaginace dítěte a vysoce humanistického poslání estetické a výtvarné výchovy.

A byli to právě olomoučtí vysokoškolští učitelé — doc. Čulík a dr. Němečková, kteří v době „školství v rozpacích“ (termín doc. dr. Jiřího Davida) přesvědčivě upozornili na progresivnost Švarcova pedagogického myšlení a konání.

Nebylo by však spravedlivé, kdybychom v našem hledání domácích tradic alternativního školství vyzvedávali jen některé osobnosti. Je třeba vyzvednout, že plodné meziválečné období naší pedagogiky je postupně spjato i s činností celých organizací. Mám na mysli zejména brněnskou skupinu kolem časopisu „Nové školy“ (spojenou se jmény prof. Chlupa a doc. Uhra), tzv. reformní sbor ve Velké Praze (reprezentovaný prof. Hendrichem, doc. Uhrem a Klímou) a konečně komisí pro reformu školy při ŠVSP v Praze (vedené tehdy doc. V. Příhodou).

Lze tedy shrnout, že naše alternativní školství má bohaté zdroje, ze kterých může vybírat a volit. Právě v soudobém úsilí o humanistickou podobu našeho školství vede dynamika probíhajících změn k navazování na tradice, které se stávají s ohledem na prověřenost a progresivnost integračním činitelem vývoje.

Konkrétním příkladem může být po této stránce pedagogická koncepce alternativní současné základní soukromé školy Slunce v České Lípě (s rozšířeným jazykovým a estetickým působením). Vznikla právě před rokem z popudu dnešní ředitelky Marie Truncové a jejích spolupracovnic, pociťujících potřebu „odpoutat se“ od tradicionalistického školství.

Ve svém osobitém pojetí přesahuje tato alternativní škola rámec běžných racionalizačních úprav. Sleduje celkovou inovaci obsahu národní školy v du-

chu multikulturní výchovy a vzdělávání. Vede děti, aby si již od první třídy vytvářely plastičtější obraz o sobě a okolním světě. K rozvíjení tvořivosti je v této alternativní škole úspěšně využíváno estetické výchovy v sepětí aspektů: specificky výtvarného projevu (zajišťovaného spoluprací a využíváním možností i základní umělecké školy) a v nejšířším smyslu poznávacího.

Potřebu učitelů a vychovatelů této první soukromé školy na Českolipsku, (která, jak se nám jeví, nemá ze strany školských orgánů „na různých ustlání“), po nových pedagogických informacích pomáhá naplňovat naše UJEP v Ústí nad Labem. Jde o pomoc jak v prostředcích, tak ověřování výsledků. Můžeme konstatovat, že jde o oboustranně prospěšný komunikační proces s charakteristickou duplexitou. Učitelé soukromé školy jsou nejen konzumenty, naslouchajícími a přebírajícími, ale současně i producenty, těmi, kteří sdělují a předávají univerzitě své poznatky.

Jde např. o procesy, které řeší odstraňování zábran emočního rázu a vytváření takové motivace, která by byla příznivá školnímu učení a žádoucím dětským zájmům, přinášejí nové poznatky z didaktiky národní školy atd. Oboustranný zájem o neformální spolupráci je pokračováním tradice, kterou lze dokumentovat např. dopisem Ladislava Švarce prof. dr. Sergeji Hessenovi po seznámení se s jeho „příspěvkem k filosofii počátečního vyučování“ — spiskem „Globální metoda či globální vyučování“ (Praha 1935). Přemýšlivý a komunistivní L. Švarc ve svém dopisu z 29. srpna 1935 projevuje autorovi vděčnost a „radost nad jedinečnou úvahou Vaší nad českým sporem o globalitě ve vyučování“. Souhlasí dále s odsouzením úzkého metodikářství i tím, že „Práce učitelova musí být vždy novým tvořením a že je bludem domnívat se, že možno najít formulku a recept, jímž se zjednoduší a učiní lehce dostupnou. Byl jsem potěšen“ — píše Ladislav Švarc dále, „zvláště Vašimi vývody při zhodnocení hry, fantazie a pohádky ve třídě elementární.“ Srovnává dále svou práci s vývody Hessenovými a píše „Náš pohyblivý slabikář o 500 listech 30 × 50 cm s výraznými obrazy a silně psaným textem (takže současně mohly všechny děti pozorovat obraz i slovo) je svědectvím, že jsem „instinktem“ našel způsob práce, který by dobře obstál před Vaší kritikou“.

A tak lze uzavřít: bez znalosti a využívání tradic neexistuje ani ve školství historická kontinuita vzestupného a stále lepšího lidství. Vždyť hledání cest ke Komenského „škole lidskosti“ nikdy nemůže začít ab novo, ex nihilo. I ty nejradikálnější experimenty jsou vždy v nějaké formě spojeny s dědictvím minulosti.

Z tradice pedagogických sdružení v Polsku

Zenon Jasinski

Roku 1981 schválil Úřad hlavního města Varšavy statut Polského pedagogického sdružení, které tím získali právo i možnost vyvíjet činnost na celém území státu.

Příčinou absence našeho sdružení v Polsku bylo podceňování pedagogických věd, malý počet osob s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru, nevelké výsledky vědecké práce z obecné pedagogiky a jejích subdisciplín i nechuť Ministerstva školství a kultury takové sdružení v období po II. světové válce založit.

Soudobé „Polské pedagogické sdružení“ však navazuje na podobné organizace v minulosti. Za první polské pedagogické sdružení se považuje společnost založená 6. 12. 1848 v Poznani za aktivní účasti Ewarysta Estkowského. Kromě hlavního úkolu, boje o uchování polského jazyka v pruském záboru, měla pečovat o zvýšení postavení učitelstva na úroveň státních úředníků, o zvyšování odborné úrovně učitelů a o vydávání učebnic. V letech 1848–1853 vydávala Szkola Polska s přílohou Szkolka dla dzieci, vydala též Slabikář Rakowicza.

I když toto sdružení zaniklo, stalo se příkladem pro polské učitele z jiných zemí tehdy neexistujícího Polska, rozděleného mezi Prusko, Rusko a Rakousko.

Druhé pedagogické sdružení vzniklo v roce 1868 ve Lvově v rakouském záboru. Jeho cíl se podobal sdružení v Poznani. Zvláštností byla činnost kroužků, které sdružovaly učitele několika škol. Schůzky kroužků měly obvykle následující program: 1. Vyučovací hodina v místní škole 2. Diskuse o vyučovací hodině 3. Přednáška připravená některým z účastníků 4. Beseda o aktuálních školních problémech. Sdružení se úspěšně rozvíjelo a na počátku devadesátých let minulého století mělo 3 000 členů, 60 oddělení a 1 166 kroužků. Členy sdružení nebyli jen učitelé (v roce 1877 jich bylo 73%), členství v tehdejší Lvově patřilo k dobrému tónu. Na lvovském hřbitově můžeme ještě dnes vidět náhrobky s nápisy, že kupec, soudce či zeman byli předsedy pedagogického sdružení.

Kroužky se zasloužily o zakládání knihoven a čítáren, vydávání knih pro učitele a žáky, vydávání měsíčníku Szkola a jeho přílohy Praktyka szkolna a Kalendarzu nauczycielskiego. V roce 1903 se sdružení zasloužilo o vznik prvního Školního muzea na území polských zemí.

V roce 1872 založil v Těšínském Slezsku pastor dr. Leopold Otto Polské sdružení evangelických učitelů. Předsedal mu ředitel evangelické školy v Těšíně Jan Sliwka, autor na tehdejší dobu vynikajících polských učebnic. Toto

sdužení však po odchodu doktora Otta do Varšavy v roce 1875 přestalo existovat.

Ve druhé polovině sedmdesátých let 19. století můžeme sledovat pokusy založit oddělení lvovského pedagogického sdužení v Těšíně, avšak Slezský zemský úřad v Opavě bez souhlasu Vídně založení nemohlo povolit. Když souhlas přišel, nebylo ve Slezsku už dostatek nadšenců, kteří by sdužení založili.

Až v roce 1888 Jerzy Kubisz založil v Ustroni Polský pedagogický kroužek, který začal od roku 1892 vydávat *Miesięcznik pedagogiczny* a v roce 1896 se přetvořil v Polské pedagogické sdužení. Pro nejmenší vydávalo sdužení časopis *Jutrzenka*, který měl v roce 1913 5 500 předplatitelů, 551 členů a 9 kroužků. Sdužení se zasloužilo především o zvyšování úrovně svých členů pořádáním různých kursů, které vedli profesori Jagiellonské univerzity a Univerzity ve Lvově.

Po I. světové válce polští učitelé, kteří se ocitli na území Československa a byli členy Polského pedagogického sdužení, utvořili Sdužení polských učitelů v Československu. Naopak na polské straně se v roce 1924 rozhodli členové sdužení sloučit se Svazem učitelů všeobecných škol ve Varšavě.

Poněkud jiný charakter mělo Pedagogické sdužení založené Stanislawem Karpowiczem ve Varšavě v roce 1930. Zakladatel si kladl za cíl vytvořit středisko krystalizace nových výchovných názorů opírajících se o vědecké základy, jejichž hlavní devizou měla být obroda života prostřednictvím výchovy. Hlavními formami činnosti sdužení byla vědecká zasedání, kursy pro učitele, projektování a metodika výuky. Bylo to první sdužení, jehož cílem bylo provádět výzkumy na poli pedagogické teorie i praxe. Jen výbuch první světové války překazil činnost sdužení, které sdužovalo přední polské pedagogy a mělo naději ovlivnit přestavbu školství.

V nezávislém Polsku, které vzniklo po I. světové válce, se obnovila myšlenka vytvoření pedagogického sdužení. V roce 1929 vzniklo v Krakově Vědecké sdužení pedagogické, které se zabývalo výzkumy v oblasti pedagogiky a psychologie, popularizovalo tyto vědy mezi učiteli a v širokých společenských vrstvách, vydávalo pedagogické a psychologické časopisy. Rozšířilo svoji činnost i ve Lvově. Díky snahám tohoto sdužení byla vydávána periodika *Biblioteczka Nauk Pedagogicznych* a *Biblioteka Klasyków Pedagogiki* (Locke, Rousseau, Komenský). Byly vydávány rovněž pedagogické listy. Sdužení příznivě ovlivnilo rozvoj pedagogiky v Krakově a ve Lvově. Svoji činnost obnovilo hned v roce 1945, v roce 1948 zorganizovalo celopolskou konferenci pedagogů a psychologů. Po smrti svého zakladatele Władysława Heinricha byla jeho činnost v roce 1957 zastavena.

Pokračovatelem se v roce 1956 stalo Poznanské pedagogické sdužení,

jehož vznik inicioval J. Kwiatko při Katedře pedagogiky Poznaňské univerzity. Společnost organizuje a iniciuje pedagogické výzkumy, od roku 1973 uděluje cenu E. Estkowského vynikajícím pedagogům. Od roku 1975 se odědilo samostatné sdružení v Lešně, avšak v roce 1981 se obě sdružení stala součástí Polského pedagogického sdružení.

Cílem většiny pedagogických sdružení, o jejichž činnosti jsme dosud informovali, nebyla bezprostřední obrana zájmu učitelů ani různé formy sociální pomoci, leč zvýšení úrovně pedagogiky jako vědy. Jejich vadou byla regionální roztržitost. Současné Polské pedagogické sdružení rozvíjí činnost vědeckou, vydavatelskou i organizačorskou již jedenáct let na území celého Polska.

Řádným členem našeho sdružení se může stát osoba polské státní příslušnosti, splňuje-li jednu z podmínek:

1. Má ukončené vysokoškolské studium pedagogiky nebo studium jiné, spojené s problematikou výchovy a vzdělávání. Má pedagogickou praxi nebo výsledky v pedagogice.
2. Má ukončené jiné vysokoškolské studium, ale získal doktorát pedagogických věd.
3. Má publikační činnost v oblasti pedagogických věd nebo věd příbuzných.
4. Má kvalifikaci rovnocennou kvalifikaci charakterizované v bodech 1,2,3 uznávanou školským úřadem.

Tyto požadavky způsobují, že členství ve Sdružení nemá charakter masový. Koncem roku 1990 existovalo 18 místních odboček, které sdružovaly 640 členů.

Hlavním cílem sdružení je podílet se na rozvoji pedagogických věd a popularizovat jejich výsledky v Polsku i v zahraničí.

K hlavním formám a směrům činnosti Sdružení patří:

1. Podpora pedagogických výzkumů a tvůrčích iniciativ členů, bádání v oblasti pedagogiky v Polsku i v zahraničí a rozvíjení pedagogických věd, zdokonalování systému vzdělávání v Polsku.
2. Poskytování pomoci členům Sdružení při zavádění výsledků vědecké práce do výchovné a vzdělávací praxe.
3. Popularizace výsledků pedagogických věd a podílení se na rozvoji pedagogické kultury společnosti.
4. Pomoc Sdružení při rozvoji společenského vědeckého života mezi učiteli a dalšími školskými pracovníky.

5. Organizování sjezdů, konferencí a vědeckých zasedání.
6. Činnost vydavatelská.
7. Spolupráce s mezinárodními a zahraničními pedagogickými společnostmi.

(Přeložila Karla Bártů)

Školní pedagogika a problémy transformace školství

Aktuální problém: Co s mateřinkami?

Eliška Vencálková a kol.

Složité ekonomická situace postihující výrazně předškolní výchovu nás vede k zamyšlení, co nabídnout pedagogickým pracovnícům mateřských škol, s přihlédnutím ke specifice jejich práce s malými dětmi. V některých okresech na Moravě již došlo k propouštění učitelek MŠ a dá se předpokládat další nárůst nezaměstnaných. Např. ve Zlíně bylo v roce 1992 propuštěno 45 pedagožek, v Hodoníně 54, v Jihlavě 15. Okres Žďár n/S řešil tuto situaci tak, že zaměstnal učitelky MŠ na základních školách, kde učí tělesnou, výtvarnou a hudební výchovu, čímž si doplňují úvazek.

Vzhledem k tomu, že pedagogické školy dobře připravovaly a připravují budoucí učitelky nejen v oblasti výchovných předmětů, ale i pedagogiky a psychologie, bylo by jistě škoda plýtvat odbornými kvalitami těchto lidí, jejich vzděláním, zájmem o děti. Zanedbatelná není ani ekonomická, respektive finanční stránka, tedy prostředky, které byly vynaloženy na jejich studia. Řešení se však nabízí. Protože jde o učitelky se zájmem o sebevzdělávání, nejpružněji reagující na transformaci školství, dokázaly by dobře aplikovat své poznatky a snadno a neformálně propojit funkci MŠ a prvních a druhých ročníků ZŠ. Mají k těmto dětem blízko a dokáží využívat hru jako základní metodu učení. Proto mají předpoklady k očekávané přeměně obecné školy. Nabízí se i využití těchto učitelek pro zástupy a náhrady nekvalifikovaných sil i důchodců. Přejít na vyšší stupeň školy by ovšem měl být spojen i s doplněním vzdělání. To by bylo možné formou rozšiřujícího studia pro vysokoškolsky vzdělané učitelky, případně zavedením bakalářského studia pro středoškolsky vzdělané učitelky, kterých je převážná většina, což by se dalo chápat jako jistá forma rekvalifikace.

Domníváme se, že pedagogické fakulty by měly na tyto potřeby reagovat. Dvoutmilionovému regionu jižní Moravy by pomohlo, kdyby se těchto návrhů ujala pedagogická fakulta MU v Brně.

Návrh předložily: Dr. Eliška Vencálková, Mgr. Eva Šefránková, Dr. Dana Pielinská, Dr. Jiřina Dvořáková, Antonia Vdoviaková.

K návrhu koncepce základní školy

Miroslav Kořínek

Z dosud uveřejněných návrhů koncepce naší základní školy (popř. celé výchově vzdělávací soustavy), z různých „kulatých stolů“ apod. je zřejmé, že v nich zatím v podstatě více jde o nástin principů, o subjektivní přání a proklamace, méně o formulace vědecky podložených a ověřitelných hypotéz (popř. v různých variantách). Jde tedy dosud vlastně jen o náměty, jak skutečné projekty vypracovat.

Většinou jsou však autoři (často skrytí za názvy různých skupin) těchto návrhů zajedno v negaci všeho, čeho bylo v oblasti výchovy a vzdělání v posledních desetiletích u nás dosaženo, mnozí i v pohrdání pokrokovými tradicemi v našem školství, v oprašování ve světě již překonaných koncepcí výchovy, v tvrzení, že se naši učitelé ve své činnosti řídili jen direktivními pokyny apod.

Nelze se divit, že uvedený charakter mají výroky některých politických představitelů. Hlásí se k nim však i někteří naši kolegové. Ti by mohli znát *rozpory mezi školskopolitickými opatřeními a výsledky pedagogických výzkumů nejen v sedmdesátých, ale i ve třicátých letech tohoto století*. Stačilo by si např. přečíst to, co bylo výsledkem pedagogických výzkumů před reformou z r. 1976 a porovnat to s tím, co pak bylo v praxi realizováno a za jakých podmínek. Pak by pochopili, že existuje a dnes vystupuje zvláště do popředí problém vztahu (rozporu) pedagogické vědy a školské politiky.

Proto bude marné úsilí pedagogů o uplatnění výsledků svých výzkumů v praxi, nebudou-li současně usilovat o podporu širší veřejnosti k jejich prosazování veřejnosti k jejich prosazování ve školské politice na úrovni státu, regionu i obce.

Měli bychom se proto snažit (a považuji to za jedno z poslání pedagogické společnosti), aby pod hesly o deideologizaci našeho školství, jeho humanizace a liberalizace, individualizace výchovy a vzdělání, privatizace škol, integrace postižených dětí apod. nebyla prosazována jeho nová ideologizace a politizace proti duchu současného vědeckého poznání. Nemělo by být připuštěno živoření mnoha škol v neúspěšných tržních podmínkách, přenášení nákladů na jejich provoz na rodiče dětí, na nahodilou pomoc charitativních organizací apod.

Proto bychom měli podporovat takovou demokratizaci výchovy a vzdělání, která povede nejen k zajištění rovnosti přístupu dětí a mládeže ke vzdělání, ale i ke státní garanci podmínek při nabývání vzdělání. Vzdělání přece nelze považovat za privilegium, nýbrž za právo všech bez ohledu na majetek, společenské postavení, národnost, místo bydliště apod.

Měli bychom podporovat takové formy individualizace, které povedou k plnému rozvoji osobnosti dítěte, jeho talentu, mentálních a fyzických schopností a k jeho přípravě pro odpovědný život ve společnosti a které nebudou chápat péči o děti (zejména o postižené) jen jako akt dobré vůle a charity.

Měli bychom se hlásit k takové liberalizaci metod výchovy a vzdělávání, která umožní plně uplatnit tvořivost učitele v pedagogické činnosti a která poskytne rodičům i dětem přiměřenou spoluúčast při zdokonalování podmínek pro tuto činnost. Je však třeba odmítnout, jsou-li pod heslem liberalizace prosazovány živelné přístupy k cílům i prostředkům výchovy, které mohou (popř. podle přání rodičů) ve svých důsledcích vést ke snížení úrovně vzdělanosti značné části populace. Obdobně bychom měli odmítat takovou liberalizaci, která vystavuje děti všem formám vykořisťování a zneužívání, pornografii, propagace krutosti a násilí apod.

Měli bychom požadovat, aby kromě zajištění rozvoje výchovy na všech stupních školské soustavy byla podporována i veškerá výchovná péče o děti a mládež mimo vyučování se zaměřením na zájmovou činnost, na hodnotné využití volného času a tím i na prevenci protispoločenské činnosti mládeže.

Vzhledem k nezastupitelné úloze učitelů a dalších pedagogických pracovníků bychom měli odmítat všechny formy paušální odvety za to, že učitelé v naprosté většině i dříve plnili své humanistické poslání vzhledem k mladé generaci. To se týká i nekompetentních zásahů do jejich výběru a výběru pro vedoucí místa v řízení školství. Měli bychom usilovat i o zajištění výraznější podpory pedagogického výzkumu, který by s delším předstihem připravoval a ověřoval opatření ke stálému zdokonalování výchovně vzdělávací soustavy a jeho výsledky by se odrážely ve zvědečtění přípravy učitelů.

Myslím, že obhajoba takto obecněji formulovaných charakteristik koncepce výchovy a vzdělávání je v současné době naléhavější, než spory o detailní řešení jednotlivých problémů složitého systému výchovy a vzdělávání.

Modernizace výuky psaní a úprava tvarů písmen

Květoslava Santlerová

V Učitelských novinách č. 34 ze dne 26. 9. 1991 proběhla diskuse k návrhu nové úpravy tvarů písmen. Výsledky šetření, které shrnuje následující tabulka, byly poskytnuty MŠMŠ SR. Uvedme si základní fakta, ke kterým se učitelé vyjadřovali:

	Návrh úprav	Vyjadrenie učiteľov	
		áno	nie
1.	Skracovanie koncových ťahov <i>a</i>	145	244
2.	Uvadzanie začiatkových ťahov <i>a</i>	75	301
3.	Odstranenie začiatkových závitov <i>c</i>	386	20
4.	Odstranenie koncových závitov <i>D</i>	296	91
5.	Hadovku nahradit sklonovou priamkou <i>P</i>	304	23
6.	Prípojnosť dotykom <i>sa</i>	347	44
7.	„k“ uvádzať krytý zadtrh <i>k</i>	300	95
8.	„f“ písať bez dolnej slučky <i>f</i>	299	117
9.	„t“ písať podľa nového návrhu <i>t</i>	179	189
10.	„z“ a „Z“ písať veľké písmeno ako malé	336	65
11.	„X“ písať veľké písmeno ako malé <i>X</i>	386	10

Při studiu této problematiky mne zaujala kritická úvaha Stanislava Sedláčka „Reforma psaní na národních školách v Československu, v bývalém Rakousku a v Německu“ (Praha, 1938), v níž se autor zabývá podobnými problémy, které se snaží vyřešit naši slovenští kolegové a kterými bychom se měli zabývat i my.

Výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 7. prosince 1932, č. 148389-I a výnosem téhož ministerstva ze dne 29. března 1935 č. 25269-I bylo stanoveno užívání jednotných tvarů psacího písma. V roce 1932 byla zavedena i jednotná liniatura. Reformně předcházely četné ankety. Širší šetření provedl Stanislav Sedláček na třech školských okresech (Kyjov, Prostějov, Vyškov), kde se vyučovalo česky, a na dvou okresech (Brno a Moravská Třebová) s německým vyučovacím jazykem.

K latině se vyjadřovalo 162 škol obecných a 27 škol měšťanských. Učitelé podávali podnětné návrhy (některé se nyní opět ozývají ze Slovenska), ale většina z nich byla zamítnuta jako neodůvodněné.

Bohumil Tožička vydal v roce 1932 spis „Zjednodušená liniatura a jednotné tvary písma v národních školách“, který měl být vydán jako závazná norma. To se nestalo. „Neinformovanost a dezorientace učitelstva vzrostla ještě více, když někteří, rovněž neinformovaní autoři vydali nesprávné pomůcky (předpisy), které šly na odbyt. Tak vznikl

ještě větší chaos a stalo se, že učitelstvo pokládá mnohé věci za předpis, ač tomu tak není.“ (Sedláček, 1938, str. 13)

Nepřipomíná vám tehdejší situace současný stav? Učitelé svorně kritizují špatnou úroveň předtištěných písanek. Jednotlivé tvary stejného písmene se od sebe značně liší, např. kličkové obraty některých písmen jsou patrný při předepsané velikosti 35 mm, ale při předepsané velikosti 10 mm již splývají (např. -k, -o). Jiné tvary (-z, -ž) se značně liší od pomůcky schválené MŠ ČR „Tabule psacího písma“ (Komenium 1979). Učitelé, rodiče a žáci jsou často bezradní a nevědí, který tvar písmene je správný.

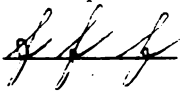
Doporučovala bych, abychom se hlouběji zabývali otázkou tvarů písmen, diskutovali o ní a přijali funkční a logické úpravy. Snažme se odstranit to, co je pro děti obtížné, aniž bychom porušili estetickou úroveň našeho písma. Nepoužívejme argumenty „Podobne upravené tvary, ako predkladáme, už dávno používajú nielen západoevropské, ale aj americké štáty.“ (viz UN č. 34/1991). Tato formulace neobjasňuje podstatu změn, ale nabádá k pouhé nápodobě.


Zamysleme se nad některými návrhy podrobněji. Slovenští autoři doporučovali zkracování koncových tahů a psaní počátečních tahů. Jak je patrné z tabulky (viz tabulka, body 1 a 2), většina učitelů s těmito návrhy nesouhlasí. Zkrácením koncových tvarů přibude ke třem výškám písmen (k délkám horní, střední a dolní) další čtvrtá výška, která bude dělat dětem při výuce problémy. Písmo bude méně estetické. Z praxe se přesvědčujeme, že udržet stejnou velikost písmen je u začínajícího písaře velmi obtížné. U horších písařů doporučujeme zavádět i tzv. pomocnou linku pro střední velikost písmen.

Začáteční tahy se vyskytují u jednotlivých národů v rozličných podobách. Z historického vývoje však nejsou vlastní našemu písmu. Tato úprava by písmo nejen deformovala, ale komplikovala i jeho výuku a byla by nefunkční.







Nácvik písmene -f dělá žákům 1. ročníku velké potíže. Kamenem úrazu

bývá dolní klička, kterou píší děti často na opačnou stranu , a kličkový

obrat, který bývá různě deformován .

Učitelé již ve třicátých letech doporučovali psát písmeno -f dvěma tahy , přestože si uvědomují, že by byla porušena zásada jednotaznosti a vazebnosti. Tato zásada není důsledně dodržena ani u jiných písmen, na-


př. TFK a není uplatňována při psaní ve vyšších ročnících. Již v prvním ročníku dítě slovo přeruší a doplní interpunkční znaménka.

Slovenská reforma uvádí psaní . Učitelé souhlasí, aby se analogicky psalo písmeno -t. Podobně místo  s kličkovým obratem se navrhuje psaní  bez kličky. Toto písmeno deformují žáci tím, že je příliš široké se špatným sklonem , klička je často neuzavřená  nebo se píše obráceně .

Ve všech posudcích, ve kterých se učitelé vyjadřovali k předválečné reformě písma, se objevil požadavek odstranění kliček u písmen -v, -o, -f, -b, -R, -K, -O, -E, -V, který zdůvodňují: „Žáci myslí více na kličky než na celkový tvar písmene. Doporučuje se všechny kličky z písma vymýtiti.“ (Sedláček, str. 10) Tento návrh byl bezpředmětný u písmen malé abecedy, protože neexistoval předpis, který by nařizoval psaní těchto kliček. Tehdejší ministerská komise se k tomuto problému vyjádřila velmi diplomaticky: „Vznikne-li při rychlopisu klička, nezamítáme ji, nesmí však být psána zúmyslně.“ (Sedláček, str. 15) Písmena -f, -t, -k, -r, -b, -v měla být procvičována bez kliček, ale když se klička náhodou vytvořila, neměla být žákům vytýkána.

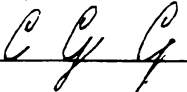
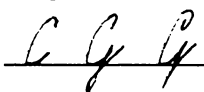
Stejný stav panuje i na našich současných školách. Někde jsou žáci dokonce klasifikováni sníženou známkou za to, že kličky dělají, jinde naopak, že je nedělají.

Jinak tomu bylo u písmen velké abecedy, kde odpůrci tohoto návrhu uvádějí, že se klička při rychlém psaní skoro vždy vytvoří samovolně a vytvořila by se i tehdy, kdyby se písmena nacvičovala bez kliček. Některé učitelské

sborny chtěly využít kličky v přípojnosti písmen  aj.

Slovenští autoři tento problém řeší pouze u písmene -k, kde učitelé doporučují nepsat kličkový obrat.

Ojedinele se z Vyškovska ozývalo volání po vynechání počátečních závi-

tů  a navrhoval se tvar , který byl zamítnut s odůvodněním že nový tvar by se sice zjednodušil, ale byl by pro nácvik

písmene těžší než tvar původní. Na nižším stupni ZŠ by mohlo docházet k záměně malého písmene *c* a velkého písmen *C*. Posledním argumentem je, že by písmo utrpělo na kráse, čitelnosti a zřetelnosti.

Jak je patrné z uvedené tabulky, na Slovensku se učitelé jednoznačně vyjádřili k odstranění počátečních závitů a doporučují odstranění i koncového závitu u písmene -D.

Naprosto souhlasím s odstraněním hadovky a jejím nahrazením sklonovou přímkou u písmen -B, -D, -F, -P, -R, -S, -T a -Z. Hadovka je obtížná na nácvik a je používána pouze na prvním stupni ZŠ. V pozdějším věku se u dětí v písmu téměř nevyskytuje.

Jako poslední úpravu bych doporučovala psaní velkých písmen -X a -G,



-Q shodně s tvary malých písmen

V metodice psaní zůstává i nadále mnoho nedořešených otázek, kterými bychom se měli hlouběji zabývat, např. otázky hodnocení a klasifikace, výuka psaní ve 4. ročníku ZŠ, otázka motivace a aplikace, projektové úkoly, metodika psaní leváků a dysgrafiků atd.

Doporučovala bych sestavení výzkumného týmu z učitelů, výtvarníků, spec. pedagogů, psychologů a odborných metodiků, kteří by navrhli funkční a logické úpravy.

Bohužel si musíme přiznat, že Pencova metodika (metoda předtištěných „lístečků“) je na mnoha školách chybně aplikována a svádí učitele k výuce mechanické. Učitel rozdává ve 2., 3. a nyní i ve 4. ročníku ZŠ „lístečky“ a žáci dále pracují samostatně, mnohdy bez jakéhokoliv metodického vedení. Takto se pracovalo na našich školách již před sto lety.

Světový trend však klade důraz na čitelnost, hbitost, ale především aplikaci. Projektové úkoly spolu se sebehodnocením vytvářejí hlavní motivační složku ve výuce psaní. Západoevropští a američtí metodikové zdůrazňují tvořivost při výuce psaní, se kterou se setkáváme i v dřívějších návrzích Příhody, Kubálka, Kožíška, Tožičky, Jiráňka a mnohých dalších. Mnoho učitelů „pokusníků“ ve 20. a 30. letech pracovalo tvořivěji než dnešní učitel, který pracuje podle metodiky V. Pence.

TABULE PÍSMŮ

aA bB cC čČ dD
ďĎ eE fF gG hH
chCh iI jJ kK lL
mM nN ňŇ oO
pP qQ rR řŘ sS
šŠ tT ťŤ uU vV wW
xX yY zZ žŽ
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Prvouka a příprava učitelů 1. stupně ZŠ na její výuku

Bohumíra Fabiánková

V současné době vystupuje do popředí otázka reformy našeho školství. Má-li škola pomáhat obnově demokratické společnosti, musí vychovávat v duchu humanity, tvořivosti a dalších všelidských hodnot. Směrodatným výsledkem práce učitele nejsou žákovy známky, ale jeho dobrá orientace ve světě, morální, intelektuální a kulturní vyspělost, touha po dalším sebevzdělání a snaha o sebevýchovu.

Předmětem, který má mimořádné vzdělávací a výchovné hodnoty, je prvouka. Seznamuje žáky se základními pravdami o přírodě, společnosti a člověku. Důležitou roli hraje při rozvíjení mravního a vlasteneckého citění, estetického a ekologického vztahu ke skutečnosti a dává prostor pro rozvíjení samostatnosti a tvořivosti žáků. Záleží ovšem na učiteli, jak dovede těchto možností prvouku využít ve své výchovně vzdělávací práci.

Ideologizace, kterou bylo v předchozích letech postiženo celé naše školství, se v předmětu prvouka neprojevovalo tak silně, jak tomu bylo v některých jiných vyučovacích předmětech ve vyšších ročnících školy. Podle výzkumu, který jsme provedli v letech 1985–1989, však nebyla prvouka u žáků příliš oblíbená. Hlavní příčinu tohoto stavu vidíme v nedostatečném uplatňování humanitní orientace. Ve výuce často převládal jednostranný objektivismus, seznamování se světem, který dítě obklopuje, bez zdůrazňování vztahu člověka k tomuto světu. V důsledku toho žákům unikaly souvislosti a smysl osvojovaného učiva.

Po 17. 11. 1989 byly uvolněny dosud svázané ruce učitelů a byla dána možnost maximálně samostatně a tvořivým způsobem přistupovat k výuce. Mnozí naši učitelé však nejsou připraveni na nový způsob práce. Z tohoto důvodu je nutno věnovat v první řadě zvýšenou pozornost přípravě budoucích učitelů na pedagogické fakultě, neboť chceme-li dostat celé naše školství na vyšší úroveň, musíme svěřovat výchovu našich žáků jen všestranně kvalitnímu učiteli.

Základem všech nových pedagogických projektů se musí stát orientace na všelidské hodnoty a rozvoj tvůrčího potenciálu každého člověka. Při vytváření nové koncepce předmětu prvouka je třeba vycházet z toho, že prostřednictvím prvouky se žáci mají naučit porozumět přírodě, sobě i druhým lidem a řešit různé problémy a konflikty. Musí pochopit, že všichni lidé jsou na sobě závislí a celá společnost je zase v úzkém vztahu k přírodnímu prostředí.

Vzdělávací a výchovné hodnoty prvouky jsou na 1. stupni základní školy v tomto směru nezastupitelné. Obsah předmětu, metody i formy prá-

ce používané ve výuce dávají velké možnosti pro rozvoj vědní, činnostní i osobnostní složky žáků. Regionální princip, na kterém je učivo koncipováno, umožňuje nenásilné formování vlasteneckého citění. Prvouka má velký význam i pro výuku v ostatních vyučovacích předmětech. Vyjdeme-li z Komenského realismu, věc sama je primárním předmětem studia. Nejdříve se děti musí naučit věcem, pak teprve slovům. Pro jazykový i myšlenkový rozvoj dítěte je důležité, aby nejdříve rozumělo věci, které se slovní vyjádření týká. Pak teprve může chápat význam slov a čísel. Jedině na základě konkrétních věcí a znalostí jejich vztahů a souvislostí se může dojít k abstrakci. Z toho vyplývá, že bez znalostí získaných v prvouce by se žák jen těžko naučil i triviu.

V centru naší pozornosti je zkvalitnění přípravy studentů na výuku předmětu prvouka. Abychom mohli zodpovědně řešit otázku, co musí studenti, budoucí učitelé znát, museli jsme v první řadě provést rozbor obsahu předmětu prvouka. Provedli jsme historickou a srovnávací analýzu osnov, příruček a učebnic předmětu prvouka od 19. století po současnost i srovnání s osnovami zahraničními. Závěry, ke kterým jsme dospěli, jsou následující.

Při hledání nové koncepce předmětu se nemusíme obracet pouze na zahraniční vzory, ale můžeme vycházet z bohaté tradice našeho školství, zvláště z 20. a 30. let 20. století.

Konkrétní obsah předmětu je podmíněn skutečností, že člověk si vždy vytváří vztah k přírodě, společnosti a k sobě samému. Podle těchto kritérií můžeme učivo prvouky rozčlenit do tří následujících okruhů:

1. příroda (živá a neživá),
2. společnost (rodina, širší společnost, práce a technika),
3. člověk (jeho zdraví, stavba těla, funkce orgánů, závislost člověka na přírodě a ostatních lidech, jeho vztah k sobě samému a celému prostředí).

Je samozřejmě možné najít i další kritéria pro členění prvoučného vyučování do různých tematických okruhů. Podle toho, zda jde o učivo žákům blízké či vzdálenější, můžeme vytyčit okruhy domov, obec, region. V žádném případě by se nemělo zapomínat ani na vztah minulost, přítomnost a budoucnost. V prvouce není sice žádoucí, aby se zvláště vyčleňovala dějepisná složka, ale je třeba všechny poznatky uvádět do historických souvislostí a též je zaměřovat do budoucnosti. Základním kritériem pro členění učiva však zůstává vztah jedince ke společnosti, k přírodě a k sobě samému.

Ve výuce je třeba uplatňovat mezipředmětové vztahy. Pokud je to možné z hlediska charakteru učiva, bylo by vhodné vytvářet integrované bloky jednotlivých témat s ostatními vyučovacími předměty. Zabýváme-li se koncepcí

předmětu prvouka, musíme si ujasnit cíle, kterých má být prostřednictvím tohoto vyučovacího předmětu dosaženo. Je třeba vyřešit tři okruhy otázek:

- a) co by měl žák znát z teorie,
- b) co by měl prakticky umět,
- c) jaký by měl být.

Cíle předmětu se nám pak rozdělí do tří základních složek.

1. Teoretické vzdělávání (oblast vědní).
2. Praktické vzdělávání (oblast činnostní).
3. Výchova k hodnotám (oblast osobnostní).

V rámci jednotlivých okruhů učiva (příroda, společnost a člověk) jde vždy o plnění úkolů složky vědní, činnostní a osobnostní.

Historicko-srovnávací analýzu jsme doplnili empirickým výzkumem na školách. V rámci Jihomoravského kraje bylo hospitováno ve 360 vyučovacích hodinách prvouky a byl proveden rozhovor se 185 učiteli 1. stupně ZŠ. Šlo nám o zjištění úrovně výuky prvouky a názorů učitelů. Výsledky empirického výzkumu jsou následující.

Při výuce se vyskytly nedostatky ve znalostech učitelů. Ve 360 vyučovacích hodinách jsme zaznamenali 58 chybných údajů, a to nejčastěji v přírodovědných znalostech. Ve 107 případech šlo o údaje neúplné a ve 30 případech šlo u učitele o neznalost místa působení.

Jako vyučovací forma převládá vyučovací hodina ve třídě. Práce ve dvojicích byla použita v 17, 2%, práce ve skupinách ve 20, 3% sledovaných hodin. Formou vycházky bylo provedeno 54, tj. 15, 0% vyučovacích hodin.

Co se týká vyučovacích metod, převládaly výrazně metody slovní nad metodami praktických prací. Ve všech vyučovacích hodinách byla uplatněna metoda rozhovoru, ale skutečně objevný, heuristický rozhovor se vyskytl pouze v 71, tj. v 19, 7% vyučovacích hodin. Z metod praktických prací bylo nejčastěji zastoupeno pozorování počasí (ve 29, 7%), pozorování na vycházce (v 15%), pozorování v koutku přírody (9, 5% hodin) a pozorování přinesených přírodnin (v 6, 9% hodin). Ostatní metody praktických prací jsme zaznamenali jen v malém počtu sledovaných hodin (šlo o tvoření kolekcí přírodnin, práci se stavebnicemi, orientaci v terénu, práci v koutku přírody).

Praktická činnost žáků a přímé pozorování jsou v současné době nahrazovány ve velké míře didaktickou technikou. Regionální prvky byly zařazeny do výuky v 51, 9% sledovaných hodin, častěji na školách venkovských. Hlavním nedostatkem však bylo, že se o obci a okolí školy často pouze hovořilo ve třídě, aniž by se šlo do terénu. Mnohé učivo, které se probíralo, nebylo spojováno s konkrétní situací v okolí školy. Ve výuce chybělo systematicky prováděné mravní hodnocení vztahu člověka k okolnímu přírodnímu a společenskému prostředí i k sobě samému.

Výsledky řízeného rozhovoru s učiteli můžeme shrnout následovně. K obsahové stránce předmětu prvouka podstatnější připomínky nebyly. Učitelé nejsou spokojeni s vybaveností škol pomůckami a materiály pro výuku. Po stažení zastaralých učebnic nemají na školách mnohde nové učebnice prvouky a vlastivědy. V důsledku toho zdůrazňovali učitelé velkou časovou náročnost přípravy na výuku. Na otázku, co by přispělo ke zlepšení přípravy budoucích učitelů, uvedlo 79, 8% dotázaných učitelů, že více praxe, více odučených hodin prvouky i ostatních předmětů.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že zkvalitnit úroveň výuky prvouky na 1. stupni ZŠ je možno hlavně tím, že věnujeme větší pozornost přípravě budoucích učitelů na jejich povolání. Vyjdeme-li z rozboru učiva předmětu a připomínek učitelů, můžeme vymezit konkrétní oblasti, na které se musíme zaměřit při přípravě studentů na fakultě.

- Živá příroda (botanika, zoologie, biologie člověka).
- Neživá příroda (mineralogie, fyzika, chemie, astronomie).
- Zeměpis (se zaměřením na naši republiku).
- Dějepis a občanská nauka (správa státu a obcí, stručné dějiny našeho státu, významné kulturní a historické památky, historický pohled na veškeré probírané učivo).

U všech vymezených okruhů je samozřejmě třeba vycházet z učiva, které tvoří obsah prvouky v 1.–3. ročníku základní školy. Dále nesmíme zapomenout ani na ostatní oblasti přípravy učitelů, jako jsou:

- regionální příprava (zpracování regionu svého bydliště),
- praktické dovednosti (práce s pomůckami a přístroji, dovednosti nutné pro zkoumání dějů a objektů, práce s atlasy rostlin a živočichů, zhotovování statických i dynamických nákrešů, orientace v terénu, pěstitelské dovednosti),
- metodická příprava (metody, formy a prostředky vyučování v prvouce, studium osnov, metodických příruček, odborných časopisů, kartotéka didaktických her, motivačních textů i odborné literatury z oblasti problematiky prvouky, praktické zkušenosti z organizace vyučování formou hospitací na školách i samostatných vyučovacích pokusů jak v rámci didaktiky prvouky, tak i praxe),
- systematické rozvíjení osobnostní složky studentů (rozvoj oblasti jednotlivých složek výchovy, formování žádoucích morálních vlastností, postojů, zájmů, životních zásad a ideálů, smyslu pro povinnost, dobro, krásu, spravedlnost, sociální citění a jednání, utváření ekologického myšlení a jednání, rozvoj tvořivosti a samostatnosti apod.).

Z šíře uvedených okruhů je vidět, že nároky kladené na učitele počáteční školy jsou velké. Při stávajícím počtu vyučovacích hodin věnovaných didaktice prvouky a velkém počtu studentů není možné, aby v rámci didaktiky prvouky získali všichni dostatečné množství praktických zkušeností s přímou prací se žáky na školách. Důležitou roli zde musí sehrát dobře organizovaná souvislá praxe, na kterou musí navázat neméně kvalitní uvádění učitelů do praxe během prvních dvou let jejich působení na školách. Tato otázka však již patří do okruhu problematiky dalšího vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků.

- [1] Blížkovský, B. : Problémy reformy základního školství. Komenský, 114, 1990, č.9, s.517–520.
- [2] Blížkovský, B. : Demokracie, odbornost, výchova. Pedagogická revue, XLIII, 1991, č.8, s.561–568.
- [3] Cipro, M. : Mravní výchova v humanistickém duchu. Pedagogická revue, XLIII, 1991, č.5, s. 368–376
- [4] Čapková, D. : Některé principy humanizace v učebnicích J. A. Komenského. Pedagogická revue, XLIV, 1992, č.1, s. 4–14.

Působení výchovného poradce na základní škole

Vladimíra Neužilová

Funkce výchovného poradce na škole není nová. V minulosti těžiště práce spočívalo v přípravě žáka na jeho budoucí povolání. Důraz se kladl zvláště na výběr oborů hornických, na výchovu vojenských odborníků.

Oblast druhá — sledování poruch žáků ve výchově a obtíže ve výuce byla úkolem druhořadým. V současné době je sice důležité formovat profesionální zájem žáků, ale vzhledem k tomu, že poptávka z různých oborů o jednotlivé profese se rok co rok různí, je nutné tento úkol pojímat obecněji.

Těžištěm práce výchovného poradce v dnešní škole je pomoc žákům problémovým. To znamená, že je nutná spolupráce s třídními učiteli na prvním stupni i s rodiči, aby byli včas podchyceni žáci s nejčastějšími vývojovými poruchami jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, aby se naučili i se svou poruchou zvládnout učivo. Pokud tyto poruchy nejsou objeveny včas, v prvních ročních školní docházky, na druhém stupni tito žáci nezvládají učivo zvláště v jazycích a v předmětech naukových.

Mnozí žáci na ZŠ mají také špatnou výslovnost. Vady měly být odstraněny do počátku školní docházky. Mnohé ale upraveny nejsou a doprovázejí

žáky do vyšších ročníků, některé celý život. I tyto poruchy by měl umět výchovný poradce napravovat.

Velkým problémem se nově stávají žáci s poruchami chování. Velmi často jsou za přestupky pouze trestáni zhoršenými známkami z chování, poznámkami do žákovské knížky. I tady je nutné se žáky hovořit, pomáhat jim tyto problémy překonávat, hledat jejich příčiny. V nápravě často selhávají i rodiče. Tyto jevy narůstají a vedou až k delikventnímu chování.

Málo pozornosti se věnuje žákům nadaným. Kromě zájmových kroužků jim škola nenabízí nic, co by mohlo jejich talent rozvíjet.

Abyste mohl výchovný poradce zodpovědně přistupovat ke všem skupinám žáků, je nutná spolupráce s psychology, dětským lékařem, psychiatrem a ostatními odborníky.

Ukazuje se potřeba, aby počet výchovných poradců na škole byl zvýšen, jak je tomu ostatně v západních zemích.

Bylo by žádoucí, aby škole svou přítomností víc pomáhali také pedagogové a psychologové z poraden a radili žákům, učitelům i rodičům. Většinou mají styk se školou malý.

Výchovným poradcům by měla být věnována odborná pomoc a měly by jim být připravovány vhodné metodické materiály a publikace.

Psychohygienu u učitelů základních škol

Oliva Řehulková, Evžen Řehulka

V tomto sdělení chceme stručně ukázat koncepci a některé výsledky výzkumu implicitní psychohygieny učitelů na ZŠ. Psychohygienu chápeme jako psychologickou disciplínu, která integruje všechny poznatky společenských, přírodních a technických věd, které jsou použitelné v péči o osobnost člověka z hlediska její vnitřní psychické stability, aktivní adaptace na prostředí, optimální výkonnosti a prožitku vlastního smysluplného života, přičemž člověka chápeme jako psychofyziologickou jednotku limitovanou biologicky, ale určenou ve svém rozvoji sociálně; mechanismy dosahování těchto cílů mají povahu psychické regulace.

V tomto pojetí je psychohygienu pro učitele mimořádně důležitá a její znalost je samozřejmou součástí pedagogické kvalifikace. Při profesionální přípravě dávají v tomto směru učitelé základní informace takové obory, jako je psychologie, pedagogika, školní hygiena a zdravotnictví a další předměty. Tyto disciplíny zpravidla prezentují své poznatky a požadavky v určité ideální, normativní podobě, která je známá, ale která se v běžném životě

nedodržíje. (Například znalost škodlivosti kouření, která by měla logicky vést k nekuřáctví.) Jde o soubor psychohygienických pravidel, která jsou na ideální úrovni a můžeme tedy mluvit o ideální psychohygieně. Tato psychohygienu však většinou představuje pouze určitý vzor, který lidé často, a zejména odborníci, dobře znají, ale jen výjimečně ho v plné míře realizují. Většinou je jen modelem, kterým proměřují své skutečné chování. Je zde tedy ještě jedna rovina psychohygieny a to psychohygienu skutečná, kterou lidé opravdu každodenně praktikují, tu bychom označili jako reálnou psychohygienu. I když obvykle bývá rozpor, a někdy dost podstatný, mezi ideální a reálnou psychohygienou, můžeme přirozeně najít psychohygienicky uvědomělé jedince, kteří se ve svém reálném životě ztotožňují s ideálními psychohygienickými zásadami. Psychologicky je zajímavé zkoumat, proč lidé — ač teoreticky důkladně poučení — nerealizují tyto ideální normy. Při tom docházíme, mimo jiné, k jednomu zajímavému poznatku, a to, že jednotlivci si velmi často budují své vlastní psychohygienické normy, které bývají obvykle různou kombinací subjektivní interpretace ideálních norem a osobních zkušeností. Vytváří se tak další rovina psychohygienických životních pravidel, které mají silně subjektivní povahu a označujeme je jako implicitní psychohygienu. Implicitní psychohygienu se tedy nachází obvykle někde mezi ideální a reálnou psychohygienou. Mimořádný význam této implicitní psychohygieny tkví v tom, že představuje hlavní regulátor chování člověka z hlediska psychohygieny. Poznat tuto implicitní psychohygienu znamená podle našeho názoru mít základní informace o hlavních determinantách, které se podílejí na rozhodování a hodnocení psychohygienického aspektu chování a způsobu života konkrétního člověka. Implicitní psychohygienu nám také vypovídá o efektivnosti zdravotní výchovy a také o tom, jakou váhu přikládají jednotlivé subjekty tomu, co jsme označili jako ideální psychohygienu.

Pokoušeli jsme se zjistit implicitní psychohygienu u učitelů základních škol. U učitelů, jak jsme konečně uvedli výše, je znalost psychohygieny nesmírně důležitá a v jejich zásadách jsou dostatečně školeni v průběhu studia i dalším vzdělávání. Lze tedy říci, že znalost ideální psychohygieny je u nich na velmi dobré úrovni. Problémy jsou však pravděpodobně s její realizací, neboť např. „mezi psychiatrickými pacienty léčenými pro neurotické obtíže, tvoří pedagogové početně silnou skupinu“ (O. Matoušek, 1986, s. 185). Že podobná konstatování nejsou bez závažnosti ukazuje citát z Míčkovy Duševní hygieny (1984, s. 78), kde říká, že „nervózní učitelka mateřské školy zvýší už během jedné vyučovací směny asi pětinasobně výskyt příznaků nevyrovnanosti u dětí“.

Při výzkumu implicitní psychohygieny učitelů jsme vyšetřili 120 učitelů

ZŠ (učících na 2. stupni) z Brna-města a Brna-venkova. Ve vzorku bylo 82 žen a 38 mužů a byl sestaven náhodně: všichni učitelé požádaní o spolupráci ve výzkumu byli ochotni spolupracovat, vyšetření bylo anonymní. Věk z. o. se pohyboval od 28 do 50 let a respondenti měli nejméně tři roky pedagogické praxe ve školství. Jako hlavní metodiky jsme použili škál, kterými každý učitel zhodnotil svůj psychohygienický režim a dále dotazník, kde především prostřednictvím do kondicionálu formulovaných otázek jsme zjišťovali jak se z. o. stanovují vlastní psychohygienické normy pro svůj optimální způsob života.

Zjištění, která dále uvádíme prezentujeme v zobecněné podobě a pouze s jednoduchým kvantitativním vyjádřením.

I. *Kouření, alkohol, léková závislost, drogy.* 37% našich z. o. kouří, přičemž 21% z. o. považuje kouření do 5 cigaret denně ještě za normální a v podstatě neškodící zdraví. Někteří učitelé považovali nekuřáctví za maximalistický požadavek. Značně podobná jsou zjištění týkající se alkoholu. Více než jeho zdravotní škodlivost jsou odsuzovány důsledky vedoucí ke snížení společenské prestiže. Plně tolerována je společensky podmíněná konzumace alkoholu, která však nevede ke snížení kontroly chování. 10% dotazovaných však můžeme označit za důsledné abstinenty. Cca 50% učitelů považuje ve své profesi za normální používání (nejméně 1× měsíčně až 3x týdně) běžných analgetik a sedativ, cca 20% z. o. považuje — opět ve vztahu k výkonu své profese — normální, jestliže od svého obvodního lékaře dostávají některá psychofarmaka. Mimo normu je již situace, když tyto léky předepisuje lékař-specialista. Jednoznačný odpor je k drogám.

II. *Způsob stravování, složení stravy.* Normy, které zde představují implicitní psychohygienu, mají spíše charakter společenský, než zdravotnický. „Zdravá výživa“ je často chápána jako určitý přechodný módní program, jehož realizace nemá dlouhého trvání. Přes 80% z. o. pokládá nadváhu za škodlivou, obává se jí, ale neví, jestli by se s ní vyrovnala. Celkově v této oblasti nacházíme nejvíce rozrůzněné představy.

III. *Spánek a odpočinek.* Zajímavé je, že značná část dotazovaných, zejména žen ve své implicitní psychohygieně spánek podceňuje, a to jak co do délky, tak i z hlediska organizace. Výrazné místo zaujímá v implicitní psychohygieně našich učitelů aktivní odpočinek (sport, cestování, kulturní podniky atd.).

IV. *Režim práce.* Regulačními kritérii zde jsou takové hodnoty jako smysluplnost práce, její zajímavost, podceňována je zde z hlediska ideální psychohygieny dobrá organizace, optimální vytížení i využití kvalifikace. Učitelé tolerují krátké mimořádné zátěže, improvizaci v práci, rozhodování s ne-

dostatkem informací atp. Celkově zde vidíme, že implicitní psychohygienu učitelů v oblasti režimu práce odráží specifickosti učitelské profese.

V. *Emocionální problémy*. Zde kladou učitelé nároky značně vysoké. Pokládají za důležitou emocionální stabilitu, rezpozibilitu, hloubku emocionálního prožitku a zdůrazňují emocionální komponentu v každé činnosti, přičemž současně uvádějí nutnost racionální korekce emočního poznávání. Významné místo zaujímá sebereflexe a introspekce vlastní emocionality. Emocionální problémy jsou obvykle pokládány za velmi dynamické a výrazně mohou narušovat výkon profese.

VI. *Problémy sociálních vztahů*. Opět jsou učitelé, a podle očekávání, pokládány za velmi důležité. Učitelé častěji chápou kvalitu vlastních sociálních vztahů jako něco konstitucionálního, co lze poměrně málo učením modifikovat. Svou sociabilitu velmi často proměřují vlastním prožitkem a méně se zamýšlejí nad odezvou svého sociálního chování s vědomím povinnosti za jeho utváření. Interpersonální konflikty mají učitelé snahu řešit demokraticky a spravedlivě. Někteří učitelé se obávají únavy z intenzity interpersonálních vztahů (46% z. o.).

Pokusme se nyní o některé závěry. Především můžeme asi konstatovat, že popsané okruhy názorů implicitní psychohygieny zkoumaných učitelů odpovídají různě psychohygieně ideální. Nejvíce se jí snad přibližují v oblasti sociálních vztahů, oblast emocionality můžeme považovat za poněkud přeexponovanou, podobně v otázkách spánku a odpočinku pozorujeme zvýšenou „aktivační úroveň“. Obtížné je posuzování názorů na režim práce, neboť výkon, způsoby i náplň učitelovy práce má výrazné specifickosti vzhledem k práci „jako takové“. Ideálním normám se vzdalují představy o alkoholu, kouření a používání léků (domníváme se však, že v řadě profesí je situace horší) a v oblasti výživy. V těchto směrech by se tedy měla zintenzívnit a zkvalitnit zdravotní výchova, případně racionalizovat tak, aby některé ideální normy nezůstávaly abstraktní. V problematice orientované psychologicky bude zřejmě nutné — v souladu se světovým trendem — zajišťovat pro učitele pravidelnou odbornou psychologickou péči.

- [1] Langová, M., Kodým, M. a kol: Psychologie činnosti a osobnosti učitele. Praha, Academia 1987.
- [2] Matoušek, O.: Kontexty neuróz. Praha, Avicenum 1986.
- [3] Míček, L.: Duševní hygiena. Praha, SPN 1984.
- [4] Řehulka, E.: Psychohygienické otázky pedagogické psychologie. Praha, SPN 1988.

Několik poznámek k postavení učitele v naší společnosti

Josef Kittler

Jako občan Československé republiky i jako učitel prožívám jako osobní tragédii pokračující rozpad našeho státu. Jako učitel v poslední době s obavami sleduji diskuse o změnách v našem školství. Jsou to změny (nebo by to podle účastníků diskusí měly být změny), které mohou mít pro občana našeho státu, pro jeho šťastný, svobodný život v prosperující demokratické společnosti snad ještě větší význam než státoprávní uspořádání.

Vznikají soukromé a církevní školy, je připraveno několik projektů nového školského systému. Mění se financování škol. Jsou zakládány nové university. Uvolňuje se závaznost školských směrnic, dosud někde striktně reglementujících vnitřní život školy, zejména obsah vyučování. Vznikají waldorfské třídy. Zanikají odborné pedagogické časopisy.

Na zprávách o těchto nebo chystaných změnách musí učitele znepokojovat několik věcí:

1. Především, že proces tak závažných změn probíhá značně chaoticky. Demokracie není tam, kde si každý dělá co chce, ale tam, kde se věci, důležité pro celou společnost, s občany projednají — a to hlavně s odborníky — a kde se potom demokraticky přijaté rozhodnutí promyšleně realizuje. Bylo by nezodpovědné, kdybychom se znenadání ze stavu, kdy se řídilo příliš, ocitli ve stavu, kdy se neřídí vůbec.
2. Nelze souhlasit s nátlakem části tisku na školské orgány, aby reorganizaci školské soustavy provedly co nejdříve. Reorganizaci ano, ale důkladně a bez spěchu promyslet, jak to před dávným časem doporučoval Tyrš pro naši tělesnou výchovu: všechno poznat, všude se učit a nejlepšího se přidržet.

Kdo prožil s naší školou posledních padesát až šedesát let, musí být naplněn hlubokou nedůvěrou k volání o urychlení školské reorganizace. Zažili jsme totiž za tu dobu těch přestaveb mnoho a málokdy z toho měla škola prospěch. Třídy byly přidávány a ubírány, školské stupně rozpojovány a spojovány, obsah vyučování byl přiblížen úrovni žáků a potom zas odborným vědám, a to vždycky údajně v souladu s pedagogickou teorií. Po zřízení jedenáctileté, kdy byla docházka do všeobecně vzdělávací školy zkrácena o dva roky, jsem zažil, jak doktor pedagogiky jezdil po kraji přesvědčovat rodiče i učitele, že teď teprve dosáhnou naše děti nebývalé úrovně vzdělání. Zkrátka, jakmile se některý ambiciózní pracovník dostal k moci v ústředních školských

orgánech, první jeho starost byla reorganizovat školství — to je totiž vidět hned a případné škody se poznají až za desetiletí.

Má například opravdu konkurence britských privátních škol příznivý vliv na úroveň vyučování v ostatních britských školách, jak jsem o tom už několikrát četl v našich novinách? A jaké zkušenosti s církevními školami mají v západoevropských státech — jaké ostatně byly zkušenosti s církevními školami na Slovensku za první republiky?

3. Učitelé se diskutují, bohužel, účastní jen zřídka. Kdo jiný by však měl mít zájem na řešení těchto problémů? A kdo jiný by měl mít takřka povinnost říci k tomu závažné slovo? Zdánlivý nezájem učitelské veřejnosti má, podle mého názoru, dvě příčiny:

První je zdravá a sympatická sebekritičnost, spojená se skromností. Učitelé si uvědomují, že po mnoha letech izolace od ostatního světa a do určité míry i od historie školství svého národa nemají dost podrobných, objektivních informací o vývoji, stavu a perspektivách zahraničního školství, aby s nimi mohli konfrontovat svou pedagogickou zkušenost a účinně do diskuse o budoucnosti školy zasahovat.

Druhou příčinu vidím ve ztrátě sebedůvěry, v ztrátě víry ve vlastní síly, ve schopnost řešit teoretické i závažné praktické problémy své profese. Mnozí učitelé se smířili s tím, že jejich práce je společností podceňována a sami podceňují společenský význam svého povolání.

4. Veřejného projednávání školských pedagogických otázek se však málo účastní i učitelé vysokých škol vzdělávajících učitele. Člověk by předpokládal, že každé pracoviště těchto škol (zejména katedra pedagogiky) bude mít vyhraněný názor na základní problémy naší školy. A že bude ve veřejných diskusích ze střetů názorů vznikat nejlepší řešení. Slabá účast vysokoškolských pedagogů v diskusích o aktuálních školských problémech má, nebo může mít (jak se bojím) podobné příčiny jako zdánlivý nezájem učitelů vůbec. Že totiž chybějí — nezaviněně — jednak vědomí dobré informovanosti, jednak vědomí, že učitelské povolání a odborné pedagogické vzdělání je společensky uznávanou vysokou hodnotou. Musíme si přiznat, že prestiž učitelského povolání je nízká i po měsících po uvolnění krunýře, který pro učitele vyhradoval jen úzké pole uplatnění jeho profesionálních schopností.

Co mohou pro nápravu této situace udělat učitelé všech školských stupňů sami? Jak postupně dosáhnout toho, aby se trvale zlepšilo postavení učitele ve všech společenských formách, v nichž pracuje: ve třídě, v učitelském sboru i ve veřejnosti, zejména rodičovské?

Učitel a žáci

Učitel dokazuje svou profesionalitu ve třídě, v práci se žáky stejně jako lékař svou prací v ordinaci nebo u lůžka nemocného nebo jako inženýr činností v laboratoři nebo na projekčním pracovišti. Tam je základ jejich pověsti jako odborníků a jejich neformálního, ale faktického postavení ve společnosti.

Učitelova práce ve třídě však byla po celá desetiletí hrubě narušována nekompetentními zásahy do školství, a to podstatně víc než práce lékaře nebo projektanta. U nich se totiž vážné chyby projevují mnohem dřív, což do určité míry omezovalo možnosti nekvalifikovaného řízení.

Z faktorů, které po léta negativně ovlivňovaly učitelovu práci ve třídě, připomenu dva zvlášť nápadné:

- a) Učitel byl nucen suplovat práci mnoha institucí a organizací, jejichž fungování nedovedl režim jinak zabezpečit. Distribuoval učebnice, zajišťoval sběr odpadků a léčivých bylin, pomoc dětí při sezónních zemědělských pracích, činnost dětské mimoškolní organizace, připravoval veřejná tělovýchovná vystoupení. Vykonával práci za spořitelnu a za obchod s učebními potřebami. Zajišťoval účast dětí na ideologických shromážděních a průvodech. Škola byla nejednou hodnocena spíš podle výsledků těchto „výchovných“ činností než podle výsledků vyučování.
- b) Působení dalšího faktoru, který měl zlepšit, ale ve skutečnosti podstatně zhoršil kvalitu učitelovy práce ve třídě, jsme si ostře uvědomovali při našem více než dvacetiletém experimentu, organizovaném Matematickým ústavem ČSAV na deseti školách v Čechách, na Moravě a na Slovensku, kterým jsme připravovali a ověřovali nové, alternativní učební texty z matematiky pro základní školy. Při experimentu jsme vycházeli z předpokladu, že matematika na základní škole splňuje všechny podmínky pro získání obliby u žáků základní školy už od 1. ročníku: umožňuje dětem řešit zajímavé problémy (početní a geometrické „oříšky“), brát přitažlivé společenské hry (například stolní hry) jako je „Člověče, nezlob se!“ její poznatky jsou okamžitě využitelné v dětské životní praxi. Jen je potřeba učit živou matematiku, takovou, jakou se děti učily spontánně už před vstupem do školy. Měly by matematické poznatky přiměřené obtížnosti pokud možno objevovat samy, vlastní činností. Neměla by se jim tedy podávat „hotová“ matematika. Nemají se učit nekonečným nudným opakováním, že $7 \cdot 8 = 56$, ale mají se naučit metodě, jak si tento nebo jiný matematický poznatek odvodit samy — buď z fyzických činností s předměty (opa-

kovaným přidáváním 8 předmětů) nebo z matematických poznatků už dříve osvojených (z opakovaného přičítání čísla 8).

Dohodli jsme se s učiteli experimentálních tříd, že povedou děti tak, aby už od nejnižších ročníků základní školy měly odvahu spolehnout se samy na sebe, na vlastní úsudek, na vlastní schopnost hovořit o řešení úloh jazykem, který jim je běžný. Aby se tedy při vyučování plnila zásada žákovské samostatnosti nikoliv formálně jako dosud jen při opakování a cvičení, ale tvořivou žákovskou prací v průběhu celého vyučovacího procesu od prezentace nového učiva a jeho využití v aplikacích až do žákovského hodnocení vlastních výkonů.

Takové vyučování klade velké nároky na učitelovu profesionalitu. A jen vyučování vysoké profesionální úrovně, diferencovanými požadavky na aktivitu optimálně rozvíjející individuální schopnosti všech žáků, jen takové vyučování se promítne do zvýšení učitelovy reputace, do jeho postavení ve třídě, na škole i ve společnosti.

Uvědomovali jsme si, že důraz, kladený na opravdovou žákovskou samostatnost, znamená například už pro učitele na prvním stupni základní školy, že přejde od způsobu práce, kdy je ve třídě centrem všeho dění, kdy se žáci učí především kvůli němu (jak je to v počátečních ročníchích základní školy přirozené) k způsobu vyučování, kterým se má vzbudit zájem žáků o předmět sám. Změnit charakter vyučování od „lehrerbezogen“, jak to označují někteří němečtí pedagogové, k „sachbezogen“, opustit benevolentně autokratický styl práce a přejít postupně už na základní škole na styl demokratický, kdy učitel zkouší vyučování se žáky plánovat, kdy jim spíš radí než přikazuje, kdy požadavky diferencuje podle žákovských schopností, kdy děti povzbuzuje k práci ve skupinách, k živé komunikaci o řešení úloze, k sebehodnocení. Jde o styl práce, který může ve třídě realizovat jen učitel, který má čas na pozorování individuálních rozdílů mezi žáky (v nepřeplněné třídě), nezavalený pracemi nesouvisejícími s vyučováním, osvobozený od povinnosti dodržovat centrální metodické směrnice. Ty nemohou přihlížet ke konkrétní situaci ve třídě, tu zná jen učitel z denního styku se žáky.

Jenomže právě takové směrnice byly pro matematiku (a některé jiné předměty) vydány. S odůvodněním, že učitelům matematiky zejména na 1. stupni základní školy je třeba při zavádění tzv. množinového pojetí pomoci tím, že se jim metodický postup podrobně popíše, byly napsány nejen jednotné učebnice, ale od týchž autorů i jednotné podrobné metodické pokyny, jejichž dodržování často nekompetentní

školský dozor nekompromisně vymáhal. Dlouhodobé faktické omezení metodické svobody učitele mělo následky, s nimiž se na školách dosud setkáváme.

Učitelé si postupně zvykli dodržovat metodické pokyny a odnaučili se metodické samostatnosti a tvořivosti, kdysi na našich školách tradiční. Nadto se často měnil i vztah k vyučovanému předmětu: Člověk nemůže mít rád práci, při níž je jen vykonavatelem cizích příkazů.

Při besedách s učiteli, kteří se rozhodli vyučovat podle našich alternativních učebnic, jsme se mnohokrát přesvědčili, že některým našim svědomitým a zkušeným učitelům (učitelkám) chybí především — stejně jako jejich žákům — *odvaha k samostatnosti*. Nemají dost důvěry ve vlastní zkušenosti, v kvalitu dosaženého pedagogického vzdělání, jak je to zřejmé i z jejich slabé účasti na diskusích o budoucnosti naší školy.

- c) Tím se dostáváme k dalšímu, pro učitele i pro školu stejně vážnému následku, který tato dobře myšlená, ale nedomyšlená praxe podrobných víceméně závazných metodických pokynů měla a má: Přispěla k degradaci pedagogického vzdělání v očích učitelů. Byla pro ně výmluvným dokladem, jak pedagogové v centrální instituci hodnotí vysokoškolské učitelské vzdělání (a ovšem tím nechtěně i pedagogické vzdělání vlastní). Jak si má učitel vážít své odborné přípravy na vysoké škole, když ji v praxi dokáže nahradit sešitek návodů, vyžadující kromě trochy inteligence jen umění číst?

Vážnost pedagogické vědy byla i u studentů učitelských fakult dost nízká. Jevila se jim jen jako úzce účelové odůvodňování přízemní, neperspektivní školské politiky, plné formalismu. Přehnané úsilí ústředních metodiků degradaci pedagogiky jen dovršilo.

Osvobození učitele od přílišné reglementace jeho činnosti ve třídě, možnost svobodné volby vyučovacích prostředků a do určité míry i obsahu vzdělání, k níž v této době dochází, jsou přirozeně spojeny se zvýšením odpovědnosti za výsledky práce se žáky. Učitel však někdy dospívá k hořkému poznání, že jeho odborné pedagogické vzdělání má mezery, které mu, bohužel, účelnou volbu prostředků znemožňují. Pro učitelská učiliště to je a i v budoucnosti bude výzva stále naléhavější.

Postavení učitele na škole

Profesionální zdatnost učitele — stejně jako lékaře nebo inženýra — se projevuje především ve vážnosti, kterou získali u lidí, kteří profesi rozumějí,

tedy u svých kolegů, učitel v učitelském sboru. Výsledky učitelovy práce ve třídě, se žáky, jsou (kromě jeho osobních vlastností) základem jeho vztahu k ostatním učitelům školy, jeho postavení v učitelském sboru.

Škola je organismus, který jako každý složitý systém má určitou setrvačnost, vytváří a zachovává určité tradice, akceptuje a dodržuje vlastní poměrně stálou stupnici hodnot. Učitelský sbor život tohoto organismu formuje, ale je i jeho živou, tvořivou, formovatelnou složkou. Postavení, dosažené v učitelském sboru, umožňuje učiteli ovlivňovat — třeba nepřímou — život celé školy a spoluvytvářet tak obraz, který si o práci školy vytváří veřejnost.

Významnou roli při vytváření tohoto obrazu (image) hraje ředitel školy. Měl by to být učitel, který sám je ostatními učiteli jako pedagog respektován, protože dosáhl a trvale dosahuje ve své třídě vynikajících výsledků. Hospitace na jeho hodině by měla být pro ostatní učitele zajímavým a podnětným zážitkem. Osobnost se širokým rozhledem po kulturním dění, hluboce pedagogicky vzdělaná, dobrý znalec genetické, sociální a pedagogické psychologie, citlivý, ale důsledný organizátor společné práce. Nekompromisně vyžadující kvalitní výkon, ale přitom sebevědomý obhájce školy a jejich učitelů v případných konfliktech s veřejností a popřípadě i s nadřízenými úřady. Vzhledem k tomu, že život staví školy stále před nové problémy (v poslední době na příklad na celém světě před otázkou rozumného využití výpočetní techniky nebo — u nás před problémy spojené s demokratickým převratem a s rozpadem státu), měl by ředitel školy být motorem tvořivé práce na škole, poučeným znalostí obsahu i osudu netradičních řešení školských problémů v minulosti u nás i v zahraničí. Takový, jací byli ředitelé některých našich pokusných škol v třicátých letech a jací by měli být ředitelé bázových škol na pedagogických učilištích.

Postavení učitele v neučitelské (zvl. v rodičovské) veřejnosti

Postavení učitele ve společnosti záleží na *významu, který společnost přikládá vzdělání a výchově a míře, do níž je učitel schopen její představy o dobrém vzdělání plnit*. Vážila si tedy — a po konsolidaci poměrů si opět bude vážit — učitele, který ovládá svou profesí na vysoké teoretické i praktické úrovni.

Tím se znovu dostáváme k problematice učitelského vzdělávání a k spoluzodpovědnosti, kterou za postavení učitele ve společnosti mají naše pedagogická učiliště. Musíme si přiznat, že vážnost pedagogické vědy neutrpěla jen jejím politickým zneužíváním, že všechny nedostatky učitelského vzdělávání nelze svalovat jen na režim. Za největší nedostatek přípravy nové učitelské generace, jehož odstranění nebo zmírnění je v našich silách, pova-

žují nápadné odtržení pedagogické teorie od školské praxe. Problém názorně vynikne opět ze srovnání učitelského vzdělávání se vzděláváním lékařským nebo technickým.

Předmětem studia lékařství stejně jako studia učitelství je komplex několika málo věd základních a několika věd pomocných. Před jejich praktickým uplatněním je třeba provést jejich syntézu a podle přesné diagnózy konkrétního případu, který se má řešit, zvolit nejhodnější prostředky působení na žáka, resp. na pacienta. Zatím co však na lékařské fakultě vysokoškolských učitelé sami předvádějí studentům i tuto obtížnou syntézu i její promítnutí do praxe (jejich významná část vykonává praxi na klinikách), na učitelských učilištích se většinou ponechává neméně obtížná syntéza studentům a praxi vykonávají učitelé bázových škol zpravidla bez úzké souvislosti s přednášenou teorií.

Podle mého názoru je naléhavě třeba příkop mezi pedagogickou teorií a praxí na pedagogických učilištích zaplnit. Jen tak uznají studenti učitelství hodnotu studované teorie, jen tak získá pedagogika mezi ostatními vědami postavení, které jí patří.

Nevím, zda to není „science fiction“, ale řešením by mohla být nová koncepce bázových („cvičných“) škol. Ty by se měly stát zařízeními podobnými lékařským klinikám. Na nich by tedy pedagogové vzdělávající učitele měli sami vyučovat (a to na tom typu školy, pro který studenty připravují) stejně jako vysokoškolských učitelé — lékaři pracují na klinikách. Tak by i studenti učitelství poznávali vzorné praktické uplatnění syntézy teoretických poznatků získaných studiem.

Bázová škola by mohla a měla působit i jako laboratoř, kde by se zkoušely nová organizace práce, nové učební postupy a nové metody, kde by se školní práci otvíraly nové perspektivy. Působení profesora pedagogiky jako jednoho z vedoucích pracovníků této školy, na které by sám i vyučoval, by jistě přineslo prospěch školské praxi i pedagogické teorii. Stáž na takové bázové škole by mohla být i dobrou praktickou i teoretickou přípravou vybraných vynikajících učitelů na řídicí funkce. Tak by se bázová škola stala střediskem pedagogické tvořivosti celého regionu.

Zkušenosti lékařských a technických fakult lze ovšem na učitelské fakultě přenášet jen opatrně. Pedagogické vzdělávání má — nebo by mělo mít — mnohem širší záběr: *Učitel spojuje pro novou generaci minulost s budoucností*, odevzdává dospívající generaci nahromaděnou základní zkušenost minulých věků z různých oborů s perspektivou jejího využití k dalšímu rozvoji individuálnímu i společenskému. Mimoto úspěch práce se žáky vyžaduje poznání jejich individuálních vlastností a tedy obvykle mnohem delší čas než práce lékaře s pacientem. Potřeba poznat však už na universitě příklady vy-

soké úrovně praktické činnosti, která by byla v naprostém souladu s teorií, je oběma profesím, učitelské i lékařské, společná. Takový soulad lze zabezpečit nejlépe personálně, osobou profesora, osobou vysokoškolského učitele. Bez tohoto souladu nelze ani učitelskou, ani lékařskou, ani inženýrskou praxi vykonávat tvořivě a tedy s vysokou profesionalitou, která o postavení pracovníka ve společnosti nakonec rozhoduje.

Ještě poznámka na závěr

Nakonec ještě poznámka k oborovým didaktikám (k didaktikám jednotlivých vyučovacích předmětů), které by při přípravě studentů učitelství na vysoké škole mohly hrát mnohem významnější úlohu než dosud. Jsou to totiž pedagogické disciplíny, které jsou na „výstupu“ z teoretické části studia, na jeho přechodu k části praktické, bezprostředně jí předcházejí a přímo ji ovlivňují. Měly by proto studentům usnadnit onu obtížnou syntézu osvojených teoretických poznatků a zabezpečit (ukázat) její promítnutí do pedagogické praxe, realizované na bázové škole.

Je to ovšem úkol náročný. Vyžadoval by, aby učitelé oborových didaktik dokázali teorii vyučování svému předmětu na všeobecně vzdělávací škole a její historii (pokud je pro současnou praxi významná) sloučit s poznatky ostatních pedagogických disciplín i psychologie a sociologie a aby byli schopni tuto syntézu prakticky — ve třídě bázové školy — realizovat.

Didaktika obecná a oborová

Zpráva ze sekce

Sekci vedli prof. dr. Fr. Malíř, DrSc. a prof. dr. J. Maňák, CSc. Přítomno bylo 26 účastníků, předneseno bylo 17 příspěvků, z toho 1 zahraniční. Diskuse k předneseným referátům byla velmi živá, zapojili se do ní všichni přítomní.

Problematika, o níž sekce pojednávala, je neobyčejně rozsáhlá, přednesené referáty a diskusní příspěvky ji v úplnosti nemohly obsáhnout. Protože podávaná stručná zpráva nemůže ani referáty a diskusní příspěvky postihnout, uvedeme jen hlavní paradigmaty a problémy. Šlo zejména o tyto otázky:

1. Vztah vědeckých, technických a uměleckých oborů k příslušným didaktikám a k obecné didaktice.
2. Nejednotná terminologie a pokusy o její ujednocení.
3. Specifičnost metod a prostředků výuky v jednotlivých oborech a v jejich oborových didaktikách.
4. Výchova učitelů k tvořivosti.
5. Výcvik budoucích učitelů v komunikativních dovednostech.
6. Přeceňování odborné přípravy v učitelském studiu na úkor jejich vzdělávání v pedagogice a psychologii.
7. Možnosti oborových didaktik k výchově talentů.
8. Modely přípravy učitelů v různých vzdělávacích soustavách.
9. Ztráta prestiže pedagogiky, učitelů a možnosti nápravy.
10. Malá informovanost učitelské veřejnosti o nových poznacích v pedagogických a psychologických oborech.

Návrhy a doporučení:

1. Uspořádat seminář (konferenci) k řešení aktuálních otázek přípravy budoucích učitelů.
2. Zvážit možnosti založení referátového časopisu nebo bulletinu.
3. Zaslat dopis MŠTM o situaci oborových didaktik.

Didaktické myšlení jako učitelská způsobilost

Jaroslav Šturma

V osnovných materiálech se objevují nezřídka požadavky rozvíjet u žáků matematické, fyzikální, jindy historické a v poslední době třeba ekologické a politické myšlení. Podobné výrazy v souvislosti s požadavky na odborné učitele nacházíme v oborových didaktikách, např. v pracích J. Fenclové (Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky), V. Čapka (Teorie a metodologie základů didaktiky dějepisu) a dalších. V práci Singule — Vališová — Valenta je stať prvního z autorů věnována pedagogickému myšlení. Práce vyšla v r. 1991 na filosofické fakultě UK v Praze pod názvem Didaktika pedagogiky. Pedagogické myšlení je tam charakterizováno jako proces zprostředkovaného a zobecňujícího poznávání pedagogické skutečnosti. Z toho lze usoudit, že autorův přístup je především psychologický a gnoseologický. Oborová didaktici přistupují k této otázce sice také jako k intelektuálnímu procesu, ale jeho objektem jsou výhradně jevy daného oboru, tj. politické, fyzikální, historické. Pokud vůbec použijí termín ve spojení s didaktikou, pak třeba takto: Didaktické myšlení učitele fyziky, jako to učinila ve své monografii J. Fenclová (1984). Tam pohříchu termín není vymezen a krom názvu se vyskytuje velmi zřídka.

V pedagogicko-psychologické literatuře západní proveniencie se stále častěji termín zkoumá i užívá jako pedagogická reflexe, učitelovo myšlení apod. Nesnáze vznikají tam, kde nebývá přesně a důkladně vymezen termín „pedagogický, didaktický“, což je spojeno s předmětem a definicí pedagogiky u nás. Didaktika je právě zásluhou práce v oblasti oborových didaktik na tom o něco lépe. Domníváme se ovšem, že za to vděčí též snadnějšímu vymezení vzdělání a vyučování, než význačného pojmu výchova.

Tyto a podobné naše úvahy mohly by se zdát projevem pedagogického akademismu, leč uvědomíme-li si, že pedagogické myšlení je součástí kompetence každého pedagoga a didaktické myšlení profesní vybaveností každého učitele, akademické nejsou. Jakmile si stanovíme požadavek didaktického myšlení jako podmínku úspěšné činnosti učitele, stojíme jako vzdělavatelé učitelů před úkolem toto myšlení vytvářet, rozvíjet, zdokonalovat. Je to jistě věc výchovy, ale také výcviku a tréninku. Chceme-li vytvořit úspěšný výukový program, musíme nejen jeho cíl definovat pokud možno přesně, ale také jej operacionalizovat. Chceme tedy chápat didaktické myšlení jako komplex souvztažných procesů a úkonů, které předcházejí, doprovázejí a následují jakékoliv učitelovo počínání ve smyslu didaktického aktu, jehož je žák prvořadým objektem, účastníkem a partnerem vzájemné interakce. Toto myšlení je součástí didaktické reflexe učitele prováděné v různých rovinách,

např. každodenních učebních povinností, interaktivní (ve vztahu k žákům), sociálněpolitické (změny školského systému), teoretické a filosofické (smysl vlastní práce) apod.

Vychovatel z povolání i učitel se v rámci své profese při styku s žáky pohybuje ve třech dimenzích: Prvá je dána tím, jací žáci jsou, co existuje v přítomnosti. Druhá je dána tím, co může nastat z hlediska možností a předpokladů vychovávaných, třetí pak tím co nastat hledně musí, co se má stát, aby se prosadily a uspokojily požadavky a normy okolí, případně se dostalo vnitřním, tedy hovoříme-li s Kantem, mravním imperativům. V těchto dimenzích také uvažuje, zpracovává informace a rozhoduje se. Didaktické myšlení je neodlučitelné od pedagogického a didaktického jednání a konání. Didaktické jevy a fakty jsou vnímány, poznávány a samozřejmě i prožívány v situacích, které učitel zvládá právě podle úrovně svého myšlení více či méně racionálně.

Didaktické myšlení zahrnuje řadu psychických a intelektuálních funkcí a operací, např. analýzu, syntézu, rozhodování, hodnocení, projektování, regulování, řešení problémů a úkolů apod. Doprovázejí pedagogické jednání a činnosti, souvisí s kompetencí. Vždy však odněkud vycházejí a někam směřují: v místě, vzhledem k objektům pedagogického působení a v čase. Pedagogické situace jsou zejména při vyučování záměrně vyvolávány, diagnostikovány, anticipovány, regulovány, řešeny, usměrňovány dle konkrétních pravidel a norem konceptů, strategií, taktik, receptů a návodů. Učitel uvažuje a myslí na základě svého vzdělání a výchovy nebo odborné průpravy, podle osobních konceptů, svého přesvědčení, pedagogického kréda, případně ideálů.

Výchova i vyučování mají svoji logiku i dialektiku, každý jev má své příčiny i následky, svou podmíněnost, své limity. Interpretace je též produktem myšlení o poznaných nebo zaznamenaných faktech, kde hrají roli implikace, generalizace, srovnávání, kauzální analýza, zjednodušování, znázorňování, modelování, definování, atribuování, kombinování. Těmi se odborně zabývá psychologie, logika, heuristika a další obory, avšak v myšlení učitele fungují v komplexech a strukturách individuální povahy, které lze obecně modelovat. Zdá se, že nepropracovanějším subsystémem didaktického myšlení je rozhodování a rozhodovací činnosti, zejména učitelů. Existují četné modely a monografie, u nás např. H. Kantorková, Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství, SPN Praha, 1990.

Učitelovo rozhodování je jistě výrazným problémem, protože probíhá v situacích mnohdy velice složitých, často v extrémně krátkých časech, s vysokou odpovědností. Je totiž známo, že při výchově neexistují maličkosti a že nesprávná rozhodnutí mohou mít nedozírné následky ... Zkoumání didak-

tického i pedagogického myšlení je tedy aktuálním úkolem nejen didaktiky, ale výrazně interdisciplinární záležitostí. Metodologické nároky jsou značné, ale vyhovět jim lze právě ve spolupráci všech styčných oborů, hlavně obecné didaktiky, psychodidaktiky a oborových didaktik.

Vztahy mezi vědním oborem a oborovou didaktikou

Josef Halbych

V řadě pedagogických studií a oborově didaktických prací, dřívějších i současných, je vždy věnována určitá pozornost problematice speciálních či oborových didaktik, jak pro vyučovací předměty společenskovědné tak přírodovědné, na všech typech našich škol. V souvislosti s hlubokými přeměnami v naší společnosti a s postupující demokratizací společenského života zůstávají otázky výchovy a vzdělávání stále potřebnou a naléhavou problematikou. Je proto záslužné, že na naší Konferenci, konané v rámci 2. sjezdu České pedagogické společnosti, byla skupina oborových didaktik zastoupena. Toto, svým způsobem i nově informativní setkání oborových didaktiků po určité době, dává i novou příležitost znovu aktivovat a svým způsobem restituovat existenci oborových didaktik. Domníváme se, že nezanikly, ale že mají i nadále své místo v pedagogických disciplínách a své využití pro výchovný a vzdělávací proces.

Určitá stanoviska a myšlenky byly v tomto ohledu již vysloveny (viz *Pedagogická orientace* č. 5, 1992). Je třeba na ně reagovat a blíže se dotknout některých specifických otázek v nich obsažených. Již úvodem můžeme konstatovat, že tam vyslovené názory a předestřená hlediska je možné plně akceptovat. Současně je však třeba i říci, že při hlubším zamyšlení se nad touto problematikou by bylo zapotřebí některá východiska nově přehodnotit, ne pouze tradičně opakovat. Dále pak některé okruhy jevů oborových didaktik též pregnančněji definovat a včlenit je do nových souvislostí a vztahů.

Vztahové oblasti v poli působení oborových didaktik jsou velmi významné i též velmi citlivé. Je zde evidentní dichotomické členění základních vztahů. Jednak, vztah k vědnímu oboru a jeho disciplínám, z něhož vyvěrá věcný obsahový základ vyučovacího předmětu — učivo (a k němu přiřazované činnosti pro jeho realizaci ve vyučovacím procesu), jednak vztah k vědním oborům pedagogice a psychologii a k jejich dílčím vědním disciplínám (pedagogické psychologii). V poli působení oborové didaktiky je, z hlediska povahy vyučovacího předmětu, důležitý její vztah k základnímu

vědnímu oboru. Cílem krátkého příspěvku je na tento významný vztah upozornit, a to v zorném úhlu současného dění, jmenovitě ve smyslu informací sdělených v *Pedagogické informaci* č. 5, 1992.

Konstituování oborových didaktik jako mezních — styčných disciplín (mezioborově dimenzovaných), jakož i jejich další rozvoj a efektivní využívání, představuje tyto vědní disciplíny (pokud jim je tento charakter přiznáván), jednak jako obory povahy výzkumné, jednak jako obory studijně-pedagogické. V tomto druhém poslání oborových didaktik je pak třeba vymezit uplatnění didaktik v příslušných úrovních vzdělávání a výchovy prostřednictvím daných vyučovacích předmětů. Tj. oborová didaktika pro školy základní, střední i vysoké. K charakterizování zmiňovaných vztahů, jak již bylo zmíněno, nestačí pravděpodobně dosavadní obligátní proklamace, sebelépe míněné. A to zejména z toho základního důvodu, že ač jsou cíle, obsahy i realizační výstupy a aplikace oborových didaktik dostatečně známy, a srozumitelné i méně zasvěceným, nebývají jejich výsledky vždy zcela přesvědčivé. Výsledná snaha oborových didaktik není tudíž plně adekvátní svému proklamovanému poslání jako vědecké hraniční disciplíny i jako disciplíny studijní. To je také jeden z více důvodů, proč jsou například tyto disciplíny kritizovány a v podstatě i neuznávány (některými představiteli ze základních vědních oborů).

Dovolte mi, na základě výše uvedených konstatování, vyjádřit k této problematice několik názorů, jmenovitě k charakteru existujících vztahů mezi vědním oborem a jeho oborovou didaktikou. Domnívám se, že oba jmenované subjekty se mohou stát rovnocennými partnery pouze na základě určitých, přesně definovaných podmínek. Základní podmínkou je přitom skutečnost, již předem daná, že oba subjekty se ocitají ve jmenovaném poli působení oborové didaktiky. A to proto, že vědec, odborník, pokud působí pedagogicky, učí daný vyučovací obor (předmět). Známé tvrzení, že tím se vědec stává didaktikem „sui generis“ (svého druhu), může platit pouze za předpokladu, že k pedagogickému působení existuje předem daný výrazný talent. Z druhé strany vzato, oborový didaktik, působící pedagogicky a čerpající z vědního základu oboru, musí odpovídající základ vědního oboru ovládat, případně v jeho rámci i vědecky bádát (což se doporučuje zejména v úrovni vysokoškolské oborové didaktiky). Pokud tomu tak není (zejména v ovládnutí základů vědního oboru), výsledná práce oborového didaktika nemusí být dostatečně průkazná, nevzbuzuje důvěryhodnost (právě ze strany zástupců vědního oboru). To znamená, že na dobrém výsledku práce oborové didaktika se musí podílet nejen jeho dobrá znalost v oborech pedagogiky a psychologie, ale také solidní znalost příslušné vědy a vědních disciplín podle daného vyučovacího předmětu. Dlužno též podotknout, že

na méně dobrém výsledku pak závisí i určitou měrou reputace pedagogiky, didaktiky samé, čemuž tak ze strany vědního oboru není. Můžeme tedy ve stručnosti shrnout:

- a) důvěryhodnost výsledků z práce oborových didaktik příslušných vyučovacích předmětů na daných typech škol bude plně záviset na odpovídajících vědomostech a schopnostech z obou stran hraničních oborů,
- b) výsledky práce oborových didaktik musí být plně průkazné ve směru zlepšení výsledků vzdělávacího a výchovného procesu u jednotlivých vyučovacích předmětů, musí být tudíž i spolehlivě měřitelné.

V nové etapě dalšího vývoje a aplikací výsledků práce oborových didaktik se rýsuje též nové horizonty, v kontextu s celoevropským i světovým vývojem, spojeným s otázkami vzdělávání a výchovy. K tomu je též nutné přihlížet, v plném rozsahu, při analýze výchozího stavu a plánování dalšího směru rozvoje oborových didaktik jednotlivých vyučovacích předmětů.

Pedagogika a oborové didaktiky

Chrudoš Vorlíček

Jedním z problémů, jejichž studium má pro další rozvoj pedagogických věd základní význam, jsou vztahy pedagogiky a oborových didaktik. Výzkum výchovy jako celku a vedle něho výzkum určité dílčí oblasti výchovy existoval již v době, kdy se začala vytvářet pedagogická teorie. V některých případech jej konal současně jeden autor. Např. J. A. Komenský zpracovával problematiku výchovy komplexně a zabýval se rovněž teorií výuky některých vyučovacích předmětů. O. Chlup v publikaci *Středoškolská didaktika* analyzuje historický vývoj středního školství a popřevratové snahy o jeho reformu a vyslovuje se k tendencím projevujícím se ve vyučování jednotlivým středoškolským předmětům, tj. přistupuje k rozboru dané problematiky jednak pedagogicky, jednak pojednává o otázkách, jimiž se zabývají disciplíny označované dnes jako oborové didaktiky.

Oborové didaktiky formulovaly v uplynulém desetiletí některé významné myšlenky své metafedy. Do určité míry k tomu dala podněty konference konaná na pedagogické fakultě UK v Praze v roce 1981, která se pokusila osvětlit problémy oborových didaktik jako vědních oborů a jako studijních předmětů učitelského vzdělání. Na této konferenci nebyly vztahy pedagogiky, popř. didaktiky, a oborových didaktik předmětem jednání. Na čtyřech

následujících konferencích, tj. na konferenci na pedagogické fakultě Univerzity P. J. Šafárika v Prešově v roce 1982 (9), na konferenci pořádané filozofickou fakultou UK v Praze v roce 1984 (8), na konferenci na Pedagogické fakultě v Ostravě v roce 1988 (5), na konferenci na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 1990 (7) byly předneseny referáty o vztazích obecné didaktiky a oborových didaktik.

Teoretikové oborových didaktik se zejména vyslovili k těmto otázkám:

1. Na rozdíl od staršího pojetí, kdy tyto disciplíny, zprvu označované zpravidla jako metodiky, byly považovány za vědy pedagogické, byla přijata koncepce hraniční povahy oborových didaktik.
2. Překonáním aplikačního a integračního pojetí dospěly didaktiky některých oborů k pojetí komunikačnímu. Ve stati, objasňující toto pojetí v didaktice fyziky (2) byl naznačen význam a přínos didaktiky fyziky pro pedagogiku a vztah didaktiky fyziky a fyziky.
3. Při formulaci funkcí oborových didaktik jako studijních předmětů byla zdůrazňována jejich integrační funkce v učitelském vzdělání.
4. Byly vysloveny některé myšlenky týkající se struktury oborových didaktik jako studijních disciplín (1, 6).
5. Byla naznačena nutnost dohody o otázkách terminologických.

Pozornosti si zaslouží rovněž úvahy některých pracovníků v oborových didaktikách (2, 5), kteří poukazují na nesnáze, jež museli překonat při vytváření své odborné kvalifikace pro tuto oblast. Někteří z nich získali např. vysokoškolské vzdělání v přírodních vědách, v technice apod. a k zvládnutí pedagogiky, popř. i psychologie byli nuceni vyvinout značné úsilí.

Ke vztahu pedagogiky a oborových didaktik a k úloze oborových didaktik v integraci učitelské přípravy se vyjádřil V. Pařízek (4). Pedagogika jako obecná teorie poznává výchovu jako celek. Přitom odráží poznatky speciálních disciplín — je tedy „příjemcem“ — a zároveň poznává obecné rysy, tendence a souvislosti výchovy, které nejsou patrné z dílčího pohledu. Ve vztahu ke speciálním disciplínám je „dárce“, dává jim k dispozici poznání celku výchovy a její podstaty. V. Pařízek naznačuje vztahy pedagogiky a oborových didaktik po stránce terminologické a informační a poukazuje na sjednocující a řídicí roli pedagogiky i v oblasti základních metod a metodologie výzkumu.

Při posuzování teze o úloze oborových didaktik při integraci učitelské přípravy zaujímá V. Pařízek stanovisko, že integrace učitelského vzdělání je úkolem všech pedagogických a dalších disciplín, pokud svým obsahem a metodami vytvářejí schopnost studentů spojovat různé poznatky a vytvářet i tomu adekvátní dovednosti.

Poukázali jsme na některé problémy vztahu pedagogiky a oborových didaktik, které byly výslovně formulovány. Z historie školství a výchovy, zejména z období po roce 1945 je známo, že představitelé pedagogiky a oborových didaktik byli stále v kontaktu, že docházelo k diskusím při zpracování pojetí učitelského studia apod. Jestliže bychom však měli hodnotit kvalitu tohoto vzájemného vztahu, bylo by asi třeba říci, že šlo z velké části o stav paralelní existence, nikoli o soustavnější kooperaci. Analýza citační sítě publikací z oborových didaktik by ukázala, v kolika případech a které pedagogické publikace se staly „dárcem“ a naopak, jak pedagogika reagovala na publikace oborových didaktik.

Vědecká a publikační činnost v oborových didaktikách, jak o tom svědčí mj. vydání mnohých vysokoškolských učebnic těchto oborů v posledních desetiletích, se značně rozvinula. Pedagogika by tuto skutečnost měla více než dosud vzít na vědomí.

Pedagogika i oborové didaktiky jsou jednak vědní disciplíny, jednak studijní předměty na učitelských fakultách. Vznikají např. otázky: Jak by měl být uspořádán výklad pedagogiky, oborové didaktiky jako vědní disciplíny? Jak by měl být pojat výklad poznatků a metod uvedených věd ve studijních předmětech učitelského studia? Jak koordinovat strukturu a výklad pojmů pedagogiky a oborové didaktiky, popř. dvou oborových didaktik ve studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů tak, aby docházelo k žádoucí integraci?

Připomněli jsme pojetí oborové didaktiky jako hraniční vědy. Toto pojetí je odůvodňováno tím, že do teorie a metodologie oborových didaktik pronikají teorie a metodologie jiných oborů soudobé vědy, techniky, umění. Pedagogika jako věda o výchově dětí zatím jako hraniční věda chápána nebyla. Její situace je však analogická situaci oborových didaktik. Je možno z toho vyvodit závěr, že i pedagogika, popř. obecná didaktika, je hraniční vědou? Jaké konkrétní důsledky by to mělo?

Poukázali jsme na problém získání kvalifikace odborníka v oborové didaktice, jak si je uvědomují pracovníci tohoto oboru. Také příprava odborníků v pedagogice, zejména příprava vysokoškolských učitelů pedagogiky a obecné didaktiky, má své nesnáze. Jsou známy kritické poznámky nepedagogů a někdy i studentů učitelství o tom, že výklady z didaktiky nejsou spjaty s osvětlením konkrétních problémů, s nimiž se učitelé setkávají při vyučování určitému předmětu. Vysokoškolští učitelé pedagogiky by měli být zároveň odborníky v některém oboru, jemuž se vyučuje na základních a středních školách. Oborové studium pedagogiky se dosud zpravidla kombinovalo se společenskovědními obory, jen výjimečně s matematikou a s přírodními vědami. Vědečtí a vědeckopedagogičtí odborníci v matema-

tice a přírodních vědách by si měli uvědomit význam takového spojení studijních oborů a otevření kombinací s pedagogikou podpořit. Seznámení s metodami přírodních věd, matematiky a techniky by mohlo podstatně přispět k prohloubení metodologické kvalifikace odborníků v pedagogice. Vzhledem k rozdílnému charakteru pedagogiky, popř. didaktiky, a uvedených věd jde ovšem o úkol nelehký.

Ve studiích oborových didaktiků a pedagogů se poukazuje na nutnost zpřesňování terminologie. Oborové didaktiky pojednávají o problémech přesahujících vyučování. Překonává se pojetí tradiční didaktiky. Oprávněně se proto uvažuje o termínu oborové pedagogiky. Problematiku, na jejíž aktuálnost jsme se pokusili upozornit, je tedy možno vyjádřit jako vztahy pedagogiky a oborových pedagogik.

- [1] Čapek, V. — Pachmann, E.: Oborové didaktiky a jejich základní funkce (na příkladech didaktiky chemie a didaktiky historie). *Pedagogika*, 34, 1984, č. 5, s. 581–597.
- [2] Fenclová, J. — Kotásek, J.: Předmět a základní problémy didaktiky fyziky. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 4, s. 421–434.
- [3] Chlup, O.: *Středoškolská didaktika*. Brno, nákladem Nových škol v Brně 1935.
- [4] Pařízek, V.: Vztah pedagogiky a oborových didaktik při integraci učitelského vzdělání. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 2, s. 201–205.
- [5] Sborník konference k významu obecné didaktiky a didaktik předmětů v přípravě budoucích učitelů. Uspořádal J. Mrhač. Pedagogická fakulta v Ostravě 1990.
- [6] Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Praha 13.–15. října 1981.
- [7] Šimoník, O.: Didaktiky v přípravě učitelů. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 2, s. 224–225.
- [8] Teorie a praxe výchovy socialistického učitele. Informační bulletin FF UK 1/1985. Praha, Univerzita Karlova 1985, s. 45 an.
- [9] Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. Společenské vedy. Roč. XIX. Zväzok 2. Bratislava, SPN 1989.

K problému vzťahových súvislostí a sebapoňatia odborových didaktík

Branislav Pupala

Otázka postavenia odborových didaktík vo vzťahu k všeobecným pedagogickým disciplinám a k im relevantným vedným oblastiam je vari jednou z najfrekvencovanejších tém metodologicko-teoretických diskusií príslušných

odborníkov. Nie náhodou bola táto problematika naposledy predmetom osobitnej rubriky v *Pedagogickej orientácii* č.5, a je tiež jedným z nosných bodov rokovania sekcie Obecná didaktika a didaktiky oborové tejto vedeckej konferencie. Je celkom zrejmé, že opätovné nastoľovanie potreby riešenia vzťahových súvislostí spomenutej triády vychádza z iniciatívy a hlavne problémov vlastných odborových didaktík. Práve tie totiž tým, že „sedia na dvoch stoličkách“, pociťujú najviac nečistoty svojej autonómnej existencie, ktorá sa prejavuje aj pretrvávajúcimi ťažkosťami týchto disciplín pri presadzovaní sa ako svojbytných odborov.

Zo strany všeobecných pedagogických vied (najmä všeobecnej didaktiky) majú odborové didaktiky plnú podporu a akceptovanie. Ich vzájomný vzťah sa však často argumentuje skôr proklamatívnymi a nie celkom obsažnými vyjadreniami o vzťahu všeobecného a konkrétneho, teoretického a prakticko-aplikačného, či o potrebe vzájomného obohacovania, čo nie veľmi účinne napomáha funkčnejšej konkretizácii ich vzájomného prepojenia. I napriek tomu však netreba pochybovať o tom, ba treba to zdôrazniť, že odborové didaktiky sú výsostne disciplínami pedagogickými. Problém je však v tom, že dovolávanie sa odborových didaktík (v súčasnej predmetovej štruktúre) po autonómnej sebakonštitúcii, spôsobuje už na úrovni vlastných pedagogických disciplín viac ich odtrhnutosť a atomizáciu, ako vzájomné prepojenie, čo v konečnom dôsledku je jednou z príčin permanentného ohrozenia. Toto poznanie vylučuje vytváranie jednoznačnej autonómnosti spomenutých odborov, kde napr. vágne formulovaný vzťah všeobecného a konkrétneho má v skutočnosti výrazne difúzny charakter bez presného zvyrazňovania kompetenčných oblastí. Platí to tak pre všeobecnú didaktiku vo vzťahu ku komplexu odborových didaktík, ako aj vo vzťahoch odborových didaktík k sebe navzájom.

Pozoruhodným a snád' aj symptomatickým javom v línii problému ktorý tu diskutujeme je fakt, že v pozícii najviac neuznaných, ohrozených, či málo sebaistých odborových didaktík sa cítia byť práve tie, ktoré sú obsahovo najhomogénnejšie. Ide predovšetkým o *didaktiky jednotlivých prírodných, ale aj spoločenských vied*, ktorým na rozdiel povedzme od didaktiky telesnej výchovy, prvouky, či pracovného vyučovania, možno namiesto termínu odborová didaktika jednoznačne prisúdiť ekvivalent — didaktika vedného odboru — v pravom slova zmysle. Na jednej strane tým, že sa dané didaktiky konštitujú, resp. chcú konštituovať paralelne s im prislúchajúcimi vednými odbormi, ktoré na rozdiel od nich majú spravidla pre svoju exaktnosť a historickú tradíciu nepopierateľný vysoký status, dochádza zo strany týchto vied k povýšeneckému znevažovaniu a podceňovaniu príslušných didaktík. A práve tu si treba opäť uvedomiť význam chápania odborových

didaktík nie ako hraničných, ale výlučne pedagogických disciplín. Predmet skúmania i metodológia didaktík sa totiž vzťahuje výhradne do okruhu predmetu a metodológie pedagogického poznávania, čím sa snaha o akékoľvek porovnanie napr. didaktiky fyziky s niektorou z vlastných disciplín fyziky stáva nezmyselná a bezpredmetná. Navyše aj preto, že pedagogické disciplíny sú priestorovo viazané na špecifické pedagogické problémy a podmienky vlastného teritória, na rozdiel od exaktných prírodných vied, ktoré sú voči otázke priestorovej podmienenosti indiferentné.

Osobitnou a metodologicky vážnou sa však javí otázka, či je vôbec správne chápať a konštituovať nosné odborové didaktiky ako didaktiky vedných odborov. Isteže táto otázka spadá viac do okruhu všeobecných pedagogických (didaktických) otázok, avšak implicitne vyjadruje aj nevyhnutnosť koncepcnej sebareflexie súčasných odborových didaktík v zmysle nastolenej otázky. Treba pripomenúť, že odborové didaktiky v podobe didaktík vedných odborov nachádzajú svoju podporu v scientistických tendenciách všeobecnodidaktickej koncepcie, ktorá jednostranne akcentuje význam vedeckého poznávania v školskom vyučovaní, premietnutý až na úroveň vzdelávacích makroprojektov, a najmä všeobecných teoretických východísk pre tvorbu koncepcie jednotlivých učebných predmetov, ktorých hierarchická štruktúra sa uzavreto reprodukuje aj štruktúrou odborových didaktík. Prírodným dôsledkom tohoto stavu je aj konzervácia súčasnej predmetovej štruktúry učebných plánov (najmä na úrovni všeobecného vzdelávania), prejavujúca sa ťažkopádnosťou koncipovania a presadzovania nových učebných predmetov. Všeobecná scientistická orientovanosť odborových didaktík ich tak uzatvára do obmedzeného a obmedzujúceho rámca príslušnej vednej oblasti, pričom aj vlastné otázky štruktúry, v lepšom prípade na retrospektívu jej historického vývoja, ako na ontogenetické podmienky poznávacieho procesu detí.

Tak napr. reálny problém integrácie vyučovacích predmetov je z pozície súčasných odborových didaktík (ale aj didaktiky všeobecnej) primárne argumentovaný integračnými tendenciami vedeckého poznania. To je exemplárny príklad pedagogického scientizmu, ktorý ignoruje štúdium procesov kognitívneho vývinu dieťaťa, kde zákonitosti štruktúracie poznatkových schém objasňujú hlavný zmysel, dôvod i metodológiu integračných a diferenciacných prístupov v školskom vyučovaní. Je však málo pravdepodobné, že súčasné sebapoňatie odborových didaktík môže spieť k reálnemu rešpektovaniu naznačeného teoretického východiska. Ukazuje sa totiž, že odborové didaktiky by v daných intenciách mali uvoľniť svoje fixné väzby k doterajšiemu determinujúcemu rámcu im priliehajúcej vedy či vednej oblasti. A to aj z toho dôvodu, že *dominantným vzťahom pre vymedzenie ich predmetného*

zamerania nie je ich vzťah k jednotlivým vedám, ale vzťah k príslušným komponentom psychosociálnej a kognitívnej vybavenosti osobnosti dieťaťa (žiaci), vzhľadom k aktuálnej úrovni ich ontogenetického vývinu. Tým predpokladáme konštituovanie takých odborových didaktík, ako je napr. *didaktika prírodovednej výchovy, didaktika spoločenskovednej výchovy, didaktika umenia, či didaktika jazykovej výchovy*. Prítom na úrovni 1. stupňa ZŠ by malo v tomto zmysle ísť o integrované didaktiky (metodiky) — napr. metodiku rozvíjania senzomotorických zručností, metodiku rozvíjania intelektových schopností s kumuláciou tých oblastí elementárneho vzdelávania, ktoré na danej psychickej sfére participujú. Tak by bolo možné dospieť k zmyslupnejšej koordinácii v súčasnosti značne roztrieštených a navzájom izolovaných didaktík jednotlivých vyučovacích predmetov 1. stupňa ZŠ, ktorých nesúrodosť a veľké množstvo je aj predmetom kritiky súčasnej koncepcie štúdia učiteľstva pre prvý stupeň.

V tomto príspevku sme vzhľadom k obmedzenému priestoru naznačili len východiskové tézy teoretických myšlienok, o ktorých sa nazdávame, že by mohli mať zmysel pri riešení pretrvávajúcich problémov odborových didaktík. Ich podrobnejšia analýza, resp. konkretizácia je však už aj konkrétnym obsahom práce didaktikov, ktorá môže (resp. nemusí) potvrdiť opodstatnenosť takéhoto chápania postavenia odborových didaktík v triáde pedagogika — odborová didaktika — veda.

K možnosti etologického pojetí předmětu mateřský jazyk

Simeon Romportl

Pedagogické fakulty patřily k předním obětem reformátorské mánie totalitního režimu let 1948–1989 a institucionální klid jim nepřinesla ani doba revoluční a porevoluční. Bilanci smutných důsledků dění za poslední půlstoletí přenechávám historikům, rád bych však navázal na nepřetržitou aktivaci *existencionální* otázky, kterou s sebou tento proces nesl. V milosrdnější modifikaci nezní tato otázka jako alternativa, nýbrž jako problém diferenciacní (mlčky se přitom nepřipouští možnost konkurujících institucí stejného zaměření) : „Jak se na pedagogických fakultách bude koncepcie toho kterého oboru lišit od koncepcie téhož oboru na fakultách filosofických, přírodovědeckých, popř. jiných?“

Sám námět těchto diskusí, nehledě na to, že se v něm napoprvé i při všech rekursích prozrazovaly i dosud v něm ožívají myšlenkové návyky zfor-

mované způsoby administrativního řízení společnosti, svědčí o ignorování dvou nezbytných předpokladů: Instituce vysoké školy totiž jednak zahrnuje praktický účel (pokud to nemá být jen škola pro získání okrasného titulu), jednak je nebo svou podstatou má být pracovištěm vědeckým. Má tedy spoluurčovat charakter oborů své zájmové sféry tím, že do nich bude vnášet a bude v nich propracovávat aspekty orientované výše zmíněným cílem.¹ Charakter a míra tohoto spoluurčování mohou být v různých oborech různé; proto se zdržíme srovnávání a přistoupíme k problematice našeho oboru, jazykovědy.

Specifikum fakult vzdělávajících učitele se projevuje už v tom, že je na nich tato disciplína nezbytně diferencována poměrem předmětu, tj. jazyka ke vzdělávané osobě. Proto na nich nutno odlišovat nauku o mateřském jazyce od jazykovědy cizojazyčné. Případná námitka, že je uvedené kritérium vnější, nás přivádí přímo k jádru problematiky jazyka jako předmětu jazykovědy. Didaktik mateřského jazyka se např. nemůže spokojit koncepcí jazykovědy jako nauky o kódu viděném v abstrakci od subjektu — a moderní teoretická jazykověda jde v hlavních směrech touto cestou.² Již z jediného příkladu je zjevné, že se činnost didaktiků a pedagogů neobejde bez vlastních tvůrčích zásahů do samotné teorie jazyka.

Východiskem by ovšem mělo být zhodnocení oborového thesauru, resp. jeho relevantních linií. V tomto příspěvku bych rád aspoň letmo a orientačně nastínil charakteristiku vývoje, jakým se ubíral hlavní směr jazykovědného oboru od okamžiku, který můžeme nazvat kulminací jazykovědy. Zároveň bych rád doporučil pozornosti čtenáře určitou subdisciplínu, která se jazykovědě sice zatím jeví jako periferní, o níž se však domnívám, že obsahuje předpoklady možné restituace hodnot v jazykovědě kdysi uznávaných.

Konsistentní vývoj jazykovědy, jehož kořeny sahají až do humanismu, přerušil totiž asocianismus sedmdesátých let minulého století, tím že přenesl zájem z národních atributů jazyka na problematiku individuálního řečového aktu. Tak ve svých důsledcích abstrahoval jazyk od historie.³ Strukturalismus, jeho pozdní odnož (od počátku 20. stol. dodnes), vyloučil i zřetel psychologický, čímž abstrahoval jazyk od jakéhokoli subjektu. Od té doby se teoretická jazykověda rozvíjí převážně jako abstraktní nauka o kódu a v této své podobě nemá moc didaktiku mateřského jazyka oslovit.⁴

Řešení této situace, která je de facto krizí jazykovědy i didaktiky jazyka, vidím v extrapolaci mezi současným stavem těch disciplín blízkých jazykovědě, které obdobnou deformací nebyly postiženy nebo už takovou deformaci překonaly, a stavem i aspiracemi jazykovědy šedesátých let minulého století.

Jazykovědě nejbližší stojí etologie, tj. nauka o chování (nikoli psychologie — ta je poplatná stejným deformacím), přísně vzato součást biologie. Spolu

s ní považuje za základní modus existence svých objektů *vývoj*. Ze stejného důvodu se vědomě mezi biologické disciplíny řadila jazykověda šedesátých let 19. stol., která už tehdy ve vývoji spatřovala základní společnou vlastnost jazyků a živých organismů.⁵

Etologie považuje jazyk za součást repertoáru chování, a tedy za jeden z významných objektů svého zkoumání. Kromě toho prošla obdobnými neduhy, jakými prochází jazykověda. Po období komplexních, leč povrchních charakteristik chování různých biologických druhů (zenit darwinismu) byla zasažena vlnou úzkého experimentování s individuí (reflexologie, behaviorismus aj.). Posléze, ve třetí fázi (přibližně od dvacátých let našeho století), už rezignuje na explikaci chování morfologií a histologií substrátu i jeho funkční strukturou a zaměřuje se na chování samo, a to v nejširších souvislostech ekologických a sociologických, respektujíc především jeho *genezi*.⁶ Nespatřuje tedy už v subjektu ani „telefonní ústřednu“ (popř. i „bezdrátovou“), ani černou skříňku, nýbrž *celý svět*, který je jakoby protihráčem vesmíru a který disponuje specifickými kapacitami. Základním, organicky uceleným substrátem chování však pro ni není individuum (ani druh), nýbrž populace.

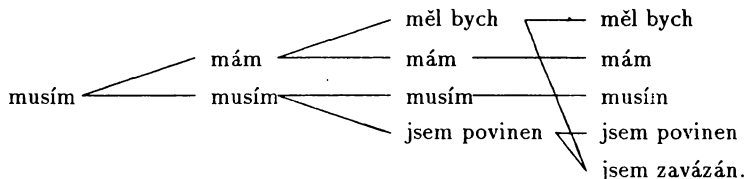
Etologie hierarchisuje chování i jeho subjekty a podává typologii ucelených figur chování, ale také typologii jejich geneze. Za typ geneze, jenž je heuristicky nejvýznamnější pro pochopení ontogeneze jazyka, nutno považovat *obligátní učení*. Uskutečňuje se na základě druhových předpokladů, ale konkretizuje se vždy do podoby specifické pro každou *populaci*. Uskutečňuje se pouze ve vymezených, tzv. sensiblních věkových fázích, jejichž umístění v časové ose ontogeneze je specifické pro každý druh, někdy i populace, a pro každou dovednost. Dovednosti získávané obligátní edukací nesmějí být v příslušné sensitivní fázi zanedbány, jinak vzniká tvor sociálně defektní. K edukaci obligátní se řadí edukace fakultativní, která už produkuje individuální rozdíly v nejvyšším chování. Dovednosti jí získané jsou už postradatelné, na druhé straně však představuje právě chování takto získané vstup do světa, v němž začínají mizet omezení. tedy do světa svobody. V ontogenezi jazyka se prolínají oba typy učení.

Extrapolací mezi současnou etologií (také současnými evolučními teoriemi)⁷ a jazykovědou šedesátých let minulého století (po odečtení parallaxe mezi etologií a jazykovědou) by bylo možno zkonstruovat představu jazykovědy v takové podobě, jakou by mohla mít, kdyby nebylo v sedmdesátých letech minulého století došlo k násilnému přerušení její tradice. Konstrukce takto získaná by se mohla stát inspirujícím plánem pro hledání takové teoretické základny, která by poskytovala půdu koncepčnímu řešení jazykově didaktických problémů.

Vybudování teoretické základny se stále více pocituje jako nutnost. Nevydá-li se — zvláště na fakultách pedagogických, neboť ty musejí do svých zájmů integrovat palčivou, a přitom heuristicky nedocenenou problematiku elementaristickou — nauka o mateřském jazyce a s ní i didaktika jazyka vlastní cestou, zůstanou nejen nezodpovězeny, ale patrně i nepoloženy mnohé otázky nejpodstatnější — i takové, které se v jiných oborech považují za samozřejmé. Jde o to uvědomit si, že učitel nemá žáka mateřskému jazyku *učit*, nýbrž má v žáku mateřský jazyk *rozvíjet*, má navazovat na jeho *idiolekt*, a ten vyvíjet a modifikovat. K tomu potřebuje učitel znát vývojové linie jazykových skutečností — obecně i v individuální konkrétnosti.

Několik příkladů: Učitel by měl vědět, na kterou z růstových linií formy se v tom kterém vývojovém období individua převážně fixuje význam relace (jejíž úroveň reflexe v jazyce mimochodem patří k důležitým ukazatelům mentální vyspělosti) — zda na souvětňnou, polovětňnou, pádovou (a předložkovou) nebo slovesnou — a zjistit míru obecnosti nebo individuálnosti takových charakteristik. Při prezentování nových relací by se mělo vycházet ze znalosti takovéto růstové tradice. O uvedené poznatky by se zvláště měla opírat strategie ozřejmování transformačních spojitostí, srov. Pláče, protože ... zemřel. Pláče nad ... (čí) smrtí / nad kým. Oplakává ... (čí) smrt / oplakává koho. Nebo Čeká, až se bratr vrátí. Čeká na bratrův návrat / na bratra. Očekává bratrův návrat / bratra.

Podobně by měla být zmapována geneze hodnot a typů ve sféře modálně temporální, měly by být ozřejmeny linie diferenciaci i míra stereotypizace prostředků, např. měnící se významové spektrum modálních sloves v závislosti na rozmnožování jejich inventáře. Jaké posuny ve významu modálních sloves způsobí např. růst jejich inventáře podle následujícího schématu:



Stejně významné je prozkoumání ontogenetické historie přeměny frází modálních na časové a naopak, srov. Will you come? You would come. Nebo ich möge, ich möchte atd. V předhistorické fázi vývoje češtiny muselo někdy docházet ve vědomí dítěte k přehodnocování plusquamperfekta v kondicionál, srov. Já bych přinesl (bych = původní aorist). Sluší zmínit ještě momenty morfologizace, např. mám vyhráno.

Mnohem dříve než dítě přišlo do styku se školou, muselo v jeho povědomí dojít k diferenciaci původního jednotného deiktického výrazu v částici

pronominální (odkazující na osobu nebo věc) a prosentenciální (odkazující na děj nebo událost).

Dalo by se jít až k samým počátkům řeči: dítě si muselo osvojit určité hlásky, aby u něho vznikl předpoklad k osvojení některých hlásek dalších. A nejen to: i první zvukové stereotypy mateřského jazyka předpokládaly již vysokou míru zkušenosti s vlastními mluvidly, jak o tom konečně mohou svědčit specifické potíže při učení jedinců defektních.

Uvedme ještě pro ilustraci jeden případ komparace, ze kterého vyplývá, že struktury na první pohled shodné (a příbuzné) mohou mít ve dvou jazycích zcela odlišné postavení vzhledem k odlišné ontogenezi. Přechodníky v češtině a ruštině představují útvary fylogeneticky blízké. Ontogeneticky se však přechodníky české od ruských výrazně odlišily poté, co byly vytlačeny z hovorové řeči. V ruštině (zvláště také v některých jejích nářečích) se proto přechodník objevuje v ranějších fázích ontogeneze, takže lze uvažovat i o tom, zda se zde vedlejší věta časová nebo příčinná necítí jako transformát přechodníku. V češtině naopak pociťujeme přechodníky jednoznačně jako transformáty vedlejších vět časových, příčinných nebo okolnostních. Nejdůležitější zde je ta skutečnost, že se v ruštině přechodník fixuje v jiné, ranější specifické sensibiliční fázi než v češtině. Svou specifickou fází ontogeneze je každá jazyková skutečnost poznamenána více než svým místem ve struktuře samotného jazyka. Z toho by měli vycházet zvláště ti, kdo připravují osnovy. Je třeba respektovat, že se subjekt snaží osvojovat si jednotlivé dovednosti selektivně podle fázové příhodnosti (přiměřenosti). Jako nejtěžší případ nerespektování fázové specifčnosti bych uvedl nerozlišování skutečností osvojovaných na základě edukace fakultativní a obligátní. Zjišťování fázové afinity jednotlivých jazykových skutečností bude však vždy znesnadňováno tím, že má edukační iniciativu škola.

Učitelovo působení má vlastně být systematickým inovováním určitého, vždycky již existujícího stavu. Hlavním kvalifikačním předpokladem by přitom měla být schopnost rozpoznat, které východisko (antecedens) již existujícího idiolektu (a jak) má pro dosažení toho či onoho didaktického cíle být aktivováno a modifikováno, přičemž přednostním kritériem má být fázová afinita jazykové skutečnosti. Uvedených zásad jsou si vědomi nebo je aspoň intuitivně pociťují všichni dobří učitelé. V tomto příspěvku na ně pouze ukazuji z pozice obecné jazykovědy, přičemž jsme se pokusil navrhnout teoretickou bázi pro systematickou explikaci a studium odpovídajících stránek jazyka.

Poznámky:

- 1 Proti zpochybňování takového práva lze argumentovat principem sub-

- jektivity vědy, srov. S. Romportl, Příspěvek k problematice profilu kateder bohemistiky na pedagogických fakultách v České republice. In: SbPedFMU, 1992.
- 2 Tento handicap dědí novější i současné školy jazykovědné od průkopníků strukturalismu. K pochopení stačí prolisťovat některé za zakladatelských děl světového strukturalismu (pro vyhraněnost a také dostupnost doporučuji např. L. Bloomfield, *Language*. 1. vyd. New York 1993; vyšlo v četných reedcích, např. New York 1964; u nás dostupno také v ruském překladu L. Bloomfield, *Jazyk*. Moskva 1968). Jako protiváhu tematizující tu sféru, kterou novodobá jazykověda zanedbala, pak doporučuji doslov I. Horáčka ke knize J. N. Panova: I. Horáček, *Jazyk očima biologa*. In: J. N. Panov, *Znaky symboly, jazyky*. Praha 1987, str. 286–301.
 - 3 Jednostranný zájem o detail vedl ke ztrátě schopností rozlišovat mezi vnějšími a vnitřními činiteli jazykového vývoje, v důsledcích pak až k popírání zákonitostí v jazyce. Iniciativa v prosazování takového přístupu k jazyku patřila Američanu W. D. Whitneyovi (W. D. Whitney, Schleicher and the Physical Theory of Language. In: *Oriental and Linguistic Studies. First Series*. New York 1872, str. 298–331). Jeho názory pak působily — bezprostředně i s odstupem času — na jazykovědu evropskou. V pozitivistické atmosféře let sedmdesátých pomohly konstituovat mladogramatismus (srov. jeho proklamace H. Osthoff — K. Brugmann, *Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen. Erster Teil. Vorwort*, str. III.–XX. Leipzig) a v druhém desetiletí našeho století strukturalismus (F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*. Paris 1916).
 - 4 Naštěstí má novodobá česká bohemistika dost autorů do té míry samostatných, že při psaní příruček dávají přednost principu kumulativnímu před projektivním (Šmilauer, Havránek, Jedlička), popř. vytvářejí široce pojaté koncepte originální (Trávníček, Bauer aj.). Didaktika českého jazyka se instinktivně orientuje především na ně, ovšem přijímá přitom spíše trpnou (receptivní) úlohu administrátora již hotového thesauru. Pokud se přece vzepne k vlastní kreaci teoretické, musí si vytvářet základy ad hoc, protože z fondu dominujících koncepcí jazykovědných prakticky čerpat nemůže.
 - 5 Tato koncepte logicky navazovala na aspirace jazykovědného romantismu, vyznačujícího se úctou k individualitě každého národa a jeho jazyka. Vynikala však hloubkou i přesností. Předním hlasatelem, vlastně tvůrcem evoluční jazykovědy se stal Auguste Schleicher (reprezentativní bibliografický výběr z jeho prací viz S. Romportl, In memoriam August Schleicher (+ 1868). In: SbFFBU A 36, 1988, str. 161–172; bibliografie 171–172). Proti němu pak militantně vystoupil Američan W. D. Whitney (srov. pozn. 3), ovlivněn metodologickým fundamentalismem a totalismem asociativní psychologie.
 - 6 Bohatý příkladový materiál k teorii a problematice *geneze* chování (ontogeneze i fylogeneze) přináší kniha H.–D. Schmidt, *Allgemeine Entwicklungpsychologie*. Berlin 1972. Český překlad (L. Švancarová a kol.) : *Obecná vývojová psychologie*. Praha 1978. Autor se však přece jen snaží nazírat chování v zorném úhlu psychologie. Pro seznámení s vlastní

- etologií lze doporučit M. Novacký — M. Czako, *Základy etologie*. Bratislava 1987, dále J. Gaisler, *Zoologie obratlovců*. Praha 1983. Kapitola „Etologie“, str. 140–174 a G. Tembrock, *Grundlagen der Tierpsychologie*.
- 7 Základním úkolem evoluční nauky je stanovit obecně, i pro každý taxon speciálně způsob zpětné vazby mezi činiteli ovlivňujícími vývojové proměny a mírou funkčnosti inovovaného orgánu, tvaru atd., resp. celé soustavy, již je inovovaný orgán součástí. Není třeba zdůrazňovat, že pro vývoj jazyka můžeme počítat i se zpětnou vazbou *aktivní*, kdežto pokud jde např. o vývoj organismů biologických, je zatím jedinou jistotou zpětná vazba pasivní. Protože je evoluční nauka disciplínou mezioborovou, je u ní nesmírně důležitá publicita. Pro jazykovědu by např. byla bývala dobře přijatelná teorie Darwinova, počítající jen se zpětnou vazbou negativní (přírodním výběrem), došla u biologů (asi rovněž právem) rozšíření tak velkého, že přesáhla hranice biologie a byla povšimnuta i jazykovědci — do jisté míry ke škodě samé jazykovědy, protože právě vinou této okolnosti se do jazykovědy spolu s myšlenkami podnětnými (sama zpětná vazba) dostaly i prvky zavádějící („boj o život“ aj.). Pokud jde o dnešní stav evoluční nauky, podal jsem o něm stručnou zprávu pro jazykovědnou obec ve SbFFBU, A 36, 1985, str. 149–151. Pro rychlý vývoj oboru by dnes již tato zpráva vyžadovala doplnění.

Český jazyk — vyučovací předmět a předmět vyučování

Karla Ondrášková

Vyučování mateřskému jazyku má ve škole výjimečné postavení. V hodinách mateřského jazyka musíme postupně naučit nejen teoretickému zvládnutí systému mateřského jazyka, ale osvojit si dokonale jeho písemnou (pravopisnou!) podobu a také naučit tomu zásadnímu, čemu má jazyk sloužit: komunikativním dovednostem. Proto si při zkoumání jazykových jevů všímáme nejen vztahu jazykového vyjádření ke skutečnosti, tzn. obsahu výpovědi, ale především formy výpovědi.

Poznávání mateřského jazyka má rovněž výchovné hodnoty. Český jazyk byl vždy v minulosti, a jsme toho svědky i v nejčerstvější současnosti, téměř synonymem národa. Zodpovědným přístupem k výuce mateřského jazyka ve škole, dodržováním norem spisovné češtiny můžeme významně přispět k vlastenecké výchově a vychovat z žáků uvědomělé uživatele mateřského jazyka.

Tato dvě hlediska, didaktické a výchovné, jsou v jazykové výchově žáků tak těsně spjata, že nemůžeme mluvit jen o jednom z nich.

Je obecně přijímáno, že nejdůležitějšími činiteli v jazykové výchově dětí jsou: rodina, škola a prostředí, ve kterém dítě žije. V centru našeho zájmu je škola, která může nejvíce ovlivnit změnu vyjadřování žáků. Někteří psychologové a jazykovědci přirovnávají ovládnutí nového způsobu vyjadřování, tzn. takového, jakého vyžaduje škola, k ovládnutí jazyka cizího. V průběhu školní docházky si člověk osvojí komunikační dovednosti a užívání psaného jazyka, uvědomí si postupně všechny úlohy, které jazyk ve společnosti plní.

Hlavním cílem vyučovacích hodin jazyka českého je rozvoj vyjadřování žáků, to znamená, že je zřetel kladen na komunikativní dovednosti. Dočteme se o tom v osnovách, potvrdili nám to v anketě shodně učitelé i kandidáti učitelství. Je tomu však ve skutečnosti skutečně tak? Učíme v hodinách mateřského jazyka jazyku, nebo jen o jazyku?

Vyjadřování dítěte přicházejícího do školy se rozvíjí od nejranějšího dětství. Tento proces nedosahuje stejné úrovně ve všech rovinách jazyka. Naše zkušenosti i četné výzkumy potvrzují, že širě jazykového vyjadřování je u dětí stejného věku různá. To je jeden z důvodů, proč jazyková výchova žáků vyžaduje tvůrčí práci učitele. Na učitele také závisí, zda vzdálenému cíli, nazvanému rozvoj vyjadřování, podřídí i dílčí cíle jednotlivých vyučovacích hodin. Způsoby práce učitele ovlivňují podle mého názoru tyto činitele:

Především je to *tradice*. Učitelé učí takovým způsobem, jak byli kdysi sami ve škole vyučováni. To znamená, že převážně učí o jazyku. Jednotlivé části mluvnice přenášejí postupně podle osnov do vyučování bez větší snahy o jejich interpretaci. Dokonce i některé díly učebnic mateřského jazyka pro první stupeň základní školy bychom mohli považovat za jakási školní kompendia gramatiky neumožňující učiteli jiný než teoreticko-poznávací způsob vyučování. Přitom mnozí učitelé sami přiznávají, že gramatika je věda příliš abstraktní, příliš těžká a nudná, zvláště pro žáky mladšího školního věku. Domnívají se, že žáci nemají jazykové vyučování v oblibě proto, že se tam učí pro ně nepochopitelné věci.

Zdá se, že by situaci mohlo změnit funkcionální vyučování jazyka, tj. takové, které by žáky připravovalo na jejich vlastní jazykovou praxi. To by vyžadovalo upustit od obecně uplatňovaného teoreticko-poznávacího cíle hodiny. Místo vyučování nauky o jazyku pro nauku o jazyku se soustředit na hlavní cíl, tj. rozvoj verbálního vyjadřování žáků.

Jak by se to mohlo realizovat? Učitel by měl především prostudovat pozorně vyučovací osnovy z hlediska rozvoje vyjadřování. Z jednotlivých tematických celků osnov vybrat ty, které tvoří soustavu znalostí o jazyku nezbytnou k tomu, aby jazyková správnost i jazyková vytříbenost mohly být rozvíjeny odpovídajícím způsobem a ne jen imitativně a intuitivně. Na tyto oddíly soustředit větší pozornost při výkladu i procvičování. Čistě te-

oretickým tématům věnovat, zvláště na nižším stupni základní školy, méně času

Další z činitelů ovlivňujících práci učitele je to, že *výchova jazykových schopností a dovedností žáků by se měla stát centrem práce v hodinách mateřského jazyka*. Ideální stav by byl, kdyby učitel dokázal zorganizovat vyučovací hodiny tak, aby žáci při práci s textem a při plnění úkolů pocítili potřebu být teoreticky vyzbrojeni, aby se sami přesvědčili o užitečnosti svých teoretických znalostí. Proč bychom nemohli mít např. taková témata vyučovacích hodin: Jak posluchače zaujmout svým vypravováním? Jak formulovat svoji žádost, abych byl úspěšný? Jak si dělat poznámky z textu, abych se podle nich mohl doma učit?

Odpovědně by se také měla řešit otázka, zda by se alespoň v nižších ročnících nemělo spojit jazykové vyučování se slohovým. Výcvik v jazykové kompetenci žáků by si vynutil následující úpravy:

- Změnit dosud převážně užívané vyučovací metody na metody zakládající se na praktických činnostech žáků.
- Omezit metody výkladové a problémové, které realizují jen teoretické a poznávací cíle.
- Organicky začlenit do hodin jazyková cvičení.

To všechno se lehce říká, ale hůř provádí. Gramatická teorie, se kterou se žák v hodinách českého jazyka seznamuje, neovlivňuje automaticky (nebylo to aspoň dosud prokázáno) jeho jazykové dovednosti. Aby tomu tak bylo, je třeba vyučovací hodiny plánovat s ohledem na cíl, metody i výběr cvičení.

Odpovědnost za rozvoj vyjadřování žáků nenese jen učitel českého jazyka (i když rozvoj vyjadřování je hlavním cílem hodin mateřského jazyka). Měli bychom se tedy zamyslet i nad tím, jak se vlastně vyjadřování rozvíjí v ostatních vyučovacích hodinách. Jak vypadají mluvní akty učitelů, jakým způsobem vedou učitelé školní dialog, jaké druhy výpovědi užívají a jak řeč učitele ovlivňuje úroveň vyjadřování žáků?

Dále je třeba si uvědomit, že *školní dialog je verbální interakce mezi žákem a učitelem*. Jestliže bychom chtěli důkladně popsat školní dialog, museli bychom se stejně měrou věnovat každému z účastníků, oběma stranám. Naše vlastní dlouholeté výzkumy i výzkumy další jsou většinou věnovány vyjadřování učitele.

Závěrem uvádím výsledky výzkumů, které mají obecnější platnost.

Na základní škole se výkladové hodiny vyskytují poměrně řidce. Setkáváme se buď s vysvětlováním nové látky, nebo s doplňujícím vysvětlováním, ke kterému je učitel inspirován v průběhu hodiny. Vysvětlování nevyvolává u žáků žádnou verbální aktivitu. Při výkladu se učitel neobrací k žákům

otázkami, nevyvolává diskusi. Učitelova verbální aktivita je téměř vždy nadměrná. Učitel obvykle i sám předpokládá, co by žákům mohlo činit potíže, na co by se eventuálně mohli ptát a často si sám odpovídá dříve, než by tak mohli učinit žáci. Následné otázky učitele jsou formulovány tak, aby odpovědi žáků byly jednoznačné. Žáci sami otázky nepokládají. Učitel řídí hodinu takovým způsobem, aby se i po verbální stránce vyvíjela podle předem připraveného plánu.

V hodinách se neseťkáváme s ničím podobným, co bychom mohli nazvat polemikou či diskusí. Dialog více jak dvou osob se ve sledovaných hodinách vůbec nevyskytoval. Pokud hovořil učitel se žákem, zbytek třídy mlčel.

Z vyučovacích metod se vyskytuje v hodinách převážně heuristický rozhovor. Vidíme ovšem, že jde spíše o pseudoheurézu. Vyučující se snaží realizovat osnovy, chce se vejít do časového úseku a vybírá ty vyučovací metody, které jsou z jeho pohledu nejučinnější a nejefektivnější. Proto vyhrává metoda heuristického rozhovoru.

Zvláštní pozornost by si jistě zasloužily učitelovy projevy souhlasu s výkonem žáka: „Dobře, velmi dobře, posaď se.“ Chybí obsahově bohatší pochvaly mobilizující žáky k další práci.

V našem materiálu máme více jak dvě stě zaznamenaných vyučovacích hodin mateřského jazyka. Všechny jsou vedeny podle jednoho schématu. Komunikace je řízena zásadně učitelem, který je stranou iniciující i rozhodující o způsobu komunikace ve vyučovací hodině. Školní dialog pak má podle našeho názoru spíš záporný vliv na rozvoj vyjadřování žáků.

Jak tedy pracovat ve vyučovacích hodinách, abychom se nepřiblížili tomuto negativnímu obrazu školní komunikace? Vyučující si musí uvědomovat, že jeho mluvní aktivita znemožňuje žákům verbálně se účastnit vyučování. Nezavrhuji zcela heuristický rozhovor. Musím se však snažit užívat takových metod, které dovolí žákům vyjadřovat se volně, spontánně a uvědoměle. Metod je mnoho, byly nesčíslněkrát popsány. Jednou z nich (učitel se jí přímo úzkostlivě vyhýbají) může být např. i tichá práce s textem.

Žák by měl mít také čas na to, aby si svoji odpověď v klidu rozmyslel. V naší škole se dnes žádá odpověď okamžitá, obsahově správná, jazykově často primitivní a zůstávající na půl cesty („Stačí, sedni si.“). Ideální stav by nastal, když by sami žáci zadávali otázky a odpověď hledali v textu. Málo se užívá metod problémových, které jsou beze sporu na učitelovu přípravu mnohem náročnější.

Žáci by měli být také v každé hodině seznámeni s cílem práce. Jen cílevědomá práce a vědomí, že se učím sám pro sebe, může být důvodem k tomu, že ze školního dialogu se stane přirozený dialog rovnocenných partnerů. Nesmíme zapomínat též vytvořit žákům podmínky psychického komfortu

a jistoty. Napjatá situace, která panuje v našich školách a v celém státě nevytváří atmosféru klidu a důvěry. Klid a pohoda jsou podmínkou tvořivé verbální komunikace ve vyučování.

- [1] Dyduchowa, A.: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Krakow, WN WSP w Krakowie 1988.
- [2] Maňák, J.: *Náčrt didaktiky pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov*. Bratislava, SPN 1989.
- [3] Nagajowa, M.: *Kształcenie języka ucznia w szkole posstawowej*. Warszawa, PWN 1985.
- [4] Ondrášková, K.: Charakteristiky komunikativní situace po příchodu žáků do základní školy. In: *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku*. Sborník referátů z mezinárodní konference. Brno UJEP 1986, s. 87–91.
- [5] Ondrášková, K.: Úloha otázek učitele ve vyučovacím dialogu na 1. stupni základní školy. In: *Škola, jazyk, literatura*. Sborník prací pedagogické fakulty UJEP 1986m s, 139–157.
- [6] Ondrášková, K. — Uher, F.: Fungování textů jazykové části učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy z komunikativního hlediska. In: *Acta universitatis Carolinae. Philologica 4–5, Slavica Pragensia XXXII*. Praha, UK 1988, s. 415–427.

Didaktika fyzika a psychologie

Josef Trna

Interdisciplinárnost didaktiky fyziky přináší řadu dosud nevyřešených problémů, patří k nim analýza vztahu didaktiky fyziky a psychologie. Postavení obou vědních disciplín v systému věd implikuje existenci společných předmětů zkoumání, propojené problémové a pojmové struktury, metody výzkumu aj. Užitečnost vzájemné spolupráce didaktiky fyziky a psychologie je možno pokládat ze zjevnou. Přesto jsme se pokusili tuto skutečnost doložit ověřením dvou hypotéz:

- I. Provázanost problémové a pojmové struktury a
- II. Použitelnost poznatků psychologie v didaktice fyziky.

Doufáme, že tento malý výzkum bude užitečný při rozvoji vztahů mezi oběma vědami.

I. Provázanost problémové a pojmové struktury didaktiky fyziky a psychologie.

Potvrzení této hypotézy jsme se pokusili realizovat analýzou problémové a pojmové struktury didaktiky fyziky se zaměřením na psychologické prvky. Analyzovali jsme jednotlivé oblasti problematiky didaktiky fyziky, jejichž zdařilé třídění sestavila Fenclová (1, s. 26–27) :

1. Vědecký systém fyziky z hlediska didaktické komunikace.
2. Didaktický systém fyziky.
3. Výukový projekt fyziky a jeho prostředky.
4. Výukový proces fyziky.
5. Výsledky výuky fyziky a jejich hodnocení.
6. Fyzikální vzdělávání a jeho uplatnění.
7. Výchova a vzdělávání učitelů fyziky.
8. Metodologie a historie didaktiky fyziky.

Podrobná analýza jednotlivých oblastí (1.–8.) nás přivedla k následujícím úkolům didaktiky fyziky, ve kterých je počítáno s pomocí psychologie:

- a) Analýza potřeb jedince i společnosti, které jsou uspokojovány fyzikálním vzděláváním — např. orientace člověka v moderní společnosti, profesní seberealizace jedince, všeobecný rozvoj (kulturance) osobnosti atd.
- b) Vytvoření pružného a adaptabilního systému cílů fyzikálního vzdělávání odborníků — fyziků a široké „nefyzikální“ populace, tj. odborného a všeobecného fyzikálního vzdělání.
- c) Sestavení projektů fyzikálního vzdělávání, plnicích systém cílů (viz b) s těmito nejvýznamnějšími atributy:
 - optimální motivování žáků, studentů a celé populace,
 - maximální efektivita vzdělávání,
 - respektování psychických možností vzdělávaných,
 - optimální vyvážení informativní a formativní složky vzdělávání,
 - rozvoj zájmu o fyziku u talentovaných jedinců,
 - vytvoření kladně emotivního vztahu společnosti k fyzice a fyzikálnímu poznávání,
 - aktivizace vzdělávaných jako subjektů vzdělávání,
 - vhodná motivace učitele fyziky a vzdělávacích institucí vedoucí ke stálému sebezdokonalování procesu fyzikálního vzdělávání.
- d) Konstrukce objektivních a účinných metod a forem hodnocení celého průběhu fyzikálního vzdělávání, zejména jeho výstupů ve formě vědomostí, dovedností a postojů

Uvedená skupina fyzikálně-didaktických problémů je evidentně vlastní i výzkumu psychologickému, navíc nutnost pomoci ze strany psychologie je zřetelně ve fyzikálně-didaktické literatuře vyslovována.

Provázanost pojmových struktur didaktiky fyziky a psychologie jsme ověřili analýzou psychologických pojmů ve stejné monografii (1, s. 10–101), kde je uvedeno jádro problémové struktury didaktiky fyziky. Výskyt psychologických pojmů je následující:

Četnost výskytu pojmu	Pojem
1–2	fantazie, motivace, návyk, paměť, psycholog, psychický proces, psychologická diagnostika, vědomí, vnímání, záliba
3–5	nadání, prožívání, představa, psychika, výcvik
6–9	chování, osobnost, postoj, potřeba, znalost
10–19	dovednost, schopnost, psychologie, zájem
20–29	—
30–39	myšlení
40–49	učení
50–59	—
60–69	vědomost

Rozbor druhů a četnosti psychologických pojmů ve významném fyzikálně-didaktickém textu umožňuje stanovit závěry:

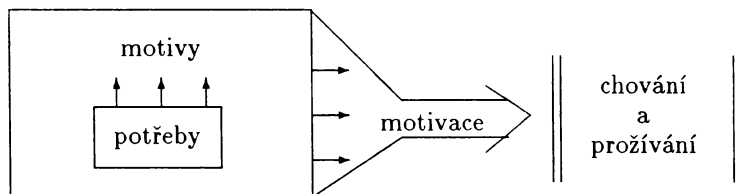
- Didaktika fyziky se neobejde bez užití řady základních psychologických pojmů.
- Psychologické pojmy jsou ale často v didaktice fyziky užívány nepřesně, dokonce i nesprávně.
- Mnohé psychologické pojmy, které lze vhodně v didaktice fyziky využít, chybějí či se vyskytují jen výjimečně.
- O nedokonalosti v užívání psychologických pojmů svědčí i výrazná odlišnost v četnosti blízkých a rovnocenně významných pojmů.

Obdobné výsledky přináší i problémová a pojmová analýza dalších fyzikálně-didaktických prací jako např. (2), (3), (4). Značně chudé jsou i citace psychologické literatury. To vše svědčí o správnosti hypotézy o provázanosti problémové a pojmové struktury didaktiky fyziky a psychologie; navíc se projevila nahodilost a značná nekoordinovanost společného řešení uvedených problémů.

II. Použitelnost poznatků psychologie v didaktice fyziky.

K prokázání hypotézy o použitelnosti psychologických poznatků v didaktice fyziky jsme zvolili *motivaci*, jež je často zmiňována ve společné fyzikálně-didaktické a psychologické problematice.

Motivace v psychologii: Motivace je chápána jako psychický proces vedle pozornosti, čítí a vnímání, představ, paměti, fantazie, myšlení, sdělování, emocí, citů, snah a vůle (5, s.142). Motivace je považována za psychický proces, ve kterém se realizují motivy, jako jedny z nejnvýraznějších vlastností osobnosti (společně se schopnostmi, temperamentem a postoji — (5,s.106) — tvoří motivy strukturu osobnosti). Přikláníme se k Youngově definici motivů jako faktorů, které vzbuzují, udržují a zaměřují chování; nesouhlasíme s Madsenovou představou o pouhé energetické stránce motivace. Uznáváme rozhodující význam potřeb jako základních elementárních motivačních dispozic v soulase s Murrayem a jeho teorií potřeb jako „hypotetických sil existujících v organismu“ (5,s.125). Vzájemné vazby uvedených pojmů naznačuje schéma:



Za významné atributy motivace bereme fyziologickou teorii motivace (Stellar, Sudakov, Anochin, Uznadze), Stagnerovy a Karwoského principy motivace (ekvilibria, dominance, percepce cíle a sekundárního posilování), motivaci prožívání (s kladnou a zápornou motivací), variabilitu motivačních faktorů, voluntarizaci motivačního procesu, interakci motivace a poznávacích procesů. Souhrnně lze říct, že psychologické základy motivace, které promítáme do didaktiky fyziky, jsou tvořeny myšlenkami teorií motivace psychologů učení (Young) a psychologů osobnosti (Allport, Maslow, Cattell).

Motivace v didaktice fyziky: Třebaže je motivace společně se složkami poznávacími, prováděcími a kontrolními (6,s.85) bází procesu učení, je jí věnována minimální pozornost. Vyučování fyzice jako činnost učitele a učení se fyzice jako aktivita žáka jsou lidské činnosti, které musejí být motivovány. Motivace učitele je zcela na okraji pozornosti didaktiky fyziky (a nejen jí), motivace žáka ve výuce fyziky není propracována dostatečně. Obdobná situace je však i v obecné didaktice. Mojžíšek (7,s.73) zahrnuje motivač-

ní metody do své sjednocující klasifikace vyučovacích metod jako „metody usměrňující zájem“. Skalková (8,s.83) hovoří o „motivačních předpokladech vyučování“. Vyjdeme-li z psychologických základů motivace, nemůžeme souhlasit se zařazením motivace mezi vyučovací metody. Důvodů tohoto odmítnutí je několik:

- a) Jestliže vyčleníme motivační metody (např. viz Mojžíšek), jako zvláštní skupinu vyučovacích metod, naznačujeme tím, že v ostatních vyučovacích metodách motivace není, či je nevýznamná. My se však domníváme, že není možno aplikovat jakoukoliv vyučovací metodu, která by žáka nemotivovala — ať kladně, tak záporně. Dovedeno do absurdity — žák, který nebude pro výuku nijak motivován do školy vůbec nepřejde. Z tohoto důvodu se musí motivační složka objevit ve všech vyučovacích metodách, proto ji nelze vydělit jako zvláštní metodu.
- b) Provedeme-li rozbor jednotlivých dílčích motivačních metod, pak zjistíme, že je lze zařadit do zbývajících metod: rozhovor a vyprávění, demonstrace jsou přímo expoziční metody; aktualizace obsahu, uvádění příkladů z praxe, ilustrace — jsou nedílnou součástí jednotlivých expozičních metod; podněcování výzvou, pochvalou by nemělo chybět v žádné vyučovací metodě. Tak nám nezůstane žádná speciální didaktická aktivita, pro kterou bychom byli nuceni vytvořit zvláštní skupinu vyučovacích metod.
- c) Mezi základní charakteristiky vyučovací metody patří i pedagogicko-didaktická specifická (přitom motivace se užívá i v jiných oblastech), rozvíjení žáka vědomostmi a dovednostmi (motivace je zaměřena na osobnost žáka a ne na předávání vědomostí a vytváření dovedností), vyučovací metoda se má stát i obsahem výuky — žák se má naučit užívat vyučovací metody samostatně (tento cíl si motivace neklade: je problémem, aby žák sám sebe uvědoměle motivovaly).
- d) Vyučovací metody jsou výrazně univerzální, na rozdíl od nich postupy motivační jsou silně individualizované — závislé na osobnosti jedince — žáka.

Odmítáme-li zařazování motivačních postupů do výuky nazývat motivační metodou, je třeba řešit alternativní terminologii. Jako optimální se nám jeví termín: *motivační technika*. Můžeme ji definovat jako postup, kterým je ve výuce realizována motivace žáka, a to v libovolné vyučovací metodě a formě: základní vlastností motivační techniky je její incentivní hodnota. Volba termínu byla, mimo jiné, ovlivněna současnou tendencí vedoucí k výukovým technologiím. Mimo oblast pedagogiky, obecné a oborové didaktiky

je vhodné doplnění termínu na: *vyučovací motivační technika*. Klasifikace motivačních technik je determinována třídícím kritériem. Při klasifikaci vyučovacích motivačních technik se jeví jako užitečná tato kritéria:

- I. Oblast možného použití — obecné, odvětvové a předmětové vyučovací motivační techniky.
- II. Druh vyvolané motivace — kladné vnitřní, kladné vnější a záporné vnější vyučovací motivační techniky.
- III. Druh aktualizované výukové potřeby — poznávací, sociální a výkonové vyučovací motivační techniky.
- IV. Předmětový původ zdroje motivace — vnitřně-předmětové a mezipředmětové vyučovací motivační techniky.

Ve výuce fyziky se můžeme setkat s řadou motivačních technik, na něž lze uplatnit výše uvedená třídící kritéria. Mnoho objektivních důvodů nás přivedlo k bližší analýze skupiny poznávacích kladně motivačních technik ve výuce fyziky. Na tuto perspektivní skupinu technik jsme použili třídění IV. a dospěli jsme tak k následující klasifikaci:

Poznávací kladně motivační techniky ve výuce fyziky

↓
vnitřně-předmětové

↓
mezipředmětové

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Neuvědomělé fyzikální pozorování a experimentování. 2. Modelování fyzikálních jevů. 3. Systematizace fyzikálních poznatků. 4. Podobnost a analogie fyzikálních jevů. 5. Problémové fyzikální úlohy a projekty. 6. Jednoduché fyzikální experimenty, fyzikální hračky. 7. Empirické a intuitivní fyzikální poznatky. 8. Fyzikální naučné filmy a video-programy. 9. Fyzikální paradoxy, kouzla a hříčky. 10. Fyzikální humor. | <ol style="list-style-type: none"> 11. Aplikace fyzikálních poznatků v technice a jiných vědách. 12. Historie fyzikálních objevů, životopisy fyziků. 13. Fyzika v životě člověka. 14. Výpočetní technika ve fyzice. 15. Vědecko-fantastická literatura a film. 16. Fyzika a umění. 17. Citáty významných fyziků. 18. Filosofické aspekty fyziky. |
|--|--|

Nyní nastává fáze podrobného rozpracování „didaktické technologie“ jednotlivých motivačních technik, čemuž se intenzivně věnujeme. To však nestačí, je třeba s těmito vyučovacími motivačními technikami seznámit učitele fyziky a neprodleně je zařadit do studijních programů učitelské přípravy. Dovednost učitele fyziky ve zvládnutí těchto technik však vyžaduje i dovednost jejich aplikace v různých vyučovacích metodách a formách, na což též nelze zapomínat.

Je též velmi pravděpodobné, že při řešení aktuální fyzikálně-didaktické problematiky vzniknou myšlenky, které zpětně obohatí psychologické poznání chování a prožívání člověka při poznávacím procesu. Proto jsme přesvědčeni o potřebě a užitečnosti těsné spolupráce didaktiků fyziky a psychologů.

- [1] Fenclová, J.: Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky. Praha, SPN 1982. 160 s.
- [2] Kašpar, E. a kol.: Didaktika fyziky — obecné otázky. Praha, SPN 1978. 365 s.
- [3] Vachek, J., Lepil, U.: Modelování a modely ve vyučování fyzice. Praha, SPN 1980. 224 s.
- [4] Haspas, K. a kol.: Methodik des Physikunterrichts. Berlín, VVVV 1970. 264 s.
- [5] Hyhlík, Fr., Nakonečný, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN 1973. 287 s.
- [6] Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, 250 s.
- [7] Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha, SPN 1977. 328 s.
- [8] Skalková, J.: Aktivita žáků ve vyučování. Praha, SPN 1971. 190 s.

Didaktika matematiky na vysoké škole technické

Rudolf Grepl

Zatímco didaktice obecné a didaktikám oborovým se věnuje na základní a střední škole značná pozornost, odlišně je tomu na vysokých školách nepedagogického zaměření, a tedy také na vysokých školách technických (dále VŠT). Ve svém příspěvku si všimnu některých problémů obecné didaktiky právě na VŠT.

1. Problém základní literatury obecné didaktiky (české a slovenské)

1.1 Při studiu uvedené problematiky je samozřejmé vycházet ze základní literatury, bohužel nepříliš bohaté. Jednak jsou to knižní publikace prof. Chlupa a prof. Gally (Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika,

Úvod do didaktiky vysoké školy, Vysokoškolská přednáška, Cvičení a semináře na vysokých školách, K otázce přechodu ze střední školy na školu vysokou), prof. Hyhlíka (Zkoušky vysokoškolských studentů). Uvedené práce byly vydány již v letech 1956–61. Později jsou to např. práce prof. Štepanoviče (Preverovanie vedomostí na vysokej škole — 1973). Dále jsou to práce vydané ve formě skript na některých našich univerzitách.

- 1.2 Problematikou VŠT se zabývaly zejména práce Ústavu pro studium na VŠT při ČVUT v Praze a jeho následovníka Výzkumného ústavu inženýrského studia při ČVUT v Praze. Jde zejména o práce prof. Nováka, doc. Dvořáka, prof. Valenty, dr. Šolera aj. Uvedený ústav uspořádal také řadu vědeckých a pracovních konferencí k problematice vzdělávání na VŠT. Bohužel ústav byl zrušen.

Relativně dostupná je i literatura bývalého SSSR, a to jak k bodu 1.1, tak k bodu 1.2. Literatura západní dostupná příliš nebyla, dnes se situace lepší.

2. Problém základní literatury oborové didaktiky matematiky

- 2.1 Velká řada prací je věnována didaktice matematiky na základní a střední škole. Jsou to práce prof. Kraemera, prof. Hruši, doc. Vyšína, doc. Šedivého, doc. Dlouhého, doc. Mikulčáka z UK Praha, prof. Hejného a dalších z UK Bratislava. Řada prací je vydána formou učebních textů fakult. V současné době je k dispozici v podstatě jediná knižní publikace prof. Hejného a kol.: Teória vyučovania matematiky, 1. a 2. vydání (vydáno na Slovensku), SPN Bratislava 1990. Dostupná je i literatura vydaná v Bývalém SSSR.
- 2.2 Pokud se týče didaktiky matematiky na VŠT je prací poskrovnu. Je nutné se zmínit o pracích Výzkumného ústavu inženýrského studia při ČVUT v Praze (výzkumné zprávy, práce doc. Kořínkové aj.), práce kolektivu doc. Jirásků z ČVUT v Praze, kolektivu doc. Mezníka z VUT v Brně. (Některé však nebyly dosud publikovány). Žádná souhrnná publikace nebyla dosud vydána. (Nutno připomenout některé kandidátské práce, které byly — aspoň části — publikovány v odborném tisku).

• 3. Některé obecné problémy didaktiky matematiky na VŠT

- 3.1 – Řada učitelů na VŠT (a nejen matematiky) je po stránce odborné — vyškolená na příslušných fakultách univerzit — má velmi dobrou kvalifikaci odbornou, ale nemá v podstatě kvalifikaci pedagogickou

(učitelskou). Někteří z nich absolvovali kurzy pedagogického minima, většina nikoli. I ti, co je absolvovali, mají značné výhrady jak k obsahové náplni, tak ke způsobu organizace a také vlastnímu výkladu. Tady zůstala pedagogická věda hodně dlužna. Problém nutno řešit.

- Nejen odtud pramení i značný přezíravý postoj poměrně velké části učitelů k řešení didaktických problémů na VŠT.
- Pro mladého učitele je nepoměrně snazší a efektivnější se ihned od počátku věnovat raději práci odborné než didaktické. Možná i z těchto důvodů není v poslední době akreditováno na universitách postgraduální doktorandské studium v oboru didaktiky matematiky.

3.2 Další řada problémů je ve velkých počtech studentů na VŠT a odtud plynoucích potíží se zvláštnostmi při organizaci a vedení výuky na rozdíl od jiných VŠ. Na př. v Brně na VUT je v 1. ročníku na fakultě strojní zapsáno více jak 900 studentů, na fakultě stavební asi 900 studentů, na fakultě elektrotechnické asi 500 studentů (relativně přísné přijímací zkoušky). Přitom přednáškové skupiny mají v průměru asi 8 studijních kroužků po asi 20 studentech. Velký problém je, jak dosud stále „masovou“ výuku postupně nahrazovat relativně individuálním přístupem — zejména ve cvičeních.

3.3 Výuka je zatím převážně vedena klasickými metodami (kromě prací na počítačových učebnách — týká se výuky matematiky). Jde o málo aktivizující metody výuky, které většinou nevedou studenty k samostatné práci.

3.4 Výuka matematiky na VŠT (a nejen na VŠT) stojí dnes podle mého soudu před dalšími úkoly:

- postupná redukce počtu hodin základního kursu (1. a 2. ročník) a relativně nedořešený problém výuky matematiky ve volitelných přednáškách ve vyšších ročnících
- relativní dostupnost podpůrného programového vybavení, převážně zahraniční provenience
- nutnost daleko užší spolupráce s odbornými technickými katedrami nejen při tvorbě učebních programů základního kursu, ale i obsahu výběrových a volitelných přednášek
- spolupráce s VŠT v zahraničí ve smyslu srovnání stavu a skutečného zefektivnění výuky (nejen obdiv zahraniční praxe a stavu, ne všechno ze zahraničí je pro nás vhodné a účelné, ne všechno je na našich školách dobré či špatné)

- začít de facto (a nejen pořád postulovat) odbornou spoluprací se středními školami. Náš školský systém to nutně potřebuje. Ovšem na rozumné pracovní úrovni (ne jako dosud na úrovni obecných konferencí).

3.5 Problémy didaktiky matematiky, které souvisejí s vlastní odbornou a didaktickou úrovní výuky matematiky na VŠT.

Závěr:

Problémů (a neřešených) je na VŠT mnoho. Podle mého soudu schází na VŠT instituce s celonárodní působností, která by řešila obecné problémy. Na VŠT by se katedry matematiky jednotlivých fakult měly spojit k řešení vlastních problémů výuky matematiky. Jen pedagogické a didaktické úspěchy na VŠT (a nejen na VŠT) přesvědčí „čisté“ odborníky o tom, že didaktika obecná a didaktika oborová musí být pěstovány nejen na základních a středních školách, či pedagogických fakultách, ale také na vysokých školách technických.

Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času

Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky

Jiří Haškovec

Prof. Kopecký zahájil svým článkem v *Pedagogice* č. 3 diskusi o předmětu pedagogiky jako vědy. Chtěl bych mu za to upřímně poděkovat, přestože s jeho stanovisky nesouhlasím. Otevřel svým článkem velmi potřebnou diskusi, bez níž se v dnešní situaci naší pedagogiky neobejdeme. Takových otázek, o kterých bude třeba diskutovat, je mnoho. Tuto pokládám za prvořadou. Je to otázka, která mě již léta zajímá a vzrušuje jako pedagoga a především člověka, který prošel vychovatelskou praxí. Nemohu zůstat stranou a nevyjádřit se k této otázce tak důležitě pro pojetí výchovy jako součásti lidského života i vědy o této jeho stránce, za kterou je pokládána pedagogika.

Paní prof. Kučerová se ptá v titulu svého článku, jde-li skutečně o předmět pedagogiky? Myslím, že skutečně nejde jen o předmět pedagogiky, ale tím, že jde i o něj, jde současně o pojetí pedagogiky jako celku, jako vědy, a v dnešních souvislostech i o to, jak rehabilitovat dnes v naší zemi naši pedagogiku a její kompetenci rozvíjet vědy o výchově a soustředit poznatky o ní. Všechny tyto otázky spolu těsně souvisejí. Velmi správně po mém soudu uvádí paní profesorka, že je třeba „navázat kontinuitu s vlastní pedagogickou tradicí“. Tato otázka je velmi důležitá, chceme-li hledat odpověď na to, jde-li ve vystoupeních kolegů Šimka, Hubíka a Jochmanna o „rozšiřování“ předmětu pedagogiky (viz anotace a obsah článku prof. Kopeckého — mimochodem v klíčových slovech jde asi o tiskařského šotka — rozlišování) nebo o „návrat“ k mnohem otevřenějšímu pojetí výchovy, jaké jsem požadoval a zdůvodňoval ve svém článku publikovaném ve stejném čísle *Pedagogické orientace* jako vystoupení olomouckých kolegů. Zůstal v této diskusi zatím nepovšimnut.

V naší předválečné pedagogice až do padesátých let existovalo mnohem volnější chápání výchovy v obou směrech. Jak ve směru výchovy a vzdělávání dospělých (běžné pojmy jako národní osvěta, lidová výchova to dokazují), tak ve směru vymezení výchovy jako záměrné činnosti vychovatele. To může

doložit několik fakt. Na pedagogické fakultě UK v letech 1947–49 (možná i dříve a déle) existovala katedra lidovýchovy a vzdělávání dospělých. Tu vedl tehdy ředitel Masarykova lidovýchovného ústavu, k fakultě přičleněného, prof. T. Trnka. Ministerstvo se tehdy nazývalo nejen ministerstvem školství, ale i národní osvěty. Rozhodně by bylo obtížné tvrdit, že pedagogika se tehdy soustřeďovala jen na děti a mládež základních a středních škol. Takové pojetí platí obecně dodnes. (Viz např. frekventované pojmy: Vysokoškolská pedagogika, výchova a vzdělávání dospělých a. j.). To v jednom směru tzv. rozšíření.

Podíváme-li se do Pedagogické encyklopedie datované rokem 1940, mezi jejímž spolupracovníky je Jaromír Kopecký uveden jak posluchač MU v Brně, na heslo výchova, které zpracoval prof. J. Uher, dočteme se, citují:

„Pojem výchovy není dosud zcela jasný, protože jej jednotliví myslitelé pedagogičtí neurčují jednotně. Na první pohled se ovšem zdá, že víme docela dobře, co se jím má rozumět, ale ve skutečnosti narážíme při pokusech o přesné vymezení tohoto pojmu na nemalé obtíže. Kdežto jedni nazývají výchovu jen vedení citu a vůle, jiní zahrnují do tohoto termínu každé působení na člověka. Kdežto jedni mají na mysli jen kulturní vlivy společnosti, zachovávající pro ně název výchovy, vztahují jej druzí na veškeré působení prostředří nejen společenského, ale i přírodního, k němuž počítají i vlivy kosmické. Tedy všechny vlivy vůbec, úmyslné i neúmyslné, prostě všechno, co může mít jakýkoli vliv na člověka, spadalo by do rozsahu pojmu výchovy.“ (Konec citátu.)

Závěrem pak po rozboru řady stanovisek, který charakterizuje jako hrubý a neúplný, říká, že by snad mohl podat asi tento výklad pojmu výchovy: „Jako uvědomělou a promyšlenou činnost, směřující od individuí nebo společností duševně vyspělejších k méně vyspělým.“ Z uvedeného je vidět, že prof. Uher, který nejprve podal pětistránkový referát o různých názorech, velmi opatrně podává názor svůj.

Mnohem dále jde ve svém pojetí předválečný brněnský pedagog Oskar Epstein, který ve své práci „Erziehung und Wirklichkeit, der Grundstein zu einer Führungslehre“ (1932) zastává právě ty názory, které prof. Kopecký tak rozhodně odmítá a to v obou směrech. Epstein byl právě tak jako prof. Kopecký spolupracovníkem Pedagogické encyklopedie při jejím vydávání a zpracoval do ní řadu hesel z filosofie výchovy. Referát o něm je v Pedagogické encyklopedii zpracován O. Chlupem. Tomuto pojetí se velmi blíží i pojetí Stan. Velínského. (Viz „Přibližme školu životu, plán soustavy životsměrného školení“ z r. 1946 a celá jeho předchozí práce v oblasti individuální a sociální pedagogiky).

Zajímavé je chápání Václ. Příhody, který ve „Slovníku moderní pedagogiky“ (1948) v hesle DETERMINISMUS uvádí, že „motivy činu jsou determinovány dědičností, vlastní biologickou i mravní konstitucí jedince, pro-

středím fyzickým i sociálním a výchovou zjevnou (rodinnou, školní, církevní) i skrytou (vlivem ulice, kamarádů, zákonodárství, soudnictví atd.).“

Všechny tyto dokumenty měly posloužit jen k demonstraci tvrzení, že *je nutno se pouze vrátit k otevřenějšímu pojetí výchovy a že v žádném případě dnes nejde o tzv. rozšiřování pojetí výchovy*. Je třeba navázat na diskusi vedenou v naší pedagogické obci v minulosti a není již možné kategoricky bez zdůvodnění odmítnat jiné názory a jiná stanoviska. Spíše je třeba se ptát, jak a proč došlo k takovému zúžení a jednoznačnému a omezujícímu definování pojmu výchova v naší pedagogice v uplynulých čtyřiceti letech.

Na začátku padesátých let časopis *Sovětská věda-Pedagogika-Psychologie*, který sloužil tomu, aby publikoval překlady sovětských vědeckých článků u nás a pomohl tak urychleně naší vědě dosáhnout „úrovně“ vědy sovětské, přinesl ve svém 2. ročníku (1952) překlady diskusních vystoupení v sovětské pedagogické veřejnosti o výchově jako o společenském jevu. V nich byla řešena tehdy otázka, zda-li výchova patří do nadstavby nebo základny podle vzoru Stalinovy práce o jazyce. Zúčastnili se jí mimo jiné F. F. Korolev, S. M. Šabalov a N. K. Gončarov, který ji uzavíral. Zopakují některé závěry, jak jsem si je jako mladý student pedagogiky zaznamenal:

„Výchova dětí a mládeže jsou jen ty vlivy organizované a cílevědomé, výchova má na rozdíl od jazyka třídní charakter, hlavní, co určuje podstatu výchovy jsou cíle, kráčíme k úplnému vítězství uvědomělosti ve výchově na základě stále hlubšího poznávání a využívání objektivních zákonů rozvoje a výchovy dospívající mládeže“.

Potud můj záznam. Tehdy se nikdo otevřeně nepostavil proti takovému jednoznačnému „zavření“ diskuse, proti absolutizaci racionálního a vyloučení živelného ve výchově proti nesmyslnosti definice celku výchovy jako třídní a „nadstavbové“ složky, což všechno otevírá cestu indoktrinačnímu zneužití výchovy a „pedagogickému, vědeckému zdůvodnění a posvěcení“ tohoto faktu. Není čemu se divit. Tato léta byla léta procesů a snažit se o otevřenou diskusi musel každý rozumný člověk pokládat za bláznovství nebo nesmysl. Neznám podrobně postup, jakým došlo k akceptaci tak úzkého a omezeného pojetí výchovy naší pedagogikou. Možná, že sama tato publikace stačila. Nevím a bylo by zajímavé se to dovědět.

Možná, že svou úlohu v tom sehrála i tehdy probíhající tzv. diskuse o pedagogickém reformismu. Tzv. diskuse říkám proto, že se za diskusi jen vydávala. Rozsudek byl hotov dávno před jejím zahájením a diskuse se podobala spíš jednání známého koncilu v Kostnici (Konstanz) než diskusi. Byly dvě možnosti, buď odvoláš a pak tě možná vezmeme na milost anebo neodvoláš, neposypeš si hlavu popelem a pak máš smůlu. O tom se může každý přesvědčit viz: *Pedagogika*, roč. 1951–1953. Tato diskuse sehrála podstatnou úlohu v deformaci naší pedagogiky i rozvoje pedagogického myšlení u nás.

Období 1949–1953 bude třeba mnohem hlouběji zpracovat, neboť jeho vliv na vývoj našeho pedagogického myšlení byl zhoubný. Myslím, že dosavadní „Poznámky...“ prof. J. Cacha (viz *Pedagogika* 1991, č. 5–6, s.677) k tomu nestačí. Čtyřicet let, které nás dělí od tohoto období, představuje dost dlouhou dobu pro toto bádání, abychom měli potřebný odstup a na druhé straně ještě stačili zachytit to, co později z paměti lidí vymizí. Splnit tento úkol dá ještě mnoho práce a bude mu třeba věnovat více sil a pozornosti než dosud.

Uvedeným jsem chtěl ukázat na to, že v naší pedagogice neexistovalo před rokem 1948 téma ani tak základní, jakou byla definice výchovy, o kterém nebylo možné diskutovat. Absolutizace jakéhokoli stanoviska byla tehdy vyloučena. Proto dnes již nelze, i delší dobu obecně tradovanou definici výchovy, pokládat za absolutně platnou a nepřipustit diskusi o ní. Něco takového by se nám pedagogům dnes již stávat nemělo.

Dovolte mi teď malou odbočku. Takových pojmů je víc, které bychom měli znovu promyslet a zvážit, abychom očistili naši pedagogickou češtinu. Tak například: výchovně vzdělávací soustava. Co tím v odborném jazyce vyjadřujeme? Nestačí prostá slova výchova a vzdělání nebo, chceme-li označit instituce tedy výchovná a nebo vzdělávací zařízení? Takový pojem výchovně vzdělávací soustava se snad hodí pro ředitele zemských poloos, ale ne pro vážné pedagogické odborníky. Jen jeden příklad za všechny.

Ale zpět k tématu diskuse. S tak omezeným pojetím výchovy, jaké se prosadilo v uplynulých letech u nás, jsem se dosud nikde neseťkal. Kromě bývalého Sovětského svazu a bývalé NDR. Vzhledem k tomu, že v diskusi byl citován Oswald Kroh, dovolím si citovat z jeho práce *Revision der Erziehung* vydané v roce 1954 a to hned z Úvodu, kde vysvětluje, jak bude používat pojem výchova. (Přeložil autor.) Cituji:

„Používání pojmu výchova vyžaduje objasnění předem. Všude v dalším, kde ho bude použito bez dodatečného zužujícího určení, bude vztahován na celek výchovně účinné skutečnosti (dění) a výchovně miněného působení (činnosti). Obsahuje v tomto směru vedle všeho vědomě vytvářeného (intencionálního – O. K.) formování lidí, bez ohledu na to, jedná-li se o děti nebo o dospělé, o jednotlivce nebo o skupiny, stejně tak i nezáměrné (funkcionální – O. K.) výchovné účinky, které plynou ze společenského života a společenského řádu, stejně jako z nekonečného množství účinných střetů (setkání – Begegnungen) člověka se světem. Na pozadí funkcionálně výchovné skutečnosti je budováno pedagogické působení, které je vymezováno jako soubor všech vědomých výchovných vlivů působících na člověka.“ (O. Kroh: „*Revision der Erziehung*“, Quelle u. Meyer, Heidelberg 1954, s. 16).

Myslím, že jeho stanovisko je dost jasně a přesně formulováno, aby nikoho nenechalo na pochybách o jeho chápání pojmu výchova. Tím jsme se dostali k otázce: co je to výchova a proč nemůže být uvědomělost nebo dokonce cílevědomost určující (definující) charakteristikou výchovných jevů.

Výchova byla u nás v poslední době popisována obvykle z hlediska vychovatele jako jeho činnost. Pokusme se na ni nyní podívat z jiné strany trochu objektivněji.

Výchovu chápu jako proces, komunikaci, interakci, střet, setkání individua se světem, který na něm něco požaduje, něco od něj očekává, k něčemu ho vyzývá. Jestliže říkám svět, jsou to především lidé, lidský svět, se kterým se individuum dostává do kontaktu. Případy tzv. vlčích dětí byly už kvalifikovaně zaznamenány a popsány. My přemýšlíme o tom, jak se lidé lidmi stávají a dělají.

Právě ono „stávání se člověkem“, což začíná zrozením (početím) a končí smrtí, je zřejmě výchovou a tedy předmětem pedagogiky. Vymezit je nebude jednoduché, bude-li vůbec možné. Možnost stát se člověkem je dána normálnímu a ve většině případů i defektnímu novorozenci. Málokdo je zcela nedefektní. Případy „vlčích dětí“ dokazují, že se tyto možnosti nemohou a nebudou realizovat, jestliže novorozenec nenajde oporu v lidské komunitě (socialitě). Proto *výchova měla, má a bude mít sociální (společenský) charakter; byla, je a bude v tomto smyslu sociální výchovou.*

Toto určení může v okamžiku obecného a plného uvědomění si sociálního charakteru výchovy a všech souvislostí a závislostí plynoucích z tohoto faktu školskými a výchovnými pracovníky v praxi zmizet a zbude nám pouhý pojem výchova. Nejméně dvě, ale možná i více generací praktických vychovatelů i teoretických pedagogů byly ovlivněny apodikticky tradovaným zúženým pojetím výchovy. Takovému zúžení nikdy zcela nepodlehly dvě nám blízká pedagogická myšlení, a to polská pedagogika a ve srovnání s českou na tom byla lépe i pedagogika slovenská. Polskou ani slovenskou praxi nedovedu posoudit. V úsilí o tento posun v našem pedagogickém myšlení a jeho obnově představuje velký přínos renesance sociální pedagogiky. Svým zdůrazněním sociálních a sociálně-psychologických momentů v procesu výchovy pomáhá obnovit správné chápání vztahu života a výchovy proti jejich dosavadnímu odtrhování pomocí abstrakce výchovy.

Na rozdíl od ostatním pojmů a jejich vztahů (např. vývoj, péče, vzdělávání — srv. prof. Fr. Kozel v *Pedagogika* č. 3/1992 — k čemuž bych se rád vyjádřil, ale teď to přesahuje naše možnosti) postihuje pojem výchovy právě to specificky lidské „stávání se člověkem“, které je výsledkem nakupe­né společenské zkušenosti (civilizace, kultury ap.) lidstva a představuje hlavní obsah procesů komunikace, interakce, střetů, požadavků a očekávání, které vyvstávají před individuem. Individuum se rodí do světa lidí se všemi problémy, které z toho plynou.

Výzvu, požadavek, očekávání, střet vychovávané individuum zaeviduje. Nevím, jestli vědomě nebo podvědomě, pravděpodobně obojím. Nejdřív asi

citově. Pak je zpracuje a nějakým způsobem zařadí do duševní a tělesné struktury své osobnosti. Úmyslně užívám tak širokou formulaci, aby se do ní vešla tělesná cvičení, jogínský výcvik a další podobná psychofyzická cvičení, ale současně tzv. sebevýchova, studium, vědecké diskuse, první kroky dítěte i jeho první úsměv.

Tento pokus o popis procesu výchovy vychází ze strany vychovávaného individua, protože jen v jeho osobnosti a jejích změnách se projevuje účinek výchovy. Za „výchovné“ lze pokládat především to, co skutečně vychovává a není možné se omezovat jen na to, co „má v úmyslu nebo má za povinnost“ vychovávat. Na to, „co chce vychovávat“ můžeme při popisu procesu výchovy brát zřetel teprve až po popisu objektivně existujícího procesu výchovy. Zdálo by se na první pohled, že tím je omezována úloha vychovávajícího. Mám zato, že je tomu právě naopak, jak uvidíme v dalším.

Tato tvrzení nejsou žádné nové objevy. Všechno bylo již dříve řečeno. Jen si myslím, že dnes je to třeba formulovat zcela jasně a výrazně na pedagogické půdě. Z toho, co bylo řečeno, plyne, že výchovu je třeba vidět jako nepřetržitý proces, proud situací na sebe navazujících, z nichž „každá prožitá má pedagogický (lépe snad výchovný-opravil JH) efekt“ (J. Hlavsa, M. Langová, J. Všečetka: *Člověk v životních situacích*, Praha, Academia 1987, s. 40), že tedy *výchova je neoddělitelnou stránkou života individua*. (Viz: Oskar Epstein, Oswald Kroh, Wolfgang Brezinka a další). Jako taková může být popisována a zkoumána jako objektivní přírodněspolečenský (přírodněhistorický) proces (R. Carnap: *Problémy jazyka vědy*, Praha, Svoboda 1968, s. 7) a být tak předmětem skutečné vědy o výchově — pedagogiky, která bude schopna integrovat poznatky všech pedagogických věd, podobně jako medicína integruje poznatky všech věd lékařských a říká se jí prostě medicína. Jen něco podobného jako tento pokus o analýzu výchovné skutečnosti se může stát „anatomii a fyziologií“ budoucí pedagogiky, tedy základní vědeckou deskripcí výchovného procesu (dění, skutečnosti) v celé jeho šíři. Z pozornosti toho, kdo chce zkoumat a popisovat výchovu, nemůže vymizet to, co *skutečně* vychovává. Jeho rozhled nemůže být omezován zúženou definicí výchovy. (Srv. O. Chlup: *Projev na sjezdu absolventů PF. Pedagogika*, 3, 1953, č. 5, s. 257–263.)

Ve snaze o objektivní popis procesu výchovy bude třeba se pokusit najít vymežující (definující) hlediska, přestože to nebude jednoduché. Pokud se to nepovede, není třeba naříkat. (Viz dříve citovaný popis stavu pedagogického myšlení podaného J. Uhrem.) Vědeckých oborů s nepřesně definovaným nebo hypotetickým předmětem je víc. V žádném případě by ovšem nemělo být použito kritérium záměrnosti nebo cílevědomosti. Záměrnost a živelnost

jsou ve výchovné skutečnosti neoddělitelně spojeny, stejně jako rozumová a citová stránka.

Většina vědeckých oborů vznikala právě tak jako pedagogika. Empirické stadium je jen určitým stadiem ve vývoji vědy. Teprve jeho překročením se věda stává skutečnou vědou a může být i oporou praxe. Teprve tímto překročením je možné překonat izolaci pedagogiky, navázat kontakt s ostatními vědními obory zkoumajícími výchovu a ve spolupráci s nimi vybudovat skutečný systém pedagogických věd. Jen je třeba, abychom se zbavili svého izolacionalizmu, omezenosti a sebekritikou svých chyb se otevřeli této spolupráci, zvláště je-li nám nabízena. (Viz diskuse olomouckých kolegů v *Pedagogické orientaci* č. 1/1992.)

Jednoznačné zaměření pedagogiky na *výchovu jako činnost vychovatelů*, které našlo své vyjádření ve vymezení výchovy jako jejich záměrné a cílevědomé činnosti (vychovatel-obecný pojem = učitel, vychovatel, rodič, důstojník čs. armády, vedoucí záj. kroužku, kněz atd.), je zúženým a deformujícím viděním výchovné skutečnosti. Pozornost pedagogiky je tím zaměřována na dovednosti (technické) a hromadění zkušeností, aniž by se mohla opírat o vlastní vědecké poznatky a mohla být integrujícím činitelem pro poznatky o výchově získané jinými vědami. To vedlo k růstu deduktivismu (kritika A.S. Makarenka), voluntarismu a přeceňování kategorie cílů v pedagogice. V tomto směru nemohla situaci vyřešit ani pedologie, přestože mohla v mnohém pomoci. Hlubší objasnění vztahu funkcionálního a intencionálního ve výchově je velmi potřebné. Zatím lze říci, že takové intencionální působení, které nebere ohled na působení funkcionálních vlivů se s velkou pravděpodobností mine účinkem. Snad jako masový příklad by mohly posloužit události, které jsme prožili před třemi lety. Z tohoto hlediska není otázka šíře pojetí výchovy v žádném případě otázkou konvence, ale má jako označení předmětu veliký význam pro způsob nazírání na skutečnost. Skutečnost nelze předělat tím, že se do ní její část nezahrne. (Vl. Pařízek: *Obecná pedagogika*, Praha, SPN 1991, s. 7). Takové zkseslování výchovné skutečnosti má velmi neblahé důsledky na pedagogické myšlení vychovatelů. Neučí je vidět celou výchovnou skutečnost, překáží jim v tvůrčím přemýšlení o ní a nutí je tak k prostému vykonávání příkazů nadřazených orgánů. Prohlubuje tím už tak stejně hlubokou roztržku mezi pedagogickou teorií a výchovnou praxí. (Viz Kroh) Neučí pedagogy ani vychovatele dohlédnout možností záměrného výchovného působení tedy jejich výchovné činnosti a stanovit si pro ni zcela konkrétní cíle. Je snad jasné, že mnoha funkcionálním vlivům vychovatel nezabrání. Například působení dětské reklamy na děti (transformery, Barbie) a z toho plynoucí důsledky pro posici dítěte v dětské společnosti. Přesto ovšem může vychovatel, má-li oporu v dětské

skupině, mnoho negativních důsledků takovýchto vlivů buď paralyzovat nebo minimalizovat. Musí ovšem na takové úkoly být připraven, sám je vidět a ne je mít zakryty zúženou definicí výchovy, ze které jsme vymýtili právě to podstatné, její spojení se životem. Uvědomění si možností výchovné činnosti, jejích hranic je velmi důležité. Léta byla u nás pěstována představa i ve veřejnosti, že za výchovu je odpovědná škola a další výchovná zařízení. Na jedné straně často vychovatelé přeceňovali své možnosti a na druhé straně rodiče a veřejnost je činili zodpovědnými za to, co měli dělat sami.

Takové pojetí výchovy jako *výchovného procesu*, do kterého vychovatel někdy moudřeji a obratněji a někdy hůře zasahuje podle toho, jak správně nebo i chybně odhadne situaci, nutí ho k provedení pedagogické diagnózy (právo na ni nám chtěli před 20 lety někteří psychologové upřít), pomáhá správně chápat úlohu cíle a prostředků v něm. Protože to jsou pak zcela konkrétní otázky, co dělat s tím nebo oním chovancem, jak ho přivést k rozumu, odnaučit chybám, jak mu pomoci na cestě k člověčenství. Někdy ovšem osobnost zvláště v některých obdobích vývoje klade odpor. Jak učí a připravuje dnes naše pedagogika učitele a vychovatele, že mají postupovat v takových případech? Tyto věci zatím si musí každý vychovatel podle současné praxe získat jako svou vlastní zkušenost. Musí se s výchovnou skutečností střetnout bez pomoci pedagogiky. Ta mu zatím nedává dost materiálu k tomu, aby o těchto otázkách mohl kvalifikovaně přemýšlet a kompetentně rozhodovat. Otázky cíle a prostředků jsou podle mého názoru součástí pedagogické terapie nebo výchovného rozhodnutí. Pedagogika zatím velmi málo pomáhá vychovateli nést jeho velkou odpovědnost.

Návrat k otevřenému pojetí výchovy pomůže důstojně rehabilitovat sociální pedagogiku, která je povolána k tomu, aby popisovala a analyzovala výchovné vlivy plynoucí ze společenské skutečnosti, upozorňovala na ně vychovatelskou veřejnost, učila vychovatele poznávat prostředí, ve kterém vyrůstají a pohybují se jejich chovanci, pomáhala jim spojovat jejich výchovné úsilí se životem jejich chovanců. Učila je poznávat a respektovat jejich právně zajištěné zájmy a potřeby případně je pomáhala i obhajovat a prosazovat na společenské úrovni. Výrazem toho je i Charta dětských práv.

Občanská výchova nebo nauka?

Ladislav Hintnaus

Při semináři s posluchači studujícími aprobaci pro občanskou nauku jsem uvedl téma, jak si Rada Evropy představuje obsah výchovy a vzdělání stře-

doškolské mládeže, aby byla připravena na život ve sjednocené Evropě. Domníval jsem se, že posluchače zaujme tento promyšlený program směřující k evropskému národnímu porozumění, liberalismu a toleranci. K mému překvapení několik posluchačů, a to těch aktivnějších, udávajících tón ve skupině, se k doporučení Rady Evropy vyjádřilo velmi kriticky. Vyjádřili se v tom smyslu, že stanovování takovýchto programů považují za zbytečné. Při tom byli ochotni akceptovat humanitní principy, na nichž je program založen, za zbytečné se jim zdálo cílevědomě tímto směrem zaměřovat výchovné úsilí. Vyslovovali názor, že k evropanství musí nová generace dojít sama ze svého názoru a potřeby, že jakékoliv ovlivňování názorů a postojů v tomto směru je útokem na svobodu mladého člověka, deformováním jeho nezávislé volby. Svou kritiku pak obrátili proti výchově a pedagogice vůbec, jako služebným nástrojům politickým. Komunistická výchova se snažila formovat vědomí mládeže k proletářskému internacionalismu, přátelství se SSSR a nyní je to totéž, jen s obráceným znaménkem. Mládež nechce být nikým a nijak manipulována. Studenti odsoudili i ono často proklamované úsilí o vstup našeho národa do Evropy. Prohlašovali, že se Evropany cítí, a to regionálně, historicky i kulturně a že se odmítají ostatním evropským státům podbízet. Na dotaz, jak si pak představují svou práci učitelů občanské nauky, zastávali stanovisko, že to má být objektivní sdělování informací z oblasti filosofie, etiky, ekonomie, politologie. Názor a postoj v otázkách vztahujících se k těmto disciplinám má právo každý, aby si vytvořil sám, bez ovlivňování, na základě své úvahy a svých zkušeností. Každý jiný postup považují za neliberální. Trochu v rozpacích byli, když byli dotázáni, zda učitel má právo na to, aby své názory a postoje sdělil a zda toto by už bylo třeba kvalifikovat jako manipulaci.

Domnívám se, že vyslovené názory posluchačů odrážejí současný stav myšlení značné části studentů po prožitém údobí totality a polistopadovém vývoji. V postojích studentů lze spatřovat dvě protichůdné tendence. Na jedné straně je ocenění svobody člověka jako nejvyšší hodnoty a na druhé straně skepse k veškerým ideálům, jako nástrojům možné manipulace člověka, ztráta důvěry v trvalost a nepochybnou pravdivost mravních hodnot. Tento stav myšlení silně připomíná charakteristiku poválečné německé generace, tak jak ji popsal Schelski ve své studii „Skeptische Generation“ nebo E. Fischer v knize „Problémy mladé generace“. Skepse naší mládeže k mravním hodnotám je ještě pochopitelnější než u poválečné mládeže německé. Morálka vštěpovaná nacismem byla zjevně nehumanistická, netajila se pohrdáním základním humanitním principem, jímž je respektování práv druhého člověka na život, natož pak křesťanským principem lásky k němu. Marxistická etika je naproti tomu pokrytecká. Marxismus ideově z humanistické výcho-

vy vychází, zvedá prapor ve jménu člověka, nastoluje program k dosažení rovnosti lidí, již povyšuje nad ostatní postuláty mravní. Tyto ostatní postuláty mravní relativizuje, nepopírá však zcela jejich platnost (některé z nich montuje i do svého morálního kodexu). Odmítá trvalost mravních principů, jejich nadřazenost ideologii, jejich závaznost ve společenské praxi. Výstižně to říká Lenin ve svém výroku, že „Mravné je to, co slouží vítězství komunismu“. Mladá generace vychovávaná v tomto rozštěpení morálních pouček, slov a činů vstoupila do listopadové revoluce s nadějemi na potvrzení mravních hodnot v nové demokratické společnosti. Společenský a politický vývoj polistopadový však nesplňuje očekávání těchto mladých lidí. Studenti záhy začali hovořit o „ukradené revoluci“. Mládež se opět setkává s rozpory mezi slovy a činy, studenti slyší a čtou o korupci, nepoctivosti, setkávají se s úpadkem mravních hodnot i v denním životě. Mládež ztrácí i identifikační vzory. Jsou jí zpochybňovány osobnosti, kterých si vážila a tím i názory a hodnoty, kterých tyto osobnosti byly nositeli. Vystřízlivění z revoluční euforie, pocity Pyrhova vítězství navozují pocity rezignace a skepse.

V hledání pevného záchytného bodu morálně nezpochybnitelného chápe se mládež mravního postulátu odrážejícího jejich potřebu frustrovanou v době totality nejmasivněji — potřebu svobody, kterou chápou jako svobodu jedince. Proti depersonalizovanému cíli marxistickému, kde vše se činilo ve jménu společnosti, jejího systému, dostává se do popředí jedinec, vše má sloužit svobodnému rozvoji a životu jedince.

Mládež tíhne k individualismu, jenž je protikladem ke kolektivismu, k němuž byla indoktrinována v minulosti. Nelze si zastírat, že krajní individualismus (viz např. Stirner) myšlenkově vyústuje v anarchismus případně ve fašismus, vládu silných; i s těmito tendencemi se u části mládeže setkáváme.

Uvedené názory posluchačů nejdou do těchto krajností, jsou spíše v rovině liberální. Nechuť liberálně orientovaných kandidátů učitelství vstěpovat žákům cílevědomě občanské a morální postoje, vysvětluje postřeh Masarykův, když říká, že „Liberalismus měl a má také nechuť k morálce. Všichni ti liberální theoretikové, zejména národní hospodáři, kteří zřejmě a výslovně morálku odmítají, jsou a byli také učiteli marxismu.“ (Ideály humanitní, str. 19, Čin Praha 1946). Spoléhání na všemocnost tržních vztahů i v oblasti utváření morality a odmítání morálních kritérií ve společenské praxi není vzdáleno ani některým našim politikům. Nelze se proto divit studentům, kteří — ať již vědomě, nebo nevědomě — tyto názory přejímají.

Problém, který jsem zde uvedl, je jedním ze základních problémů pedagogické teorie vůbec.

Jestliže odmítneme marxistickou teorii „nadstavby“, do níž byla řazena výchova, chápaná jako služebná složka společenskoekonomické formace,

a uznáme trvalost a kontinuitu výchovných ideálů humanitních a tím i poslání výchovy v udržování kontinuity kulturního a humanitního společenského vývoje, nemůžeme přijmout teorii výchovné a morální neutrality. Demokratické výchovné systémy zdůrazňují rozvoj individuality, nezabývají se však úkolu vychovat občana. Není to totéž jako v systémech totalitních, kdy se požaduje podrobení jedince společenskému amorálnímu stavu. Občanství je spojeno s aktivním prosazováním humanitních ideálů, na nichž je demokratická společnost založena. Podstatou výchovy k občanství je výchova vědomí, že na mně jako občanova záleží, jaké jsou společenské poměry, že je to v mých silách a možnostech na vývoj a změny ve společnosti působit a že je to mou povinností k sobě i ke generaci budoucí se takto občansky angažovat. To však předpokládá pochopení a přijetí ideálů, mravních principů, na nichž je demokratická společnost založena.

Občanská výchova je ve své podstatě výchovou mravní. Ideou občanské výchovy je integrace jedinců ve společnou symbiozu založenou na hájím práv svých a respektování práv druhých. To je principem demokratického uspořádání společnosti. Proto také s formulací programu občanské výchovy se v historii pedagogiky setkáváme poprvé v období francouzské buržoazní revoluce. Výchovný program z r. 1888 je nazván „Výchova morální a občanská.“ Občanská výchova proto není omezena teritoriem jednoho vyučovacího předmětu, ale měla by prostupovat školu v jejím životě, v demokratických vztazích mezi žáky, učiteli a všech vzájemně. Ne nadarmo nabádal TGM učitele „Buďte demokraty“. S demokratizací naší školy souvisí výchovná opatření, jako vypracování nového systému žákovské samosprávy a v neposlední řadě i zavádění vyučovacích metod učících samostatnosti, odpovědnosti za sebe, ale i ochoty ke spolupráci a pomoci druhým.

Tyto metody by měly nalézt uplatnění zejména v předmětu občanská nauka na základní a střední škole.

I když je nepochybně užitečné, aby žáci ve výuce občanské výchově získali informace nutné pro jejich orientaci v občanském životě, obsažené ve vědních disciplínách jako filosofie, etika, politologie, ekonomie, neměla by být občanská nauka naukovým předmětem, kde se zkouší a známkuje. Měl by to být předmět reagující na život, který mládež vidí kolem sebe, objasňující fungování demokratické společnosti a dávající žákům inspiraci do jejich občanského života. Cenné podněty pro takovéto pojetí vyučování ON nalezneme v reformní pedagogice světové i naší. (Přínosná se mi jeví zejména projektová metoda. Studentům by mohl být např. zadán úkol, s nímž se mohou setkat jako občané, např. chtějí si otevřít živnost, stavět dům, projevit občanskou nespokojenost, pohovořit se skupinou Romů apod.). Na zkušenosti, které žáci takto získají, nelze pak nereagovat a nezaujmout k nim sta-

novisko z hlediska principů mravních a občanských. Vstupuje tu zákonitě do hry učitel občanské výchovy a nebo nauky jako předmětu. Je kádrováním, jestliže prohlásím, že učitelé, kteří učili tomuto předmětu za totality, nemohou mít u dětí a mládeže kredit? Je těžiště nového pojetí občanské nauky v novém naukovém obsahu tohoto předmětu? Jsou cílem tohoto předmětu vědomosti nebo postoje žáků? Má škola právo, aby v zápase s jinými vlivy přetahovala mládež na stranu humanity a demokracie? Abych byl liberální, tak nechávám odpověď na vás.

Současná mládež a výchova

Blahoslav Kraus

Polovinu populace naší planety tvoří děti a mládež. Tato část společnosti vždy představovala a představuje progresivní, obrozující element, ekonomický i kulturní potenciál, „novou krev“. Současná mládež ve všech vyspělých zemích žije v podmínkách prudkého sociálního tempa a vědeckotechnického pokroku, v atmosféře mnohotvárných a často protichůdných tendencí. Snad nejvýrazněji zasahuje do celého socializačního procesu informační exploze. Vodopád informací nejrůznějšího druhu i takových, že lidstvo stojí na pokraji katastrof ekologických, či nukleárních, o šíření nevyléčitelných chorob se snaží mladí lidé přehlušit jinými vjemy a prožitky. Dochází k rychlým proměnám ve sféře výrobní, hospodářské, mění se profesionální struktura, objevuje se nutnost poměrně časté rekvalifikace. Stoupají nároky na profesionální přípravu. Čím dál větší procento mladých lidí prochází vyššími stupni škol, oddaluje se jejich vstup do života dospělých, dochází k sociální retardaci. Na druhé straně dobře víme, že po stránce fyzické, částečně i psychické vývoj akceleruje. Tím dochází ke značné disharmonii, která nemůže zůstat bez následků.

V našich podmínkách se navíc sociální mobilita týkala i přesunu obyvatel do měst, střediskových obcí, měnil se způsob bydlení, dochází k výraznému zhoršování životního prostředí a v důsledku toho i ke zhoršování zdravotního stavu dětí a mládeže. *Výraznými změnami procházel celý hodnotový systém.* Společenských proměn a zásahů nezůstala ušetřena ani škola, která prošla řadou reforem. Její základní problém spočívá v tom, že se soustřeďuje na zvládnutí oné záplavy informací, tedy obsahovou stránku a málo si všímá celkového psychického i fyzického rozvoje osobnosti, utváření pozitivního vztahu ke vzdělání a k žádoucím životním hodnotám. To vše ještě doprovázeno výraznou ideologizací a ve svých důsledcích atmosférou prů-

měrnosti a pasivity. Tento celkový stav, prudké společenské změny, rychlé tempo života včetně všech disproporcí a disharmonických tendencí nemohly zůstat bez vlivu na současnou mladou generaci.

Mládež je vždy zrcadlem doby, podmínek, v nichž žije. Proces dospívání se za uvedených podmínek stává složitým. Obtížnost a složitost spočívá především v tom, že mladý člověk potřebuje mít kolem sebe něco stabilního, kameny, na nichž by mohl vybrušovat svoji osobnost. Je-li kolem všechno v pohybu, stává se pasivní i aktivní adaptace náročnou na orientaci a vytrvalost. Z toho pak pramení tendence současné mládeže rychle žít a co nejvíce si užít, včetně promiskuity a drog.

Chceme-li do tohoto v zásadě objektivně daného stavu vstoupit a prostřednictvím výchovného procesu navodit nějaké změny, pak základním předpokladem je proniknutí do světa mládeže se snahou pochopit jej. *Svět mladých je jiný než nás dospělých a pokud mu neporozumíme, zůstaneme bez vlivu. I zahraniční autoři se vesměs shodují v tom, že velmi často píšeme a hovoříme o mládeži, k mládeži, ale pramálo s ní, aby ona mohla vyjádřit co cítí, prožívá, jaké má problémy. A to byl smysl a cíl šetření, které jsme provedli. Výzkum byl proveden ve dvou etapách: na počátku listopadu 1989 a znovu o dva roky později.*

Analýzovaný soubor téměř 1 500 mladých chlapců a dívek (jednalo se o studenty všech typů středních škol ve věku 14–18 let, 58% tvořily dívky) vypovídalo volně o svých životních problémech, co je nejvíce trápí, kdo jim pomáhá uvedené těžkosti řešit a kde vidí příčiny popisovaných problémů. Pouze asi 10% respondentů prohlásilo, že žádné zásadní životní problémy nemají.

Analýza získaných dat přinesla značné množství výsledků, z nichž uvedeme jen nejpodstatnější a nejzajímavější. Všechny životní problémy mladých lidí lze utřídít do následujících základních kategorií.

- a) Problémy spojené s vlastní osobností (psychické a fyzické).
- b) Problémy v oblasti interpersonálních vztahů (s rodiči, výchovnými pracovníky, vrstevníky).
- c) Problémy spjaté s činnostmi (v učení, ve volném čase).
- d) Problémy vycházející z fungování institucí (škola, rodina).
- e) Problémy odrážející celospolečenskou situaci.

Konkrétní výsledky přináší následující přehled:

Kategorie životních problémů	Relativní frekvence					
	1989		1991			
	Chl.	D.	Chl.	D.		
1. Úspěšnost ve škole	31,0	35,1	33,5	29,3	31,8	30,3
2. Celospolečenského charakteru	31,0	25,0	28,5	10,4	4,5	7,2
3. Rodina	14,8	26,0	20,0	19,6	30,4	26,6
4. Škola (mimo vyučování)	17,2	18,2	17,6	15,1	14,7	14,7
5. Vztahy ke druhému pohlaví	10,6	21,0	16,5	16,3	24,7	21,3
6. Nedostatek volného času	8,0	9,7	9,3	5,2	4,1	4,6
7. Zdravotní	11,0	7,1	8,9	7,3	5,9	6,7
8. Využívání volného času	14,9	3,1	7,9	5,6	2,4	4,0
9. Psychické	3,9	8,9	6,5	6,7	10,3	8,9
10. Vztahy mezi vrstevníky	4,0	8,5	6,3	7,0	9,4	8,9
11. Vztahy k výchovným pracovníkům	9,0	3,2	5,9	9,9	7,9	9,1

Výzkum celkově naznačil, že máme dnes před sebou chlapce a dívky s řadou vážných životních problémů, mládež s jinými tendencemi k trávení volného času, jiným vztahem k práci, ke vzdělání, změněným hodnotovým systémem. Rovněž se jednoznačně potvrdilo, že mladým skutečně málo nasloucháme a navíc jim jsme velmi málo nápomocni.

Čím náročnější a složitější je život, tím náročnější ale hlavně důležitější je příprava na něj. Současný rozporuplný svět poznamenaný všemi klady i zápory vědeckotechnického pokroku, spoustou složitostí v životě společnosti uvnitř vytváří mimořádně složité podmínky pro výchovné působení. Pedagogika se nedokázala dostatečně adaptovat na všechny tyto změny společenské i změny, jimiž se vyznačuje výchovný objekt. Nevystačíme zřejmě s tradičními výchovnými postupy.

Zdá se, že se stále až příliš orientujeme na racionální oblast psychiky, ve snaze předat co největší množství informací škola zdůrazňuje obsahovou stránku. S tím souvisí také to, že působíme především verbálně. Mladí se citově neztotožňují s tím, co jim předkládáme a také podle toho nejednají, protože jim chybí přesvědčení o správnosti požadovaného počínání, chybějí prožitky.

Ne náhodou si mládež naříkala na neschopnost racionálně studovat. I v tom zůstává škola značným dlužníkem. Stejně tak, jak se potvrdilo, nefunguje téměř vůbec ve smyslu poradenském. Málo pozornosti věnujeme prostředí, v němž naše výchovné působení probíhá, nevyužíváme jeho velké formovací síly (pedagogizace prostředí). Musíme se také smířit s tím, že současná mládež těžko přijímá tradiční vzory a ideály od příslušníků starší generace. Neumí si rovněž klást konkrétní cíle, uspořádat si svůj režim.

Získat důvěru mladé generace je však možné jedině důvěrou, stejně jako zájem, aktivitu vlastní aktivitou. Stále platí, že kdo chce výchovně působit, musí jít příkladem. Mládež musí vlastní tvůrčí a kritickou aktivitou dospět v plnoprávné, zodpovědné členy společnosti. Je třeba se ucházet o jejich přízeň, získávat je pro blízké i vzdálené perspektivy. Učit je pochybovat, hledat a samostatně myslet. Mládež stojí v situaci jakéhosi střetávání „sociální minulosti“ (vliv rodiny, školy) se „sociální přítomností“ (perspektiva nového samostatného včlenění do jiného společenského prostředí).

Za zásadní pokládáme celkovou orientaci mladých lidí na jiné životní hodnoty a jistoty než ekonomické, orientaci jiným směrem než konzumním. Mladí především tápou ve vyšších sférách duchovních. Výchozím momentem by mělo být orientování se v sobě samém a následně pak v systému životních sfér (přírodní, společenské, kulturní). Za neméně důležité pokládáme formování určité odolnosti vůči životním těžkostem, poskytovat návody k jejich řešení (když víme, že většina je odkázána sama na sebe). S tím souvisí i připravenost orientovat se a dokázat navazovat a rozvíjet žádoucí interpersonální vztahy, ovládnout asertivní jednání.

Problémy mladých lidí by měly být východiskem pro naše výchovné ovlivňování, projevovat zájem o jejich starosti, snažit se o skutečný dialog, aby se mladí neizolovali, nestávali se apatickými a nepropadali negativním nástrahám tohoto světa.¹

Poznámky:

1. Podrobně je průběh celého výzkumu i jeho výsledky publikován v časopise *Sociológia* č. 6, 1992.

Právo rodičů na výchovu

Věra Mišurcová

Všichni víme, jak podstatně může práci učitele ovlivňovat souhlasné, nebo protichůdné působení rodiny a širšího prostředí, v němž děti žijí. Dobrých výsledků školy lze stěží dosáhnout bez podpory společnosti a pomoci se strany rodiny. Utváření vztahů spolupráce mezi školou a rodinou může přispět *výchova rodičů*. Na jakých principech má být tato výchova založena a jakým způsobem realizována — to jsou aktuální otázky, na něž hledáme odpověď jak v dílech pedagogických myslitelů minulosti, tak v současné odborné literatuře naší i zahraniční.

V posledních desetiletích byla výchova rodičů u nás sice uplatňována prakticky — na různých místech, různými způsoby a s různými výsledky — nebyla však rozvíjena systematicky a rozpracovávána teoreticky jako jeden ze specifických problémů pedagogiky dospělých, jak tomu bylo a je v zahraničí (Isambert a jiní).

V současné době se ve výchově rodičů uplatňují tři hlavní koncepce. Nejstarší, nejrozšířenější a nejpropracovanější je výchova rodičů koncipovaná jako *informace*. Toto pojetí výchovy rodičů se obrací především k intelektuální sféře člověka a klade si za cíl prohloubit jeho vzdělání v oblasti pedagogické, psychologické, hygienické a sociologické. Projevují se tu dvě tendence. První zdůrazňuje znalost pravidel a výchovných norem a dává rodičům především rady a návody k jednání. Druhá — novější — vychází ze stále se zrychlujícího vývoje poznání a z nutnosti nových adaptací a dává přednost objektivním informacím o psychickém vývoji dítěte, o tendencích demografického a sociálního vývoje apod. Znalost těchto informací má pomoci rodičům lépe se orientovat v problémech a usměrňovat jejich výchovné působení. Nebezpečí tohoto způsobu tkví v tom, že méně zkušený a myšlenkově méně vyzrálý člověk není schopen hluboké analýzy a samostatného správného rozhodnutí. Nebezpečí pokynů spočívá v tom, že rádce nikdy nezná všechny prvky problému. Vyhnout se tomu nebezpečí lze tehdy, nedáváme-li rady příliš specializované ve formě receptů, ale snažíme-li se poskytnout informace obecnější platnosti a naznačit směr myšlenkového pochodu, jenž nás dovede k cíli. Pokyny a objektivní informace se mohou v praxi doplňovat, neboť poznání znamená současně i výzvu k akci.

Druhou koncepcí je výchova rodičů zaměřená k *modifikaci osobnosti*. Vznikla na základě kritické analýzy předcházejícího pojetí, které sice rozšiřuje znalosti rodičů, nedostatečně však působí na změnu jejich jednání. Cílem tu není jen prohloubit vzdělání rodičů, ale především utvářet jejich osobnost. Informace tu nemá cíle čistě intelektuální: zpřesnění představ o dítěti, o jeho potřebách a vývojových etapách směřuje k modifikaci chování rodičů tak, aby byli schopni zaujmout k dítěti vztah založený na porozumění. Tato koncepce, založená na výsledcích psychologie a zejména na psychoanalytických poznatcích o citovém zrání, klade důraz na to, aby rodiče byli osobnostmi skutečně dospělými, plně odpovědnými tak, aby mohli být dítěti po dobu jeho růstu od prvních let života až do dospělosti vzorem a aby mohli zajišťovat jeho harmonický vývoj. Informace neutkví pouze v intelektuální rovině, ale prolíná do chování lidí, od informace se přechází k formování osobnosti.

Třetí koncepce, výchova rodičů směřující ke *zlepšení sociálních vztahů*, vychází z pojetí rodiny jako speciální sociální skupiny: výchovná role rodičů

se tu uskutečňuje prostřednictvím vlivu rodiny. Vést rodiče k chápání a plnění této výchovné role je úkolem jejich výchovy. Vztah rodiče-děti je prvním sociálním vztahem, a to vztahem nejdůležitějším, protože umožňuje dítěti navázat první vztahy k lidem, založené na důvěře a sebedůvěře a spojené s pocity sounáležitosti a solidarity v činnostech i citových postojích. Dobrá organizace rodinného života, jehož řád je zajišťován rodiči, umožňuje rozvinutí osobnosti dítěte a současně utváření jeho nových kvalit nezbytných k tomu, aby jedinec mohl zaujmout místo v dalších sociálních skupinách, do nichž se bude zapojovat v průběhu svého života.

Každá z uvedených koncepcí výchovy rodičů má své přednosti i svá omezení a v praxi obvykle dochází k jejich prolínání a doplňování. Realizace výchovy rodičů je závislá na tom, do jaké míry je postavena na institucionální bázi a jací specialisté ji uvádějí v život.

Vedle této „klasické“ výchovy rodičů, v níž jsou výchovným objektem oni sami, se v posledních desetiletích rozvíjejí pojetí založená na součinnosti rodičů a dětí v průběhu výchovného procesu ve skupině. Patří sem např. program pohybové stimulace kojenců, který vypracoval český psycholog J. Koch a který je dnes rozvinut a rozšířen v Německu jako PEKiP (Prager Eltern-Kind Programm), u nás pak program cvičení rodičů s dětmi (Berdychová), projekt Táto, mámo, pojďte si hrát (Borová), hudební vikendy s dětmi (Linková), ale také programy společných návštěv rodičů a dětí Národní galerie s výkladem atd. Podobné a jiné další aktivity jsou rozpracovávány a realizovány také v cizině.

Protože uvedené programy se týkají převážně dětí předškolního věku, mívá v nich významné místo hra a rodiče jsou vedeni k tomu, aby se naučili si s dětmi hrát. Jaký význam má účast dospělého v dětské hře? „Příležitostné participace dospělých v dětských hrách mají vždy mocný účinek na hravost dětí. Hlavní účinek pravděpodobně spočívá v tom, že účast dospělého — je-li ve hře opravdová — umožňuje dítěti, aby se hry účastnilo jako jeho rovnocenný partner, což může být to největší uspokojení, jaké hra je s to dítěti poskytnout“ (Sutton — Smith). Dítěti se tak totiž plní jeho hlavní přání: sdílet život dospělých a podílet se na společné činnosti plnohodnotně a nejen jako bytost dospělému podřízená. Nejde však jen o předškolní děti a hry: i pro větší děti je ku prospěchu, když jim dospělí umožňují podílet se na vlastních zájmových a pracovních činnostech, které jsou pro děti přitažlivé a vhodné. Společné činnosti totiž poskytují možnost ke komunikaci a utváření pevnějších interpersonálních vztahů mezi rodiči a dětmi a tím i k užšímu soužití generací, jež je — ke škodě všem — současným způsobem a organizací našeho života narušováno.

Nové impulsy pro výchovu rodičů, zejména po stránce obsahové, přináší

dnes *Úmluva o právech dítěte*. Její ratifikací se státy, mezi nimi i naše republika, zavazují k tomu, že budou „odpovídajícím a aktivním postupem usilovat o širokou známost principů a ustanovení této Úmluvy jak mezi dospělými, tak mezi dětmi“. (Čl. 29.) — Z filosofie, na níž je Úmluva založena, považujeme za významné z hlediska výchovy rodičů tyto principy: děti jako lidské bytosti mají stejnou hodnotu jako dospělí a jejich práva jsou součástí všeobecných lidských práv: práva dítěte neexistují sama o sobě, ale jsou vždy spojena s povinnostmi a s vědomím zodpovědnosti: hlavním principem Úmluvy je zásada nejvyššího zájmu dítěte (*child's best interest*). Tedy to, co je pro děti objektivně nejlepší: Úmluva pokládá dítě za subjekt — v tom směru se podstatně liší od předcházejících právních dokumentů, v nichž se k dítěti přistupuje jako k objektu ochrany a péče rodičů.

Práva poskytující dítěti možnost projevit se jako subjekt formuluje Úmluva ve člancích o *účasti*, které spolu s články o opatřeních a ochraně tvoří obsah Úmluvy. Články o účasti (čl. 12–17) se týkají svobody projevu, svobody myšlení, svědomí a náboženství, svobody sdružování, ochrany soukromí, přístupu k vhodným informacím a vlastního názoru dítěte. Článek 12 formuluje toto právo takto: „Dítěti, které je schopno utvářet si vlastní názor, smluvní strany zabezpečují možnost svobodně vyjádřit tyto názory ve všech věcech dítěte se týkajících s tím, že názorům dítěte bude dána náležitá váha odpovídající jeho věku a zralosti . . . Dítě má zejména mít možnost být slyšeno v každém jeho se týkajícím soudním nebo správním řízení . . .“.

Zde je na místě připomenout, že Úmluva chápe dítě jako bytost od narození do 18 let a pojednává o něm v této obecné rovině, aniž jsou specifikovány potřeby jednotlivých věkových stupňů. Články o účasti patří k nejproblematictějším a potřebují vysvětlení. Pomoc při hledání jejich správné interpretace nabízí vývojová psychologie tím, že zjišťuje, jaká rozhodnutí mohou děti činit na různých úrovních svého vývoje, do jaké míry jsou s to nést zodpovědnost a jaké pozitivní důsledky to má pro jejich vývoj a konečně, jak mohou být schopnosti nutné k rozhodování a zodpovědnosti stimulovány a rozvíjeny. Jedním z výsledků psychologického výzkumu je např. zjištění, že právo účastnit se vyslovit názor neznamená přijímat zodpovědnost za jeho důsledky, které dítě nemůže znát (Flekkoy).

Již v Chartě Spojených národů je obsaženo prohlášení, že lidé mají zajišťovat lepší dětství než měli oni sami. Nejde přitom o to, aby vztah dospělý-dítě byl založen jen na autoritě a ochraně, ale aby to byl vztah, který nevyklučuje rozvíjející se *dialog*. Tento dialog by měl dítě postupně uvádět do dospělosti tak, aby bylo schopnost adaptace na společnost; v této společnosti by člověk neměl být nucen ji přijímat po všech jejích stránkách, ale měl by mít možnost — obdobně jako předcházející generace — ji přetvá-

řet. (Perrin). Současné pojetí rodičovství zdůrazňuje vzájemnou „výměnu“, znamená to, že za dobrého rodiče je pokládán ten, který je schopen dítěti nejen „dávat“, ale i od něho „přijímat“. Respekt k dětem, kterým jsme jim povinni, se nesmí zvrátit v kult dětství (Zazzo).

Partnerské vztahy se mohou začít utvářet při interakcích rodič-dítě hned od prvních dnů jeho života. Proto americký pediater T. B. Brazelton při výchovné práci s rodiči je učí dítě pozorovat, poznávat jeho klady i mezery, podporuje jejich snahu dítě pochopit a pomáhá jim, aby sami našli řešení výchovných situací běžných i stresových: porozumí-li totiž rodič dítěti správně, ono samo mu ukáže, co je třeba udělat a jak situaci řešit. Na pozorování dětí je rovněž založen kanadský projekt ANCHOR (addressing the needs of children through observation and response), který učí rodiče i učitelky předškolních zařízení dětem lépe rozumět a na tomto základě rozvinout součinnost a spolupráci rodiny a výchovných institucí. „Začínáme se snažit chápat důležitost skupinové práce. Spíše než v izolované práci učitele vidíme klíč efektivní výchovy ve vztazích spolupráce s rodiči, představiteli veřejnosti i ostatními profesionály“ (Dixon).

Názor, že vztah dospělého a dítěte má být vztahem *partnerským* a že výchova dítěte má být založena na jeho poznání a porozumění, lze považovat za důležité principy výchovy dítěte a za jeden ze základů, na němž může se rozvíjet efektivní výchova rodičů. Za velmi důležitý považuji v této souvislosti požadavek, aby tento základ výchovy rodičů byl rozvíjen od počátku života dítěte, kdy rodiče jsou v přirozené situaci, v níž potřebují pomoc, radu a oporu a spontánně je přijímají a vítají. V tomto včasném začátku působení na rodiče vidím jednu z podmínek úspěšnosti výchovy rodičů v dalších letech. Na potřebu včasného poučení rodičů upozorňoval již Plátón a Aristoteles; konkrétně a systematicky ji rozpracoval J. A. Komenský v Informatoriu školy mateřské a F. Fröbel ve spise Mutter — und Koselieder. Tato jejich díla nejsou jen souborem pokynů pro rodiče, ale současně konkretizací obecných principů jejich koncepcí celoživotní výchovy člověka jako součásti celku světa. Tato díla nám ukazují směr, jak lze výchovu rodičů rozvíjet od počátku života dítěte až do jeho dospělosti a to jak z hlediska teoretického, tak praktického.

Význam výchovy rodičů zdůvodňuje skutečnost, že „rodina je základní skupina společnosti a přirozené prostředí pro růst a blaho všech svých členů“ (Úmluva-preambule) a že „základní právo rodičů na výchovu je třeba podporovat různými formami spolupráce rodičů s učiteli a vedením školy a zejména účastí občanů na činnosti škol a vypracováním i prováděním politiky výchovy“ (Charta práv rodiny, čl. 5.)

Rodinná pedagogika jako specifická pedagogická disciplína

Stanislav Střelec

Rodina a škola jsou všeobecně považovány, z hlediska podílu na výchově dětí, za činitele prvořadého a souměřitelného významu. Rodině je v určitých souvislostech přisuzován dokonce výrazně větší význam než škole. Jednoznačně to například vyplývá z několika ustanovení stále platného zákona o rodině č. 94/1963 Sb.¹ Těto skutečnosti však neodpovídá poměr zájmu odborníků, který je věnován výchovnému působení každé z těchto institucí.

Tendence k nedoceňování významu rodinné výchovy má celou řadu praktických důsledků, které se promítají nejen v životě rodiny a společnosti, ale dotýkají se bezprostředně také výchovně vzdělávací práce školy. Tento jev je mimo jiné patrný z příkladu výchovy mladých lidí k manželství a rodičovství, jak byla a často ještě je prováděna na mnoha základních a středních školách. Otázky výchovy k manželství a rodičovství byly vytěsněny na okraj učebních plánů těchto škol. Nejčastějším způsobem, jak bylo s uvedenou problematikou nakládáno, bylo organizování ojedinělých akcí — přednášek, besed a filmových projekcí pro žáky a studenty. Toto sporadické a často formální působení bylo převážně orientováno na úzký okruh otázek sexuálního, anatomicko-fyziologického, zdravotního a výjimečně psychologického zaměření. V poněkud příznivější situaci byly na základních školách žákyň vyšších ročníků, které měly možnost seznámit se alespoň se základy péče o dítě, vaření a šití. Systematická výchova budoucích rodičů (dívek i chlapců), zahrnující základy etické, právní, pedagogické, psychologické, ekonomické, sexuologické a zdravotní problematiky rodinného života, zůstávala jen na úrovni projektů. Tato situace má své důsledky projevující se také v řadě zjevných i skrytých jevů rodinného a společenského života. Je to především vzrůstající počet rozvádějících se manželství, dětí zjižících v neúplných rodinách, zvyšující se počet dětí s poruchami chování, mladých delikventů, pachatelů trestných činů, alkoholiků a narkomanů. I když nemůžeme v případě těchto společenských jevů očekávat v současnosti radikální změny k lepšímu, v postavení výchovy k manželství a rodičovství postupně k příznivějšímu vývoji dochází. Pozitivní symptomy můžeme například vidět v rozšiřující se síti rodinných škol, komplexně připravujících část dívčí populace pro rodinný život. Na některých základních a středních školách začínají být vytvářeny podmínky pro důstojnější začlenění předmětů nazývaných výchova pro život v rodině, praktické otázky rodinného života, zdravotní a rodinná výchova apod., do učebních programů těchto škol. Uvedené skutečnosti by však neměly svádět k nepřiměřenému optimis-

mu. Setrvačnost působící při prosazování opodstatněných změn v kterékoliv sféře společenského života, nedostatek finančních prostředků, vhodných učitelů, učebnic a další skutečnosti patří retardačním silám, které je nutno brát v úvahu také v tomto případě. Tendence k renesanci výchovy k manželství a rodičovství v měnících se podmínkách současného života je však nepochybně patrná také v našem školství.

Jak je připravena na tuto situaci teorie rodinné výchovy? Rodinná pedagogika nemá vytvořen ucelený systém postihující synteticky a komplexně problematiku teorie rodinné výchovy v tom pojetí, jak je tomu u jiných základních a některých hraničních disciplín pedagogiky. V případě rodinné výchovy se v minulosti střídala období, ve kterých byla otázkám rodinné výchovy dětí věnována větší nebo menší míra pozornosti. Rodina je tradičně považována za významného výchovného činitele v období od narození dětí do počátku jejich školní docházky. V dalších obdobích života dítěte není často výchovný význam rodinného prostředí docenován. Zkoumáním dílčích oblastí života rodiny se kromě pedagogiky zabývá celá řada vědních oborů — sociologie, psychologie, ekonomie, právo, demografie, medicína a některé další. Každý z těchto oborů přináší určité poznatky významné z hlediska výchovy dětí v rodině. Vytvoření určité syntézy těchto parciálních zjištění je mimořádně obtížné. Pro takové tendence nebyly v naší pedagogice vytvořeny ani metodologické předpoklady. Vědní systém pedagogiky ustrnul určitým formálním rámci základních disciplín, kategorií a pojmů, které se staly hlavní náplní její oficiální pedagogicko-osvětové působnosti. Uzavřenost před skutečným životem dětí, potřebami školy a propagandistická orientace podléhající ideologické kuratele se odrazily v současné krizi naší pedagogiky. Pedagogika nevyšla v tomto období vstříc a nevyužívala dostatečně ani možností, které se zcela přirozeně nabízely prostřednictvím kooperace s oborem nejbližším, s psychologií. To jsou také některé příčiny toho, že dosud není rodinná pedagogika fundamentálněji konstituována jako jedna ze specifických disciplín pedagogiky. Jaké je postavení teorie rodinné výchovy v rámci existujících pedagogických disciplín a ze kterých zdrojů může čerpat rodinná pedagogika? Ze stávajících oborů pedagogiky má nejbliž k otázkám rodinné výchovy všeobecná teorie výchovy, která se zpravidla zaměřuje na výchovný proces, jeho strukturální, obsahovou a procesuální stránku. Se začleněním problematiky rodinné výchovy do systému všeobecné teorie výchovy jsou spojeny určité obtíže, které vyplývají z tradičního obsahového uspořádání této disciplíny na složky výchovy. Vedle těchto složek se objevuje nejen nás, ale také v zahraničních pramenech, zejména v učebnicích teorie výchovy, výchova rodinná, i když oprávněnost jejího zařazení do tohoto kontextu vyplývá více z postavení institucionálního než vzhledem k uspořádání obsahu

teorie výchovy. Jinými slovy, pro teorii výchovy není odpovídající postavení v řadě spolu s jednotlivými složkami výchovy. Rodina je formativním činitelem — institucí, která má významné postavení při výchově dítěte v oblasti výchovy mravní, sociální, rozumové, pracovní, estetické, tělesné, zdravotní, ekologické a při dalších úkolech, které vyplývají z rodinného života. Obdobné problémy se objevují, je-li rodinná výchova začleněna v rámci širěji pojaté teorie výchovy mimo vyučování nebo jako součást sociální pedagogiky. Z tohoto hlediska je vhodnější diferenciací obsahu teorie výchovy na teorii výchovy školní, rodinné a výchovy dětí ve volném čase.

Vyčlenění teorie rodinné výchovy (rodinné pedagogiky) jako samostatné části teorie výchovy se jeví funkční zvláště vzhledem k výrazné specifčnosti podmínek a prostředí, v nichž tato výchova probíhá. V úvahu je třeba brát také více než dvoutisíciletou tradici výchovné funkce monogamní rodiny, teoretické zázemí v dílech významných myslitelů starověku, středověku i novověku. Značný zájem o dílčí otázky rodinné výchovy projevuje v současnosti celá řada příbuzných vědních oborů. Do obsahu rodinné pedagogiky je možné organicky začleňovat podle určitých kritérií vybrané a korigované poznatky ze sociální pedagogiky, vývojové a sociální psychologie, sociologie rodiny, rodinného práva, teorií jednotlivých obsahových složek výchovy, poznatky ze sociální pedagogiky, vývojové a sociální psychologie, sociologie rodiny, rodinného práva, teorií jednotlivých obsahových složek výchovy, poznatky ze speciální pedagogiky, kriminologie dětí a mládeže a z některých dalších oborů.

Spolu s tím se objevuje otázka, je-li možné dospět ke komplexnější a integrovanější podobě této disciplíny, než tomu bylo doposud, a vedle toho problém další, je-li nezbytně nutné usilovat o vytvoření takovéto syntézy poznatků, vztahujících se k rodinné výchově dětí. Příklady z jiných vědních oborů, u kterých byl jejich rozvoj podmíněn využitím interdisciplinárních vazeb s příbuznými obory, ukazují, že je tato cesta perspektivní.² Další z odpovědí na tyto otázky je rostoucí zájem rodičů o problematiku rodinné pedagogiky. Část rodičovské veřejnosti se v současnosti více zajímá nejen o úroveň výchovně vzdělávací práce škol, které navštěvují jejich děti, ale také o to, jak je možno prospět svým dětem vytvářením optimálních výchovných podmínek v rodinném prostředí.³ Nezanedbatelný je také didaktický požadavek zabezpečit vhodnou studijní literaturou výuku nově zaváděných předmětů připravujících žáky a studenty pro život v rodině. Má-li naše společnost nalézt účinnější prostředky proti nežádoucím jevům, které mají své kořeny také v nedostatečnosti rodinné výchovy, měla by se o to přičinit i pedagogická teorie a nově koncipovaná rodinná pedagogiky by přitom mohla být jedním z prostředků výchovné prevence.

Poznámky:

- 1 Viz například: „O výchovu dětí pečují v nerozlučné jednotě rodiče, stát a společenské organizace (par. 30). Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče . . . Rodiče mají být osobním životem, chováním a vztahem ke společnosti příkladem svým dětem (§ 32). Rodiče odpovídají společnosti za všestranný vývoj svých dětí, pečují soustavně a důsledně o jejich výchovu, výživu a řídí jejich jednání tak, aby z nich vyrostli zdraví a uvědomělí občané (§ 33)“.
- 2 V tomto případě je možno poukázat například na výrazný vstup ekologie do mnoha oborů lidské činnosti, který přispívá nejen k dynamickému rozvoji samotných ekologických disciplín, ale především ke hledání cest směřujících ke snížení rizik ohrožujících lidstvo prostřednictvím výzkumů a na ně navazujících technologií v zemědělství, potravinářství, chemickém průmyslu, strojírenství, energetice a v dalších odvětvích.
- 3 Vypovídají o tom mimo jiné i výsledky dílčích šetření uskutečněných studenty učitelství na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v školním roce 1991/92 v rámci řešení několika témat diplomových prací na katedře pedagogiky.

Fenomén zážitku ve sféře volného času

Mojmír Vážanský

Ve světě, i v Československu, dochází k podstatným změnám ve struktuře denní náplně, v časovém snímku všedního i víkendového dne. Jsme svědky proměn hodnotových hierarchií, převratu názorových schémat, destrukce ustálených norem a modelů chování, ale i erupce rozličných volnočasových aktivit. Na základě výzkumu změn dynamiky hodnot moderních lidí lze stanovit čtyři typy současného jedince:

- a) pořádek milující konvencionalisté (=strážci hodnot), pro něž jsou typické vysoké hodnoty povinnosti a akceptace při nízké důležitosti vlastního rozvoje. Vyznačují se pozicí spokojenosti, přizpůsobením, přijetím vyššího výkonu, připraveností k přesčasové práci s vyšší mzdou, zájmem o kompetentní řízení a sociální jistotu;
- b) aktivní realisté (=syntéza hodnot), u nich hodnoty povinnosti a akceptace na své úrovni pozitivně korelují s rovněž vysokými hodnotami rozvoje sebe sama. Schopnost uplatnění, vlastní iniciativa, vysoký pracovní výkon se současným zájmem o zvýšený výkon a smysluplnou práci charakterizuje tento typ stejně jako úsilí o kompetentní řízení a sociální jistotu;

- c) bezperspektivní rezignovaní lidé (=ztráta hodnot), v tomto typu se spojuje nízký podíl hodnot povinnosti a přijetí s nízkou úrovní rozvoje sebe sama. Atributy jsou pasivita, klesající sebevědomí, chudost kontaktů, silný zájem o sociální jistotu;
- d) nepřizpůsobiví idealisté (=převrat hodnot), tento typ znázorňují vysoké hodnoty vlastního rozvoje a nízká úroveň povinnosti, resp. akceptace. Smysluplná práce se současným zájmem o zkrácenou pracovní dobu a sníženým platem tu platí právě tak pozitivně jako vysoká společenskopolitická angažovanost.

Osoba, ctitel povinností a akceptace či lhostejný ignorant, člověk plný entuziasmu, schopný přizpůsobení se nárokům soudobé civilizace nebo pasivní, apatický člen společnosti bez zájmu o okolí a další a další — každý z nich se vyznačuje určitým postojem, uznává a zamítá, upřednostňuje i opovrhuje, souhlasí a odporuje. Avšak jeden vedle druhého má k dispozici určitý díl volného časového prostoru, s nímž libovolně nakládá na základě vlastních pocitů, nálady, situace, okolností, životních znalostí, zkušeností a dalších proměnných.

Jedinec moderního světa nyní nestojí pouze před otázkou volby vhodného využívání volného času akceptací všech okolností sociálního, intelektuálního, demografického, etnického, ekonomického a jiného rázu, spíše se jedná o hledání přijatelného řešení vztahu člověka k místu ve společnosti, zastávání sociální role a uspokojení individuálních potřeb. Zejména úroveň seberealizace a sebeaktualizace tvoří významný prvek, mezník hodnocení svého Já.

Jestliže se nacházíme v etapě převratných změn v pojetí práce a volného času (viz přístupy Opaschowského, Nahrstedta, Tokarského, Schmidt-Scherzera, Müllera, Zellmanna a dalších), pak jako zástupci početné pedagogické obce musíme vzít v úvahu postoje a názory lidí různého věku, pohlaví, sociálního zařazení, místa bydliště, vzdělání apod. Sociologické výzkumy opakovaně přesvědčují o nutnosti oprostít se od dříve aplikovaných klíšé, raději jít cestou využívání nabídky rozličných specifických forem aktivity. Avšak pozor! Od jednostranné orientace jedním směrem je pouhý krůček k opačnému extrému. Výběr optimálních reformních použitelných postupů v oblasti volného času nepochybně závisí na erudici, zkušenostech a možnostech zainteresovaných osob. Proto rozhodování, která z činností dostane přednost při volbě a následném použití, představuje závažné dilema. a nyní nastupuje úkol pedagogů: pomoc orientaci váhavého člověka, taktní vysvětlování, nevtíravé objasňování jednotlivých směrů a forem aktivity.

Skutečnost, že zmíněná osoba nakonec vybere tu činnost, která ji „něčím“ zaujala, upoutala, která též částečně uspokojuje její vnitřní svět, la-

tentní či zjevné touhy, přání, potřeby a ideály, vysvětluje mnohé. Člověk jako společenský tvor, současně i jedinec, hledající bezpečí a jistotu v ulité osamění, bezesporu vyžaduje změnu, stimulaci, moment překvapení. Na scénu přichází zážitek nebo prožitek, okamžik bezprostřední události, obhacení o „vnitřní statek“, prožití této vnitřní hodnoty i vnímání vlastní a vnější skutečnosti. Současně se jedná i o pedagogický zásah. Pomocí zážitku lze usměrňovat jedince náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby jej přivedla ke vnitřní realitě potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Možnost bezprostředního vlastního prožití odhaluje v člověku nové oblasti, přispívá k získání zkušeností a osvojení trvalejších vědomostí. Princip přímého zážitku zahrnuje jak pozitivní význam, tak i omezení, které lze určit na základě následujících aspektů.

Pedagogický zásah prostřednictvím zážitku se pokouší vytvořit struktury, které napomáhají budovat tzv. aktivní základní postoj, pohotovost a připravenost pustit se do aktivního prožívání. Neméně důležitý je princip účinku, který upozorňuje na těsné spojení mezi přímým prožitkem a trvalou stopu ve vědomí subjektu. Lze se právem domnívat, že proces prožívání je do jisté míry možné podněcovat, organizovat, zajišťovat mu příznivé podmínky a současně se snažit, aby vedl ke zdokonalování osobnosti.

Pedagogika zážitku, která vychází z myšlenek a praxe zážitkové terapie německého filozofa a pedagoga Kurta Hahna, ale má své historické kořeny filozofické a pedagogické již od dob antiky, představuje rozsáhlý okruh problémů, na něž na tomto setkání nezbývá čas, ale který nelze ani a priori zavrhnout, odsoudit, nepoznat.

Novinky z volnočasové výchovy v přírodě

Libor Pecha

Do listopadu 1989 se u nás rychle znovu vzkřísilo hnutí se společnými kořeny, ale v několika podobách, z nichž dvě jsou (vedle např. České táborské unie) klasické: skauting a woodcraft (vudkraft). První z nich je dobře známa a má u nás specifický slovanský název Junák, druhá je méně známa. V současné době se nazývá *Liga lesní moudrosti* — „The Woodcraft league“ (dodávna ještě „of Czechoslovakia“). Vudkrafterská organizace datuje svůj vznik rokem 1902, kdy Ernest Thompson Seton založil své „Vudkrafterské Indiány“. Teprve druhotně, i přímým osobním stykem E.T. Setona s Baden Powellem, se romantika táboření spolu s poznáváním přírody promítla i do základů skautingu, kde však vzala na sebe podobu polovojenskou jak ve sty-

lu stejnokroje, tak i v organizačních formách a programu. Sir Baden Powell nebyl generálem zbůhdarma a myšlenka brannosti zvučela u něho silně.

Československu dal vzniknout vudkrafterskému hnutí středoškolský profesor Miloš Seifert, který roku 1912 založil v Berouně Děti Živěny. Ale i A.B. Svojsík, který koncipoval a dlouhá léta vedl československý skauting, do něho zakomponoval víc setonovských prvků, než bylo jinde obvyklé. I v současné době mají k sobě u nás skauting a vudkraft blízko a vzájemně se ovlivňují. Vudkrafterská organizace, včetně současné Ligy lesní moudrosti byla v Československu vždy méně početná.

Woodcraft, volně překládaný do ustálené podoby „lesní moudrost“ (anglické „craft“ znamená spíš dovednost, šikovnost, ale i lstivost), chápe a legalizuje opravdověji návrat k přírodě, malebnost a romantický styl, povětšinou v duchu indianismu. Při táboření je toho výrazem týpí, jako nejdělnější přenosné obydlí pro delší pobyt v přírodě v létě i v zimě, protože umožňuje udržování ohně uvnitř a dokonalé větrání nejen kouře, ale i vnitřního klimatu za letních veder.

Kmenové zřízení (základní autonomní jednotkou ve vudkraftu je kmen), které počítá nejen s dětským, případně mládežnickým členstvem vedeným dospělým, nejen s koedukací jako samozřejmostí, ale také s celými rodinami a případně se soužitím všech věkových vrstev na táboře, umožňuje volnější program s většími šancemi pro rozvoj individuality a pro pozorování přírody. Táborový řád je účelně promyšlen a skýtá mnoho možností pro nenásilné výchovné působení.

Jedním z mnoha geniálních pedagogických prvků, vložených E. T. Setonem do základů hnutí lesní moudrosti, je soutěžení ne na základě závodění, při němž jsou vítězové a poražení, nýbrž podle stupnice platné pro všechny, z níž si členové nezávisle na sobě a podle vlastní volby vybírají a pak plní podmínky pro získávání poct, tak zvaných orlích per a mistrovství.

Chci upozornit na existenci dvou časopisů a dvou monografických publikací ze sféry skautského a vudkrafterského hnutí, o něž v prodejnách tiskovin nemáte šanci zavazit, protože vycházejí v malých nákladech.

V roce 1990 začal vycházet časopis Ligy lesní moudrosti *Bizoní vítr*, se čtyřmi čísly do roka. První číslo vyšlo těsně před tím, než Liga lesní moudrosti obnovila (stalo se 2. 6. 90) svoji legální činnost. Největší stránkový prostor časopisu je věnován instruktivním návodům, jak se indiánsky oblékat, obouvat, zdobit, rozdělovat oheň, besedovat a konat obřady, stavět a zařizovat týpí, vyzbrojovat se a vařit. K tomu se připojují i stati z historie bojů Indiánů o přežití proti bělošské agresi. Vše to je doloženo nákresem, ilustracemi a fotografiemi.

Druhým nejzastoupenějším tématem Bizoního větru je současný život

LLM a Wudkraftu vůbec u nás i v zahraničí. Dlužno podotknout, že ve střední Evropě jsme jedinou zemí, o níž víme, že se tu vudkraft udržel. Nejživější zahraniční kontakty má Liga lesní moudrosti se zemí kolébky vudkraftu — USA, s Kanadou a Velkou Británií.

O něco méně prostoru je uděleno filozofii a duchovní náplni vudkraftu. Děje se tak v překladech z E. T. Setona a také z pera členů dnešního náčelnictva a dalších, kteří pamatují ještě předtotalitní údobí.

Svoji hlídku má i „experimentální archeologie“, tj. alternativní způsob přiblížení se táborovému životnímu stylu podle dávných primitivů. Taktéž nejmenší členové Ligy (okřídlené rčení praví, že vudkraft je životní program pro člověka od 4 do 94 let) mají rubriku, určenou jim.

Počínaje druhým ročníkem Bizoního větru bývá jeho zadní strana zasvěcena propagací otázek životního prostředí a životního stylu, vedoucího k jeho záchraně.

Jistý deficit má zatím Bizoní vítr v tematice poznávání přírody, stylu a etiky civilního života a s tím související metodiky výchovy. I tak však je Bizoní vítr pestrostí a bohatostí obsahu podnětný pro všechny, kdo se tak či onak zabývají výchovou na táborech a v přírodě vůbec. (Adresa LLM — redakce Bizoního větru P. O. BOX 7, Praha 6, PSČ 169 00.)

V roce 1992 začal vycházet regulérním tiskem časopis *Wampum Neskenon* — pro skauty a woodcraftery, i když je to ročník XIX, protože předtím vycházel samizdatem pro užší okruh zasvěcených. Dosud v této nové tiskové úpravě vyšla pouze čtyři čísla.

Tento časopis, který je výrazem prolínání setonovské myšlenky z organizace do organizace, má obdobnou náplň jako Bizoní vítr, ale na první pohled patrnou vyšší profesionální úroveň. Není množen xeroxem, ale tiskem, grafická úprava včetně kreslených ilustrací má vysokou výtvarnou kulturu.

I ve Wampumu Neskenonu tvoří romantický rámec i základní tematiku indianismus (kusy indiánské historie, povídky a pohádky, piktogramy, návody pro rukodělné výrobky, etnografie indiánských kmenů), ale je zde víc ucelených článků a výrazný mravní patos. Vřelý a šetrný vztah k přírodě, který v Bizoním větru tak postrádám, představuje ve Wampumu Neskenonu druhý silný vůdčí motiv.

Co je však v tomto časopise nejsympatičtější, je prostor pro pluralitu názorů a kritický postoj jak k junácké, tak i k vudkrafterské oficiální vládnoucí struktuře a ideologii. Tato humanistická linie časopisu, je blahodárná pro odpočinutí ducha, tísněného ze všech stran diletantskou neomylností a dogmatismem funkcionářů, postižených závratí z náhle získané moci. Byla by velká ztráta, kdyby se tento časopis zpronevěřil tomuto svému úlevu

přinášejícímu posláním nebo zcela zanikl. (Adresa redakce: David Stegbauer, Na valech 14, Praha 6, PSČ 160 00.)

Olomoucký výtvarník, grafik vytříbeného citu pro snivou krásu i pro symbolický náznak ušlechtilých idejí, jehož zná pedagogická veřejnost z ilustrací v Učitelských novinách a čtenáři Bizoniho větru i Wampumu Neskenonu také jako autora fejetonů, meditujících o vztahu člověka k přírodě, *Ladislav Rusek*, napsal a vydal nejprve samizdatem, poté v edici Les LLM kouzelnou úvahu *Vigilie s Woowotannou*. Woowotanna bylo lesní jméno Miloše Seiferta, šířitele myšlenek E. T. Setona a zakladatele Wudkrafterského hnutí v Československu. M. Seifert byl autorem základní bible hnutí, plně všestranných podnětů, jakou je kniha Přírodou a životem k systému lidství (Dědictví Komenského, Praha 1920).

Ladislav Rusek vede ve svém útlém dílku s Milošem Seifertem fiktivní rozhovor, klade mu otázky a pro odpovědi vybírá z jeho literárního dědictví v logickém sledu citáty, které považuje za klíčové. Tak toto bdění u ohýnku, jak byly vigilie ve wudkraftu vždy chápány, v pomyslné, ale po myšlenkové stránce faktické společnosti s Milošem Seifertem uvádí čtenáře do duchovních sfér jeho mravních, životospřávných a ekologických úvah, s temným odstíněním dobového sentimentálního patosu Woowotannových let a v konfrontaci s rozvinutou, vyostřenou a nás všechny znepokojující problematikou dneška.

Ruskova vigilie vnuká úctu k zakladatelské osobnosti partnera jeho úvah, kterou si zaslouží, i když se, tak jako za Seifertova života, znovu najdou neuctiví neotesanci, kteří ho nedorostli a proto si ho troufnou znevažovat.

To nejlepší na konec: 12. 11. 1992 byl by se dožil osmdesáti let PhDr. Pavel *Křivský*, významný myslitel a skautský pracovník, charakterizovaný Pavlem Břicháčkem v nekrologu jako vychovatel. Pavel Křivský, odchovanec kláštera želivských premonstrátů, který se po studiích na teologické a filozofické fakultě v Praze a výchovném působení v Želivě s církví rozešel, pracoval v poválečných letech v Ústředním státním archivu a vedle toho sdružoval skautskou roverskou středoškolskou a vysokoškolskou inteligenci k debatám a duchovnímu povznesení v Kruhu. Za tuto činnost byl zatčen, souzen a třináct a půl roku vězněn. Ve vězení pokračoval v duchovní osvětě mezi svými spoluvězni a pomáhal jim fyzicky i mravně přežít. Pracoval pak v Památníku národního písemnictví se zaměřením na studium duchovních dějin a ukončil rozsáhlou monografií o Augustinu Smetanovi. Zemřel náhle, krátce po listopadu, 15. 12. 1989.

Po smrti svého skautského duchovního vůdce sebral *Radovan Žák* významy členů a členek Kruhu z dob, kdy je Pavel Křivský vedl (1984–1991), zaměřené na výchovu mravní, populárně filozoficky vyloženou. Z nich a ze

dvou autentických textů: „Meditace na témata Březinových básní“ a „Mravní a vnitřní život“ pak rekonstruoval s pečlivostí, porozuměním a věcnou pietou duchovní odkaz Pavla Křivského v okouzující publikaci *Ars bene vivendi* (Praha 1992), doprovazené grafickými listy Jindřicha Vydry, dalšího člena Kruhu z těch, kteří se podíleli na zpracování psaných poznámek, vytvořenými v době, kdy byli všichni inspirováni Pavlem.

Publikace je rozdělena do dvou částí: Přednášky a Meditace. Zachovává si tezovitý ráz poznámek. Tento duchovní odkaz Pavla Křivského by se dal nazvat laickou morálkou, avšak zcela odlišnou od racionálního pojetí I. A. Bláhy. Křivského pojetí je vroucné, meditativní, nezřídka přesahující etiku jako praktickou filozofii až k vytržení v mystické vizi. Je to pojetí náboženské, pokud bychom připustili, že může být náboženským emocionální vztah k lidem a veškerenstvu, nikoli k bohu. Neváhá také čerpat ze všech myslitelů, se zvláštní sympatií k Otakaru Březinovi, k Marsiliu Ficinovi (1433–1499) a ke knize Šedá Eminence A. L. Huxleyho (Praha 1948).

Přes všechno vizionářství vzepjaté k nejvyšším mravním ideálům jsou Křivského projekty člověka žijícího dobře, tj. čistě, oduševněle a nesobecky, domyšleny do praktických výchovných důsledků, takže neutkvívají ve stavu beztíže postulátů a zbožných přání. Takže celá smělá konstrukce je dominantně pedagogická a jako taková přes Pavlovy učedníky spatřila v psané formě světlo světa. Praktický výchovný úběžník všech etických úvah autora je zvláště patrný v přednášce Cíle a prostředky (s. 1–45) a v důsledném metodickém postupu meditací podle schematu: Compositio loci (CL), Prvé preludium (I.P), Druhé preludium (II.P), Jádru meditace (M) a vposledku Quid faciendum (QF) — co uděláme.

Toto pěkné dílko mimoděk vnuká dvojí myšlenku: Jak by byl každý z nás šťasten, kdyby měl takové žáky, kteří by uctili jeho památku takto delikátně uspořádaným souborem jeho myšlenek. A vedle toho, jak je tragicky truchlivé, že ty nejryzejší mravní ideály vytrysknou obvykle v depresi pronásledování a zatlačení do podzemí, jako u prvotních křesťanů, kdežto po příchodu svobody jejich ryzost až bolí v konfrontaci s jarmarkem ziskosti, konzumace a hašteření.

Pedeutologie, nauka o učíteli. Problémy profesionalizace

Kolegom učítelom

Dušan Jedinák

Nechcú od nás málo. Máme byť príkladmi harmonických osobností. Treba aby každý z nás bol pokojný, trpezlivý, citlivý a spravodlivý človek. Milujúci svoju prácu. S úctou k mladému človekovi, k rovíjajúcej sa osobnosti. Kritik i radca svojich žiakov. S aktívnym postojom k životu, štúdiu a celospoločenským záujmom. Náročný a dôsledný vo vyučovaní a výchove. K sebe i k druhým. Múdry, vzdelaný a ľudský pedagóg. Hrdý na vzácne označenie — učiteľ. Často hodnotený nielen za to, čo vie, ale predovšetkým za to, čo dokázal naučiť, ako vzbudil zájem svojich študentov o sebazvedelávanie.

Stále se zamýšľame nad rozsahom i obsahom vedomostí a zručnosti, nad vytvorením kvalitného základného učiva. Máme sledovať konkrétne možnosti využitia poznatkov v teórii, medzi predmetmi, v blízkej i vzdialenej praxi. Nesmieme zabudnúť na vekové a individuálne osobitosti žiakov, na ich špecifické zájmy. Je nevyhnutné si pripomenúť, že účinná motivácia študentov i učiteľov má rovnocenný význam ako ich schopnosti. Uvedomenie si že metódy a spôsoby myslenia, štúdia a práce sú jednou z najcennejších foriem ľudskej skúsenosti, nás vždy správne orientuje, na čo v školskej práci treba sústrediť pozornosť.

Problematika výchovy a vzdelávania bola a je pre ľudskú spoločnosť viac ako nenahraditeľná. Na svete nie je nič dôležitejšie a bohatšie ako ľudská osobnosť. Jej etický, duchovný rozvoj. Vo svetle poznania prírodných javov, ľudských myšlienok, v prostredí činorodej práce a túžob po šťastí, v atmosfére hľadania pravdy a spravodlivosti.

Všetci uznávame, že každý mladý človek je neopakovateľná príležitosť rozvoja ľudskej osobnosti. Menej je zrejmé, že vyučovanie je čosi medzi vedou a umením. Skoro by som povedal: vedecký obsah umelecky stvárnený. Vieme, že nemôže existovať ideálny učiteľ pre všetkých. Ale predstava o nazoaj ideálnych učiteľoch nás predsa len vzrušuje. Ani jeden maliar, ani jeden sochár se nevyrovná tomu, kto vie formovať ľudskú osobnosť. Výchova každej osobnosti potrebuje nasledovaniahodné vzory, splniteľné túžby, osvedčené mravné normy. Vytváranie a postupné uskutočňovanie ideálov, cieľov

a hodnot, naplnených lidskou túžbou po lepšom, krajšom, dokonalejšom, vždy charakterizovalo zodpovednú činnosť ľudí pri vytváraní humánneho sveta.

Život bez ideálov prestáva byť plnohodnotným životom. Pasivita a ľahostajnosť umrtnujú. Život potrebuje filozofiu života. Je aj na nás, aby sme chránili, zušľachťovali a kultivovali dialóg medzi ľuďmi, kultúrou a prírodou. Nestačí ekvilibristika slov a rozochvenie ducha. Treba odvahu uvedomelej aktivity, primeranú iniciatívu, vytrvalosť nepoddajnej trpezlivosti. Musíme hľadať a vytvárať ideály. Sú veci, o ktorých zmysle niekedy zapochybujeme, ale nesmieme ich prestať robiť.

Vnútrotný kľud učiteľa potrebuje jasnú životnú filozofiu, mravné zásady a zrejme stanovené ciele. Vyučovanie vyžaduje od neho chuť k učiteľskej práci, vytrvalosť v tejto činnosti. Dobrý učiteľ pozýva k dialógu, kladie otázky, znepokojuje, povzbudzuje k činnosti. Nesmieme zabudnúť, že ľudia si najradšej pamätajú to, čo ich zaujíma a pochopia hlavne tie veci, ktorých pochopenie im robí radosť. Učiteľ inšpiruje svojich žiakov, aby rozvinuli svoje schopnosti, odborné i ľudské, na najvyššiu možnú úroveň. Rozvíja ľudskú osobnosť duchom pravdy, lásky a dobra. Vyučovanie nesmie byť iba oznamovaním nových informácií, ale aj rozhovorom človeka s človekom. Hudbou myšlienok a ľudského citu. Možno je našim poslaním poznávať a milovať. Nebo aj cez vás nachádza ľudskosť sily v múdrosti vedy.

Pedagogicko-psychologická příprava vysokoškolského učitele

Dana Linhartová

Nesměle a ostýchavě se na mnohých našich vysokých školách začíná vyslovovat otázka: Nebylo by vhodné poskytovat vysokoškolským učitelům příležitost ke zkvalitnění jejich pedagogické kompetence? Vždyť vysokoškolský učitel by měl být nejen vynikajícím odborníkem ve svém oboru, lidsky silnou a vyzrálou osobností, ale i zdařilým transformátorem své bohaté vědecké erudice do pedagogických kreací plně pochopitelných studentům. Jen tak může učitel vysoké školy zdařile přispívat k plnohodnotnému, optimálnímu rozvoji jejich osobností, čímž zprostředkovaně podpoří vzdělanostní, ale i ekonomickou a společenskou úroveň populace.

Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? Nezapomínejme na skutečnost, že od počátku 80. let se na našich vysokých školách realizoval systém tohoto vzdělávání, jehož kritické zhod-

nocení spolu s načerpáním zahraničních zkušeností nám může poskytnout inspirativní podněty při hledání nových cest.

Utváření pedagogické kompetence může u vysokoškolských učitelů probíhat zcela spontánně. Je ale třeba připustit, že takový proces může být ne-sourodý, náhodný i značně dlouhodobý. Kromě toho též mnozí vysokoškolští učitelé nemusejí být z hlediska své osobnostní výbavy, ale i zájmu či motivace k takovému procesu vhodně připraveni. V současném trhu pracovních sil i vzrůstající konkurence vysokých škol by jejich akademičtí funkcionáři měli mít snahu zaměstnávat po všech stránkách pouze nejvyšší odborníky. Současně by i jednotliví vysokoškolští učitelé měli pociťovat vzrůstající tlak vedení škol vůči sobě, zejména na hodnocení vyjádřené v ekonomickém stimulu.

Úspěšná vysoká škola dneška promyslí vytvořit kompaktní a jejím potřebám odpovídající systém vzdělávacích akcí, které by napomohly zkvalitnit její učitelův sbor. Tyto vzdělávací aktivity by neměly mít nahodilý charakter, ale měly by být připravovány promyšleně a podnětně tak, aby rozvinuly aktivitu a motivaci učitelů k sebevzdělávání, jež by uspokojilo jak jejich osobní cíle a potřeby, tak i cíle a záměry příslušné vysoké školy.

Neodmyslitelnou částí těchto vzdělávacích aktivit je též pedagogicko-psychologická příprava, která by měla učitelům dle délky jejich pedagogické praxe poskytovat nejen potřebné teoretické, ale i praktické pedagogicko-psychologické vědomosti a dovednosti. Na VŠZ v Brně je tato aktivita garantována Ústavem inženýrské pedagogiky PEF:

Pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů VŠZ v Brně navrhuje koncipovat jako systém nabízených akcí konzultačního a vzdělávacího charakteru. Všechny součásti navrhované struktury by měly vycházet zejména z rozvoje činností složky osobnosti vysokoškolského učitele. Současně by mu měly poskytnout dostatek inspirací a podkladů pro vlastní sebevzdělávání.

Doporučujeme, aby pedagogicko-psychologická příprava učitelů VŠZ v Brně zahrnovala dvě oblasti:

- a) *konzultační činnost* — jež by byla realizována formami individuálních a skupinových konzultací. Jejich prostřednictvím by byly řešeny pedagogicko-psychologické problémy dle potřeb a přání svých objednavatelů;
- b) *vzdělávací činnost* — jež by byla zajištěna formami samostatných přednášek, cyklů přednášek, jednorázovými semináři, kurzy — workshopy, samostudiem uchazečů. Učitelům VŠZ v Brně by tak bylo umožněno získání teoretických, ale zejména praktických vědomostí, dovedností a návyků i rozvinutí jejich schopností z oblasti pedagogiky a psychologie vysokoškolské výuky.

Samostatné přednášky, cykly přednášek i jednorázové semináře by měly být učitelské veřejnosti nabízeny průběžně, vždy zejména s ohledem na novost předkládané aktuální problematiky. Měly by plnit roli nepřetržitého informátora o novinkách z oblastí pedagogiky, psychologie, ale i odborného zaměření učitelů VŠZ v Brně.

Pedagogicko-psychologická příprava učitelů VŠZ v Brně by ale především měla být zajišťována formami kurzů — workshopů s převážujícím působením na utváření a rozvoj dovedností účastníků. Předpokládáme, že by se mohlo jednat o kurzy trojího typu obsahově diferencované dle pedagogických i odborných zkušeností jejich účastníků.

Veškerá vzdělávací činnost vysokoškolských učitelů by měla být podmiňována dodáváním extraktů z pedagogicko-psychologické literatury, které by následně povzbuzovaly jejich další samostudium.

V současné době se na Ústavu inženýrské pedagogiky PEF VŠZ v Brně připravují v rámci realizovaného výzkumu dokumenty, jež na základě zhodnocení dosavadního pojetí a zkušeností i srovnání našich a zahraničních teoretických i praktických poznatků detailněji specifikují obsahovou i organizační podobu pedagogicko-psychologické přípravy učitelů vysokých škol. Doufáme, že právě ony pomohou odpovědět na naše vstupní otázky, neboť by neměly zůstat nezodpovězeny.

Pedagogická praxe a učební plány učitelských fakult

Libuše Podlahová

Jedním z hlavních a pochybených argumentů odpůrců pedagogických praxí je tvrzení, že v zemích našich geograficky i historicky blízkých sousedů — v Rakousku a Německu — není pedagogická praxe záležitostí univerzit a vysokých škol připravujících učitele a probíhá až po skončení studia, během jednoho či více roků, nezávisle na univerzitě, v působnosti příslušných školských úřadů. Univerzitou dobře odborně připravený student se údajně, podle této argumentace, vrhá do vody skutečného pedagogického a školského života a plavat se naučí vlastním úsilím. Tím je zároveň „dokázáno“, že učit je snadné, učitelské schopnosti a dovednosti jsou dané od přírody a nemusí se získávat jako součást učitelského studia. Tím vznikne tolik žádaný prostor v učebních plánech pro preferovanou odbornou přípravu studentů učitelství.

Podle tohoto názoru by studenti měli možnost pedagogickou způsobilost získávat pouze absolvováním teoretických pedagogických disciplín na vysoké

škole a pedagogické vzdělání si doplnit až po skončení studia. Tato část získávání učitelské způsobilosti by byla v kompetenci školských úřadů.

Pro toto eventuální řešení ovšem zatím u nás neexistují sebemenší předpoklady ekonomické, organizační ani legislativní, jako je tomu ve srovnatelných evropských školských systémech. Kromě toho tvrzení, že studenti učitelských fakult v Německu a Rakousku praktikují až po skončení studia je zcela nepravdivá.

Výklad a rozbor toho, jaká váha a důležitost je přikládána pedagogickým praxím ve zmíněných zemích, by byl velmi obsáhlý. Poměrně krátce se však dá srovnat rozsah a množství dnů (týdnů), které stráví náš, rakouský a německý kandidát učitelství praktickou učitelskou či asistentsko-hospitační činností ve škole, která se má stát jeho působištěm pro příštích několik desetiletí.

V Bavorsku absoluuje student během studia jednu souvislou praxi školní pedagogiky (3 týdny), která je zaměřena na obecné pedagogické aspekty a jednu souvislou praxi předmětovou (3 týdny), která je zaměřena didakticky. Kromě toho hospituje student 1 × týdně po 4 hodinách jeden semestr (s nástupem od 3. semestru). Teprve po vykonání těchto tří praxí, případně ještě po vykonání čtvrté (doplňkové) praxe nastupuje student na dvouletý pobyt ve škole v období první a druhou státní závěrečnou zkoušku (Referendarzeit). Takto je prováděna pedagogická praxe na univerzitě v Augsburku.

V Rakousku (vídeňská univerzita) je pedagogická praxe členěna na úvodní fázi pedagogické praxe (4 týdny) a cvičnou fázi pedagogické praxe (8 týdnů). Průběžná praxe se neprovádí. Po skončení studia následuje jednoroční nástupní pedagogická praxe (Probejahr).

Dvouletá souvislá praxe v Bavorsku i jednoletá souvislá praxe v Rakousku spadají do kompetence školských úřadů, sociální zajištění praktikantů je na výši polovičního učitelského platu. Všechny ostatní pedagogické praxe jsou zajišťovány a řízeny prostřednictvím pracovišť pro pedagogické praxe jednotlivých univerzit.

V Československu je třeba rozlišit stav do roku 1989 a současný stav. Rozsah i obsah pedagogických praxí do roku 1989 byl určen závazně a celostátně takto:

Náslechová praxe	– 2 týdny (ve 3. ročníku)
Vychovatelská praxe	– 3 týdny (ve 3., případně 4. ročníku)
Pedagogická praxe předmětová	– 4 týdny (ve 4. ročníku)
Závěrečná praxe předmětová	– 8 týdnů (v 5. ročníku)
Průběžná pedagogická praxe	– jako alternativní forma realizace výše uvedených praxí (v některých typech studia, nástupní roční nebo delší pobyt ve škole po skončení studia se nerealizoval.)

Po roce 1989:

Rozsah i obsah pedagogických praxí si určují jednotlivé fakulty samy. Například olomoucká univerzita má tento rozsah pedagogických praxí:

pedagogická praxe předmětová	– 3 týdny (ve 4. ročníku)*
závěrečná praxe předmětová	– 3 týdny (v 5. ročníku)*
průběžná pedagogická praxe	– nerealizuje se

* Na FF UP je jen jedna třítýdenní praxe za celé studium

Nástupní roční nebo delší pobyt ve škole po skončení studia se nerealizuje.

Znázorněno v přehledu:

Univerzita	Průběž. praxe:	Souvislá ped. praxe v součtu za studium:	Praktikantské období po skončení studia:	Celkem týdnů:
Augsburk	1× týdně (t.j. asi 2 týdny)	6 týdnů	2 roky t.j. asi 76 týdnů	84
Vídeň	—	12 týdnů	1 rok t.j. asi 38 týdnů	50
Čs. univerzity dříve	—	17 týdnů	—	17
Olomouc	—	6 týdnů	—	6

Není tedy pravda, že zahraniční univerzity se nezabývají nebo jen málo zabývají praktickou přípravou svých studentů během jejich univerzitní odborné i pedagogické přípravy. Bylo by omylem domnívat se, že získání

praktických učitelských dovedností je věcí jen absolventů samotných nebo jen školských úřadů, které nabízejí praktikantská místa po ukončení studia nebo (v Bavorsku) v období mezi první a druhou státní závěrečnou zkouškou.

V obou zmíněných zemích je sice kladen silný důraz na dlouhodobé nástupní (praktikantské, suplentské) období, což je vyjádřeno i počtem týdnů, které jsou mu věnovány, ale kromě toho existuje v přípravě budoucích učitelů organizačně, obsahově a metodicky promyšlený systém pedagogických praxí probíhajících v rámci univerzitního studia, univerzitou organizovaných a garantovaných, a to v rozsahu větším než v současné době u nás.

Je možné, že západní univerzity, které neztratily kontinuitu vývoje jednotlivých oborů, nejsou hnány hektickou snahou „dohánět Evropu“ či pozvednout obor. Respektují tedy zřejmě více než my fakt, že na učitelských fakultách se mají vzdělávat budoucí učitelé tak, aby uměli učit, nikoliv aby se stali odborníky v daném oboru a své vědomosti a poznatky nedovedli žákům sdělit. Stává-li se v poslední době pro nás západní školství vzorem v mnoha ohledech, mohlo by se stát vzorem i v chápání cíle učitelské přípravy, a to přípravy praktické.

Literatura

- [1] Blüml, K., Costazza, M., Oswald, F.: *Lehramt an höheren Schulen*. Styria 8011 Graz 1989
- [2] Frischel, O., Kasparovsky, H.: *Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten*. Wien 1985
- [3] Tietze, W., Enzinger, H., Polte, E.: *Die Rolle der Universität in der Lehrerbildung*. Böhlau: Wien, Köln, Graz 1988
- [4] Gönner R.: *Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, WEW Europe 24/25 — 1978
- [5] *Aufbau der Lehramtsstudien an der Universität Augsburg*. Philosophische Fakultät I. Lehrstuhl für Schulpädagogik. Augsburg 1989
- [6] Bittner, G., Emminger, E., Kotzian, O., Mauermann L., Waldmann, J.: *Schulpädagogisches Blockpraktikum*. Phil. Fak. I, UNI Augsburg 1986

Tendence ve vzdělávání učitelů fyziky v zahraničí

Erika Mechlová

Vzdělávám budoucí učitele fyziky třicet let. Po celou dobu sleduji tendence ve vzdělávání učitelů fyziky ve světě prostřednictvím literatury i na základě soukromých rozhovorů na mezinárodních konferencích a seminářích. Jsem

členkou mezinárodní organizace GIREP (Groupe international de recherche sur l'enseignement de la physique — Mezinárodní skupina pro výzkum výuky fyziky), která sdružuje vysokoškolské učitele fyziky a středoškolské učitele fyziky (v menší míře). Sleduji činnost Mezinárodní komise pro vzdělávání ve fyzice Mezinárodní unie čisté a užité fyziky International Union of Pure and Applied Physics — International Commission in Physics Education). V září 1992 jsem byla pozvána na poslední konferenci této organizace do Dortmundu na „Mezinárodní konferenci o vzdělávání učitelů fyziky“ [2] („International Conference on Physics teachers Education“), která se zabývala současnými problémy ve vzdělávání učitelů fyziky skutečně celého světa soudě podle příspěvků (USA, Brazílie Čína, Vietnam, Indie, Pákistán, Filipíny, Malajsie, Austrálie, Mauritius, Turecko, Izrael, Zimbabwe, Nigérie, Velká Británie, SRN, Švédsko, Nizozemí, Slovinsko, Polsko, Československo).

V dalším uvedu základní tendence, které se projevují ve vzdělávání učitelů fyziky a obecně ve vzdělávání fyzice v současné době.

1. Snižování počtu zájemců o studium

První varování týkající se snižování počtu zájemců o studium fyziky zaznělo v roce 1975 na Mezinárodní konferenci o vzdělávání ve fyzice (IUPAP, UNESCO) konané v Edinburghu [1], kde bylo upozorněno na to, že proces vzdělávání a jeho předávání se ve fyzice stal tak obtížným, že v ní ubývá zájemců o studium a vědeckou práci a tím může být ohrožen celý vědecký obor fyzika. Příčinami, které jsou uváděny nejčastěji, jsou obtížnost fyziky, výběr lehčích předmětů než fyzika na střední škole žákem, postavení učitele fyziky ve společnosti (nižší než fyzika — vědce, nižší než fotbalisty, herce, zpěváka), nízké platy učitelů fyziky základních a středních škol. Důsledkem těchto příčin je například ve srovnání s obchodníky a technickou inteligencí v USA to, že na středních školách neexistují kvalifikovaní učitelé fyziky (matematiky, chemie), žáci si fyziku nevybírají na středních školách ke studiu, střední školy připravují každým rokem méně uchazečů o studium fyziky a tím i učitelství fyziky. V USA studují fyziku na vysokých školách převážně jiné národnosti než Američané.

2. Modely přípravy učitelů fyziky

Existují dva základní modely přípravy učitelů fyziky. Prvním z nich je následný model, kdy vysokoškolsky graduovaný fyzik (3 až 5 let) absoluuje učitelskou přípravu zahrnující pedagogiku, psychologii, didaktiku fyziky a někdy didaktiku přírodních věd) a pedagogickou praxi. Někdy není vůbec

dožadována učitelská příprava, což se týká hlavně rozvojových zemí, např. Brazílie, kde je nedostatek vysokoškolsky vzdělaných odborníků. Učitel fyziky pro střední školu má vystudován pouze jeden obor čili na školách není moc použitelný. Když jsem referovala o našem systému vzdělávání učitelů fyziky vždy ve vazbě s jiným předmětem, většinou byl shledáván jako žádoucnější než jednopředmětový.

Druhým modelem přípravy učitelů fyziky je paralelní model. Vysokoškolský student současně získává vzdělání fyzikální i pedagogické. Tento model je uplatňován ve střední Evropě. Jeho předností jsou lepší pedagogické dovednosti, protože u rozvoje dovedností je základem jejich včasný rozvoj. Pátarla jsem u kolegů ze zahraničí, kteří překvapili ve svých referátech velkou expresivností a schopností empatie, jaké bylo jejich vzdělání. Většinou se jednalo u těchto strhujících řečníků o paralelní fyzikální a pedagogické vzdělání nebo o pedagogickou střední školu a potom o fyzikální vzdělání. Byly mezi nimi i výjimky s čistě fyzikálním vzděláním.

3. Zachování národních tradic

Ve studiu učitelství fyziky a celkem v celých školských systémech jsou zachovávány národní tradice, které vyplývají z historického vývoje dané oblasti. Například školský systém Velké Británie nebo jeho prvky lze zachytit ve všech bývalých koloniích Velké Británie a v USA. Středoevropský vzdělávací systém je výsledkem společného historického vývoje této oblasti. Dá se říci, že zhruba dnes jsou obdobné systémy v Československu, Německu, Rakousku, Polsku a Maďarsku, ač každá země v tomto století prošla odlišným historickým vývojem. Například rozvojové země, které potřebují pomoc od rozvinutějších zemí ve všech oblastech, nechtějí si nechat mluvit do cílů a standardů vzdělávání. Ve zmíněné konferenci v Dortmundu (1992) jako závěr diskuse školských systémů ve světě bylo uvedeno, že tradice ve školství nelze opomenout, proto nejsou vhodné přílišné a časté zásahy do školských systémů (toto známe již z historie školství). Využít zkušeností z jiných školských systémů je možno tehdy, jestliže nenarušují národní tradice školství, hodí se do daného systému a pouze mírně mohou vylepšit stávající systém. Vzdělávání učitelů fyziky a vůbec učitelů je velmi citlivou oblastí z hlediska tradice. Příkladem, jak si země chrání své národní tradice prostřednictvím vzdělávání učitelů, může být Bavorsko. Na bavorských školách může učit pouze absolvent bavorských vysokých škol [3]. Tento požadavek je odůvodňován tím, že pouze člověk vzdělaný v dané tradici, znalý historie Bavorska, může tuto tradici přenášet na další pokolení — čili celková výchova je silně ovlivněna historií a tradicí země.

4. Demokracie ve školství

Otázka demokracie ve školství je různými zeměmi chápána různě. Proto při vyslovení termínu „demokracie“ je nutno doplnit jak je chápána, čili vysvětlit obsah tohoto slova.

Uvedu konkrétní příklad ze státu Kansas USA [4] a budu sledovat fyzikální obsah ve vzdělání žáků. Jediným předmětem, ve kterém se žáci mohou dovědět něco o fyzice, je předmět „Science“ (Přírodní vědy), který by měl zahrnovat fyziku, chemii, biologii a geologii. O tom, zda vůbec a jak bude tento předmět zařazen do povinné výuky pro žáky prvních až sedmých ročníků ve státě Kansas, rozhoduje v každém městě školní rada. Ve školní radě jsou zástupci rodičů (zastupující zájmy dětí), zástupci města (finančně školu podporují) a zástupci školy. Podle zájmů a předchozího vzdělání členů školní rady města vytvoří učební plán, v němž předmět „Science“ může být v každém ročníku v počtu nula až šest hodin týdně, to znamená, že tam vůbec nemusí být. Všechny varianty se ve školách vyskytují. O tom, čemu konkrétně se budou děti učit, rovněž rozhoduje školní rada. Vzhledem k tomu, že předmět fyzika je obecně považován za předmět „těžký“ a kameny, rostliny, zvířata, lidské tělo by měl znát každý člověk, dává městská školní rada přednost biologii a tím vlastně končí povinné fyzikální vzdělávání žáka kansaské školy sedmým ročníkem. To znamená, že vůbec se o způsobu fyzikálního poznání skutečnosti, o fyzikálních přesných metodách poznání, nemusel dovědět. Na tomto stupni školy učí vysokoškolsky připravení učitelé přírodních věd, kteří v rámci přípravy absolvovali fyziku a didaktiku fyziky. Dále žáci přecházejí na vyšší střední školu, kde si volí buď předměty nebo skupiny předmětů. Předmět, o němž nic nevědí a navíc, o kterém se tvrdí, že je těžký, si vybírají zřídka. I když si ho vyberou, neexistence kvalifikovaných učitelů fyziky na tomto stupni školy (viz část 1 tohoto článku) těžko vzbudí zájem o fyziku.

Uvedený příklad je z reality a dokumentuje chápání demokracie pro školskou radu, k jejíž kompetenci rozhodovat mohou být vážné výhrady: dále chápání demokracie vzhledem k žákovi, který si vybírá předměty, i když je vůbec dříve nepoznal, o kompetentnosti jeho rozhodování můžeme mít rovněž pochybnosti. Domnívám se, že demokracie je zde zaměňována za nekompetentnost rozhodování. Při diskusi tohoto přístupu na konferenci v Dortmundu [2] plénum dospělo k tomuto závěru: „Příliš demokracie ve školství škodí celkovému vzdělání populace. Základní dimenze fyzikálního vzdělání musejí být dány ministerstvem školství“.

Dalším takovým příkladem je Japonsko, kde na středních školách v roce 1978 se fyzice učilo takřka 100% žáků. Po zavedení nového zákona minis-

terstvem školství v roce 1972 a v roce 1981 poklesl počet žáků, kteří si volí fyziku na střední škole na pouhých 30%. V současné době je původní výsledek tohoto poklesu cítit na prvním stupni základní školy, vyšším stupni škol i na univerzitách. Většina žáků středních škol dává přednost biologii a společenských vědám. Výsledkem je, že budoucí učitelé prvního stupně japonské školy a budoucí politici nebudou znát fyziku a tento fakt ovlivní celkový způsob jejich myšlení. Japonští fyzikové toto pokládají za hanbu a tmavou stránku fyzikálního vzdělávání v Japonsku.

Literatura

- [1] UNESCO: *New Trends in physics teaching*. Volume III (1976). Paris, UNESCO 1976.
- [2] *International conference on Physics Teachers Education*. September 14th o 18th 1992, Dortmund Germany.
- [3] HILSCHER, A.: *Physics teacher-students education in the field of physics didactics at the University of Regensburg, Germany*. In: *International Conference on Physics Teachers Education*. Dortmund 1992, 5p
- [4] ZOLLMAN, D.: *Learning Cycles for a Large — Enrollment Class*. In: *Konference on Physics Teachers Education*. Dortmund 1992. 6p.
- [5] KONUMA, M.: *Japan and the Educational Challenges in the 1990 s*. *International Newsletter on Physics Education ICPE*, 25. September 1992, p. 1-2.

Interakční cvičení jako součást psychologické přípravy učitele

Jaroslav Řezáč

Úsilí o hledání nové koncepce psychologické přípravy budoucího učitele, v níž by byl mj. akcentován význam její praktické složky, je orientováno naléhavou aktuální potřebou vysokoškolské praxe.

Naše zkušenosti však naznačují, že problémy pocítované v oblasti psychologické přípravy pouhé zvýšení podílu „praktické“ výuky nevyřeší. Pojetí psychologické přípravy, jako součásti utváření celkové socioprofesionální připravenosti učitele by zřejmě mělo respektovat: a) požadavek vyváženosti všech dílčích složek třídídimenzionální socioprofesionální přípravy učitele (gnoseologické, praxeologické, axiologické), b) požadavek vyváženosti teoretické a praktické složky psychologické přípravy a c) vyváženosti empirické (prožitkové, „zkušenostní“) a restrukturuující, integrující (kognitivní) činnosti.

V naznačeném kontextu, s vědomím uvedených souvislostí se pokoušíme o hledání vhodného pojetí tzv. interakčních cvičení (dále „IC“) zařazených do profesionálních praktik. Jejich cílem je v podstatě utváření interakční jistoty (sebejistoty) na základě otevření a následné elementární kultivaci sociálních dovedností jedince. O prvních zkušenostech s realizací, i o jejich cílech i obsahu jsme již informovali.²

Sociální učení tedy nazýváme jako zvláštní případ interakce, jako interakční učení.

Hledáme nedirektivní, nepřímé způsoby utváření podmínek efektivního učení s důrazem na tzv. bezděčné, průvodní učení (incidental, concomitant learning), jež má výrazný socializační efekt a jež má také často „větší transferovou hodnotu, než informace osvojovaná vědomě“ (KULIČ, V. 1971).

Styl práce ve skupině bychom označili ze sociálněpsychologického hlediska jako interakci typu didaktické kooperace a z hlediska pedagogického jako nedirektivní (výchovné) iniciování a inspiraci.

Zkušenosti, které zatím ze čtyř realizovaných semestrů máme naznačují, že akcent na rozvoj interakční sebejistoty, sociability a sociální tvořivosti je opodstatněný. Interakční jistota a pohotovost jsou — zřejmě i v důsledku stylu práce na střední škole — u studentů učitelství na nedostačující úrovni.

89.6% námi dotazovaných studentů prvního ročníku ($n = 214$) považuje vystoupení před více lidmi za „značně stresující zážitek“, přičemž 74.2% studentů stejného vzorku se takové situaci „zatím raději snaží vyhnout“.

V didaktických interakcích proto akcentujeme vedle aplikace vlastních aktivizujících postupů (psychohry, hraní problémových situací, problémové interakční etudy ap.) takové facilitující faktory učení jako jsou a) klima výchovně vzdělávacích interakcí, b) povaha sociálního styku ve skupině, c) způsob vzájemné odezvy (zpětné vazby).

Aktivizující efekt spatřujeme nejen v aktivizaci aktuální výuky, (tj. ve facilitaci aktuálního procesu učení) ale i v aktivizaci, facilitaci profesionálního růstu jedince.

Výsledky, které zatím stále průběžně doplňujeme a zhodnocujeme vždy po ukončení cyklu interakčních cvičení po jednom semestru, naznačují, že *absolvování IC vede k pozitivním změnám v interakční sebejistotě a pohotovosti*, v dovednostech podmiňujících řešení jednoduchých interakčních problémových situací, v dovednosti posuzování a sebezposuzování. Zdá se, že zvolená koncepce interakčních cvičení přispívá ke zvýšení (subjektivně chápané) interakční sebejistoty zvláště u jedinců, kteří se jeví zároveň jako spíše labilní, introvertovaní, pasivní a submisivní (KUD).

²Řezáč, J.: První zkušenosti interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU. Pedagogická orientace, 1991, 2, 79–82.

V důsledku realizace IC se zdá, že se zároveň pozitivně mění akceptace a sebeakceptace, kultivují procesy empatie, rozvíjí se otevřenost (vstřícnost), dovednosti komunikační, mění se vztah k sobě a prohlubuje socioprofesionální orientace.

Stabilizace těchto sociálních rysů bude ovšem ve velké míře závislá na dalším stylu socioprofesionální přípravy.

V tomto příspěvku bychom chtěli doplnit již dříve presentované zkušenosti o aktuální výsledky.

U 7 skupin jsme na počátku zimního semestru zjišťovali vstupní sebehodnocení interakčních vlastností (jež bude na konci „IC“ opět zkoumáno jako podklad pro srovnání subjektivně chápaného posunu). PO posuzovaly úroveň svých interakčních (I), percepčních (P), komunikačních (K) a organizačních (O) dovedností (celkové skóre označeno: IKPO) na osmistupňové škále. Dále bylo provedeno orientační osobnostní vyšetření (KUD).

Ve sledovaných skupinách se zdá, že (podobně jak jsme zjišťovali dříve) nejlépe (sebe) posuzují pokusné osoby své komunikační a percepční vlastnosti, méně již vlastnosti interakční a zřetelněji nejméně pozitivně vlastnosti organizační.

Tab. č.1.: Průměrná skupinová skóre v sebehodnocení IKPO

č.sk.	skóre sebehodn.vlastn.			
	I	K	P	O
IC1	10.0	12.4	12.8	10.4
IC2	11.3	12.4	12.2	10.2
IC3	12.6	13.6	12.8	12.1
IC4	10.6	13.3	14.0	11.1
IC5	11.6	13.1	13.4	11.8
IC6	12.6	12.5	12.7	11.1
IC7	11.7	14.0	13.3	11.7
Σ φ	11.56	13.10	13.10	11.28

Aktuální výsledky naznačují ve srovnání s již presentovanými výsledky minulého roku (viz uvedený pramen) mírně vyšší úroveň sebehodnocení (nikoliv však významnou).

Zdá se, že výrazněji lépe se hodnotí především osoby s vyšším skóre dominance, extroverse a aktivity (KUD).

Korelační a regresní analýza naznačuje těsnější souvislost mezi IKPO a SD (KUD) $r=0.4397$ (na $p < 0,01$), IE $r = 0.4296$ ($p < 0,01$) a PA $r = 0.4069$ ($p < 0,01$).

Těsnější vztah byl u zjištění též mezi skóre IKP1 a SD (KUD) $r = 0.4397$ ($p < 0,01$) a IE $r = 0.4155$ ($p < 0,01$).

Porovnáme-li skóre jednotlivých sebeposuzovaných vlastností (I,K,P,O) se skóre osobnostních rysů, nacházíme těsnější vztah pouze mezi interakčními vlastnostmi (I), extroverzí a dominancí.

Tab. č.2.: Korelační tabulka

skóre sebe- p. doved- ností	osobnostní rysy (KUD)				
	LS	PA	IE	SD	SR
I	0.3477	0.2936	0.5822	0.4434	0.0198
K	0.0789	0.2575	0.1946	0.2658	0.1785
P	0.1522	0.2098	0.0397	0.1867	0.0648
O	0.1760	0.3204	0.2512	0.2207	0.0299
∑ IKP	0.2888	0.3666	0.4155	0.4397	* 0.1203
∑ IKPO	0.2922	0.4069	0.4196	0.4272	* 0.1056

(počítáno na $p < 0,01$)

* p vyšší jak 0,20

Považujeme za potřebné uvést ještě zpřesňující, byť stále orientační údaje o posunu v sebehodnocení interakčních vlastností v důsledku absolvování „IC“.

Na vzorku 212 PO bylo zjištěno, že pozitivní posun v sebehodnocení vykázalo 62,26%, beze změn zůstalo sebehodnocení u 8,49% PO, zhruba třetina účastníků uvádí „negativní“ posun v sebehodnocení úrovně interakčních dovedností a rysů.

Otázkou je, jak budeme tento „negativní“ posun interpretovat. Zkušenosti z dříve realizovaných „IC“ a též závěrečné besedy naznačují, že bychom jako příčinu takového posunu mohli označit spíše změnu nazírání na sebe sama než „negativní posun“ v úrovni dovedností. Změna nazírání na sebe sama se tak stává zřetelným důsledkem „IC“.

Velmi často totiž PO uváděly, že až v průběhu „IC“ (a vstupní vyšetření bylo prováděno téměř vždy na prvním, vyjimečně na druhém sezení) začaly teprve „zřetelněji vidět“ své (interakční) dovednosti v kontextu reálné zkušenosti. Přesněji řečeno, předchozí sebehodnocení „z-představy“ (a „minulé zkušenosti“) je „překryto“ sebehodnocením vycházejícím „z reality“ (z konfrontace s aktuální zkušeností), vycházejícím navíc již více ze sebe-pozorování cíleného, kultivovanějšího a tedy i adekvátnějšího. K tomuto (pracovnímu) závěru nás opravňuje i skutečnost, že negativní posun vykazovaly ve většině PO, které bychom z hlediska „výkonu“ nemohli považovat za málo úspěšné, či výrazně neúspěšné.

Naše zkušenosti naznačují, že výrazný vliv na tyto změny má nejen sám interakční výcvik, event. kultivace percepce (výcvik v pozorování). Zdá se,

že zásadní vliv zde uplatňuje způsob zpětné vazby (včetně videozpětné vazby), který při IC cíleně kultivujeme a jehož (tak výrazný) efekt jsme při konstrukci cvičení ani nepředpokládali.

Fenomén individuální, skupinové a video-zpětné vazby chceme proto v současné době podrobit samostatnému zkoumání. Zdá se totiž, že zpětnovazební proces (interakční odezvu) lze nazírat také z pohledu souboru dovedností, které její úspěšnost podmiňují.

Připravované šetření orientujeme nejenom na prokázání efektu různé pojímané zpětné vazby. Náš záměr bychom mohli nejlépe vyjádřit myšlenkou V. Kuliče: „Jde o to, formovat procesy účinné samokontroly a systémy vnitřních kritérií, které by subjektu postupně umožnily, aby mohl sám realizovat samostatnou a smysluplnou identifikaci a případně korekci výsledků své činnosti“ (KULIČ V. 1971 s. 212), v našem případě v průběhu sociálního učení. Naše dosavadní zkušenosti nás vedou k potřebě hlubšího zkoumání jednotlivých faktorů facilitujících proces interakčního učení.

Literatura

- [1] FRITZ, J.: *Interaktionspädagogik. Methoden und Modelle*. München, Juventa 1975.
- [2] KANTER, G. O., MASENDORF, F.: *Interaktionskompetent als didaktische Dimension*. Berlin, C. Marhold 1979.
- [3] KERN, J. H.: *Lehrer-Selbsttraining durch Videofeedback und Analysen non-verbaler Verhaltensweisen*. Psychol. in Erz. u. Unterr. 1978, s. 111–114.
- [4] KOLTZE, H. red.: *Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn, J. Klinkhard Verlag 1990.
- [5] KULIČ, V.: *Chyba a učení*. Praha, SPN 1971.
- [6] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN 1990.

Ekologická příprava učitelů na pedagogické fakultě MU v Brně

Hana Horká

V usnesení vlády ČSR č. 338 ze dne 12. 12. 1990 k Programu ozdravení životního prostředí v České republice a ve Strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR na 90. léta (usnesení vlády ČR č. 232 ze dne 1. 4. 1992) patří mezi prioritní oblasti ekologické výchovy a vzdělávání v rezortu školství příprava učitelů jako rozhodujících činitelů při ovlivňování ekologické kultury osobnosti žáků a studentů. I když se v rámci strate-

gie a koncepce ekologické výchovy hodlá angažovat i resort školství, zůstává začlenění ekologické přípravy učitelů plně v kompetenci vysoké školy.

Na pedagogické fakultě MU v Brně se stala ekologická výchova organickou součástí profesionální přípravy budoucích učitelů ve studijním roce 1990–91. Díky pochopení vedení fakulty byl zařazen do učebního plánu předmět Ekologie pro učitele základní školy (ve 2. roč. studia s dotací 0/2 v oboru učitel. VVP, 1/1 u učit. 1. st. ZŠ). Obsahovou náplň zajišťují katedry biologie, geografie (do r. 1992) a pedagogiky, tzn., že studenti získávají informace nejen o přírodovědných, ale i společenských aspektech dané problematiky. Získané znalosti jsou podkladem pro další mezioborovou syntézu, neboť se předpokládá, že k jejich prohlubování přispějí svým dílem i další obory (filosofie, psychologie, pedagogika, speciální pedagogika, biologie dítěte, oborové disciplíny ap.).

Dílčí zkušenosti z výuky tohoto předmětu, doplněné o výsledky šetření provedeného se studenty, jsou východiskem k dalšímu zlepšování projektu ekologické přípravy budoucích učitelů.

Cílem průzkumu bylo zjistit:

1. názory studentů na výuku ekologie včetně návrhů na její zlepšení,
2. úroveň ekologické kultury osobnosti studentů (zejména v rovině postojové a činnostní).

Bylo použito metody rozhovoru se 75 studenty, analýzy 125 seminárních prací na téma „Životní prostředí v místě bydliště. Můj přínos ke zlepšení životního prostředí“ nebo v modifikované podobě „Jak vidím ekologickou situaci v místě bydliště po konzultaci s odborníky“. Studenti učitelství 1. st. ZŠ spojovali údaje o životním prostředí místa bydliště s možnostmi výchovného využití (např. zpracovali ekologicky zaměřené projekty — ekohry, vycházky, dramatizace atd.)

Nyní uvedeme některé podstatné výsledky šetření:

80% respondentů pozitivně hodnotilo přínos studijního předmětu pro učitele, který dle jejich vyjádření umožnil poznat ekologickou problematiku v širších souvislostech, přispěl k lepší orientaci a prohloubil učivo z gymnázia. Pro 11% nebyla výuka přínosem, z toho 4% studentů vše znala již ze střední školy. Z vyjádření vybíráme tato hodnocení: „Výuka rozšířila přehled o ekologické situaci a uklidnila v tom smyslu, že se o ekologii zajímají také inteligentní, odborně vzdělaní lidé“. . . . „Poprvé jsme o problému veřejně diskutovali — dříve se jen mluvilo bez možnosti diskuse“.

S dosavadní formou výuky bylo spokojeno 68% dotazovaných. Studenti oprávněně požadují zařazení praktik ekologické výchovy, exkurzí, diskusí s ekology z praxe a další aktivizující, metodicky zaměřené akce. Posílení časové dotace výuky zejména ve prospěch seminářů a cvičení žádá 64% dotazovaných. V návrzích na optimalizaci výuky se objevují požadavky: více praktických ukázek (včetně filmů, diapozitivů, videozáznamů), exkurzí.

informací o konkrétních řešeních ekologických problémů v daném místě, mimořádné přednášky — jen pro zájemce, týdenní kurs místo průběžné výuky. Obecně jsou požadavky zaměřeny na praktickou část.

Obsah předmětu však nelze redukovat jen na stránku praktickou, protože určité množství teoretických znalostí a terminologie jsou prostě naprosto nezbytné. Odmítání ekologické gramotnosti by bylo nejen pochybené, ale (vzhledem k všeobecným ekologickým znalostem školní mládeže) pro budoucí učitele pravděpodobně i profesionálně deficitní.

Z analýzy prací studentů vyplývají některé zajímavé údaje. Ekologickou situaci v místě bydliště studenti často popisují slovy: „. . . Příslušná úřednice mi sdělila, že odbor životního prostředí má velké problémy s odvozem odpadu a vysazováním a udržováním zeleně. Zasedá komise a řeší stále bezúspěšně ty stejné problémy, po konkrétních výsledcích ani stopy. Zdá se, že úřady o ekologii pouze mluví, ale nic konkrétního nedělají“. „Úředník na místním úřadě mi řekl pár vět, frází, nejsou peníze a patřičné pravomoci, existuje lhostejnost a nevšímavost veřejnosti“. Student komentuje slovy: „. . . těžko předpokládám výrazný obrat k lepšímu. Zisk a úspěch je silnější než láska a úcta k přírodě. Ve východní Evropě je to o to horší, že nebyla pozornost věnována ekologické výchově občanů. . . “. Z jiných odpovědí vybíráme: „. . . ekologická hlediska se neuznávají, hlavní slovo má ekonomický zřetel. . . je to k pláči i vzteku — vše je zničeno. . . tak se starají ti, co mají o životním prostředí rozhodovat“. „. . . i přes snahu vystupovat a přemýšlet jako nezaujatý pozorovatel mne některá fakta přímo šokovala nebo rozhořčila. . . dělají se věci v neprospěch nás lidí. Jak se mám podílet na zlepšení situace já sama?“, vypovídá studentka rozladěná řešením situace v malém městě.

Při popisu ekologické situace v místě bydliště obvykle studenti navrhuji jednoznačnou legislativu a „razantnější“ postihování přestupků.

Úroveň zpracování regionálních zřetelů se lišila od pouhého mechanického opsání brožurek až po detailnější vlastní analýzu situace, doplněnou o osobní stanovisko (přibližně 75% prací mělo velmi dobrou úroveň). Metodické zpracování údajů studenty oboru učitelství 1. stupně mělo dobrou úroveň. Převažovalo zaujetí a pečlivost při hledání způsobů aplikace regionálních prvků v návrzích ekologicky orientovaných projektů. V zamyšlení nad vlastním podílem na zlepšení kvality prostředí se objevovala vyjádření, která lze členit do následujících oblastí:

1. Aktivity v organizacích — kolektivní zapojení, např. Brontosaurus, práce v letních dětských táborech, v ochranářských kroužcích ap.
2. Individuální akce — brigády, úklid v místě bydliště, péče o pěkný vzhled domova, výsadba zeleně ap.
3. Každodenní aktivity motivované Desaterem domácí ekologie (šetření

vodou, energií, materiálem, změna stravovacích návyků — vegetariánství, ap.)

4. Ocenění vlivu rodiny.
5. Podíl na výchově dětí v budoucí učitelské profesi.

Nyní předkládáme výběr názorů studentů k jednotlivým oblastem:

1. Jak vyplývá z některých výpovědí, studenti ztotožňují aktivní podíl na péči o životní prostředí se zapojením v nějaké organizaci, např.: „Aktivně na ochraně přírody se nepodílím — nejsem ve Svazu ochránců přírody, nezachraňuji žáby, nečistím studánky ani nesázím stromky. Ztratila jsem kontakt z dětství s těmi nadšenci a nastoupila u mě rezignace díky nedocenění práce ochránců ostatními občany“.

„. . . Jen výsadbou stromků (povinnou i dobrovolnou) jsem přispěl k ochraně přírody. Jsem její uživatel a využivatel bez toho, že bych pro ni za to, co mi poskytuje, něco dělal. . . Myslím si, že však svým chováním a postoji k otázkám ochrany přírody a životního prostředí mám čisté svědomí a že jedním správně. . .“.

„. . . Nemám dobrou příležitost pečovat o životní prostředí — snad jen tím, že v lese uklízím odpadky po dobu letního dětského tábora. Chci pomoci vysazovat stromky“.

Jak nesnadné bylo pro studenty uvést konkrétní formu pomoci přírodě! I z tohoto důvodu — z potřeby zamýšlet se nad touto otázkou, považujeme zpracování seminární práce za účelné. Velmi si vážíme sebekritického posouzení chování některých studentů, jejich upřímnosti a pravdivosti v prezentaci svých názorů.

Např.: „Můj přínos se mi zdá velice nepatrný — snažím se řídit Desaterem domácí ekologie (pozn.: s materiálem byly studenti seznámeni v seminářích) co nejvíce, ale připadám si jako velký znečišťovatel, protože nejdu do důsledků. Musím se přiznat, je v tom určitý díl pohodlnosti. Nedokážu se vzdát některých vymožeností lidské civilizace. . .“. „Dnes již nepatřím k těm lhotejným. Donedávna, přiznávám se, tomu bylo trochu jinak. Nedělalo mi problém papír vyhodit, přejít přes trávu, dopřát si na kolejích maximum vody, když doma člověk plýtvat nemůže (stejně tak i s elektřinou). Vždyť za ty peníze, které za koleje platím, si to mohu dovolit. . . Změnila jsem se. Napomohl mi můj kamarád jednou větou: „Dovedeš si představit, že by to tak dělal každý?“ . . .“ „Abych se přiznala, nikdy jsem o péči o životní prostředí nepřemýšlela. Staráme se o nedůležité, malicherné a banální věci. O životní prostředí pečují spíš podvědomě. . .“.

2. Přibližně 1/5 dotazovaných studentů považuje péči o pořádek kolem domu i v obci za „základní krok k udržování životního prostředí“.
3. Většina respondentů uváděla aktivity vyplývající ze způsobu života „. . . neplytvám vodou, energií, neužívám spreje, vzdávám se zbytečných elektrických spotřebičů. . . i zbytečných obalů. . . užívám kolo místo auta . . . raději jdu pěšky nebo hromadnou dopravou. . . nesvitím zbytečně. . . snažím se separovat odpad. . . do přírody dávám odpad jen ten, co se rozloží. . . Přejdu k takovému

složení potravy, které nevyžaduje pro přípravu energii z pevného paliva. . . . Přispívám i tím, že jsem vegetarián“. „Neumývám nádobí pod tekoucí vodou, neužívám postřiků proti škůdcům, zbytečně nehnojíme umělými hnojivy, peru v mýdlových prášcích. . .“. Někteří studenti popisují situaci takto: „Jsme tlačeni ekonomikou (vliv zvýšení poplatků za vodu, energii). Máme v rodinném domku pouze sprchu, nádobí oplachujeme až na závěr, topíme sluníčkem od jara do podzimu, v pokoji, kde se nebydlí, je zavřené topení. Kupujeme rodinné balení některého zboží — potraviny, prací prášky. . .“.

4. Několik studentů spojilo své zamyšlení nad vztahem k přírodě s jeho vývojem a tak se objevovala velmi pěkná slova na adresu rodiny, např.: „Často jsme chodili s rodiči na procházky na houby a maliny. A to je jeden ze základních faktorů lásky k přírodě. Přímý vliv a hmatatelnost přírody. To, co jsem dostal darem — to je, že dokážu cítit s přírodou a to přenáším i do svého konání. Chovám se tak, abych narušoval co nejméně neopakovatelnost přírody“. „Lásku k lesu mám z rodiny, kdy jsme pravidelně chodili na vycházky s rodiči. . .“.
5. Podíl na péči o životní prostředí ve svém budoucím povolání se projevuje ve vyjádřeních: „. . . budu vštěpovat ekologické myšlení svým žákům“, „. . . budu vychovávat ve škole“, „. . . povedu žáky k tomu, aby neodhazovali papírky. . .“, ap.

Výsledky šetření ukazují, že naši studenti si uvědomují kritický stav životního prostředí a mají dobrý vztah k přírodě, zájem o ekologické otázky, avšak někteří z různých důvodů zůstávají nezapojení do ekologických aktivit. Je potěšitelné, že s vyložene pasivními nebo neochotnými měnit své životní návyky či s jedinci bagatelizujícími a odmítajícími ekologickou výchovu, popř. těmi, u nichž převažuje hedonistický akcent na materiální spotřebu, jsme se nesetkali. Zcela ojedinělý byl názor, že „učitel jazyků přece nebude dělat ekologickou výchovu a že tudíž ekologická příprava by měla být pouze pro související kombinace“ (tím se myslí obory Bi, Ch, Z). I tak trvá potřeba stálého objasňování cílů a úkolů ekologické výchovy, které přesahují rámec biologie a geografie a dalších přírodovědných disciplín a naopak těsně souvisejí s aspekty filozofickými, etickými, estetickými, psychologickými ap.

V porovnání s výsledky šetření v letech 1983–89 (viz příložená tabulka) můžeme sledovat určité rozdíly. Není tak zřetelný utilitaristický postoj studentů k přírodě, ovlivňovaný technokratickým pojetím lidské existence orientované na materiální spotřebu. Postoj k ekologickým problémům je někdy spojován s potřebou oběti a charity, i nábožensky motivované (někteří studenti poukazují na vliv východních náboženských systémů, př. hinduismu, který prostřednictvím víry v reinkarnaci chápe celou přírodu jako jeden celek. Člověk v tomto systému nemá výsadní postavení v tom smyslu, že by měl právo ubližovat organismům na nižším vývojovém stupni.

Akce	1983–84	1988–89	1991–92
1. <i>individuální akce</i> brigády, úklid v obci, vysazování zeleně ap.	60%	45,7%	22%
2. <i>kolektivní akce</i> zájmové organizace, kroužky, ČSOP, Brontosaurus. . .	40%	28,9%	16%
3. <i>omezení spotřeby</i> šetření vodou, energií, aktivity z Desatera domácí ekologie	—	—	62%
4. <i>nepodílí se</i>	—	21,2%	—

V rovině činnosti (přetvářecí) je aktivita prezentována jako účast na pracovních akcích především individuálního charakteru v místě bydliště (úklid, vysazování zeleně, brigády), příp. při činnostech s dětmi (letní dětské tábory). V porovnání s výsledky z let 1986–89 se zvyšuje frekvence činností k zamezování následků zátěže přírody, které vyplývají ze způsobu života, z uspokojování lidských potřeb.

Je naším přáním, aby ekologická příprava ovlivňovala budoucí učitele nejen v rovině poznávací (kognitivní), ale především v rovině axiologické, jež by se promítala v postojích a vlastním jednání našich absolventů. Získání studentů pro ideály dobra, krásy, pravdy, humanity, jejich vedení k činné lásce k přírodě, k odmítání lhostejnosti, sobectví, spotřebního způsobu života, k odvaze prosazovat oprávněné požadavky v oblasti péče o životní prostředí a k chápání spoluzodpovědnosti za stav životního prostředí se jeví jako primární úkol. Dobrá koordinace a vzájemná spolupráce všech vyučujících na fakultě i externích pracovníků je předpokladem kvalitní ekologické přípravy budoucích učitelů.

Důsledky zániku systému dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků po listopadu 1989

Jan Beran

Anotace:

Príspevek se zabývá pozitivními i negativními důsledky zániku soustavy dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků (dále DVU).

Analýza ukazuje na současný nevyhovující stav a potřebu jeho změny. Především další vzdělávání vedoucích školských pracovníků je třeba chápat jako jednu z priorit transformace našeho školství.

Klíčová slova:

Otevření prostoru, personální změny, zvyšování poptávky, oživení zájmu VŠ o DVU, systémy DVU v zahraničí, systém, koncepce a materiální základna DVU v ČR.

Důsledky zániku systému dalšího vzdělávání učitelů, včetně zrušení jeho institucionální základny, která zajišťovala tvorbu koncepce a realizaci DVU nelze zatím hodnotit zcela objektivně a v plné šíři. Nemá to ani hlavním cílem příspěvku. Vycházíme-li z předpokladu, že DVU je pouze jedním z prostředků úspěšné transformace našeho školství, lze se pak při jeho hodnocení opírat spíše o ukazatele nepřímé. Bylo by velmi obtížné stanovit podíl DVU na současné kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v praxi škol a jejich řízení.

Potřeby našeho školství a zkušenosti z obdobných transformací školských systémů ve světě však dokazují, že DVU lze považovat za jeden z klíčových faktorů úspěšné realizace vnitřní přestavby školy a celoživotního profesního růstu pedagogických pracovníků. Jde proto spíše o zevrubné zhodnocení stavu po listopadu 1989 a urychlené hledání východisek a konkrétních řešení. Máme-li se vyjádřit k důsledkům zániku systému DVU, pak se domníváme, že jde obecně nejen o dopady negativní, ale i dopady pozitivní. Z hlediska potřeb dalšího postupu našeho uvažování se pokusíme o jejich naznačení.

1. Diskuse k pozitivním důsledkům zániku soustavy DVU

- a) Již samotná skutečnost, že systém DVU uplatňující se do listopadu 1989 přirozenou cestou zanikl, lze považovat za jev pozitivní.

Z mnoha diskusí na nejrůznějších úrovních vyplynulo, že tento systém byl do značné míry formální a z hlediska celoživotního profesního rozvoje učitele nefunkční. Nebyl respektován princip učitele jako subjektu profesní činnosti, princip dobrovolnosti, princip aktivity, který chápeme jako výraznější účast pedagogických pracovníků na koncepci celoživotního vzdělávání, využití jejich potencialů a zkušeností při tvorbě základních pedagogických dokumentů, projektů školy, učebnic, pomůcek apod. Nebyl respektován princip adaptability, spočívající ve schopnosti přizpůsobovat se potřebám pedagogické praxe a pedagogických pracovníků. Situace se vyhroutilá obzvláště v období přípravy

učitelů na tzv. nové pojetí výchovněvzdělávací práce, které na úkor skutečných potřeb žáků a učitelů sledovalo především výraznou ideologizaci škol. Také systém DVU na vysokých školách byl neefektivní. Mnohdy šlo jen o uměle vytvářené úvazky pro učitele vysokých škol v různých formách dalšího vzdělávání.

Za další pozitiva považujeme:

- b) *Otevření prostoru* Vytváření prostoru pro vzdělávací aktivity nezávislých učitelských iniciativ (Pedagogická unie, její asociace, kluby, společnosti, dále soukromé vzdělávací agentury, školy, veřejné instituce apod.)

I když jsou vzdělávací akce zatím velmi sporadické a u soukromých agentur neúměrně finančně náročné, jde bezesporu o jev velmi pozitivní, zajišťující větší diverzifikaci vzdělávací nabídky a aktivní zapojení učitelů a vedoucích školských pracovníků do těchto kursů.

- c) *Personální proměny* Institucionální základnu opustili zdiskreditovaní, nomenklатурní a neperspektivní pracovníci.
- d) *Zvyšování poptávky* Vzhledem k novým potřebám škol, učitelů, ředitelů, inspektorů a dalších pedagogických pracovníků a vzhledem k malé nabídce se výrazně zvyšuje zájem a poptávka po dalším vzdělávání, která není a ani nemůže být za současného času uspokojována.
- e) *Oživení zájmu vysokých škol o DVU* Postupně dochází k oživení zájmu vysokých škol a dalších odborných institucí dále vzdělávat pedagogické pracovníky v různých formách dalšího vzdělávání. Kursové je však vzhledem k výši platů učitelů neúměrně vysoké a proto této nabídky využívá zatím jen nepatrné procento učitelů z celkové populace.
- f) *Zvyšující se zájem o DVU v zahraničí* Potřeba vytváření funkčního systému DVU, integrujícího se do systému evropského, vede ke zvýšenému zájmu o koncepci DVU v zemích s vyspělými školskými systémy. Objevují se první srovnávací studie, navazuje se spolupráce s institucemi zabývajícími se DVU a školských manažerů.

2. Diskuse k negativním důsledkům zániku soustavy DVU

- a) *Chybí koncepce* Za hlavní negativní důsledek považujeme skutečnost, že předrevoluční systém DVU nebyl ničím nahrazen. MŠMT ČR vytvořilo pouze legislativní předpoklady pro zřízení pracovišť DVU. Citelně však chybí ucelená koncepce DVU, vyhláška MŠMT ČR o dalším vzdělávání učitelů, finanční dotace na vybudování sítě pracovišť,

specializovaní pracovníci, provázanost kvalifikačního růstu na platový řád apod.

V důsledku této situace není možno zatím zajistit např. kvalifikační přípravu vedoucích školských pracovníků a pracovníků školní inspekce. U těchto funkcí jde o jinou profesi než je profese učitelská. Není zajištěna ani odborná příprava pracovníků soustavy DVU. Řádově jde o tisíce nových pracovníků, kteří byli na základě konkursního řízení nově jmenováni do svých funkcí. (Na Moravě a ve Slezsku se například jedná o 5 487 ředitelů škol, 4 500 zástupců ředitelů škol, 1 700 ředitelů školských zařízení, 150 pracovníků ČST apod.)

Objevují se však i další problémy. Někteří ředitelé škol nejsou ochotni uvolňovat učitele svých škol na akce dalšího vzdělávání v rámci jejich pracovní doby. Zbývají tak pouze vedlejší a hlavní prázdniny. V těchto termínech však není možno vzhledem ke kapacitám vzdělávacích zařízení zařadit všechny zájemce do připravených a nabízených kursů. Je zde také úzká souvislost s efektivitou forem a metod práce dalšího vzdělávání. Je prokázáno, že za efektivní se považuje aktivní práce ve skupinách, které nepřesáhnou počet 20 účastníků. Jde tedy také o vážný problém organizačního a ryze praktického charakteru. I když jsme si vědomi, že existují i metody samostudia, distanční a korespondenční studium, možnost využívání multimediálních informací, učitelé mají největší zájem o konfrontaci svých názorů, interaktivně-kooperativní, aktivní formy dalšího vzdělávání.

- b) *Materiální a personální základna* Soustředěné materiální hodnoty (budovy, jejich vybavení, školící střediska apod.), kterých bylo v minulosti využíváno k účelům DVU se až na malé výjimky nezachovaly. Část majetku byla delimitována pod okresní školské úřady nebo slouží MŠMT ČR (odbor 25 v Olomouci), České školní inspekci nebo jiným školským účelům. Některé objekty byly vráceny v rámci restitucí původním majitelům. V současné době existuje v České republice pouze jedno pracoviště (CDVU MU v Brně, které má kromě vlastní budovy i vzdělávací středisko s ubytovací kapacitou.)

Obdobná situace nastala v personálním zajištění DVU. Do roku 1989 pracovalo v ÚVPP, KPÚ, PÚmP a OPS v Českých zemích *522 uvolněných pracovníků*. V současné době pracuje v nových zařízeních pro DVU podle poslední informace z porady ředitelů těchto zařízení *pouze 68 odborných pracovníků*.

Tento počet není srovnatelný s žádnou evropskou zemí. Ve slovenské

republiky se například počty pracovníků v zařízeních pro DVU po roce 1989 dokonce ještě zvýšily.

Dalším faktem je, že v současné době naše školství až na malé výjimky nemá odborníky pro DVU. Neexistují specialisté — učitelé učitelů (ve světě běžná profese „Teacher’s trainer“, „Multiplikatoren“ apod.). Je třeba rozlišovat mezi vysokoškolskými učiteli působícími v základní přípravě učitelů a pracovníky, kteří jsou zaměřeni na další vzdělávání (vzdělávání dospělých). Jde o jinou profesi. Zkušenosti z postgraduálního studia na učitelských fakultách tento fakt v minulosti úplně potvrdily.

Závěrem lze říci, že tento stav má bezesporu dopad na kvalitativní stránku transformace našeho školství. Skutečnost, že se zatím nepodařilo transformovat celý systém DVU, včetně jeho institucionální, základny rovněž způsobuje, že MŠMT ČR nemá jeden z významných prostředků a nástrojů regulace stavu vnitřní přestavby školy. Je si toho vědomo?

Speciální pedagogika

Zpráva o jednání sekce

Sekci vedl Dr. Vladimír Linc

Sešlo se 14 účastníků — bývalí i současní vysokoškolští učitelé pedagogických fakult z Ústí n/L., Ostravy, Olomouce, Plzně a Prahy, učitelé z praxe speciálních škol; zvláště milou skupinu tvořily studentky zdejší pedagogické fakulty, které se na svou kariéru speciálních pedagogů připravují.

Následná diskuse v sekci se pak dotkla mnoha aspektů moderního pojetí postiženého člověka, jeho lidských práv (mezi něž právo na rovné výchovně vzdělávací příležitosti patří) v demokratické společnosti.

POSELSTVÍ SJEZDU

Jenom škola, která respektuje lidská práva, může mládež pro jejich pochopení, přijetí a respektování vychovávat. O takovou školu budeme, a věříme, že společně s pokrokovou pedagogickou frontou, bojovat.

Zapsala Marie Černá (kráceno)

Inspirující tradice české speciální pedagogiky a naše současnost

Ludvík Edelsberger

Zpravidla se soudí, že z celé minulosti, která nás ovlivňuje a mnohdy dokonce determinuje je tzv. historie jenom její malou poznávanou a poznanou (vědomou) částí, a v ní pak zase je tzv. tradice tou její částí, která je nám kladena za vzor.³

Přiznávám se, že po-neslavných zkušenostech s nechvalně známým sovětským vzorem, který se ukázal být čirou mystifikací, jsem nakloněn uvažovat spíše než o *vzoru* raději o *odkazu*.

Odkazem je přitom možno myslit jistý relevantní *vzkaz*, který je z minulosti vyslán či vysílán, průběžně z generace na generaci předáván a posléze v naší přítomnosti jako signifikantní přijímán. Sémanticky je to vystiženo jednoznačně např. ve slovenském jazyce, v němž odkaz znamená nejenom

³Graus, Fr.: Naše živá i mrtvá minulost, in: Naše živá i mrtvá minulost (8 esejí o českých dějinách), Praha 1968. — Maurová Mir.: J. A. Komenský a historická tradice, Pedagogika, roč. XLI, 1991, č. 5-6, str 653-658.

náš odkaz historický, ale zároveň též onen „prozaický“ vzkaz od jednoho pro druhého.

Tradice jako odkaz čili historický vzkaz bývá přirozeně živá. To znamená nosná, která „nese“ něco z minulosti přes přítomnost do budoucnosti. V tom smyslu potom můžeme mluvit též o tradici perspektivní. Taková tradice nás může dokonce inspirovat k novým tvořivým činům. Ale může být samozřejmě i tradice mrtvá, odumřelá, to je taková, která už nikoho neoslovuje. Někdy lze tradici již zapadlou či zasutou oživit, to je potom tradice oživlá. Dále máme tradice staré, hodně staré, i nejstarší. Naproti tomu však též tradice mladé i nejmladší. Dokonce se můžeme pokoušet zakládat — jakoby programově — tradice zbrusu nové, byť s nemalými riziky, že nezapustí kořeny, že se neujmou a záhy odumřou.

V jubilejních chvílích si obvykle připomínáme vznik tradice živé. V letošním roce 1992 je to nepochybně velké čtyřsetleté výročí narození J.A. Komenského (1592–1592). Ale může to být i malé čtyřicetileté výročí vzniku celostátní organizace logopedické péče u nás (1952–1992).

Komenského téma je příliš velké — i ve speciální pedagogice — na tak malou plochu, která nám je dána. Přesto je ale nelze úplně obejít. Už proto ne, že se — „sit venia verbo“ — „sluší a patří“ přihlásit se k tradici J.A. Komenského. V jeho nezměrném díle vševědném, vše výchovném i všennápravném nalzáme stále inspirující myšlenky, které daleko předešly dobu svého vzniku. Jeho humanistické teze o vše výchovném přístupu (nikoliv ještě speciálně výchovném!) k osobám tělesně, smyslově i duševně postiženým (jak je formuloval ve své Pampaedii) předznamenal další vývoj a byly realizovány až mnohem později.

Diskutabilní je ovšem tvrzení, že příslušná kapitola ve Vše výchově je první teoretickou statí v oboru speciální pedagogiky.⁴

Už jenom proto, že starší vrstevník Komenského Španěl Juan Pablo Bonet (1579–1633) napsal svoji knihu „o povaze liter a o umění naučit němě mluvit“ v Madridu již v roce 1620.⁵

Zatímco Komenský začal pracovat na své Pampaedii teprve ve svém období potockém — až v Sárospataku v letech 1650–1654.⁶

Ukazuje se tady, že historické zkoumání významu a postavení J.A. Komenského v kontextu speciálně pedagogického vývoje a speciálně pedagogického myšlení jeho doby je teprve před námi. Nemohu v této souvislosti

⁴Kábele, Fr.: J.A. Komenský o všeobecném a všestranném vzdělání a o výchově tělesně a smyslově postižených, Speciální pedagogika, roč. II, 1991/92, čís. 2, str. 3.

⁵Bonet, J.P.: Von der Natur der Buchstaben und der Kunst, Stumme sprechen zu lehren, Madrid 1620.

⁶Hendrich, Jos.: Úvod k Vše výchově (Pampaedii), Praha 1948, str. 9

nevzpomenout vlastně též ještě Komenského současníka — narodil se jeden rok před jeho smrtí — Johanna Konrada Ammana (1669–1724), považovaného za „otce logopedie“, od něhož lze datovat začátky logopedické péče o vady řeči. V letošním roce totiž uplynulo rovných tři sta let (!) od vydání jeho základního spisu *Surdus loquens* — Mluvicí hluchý, v Amsterdamu roku 1692.⁷

Pokud se týká malého čtyřicetiletého výročí založení celostátní organizace logopedické péči v Československu v roce 1952, poskytuje vítanou příležitost k alespoň předběžnému zamyšlení nad vývojem speciální pedagogiky v pohnutých padesátých letech u nás.⁸

Zůstává totiž historickým faktem, že naše celostátní organizace logopedické péče vznikla a se vyvinula — dá se i říci, že byla probíjíána především proti vůli našich foniatrických kruhů — v krajně nepříznivém období padesátých let. Politicko-historický či historicko-politický fenomén oněch padesátých let u nás je všeobecně znám. V širším kontextu je proto třeba vidět, že v roce 1952, k němuž vztahujeme naši čtyřicetiletou jubilejní událost, se konala v Brně I. ideologická konference vysokoškolských vědeckých pracovníků na téma „Marxisticko-leninskou ideovostí a stranickostí proti kosmopolitismu a objektivismu ve vědě“,⁹ která vtiskla celé vysokoškolské a vědecké frontě výraznou pečeť nejhrubšího stalinského dogmatismu.

Z oficiálních míst vládní moci, opájených revolučními iluzemi, byly šířeny již na přelomu čtyřicátých a padesátých let pseudovědecké názory o tom, že výskyt postižených osob bude s rozvojem socialismu (a se zvyšováním zdravotnické péče) zákonitě klesat, až snad jednou utopicky vymizí docela, a tím se potřeba speciálně pedagogických zařízení a speciální pedagogiky jako vědního oboru ukáže jako zcela zbytečná. Svým způsobem nahrávaly těmto nesprávným představám též dogmatické deformace lidské genetiky, vedené ve známém tažení proti mendelismu-morganismu z pozic učení Lysenkova. A spolu s absencí sociologie, která byla prohlášena za buržoazní pavědu, jakož i sociální patologie, která nedovolovala získávat konkrétní obraz sociální skutečnosti postižených a leckdy ani etiologicky správně hodnotit faktory tzv. patologické výchovného prostředí — to všechno pochopitelně

⁷ Amman, J.K.: *Surdus loquens*, Amsterdam 1692. — Doplněno o poznatky fyziologie řeči a fonetiky znovu vyšlo jako *Dissertatio de loquela* — Pojednání o řeči, 1700.

⁸ Edlsberger, L.: Na okraj 40. výročí organizované logopedické péče u nás, přednáška prosloušená na VII. celostátní logopedické konferenci s mezinárodní účastí v Žilině ve dnech 22. až 24. října 1992.

⁹ Marxisticko-leninskou ideovostí a stranickostí proti kosmopolitismu a objektivismu ve vědě, sborník dokumentů I. ideologické konference vysokoškolských vědeckých pracovníků v Brně 27. února – 1. března 1952, NV, Praha 1952.

vedlo ke znevážení a hlubokému podcenění úlohy speciální pedagogiky ve společnosti.

Rovněž naše oficiální pedagogika té doby — zejména zase v důsledku nekritického přejímání nesprávného výkladu známého usnesení o tzv. pedologických úchylkách v Sovětském svazu z roku 1936 — příliš nepřála studijnímu ani vědnímu oboru speciální pedagogiky a jeho vývoj záměrně více či méně podvazovala. Přezíravý postoj psychologie vůči speciální pedagogice tu též sehrál svoji negativní roli. S neporozuměním a nepochopením bylo nutno zápolit na každém kroku, což by bylo možno ilustrovat nespočty příklady.

První průlom do této nezáviděnhodné situace jakoby „zevnitř“ — při dodržení všech ideologických omezení — z pozice oficiální filozofie dialektického a historického materialismu učinil prof. Sovák svou koncepcí defektologie „ve světle“ fyziologického učení I. P. Pavlova o vyšší nervové činnosti, v té době v mnoha oblastech (včetně pedagogiky) intenzívně rozvíjeného.¹⁰

Stalo se tak v roce 1953 a tak v příštím roce uplyne čtyřicet let též od této události. Nešlo přitom o žádné „vlámání do otevřených dveří“, ale o postupné lámání obručí dogmatismu a bourání nahromaděných předpoklů. I když — na rozdíl od pedagogiky padesátých let, která byla bezdětnou (Kairov)¹¹ — se speciální pedagogika svého zřetele k postiženému dítěti nikdy nevzdala a ani vzdát nemohla. Idea tzv. socialistického humanismu se nicméně změnila na jakési zaklínadlo a stála vždycky na začátku anebo na konci všeho našeho speciálně pedagogického snažení.

Jisté ideologizaci nejenom společenskovedních, ale i přírodovědních činností se nebylo možno vyhnout. Jinak hrozilo vážné nařčení z objektivismu. Pravdou ovšem je, že zase nebylo nutno zbytečně se podbízet. Stačí v této souvislosti srovnat alespoň základní práce prof. Sováka o logopedii¹² s vysokoškolskou učebnicí autorů Becker-Sovák Lehrbuch der Logopädie, v níž se nedefinuje logopedie jako taková, an sich, o sobě, ale jako logopedie v NDR, která je tu „teorií a praxí pedagogické rehabilitace řečově postižených v podmínkách výstavby rozvinutého společenského systému socialismu“.¹³

¹⁰Sovák, M.: Pojetí defektologie podle učení I.P. Pavlova, *Pedagogika*, roč. III, 1953, č.4. — Od téhož autora: O nové pojetí defektologie, in: *Mládež vyžadující zvláštní péče* (sborník statí), SPN, Praha 1953.

¹¹Kairov, I. A.: Perspektivy razvitiya pedagogičeskoj nauki i koordinacija raboty Akademii i kateder pedagogiki pedagogičeskich institutov, *Sovetskaja pedagogika*, roč. 1960, č.2, str. 16–44.

¹²Sovák, M.: *Uvedení do logopedie*, Praha 1978. — Od téhož autora: *Logopedie*, Praha 1978.

¹³Becker, K.P. — Sovák, M.: *Lehrbuch der Logopädie*, Berlin 1971, str. 22. — Šifra — red.: Becker-Sovák: *Lehrbuch der Logopädie* (recenze), in: *Česká logopedie 1972*, ČLS,

Jako „vedoucí veličina“ (Führungsgrösse) tady platí „socialistický obraz člověka“ (das sozialistische Menschenbild).

O nepříznivém postoji vůči logopedii a logopedické péči ze strany našich foniatrických kruhů byla již výše zmínka. Je možno tvrdit, že tento spor započatý v roce 1950 výměnou názorů v ČLČ mezi prof. Seemanem a prof. Sovákem, kulminoval v roce 1960 zánikem Logopedického ústavu (založeného v roce 1946), který byl solí v očích těchto kruhů mezi jiným i pro svoji ústrojnou institucionální symbiózu s pedagogickou fakultou UK, ev. později s Vysokou školou pedagogickou. Rád bych vyjádřil v této souvislosti svoje přesvědčení, že ve změněné společensko-politické situaci by měl být celý případ zrušení Logopedického ústavu revidován, a že by se jeho zakladateli prof. Sovákovi mělo dostat plné satisfakce, byť už jenom in memoriam.

Ovšem náš urputně vedený dialog s foniatří pokračoval (leckdy v ostře polemickém duchu) na domácím i mezinárodním fóru i po roce 1960. To mělo nesmírný význam, jelikož právě v takových diskusích a názorových bojích docházelo k jistému sebeuvědomování a sebeuvědomění logopedie (v celku speciální pedagogiky) a logopedie sama se ve svých teoretických základech upevnila. Vztahu logopedie a foniatrie je proto nezbytné věnovat mimořádnou a citlivou pozornost. Svým způsobem tudíž překvapuje, že tomu tak není v Logopedickém repetitóriu Viktora Lechty a kol.,¹⁴ a to tím spíše, že (jak je vyznačeno v podtitulu knihy) má jít především o teoretická východiska současné logopedie. Naproti tomu to nikterak nepřekvapuje v učebním textu Foniatrie Alexeje Nováka.¹⁵ Přitom tu všude by měla být právě logopedicko-foniatrická dimenze náležitě a verbis expressis artikulována. A to z důvodů teoretických i praktických, v zájmu loajální spolupráce obou vědních i pracovních oborů.

Využil jsem letošní jubilejní příležitosti jak „velkého“ výročí, tak i „malého“ výročí k tomu, abych se v poněkud širším kontextu zabýval těmito historickými skutečnostmi a zároveň se vyslovil k některým otázkám minulého období naší speciální pedagogiky. Toť se rozumí, že to nemůže stačit. Že bude nezbytné podrobit aktuálně celou naši především poválečnou speciálně pedagogickou minulost zevrubné kritické analýze. Stejně jako se to připravuje učinit naše obecně pedagogická historiografie — zejména v pracích prof. Josefa Cacha¹⁶ — pokud jde o vývoj pedagogiky v letech 1945–1990, v oněch letech „nadějí, krizí a zklamání“. Ale to už je úkol pro naši mla-

Praha 1972, str. 95–98. — Srv. též Edelsberger, L.: Logopedické konfrontace, tamtéž, str. 71.

¹⁴Lechta, Viktor a kol.: Logopedické repetitórium, Bratislava 1990.

¹⁵Novák, Alexej: Foniatrie, SPN, Praha 1989.

¹⁶Cach, Jos.: Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství — léta nadějí, krizí a zklamání 1945–1990, Pedagogika, roč. XLI, 1991, č. 2, str. 135–144. — Od téhož

dou speciálně pedagogickou historiografii a její minulostí nezatíženou novou generací.

K integraci výchovy a vzdělávání postižených jedinců v naší společnosti

Petr Franiok

Všeobecně je uznáváno tvrzení, že jak vysoká je úroveň komplexní péče o postižené občany, takovou celkovou kulturní úroveň se vyznačuje daná společnost.

Všichni, kdož se u nás zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mládeže s různým druhem a stupněm postižení — speciální pedagogikou, stojí v současné době před problémem, o kterém se sice vědělo už mnohem dříve, ale který se snad proto, že se zdánlivě netýkal celé společnosti, neřešil. O tom, jak hluboce se v podstatě týkal celé společnosti, svědčí množství zvláštních a pomocných škol a další speciální školy a zařízení. Zjišťujeme, že nestačí dosavadní síť škol pro smyslově postižené děti. Urychleně se buduje několik škol a zařízení pro děti a mládež tělesně postiženou. Přibývají nová speciálně pedagogická centra, která poskytují komplexnější služby, pokud se týká diagnostiky i terapie. Přibývá ovšem také sluchově postižených, přibývá dětí s vadami řeči, s vadami zraku. Není možné donekonečna zvyšovat počty těchto speciálních škol a zařízení. Tudy zřejmě cesta nevede. Pokud nechceme připustit, že stále vyšší procento naší populace, naší dorůstající generace se bude vzdělávat a bude vychovááno v segregovaných školách a zařízeních, kde jsou tito postižení v podstatě odsouzeni k tomu, aby se pohybovali ve skupině (kolektivu) dětí či mládeže stejně postižených, kteří se dívají na svět kolem sebe, na společnost s určitým odstupem. S odstupem a s uměle vybudovanou hrází, kterou má na svědomí jejich postižení a především společnost lidí „normálních“, která postižené postiženými nazvala, která takto výjimečné jedince ze svého středu natrvalo vydělila (při těžkých mentálních postiženích) či aspoň při lehčích formách oddělila právě výchovu a vzdělávání těchto jedinců (často včetně profesní přípravy). Společnost, která tyto svým způsobem výjimečné jedince vydělila ze svého středu již v mladším školním věku nebo ještě dříve a nechala je takto segregované až do dospělosti, musí počítat s tím, že tito lidé, když předtím žili deset až dvanáct let v segregaci, hledají jen velice těžko a s nezměrnými obtížemi své

místo v této „normální“ společnosti, když doposud probíhala veškerá kultura a socializace jejich osobnosti zcela odděleně a jakoby ve skleníkových podmínkách.

Již ve Vševýchově Jana Amose Komenského nacházíme myšlenku, že je třeba vychovávat a vzdělávat i děti postižené. Segregace v oné době nepřípadala v úvahu. Žádné školy pro mládež vyžadující zvláštní péči tehdy nebyly.

Dnes stojíme před závažným problémem, který je již sice vyřešen z humanitního hlediska, není však vyřešen po stránce odborné a organizační. Nelze také brzy očekávat odpověď na otázku, kam až v integraci postižených dětí a mládeže dojít. Vzdělávat všechny postižené (i s vysokým stupněm postižení) v běžných školách spolu se zdravými dětmi zřejmě nebude nejen u nás, ale i v dalších zemích, možné hned od samého počátku integračních snah. Zřejmě se spokojíme po určitou dobu s částečnou integrací postižených. Přičemž nebudeme trvat na tom, aby do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči byli vřazováni jedinci s lehčím stupněm postižení.

Myšlenka plné integrace vzdělávání postižené části populace do normálních vzdělávacích zařízení mezi zdravé jedince je bezpochyby dobrá. Jde v podstatě o přirozený jev zákonitého normálního rozložení (podle Gaussovy křivky) aplikovaný na rozvrstvení inteligence v běžné populaci. Tato myšlenka, kterou se podařilo prosadit a uzákonit ve Spojených státech amerických ve státě Vermont již před více jak dvaceti lety (Francie, Itálie — 1975), bude mít u nás možná mnoho odpůrců v nejbližší veřejnosti.

Včleňování postižených dětí do běžných škol bude zřejmě rozhořčovat tu část rodičů, kteří mají své vlastní potomky nadané nadprůměrně a průměrně. Když jejich dítě bude vyučováno ve třídě spolu s několika žáky, kteří by z hlediska dnešních předpisů a vyhlášek měli navštěvovat např. zvláštní školu, lze předpokládat, že efektivita vyučovacího procesu v celé třídě mírně poklesne. Učitel se bude muset zabývat zaostávající skupinou žáků převážně individuálně. Tento možný pokles efektivity vyučování v integrované třídě se dá postupně eliminovat. Bude zapotřebí se více zamýšlet nad organizační prací v této třídě. Současně bude nutné budoucí učitele důkladněji připravovat v oblasti speciální pedagogiky (a to nejen ve studiu učitelství 1. stupně základní školy).

Počty žáků ve třídách základních škol jsou příliš vysoké. Snížení počtu žáků v jednotlivých třídách by věci určitě prospělo. Toto snížení si však vyžádá značné finanční prostředky, které naše školství v současné době nemá. Nevím, zda je naše široká veřejnost natolik vysoce humanitní, aby v současné době pochopila a podpořila tento široký integrační proces, který by zahrnoval všechny druhy a všechny stupně postižení. V neposlední řadě bude

překážkou šířeji pojatých integračních snah nedostatek kvalitních speciálně připravených pedagogů. Tím nemyslím jen absolventy studia speciální pedagogiky, tedy absolventy učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči, ale vůbec učitele, kteří by byli ochotni a schopni tyto postižené děti mít ve „svých“ třídách zařazené a vychovávat je tak, aby postižené dítě se cítilo v kolektivu třídy normálních dětí dobře, aby bylo vtaženo do výchovně vzdělávacího procesu zrovna tak jako jeho spolužáci, kteří jsou bez postižení.

V současné době není dořešeno další vzdělávání pedagogů. Jednak v předmětech a probace, ale též v tzv. společném základu, jehož jádro tvoří především disciplíny pedagogické a psychologické. Jednou z příčin je nedostatek aktuálních informací, absence vhodných publikací k samostatnému studiu. Mezi další negativa, která brzdí počátek procesu začleňování výchovy a vzdělávání postižených do běžných škol, patří ještě stále nedovybavenost škol moderními funkčními názornými pomůckami, protože bez názoru nelze zpět zvláště při vzdělávání mentálně postižených žáků.

Jednou z možností zahájení integrovaného vzdělávání postižených dětí i dětí zcela zdravých se jeví oblast umění a estetické výchovy. Ať již jde o umění a estetickovýchovné předměty pěstované na základních školách či na základních uměleckých školách. Právě umění a estetická výchova se mohou stát významným činitelem při všeobecné kultivaci dětské osobnosti, včetně osobnosti dítěte postiženého. Umění je s to dát i postiženému jedinci, pokud mu na své úrovni porozumí, schopnost komunikovat, samostatně a tvořivě rozhodovat, plně prožívat svět i sebe v něm. Systematickou prací je rozvíjena vůle. Po prvních nejistých pokusech s improvizací se dítě naučí uplatňovat svou fantazii, obrazovnost, hravě a lehce se ponořuje do námětů. Tím vším získává důvěru v sebe sama. Aktivity umělecké se v estetickovýchovných předmětech prolínají s aktivitami rozumovými. Postižené dítě o svých činnostech přemýšlí. Improvizace je vede nenásilnou formou k porovnávání a k hodnocení výsledků práce. Tím se učí vyjadřovat vlastní názory a pocity. To vede zpětně k rozvoji postižené dětské osobnosti. Nejzřetelněji se to projeví v oblasti rozvoje tvořivosti, originality, samostatného tvůrčího řešení zadaných úkolů, rozvoje řeči, hrubé i jemné motoriky, výtvarných dovedností, hudebního cítění, smyslu pro tempo a rytmus, v rozvoji smyslu pro skupinovou i individuální práci. Dojde ke zvýšení pocitu odpovědnosti za vlastní práci. Významnou roli hraje rozvíjení schopnosti citlivého vnímání okolního prostředí a hodnocení jeho kladů i nedostatků.

Ve škále estetickovýchovných předmětů jsou ještě stále nedocenené možnosti současného působení na několik analyzátorů v aktivním tvořivém procesu. Umění a estetická výchova ve svém syntetizujícím pojetí musí zprostředkovávat celostní pohled na okolní svět a na místo člověka v něm.

Pro postižené dítě je významné umělecké vyjádření emocí, které umožňuje odreagování vnitřního napětí. Tím, že se handicapovaný jedinec učí vnímat umění, současně zdokonaluje veškeré své vnímání i prožívání. Je to vlastně pro postiženého určitý způsob tréninku. Jde navíc o trénink, ve kterém je postižený úspěšný. Vnímání okolního světa prostřednictvím umění, pokud probíhá v dostatečné míře, může podpořit vlastní duševní rovnováhu. Jestliže se podaří prostřednictvím citového a lidského sblížení zprostředkovaného uměním (ve školních podmínkách především prostřednictvím předmětů estetické výchovy) probudit v postižených dětech víru ve vlastní schopnosti, jsou vlastně zdárně překonány počáteční obtíže na cestě k smysluplné integraci postižených jedinců.

Použitá literatura

- [1] Czapow, C., Jedlowski, S.: Resocializační pedagogika. SPN, Praha 1981.
- [2] Čáp, J.: Psychologie mnohostranného vývoje člověka. SPN, Praha 1990.
- [3] Danel-Borzyk, H.: Wychowawca estetyczny. Uniwersytet Slaski Katowice 1990.
- [4] Edelsberger, E., Kábele, F.: Speciální pedagogika pro učitele 1. stupně ZŠ. SPN, Praha 1988.
- [5] Chaloupka, O.: Budoucnost estetické výchovy. Pedagogika, 1990, č. 2.
- [6] Iben, G.: Heil — und Sonderpädagogik. Scriptor Verlag Kronberg 1975.
- [7] Kolučová, J.: Přehled patopsychologie dítěte. UP Olomouc 1989.
- [8] Komenský, J.A.: Vybrané spisy — 1. díl. SPN, Praha 1958.
- [9] Kopecký, P.: Pracovní příprava psychomotoricky postižených. SPN, Praha 1985.
- [10] Kučerová, S.: Obecné základy estetické výchovy. MU Brno 1990.
- [11] Kwiatkowska, H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Państwo Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1988.
- [12] Lesný, I., Špitz, J.: Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy. SPN? Praha 1989.
- [13] Lom, P.: Tři otázky pro... Zdraví, r. 39, 5/91, s. 2.
- [14] Mutius, A. V.: Behinderten und chronische kranken. Semestr Tip, r. VII, č. 4/92, s. 3.
- [15] Matulay, K.: Ošetrovanie mentálne poškodených. Osveta Martin 1989.
- [16] Sovák, M.: Nárys speciální pedagogiky. SPN, Praha 1983. Studienplan für Sozialwesen. Fachhochschule München, 1989.
- [17] Suchodolski, B.: O umění a výchově. SPN, Praha 1985.
- [18] Theiner, Ch.: K teorii a praxi výchovy a vzdělávání postižených v socialistických zemích. SPN, Praha 1985.
- [19] Zášková, H.: Psychopatologie a speciální pedagogika pro 1. stupeň ZŠ a výchovné poradce. PF Ostrava 1985.
- [20] Der richtig Weg für mich. Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultur 1989.

Přílohy, projekty a dokumenty

Dopis T. G. Masaryka zakladatelům Masarykovy akademie práce

(Z ročenky MAP, 1924)

V Praze dne 24. prosince 1919.

Vážení pánové,

přemýšlel jsem o diskusi, kterou jsme nedávno měli o Vaši Akademii Práce. Pořád více si uvědomuji, že *Váš plán zorganizovat všechny pracovní síly celého národa, je pokračováním pansofických tužeb Komenského. Na vědeckém základě má být vybudována nejvyšší výkonnost celého národa a státu; všechna práce má být soustavně vybudována na vědecké teorii*, veliký plán má vést všechny pracující a sjednocovat jejich úsilí v přesný pořádek a harmonii.

Potřeba úsilné práce ve všech oborech nemohla být lépe vyslovena nežli Vaším programem. A neběží ovšem jen o práci, nýbrž o práci uvědomělou, o práci, sloužící velkému cíli mravního přerodu národa. Abych to tak vyjádřil; také čert pracuje a pracuje mnoho a chytře — naše národní práce musí uskutečňovat šlechetné tužby, musí být spravována vznešeným ideálem. Nestačí pracovat z donucení, z hladu — práce, a co více: pracovitost je mravní povinností každého uvědomělého občana československé republiky. Láska k bližnímu, láska k národu, oddanost lidstvu musí být účinnou — kdo nepracuje, kdo vykořisťuje práci jiných, není Čech a Slovák, není člověk.

Vybudování republiky vyžaduje mnohé úsilí okamžité a rychlé; vedle toho je nám však třeba zajišťovat základy, jež mají trvat do daleké budoucnosti. Vaše Akademie usiluje o takové základy.

Centím si vysoce Vašeho úsilí, ale právě proto zdráhám se přijmout nabízené čestné předsednictví; nemohl bych se úkolu věnovat, maje dost své práce národem mně uložené.

Příkládám poukázku na 1 milion korun. Peníze pocházejí z Ameriky, a to od našich amerických pracovníků a dělníků. Jsem přesvědčen, že ti, kdo mne obdařili mým dispozičním fondem, schválí toto mé rozhodnutí, jakože *jsem si jist i tím, že Vaše Akademie Práce mnohému se naučí od pracujících Ameriky.*

Zákon
ze dne 29. ledna 1920, čís. 86 Sb. z. a n.
o Masarykově Akademii Práce.

§ 1.

Masarykova Akademie Práce je samostatný a samosprávný ústav vědecký se sídlem v Praze. Jeho úkolem jest organisovati technickou práci k hospodárnému využívání schopností veškerého lidu i přírodního bohatství československého státu k nejvyššímu obecnému prospěchu.

§ 2.

Organisace Masarykovy Akademie Práce bude upravena řádem, který bude vydán nařízením.

Třetinu prvních členů jmenuje vláda.

Předsedu Masarykovy Akademie Práce a jeho náměstky potvrzuje prezident republiky.

Státu náleží dozor k hospodářství Masarykovy Akademie Práce.

§ 3.

Zákon nabývá účinnosti dnem vyhlášení. Provede jej ministerstvo školství a národní osvěty v dohodě s ostatními ministerstvy.

Resoluce.

1. Ministerstvu pošt a telegrafů se ukládá, aby listinám a zásilkám Masarykovy Akademie Práce přiznalo všechny výhody, jichž požívají úřady a ústavy pověřené obstaráváním úkolů veřejné správy.
2. Ministerstvu financí se ukládá, aby podání Masarykovy Akademie Práce na veřejné úřady, vyjma soudní řízení, osvobodilo od povinnosti kolkovací.
3. Vládě se ukládá, aby nařízení podle § 2. vydala do 7. března 1920.

K životnímu jubileu Františka Horáka

Zdeněk Kalhous

V současnosti je nám umožněno žít a pracovat v době, o které jsme do nedávné doby pouze komunikovali se svými přáteli. Dlužno podotknout, že nás v mnohém zaskočila, žít v demokracii, akceptovat pluralitu myšlení, přejít od pedagogiky manipulativní k pedagogice komunikativní není pro mnohé z nás lehké. Nemáme ke škodě věci potom mnohdy ani čas posedět a zavzpomínat s přítelem, který pro mnohé z nás po stránce odbornosti, ale i přátelství mnoho znamenal a znamená. Vzpomeňme například, že byl

mimo jiné i organizátorem pravidelných společných aspirantských seminářů v oboru pedagogika pro UP Olomouc a UK Praha, kterými prošlo 26 aspirantů. Kolega, o kterém je řeč, se právě v letošním roce dožívá 60 let. Tím kolegou je nám všem dobře známý pan docent PhDr. František Horák, CSc. (narodil se 8. ledna 1933 v Nepoměřicích, okr. Kutná Hora).

Projděme ve stručnosti jeho bohatou, ale nelehkou učitelskou dráhu, jeho odbornou a vědeckou práci v oboru pedagogika. Okolnostmi v padesátých letech donucen začal po maturitě učit na národní škole v pohraničí. Postupně si doplnil kvalifikaci pro národní školu (1956) a druhý stupeň základní školy v aprobaci matematika — fyzika (1959). Vyučoval těmto předmětům na základní škole v Jablonném v Podještědí a od samého začátku pocítoval potřebu hlubšího studia pedagogiky a psychologie. Zprvu se omezil na samostudium, později se rozhodl pro studium systematické. Začal pracovat jako odborný poradce okresního školního inspektora a metodik OPS, zpracoval několik desítek metodických materiálů, z nichž mnohé našly celostátní uplatnění.

V letech 1963–69 vystudoval dálkově obor pedagogika a psychologie na FF UK v Praze, patřil k nejlepším studentům a jeho diplomová práce Problémové vyučování fyzice na základní škole byla uznána jako práce rigorózní. V dubnu 1970 pak práci obhájil, vykonal rigorózní zkoušku a získal titul PhDr.

Mezi tím již v roce 1968 nastoupil jako vedoucí kabinetu KPÚ v Ústí n./L. a začal zde rozvíjet systém výchovného poradenství, zakládal krajskou pedagogicko-psychologickou poradnu, publikoval řadu dodnes aktuálních metodických materiálů a zorganizoval neobvyklou formu dalšího vzdělávání v podobě úspěšného korespondenčního kurzu pro učitele pedagogiky a psychologie na středních školách v kraji.

V roce 1969 využívá vypsání konkurzu PdF UP v Olomouci na místo odborného asistenta pro katedru pedagogiky, naskýtá se mu zde příležitost zúročit svých 17 let úspěšné praxe ve školství. Zde především pracoval v oboru didaktika, od samého začátku tvořil systém učebních textů a doplňující studijní literatury k didaktice zákl. školy, střední školy i vysoké školy a k metodologii pedagogiky, přednášel učitelům postgraduálního studia i v dalším vzdělávání a vždy se mu dařilo uchovat objektivně kritický a současně konstruktivní pohled na současnou školu i pedagogickou teorii.

Výzkumně se zabýval diagnostikou práce učitele, učebním výkonem, učebními úlohami, výukovými cíli, teorií učebnic, koncepcemi vyučování problémového, skupinového, programového a rozvíjejícího. V poslední době se věnuje filozofii výchovy a vzdělávání. Zabývá se aktuálními otázkami

identity a transcence v pedagogice a otázkami alternativnosti a pluralismu pedagog. teorie i praxe.

K stěžejním pracím doc. Horáka patří stále citované a používané tituly:

K některým problémům modernizace vyučování I. (1971) a II. (1972) — ve spoluautorství s J. Hoškem.

Kapitoly z didaktiky základní školy (1976, 1978).

Metodologie pedagogiky (1983, 1986) — ve spoluautorství s M. Chráskou. Vysokoškolská didaktika (1984, 1985).

Didaktika základní a střední školy (1985, 1990) — ve spoluautorství a jako vedoucí autorského týmu.

Skupinové vyučování na základní a střední škole (SPN 1985) — ve spoluautorství s E. Mechlovou.

Úvod do metodologie pedagogického výzkumu (1989) — spoluautorství s M. Chráskou.

Aktivizující didaktické metody (1991).

Identita a transcence v pedagogice (1991).

Alternativnost a pluralismus v pedagogice (1991).

Celkem publikoval 2 knižní tituly, 20 titulů skript, více jak 50 odborných statí a článků (z toho 11 zásadní povahy), 3 výzkumné studie a 4 zásadní recenze.

Příteli a kamaráde, přejeme Ti neformálně, byť se zpožděním, u příležitosti tohoto významného životního jubilea hodně zdraví, tvůrčí energie a necht' Tě neopouští Tvoje vzácná schopnost naslouchat druhým a pokud potřebují kolegiálně jim poradit.

1

Medailon Libora Pechy

Drahomíra Holoušová

V roce 1991 odešel po 33 letech působení na vysoké škole ve svých 65 letech do zasluženého důchodu uznávaný znalec života a díla A.S. Makarenka, doc. PhDr. Libor Pecha, CSc.

Narodil se 11.dubna 1926 v Brně v rodině státního úředníka. Sám sebe charakterizuje jako „olomouckého brňáka“, protože ve svém pracovním životě přibližně 15 let přejížděl mezi Brnem a Olomoucí, než roku 1975 zakotvil v Olomouci natrvalo. Zde, na katedře pedagogiky filozofické fakulty Univerzity Palackého, se po jejím rozdělení na katedru výchovy a vzdělávání dospělých a katedru pedagogiky stal vedoucím druhé z nich (od 1. ledna 1980). Po sloučení všech kateder pedagogiky na Univerzitě Palackého v roce 1990 přišel na katedru pedagogiky s celouniverzitní působností na

pedagogické fakultě Univerzity Palackého, kde setrval až do svého odchodu do důchodu.

Libor Pecha za své učitele v oboru pedagogika považuje Otakara Chlupa, u něhož psal a obhajoval doktorskou disertaci v roce 1952, Jana Vaňka, který byl jeho vysokoškolským učitelem a později vedoucím katedry a Františka Holešovského, ředitele brněnské pobočky Výzkumného ústavu pedagogického, který překládal díla A.S. Makarenka a pro své spolupracovníky dovedl vytvářet tvůrčí a svobodomyšlné prostředí.

Tématem státní práce a později doktorské disertace L. Pechy byla pedagogická osobnost Lva Nikolajeviče Tolstého bezpochyby i z toho důvodu, že to byla osobnost tvůrčí, nespoutaná, vymykající se jakýmkoliv šablonám a metodikaření. K ní se opět po letech vrátil komentovaným výběrem: L.N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz (Praha, SPN 1982, 208 s.).

Prvním odrazovým můstkem k vědeckovýzkumné práci a podnětem pro pozdější rozsáhlou publikační činnost se L. Pechovi stalo oddělení organizací mládeže Výzkumného ústavu pedagogického v Brně, kde mohl dobře zúročit nejen svou učitelskou zkušenost, ale i své dlouhodobé působení v Junáku, v Lize československých woodkrafterů a na ně pak pod tlakem doby navazující praxi v pionýrské organizaci.

Jeho cesta k Makarenkovi tak byla naprosto přirozená a logická. Pracovní náplň obou byla velmi podobná. L. Pecha byl stejně jako A.S. Makarenko svou praktickou činností zaměřen na pedagogiku volnočasovou, mimoškolní a kolektivní a stejně jako on se nechtěl smířit s netvůrčí zbyrokratizovanou formou výchovy, ve které má školní úspěšnost a konformismus přednost před rozvojem originální lidské osobnosti. Nesmíme přitom zapomínat, že Makarenko žil v opozici proti sovětské pedagogice své doby a za svého života nedošel uznání. Až po smrti se stal populární osobností sovětské pedagogiky, často však na úkor hlubokého pochopení jeho odkazu a ke škodě celému jeho dílu.

Po první návštěvě (pětiměsíční stáži) tehdejšího Sovětského svazu na podzim roku 1964 se L. Pecha zaměřil na rekonstrukci reálné podoby Makarenkova výchovného systému, jednak pomocí studia publikovaných prací a archívních materiálů, jednak výzkumnými rozhovory s Makarenkovými odchovanci i spolupracovníky, kteří v této době byli ještě naživu.

Tímto způsobem rekonstruovaná podoba Makarenkova systému kolektivní výchovy, která se neuspokojila jen s tím, jak ji Makarenko ve svých spisech sám popsal a jak ji doposud podávali všichni autoři, se pak stala základem Pechovy později publikované habilitační práce Makarenko a současná kolektivní výchova (Praha, SPN 1968, 185 s.). Jde o srovnávání tří kolektivů — Makarenkových v kolonii Gorkého a pak v komunitě Dzeržinské-

ho, Ivana Šráčka v brněnském pionýrském domě (Zeměpisná společnost Po cestách vlasti) a Pechova Turistického kroužku Tábor, který byl vedený jako přirozený experiment zpočátku ještě v rámci práce ve Výzkumném ústavu pedagogickém.

Z tohoto srovnání, vykazujícího mnoho shodných prvků v metodickém vedení i při velké odlišnosti podmínek časových, místních, programových i v povaze osobnosti hlavního vedoucího, vyvodil pak L. Pecha v kapitole Závěry a problémy určité obecně platné zákonitosti použitelné v širším měřítku i mimo kolektivistickou, tím spíše pak sovětskou či komunistickou společnost. Tímto zjištěním se L. Pecha vzácně shoduje s autorkou doktorské disertace A.S. Makarenko's general educational society (Loyola University of Chicago, 431 s.) Rozou Edwards, která byla obhájena v Chicagu roku 1991.

Publikace Makarenko a současná kolektivní výchova je psána živě a názorně, s mnoha konkrétními příklady výchovného působení, takže i praktik si ji přečte se zaujetím. Tuto práci předložil L. Pecha již roku 1970, po dosažení kandidatury věd, jako habilitační spis na Karlově univerzitě v Praze, ale k její obhajobě došlo až po deseti letech, roku 1980.

Druhou stěžejní prací L. Pechy, která se rovněž svou koncepcí metodického řešení vědeckého úkolu vymyká zavedeným zvyklostem a snad právě proto doposud nenalezla náležitý ohlas, je analytická studie na pomezí psychologie osobnosti, obecné teorie výchovy a dějin pedagogiky: Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti (s použitím analýzy osobnosti A.S. Makarenka), (Praha, SPN 1985, 150 s.). Práce na základě rozborů Makarenkovy biografie ukazuje složitou syntézu vlivů, které utvářely jeho neopakovatelnou, neobvyklými podněty bohatou pedagogickou osobnost. Je to analýza funkcionálních výzkumných vlivů, které se vepsaly do růstu pedagoga. L. Pecha zde nejen využívá archívních pramenů a literárně doposud nezachycených výpovědí pamětníků i kriticky zaměřených západoevropských monografií, ale otevírá i otázky v době napsání práce tabuizované. Z použitých pramenů, do té doby u nás neznámých a v tehdejší Sovětské svazu přímo zapovězených, je možno uvést například vzpomínky Makarenkova mladšího bratra Vitalije. Osobnost Vitalije, emigranta žijícího ve Francii, byla pro všechny sovětské autory dokonalým tabu a a teprve L. Pechovi se podařilo její existenci odhalit a dopomoci k tomu, že byl Vitalij pracovníky Makarenko-Referátu v Marburgu vyhledán a přiměn k sepsání paměti o bratrovi (In: Makarenko: Materialen III. Marburg, VVG 1973, s. 157–222).

Doposud poslední knižní publikací L. Pechy je komentovaný výbor z díla A.S. Makarenko pedagog, spisovatel, člověk. (Praha, SPN 1988, 309 s.) Au-

tor se zde pokouší představit A.S. Makarenka v celostním obraze, v němž dominují dva navzájem se umocňující rozměry — pedagogický a spisovatel-
ský.

L. Pecha se kromě své publikační činnosti zúčastnil jako známý československý makarenkolog řady zahraničních vědeckých konferencí a přednášek na vysokých školách (Vloho, Bochum, Münster, Marburg a další), při kterých přednášel o pedagogickém odkazu A.S. Makarenka.

Jako vysokoškolský učitel přednášel L. Pecha pedagogické disciplíny, především však teorii výchovy a obecnou pedagogiku. Z těchto oborů také publikoval celou řadu učebních textů.

Je příznačné, že ocenění celoživotního Pechova díla přišlo nejdříve ze zahraničí. Mezi nejvýznamnější patří slova L. Gordina, který píše: „Velkou hodnotu pro odborníky a nespornou zajímavost pro laického čtenáře představuje kniha napsaná dobře známých československým makarenkovským expertem Liborem Pechou, nazvaná Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti. . .“

Ani po svém odchodu do důchodu neztratil L. Pecha kontakt s katedrou pedagogiky, a s Českou pedagogickou společností. Zůstal až do roku 1992 ve funkci předsedy její olomoucké pobočky a zároveň byl členem hlavního výboru České pedagogické společnosti. Smysl skončení aktivní učitelské působnosti vidí v uvolnění si rukou pro soustředěnější aktivitu publikační. Ze všech jeho spisovatelských projektů stojí na prvním místě životopis A. S. Makarenka, k němuž již více jak tři desetiletí sbírá materiál. Pokud se mu jeho záměr podaří, bude vytvořena první úplná a pravdivá biografie, jíž by si A. S. Makarenko, od jehož smrti uplynulo již více než 53 let, vskutku zasloužil.

Knižní publikace L. Pechy

Organizace práce v družinách mládeže. Ved. kol. autorů N. Černý. 1. vyd. Praha, SPN 1957, s. 129–131.

K práci v pionýrských družinách. Ved. kol. autorů Z. Brodská. 1. vyd. Praha, SPN 1958, s. 19–31, 72–89, 123–149.

Hry a zábavy dětí v DM a DD. Odp. red. M. Hanušová. 1. vyd. Praha, SPN 1960, s. 64–116.

Makarenko a současná kolektivní výchova. Praha, SPN 1968. 216 s.

A. S. Makarenko — ze života a díla revolucionáře v pedagogice. Praha, SPN 1975. 180 s.

L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz. Praha, SPN 1988. 309 s.

Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti. Praha, SPN 1985. 150 s.

A. S. Makarenko — pedagog, spisovatel, člověk. Praha, SPN 1988. 309 s.

Poznámky:

Anton Makarenko Selected Pedagogical Works. Moskva, Progress Publishers 1990, s. 6.

Singule F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti

(SPN, Praha 1992, 54 stran)

Obsahem spisku, jak v úvodu autor svou práci nazývá, je soubor informací, které byly zájemcům dosud předkládány pouze jednotlivě a neuceleně v časopisech nebo prostřednictvím denního a odborného tisku. Nyní máme možnost seznámit se souborně a v historickém a mezinárodním kontextu se zajímavým oddílem pedagogického dění, které má velký význam pro naše současné transformační a reformní snahy ve výchově a vzdělávání.

Čtyřiapadesát stran spisu je rozděleno do tří oddílů.

Nejobsáhlejší první oddíl je členěn jednak historicky a časově, jednak obsahově. Bude mít největší význam pro ty čtenáře, kteří se až dosud v jednotlivých zmínkách, článcích, zprávách a sděleních snažili doplnit si znalosti o světovém významu hnutí nové výchovy a jeho konkrétních projevech v pedagogických systémech M. Montessoriové, R. Steinerja, P. Petersena, C. Freinta a progresivní výchově. Šedesátá léta dvacátého století jsou pojednána jako mezník ve vývoji pedagogického myšlení v západní Evropě, odkud se rychle rozšířilo i do severních států v Americe. Od hlavních znaků jednotlivých hnutí tohoto období (hnutí za antiautoritativní výchovu, za odškolení, svobodné školy, antipedagogika a alternativní školy tak, jak jsou chápány v západním světě) se autor dostává až k praktickému vyústění reformních, antropocentrických a humanistických snah ve světovém boji za dětská práva — Ombudwork for Children. Nejen tato pasáž přinutí čtenáře srovnávat teoretická východiska se skutečným životem a uvažovat o starém a nově nabízeném paradigmatu výchovy.

Ve druhé kapitole jsou uvedeny pedagogické systémy ovlivněné psychoanalýzou a třetí oddíl pojednává o jedné z nejmladších disciplin společenských věd, o skupinové dynamice.

Důležitým rysem spisu je nejen utřídění množství informací a souvislostí, ale i jeho objektivita v uvádění historických skutečností. Autor hovoří např. o vlivu totalitních režimů (nejen fašistických ale i komunistických) na vývoj pedagogického myšlení, zmiňuje se mimo jiné o významu Makarenka, na něhož jsme v poslední době „zapomněli“, uvádí mnohé zjednodušeně podávané informace na pravou míru a pomáhá tak orientovat se v problematice u nás dosud málo publikované i přesto, že její vývoj i současný stav je častým předmětem diskusí v západních zemích.

Přečtení této užitečné knížky může vyvolat ve čtenáři ambivalentní pocit — radost z toho, že vyšla a lítost, že autor již nemůže napsat další.

Vladimír Spousta: Základní výchovné činnosti třídního učitele

Masarykova univerzita, Brno 1993 (80 s.) autorská anotace

Právě vydaný učební text koncentruje pozornost na ty oblasti výchovné práce třídního učitele, které byly v období totality komunistickými dogmatiky nejvíce zprofanovány.

V kapitola „Kolektivní výchova v období komunistické monopolizace pedagogiky“ autor ukazuje, v čem spočívá nebezpečí bezduchého a mechanického přejímání Makarenkova pojetí, jež dovedlo ideologizující pedagogy k formování šedé masy, ztrátě identity individua a nadprodukcí průměrnosti. Současně však dává čtenáři jasně najevo, že v demokratické společnosti nemíníme odmítat vše, čím A. S. Makarenko přispěl k teorii kolektivní výchovy, že však budeme akceptovat humanismus, demokratické principy a zájmy individua.

Text se opírá o rozsáhlou odbornou literaturu a mnohaleté autorovy zkušenosti, přičemž zdůrazňuje nutnost přehodnocení překonaných názorů na sledovanou oblast učitelovy činnosti. Při zachování teoretického přístupu respektuje i potřeby a požadavky výchovné praxe. Rozvržen je ve 13 kapitol. Většina z nich soustřeďuje zájem čtenáře na dva problémové okruhy, které ve výchovné práci třídního učitele spolu úzce souvisejí a na sebe navazují: na výchovu žákovského kolektivu a výchovnou kooperaci třídního učitele s rodinou. Problematika je zpracována jako otevřený systém a spolehlivé teoretické východisko umožňující její další tvořivé promyšlení a rozvíjení. Autor veden snahou zvýraznit dovednostní hledisko vybral text řadou přehledně zpracovaných a ve výchovné praxi využitelných souborů (např. hodnocení osobního vlivu učitele na žáky, témata přednášek pro rodiče nebo soupis nejfrekventovanějších nesprávných výchovných postupů rodičů při výchově dětí) a zařadil do něho příklady, cvičení a problémové situace, jimiž vyzbrojuje čtenáře pro praktickou výchovnou práci ve třídě. Studentům vychází vstřícně tím, že základní teoretické otázky zpracoval i ve schématech a tabulovaných přehledech (např. sociogram, společenské útvary či etapy vývoje kolektivu).

I když je text určen především studentům učitelství na pedagogických, přírodovědných a filozofických fakultách, může usnadnit orientaci v problematice výchovy žákovského kolektivu i začínajícím učitelům pracujícím v nových podmínkách neoktrojovaného systému českého školství a podnítit je k hledání efektivnějších cest.

Redakční rada Spisů FF MU nabízí

publikaci ZDENKY VESELÉ Vývoj české školy a učitelského vzdělání, která právě vyšla v edici *Spisů filozofické fakulty MU*.

Knihla se zabývá vývojem základního a středního školství, a rovněž problémy vzdělávání učitelů pro uvedené dva typy škol, a to od tereziánských reforem do konce roku 1945. Sleduje základní tendence v tomto vývoji, zejména tendenci jednotné školy, která nabyla na intenzitě v období mezi dvěma světovými válkami při hledání moderního modelu československého školství. V této souvislosti uvádí jednak některé teoretické koncepce (Josefa

Úlehly, Václava Příhody), jednak praktické pokusy z nich vycházející, tj. pokusnou zlínskou školu, která v tomto období byla konkrétním výrazem uvedených snah a která může být podnětem pro vnitřní změny v našem školství i dnes. Kniha vychází v době, v níž znovu usilujeme o zkvalitnění našeho školského systému a hledáme alternativy ve vzdělání, a pro toto naše hledání má uvedená publikace nezanedbatelnou hodnotu. Naši nové škole je zapotřebí nejen podnětů ze zahraničí, ale je také zapotřebí podnětů z naší minulosti, na niž můžeme v mnoha směrech navazovat.

Nová edice — Dědictví Komenského



AMOSIUM SERVIS

vydavatelství neperiodických publikací

pošt. přihrádka 17, 700 44 Ostrava 44

Tel.: (069) 352683

V listopadu 1992 sjezd České pedagogické společnosti schválil obnovu edice Dědictví Komenského a realizaci prostřednictvím vydavatelství Amosium servis, Ostrava. Za kvalitu publikací v této edici odpovídá vydavatelská rada Amosia a ediční rada České pedagogické společnosti.

V edici Dědictví Komenského připravujeme:

Krejčí, J.: **O češtví a evropanství (1. díl)** Obj. č. 501
(O českém národním charakteru)

Autor, vědecký pracovník univerzity v Osnabrückeru, sleduje v knize otázku české národní povahy, její charakteristiky i kritiky dochované v dobových manifestech, úvahách a diskusích od epochy národního obrození až do současnosti. Pracuje s myšlenkovým odkazem celé galerie našich vůdčích osobností. Dílo je aktuální z hlediska současného dění a žádoucího prospektivního postoje národa. Je cenným příspěvkem k národní filozofii a výchově. (2. díl autor dokončuje.) Brož. asi 184 s. Vyjde v říjnu 1993. Cena asi 64 Kč.

Krejčí, J.: **O češtví a evropanství (1. díl)** Obj. č. 502
Vyjde začátkem roku 1994.

Kučerová, S.: **Člověk — hodnoty — výchova** Obj. č. 503
(Studie o cestě za pravými hodnotami)

Kniha pojednává o podstatě nejdůležitějších otázek dneška. Jací jsme a jací bychom měli být v situaci nových nadějí a rizik? Které hodnoty vy-

brat z kulturního dědictví lidstva, abychom žili v souladu s lidmi i věcmi, přírodou i kulturou, svobodně a odpovědně? Jak vychovávat děti k životu plnému a pravému, v pravdě a kráse? Kniha shrnuje výsledky kritického studia obsáhlé kulturně historické zkušenosti lidstva, přístupnou formou a s angažovaným zaujetím vede čtenáře k porozumění palčivým otázkám dneška a umožňuje mu vytvořit si nadhledem vlastní zdůvodněný postoj. Brož. asi 210 s., A5. Vyjde začátkem roku 1994. Cena asi 69 Kč.

Nejen pro milovníky latiny

Tomáš Hála

je určen časopis **Echo Latina**¹⁷. Jeho první číslo vyšlo někdy v roce 1990 z iniciativy tehdejších studentů filozofické fakulty v Brně. Ohlasy a zájem o první číslo tohoto časopisu ukázaly nejen nadšení a odbornou úroveň tvůrců, ale také dobrý počín pro zpestření výuky latiny na školách, neboť dosud chyběl na trhu právě takový titul, který by populární formou přibližoval latinský jazyk, latinskou kulturu a umění a také dějiny.

Po kratší odmlce spatřilo světlo světa další číslo. Vychází ve větším formátu, s nesrovnatelně lepší vnitřní úpravou (než v číslech předešlých), v rozsahu 36 stran. Je označeno jako MCMXCIII/1, a jedná se vlastně o „nulté“, úvodní číslo obnovené řady.

Obsah čísla, které mám před sebou, je rozdělen do 11 částí: *Salutatio*, *Medievalistika*, *Literatura*, *Epigrafika*, *Lingvistika*, *Malá zastavení v běhu času*, *Jazykové spekulum Echa*, *Stoa literátů*, *Lingua latina viva*, *Latinitas iocosa*, *Acta diurna*.

Číslo je uvedeno hymnou Palackého univerzity v Olomouci „*Vivat Alma Mater*“, neboť právě díky pochopení (a také finanční podpoře) této univerzity může časopis *Echo Latina* dále vycházet.

Možná jste nabyli dojmu, že v tomto titulu budou především latinsky psané příspěvky. Není třeba se obávat. Latinské příspěvky pochopitelně jsou zařazeny, stejně jako latinské citáty, či pasáže, ale většina textu je psána česky.

Volba kapitol i jednotlivých příspěvků naznačuje, že tento časopis by se mohl stát také užitečnou pomůckou pro učitele latiny, historie a příbuzných disciplín, neboť podává zajímavé věcné informace o různých tématech —

¹⁷Časopis vydává Filozofická fakulta Palackého univerzity v Olomouci ve spolupráci s brněnským nakladatelstvím KONVOJ. Objednat si jej lze na adrese Box 112, 621 00 Brno.

např. v příspěvku Adolfa Provozníka *Diversae litterae de nostris regionibus* ... získáme přehled o pramenech, které zachycují naše nejstarší dějiny, příspěvek Co je to ALFA? podává informace o Asociaci učitelů klasických jazyků apod.

Článek Vladimíra Slunečka *Maloasijské Frýgové a jejich jazyk ve světle nejnovějšího výzkumu* se trochu vymyká populárnímu duchu časopisu — je podstatně rozsáhlejší než všechny ostatní příspěvky. Je však napsán poutavě, přispívá k tomu i velmi vhodné členění textu do kapitol a také obrázky, takže se domnívám, že si jej se zájmem přečte každý čtenář.

Věřím, že tento časopis si najde řadu příznivců, a to nejen z řad studentů a učitelů, ale také široké veřejnosti.

Táborové hry

Tomáš Hála

Dětské tábory bývají obvykle dlouho očekávaným vyvrcholením celoroční činnosti dětských zájmových oddílů. Vedoucí, kteří tyto tábory připravují, si kladou nelehkou otázku „Co hrát?“, což vlastně znamená, jak tábor motivovat, aby byl přitažlivý a nezapomenutelný pro děti, které se ho zúčastní.

Jednou z odpovědí na naznačenou otázku může být edice *Táborové hry* brněnského vydavatelství Mravenec. V edici dosud vyšly dva svazky, které obsahují čtyři táborové hry:¹⁸

1.
 - Výstup na Eiger
 - Příchod Slovanů na Moravu a do Čech
 - Ve jménu krále
2. Přemyslovci¹⁹

Hra *Výstup na Eiger* je zimní etapovou hrou družin. Motivací je zimní horolezecký prvovýstup československého družstva na alpskou horu Eiger. Výchovným cílem této hry je jednak ověřit praktickou i teoretickou znalost zimní turistiky a lyžování, a jednak prohloubit samostatnost účastníků zimního tábora.

Hra je určena pro děti staršího školního věku (10–14 let). Zimní tábory obvykle trvají 8 dnů (včetně příjezdu a odjezdu), a proto je hra rozdělena

¹⁸Další svazky, které se zabývají táborovými hrami, se připravují

¹⁹Oba uvedené svazky lze objednat na adrese Box 112, 621 00 Brno

do sedmi jednodenních úseků — etap. každá etapa se skládá z různých závodů a disciplín a obsahuje podrobný rozpis soutěží, jejich pravidel, způsobu hodnocení atd.

Velká pozornost je věnována samozřejmě celkovému hodnocení — bodování družin.

Hra *Příchod Slovanů na Moravu a do Čech* je určena pro letní putovní tábor. Motivací je příchod Slovanů na naše území. Hra nepředpokládá žádné zvláštní pomůcky, neboť na putovních táborech je obtížné přepravovat větší množství takového materiálu. Základním pomůckou je zde dobový oděv, který si každý z účastníků zhotoví a používá jej po celý tábor.

Hra *Ve jménu krále* spadá časově do období vlády krále Karla IV. Je určena pro děti středního a staršího školního věku. Je určena pro stálé tábory.

I u těchto dvou táborových her čtenář najde řadu nápadů, námětů, soutěží a závodů s pravidly, popis pomůcek apod. U hry *Ve jménu krále* jsou k dispozici též dva scénáře k malým divadelním hrám, které jsou součástí výchovného programu táborové hry.

Poslední hrou, o které bych se chtěl zmínit, je táborová hra *Přemyslovci*. Tento titul byl vydán v listopadu 1993. Hra nás zavádí do doby Václava II., tedy do období raného středověku.

Celá hra je velmi podrobně popsána na 76 stranách. Po úvodní části, která obsahuje motivaci, bodování, seznam pomůcek atd. následují rozpisy programu na jednotlivé dny třítydenního tábora. Každá kapitola (po dnech) obsahuje popis motivovaných etap, popis soutěží, jejich pravidla, poznámky k bodování apod.

Velmi přínosným prvkem je nakladatelova nabídka diplomů, denních rozkazů, glejtů a táborových pohlednic, které se dají s úspěchem využít pro přípravu i vlastní provedení hry.

Autoři her jsou všichni dlouhodobí vedoucí dětských zájmových oddílů, tyto hry nesčetněkrát hráli na svých táborech, a vše, co v nich je uvedeno nebo doporučeno, mají vyzkoušeno ze své praxe. Domnívám se proto, že by tento titul neměl chybět v knihovničce každého vedoucího dětského oddílu nebo učitele či výchovného pracovníka školy, kteří se zabývají mimoškolní činností dětí.

Adresář výboru České pedagogické společnosti

	pracoviště	bydliště
Doc. Ing. Petr Byčkovský , CSc. <i>předseda</i>	PÚ JAK AV ČR, Máchova 7, 120 00 Praha 2 tel.: 02/254645, fax: 02/250430	Rašínovo nábř. 48, 128 00 Praha 2, tel.: 02/297439
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský , CSc. <i>1. místopředseda</i>	PF MU, kat. pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, tel.: 05/43210092-5 fax: 05/43211217 a 43211103	Milénova 12 638 00 Brno- Lesná, tel.: 05/528295
Doc. PhDr. Jiří Mareš , CSc. <i>místopředseda</i>	LF UK, kat. soc. lékařství Šimkova 870, 500 38 Hradec Králové, tel.: 049/22734, fax: 049/26595	Ambrožova 906, 500 02 Hradec Králové, tel.: 049/26402
Doc. PhDr. Vladimír Krejčí , CSc. <i>vědecký taj.</i>	PF OU, kat. pedagogiky, Reální 5, 701 03 Ostrava, tel.: 069/223121, 233808, fax: 069/222803	Hlavní tř. 895, Ostrava-Poruba, tel.: 069/434617
PhDr. Jana Švecová , CSc. <i>pokladní</i>	PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, tel.: 02/298751-9, 297870, fax: 02/290225	Nevanova 1063, 163 00 Praha 6, tel.: 02/3011028
Doc. PhDr. Josef Chráška , CSc. <i>člen výboru</i>	PF UP, kat. pedagogiky, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, tel.:068/24241 fax: 068/28455	Rejskova 32, 796 01 Prostějov
Prof. PhDr. Josef Maňák , CSc., <i>člen výboru</i>	PF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, tel.: 05/320211, fax: 05/335416	664 07 Sivice 8
Prof. RNDr. Jan Melichar , CSc., <i>člen výboru</i>	PF, České mládeže 8, 400 96 Ústí n. Labem tel.: 047/26441	Alšova 1641/13, 412 00 Litoměřice
PaedDr. Václav Bartoš <i>pobočka Ústí</i>	PF UJEP Hoření 13, 400 01 Ústí n. Labem, tel.: 047/45241	M. Majerové 1828/17, 412 01 Litoměřice
PhDr. Olga Kofroňová <i>pobočka Praha</i>	VÚOŠ, Karlovo nám. 17, 120 00 Praha 2, tel.: 02/298247, fax: 02/204620	Na Březince 15, 150 00 Praha 5, tel.: 02/453858
Doc. RNDr. Stanislav Komenda , DrSc. <i>pob. Olomouc</i>	LF UP Hněvotínská 3, 775 15 Olomouc, tel.:068/412962 fax: 068/414541	Neředínská 9, 772 00 Olomouc, tel.: 068/411637

Adresář výboru České pedagogické společnosti — pokračování

	pracoviště	bydliště
Doc. Dr. Blahoslav Kraus , CSc. <i>pob. H. Králové</i>	VŠP, katedra pedagogiky, nám. Svobody 301, 501 91 H. Králové, tel.: 049/26340	E. F. Buriana 548, 501 02 H. Králové, tel.: 049/32573
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová , CSc. <i>pobočka Brno</i>	AV ČR, Pedagogický ústav Veveří 97, 600 00 Brno, fax: 05/744667	Milénova 12 638 00 Brno– Lesná, tel.: 05/528295
Doc. PhDr. Ludmila Prokešová , CSc. <i>pob. Č. Budějovice revizorka</i>	PF České Budějovice, 370 00, tel.: 38/38138	Lannova 6, 370 00 Č. Budějovice tel.: 38/26545
PhDr. Ludmila Stuchlíková , CSc. <i>pobočka Plzeň</i>	PF ZU, kat. pedagogiky, Sedláčkova 38, 306 19 Plzeň, tel.: 19/277143, fax: 19/35522	Nad přehradou 19, 321 02 Plzeň
PhDr. Jiří Prokop	PedF UK, M. D. Rettigové 4, 120 39 Praha 1, tel.: 02/298751–9, fax: 02/290225	Na rovnosti 15, 130 00 Praha 3

Omluva

Omlouváme se upřímně všem čtenářům, autorům a odběratelům Pedagogické orientace za zdržení její distribuce i edice. Toto sedmé číslo jste měli i mohli mít již v květnu 1993. I my se však potýkáme s úspornými opatřeními. Vlastní zdržení bylo zaviněno opožděným financováním po přesunu sekretariátu ČPDs z Brna do Prahy. Administrace a redakce Pedagogické orientace zůstala v Brně na dosavadní adrese. Je nám velice líto, že naši čtenáři museli své zaplacené výtisky urgovat. Doufáme, že se podobná situace již nebude opakovat. Pro rok 1993 je redakčně připraveno ještě dvojčíslo 8–9.

Děkujeme za pochopení. Redakce

Autoři čísla

PhDr. Jan Beran, CDVU MU v Brně
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Marie Černá, CSc., PdF UK v Praze
PhDr. Ludvík Edelsberger, CSc., Kremnice
PaedDr. Bohumíra Fabiánková, CSc., PdF MU v Brně
PaedDr. Petr Franiok, PdF v Ostravě
RNDr. Rudolf Grepl, CSc., VUT v Brně
RNDr. Tomáš Hála, PEF VŠZ v Brně
PhDr. Josef Halbych, CSc., PřF UK v Praze
PaedDr. Jiří Haškovec, Praha
PhDr. Vladislava Heřmanová, PdF UJEP v Ústí n. L.
Prof. PhDr. Ladislav Hintnaus, CSc., PdF v Českých Budějovicích (em.)
Mgr. Anna Holendová, Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze
Doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc., PdF UP v Olomouci
PaedDr. Hana Horká, CSc., PdF MU v Brně
Prof. Dr. hab. Zenon Jasinski, WSP, Opole, Polsko
Dušan Jedinák, škol. insp. UIC Bratislava / Topolčany
Doc. PhDr. Zdeněk Kalhous, CSc., PdF UP v Olomouci
Doc. Dr. Ing. Josef Kittler, CSc., Pardubice
Prof. PhDr. Miroslav Kořínek, DrSc., Praha
Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., VŠP v Hradci Králové
PhDr. Dana Linhartová, CSc., VŠZ v Brně
Doc. RNDr. Erika Mechlová, CSc., PřF OU v Ostravě
PhDr. Věra Mišurcová, CSc., Praha
PhDr. Vladimíra Neužilová, ZŠ v Pozořicích
PhDr. Karla Ondrášková, CSc., PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., Olomouc (em.)
Mgr. Libuše Podlahová, PdF UP v Olomouci
PhDr. Branislav Pupala, Ústr. metod. centrum MŠaV SR v Bratislavě
Doc. PhDr. Simeon Romportl, CSc., PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Marie Řehořková, FF MU v Brně (em.)
Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc., PdF MU v Brně
PhDr. Oliva Řehulková, CSc., Psych. ústav ČAV v Brně
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., PdF MU v Brně
PaedDr. Květoslava Santlerová, PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU v Brně
Ing. B. Staněk, Křídlovická 61/a, Brno
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU v Brně

PhDr. Jarmila Svobodová, CSc., PdF MU v Brně
Doc. PhDr. Jiří Syrovátka, CSc., VŠST, PdF v Liberci
Doc. PhDr. Jaroslav Šturma, CSc., VŠP.v Hradci Králové
RNDr. Josef Trna, PdF MU v Brně
PhDr. Růžena Váňová, CSc., PdF UK v Praze
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF MU v Praze
PaedDr. Eliška Vencálková, ŠÚ města Brna
Ing. Hana Vomáčková, CSc., PdF UJEP v Ústí n. L.
Doc. PaedDr. Chrudoš Vorlíček, CSc., PdF UK v Praze

Zasláno

Redakci došlo několik rozsáhlejších příspěvků, které pro omezené publikační možnosti nebylo možno zatím uveřejnit.

Prof. dr. Józef Kargul, Univ. Wroclaw, Několik úvah o funkcích kulturního pracovníka. Fundovaná práce, opřená o empirický výzkum. Teprve společenskopolitický vývoj ukáže, co z práce bude trvale funkční, a co se stane historickým dokumentem, obrazem kulturní politiky a praxe Polska 70. a 80. let.

Ing. B. Staněk, Brno, Křídlovická 61/a. Řada pozoruhodných statí, představujících celoživotní zájem autora *O racionalizaci života a práce* na základě myšlenek Jana Amose Komenského.

Mary Luins Small, PhD., UNI Austin, Texas, USA. Přednáška na téma *Pansofie J. A. Komenského jako základ vzdělávací technologie a pramen konstruktivních standardů pro hodnocení komputerovaných instrukcí a testů.* 1990

Jos. Zemánek, prof. SŠ v Uherském Brodě. Obširné a důkladně propracované statí *o samostatné práce žáků v geografii a mimo školní vyučování.* Texty by bylo zapotřebí aktualizovat.

Obsah

Nové mezinárodní obzory	2
B. Blížkovský: Nad příspěvky hostů	2
Filozofie výchovy a obecná pedagogika	4
Zpráva ze sekce (V. Heřmanová)	4
Jiří Syrovátka: O smyslu vzdělání pro přežití civilizace	4
Marie Řehořková: Výchova jako součást národní kultury	11
Dějiny pedagogiky a školství	16
Zpráva ze sekce (A. Holendová)	16
Růžena Váňová: Příhodovská reforma 30. let	17
Hana Vomáčková: Domácí tradice — inspirace obrodných snah dneška	22
Zenon Jasinski: Z tradice pedagogických sdružení v Polsku	27
Školní pedagogika a problémy transformace školství	31
Eliška Vencálková a kol.: Co s mateřinkami?	31
Miroslav Kořinek: K návrhu koncepce základní školy	32
Květoslava Santlerová: Modernizace výuky psaní a úprava tvarů písmen	33
Bohumíra Fabiánková: Prvouka a příprava učitelů 1. stupně ZŠ na její výuku	39
Vladimíra Neužilová: Působení výchovného poradce na základní škole	43
Oliva Řehulková, Evžen Řehulka: Psychohygienu učitelů základních škol	44
Josef Kittler: Několik poznámek k postavení učitele v naší společnosti	48
Didaktika obecná a oborová	56
Zpráva ze sekce (Jaroslav Šturma)	56
Jaroslav Šturma: Didaktické myšlení jako učitelská způsobilost	57
Josef Halbych: Vztahy mezi vědním oborem a oborovou didaktikou	59
Chrudoš Vorlíček: Pedagogika a oborové didaktiky	61
Branislav Pupala: K problému vztahových súvislostí a sebapoňatia odborových didaktík	64
Simeon Romportl: K možnosti etologického pojetí předmětu mateřský jazyk	67
Karla Ondrášková: Český jazyk — vyučovací předmět a předmět vyučování	73

Josef Trna: Didaktika fyzika a psychologie	77
Rudolf Grepl: Didaktika matematiky na vysoké škole technické . .	84
Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času	87
Jiří Haškovec: Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky . .	87
Ladislav Hintnaus: Občanská výchova nebo nauka?	94
Blahoslav Kraus: Současná mládež a výchova	98
Věra Mišurcová: Právo rodičů na výchovu	101
Stanislav Střelec: Rodinná pedagogika jako specifická pedagogická disciplína	106
Mojmír Vážanský: Fenomén zážitku ve sféře volného času	109
Libor Pecha: Novinky z volnočasové výchovy v přírodě	111
Pedeutologie, nauka o učitelích. Problémy profesionalizace	116
Dušan Jedinák: Kolegom učiteľom	116
Dana Linhartová: Pedagogicko-psychologická příprava vysokoškolského učitele	117
Libuše Podlahová: Pedagogická praxe a učební plány učitelských fakult	119
Erika Mechlová: Tendence ve vzdělávání učitelů fyziky v zahraničí	122
Jaroslav Řezáč: Interakční cvičení jako součást psychologické přípravy učitele	126
Hana Horká: Ekologická příprava učitelů na pedagogické fakultě MU v Brně	130
Jan Beran: Důsledky zániku systému dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků po listopadu 1989 . . .	135
Speciální pedagogika	140
Zpráva ze sekce (M. Černá)	140
Ludvík Edelsberger: Inspirující tradice české speciální pedagogiky a naše současnost	140
Petr Franiok: K integraci výchovy a vzdělávání postižených jedinců v naší společnosti	145
Přílohy, projekty a dokumenty	149
Dopis T. G. Masaryka zakladatelům Masarykovy akademie práce. Z ročenky MAP, 1924 vyhledal a připravil B. Staněk	149
Zdeněk Kalhous: K životnímu jubileu Františka Horáka	150
Drahomíra Holoušová: Medailon Libora Pechy	152

Singule F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Rec. J. Svobodová	156
Spousta, V.: Základní výchovné činnosti třídního učitele. Anotace .	157
Veselá, Z.: Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Spisy FF MU 1993	157
Nová edice — Dědictví Komenského	158
Tomáš Hála: Echo Latina	159
Tomáš Hála: Táborové hry	160
Adresář výboru České pedagogické společnosti	162
Autoři čísla	164
Zasláno	165

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. 7
Zpravodaj ČPdS při AV ČR

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 L^AT_EX,
KONVOJ, P.O. Box 112, 621 00 Brno

Tisk: Výrobní skript Masarykovy univerzity v Brně