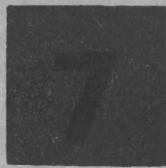
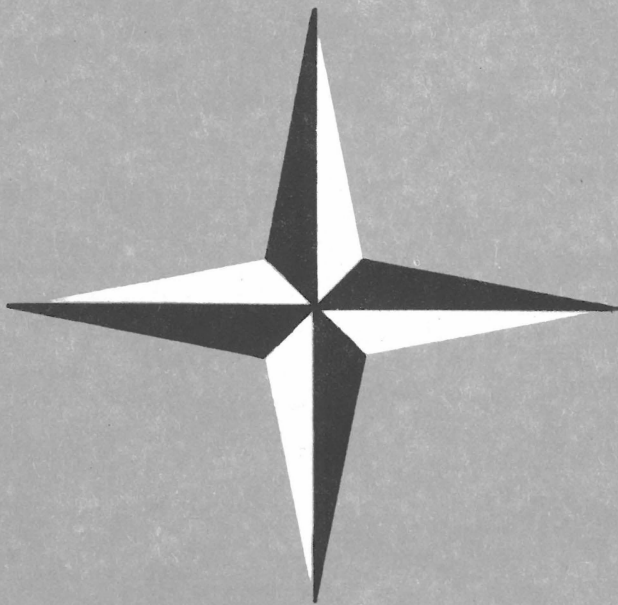


pedagogická orientace-93



8-9

Pedagogická orientace, Brno 1993, č. 8–9

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 Ámos 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.**

Rovněž dvojčíslo 8–9, které máte před sebou, čerpá ještě z větší části z příspěvků ze sjezdu. Kromě nich zařazujeme průběžně i aktuální myšlenky a názory na otevřené otázky transformace naší školy a školství i rehabilitace a rekonstrukce naší pedagogiky.

Těšíme se na vaše „hlasy a ohlasy“!

Redakce

- Když chce student pracovat pro národ, udělá nejlépe, bude-li pracovat pro sebe, to znamená, aby se svědomitě připravil na své povolání. Netřeba si lámat hlavu, čím prospějeme národu nejlépe. Když studuješ medicínu, prospěješ národu nejlépe, budeš-li dobrým a svědomitým lékařem. Ty zase prospěješ národu nejlépe, budeš-li dobrým učitelem. . .
- Jednoduché pravidlo Neklam! poučuje tisíckrát více než všechny řeči o vlasti a národu. . .
- Studuje-li mladý člověk svou vědu, má studovat i politiku, aby rozeznal pravdu od klamu a zlato od pozlátka. . .
- Nade všechno platí — pracovat! Jen prací se člověk stává osobností, charakterem, stává se samostatným. Bez práce nemáme nikdy dost důvěry v sebe. Prací se vyrovnáváme s vrozenou násilností. Láska k bližnímu, to je práce, i láska je prací. . .
- Cílem našeho myšlení, myšlení nás všech je, abychom si vytvořili ze všech světových názorů a mínění své osobní přesvědčení, svůj vlastní názor na svět.

T. G. Masaryk

7. 3. 1850 – 14. 9. 1937

O příčinách naší soudobé krize.

K 75. výročí 28. října 1918

Bohumír Blížkovský

K obyčejům staré i nové „elity“ náleží zlehčování i zamlčování naší krize. Je-li však mnohý člověk i lidský svět nemocný, nepomůže zařikávání, ani ucívání uší a zavírání očí. T. G. Masaryk učil nedělat politiku ušima, ale očima — vycházet z reality.

Náležím k optimistům, ale i o těch se dnes říká, že jsou největšími skeptiky. Opravdu se obávám, že nastupující generace nečekají snazší, ale obtížnější problémy, že dosavadní jednostranný liberalismus, pedocentrismus ani lehkovážný optimismus není na místě. Bez spolehlivé diagnózy nelze léčit. Bez odhalování příčin našeho bloudění nenajde východiska z labyrintů soudobého světa ani „Cesta světla“.

Bezbrhý problematika dovoluje jen výběr poznámek a podnětů zaměřený na některé obecnější příčiny i na některá východiska z naší soudobé krize.

Brzy tomu bude sto roků, co na stejné téma roku 1895 vydal studii T. G. Masaryk. Můžeme se z jeho duchovního odkazu poučit i dnes? Nebo je již situace jiná a máme hledat odpovědi jinde?

Zcela jiný přístup zvolili např. tři autoři uvádění pod společným jménem „PODIVEN“ v obsáhlé publikaci „Češi v dějinách“ napsané před listopadem 1989, ale vydané až po něm (A. Tomský, Rozmluvy, Praha 1991. 690 s.) Jde o kritiku češství, která je však namnoze tak subjektivní, že naši krizi více prohlubuje, než překonává. Autoři sice zdůrazňují občanskou společnost a základní lidská práva, zároveň však okázale podceňují československou státnost i naši národní svébytnost, kulturu a identitu. Většinou pouze nekriticky přejímají postoje cizí i názory vyložené nesnášenlivé, protinárodní, germanofilské a rekatolizační. Zřejmě jde o emocionální projev zoufalé beznaděje i dezorientace po srpnu 1968, o sebezpochybnující proud českého národního nihilismu, podle kterého bylo vlastně české národní obrození omylem. Obavy z šovinismu zavádějí autory k druhé krajnosti, k anacionalismu. V duchu tohoto „odnárodnování“ nemohly asi obstát ani názvy „Divadlo J. K. Tyla“ a „Smetanovo divadlo“.

Proto se těž zřejmě velkorestituční nároky nezastavují ani před školami, muzei a knihovnami, ba ani před takovými symboly naší kultury, jakými jsou Památník národního písemnictví a samotné Národní divadlo. V sousedním a nepoměrně bohatším Německu přitom analogické restituční nároky odmítnul nejvyšší soud už z důvodů úsporných. Nejsmutnějším i nejvýraznějším projevem celkové krize naší společnosti, i ostudného selhání mnohých jejích

polistopadových představitelů, je zánik Československa. Z nedávné odborné, mezioborové, mezinárodní konference k této tragické události uvedu jen lapidární závěr:

Memorandum z odborné mezinárodní konference „Idea Česko-Slovenska a Střední Evropa“ konané v Brně a v Martině, 28.–30. 10. 1993, k 75. výročí vzniku Československa.

Idea Česko-Slovenska, založeného před 75 lety 28. 10. 1918, vyrostla z nejlepších tradic našich národů i z osvědčených zkušeností novodobých světových demokracií. Neobsahuje jen ideály národního sebeurčení a občanské společnosti. Těžiště její hodnotové orientace je humanitně demokratické. Československá vzájemnost a svěbytnost je založena i na širší mírové rovnoprávné mezinárodní spolupráci — je otevřena všem. Dějinytvornou zásluhu na vytyčení a realizaci této hodnotové orientace mají zakladatelé Československa v čele s T. G. Masarykem, M. R. Štefánikem, E. Benešem. Poslední z nich spolu s čelnými slovenskými demokraty a Janem Masarykem navíc významně přispěl k obnově demokratického Československa po druhé světové válce.

Československo bylo jedním ze základních kamenů demokratické Evropy až do nástupu totalitních režimů. Stalo se obětí politiky opakujícího se „mnichovanství“ a velkomocenského egoismu, jejíž podstatou je rozhodování o nás bez nás. O to větší je náš zájem na kolektivní bezpečnosti v celé Evropě, která by garantovala i nezadatelná práva celé řady nevelkých evropských národů.

Uvedené ideály tvoří dosud optimální rámec pro seberealizaci všech Čechů, Slováků i dalších národností ČR a SR. Humanitně demokratické tradice Česko-Slovenska dokonce nabývají v soudobé Střední a Východní Evropě nového, mnohem širšího a nebývale aktuálního významu, mají význam nadčasový, univerzální. Jejich plné prosazení v ČR a SR i v ostatních zemích Střední a Východní Evropy, stejně jako soustavná kooperace všech evropských zemí na humanitně demokratických základech představuje nejúčinnější obranu proti hegemonistickým recidivám a nejspolehlivější cestu k bezpečnosti, mravnosti i prosperitě celoevropské.¹

Bude-li dále řeč o některých příčinách naší krize, nutno předeslat, že nejde jen o krizi naši. Nejde dokonce ani pouze o krizi bývalého sovětského impéria. Mnohé dimenze soudobé krize jsou světové.

Úvodem několik myšlenek pro ilustraci a inspiraci.

¹ Schváleno jednomyslně více než 250 zúčastněnými odborníky na závěrečných plenárních zasedáních v Brně a Martině. Konkretizaci obsahují závěry 4 sekcí: historické, filosoficko-sociologické a politologicko-právní, ekonomicko-ekologické, kulturně osvětové.

Nejprve úryvek z novoročního kázání Jakuba Trojana při ekumenickém shromáždění v katedrále sv. Víta 1. 1. 1993:

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

Po hlasu kazatele, hodnocení politika, významného představitele OF Jana Urbana:

„Neskutečný svět totalitního myšlení udělal ze svobodného slova totální zbraň. Solženicyn a jeho „Jedno slovo pravdy“, Havel a jeho „Slovo o slovu“. Slova jako zbraň. Spisovatelé o svobodě se stali symboly bojovníků za svobodu. Ale potom se svět náhle proměnil. Slova, tak užitečná při ničení totální neskutečnosti, nemohla pomoci při stavění otevřené skutečnosti. Protože najednou fakta, čas a činy začaly mít význam.

A tak jsme prohráli. Vyhrál někdo jiný. Nenašli jsme sami sebe v novém světě. Někdo jiný našel něco jiného. Nepřišli jsme se věci, za kterou by se dalo bojovat. Někdo jiný ano. Nebyli jsme těmi, kterými jsme si mysleli, že jsme. Konec revoluce a konec Československa. Nikdestán se pro mě nemůže stát vlastní, ale lehce se stane vlastní pro milióny jiných. Smysl prohry zatím nenalezen, i když její příčiny jsou dnes už poměrně jasné. Mezi nimi i tahle: My, disidentští jednotlivci, vytrénovaní normalností perverznosti komunistického času, jsme selhali. Selhali jsme tím, že jsme ztratili své místo v Evropě. Selhali jsme tím, že jsme nedokázali přivést zpět domů demokratické instinkty a protiklady emigrace. Hloupost rozdělení Československa, které bylo vždy mnohonásobně víc, než jenom jednoduchý součet Čechů a Slováků, nevyhnutelně přináší své smutné důsledky.“ (Listy, 1993, č. 5, str. 10)

Z projevu J. Vavrouška, bývalého ministra pro životní prostředí, na konferenci v Brně 28. 10. 1993:

„Bez respektování globálních souvislostí nelze pochopit vznik Československa, ani jeho zánik a naše výhledy . . .

O světovém rozměru ekologické krize svědčí např. explozivní růst oby-

vatelstva. Každých 40 let se lidstvo zdvojnásobí. Nerovnoměrností vývoje se nejvíce rozmnožuje bída. Vzrůstá též plýtvání surovinami a energií: 20% populace spotřebovává 80% zdrojů a způsobuje největší zamoření planety svými odpady. Stoupá nebezpečí nekontrolovaného prodeje atomových zbraní. Hrozí oslabování i zánik regionálních kultur prosazováním uniformní kosmopolitní pakultury. Společným jmenovatelem uvedených krizových jevů je lidský egocentrismus. Strategie trvale udržitelného života je sice známa, její realizace však vážne. Předpokládá totiž podstatné přehodnocení převládajících hodnotových hierarchií.“

Problémy, před kterými stojíme, jsou rozdílné i podobné otázkám, které řešil T. G. Masaryk. Rozdílná je především planetární dimenze postmoderních nadějí i rizik. I ona je však jen vyhocením krizových jevů, které analyzoval a z kterých hledal východiska Masaryk již před sto lety. Shodná je především otázka smyslu naší osobní, národní, státní i mezinárodní existence; otázka, na co navazovat, na co nenavazovat, problém kontinuity a diskontinuity: otázka vztahů naší identity, plurality a univerzality.

„**Ve společném jednota, v odlišném svoboda a ve všem láska**“, radil J. Á. Komenský. Lidský život a svět neohrožuje dnes totiž jen nerespektování jeho zvláštností, neméně nebezpečné je zanedbávání jeho celistvosti a souvztažnosti.

Porovnejme aspoň ve třech klíčových oblastech axiomu Masarykova odkazu s názory jeho kritiků i odpůrců. Načrtneme tím zároveň tři příčiny naší soudobé krize; tři její východiska, konkretizace naší hodnotové orientace.

1. Masarykův duchovní odkaz je především dílem jednoho z největších humanistů našeho národa i Evropy a světa 19. a 20. století. Řadí se ke kulturním a politickým osobnostem programovým a integračním, jakými byli např. F. D. Roosevelt, Gustav Bernard Shaw, Albert Einstein, Albert Schweitzer, J. P. Sartre, W. Churchill, L. N. Tolstoj, A. Solženicyn, Máhathmá Gándhí aj.

Masarykův humanismus má univerzální i konkrétní, činorodou povahu, odmítá planá slova. Obsahuje emancipaci přirozených lidských práv i morální závazek ustavičné kultivace člověka, zahrnuje svobodu, smysl pro řád a odpovědnost za aktivní obranu lidskosti, kdekoliv je ohrožována.

Všechny antihumánní alternativy, které u nás převládly po jeho smrti, charakterizuje naopak nadřazování (nadvláda) jedněch lidí vůči druhým, ať již z pozic stavovských, rasistických, třídních, z pouhé svévole byrokracie, moci a násilí, či z pozic soudobého sociálního darwinismu. Nic není dnes v našem životě tak potřebné jako Masarykovo pojetí humanity, projevující se činorodou kultivací vnitřního i vnějšího světa člověka, celého lidského světa. Od něho se přitom dosud — přes všechny proklamace a úsilí mnohých —

tak nevzdalujeme. Svědčí o tom např. zcela liché spory o prioritu obnovy ekonomické nebo duchovní.

Tu se můžeme poučit již u J. Á. Komenského:

„Někteří se pokoušeli napravovati školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos.“ (Komenský, J. Á.: Konsultatio I, col 4)

V rozporu s Komenského univerzalismem byla všenáprava v následujících staletích opomíjena, zjednodušována, tříštěna a přinejmenším rozpolcena. Jednostranné objektivní směry se orientovaly a orientují dosud především na nápravu vnějšího makrosvěta člověka; preferují reformy technické, ekonomické, politické. **Pedagogický objektivismus** je exocentrický, má sklon k redukci výchovy na vnější působení, vyznačuje se přemírou učiva, scientismem, technokratiemem.

Jednostranné subjektivní směry hledaly a hledají naopak východiska z labyrintů lidského života především v nápravě vnitřního mikrosvěta člověka; usilují o kultivaci individuálního lidského vědomí, prožívání celkového bytí. **Pedagogický subjektivismus** je endocentrický a pedocentrický. Interkulturní srovnání soudobého světa by zřejmě potvrdila, že tato rozpolcenost a kolísání mezi uvedenými krajnostmi — přes sílící snahy integrační — nadále převládá.

Vědomí, že kultivaci vnitřního a vnějšího světa člověka nelze řešit izolovaně, narůstá v 19. a především ve 20. století přeplněném moderními krizemi i nadějemi.

Soudobá systémová pedagogika dospěla k poznání, že jednostranné, subjektální reformy vnitřního mikrosvěta člověka ani jednostranné objektální změny vnějšího makrosvěta člověka k nápravě věcí lidských nestačí. Naléhavá potřeba souvztažné kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka vyplývá z dekulturnace obojího.

„Nemá-li zůstat velkorysý projekt „dílny lidskosti“ věčnou utopií, nutno jej pojímat reálněji, tzn. univerzálně. K opravdové humanizaci člověka se přibližujeme jen tam, kde dochází k funkčnímu i šťastnému propojení školy plného života se „školou“ veškerého lidského života. Reálnou dílnou lidskosti musí být zkrátka nejen školy, ale i lidský život sám.“ (2:157)

2. V oblasti společensko-politické náleží Masarykův duchovní i reálný odkaz k dílům jednoho z největších demokratů novodobého světa. Pro Masaryka demokracie není pouze formou státní, nýbrž také metodou všeho veřejného a soukromého života, je názorem na život, podstata demokracie je shoda lidí, jejich mírné obcování, láska, lidskost ... Stát

není jen mechanismem, politika není jen dovednou správní a diplomatickou technikou, stát je spolčením občanů na rozumových a mravních základech. Masaryk neomezuje demokracii na její formality a formy dané způsobem vlády, pluralitou stran, svobodnými volbami, většinovým systémem, právy menšin, diskusemi. Důležitější než kvantitativní poměry politických sil jsou kvality, konkrétní obsahy a názory na svět, „hodnotové hierarchie politických subjektů“. Ani politiku nepojímá jako partikulární politikaření, jako zaslepený boj o moc — ohrožující konec konců samu moc i existenci společenství — ale Platónsky: jako umění vidět a moudře řešit společné záležitosti. Masaryk pojímá demokracii univerzálně, permanentně, participačně, samosprávně jako odpovědný způsob života svobodných občanů a národů bez nespravedlivých diskriminací a privilegií. Demokracie mu není ani samoučelnou bezobsažnou správou a samosprávou existujícího života. Masarykovi jde především o zhodnocování, o kvalitu a smysl lidského života. Pravá demokracie je proto podřízena humanitě, je prostředkem (metodou) kultivace lidského života a světa. Proto tolik zdůrazňoval — právě v našich podmínkách deformovaných porobou — vzdělání, výchovu a osvětovou roli demokratického státu vůbec, požadoval ustavičnou „revoluci hlav a srdcí“.

K vůdčím ideám nové orientace by mělo proto náležet plné rozvíjení i uplatňování všech lidských zdrojů, tvůrčího potenciálu každého člověka v duchu hodnot národních i všelidských. Demokracie nemá totiž lepší možnosti vlastního upevňování, než politické a osvětové sebezdokonalování. Ne nadarmo zdůrazňoval Masaryk: „Vývoj školy, v tom je vývoj demokracie.“ Děti a mládež třeba od malička učit vidět a řešit jejich společné záležitosti, aby později dokázaly řešit i záležitosti občanské a společenské. Sám život školy by měl být výcvikem v demokracii.

Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským.

Masaryk nesnášel práci nekvalitní, neodbornost. Dobře věděl, že většina nemusí mít vždy pravdu — zejména jde-li o většinu nevypělých nedovzdělanců. Nic dnes tak neohrožuje svobodu všech, jako svoboda a vláda diletantů. I tu vyznával krédo Platónovo: „Nebude konec béd, nebudou-li vládnout nejlepší.“ Profesionální a morální povinností odborníků je proto připravovat kvalifikované podklady pro demokratické rozhodování, upozorňovat na chyby i rizika, které laik nevidí. **Rozhodování na základě konsensu prostě většiny by mělo končit tam, kde začíná evidentní poznání.** Principy demokracie a odbornosti jsou souvztažné, měly by se doplňovat a posilovat.

Čím lépe se nám podaří tyto oscilující póly lidského rozhodování a jednání skloubit, tím rychleji se vymaníme ze spleťtého klubka našich problémů.

Ani zde není třeba rozvádět, jak daleko máme dosud k Masarykovu pojetí moudré humanitní demokracie. Uznávaný politolog Rupnik přisoudil nedávno změnám v postbolševických zemích funkce restaurační. S tím lze i nelze souhlasit, podle toho, jaké hodnoty se mají obnovovat. Zda společnost demokratickou, autokratickou nebo stavovskou, zda režimy pluralitní nebo partikulární, založené na skupinových výsadách a diskriminacích, na privilegiích moci byrokracie, kryptokracie, oligarchie, aristokracie nebo teokracie. Ve shodě s Masarykem věřím, že základní alternativou moderní doby není anachronický rozpor mezi kapitalismem a komunismem, ale rozpor mezi moudrou humánní demokracií a režimy nedemokratickými. Nejde tedy o restauraci čehokoliv, ani o pouhé výměny forem vlády (záměna diktatury levicové za vládu autokratickou, natož za diktaturu pravicovou je evolučně nepřijatelná) — jde o obnovu plnohodnotné humanitní demokracie pro všechny.

Pokusme se o **aktualizované shrnutí Masarykova pojetí demokracie**. Jde především o pojetí gradační, vývojové, které směřuje k nejvyšším možným metám; je zároveň realistické a mimořádně náročné, lidsky i pedagogicky. Vyjádříme je třemi charakteristikami:

- a) Masaryk pojímá demokracii *samosprávně* s důrazem na vyspělého občana, dobrou rodinu, obec, zemi, na vyspělý stát, kulturní společenství států. Jde o perspektivní participační pojetí, spojující demokracii nepřímou (zastupitelskou, parlamentní) s demokracií přímou (samosprávnou).
- b) Ani uvedené nároky Masarykovi nestačí. Masaryk usiluje o *humanitní demokracii*. Jeho pojetí demokracie je hlavně axiologické, nejen legislativní, natož technologické. Pro Masaryka je demokracie kultivací lidského života, metodou řešení lidských problémů, odmítá její redukci na pouhé formy, prostředky, techniky a procedury. Ve zdokonalování humanitní demokracie spatřuje předpoklad, prostředek i cíl lidského snažení.
- c) Z předchozích postulátů přirozeně vyplývá *osvětové pojetí demokracie*. Masaryk si jako realista dobře uvědomoval, že lidé nejsou takoví, jací by měli být, zejména v našich podmínkách, deformovaných dlouhodobou porobou. Proto tolik zdůrazňoval *osvětovou roli demokratického státu i demokratické samosprávy*. Lidospřáva předpokládá lidové vzdělávání. Osvětové pojetí demokracie je založeno na moudrém, odborně fundovaném rozhodování, na kultivaci politického umění

a lidského života vůbec: osvěta má z obyvatel, z lidí nerozvinutých, pokřivených, konformních i zlých křesat občany, obce, regionální společenství a emancipované národy se smyslem pro identitu, pluralitu i univerzalitu.

To, co dnes nejvíce zaráží, je neuvěřitelná lehkost zrady, opomíjení hodnot moudré humanitní demokracie, na nichž byl právě náš společný stát před 75 lety založen. O tom, k jakým „ideovým vzorům“ se v tomto směru blíží čeští i slovenští separatisté, kritici T. G. Masaryka, M. R. Štefánika a E. Beneše i „argumentace“ některých zastánců zániku jakékoliv mezinárodně právní kontinuity Československa, svědčí následující citát: „Násilí a nerozum zapojením česko-moravských zemí do umělého útvaru Československa vytvořily ohnisko stálého neklidu. Neboť Československému státu a jeho držitelům moci se nepodařilo organizovat rozumné soužití národnostních skupin v něm svévolně spojených, a tím probudit a zachovat zájem všech zúčastněných na udržení jejich společného státu. Tím však prokázal svou vnitřní neschopnost k životu a propadl proto nyní také skutečnému rozkladu.“ (Z výnosu vůdce a říšského kancléře Adolfa Hitlera ze dne 16. března 1939 o Protektorátu Čechy a Morava.) Je věcí svědomí, cti i občanské odpovědnosti každého z nás vyvodit z toho příslušné závěry.

Ani naděje vkládané do demokratických změn střední a východní Evropy nejsou již tak optimistické jako dříve. „Jen náprava důsledků občanské války v Jugoslávii si vyžádá nejméně 50 let úsilí“, připomenul v létě 1992 na světovém kongresu v Praze M. Vorbeck z Evropské rady ve Štrasburgu. Obnovu demokracie brzdí často více bída duchovní, než materiální, projevují se nebezpečné kyvadlové efekty, hrozí i extrémní tendence bojující proti staré totalitě zaváděním nové totality. Důsledky pověstné „Berlínské zdi“ nejsou ještě překonány a již se zakládají nové „zdi“ v hlavách a srdcích lidí, mezi národy i státy kolem nás i v nás. Budoucí Evropa však potřebuje rozhodně více konstruktivních kooperací, než hranic a sektářských separací.

3. Věnujme ještě pozornost Masarykovu filozofickému realismu.

Z hlediska ideového charakterizuje soudobou největší krizi našich moderních dějin především absence hlubší duchovní dimenze, nekritičnost, vyčerpání, mravní ochablost, konformita a anachronický svár vulgárně konzumního materialismu s naivně utopickým idealismem. Spektrum projevů této duchovní bídy je široké: od stále agresivnějšího egocentrismu, prospěchářství, partikularismu a separatismu, přes iluze o blízkém ráji věčné prosperity, o brzkém přijetí do ES, postoje ultraliberální, povrchní víry i pověry, až po dogmatické sektářství nerůznějších odstínů.

Stačí zalistovat v knihách T. G. Masaryka, E. Beneše, J. B. Kozáka, Fr. Drtiny, J. Tvrdeho, K. Čapka, F. X. Šaldy, Fr. Peroutky aj., abychom

poznali, jak hluboko jsme klesli. Dávno před 1. světovou válkou naznačuje Masaryk perspektivy pozitivního překonávání partikularity lidského poznání i lidských sporů idealistických a materialistických dogmatiků svojí filosofií kritického realismu. K realitě ovšem počítá i duši, lásku, mravní řád a věčnost. Masarykův realismus zahrnuje dimenzi přírodní i kulturní, věcnou i duchovní, existenciální i transcendentální, konkrétní singularity, plurality i univerzality, logickou i historickou, substanciální i relační a vývojovou, kauzální i finální aj. Kulturní univerzalizmus mu nevyklučuje intimní lásku k národu, ani snahu udržet jeho kulturní svébytnost (3:317). Jen to, co obstálo ve zkušebním ohni kritiky, může být pravdivé (3:215).

Máloco v dnešní době potřebujeme tak naléhavě jako rozvoj kritického myšlení, moudrého rozhodování i jednání. To ovšem předpokládá kompetentní snahu vidět věci jaké jsou, vykládat je z nich samých a z jejich kontextů, interpretovat je konkrétně, celistvě a otevřeně v jejich časoprostorových změnách i souvislostech.

Česká otázka je proto pro Masaryka zcela přirozeně i otázkou slovenskou, německou, ruskou, evropskou a světovou. Pro Masarykův způsob uvažování je charakteristické, že jednotlivé otázky řeší v kontextu, sub specie ideálů humanity, demokracie i univerzální „aeternitatis“. Masaryk tak v mnohém předjímá komplexní způsoby řešení problémů známé dnes ze zpráv „Římského klubu“, obecné teorie systémů a dalších postmoderních syntéz. Aspoň malá ilustrace: „Svět není souhrnem abstrakcí vědeckých, ani skladištěm jednotlivin, ale celkovou soustavou věcí, která poznána chce býti ve své celistvosti.“ (T.G.M.: Základové konkrétní logiky).

Tvůrčí přínos Masaryka je právě v oné funkční syntéze kritické vědy a humanisticky angažované kultury, ducha a činu, v hledání souladu transcendentální reality lidského světa, v jeho úsilí o moudrou harmonii vnitřního i vnějšího světa člověka.

Závěrem

To, co prožíváme, není triumfalistická vize „konce dějin“ amerického Japonce F. Fukujamy. Není ani důvod k apokalyptické beznaději a rezignaci. Naopak, na pořadu dne je náprava a burcování k ní.

To, co prožíváme, je mnohostranná, dosud ani náležitě nezmapovaná naše moderní krize — o to vážnější, že je specifickým případem rizik globálních. „To hlavní, co chybí zemím střední a východní Evropy, jsou nové konstruktivní i adekvátní cíle“, prohlásil přední expert Světové banky Stefen Heynemann v létě 1992 v Praze na Světovém kongresu o výchově, demokracii a rozvoji. „Naše současná civilizace spočívá materiálně na mimořádné úspěš-

né technologii a duchovně prakticky na ničem“, konstatuje poslední zpráva „Římského klubu“. Rozpor mezi kvalitativně novým propojením sociálně přírodních ohrožení lidského světa a převažujícím egocentrickým způsobem lidského života je nadále neúnosný. Potřeba nového hodnotového systému, jenž by se stal základem nové životní stability jednotlivce i společnosti, je akutní (5:173). Výchova k nové kvalitě lidského života se pokládá za univerzální klíč k lepší budoucnosti. „Filipiky proti Misomusům“ a „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ jsou znovu prioritou priorit. Dramatický průběh 20. století tak potvrzuje poválečný výrok anglického sociálního kritika Herberta Wellse: „V naší době se lidské dějiny stávají stále více závodem mezi výchovou a katastrofou.“

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

Literatura

- [1] Beneš, E.: Demokracie dnes a zítra. Čin. Praha 1948. 311 str.
- [2] Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 str.
- [3] Čapek, K.: Spisy XX. Hovory s T. G. Masarykem. ČB, Praha 1990. 588 str.
- [4] Fukajama, F.: Konec dějin. Kde se nacházíme. Mnichov 1992.
- [5] King, A. — Schneider, B.: První globální revoluce. Bradlo, Bratislava, 1991. 209 str.
- [6] Listy, ročník XXII. 1993, č. 5
- [7] Masaryk, T. G.: Česká otázka. O naší nynější krizi. Jan Hus. SN Praha, 1924. 404 str.
- [8] Masaryk, T. G.: Světová revoluce. Čin a Orbis. Praha 1925. 650 str.
- [9] Pedagogická orientace. Brno 1992, č. 5, str. 17–18.
- [10] Peroutka, G.: Budování státu, I–V. Lidové noviny, Praha 1991.

Filozofie výchovy a obecná pedagogika

*Čas je nejlepší sudca a trpezlivost
nejlepší majster.*

Pourtales

Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva

Stanislava Kučerová

*Čas letí, naše životy utíkají a my
dosud nejsme schopni překonat své
nenasytné puzení k nabývání více
a více povrchního bohatství.*

Adi Shankarachoya, 8. stol.
hinduistický filozof

Každodenní zprávy ze zahraničí i z domova potvrzují správnost diagnózy o stavu světa, jak ji od r. 1968 podává Římský klub¹⁾. Světové problémy jsou stále propletenější a naléhavější: globální ekonomický růst, vládnutí a schopnost vládnout, globální zabezpečení potravy, nedostatek vody, kvalitního životního prostředí a energie, populační růst a migrace, převratné změny světových geostrategických skutečností. Mocní monopolisté a mafiáni účelově znesvěcují mezinárodní práva, některé církve omlouvají bratrovražedné boje, recidivující zákony džungle ohrožují světovou rovnováhu. Tradiční struktury vlád a vládních institucí se jeví jako archaické a disfunkční, a navíc v morální krizi. Nedokáží problémy zvládnout, absence globální vize a meze běžných politických praktik potvrzují jen prázdnotu, ztrátu jistoty, zpochybnění hodnot, vítězství marnosti. Staví proti sobě společnosti i jedince a nutí je, aby se cítili bezmocnými. Před námi je jediná alternativa: buď fatalisticky očekávat nevyhnutelný úpadek lidství a neodvratný konec dějin anebo reagovat na globální výzvu globálním přístupem. Charakter technické civilizace dneška a zítřka, fantastické možnosti komunikace a sblížení obyvatelstva celé planety, pokračující tragická dělení lidstva ve skutečnosti, zpochybněný význam věd a umění, masové šíření pakultury, procesy urbanizace vykořeňující venkovany mnoha zemí, země blahobytného komfortu a země zmírající hladem, to jsou skutečnosti, které nutně otvírají nové problémy lidského života.

Ani pedagogika, ba právě pedagogika se jim nemůže vyhnout. Vždyť záchrana se hledá v nové hodnotové orientaci lidstva. Pokusme se obhlédnout *antropologické zdroje* dnešních problémů, abychom snáze našli klíč k jejich řešení²⁾.

Víme, že člověka není možno vyprostit z přírodní vázanosti. Nejenže má nutně předmětné kontakty s přírodou. Je součástí přírody. Nese si kus přírody v sobě. Hladoví a lační po objektech svých animálních potřeb. Nemůže existovat bez životadárných sil přírody, bez vzduchu, vody, slunce, země, rostlin, živočichů. Škrtnout přírodu z podstaty člověka by znamenalo zabít ho.

Nicméně člověka nelze vyložit jen přírodními zákonitostmi. Člověka určuje nejen „natura“, ale i „cultura“.

V tvořivém zápase s přírodní nutností mění člověk od nepaměti svět o sobě ve svět pro sebe. Přistupuje k věcem tohoto světa, k objektům živým neživým, konkrétním a smyslovým, s ustavičně pátravou bedlivostí. Jaké je jejich tajemství? Čím jsou a čím mu mohou být? Jaký smysl v nich může objevit, jaký smysl jim může dát? Každá z věcí světa obsahuje v sobě skryté významy, každá z nich může být zdrojem sytosti, tepla, hojnosti, smyslového okouzlení, hojivosti, radostného vytržení, nebo naopak nese v své hloubi hrozbu, nebezpečí, nemoc, strádání, smrt. A člověk v nekonečných procesech zkoušky a omylu objevuje to, co podporuje životní tendence, i to, co je omezuje a ničí. Objevuje hodnoty kladné i jejich opaky, neboť, jak praví Josef Čapek, „uštěďování i odpírání, toť kořen všech tajemství nejbližší člověka“³⁾

Činná lidská intencionalita a transcendence vytváří kulturu, svět „druhé přírody“ jako svět kladných hodnot, jako svět bezpečí, sytosti, ukojení. Vždyť všechna činnost člověka není než tvorba hodnot, jejich ochrana, úsilí o jejich udržení, rozmnožení, rozvíjení⁴⁾.

Z psychologického hlediska stojí na počátku a v základu hodnotícího procesu potřeba. Mučivé napětí, neklid, neurčitá tendence, hledající si svůj objekt. Hodnocení je podmínkou existence, neustálé obnovy, reprodukce organismu. Je umožněno danou formou dráždivosti a výběrovosti reakcí organismů od tropismů (u rostlin) a taxí (u prvků) — až po složité rozhodovací procesy (u člověka). Kladná hodnota uspokojuje potřebu organismu, vyvolává pocit libosti. Ztráta kladné hodnoty nebo antihodnota vyvolává nelibost⁵⁾.

Schopnost přetvářet přírodu, vytvářen nepřirodní, polidštěný svět, dala člověku dominující postavení na Zemi, avšak ve svých důsledcích dnes celou Zemi i s člověkem ohrožuje.

Vysvětlit přirozenou regulaci chování živočichů prostřednictvím valori-

zační polarity libost a nelibost v pojmech biologie, ano i kybernetiky, nepůsobí potíže. Obtížné je vysvětlit vznik lidské hodnotové sféry, který přesahuje animální svět a ruší jej i podržuje v nové rovině.

Lidské hodnoty vznikají v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět. Jsou průmětem jeho potřeb vitálních, sociálních i civilizačních a kulturních. Člověk jedná ve smyslu vrozených, přijatých i samostatně vytvořených hodnot. Opatřuje si předměty a situace, aby kladné hodnoty získal, chrání je, aby je neztratil, zápasí s antihodnotami, které ho ohrožují.

Kultura i natura jsou relativní protiklady. Kultura je umělý nepřirodní svět, který si člověk vytváří v zápase s přírodní nutností tím, že překračuje to, co je dáno přírodou a od přírody. Tváří v tvář zjištěním o bohaté strukturovanosti nejen světa přírody, ale i světa „druhé přírody“, kterou člověk vytváří „k svému obrazu“ a v níž poznává sám sebe (v níž však může i sám sebe ztratit), není neúčelné rozlišit dimenze, které odpovídají dimenzím lidské intencionality. V nich člověk nejintenzivněji prožívá „svět“. Rozlišíme nejen přírodu a kulturu, ale uvnitř kultury v širším slova smyslu i kulturu převážně hmotnou čili civilizaci a kulturu duchovní neboli kulturu v užším a nejvlastnějším slova smyslu. Člověk je bytost rozporná; vyrovnává se s tlakem své biologické determinace, zděděné po předcích, i s tlakem společensko-historické konstelace poměrů, do níž se zrodil. Zároveň však obojí tak či onak transcenduje. Jestliže civilizační dimenze zbavuje člověka bezprostřední závislosti na přírodě a umožňuje mu uspokojovat způsobem technicky stále dokonalejším materiální potřeby, kulturní dimenze dává člověku předpoklady k tomu, aby v sobě integroval přírodu i civilizaci, společnost i individualitu a překonal nebezpečí zvěčnění a proměny v konzumního tvora bez vyšších aspirací ideálem autentického člověka tvořivého.

Svět „druhé přírody“ nejsou ovšem jen předmětné výtvořiny, ale také složitý *system sociálních vztahů*; nemají sice smyslovou konkrétnost, nejsou však o nic méně drtivé než živelné síly nepřetvořené přírody. A člověku je podstupovat tvořivý zápas i se společenskou daností, aby měnil svět o sobě ve svět pro sebe. Je to paradoxní zjištění: činnost člověka je podrobena zákonu negativity. Vede často k protikladným důsledkům, k účinkům nechtěným, nežádoucím, nečekaným. I ve světě druhé přírody jsou hodnoty kladné a jejich protivy, ne-hodnoty, pa-hodnoty, anti-hodnoty, přestože člověk při své tvorbě s negativitou nepočítal, přestože ji nezamýšlel, přestože je v přímém rozporu s jeho vědomými cíli.

Stává se, že se výtvořiny člověka vymykají jeho vůli, jeho moci, jeho kontrole. Stává se, že ho potlačují, podmaňují si jej, zotročují. Tehdy člověk, tvůrce, se klaní svým modlám, svým fetišům, svým institucím, svým dogmatům, svým organizacím, svým pověrám, výtvořinám, které mu přerostly

přes hlavu, které přestaly podporovat rozvoj životních tendencí, ale naopak je začaly omezovat, z prostředku k životu se staly jeho samoučelným cílem, nositelem ohrožení a zmaru. Vlastní svět se člověku odcizuje a s ním i představy, které si o sobě a o svém místě ve světě vytváří. I tyto představy mají své dějiny⁶⁾.

Výraz vztahů primitivních lidských společenství k světu a životu, výraz vztahů k personifikovaným přírodním a společenským procesům, jakož i magické tendence působit na stav věci sice neadekvátními prostředky, ale tak, aby působily způsobem pro člověka žádoucím, podávají jednotlivé *soustavy mytologické a náboženské*. Jsou přísně kolektivistické, neodvolatelně závazné pro každého jednotlivého příslušníka, absolutně intolerantní. Jsou výrazem společenské pospolitosti, formou i stvrzením integrace skupiny, kontrolou myšlení a cítění jedince. Nesouhlasné, odbojné pojetí skutečnosti a jejich významů se rovná odpadnutí, vyloučení ze skupiny a tedy nejtěžšímu zločinu. Nemůže být nic strašnějšího v oněch dobách než být zavržen, vyobcován, exkomunikován. (Ale nevnučují se nepsané zákony konformity i jedincům v moderních společnostech a nevede i tady nekonformní postoj k izolaci, která je zátěží? Nežije se snáze vnějškově řízenému konformnímu člověku, jak ukázali svého času nezávisle na sobě D. Riesman v USA i J. S. Kon v SSSR⁷⁾?)

S rozkladem rodové pospolitosti a se vznikem městské civilizace hlásí se o slovo *filozofie*. Ne již tradiční mýtus, věkovitá citová zkušenost generací, tradovaná konkrétním příběhem, podobenstvím, parabolou, ale individualizovaná úvaha, racionální reflexe určité osobnosti, která si klade svobodně otázku po podstatě světa a života a samostatně, po svém na ni odpovídá. Jaké jsou cíle lidského života? Jak jednat, aby člověk dosáhl dobra, ctnosti, blaženosti, nejvyšších hodnot daného kulturně společenského okruhu?

Ve věku průmyslové civilizace, ve věku mnohonásobného zrychlení života, ve věku převratných změn a krizí dostavuje se jako produkt skepse i jako obrana proti ní — *aziologická reflexe o reflexi*. Je východisko z nejistoty a zmatku hodnocení? Jsou ještě cíle, které může člověk respektovat? Platí ještě nějaké ideály? Jak a proč vznikají? Jak a proč zanikají? jaký je jejich význam pro člověka? Jak hodnoty definovat, třídit, hierarchizovat? Jak vést k hodnotám pravým, jsou-li jaké?⁸⁾

Integrální antropologie a pedagogika se nutně prolínají v axiologické dimenzi; neboť *problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám*.

Novodobou reflexi o hodnotách zahájil svým kriticizmem *Immanuel Kant*. Rozlišil nejen aspekt ontologický agnoseologický, ale i axiologický. Proti tradiční metafyzice podstat postavil metafyziku postulátů, proti te-

oretickým soudům, které vypovídají o tom, co je, soudy praktické, které vyjadřují to, co má být. Z Kantovy koncepce vyrostla vlivná *idealistická filozofie hodnot*, poznamenaná příznačným dualismem světa fenomenálního (přírody) a světa noumenálního (mravnosti). Platonská hypostáze a mystifikace abstrakt i spekulace o apriorních entitách obecné povahy je charakteristická pro všechny její rozmanité školy a směry. V době nejnovější k nim patří i *fenomenologové*, kterým axiologie poskytla příležitost uplatnit metodu komprehenze spolu s jemnými psychologickými analýzami, postihujícími zvláště citový život člověka.

Proti idealistické teorii se během doby vytvořila *teorie empirická*. Studujíc psychologické, popřípadě též sociologické předpoklady lidského hodnocení, prohlásila hodnotu za druh životní zkušenosti, za určitý vztah kvalit subjektu a objektu. Z nejnovějších směrů této linie jmenujme alespoň směry blízké *pozitivismu*, které zkoumají formální stránku hodnocení, abstrahující od vlastního obsahu hodnot, a *existencialismus*, který si získal všeobecný ohlas a vliv právě svým stálým, emotivně vypjatým apelem na hodnotovou dimenzi člověka a na jeho autentickou angažovanost ve světě dění.

Existencialismus našel člověka unaveného a odlidštěného průmyslovou civilizací, otročícího moderní technice, vnějšímu bohatství a pohodlí. Analyzoval jeho odcizení sobě samému a nabídl mu řešení — objevit autentický svět vlastního nitra, komunikovat s bytím vcelku, poznat svou pravou hodnotu, smysl svého života. Člověk má pochopit plytkost a všednost běžné skutečnosti, v níž žije jako masový tvor, společenský živočich, a má ji překonat — *svobodnou, autentickou, mravně zodpovědnou angažovanou činností*. Jen tak může žít skutečný člověk ve věku velkých triumfů lidského ducha, který je zároveň i věkem hrozivých příznaků totální katastrofy. Bytostně se vyrovnávat s palčivými problémy lidského života, osobně prožívat zápasy člověka své doby.⁹⁾

Existencialisté pojali lidský osud jako svobodu, svět hodnot jako říši svobodné tvorby člověka. Tam, kde fenomenolog „zří“, tam existencialista, zvláště francouzský, „tvoří“ (J. Popelová).¹⁰⁾

K základní problematice axiologie v dějinách filozofie, ke které se vrátíme při jiné příležitosti, patří zkoumání podstaty hodnot, podíl subjektu a objektu na vzniku hodnot, subjektivní a objektivní, relativní a absolutní platnost hodnot, hierarchie hodnot, podstata procesu hodnocení, jeho vztah k poznání z hlediska logiky, gnoseologie a psychologie, podíl racionální a iracionální složky lidského vědomí na procesu hodnocení.

Z hlediska současného stavu a potřeb teorie výchovy jeví se žádoucí integrovat jak obecnou koncepci hodnot, tak výsledky sociologického a psychologického výzkumu hodnot současného krizového období.

Lidská aktivita není nepodmíněná, vychází ze základních smyslově předmětných tendencí, je s nimi spojena, ale povznáší se nad ně do té míry, že ve svých vrcholných projevech vnuká iluzi, že zpřetrhala všechny svazky s přírodou a existuje zcela nepodmíněně. Myšlení a obraznost jednou probuzené přesahují mnohonásobně oblast praktické činnosti. Člověk je pak chápán jako bytost po výtce teoreticky činná, nazírající, meditující, filozofující, vázaná k světu jen duchovním zájmem, zvědavostí, po případě soucitem nebo vyšším příkazem. Toto zanedbání lidské přírodní podmíněnosti je opačnou krajností, protikladem k materialismu jednostranného antropocentrismu, jehož nebezpečná varianta věří v neomezenou vládu člověka nad přírodou a bezohledně ji exploatuje v zájmu krátkozrace pojatého prospěchu.

Čím je osobnost zralejší, tím má její osvojování světa více aktivní, výběrový a tvůrčí charakter, ať již se děje vypracováváním významů technických v oblasti materiální produkce nebo významů pravdivostních ve sféře vědeckého poznání nebo je vzmachem ducha po významech dobra a krásy, které člověk objevuje a tvoří mimo sebe do té míry, jak v sobě rozvíjí specificky lidské hodnotící vztahy k světu.

Tím, jak přibývá dějinných produktů a významů, roste kulturní dědictví, které si musí každá nastupující generace osvojit, roste břemeno minulosti, které stále více člověka tíží. Čím bohatší je lidský svět, tím obtížnější je skutečný tvůrčí čin, který by přinášel něco objektivně nového z hlediska celé společnosti a její kultury. Ve 20. stol. se stále více dospívá k přesvědčení, že současná industriální civilizace narazila na „meze růstu“ a přichází *výzva ke globální revoluci*, za ochranu světa před ekologickým či nukleárním zánikem. Pro současnou a budoucí generace se žádá nová hodnotová orientace, která by odpovídala kulturním tradicím a nepomíjející lidské moudrosti a čelila rizikům ohroženého života.¹¹⁾

Dynamičtí psychologové soudí, že pochopit hodnoty znamená ukázat je ve vztahu k základním dynamickým tendencím. Jestliže je u badatelů shoda ve výčtu potřeb, které mají svůj základ v *biologické* existenci člověka, není již mezi nimi jednoty u potřeb *sociálních*; u potřeb „duchovních“ se otevírá celá rozsáhlá problematika, související s výkladem jejich vzniku. Mezi základními tendencemi uveďme potřebu tělesného pohodlí (sytost, teplo, pohyb, odpočinek, spánek), potřebu bezpečí a stálosti, potřebu pátrat, objevovat, potřebu manipulace, potřebu družít se s bytostí druhého pohlaví, potřebu něhy, ochrany, péče, potřebu společnosti, potřebu podobat se ostatním, potřebu být uznáván, obdivován, milován členy skupiny, potřebu soutěžit a mít úspěch.

Avšak lidské potřeby jsou značně obecné. Ke každé potřebě nepatří vždy určitá hodnota. Plastičnost, pohyblivost, přizpůsobivost a vynalézavost člo-

věka působí, že jsou hodnoty rozmanitě zastupitelné a zaměnitelné. Táž potřeba může být uspokojena různými hodnotami, táž hodnota může uspokojovat různé potřeby člověka. Otevřeným problémem každého lidského života je adekvátní a optimální uspokojování potřeb, hledání hodnot pravých a pravdivých.

Základní potřeby vyvolávají k životu celou složitou hierarchii potřeb vyšších. Avšak to neznamená, že i vyšší hodnoty jsou v plné míře pouze prostředky k uspokojování základních potřeb, které se mimořádně zjemnily, znáročněly, zduchovněly. Spíše je třeba uvažovat o přerůstání účelů nečekanými účinky a o vzniku nových účelů. Základní potřeby vstupují do nových souvislostí, objevují se ve vyšších etážích, tam k nim přistupují nové potřeby. Původně nebyly, ale teď tu jsou, neodvolatelné, nezrušitelné. Převádět kulturní hodnoty na biologické tendence je počínání marné, nelze je redukovat, nelze je vyvodit beze zbytku. Ostatně jejich vlivem jsou i původně animální potřeby člověka polidštěny, tak jako celý jeho životní proces není přírodní, ale kulturní.

Vezměme za příklad nejprostší potřebu jíst a pít. Člověk ji má společnou s celým živočišným světem. A přece, jak velice se liší ukojení hladu u zvířete od lidského opatřování potravy, počínaje pěstováním rozmanitých zemědělských plodin a chovem dobytka s celou řadou odvětví a pomocných oborů; jmenujme namátkou agrobiologii, agromechaniku, agrochemii, veterinární medicínu, lesní a vodní hospodářství, obchod tuzemský i zahraniční, dopravu, skladování, potravinářský a konzervářský průmysl, chladírny, mrazírny, vinařství, pivovarnictví, výrobu nealkoholických nápojů, mléčných výrobků, umění kuchařské, cukrářské, pekařské, uzenářské, vybavení a zařízení kuchyní a jídelen, rodinných i veřejných, jídelní nábytek, nádobí, přebory, textil, umění prostírat, servírovat, stolovat atd. atd. Bezpočtu oborů, profesí a technik se tu podílí na jediné základní potřebě být syt přetváří ji v potřebu civilizační, ukojitelnou hodnotami užitku a komfortu, který v přírodě bez člověka neexistuje. Člověku nestačí zahrnat hlad jakýmkoliv způsobem. Chce jíst pravidelně, nezávisle na roční době, rozmanitě, dieteticky správně, zdravotně nezávadně, chutně, klidně, úpravně, v pěkném prostředí, často i bez vlastní námahy s přípravou jídla, bez časové ztráty, v příjemné společnosti, s „hudební kulisou“ atd. Podobně bychom mohli ukázat, jak se proměnila i prostá základní potřeba chránit se před chladem a nepohodou šatem a přistěším, jak velkému množství civilizačních hodnot dala vzniknout atp.

Schéma lidských hodnot podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe a svět:

1. *Hodnoty přírodní*

- a) *Hodnoty vitální* odpovídají potřebám lidské přírodní existence a podmíněnosti (člověk v přírodě a příroda v člověku). Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, např. hodnoty sebezachování, zdraví, svěžesti, zdatnosti, smyslové příjemnosti, tělesného blaha, sytosti, odpočinku apod. (K paradoxům

současné civilizace patří, že produkuje sice pro uspokojení vitálních potřeb člověka, ale tak, že jeho biologickou existenci přímo ohrožuje.)

b) *Sociální hodnoty* jsou projevem vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a býti milován. Člověk má zároveň potřeby egotické, tendenci uplatnit se, prosadit se, být uznán, oceněn, mít prestiž. I sociálnost člověka má svůj animální základ, jak ukazují etologové,¹²⁾ proto přiřazujeme i sociální hodnoty k dimenzi přírodní.

2. *Civilizační hodnoty* jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace (stát, právo, rodina, různé společenské skupiny), komunikace (řeč, písmo, prostředky šíření informací), práce (výroba, technika, ekonomika) a poznání (zkušenost, užitá věda). Hodnoty jako užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů. Avšak jednostranná orientace na produkci a konzum civilizačních hodnot je příčinou současného globálního ohrožení.
3. *Duchovní hodnoty* jsou ohniskem, kolem kterého vyrůstá niterná kultura člověka: K duchovním hodnotám patří sebereflexe (světový a životní názor, náboženství, filozofie), sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (estetično jako „třpyt ducha na povrchu věcí“ a umění); tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života, uchopit vztah člověka k světu a životu ve světle významů pravdivostních, etických či estetických, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost, duchovní tvorba. Odpovídající potřebě integrace, vnitřní jednoty, jednoty sebe a těch druhých, sebe a přírody, sebe a světa, jednoty všech rozmanitých a různorodých tendencí, potřebě uvědomělého řádu života.

Lidské hodnocení je multidimenzionální. Z různých hledisek může být různé, dokonce protichůdné. Svár přírody a civilizace, civilizace a kultury, přírody a kultury, svár minulosti a přítomnosti, svár jedince a prostředí, jedince a společnosti, svár hodnot různého řádu, taková je látka dramatu lidského života. A taková je *podstata současného ohrožení lidstva*.

Hodnoty vitální jsou nejintenzivnější. Mají sice význam podmínky, zato však podmínky základní. Život je rozvíjející se možnost, šance. Má pro člověka maximální a nevyjádřitelnou cenu jako předpoklad realizace všech hodnot. V potupě a nesvobodě svou dimenzi potenciality ztrácí, a to je případ, kdy se může člověk i dobrovolně života zřeknout, protože bez perspektiv a smyslu život svou maximální hodnotu ztrácí.

Hodnoty civilizační, materiální kulturu, technický komfort můžeme po-

kládat spíše za prostředek k seberealizaci člověka v lidských možnostech než za cíl lidské seberealizace. Sféra těchto hodnot, včetně orientace na masový konzum v průmyslově vyspělých zemích, je příliš vnější na to, aby mohla být člověku cílem; nelze dost zdůraznit, že pravá kultura se uskutečňuje až tam, kde člověk překračuje svět věcí a obrací se sám k sobě. Člověk se stává člověkem až tam, kde uvědoměle vybírá a volí mezi hodnotami v úsilí dosáhnout vnitřní integrace a rovnováhy s přírodou i s lidmi a kulturou předků.

Ekonomové inklinují k optimistické představě, že čím lépe člověk uspokojuje své základní hmotné potřeby, tím více ustupují v jeho životě materiální zájmy do pozadí a tím větší roli hrají v jeho životě zájmy neekonomické.¹³⁾ Avšak toto tvrzení neplatí obecně. Materiální potřeby, podněcované diktátem módy, sugescí reklamy a ohledem na prestiž, mohou být prakticky neukojitelné a mohou člověka plně absorbovat. Ukojené potřeby nižších etází mohou osvobodit a uvolnit lidské síly k dobývání vyšších hodnot jen tehdy, dovede-li se člověk hypertrofii civilizačních momentů oprít, dovede-li si uložit rozumnou míru ohleduplné kázně, dovede-li omezit plýtvavý způsob života.

Moderní člověk naší kultury je jistě vzdálen toho, aby glorifikoval chudobu a utrpení. Ale přece by se neměl vyhnout úvaze o *jisté míře odříkání, která může mít účinek velmi pozitivní*. Básník hovoří o daru utrpení, který je podmínkou procitnutí člověka, jeho vnímavosti, jeho citlivosti, jeho moudrosti. Avšak jaká je přijatelná míra útrap a strastí pro člověka, aby mu přílišné břímě nezačalo ubližovat, aniž by posilovalo? Problémem není elementární účelové hodnocení ve sféře vitální: lépe je najíst se, než mít hlad. (Etické snahy o odstranění chudoby ve světě jsou zcela legitimní.) Problém nastává, octnou-li se ve sváru hodnoty různé úrovně. Ve sféře vitálních hodnot je fenomén, který ruší homeostázu a adaptaci organismu, který je v rozporu s ukojením základních potřeb, činitelem negativním. Ohrožuje autentickou existenci živočicha. Avšak ve sféře kulturních hodnot může být takový fenomén činitelem pozitivním, protože upevňuje autentickou existenci člověka jako kulturní bytosti. (Osobní statečnost je víc než hmotná výhoda. Věrnost přesvědčení má přednost před kariérou.)

V složitých podmínkách lidské existence se stává, že se střetají jevy biopozitivní, sociopozitivní a idiopozitivní. Ne všechno, co je eufunkční z hlediska lidské biologie, musí být zároveň eufunkční z hlediska společenského systému nebo z hlediska osobnostní integrace. Nelze předem obecně říci, který řád hodnot má mít přednost. Tak jako hodnota má smysl jen v konkrétních podmínkách, které ji určují, tak i volba a výběr mezi hodnotami je složitě konkrétně podmíněn. Nicméně vývoj lidské kultury směřuje očivid-

ně k určité hierarchizaci hodnot, mezi nimž mravní hodnoty mají přednost před vitálními, vitální před civilizačními. Připomeňme, že nositelem mravní hodnoty se stává jev, který v dané situaci přispívá k smysluplnější integraci člověka v řádu kulturních hodnot, vede k vyšším stupňům lidskosti, uvolňuje lidské tvořivé, pozitivní síly. Ochrana života je výsočná mravní hodnota.

Humanistická axiologie vychází z předpokladu, že první a nejvlastnější hodnotou je *život člověka*. Život nikoli ovšem jen jako biologické fungování, ale jako proces, který je jednotou stránek přírodních, společenských i kulturních. Svět člověka není světem pasivního požitku, jak tvrdí hedonistické koncepce od Aristippa až k současnosti. Lidský život je proces, v němž si člověk aktivně osvojuje svět, v němž zápasí se skutečností, aby ji přetvořil, v němž realizuje sám sebe. Je to proces práce a činu, je to praktická aktivity. Pasivní požitek tu existuje jen jako moment vyrovnání a klidu. Život není jen konzum, život ovšem není ani jen tvorba. Jednostranně konzumní, ale ani jednostranně kreativistické pojetí neodpovídá skutečnosti, lidským možnostem a předpokladům. V rytmu života se střídá práce a konzum, tvorba a spotřeba. Osvojování světa člověkem jsou vzájemně se podmiňující akty činnosti a tvoření na straně jedné, spotřeby a užívání na straně druhé. Cokoli se stává hodnotou, stává se jí jako integrální součástí života, životního procesu. V životním procesu jsou hodnoty vytvářeny, prožívání i spotřebovávány.

Nejvyšší hodnoty člověka jsou *ideály, nejvyšší normy, poslední cíle našich snah a tužeb*. Ideál je chtěn sám pro sebe, je spontánně přijat nebo svobodně vytvořen, je dílem našeho citu, naší vůle i našeho rozumu. Touha po uplatnění ideálů se projevuje ve všech sférách lidského života.

Ideály pravdy, dokonalého poznání skutečnosti, ideál dobra, svobody, ideál krásy a lásky, ideál dokonalosti nejsou prostředkem ničeho mimo sebe a podřadit je můžeme leda celku lidského života jako nejvyšší integrační ideji. Duchovní zápas se vede o cíle, které jsou ve své úplnosti nedostížitelné, nenaplnitelné. Ideály jsou úkoly bez definitivního a vyčerpávajícího řešení. Jsou nejen nepředmětné, ale i nezpředmětnitelné, takže nemohou nikdy člověka zvěcnit, uvěznit v poutech odcizené danosti. Naopak, věčně rozpínají prostor pro lidskou touhu, kterou nelze naplánovat. V namáhavém niterném soustředění se člověk vždy znovu snaží zmocnit podstaty, pravdy, dobra, krásy, vždy znovu, a jak již víme, vždy znovu marně. Ale ideálů se proto nelze zříci. Dávají smysl lidské existenci jako perspektivy, nejvyšší inspirace, projekty a regulativy. Historie učí, že člověk nikdy nedojde na konec své cesty a k cíli své touhy, avšak ta cesta sama je dostatečným důvodem lidské existence.

Platónská říše idejí, v níž září nejvyšší dobro a krása, spravedlnost

a moudrost, je klam a mam, ale lidská touha a láska k ideálům je nepochybná a patří k existenciální výbavě člověka. Platónův mýtus je iluzivní výraz lidské touhy, která se zrodila kdysi dávno, v lopotném a urputném a možná ještě velice neobratném a ukoptěném tvůrčím úsilí, touhy po absolutní dokonalosti. Dodnes přítomnost nebo absence této touhy v činném člověku vypovídá o míře jeho svobody, autentičnosti, aktivitě, nebo naopak o odcizení, přinucení, mechanické pasivitě.

Nebudeme jednostranně přeceňovat dimenzi duchovních hodnot. Nebudeme zalhávat biologickou dimenzi člověka ani znehodnocovat jeho materiální kulturu. Říše ideálních projektů, perspektiv a regulativů žije jen ve spojení a součinnosti s těmito sférami, je jimi podněcována a ožívována, na oplátku je zase inspiruje a koriguje. Avšak ohradíme se proti extrémnímu postoji primitivního materialismu, který se pokusil sféru duchovní ze života vůbec vyloučit z předsudečného přesvědčení, že co neexistuje předmětně, neexistuje vůbec. Bez ideálních hodnot chybí jedinci i společnosti něco velmi podstatného, totiž vědomí smyslu, smyslu existence individuální i sociální, smyslu historického času, minulosti, která uplynula, i budoucnosti, která přijde. Obecné vědomí smyslu je zdrojem jak pocitu autentičnosti jedince, tak uvědomělé jednoty společnosti. Bez ideálních hodnot jsou jedinec i společenská skupina odsouzeni k dezintegraci, k odlidštění, k úpadku.

Ideální hodnoty jsou nejcennější dědictví, které člověk na své historické pouti získal, které po tisíciletí chrání a které stále rozmnožuje tím, že se rozvíjí jako člověk. Pedagogika si nutně klade otázku, jak přispět k tomu, aby se dědictví lidskosti neporušeno dostalo i novým generacím. Toto dědictví je i programem globální revoluce za záchranu lidstva i Země.

Odkazy k literatuře

Poznámky:

- 1) A. Peccei: Przysłośc jes w naszym rekach. Varšava 1987.
- 2) Od 60. let trvá v této sféře vliv spisů M. Schelera, M. Bubera, A. Portmanna, F. J. Buytendijka, O. F. Bollnowa.
- 3) J. Čapek: Umění přírodních národů. Praha 1949. Cit. str. 49.
- 4) B. Zbořil: Poznání, hodnocení a tvoření norem. Ostrava 1947.
- 5) C. R. Rogers: Příspěvek k modernímu přístupu k problému hodnot. Bratislava 1966.
- 6) E. Fischer: Odcizení, dekadence, realismus. Praha 1964.
- 7) D. Riesman: Osamělý dav. Praha 1968.
- 8) J. Tvrďý: Úvod do filosofie. Brno 1947.
Průvodce dějinami evropské filosofie. Brno 1947.

- 9) J. Bodnár a kol.: *Člověk, kto si?* Bratislava 1965. (Materiály z XIII. mezinárodního filozofického kongresu. Mexico 1963).
- J. Cvekl: *Čas lidského života*. Praha 1967.
- 10) J. Popelová: *Etika*. Praha 1962. Cit. str. 353.
- 11) A. King — B. Schneider: *První globální revoluce. Svět na prahu nového tisíciletí*. Bratislava 1991.
- 12) K. Lorenz: *8 smrtelných hříchů*. Praha 1990.
- 13) R. Selucký: *Ekonomie a život*. Praha 1962.

Globální pojetí světa a výchovy (Vztah ekologické výchovy a výchovy k hodnotám)

Hana Horká

Uvědomělá změna systému lidských hodnot by měla vycházet především z úcty k životu ve všech jeho formách, z odpovědnosti za veškerá provedená rozhodnutí, z přehodnocení hierarchie hodnot ve prospěch duchovní a etické stránky lidského života a oceňování jeho kvality, včetně skromnosti v nárocích na čerpání přírodních zdrojů.

Při utváření nové hodnotové orientace, zejména ve vztazích člověka k přírodě, nelze nadále přijímat omezeně sebestřednou roli člověka — hegemonu bezohledně exploatujícího přírodu, ani roli „člověka trpícího beznadějí a strachem, jež vyplývají ze smířlivého pocitu nicotnosti vůči velikosti vesmíru a složitosti přírody kolem nás.“ (V. Havel 1991, s. 1). Ekologická výchova má vést k pochopení nutnosti partnerského vztahu mezi lidskou civilizací a pozemskou přírodou. To znamená, že člověk nepoznává jen proto, aby přírodu vlastnil, aby s ní pragmaticko — užitelně kalkuloval, aby si ji podřizoval své moci, ale naopak jeho aktivity by měla vyvažovat úcta a šetrnost k dokonalosti, kráse a zranitelnosti přírodní harmonie. Tyto kvality se však člověk musí naučit v přírodě hledat, objevovat a vidět. Tak jako každá skutečnost, kterou si člověk osvojuje, tak také skutečnost přírodní by se měla stát již od nejútlejšího věku předmětem zájmu, poznání, pochopení, citu, porozumění, lásky a péče. Dokáže-li člověk alespoň intuitivně chápat své místo ve světě, pak je schopen i partnerského vztahu k přírodě (tzn. nikoliv úzce instrumentálního, kdy příroda je považována za zdroj a prostředek blahobytu a existence).

Obdiv a láska k přírodě, potřeba krásy, harmonie a lidskosti jsou významné citové momenty, uplatňující se jako motivační činitelé v ekologické výchově. Dobře vychovaný a citlivý člověk hodnotí z hlediska krásy vše,

co poznává, prožívá a dělá. Vnímání krásy či disharmonie předmětů a přírodních jevů, činů lidí i vztahů mezi nimi, navozování libých a nelibých pocitů (např. při vnímání neporušené přírody nebo devastované krajiny) vede k citlivým ohleduplným vztahům k prostředí, k docenování přírodních a kulturních hodnot. Schopnost člověka vidět krásu v přírodě mu nemůže dovolit ubližovat. Svou nezanedbatelnou roli hrají i vztahy osobní — člověk není hodnoty, na jejichž vytváření participoval osobní angažovaností. Stejně tak, miluje-li člověk přírodu, nemůže ji ničit. Náklonnost a láska silně ovlivňují lidské jednání. Projevují se jako aktivní péče o život a rozvoj všeho, co milujeme. Milovat znamená mít pozitivní vztah k danému objektu, respektovat jej, nebýt lhostejný, bezcitný, pomáhat dle možností i omezovat vlastní svobodu. (srv. E. Fromm — In: I. Míchal 1988)

Vedle mravních citů — lásky, odpovědnosti a povinnosti by *autonomní regulační centrálou* každého jedince mělo být jeho *svědomí*, které nedovolí ničit a poškozovat život ani hodnoty, ale naopak bude stále více usilovat o jejich uchování a podporu. Citlivá výchova k poznání, nenásilné vedení k touze po něm, k *orientaci ve složitém světě přírody a kultury, k empatii vůči živé a neživé přírodě, k lidskosti a toleranci* je hlavní náplní ekologické výchovy. Člověk by měl být vychován tak, aby nepřekračoval své svědomí, aby pocítil sounáležitost s přírodou, aby našel své místo mezi lidmi, aby uměl postihnout smysl věcí a s tímto potenciálem pak dokázal řešit i tak závažné problémy ve vztahu člověk — příroda — kultura.

Chceme-li usilovat o změnu pragmatické orientace ve vztahu k životnímu prostředí, je třeba zkoumat příčiny deformací hodnotové orientace ve vztahu k přírodě (srv. H. Librová 1990, s. 605–607). Jedná se např. o tendenci některých lidí uvažovat jen v krátkých egoistických perspektivách, mít sklon k permanentním změnám, zálibu ve fenoménu nového, v neustálé dynamice, mobilitě bez ohledu na smysl preferovaného pohybu. Určitá část lidské populace postrádá nadgenerační myšlení, vyznačuje se orientací jen na svou osobu a na nejbližší okolí a mentalitou bezohledného „nájemníka“ přírody. Značný vliv na utváření vztahu člověka k přírodě má i hodnotové zaměření dominantního, v současných civilizačně vyspělých zemích určujícího proudu, který se prosazuje jako nástroj lidské vůle a prostředek k dosažení lidského materiálního blahobytu, tedy neomezeného konzumu.

„Panský“ postoj k přírodě je často spojován s pejorativním odsuzováním emocí a se silnou pozicí jednostranného racionalismu, vykládaného jako pragmatický utilitarismus. E. Kohák (1991, s. 906) však upozorňuje, že omezeně antropocentrický přístup k přírodě není ryze racionální, ale i emocionální, neboť vychází z pocitu nadřazenosti, podceňování a zneuznávání hodnoty přírody a mimolidského světa, pokud neslouží člověku k uspokojování jeho

materiálních potřeb. Je pravdou, že lidé mají zvláštní etické povinnosti ke svému druhu, tzn. celému lidstvu, z nichž vyplývá, že jejich základní nebo-li vitální potřeby vyžadují určitou prioritu. To ovšem neznamená absenci povinností k ostatním „přírodním jsovcům a ekosystémům, k celé planetě Zemi.“ (A. Naess 1991)

Uvedené přístupy se pak projevují jako nebezpečné extrémní tendence v chování a jednání člověka, např. v redukci života jen na výnosnou výrobu, obchod, peníze, spotřebu, úspěch, prestiž, sledování vlastního momentálního prospěchu, v lačnosti, nenasytynosti apod., obvykle podle filosofie „po nás potopa.“ Setkáváme se rovněž s nekritickým přijímáním teze, že liberalizační „pokrok“ je nutný a péče o život bude možná až „na to budeme mít“, a jinými sobeckými, arogantními, ekonomickými projevy. Tedy řečeno se S. Kučerovou (1992, s. 9) „člověk ekonomického a konzumního typu se odtrhl od ostatních typů lidství (Homo Faber, Ludens, Sapiens, Ethicus, Aestheticus, Antimartialis) a způsobil vznik globálního ekologického nebezpečí.“ K tomu, aby se stal člověkem laskavým, vlídným, tolerantním, starostlivým, vede výchova k universální lidskosti.

Změny hodnot, jež určují lidské chování, jsou obvykle spojovány s rehabilitací přírody vně i uvnitř člověka, s nastolením skutečně humánních vztahů k přírodě. Je třeba si uvědomit, že i svět tzv. „druhé přírody“ je velmi složitý, spletitý a nepřehledný. Vede totiž nejen k odcizení člověka k přírodě, ale také k odcizení člověka sobě samému. Z hlediska ekologicky žádoucího jednání, spojeného s přehodnocením přírody v hodnotové soustavě člověka, počítáme s integrací jedince v celistvou osobnost a ta je stále náročnější. Růst komfortu, technizace, hojnost vnějších možností ve způsobu života negativně determinují integraci jedince. Komplikovaný svět jedince dezorientuje, spotřební sytost nezastírá pocit prázdnoty a cizoty mezi lidmi, vede k rezignaci. Úsilí o vnější úspěch a prestiž, vyznávání spotřebních ideálů („více mít, aby bylo možné zapomenout na úsilí někým být či více být“) vede ke konformnímu jednání, manipulaci, odcizení. (S. Kučerová 1990, s. 20–21)

Jak vyplývá z textu, v ekologické výchově se nejedná pouze o složitý svět přírody, ale stále více o složité vztahy mezi přírodou, kulturou a člověkem. Na překonání extrémů dnešní doby, časté bezmocnosti a bezradnosti, vyplývajících z nepřehlednosti světa, z nových podnětů a příležitostí, by se měla podílet výchova jako „proces znovuoobnovování a optimalizace rozporů mezi dosaženou a žádoucí úrovní lidského života.“ (B. Blížkovský 1992, s. 16)

Z anglosaského prostředí pochází směr, který výrazně spojuje otázky rozvoje společnosti a životního prostředí, označovaný jako *globální výchova*. Filosofickým východiskem je holistické paradigma, zdůrazňující především

myšlení v souvislostech a vazbách (tzn. myšlení holistické). Z toho logicky vyplývá požadavek komplexního (celistvého, vícerozměrného) poznávání světa na všech úrovních — politické, kulturní, ekologické, hospodářské aj.

Globální výchova vychází z teorie globální povahy světa, charakterizované čtyřmi vzájemně propojenými dimenzemi, podle nichž je třeba současný svět poznávat v prostorových a časových souvislostech, v souvislostech základních zdrojů života a lidského potenciálu.

Významné podněty přinesla analýza tradičního výchovně-vzdělávacího působení (zejména ve vyučování) a to v oblasti koncepční (v pojetí žáka, v proměnách funkcí vzdělávání), v oblasti obsahové i procesuální (zjištěna absence globálního pohledu na svět, asymetrická interakce mezi učitelem a žákem, podceňování až ignorování prožitku, tvořivosti, potenciálu dítěte, jeho aktuálních zkušeností, názorů, hodnot atd.).

Důležitou determinantou byl akutní stav zdraví naší planety, jež není schopna se vyrovnávat se změnou „poměru sil“ a bránit se jednostranně antropocentrické a krátkodobě konzumně orientované společnosti. Autoři proto považují změnu lidských postojů a chování na všech úrovních za východisko řešení vzniklé situace a jako nejsilnějšího protivníka člověka uvádějí „boj člověka se sebou samým.“ Za základní je považována teze, že cesta k poznání světa je současně cestou k poznání sebe samého. Proces sebepoznání začíná od uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů a pohledů na svět až po schopnost empatie, tolerance vůči druhým, zdravé sebevědomí, dovednost komunikace, kooperace ap.

Pojetí globální výchovy odpovídá potřebám nového chápání vzdělanosti, směřujícímu k celistvému pojetí světa. Vyhovuje rovněž novým požadavkům výchovně vzdělávací práce s dimenzí výchovnou, dovedností a komunikační. Důsledně je prosazován zřetel k dítěti jako individuálně s vlastními právy a aspiracemi, jako k jedinečné bytosti, které je třeba umožnit projevit originalitu, zájem, důstojnost.

Obecný cíl globální výchovy, tzn. příprava jedince na život v 21. století, sleduje v podstatě dva okruhy problémů. Za prvé jde o utváření „celistvé osobnosti“, u níž budou harmonicky rozvíjeny vztahy ke světu v rovině poznávací, hodnotově-orientační a prakticko-přetvářecí s patřičným důrazem na osobnostní i sociální výchovu ve všech oblastech lidské kultury (vždy s ohledem na člověka), s akcentem na rozvoj tvůrčího subjektu. S tím úzce souvisí i druhý problémový okruh, tj. vést k pochopení globální povahy světa jako mnohvrstevnatého a nejednoznačného systému, který bude jedinec schopen řídit na základě poznání, že budoucnost Země nezávisí ani tak na dalším rozvoji či útlumu techniky, ale především na ochotě a schopnosti „pánů tvorstva“ respektovat přírodní zákonitosti a společenské zákonitosti

upravit do přiměřené a žádoucí korelace s nimi. Ekologický zřetel tedy nenásilně prolíná celým pojetím globální výchovy a nutnost vyvážené kultivace vnitřního a vnějšího prostředí vystupuje zvolna jako imperativ současnosti.

Uvedený přístup k výchově a dílčí zkušenosti z jeho realizace dokazují, že změny ve školství mají domácí i evropský (celosvětový) kontext a nové stránky výchovného procesu patří mezi faktory tzv. resolutiky, tzn. způsobu řešení globálních problémů lidstva. Dále potvrzují, že vztahové a systémové dialektické pojetí člověka a lidského světa je východiskem koncepcí výchovy. Důsledky partikulárního přístupu k výchově se projevují v oddělování člověka od světa a vedou k posilování jednostranné antropocentrické pozice a utváření takových rysů osobnosti, jež nemohou zajistit obnovu kulturního vztahu člověka k přírodě a celému životnímu prostředí.

Použitá literatura:

- [1] Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava, Amosium 1992.
- [2] Fromm, E.: Mít nebo být?. Praha, Naše vojsko 1992.
- [3] Kohák, E.: Hovory se stromem.
- [4] Filozofický časopis, roč. 39, 1991 č. 6, s. 903–912).
- [5] Kučerová, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. Brno, MU 1990.
- [6] Kučerová, S.: Obecné základy mravní výchovy. Brno, MU 1990.
- [7] Kučerová, S. a kol.: Texty ke studiu otázek výchovy. Brno, MU 1992.
- [8] Ledvinová J. a kol.: Výchova pro budoucnost. Praha, MŽP a Tereza 1992.
- [9] Librova, H.: O tvrdošijnosti lidských hodnot a způsobu života. Vesmír, 69, 1990, č. 11, s. 605–607.
- [10] Michal, I.: O odpovědném vztahu k přírodě. Praha, ČSOP 1988.
- [11] Naess, A.: Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“ v Dobříši, 1991.
- [12] Selby, D., Pike G.: Global teacher, Global Learner. London, Hooder – Stoughton 1988. (česká adaptace v tisku).
- [13] Pasternak, M., Selby, D.: Globální výchova. Praha, Pražské ekologické centrum 1992.
- [14] Pečujeme o Zemi. Strategie trvale udržitelného žití. IUCN, UNEP, WWF Gland, Švýcarsko

K některým aspektům svobody osobnosti

Vladislava Heřmanová

Vzhledem k metodologickým východiskům v pedagogice a psychologii osobnosti převládal v naší minulosti mechanický model svobody jako poznané

nutnosti. Tento náhled na fenomén svobody byl obsažen již v stoické filosofii, později z něho vycházel B. Spinoza, G. W. F. Hegel a B. Engels. Hegel uvádí, že svoboda vůle jedince je obsažena ve schopnosti rozhodovat se se znalostí věcí. Svoboda pak znamená vládu nad samotným individuem a nad vnější přírodou, vycházející ze znalosti přírodních zákonitostí.

Idea svobody, jak byla po té modifikována Engelsem — svoboda poznána nutnost, nezahrnuje zcela svobodu lidského myšlení, které obsahuje aspekt svobody v prostoru a čase. Vývoj člověka bude v tomto náhledu svobodný, jestliže nebude v rozporu s nutností, tj. zákony přírody. Podstata lidské osobnosti je však alternativní, což se projevuje vývojem osobnostních vlastností v různých epochách života (P. Říčan 1990).

V tomto smyslu je u některých autorů člověk synonymem svobody. Každá osobnost je svobodná bez ohledu na míru osobní moci, kterou disponuje a současně každá svoboda osobnosti je limitována kosmem, jak přírodním, tak společenským.

Osobnost chápe vlastní svobodu zejména uvědoměním si své nesvobody. Při všech omezeních svobody se umocňuje touha osobnosti po možnostech svobodně se rozhodovat a jednat. Časté jsou proto i společenské zvraty, které jsou zaměřeny proti všem překážkám osobnostní svobody.

V současné psychologii a antropologii je obvykle svoboda osobnosti vymezována těmito aspekty svobody:

- svoboda víry, ale též odmítnutí
- svoboda rozhodování
- svoboda uspokojování potřeb
- svoboda činností a odpočinku
- svoboda slova, ale i mluveného a psaného projevu
- svoboda pohybu
- svoboda náboženství
- svoboda politická

Takto vymezená svoboda osobnosti je však integrovaná a nedělitelná.

V souvislosti se socializací lidské osobnosti v podmínkách výchovy byl v našem socialistickém školství obvyklý autoritativní styl řízení školy a vzdělání. Tento styl vedení však není možno překonat liberalismem bez hranic, ale demokratickým stylem výchovy. (B. Blížkovský 1991).

V demokratické výchově platí zásada: tolik svobody, kolik je možno a tolik řádu, kolik je nezbytné. Proto se v Návrhu programu výchovně vzdělávací soustavy v České republice objevuje jako jeden z předpokladů vyšší kvality školského systému — stanovení realizace tzn. standardů, které by měly vyjadřovat minimální výsledky — vzdělávací cíle v závěrečných třídách škol prvního, druhého a třetího stupně.

Vzdělávání ve školách by se mohlo jevit jako částečné omezení svobody. Toto dočasné omezení svobody mládeže je pro danou osobnost přínosem, neboť svoboda chování a jednání v dalším životě je zde pro budoucího vzdělaného jedince dlouhodobým motivem učení.

Konflikt rozhodování osobnosti probíhá jako střetávání různých motivů. Podle P. Řičana má osobnost k individuální motivaci různý vztah. „Chce se mi“, není totožné s „Chci.“ (Přání není ekvivalentní chtění individua, osobnosti).

Český psycholog V. Tardy souhlasí s pojetím K. Lewina, který upozorňuje na vítězství motivu, který má nejsilnější valenci. To je závislé též na akceptování motivu, což může být buď v emocionální či intelektuální sféře. V úmyslné volbě se vyskytuje zpravidla „vědomí já a jeho aktivity.“ Svobodné rozhodování, které je završeno volným jednáním, se vyznačuje překonáním protipůsobících motivů. Na základě výzkumů prováděných V. Tardym lze zobecnit: Ve svobodné volbě osobnosti se projevuje obvykle předem daná stupnice hodnot. Rozhodnutí má povahu směrovou, obsahovou a silovou (K. Balcar, 1983). Větší význam než vědomí svobody „já“ při chtění je možno v Tardyho rozbořech přikládat povaze souvislostí motivů a jáství. Při aktu volby je realizována stránka kognitivní a emocionální.

Položíme-li si otázku — jaký je vztah svobody osobnosti a společenských norem, pak je zřejmé, že sociální determinanty psychického rozvoje osobnosti, jako jsou společenské zvyky, mravní normy, zákony a společenská tabu, působí na oblast svobody rozhodování a jednání ve smyslu určitých regulativů pro lidské chtění. Volnost ve svobodě individua je šíře jeho možností pro autodeterminaci a autoprojekci. Absolutní osobnostní svoboda by byla vlastně obsažena v absolutní anarchii. Domnívám se, že je třeba rozlišovat svévoli a libovůli v osobním rozhodování. Svévole je odcizená volní kvalita. Voluntarismus chtění je limitován společenským zákonem. Výkon svobody je dán vztahem jedince a společnosti. Osobnost je bytost sociální, ale též součástí ducha své epochy, generace aj. Zákon svobody osobnosti v makroskupině je odvozen z potřeby uplatnění — tendence realizovat se u daného jedince. Zákon vždy vyjadřuje nutnou a podstatnou relaci mezi jevy, svoboda však není vztahem, relací, nýbrž je fenomén jedinečný a neopakovatelný. Svoboda člověka vyjadřuje utváření otevřeného bytí, prezenci neukončené transcendence. V tomto smyslu je pak žádoucí svobodu člověka v ontogenetickém zřeteli vymezit i faktorem tzv. úskalí svobody.

Svoboda rozhodování se promítá např. do překonávání základních pudů — např. sebezachování, ale i pudu destruktivního. U některých osob je patrné oddalování svobodného rozhodování (možnost manželství). Tento váhavý či pasivní vztah k rozhodnutí zahrnuje paradox svobodné vůle

s prvkem iracionality. Ohrožení svobody je dle Jasperse spoluutvářeno vědomím viny z odpovědnosti. Z tohoto důvodu je třeba poznávat techniky asertivního jednání, které by jim pomohly adekvátně reagovat v jednotlivých transakčních interakcích mezi lidmi v sociální skupině. Těmito dílčími cíli psychosociálního učení by se nejen prohloubila snaha osobnosti v autoregulaci, ale dosahuje se i vyššího stupně akceptování sebe i akceptování druhých.

Svoboda — východisko společného soužití. Svoboda osobnosti je historický jev. Úcta ke svobodě je spjatá se žárlivostí na její odcizení. Svoboda má stránku věčnou, trvalou a historickou. Svoboda osobnosti ve společnosti je v sepětí s jistotami. (Existenční a duchovní). Byrokratická varianta socialismu, potřebu svobody podhodnotila, čímž byla posílena touha po jejím dosažení. Platí Komenského výrok : „Jen ten, kdo sobě samému ve svobodě moudře vládnouti zná, může stejně řídit druhé.“ Komenský, stejně jako mistr Jan Hus nás budou svým zápalem a hledáním pravdy stále inspirovat. Hus položil život pro svobodu svého přesvědčení, ideí. Komenský trpěl a žil pro všeobecnou osvětu, která je východiskem pro obecnou rovnost a bratrství.

V tomto ohledu nalézáme pro svobodu významnou oblast lidské činnosti, kterou je politika. Politická činnost však s sebou přináší četná úskalí — jako je kontinuální nabídka mnohých výhod, korupce osobnosti. Je zde pak i paradox, že ačkoliv se v moderní době jeví sociální sféra jako prostor pro svobodnou realizaci jedince, je jeho svoboda více nebo méně nenápadně zcizována a omezována.

Člověk, jeho svědomí, jeho práva, zkrátka jeho důstojenství, by měl stát výše než tzv. „obecné zájmy, které jsou ovšem zpravidla jen skupinové.“ Vždyť smysl sociální interakce je v humanizaci mezilidských vztahů.

Svoboda osobnosti se nám jeví jako fenomén velmi závažný a v oblasti výchovy je aktuálním úkolem, jehož splnění předpokládá houževnaté úsilí pedagogické, psychologické, politické, ekonomické, sociální a kulturní.

Použitá literatura

- [1] Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, Praha, SPN 1990
- [2] Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti, Praha, SPN 1983, str. 178
- [3] Blížkovský, B.: Demokracie, odbornost a výchova in Pedagogická orientace č. 1, Brno 1991, str. 22
- [4] Homola, M. a kol.: Obecná psychologie, Olomouc, Universita Palackého 1990
- [5] Engels, B.: Antidüring, Praha 1949, str. 100
- [6] Masaryk, T. G.: Ideály humanitní, Praha, Melantrich 1990

- [7] Staniček, J.: Úvod do filosofické antropologie, Olomouc, FF University Palackého 1968
- [8] Říčan, P.: Psychologie osobnosti, Praha, Orbis 1971
- [9] Říčan, P.: Cesta životem, Praha, Pyramida 1990 Taxová, J.: Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání, Praha SPN 1987

Pedagogická psychologie

Člověk je tajemstvo. Treba ho rozlúštit. A ak ho budeš lúštit aj celý život, nehovor, že si strácal čas. Zaoberám sa tým tajemstvom, pretože chcem byť človekom.

F. M. Dostojevskij

K aktuálním problémům

Jan Beran

Ve svém úvodním vystoupení vycházím z podkladů prof. Heluse, které poskytl pro jednání sekce pedagogické psychologie.

Nikdo z nás jistě nepochybuje, že růst významu pedagogické psychologie je nanejvýš potřebný pro úspěšnou realizaci vnitřní reformy naší školy. Je ovšem zapotřebí, aby tato disciplína přestala být prezentována jako toliko komentovaná aplikace psychologie obecné a vývojové, či jako víceméně abstraktní poučování. Jejím naléhavým úkolem je rozpracování vlastních teoretických a metodologických východisek a strategických postupů, vyvěrajících z *analýzy pedagogických situací, z rozboru psychologické podstaty výchovného a vzdělávacího působení, z reflexe postavení a vývoje jeho aktérů a z analýzy situovanosti a vývoje člověka v různých typech edukačního prostředí.*

V té souvislosti se zamýšlíme nad tzv. „velkými“ tématy, která budou mít zřejmě pro další vývoj naší školy klíčový význam a jejichž adekvátní rozpracování je *nespornou doménou pedagogické psychologie.* Soudíme, že jde o následující témata:

1. *Dítě, zejména dítě jakožto žák, edukant.* Jeho dnešní podoby a problémy, možnosti a ohrožení jeho vývoje v soudobém civilizačním (postmoderním) kontextu.
2. *Efektivní vyučování a učení,* se zřetelem k možnostem jejich inovací, umožňovaných výsledky výzkumů. Jde především o rozpracování nejruznějších psychotechnologických postupů, programů realizací potencialit, kompenzačních tréníngů, zavádění technických prostředků do výuky, samoučení, realizaci organizačních a řídicích intervencí apod.
3. *Analýza „prostředků“ tradiční školy,* pokud je založena na stereotypizovaném a dětské mentalitě odcizeném ovládnání — manipulování

osobnosti a vývoje žáka vnějšími, autoritářsky uplatňovanými silovými prostředky, spojovanými se zjevným či skrytým navozováním strachu, úzkosti, podřídivé adaptivnosti a s potlačováním individuálního svérázu. Součástí této kritické analýzy je nastolování a prověřování „jiných možností školy“, jiných variant součinnosti učitelů a žáka, jiných alternativ praktikování výchovy a vzdělávání.

4. *Vypracovávání a projektování programů humanizace školy, vzdělávání a výchovy*, a to v celku i v detailu. Přitom nejde primárně o to, poskytovat žákovi jen příležitosti pro vyjádření, ale hlavně o kultivaci jeho kompetencí, svérázů, originalit. Jde o to, otevřít mu přístupy k jeho vlastní vzdělávací autoregulaci, k odhalení možností vlastní svéprávnosti v realizaci vzdělávacího seberozvoje. Významným tématem je humanizace školy, tzn. způsobilosti vytvářet kooperativní komunitu dětí na základě jejich rozdílů, vyjadřujících především jejich svérázné přínosy pro pospolitost. Rozdílů v nadání, kulturně socializačním pozadí, zdraví či handicapu, učebním a poznávacím stylu, temperamentu, životních zkušenostech, apod.
5. *Kultivace učitelovy sebereflexe a učitelova seberozvoje*. Cílem je eliminovat nejrůznější nebezpečí, která vzhledem k dítěti učitel představuje svými nekontrolovanými a neuvědomělými edukačními praktikami a stereotypy.

Kromě těchto „velkých“ témat vyvstávají před pedagogickou psychologií čas od času naléhavé úkoly, které vytyčují vyšší orgány řízení školství, nebo které vyplývají z palčivých kolizí praxe apod. V těchto dnech je to např. téma standardů — jejich pojetí, tvorby a zjišťování, nebo téma realizace tvořivých aktivit žáků, či téma kooperativního vyučování, tvorby učebnic, kvalitativní analýzy procesu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.

Domníváme se, že jde o celou řadu mimořádně významných pedagogických potřeb a jevů, které musí pedagogická psychologie v těsné spolupráci s učiteli, žáky a jejich rodiči nejen analyzovat, ale postupně dávat i zcela konkrétní východiska pro praxi škol.

Závěry ze sekce (V závěrečné diskusi sekce byla stanovena tato doporučení)

1. Propracovávat pedagogickou psychologii a teorii osobnosti žáka pro potřeby hlubšího pochopení pedagogických interakcí.
2. Spolupracovat více se sekci pedagogické psychologie Psychologické společnosti a s nezávislými pedagogickými iniciativami. (V rámci Čs-PS je registrováno jen malé množství psychologů.)

3. Bylo konstatováno, že schází objektivní a komplexnější analýza současného stavu naší školy, stavu vnitřní přestavby z pohledu žáků, rodičů i učitelů. Zpráva o výsledcích výchovně vzdělávací práce za školní rok 1991/92 zpracovaná ČŠI, byla alarmující. Považujeme to za významný signál.
4. Na potřebu užší spolupráce s pedagogickými psychology upozornili v diskusi oboroví didaktici.

Asertivní styl komunikace a jednání ve škole

Alena Vališová

Na řadě škol se nyní experimentálně ověřují různé varianty didaktických modelů, z nichž každý preferuje více či méně určitý aspekt v rozvoji osobnosti dítěte. Některé zdůrazňují rozvíjení kooperativních dovedností, jiné kladou důraz především na prožitky žáka, další na rozvíjení tvořivosti apod. V určitých detailech se tyto modely (otevřené vyučování, rozvíjející, problémové, konstruktivní, kooperativní aj.) odlišují i ve svých filozofických, pedagogických a psychologických východiscích.

Mnohé prvky však mají uvedené didaktické přístupy ve své konkrétní podobě společné. Důraz kladou na rozvíjení komunikativních dovedností, prožitkové stránky osobnosti dítěte a rozvoj jeho autentičnosti. Tyto cílové požadavky jsou také součástí „světa asertivity“.

1. Asertivitu do školy — ano či ne?

Je vůbec asertivita vhodná do pedagogického prostředí, do školy a rodiny? Proč asertivitu do školy, vždyť učitelé jsou asertivní až dost! Kdo má být vlastně asertivní, učitel nebo žák? S podobnými otázkami a výroky se občas setkávám. Domnívám se, že vycházejí z nepochopení či jednostranného chápání asertivity jako sebeprosazování z titulu moci, nadřazenosti učitele, rodiče, dospělého jako předem dané autority.

Termín *asertivita*, *asertivnost* zahrnuje poměrně širokou škálu lidského chování v interakci se sociálním prostředím. Vyčerpávající překlad je obtížný, proto bývá tento pojem používán v původním názvu. Podstatu asertivity lze chápat jako *takový způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své názory, myšlenky, postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby, postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá ani ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří celoživotní*

strategii jejich jednání. Na základě tohoto vymezení můžeme odpovědět i na předcházející otázku „Kdo má být vlastně asertivní, učitel nebo žák?“ Oba dva (žák i učitel, rodič i dítě, dítě i dítě) mají právo vyjádřit slušně, avšak otevřeně, své názory a postoje, respektovat se a vzájemně si důvěřovat.

A jak vymezit asertivní styl výchovy? Jde o výchovu k asertivnímu stylu komunikace a jednání, která není výchovou založenou na strachu před „něčím“ či „někým“ a na souhlasu se vším z obavy, že mne někdo nebude mít rád, že mne někdo odmítne či se na mne bude zlobit. Naopak, napomáhá jasným přímým vztahům ve výchově, otevřenému a upřímnému jednání, tvoří předpoklad partnerského vztahu mezi lidmi (dospělým a dítětem), celkové psychické spokojenosti a vyrovnanosti v prostředí rodiny a školy. Jde tedy o výchovu založenou na vzájemném chápání se, vzájemné úctě, respektování se, na možnosti sdělování toho, co cítíme, prožíváme, na laskavém vztahu mezi dospělým a dítětem, na jejich vzájemné důvěře, podpoře a spolupráci. Uvedený typ výchovy je podmínkou rovnoprávného, partnerského vztahu mezi učiteli, žáky i rodiči.

2. Význam asertivních dovedností z hlediska sociálního rozvoje mládeže

Jaké je postavení dětí a mládeže v současném světě? Co od nich očekáváme? Jací by měli mladí lidé podle našich představ být? Jaká je perspektivní linie současné výchovy? Vychováváme děti nejen pro rodinu a obec, ale i pro rozsáhlejší a složitě organizované společenství, vychováváme děti ve světě i do světa, kde každé z nich bude žít životem individuálně odlišným (objektivně i subjektivně, prožitkově).

Pokud se pokusíme na podobné otázky odpovídat, dojdeme k jednoznačnému závěru, že *asertivní dovednosti tvoří jednu z významných cílových osobnostních kvalit mladého člověka a tedy významnou součást celého komplexu sociálních dovedností jedince.* Nemusejí se však do tohoto komplexu dostat pouze prostými životními zkušenostmi, ale i záměrným a cílevědomým předáváním. Tohoto procesu lze využít nejen v rodině, ale i v prostředí školy. O jaké konkrétní bloky asertivních dovedností jde?

- a) Dovednost vyjadřovat vlastní pozitivní a negativní pocity.*
- b) Dovednost prosazovat oprávněný požadavek či odmítnout požadavek nepřijatelný.*
- c) Dovednost vyrovnávat se s kritikou, tj. dovednosti sdělování kritiky, jejího přijímání i reakce na kritiku.*
- d) Dovednost zvládat negativní emoce (hněv).*

e) *Dovednost podávat a přijímat komplimenty a pochvaly.*

Z hlediska sociálního rozvoje mládeže se asertivní styl výchovy vyznačuje především těmito rysy:

- *napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí, sebedůvěru, sebeúctu a sebejistotu,*
- *prohlubuje mezilidské vztahy mezi dospělým a dítětem, jejich vzájemnou otevřenost a důvěru,*
- *vytváří atmosféru spolupráce a porozumění druhým lidem,*
- *rozvíjí samostatnost v rozhodování i vlastních činnostech,*
- *zvýšuje odpovědnost za vlastní rozhodování a jednání,*
- *umožňuje předcházet konfliktům a efektivně je řešit,*
- *zvýšuje tvořivost a zdravé riskování,*
- *přispívá k rozvíjení hodnotící aktivity mládeže,*
- *zvýšuje emoční jistotu a hodnotovou pevnost,*
- *umožňuje „být sám sebou“.*

3. Lze rozvíjet asertivní dovednosti ve škole?

Dovednosti asertivního stylu komunikace a jednání jsou spolu s ostatními sociálními dovednostmi důležité pro učitele, rodiče i žáky. Je možné je rozvíjet v rámci:

- a) *výuky společensko vědních předmětů* (především psychologie, pedagogiky, občanské nauky, etiky, rodinné výchovy aj.),
- b) *samostatných krátkodobých kursů sociálních dovedností* (pro žáky různých typů a stupňů škol), uskutečňovaných přímo na škole a zařazených do rozvrhu výuky či samostatných bloků.

Postup výuky asertivity může být různý, podle cíle, který si vytkneme a podle toho, v jakých podmínkách bude probíhat. Specificky zaměřený bude především v rámci výuky na škole, komplexněji pojatý může být v rámci samostatného výběrového kursu (ve škole i v mimoškolním prostředí). V počátečních lekcích pro děti, učitele, ale případně i rodičů doporučuji obecné pravidlo asertivního výcviku — zaměřit se na nácvik jasné a otevřené komunikace. Za velmi důležité považuji etické aspekty, filosofická a psychologická východiska. Doporučuji seznámit s nácvikem všech asertivních dovedností, avšak některým je vhodné věnovat v pedagogickém prostředí výraznější pozornost (zvládnání kritiky, komplimentu, sdělování vnitřních pocitů, dovednosti perzistence).

Závěr:

V žádném případě nelze asertivitu a její výuku chápat jako cvičení taktických manévřů na druhého člověka. Skutečný význam má jen jako součást zdravého, čistého, přímého jednání, založeného na kombinaci přiměřeného sebeprosazování a sebejistoty.

Zároveň není vhodné pojímat asertivitu jako určitý hit či módní záležitost, ale jako funkční a smysluplnou součást celého komplexu sociálních dovedností. A tak lze také asertivitu projímat z hlediska požadavků na sociální rozvoj naší mládeže.

Doporučená literatura:

- [1] Capponi, V. — Novák, T.: *Asertivně do života*. Praha, Svoboda 1992.
- [2] Medzihorský, Š.: *Asertivita*. Praha, Alfa 1991
- [3] Vališová, A.: *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha, H&H 1992.

Školní pedagogika a problémy transformace

Poznanie pravdy a plnenie povinností sú najvyššie príkazy mravnosti.

A. Humboldt

Počátky školské reformy v Československu po listopadu 1989

K 4. výročí 17. 11. 1989

Bohumír Blížkovský

Čím větší máme odstup od listopadu 1989, tím patrnější jsou diference reformních tendencí, slabiny oficiálních transformačních pokusů, obtíže spojené s hledáním přijatelného konsensu i rozchod původních optimalizačních představ se soudobou stagnací a krizí. Následující osobní svědectví o počátcích reformních snah v československém školství po listopadu 1989 je i výzvou k zamýšlení nad naší společnou minulostí, přítomností a budoucností.

Česko-slovenská vzájemnost a svébytnost, stejně jako snahy o proměnu našich škol v opravdové dílny lidskosti mají dávnou historii i turbulentní současnost. Od „listopadu“ uplynuly již čtyři roky. Je na čase zhodnotit, co se daří i nedaří, co z původních záměrů zbylo. Odkud a kam vůbec jdeme? Jaké tendence se dnes v našem školství nejvýrazněji uplatňují?

Začnu vzpomínkou na dobu předlistopadovou. Vždy, když bylo v našich zemích těžko, hledaly se opory i útočiště u nejbližších přátel. Tak jsem se i já po r. 1968 octl na Slovensku v Bratislavě. Po ztrátě zaměstnání na Univerzitě v Brně jsem se zprvu živil zkoumáním aktuálních otázek životního prostředí. Hlavní zásluhu na tom měl brzy na to zesnulý prof. dr. L. Bakoš. Do ústavu pro další vzdělávání učitelů, který prof. L. Bakoš založil, jsem se dostal až r. 1976 zásluhou dr. M. Hargaše. Během 15 let jsem poznal Slovensko důvěrněji, mám tam dosud nejvíce osobních přátel a vcelku rád na tyto — jinak nelehké — časy vzpomínám.

Bratislava má nejen vyšší průměrnou roční teplotu (oproti Brnu o 1°C, oproti Praze o 3°C), i politické a lidské klima tam bylo v letech tvrdé „nor-

malizace“ o poznání příznivější. I když navenek se zachovávaly povinné obřady a úlitby, v osmdesátých letech byly v Bratislavě (a na Slovensku vůbec) v celku vyhovující podmínky pro tvůrčí činnost, rozhodně lepší než např. v Brně. S „převratem“ sice počítal málokdo, duchovní potenciál Bratislavy však nabýval na síle, vzrůstala nespokojenost, kritičnost a řada jednotlivců i malých skupinek začala seriózně promýšlet různé optimalizační alternativy. Navazovalo se na práce z 60. let i na starší domácí humanitní tradice. Přibývalo zahraničních kontaktů i podnětů (praxeologie, axiologie, pedeutologie, ekologie, „Římský klub“, obecná teorie systémů, prognostika, informatika, nové koncepce řízení ...). Inovační centra byla na Komenského univerzitě i v některých ústavech SAV (silná byla např. bratislavská psychologie). Přes ideologická omezení začínal i pedagogický ruch v některých týmech OPES (Oborové pedagogické encyklopedie Slovenska) a resortního výzkumu. Některé koncepční návrhy dosáhly evropské úrovně (pedagogická antropologie a axiologie, profesiografie a typologie pedagogických pracovníků, systémové pojetí výchovy a vzdělávání, projekt mikro- i makrořízení výchovy a vzdělávání jakožto optimalizace jejich předpokladů, procesů i výsledků ...). Těsný kontakt s řediteli i učiteli dovolovaly četné dlouhodobé kursy. Bohaté a publikované výsledky osmi celostátních pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí vytvořily solidní teoretickou základnu pro reformu učitelského vzdělávání. Koncem 80. let docházelo k propojování dílčích iniciativ i k jejich patrnějšímu vlivu na pedagogické dění SR i ČSSR. Narůstalo vědomí potřeby zásadních kvalitativních změn. A tak se stalo, že naprostá většina listopad 1898 upřímně přivítala, i když s ním téměř nikdo nepočítal.

Soustavná práce užších týmů se bohatě vyplatila. Teoretické zvládnutí žádoucích změn bylo na takové úrovni, že čekalo jen na nové zaměření decizní sféry. To na sebe nedalo dlouho čekat. O vánocích 1989 mne nově jmenovaný ministr školství SR prof. dr. L. Kováč, DrSc. pověřil vedením expertní skupiny pro komplexní přípravu školské reformy včetně reformy řízení školství. Již 9. 1. 1990 zahájila v Bratislavě při MŠ SR odbornou činnost soustava dalších více než třiceti expertních týmů. Zatímco dříve byli mnozí představitelé pedagogických věd právem kritizováni za opoždování jejich návrhů za společenskými potřebami, našemu československému expertnímu týmu se díky předchozímu „náskoku“ podařilo splnit prvé zadání v rekordním čase jednoho měsíce. Po maratónu intenzivní kooperace jsme po třech plenárních zasedáních dosáhli konsensu a 29. 1. 1990 jsme ukončili prvou expertízu „**K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství**“ (viz Pedagogickou orientaci č. 1, str. 137–148.

Expertíza byla neprodleně předána vedení slovenského i českého ministerstva školství a publikována k širší odborné i veřejné diskusi. Vycházeli jsme z analýzy vývoje naší školské soustavy od poloviny 19. století, ze zdůvodněných perspektiv Československa založených na globálních prognózách ČSAV i SAV a z analýzy stavu i vývojových tendencí školských soustav patnácti vyspělých zemí soudobého světa. Zdůraznili jsme osvětovou roli demokratického státu při obnově naší vzdělanosti v duchu humanitně demokratického odkazu T. G. Masaryka. Vytyčili jsme princip: Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Požadovali jsme výraznou demokratizaci středního i vyššího vzdělání, přednostní orientaci na vnitřní diferenciaci a reformy, co nejpřesnější vymezení minimálních výchovně vzdělávacích cílů (tzv. pedagogických standardů). K metodologickým axiomům našeho návrhu náležela řešení celistvá a otevřená, s měkkými přechody a pružnými, horizontálními i vertikálními vazbami v rámci škol i mezi školami. Doporučili jsme zdvojnásobení počtu studentů na gymnáziích v nejkratší možné době. V oblasti odborného vzdělávání jsme navrhli rychlou transformaci SOU na střední odborné školy a odborné školy s bohatou funkční diferenciací s tím, že odborný výcvik mají nadále hradit podniky i další uživatelé.

Již tehdy se v zárodku projevilo to, co komplikuje situaci dosud: naprostá nepřipravenost některých představitelů českého MŠ na náročné odborné úkoly, které před námi stály a stojí. Jde zřejmě o důsledky permanentních „čistek“ a tvrdých postihů české inteligence, zahájených již diktátorem fašistickou. Předně přežívá mimořádné *podceňování vzdělání*. Rámcový program transformace českého školství MŠMT ČR z října 1993 navrhuje dokonce degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů specializovaných na základy obecného vzdělání! Druhou hlavní příčinou nedostatků ve školství je *neodbornost* jeho řízení. O složitých koncepčních otázkách vzdělávací soustavy rozhodují často lidé nekompetentní i vyložení diletanty. K dispozici je přitom nemálo hodnotných doporučení a expertíz domácích i zahraničních. Odbornou pomoc nabízí i svépomocná Rada pedagogických věd ČR. Z jejího prvního doporučení z 3. 3. 1992 vyjímáme poznámku vztahující se k osudům expertízy z konce ledna 1990: „Kdyby české ministerstvo školství tyto odborné podklady neignorovalo, nemuselo dojít k zmatečné „novele novely“ základního školského zákona v roce 1990; ušetřili bychom i leccos z miliardových částek (které nyní tak chybějí!) za hrubou chybu v řešení učňovského školství, nad kterou se pozastavují i experti světoví“. Přesvědčování naší decizní sféry o potřebě tzv. „standardů“ trvalo dva roky a dodnes jejich

vymezování daleko nepokročilo. Místo zdvojnásobení klesl počet studentů přijímaných v ČR do gymnázií v posledních letech z necelých 20% na necelých 12% populace! Nejvýkonnější vzdělávací soustavy vyspělých demokratických zemí soudobého světa preferují otevřené, nikoliv uzavřené struktury. V rozporu s tím se u nás podporují tendence separační i segregáčnické oddělující jednotlivé stupně i typy škol umělými bariérami; kastující i učitelstvo podle toho, na kterém typu a stupni školy působí.

Třetí příčinou krize naší polistopadové vzdělávací politiky je její *nedostatečná demokratičnost*. Názory odborné i širší veřejnosti se podceňují i ignorují. Přežívá úzce stranické, partikulární i kabinetní rozhodování bez náležité občanské kontroly. Demokratická samospráva škol a školství v regionech prakticky neexistuje. V zemi, která se pyšní tradicí J. A. Komenského a osvětovou politikou T. G. Masaryka, je to zvláště bolestné.

Uvedené i další nedostatky jsou přitom terčem intenzivnější odborné kritiky již nejméně 10 roků. Sám jsem se např. pokusil o shrnutí teoretických základů celistvého a otevřeného pojetí humánní výchovy i jejího řízení v knize *Systémová pedagogika*.

Pokusme se závěrem o pochopení smyslu tohoto zdánlivě chaotického dění. Je zřejmé, že rozpad „Varšavského paktu“ aktivizoval nejen síly humanitně demokratické, ale i síly autoritativní a nedemokratické — a to nejen u nás, nýbrž i u našich sousedů, v celé Evropě. Nejtragičtějším výrazem zápasu mezi silami demokracie a nedemokracie je rozbití Jugoslávie a aktivizace sil, které vyvolaly prvou i druhou světovou válku. Neméně závažný je zápas o česko-slovenskou vzájemnost a svěbytnost i úsilí o humanitně demokratickou orientaci našeho školství na vědecky fundovaných základech.

Oficiální pokusy o polistopadovou vzdělávací politiku v ČR jsou stále zatíženy mimořádným subjektivismem i jednostrannou ideologizací. Potácejí se mezi krajnostmi konservatismu a liberalismu. *Ultrakonzervativní tendence* je jednostranně restaurační, v lecčems připomíná styl i prvky „Bachovského absolutismu“, podceňuje obecný význam vzdělání, orientuje se jen na úzkou „elitu“, na přílišnou i předčasnou selekci, brzdí demokratizaci vyššího vzdělání, chystá devaluaci učitelského vzdělání, prosazuje anachronickou separaci jednotlivých typů i stupňů škol, učitelů i učitelského vzdělávání; podporuje autoritativnost, potlačuje svobodu. Uvnitř této tendence sílí i národní nesnášenlivost a sklony klerikálně dogmatické i sektářské.

Ultraliberální tendence je jednostranně pedocentrická, přehlízí nezbytný řád, podceňuje osvětovou roli demokratického státu, podporuje jednostrannou i prospěchářskou komercializaci a přílišnou privatizaci vzdělávání bez dostatečných záruk kvalitních výchovně vzdělávacích výsledků; napadá dokonce obligatornost školní docházky, nechápe, že tento legislativní rámec

je garancí obecného práva na vzdělání těžce prosazovaného od 18. století. Přehlíží i varování expertů světové banky z konce roku 1992, že „státy, které nezvládnou rozvoj lidských zdrojů, v celosvětové soutěži neobstojí“.

Další polarizace uvedených extrémů vážně ohrožuje naši vzdělanost. Nejmenší podporu mají u nás dosud *koncepce realistické*, odborně fundované, které by měly být v centru naší pozornosti už proto, že jsou konstruktivní. Navazují na kritický realismus a osvětový humanitně demokratický odkaz T. G. Masaryka, na další osvědčené domácí tradice i na optimalizační pedagogické snahy vyspělých zemí soudobého světa, které realizují úplné střední vzdělání pro naprostou většinu populace.

Literatura

- Masaryk, T. G.: O demokracii. Melantrich, Praha 1991. 156 s.
- Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Amosium Ostrava 1992. 303 s.
- Pedagogická orientace. Brno 1992, č. 1–5. 1993, č. 6–9
- Společné prohlášení k návrhům změn článků v české ústavě týkající se školství ČMOS a Mezinárodní organizace vzdělávání. Učitel'ské noviny, 1993, č. 39.

Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole

Ladislav Hintnaus

Problémem, jímž se zabývá školství ve všech zemích, které usilují o umožnění rovného přístupu ke vzdělání všem dětem, je hledání cesty ke zpřístupnění vzdělání venkovské mládeži, a to zejména dětem v odlehlejších oblastech. V historické tradici tento úkol plnila venkovská škola. Úloha venkovské školy byla v českých zemích zvláště významná nejen proto, že na venkově žila až do počátku našeho století převážná část obyvatelstva, ale také proto, že na venkově žilo obyvatelstvo české, zatímco ve městech se silně uplatňoval živel německý. Venkovská škola se proto stala nejen zdrojem vzdělanosti, ale i buditelkou národní. Kvalita venkovské školy, jako skutečné školy národní byla dána i kulturní a vzdělávací činností venkovských učitelů, kteří byli spjati s venkovským obyvatelstvem. Venkovská škola je proto do povědomí našeho národa zapsána jako trvalý znak a hodnota naší národní identity. Po čtyřicetiletém přetržení kontinuity našeho vývoje snažíme se dohnat ztracený čas. Vyjádřeno synkrisí po vzoru Komenského, hledáme v demokratických zemích ušlechtilé rouby, jež bychom chtěli zapěstovat na náš domácí strom.

Tu je pak třeba, abychom dobře zvážili vlastnosti naší domácí půdy, kořenů i klimatu, chceme-li sklízet dobré ovoce.

Ne-li z jiných, tak již z těchto uvedených důvodů je se třeba při přípravě nového vzdělávacího systému venkovskou školou zabývat.

Charakteristickým znakem venkovských škol od samého jejich počátku je, že v jedné třídě jsou děti několika věkových skupin. Pro tento typ školy, kde je v jedné třídě více než jeden postupný ročník, se ustálil název „málotřídní škola“. Pojem „Málotřídní škola“ byl zaveden Věstníkem MŠANO z r. 1933 str. 150, podle něhož název přísluší školám, kde se vyučuje v odděleních nebo běžích. Sedláček a Musil rozlišují školu málotřídní a ménětřídní. Za málotřídní školu označují jen ty ménětřídní školy, kde je méně tříd než ročníků a první ročník netvoří samostatnou třídu a vyučuje se tam více než ve dvou odděleních. Toto rozlišování považují za nadbytečné a pojmem málotřídní škola označují malé školy, kde se společně v jedné nebo více třídách vyučují skupiny žáků rozličného věku. Začlenění více postupných ročníků do jedné třídy vyplývalo z toho, že málotřídní školy obsluhují malá území, kde z tohoto důvodu je i menší počet dětí, neumožňující otevření samostatné třídy pro každý postupný ročník. Vyučování dětí několika věkových skupin současně je pro učitele náročné, a proto vždy byla snaha počet věkových skupin ve třídě snižovat nebo málotřídní školy rušit a děti dovážet do škol plně organizovaných. Tomuto trendu napomáhal i vývoj demografický, přesouvání venkovského obyvatelstva do měst, s tím pak spojené ubývání dětí na venkově. Tento vývoj je celoevropský, a proto ve všech zemích je patrné ubývání venkovských malých škol a v některých i úplná jejich likvidace. Místo hesla „škola za dítětem“ je uplatňováno heslo „dítě za školou“. U nás se otázka existence málotřídních škol objevuje periodicky vždy v souvislosti s úvahami o reformě školského systému.

Pozn.: Po roce 1945 byly snahy po slučování málotřídních škol do vícetřídních újezdních škol obecných. Již tehdy vystupují učitelé na obranu MŠ. Např. učitel Josef Bejšovec ze Sedlčan uvádí: „Ze 48 obecných škol je v sedlčanském okrese 20 jednotřídek, 14 dvojtřídek a jen 2 čtyřtřídky a 2 pětítřídky. Takové poměry jsou i na jiných venkovských okresech.“ Autor pak upozorňuje na nutnost ohledu na děti, na přání venkovských obyvatel v obci MŠ mít. Odmítá didaktickou kritiku MŠ: „Nevýhody málotřídek nelze zveličovat, jak se stále děje. Výsledky práce na MŠ nejsou daleko za výsledky škol mnohotřídních, zvláště jsou-li na MŠ svědomití učitelé, a příznějme, že jsou.“ „Pracovní metody, problémy individualizovaného vyučování, pracovní kázně, sociální výchovy, zázkonné samosprávy bylo nutno řešit a používat na MŠ dříve než se dělo nebo děje na školách mnohotřídních. Málotřídní školy rozhodně nejsou — jak by se zdálo ve vyučovacích metodách a technikách pozadu.“ „Učitelství MŠ se svým idealismem by mohlo být zvláště samostatnou kapitolou.“ (in Komenský r. 1946, str. 341).

V roce 1946 bylo v Čechách a na Moravě (Grulich, Komenský 1946, str. 457):

28,3% jednotřídek 28,7% dvojtřídek 67,0% málotřídních škol celkem,

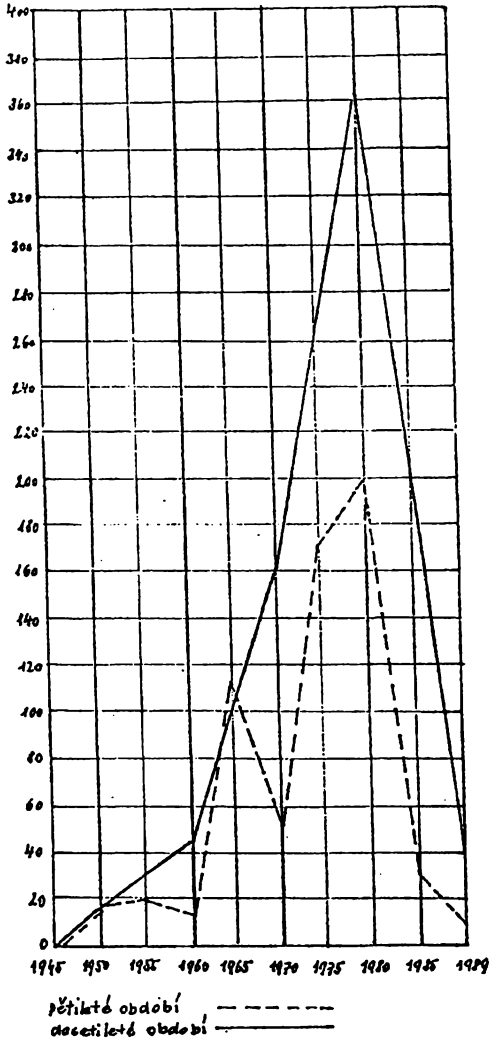
v r. 1988 (statistika MŠK podle Ocmanové J., VÚP Praha)
celkový počet v Čechách a na Moravě:

94	jednotřídek
879	dvoutřídek
196	trojtřídek
450	čtyřtřídek

Likvidace MŠ u nás v 70. letech je motivována nejen zřeteli didaktickými, ale převážně politickými, snahou po upevnění socialistické přestavby naší vesnice.

Po listopadové revoluci je snaha odstraňovat křivdy a deformace, které se staly na našem národě. Při rozpomínání se na tradice, jež byly totalitou přerušeny, vystupuje do vědomí veřejnosti málotřídní škola. V šetření, které jsme provedli mezi venkovskými rodiči, (1) 75% jich upřednostňuje pro své děti jednoznačně málotřídní školu před plně organizovanou školou ve městě. Zajímavé je, že největšími zastánci MŠ jsou mezi rodiči ti, kteří do MŠ sami chodili. Obce, jež byly podle komunistického plánování určeny k zániku a administrativně přidružovány k jiným obcím, se hlásí k samostatnému životu a obnovují v obci zrušené školy. Do této emoční euforie disonantně znějí hlasy ekonomické a demografické. Ani vyspělé a proti nám bohaté země, jako je např. Francie, Rakousko, si nedovolují udržovat školy s menším počtem žáků než 16, zatímco u nás na některých školách klesá počet dětí pod 10 (a ještě menší počet v pohraničí), naděje na populační přírůstek není, neboť v souvislosti se snižováním pracovních míst v zemědělství o 1/3 lze naopak očekávat úbytek. Po stránce didaktické nás až dosud provedené studie přesvědčují, že únosné pro učitele pracujícího běžným způsobem direktivního vyučování je, jsou-li ve třídě 2 postupné ročníky. Jako životaschopné se proto za těchto podmínek jeví školy dvojtřídní, v nichž by se vzdělávaly děti 4 postupných ročníků. Průzkumy v obcích však ukazují, že udržení dvou tříd na mnoha školách je v budoucnosti neúnosné a že školy budou mít žáky sotva na jednotřídku. Proti tomu ve prospěch udržení málotřídní školy hovoří nejen naše národní tradice, ale i důvody racionální. (1) Materiál k šetření přiložen.

Rušení málotřídních škol v jednotlivých etapách v rámci kraje konkretizuje uvedený graf.



Málotřídní škola je nezbytnou podmínkou stabilizace naší vesnice jak po stránce výrobní tak sídelní. V dlouhodobějších prognózách se dá počítat i s opětným přílivem obyvatelstva na venkov, neboť venkov nabízí pro rozvoj drobnější průmyslové výroby výhodnější podmínky nežli město v podobě levnějších pozemků pro investiční výstavbu a nevyužité pracovní síly. Již v současné době je patrný přesun obyvatelstva z městských center do městských okrajů a satelitních obcí. Tyto okraje měst spontánně projevu-

jí zájem o zřizování škol v obci, místo posílání dětí do městských školních gigantů. Nelze opominout i přednosti MŠ po stránce výchovné, mentálně hygienické a na neposledním místě i skryté potence didaktické.

Z těchto hledisek se jeví jako krátkozraké, jestliže by se málotřídní škola prohlásila za historický anachronismus a v soustavě školního vzdělávání se s ní nepočítalo. Udržení málotřídních škol je prozíravým činem do budoucnosti. Má-li však MŠ uhájit své právo na existenci, musí reagovat na měnící se svět kolem ní, nemůže to být škola doby národního obrození. Hlavním úkolem, s nímž se musí MŠ vypořádat, je věková různorodost dětí při vyučování. Didaktickou životaschopnost budou muset prokázat nejen školy dvojtřídní, ale i jednotřídní. Tento typ školy je jak teoreticky tak i učiteli z praxe hodnocen skepticky. Kritici mají nepochybně pravdu, přijmeme-li kritéria vycházející z koncepce direktivního vyučování, kdy ukazatelem didaktické účinnosti je doba a kvalita přímého působení učitele na žáka. Pracovní hypotézou našeho projektu je, že do jiné polohy se dostane problém jednotřídní školy, změní-li se didaktická koncepce a direktivní vyučovací styl bude nahrazen vyučováním indirektivním, komunikačním, opírajícím se o iniciativu a tvořivou aktivitu dětí. Druhou hypotézou je, že je možné tradiční diferenciaci dětí podle chronologického věku nahradit diferenciací podle mentální vyspělosti a do značné míry individualizovat výuku, zavést prostupnost učiva v postupných ročnících a redukovat tak počet oddělení, s nimiž učitel pracuje střídavě.

Myšlenka propojení učiva za sebou následujících postupných ročníků a spojování dětí do skupin podle skutečného mentální vývoje není nová. Problémem se v teoretickém rozboru budeme ještě zabývat.

Pochopitelné je, že při takovém postupu nelze učební cíle stanovovat krátkodobé, ale v dlouhodobějších perspektivách několika postupných ročníků. To však nevylučuje, aby se přibližování k těmto cílům v jednotlivých krocích nesledovalo, naopak, předpokládá to evidenci dosažených výsledků u jednotlivých žáků na místo u celé třídy. Navrhované pojetí rovněž neznamená, že se domníváme, že je možné veškerá věková oddělení v MŠ zrušit. Velké věkové rozdíly navozují i velké rozdíly v mentální výkonnosti, jež je nutno respektovat. Individuální intelektový potenciál smazává rozdíly pouze u žáků postupných ročníků na sebe navazujících. To dává možnost spojit je společným programem vnitřně diferencovaným podle výkonnosti žáků a tím počet oddělení ve třídě snížit. Spojení věkových skupin by mělo odpovídat přirozeným vývojovým gradientům. V experimentální práci se zabýváme proto především otázkou kompatibility učiva postupných ročníků.

Součástí pokusu je i hledání metod indirektivního vyučování v tomto věkovém údobí. Pochopitelně, že svůj zájem obracíme především ke hře. Ve hře

spatřujeme nejen prostředek motivační, ale i metodu samoučení. Testujeme didaktický materiál na školách používaný a konstruujeme nové pomůcky umožňující individuální i skupinovou činnost dětí didakticky efektivní. Studujeme rovněž známé didaktické postupy a jejich varianty z hlediska, jak která z nich dává prostor pro samostatné učení dětí. Didaktickou úspěšnost pokusu ověřujeme průběžným testováním znalostí a dovedností dětí a souhrnným jejich otestováním na konci roku. Tuto dosaženou úroveň budeme korelovat s testově zjištěnou mentální kapacitou dětí a porovnávat s dosaženou úrovní dětí v plně organizované škole městské. Kromě dosažených vědomostí a dovedností považujeme za významné kritérium k posouzení úspěšnosti pokusu i testování stupně anxiety, percepce školy a učitele u dětí.

Domníváme se, že naše úvahy odpovídají trendům pedagogického myšlení 20. století, současnému pedagogickému nazírání a našim národními tradicím. To se pokusíme prokázat v následujícím teoretickém rozboru.

Elementárne písmo na základnej škole

Božena Šupšáková

Naša písaná latinka bola koncipovaná a schválená ako záväzná norma pre vyučovanie na školách pred viac ako 60-timi rokmi, dnes logicky už vyvoláva u nás určité pochybnosti o jej aktuálnosti a funkčnosti. Iste, reformu písma z 30-tych rokov treba s odstupom času hodnotiť ako skutočne modernú a progresívnu. Odrážala povojnovú filozofiu — pragmatizmus, racionalizmus a funkcionalizmus. V priebehu posledných desaťročí sa však podstatne zmenili podmienky, okolnosti i možnosti fungovania a používania písma v živote človeka i spoločnosti. Akokoľvek sa naše grafické umenie môže pochváliť vysokou úrovňou pismárskeho odboru, typy písanej latinky sú na dnešné podmienky graficky nevýrazné, nemajú osobitý charakter, sú príliš školácke a bez rytmu. A práve tento nedostatok nášho písma spôsobuje, že veľmi ľahko dochádza k deformáciám veľkých i malých písaných písmen.

Výsledky výskumu potvrdzujú, že najväčšie problémy majú žiaci s kvalitatívnym znakom — tvar písmen. Je to dôkaz, že značná časť písmen se skládá z nefunkčných, ozdobných a zložitých prvkov, čo spôsobuje najmä na prvom stupni ZŠ pomalé osvojovanie si normovaných tvarov, následne i ich upevňovanie a sťažuje písací pohyb. Vo vyšších ročníkoch, najmä v šiestom, siedmom a ôsmom, dochádza k individuálnym odchýleniam od normovaných tvarov, k vytváraniu individuálneho rukopisu. Ak porovnáva-

me tvary písmen, koré sa žiaci naučia na prvom stupni ZŠ s tvarmi, ktoré si uspôsobia v individuálnom rukopise zisťujeme, že v mnohých prípadoch je rozdiel veľmi výrazný. V ustálenom rukopise sú viaceré písané písmená napodobneninami tlačených písmen, čo si vysvetľujeme ako prirodzený príklon individuality k racionálnosti a zjednodušovanie písomného prejavu. A to je dôkazom, že praktický život inklinuje k jednoduchosti, sám koriguje prvé návyky školáka, vedie ho ku konštrukcii písmena po najkratšej dráhe. Z toho hľadiska sa nám potvrdzuje, že už samotný proces učenia písania dnes platných normovaných tvarov v nižších ročníkoch ZŠ je zbytočne zložitý. Je vlastne samoučelný, pretože žiaci tieto tvary pod vplyvom vonkajších i vnútorných okolností časom deformujú a prispôbujú si ich.

Dnes o problematika písma a písania sa diskutuje častejšie a čoraz viac. Dokonca už sa objavujú i prvé návrhy na úpravu tvarov písanej latinky. Skôr, než naše školstvo pristúpi k tak závažnej a principiálnej zmene, dovoľujeme si predložiť základné východiská, kritériá konštruovania elementárneho písma, z ktorých by sa, podľa nášho názoru, pri tvorbe nových tvarov písanej latinky malo vychádzať:

1. spoločensko-komunikatívna funkcia písma,
2. zachovanie kontinuity historického vývoja nášho písma a česko-slovenských kultúrnych tradícií, včlenenie sa do medzinárodných procesov integrácie a unifikácie,
3. zblížovanie sa školských systémov, metódik vyučovania na medzinárodnej úrovni, ich vzájomné ovplyvňovanie sa,
4. psycho-fyziologické aspekty a grafomotorika písania,
5. vývojové trendy vo výrobe písacích materiálov a technických prostriedkov komunikácie.

Vychádzame z teoretickej poznatkovej bázy, že písmo je špecifickou formou jazykového vyjadrovania. Za dokonale vyvinuté písmo považujeme také, ktorým sa dá zapísať hovorená reč po hláskach, slovách i vetách. Funkciu písma vidíme v jeho schopnosti graficky ztvárniť obsah, tedy sústavou grafických znakov zapísať myšlienku, reč. Z toho vyplýva, že písmo nie je samostatným vyjadrovacím a dorozumievacím prostriedkom, ale iba javovou stránkou jazykového vyjadrovania. Teda je prostredkom dorozumievania sa, pomáha konzervovať, prenášať zaznamenané myšlienky a podľa potreby ich znova reprodukovať. Spoločenský význam písma spočíva v jeho širokom a pohotovom uplatňovaní v medziľudskej komunikácii, najmä tam, kde sú obmedzené možnosti používania modernej záznamovej a reprodukčnej techniky.

Aby písané písmo mohlo plniť spoločensko-komunikatívnu funkciu, musí byť čitateľné, úhľadné a pritom rýchlo napísané. Musí sa dať pohotovo pou-

žívať v rôznych situáciách a za rôznych okolností. Z takto vymedzenej funkcie písma ako základné kritérium, ktoré berieme do úvahy pri koncipovaní nových tvarov písma, je čitateľnosť. Tá sa dá podľa nášho názoru dosiahnuť maximálnou jednoduchosťou tvarov a ich výraznou diferencovanosťou. Ako optimálne schodná cesta sa nám javí uplatnenie tvarovej analógie medzi tvarmi tlačenej a písanej veľkej abecedy, prípadne tvarov tlačenej a písanej malej abecedy.

Druhou dimenziou modernizácie písma sú nastúpené objektívne medzinárodné procesy integrácie a unifikácie. Voľný pohyb kapitálu, tovaru, služieb a ľudí vytvára priaznivé podmienky aj na vzájomné zblížovanie sa školských systémov a metodických postupov. Týka sa to i vyučovania písania. Možnosť štúdia v zahraničí, počnúc už prvým ročníkom základnej školy, núti nás zamyslieť sa nad medzinárodnou unifikáciou národného písma, didaktických postupov písania, vyučovacích metód, foriem a prostriedkov.

Nie menej dôležitou požiadavkou je estetické hľadisko. Vychádzame zo všeobecne platných noriem v oblasti užitkovej tvorby: funkčnosť, jednoduchosť, rytmizácia, štýlová jednota, tvarová čistota. Preto podľa nášho názoru základnými tvarovými prvkami písaných písmen veľkej i malej abecedy by mali byť — ovál, priamka, oblúk. Zohľadníujeme konštruovanú tvarovú jednoduchosť písmen, rozdiel medzi písmenami, abecedou a písmom ako grafickým celkom jazykového vyjadrovania na ploche (nápisy, riadkovanie textu).

Dobrá čitateľnosť vyžaduje rytmus a harmóniu svetla a tieňa, ktoré musia byť náležite vyvážené.

Na prelome 19. a 20. storočia sa v podstate všetky písomnosti vybavovali ručne. Inštitúcie boli vybavené špeciálnymi písacími stolmi a pomôckami na písanie, školy zase lavicami a kalamármi. V posledných desaťročiach sa podstatne zmenila úloha a význam písanej latinky, pracoviská boli vybavené písacími strojmi, diktafónmi, najnovšie i personálnymi počítačmi. Písané písmo preto používame zväčša na zaznamenávanie myšlienok a dôležitých údajov v osobnom styku. Preto i obsah vyučovania písania na základnej škole sa žiada nasmerovať tak, aby nácvik elementárneho písma sa do istej miery kryl so skutočnými potrebami života a požiadavkami dneška. Písmo totiž treba chápať ako historický produkt, reagujúci na zmeny určitého obdobia. V súvislosti s vývojom spoločnosti, kultúry, jazyka aj dnešná doba si vynucuje písmo, ktoré by zodpovedalo súčasnému vyvojovému trendu, technike i modernému životnému štýlu.

Rukopis je súhrnom spoločného pôsobenia telesných a duševných funkcií a nie je len svalovo-motorickým výrazom. Je prejavom vnútra človeka, a preto tak ako chôdza, mimika, rozprávanie i gestá vytvárajú určitý ob-

raz osobnosti. Písmo sa začalo vyvíjať z kresieb, a preto začiatok detského grafického rukopisu treba hľadať už v prvých bezobsahových čmáraniciach.

Písaná reč je oslobodená od jednoduchého znázorňovania skutočnosti aj tým, že našla pre sústavu hlások — foném — sústavu vizuálnych znakov — grafém — a takto sa mohla vyvinúť na dokonalý a presný nástroj vyjadrovania, dorozumievania. Dieťa prichádzajúce do školy je postavené pred veľký problém, ktorý si dospelí, niekedy aj učitelia sotva uvedomujú: musí pochopiť, že naša reč sa skladá z niekoľkých desiatok hlások, a že každá takáto hláska — fonéma má 2, 3, prípadne 4 grafické podoby. Podľa súčasnej koncepcie vyučovania písania musí si osvojiť zložité tvary veľkej i malej písanej abecedy a veľkú a malú abecedu tlačenú.

Písmo a písanie nemalou mierou ovplyvňujú i materiálne podmienky a technické prostriedky. Konkrétne klínové písmo vzniklo v dôsledku písania na klínových tabuľkách. Niektoré indiánske kmene používali uzlové písmo, predpokladom pre vznik egypských hieroglyfov bol papirus. Rímska kapitála sa zrodila vysekávaním písma kovovým dlatom do kameňa. Dnešné písmo sa sformovalo do takejto podoby, v akej sme ho zdedili na začiatku 20. storočia — v procese písania husím pierkom a tekutým atramentom. Oceľové perá nahradili málo odolné prírodné materiály. Mechanické vlastnosti nových kovových pier boli tak málo podobné prírodným, že samotný spôsob písania sa musel meniť, držanie drevenej ruky ostáva ako predtým. Neskôr to bolo plniace pero s kovovým prípadne aj skleneným hrotom. Dnes sú k dispozícii rôzne druhy pier s guľčikovým hrotom, fixy a ďalšie druhy písadiel, ktorých mechanizmus je stavaný na úplne nových technických princípoch s novými písacími vlastnosťami.

Vychádzajúc z vyššie uvedených kritérií, navrhujeme pre I. stupeň základnej školy také tvary malej a veľkej písanej latinky, ktoré analogicky odvodzujeme z tlačených tvarov. Významným prvkom pri konštruovaní nových tvarov písanej latinky je pre nás základný tvar písmena, ktorý sa skladá z priamky (priamej súvislej čiary), ovalu a oblúka. Nazdávame sa, že ostatné tvarové prvky v súčasnosti už neplnia žiadnu funkciu a ich nácvik, osvojovanie a upevňovanie na prvom stupni základnej školy sú viac-menej samoučelné. Vychádzame totiž zo zásady, že všetky grafémy jednej fonémy by mali mať jednotný tvarový základ, ako napríklad c, z, m, n, v, x, O, o, y, u, k, a podobne. Veľké a malé tvary písmen vytvárame tak, aby sa podľa možnosti podobali, ale nespodobovali a nezamieňali. Nemenej dôležitý význam pripisujeme zachovaniu tlačených tvarov písmen na jednej strane a rukopisného charakteru písaných tvarov na strane druhej. V podstate nám ide o zachovanie štíhlosti všetkých tvarov písanej latinky so sklonom v rozmedzí od 70 do 75 stupňov, s tým, že rozlišujeme sklonové priamky (priame

súvislé čiary so sklonom 70 až 75 stupňov) — časti písmen a spojovacie čiary, spájajúce písmená do slabík a slov. Dĺžku horných a dolných dominánt ponechávame v pomere k strednej výške, tedy číselne 1:1:1.

Alternatívny návrh predpokladá používanie začiatočného ťahu v skupine týchto písmen malej písanej abecedy: *b, e, f, h, i, j, k, l, m, n, p, r, s, t, u, v, x, y, z*. Keďže žiaci 1. ročníka sa ešte nedokážu orientovať na ploche, prvé počiatky nácviku elementárneho písma si vynucujú pevný bod na linke, od ktorého sa začiatočným ťahom odvíja písací pohyb. V prípade nácviku písaných písmen *a, c, d, g, o*, pomôže pomocná liniatúra v písanke s predtlačou. V záujme zjednodušovania tvarov písanej latinky a racionálnosti písacieho pohybu skracujeme koncový ťah približne do jednej tretiny výšky všetkých písmen malej i veľkej abecedy. Domnievame sa, že týmto spôsobom sa dajú kratšou cestou a jednoduchšie spájať písmená spojovacou čiarou. Žiak si tak uvedomí, ktorým smerom má viesť písací pohyb, zvlášť, keď si písmeno vynucuje zmenu smeru ťahu. Takýto skrátený pohyb je i časovo úspornejší a spotrebuje menej energie.

Alternatívne tvary písanej latinky sú konštruované tak, aby boli relatívne stabilné počas celého obdobia vyvíjania sa detského rukopisu. Predpokladáme, že v počiatkoch písania, tedy v prvom ročníku žiak zvládne základný tvar písaného písmena, ktorý si postupne vo vyšších ročníkoch prvého stupňa ZŠ bude upevňovať, osvojovať a zdokonaľovať. Z hľadiska psycho-fyziologického a grafo-motorického striktno nepredpisujeme veľkosť písmen, ani sklon písma. Za normálny považujeme sklon v rozmedzi od 60 do 90 stupňov. Keď písmo a písanie dosiahne štádium individuálneho, osobitého rukopisu, základný charakter tvarov písanej latinky by mal zostať zachovaný, bez výraznejších deformácií.

(Kráčeno)

Literatúra:

- [1] Lurija, A. R.: Ludský mozog a psychologické procesy. Bratislava, SPN 1954
- [2] Pardel, T.: Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí. Bratislava, SPN 1966

Škola jako architektonický prostor

Josef Musil

Mezi školy, které se ve městech a na venkově nejčastěji vyskytují, náleží bezpochyby školy mateřské a školy základní.

Přitom zvláště základní školy (ZŠ) jsou těsně spojeny s člověkem, který je řadu let navštěvoval, strávil v nich část svého mladého života, poznal mnoho spolužáků a učitelů a rád se ke škole ve vzpomínkách vrací.

Zvláštnost mateřských škol (MŠ) byla především v jejich rychlém rozmachu, který měl umožnit rychlý růst zaměstnanosti žen.

Organizační přeměny školství mají svůj odraz jak v oblasti kulturně výchovné, tak i v oblasti prostorové.

Jak jsou obě kategorie škol poznamenány minulým vývojem? Jejich výstavba probíhala v rámci „komplexní bytové výstavby“ na základě technicko-hospodářských ukazatelů (a později na základě technickoekonomických podkladů), které vycházely z průměrných ukazatelů na průměrné počty obyvatelů. Přitom nebyly respektovány zvláštnosti sídelních útvarů, zvláště jejich urbanistické podmínky, geografická poloha, záměry hospodářského a sociálního rozvoje, demografická skladba obyvatel apod.

Projektová dokumentace těchto škol byla vypracovávána nejčastěji podle typizačních směrnic ministerstva školství.

Typizační směrnice obsahovaly ve své základní části stavební programy, požadavky na územní řešení, provozní, dispoziční, pedagogické a hygienické zásady, stavebně technické požadavky, technické vybavení, provozní schémata a přehled skladebních jednotek (učeben, kabinetů, dílen, skladů, kanceláří atd.) a ve své informativní části příklady řešení různých velikostních kategorií škol.

1. Mateřské školy — jejich minulý, současný a v budoucnu očekávaný vývoj

Ve druhé polovině 30. let (ve školním roce 1936/37) bylo v ČR 2538 MŠ, které navštěvovalo 92509 dětí. V průběhu druhé světové války počet MŠ poklesl na 2174 a počet dětí ve školním roce 1945/46, které MŠ navštěvovaly se snížil na 87113.

V 50. a 60. letech docházelo k dalšímu zvyšování počtu MŠ i počtu dětí v nich, v souvislosti se zvyšováním zaměstnanosti žen. Tento trend pokračoval také v 70. letech. V tomto období byl dále posílen přijatými propagačními opatřeními, takže ve školním roce 1980/81 bylo v ČR 7396 MŠ, které navštěvovalo 463565 dětí ¹⁾. Ve školním roce 1990/91 došlo, ve

srovnání s rokem 1980/81, k poklesu počtu MŠ na 7335 a zvláště počtu dětí na 352139.

Zatímco v roce 1980 navštěvovalo MŠ v ČR 45 dětí v průměru na 1000 obyvatel, v roce 1990 se snížil tento počet na 34 dětí.

2. Dosavadní a očekávaný vývoj základních škol

ZŠ koncem minulého a v průběhu několika desetiletí také tohoto století byly na území dnešní ČR vcelku stabilisované. Např. v roce 1888 bylo v českých zemích 4710 obecných škol, které navštěvovalo 899208 žáků a 151 měšťanských škol s 32786 žáky²⁾. To zn., že na 1000 obyvatel připadalo v tomto období 113 žáků ZŠ.

Ke změnám v organizaci základního školství došlo po 2. světové válce, r. 1948, r. 1953, r. 1960, r. 1976.

Počet žáků ZŠ odrážel změny v počtech obyvatelů a také v jejich demografické skladbě. Po druhé světové válce, ve školním roce 1945/46 se počet žáků ZŠ snížil, koncem čtyřicátých let, ve školním roce 1948/49 se zvýšil.

Ve druhé polovině padesátých let (ve školním roce 1956/57) počet národních škol poklesl a činil 6226 škol, počet osmiletých škol vzrostl na 1868.

K výraznému poklesu ZŠ, zvláště málotřídních ve venkovských obcích došlo ve druhé polovině 60. let a v 70. letech na základě vládního usnesení ČSSR o přestavbě organizací sítě základních devítiletých škol (ZDŠ) a ZŠ³⁾.

Zatímco ve školním roce 1965/66 bylo na území ČR 7411 ZDŠ a ZŠ, ve školním roce 1970/71 poklesl tento počet na 6994, ve školním roce 1980/81 na 4247, 1988/89 na 3921¹⁾. Ve školním roce 1990/91 došlo, v důsledku obnovy některých málotřídních škol na venkově k nepatrnému zvýšení počtu ZŠ — na 3961 i přesto, že v tomto školním roce poklesl počet žáků ZŠ z 1234516 ve školním roce 1980/81 na 1194695 ve školním roce 1990/91¹⁾.

Rušení málotřídních škol, jak ukázaly četné terénní průzkumy,^{4) 5) 6)} přineslo v některých obcích četné problémy. Byla to jednak často nevyhovující autobusová přeprava malých dětí, jednak určitá kulturně společenská degradace vesnic. Se zrušením školy odešel i učitel, který, kromě svého učitelského povolání, vykonával četné, pro obec prospěšné kulturní a jiné osvětové a společenské funkce.

Mezi další problémy dosavadního vývoje ZŠ nutno zahrnout jejich rozmístování, umístování a prostorové struktury.

Rozmístování kapacit ZŠ bylo realizováno na základě zmíněných technicko-hospodářských ukazatelů a technicko-ekonomických podkladů, se všemi negativními územně technickými, ekonomickými a sociálními důsledky, které se projevují v tom, že v některých městských a venkovských sídelních

útvarech a jejich částech kapacity ZŠ chybějí a v některých přebývají. Tyto formy rozmísťování kapacit ZŠ také ovlivnily umísťovací procesy, jejichž negativní důsledky byly u některých ZŠ zesíleny nedostatečnými geologickými průzkumy pozemků, které byly vybrány pro výstavbu ZŠ, u nichž se projevil radion (radiové vyzařování).

Nevhodná prostorová struktura některých ZŠ omezuje možnosti zavádění nových forem činnosti žáků.

V dalším vývoji ZŠ lze očekávat, že budou vytvářeny funkční, organizační a prostorové předpoklady pro postupné zkvalitňování pedagogické činnosti.

3. Funkční a prostorová hlediska racionálního rozvoje mateřských a základních škol

Je evidentní, že mateřské i základní školy náleží mezi instituce, které budou předmětem zájmu městských a obecních zastupitelstev a jejich územně plánovacích a dalších odborných útvarů, široké veřejnosti občanů, nejrůznějších společenských organizací a v neposlední řadě samotných pedagogů, jejichž zastoupení ve školství hraje nepochybně velmi důležitou roli.

Počet učitelek MŠ se v letech 1950–1990 v ČR zvýšil z 8027 na 32112 a počet učitelů ZŠ v tomto období vzrostl ze 43080 na 63110¹⁾.

Výchova k demokracii, která začíná již v MŠ, bude vyžadovat především vnitřní přijetí reformních snah učiteli. Učitelé by měli být spolutvůrci příprav výuky, které by odpovídaly potřebám a požadavkům pedagogiky kulturně vyspělých zemí. Požadavek vlastní tvůrčí pedagogické činnosti učitele je v hlubokém rozporu s praxí, která v našich zemích přetrvávala celá desetiletí, kdy učitel byl pouhým vykonavatelem směrnic, instrukcí a předpisů.

Na semináři Asociace pedagogů ZŠ konaného v červnu t. r. v Praze, bylo m.j. konstatováno, že základem pokroku je nadprůměrně vzdělaný, kriticky myslící a jednající učitel, ochotný dát škole všechno, co umí a zná. Dále byl na semináři doporučován návrat k 1. stupni jako ke škole národní — ve skutečně národním duchu.

Všechny pedagogické procesy MŠ a ZŠ probíhají v určitých prostorech, které mají určitou velikost, naplněnost a ohraničenost (geometrický tvar). Tyto vlastnosti také ovlivňují jejich hodnoty, které se projevují v jejich utváření, v měřítcích, ve znacích, v povrchu, harmonii a proporcích.

Snahy urbanistů, architektů a projektantů, které v četných případech usilovaly o kvalitu prostoru, nebyly často dováděny do konce, protože se dostávaly do rozporu s nejrůznějšími administrativními překážkami.

Některé moderní a pokrokové představy o škole „zítřka“ byly v minulosti publikovány a některé také částečně realizovány.

Mezi publikované racionální představy o moderních ZŠ lze zahrnout např. práce brněnské architektky paní Karfikové, která pracovala ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Bratislavě. Kromě některých knižních prací např. *Modernizace technické základny vyučování*⁸⁾ publikovala řadu příspěvků o otázkách prostoru ve školách v odborných časopisech. Mezi realizované ZŠ, které překročily průměr tehdejší doby, patřily projekty ing. arch. Dufka. Některé byly postavené v Brně v sídlišti Lesná, některé v okolí Brna. Ing. arch. Dufek prakticky prokázal pozitivní výsledky dialogu mezi projektantem a takovým učitelem, který má reálné představy o fungující ZŠ.

Výsledky četných terénních výzkumů⁶⁾ ukázaly, že jedním z problémů vyžadujících řešení, je rozpor mezi životností školy, která trvá 70 a více roků a mezi pedagogickými procesy, které se ve škole odehrávají a které se často mění. Se změnami vyučovacích prostředků (zvláště technických, audiovizuálních a metodických pomůcek) se mění nároky na prostor, hlavně na jeho velikost, geometrický tvar a strukturu, bezprostředně ovlivňující vyučovací prostředí — jeho stránky funkční, fyziologické, psychologické i emocionální.

Jednou z reálných možností snižování negativních důsledků rozporu mezi životností školy a pedagogickými procesy, je rozšíření variant prostorových řešení. Kromě klasických, přesně vymezených jednoúčelových místností (např. učeben) bude nutné při řešení MŠ a zvláště pak ZŠ zahrnout do půdorysu odpovídající plochy

- variabilních prostorů (schopných velikostních přeměn podle potřeby bez zásahů do půdorysných dispozic, např. pomocí skládacích a posuvných příček apod.),
- velkoprotorů (orientované zejména na víceúčelové využívání: např. pro výuku více tříd, pro kulturně společenskou činnost, dále pro schůze a porady, pro promítání filmů atd.).

Prostor MŠ a ZŠ, jeho proporce, konfigurace a členění, má také stránku *estetickou*, která v sobě odráží osobnost jeho tvůrce, kulturní úroveň společnosti, materiál, i dobu vzniku. Škola jako vytvořené dílo má vlastní bohatství a rozsáhlé zázemí. Každý estetický zážitek, vytvořený pobytem ve školním prostoru, zanechává v podvědomí dítěte a žáka hlubokou stopu.

Závěrem nutno zdůraznit, že školy, které se ve městech a na venkově nejčastěji vyskytují, plní také důležité funkce sídlotvorné, orientační, v malých městech a ve venkovských obcích také centrotvorné. Škola, radnice, kostel

a hostinec jsou nejčastěji hlavními dominantami malých měst a venkovských obcí.

ZŠ nejcitlivěji reagují na demografickou skladbu obyvatelstva. V ČR představuje její návštěvnost, která na rozdíl od jiných škol, je povinná, 11–15 % z celkového počtu obyvatelstva.

V roce 1888 to bylo 11,3 %, 1936 14,3 %, 1945 11,1 %, 1980 11,9 % a 1990 11,5 %¹⁾.

MŠ a ZŠ jako důležité složky odvětví školství, které je jedním z významných pilířů občanského vybavení, vyžadují také nové pohledy a zvláště pak nové pojetí v současných společenských a ekonomických podmínkách.

Především decentralizací řídicích procesů dochází k omezení administrativních zásahů z centra a posílení pravomoci ředitelů MŠ a ZŠ a městských a obecních úřadů.

Prostorová dekoncentrace, která v současné době probíhá v průmyslové a zemědělské výrobě, má také své opodstatnění v občanském vybavení a v této souvislosti také ve školství — v MŠ a ZŠ.

Tyto dekoncentrační a z nich plynoucí „demonopolizační“ procesy umožňují, aby žáci (anebo jejich rodiče) měli možnost výběru školy mezi dvěma a více druhy. Dochází tak k vytváření „konkurenčních“ prostředí, od nichž lze očekávat zvýšení aktivity v pedagogické a také v hospodářské činnosti¹⁰⁾.

Např. ve víceúčelovém využívání školních prostorů (učeben, tělocvičen, krytých bazénů, hřišť atd.) v odpolední a večerní době, pronájem prostorů v době prázdnin apod.

Naznačené prvky funkčních a prostorových aspektů MŠ a ZŠ a zvláště pak nové pojetí funkcí těchto škol v současných společenských a ekonomických podmínkách bude vyžadovat přehodnocení dosavadních přístupů a vypracování nových programů s věcným a časovým pořadím jejich realizace.

Literatura

- [1] Statistické ročenky ČSSR 1958, 1960, 1967, 1971, ČSFR 1991.
- [2] Slonka, T. „Problematika přestavby sítě ZDŠ v českých krajích.“ VÚP Praha 1967 (str. 23–25, 39).
- [3] Vládní usnesení ČSSR č. 522 z 27. 10. 1965 o perspektivní přestavbě organizace a sítě ZŠ se zřetelem ke školám vesnickým.
- [4] Musil, J. K problémům rozmísťování škol v sídelní síti. Sborník referátů z odborného aktivu O školách. VÚP Bratislava, 1970.
- [5] Musil, J. „Poznámky ke škole zítřka“. Národní výbory číslo 35/1975.
- [6] Musil, J. a kol. „Terénní výzkum občanského vybavení na území okresu Mladá Boleslav“. VÚVA Brno, 1980.

- [7] Spilková, V. „Uniformita svazuje. Nejen vědět co učit, ale také jak“. Učitel'ské noviny č. 23/1992 (str. 6).
- [8] Karfíková, S. „Modernizácia technickej základne vyučovania“. Slovenské pedagogické nakladateľstvá Bratislava, 1970.
- [9] Vyhláška min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 363, ze dne 22. 7. 1991 Sb. o soukromých školách.
- [10] Vyhláška min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR, č. 34, ze dne 17. 12. 1991 Sb. o hospodářské činnosti předškolních zařízení, škol a školských zařízení.

Poznámka

K návrhu transformace školství z hlediska předškolní výchovy

„Návrh přehlíží pozitivní úlohu, kterou mateřská škola jako instituce veřejné předškolní výchovy a tím i součást výchovně vzdělávací soustavy ve svém více jak 150letém vývoji v našich zemích sehrála.“

Nepočítá s možností využít předpokladů a podmínek, kterých bylo dosaženo (např. vcelku moderní, nově vybudovanou síť mateřských škol, která byla s to zahrnout více jak 95% populace příslušné věkové kategorie, profesionální kvalifikaci pracovníků až na úroveň školy vysoké a i v zahraničí uznávaná odborná úroveň speciální didaktiky mateřské školy v oblasti tělesné výchovy a estetickovýchovných aktivit).

V souvislosti s celkovou humanizací výchovy a vzdělání, zdůrazněním individuálně osobnostní orientace i stanovením optimální hranice nástupu žáků do školy by měly být tyto předpoklady dále rozvíjeny a nikoli přehlíženy nebo dokonce likvidovány.“

Eva Opravilová

Didaktika obecná a oborová

*Ťažko nás opúšťajú chyby,
s ktorými sme rástli.*

Seneca

Smerom k motivácii štúdia matematiky

Dušan Jedinák

Podstatnou súčasťou aktivizácie žiakov vo vyučovacom procese sú javy vo sfére motivačného pôsobenia. „Problém, ako viesť navodzovanie motivácie, je najzávažnejšou úlohou, pred ktorou škola stojí. Motivovať žiakov je jednou z najdôležitejších úloh, ktorú môže učiteľ splniť.“ (R. M. Gagné). Základom dobrých študijných výsledkov bola, je a bude správna motivácia ako rozhodujúci faktor pre aktivizáciu, udržanie a usmernenie činnosti žiakov. „Úspešnosť našej práce závisí predovšetkým od toho, či poznáme zákonitosti, ako vzniká a rastie proces „učenia sa myslieť“, či poznáme spôsoby, ako takýto proces môžeme u žiakov navodiť.“ (M. Hejný)

Vo vzťahu učiteľ-žiak-učivo, treba zdôrazniť tie rozhodujúce zložky motivačného pôsobenia, ktoré povzbudzujú matematickú činnosť a zvýrazňujú „osobný zmysel“ pre rôznorodé záujmy našich studentov. Každý učiteľ matematiky by mal vedieť rôznymi spôsobmi ovplyvňovať motivačnú sféru žiakovskej osobnosti a vytvárať základné motívy pre štúdium matematiky. Široké možnosti uplatnenia komplexu rôznych vzájomne sa podmieňujúcich a dopĺňujúcich motívov, ktoré môžu priviesť študentov k tomu, aby študovali matematiku z vlastného záujmu, z potreby poznať matematický svet, aby nefutovali čas ani energiu pre rozvoj matematickej kultúry, sú predovšetkým v rukách učiteľov matematiky.

Ak chceme žiakov získať pre štúdium, treba sledovať a skúmať:

1. *faktory závisiace od učiteľa* — napríklad správny výber základného učiva, využívanie optimálnych metód vyučovania, organizáciu vzájomnej spolupráce so žiakmi a analýzu motivačnej sféry učenia, kladné črty a postoje učiteľa ako pedagogickej osobnosti.
2. *faktory závisiace od žiaka* — napríklad stav a úroveň žiackych vedomostí a schopností, mentálny vek, osvojené spôsoby samostatného života, zdroje a silu motívov, vzťahy so spolužiakmi a rodičmi, psychologický typ.

3. *faktory závisiace od učebného predmetu* — napríklad postavenie matematiky v sústave prírodovedných a technických vied, aplikovateľnosť v rôznych odboroch, špeciálne charakteristiky matematického spôsobu myslenia a argumentácie, úroveň metodiky vyučovania a učenia sa, vhodnosť učebníc a učebných pomôcok.
4. *faktory závisiace od prostredia* — napríklad študijná atmosféra triedy, školy, zázemie rodiny, spoločenský vplyv, materiálne a organizačné zabezpečenie vyučovania.

Cieľom tejto analýzy je poznať žiakovu povahu, charakteristiky osobnosti, študijné možnosti a všetky súvislosti myšlienkovvej a pracovnej aktivity, pochopiť ich, využívať a orientovať smerom k maximálnej efektívnosti v študijnej činnosti.

Vo všeobecnosti sú dve cesty ako ovplyvniť pohnútky k učeniu:

1. Odkrývať pred študentom ideály a ciele, o ktoré sa usilujeme a potom sa snažiť o ich zvnútornenie, aby ich študent prijal za svoje.
2. Organizovať rozličné aktivity tak, aby sa uspokojovali existujúce potreby a rozvíjali nové, ktoré aktivizujú a upevňujú v študentovi potrebné motívy.

Motivácia ako podstata učiteľskej činnosti

Chápeme motiváciu pri vyučovní ako proces vzniku, pôsobenia a usporiadania vzájomných vzťahov medzi psychickými podnetmi, ktorý vzbudzuje, udržuje a usmerňuje jednanie a činnosť žiaka.

Učiteľ ovplyvňuje celú osobnosť žiaka, pôsobí na jej jednotlivé zložky zvlášť i v celku. Preto kombinuje motivačné pôsobenie v oblasti rozumovo-poznávacej, morálno-citovej, vôľovej i vo sfére temperamentu. Motívy nepôsobia jednotlivo, ale vždy sa uplatňuje komplex, skupina motívov. Motívy sú osobnosťou žiaka spracúvané a transformované, nepôsobia priamo, ale cez vlastnosti a postoje osobnosti. Motívy sú nielen predpokladom učenia, ale aj jeho výsledkom. Učenie mení povahu činnosti a vytvára novú motivačnú štruktúru. Výsledný stav a správanie študenta závisí na kvalite, kvantite a intenzite stimulujúcich podnetov, ktoré pôsobia z vonkajšieho prostredia a na štruktúre i dynamike jeho osobnosti. Aby učiteľ mohol meniť zdroje i dynamiku motivačnej sféry, k tomu potrebuje poznať štruktúru procesu vzniku motívov a ich udržiavania na optimálnej úrovni.

Rozpoznanie stanovísk

Úlohou učiteľa je určiť postoje žiakov a za nimi stojace motívy a začleniť ich do žiaducich vzťahov. Vzhľadom k štúdiu sú dôležité tri druhy ich postojov:

- a) postoje k učeniu všeobecne
- b) postoje a vzťahy k vyučovaciemu predmetu
- c) postoje a podnety ku konkrétnej vyučovacej situácii

Každé z nich vyžadujú v jednotlivých prípadoch zodpovednú analýzu a posúdenie zdrojov a súvislostí. Hlavne v problémových výchovnovzdelávacích situáciách je dôležité presné poznanie koreňov týchto postojov.

Z hľadiska obsahu pri vyučovaní matematiky treba vidieť dve fázy motivácie:

1. motivovanie žiaka k učebnej činnosti, potrebe študovať, riešiť úlohy, osvojiť si vedomosti
2. motivovanie cesty riešenia, nutnosti, účelnosti, zmysluplnosti skúmania určitej otázky a ponúkaných ciest k odpovediam.

Taktika a stratégia

Z hľadiska časových súvislostí poznáme dva druhy motivácie: taktickú — vzbudiť záujem okamžite, krátkodobe, strategickú — nasadiť „chrobáka do hlavy“ na dlhšie obdobie a záujem pravidelne udržiavať a podnecovať. Pre dlhodobé štúdium matematiky sú vyhodnejšie strategické motívy. Pri nich si kladieme otázku, aký druh podnetov vyhovuje utváraniu trvalého záujmu. V oblasti matematického vzdelávania sa ukázalo, že historický vývoj matematiky poskytuje veľa strategických motívov. Sledovanie zásadných podnetov z histórie matematických disciplín prináša silné myšlienkové impulzy. Zaujímavé prednesenie význačných historických úloh a problémov, s prijateľnou mierou dramatičnosti, jasnosti pri formulácii, s miernym náznakom riešenia, prinášajú pre študentské duše dostatočné podnety pre aktivitu myslenia. Intelektuálne schopnosti sa sústreďujú okolo daného problému, odborné vedomosti sa ukladajú do poznatkovej štruktúry. Zdroje záujmu sa posilnia na dlhšiu dobu, myšlienková aktivita vzrastie a má primeranú silu a výdrž. Strategický motív tak aktivizuje záujem, prispieva k štrukturalizácii poznatkovej sféry a hierarchizácii vedomostí vzhľadom k požadovanému cieľu.

Vždy treba dosiahnuť, aby už počas vyučovacej hodiny žiak uznal, že skúmanie určitej otázky je nutné, účelné i zmysluplné a ponúkané cesty riešenia sú vhodné a správne. Predpokladané problémy majú byť reálne,

jednoducho a jasne formulované. Ich riešenia majú ukázať nové prostriedky a spôsoby. Učiteľ by mal vedieť rozdeliť zložité úlohy na menšie „dávky“, poukázať na podobné už vyriešené úlohy a pripomenúť osvedčené pravidlá a obraty. Žiakov určite zaujme, ak zdanlivo nezávislé požiadavky vedú k tým istým výsledkom.

Zvláštnosti pre matematiku

Z myšlienkových postupov charakteristických pre matematiku vyplýva tzv. vnútorná matematická motivácia — podnety typické pre matematický spôsob uvažovania a dokazovania. Napríklad: úplnosť a systematická, analógia, zovšeobecnenie, obrátenie otázky, hľadanie súvislostí a závislostí, účelnosť definície, uľahčanie matematických obrátov. Pred žiakmi treba neustále, úplne a presne odpovedať na otázky: Prečo sa to učíme? Prečo sa zaoberáme týmto problémom práve teraz? Prečo postupujeme práve tak, ako to robíme?

Špecifické matematické motivácie majú byť organicky i funkčne začlenené pravidelne do vyučovania matematiky. Majú mať celý rad foriem i variant a vyskytovať sa vo všetkých fázach učenia. Motivácie pojmov, viet, dôkazov a rôznych matematických postupov by mali prinášať veľké množstvo podnetov pre vyučovanie školskej matematiky. Problémový prístup zvýrazňuje potrebu úloh s prekvapivým výsledkom úloh, ktoré vyvolávajú pochybnosti a poznávaciu neistotu s viacerými možnosťami pre odpoveď. Z motivačného hľadiska treba posúdiť miesto tzv. obťažných, na prvý pohľad až neriešiteľných úloh, ktoré poskytujú očividný rozpor či idú proti „zdravému rozumu“.

Konkrétne metodicko-odborné informácie z tejto oblasti by mala podávať didaktika matematiky. Mohli by vzniknúť aj spoluprácou učiteľov matematiky formou pedagogických čítaní.

Vnútorné motívy a ich význam pre štúdium matematiky

Pozrime sa na možnosti, ktoré v oblasti motivácie pri vyučovaní matematiky majú všeobecné ľudské vnútorné motívy. Vnútorné motívy sú také psychické podnety, ktoré nezávisia od vonkajšej odmeny, ale ktorých cieľom i odmenou je úspešné zakončenie činnosti alebo činnosť samotná. K vnútorným motívom patrí napríklad: zvedavosť, úsilie o získanie zručnosti, sklon k napodobňovaniu inej osoby alebo skupiny, potreba reagovať na iných ľuďoch a spolupracovať s nimi, vzťah k poznaniu pravdy, radosť z práce, tvorby, objavu, hry.

Zvedavosť je najcharakteristickejším vnútorným motívom. Prirodzená forma zvedavosti dáva motiváciu aj pre vyučovanie matematiky. Usmerená zvedavosť sa stáva hybnou silou pre dôkazovú prácu, pre hodnotenie všetkých možností v analýze problému. Matematika ako vyučovací predmet má byť náchylná k podpore každej zvedavosti, ktorá vznikne pri matematickej úlohe, probléme alebo hádke. Musí vytvárať atmosféru otázok a viesť k odpovediam, ktoré túto zvedavosť uspokojujú a zároveň dávajú perspektívu ďalšiemu záujmu. Prirodzená hĺbka zvedavosti každého žiaka umožňuje učiteľovi individuálny prístup. Stáva sa v rukách učiteľa citlivým motivačným činiteľom. „Ideálnym učiteľom matematiky je ten, na ktorého budú jeho žiaci spomínať po celý život, pretože vložil do ich sŕdc zvedavosť — ten posvätný Prometheov oheň podnecujúci ľudstvo k stálemu pokroku.“ (B.V.Gnedenko)

Žiaci, ktorí získali skúsenosť s hlbším pochopením učiva a v matematike dosiahli určitú zručnosť, naznačujú, že dychtivosť za ďalším poznaním pramení z dôvery vo vlastné schopnosti. Takéto vnútorné podnety nazývame *motivácia spôsobilosťou* — úsilím o získanie zručnosti. Nie známky, ale vnútorné presvedčenie, vlastná schopnosť a istota v zásadných matematických obratoch sú zdrojom energie. Zdá sa, že nedosahovaním primeraného stupňa samostatnej spôsobilosti sa pri vyučovaní matematiky rýchlo stráca záujem o predmet. V školskej práci treba rozhodne zabrániť tzv. dieram do matematického vzdelávania, vyhnúť sa zdaniu o úspešnosti štúdia bez preverovania samostatnej spôsobilosti. Žiak poznáva svoje praktické schopnosti a zručnosti len v samostatnej aktívnej činnosti a jej úspešnosť kladne ovplyvňuje motivačnú zložku žiakovej psychiky.

Identifikácia — sklon modelovať postoje a aspirácie podľa inej osoby alebo skupiny je podstatou zásady, že učiteľ utvára postoje k predmetu. Učiteľ matematiky nesie zodpovednosť za to, že môže byť vzorom — podnetom pre identifikáciu. Príklady neaktívnych, netvorivých, apatických propagátorov matematiky brzdia rozvoj obľúbenosti matematického vzdelávania. Aj pri vyučovaní matematiky sa možno zúčastňovať na žiakovom vnútornom dialógu, naznačovať normy, hodnoty a princípy matematickej kultúry. Rezervy, ktoré vyučovanie matematiky v tejto zložke má, sú dôležité hlavne pri stimulácii záujmu o matematiku v širšom rozsahu, pri zvyšovaní úrovne matematických poznatkov priemernej väčšiny študentov, na ktorej nám veľmi záleží.

Hlboká potreba človeka *jednať s ľuďmi a spolupracovať s nimi* je vnútorným motívom, ktorý v modernom vedeckom bádani sa dá ťažko nahradiť. Skupinové vyučovanie, riešenie úloh malým kolektívom, doučovacie skupiny, nefalšovaná spolupráca pri rozboroch úloh matematickej olympiády sú

možnosťami pre uplatnenie spolupráce. Neraz sa ukázalo, že úspechy spolupráce medzi žiakmi posilnili individuálnu aktivitu a zlepšili výsledky pri štúdiu matematiky.

Matematika má veľmi zaujímavé postavenie vo sfére vedeckého poznávania. Ako spôsob myslenia je historickým príkladom vytrvalého hľadania a výstavby systému pravdivých zovšeobecňujúcich postupov. Vyučovanie matematiky má bohaté a silné impulzy pre upevňovanie vzťahu k pravde. *Vzťah k poznaniu pravdy* chápeme ako prehlbenie túžby po poznaní, ako konkrétnu cieľavedomú zvedavosť. Tento vnútorný motív má charakter mravného imperatívu a často vystupuje v motivačných väzbách ľudského poznávania. Pri vyučovaní matematiky treba spájať požiadavku po pravdivosti s úlohami reálnej skutočnosti, s konkrétnymi cieľmi celej spoločnosti.

Radost z práce, tvorby, objavy, hry chápeme ako ďalší vnútorný motív podstatný pre štúdium matematiky. Vzťah žiaka k matematickým poznatkom je priamy, umožňujúci „znovuobjavenie“. Riadené znovuobjavovanie pri riešení problémových úloh v matematike, kedy sa radosť z objavy priamo rodí, prináša silný psychický účinok v oblasti motivácie. Niektoré matematické štruktúry môžeme vytvárať ako výsledok aktívnej hry. Experimentovanie s matematickými objektami sa tak stáva podnetom pre radosť z práce, hry. Štúdium matematiky by malo mať charakter hry, ktorá je prácou, aby raz bola prácou, ktorá sa stala hrou. „To najdôležitejšie v živote je hrať sa a je šťastím, ak človek zapojí do hry svoj mozog.“ (E. Rubik)

Vnútorné motívy sú zobrazené v samej podstate ľudskej túžby po poznaní. Sú podstatou dynamiky osobnosti v procese štúdia. Špecifické črty matematiky a jej vyučovania vyžadujú uplatnenie vnútorných motívov. Ukazuje sa, že práve „zvnútornenie“ celého motivačného pôsobenia je pri štúdiu matematiky rozhodujúce.

Osobnosť učiteľa

Sprostredkovateľom zvnútornenia, tvorcom vhodných didaktických situácií, základným faktorom motivačných impulzov zostáva pri školskom vyučovaní osobnosť učiteľa. Mládež potrebuje vidieť osobné príklady, vzory, ktoré im prináša odbor štúdia, učiteľov, ktorí podpora ich záujem o aplikácie matematických poznatkov. Práve pri štúdiu matematiky by malo byť moderné vyučovanie pozvaním na zamyslenie sa nad problémami, ktoré vhodne predkladá učiteľ, doba, spoločnosť. Učiteľ matematiky by mal pracovať na sebe, aby bol človekom, ktorý nielen vie, ale o ktorého majú žiaci aj záujem. Aby spoločne obohacovali svoju osobnosť matematickou kultúrou. „Skutočné umenie vychovávať znamená pôsobiť na ideály a ciele i motívy, ktorú mu

ukazuje skúsený a múdry pedagóg a adby súčasne usilovne rozvíjal svoje nadanie, svoj charakter a zdokonaľoval svoje jednanie.“ (V. Okoň)

Konkrétne motivačné matematické postupy nesú v spojení s osobnosťou učiteľa aj prvok výchovný. Učiteľ matematiky svojou matematickou kultúrou, spôsobom argumentácie, myšlienkovou aktivitou vplýva na myslenie i cítenie svojich žiakov. Celé jeho jednanie, vzťah k žiakom i vytváranie študijnej atmosféry, má odrážať niektoré kladné črty štúdia matematiky — dôslednosť, presnosť, zmysluplnosť, objektívnosť. Myšlienkové postupy matematiky rozvíjajú duševné schopnosti študentov. Hlbší vzťah a pochopenie logického systému im môže priniesť zážitok úspechu a podstatne prehĺbiť kladný vzťah k matematickému vzdelaniu a používaniu matematiky v praxi.

Niektoré všeobecné zásady

Pedagogické skúsenosti ukazujú, že v procese motivácie pri vyučovaní matematiky je potrebné:

1. Chápať účinné formy motivácie ako podstatnú súčasť poznávacej i vyučovacej aktivity.
2. Dosiahnuť, aby žiak prijal učenie sa matematiky za svoj vnútorný cieľ.
3. Podporovať vytváranie kladných postojov k vyučovaniu a štúdiu matematiky už v rodine, v základnej škole. Nepripustiť hlboké nedostatky a zanedbanosť vo vedomostiach z matematiky. Odstrániť strach z vyučovania.
4. Uvedomiť si, že formálnosť pri vyučovaní znehodnocuje vzťah k matematike a zainteresovanosť vyučujúceho „strháva“ k záujmu aj samotných žiakov.
5. Vytvárať podmienky pre uvoľnenú podnecujúcu atmosféru, naznačovať perspektívy matematickej práce a zvyrazňovať radosť z vlastnej matematickej činnosti.
6. Zdôrazňovať význam učebnej látky v matematike, ukazovať životné ciele povolání spojených s matematikou, presvedčovať o spoločenskom význame matematickej kultúry.
7. Udržiavať optimálnu hladinu motivácie, nemotivovať chybné, násilne, zmenou motivačných stimulov získavať ochotu, vytrvalosť a odhodlanie pre zvýšenie úrovne matematického vzdelania.
8. Usmerňovať motivačné pôsobenie smerom od vonkajších (sprostredkovaných, nepriamych) motívov k vnútornej (nesprostredkovanej, priamej) motivácii, ktorá sa viaže na samotnú úspešnú matematickú čin-

nosť, na uplatnenie logického myslenia a matematickej kultúry všeobecne.

Didaktické pozorovania pri vyučovaní matematiky potvrdzujú nutnosť určitého stupňa spôsobilosti a optimálnej úrovne motivácie. Bohaté súvislosti matematických poznatkov si vyžadujú skoro vždy zvládnutie predchádzajúceho učiva, osvojenie si základných návykov a zručností, teda to, čo nazývame osvojená spôsobilosť pre ďalší vyučovací postup. Abstraktnosť matematiky umocňuje potrebu špeciálnej motivácie zameranej na reálne aplikácie a praktické použitie. Pri štúdiu matematiky treba podporiť záujem o zdôvodňovanie. Napríklad treba citlivo vystihnúť kedy už nestačí intuícia a „zdravý rozum“, ale je treba logika, systém, dôkaz. Silným motivačným argumentom je použitie účinného matematického aparátu v pravý čas, pri zaujímavých zložitejších problémoch zodpovedajúcich pochopeniu žiakov.

Ťažko pochybovať o tom, že pre štúdium matematiky je okrem uznávanej „chuti do učenia či skôr odhodlania do štúdia“ potrebná aj snaha dosiahnuť určitý vyšší výkon, schopnosť niečo dokázať, urobiť na úrovni. Zvýšenie hladiny výkonovej motivácie je potrebné u väčšiny žiakov našich škôl. Ide o viac ako o porozumenie a pochopenie. Podstatou tu je samostatná činnosť, aktivita študenta. On sám by mal pociťovať túžbu po využití matematických poznatkov. Preto pri vyučovaní matematiky treba zdôrazňovať nielen špecifické výkonové ciele jednotlivých tém, ale aj ich súvislosti a spojenia so všeobecnejšími cieľmi a perspektívami spoločnosti.

Naznačme si niektoré spôsoby motivačného pôsobenia vo vyučovacom procese:

1. Zlepšiť dôslednú prípravu na vyučovanie aj z hľadiska motivácie — treba vychádzať z poznaného stavu vonkajších i vnútorných motívov jednotlivých žiakov i celej triedy ako celku, uvedomelo formulovať základné učivo, podstatné myšlienky a súvislosti.
2. Premyslieť podiel motivácií pri jednotlivých definíciách, tvrdeniach i dôkazoch, zdôrazniť ich účel a interpretáciu. Ukázať dostupné aplikácie, nezabudnúť najmä v dôkazových a problémových úlohách uplatňovať heuristické motivácie.
3. Udržiavať primeranú motivačnú hladinu na každej vyučovacej hodine, používať popularizačné impulzy, tzv. pedagogické „šoky“ vhodne zaraďovať historické poznámky i aktualizácie príklady.
4. Využívať motivačné vplyvy pri preverovaní vedomostí, zvyšovať aspirančnú úroveň žiakov, posilňovať ich morálno-vôľové vlastnosti i citovoestetické schopnosti.

Vzťah k žiakom

Pripomeňme si „dobré zvyky“ spolupráce učiteľa so žiakmi, ktorými sa prehlbujú dôležité motivačné vzťahy:

1. Rešpektovať žiakov ako rozvíjajúce sa osobnosti.
2. Chápať odpovede, aj nesprávne, ako pokus učiť sa, zásadne nekomentovať odmietavo a hanlivo.
3. Umožniť žiakom bezprostrednú spätnú väzbu — vysvetliť chyby, oznámiť správny postup.
4. Prejavovať uprímnú radosť z úspechu žiakov, z vhodných otázok i správnych vecných pripomienok.
5. Získavať si osobnú dôveru žiakov — mať záujem aj o ich súkromný život, prejaviť ochotu pomáhať, citlivo reagovať.
6. Hodnotiť, posilňovať a odmeňovať iniciatívu, samostatnosť, vzťah a záujem o matematiku a jej použitie.
7. Umožniť určitú voľnosť, vplyv na charakter vyučovania, možnosť voľby pri výbere a usporiadaní látky, dĺžky výkladu, skúšania a pod.

Stále si musíme pripomínať, že „zjemňovanie, zdokonaľovanie a prepacúvanie osvojeného poznania je procesom, ktorý môže byť najlepšie uskutočňovaný interakciou medzi ľuďmi. Žiadny súbor rozhodnutí nie je jasnejšie závislý na osobných vzťahoch so žiakom ako ten, ktorý sa dotýka motivácie.“ (R. M. Gagné) Hlboko ľudský prístup k študentom umocňuje každé motivačné snaženie učiteľa a dáva životaschopnú energiu celému výchovnovzdelávacímu procesu.

S teóriou i bez nej

Zatiaľ neexistuje ucelená jednotná motivačná teória a jej aplikácia pri vyučovaní matematiky. Z toho však nevyplýva, že máme čakať so založenými rukami. Je potrebné v tejto oblasti pôsobiť, vymieňať si skúsenosti, drobnými výsledkami riešiť problémy. Ak naše snahy pri vyučovaní matematiky nenachádzajú odozvu, musíme transformovať buď obsah, metódy a formy nášho predmetu alebo používať hlbšie a všeobecnejšie motivačné impulzy a hľadať dominantné podnety našich žiakov i nás samotných.

Stále viac sa potvrdzuje, že podmienkou úspechov pri štúdiu matematiky je včasné rozvinutie matematických schopností a účinná motivácia. Čím skôr a dôslednejšie vzbudíme záujem o matematické vzdelanie, tým skôr a lepšie sa rozvinie aktívna študijná činnosť i samostatná matematická práca. Šetrenie síl a prostriedkov v oblasti motivácie nebolo a nikdy nebude

opodstatnené. Treba využiť všetky pedagogické schopnosti učiteľov matematiky a zlepšením organizačných i materiálnych podmienok zvýrazniť účinnú motivačnú prácu na našich školách.

Pochopenie podstatnej úlohy vhodnej motivácie môže byť základom tvorivého úsilia učiteľov matematiky. Rôzne formy motivačných činností umožňujú pôsobiť na city i rozum mladej generácie. Každodenné poctivé motivačné úsilie učiteľov matematiky v príprave na vyučovacie hodiny, pri výklade učiva i hodnotení výsledkov, v mimoškolskej činnosti, podstatne prispeje k realizácii našich ideálov výchovy a vzdelania. Správne pochopená a rozvinutá matematická kultúra prispieva nielen k odhaleniu nových zákonov prírody, ale aj obohacuje duchovný svet harmonicky sa rozvíjajúcej osobnosti. Vyučovanie matematiky pomínie, ale záujem o matematickú kultúru má zostať po celý život.

K čomu môže prispieť učiteľ matematiky?

Základnou možnosťou je príspevok k tvorbe takých podmienok, aby študenti z vnútorných pohnútok premýšľali, vytvárali a dokazovali hypotézy, aby správne argumentovali. Treba, aby v učebnej činnosti nachádzali zmysel, význam i úžitok. Učiteľ by mal vytvárať také emočno-motivačné predpoklady, ktoré vzbudia záujem o matematické učivo, zvýšia chuť do matematickej práce a povzbudia psychické sily pre myšlienkovú aktivitu. Je nutné na našich školách viac prebúzať intenzívny duchovný život, nadšenie pre podnetný spôsob myslenia a usudzovania. „Ak chceme v sebe vypestovať určitú motiváciu, musíme vyhľadávať takú spoločnosť, ktorá ňou žije.“ (S. Garczyński)

Ako to učiteľ môže dokázať?

Svojou osobnosťou, vedomosťami, spôsobom argumentácie, kvalitou vyučovacej práce, príkladom. Učiteľ matematiky môže vzbudzovať záujem pomocou atraktívnych detailov preberaného učiva, postrehmi charakterizujúcimi dobu i ľudí, ktorí nové myšlienky vytvorili. Podrobná znalosť a schopnosť ukázať špeciálne učebné návyky pre štúdium matematiky by mala byť povinnou výbavou každého učiteľa. Každý z nás musí vedieť, že vymedzenie základného učiva, ukázanie podstatných vzťahov, zvýraznenie nadväznosti a samostatné zvládnutie základných matematických postupov je nutnou didaktickou požiadavkou, ktorá rozhodujúcou mierou určuje úspešnosť pri štúdiu matematiky. Učiteľ matematiky musí mať svoju nemalú zásobu príťažlivých netradičných úloh a vtipných riešení, hromadu zábavných logických

hier a atraktívnych dôkazov, podnetných paradoxov i zaujímavých matematických postrehov. Pri vhodnej príležitosti ich má pútavo podať a vhodne motivačne uplatniť. Profesor P. Hilton o tom napísal: „Zábavnosť vyučovania nielenže nie je v rozpore s jeho užitočnosťou, ale práve naopak, je absolútnou, základnou podmienkou pre to, aby vyučovanie ovlivnilo život budúceho dospelého človeka. Z matematiky môže vzísť iba dobro, ak bude jej štúdium spojené so zábavou, s voľnou hrou predstavivosti a schopnosti pre fantáziu. Túžba riešiť problémy je hnacou silou pre rozvoj matematiky a tým aj hnacou silou pre pochopenie a osvojenie si matematiky vo vyučovanom procese.“

Výzva

Sme učiteľmi matematiky aj preto, aby sme urobili z matematiky duchovný zážitok prístupný pre väčšinu študentov. Aby se v nich prebudil záujem o odbor, ktorý je výzbrojou pre vedecko-technický svet a zároveň poskytuje aj filozoficko-logickú pomôcku myšlienkových úvah. Kto iný ako učiteľ matematiky, by mal nadchnúť študentov pre matematickú krásu a pravdu? Osobný vplyv a didakticko-motivačné umenie učiteľa matematiky je často dôležitejšie ako osnovy a učebnice. Je našou povinnosťou odvážnejšie ukazovať matematický spôsob myslenia, zodpovednejšie presadzovať zásady matematickej kultúry, s väčším dôrazom aktivizovať matematické predpoklady našich žiakov.

Etologické pojetí předmětu mateřský jazyk

Simeon Romportl

Asocianismus sedmdesátých let minulého století přerušil konsistentní vývoj jazykovědy tím, že přenesl zájem z národních atributů jazyka na problematiku individuálního řečového aktu. Tím ve svých důsledcích abstrahoval jazyk od historie. 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 jen jako abstraktní nauka o kódu a nemá co říci didaktice mateřského jazyka. Teoretické studie k otázkám didaktiky mateřského jazyka mají spíše ráz okrajový, protože nemohou čerpat ze základního fondu současné jazykovědy.

Řešení této situace, která je de facto krizí jazykovědy i didaktiky jazyka, vidím v extrapolaci mezi současným stavem těch disciplín blízkých jazykově-

dě, které obdobnou deformací nebyly postiženy nebo už takovou deformací 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), která je de facto součástí biologie. Spolu s ní považuje za základní modus existence svých objektů *vývoj*. Ze stejného důvodu se vědomě mezi biologické disciplíny řadila jazykověda 60. let 19. stol., která už tehdy ve vývoji spatřovala základní společnou vlastnost jazyků a živých organismů.

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 zvířat (zenit darwinismu) byla zasažena vlnou úzkého experimentování s individuí (reflexologie, behaviorismus aj.). Posléze, ve třetí fázi (příbl. od 20. let našeho stol.), už rezignuje na explikaci chování morfologií a histologií substrátu i jeho funkční strukturou a zaměřuje se na chování samo, a to v neširších souvislostech ekologických a sociologických, respektujíc především jeho genezi. 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.

Etologie hierarchizuje subjekty chování i chování samo, podává typologii ucelených figur chování. Za typ, jenž je heuristicky nejvýznamnější pro pochopení ontogeneze jazyka, nutno považovat *obligátní edukaci*. 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 populaci, a pro každou dovednost. Dovednosti získané 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.

Extrapolací mezi etologií (také současnými evolučními teoriemi) a jazykovědou 60. let minulého stol. (po odečtení paralaxy mezi etologií a jazykovědou) se snažím zkonstruovat představu jazykovědy v takové podobě, jakou by mohla mít, kdyby nebylo v sedmdesátých letech minulého století došlo k násilnému přerušení její tradice. Žádná jiná koncepce jazykovědy se mně nejeví tak přiměřená teoretickým potřebám didaktiky mateřského jazyka jako kategorie etologické a koncipování, propracovávání a aplikování

jazykovědy jako etologické subdisciplíny. Proto jsem pracovníkům oddělení českého jazyka katedry bohemistiky předložil projekt představující návrh na zaměření oddělení na uvedenou problematiku. Předběžně si představuji, že by se tato orientace měla uskutečnit ve třech fázích: 1. Fáze studia a seznamování s předními představiteli oboru. 2. Etologická reinterpretace velkých jazykovědných teoretiků. 3. Vlastní výzkumné zaměření vycházející ze získaných teoretických předpokladů.

Další návrhy pro lepší přípravu učitelů

1. Psychologický výzkum i pedagogická praxe si uvědomuje problém *hrubosti* a cynismu mladé generace. Veškeré počínání nesené modem *hrubosti* má svůj souběh v hrubém vyjadřování. Stane-li se *hrubost* základním modem duševní aktivity, pak se *hrubost ve vyjadřování* stává jejím integrálním fenoménem. Tím je ovšem dána také *oborová příslušnost jazykovědy* k profesionálnímu vedení boje s tímto zlem.

Hrubost má expresi ve všech rovinách jazykové struktury, přičemž se v každé z nich projevuje jinými specifickými rysy. Nejpatrnější je zřejmě v rovině lexikální a v rovině *fonetické*, zde však je vektorově i skalárně tak složitá a mnohotvárná, že její definování vyžaduje hlubokou analýzu, zpravidla nejen poslechovou, ale taky instrumentální. Na druhé straně je však právě sféra *fonetická* nejučinnějším a nejširším vstupním kanálem pro pedagogickou *intervenci*, protože je bezprostředním modelovacím materiálem pro obsahy všech psychických mohutností. To platí zvláště o intonaci. Z uvedeného mj. vyplývá nutnost znásobené péče zvláště v této sféře.

Otevřením tohoto problému a pokusem o jeho řešení by mohla speciálně naše fakulta přispět *k pozvednutí* úrovně výchovy *celé mladé generace* — v konečném efektu samozřejmě v rovině praktické.

2. Jako *fonetik* komplexně seznámený (shodou okolností i z vlastní rodiny) s průběhem a výsledky školské reformy z roku 1976 považuji dále za svou profesionální i lidskou povinnost co nejdůrazněji upozornit na závažnou skutečnost týkající se bezprostředně *všech posluchačů* naší fakulty: Reálná *absence* kvalifikované praktické výuky *zpěvu* v naší koncepci, zavedené v roce 1976, způsobila, že také většina posluchačů naší fakulty, počínajíc *ročníkem 1970*, nemá *posazený hlas* a nedovede s ním zacházet jako s prioritním a nenahraditelným *nástrojem pedagogické kariéry*, pro kterou je fakulta připravuje. Je to situace, se kterou se pedagogické školství dříve nemohlo setkat, a tudíž ji ani nemuselo

řešit v univerzálním měřítku. Je *povinností* fakulty vůči *zdraví svých absolventů* býti jim v tomto směru nápomocnou.

Svou rozsáhlostí je problém bezprecedenční a vymyká se také ze sféry působnosti katedry specializované na hudební výchovu. Otázky hlasové diagnostiky a techniky posazení hlasu jsou také *vyňaty* z kompetence *jazykovědce* a spadají do sféry *medicinské* prevence.

Z obou zásadních důvodů, o nichž referuji v této zprávě, *revokuji* starší návrh vzešlý z naší katedry, aby byl při katedře bohemistiky zřízen kabinet hlasové výchovy obsazený foniatrem, popř. aby bylo aspoň pro začátek zajištěno *externí působení foniatra*. Tento požadavek je oprávněný i za normálních okolností, za okolností stávajících však jeho uskutečnění považuji za nevyhnutelné, a to v co nejkratší době (měl by se promítnout už do výukového programu pro *příští školní rok* — s momentálním důrazem na *odcházející* ročník). Foniatr by byl vytížen ve třech sférách: 1) výzkumné (viz projekt z prosince 1991), 2) přednáškové, 3) ve sféře individuální *hlasové a ortoepické* výchovy. Pokud jde o poslední bod, měla by se péče foniatra vztahovat nejen na studenty bohemistiky a oboru národní škola, ale pokud možno i posluchače ostatních oborů.

Věřím, že vedení katedry i fakulty zváží tento návrh s náležitým přihlédnutím k naléhavosti jeho uskutečnění.

Předpoklady pro studium a jejich utváření

Hana Kořínková-Zárubová

These:

A: Předpoklady

- a) v dnešním pojetí
(ztotožňují se s požadavky k přijímacím zkouškám);
- b) v budoucnosti (blízké)
(získané zkušenosti z dlouholeté pedagogické práce)

B: Studijní předpoklady

- a) získané vědomosti a dovednosti — znalosti a jejich pochopení a uplatnění;

- b) rozvinuté schopnosti (např. úsudek, logické myšlení, početní zběhlost, představivost, analýza i syntéza, tvořivost, odhadování výsledků řešení, schopnost interpretace apod.)

C: Kritéria pro metodiku výuky

S efektivní fixací znalostí racionálně rozvíjet schopnosti

D: Přehodnocení koncepce výuky matematiky

Nutné trendy ve výuce matematiky

(Redukce objemu a rozsahu, zběhlost numerického počítání, řešení grafické interpretace; posílení po stránce didaktické, psychologické, motivační; geometricky názorný výklad před logickou abstrakcí, odstranění samoučelného formalismu, vytváření předpokladů pro následné využití výpočetní techniky a rozumné využívání početní podpory ve smyslu audiovizuálním i didaktickém apod.)

E: Porovnání našich osnov se světovým trendem

F: Realistické pojetí vyučování matematice

(Řešení daného problému vlastní metodou. Učitel v interakci student-žák. Studentům a žákům dát možnost vytváření vlastního řešení a diskutovat konstruktivně o daném problému, srovnávání řešení ostatních a vybírat z nich to nejefektivnější, soutěživost mezi studenty a žáky, učitel by měl jen kontrolovat a usměrňovat jejich postup a nedávat jim předpis, jak problém řešit).

Ze současného stavu výuky matematiky na středních školách stále přetrvávají dlouhodobé příčiny neúspěchu počátečního (vyučování) studia na vysokých školách.

Jsou to:

1. Nedostatek logického myšlení a úsudku, především při řešení problémových úloh a s tím souvisí i analýza problému a použití vhodné metody k jeho řešení.
2. Nedostatek prostorové představivosti a špatný grafický projev.
3. Malá zběhlost v numerickém počítání.
4. Nedostatečné vyjadřovací a formulační schopnosti a s tím souvisí malá schopnost syntézy a diferenciací učební látky na podstatné a nepodstatné věci.
5. Přestože jsou studenti i žáci seznamováni s poměrně dobrou informovaností o použití matematického aparátu, nedovedou vhodně je používat.

Na základě dlouhodobých zkušeností u nás i ze zahraničí některá negativa nejsou jenom v matematice, ale i v ostatních předmětech. Domnívám se, že příčiny tohoto neúspěchu z daného výčtu charakteristiky současného stavu tkví v podstatě v „zafixování“ znalostí a nedostatečném rozvinutí schopností.

Jsem toho názoru, že Základy aritmetiky, algebry, geometrie ponechat asi v tom rozsahu jako se probírá. U prostorové geometrie je vhodné modelování grafu funkce i dvou proměnných. Vektorové pojetí se mi jeví diskutabilním, zvláště v dnešním zpracování neodpovídá resp. není nejvhodnější. Elementární matematická logika jen pro účely vyjadřování a formulací. Kvantifikované výroky a tabulky pravděpodobností — pravdivostních hodnot složených výroků jsou nadbytečné podle mého soudu.

Naproti tomu — tematické celky Funkce a Řešení rovnic i nerovnic jsou bezpodmínečně nutné, především důkladná znalost elementárních funkcí a i pochopení funkce jako modelu funkčních závislostí. U řešení rovnic i nerovnic je nutná geometrická interpretace i nalezení přibližného řešení u nelineárních funkcí geometricky. Kombinatorika v běžném rozsahu. Důležitým tematickým celkem jsou Základy konstruktivní geometrie a promítání, jejímž cílem by měla být jistota v prostorové představivosti a schopnosti náčrtků běžných prostorových situací. Z vyšší matematiky — Infinitesimální počet je velmi problematický. Pojem limity a konvergence je značně obtížný a u většiny středoškoláků se nedosáhne pochopení, nehledě k tomu, že celý tematický celek je podrobně probírán v 1. semestru a nepředpokládá se předběžná jeho znalost. Spíše pro praktické využití v příbuzných předmětech, zvláště ve fyzice, znalost vzorců pro derivace a výpočet integrálů.

Naproti tomu je bezpodmínečně nutné rozvíjení schopností jako úsudku, logického myšlení, výcvik v rychlosti a postřehu i odhadu výsledku řešení, v početní zručnosti, představivosti, analýze tvořivosti, modelování, schopnost interpretace, orientace při řešení v problémových situacích, adaptivity apod. Mělo by se používat takových metod, které současně s efektivní fixací znalostí racionálně rozvíjejí potřebné schopnosti. Při rozvinutí schopností lze pak snadno dosáhnout fixace znalostí, nikoliv však obráceně. I takový je celosvětový trend!

Pokud vycházíme z té premisy, že střední školy připravují do života v tom smyslu, že vytvářejí předpoklady pro další studium — ve smyslu celoživotního vzdělávání diferencovaně podle vloh studentů — žáků všech oborů lidské činnosti, ze které vznikly jednotlivé studijní předměty, lze tomu vyhovět vytvořením minimálního racionálního obsahového jádra všech předmětů, včetně matematiky. Ta však má specifické postavení ve své integrační síle vytváření schopností univerzálního charakteru.

Pro tvorbu osnov a i metodiku matematiky na středních školách bych proto na základě dlouhodobých pedagogických zkušeností doporučovala:

1. Redukci učební látky nutné k fixaci znalostí.
2. „Přehodnocení“ místa výpočetní techniky a použití hromadných sdělovacích prostředků včetně audiovizuálních.
3. Změnu v metodice výuky matematiky a to v tom smyslu:
 - a) kladení důrazu na řešení problémových úloh včetně intuitivní hypotézy řešení a jeho odhadu;
 - b) vedení k zběhlosti v rutinních výpočtech;
 - c) ve schopnosti — přirozenými prostředky — vytvářet formulace, matematické vyjadřování interpretovat — přibližovat k praktickému využití pro praxi — pro život;
 - d) k důslednému a vědomému vedení studentů i žáků k tomu, aby dokázali identifikovat podstatné od méně podstatného;
 - e) respektování rozumné míry abstrakce a v tom je právě tak „mistrovství“ učitelovy činnosti;
 - f) v rozumné míře a velmi uvážlivě využívat didaktické a audiovizuální techniky;
 - g) výjimečně používat techniky, která pracuje s intenzivními světelnými zdroji;
 - h) v používání výpočetní techniky výhradně jako následného výpočetního prostředku po analytické fázi;
 - ch) zcela se vystříhat používání výpočetní techniky, včetně kalkulátorů, pokud není student — žák schopen vyhodnotit výsledky;
 - i) využívat výpočetní techniku jako didaktického a audiovizuálního prostředku jako např. při modelování, kreslení funkcí, ploch, provádět odhady řešení, pohybu ploch v prostoru a zcela podporovat pochopení pojmů názornými pomůckami apod.

Výuka matematiky na základní škole

(u nás v porovnání se světem)

Použitá literatura:

1. Učební osnovy ZŠ (1.–4. r. a 5.–8. r.) Praha, FORTUNA 1991
2. Howson, G.: National Curricula in Mathematics: England, The Mathematical Association 1991
3. Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway. The Ministry of Education and Research 1990

V současné době se velmi diskutuje o změně našeho systému školství. Jsou řešeny otázky, zda má být jeden centrální systém, zda mají být učební osnovy či ne a jak a na kolik je změnit, zda používat jednotné učební osnovy a jednotné učebnice apod.

Téměř ve všech zemích nejsou učební osnovy striktně dány a nejsou dělené podle ročníků, ale vzhledem k průměrnému věku žáka, kdy je poprvé seznámen se zaváděným pojmem — tématem, ať jde o Belgii, Dánsko, Francii, Německo, Řecko, Itálii, Japonsko, Lucembursko, Maďarsko, Irsko, Anglii (viz. kniha 2). Zároveň je nutné podotknout, že ne vždy stejná „hloubka“ je u probírané učební látky.

Naše učební osnovy jsou stanoveny pro všechny žáky event. s rozšířenou výukou některých předmětů; jinde se vztahují vždy k průměrnému žákovi, takže nadaný žák může být při stejném věku o úroveň výše než méně nadaný. Ve většině zemí je tomu stejně se začátkem školní docházky jako u nás — tudíž v šesti letech; výjimku tvoří Dánsko a Norsko a to od pěti let.

Ze stručného přehledu učební látky probírané v současné době na základní škole u nás — zhruba odpovídá resp. je v souladu s trendem v jiných zemích. Zvláště podle modusu intervalu — většina zemí u jednotlivých tematických celků neuvádí průměrný věk, ale jisté věkové rozpětí — proto ten modus (nejčastější hodnotu z počátečních hodnot intervalů věkového rozpětí a z koncových hodnot). Větší rozdíly směrem do vyšší věkové úrovně jsou v geometrii, kde jde hlavně o počítání obsahu čtverce vzorcem, konstrukci trojúhelníka, Pythagorovu větu, Thaletovou kružnici, počítání objemu a povrchu těles, z algebry a aritmetiky jsou to operace se zápornými čísly, druhá odmocnina, soustava dvou lineárních rovnic se dvěma neznámými a lineární funkce, naopak, dříve než u nás ze statistického hlediska se však nejedná o významný rozdíl, jsou zaváděny znaky dělitelnosti, rovnost zlomků, pojem rovnostranného a rovnoramenného trojúhelníka a jednotky objemu. Objevují se však i učební látky, které se u nás probírají vlastně až na třetím stupni. Jedná se především o Základy pravděpodobnosti a statistiky, zavedení sběru a zjednodušování dat, výpočet průměru, četnosti, mediánu, modusu, diagramů i kreslení grafů apod. Je také učební látka, která není v našich osnovách explicitně vyjádřena, je to např. rodinný rozpočet, národní ekonomika, pojem slevy, rozpočet domácnosti, půjčky, úroky, zisk, úspory, daně, sociální zabezpečení, důchod, cizí měny a jejich přepočty, tudíž záležitosti zaměřené značně prakticky. To v našich osnovách chybí, a proto se některým lidem jeví, že v matematice jde o počítání pro počítání, nevidí praktickou stránku věcí. Žák by měl vždy vědět, proč se určitý pojem učí a kde se s ním setká v životě.

Závěrem chci upozornit na tu skutečnost, že „Čas pro výuku matema-

tiky — jako však ostatních předmětů je nejen vymezen, ale i omezen“. Již podle zásady učitele národů J. A. Komenského: „Je-li čas omezen, učit jen, čeho je nejvíce zapotřebí; a učit jen tolik, co je schopen student – žák zvládnout“! Jakých pedagogických resp. didaktických postupů použít, aby výuka byla efektivní a racionální, je právě věcí samotných učitelů — matematiky. Bohužel, stále ještě tomu tak není zcela. Nelze vždy vše, co se osvědčilo dříve „odsoudit“ k zániku, ale je zapotřebí, naopak, toho vhodně využít. Je známá ta skutečnost, že vždy se lépe kritizuje než daří tvůrčím způsobem upravit, využít zkušeností dříve získaných. Naše školství mělo vždy dobrou tradici a mnozí nám ji záviděli. Nelze však vždy, co je v jiných zemích i co se třeba tam osvědčilo, „slepě“ využívat u nás. Každá země má své specifika. Proto osobnost učitele je tak význačná, významná a nezastupitelná. Toho bychom si měli být vědomi na všech typech a druzích škol i na místech, která mají co říci k Řízení našeho školství, myslím tím různá pedagogická pracoviště, Společnosti, ústavy, školské úřady či samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělesné výchovy.

Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách

Vlastimil Švec

Tendence rozvoje vysokého školství jsou výzvou pro odborné pedagogy i vysokoškolské učitele, aby se zamýšleli nad aktuálními problémy výchovně vzdělávacího procesu na těchto školách i nad jejich řešením. Považujeme proto za žádoucí pokusit se vymežit základní problémy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách, odvozované z hlavních tendencí rozvoje vysokého školství v zahraničí a u nás. Opíráme se o koncepční studie (4) a (16), obecnější prognostickou práci (7) a o publikované analýzy tendencí rozvoje vysokého školství (3), (8). Problémy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách jsme uspořádali do několika oblastí.

Projektování cílů a obsahu vysokoškolského vzdělání

Projektování cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání v jednotlivých formách studia na vysoké škole je podmíněno zejména těmito tendencemi:

- diverzifikovanými potřebami praxe, tj. společenskou objednávkou,
- novými výsledky vědeckého poznání v příslušných oborech a požadavkem na jejich projekci do obsahů vzdělání (rychlý vývoj poznávání,

- odklon od akumulace poznatků k osvojení metod získávání poznatků),
- diverzifikovanými typy (druhy, formami) studia na vysokých školách (bakalářské, magisterské, inženýrské, doktorandské studium, „postgraduální“ kursy, další formy vzdělávání, včetně rekvalifikačního vzdělávání).

V důsledku toho lze předpokládat:

- diverzifikaci cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání,
- inovaci stávajících předmětů, vznik nových předmětů, důraz na předměty interdisciplinární povahy,
- důraz na „činnostní“ (dovednostní) pojetí obsahu vysokoškolského vzdělání (na obecnější dovednosti, zejména metodologické povahy).

K základním problémům, které je žádoucí v této oblasti řešit, patří metodologické otázky projektování cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání. Jedním z metodologických přístupů k tomuto projektování je modelování činnosti odborníka s vysokoškolským vzděláním, z něhož se odvozuje model přípravy tohoto odborníka.

Obecnější informace o projektování vzdělání jsou uvedeny v monografii (1). Náměty k projektování vysokoškolského vzdělání jsou např. předmětem studie (10).

Je patrné, že projektování vysokoškolského vzdělání (tj. jeho cílů a obsahů) představuje komplexnější problém a budou se na něm podílet odborníci z praxe, vědeckopedagogičtí pracovníci kateder na vysokých školách i odborní pedagogové, psychologové, popř. i sociologové a odborníci na teorii řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Z moderních trendů rozvoje kurikula na vysokých školách vyplývá, že dochází ke změnám v pojetí cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání, které lze charakterizovat těmito základními rysy (viz obecnější studii [17]):

- důrazem na osobnostně rozvojové potřeby a osobní zkušenosti studentů,
- komplexností, celistvostí a prioritou integrálních cílů rozvoje osobnosti studentů (v oblasti poznávací, motivační, autoregulační), které plní koordinující funkci při vymezení předmětové specifiky,
- respektováním individuálních rozdílů v osobnosti i potřebách studentů,
- rozlišením určitých závazných standardů učiva a zvýšením pluralitnosti nabídky ve volitelné části studijních programů,

- menší závazností a zejména detailností studijních programů a s tím související podporou autonomie učitelů.

Cíle a obsahy vzdělání budou stále více zaměřovány na budoucnost a na metodologické dovednosti studentů. Na významu proto nabývají v obsahu vzdělání metody osvojování poznatků, neboť „dnešní obsahy již nebudou užitečné či alespoň budou překonané, ale získané nástroje budou nezbytné pro vytváření nových poznatků a nových obsahů“ (15).

Aktivizující formy a metody

Rozvoj aktivizujících forem a metod výuky a studia na vysoké škole je podmíněn těmito tendencemi:

- osvojováním dovedností aktivními tvůrčími činnostmi studentů,
- snižováním rozsahu přímých forem výuky ve prospěch individuální a skupinové studijní činnosti,
- „urychlováním“ poznávání studentů a jeho racionalizací,
- požadavkem na zvládnutí obecnějších metod poznávání (metodologie) a metod sebevzdělávání,
- přiblížením vzdělávání (jeho metod) metodám vědeckého poznávání,
- respektováním individuálních rysů (předností, ale i individuálních možností) studentů.

V důsledku toho:

- vzniká požadavek na takové formy a metody — diverzifikované podle typů, druhů (resp. i stupňů) vysokoškolského vzdělávání — které by rozvíjely individualitu, tvořivost a profesní dovednosti studentů,
- bude docházet k inovaci stávajících forem, ale i metod a zavádění nových metod a forem v jednotlivých typech (stupních) studia,
- lze předpokládat širší využití výpočetních prostředků, didaktické techniky a nových informačních technologií k podpoře poznávání studentů, osvojování učiva a racionalizaci učení.

Objevuje se proto potřeba řešit tyto základní problémy:

- a) Rozvoj aktivizujících forem a metod výuky (v jednotlivých typech studia, oborech, resp. i předmětech), které ve větší míře než dosud umožňují rozvíjet profesní dovednosti a tvořivost studentů.
- b) Rozvoj individuální a skupinové činnosti studentů.
- c) Podpora aktivizujících forem a metod studia výpočetními prostředky, didaktickou technikou a moderními informačními technologiemi.

Lze předpokládat rozvíjení takových forem studia, které budou vyžadovat větší samostatnost i tvůrčí invenci studentů a rozvoj jejich dovedností. Rozsah i metodické pojetí těchto forem bude závislé na typu studia a tedy i odpovídajících naprojektovaných cílech a obsahích vzdělání.

Také škála výukových metod, jak jsme již naznačili, bude diverzifikována podle druhů studia, charakteru výchovně vzdělávacích cílů a obsahů i úrovně studentů.

Aktivizující výukové metody je žádoucí orientovat tak, aby učily studenty samostatně získávat poznatky z různých zdrojů (zejména s využitím adekvátních vědeckých metod), identifikovat a řešit problémy (často interdisciplinárního charakteru) a aby je podněcovaly k sebevzdělávání a autoregulaci studijní činnosti. V pedagogické praxi bude proto žádoucí uplatňovat a experimentálně ověřovat zejména metody diskusní, situační, inscenační a didaktické hry (především v rámci rozvoje předmětových a oborových didaktik).

Lze předpokládat další rozšiřování forem individuální a skupinové činnosti studentů a jejich zapojování do vědeckovýzkumné činnosti. To však bude vyžadovat uplatňování a skupinové činnosti studentů a jejich zapojování do vědeckovýzkumné činnosti. To však bude vyžadovat uplatňování moderních informačních technologií a širší využívání výpočetních prostředků a didaktické techniky.

Studenti — aktivní subjekty výchovně vzdělávacího procesu

Problémy v této oblasti jsou podmíněny těmito tendencemi:

- doceněním a podporou úlohy studenta jako tvůrčího subjektu, schopného aplikovat osvojené poznání v praxi a vnitřně motivovaného se sebevzdělávat,
- požadavkem na poznání a rozvoj individuálních dispozic (schopností, možností) studentů,
- akademickými svobodami studentů v podmínkách vysoké školy (na jedné straně určitá možnost volby vzdělávacích obsahů a do určité míry i cest jejich osvojení — na druhé straně větší odpovědnost za výsledky studijní činnosti),
- zvyšujícím se důrazem na kvalitu studijní činnosti studentů.

V důsledku toho vzniká:

- požadavek poznávat takové individuální rysy osobnosti studentů, které podmiňují jejich studijní úspěšnost a tedy i efektivnost výchovně vzdělávacího procesu,

- potřeba podněcovat a rozvíjet individuální rysy osobnosti studentů, jejich tvořivost a schopnosti (i dovednosti) se sebevzdělávat (zejména aktivizujícími formami a metodami).

Naznačené tendence vedou k formulaci těchto dílčích problémů:

- a) Studentovo pojetí učiva jako významná determinanta individualizace studia.
- b) Diagnostika, autodiagnostika a rozvíjení studijního stylu studentů daného oboru (tedy nejen s přihlédnutím k individualitě studenta — jak se dosud často studijní styl chápe — ale i s respektováním specifických daného oboru, jeho metodologie).
- c) Rozvoj učebních strategií studentů s přihlédnutím k jejich pojetí učiva, učení (studijního stylu) a metodologii studovaného oboru.
- d) Autoregulace osobnosti studentů ve výchovně vzdělávacím procesu (s využitím specifických forem a metod vzdělávání aktivizujících studenty k sebepoznávání, sebezdokonalování a tedy i k sebevzdělávání a efektivnímu samostatnému studiu).

Z vymezených problémů vyplývá, že bude potřebné zaměřit se na ty stránky osobnosti studentů, které úzce souvisí s úspěšností jejich učení a studia. Jedním z důležitých předpokladů efektivní komunikace učitele se studenty je poznání studentova pojetí učiva. Jde o souhrn subjektivních poznatků, názorů, představ, postojů, emocí a očekávání studentů, které se vztahují k osvojovanému učivu (9). Pokud tyto vstupní představy a poznatky i názory studentů nebereme v úvahu, zůstává učitelem objasňovaná vědecká koncepce daného učiva často bez studentovy smysluplné odezvy.

Podobně je žádoucí reflektovat problematiku studijního stylu studentů. V zahraničí je výzkum studijních stylů studentů poměrně široce rozvinutý, u nás se těmito otázkami zabývá výzkumně doc. J. Mareš z lékařské fakulty v Hradci Králové. Dosud však v těchto výzkumech bylo věnováno poměrně málo pozornosti ovlivňování studijního stylu studentů v závislosti na charakteru osvojovaného oboru a jeho metodologii. Proto tuto problematiku považujeme za účelnou řešit.

S uvedeným problémem úzce souvisí problematika rozvíjení učebních strategií studentů a efektivních způsobů osvojování poznatků i racionálních metod řešení problémů, a to v jednotlivých formách studia. Lze předpokládat, že učební strategie budou rozvíjet aktivizující formy a metody výuky, uplatňované v závislosti na poznávaných individuálních charakteristikách studentů.

Nastíněné problémy vyúsťují v komplexnější problém, jímž je autoregulace osobnosti studentů. Autoregulace osobnosti, resp. v užším smyslu slova studijní činnosti studentů, obvykle zahrnuje sebepoznání a sebehodnocení této dosavadní činnosti (autodiagnostiku studijního stylu, vlastního pojetí učiva apod.), její projektování a vlastní zdokonalování (5).

Řešení uvedených problémů však předpokládá, že student bude skutečně aktivním subjektem výchovně vzdělávacího procesu. Výzkumy některých autorů totiž naznačují, že tomu tak ve všech oblastech studia na vysoké škole ještě není (2), (11).

Vysokoškolští učitelé

Rozvíjení problematiky rozvoje osobnosti vysokoškolských učitelů je podmíněno zejména těmito tendencemi:

- vzrůstajícími požadavky na kvalitní výběr jednotlivých kategorií učitelů a na jejich kvalifikační růst,
- realizací akademických svobod učitele (do určité míry volba vzdělávacích obsahů, preference učiva v daném předmětu, podíl na projektování vzdělání, volba výukových metod apod. a zároveň odpovědnost za svoji pedagogickou i odbornou činnost),
- spojováním (těsnějším než dosud) odborné činnosti (resp. jejích výsledků) učitele s výchovně vzdělávacím působením na studenty,
- důrazem na kvalitu nejenom odborné, ale i pedagogické činnosti učitele.

V důsledku toho vystupuje do popředí:

- objektivní potřeba specifikovat požadavky na odbornou a pedagogicko-psychologickou kvalifikaci jednotlivých kategorií učitelů a důsledněji je vyžadovat (při konkursech, sebehodnoceních a hodnoceních, akreditacích, habilitačním řízení apod.),
- podporování sebevzdělávání a růstu kvalifikace učitelů,
- nabídka organizovaných aktivit podporujících sebevzdělávání učitelů s respektováním jejich individuality (schopností, potřeb, možností).

Za účelné považujeme v oblasti pedagogicko-psychologické řešit tyto dílčí problémy:

- a) Diagnostika a autodiagnostika učitelova pojetí výuky (jeho individuální koncepce výuky předmětu) a učitelovy vyučovací strategie — viz např. (6), (14).

- b) Rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů na základě této diagnostiky a autodiagnostiky a v souladu s požadavky na pedagogicko-psychologickou kvalifikaci jednotlivých kategorií učitelů prostřednictvím pedagogicko-psychologického sebevzdělávání podporovaného organizovanými aktivitami (jejich nabídkou) — viz podrobněji práce (12), (13).

Evaluace

Řešení problematiky evaluace (sebehodnocení a hodnocení) v podmínkách vysoké školy je podmíněno především těmito tendencemi:

- akademickými svobodami na vysokých školách — určitou „svobodou“ rozhodování fakult a kateder i jednotlivých lidských subjektů (řídících pracovníků, učitelů, studentů), ale i jejich větší odpovědností za důsledky svých rozhodnutí a za výsledky své činnosti,
- uplatňováním participativního řízení — nejenom hodnocení shora dolů, ale i hodnocení sebe navzájem, včetně uplatňování studentského hodnocení výuky,
- spojováním sebehodnocení s hodnocením,
- požadavkem a potřebou srovnatelnosti výsledků vysokých škol,
- důrazem na kvalitu činnosti vysokých škol, řídicích pracovníků a učitelů.

Z těchto tendencí vyplývá potřeba zpracovat metodiku sebehodnocení a hodnocení činnosti (výsledků, ale i předpokladů) učitelů, řídicích pracovníků, kateder, fakult a vysokých škol s využitím dostupných, modifikovaných, popř. i nově vyvinutých technik sebehodnocení a hodnocení.

Je zřejmé, že evaluace se týká hodnocení všech prvků výchovně vzdělávacího procesu — projektů vzdělání, uplatňovaných výukových forem a metod, včetně efektivnosti využívání výpočetních prostředků a didaktické techniky, kvality učebních textů a pomůcek, studijní činnosti studentů, odborné i pedagogické činnosti učitelů aj. Jejím základem je sebehodnocení k získání sebeobrazu vlastní činnosti vysoké školy, fakulty, katedry, učitelů i řídicích pracovníků s cílem tuto činnost zdokonalit.

Výzkum výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách

Výzkum výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách je podmíněn těmito tendencemi:

- potřebou orientovat výzkum výchovně vzdělávacího procesu na problémy nastíněné v tomto článku,
- požadavkem na zkvalitňování stávající metodologie výzkumů výchovně vzdělávacího procesu a na rozvoj metodologie výzkumu v článku vymezených problémů,
- potřebou evaluace účinnosti výzkumů výchovně vzdělávacího procesu, zejména hodnocením účinnosti využití výsledků těchto výzkumů v pedagogické praxi vysokých škol.

V důsledku toho je žádoucí:

- zvládnout, resp. zkvalitnit stávající (dostupnou) metodologii výzkumu výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách,
- rozvíjet při řešení naznačených problémů metodologii výzkumu výchovně vzdělávacího procesu v nových podmínkách činnosti vysokých škol s využitím našich i mezinárodních zkušeností.

Předpokládá se důsledné informační zabezpečení výzkumu výchovně vzdělávacího procesu s využitím dostupných našich a zahraničních pramenů.

Na výzkumy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách je žádoucí připravovat nejenom odborníky-profesionály-pedagogy a psychology, ale také učitele. Ti se totiž budou na přípravě a realizaci výzkumu podílet zejména v rámci rozvoje předmětových a oborových didaktik. Problematika metodologie výzkumu výchovně vzdělávacího procesu v nových podmínkách činnosti vysokých škol se stává též důležitou součástí pedagogicko-psychologického sebevzdělávání učitelů i organizovaných pedagogicko-psychologických aktivit podporujících toto sebevzdělávání.

Literatura

- [1] Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava, Amosium 1992
- [2] Čermáková, Z. — Holda, K.: *Studenti vysokých škol roku 1991*. *Alma mater*, 2, 1991/92, č. 2, s. 60–71.
- [3] Čerych, L.: *Tendence vývoje vysokého školství v západní Evropě*. *Alma mater*, 1, 1990/91, č. 1, s. 11–24.
- [4] Čerych, L. aj.: *Zpráva expertů OECD o situaci a problémech československého vysokého školství*. Praha, Centrum pro studium vysokého školství 1992.
- [5] Helus, Z.: *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k zá-kům*. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 1, s. 27–38.
- [6] Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha, SPN 1988.
- [7] King, A. — Schneider, B.: *První globální revoluce. Svět na prahu nového tisíciletí*. Bratislava, Bradlo 1991.

- [8] Kotásek, J.: O stavu a perspektivách západoevropského a severoamerického vysokého školství. *Vysoká škola*, 38, 1989/90, č. 7, s. 320–328, č. 8, s. 361–369.
- [9] Mareš, J. — Ouhrabka, M.: Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 83–94.
- [10] Smirnova, J. E. (Red): Modelirovanije dejatelnosti specialista na osnove kompleksnogo issledovanija. Leningrad, Izd. Leningradskogo universiteta 1984.
- [11] Švec, V.: Hlavní poznatky a doporučení z průzkumu mínění absolventů VA. *Sborník VA, řada D*, 1992, č. 1, s. 41–48.
- [12] Švec, V.: Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. *Pedagogická revue*, 44, 1992, č. 6, s. 401–412.
- [13] Švec, V.: Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? *Pedagogická orientace* 1992, č. 4, s. 74–76.
- [14] Švec, V.: Zkušenosti se zjišťováním a ovlivňováním pojetí výuky u vysokoškolských učitelů. In: *Sborník referátů ze 3. celostátního semináře o pedagogické interakci a komunikaci. Hradec Králové, Vysoká pedagogická škola 1993.*
- [15] Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit? Praha, Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty UK 1991.*
- [16] Vlček, J. aj.: *Návrh tezí koncepce vysokých škol v České republice pro období 1992–1997. Praha, Odbor vysokých škol MŠMT ČR 1992.*
- [17] Walterová, E.: Trendy a inovace v teorii a tvorbě kurikula. In: Průcha, J. (Ed): *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu. Praha, Ústav pedagogických a psychologických výzkumů na pedagogické fakultě UK 1992, s. 45–56.*

Dvoustranný pedagogický systém

Jan Zlatník

Vycházím z myšlenky (která na konferenci obrátila pozornost k vnitřním, podstatným stránkám reformy), že obroda školy musí spočívat v obrodě myšlení.

Prosím, začněme s obrodou myšlení přímo ve třídě: učitel do obsahu vyučování jednoho tématu (teorie) průběžně zařazuje myšlenková jádra, praktické zkratky (ideje) souvisejících témat. Tím zároveň se specifickými poznatky vytváří orientační přehled. Mezi teoriemi a idejemi se snaží udržovat rovnováhu (je to rovnováha mezi rozvíjenými a zkracovanými poznatky), která vede k rovnoměrnému rozvoji protikladných stránek myšlení disjunktivního a spojitého (pojmového a obrazného, teoretického a empirického, analytického a syntetického, deduktivního a indukativního, krátkodobého a dlouhodobého, blízkého a vzdáleného apod.). Žák se učí spojovat teoriemi

rozdělené stránky pojmů a překonávat jejich formální omezenost, spojovat učivo jednoho tématu s učivem jiných témat a oborů, učí se myslet i na okolí a na budoucnost, učí se úkoly a řešené problémy navzájem spojovat, nacházet v učivu jeho hlubší smysl atd.

Pedagogický systém (tzv. dvoustranný), který takové počínání zajišťuje (a jeho důsledkem je rovnoměrný rozvoj myšlení jako celku), zakládám na principu záměrného zvýrazňování a překonávání myšlenkových a pojmových protikladů, tzv. principu dvoustrannosti. Jádrem praktické realizace dvoustranného systému je strukturování obsahu vzdělávání do protikladů jedné teorie a množství rozmanitých vývojových a souvislostních idejí.

Navrhovaný systém není v naší pedagogice ničím cizorodým. Naopak, naši učitelé byli k němu jednotlivými požadavky (na spojování výchovy a vzdělávání, na rozvíjení mezipředmětových vztahů, motivace, názornosti aj.) celá desetiletí vedeni — ale nesystematicky. Neřeklo se jim, jak to mají dělat. Význam „ideje“ jako myšlenkového jádra (praktické zkratky) s koncentrovanou informací se jim zkomolil a stal se nástrojem politiky. A hlavně — nedal se jim, zejména v základní učebnici, zdroj idejí.

Co je tedy vlastně potřeba k praktickému fungování systému? Ke vzdělávacím teoriím vytvořit poznatkovou protistrukturu idejí a přenést ji do učebnic a do škol. Aby měl učitel k dispozici stejně takový zdroj idejí, jako teorií a mohl je přiměřeně kombinovat.

V čem je problém? Vytvořit zdroj idejí — což se neobejde bez spolupráce pracovníků různých profesí. Tvorba dvoustranných učebních textů je pracná (i když koncepčně jednoduchá) a tak je žádoucí na profesionální úrovni ji centrálně řídit. Všeobecně je potřeba překonat zvyk tradičního uspořádávání poznatků, zvyknout si na dvě poznatkové struktury.

Mám jasnou představu vnitřní struktury obsahu takové školy a její základní učebnice, jejího vybavení a způsobu myšlení učitele. Protože vím, jak tu představu uskutečnit, mám zájem podílet se na vytváření koncepčních záměrů našeho školství a školu v naznačeném duchu začít budovat.

Svým diskusním příspěvkem jsem chtěl v pedagogice obrátit pozornost od otázky „Co?“ k otázce „Jak?“ a otevřít trh myšlenek, programů, koncepcí.

Příprava učitele na vyučování

Danuše Procházková

Otázkou přípravy učitele na vyučování se zabývá mnoho lidí. Jiný pohled je očima ekonoma a jiný očima učitele. Problém přípravy je velmi diskutovaný. Musíme se na přípravu podívat ze dvou hledisek: 1. obecná příprava na hodinu, 2. speciální příprava na jednotlivé předměty

1. obecný problém přípravy učitele na vyučování:

Hlediskem zde je délka praxe a osobnost učitele. Je samozřejmé, že učitel, který učí déle než pět let, provádí přípravu na hodinu zcela jinak, než učitel, který začíná. Začátečník, aby neměl hluchá místa v hodině, musí si připravit doplňující program. Nikdy nelze předem zcela přesně určit jak bude hodina probíhat. Zde záleží na mnoha okolnostech a hlavně na pohodě vyučujícího. Žáci totiž velmi přesně reagují na náladu, rozpoložení učitele.

Časový rozvrh učiva musí být pro učitele vodítkem a ne dogmatem, protože některé pasáže je nutno opakovat déle, některé žáci pochopí rychle. Proto otázka přípravy a hlavně schopnost učitele zaujmout žáky pro svůj předmět, motivace je prvořadá při výuce. Učitel si také musí uvědomit, že ve třídě nejen vyučuje, ale svým vystupováním, oblečením, svými postoji žáky také vychovává. Z praxe se velmi osvědčuje výuka pomocí řešení problémů, žáky to velmi baví a vědomosti mají trvalejší charakter.

Učitel musí ve svém předmětu sledovat současné dění, být seznámen s novinkami v oboru; proto je nutné, aby pravidelně sledoval časopisy, navštěvoval odborné přednášky a hlavně byl přístupný novinkám. Mnohdy se učitelé domnívají, že vystačí s tím, co se naučili na fakultě; to je velká chyba. Problémem je také to, že hodiny se časem stávají stereotypní, učitel nedokáže hodiny oživit novinkami, soutěžemi. Zde nám zůstávají mnoho dlužny instituce, které by se měly starat o další vzdělávání učitelů. Formou přednášek, vzorových hodin by měly učitele seznámit s novinkami v oboru, nabídnout učiteli nové možnosti třeba při zkoušení žáků, seznámit je s novými testy atd.

Je velmi málo pomůcek např. k procvičování učiva, tak zvané doplňovačky, skládání, leporela. Na výstavách učebních pomůcek se sice setkáváme s velmi kvalitními programy pro videa, pro práce žáků na počítačích, ale jen velmi málo škol vlastní tolik počítačů a jiné techniky, která je velmi drahá, aby tyto programy mohlo plně využívat. Myslím si, že pro naše podmínky a pro učitele by byly velkou pomocí různé finančně málo nákladné skladač-

ky, hry, cvičení k procvičování různých konkrétních jevů, kontrolní práce, klasifikační testy ze základního učiva atd.

Dalším problémem přípravy na vyučování je audiovizuální technika. Myslím si, že na školách není techniky mnoho, a i tak není vždy plně využívána, protože mnoho učitelek si s různými pomůckami neví rady. Nejsou vškoleny a neumějí pomůcky používat. Časově není také možné během 10 minutové přestávky techniku nachystat. Instalovat ve třídě také není možné, protože dle bezpečnostních předpisů je nutno drahé pomůcky uzamykat dvěma zámky. Naše výroba nábytku nenabídla ještě takové skříňky, kde by bylo možno nainstalovat např. televizi a video na stálo a vždy jen vložit kazetu. Je tedy nutné počítat ve školách s jedním zaměstnancem (technikem), který by učitelé vždy na určenou hodinu techniku nachystal. Problémem je u nás i zatemnění tříd. Je to velmi nákladné a pro nedostatek financí nelze uskutečnit.

Velmi mně znepokojuje fakt, že učitel si na koleně vyrábí různé pomůcky pro zpestření hodin, pro výuku a tím vlastně čas, který by věnoval svému studiu, nebo přímo žákům, je promarněn. Přitom jsme měli mnoho výzkumných pedagogických ústavů, kteří stále něco tvořily, ale pro praktickou výuku se hodilo jen velmi málo. Je to dáno tím, že obvykle ti, kteří pomůcky, texty a ostatní připravují, již velmi dlouho na základní škole nebyli a někteří se s problematikou výuky na základních školách nesetkali vůbec.

Otázka přípravy na vyučování je také různá u jednotlivých předmětů. Jistě bude třeba rozlišit přípravu do výchov a do naukových předmětů. Učitel však musí mít stále na paměti, že má před sebou žáky, kteří jsou různě nadaní, pocházejí z různého prostředí, mají různé zkušenosti, různé volní vlastnosti a to vše ovlivňuje jejich učení. Často zapomínáme dát žákům pocit úspěšnosti, též správně vedená diskuse, dialog mezi učitelem a žákem velmi pomáhá při učení.

Sociální pedagogika

*Každý, s kým sa v živote stretnem,
ma v niečom predstihuje. Tak sa
od neho učím.*

R. W. Emerson

Zpráva ze sekce, Ústí 19. 12. 1992

Jednání sekce řídila doc. dr. Z. Jesenská.

Sekce vyslechla 9 referátů a přinesla účastníkům množství informací. K pochopení oprávněnosti sociální pedagogiky jako speciálního odvětví pedagogických věd přispělo několik vystoupení. Kol. Ludmila Stuchlíková velmi podrobně se znalostí věci ukázala na výčtu témat pojetí sociální pedagogiky v německy mluvící oblasti. Zdůraznila rozdíly v chápání na různých vysokých školách v Německu a Rakousku a výčtem témat se pokusila rozlišit sociální pedagogiku od sociologie výchovy.

Dalším takovým vystoupením byl příspěvek kol. Libora Pechy, který po kritice minulého období se pokusil rozlišit tři úrovně přínosu sociální pedagogiky pro chápání výchovy. A to oblast metodologickou jako podtržení sociálních aspektů ve výchově, pak oblast výchovné praxe, kde vlivy sociálního prostředí jsou dominantní (např. preventivní a nápravná výchovná péče, výchova mimo vyučování ap.). Zde uvedl některé u nás málo známé práce jako práci Ivo Nezela o A. S. Makarenkovi a práci Pražské skupiny školní etnografie. A konečně zástupnou úlohu soc. pedagogiky za dosavadní teorii výchovy.

Kol. Jiří Haškovec se pokusil ve svém příspěvku zdůvodnit nutnost volnější definice výchovy jako předpokladu pro možnost rozvoje sociální pedagogiky a pro rozvoj celku pedagogických věd. Věda, která se chce zabývat výchovou, musí především zkoumat výchovné aspekty života společnosti i vlastního života dětí a teprve na tomto základě může stanovit své cíle a metody.

Problémy mravního úpadku v naší zemi se zabýval kol. Ladislav Hintnaus. Vyšel z informace o článku západního publicisty, který charakterizuje naši zemi připoutáváním toaletního papíru řetězem a heslem „kdo nekrade, okrádá rodinu“. Položil si otázku, jak působit proti skepticizmu k ideálům mezi studenty, kteří pokládají jakékoli působení, i jen obecně humanistické v tomto směru, za indoktrinaci. Je třeba hledat nové metody. Působit může pouze učitel svou osobností a přesvědčením. V oblasti mravní výchovy nejde přece jen o vědomosti ale především o postoje.

Problematicky mravní výchovy se týkalo i vystoupení kol. Semotánové. Autorka vyzývala k větší informovanosti v oblasti různých kulturních a duchovních hodnot.

Kol. Vladimír Spousta věnoval svou pozornost otázce subjekt-objektových vztahů v oblasti hodnocení etické tvorby. Podtrhl napětí mezi světem skutečnosti a ideálů, kde je nutná volba a rozhodnutí, které chceme provést, ale ne vždy umíme.

Problematické pedagogického působení zážitkem ve volném čase, který zanechává trvalou stopu ve vědomí chovance, se zabýval ve svém vystoupení kol. Mojmír Vážanský. Bohužel vzhledem k časové tísni se musel obětavě omezit ke škodě věci pouze na úvodní slovo do uvedeného problému.

Kol. Věra Mišurcová se zabývala problematikou rodinné výchovy. Rozdělila možnosti působení na rodiče: na informování rodičů o správných postupech. Ty se neukázaly dosti účinnými. Druhou možností je úsilí o modifikaci jejich chování k dítěti ve směru k jeho porozumění. Třetí možností je úsilí o zlepšení vztahu k dítěti přímým cvičením, např. skupinovou terapií v součinnosti rodičů s dětmi.

Poslední vystoupení kol. Blahoslava Krause bylo zprávou o provedeném výzkumu postojů studentů k otázce hodnot a vztahů. Volné otázky „Co Tě trápí nejvíc“, „Kdo Ti tyto problémy pomáhá řešit“ a „Kým nebo čím jsou Tvé problémy způsobovány“ byly zadány ve srovnání dvou let (1989 a 1991). Kategorizace odpovědí umožnila sledovat změny v postojích. Interpretace výsledků vyvolala řadu dotazů a účastníků.

I přes velkou časovou tíseň je možno práci sekce podle mého mínění hodnotit jako úspěšnou a jako důležitý krok k obnově sociálně pedagogického myšlení v naší zemi.

Zapsal Jiří Haškovec (kráceno)

K vymezení sociální pedagogiky

Libor Pecha

Ryszard Wroczynski ve své práci Sociální pedagogika, publikované ve slovenském překladu v Bratislavě r. 1968, v září 1965 v úvodu této práce vymezil sociální pedagogiku jako vědu o podmíněnosti výchovných procesů prostředím a o problémech mimoškolní výchovy. V této své práci pak se věnoval otázkám prostředí vůbec, aniž by se omezil na sociální, tedy společenské prostředí. Celý text publikace je zasvěcen *otázkám mimoškolního výchovného prostředí, pedagogiky výchovné péče, volnočasové výchovy a kulturně-osvětové práce*. Soudím, že pokud se týče široce pojatého prostředí je jeho pojetí až bezbřehé, ale pokud se týče pojednávaných tří dílčích oblastí — mimoškolní výchova, sociální výchovná péče a kulturně-osvětová výchovná práce, nebylo by od věci jeho výběr doplnit.

Ondrej Baláž, který nazval svoji stať Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied (čas. Pedagogika 1978, s. 559–577) pojal svoji úvahu v širších mezioborových souvislostech a řeší v ní vztah *pedagogiky vůbec k pěti vědním sférám* (filozofie, psychologie, sociologie, lékařské vědy a ekonomické vědy), jimž pak přiřazuje *filozofii výchovy, pedagogickou psychologii, sociální pedagogiku, školní hygienu a ekonomiku vzdělávání*. Svým širokým pojetím problém poněkud obchází. *Sociální pedagogiku* chápe jako hraničící pedagogickou disciplínu. (Po mém soudě jí je *sociologie výchovy*, nikoli však *sociologická pedagogika* a také ne *sociální pedagogika*). Vposledku se dobírá konkrétního *obsahu sociální pedagogiky* s odvoláním na literaturu

sovětskou, polskou a maďarskou a vymezuje její tematické zaměření těmito problémovými okruhy:

- vztah společnosti a výchovno-vzdělávací soustavy,
- spojení školy so společenskou praxou (najmä problémy pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie),
- výchova vo voľnom čase.
- sociálno-pedagogické aspekty prípravy a činnosti učiteľov.
- problémy rodinnej výchovy.
- výchova v mimoškolských výchovných zariadeniach.
- sociálno pedagogické aspekty rovesníckych skupín.
- výchova mládeže s poruchami sociálneho správania.

Z těchto osmi problémových okruhů se mi zdají nosné čtyři (3., 6., 7., 8.)

V práci Helgy Marburgerové *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik* (Juventa Verlag, München 1981) se rozlišuje ve čtvrté kapitole *kriticko-racionalistická, kriticko-emancipační a historicko-materialistická* pozice sociální pedagogiky. Autorka vychází ze západoněmeckého kulturního kontextu, v němž se chápe *sociální pedagogika jako teorie a praxe sociální péče o sociálně problémové, případně sociálně postižené*. V dalším budu vycházet z našeho kulturního kontextu, který chápe sociální pedagogiku daleko širě.

Sociální pedagogika, jak se s ní u nás setkáváme, se mi jeví ve třech různých polohách:

První poloha je *metodologická*, na niž pamatuje např. Ondrej Baláž, když píše o *sociálně-pedagogických* aspektech výchovy v dětské a mládežnické organizaci a taktéž při přípravě a činnosti učitelů. Sociálně pedagogický aspekt ovšem lze uplatnit téměř všude, včetně výchovy rodinné. Použité výzkumné metody a hlediska se tu budou úzce prolínat se sociálně psychologickými.

K této metodologické poloze přistoupil velice slibně se rozvíjející směr zvaný *školní etnografie*, který by mi byl sympatičtější ve svém širokoúhlejší záběru, jako *etnografie výchovy*. Pražská skupina školní etnografie, sdružená kolem Miloše Kučery v Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty UK provádí od roku 1991 v tomto duchu výzkum na několika žižkovských školách. Je to (podle autorů této školy) přístup naturalistický, holistický, kvalitativní, interakčně-interpretativně zaměřený, reflexivní, relační a kooperativní, textově a literárně zaměřený.

Za základní bych rád považoval *druhou* polohu sociální pedagogiky, chápanou jako *pedagogická disciplína*, zaměřená přednostně na výchovné oblasti, v nichž je *vliv prostředí*, rozumí se *hlavně sociálního, tedy společenského, vlivem dominantním*.

V první řadě se to týká výchovy, jíž jsme nejdříve říkali *mimoškolní*, pak přesněji výchova *mimo vyučování* a posléze výchova *volnočasová*. Všude tam působí *vrstevnické komunity* se svými *neformálními i formálními společenskými vztahy* a jejich vliv v průběhu vývoje jedince stále sílí, až nakonec převýší vliv dospělé autority.

Zatím nepřekonaným a těžko překonatelným mistrem sociální pedagogiky zejména ve věci spolupráce s neformálními vztahy upevňovanými fungující samosprávou s nesmírným aktivizačním efektem byl A. S. Makarenko. Toho ale klub pedagogických obrýlených mandarinů nikdy nepřijal do svých řad, i když se tak v totalitní situaci tvářil.

Náš krajan Ivo Nezel (Nejezchleb) z Žürichu vydal podnětnou práci: *Pädagogik der natürlichen Erziehung* (Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1983/, s podtitulem *Makarenkova konstrukce výchovného prostředí*, v níž zvláště ocenil *Marakenkovy sociálně pedagogické objevy*.

V sociální pedagogice zahrnující výchovu volnočasovou bychom si měli všimnat čtyř specifických tematických oblastí:

Svrchovaným, vděčným a stále ještě málo probádaným *polem neformálních vlivů sociálního prostředí* jsou dětské a mládežnické organizace, k nimž od listopadu 1989 přibýly staronové organizace Junák (český skaut), Liga lesní moudrosti — „The Woodcraft League,“ Česká táborská unie, YMCA, YWCA a další, které v dnešním demokratizačním procesu vybízejí ke srovnání s dnešní podobou Pionýra, ale také s jevy undergroundu a s problémovými hnutími — skinheads, s anarchisty a dalšími. Víím konkrétně, že na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jsou zadávány diplomové práce z této oblasti, která se těšila veliké pozornosti adeptů pedagogiky po roce 1945, ale dnes z této pozornosti uklouzává vzdor tomu, že právě rozvíjející se transformační proces je badatelsky velmi pozoruhodný.

Obdobná situace je v *mimoškolních výchovných zařízeních*, která v současnosti mnohdy zápasí o přežití v nových podmínkách tržního hospodářství.

Třetí specifickou oblastí, odborně i institucionálně o něco lépe dotovanou, jsou *ústavy zvláštní výchovné péče*. Ve sféře *etopedie* vyrůstá donedávna u nás ne tak rozvinutá a tíživá problematika *narkomanie*.

V neposlední řadě je rozsáhlou sférou sociální pedagogiky *sociální práce*, stojící na Západě vůbec v centru pozornosti. Do ní bychom měli zahrnout i nově se u nás zrodilivší problematiku náhradní civilní služby.

Třetí poloha sociální pedagogiky je, abych tak řekl, takticko verbální, s cíli didaktickými. Jde o zástupnou úlohu sociální pedagogiky za dřívější teorii výchovy. V této poloze je především vyučovacím předmětem.

Pakliže bychom chtěli užívat termínu sociální pedagogika náhradně místo dřívějšího teorie výchovy, vznikají vážné problémy, týkající se definování základních pedagogických kategorií.

SVÉ úvahy na toto téma zanechám ve stadiu otevřenosti.

Soudím však, že bychom si nesnáze mohli uspořít a *vrátit teorii výchovy její dobré jméno přepracováním a propracováním jejího obsahu, nikoli pouhým převlekem jejího kabátu.*

Formální a neformální řád a Hawthornský experiment

Jiří Prokop

Každá organizovaná skupina má určitý formální a neformální řád. Formálně je organizovaná tak, aby se co nejlépe dala splnit její úloha. Nejlépe se to dá vysvětlit na průmyslovém podniku. Technická zařízení, pracovní podmínky a pracovní předpisy, dělba práce, příkazy a nařízení jsou plánovány s ohledem na výsledný užitek výroby. Role, která připadá jednotlivci v této organizaci, je předem dána účelem. Nazvěme takto zformovaný řád *formálním řádem*. Personál dané instituce vede ale svůj vlastní sociální život, který se odlišuje od formálního sociálního řádu a stojí proti němu. Toto nazýváme *neformálním řádem*.

Také školní třídu můžeme považovat za instituci a má proto také svůj specifický řád. Vzpomeňme na nařízení, zákony, směrnice, zasedání, učební plány, rozdělení hodin, zkoušky, vybavení tříd atd., na celý formální rámec, ve kterém se musí pohybovat učitel a žák. Tento formální řád stojí vůči neformálnímu řádu. Personál, zde žáci, se nezačleňuje jednoduše do tohoto řádu. Pod povrchem formálního řádu se odehrává vlastní, spontánní sociální život žáků. Také ve třídě existují vedle sebe formální a neformální řád.

Neformální řád a jeho tendence byly poprvé objeveny ve výzkumech v Hawthornských závodech firmy Western Electric Company. Výsledky jsou velmi zajímavé i pro pedagogickou sociologii. Výchozím bodem výzkumu byla otázka souvislosti mezi pracovními podmínkami a pracovními výkony. V malém prostoru velké továrny sedí skupina děvčat. Dávají dohromady telefonní relé. V pozadí sedí muž s poznámkovým blokem, který po dobu 5ti let zapisuje všechno, co se odehrálo. Čas od času se pracovní podmínky změň. Systém odměňování se různě měnil, doba přestávek byla prodlou-

žena a opět zkrácena, osvětlení, zařízení bylo různě vylepšeno a zhoršeno atd. Od pokusu k pokusu rostl pracovní výkon. Pak jsme se vrátili k původním, mnohem nevýhodnějším podmínkám. Předpokládalo se, že pracovní výkon klesne na původní úroveň. Opak byl ale pravdou, pracovní výsledky dosáhly nejvyššího stupně. Skupina se v průběhu pokusu měnila, dívky už neměly ty charakteristické vlastnosti, s kterými začínaly. V čem spočíval onen neznámý faktor, který způsobil vzestup výkonu? Dívky byly uvedeny do malého, vlastního, přátelského světa, často se jich ptali na radu, brali je vážně a jako důležité osoby. Už nebyly jen pouhými kolečky v neosobním soukolí. Byla uspokojena jejich potřeba uznání a uplatnění se. Mezi sebou navzájem vyvinuly hustou síť mezilidských vztahů. Tyto sociálně psychologické faktory byly oním tajemným faktorem růstu výkonů.

Další pokus se týkal skupiny 14 mužů. Byl zaveden „plán práce ve mzdě“ a očekávalo se, že bude působit jako stimul pro výkon. Pracovní výkon však zůstal na stejné úrovni. Když jeden člen této skupiny chtěl zvýšit výkon, ostatní mu v tom bránili. Nebyla zjevná souvislost mezi schopnostmi jednotlivce a jeho prací. Překvapující výsledek se dá vysvětlit následovně: Muži měli větší zájem na udržení své skupiny než na penězích. Tyto pokusy byly postupně provedeny v celé továrně. (Bylo dotazováno 20 000 osob! / Zjistilo se, že celá velká Hawthornská továrna byla plná takovýchto neformálních skupin a kroužků, že pracovníci vytvořili spontánně a zcela neuvědoměle rozvinutý sociální řád. Existovaly vůdčí síly, které nebyly žádnou stranou zvoleny, dosazeny nebo řízeny. Tyto skupiny vykonávaly přísnou kontrolu nad „mzdovými vydřiduchy“, nad „donašeči“ a „ulejváky“. Pokusu jednotlivých inženýrů rozbít tyto skupiny byl kladen tvrdý odpor. . . U prvně zmíněných pozorování se jedná o vyčleněné skupiny, kterým byla věnována zvláštní pozornost. Jak ale fungovaly spolu neformální skupiny? Zatímco interní funkce této organizace spočívala v tom, ovládat a regulovat chování jejích členů, navenek fungovala jako „ochranný mechanismus proti změnám, zejména vůči změnám pracovních podmínek“. Tyto výsledky výzkumů vyvolaly dalekosáhlý ohlas. Člověk poznal, že závod je sociálním organismem s vlastní sociální dynamikou. Od té doby byla snaha pod heslem „human relations“ řídit neformální systém.

Hawthornský jev ve školní třídě

Jak se věci mají v rámci školy? Také zde existuje *neformální řád, který se vymyká očím učitele*. I zde existuje klasický příklad. Jedná se o zavedení Daltonova plánu na ruských vyšších školách v prvních letech bolševické revoluce. Zavedení tohoto plánu znamenalo pro žáky zásadní změnu školních

pracovních podmínek. Na místo obvyklého vyučování nastoupila izolovaná laboratorní práce jednotlivého žáka s pravidelnou kontrolou výkonů. Reakce žáků byla krajně prudká.

Pokusme se vyzvednout sociologický obsah tohoto postupu: Zavedení Daltonova plánu představovalo, jak již bylo řečeno, zásadní změnu školních pracovních podmínek. Uvedlo do rozpaků i učitele. Navíc chyběly i věcné předpoklady — knihy a laboratorní zařízení. Celý formální školní řád je labilní. Doba je revoluční a existuje šance prosadit neformální řád. Žák se cítí být přetížen a žije v trvalém strachu před zkouškami. Tvoří se skupinky, svazky, „kliky“. „Škola“ (svazek ochotných učit se) hledá pomoc u učitelů. „Svazek“ oponujících vykazuje rysy tlupy mladých. Chrání své příslušníky, osnuje „povstání“ a podněcuje hněv vůči Daltonovu plánu. Dochází k typickým masovým demonstracím.

Dějištěm rozporů mezi „školou“ a „svazkem“ jsou všeobecná školní shromáždění a školní komise, orgány školní samosprávy. Po rozpuštění „svazu“ se vztahy ještě zhoršily. Došlo ke krvavým srážkám. Z oficiální strany — školy — musela být nasazena milice.

Samozřejmě se zde jedná o zvláštní případ za specifických okolností. Nezáleží na jednotlivých formách, ale na tendenci, která byla základem pro tyto jevy. Tato tendence spočívá jako v Hawthornské továrně v tom, ovládnout a regulovat „chování členů“ (zde žáci) a zvenčí „vytvořit ochranný val proti změně, zejména změně pracovních podmínek“. Čím více je formální řád utlačující a svírající, tím větší je protitlak a protitendence neformální strany.

I za normálních školních poměrů nacházíme dvojitvárnost formálního a neformálního řádu, jen se zde neprojevuje tak nápadně.

Existence formálního a neformálního řádu se dá ukázat na všech *sociologických kategoriích školní struktury*. Zde byly vybrány jen některé kategorie.

Pořadí.

Základem pro formální pořadí je talent, známky nebo poslušnost žáka. „Vzorný žák“ nebo „primus“ je na prvním místě, „hloupí“ a „líní“ na posledním. Základem neformálního pořadí jsou zcela jiné kvality. Na nejvyšším místě jsou tělesně zdatní, dobří kamarádi, na nejnižším žalobníci, podivíni a straníci se ostatních.

Vůdcovství.

Formálně je vůdcovství svěřeno pořádkumilovnému, uvědomělému a důvěryhodnému. Neformálně připadá vůdcovství sociálně dominantním silám.

Vytváření skupin.

Formálně vytváří učitel skupiny podle nadání, práce, výkonů a za určitých okolností i podle trestů. Neformálně se tvoří skupiny na základě sympatií a zájmů.

Vztah třídní učitel — žák.

Formálně patří učitel ke třídě, neformálně může k ní patřit, ale může se jevit i jako protivník nebo mimostojící, kterému je odepřeno pochopení neformálního řádu.

Třídní morálka.

Formální je učitelem inspirovaná a kontrolovaná. Ve vyslovených i nevyslovených normách zakotvená třídní morálka směřuje k řízení chování, které má za cíl podpořit disciplínu při vyučování, učební a pracovní mravy. Je zřejmé, že tato třídní morálka souvisí s existujícím třídním klimatem, a proto je rozdílná. Neformální třídní morálka směřuje k solidaritě třídního spolku a jeho ochraně proti vnějším zásahům. Formální a neformální třídní morálka mohou být shodné v mnoha směrech, ale mohou se i zcela různit. To je možné v autokraticky vedených třídách. Zde nepatří učitel, inaugurační a nositel formální třídní morálky ke třídě. Je pocítován jako mimostojící a tak se k němu i třída chová.

Ve třídě existuje dvojí morálka: vnitřní a vnější. Pro vnitřní morálku platí zákony kamarádství, ochoty pomoci, solidarity. Jiné zákony platí pro vnější morálku. Učitel je nejdůležitější osoba, která stojí „venku“. Očekává od svých žáků pravdomluvnost, čestnost a poslušnost, to znamená formální morálku. Uvnitř platí morálka solidarity, vůči tlaku zvnějšku je všechno dovoleno. Skupina má tendenci stále udržovat svůj status.

Samozřejmě to platí jen tehdy, když je dosaženo silné integrity skupiny, vysokého stupně uvědomění si „My“. Proto takovou neformální třídní morálku vidíme až ve vyšších věkových kategoriích. Neformální morálka může být sporná. Ve třídě se může dát dohromady určitá část žáků (pilní, nadaní, ochotní se učit), kteří obhajují formální morálku vůči neformální. Pak se tvoří soupeřící strany a může se stát, že většina terorizuje menšinu. Jednotlivec nebo několik málo jednotlivců nemůže tento boj vydržet, protože jsou považováni za nepřítel třídy. V systému odborné výuky lze zjistit, že neformální třídní morálka není stejná vůči všem učitelům. Školnímu inspektoru se obvykle ukazuje jen formální morálka. Ale může se stát, že nepřátelství

mezi třídou a učitelem je tak velké, že žáci, aby zkompromitovali nenáviděného učitele, se chovají během inspekce pasivně, aby nechali učitele na holičkách.

Neformální řád, jak v podniku, tak i ve třídě zůstával dlouho mimo pozornost. Vedoucí závodu viděl výlučně jen výrobní efekt, učitel výlučně jen „zprostředkování vědění“.

Řešení napětí mezi formálním a neformálním řádem spočívá v přizpůsobování a spojení obou, ideálním případem by bylo ztotožnění obou řádů.

Každý organizační systém má svůj specifický účel. Formální řád chce zajistit účel instituce. V podniku pracovní efekt, produktivitu, ve škole zprostředkování vědění, učební efekt, výchovný a vzdělávací efekt. Kdyby formální řád zcela odpadl, pak by byla zpochybněna produktivita, popř. učební efekt.

Výchova v domovech a rodinách pěstounů v procesu evropské integrace

Mojmír Vážanský

Ústřední motto II. evropského vědeckého kongresu o domovské a pěstounské péči (III. European Scientific Congress on Residential and Foster Care), který se konal ve dnech 29.09.–02.10. 1993 v severoněmeckém Lüneburgu, znělo: Samotná láska nestačí. Setkání zainteresovaných odborníků uspořádala pod záštitou spolkové ministryně pro ženy a mládež Dr. A. D. Merkelové místní univerzita v čele s děkanem fakulty věd o výchově Prof. Dr. H.E. Colla-Müllerem. Kolem tisícovky účastníků z téměř všech evropských zemí, ale i mimokontinentálních (například USA, Izrael) vyslechlo při svíčkách ve starobylém prostředí knížecího sálu radnice pozdravné projevy prezidenta ministrů země Dolní Sasko G. Schrödera, Dr. Merkelové, starosty města U. Inselmanna, rektora lüneburské univerzity Prof. Dr. H. Donnera, presidenta EUSARF (European Scientific Assotiation for Residential and Foster Care for Children and Adolescents), Prof. Dr. W. Hellinckxe z Belgie a presidenta kongresu Prof. Dr. Colla-Müllera. Každý z řečníků ze svého hlediska vyzdvihl význam setkání členů EUSARF a dalších zájemců, zejména se zřetelem k budování vztahů mezi zeměmi západní a východní Evropy; ze sponzorů akce nutno vyzdvihnout nejen Spolkové ministerstvo pro ženy a mládež, Německou společnost pro výzkum, Dolnosaské ministerstvo vědy a kultury, město a univerzitu Lüneburg, nýbrž i 17 firem od Hamburgu až po Stuttgart.

Pár slov k programové struktuře. Jednání probíhala na dvou místech:

v kongresovém hotelu Seminaris a v prostorách univerzity — obě místa se nacházela přibližně v desetiminutové pěší vzdálenosti. Kongresový pořad denně tvořila hlavní jednohodinová přednáška, bez diskuse. Stanovená tématická těžiště rozvíjely 45 minut trvající uvádějící referáty, bez diskuse. Po jejich odeznění byly paralelně nabídnuty dva referáty (po 40 minutách) ke speciálním aspektům problematiky, s dvacetiminutovými diskusemi. V odpoledním bloku si přítomní v pracovních skupinách na základě dvou až tří dvacetiminutových referátů vyměnili zkušenosti z teorie a praxe. Podvečerní půlhodina byla vyhrazena možnosti představit projekty spolupráce, prezentovat písemné materiály, knihy a časopisy. Účastníci si tedy vybírali mezi 7 souběžně uváděnými referáty, 14 semináři, 12 pracovními skupinami a 12 čteními (lectures).

Široká nabídka příležitostí seznámit se s výsledky práce, výzkumem a zkušenostmi kolegů z ostatních zemí přesahovala fyzickou a duševní kapacitu jedince. Poznatků, informací a podnětů se dostávalo nejen z úst více než 140 řečníků, ale i četnými rozhovory mezi přítomnými, prostřednictvím dostupných písemných materiálů, i zásluhou publikační mozaiky odborné literatury.

Zbývající část pojednání vyplňuje subjektivní pohled na vybraná vystoupení: může dojít k nechtěnému zkreslení skutečnosti (zájemci o podrobnější informace se mohou hlásit na adresu autora článku): sborník příspěvků bude k dispozici v průběhu první poloviny 1994.

Zahajovací přednáška Prof. Dr. W. Hornsteina (Univerzita Bundeswehru, Neubiberg, SRN), nazvaná „Sociální poloha problému a kulturní tradice v procesu evropského sjednocení“ směřovala k cíli, ve smyslu pedagogicky orientované diagnózy přítomnosti nových, pro výchovu významných, sociálních linií a uspořádání konfliktů, které se nyní rýsují v celé Evropě v souvislosti s krizovými změnami po pádu zdi mezi Východem a Západem následkem nové situace ve světě. Tyto nové konfliktní linie jsou nepochybně způsobeny předně střety „starého“ s „novým“, „vlastního“ a „cizího“, za druhé zničením cesty zajištěných základů existence a s tím spojených úkolů revize a hledání identity z rozmanitých hledisek, a konečně za třetí rozmachem rasismu, fundamentalismu a nacionalismu jako náhrady za ideologické vakuum po zhroucení státně socialistických systémů.

Konkrétní projevy těchto linií konfliktů se samozřejmě zobrazují v různých evropských zemích rozdílně: neurčují pouze všeobecně společenskou situaci současnosti, nýbrž také představují rámcové podmínky a výchozí požadavky na výchovu a zejména zvláštní úkoly výchovné pomoci, kterým se kongres věnoval. Konečně jde také o otázku, jak je vzhledem k této situaci možná spolupráce a především vzájemné učení na mezinárodní úrovni.

Nad tématem „Obtížný poměr mezi sociální pedagogikou a psychiatrií mládeže“ se zamyslel Prof. Dr. W. Ramb (univerzita Lüneburg). Uvážíme-li, že sociální pedagogika je s psychiatrií mládeže vzájemně úzce propojena, pak mají také psychiatrické poruchy mládeže vždy sociální obsahy jak příčinně, tak prospektivně: sociálně pedagogický aspekt tvoří její integrální součást. Poněvadž na druhé straně sociálně pedagogické deficity mají základní psychické implikace, potenciálně ubližují a podmiňují nebo zhoršují faktickou chorobu, je psychiatrická „klinika“ mládeže vyhraněnou zónou sociálně pedagogické tematiky a speciálních sociálně pedagogických poznatků.

Nestejně vybavení jedince však dovoluje rozmanitě prožívat a rozdílně pojednávat o „témže“ — velmi odolává nestejným sociálním požadavkům, pohříchu rovněž stoupá a roste („co mne nezabíjí, to mne posiluje“). Proto je také ohled na nezrušitelné, nestejně „primární“ vybavení při sociální integraci předpokladem spravedlivého posouzení toho, co má přijít, aby jedince v jeho odlišnosti od ostatních sociálně zaručilo specifčnost jeho jedinečnosti, jeho důstojnosti, pokud je to možné. V tom se sblíží požadavky či objednávka psychiatrie mladých a sociální pedagogiky. „Chtěná“ rovnost za dané nerovnosti subjektů vzhledem k intelektuální egománii směřuje k zatěžování postižených, obtížně humanisticky kamuflována se při nejbližší příležitosti brutálně manifestuje.

O koncepcí výchovy, orientované na vzruch a zážitek se s posluchači podělili Prof. Dr. J. Ziegenspeck (Univerzita Lüneburg) a dvojice mladých vědců R. Hammer a M. Denzer (Centrum výchovné pomoci Neunkirchen, SRN). První přednášející v příspěvku „Pedagogika zážitku: alternativní koncepce k ustálenému umístění ve výchově v domovech“ poukázal na význam pedagogiky zážitku jako alternativy a doplňku tradičních a „usazených“ výchovných a vzdělávacích prostředků. Zapustila kořeny v reformní pedagogice a v současnosti opětovně získává na důležitosti zejména tam, kde se školní a sociální pedagogika uzavírá kreativním strategiím řešení problémů.

Referát „Psychomotorika: spustit duši — hnutí mezi praxí a vědou v domovské výchově“ představoval výsledek výzkumného praktického projektu (od roku 1990) v léčebně–psychiatrickém domově dětí v Neunkirchenu nad Sárrou. Cílem projektu bylo naplánovat a realizovat všední den skupiny dětí podle psychomotorických principů. Ukázalo se, že psychomotorika jako princip všedního dne může rozvíjet svou terapeutickou a pedagogickou sílu. Výše uvedený pár výzkumníků vycházel z předpokladu, že každé dítě je samo odpovědné za organizaci vlastního rozvoje a vychovatelky s terapeutkami musí dát k dispozici potřebnou pomoc prostřednictvím utváření rámcových podmínek.

Velice poutavě své názory shrnul Prof. Dr. S. Millham (Dartington Social

Research Unit Devo, GB) v přednášce „Stát jako náhražka rodičů — historická analýza“. Na základě srovnávacích momentů přiblížil význam a úlohu státu při deficitu rodinné výchovy, zaznamenal nejdůležitější atributy jednotlivých období a upozornil na povinnost společnosti zabezpečit optimální rozvoj všech dětí.

Nad významem rituálů a symbolů ve výchově v domovech se zamyslel Prof. Dr. M. Dalfert (Fachhochschule Regensburg, SRN): konstatoval, že se formy a koncepce péče o děti a mládež s nápadným chováním v německých zařízeních domovů v průběhu posledních 20 let znatelně změnily. Tyto převážně pozitivní změny však nejsou jen chráněny ve vnitřním prostoru institucionální pomoci mladým, nýbrž také reflektují všeobecné společenské změny přibývající diferenciaci, pluralismu a individualizaci. Tak zvané standardizované vzory sociálního chování, které upevňují, mění a umožňují obnovení sociálních poměrů, které doprovázejí tradované v symbolické formě obzvláště krizových dobových a územních proměn, již dávno nemají všeobecně zavazující ráz.

„Rizikové chování mladistvých“ — příspěvek T. Gabriela (Univerzita Lüneburg) a M. Colla-Troxé (Hamburg) — poukázal na fenomén, který lze v posledních letech pozorovat u mladistvých a dospívajících: své zdraví a tělesnou neporušenost znehodnotí na hru způsobu rizikového chování.

Difúze všedního dne pokračuje: stále jemněji budou spřízněny možnosti individuálního prožívání s procesy normování: možná originalita všedních zkušeností bude odsunuta ve prospěch poddajných náhražek. Současně se zruší integrita jedince. Mnohokrát citovaná formulace „smrti subjektu“ odstředí individuální jednotu a vytvoří přechod ke společenskému modelu situace „zvýšené nepřehlednosti“.

Nyní existuje hypotéza, že tyto elementy postmoderního pojetí společenských procesů dospívajících budou chápány a uspořádaně realizovány jako strukturální moment jejich osobního prožívání. Přitom v případě nutnosti jednají za přispění prostředku, který jim zajišťuje poznatelnost — vlastního těla. Rizikem zatížené chování tedy bude „zcižovacím procesem“ ještě hrabivého jedince, který současně předstírá zdání integrity. Toto „quasi-destruktivní“ chování bude nakonec chápáno jako typ na mínění založeného procesu, který ve hře se zranitelností, citlivostí odkazuje na zaujetí těla: teprve možnost vlastní smrti nabídne prostor útěku před poznatelností Já.

Ze sociálně pedagogického hlediska proto může být rizikové chování považováno za dějově logický produkt zpracování společenské skutečnosti mladistvých: na pozadí jejich životní situace využívají dospívající rizikové chování jako strategii úlevy a zvládnutí, aby se vyrovnali s konflikty a tenzemi.

Mimoto v rámci svého vývoje k dospelosti sledujú rozumné ciele, realizujú vlastnú názory a hľadajú svoju identitu.

Zážitkově pedagogická pojetí, zejména v oblasti sportu, se přitom jeví jako vhodný základ, poskytující dospívajícímu něco rozumného pro volbu, která mu prospěje v rizikových sférách.

Vyvrcholením kongresového jednání, alespoň podle mínění autora, bylo vystoupení Prof. Dr. H. Thiersche (Univerzita Tübingen, SRN) o vztahu politiky a pomoci mladým. Svěrázné, originální pojetí přenosu myšlenek směrem k auditoriu umožnilo orientovat se v problematice hostitelské země, zaměřilo k neo-konzervativní interpretaci společnosti, analyzovalo společnost pohledávek a potřebné morálky sociálního státu, poukázalo na úkoly pomoci mladým v moderním světě, orientovalo se na domovní výchovu v rozporech, konstelaci nových problémů, expanzí a alternativ posledních dvaceti let. Přednášející vyzdvihl lidskou životní orientaci výchovy, upozornil nejen na zvlášť kvalifikovanou, nýbrž i na alternativní profesionalitu vychovávajících. Zaměření na svět člověka znamená otevření se sousedství, regionu, bližším místním vztahům. Zde se vyskytují velmi rozdílné úkoly: činnost rodičů získá na významu jako objasnění možnosti návratu, jako zpracování příkoří a frustrací u dětí, jako konzultace také pro rodiče, kteří se musí vyrovnat s tím, že svému dítěti nestačili.

Závěrečné myšlenky patřily výzkumu, který je aktivní, účinnou politikou a vytvořily vstupní prostor do finální části kongresu, která se věnovala vztahu výzkumu a politiky za účasti kompetentních pracovníků ze Švýcarska a Německa na pódiu a desítek posluchačů v sále. Po ní následoval „kulatý stůl“ o perspektivách kontaktů na vědecké úrovni mezi evropským Západem a Východem. Zástupci Španělska, Německa, Francie, Velké Británie, Holandska, Belgie si vyměnili své představy o spolupráci s účastníky z Rumunska, Ruska, Ukrajiny, Polska, Maďarska, České republiky, Chorvatska, Slovinska a přispěli k získání vzájemného porozumění a pocitu, že se daří vytvořit skutečný most kooperace ve výchově dětí a mládeže.

Príčiny kriminality mladistvých

Jolana Hroncová

Jednou z oblastí, v ktorej sme sa začali približovať západnému svetu je kriminalita a toxikománia. Aj keď v tomto smere ešte našťastie nedosahujeme úroveň USA, kde je situácia omnoho horšia, je načase prebrať sa zo sebauspokojovania. Prudký rast kriminality po roku 1990 nás oprávňuje

predpokladať, že pri nečinnom prizieraní sa tomuto javu budeme čoskoro aspoň v niečom „svetovi“. Bolo by to však prvenstvo veľmi horké.

Z výchovného hľadiska je alarmujúca skutočnosť, že stúpa nielen kriminalita dospelých (zapríčinená vo veľkej miere neuváženou amnestiou v roku 1990), ale aj delikvencia (slovo pochádza z latinčiny a vyjadruje protispoločenské činy, ktoré vedú ku konfliktom so zákonom) detí a mládeže. V tlači sa denne stretávame so závažnými trestnými činmi, ktoré nás ohromujú svojou brutalitou a stúpa aj počet vrážd spôsobených maloletými, teda deťmi do 15 roku, ktoré nie sú ešte trestne zodpovedné. Deviantné správanie mladistvých („deviácia“ — odchýlka od spoločenskej normy) zostáva však naďalej iba záležitosťou orgánov činných v trestnom konaní, ktoré spolupracujú s príslušnými oddeleniami starostlivosti o mládež a rodinu na obecných, resp. mestských úradoch. Kolízny pracovník, ktorý pracuje s problémovými rodinami a deťmi, nemusí mať dokonca ani vysokoškolské vzdelanie.

Aj napriek skutočnosti, že **deviantné správanie mladistvých je dôsledkom zlyhania dominantných výchovných a socializačných činiteľov**, najmä rodiny, ale tiež aj školy, pedagogická teória a prax zatiaľ, až na malé výnimky mlčí. Skúsenosti ukazujú, že výchovné zariadenia majú, pri začínajúcom deviantnom správaní ežiakov, skôr tendenciu zbaviť sa ich, ako pochopiť kauzálne súvislosti tohto javu a žiakovi pomôcť. Podľa žiakovi pomocnú ruku vyžaduje totiž viac práce, času a úspech sa nedostaví ihneď. Pri súčasnej pracovnej zaneprázdnenosti učiteľov, vysokých počtoch žiakov v triedach a nedostatočnom finančnom ocenení učiteľovej práce sa tomu nemožno ani veľmi čudovať. Škola je však ťažiskovým výchovným a socializačným činiteľom — vďaka pedagogicky erudovaným pracovníkom a špecifickým výchovným podmienkam — a preto musí niešť tiež svoju zodpovednosť za socializáciu (zospoločensťovanie) mladej generácie vo vyššej miere, než ostatné výchovné činitele, napr. rodina, kde nezriedka rodičia nemajú ani základné pedagogické vzdelanie. Paradoxom však je, že výchova detí v rodine je podľa Zákona o rodine jej najdôležitejšiou úlohou. Rôznorodá a často nedostatočná kvalita výchovného pôsobenia v rodine má často za následok tzv. „pedagogický brak“, teda jedinca s asociálnymi a antisociálnymi sklonmi, aj keď sú nedostatky vo výchove kombinované ešte s inými negatívnymi činiteľmi. Podľa Zákona o rodine majú rodičia právo požiadať o pomoc pri výchove školu a výchovné zariadenia. Málokto však o tomto práve vie, resp. si dokáže priznať, že na výchovu sám nestačí. Optimálny rozvoj mladej generácie je nemysliteľný bez úzkej spolupráce školy s rodinou. Škola by mala mať (vďaka pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov) nielen vo vzťahu k rodine, ale aj iným výchovným činiteľom koordinujúce, usmerňujúce (nie direktívne) postavenie. Je sprostredkovateľkom

záujmov spoločnosti pri výchove mládeže a záujmom spoločnosti je úspešné začlenenie mladých ľudí do spoločenských štruktúr. Juvenilná delikvencia je prejavom zlyhávania socializačného procesu osobnosti človeka, jeho odklonu zo spoločensky žiadúceho smeru, zapríčineného najmä vďaka pádu rodičovskej autority a tiež nedostatočnej kompenzácie nedostatkov rodinného prostredia zo strany školy. Z lekárskeho hľadiska je nevyhnutným predpokladom úspešnej liečby chorého správna diagnóza, určenie príčin choroby na základe anamnézy chorého. Podobný postup je žiadúci aj pri predchádzaní, resp. odstraňovaní deviantného správania mládeže. Škola a najmä triedny učiteľ by mal dôkladne poznať rodinné prostredie svojich žiakov, aby im v prípade jeho porúch, vedel podať pomocnú ruku. To predpokladá poznať príčiny a podmienky vzniku sociálnopatologických javov a genézu deviantného správania osobnosti človeka. Táto problematika však, na škodu vecí, prakticky absentuje vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov a preto sú na takúto výchovnú prácu nie dostatočne teoreticky vyzbrojení. Výchova vôbec je slabou a nedostatočne zastúpenou činnosťou v našej škole.

Liečba sociálnopatologických chorôb predpokladá dôkladnú znalosť príčin ich vzniku. Na otázku: „Ktoré činitele vyvolávajú delikventné správanie človeka?“ veda ešte nevie dostatočne a myslím, že ani nedokáže v budúcnosti, dať úplne vyčerpávajúcu odpoveď so všeobecnou platnosťou. Problematika delikvencie a kriminality je predmetom skúmania kriminológie, psychológie, sociológie a sporadicky aj pedagogiky, najmä jej hraničných vied ako sú sociálna pedagogika a sociologická pedagogika. Každá veda rieši tento problém z iného zorného uhla, čo má za následok rôzne prístupy i teórie. Žiadna z nich nie je zatiaľ prijímaná so všeobecnou platnosťou. Podľa Faltina (1972) možno zadeliť vedcov, ktorí sa zaoberali štúdiom kriminality do troch veľkých škôl, v závislosti od toho, ktorému činiteľovi vývinu osobnosti pripisovali dominantný vplyv pri vzniku deviantného správania človeka.

Prvá z nich je talianska antropologická-biopsychologická škola, zakladateľom ktorej je slávny kriminológ Cesare Lombroso (1835–1909), autor teórie o „rodenom zločincovi“. Náhlady o dedičnom pôvode zločinnosti se však už objavovali aj pred ním v prácach Galla, Morela, Lucasa a iných (Faltin 1972:22). Biopsychologická škola vysvetľovala delikvenciu najmä dedičnými príčinami. Podľa Lombrosa človek „kriminálneho typu“ sa rodí s fyzickými a psychickými anomáliami, ktoré ho osudovo vedú k zločinnosti. Najmenej 40 % má, podľa neho, dedičnú zločinnosť, ostatní majú zločinné dispozície a všetci rodení zločinci sú epileptici, „výchova tu nič nezmože, lebo nemožno zmeniť tých, ktorí sa narodili s perverznými inštinktami“ (In: Faltin 1972:24). Aj keď dnes nemožno súhlasiť s názormi C. Lombrosa, hoci

mal veľa nasledovníkov, treba u neho vyzdvihnúť skutočnosť, že bol prvým vedcom, ktorý sa začal systematicky zaoberať delikvenciou mladistvých. Pesimistický záver o nevychovatelnosti „rodených zločincov“ vyplynul z výsledkov jeho výskumu, pri ktorom dlhodobo skúmal 79 delikventných detí a porovnával ich s kontrolnou skupinou pozostávajúcou zo 160 nedelikventných detí. Lombroso poukázal len na endogénne (vnútorné) príčiny vzniku delikventného správania, absolutizoval faktor dedičnosti, bez ohľadu na vonkajšie činitele.

Druhá, biosociologická škola vysvetľovala kriminalitu individuálnymi faktormi, no tiež aj vplyvmi sociálneho prostredia. Jej najvýznamnejší predstaviteľ Talian Enrico Ferri (1856–1929) vychádzal z Lombrosovoho učenia o vrodenej kriminalite, no pripúšťal aj vplyvy sociálneho prostredia. Kriminálny typ definoval ako „individuum, v ktorom sa stretol väčší počet anomálií alebo atavistických, degeneračných a patologických znakov, ako v nedelikventných individuách tej istej sociálnej triedy a toho istého etnického pôvodu“ (In: Faltin 1972:24). Tieto patologické znaky sa môžu vplyvom sociálneho prostredia rozvinúť, ale aj utlmiť.

Tretí smer predstavujú sociologizujúce koncepcie zdôrazňujúce spoločenskú determináciu vzniku kriminality. Belgický kriminalista L. Vervaeck vybudoval svoju teóriu o kriminalite najmä na dominancii vplyvov sociálneho prostredia. Zdôraznil prevahu vonkajších (exogénnych) činiteľov nad vnútornými (endogénnymi), no úplne nevylúčil ani typ rodených zločincov, ktorých je podľa neho asi 2–5 %.

Z veľkého množstva ďalších teórií príčin delikvencie mladistvých si zasluhujú pozornosť manželia S. a E. Glueckovci z USA, ktorí zdôrazňovali najmä psychologickú stránku správania mladistvých (Faltin 1972:28). Na juvenilnú delikvenciu (skúmali 500 normálnych a 500 delikventných detí) majú podľa ich názoru vplyv nepriaznivé životné podmienky a nesprávna rodinná výchova. Za hlavné príčiny delikvencie detí a mladistvých pokladajú tieto činitele: 1. duševnú zaostalosť, 2. charakterovú nestálosť, 3. deficitné rodinné prostredie uvádzajú tieto negatívne faktory:

1. nevhodnosť rodinnej výchovy pre jej krutosť (najmä zo strany otca), alebo pre prílišné uvoľnenie disciplíny,
2. nedostatočná starostlivosť a kontrola zo strany matky,
3. nepriateľský alebo ľahostajný citový vzťah otcov k dieťaťu,
4. nepriateľský alebo ľahostajný vzťah matkin k dieťaťu,
5. nedostatok primeranej rodinnej súdržnosti, (Faltin 1972:69).

Manželja Glueckovci určovali podľa týchto faktorov s veľmi vysokou pravdepodobnosťou vznik delikventného správania mládeže. Ich výskum trval 10 rokov a u 84,6 % detí, ktoré označili, že sa stanú delikventami, takéto

správanie skutočne vzniklo a u 97 % detí, ktoré označili, že nebudú delikventi sa nimi nestali.

Podobné príčiny ako uvádzajú manželia Glueckovci pri vzniku kriminality zistil aj náš výskumník M. Faltin (1972:29), ale v inom poradí a síce: 1. deficitné rodinné prostredie, 2. zlí priatelia, 3. didaktická zaostalosť, t.j. vedomostná zanedbanosť pre nepravidelné navštevovanie školy a záškoláctvo a 4. charakterová labilita. Pri analýze negatívnych faktorov v rodinnom prostredí uvádza takéto poradie:

1. rodinné prostredie demoralizované alkoholizmom a nemravným životom rodičov,
2. povahové rozdiely rodičov a z nich vyplývajúce časté nedorozumenia,
3. zlá, nevyhovujúca a nedôsledná výchova,
4. chýbajúca matka alebo otec v rodine, najmä pre rozvod,
5. neexistujúce rodinné prostredie (slobodná matka),
6. hospodárske ťažkosti,
7. mnohohdetnosť spojená s alkoholizmom alebo nemorálnym životom rodičov,
8. vážne telesné alebo duševné choroby rodičov.

Podľa zistení Faltina existuje istá „kauzálnosť medzi nepriaznivým sociálnym rodinným prostredím a delikvenciou detí a mladistvých a že neúplná a disociálna rodina je jedným z hlavných zdrojov delikvencie“ (Faltin 1972:75).

Súčasní zahraniční i naši autori v prevažnej miere uznávajú závislosť vývinu osobnosti človeka od jeho biologickej, psychologickkej a sociálnej determinácie. Z tohto dôvodu za potencionálne príčiny delikventného správania mladistvých pokladajú ich vnútorné-biopsychické podmienky, no tiež aj činitele sociálneho prostredia, ktoré determinujú vývin človeka ako osobnosti, jeho sociálnu adaptáciu a zospoločenšovanie. Priznávaná prítomnosť endogénnych i exogénnych činiteľov poukazuje na zložitý a polyetiologický charakter príčin delikventného správania mládeže. Všeobecne sa pritom uznáva, že ťažšie je korigovať deviantné správanie vyvolané endogénnymi, vnútornými (dedičnými i vrodenými) činiteľmi. Z poznania tohto javu zaiste vyviera aj Lombrosov hlboký výchovný pesimizmus. Ide najmä o vrodené mozgové disfunkcie, psychopatie a iné vážne poruchy CNS. Exogénnymi podmienkami rozumieme predovšetkým sociálne prostredie jedinca, do ktorého sa narodil a vyrastal v ňom, teda rodinu, školu, kamarátov, vplyv masmédií a pod. Vnútornú podmienenosť výchovy a vývinu človeka a teda aj analýzu endogénnych činiteľov uskutočňujú psychológovia, resp. psychiatri, biológovia a iní odborníci, kým exogénne činitele vývinu osobnosti najmä sociológia. Pedagogika musí využívať dosiahnuté výsledky skúmania oboch prístupov. Ďalej budú analyzované najmä exogénne príčiny

vzniku delikvencie. V odbornej literatúre je pri skúmaní vonkajších príčin delikventného správania mladistvých venovaná najväčšia pozornosť rodine, ktorá je zvyčajne označovaná za dominantný kriminogénny faktor. Často sa pritom zvyčajne iba určitý faktor v rodinnom prostredí. Napr. nemecký výskumník René Spitz (Bagdy, E.: 1983:36) hľadá príčiny kriminálneho správania človeka v narušení emocionálnej väzby matka-dieťa v dôsledku absencie matky v útlom veku dieťaťa. Podľa Spitzza choroba z „nedostatku matky“ spôsobuje v dieťati ťažké a nenapraviteľné poruchy. Jej deformujúci vplyv môže hrať v dospelom veku rozhodujúcu úlohu pri vzniku duševných chorôb, hrdelných zločinov pri asociálnom spôsobe života, ako aj pri organických chorobách, ktoré sa ťažké dajú liečiť. Na existenciu citovej frustrácie detí v dôsledku zlyhania citovej výchovy v rodine poukazujú aj psychologické vyšetrenia mladých delikventov, u ktorých sa nachádzajú vážne poruchy v oblasti vyšších citov.

V našich starších odborných prameňoch je často zvyčajne aj faktor neúplnosti rodiny, najmä nezvládnutie výchovy zo strany matky po rozvo-de. Vznik výchovných problémov v týchto rodinách treba pokladať skôr za dôsledok rozkladu rodiny, čo rozvodu predchádzal, nie dôsledok výchovy jedným rodičom.

V súčasnosti badať odklon od tendencie absolutizovať určitý faktor v rodinnom prostredí v súvislosti so vznikom delikventného správania mládeže. Zdôrazňuje sa skôr jej polyetiologický charakter a kombinácia príčin je vzniku. Napr. Olejár, Cvik a Daňo (1986:313) poukazujú pri analýze rodinného prostredia mladých delikventov (skúmali 104 mladistvých odsúdených vo veku 15–18 rokov umiestnených v Nápravno-výchovnom ústave pre mládež v Prešove) na viacero negatívnych činiteľov v rodine kombináciou ktorých vzniká vysoká pravdepodobnosť, že sa deti stanú delikventami. Najvyššie percento v rámci indikovaných činiteľov pokrýval faktor — punitivita otca (zistenie, že bol súdne trestaný — 33,3 %, potom nasledovalo nízke vzdelanie matky a otca (neukonečená základná škola do piatej triedy) — 25 % vzorky. Kombinácia činiteľov: nízke vzdelanie, zlá povest' rodičov, alkoholizmus v rodine, trestanosť (najmä otca) a neúplnosť rodiny sa vyskytovala u 87 % skúmanej vzorky. Len 13 % nemalo jeden z uvedených činiteľov. Podľa týchto autorov uvedné činitele rodinného prostredia vedú k narušeniu regulačného systému dieťaťa vo vzťahu k vonkajšiemu svetu. Schopnosti regulácie vzťahov „človek-svet“ nie sú sformované v spoločensky žiadúcej podobe. Dieťa a mladistvý vyrastajú vo veľkom množstve provokujúcich situácií (hádky, nehody, alkohol, bitky a pod.), ktoré môžu viesť k delikventnému správaniu alebo porušovaniu spoločenských „dohôd“. Autoregulácia dieťaťa vo vzťahu k vonkajšiemu svetu je teda v dôsledku zlyhania rodiny narušená a oslabe-

ná, pretože absentujú identifikačné vzory v rodine pre pozitívne formovanie sebaregulácie a hodnotovej orientácie.

Na kombináciu viacerých negatívnych faktorov rodinného prostredia pri vzniku delikventného správania mladistvých poukazujú aj naše zistenia. Pri výskume rodinného prostredia mladých delikventov vo viacerých výchovných ústavoch pre deti a mládež na Slovensku (výskum pod názvom „Prevenencia sociálnej patológie u detí a mládeže v kontexte komplexnej starostlivosti o mladú generáciu“, problémový okruh: „Problémy mládeže so spoločensky nežiadúcim chovaním“. Úlohu zadalo MŠ SR v roku 1990 pod ev. č. VII-3. Výskum uskutočnila autorka príspevku za spolupráce diplomantov, zväčša študentov ŠPZ, ktorí pracovali vo VÚM a v NVÚ. Išlo najmä o tieto práce: J. Hrubej: „Analýzy kriminality mládeže vo Výchovnom ústave pre mládež v Šafárikove“, Langstein, K.: „Analýza delikvencie detí v DVÚ Čerenčany“, Jakubjak, M.: „Nápravno-výchovné pôsobenie na mladistvých... a analýza príčin kriminality v NVÚ Martin-Sučany“, Tonhaiserová, R.: „Príčiny delikvencie mladistvých vo VÚM Chalmrová“. Ako empirické výskumné metódy boli použité analýza osobných dokumentov, dotazník a rozhovor) sme zistili nasledovné:

Vo Výchovnom ústave pre mládež v Šafárikove (teraz Tornaľa) bolo skúmaných 192 chovancov, teda všetkých, ktorí tu boli umiestnení v rokoch 1984–88. Pri analýze ich rodinného prostredia sme zistili, že chovanci pochádzali prevažne z úplných rodín (51 %, včítane 4,6 % adopcie), kým neúplnosť sa nachádzala u 40,7 % respondentov. V detských domovoch žilo 8,3 % detí. Disharmonické rodinné prostredie sa nachádzalo u 74 % chovancov, alkoholizmu rodičov u 37 % a kriminalita u 29,7 % rodičov. Normálna rodina bola uvádzaná u 26 % mladistvých. Rodičia mali prevažne robotnícku kvalifikáciu s nízkym vzdelaním, stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie rodičov sa vyskytovalo len ojedinále. V priemere išlo o štvordetné až päťdetné rodiny. Výchovná starostlivosť v rodinách bola nízka, hoci približne 35 % matiek bolo v domácnosti.

Pri analýze rodinného prostredia mladistvých odsúdených v NVÚ Martin-Sučany (N=160 mladistvých, ktorí sa v ústave nachádzali v rokoch 1983–1990) bolo zistené, že len 31,7 % chovancov bolo vychovávaných v podmienkach neúplnej rodiny, kým v ústavnej starostlivosti (v DD, DVÚ, VÚM) sa predtým nachádzalo 15,9 % respondentov a 52,4 % z nich žilo v podmienkach úplnej rodiny. V porovnaní s minulosťou ustupuje faktor neúplnosti rodiny do úzadia v prospech úplných rodín, čo však nevylučuje ich vnútorný rozklad. Podobné zistenia uvádza aj A. Magvašiová (1984:93). Vo výskume uskutočnenom v rámci celého Slovenska v rokoch 1983–84 prostredníctvom orgánov činných v trestnom konaní (prokurátorov) z 2.427 mladistvých delikventov bolo 1842 vychovávaných obidvomi rodičmi, 480 jedným z rodičov, 107 v inom výchovnom prostredí (starými rodičmi 68, pestúnni 5, v detskom domove 34). Pri zisťovaní ďalších charakteristík rodinného prostredia chovancov z NVÚ Martin-Sučany bol faktor punitivity (trestanosti) rodičov prítomný u 23,1 % chovancov a u súrodencov sa nachádzal pri 27,9 % skúmanej vzorky, čo spolu tvorí 51 %. Alkoholizmus rodičov sa vyskytoval u 32,5 % respondentov (evidované prípady alkoholizmu rodičov, v skutočnosti asi vyššie %), pričom 65 % chovancov pod vplyvom alkoholu. Prítomná bola tiež mnohodetnosť rodín chovancov, s prevahou 4

a viacerých detí, čo bolo v značnej miere zapríčinené silným zastúpením rómskeho etnika (v Šafárikove bolo 45,8 % Cigánov a v Martine až 58,6 %, pričomje to v súčasnosti jediný NVÚ pre mládež na Slovensku). Podiel Rómov na kriminalite vo vzťahu k svojej etnickej skupine je mnohonásobne vyšší, než u nerómskej populácie. Poukazujú na to aj iné zistenia. Napr. v roku 1983, podľa údajov komisie vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov (Polakovič, O. — Šašinka, Š., 1984:136) bolo u nás k 31. 12. 1983 219 180 Cigánov. Z toho 109 296 osôb vo veku do 18 rokov, čo predstavuje 49,9 %. Delikvencia Cigánov bola zhruba štyrikrát vyššia ako u ostatného obyvateľstva, ešte výraznejší bol nepomer u cigánskej mládeže, ktorá v roku 1983 mala 41,3 % podiel na páchaní trestnej činnosti. V súčasnosti, najmä vďaka veľkej nezamestnanosti Rómov je situácia ešte zložitejšia. Omnoho vyššia bola tiež porodnosť tohto etnika v porovnaní s ostatným obyvateľstvom, čo je nakoniec všeobecne známa vec.

Z pedagogického aspektu je závažné tiež zistenie, že vzťah mladistvých delikventov ku škole, učiteľom a vzdelávaniu vôbec je negatívny. Školské vzdelanie mladých delikventov je pod úrovňou bežnej populácie a počet ukončených tried nespĺňa zákonom stanovený štandard. Poukazujú na to aj výsledky výskumov Olejára a kol. (1979:437), M. Faltina (1972:80), A. Magvašiovej (1984:89) a tiež aj naše zistenia. Dieťa s asociálnymi sklonmi svojim správaním narúša normálny priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu a stáva sa rozkladným elementom v školskom prostredí. Negatívne reakcie zo strany učiteľov (pre sústavné vyrušovanie sa nemúže pokojne uskutočniť výuka ostatných) prípadne dištancie zo strany spolužiakov a najmä nedostatočná motivácia k učeniu (rodičia taktiež nemajú v prevažnej miere pozitívny vzťah k vzdelávaniu) zo strany rodiny vedú žiakov k záškoláctvu, prepadávaní a vyhľadávaniu rôznych párt mimo školy, kde nachádzajú väčšie možnosti sebarealizácie.

Pri analýze školskej úspešnosti chovancov umiestnených vo Výchovnom ústave v Šafárikove bolo zo 192 chovancov 44,8 % neprospievajúcich, 40,6 % so slabým prospechom, 14,1 % s priemerným prospechom a 0,5 % teda 1 žiak s veľmi dobrým prospechom. Nedostatočná adaptácia na školskú prácu a záškoláctvo boli zistené u 81,8 % chovancov. U mladistvých odsúdených v Nápravno-výchovnom ústave Martin-Sučany malo neukončenú základnú školu 45,6 % chovancov, pričom z nich 9,9 % Rómov bolo negramotných. Zaujímavé bolo tiež zistenie, že pri páchaní trestnej činnosti prevládal jej skupinový charakter. Približne 3 zo 4 trestných činov bolo uskutočnených v skupine páchatelov.

Olejár a kol. (1979:435) považujú za ďalšie charakteristiky mladých delikventov zlý vzťah k rodičom, sociálna dištancia od ostatných, citová prázdnota, existenciálna frustrácia („nemá čo stratiť“), nejasnosť perspektívnych cieľov, prízemnosť záujmov, zlý vzťah k práci a pod.

Porovnávaním skupiny delikventnej mládeže s „neproblémovými“ mladými ľuďmi boli zistené tiež odlišnosti v trávení voľného času medzi týmito skupinami. Pri výskume (Vlček, M., 1984:74), uskutočnenom v rokoch 1982–84, bolo porovnávaných 300 delikventných a 200 nedelikventných respondentov. U „neproblémových“ respondentov bola zistená väčšia intervencia do trávenia voľného času zo strany rodičov, školy a spoločenských inštitúcií, kým u delikventnej mládeže tento vplyv absentoval, najmä zo strany rodiny. Delikventi uvádzali, že sa rodičia prakticky nezaujímajú o využitie ich voľného času, domá boli pomerne málo zaťažovaní domácimi prácami a nemali pevne stanovenú hodinu príchodu domov. Ich voľnočasové aktivity boli živelné, náhodné, pasívneho charakteru a často spoločensky nežiadúce. Náročnejšie voľnočasové aktivity boli odmietané. Výraznejší bol u nich sklon k alkoholu a k návšteve reštauračných zariadení. U „neproblémových“ respondentov prevládali pestré a spoločensky pozitívne aktivity.

Z vyššie uvedenej analýzy príčin deviantného správania mládeže vyplýva vzájomná prepojenosť negatívnych vplyvov jednotlivých okruhov sociálneho prostredia pri vzniku deviantného správania. Mechanizmus ich pôsobenia na človeka ešte nie je úplne objasnený. Známe sú totiž prípady, keď deti vyratali v nepriaznivých a vyslovne kriminogénnych podmienkach v rodine a predsa u nich neobjavilo deviantné správanie a tiež naopak, delikvencia vznikla u detí, ktoré vyrastali v harmonických rodinných pomeroch. Odpoveď treba hľadať v sebaregulačných mechanizmoch osobnosti človeka, v psychickej regulácii vlastného správania a vývinu. Človek nie je iba mechanickou výslednicou pôsobenia vonkajších a vnútorných činiteľov, či už v pozitívnom, alebo negatívnom zmysle. Vzťah človeka k vplyvom vonkajšieho prostredia je výberový, vplyvy sa lomia cez vlastné „JA“ a preto rovnaké podnety sa prejavujú v rôznej odozve aj u mladých ľudí. Pravdepodobne z tohto dôvodu aj deviantné správanie u niektorých ľudí vznikne a u niektorých nie, aj keď prípadne vyrastali v približne rovnakých defektných rodinných pomeroch. Silnejšie a psychicky odolnejšie osobnosti vlastným pričinením, resp. vplyvom mimorodinných činiteľov korigovali vplyv negatívnych faktorov. To však nie je dôvod k podceňovaniu príčin delikvencie. Nakoľko pri kombinácii viacerých, vyššie uvedených, negatívnych faktorov v rodine vzniká vysoká pravdepodobnosť, že k deviantnému správaniu môže dojsť, je potrebné omnoho vyššiu pozornosť venovať v rámci celospoločenského systému prevencie sociálnopatologických javov, jednak vyhľadávaniu takto ohrozených detí a tiež systematickej výchovnej práci s nimi. Zastávam názor, že škola v tomto smere zohráva len minimálnu úlohu. Úsilie školy, najmä triedneho učiteľa, výchovného poradcu a školského psychológa zamerané na pomoc „ohrozeným deťom“ pochádzajúcim najmä zo sociálne málopodnetného prostredia, by malo vychádzať zo známej myšlienky J. A. Komenského, že „prevýchova je omnoho ťažšia než výchova“.

Použitá literatúra

- [1] Bagdy, E.: Rodinná socializácia a poruchy osobnosti. Bratislava, SPN 1983.
- [2] Faltin, M.: Delikvencia detí a mladistvých. Bratislava, SPN 1972.
- [3] Magvašiová, A.: K niektorým aktuálnym otázkam účinnejšieho využívania prostriedkov trestného práva a Zákona o rodine prokurátormi v SSR v sociálnej prevencii detí a mladistvých. In: Aktuálne otázky systému ochrany detí a mládeže pred nedatívnymi javmi. Ministerstvo spravodlivosti SSR. Bratislava 1984. (Zborník).
- [4] Olejár, F. — Cvik, A. — Tatranský, Š.: Utváranie osobnosti delikventa a prevencia delikvencie. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 14, 1979, č. 5.

-
- [5] Olejár, F. — Cvik, A. — Daňo, J.: Niektoré činitele rodinnej výchovy mladistvých delikventov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 21, 1986, č. 4.
- [6] Polakovič, O. — Šašinka, Š.: Súčasný stav a dynamika trestnej činnosti mládeže... In: *Zborník Aktuálne otázky systému ochrany detí a mládeže...*
- [7] Vlček, M.: Některé preventivní aspekty problematiky volného času mládeže. In: *Zborník Aktuálne otázky systému ochrany detí a mládeže...*

Pedeutologie

*Ak dokážeme v sebe poraziť
a potlačiť zlo, nežili sme
bezdôvodne.*

A. Tarkovskij

Scientismus v přípravě učitelů

Jiří Syrovátka

Je dost obtížné vymezit, co to je scientismus. Všeobecná shoda může být v tom, že to je negativní vymezení pro způsob užití speciálních vědeckých poznatků, ve kterém se ztrácí cosi významného z původního přirozeného smyslu světa. Takovýto způsob užití vědeckých poznatků se však již sám sebou dostává do rozporu s vědou v jejím vlastním poslání, neboť redukuje a přehlíží něco z toho, co by ve svém podstatném smyslu zanedbáno a zkruseno být nemělo.

Scientismem lze rozumět postoj, ve kterém pro dílčí vědecké názory a argumenty nejsme sto vidět celý nebo ještě jiný smysl té které věci a kdy se mylně můžeme domnívat, že jsem vyčerpali pravdu úplně celou. Vzhledem k poslání vědy je potom scientismus mylným postojem, který se vědou silně zaštiťuje, přičemž si neuvědomuje, že pravdy o celé skutečnosti nedosahuje.

Můžeme si jen přát a snažit se o to, abychom neupadli do takovýchto zkruslujících výkladů světa zahalených do roucha vědeckého argumentování. Můžeme si jen přát a usilovat o to, abychom pro jinak třebaš dílem správnou vědeckou argumentaci netrpěli slepotou k ostatnímu světu, který třebaš již nebyl v zorném úhlu našeho odborného vědecky zaměřeného pohledu. Takováto předevzetí zdravého postoje ke světu a lidem jsou o to více platná pro učitelšké poslání.

V tomto ohledu je pak zarážející, že v poslední době se prosazují názory na přípravu učitelů *hrubě podceňující pedagogickou složku přípravy a jednostranně preferující předmětově odbornou způsobilost*. Zde prosím čtenáře, abych byl správně pochopen. Mimo jakoukoliv diskusi je oprávněnost požadavku kvalitní předmětově odborné způsobilosti učitele. Není to však postačující, a to ani tehdy, bude-li argumentováno, že součástí odborné přípravenosti učitele jsou příslušné oborové předmětové didaktiky. V poslední době jsem tak několikrát se znepokojením sledoval, jak se ve snaze překlenout chyby a nedostatky z minulých desetiletí argumentuje tím, že rozhodující

v přípravě učitelů je jen jejich předmětová odbornost, doplněná oborovými didaktikami, že nějaká psychologická či dokonce pedagogická příprava učitele není již nijak důležitá a že mnohé náleží již k samotné odborné přípravě učitele.

V podobenství to je stejná představa jako kdybychom tvrdili, že výuka matematice je postačující v rámci fyziky, kde se také řeší úlohy a uplatňují se matematické vědomosti a dovednosti. Ale to snad nikoho nenapadne, i když vlastně nápadům se meze nekladou, a tak kdovíco koho ještě napadne.

Podcenění či snad dokonce vynechání pedagogické složky přípravy učitele by znamenalo jen to, že do popředí jeho způsobilosti by vystupovala jen jeho předmětová odbornost. Jak málo by potom viděl v dosahu svého učitelského působení a poslání: Což to by nebyl scientismus v přípravě učitelů? Naštěstí tak daleko ještě přece jenom nejsme, i když o nepochopení takového druhu také zrovna nouze není. Primitivismus názorů obhajujících stanovisko, že vychovávat a učit lze bez znalosti „nadbytečné pedagogiky“ je maskován tvrzeními, že cosi takového jako je pedagogika je už předem jasné každému, kdo alespoň trochu někdy chodil do školy, a nadto tomu, kdy vystudoval nějaký vědní obor doplněný předmětovou didaktikou již nemůže být učitelské působení nikterak cizí záležitostí. Jaká že to je kultivovanost pedagogického myšlení těch, kteří takto smýšlejí a někdy i rozhodují? Není se co divit vzhledem k zanedbanosti pedagogického myšlení a k všeobecně nízké úrovni vzdělanosti, kultury a morálky. Je se ovšem co divit vzhledem k odpovědnosti za nápravu. Cesta k nápravě zjevně nevede vyřazením pedagogiky, ale právě jejím zařazením a pozdvižením pedagogického myšlení ve vědě i v učitelské praxi.

Jaké je potom postavení učitele po nabytí učitelské způsobilosti ve složkách přípravy v odborných předmětech a pedagogicko-psychologických předmětech? Kdo ho v tom bere dostatečně vážně v jeho oboru a jak může svou odbornou a pedagogicko-psychologickou způsobilost uplatnit ve své učitelské praxi? Jakou literaturou se učitel zaobírá a dále ji studuje pro potřebu svého působení? Zabývá se učitel nějakou odbornou činností ve vztahu ke své učitelské působnosti? Publikuje učitel něco, čím by mohl obohatit kolegy z oboru? A to nejdůležitější: je učitel pro své žáky vlivnou osobností nebo pouze běžným pracovníkem ve škole? Pokud si odpovídáte na takové a podobné otázky nepříznivě a pro učitele nepřiliš lichotivě, pak si budme vědomi, že příčina neuspokojivého stavu není tak na straně učitelů, jako především v způsobu organizace a řízení školství, v jehož podmínkách nebylo a dosud není dostatek prostoru pro rozvinutí učitelské odbornosti v jejím vlastním poslání, v němž má učitel svou samostatnost i odpovědnost.

Učitelské poslání je svébytné a nezastupitelné. Proto ani nelze pokou-

šet se o souměřitelnost bytostně rozdílných posláních a profesí. Matematik-odborník bude vždy svým posláním a profesí někým jiným než učitel-matematik. Pedagog-odborník a psycholog-odborník budou vždy svým posláním a profesí někým jiným než učitel kteréhokoli předmětu. Učitel by však vždy měl být dobře orientován ve svém aprobačním oboru i v oborech pedagogiky a psychologie, a to tak dobře, aby je uměl co nejlépe uplatnit ve svém učitelském působení.

Proto veškerá příprava učitele by měla být specifická a zaměřená k tomu, aby učitel mohl co nejlépe naplňovat své poslání ve svobodné tvůrčí činnosti jako vlivná osobnost, která své žáky k předmětu přivádí, provází jím, ale neodvádí a neodpuze od něho. K tomu však nikdy nepovedou žádné metodické recepty či mechanicky naprogramované postupy. Proto i jakákoliv jednostranná scientistická příprava učitele je zjevně nedostatečná.

Aby učitel rozuměl svým žákům v pedagogické situaci a mohl ji vhodně ovlivňovat, k tomu mu dává možnosti jeho pedagogická průprava. K onomu porozumění a pochopení se učitel dopracovává jednak svou zkušeností, jednak vyzrálým pedagogickým věděním. K tomu je třeba i pedagogické teorie, kterou by chtěl jednostranný scientismus bagatelisovat. Je to FRÓNĚSIS, moudrost, ze které se musí učitel ve své zkušenosti a vyzrálosti předmětově odborného a pedagogického vzdělání dopracovávat pro úspěšnost svého pedagogického myšlení a jednání, pro naplnění svého učitelského poslání. SÓKRÁTĚS přivádí k FRÓNĚSIS, k pochopení, v němž se nachází cíl, smysl, síla, moc ve způsobu žití a činnost k lepšímu a dokonalému, k ctnosti, k ARETĚ. Učitel ve své zkušenosti a vzdělanosti nabývá schopnosti vést, být ostatním průvodcem, uvádět jiné v pohyb, pečující, ochraňující a rozvíjející ducha, myšlení, vědomosti a dovednosti, je tedy schopen uvádět jiné v to, co se nazývá PAIDEÍÁ. Aby toho byl učitel schopen v plném dosahu, sám musí být k této učitelské ARETĚ přiváděn a sám se takto musí usilovat o naplnění svého ducha v učitelském poslání. Pak je příprava učitele specificky a nezastupitelně pedagogickou záležitostí.

Ve stávající školské praxi učitel po nabytí svého vzdělání se dostává do takových poměrů a způsobů učitelského povolání, že částečně ztrácí něco z toho, k čemu byl připravován. Často a velmi snadno ztrácí přímý kontakt s vědním oborem své aproby a sklání se k hladině nároků toho, co své žáky učí a co od nich požaduje, jen si ponechává jakýsi nadhled dřívější obeznamenosti. Učitelská práce se tak může stávat i rutinní záležitostí, kdy učitel postupně ztrácí kontakt se svou odborností. Sotva se lze domnívat, že všelékem na toto by mohly být nějaké atestace, neboť by to mělo povahu vnější a při větších nárocích zase až represivní. Málokdy a velmi obtížně si učitel udržuje kontakt se svou předmětnou a pedagogicko-psychologickou

odborností. Pokud ano, pak to plyne z jeho vnitřního přesvědčení, z jeho zájmu o obor, který chce znát, z potřeby vědět o odborném dění v daném oboru. Toto vnitřní zaujetí není dáno panujícími poměry ve školství, ale spočívá na osobním postoji učitele, kterým nahrazuje a doplňuje cokoliv, co chybí ve způsobu běžné učitelské práce. Pak klíč k nápravě takovýchto poměrů leží nejspíše v něčem tak zásadním jako je pojetí a způsob práce učitele v určitých podmínkách školství. Zvýšení odbornosti, pedagogické moudrosti a odpovědnosti učitele může zásadně podmínit pojetí školy, výchovy a vzdělávání ve škole. Jsem přesvědčen o tom, že to jsou především podmínky práce učitelů ve školách, které jsou příčinou oněch nedostatků, pro něž se snáší mnohá oprávněná kritika na školu jako instituci a na hlavy učitelů. Specifická učitelská odbornost, samostatnost a odpovědnost nebyla požadována, natož oceňována, vše zabíhalo do vyjetých kolejí stejného průměru kromě vytrvalých vzácných výjimek. Reflektující kritika pojetí školy, výchovy, vzdělávání a práce učitele je na místě.

Má-li být učitel odborníkem ve svém aprobačním předmětu i v pedagogice a psychologii, neměl by při tom ztratit nic z toho, čím by pro své žáky mohl být přirozeným průvodcem s autoritou i porozuměním. Neměl by ztrácet ani svoji odbornost ve všech složkách a také by neměl upadat do rutiny. Přitom všechny obory se rozvíjejí velmi rychle a je obtížné je obsáhnout i sledovat v jejich vývoji. Zároveň i společnost je ve značném pohybu. Nejen, že se mění sociální poměry, kultura, morálka, mravnost, vzdělanost, ale sama civilizace ve svém vývoji je provázána řadou globálních krizových jevů. O závažnosti globálních krizových jevů civilizace podává dostatečně přesvědčivé zprávy Římský klub. Proměna společenského klimatu při krizových jevech globálního charakteru je jednou z podmínek, která poznamenává školu i práci učitele. Potom by učitel měl být v tomto směru připraven, ale není tomu tak vůbec. A to bychom si přáli, aby učitel neztrácel nic ze své odbornosti ve všech jejích složkách, aby neztrácel nic z toho, co ho může činit přirozeným průvodcem s autoritou i porozuměním! Zřejmě tu postrádáme něco, co by připravenosti učitele pro jeho poslání poskytovalo oporu v jednotlivém rozumném, chápání, pedagogickém myšlení a jednání.

Pedagogická situace, v níž by učitel měl mít autoritu a porozumění, je vždy situací *otevřenou lidskému setkání a jednání*. Všechna teorie zůstává potom vždy v úběžném bodu k cíli, k němuž přímá cesta vede naplněním lidských setkání s něčím a někým, naplněním jednání a tvořivou činností. Sama teorie není oním prvním a posledním, jak by se mohlo pedagogickému laikovi v scientistickém postoji zdát.

THEÖREÏN je pozorování s odstupem a vede k tvořivému vykázaní vědění plynoucího z takového pozorování a poznávání v podobě THEÖRÏÁ.

Nikdy tedy nejsme sto být naplnění plným poznáním, plnou a vyčerpávající teorií. Vždy budeme v odstupu od plné pravdy. Odstup v neporozumění a nepochopení bude samozřejmě vzrůstat i s nezájmem, školní otráveností a znechucením, pod působením nejrůznějších rušivých a krizových momentů života společnosti. Proto plná přítomnost teorie jako dosažení a vyčerpání cíle v nepochybném a již více nevyžadujícím vědění není nikdy dosažena v životě člověka, natož pak v pedagogické situaci. Úloha učitele je v otevírání pedagogické situace pro porozumění a pochopení. Tohoto nároku nemůže dosáhnout z pouhopouhé osamocené teorie jakéhokoliv oboru. Uvědomujeme si to alespoň tehdy, když hovoříme o významu osobnosti učitele. Neuvedomujeme si však již stejně často při tom naléhavost toho, že k vědění, a to i k vědění vykazujícímu se v jakýchkoli teoriích, náleží nezbytně zakotvenost v jeho vyšším smyslu. Jinak by vše bylo liché a prázdné. Učitel je tím průvodcem, který může k smysluplné zakotvenosti přivádět. Může být takovýmto průvodcem, jestliže sám bude k takovému smyslu vzhlížet, bude-li sám pro tento smysl myšlenkově a duchovně otevřen a připraven.

Proto i příprava učitele bude něčím jiným, než v co by ji svazoval scientistický postoj. Učitel by měl být připraven na to, aby mohl i byl s to vzít na sebe a unést lidskou a odbornou odpovědnost v úsilí za vše to, co je v plnění výzvy pedagogického poslání dobré — a nikoliv jen za to, co právě jest. V připravenosti plnit výzvu pedagogického poslání spočívá ona povolání učitele, na níž se může zakládat jeho opravdová pedagogická způsobilost. Tak by odborná příprava ve vědním oboru příslušné aprobace měla poskytovat znalost oboru, jeho dějin, perspektiv i otevřených problémů. Pedagogická a psychologická příprava by v celém svém rozsahu měla poskytovat možnost rozumně celému učitelskému povolání a měla by uschopňovat k jeho plnění. V scientickém postoji je pak už zcela přehlížena filosofická příprava učitele, která však není nikterak zanedbatelná.

Vzdělání ve filosofii, dějinách filosofie, filosofii výchovy, filosofii oboru (matematiky, fyziky a podobně), filosofii vědy, problematiky a resolutiky civilisace může učiteli poskytnout to, že se mu v jeho povolání nebude jednat o pokleslé vlastnictví a majetnictví poznatků, moudrosti a pravdy, ale že se mu bude jednat především o moudré rozhodování a počínání ve starosti o lidské dobro. Mylná scientistická sebejistota je upadlá stejně tak jako zaběhaná rutinní práce. Z upadlosti může vyvádět moudrý náhled, FRÓNESIS. Ctnost rozumného vhledu, *ARETĚ TĚS FRÓNĚSEŌS* nelze učiteli poskytnout nějakým hromaděním vědomostí, z nichž by snad mělo pocházet vlastnictví rozsáhlého souboru poznatků. Pro onu ctnost rozumného vhledu, která je darem, je zapotřebí vyvedení, vycházení z lidské uzavřenosti a omezenosti a uvrženosti. Na cestu se lze nechat vést milováním moudros-

ti, FILEÎN TËN SOFIĀN. Užitečné zvláště v době velkého rozmachu vědy a techniky ve světě s globálními civilizačními krizovými jevy. Nemělo by se jednat o nekvalifikované a naivní mudrlantství, které v pokleslé široké nezdělanosti jen mate a zastiňuje hodnoty myšlenkové kultury. FILOSOFĀ, láska k moudrosti, by měla být pro učitele výzvou k rozumějícímu hledání toho, za čím je hodno kráčet.

K problému psychologické přípravy učitele

Jaroslav Řezáč

Účelem naší úvahy není hluboká sonda do problému psychologické přípravy učitele. Chtěli bychom však na základě našich zkušeností i realizovaných šetření, s využitím názorů studentů ze závěrečných besed tzv. interakčních cvičení (u studentů učitelství ZŠ i všeobecně vzdělávacích předmětů) poukázat na aktuálně pocíťované problémy a zvláště nevyužitě (či ne zcela využívané) možnosti psychologické přípravy budoucího učitele.

Informace z výše uvedených zdrojů informací naznačují, že v pojetí psychologické přípravy je stále ještě preferována spíše „příprava znalostní“.

Nezaměňujme tento druh přípravy za „přípravu teoretickou“. Nejedná se o totéž. Teoretická příprava vede primárně ke kultivaci teoretického (vědeckého) myšlení nikoliv k utváření sumy teoretických poznatků. Kvalitní teoretická průprava umožňuje myslet v oboru, analyzovat, srovnávat hodnotit a integrovat poznatky různých oblastí, směrů, psychologických škol atp.

Příprava znalostní však většinou vede jen k vytváření větší či menší sumy znalostí z psychologie, které navíc většinou postrádají systém. Tyto větší neutríděné a neuspořádané znalosti pouze nepatrně ovlivňují schopnost psychologicky vnímat a myslet a většinou jen mizivě zasahují do dimenze činnostní.

Hlavní nedostatek takového pojetí studia nespatřujeme pouze v tom, že student bývá zahlcen množstvím informací, které většinou ani nestačí zpracovat, či že jde často o informace neadekvátně vysokého stupně obecnosti. Problém tohoto pojetí přípravy spatřujeme především v tom, že svojí povahou, tj. „stylem vzdělávací interakce“ může u studentů navozovat a stabilizovat tendenci k osvojování si nežádoucího způsobu vzdělávání (a sebevzdělávání). Tento způsob výuky většinou negativně ovlivňuje i vztah k psychologii vůbec.

Myslíme si, že tak může být dokonce spoluutvářeno či přinejmenším

zpevňováno to, co E. Fromm označuje (v kontextu svého známého pojetí dvou modalit bytí) jako „vlastnický existenční způsob“. Tedy modus „mít“ nikoliv „být“ — měnit se.

Jak říká týž autor „studenti vlastnického existenčního způsobu mají jen jediný cíl: udržet to, čemu se „naučili“, buď tak, že si to pevně vryjí do své paměti, nebo že starostlivě chrání své poznámky“ (FROMM, E. 1992 s. 30).

Znepokojoval by nás měla skutečnost, že „obava o poznámky“ většinou rychle mizí po vykonaných zkouškách. Nabyté znalosti jsou totiž často chápány spíše jako prostředek k vykonání zkoušky a uzavření ročníku, než jako poznatky podmiňující úspěšnost v učitelské praxi.

Zdá se nám, že výše naznačené pojetí přípravy (a nejde v tomto případě pouze o specifika přípravy psychologické) tento nežádoucí postoj studentů nejen zpevňuje, ale často i iniciuje.

„Znalostní přípravu“, resp. akcent na „předávání poznatků“ z psychologie nechápeme zjednodušeně pouze jako důsledek nedostatečné (teoretické) úrovně učitele či nedomyšleného didaktického cíle. Nemíníme ani zpochybňovat názor, že solidní úroveň teoretického psychologického myšlení by měla být učiteli vlastní. Problém spatřujeme spíše v tom, že reálný kontext vzdělávání učitele (v našem případě především prostor vyčleněný pro výuku psychologických disciplín) podle našeho názoru adekvátní teoretickou kultivaci neumožňuje. A tak ani při dobře myšleném záměru není prostě v reálném časovém prostoru možné teoretické poznatky důkladně promyslet, pochopit ve vzájemných vazbách a v praktických souvislostech, natož interiorizovat žádoucí způsoby jejich osvojování.

Považujeme proto za vhodné důkladně zvážit (a z výše naznačených důvodů v jistém smyslu redukovat) obsah základní teoretické psychologické průpravy, jejíž smysl spatřujeme především v tom, aby:

- poskytla elementární představu o systému psychologických poznatků s cílem pochopení základních psychologických kategorií ve vzájemných souvislostech (systému),
- poskytla aktuální informace o stavu psychologického bádání a možnostech přínosu psychologických disciplín praxi učitele,
- umožnila (usnadnila) samostudium, tj. napomohla komunikaci studenta (i později již jako učitele) s odbornými prameny a zároveň naznačila zdroje aktuálního (moderního) psychologického poznání.

Tato základní (nezbytná) teoretická průprava by tvořila určitý předpoklad, či východisko k návazným tematicky orientovaným (a volitelným) seminářům — ať už „teoretickým“ či „praktickým“. Zdá se nám, že v „důsledném“ odlišování teoretické a praktické přípravy se poněkud ztrácí jiné

rozlišení, do jaké míry totiž daná forma přípravy (či přednášející učitel) bere v úvahu požadavky a potřeby „praktické připravenosti“.

Daleko větší prostor by se zřejmě v této souvislosti měl věnovat profesigrafickému zkoumání učitele jako jednomu z nejdůležitějších pramenů následného projektování forem i obsahu psychologické přípravy.

Rovněž názory studentů a zvláště mladých absolventů, jejich hodnocení přínosu výuky psychologických disciplín nejsou zatím efektivně využívány. Při známých úskalích, která posuzování úrovně výuky studenty provází 1), jde zatím o nedoceněný zdroj zpětné vazby.

Potřeba zařazení obsahově na praxi více zaměřených a z hlediska forem práce tzv. aktivizujících metod a technik výuky do psychologické přípravy budoucího učitele se tedy jeví z mnoha důvodů jako naléhavá. Na našem pracovišti byly již před třemi léty vytvořeny základní organizační podmínky zavedením tzv. profesionálních praktik. Jednou z nově zavedených forem přípravy se stala (vedle jiných) i naše tzv. interakční cvičení. O prvních zkušenostech z této formy praktické psychologické přípravy bylo již také referováno 2).

Výsledky, které stále průběžně doplňujeme a zhodnocujeme vždy po ukončení cyklu interakčních cvičení (v závěru 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 sebeposuzování, v chápání (přijímání) prožitků a názorů jiných lidí (tj. k otevřenosti i toleranci). Zdá se, že zvolená koncepce interakčních cvičení přispívá rovněž ke zvýšení interakční sebejistoty. Pozitivně se mění akceptace a sebeakceptace, kultivují procesy empatie, rozvíjí se otevřenost (vstřícnost), dovednosti komunikační, mění se vztah k sobě a prohlubuje socioprofesionální orientace.

Přesto, že jsme se sami vydali v rámci profesionálních praktik mj. i cestou aktivizace a kultivace některých sociálních rysů osobnosti učitele, uvědomujeme si i úskalí těchto postupů. Domníváme se dokonce, že se již stává zcela reálným i určité nebezpečí opačného extrému. Dobře míněná snaha doplnit či vyvážit „teoretickou složku“ psychologické přípravy vede někdy nejen ke „kyvadlovému efektu“, ale i k neadekvátní preferenci pouze některých např. „prožitkových“ skupinových technik.

Tyto techniky jistě mají podle našeho názoru velmi důležité místo v psychologické přípravě studenta přinejmenším jako jeden z faktorů stimulace a kultivace jeho osobnostního růstu.

Studenty však může být velmi pozitivně přijímán už samotný fakt, že „vedle víceméně stresující“ výuky (většinou jejich oborových disciplín) se

nabízí příjemné akceptující mikrosociální klima a nejednou tento stenizující prožitek zaměňují za hodnocení didaktické efektivity.

Neopomíjíme tímto tvrzením relaxační případně i autodiagnostickou a formativní funkci „prožitkových technik“, avšak jde o to, aby se jako jejich doprovodný či „vedlejší produkt“ nevytvářela nepřiměřená představa, že v této oblasti přípravy leží těžiště „té pravé praktické“ (psychologické) přípravy. To by mělo, podle našeho názoru i nadále spočívat v získávání např. základů psychodiagnostiky žáků, ve výcviku analýzy produktů aktivit a činností žáků, ve výcviku komunikace učitel–žák, učitel–rodič ap., v přípravě na řešení (výchovných) modelových problémových situací. Řeče-no stručněji, těžiště tzv. praktické (pedagogicko-psychologické) přípravy by mělo spočívat v kultivaci těch aktivit a činností učitele, jež vyplývají z jeho socioprofesionální role a jež podmiňují úspěšnost jeho práce.

Techniky či výcviky s orientací především na sebepoznávání a seberegulaci tedy chápeme jako jeden z prostředků vytvářejících spíše předpoklad efektivního (úspěšného) procesu utváření profesionálních dovedností a schopností — tj. vyrovnanou, autentickou a adekvátně psychosociálně zralou osobnost. Měly by být (jako doplňková forma) k dispozici především těm studentům, kteří pociťují potřebu sebekultivace či sebekorekce.

Škoda, že je velmi málo využíváno dialogické formy vedení (tematicky orientovaných) seminářů, na nichž by se podíleli společně a současně pedagog a psycholog či učitel „praktik“ (úspěšný učitel z praxe) a učitel vysoké školy atp. A podobně i psycholog a jiný odborník (filozof, fyziolog, sociolog ap.). Zapomíná se někdy, že i utváření „specificky psychologického“ poznatku je často produktem syntézy několika oblastí lidského poznání, natož pak pochopení a řešení určitého reálného praktického pedagogického problému.

Přiznáme se, že patříme k těm učitelům, jimž neustále „zní v uších“ Komenského „... co má býti konáno, nechť se učí konáním...“

Touto myšlenkou je vedena i tato naše úvaha. Za ono „konání“ v dimenzích psychologické přípravy však považujeme nejen relativně jednoduché dynamické stereotypy, případně jejich cílené utváření.

Jde nám především „společné konání“ — společné hledání a nacházení neboli společné objevování řešení problému a zároveň i vzájemné objevování (a ovlivňování) se osobností zúčastněných v dané problémové situaci. Domníváme se, že je-li takové konání nepředstíranou tj. autentickou tvořivou hrou, je-li usměřňováno adekvátními cíli a humanistickými hodnotami, lze předpokládat (a lze to i výzkumně doložit), že má i výrazný formativní (kultivační) i „vzdělávací“ efekt.

Poznámky:

- [1] ŘEZÁČ, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení rámci profesionálních praktik na PdF MU. *Pedagogická orientace*, 1991, 2, 79–82.
- [2] MAREŠ, J.: Validita studentského posuzování výuky. *Čs. psychol.* 1988, 5, 392–406.

Príprava pre profesiu učiteľ otvorená

Marta Černotová

Životné náhody zasahujú niekedy veľmi zvláštnym spôsobom do reality nášho života. Takouto náhodou bola i moja mesačná štúdijná cesta do Veľkej Británie, na Univerzitu v Oxforde, kde som 30 dní získavala nové pohľady na prácu a život jednej z najstarších univerzít sveta. Pobyt v Oxforde mi dovoľil nabažiť sa nie len kúzla architektonického stredovekého usporiadania univerzity, ale pobyt mi dovoľil nadýchať sa a naplno vdýchnuť atmosféru úcty ku vzdelaniu, ku práci učiteľa vysokej školy, ku študentom a ich vzdelávacím ambíciám.

Prečo začínam svoj príspevok na tému prípravy učiteľov týmto osobným zážitkom? Pretože pobyt v Oxforde mi pomohol uvedomiť si i mnohé nové súvislosti univerzitnej práce v organizácii prípravy budúcich učiteľov. V podmienkach Oxfordu ide o svojský, osobitný obsahovo i organizačne usporiadaný systém, ktorý nerealizuje žiadna iná univerzita v Anglicku. Oxfordský príklad plurality, demokratičnosti, alternatívnosti v univerzitnom školstve zároveň demoštruje integráciu univerzitného školstva do celkového školského systému štátu. Z môjho pohľadu stojí za chvályhodnú zmienku i odvaha Oxfordských kolegov z Departement-u of Educational Studies, narušiť od základu staré stereotypy prípravy učiteľov. V osemdesiatych rokoch experimentálne overili a až potom zaviedli nový spôsob prípravy učiteľov. Vyvinuli systém, ktorý vo svojom obsahu i organizácii je založený na dialógu, spolupráci, konzultáciách, na vzájomnom rešpekte pracovníkov univerzity a učiteľov nižších stupňov škôl. Systém prípravy nazývaný Internship Scheme i v dnešnej realizácii stále vyžaduje potrebu dialógu, dôslednú spoluprácu — nie papierovú, vzájomné intenzívne kontakty, návštevy, porady, teamovú prácu. Systém vyžaduje postaviť študenta učiteľstva do stredu pozornosti tak, aby si všetci uvedomili, že je pripravovaný pre povolanie učiteľa. Systém vyžaduje i dokonalé materiálne zabezpečenie, dostatok písomných, včas pripravených informácií pre každú zložku schémy, dostatok časopisov, učebníc, príručiek, xeroxov, počítačov.

Aj keď nás — kontinentálcov — od Veľkej Británie delí La Manšský prieliv, veľa problémov máme spoločných; napr. školská reforma. Predsa len obrazne — ich jazda po opačnej strane vozovky akoby naznačovala i opačný východiskový moment školskej reformy v Anglicku. Kým my sa zamýšľame napr. nad reorganizáciou prípravy učiteľov tak, aby boli pripravení pre alternatívne školy, opačne — zjednocovanie anglického školstva na základe plnenia tzv. národného kurikula (National Curriculum) je tým momentom, ktorý mení i prípravu učiteľov. H. Judge, ktorý bol 15 rokov riaditeľom Departementu of Educational Studies na Univerzite v Oxforde veľmi otvorene konštatuje, že *školský reformný zákon z r. 1988* zmenil veľa v oblasti školstva v Británii. Zmenil snáď viac a dramatickejšie ako všetky predchádzajúce reformy. Zmenili sa zvlášť vzťahy medzi štátom, volenými orgánmi na jednej strane a školami a učiteľmi na strane druhej. Keďže *teraz štát reguluje a určuje, čo sa musí učiť a v akom množstve, mal by aj štát niesť zodpovednosť za to, ako vhodne pripraviť učiteľov, ktorí by tieto požiadavky realizovali.* Zákony a nariadenia teraz podmieňujú bezprecedentné cesty v detailoch — čo má byť učené, cesty myslenia, precíťovania učenia ako životnej cesty. H. Judge kritizuje tieto faktory preto, lebo berú chuť mnohým inteligentným a správne motivovaným ľuďom, ktorí sú v školách potrební, prísť učiť sa. Preto bolo i pre Oxfordskú univerzitu veľmi podstatné urobiť učiteľskú prípravu takou, aby mala veľkú dôveru, aby bola zakotvená v autonómnej inštitúcii, ktorá by vzdorovala i menila politické nálady.¹⁾ Okrem iných i tento reformný dôvod podporoval prácu na projekte, ktorý teraz nesie názov: The Oxford Internship Scheme (Integration + Partnership in Initial Teacher Education).

Nie je možné v celku popisovať všetky východiská, princípy, experimentálne overovanie schémy. Načrtnem iba základný popis organizácie a personálneho zabezpečenia tejto schémy prípravy budúcich učiteľov s charakteristikou jednotlivých prvkov.

Základným faktom (rozdielnym v porovnaní s našou organizáciou) prípravy budúcich učiteľov je to, že Department of educational Study pracuje so študentami, ktorí sú už graduovaní. Sú prevažne po 3-ročnom univerzitnom štúdiu toho-ktorého odboru. Na štúdium na departemente sa ale často hlásia i starší ľudia s niekoľkoročnou praxou, ktorí buď pre nezamestnanosť, alebo preto, že pocítili potrebu meniť svoju životnú cestu — sa chcú stať učiteľmi. Department má svojich asi 150 študentov časovo *plne* k dispozícii a „nesúťažii“ o ich čas s inými katedrami, odbormi. Študenti sú na Departemente jeden celý školský rok a po úspešnom absolvovaní získavajú Postgraduálny certifikát pre vyučovanie, ktorý je vládou hodnotený ako základný dokument pre kvalifikované vyučovanie. Študenti však 2/3 tohoto postgraduálneho času

prežijú na školách, ktoré department spolu s LEA (skratka pre štátny dozor, Local Education Authority) vybral pre spoluprácu s univerzitou. Sú to školy 3–4 druhov, na ktorých sú žiaci medzi 11–18 rokom.

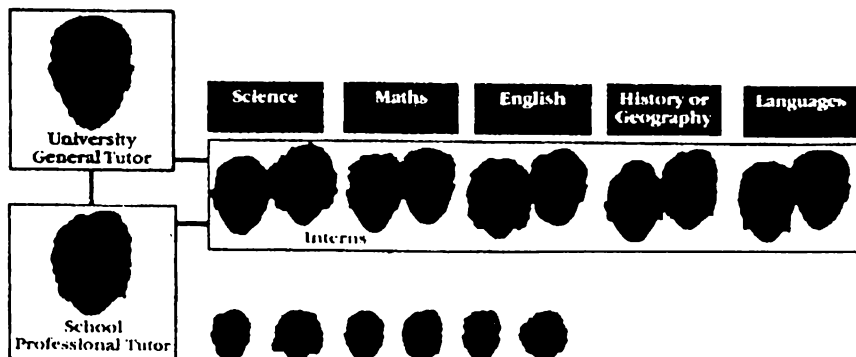
Podľa vzoru lekárskech fakúlt, kde sa medik stáva členom lekárskeho prostredia s časťou zodpovednosti vo fakultnej nemocnici — frekventanti PGCE (Postgraduate Certificate of Education) sú „internistami“ týchto škôl. Preto sa zaužíval i názov projektu: Internship Scheme.

Základný model práce schémy je, že 150 študentov — interns je rozdelených po desať (5×2 páry) na jednotlivé školy (obr. č. 1). Každý pár má na škole prideleného skúseného učiteľa, naývaného *mentor*. Ďalej sú za prípravu, výcvik študentov zodpovední: University General Tutor, School Professional Tutor, a Curriculum Tutors (obr. č. 2).

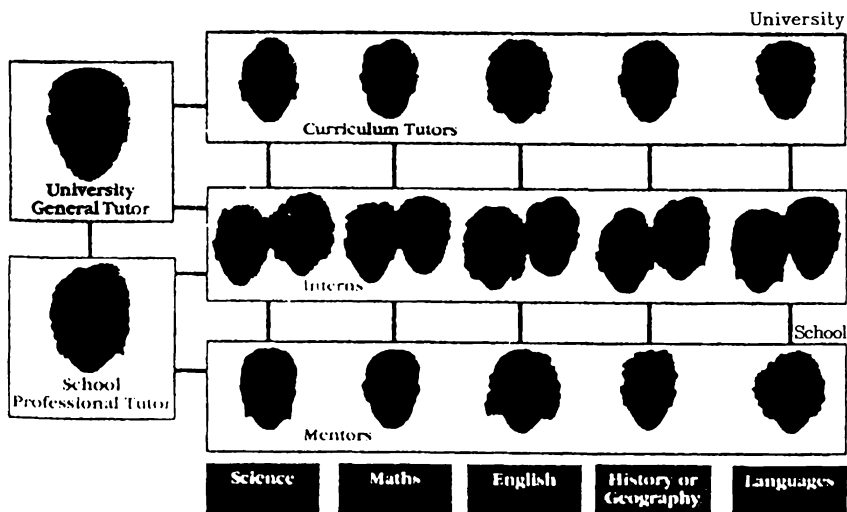
Celá schéma usporiadania spolupráce vyzerá aj tak, ako je to znázornené na obr. č. 3.

Úlohy jednotlivých článkov schémy je možné popísať veľmi skrátene aj takto:

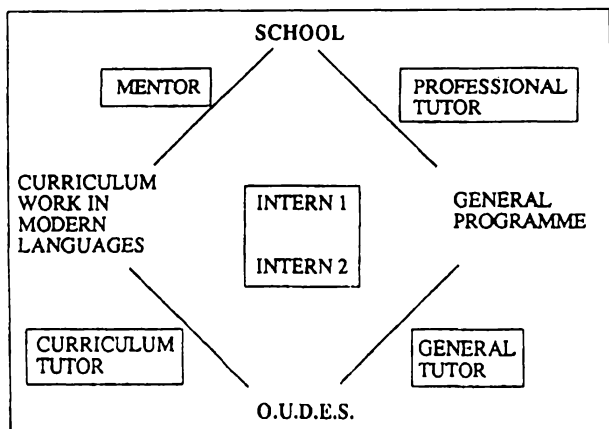
Professional Tutor nesie zodpovednosť za koordináciu aktivity študentov predovšetkým na „cvičnej“ škole. Professional Tutor a General Tutor sa delia o koordináciu práce podľa obsahu tzv. základného programu (General Programme). Professional Tutor zbiera skúsenosti pre General Tutora tak, aby tieto mohli byť zahrnuté do programu práce i mimo školu, na univerzite. Na svojej škole koordinuje prácu 5 mentorov. Prispieva do obsahu práce departmentu tak, aby jeho cvičná škola uspokojila všetky požiadavky univerzity pre skupinu 10 „internistov“.



Obr. č. 1



Obr. č. 2



Obr. č. 3

Základný vzdelávací program je dostatočne flexibilný, takže Professional Tutor a General Tutor môžu usporiadať určité okolnosti práce tak, že je pre danú školu skutočne originálna, spontánna. Spolupráca týchto dvoch tutorov je pravidelná a celoročná zameraná na sledovanie strategických bodov programu. Stretnutia v lete znamenajú prípravu nového školského roku.

General Tutor je dobre známy v učiteľskom zbore školy a je veľmi dobre informovaný o etose danej školy, jej politike, metódach práce. Professional

Tutor a General Tutor sú spoločne zodpovední za týždenné semináre študentov na cvičnej škole, ktoré sa dotýkajú zdokonaľovania ich profesnej dráhy. Professional Tutor je kľúčovým človekom schémy na cvičnej škole, pretože zabezpečuje nielen plynulý priebeh plnenia úloh schémy, ale i profesionálny rozvoj študentov. Zodpovedá za ich vedenie, integráciu, koordináciu, sledovanie podpory ich rozvoja i za ich hodnotenie. Všetci Professional Tutor-i z projektu (partnerskej) schémy sa pravidelne stretávajú. Koordinujú a rozvíjajú prvky schémy v tesnej spolupráci s kolegmi z univerzity. V minulosti bol častokrát povinnosťami prof. tutora poverovaný zástupca riaditeľa školy. Dnes je ním častejšie iný učiteľ, ktorý si je vedomý svojich povinností a zodpovednosti vo vzťahu k študentom — internistom, k vedeniu školy a k vedúcim „predmetových komisií“.

Vyššie spomenutý General Tutor je členom učiteľského zboru Department of Educational Studies a je zodpovedný za spoluprácu, konzultácie s Professional Tutor-om. Koordinuje prácu študentov na univerzite a v škole. Ide zvlášť o ten druh práce, ktorá nie je bezprostredne viazaná na predmet vyučovania. Rola General Tutor-a v schéme je: dať všetkým tutorom na cvičných školách vysoký kredit. Zvýrazniť ich širšiu úlohu v profilácii budúcich učiteľov tak, aby nezapadli *iba* do role učiteľov predmetu. General Tutor zo širšej — univerzitnej, teoretickej pozície upozorňuje na mnohé výchovné javy — napr. na pastoračnú činnosť učiteľa, jeho zodpovednosť pred štátom, na úlohy vo finančnom manažmente, v informačnej technológii apod.

Curriculárna práca v schéme — neoddeliteľná od organizačnej — je dominantou pre prácu tzv. Curriculum Tutor-a, ktorý je z univerzitnej pôdy a pre prácu tzv. Mentora, z pôdy cvičnej školy. Naplnenie cieľov curricula je preto vecou spolupráce: dvoch študentov určitého predmetu, kurikulárneho tutora a mentora predmetu. Atmosféra ich partnerstva má najvýraznejšiu dôležitosť. Kvalita a rovnosť vzťahu týchto dvoch zodpovedných učiteľov musí byť jasná hlavne študentovi. Obidvaja — mentor i tutor sú zainteresovaní na profesionálnom rozvoji študenta, na jeho aktivitách v triede, na škole. Myslí sa najmä na prax realizovanú cez vyučovanie predmetu, ale nezanedbáva sa i všeobecnejšie hľadisko práce učiteľa so žiakmi.

Curriculum Tutor nesie hlavnú zodpovednosť za rozvoj schopností a zručností študenta napr. za jeho spôsobilosť efektívne pracovať v triede, kriticky porozumieť kurikulu, variovať didaktický prístup k vyučovaniu.

Úloha mentora v schéme partnerstva a v príprave učiteľa spočíva v tom, aby poskytol študentovi možnosť budovať si vlastnú učiteľskú skúsenosť, ktorá má byť koreňom, žriedlom jeho profesnej kariéry. Príspevok mentora je iný ako kurikulárneho tutora. Curriculum Tutor pracuje so študentom komplexnejšie, pretože začína pôsobiť na študenta v inom bode, na inom mieste,

t.j. na univerzite. Kdežto úloha mentora je pomôcť študentovi porozumieť určitému problému na konkrétnej báze školy, na báze, ktorá denno-denne prináša nepredvídateľne zmeny. Mentor pripravuje pre študentov – internistov plán ich aktivít – napr. individuálnu prácu so žiakmi, učenie malých skupín, postupne celej triedy. Mentor rozborom pomáha študentom hodnotiť ich vlastné skúsenosti. Umožňuje im cieľené pozorovania, prax, diskusiu. Overuje ich vlastný rozvoj, porovnáva teóriu a realitu školského života.

Heslovite vyjadrené ciele takto organizovanej prípravy učiteľov sú:

- absolvent ročného interného štúdia na tzv. PGCE by mal byť schopný úspešne kooperovať s triedou;
- mal by dobre rozumieť svojmu predmetu a vedieť ho vyučovať;
- mal by v širšom kontexte výchovného systému dobre všeobecne hodnotiť sociálne práva vo vyučovaní;
- absolventi by mali byť schopní čo najširšie prijať rolu učiteľa.
- Aby mohli študenti dosiahnuť tieto ciele, mali by zároveň byť schopní rozoznávať rôzne teórie učenia;
- mali by byť schopní porozumieť žiakom, chápať rozdielnosti medzi nimi;
- v nadväznosti na túto požiadavku by mali študenti rozvíjať uvedomené, sebou preferované spôsoby vyučovania;
- mali by mať rozvinuté kritéria pre hodnotenie seba, a svojho vyučovania.

Veľmi stručne popísaný obraz špecificky Oxfordskej tzv. Internship Scheme prípravy budúcich učiteľov je zaujímavý v mnohých ďalších aspektoch. Bolo by možné rozdiskutovať jeho klady, zvláštnosti videné z nášho uhla pohľadu, našich tradícií, teoretických východísk. Pretože moje poznanie tejto schémy nie je ešte úplné, neprislúcha mi rola hodnotiteľa. Už na prvý pohľad ale možno konštatovať, že táto schéma je blízka tzv. profesionalizačnej tendencii československej peduológie.

Škola má pripraviť žiaka tak, aby obstál na trhu práce. Učiteľ preto presne definuje ciele, racionálne vyberá organizačné formy a vyučovacie metódy, využíva poznatky vyučovacej technológie, meria výsledky výučby vzhľadom k cieľom.

Je evidentné, že zameranie prípravy učiteľov na Univerzite v Oxforde má k tejto koncepcii veľmi blízko.

Čo je z nášho pozorovateľského hľadiska obdivuhodné — to je *skutočné naplnenie myšlienky partnersva medzi univerzitou a školou*. Napriek tomu, že i náš systém prípravy má tento kontaktný kanál, jeho realizácia je slabá.

Svedčia o tom i naše výskumné výsledky spätnoväzebných techník — do-
tazníkov študentov, ankiet medzi učiteľmi, výsledky rozhovorov, konferencií.
Zlyháva a je značne neuspokojivé najmä organizačné prepojenie univerzity
a škôl nižších stupňov. Školy nie sú zákonom viazané akceptovať požia-
davky fakúlt; školy i fakulty sú slabo personálne pripravené na kvalitnú
relizáciu praxe študentov. Je nedostatok skutočných tzv. cvičných učiteľov,
nedostatok učiteľov z fakulty, ktorí by realizovali rozborov pozorovaní, praxe
študentov; je nedostatok materiálneho zabezpečenia na vysokých školách
i na školách cvičných. (Niekdokonca nie sú ani stoličky, na ktoré by si
pozorujúci študenti sadli). Jedným z našich najväčších nepriateľov je akýsi
fiktívny strach škôl z univerzitnej pôdy, nedôvera, alebo nenaplnené oč-
kávania, že im fakulta v niečom pomôže. Práve tieto javy sa v Oxforde
podarilo prekonať.

V snahe o ich odstránenie i v snahe o celkovú zmenu koncepcie prípravy
absolventov FF sa naša katedra pedagogiky pokúša o prípravu a overenie
novej koncepcie prípravy budúcich učiteľov. K naplneniu tejto idey je zame-
raná naša inštitucionálna výskumná úloha: Komplexný systém pedagogickej
prípravy študentov FF UPJŠ a jeho analýza.

Kým do r. 1990 mala táto príprava relatívne stabilný, normatívny cha-
rakter, KP ho od r. 1992 postupne pretvára. Inovujeme a do paralelných ro-
vín transformujeme obsahovú i praktickú pedagogickú i psychologickú prí-
pravu študentov. Jej niekoľkoročným výskumným teoretickým i praktickým
rozborom chceme predikovať i overovať jej účinnosť.

Cieľom úlohy by mala byť systémová a systematická premena teoretic-
kej a praktickej prípravy z hľadiska pedagogických a psychologických vied
a empirické overenie tejto prípravy tak, aby sa po jej aplikácii skracovala
doba adaptácie absolventa filozofickej fakulty na učiteľské povolanie.

Možná, že niektoré podnety z vyššie spomínanej tzv. partnerskej schémy
Univerzity v Oxforde nám budú nápomocné. Priamli by sme si, aby sme sa
v našom projekte nedostali do izolácie. Pokladáme náš problém za stále
otvorený a ponúkame spoluprácu i iným vysokým školám, ktoré pripravujú
budúcich učiteľov.

Naša úloha má možná idealistický cieľ — aby sa už nemuseli písať kni-
hy, ktoré začínajú slovami: Odvaha byť učiteľom ... Učiť, to je hazard,
pretože okolo učiteľa, pred ním i pod ním je svet školskej administratívy,
svet plánovania, rozvrhov hodín, plánovanie zdrojov, pomôcok, pridelovanie,
rozdeľovanie, účtovanie, rozpočtovanie, spravovanie, zamestnávanie, budo-
vanie, opravovanie, prednášanie, tréovanie, riadenie, inšpektorovanie. To
všetko je voda, v ktorej učitelia plávajú. Je to divadlo, v ktorom učitelia hrajú
svoje role. Je to domov, v ktorom relaxujú a klebetia, dedina a mesto, kde

sa striedajú a stretávajú, radia, a čudujú sa, namáhajú a zakopávajú, krčovo zápasia a víťazia. V tejto hre je veľmi veľa. Vždy je to vojna s niečím. A v hre sú deti, mladí ľudia, ich životy a sloboda, ich hľadanie a udržanie slobody.³⁾

Priali by sme si, aby takýto pesimizmus nevstupoval do prípravy našich študentov — budúcich učiteľov.

Poznámky:

- 1) Judge, H. The Reform of Teacher Education. In: The Oxford Internship Scheme. London 1990
- 2) Mareš, J.: Otevřená profese. In: Učitel'ské noviny, č. 14, roč. 94, 1991
- 3) Richardsom, R.: Daring to be a Teacher. Tretham Books Limited, Stoke on Trent, 1990

Současné chápání významu pedagogické praxe při přípravě učitelů

Libuše Podlahová

Jistě nikdo z pedagogické obce nepochybuje, že pedagogická praxe, kterou jako součást studia absolvují studenti všech učitel'ských aprobací na učitel'ských fakultách, je integrující a nutnou formou přípravy učitelů. Spojuje, respektive může a má spojovat, teoretické vzdělání studentů s možností praktické aplikace získaných poznatků, zahrnuje výchovu i vzdělávání, integruje poznatky z obecné didaktiky s konkrétnizujícími momenty oborových didaktik, spojuje pedagogické zřetele s psychologickými i sociologickými. Navíc je jediným místem ověřování efektivity pedagogické přípravy učitelů. Pro studenta je také místem, kde si může ověřit správnost volby svého povolání, seznámí se s prostředím a podmínkami práce a srovná své představy o učitel'ském povolání se skutečností.

Zdálo by se tedy, že tvrzení o nezbytnosti pedagogické praxe je základní východisko — snad i při koncipování studia učitelů — a netřeba o něm diskutovat. Tak je sice formulováno, ale jako obecné vyjádření zůstává také jen v obecné teoretické rovině. Ale u obecného, i když teoreticky uznávaného (někdy jen připouštěného) tvrzení se při koncipování přípravy učitelů není možno zastavit, je třeba ho převést do dynamické podoby organizačního modelu a dále do výuky a provozu fakult připravujících učitele i do povědomí a zájmové sféry studentů. Teprve tak se praxe může stát skutečně

integrujícím prvkem učitelské přípravy. Zatím však je praxe často chápána jako „horký brambor“ přehazovaný mezi jednotlivými pracovišti, nebo jako „cizí těleso v hřišti“ vysokoškolského studia, jako něco, co se tam vlastně moc nehodí, není organicky začleněno a poněkud překází.

Právě při přenosu statického obecného závěru o nutnosti praxe do dynamiky vysokoškolského studia učitelství dochází pochopitelně k velmi různým variantám chápání i realizace (podle zaměření a profilace fakult, podle úrovně pedagogické reflexe, podle místních možností), ale i k nedostatkům a chybám.

Je například paradoxní, že snaha o koncepčnost, všeobšáhlost a o vytvoření takového systému pedagogických praxí, který by zahrnoval všechny stránky pedagogické skutečnosti, vedla v minulosti k časovému rozbuzení praxí a obsahové rozštěpenosti a faktické atomizaci. Časová náročnost ochromovala a narušovala výuku na vysokých školách, obsahové zaměření praxe (úvodní, vychovatelská, předmětová, společensko-politická, účast na škole v přírodě) nebylo často jasné ani studentům ani cvičným učitelům.

Bylo také obtížné sladit termíny různě profilovaných praxí s teoretickou výukou tak, aby skutečně docházelo k přenosu a vzájemnému ovlivňování teoretických znalostí a praktických zkušeností. Bylo tomu kromě jiného i proto, že učitele - teoretiky většinou málo zajímá, co z jejich oboru tvoří nosné pilíře denní učitelské práce ve škole. Jejich úkol leží jinde. Úkol pomoci studentům orientovat se ve školní praxi, rozeznat, co ze studovaného oboru a v jaké míře je možno a nutno ve škole používat, spočívá především na těch vysokoškolských učitelích, kteří mají užší kontakt s pedagogickou skutečností a větší pochopení pro potřeby základních a středních škol, tedy na těch, kteří na svých pracovištích (katedrách) převzali poměrně nevďěčný úkol didaktiků oborů a kteří si uvědomují, že práce učitele je také prací pedagoga-praktika a nejen pedagoga-odborníka.

Jedním z důvodů neurčitého a rozpačitého přístupu ke spojení teorie a praxe je fakt, že v době obnovy a budování nového vysokého školství je hlavní zájem upřen k odborně teoretickým cílům a aspektům oborů. Proto se objevuje názor, že pro profesní přípravu učitele je důležité hlavně a pouze perfektní zvládnutí studovaného oboru a didakticko-metodická hlediska jsou chápána jako druhořadá.

Mnohé obory, které byly dříve opomíjeny, mají nyní vzácnou možnost rehabilitace a rozvoje, které se pochopitelně snaží využít s tím, že otázka pedagogické praxe může být řešena posléze, pokud vůbec. Umění učit druhé se podle tohoto názoru dostaví časem buď samo, nebo se u studenta učitelství jaksi předpokládá. Diletantský názor, že kdo umí obor, umí ho samozřejmě i učit a tudíž nepotřebuje žádnou praxi a žádný nácvik elementárních

učitelských dovedností, byl v dějinách učitelského vzdělávání již několikrát překonáván a s úspěchem překonán. V zahraničí by byl považován za trestuhodný, u nás se však objevuje.

Redukce pedagogických praxí, která proběhla na vysokých školách připravujících učitele v posledních 2–3 letech v různé míře, nevycházela jen z tohoto názoru, ale i z faktu, že byly redukovány teoretické pedagogické disciplíny, které korespondovaly s příslušnými druhy praxí (např. teorie výchovy — vychovatelská praxe).

Zatím je pedagogických praxí daleko méně než dříve a není možno posoudit dopad. Dá se však předpokládat, že bude-li naivní názor o přirozeném nadání studentů dobře vyučovaný obor nadále ovlivňovat akademické senáty a vedení fakult, nestane se nic jiného, než že následky se po čase jako bumerang vrátí zpět na vysoké školy. Budoucí zaměstnavatelé, ať už tím chápeme ministerstvo školství nebo přímo školy, budou požadovat kvalitní pracovní síly. Bez výcviku pedagogicko-didaktických dovedností a schopností, které není možno získat jinde než v rámci pedagogické praxe, takové síly nebudou k dispozici.

Zajímavé je, že v zemích, kde nedošlo k narušení či pozastavení kontinuity vývoje školství, pochybnosti o nutnosti praxe buď nevznikají nebo nenacházejí sluchu. Už z prostého důvodu: veřejnost, politické strany i rodiče sledují a požadují dobrou úroveň učitelů — jak odbornou, tak pedagogickou. Pedagogická úroveň předpokládá praktickou přípravu už na vysoké škole. Počet dnů, které stráví německý nebo americký student na praxi, než se stane státem uznaným učitelem, je až 5× vyšší než u nás.

Jako národ Komenského jsme zvyklí odvolávat se na bohaté pedagogické tradice, což svádí k tomu, považovat se za dobré učitele „od přírody“. Kritika, která se snáší na hlavy učitelů se strany rodičů a veřejnosti, je však velmi častá a také často oprávněná. Pozici učitelům neusnadní ani fakt, že budou muset v nastávajícím období osvědčit více tvůrčích schopností a samostatnosti. Navíc se budou muset orientovat ve změněné situaci ve školství, v cílech a vzdělávacích obsazích nových typů a druhů škol vzniklých na troskách monolitního systému jednotné školy.

Učitelé čelí kritice poukazováním na administrativu, náročnost osnov a učebnic, přetíženost a nedostatečné odměňování, absenci připravenosti ve smyslu praktických pedagogických dovedností, v preferenci odborné přípravy na úkor přípravy pedagogické. Možná by situaci vyřešila přesnější specifikace a profilace jednotlivých fakult i studijních oborů. Je jistě možné, aby fakulta vychovávala pouze specialisty v nejrůznějších oborech. Neměli by pak ale učit, neprokáží-li svou *učitelskou* způsobilost. Žák základní a střední školy při své poznávací činnosti nepotřebuje totiž učitele teoretí-

ka, ale učitele–pedagoga, který umí poznané vhodným a přiměřeným způsobem sdělit, zprostředkovat, vysvětlit, procvičit a upevnit; o pedagogicky kvalifikovaném přístupu k osobnosti žáka ani nemluvě.

Jestliže v posledních letech došlo na většině vysokých škol připravujících učitele k výrazné redukce pedagogické teorie, zůstává pedagogická praxe jediným místem formování didaktických a pedagogických dovedností učitele. Učitel bez praktické pedagogické průpravy a bez schopnosti působit na žáky pomocí pedagogicko–didaktické vybavenosti není učitel, ale (snad) odborník v určitém oboru, což je jistě chvályhodné a prospěšné v jiné souvislosti. Ale učitelské fakulty mají připravovat *učitele*. Počet absolventů–učitelů, s tím, že učitelství bude jejich celoživotní když ne poslání, tak alespoň zaměstnání, daleko převyšuje počet potřebných odborníků ve stejných oborech.

V přívalu entuziasmu dnešní doby je pochopitelná a omluvitelná snaha o zvýšení odborného lesku každého oboru, včetně oborů pedagogických, ale není omluvitelná z toho plynoucí tendence připravovat budoucí učitele o podstatnou část jejich profesního vybavení, kterým je zvládnutí pedagogických, psychologických, diagnostických a didaktických dovedností. Tyto může student získat pouze stykem se živou školní praxí, v návaznosti na dobře koncipované studium a nemůže je nahradit nebo získat žádným jiným způsobem.

Výchova studentů učitelství k tvořivosti

Milena Kurelová-Kratochvílová

V pojetí současných pedagogických směrů je výchova živým procesem mezi učitelem, dítětem (žákem) a rodiči; je zaměřena na rozvoj osobnosti celého člověka, tedy na rozvoj jeho kognitivní, emocionální a konativní stránky, na rozvoj jeho samostatného myšlení, estetického cítění a vědomého morálního postoje. Tvořivý učitel mívá tvořivé žáky, a proto již studenti učitelství v pregraduálním i dalším studiu mají pracovat v atmosféře příznivé pro rozvoj kreativity; úkolem učitelů na fakultách připravujících budoucí učitele je vytvořit pro tento rozvoj podmínky.

Vždyť pedagogické situace, které ve škole vznikají a které musí učitel každodenně řešit, jsou ve velké většině nepředvídané: nejsou nikdy stejné vzhledem k faktorům na nich se podílejícím (vždyť každý žák je jiný, různá je jeho ochota přijímat učivo, různé je samo probírané učivo, různá je i atmosféra ve třídě, v jednotlivých třídách atd.). Jde o *situace problémové*, které nemohou být řešeny podle nějakého návodu, receptu.

Učitel proto musí mít určité předpoklady pro jejich řešení, musí být

připraven tyto situace řešit. Osou této připravenosti je znalost a schopnost použít *metod tvůrčí činnosti*.

Rozvoj tvořivosti však nezahrnuje jen osvojení speciálních metod tvorby, rozvoj schopnosti řešit problémy: tvořivost je širší pojem a jev. J. Hlavsa a jeho spolupracovníci na základě teoretického bádání stanovili, že tvorba je neustálou proměnnou v různých vrstvách předmětů, činností a s nimi i myšlení. Každé hledání kroku vpřed ve vnějšku je i pokrokem uvnitř, každá tvorba je i sebetvorbou.

J. Hlavsa správně uvádí (1986), kolik času by uspořil mladý tvůrce v kterémkoli oboru, kdyby měl poznatky o tvůrčím procesu, rozvoji své osobnosti, metodách, podmínkách a zákonitostech tvůrčí práce a nemusel by jejich základy pracně hledat, podstupovat zbytečná rizika, prožívat omyly atd. Kdybychom *zintenzivnili výchovu k tvořivosti*, byl by výsledek činnosti každého jedince i skupiny promyšlenější, samotná činnost by byla pružnější a plynulejší. A kdo jiný je k tomuto úkolu více povolán, než právě učitelé škol všech stupňů.

Pro úspěšné řešení problémů — tedy jednu z cest k tvořivosti — je však třeba vybavit jedince rozsáhlým souborem předpokladů, které označujeme jako *tvůrčí potenciál*. Patří sem odborné předpoklady, jako jsou *vědomosti a dovednosti* s nimi operovat v daném oboru a v souvislosti s dovednostmi sociálního chování, dále sem patří *postoje a hodnotové orientace*; nutné jsou předpoklady fyzické a fyziologické. Mezi *tvůrčí schopnosti* patří senzitivita, fluence, flexibilita, originalita, rekonstrukce a elaborace. Ve školní praxi je třeba stále více aplikovat metody, které vedou k rozvoji tvůrčího myšlení studentů a žáků, rozvíjet myšlenkové operace, tedy analýzu, syntézu, abstrakci, generalizaci, komparaci atd., které jsou základem tvůrčího myšlení. Učitel i budoucí učitel musí přijmout výchovu k tvůrčímu myšlení za jednu ze základních složek svého pedagogického působení a záměrně k němu vyhledávat ve svém předmětu nejvhodnější příležitosti a plně jich využívat; učitel pomáhá znalostí metody didaktické analýzy učiva a její realizace; učitel formuluje problémy adekvátní věku a mentalitě svých žáků (v souvislosti s tím připomínáme důležitý předpoklad u učitele, a to znalost svých žáků, využití diagnostických metod k tomuto poznávání atd.). Děti touží po nárocích na ně kladených, po činnostech, které rozvíjejí jejich duševní síly.

Učitel koncipuje celý předmět a jeho výuku z hlediska rozvíjení schopností žáků samostatně poznávat a tvořit; toto poznávání často přesahuje i zdi školy.

Nejlepší metodou rozvoje tvůrčích schopností, vlastností a dovedností je opět různorodá *kreativní činnost* formující každou složku osobnosti. Důležité místo v ní sehrává problémová výuka, tvořivá samostatná práce studentů a žáků, pravý dialog, kdy otázky klade nejen učitel, ale také student, žák; položit otázku je umění, studenty a žáky je proto třeba naučit klást otázky,

ptát se, naučit je dialogu. Facilitační techniky pak mají napomoci při překonávání překážek v tvůrčí činnosti. Na rozvíjení určité specifické oblasti tvůrčích dispozic jsou zaměřena tzv. kultivační cvičení, dále invenční etudy aj. Na rozvoj tvořivosti má vliv zejména umění (výtvarná kultura, hudba, drama, literatura) a tvořivé estetické činnosti (jako příklad bych uvedla své vlastní prožitky v kursu waldorfské pedagogiky, kdy jsme např. malovali krajinu se stromy v různých ročních obdobích, modelovali jsme typy temperamentů — sangvinika, flegmatika atd.; po těchto prožitcích člověk jinak, hlouběji vnímá a prožívá strom, který vidí a kolem něhož prochází, oblohu, éterické nebe nad sebou a materii země, po níž chodí atd.).

Jak se podílíme při výuce obecné didaktiky na výchově studentů učitelství k tvořivosti? Ve srovnání s minulými lety přicházejí studenti do této výuky lépe připraveni, a to především díky předcházejícímu absolvování předmětu tzv. „Základů profesionální praxe“, tj. výcviku v komunikativních dovednostech a výuky dramatické výchovy (vše probíhá hned v 1. ročníku studia pod vedením lektorek). Studenti v rámci této praxe rozvíjejí cílevědomě volenými cvičeními, hrami, atd. soustavu *tvůrčích schopností* budoucího učitele, jako jsou otevřenost — senzitivita, fluence — plynulost, flexibilita — pružnost, originalita — původnost aj.; *rozvíjejí své psychické procesy a funkce*, tedy vnímání (dívali se pozorně a skutečně vidí, poslouchají a slyší, učí se naslouchat druhému atd.), rozvíjejí myšlení, intuici atd.

I když naše dosavadní zkušenosti se zavedením profesionální praxe tohoto druhu nejsou zatím velké, přesto můžeme již nyní konstatovat, že vystupování studentů po absolvování základů profesionální praxe — ve cvičeních z obecné didaktiky je na vyšší úrovni, jejich chování je spontánnější, přirozenější, lépe se sžívají s rolí učitele. Uvědomujeme si, že situace, v níž se student ocitá v roli učitele, je pro něj náročná problémová situace, a to již např. jen z jednoho dílčího aspektu, a to z hlediska distribuce jeho pozornosti (na žáky — empatie žáků, na učivo, volbu forem, metod, dodržování vyučovacích zásad, ale i na svou osobnost), z aspektu rozhodování učitele ap. V obecné didaktice navazujeme na výcvik v komunikativních dovednostech a na dramatickou výchovu tzv. výstupy studentů, resp. jejich krátkými vstupy do výuky, a to buď v rámci simulovaného mikrovyučování, nebo nejlépe přímo na základní nebo střední škole, ve výuce, pod citlivým vedením cvičného učitele v rámci tzv. asistentské praxe.

Vzhledem k tomu, že výcvik v komunikativních dovednostech a dramatická výchova v našem typu studia učitelství, tj. učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. st. ZŠ a pro střední školy, probíhá třetí rok, můžeme srovnávat s výsledky předcházejících let, kdy tato praxe nebyla v učebním plánu tohoto studia a kdy jsme museli — alespoň částečně — suplovat např. výcvik v komunikativních dovednostech (jako práci s hlasem,

chování studenta — učitele v jeho nové roli, užívání verbálních a nonverbálních prostředků atd.) teprve v seminářích a ve cvičeních z didaktiky.

Kreativizační cvičení, která studenti absolvují, přispívají ke *komplexnímu rozvoji tvůrčí osobnosti*, rozvinou vlastností, jimiž se tvořivá osobnost vyznačuje, jako jsou *reflektivita* — tvůrčí prožívání, zpytavý postoj ke světu, pochopit, objevit, přijít věci na kloub, pomůže odbourat stereotypy; *variabilita*, jíž rozumíme proměnlivost, dynamickou šíři a pružnost osobnosti, její hlavní charakteristikou je dynamičnost změn v projevech osobnostních vlastností, pomáhá překonávat stereotypy myšlení atd., dále *autonomie* — nezávislost na vnějších vlivech a společenských tlacích, tendence vytvářet si vždy vlastní názor a vlastní formy chování, nepřijímat nekriticky cizí názory a postoje, ale ani své nikomu nevnucovat (zvažme důležitost této vlastnosti právě u učitele); *autoregulace* — vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti, tendence klást si dlouhodobé a hodnotné cíle, znamená dále účelnou distribuci a využití vlastní duševní síly a energie v souladu se stanovenými cíli; *dynamogenie* — činorodost, která je aktivizační motivační charakteristikou vyvolávající a udržující aktivitu subjektu, je zdrojem síly a energie nutné pro náročnou tvůrčí osobnost, je „motorem“ tvůrčí práce; *predilekce* — zaujetí, emocionálně výrazně zabarvená motivační charakteristika projevující se intenzívním kladným vztahem k tvůrčí činnosti, citovou vazbou, oddaností tvůrčí práci, jak charakteristické a žádoucí(!) pro práci učitele, obsahuje i touhu po poznání a sebeexpresi; dále je to *imediativita* — bezprostřednost, nespoutanost — je však vyvážena autoregulací a konečně *asertivita* — průbojnost, smělost, tendence k sebesprosazování a prosazení a realizaci nových myšlenek, které často narážejí na jistý odpor. (Blíže viz Hlavsa, 1986, s. 78–79)

Tvůrčí osobnost ovšem nelze zredukovat na několik základních rysů, nýbrž máme na paměti, že osobnost je vždy složitým, v dynamické jednotě působícím komplexem sociálních vztahů, kulturních projevů, vnitřních zážitků a zkušeností, morálních postojů: jde o jednotu těla, duše a ducha.

V seminářích a cvičeních z obecné didaktiky, z nichž každý má jinak prokomponovanou strukturu (tvořivost učitele se projevuje jak při práci s obsahem výuky — vytváří z něho problémové situace, tak při volbě forem, metod a materiálních didaktických prostředků a jejich realizace), pokračujeme v nastoupené cestě rozvoje kreativity našich studentů, kteří sami přispívají svými nápady k navození tvořivé atmosféry. Převahu mají metody brainstormingu, pravého dialogu, inscenační metody, diskuse, komparace aj., dominuje nápaditost studentů, kritičnost jejich myšlení, neotřelost myšlenek. Zejména při redukci hodin věnovaných studiu pedagogických a psychologických disciplín, vč. didaktiky, je nutné *zintenzívnit výuku*, zařadit příklady — exemplární vyučování ve spojení s řešením problémů apod.

V učitelských praktikách kooperuje obecný didaktik s oborovými didaktiky a s učiteli základních a středních škol, na nichž se praxe koná. Podobně se pak dál postupuje při výuce oborových didaktik a na souvislé praxi.

Tvořivé postupy nelze předepsat a zařadit do rozvrhu — učitel je může jenom objevovat ve výuce tím, že jsou pro něho i studenty, žáky překvapením, čímž se stupňuje jejich působivost. Není-li možné tvořivé postupy předepsat, je možné je připravit, navodit, vytvořit pro ně příznivé podmínky. R. J. Hallman uvádí 12 rad pro navození tvořivého ovzduší, jak je zachycujeme např. v našich učebních textech (Kurelová a kol., 1990, s. 260–261).

Jednou ze zásad výchovy k tvořivosti je „nasazení červíka do hlavy“, tedy předložení problému; při sdělování požadavků k zápočtu, ke zkoušce atd. (vycházíme z vypracovaných standardů) „nasazujeme studentům červíka do hlavy“ výzvou ke zpracování seminární práce s praktickou aplikací, s „kreativním nábojem“ a vyústěním do praxe s následnou realizací ve výuce; student „nosí problém“ tématu seminární práce v hlavě; při jejím zpracování integruje své vědomosti z několika oborů a využívá osvojené dovednosti; vždy však vychází primárně také ze svého postoje ke zkoumané problematice. (Blíže viz v díle E. Paul Torrance doporučené zásady k výchově k tvořivosti, 1962, např. in Kurelová a kol., 1990). Podotýkáme, že na formulaci témat seminárních prací participují také studenti. Přehled témat seminárních prací uvádíme ve sborníku Pedagogické fakulty v Ostravě (viz blíže v seznamu literatury).

Jeden příklad seminární práce na téma: „Obhajoba předmětu“. Šlo o obhajobu vyučovacího předmětu výtvarná výchova; úkol řešili studenti 2. ročníku studijní kombinace čeština — výtvarná výchova. Ve cvičení student v roli učitele dal pokyn svým spolužákům, aby na reprodukovanou hudbu (3 různé hudební skladby) nakreslili to, co při ní prožívají; studenti se mohli vyjádřit také pohybem, pohybovou kreací. Na závěr studenti uspořádali malou výstavku svých výtvorů, které jsme si všichni rádi prohlédli. Pochopitelně, že student vystupující v roli učitele připravil všechny potřebné pomůcky (magnetofon, kazety, výkresy, barvy, štětky atd.), akcentoval propojení „výchov“ atd.

I my řešíme snad věčný problém optimálního propojení teorie a praxe s cílem orientovat *přípravu budoucího učitele na jeho roli a funkci* v procesu výchovy a vzdělávání žáků, tedy s cílem větší profesionalizace učitelského povolání s akcentem na integraci jednotlivých složek jeho přípravy; řešení problémových situací přivádí studenty na cestu tvořivosti.

Od počátku studia v prvních semestrech získávají studenti „vhled do učitelství“, prakticky poznají „terén“, zejména školu a výuku na tom stupni školy, pro který se připravují. Ověřují si své představy o učitelské profesi, kladou otázky, vyměňují si názory. Tato fáze má značný motivační význam pro jejich další studium zejména pedagogicko-psychologických disciplín, jejich teorii. V dalších semestrech, tj. od 4. semestru, provádějí studenti první

vyučovací pokusy v rámci tzv. asistentské praxe přímo ve škole. V následujících semestrech dominují samostatné vyučovací pokusy v delším časovém úseku. Výstupy studentů jsou od letošního školního roku připravovány v kooperaci obecného a speciálního didaktika; k jejich přípravě, realizaci a analýze se budou v tomto školním roce využívat tzv. *učitelská praktika*, jako další forma vysokoškolské výuky, o níž jsme léta usilovali, stejně jako o výuku komunikativních dovedností na tomto typu studia. Problémovým vyučováním, snahou o integraci jednotlivých složek přípravy budoucího učitele apod. bojujeme proti tzv. „předávání receptů“, neplodnému „metodikaření“. V posledních semestrech studia je těžiště výuky v praxi, která je také pojata jako řešení problémů a usiluje tak o překonání tradičního pojetí praktické výuky.

V letošním školním roce budeme ověřovat tzv. empiricko-integrální model učitelské přípravy s propracovanými standardy, a to na Slezské univerzitě v Opavě a na Ostravské univerzitě. V modelu jsou také mnohá východiska, o nichž jsme se v našem pojednání zmínili. S výsledky verifikace modelu bychom Vás seznámili na některé další konferenci.

Cílem přípravy k získání učitelské kvalifikace je zajistit profesionální kompetentnost a pevný základ pro získání způsobilosti v nově vznikajícím systému výchovy a vzdělávání, a to pro školy státní i alternativní. Jedním a podstatným z těchto cílů je také výchova budoucích učitelů k tvořivosti; jsme na cestě hledání; naše pojednání považujeme za pouhé uvedení do této náročné problematiky, za načrtnutí několika námětů. Rádi bychom si vyměnili zkušenosti s vámi, které také tento problém pálí. — Na závěr ještě dovolte konstatování a vyzvu. Originalita je úroveň, která odlišuje umělce od řemeslníka; čím jsme my, učitelé, si už odpovězme každý sám.

Literatura

- [1] Carlgren, F.: *Výchova ke svobodě*. Praha, Baltazar, 1991.
- [2] Hallman, R. J.: *Techniques Creative Teaching*. *Journal of Creative Behavior* 1967/1.
- [3] Hlavsa, J. a kol: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha, SPN 1986.
- [4] Hlavsa, J. a kol: *Psychologické problémy výchova k tvořivosti*. Praha, SPN 1981.
- [5] Holešovský, F.: *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha, KPÚ 1975.
- [6] Kurelová, M.: *Tvořivá činnost učitele a žáků ve výuce*. In: *Kapitoly z pedagogiky II*. (V tisku.)
- [7] Kurelová, M.: *Tvořivost v práci učitele*. In: Kurelová, M. a kol.: *Kapitoly z didaktiky*. Ostrava, PF 1990, s. 251–265.
- [8] Kurelová, M. — Malach, J.: *Pojetí výuky obecné didaktiky v inovovaném*

studiu učiteľství všeobecne vzdelávacích predmetů. Sborník PF v Ostravě. Ostrava, PF 1991, s. 49–63.

- [9] Malinovi, R. a J.: *Obdivuhodný člověk. Úvahy o lidské tvořivosti*. Ostrava, Profil 1991.
- [10] Váňová, R.: *Vzdělávání učitelů ve Spolkové republice Německo*. Pedagogika, 1990, XL, č. 5, s. 571–586.

Možnosti predprípravy žiakov na učiteľské povolanie

Miroslav Krystoň

Súčasná doba stavia pred nás rozličné problémy. V rámci školstva zdajú sa byť prioritnými problémy ekonomické, obsahové a metodologické. Pedeutologická veda tiež hľadá rôzne cesty ich riešenia, vychádzajúc z predpokladu, že práca učiteľa a jeho kvalitná príprava predstavuje jedno zo základných východísk. Úvodom sa môžeme oprieť o autoritu všeobecne uznávanú a váženú. Už Ján Amos Komenský totiž formuloval požiadavku či tézu, že k najčestnejším povinnostiam učiteľa patrí výchova svojich nasledovníkov.

Motiváciou k analýze možnosti systematickej predprípravy budúcich adeptov učiteľstva nám bol okrem iného i systém práce s talentovanou mládežou v niektorých iných odboroch ľudskej činnosti. Je všeobecne známe, že v rôznych prírodovedných i spoločensko vedných disciplínach, ale i v športe a umení fungoval a funguje prepracovaný systém vytypovania a následnej výchovnej činnosti zameranej na prípravu kvalitných odborníkov. Prostredníctvom rôznych olympiád, korešpondenčných seminárov, letných táborov, stredoškolskej odbornej činnosti a iných metód, matematici, fyzici, chemici, ale i odborníci v oblasti športu a umenia cieľavedome hľadajú a ďalej formujú svoj odborný dorast. Žiakom a študentom, ktorí pozitívne preukázali svoj talent je umožnený zjednodušený prístup k najnovším informáciám, vrátane vysokoškolského štúdia a následnej ďalšej vedeckej prípravy. Sme toho názoru, že kvalitný učiteľ — pedagóg znamená pre spoločnosť prinajmenšom rovnaký prínos ako kvalitný chemik, športovec či novinár. Z tohoto hľadiska sa nám javí ako paradox skutočnosť, že podľa našich zistení, rozhodnutie mladých ľudí stať sa učiteľom, je primárne výsledkom vplyvu rodiny a známych, respektíve vplyvu vlastnej pedagogickej činnosti jednotlivca.

Tieto zistenia uvádzame na základe analýzy výsledkov vlastného výskumu zameraného na poznanie možností cielenej predprípravy žiakov stredných škôl na učiteľské povolanie.

Výskum bol realizovaný v stredoslovenskom regióne v rokoch 1992–1993.

Prostredníctvom niekoľkých typov dotazníkov, doplnených o anketu a neštandardizovaný rozhovor sme zisťovali:

- a) aký je vzťah stredoškolskej populácie k učiteľskému povolaniu. V čom študenti rôznych typov škôl vidia jeho výhody a nevýhody,
- b) ktoré motivačné faktory majú najväčší vplyv na voľbu práve učiteľského povolania,
- c) aký je reálny stav práce s talentovanou mládežou v podmienkach stredoslovenských gymnázií, s konkrétnym zameraním na talenty pedagogické.

S cieľom odpovedať na tieto, ale i celý rad ďalších súvisiacich otázok sme skúmali názory a postoje študentov všetkých typov stredných škôl (gymnázium, stredná odborná škola, stredné odborné učilište), maturantov — uchádzačov o učiteľské štúdium na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ako aj učiteľov — výchovných poradcov na všetkých gymnáziách v bývalom stredoslovenskom kraji.

Skôr ako pristúpime k jednotlivým konkrétnym výsledkom nášho výskumu, považujeme za potrebné aspoň v stručnosti analyzovať niektoré základné pojmy.

Najprv k pojmu talent a to v spojení — pedagogický talent žiaka. Práca s nadanými a talentovanými jednotlivcami má vo svete už svoju dlhú tradíciu. (V USA sa odborníci otázkami vzdelávania nadaných žiakov zaoberajú už viac ako 100 rokov — 1868 — St. Luis-W. T. Harris — program „Pomoc urýchleniu!“). Spôsob práce s talentovanou mládežou v našich podmienkach sme v hrubých rysoch charakterizovali v úvode tohoto príspevku. Význam takejto činnosti snáď ani nemusíme zdôrazňovať. Bez toho, aby sme sa považovali za prívržencov akéhokoľvek druhu elitárstva, myslíme si, že práve takíto jednotlivci, samozrejme kvalitatívne a odborne pripravení, môžu predstavovať akýsi hnací motor spoločenského pokroku a posúvať hranice ľudského poznania a ľudskej činnosti vpred. Jedným dychom však dodávame, že sme rovnako presvedčení o tom, že čím širšia a kvalitnejšia je všeobecná úroveň ľudského spoločenstva, tým lepšie sú podmienky pre činnosť nadaných jednotlivcov. Bohužiaľ, z radov našich učiteľov sa čoraz častejšie ozývajú hlasy, že úsilie o využívanie moderných didaktických postupov, zameraných na prácu s konkrétnym žiakom sú negatívne determinované materiálnymi i legislatívnymi podmienkami ich práce. Máme tým na mysli najmä problémy súvisiace s počtom žiakov v triedach i spôsob hmotného a morálneho ocenenia pedagógov.

Vrátíme sa však k pojmu talent. Na základe analýzy dostupnej publikovanej literatúry, ale aj osobných rozhovorov s predstaviteľmi teórie a praxe

musíme konštatovať, že v pedagogike, ale ani v psychológii neexistuje jednotné chápanie alebo kriteriálne vymedzenie tohoto pojmu. Výstižne tento stav charakterizuje V. Dočkal, keď hovorí: „Vo väčšine svetových prác týkajúcich sa problémov talentovaných, resp. nadaných detí, ich výberu a výchovy býva v najlepšom prípade opísané nadané dieťa no pojem nadania alebo talentu zostáva nepovšimnutý, akoby bolo samozrejmé, čo sa pod ním myslí. Žiaľ, nie je to tak.“¹⁾

Nášmu chápaniu talentu, konkrétne talentu pedagogického sú najbližšie názory M. Maciaszka, ktorý vo svojej práci sumarizuje charakteristiky pedagogického talentu podľa viacerých autorov a uvádza nasledovne znaky:

- „Pedagogický talent vo všeobecnosti možno považovať za nadpriemernú schopnosť k pedagogickej činnosti . . .“²⁾
- „Je to rys odlišujúci pedagogickú činnosť schopného učiteľa od neschopného“³⁾
- „ . . . charakterizuje ho schopnosť ľahko nadviazať pedagogické kontakty s jednotlivými žiakmi i s kolektívom žiakov v triede“⁴⁾
- „ . . . podstatným znakom výchovného talentu je schopnosť vžívať sa do psychického života každého dieťaťa a určovať jeho diagnózy a prognózy“.⁵⁾

Problematikou pedagogického talentu sa zaoberá aj V. Salbot. Talent v jeho chápaní predstavuje: „rozvinuté nadanie v podobe vysoko rozvinutých schopností, ktoré umožňujú dosahovať v určitej sfére ľudskej činnosti vysoký výkon s prvkami tvorivosti“.⁶⁾

Pri definovaní pedagogického talentu vychádza uvedený autor zo špecifických nadaní (matematika, umelecké nadanie a pod.), na základe čoho potom hovorí o pedagogicko-matematickom, pedagogicko-hudobnom, pedagogicko-výtvarnom talente atď. Pedagogická zložka talentu sa podľa V. Salbota získava v priebehu vývinu jednotlivca v pedagogickej príprave a pedagogickej praxi. Pedagogický talent chápe ako súhrn vysoko rozvinutých schopností, osobnostných vlastností, spôsobilostí a vedomostí, ktoré umožňujú dosahovať učiteľovi výborné výsledky vo výchovno-vzdelávacom procese.

Ďalším zo základných pojmov je pojem — *predpríprava na učiteľské povolanie*. Tento pojem úzko súvisí s problematikou pedagogicko-profesijnej orientácie osobnosti učiteľa. Tú chápeme ako dlhodobý, cieľavedomý proces, v ktorom sa vytvára vzťah k učiteľskej profesii, nadobúdajú a neustále sa rozširujú a prehlbujú spôsobilosti a vedomosti vytvárajúce predpoklady pre jej úspešný výkon. Problematikou pedagogicko-profesijnej orientácie

sa u nás zaoberajú viacerí autori (viz práce Z. Kollárikovej, V. Špendlu, Ľ. Višňovského, M. Klimovej a ďalších), ktorí na základe rôznych kritérií (vek, prostredie) stanovujú jednotlivé etapy tohoto procesu.

V našom ponímaní etapa predprípravy na učiteľské povolanie predstavuje systém činností a opatrení, ktoré sa cieľavedome realizujú v období, kedy je budúci potencionálny učiteľ ešte len študentom strednej školy a to s cieľom vzbudiť záujem o učiteľské povolanie a na základe prejaveneho záujmu poskytnúť záujemcom teoretické vedomosti i praktické zručnosti súvisiace s pedagogickou prácou. Myslíme si, že výsledkom tejto činnosti by mala byť možnosť, perspektíva zjednodušeného prijímacieho konania pri vstupe na vysokoškolské učiteľské prípravky pre študentov, ktorí už počas stredoškolského štúdia prejavili záujem a predpoklady pre pedagogickú prácu.

Uvedomujeme si skutočnosť, že v procese vývinu osobnosti môže dôjsť k retardácii niektorých kladných vlastností, ako aj fakt, že v tom istom procese dochádza vplyvom výchovy a osobnej skúsenosti k potláčaniu negatívnych a formovaniu pozitívnych vlastností. Ako argument by sme chceli uviesť skutočnosť, že vo svojich úvahách nepredpokladáme, že na vysokých školách budú v budúcnosti študovať len študenti, ktorí disponujú pedagogickým talentom. Reálne pripúšťame aj možnosť, že i z priemerného študenta sa časom v praxi môže stať úspešný učiteľ. Vedie nás ale predstava, že aspoň určitá časť študentov, časť väčšia ako doposiaľ, bude prichádzať na učiteľské prípravky motivovaná záujmom o učiteľské povolanie, disponujúc rozvinutými predpokladmi byť v tomto povolaní úspešným.

Ako však ukázal spomínaný výskum, hoci záujem o učiteľské povolanie v súčasnej stredoškolskej populácii pretrváva — viac ako 50 % respondentov pripúšťa možnosť stať sa učiteľom a v prestížnom poradí stredoškoláci radia učiteľské povolanie na 2.–3. miesto (poradovému miestu učiteľstva prechádza dnes populárna profesia sudcov a na 1. mieste výrazne vedie profesia lekár) nie sú tieto fakty výsledkom pôsobenia školského prostredia. S cieľom získať základný obraz o danej skutočnosti položili sme uchádzačom o učiteľské štúdium na PF UMB v Banskej Bystrici nasledujúcu otázku: „Mali ste možnosť v minulosti bližšie sa oboznámiť s pedagogickou teóriou, alebo s náplňou výkonu učiteľského povolania?“. Na otázku odpovedalo 200 respondentov. Kladne však odpovedalo len 35 % opýtaných. U týchto sme skúmali podiel jednotlivých zdrojov informácií, alebo konkrétnych činností. Po ich zoradení sme dospeli k nasledujúcim výsledkom: Najviac poznatkov o učiteľskej profesii (tieto sú podľa nás jedným zo základných zdrojov pre ďalšiu pedagogicko-profesijnú orientáciu mladého človeka), získali adeпти učiteľského štúdia z rodinného prostredia a prostredníctvom vlastnej peda-

gogickej činnosti v čase mimo vyučovania (spolu 62,8 %). Predpokladáme, že prechod zabezpečovania voľnočasových aktivít detí na komerčnú bázu obmedzí možnosť realizovania sa študentov v tejto oblasti.

Najmenej respondentov uviedlo ako zdroj informácie o pedagogickej práci vyučovací predmet pedagogika (18,9%). Podľa učebných plánov gymnázií platných od 1. septembra 1990 existuje možnosť oboznamovať žiakov s poznatkami z pedagogiky a psychológie prostredníctvom voliteľných predmetov (III. a IV. ročník) a nepovinných predmetov (I.–IV. ročník).⁷⁾

Práve tento priestor sa nám javí ako jeden z najvhodnejších pre cieľnú pedagogicko-profesijnú orientáciu žiakov strednej školy. Ukazuje sa však, že nie je dostatočne využívaný. Z odpovedí respondentov však nebolo možné zistiť či je to dôsledkom nezájmu študentov, alebo iných pravdepodobne obsahovo personálnych problémov so zabezpečením tohoto typu predmetov.

Ešte negatívnejšie tento fakt vyznieva keď ho dáme do súvislosti s inou zistenou skutočnosťou. Ide o poznatok, že hoci všetci opýtaní respondenti z radov výchovných poradcov stredoslovenských gymnázií potvrdili, že na pôde ich školy sa pracuje s talentovanou mládežou, iba 10 % z nich uvádza ako jeden z odborov tejto činnosti oblasť pedagogiky, psychológie alebo sociológie.

Na základe uvedených, ale i niektorých ďalších zistených skutočností môžeme záverom konštatovať, že náš výskum k otázkam možnosti realizácie predprípravy stredoškolákov na učiteľské povolanie ukázal, že priestor, ktorý škola a učitelia majú, sa v tomto smere dostatočne nevyužíva. Pravdepodobne to súvisí s otázkami nárokov a spoločenského ocenenia práce učiteľa. V súčasnosti sa nám situácia javí tak, akoby samotní učitelia o otázku nemali dostatočný záujem, akoby sa jej vyhýbali, pretože pre nich predstavuje iba ďalšiu pracovnú záťaž.

Ak teda chceme, aby si učiteľskú profesiu volili najmä tí študenti, ktorí počas stredoškolského štúdia prejavia seriózny záujem a predpoklady stať sa učiteľmi, musíme v prvom rade podnietiť záujem ich učiteľov starať sa o učiteľský dorast. Na stredných školách sa rôznymi formami (krúžky, olympiády, súťaže, korešpondenčné semináre a pod.) propagujú rôzne profesijné odbory (biológia, matematika, chémia, umelecká a športová činnosť a iné), zámerná propagácia učiteľstva je však paradoxne práve v školskom prostredí nevýrazná.

Je známe, že učiteľstvo samo o sebe má len málo možností zvyšovať rangovú hodnotu, spoločenskú prestíž svojej profesie, no zdá sa, že sa nevyužívajú ani tie minimálne možnosti, ktoré sú v rukách samotných učiteľov.

Literatúra:

- [1] Dočkal, V.: K problémom definovania pojmov nadanie a talent. Čs. psychologie 1983. s. 120.
- [2] Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. 1. vydanie Praha 1969, s. 36.
- [3] tamtiež s. 37
- [4] tamtiež s. 37
- [5] tamtiež s. 38
- [6] Salbot, V.: O pedagogickom nadaní a talente učiteľa. (v tlači).
- [7] Učebný plán gymnázia. Bratislava 1990.

Názory a postoje učiteľov 1. st. ZŠ k podstate a procesu humanizácie výchovy a vzdelávania

Beata Kosová

Pojem humanizácia školstva sa skloňuje v každej našej pedagogickej literatúre. V súvislosti s tým sa často hovorí o potrebe osobnostného prístupu k žiakom a partnerského vzťahu k nim. Nie je preto pre vedeckú a pedagogickú verejnosť nezaujímavé vedieť, ako si tieto pojmy vysvetľujú samotní učitelia, či sú ochotní niečo vo svojej práci meniť v duchu humanistického prístupu vo výučbe, či využívajú aspoň tie možnosti, ktoré im pre humanizáciu vyučovania poskytuje tradičná škola a či je v tejto súvislosti nejaký rozdiel v názoroch a postojoch učiteľov, ktorí pracujú v netradične riadenom a orgnizovanom vyučovaní. Toto boli hlavné ciele výskumu, ktorý sme realizovali v máji 1993 na katedre pedagogiky 1. stupňa ZŠ PF UMB v Banskej Bystrici medzi 317 učiteľmi prvého stupňa ZŠ z okresov Banská Bystrica, Zvolen a Prievidza.

Z 317 učiteľov bolo 91,9 % žien a 97,5 % z nich malo požadovanú kvalifikáciu. 65 % učiteľov pracovalo na ZŠ v meste a 35 % na dedine. Ako je pre našu učiteľskú verejnosť na 1. stupni charakteristické, 1/3 učiteľov bolo vo veku nad 50 rokov a až 48,5 % respondentov malo prax na 1. st. ZŠ 20 a viac rokov. Respondenti boli okrem toho rozdelení ešte do dvoch skupín: 43 učiteľov pracovalo v netradične riadenom a organizovanom vyučovaní, ktorí predvážne na bežných ZŠ realizovali okresnou školskou správou alebo vedením školy povolený experiment. Išlo napr. o vyučovanie blokoch, vyučovanie podľa upravených učebných osnov, vyučovanie s variabilným rozvrhom, vyučovanie s integrovaním obsahu podľa tém, experiment s využitím LEGO DACTA na vyučovaní, vyučovanie na základe dramatickej výchovy,

experiment „Škola hrou“, epochálne vyučovanie inšpirované waldorfskou pedagogikou. Táto skupina bola označená písmenom A (alternatívna) a boli v nej zastúpení učitelia všetkých vekových skupín. V skupine B (bežná) bolo 274 respondentov. Aj keď pre porovnanie oboch skupín je na jednej strane početný nepomer, na druhej strane odráža reálny stav v našej škole.

Očakávali sme, že si celkove učitelia teoretické problémy humanizácie školstva vysvetľujú rozmanite, že nemajú dostatočne teoreticky jasné otázky osobnostného prístupu k žiakom, že si želajú zmeny školy v zmysle humanizácie školstva, ale že ich očakávajú skôr od nadriadených orgánov a nevyužívajú dostatočne ani tie možnosti, ktoré im poskytuje tradičná škola. Ďalej sme predpokladali, že alternatívne pracujúci učitelia budú výraznejšie zorientovaní v teoretických otázkach humanizácie školstva a že budú ochotní pripustiť väčšiu mieru voľnosti a samostatnosti žiakov vo vyučovaní. Preto aj dotazník bol koncipovaný tak, že prvú časť tvorili teoretické otázky týkajúce sa humanizácie, osobnostného prístupu, partnerského vzťahu medzi učiteľom a žiakom, či cieľov výchovy, v druhej časti boli kontrolné otázky, ktoré sa týkali praktickej realizácie humanistických myšlienok v ich vlastnom vyučovaní.

Hneď prvý výsledok výskumu bol zarážajúci. 62,4 % učiteľov (všetci zo skupiny B) uviedlo, že doposiaľ neuskutočnili žiadne zmeny vo vlastnom vyučovaní v duchu humanizácie. Tí ostatní uvádzali najmä zmenu vzťahu k žiakom, zmenu metód a foriem práce, zmenu prostredia v triede a snahu vychádzať viac zo záujmov žiakov. Len 1 respondentka uviedla, že najpodstatnejšia zmena bola jej vlastná osobnostná zmena ako učiteľa.

V teoreticky zameraných otázkach neboli podstatné rozdiely medzi skupinami učiteľov. Za najpodstatnejší problém humanizácie výchovy a vzdelávania považuje 32,8 % učiteľov potrebu vychádzať z potrieb, záujmov a schopností dieťaťa, 30,6 % najmä starších učiteľov zvolilo bezpodmienečne pozitívny vzťah učiteľa k žiakom. Väčšina učiteľov teda volila ten pól problematiky, ktorý možno charakterizovať ako priblíženie sa k dieťaťu. Možnosť zamerať celý obsah a proces výučby na osobnosť žiaka a jej rozvoj, teda ten pól, ktorý možno charakterizovať ako prácu učiteľa na individuálnom rozvoji každého žiaka, zvolilo len 19,5 % a aj z nich temer polovica v ďalších odpovediach poprela osobnostné zameranie výchovy. Na otázku od čoho závisí proces humanizácie výchovy a vzdelávania len 1/3 učiteľov kladla zodpovednosť prednostne do vlastných rúk, teda od učiteľa a možno s ním začať ihneď. Najväčšia skupina učiteľov 37,2 % si myslí, že rozhodujúce sú objektívne podmienky, najmä najstarší učitelia, učitelia zo skupiny B a učitelia pracujúci v meste, ktorých najviac postihuje preplnenosť tried a dvojsmenné vyučovanie. Je to síce pochopiteľné, ale je to tak trochu aj ospravedlnenie, ako neurobiť vo svojej práci ani zmeny, ktoré závisia od samotného učiteľa.

Odpovede na ďalšie 3 otázky boli potešiteľné. 63,4 % učiteľov považuje za najdôležitejšiu skutočnosť v humanisticky orientovanom vyučovaní rešpektovať a rozvíjať osobnosť žiaka a 32,5 % učenie s radosťou a bez nátlaku. 59,3 % respondentov si myslí, že partnerský vzťah učiteľa a žiaka je možný vo všetkých funkciách vyučovania a 32,2 % že je možné ho na 1. stupni ZŠ realizovať čiastočne. 34,7 % učiteľov tvrdí, že vplyv vzťahu medzi učiteľom a žiakom na učebné výsledky žiakov je zásadný a 60,25 % že je značný.

Potešenie z týchto odpovedí však skalili odpovede na kontrolné otázky. Ak temer všetci učitelia pripisujú vzťahu medzi učiteľom a žiakom veľký význam, mali by teda teoreticky súhlasiť s tým, že budú viesť svojich žiakov na 1. stupni celé 4 roky a urobia niečo, čo je pre nich síce náročnejšie, ale pre výchovu dieťaťa prirodzenejšie a snád i prospešnejšie. 54 % respondentov však odmietlo najmä z troch dôvodov. Prvá skupina berie ohľad predovšetkým na seba, lebo tvrdí, že je to pre učiteľa príliš náročné, že ho deti za 4 roky unavia a nemôže sa špecializovať. Druhá skupina si myslí, že dieťa si musí zvykať na iného učiteľa v 3.–4. ročníku, čo mu uľahčí prechod na 2. stupeň. Osobne si nemyslím, že by táto skutočnosť výrazne napomohla dieťaťu vyrovnáť sa s tým, že ho v 5. triede učí každý predmet iný učiteľ. Posledná skupina vyjadruje nedôveru k učiteľovi, ktorý by mohol zle viesť triedu 4 roky a odmieta tesnejší citový vzťah žiakov k sebe. Percento odmietajúcich stúpalo so vzrastajúcim vekom. Viesť svojich žiakov 4 roky chceli najmä učitelia do 5, 10 a 15 rokov praxe.

Ak má byť dieťa osobnosťou a partnerom učiteľovi, mal by mu učiteľ umožniť, aby sa ako osobnosť mohlo prejaviť, priznať mu práva, ktoré sa osobnosti resp. partnerovi obvykle priznávajú. Prekvapujúce bolo zistenie, že presne 3/4 respondentov nepripúšťajú žiaden priamy podiel dieťaťa na tvorbe obsahu vyučovania, v skupine A (učitelia pracujúci netradične), 37,2 % v skupine B ho odmietlo až 81 % respondentov, pričom % odmietajúcich s vekom narastalo. Títo učitelia nepripustili ani možnosť, aby deti podľa záujmu navrhli 1 tému do týždňa, o ktorej by chceli niečo vedieť. Sú za to, aby vyučovanie vychádzalo zo záujmov dieťaťa, ale oni najlepšie vedia, ktoré to sú a spontánny záujem dieťaťa nie sú v skutočnosti ochotní naozaj akceptovať. Buď to pociťujú ako zásah do vlastnej právomoci, na ktorú dieťa nemá nárok, buď nepovažujú záujem dieťaťa za dostatočne pedagogicky významný, alebo si neuvedomujú vysokú motivačnú hodnotu detských záujmov pre vzťah k učeniu.

Ďalej sa mali učitelia vyjadriť, či by boli ochotní učiť takým spôsobom, ako je to napr. pri otvorenom vyučovaní, kde by napr. ráno na začiatku vyučovania dali žiakom určitý počet úloh zo všetkých predmetov, žiaci by celé dopoludnie pracovali samostatne a riešili úlohy v ľubovoľnom poradí a vlastným tempom. Osobne som videla takého vyučovanie aj v 1. roč. ZŠ, deti celý čas voľne, ale aktívne a samostatne pracovali. 76 % učiteľov takéto vyučovanie odmieta a nepripúšťa ho ani občas. V skupine A ho odmietla polovica učiteľov. Svoje odmietnutie zdôvodnili najmä svojou nedôverou k dieťaťu, že by to nezvládli, lebo sú nesamostatné, nezodpovedné a zneužili by to, ďalej tým, že by učiteľ stratil kontakt s deťmi, bol by zbytočný, nemohol by dokonca realizovať individuálny prístup. Je nepochopiteľné, ako si učitelia predstavujú svoju úlohu v takomto vyučovaní. Veď kedy inokedy by mali väčší priestor individuálne pomôcť slabším, radiť im, keď to potrebujú, posediť pri každom dieťati, mať s ním priamy osobný kontakt, teda ho i lepšie spoznať? Podobne dopadla aj odpoveď na vyzývavú otázku, či smie dieťa odmietnuť zapojiť sa do práce v škole s odôvodnením, že sa mu nechce. 63 % učiteľov si myslí, že to dieťa v žiadnom prípade nesmie. Buď ich k tomu vedie vedomie zodpovednosti za výchovu dieťaťa, alebo cítia ohrozenie svojej autority. Iná bola situácia v skupine učiteľov pracujúcich alternatívne, kde 53,5 % respondentov priznáva dieťaťu právo prejavovať sa svojisky, zrejme z toho dôvodu, že ak sa rešpektuje a uspokojí potreba dieťaťa po oddychu, či uvoľnení, vráti sa osviežené k ďalšej práci. Najviac odmietajúcich bolo v skupine najmladších a najstarších učiteľov. Z hľadiska humanizácie výchovy a vzdelávania boli priaznivejšie ďalšie odpovede učiteľov, v ktorých 55,5 % priznáva žiakovi právo aspoň občas hodnotiť učiteľa (v skupine A to bolo 76,7 % a temer polovica z nej si želala, aby tako bolo čo najčastejšie) a 63,7 % učiteľov 1. st. ZŠ pripúšťa pracovný ruch a pohyb žiakov

počas vyučovacej hodiny. V oboch prípadoch bolo najväčšie % odmietajúcich z najstaršej vekovej kategórie.

Po týchto odpovediach je namieste otázka, aké zmeny učiteľa 1. stupňa vlastne v duchu humanizácie školy chcú. 48,9 % učiteľov si myslí, že 1. stupeň ZŠ je vcelku dobrý, potrebuje len čiastkové organizačné a materiálno-technické zmeny, 35 % žiada zmeny pedagogického charakteru a 15,5 % požaduje úplne novú koncepciu a organizáciu vyučovania na 1. stupni ZŠ. Skupina učiteľov pracujúcich netradične bola kritickejšia, žiadala najmä zmeny pedagogickej a koncepcnej povahy. Pri konkretizácii 3 najnaliehavejších zmien sa ale prejavil určitý rozpor. Na 1. mieste to boli úpravy obsahu učiva 1. stupňa, ktorý podľa 83,6 % učiteľov nezodpovedá potrebám a schopnostiam žiakov 1. st. ZŠ, lebo je príliš prehustený, málo aktivizujúci, príliš náročný, netvorivo a zložito formulovaný. Na druhom mieste to bola zmena vyučovacích metód a foriem. (Oba najžiadanejšie zmeny nie sú organizačnej a materiálno-technickej povahy). Na 3. mieste — dať učiteľom právomoc rozhodovať o obsahu a organizácii vyučovania, na 4. — dať školám väčšiu samostatnosť, na 5. — zmeniť vzťah učiteľa k žiakom, na 6. — zmeniť organizáciu vyučovania, na 7. — nové vymedzenie cieľov a priorít výchovy a vzdelávania a na poslednom 8. mieste to, čo by snáď malo byť na prvom — zmena myslenia samotných učiteľov. Medzi prvými 4 zmenami sú 3 také, ktoré majú urobiť nadriadené školské orgány. Tú štvrtú tj. zmenu vyučovacích metód, ktorú učitelia žiadajú, mohli urobiť sami. Ako som však už uviedla, 62 % učiteľov tak neurobilo. Komu je teda táto požiadavka adresovaná?

Učitelia pristupujú k tomu, čo by sa malo zmeniť značne pragmaticky. Svedčí o tom nízke 7. miesto pre nové vymedzenie výchovno-vzdelávacích cieľov na 1. stupni ZŠ. Ved' od tohto teoretického problému závisí riešenie temer všetkých ostatných zmien vo vyučovaní. Ak by sme chceli dôsledne uplatňovať osobnostný prístup vo výchove a realizovať humanisticky orientované vyučovanie, potom by sme museli zmeniť poradie zaužívaných výchovno-vzdelávacích cieľov. Na 1. mieste by to mali byť postoje a hodnotová orientácia žiakov — teda na 1. st. ZŠ napr. kladný vzťah k škole, učeniu a túžba po poznaní ale aj zdravé sebavedomie, na 2. mieste schopnosti žiakov - teda napr. schopnosť samostatne a efektívne sa učiť, ale aj schopnosť pozitívnych medziľudských vzťahov a až potom rozsah poznatkov, ktoré by však mali deti získavať sami a nielen ich „dostávať“ od učiteľov. A čo na to respondenti, ktorí mali zoradiť ponúkané ciele podľa dôležitosti od 1. po 8. z hľadiska osobných preferencií? Učitelia považujú za najdôležitejší cieľ na 1. st. ZŠ poskytnúť žiakom základné poznatky o prírode a spoločnosti, z materinského jazyka a matematiky, pričom sloveso „poskytnúť“ bolo použité zámerne. Na prvé miesto ho z 317 dalo 158 respondentov a na druhé 108. Druhým najdôležitejším cieľom je podľa nich naučiť žiakov samostatne a efektívne sa učiť, tretím vypestovať u detí túžbu po poznaní. Tento cieľ dávali na prvé miesto predovšetkým učitelia pracujúci netradične, u ktorých dosiahol najlepšie umiestenie, čo je potešiteľné. Boli však aj učitelia, ktorý toľto cieľu prisúdili posledné miesto. Na 4. mieste to bolo rozvinúť schopnosť pozitívnych medziľudských vzťahov, na 5. vypestovať zdravé sebavedomie, na 6., 7. a 8. mieste ciele z estetickej, pracovnej a telesnej výchovy.

Celkove z týchto niekoľkých výsledkov výskumu možno zhrnúť, že sa potvrdili očakávania a predpoklady, spomínané v úvode. Pretože sa ukázala značná neujasnenosť v základných otázkach humanizácie výchovy a vzdelávania i osobnostného prístupu, vyplýva z toho pre nás, ktorí pracujeme na poli pedagogickej vedy, viac rozpracovávať tieto otázky, vysvetľovať ich do metodickéj podoby, sústavne ich popularizovať. Učitelia ZŠ by sa mali inšpi-

rovať týmito zisteniami, kritickejšie sa zamýšľať nad svojimi pedagogickými názormi a praktickými postupmi, tvorivo hľadať nové cesty. Veď celý proces humanizácie vyučovania a jeho najdôležitejšie zmeny sú predovšetkým v ich rukách.

Učiteľ a odborné poradenské služby škole

Ján Špitka, Jozef Ihnacík

Na to, aby učiteľ mohol úspešne plniť výchovno vzdelávacie ciele, nestačí, ak dosiahne zodpovedajúcu profesionalitu a integritu osobnosti. Vo svojej pedagogickej práci sa vždy bude stretávať s jednotlivcami i skupinami žiakov, ktorí prekračujú jeho profesionálne možnosti, zaberajú mu veľa času a energie a odvádzajú jeho pozornosť od plnenia základných povinností. V tomto smere sa učiteľ nezaobíde bez spolupráce a pomoci odborných poradenských služieb.

V súčasnosti máme u nás v rezorte školstva pomerne dobre rozvinutý systém výchovného poradenstva a psychologickej starostlivosti. Pokiaľ sa nám podarí vybudovať sieť školských psychológov priamo v teréne škôl a poradenských zariadení, mohli by sme byť už úplne spokojní. Tento zámer je na Slovensku obsiahnutý v návrhu Zákona SNR o školských zariadeniach, a to je dobrý predpoklad.

Systém odborných poradenských služieb škole sa nezužuje len na pomoc problémovým žiakom, ale kladie si za cieľ širokospektrálne ovplyvňovať chod školy, ovplyvňovať tvorivú pracovnú atmosféru v učiteľských kolektívoch, ako aj pomáhať učiteľom a ostatným výchovným pracovníkom zvyšovať účinnosť ich vzdelávacej a výchovnej práce.

Čo je potrebné urobiť, aby odborné poradenské služby lepšie slúžili učiteľovi, ale predovšetkým žiakom a rodičom?

V prvom rade se žiada *profesionalizovať činnosť výchovných poradcov* na školách. Pre školu sú výchovní poradcovia nepostrádateľní pomocníci pro vyhľadávaní žiakov s problémami v osobnostnom, vzdelávacom a profesionálnom vývine, pri uplatňovaní poradenských programov efektívneho učenia a zvyšovania výkonovej motivácie, programov životného plánovania, aktívneho sociálneho učenia a podobne. O preventívnej práci ani nehovoriac.

Žiaľ, výchovní poradcovia nemajú zväčša pre takúto činnosť potrebnú kvalifikáciu ani predpoklady. Ono sa to vlastne doposiaľ od nich ani nevyžadovalo. Vo väčšine prípadov sa riaditelia škôl uspokojovali s ich pedagogicko-organizátorskou a informačnou prácou pri profesionálnej orientácii a roz-

miestňování dorastu. Nečudo, ak na niektorých miestach sa v poslednej dobe vyjadrovala nespokojnosť s ich pôsobením a niekde dokonca došlo aj k zrušeniu tejto funkcie. Toto však nie je riešenie, koniec koncov na to doplatia len deti. Dôležitejšie je zabezpečiť, aby funkcia výchovného poradcu prerástla z funkcie do plnohodnotnej profesie, založenej na špecializačnom (postgraduálnom) štúdiu poradenskej pedagogiky a kvalifikácii pre výchovné poradenstvo.

Na veci nič nemení skutočnosť, že výchovný poradca časť svojho pracovného úväzku vykonáva úlohu učiteľa či vychovávateľa a časť úväzku sa venuje výchovno-poradenskej práci.

Na druhom mieste sa žiada *zvýrazniť humanistickú, sebaočisťovaciu a sociálnu orientáciu školy* a podiel učiteľa na tomto úsilí. V rámci odborných poradenských služieb škole je možné pozitívnym smerom ovplyvniť profesionálny sebaobraz učiteľa, ktorý je v mnohých prípadoch značne deformovaný. Zlepšiť jeho osobnostné a sociálne vlastnosti a predpoklady, naučiť ho efektívne komunikovať s inými, aktívne žiť a pracovať.

Napriek všetkým spoločenským zmenám prežívajú v nás, a u pedagogických pracovníkov zvlášť, pozostatky totalitarizmu, direktivity, netolerancie. Povaha učiteľa nedá sa zmeniť zo dňa na deň, dokonca podľa našich poznatkov značná časť učiteľov ani nepripustí, že by mala na sebe niečo meniť. Predsa je potrebné v tomto smere vyvíjať zo strany školských správ iniciatívu a umožniť učiteľom a vychovávateľom absolvovať špecifické poradenské programy a výcviky, ktoré sú im vstave pedagogicko-psychologické poradne poskytnúť.

Do tejto oblasti patrí aj problematika udržiavania duševného zdravia učiteľa a schopnosť jeho účinnej regenerácie a relaxácie. Aj v tomto prípade odborné poradenské služby škole môžu významnou mierou napomôcť pedagogickým pracovníkom organizovaním autogenných tréningov a špecializovaných relaxačných programov, ktoré v spojitosti s individuálnym aj skupinovým poradenstvom môžu veľmi významne ovplyvniť výkonnosť a duševnú rovnováhu učiteľov i ďalších výchovných pracovníkov.

Týmto spôsobom sme začali v poslednom období intenzívne pracovať na Pedagogicko-psychologickej poradni v Košiciach (bývalej krajskej). S výchovnými poradcami stredných škôl sme zahájili systematický sociálno-psychologický výcvik zameraný na interakciu učiteľa a žiaka, na poradenskú komunikáciu medzi výchovným poradcom a klientom, na riešenie problémov a konfliktov v krízových situáciách, na problematiku asertívneho správania, na problematiku verbálnej a neverbálnej komunikácie a ďalšie. V rámci Klubu učiteľov, ktorý je súčasťou poradne v Košiciach, sme zaviedli pre vybraných pedagogických pracovníkov programy zamerané na psychoreha-

bilitáciu, autogénny tréning a iné relaxno-rehabilitačné techniky. Skúsenosti z tejto činnosti sú veľmi dobré, pedagógovia vysoko oceňujú našu pomoc a dožadujú sa rozšírenia týchto poradenských služieb. Naše súčasné kapacitné možnosti nám t. č. nedovoľujú vo väčšom rozsahu rozvinúť túto činnosť aj na ďalšie kategórie pedagogických pracovníkov.

Nakoniec chceli by sme upriamiť pozornosť na podiel odborných poradenských služieb na *rozvoji tvorivej aktivity učiteľa*. Nestačí sa totiž vychovne a poradensky zameriavať len na nadaných, talentovaných a tvorivých žiakov. Rovnakú poradenskú starostlivosť si vyžadujú aj pedagogickí pracovníci, ba malo by to byť trvalou požiadavkou zvyšovania ich profesionality a osobného rozvoja. Pritom nemyslíme iba na oblasť vzdelávania a výchovy, ale na celú filozofiu prístupu k životu a k pedagogickej práci.

Samotná demokratizácia spoločnosti je len predpokladom slobodného rozvoja tvorivosti. Na to, aby pedagóg dokázal tvorivo žiť a pracovať, potrebuje mať okrem vlastných zdrojov naporúdzi aj účinné odborné-metodické a poradenské služby.

Odborné poradenské služby školy môžu byť učiteľovi nápomocní, hlavne pri realizácii metód a programov zameraných na rozvoj sebakoncepcie, autoregulácie, tvorivého učenia, na burzy tvorivých pedagogických nápadov, na riešenie neobvyklých pedagogických situácií a problémov atď.

Donedávna od nás pedagogickí pracovníci požadovali hlavne metodiky. Čím viac metódik, tým lepšie. V spolupráci s nami až po čase pochopili, že oveľa lepšie výsledky vo výchovnej a vzdelávacej práci možno dosiahnuť, ak namiesto orientácie na metodiky, sa sústredia na zdokonaľovanie seba ako nástroja výchovy, regulácie a zmeny osobnosti žiakov. Vyžadovalo si to veľa práce pri nabúravaní zaužívaných stereotypov a prekonávania seba samých. Ale stojí to za to. Táto práca ma zmysel a perspektívu. Chceme v nej pokračovať a ďalej zdokonaľovať metódy našej poradenskej práce smerom k učiteľom a ďalším výchovným pracovníkom.

Dojde k renesanci ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov?

Václav Bartoš

Stav

Průběžné celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků mělo a má v naší praxi dlouhodobou, ale bohužel v posledních letech též značně zprofanova-

nou tradici. Inovace vědomostí, respektive informací z oborů, metodické a didaktické inspirace byly často nahrazovány nekompetentními školeními, kde byly citovány všeobecně známé, často závazné metodické pomůcky a návody. Oblast individuálního profesního rozvoje v rovině pedagogických a psychologických dovedností a vědomostí se často nahrazovala ideologizujícím vzděláním, případně souborem informací vytrženým z kontextu, velmi často generalizujícím a zcela odtrženým od konkrétní praxe pedagoga.

V naplnění vztažnosti dalšího vzdělávání pedagogů musí totiž dojít k harmonickému propojení *autonomních a heteronomních* cílů, ke kterému ve výše zmíněné praxi nedocházelo. Převažovaly heteronomní cíle, a proto takové vzdělávání nemohlo být pro pedagogy přitažlivé. Navíc vzdělávání neplnilo v této souvislosti řadu dalších podmíněných funkcí. Nikdo nebyl schopen ani ochoten hodnotit, zda docházelo k objektivním změnám osobností pedagogů a jejich profesní úrovni. S výjimkou minimálního počtu případů nedocházelo ani ke změně pracovního zařazení, pracovních podmínek, výše příjmů, zvýšení společenské prestiže atp. Zůstávaly jen negativní průvodní znaky, jako zvýšená únava, neuróza, tenze, frustrace. Proto v období společenských změn došlo i na tvrdou, ale bohužel často i neobjektivní kritiku, vedoucí až k likvidačním tendencím dalšího vzdělávání a instituce pro ně zřízené se staly jedním z hlavních terčů této kritiky. Jak je v takových případech obvyklé, došlo ke stavu „vylévání vaničky s dítětem“ a s formálními a obsahovými nedostatky byl odmítnut i vlastní princip.

Východiska

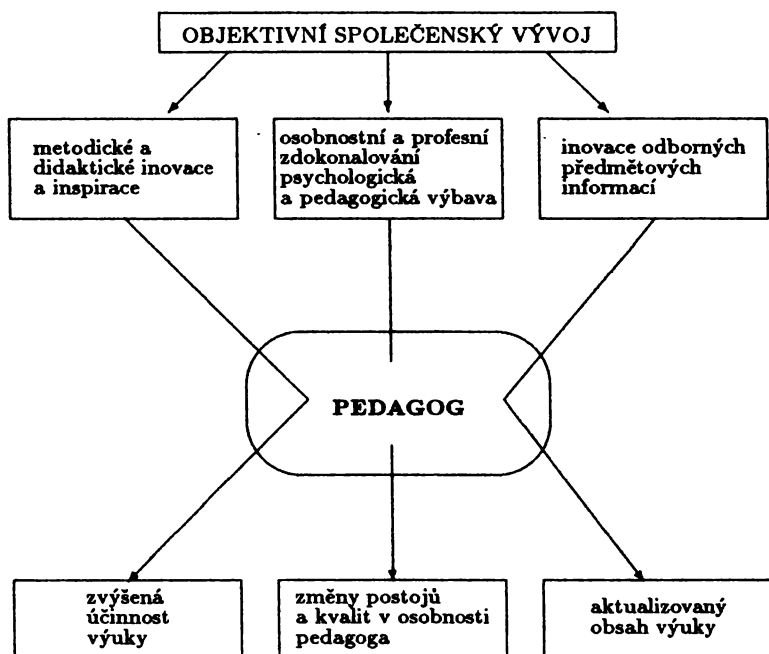
Východiska problematiky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se rekrutují z několika oblastí problémů. Jde zejména:

1. o oblast obecného pojetí profesionální přípravy a průpravy pedagogických pracovníků, tj. zkvalitňovat vědomosti, dovednosti a profesionální návyky, především v oblasti *metodické a didaktické*,
2. o oblast globálního rozvoje osobnosti, tj. zvnitřnit profesionální filozofii, etiku, respektive celý systém *profesionálního myšlení*.

V těchto dvou rovinách můžeme spatřovat také dva proudy koncepcí dalšího vzdělávání, tj. systematický rozvoj metodických a didaktických dovedností a zvládnání nových pedagogických prostředků; a vedle toho systematický rozvoj osobnostních a profesních vlastností pedagoga.

Je zřejmé, že obě koncepce nelze stavět proti sobě, ale vzhledem ke vzájemné podmíněnosti je nutné realizovat obě současně.

Výše uvedený binární model problematiky odpovídá náhledu obecně pedagogickému. Přiřadíme-li ještě konkrétní složku *vyučovacího oboru* (předmětu), respektive konkrétní sumu potřebných vědomostí (informací) z vyučovacího předmětu, vzniká potřeba řešení *třetího* problému, tj. *aktualizace a inovace oborových informací* (je známo z empirie, ale i ze seriózních výzkumů, že obrat inovovaných informací se počítá řádově na jednotky let). Celý model lze vyjádřit následujícím diagramem:



Potřeby a podmínky

Je zřejmé, že celý systém dalšího vzdělávání všech profesionálů, tedy i pedagogických pracovníků je více než potřebný. Používám-li slovo potřebný, navozuje se další možnost pohledu. *Komu a jak* je systém dalšího vzdělávání potřebný. Je jisté, že z etického i profesionálního hlediska především pedagogovi. Chce-li pedagog být úspěšný a splnit mravní i profesní poslání svého povolání, je nucen stále si udržovat, respektive zvyšovat svoji kvalifikaci a kompetentnost. Pomineme-li současný stav, zapříčiněný degradací funkcí našeho školství a vzdělávání pedagogů zvláště, jehož projevem je ab-

solutní rezistence ke vzdělání pedagogů v celoživotním uspořádání, musíme respektovat následující podmínky a potřeby pedagoga:

- a) *harmonizovat heteronomní cíle s autonomními cíli pedagogů.* To znamená, že pedagog musí mít vůbec možnost si některé autonomní cíle stanovovat, a aby byly kompatibilní s cíli heteronomními. Proto je nutné *vytvořit širokou nabídku možností k výběru*, relevantní k potřebám učitele i státu a respektovanou v kvalifikační sféře
- b) povolání pedagoga by mělo mít *dostatečný prostor pro uplatnění ambicí*, tj. zvýšení společenské prestiže, úrovně honorování (a to jak finančního, tak také honorárního), které by byly konkrétním výsledkem získaným dalším vzděláváním
- c) *vytvořit podmínky pro kreativní práci učitele, která by budila potřeby dalšího vzdělávání a získávání dalších*, především nadstavbových vědomostí, dovedností a profesionálních návyků
- d) vybudovat takovou *strukturu profesních postů* v pedagogické praxi, která by umožňovala v průběhu profesionálního působení pedagoga, měnit pomocí výsledků dalšího vzdělávání jeho působení v horizontální i vertikální rovině. To znamená od pracovníka k vedoucímu pracovníku, od učitele ke specialistovi atp.

Z výše uvedeného přehledu podmínek a potřeb pedagoga vyplývá, že musí mít ještě další svobody a možnosti:

- a) *volit si již pregraduální přípravu s perspektivou možností dalších specializací*
- b) *volit si v dalším vzdělávání své individuální menu*, tj. soubor vzdělávacích akcí, které by měly cílovou hodnotu ve změně (nebo prohloubení) kvalifikace nebo postavení v profesním žebříčku a současně vyplývá ze zájmu pedagoga
- c) *volit si formy dalšího vzdělávání*, tj. individuální, kontaktní nebo standardní institucionální, případně kombinace
- d) *volit si četnost vzdělávacích aktivit a relativně též časový limit* jejich ukončení
- e) *možnost svobodného rozhodnutí ukončit vzdělávací akci* před jejím absolvováním, *respektive nevolit si žádné vzdělávací aktivity* s tím, že se nezmění dosavadní profesní postavení pedagoga, získané pregraduální přípravou.

Stát v každém souměřitelném typu společnosti garantuje základní kvalitu i kvantitu elementárního, středního a s určitým omezením i vysokoškolského vzdělávání. Jde zejména o základní vymezení profilu absolventů,

základního objemu učiva, jistých dosahovaných hladin, zpravidla spojených se stupni vzdělávací soustavy, standardy a minima obsahu učiva atp. Pro plnění těchto úloh státu, v ovlivňování vzdělání a celkové úrovně škol a pedagogů, se musí zajistit opět nezbytné podmínky a potřeby:

- a) stát musí mít základní prostředky *ovlivňovat graduaci a další vzdělávání pedagogů*. V pregraduálu možností stanovovat standardní profil učitele, v dalším vzdělávání možností stanovovat jisté stupně inovací (např. atestace, funkční příprava atp.)
- b) stát musí *stanovovat základní kritéria a limity pro kvalifikaci i kompetentnost pedagogů v jednotlivých postech*
- c) stát *může tímto způsobem ovlivňovat i alternativní a paralelní systém škol*. Převzetím základní hmotné, ale i základní odborné péče o učitele zprostředkovaně ovlivňuje, respektive garantuje základní standard na těchto školách. To, co profiluje školy tohoto typu, je potom možnost využívat k alternativitě veškerých nadstandardních zdrojů, a to jak hmotných tak i duchovních. Tento „státní vliv“ je ovšem *podmíněn vzájemnou dohodou obou stran*, jako je tomu například v Rakousku či SRN.

Závěr

Doposud jsem se zamýšlel nad jednou z alternativ budování, respektive fungování systému dalšího vzdělávání. Jaká je ale současná realita. Konkrétní stav můžeme označit, mírně řečeno, za stav nepřehledný a přechodný. Z původního systému jsou trosky, které se dílem zcela ztrácejí, dílem přežívají v podivném stavu, podobném ilegality, případně se transformují na centra či ústavy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků při vysokých školách. To hovořím o institucích. Obsah činností, východiska a metody jsou samozřejmě u každého pracoviště ovlivňovány odborným personálem, zřizovateli, respektive garanty a mnoha dalšími subjektivními i objektivními podmínkami. Některé dokonce i přes určitou reálnou existenci nefungují vůbec. Tato situace jistého hledání a experimentování může být snad v něčem výhodná. V různorodosti pracovišť a v jejich konkurenční snaze udržet místo na slunci se nakonec mohou profilovat a etablovat pracoviště, která budou objektivně nejvýhodnější. Přesto se domnívám, že tato živelnost, respektive bezkonceptnost teoretického opodstatňování a praktického uplatňování různých typů pracovišť spíše prodlouží dobu nutného obrození tak potřebného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro nedostatek prostoru nerozebírám ani další významnou paralelní funkci systému dalšího vzdělávání, kterou je oboustranná informační komu-

nikace mezi učiteli, vysokými školami, vědeckými pracovišti a v neposlední řadě i řídicím systémem, včetně ministerstva. Tato funkce v současnosti akutně chybí!

Stejně tak stojí otevřená otázka, zda instituce dalšího vzdělávání konstituovat jako samostatné subjekty vázané na školskou správu nebo jako vědecko-pedagogická pracoviště vysokých škol nebo jako zcela samostatnou soustavu řízenou pouze ministerstvem, případně kombinace nebo paralelní systémy.

Ať již bude výsledek diskuse o těchto problémech jakýkoliv, nejdůležitější je, aby tato diskuse již seriózně, ale s plnou razancí *započala*.

Školská správa v teorii a praxi

Svetská moc nás môže prinútiť k tomu, aby sme niekedy z opatrnosti mlčali, ale žiadna moc nás neprinúti k tomu, aby sme hovorili nepravdu proti svojmu presvedčeniu.

K. H. Borovský

Několik poznámek k účasti učitelů na správě

František Štěpánek

Otázky míry podílu učitele na řízení škol byla i v minulosti vždy velmi aktuální. Domnívám se však, že v současné době bychom jí měli věnovat zvlášť velkou pozornost. Pokusím se několika větami zdůvodnit proč. Především jsme všichni asi poznamenáni centralisticko byrokratickým řízením, do značné míry jsme odvykli samostatnosti, spolupráci, partnerství. Zdůrazňujeme ale, že jsme rozhodnutí mnohé věci změnit a především prosadit humanizaci školy. Bude to však úkol nesmírně obtížný. Ředitelé škol v tomto procesu budou hrát klíčovou roli a jim bychom měli teď nabízet pomoc největší, ne jen v obecné poloze, ale především pomoc faktickou.

Že je to nanejvýš potřebné, doložím několika příklady ze současnosti. Některé základní školy velmi iniciativně začaly se zaváděním tzv. vnější diferenciaci. Nic proti tomu, vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR to umožňuje a tendence vychází ze snahy po zefektivnění základního vzdělání. Nicméně je asi sporné, když ředitel školy rozhodne o tak závažné věci sám, bez přihlídnutí k názorům učitelského sboru. A znám i příklad, že do značné míry i proti vůli všech jeho členů. V jiném případě padlo konečné rozhodnutí ředitele, a ten předem učitele ani neinformoval. Nebo jiný příklad: Ředitel po několikaletých odkladech trvajících více než rok vyhlásil řád školy, předal ho v písemné formě všem učitelům a jeden výtisk dal podepsat zástupcům žáků všech tříd. Na vypracování řádu se kromě ředitele nepodílel nikdo. A třetí příklad: Ředitelka školy si pozvala všechny rodiče žáků jedné třídy k projednání závažnějších výchovných problémů. Ale s učiteli vyučujícími v dané třídě podrobněji celou problematiku neprojednala, neudělala si jasnější představu o skutečných příčinách stavu. Podle toho jednání s rodiči dopadlo. Mohl bych pokračovat příklady týkajícími

se např. organizace třídních schůzek s rodiči nebo jak někteří ředitelé sami rozhodují o dalších závažných otázkách a přitom by bylo nanejvýš žádoucí, aby znali a někdy i respektovali názory učitelů, v některých případech i názory žáků a rodičů. Na druhé straně by bylo možno uvést celou řadu příkladů, kdy se ředitel školy naopak chová nevšímavě, jako by se ho některé záležitosti vnitřního života školy ani netýkaly. Např. na jedné škole se vyhrotily názory mezi zkušenými a začínajícími učiteli v otázkách přístupu učitele k žákům. Ředitelka školy prohlásila, že si tyto otázky musí učitelé sami mezi sebou vyřešit.

Je dobře, že je proklamována cesta k postupnému překonávání direktivního systému, neomylné nadřazenosti a poručnickování. To ale nestačí. Ke změnám by mělo docházet zejména působením zdola, tam, kde probíhá nejintenzivnější mezilidská činnost. A tady musíme předpokládat dost bezradnosti. Není divu, na ředitelská místa nastoupili v převážné většině noví lidé. Někteří z nich, byť s dobrými předpoklady vést druhé už odešli nebo se chystají odejít. Hlavní příčina je v tom, že většinou nevěděli, jak dělat věci lépe. Nikdo je pro práci ředitele předem nepřipravoval a v průběhu výkonu funkce zatím převážné většině z nich není poskytována odpovídající faktická pomoc. Z toho ale plyne, že ani učitelům se nedostává té pomoci, jakou by potřebovali. Může to také být jedna z příčin, že někteří necítí uspokojení z práce a ze škol odcházejí.

Z předchozího plyne zcela jasně: Ředitelé školy naléhavě potřebují faktickou pomoc zejména v otázkách týkajících se účasti učitelů na správě škol. Jen málokdo se sám dopracuje k odpovídajícímu stylu řízení. Mimořádně náročné je zejména naučit se jednat s lidmi a ovládnout způsoby, jak na ně působit a získávat je ke spolupráci. Je jedním z velkých vítězství vedoucího, když podřízení začnou uvažovat o tom, jak mohou pomoci. Toho nelze dosáhnout pouze tím, že se předkládají úkoly k plnění. Takový postup lze spíše přirovnat k situaci v táboře nucených prací. Jedno z tajemství úspěchu ve vedení lidí tkví v posuzování všech věcí také z hlediska těchto lidí. Aby se cítili co nejplatnějšími, důležitými články při tvorbě veškerého vnitřního života školy. Pro ně zpravidla není důležité jen to, co si přeje ředitel, ale co si oni přejí nebo jak se na věci dívají. Příkazovacím systémem toho dosáhnout nelze, přestože je to zatím prošlapanější cesta a vyzkoušená. Nehodí se ale do moderní společnosti. Tvorba vnitřního života školy musí být dílem spolupráce a vzájemného podněcování mezi vedoucími a vedenými. Jinak se snadno může stát, že se z podřízených stanou protivníci nebo alespoň lidé lhostejní. Nelze se pak divit, že podobný styl práce se nezřídká přenesl i do vztahů učitel-žák, případně učitel-rodič žáka.

Ve škole téměř neexistuje oblast, v níž by se učitelé nemohli uplatnit jako

spoluzodpovědní partneři ředitele. To platí i o vztahu učitel–žák. Je např. velmi výhodné, aby se lidé stali i spolutvůrci norem, které by měli plnit. Např. řád školy nemůže být jen předložen učitelům a žákům a očekáváno jeho plnění. Také při tvorbě rozvrhu vyučovacích hodin se vyplácí vytvořit situaci, aby učitelé pochopili všechny souvislosti a vnitřně přijali a ztotožnili se s navrhovaným modelem. Není tak složité toho dosáhnout, pokud ředitel školy dokáže sladit zájmy školy s vlastními zájmy jednotlivých učitelů.

Značná dávka bezradnosti panuje v úsilí o to, aby pedagogická rada byla skutečně platným poradním orgánem ředitele. Přitom z jednání pedagogických rad mohou učitelé čerpat mnoho podnětů např. tím, když mají příležitost porovnat své přístupy s pedagogickými koncepcemi ostatních učitelů, když mohou aktivně zasahovat do uspořádání různých záležitostí na škole, poučit se i z nesprávných názorů, učit se věcnému dialogu, respektovat názory druhých, pronikat hlouběji do zásadních pedagogických otázek a tím se dále vzdělávat atd. Všechny uvedené a další funkce mohou pedagogické rady úspěšně plnit. Pokud je neplní, je povinností ředitele, aby takovou praxi změnil. Sami učitelé k tomu mohou pouze přispět. Měnit věci musí ten, kdo má pravomoc a odpovědnost.

Také hodnocení výsledků poskytuje řadu příležitostí k rozvíjení podílu učitelů na řízení. Např. tím, do jaké míry sami jednotliví učitelé správně aplikují určité formy kontroly výsledků své práce, aby získali skutečně objektivní informace. Není třeba zdůrazňovat, jak např. přeceňování informativní funkce kontroly výsledků ve vztahu ke zřetelům pedagogickým zpravidla vede k vytváření nedobré atmosféry na škole, přispívá ve vzniku konfliktních situací, bývají narušovány partnerské vztahy k žákům a jejich rodičům atd.

Jsou další konkrétní oblasti (např. činnost metodických útvarů), v nichž je velmi žádoucí transformovat vnitřní život škol prostřednictvím partnerství, součinnosti, tvořivosti a iniciativy všech. Rozhodující roli má vedoucí pracovník. Odpovídající styl řízení však není vůbec jednoduché realizovat. Proto bude nezbytné přednostně do budoucna poskytovat účinnou pomoc především ředitelům škol.

Jak dál — aneb jak pomáhat vedení škol?

Václav Klapal

Naše školství je v současné době takové, jaké je. Má asi mnoho chyb z minulosti, v mnohém jistě už zjednálo nápravu, ale jistě při napravování pokazilo něco z toho, co už bylo dobré a osvědčené. Ale chyby a omyly provázejí kaž-

dou cestu vpřed, protože nikdo není neomylný. Ale každý by se měl snažit udělat těch chyb co nejméně — podle nás je nejlepší cestou k tomuto cíli naslouchat mínění druhých, konzultovat s nimi svá rozhodnutí, nepodceňovat je.

Právě touto cestou se rozhodli kráčet učitelé katedry pedagogiky s celouniverzitní působností na PdF v Olomouci. Skupina pod vedením *doc. O. Obsta se zaměřuje na pomoc vedení škol*. A aby bylo další vzdělávání řídicích pracovníků školství zaměřeno co nejvíce prakticky, byl vypracován dotazník, který patnácti volnějším otázkami zjišťoval, obrazně řečeno, kde ředitele „bota tlačí nejvíce“. Respondenti vyjadřovali různými stupni, v jaké míře pociťují nedostatky připravenosti na nynější řídicí povinnosti.

Znění otázek bylo následující:

1. Nevím si rady s vedením administrativy (forma dopisu, objednávky ...)
2. Neumím psát na psacím stroji
3. Nemám jistotu o správnosti svého rozhodování např. při povolování odkladu školní docházky, zařazování žáků do zvláštních škol apod. (správní řízení)
4. Nemám jistotu při řešení různých personálních problémů (opatření při porušení pracovní kázně, uvádění začínajících učitelů, uplatňování zákoníku práce ve školství apod.)
5. Potíže mi dělají činnosti související s ekonomickým řízením školy (rozpočet, inventář, kontrolní činnost na ekonomickém úseku, zajišťování údržby apod.)
6. Nemám jistotu, že vedu předepsanou dokumentaci na žádoucí úrovni
7. Nevím si rady s kontrolou pedagogické práce učitelů
8. Nejsem dostatečně připraven na řešení interpersonálních problémů a konfliktů
9. Neznám pravidla efektivní práce s lidmi (např. pravidla pro ukládání úkolů, vedení mladších spolupracovníků ...)
10. Potíže mi činí překonávat různé psychické zátěže vyplývající z mé funkce
11. Necítím se dobře připraven na hospitační činnost
12. Nevím, jak by měly pracovat metodické orgány na škole
13. Nemám jistotu, zda vhodně připravuji a vedu porady
14. Nevím, zda informační systém na mé škole je optimální
15. Těžko se rozhoduji

Test odevzdalo 42 respondentů, jedna žena (učitelka) se necítila kompetentní k odpovědím, odevzdala bez vyplnění.

Z těchto 42 respondentů bylo 21 žen a 21 mužů ve věku 30 (nejmladší muž) až 53 let (nejstarší respondent — a také muž). Průměrný věk dotázaných byl 43,4 roku. Podle funkcí se ankety zúčastnilo 27 ředitelů, 11 zástupců ředitelů a 4 učitelé. Za velice důležité považujeme údaje o praxi ve školství. Tady údaje kolísají ještě více než u věku. Nejkratší praxi vykazala žena — zástupkyně ředitele — 8 let. Nejvyšší počet let ve školských službách se objevil zase u ženy — ZŘ — 32 let. Průměrná délka praxe činí 20,4 roku. Tato délka praxe sama o sobě ukazuje na značnou „ostřílenost“ a bohaté zkušenosti respondentů v práci ve škole.

Respondenti mohli své pocity vyjadřovat odpovědí ve formě kroužku u jednoho stupně sedmibodové škály.

Stupeň 5	– plně, zásadně
4	– značně
3	– průměrně
2	– částečně
1	– minimálně
0	– vůbec ne
N	– nemohu se vyjádřit

Co ukazuje statistika výsledků.

Respondenti (pro statistiku je jich už nyní bráno 41) vynechali 5 otázek. Protože však nikdo nevynechal 2 otázky, je možné těchto pět respondentů považovat za nepozorné, kteří neúmyslně zapoměli u jedné z otázek zakroužkovat odpověď.

V 21 případech zněla odpověď N — nemohu se vyjádřit. Stupeň 5 se vyskytl ve 13 případech, stupeň 4 ve 45, trojkou bylo zakroužkováno 122 odpovědí, dvojkou 144, jedničkou 167 a nula se objevila 98×.

Můžeme říci, že Gaussova křivka působí i zde. Stupně 3 (průměrně) a 2 (částečně) tuto středovost obsahují a sečteme-li je, dostaneme 266 odpovědí tohoto středu. Avšak o tom, že naši respondenti jsou lidé rozhodní, svědčí nejfrekventovanější odpověď (677× použita) — stupeň jedna, minimálně.

Samozřejmě i zde, na tak malém souboru, můžeme najít velké individuální rozdíly. Nejvíce sebejistou se ukázala 45ti letá žena, ředitelka, u níž činil součet odpovědí 6 (tj. z 15 možných problémů pociťuje 6 jako minimálních), následuje opět žena se součtem 9 a až třetí je 38letý ředitel se součtem 10. O tom, že si muži ve funkcích Ř a ZŘ věří méně (nebo jsou sami k sobě kritičtější), vypovídá jejich vyšší součtové umístění.

Kde tedy řídicí pracovníci pociťují nejvíce nedostatků v připravenosti na svou nynější funkci?

Jednoznačně vyhrává otázka č. 5, v níž jde o ekonomické řízení školy. Součet zde dosahuje 94, což činí průměr 2,3 na respondenta. Na 2. místě se umístil nedostatek připravenosti na to, že vedoucí pracovník obvykle neumí psát na stroji tak, aby ho vedení agendy školy nezatěžovalo po technické stránce. Třetí místo zaujaly legislativní problémy s uplatňováním zákoníku práce při řešení personálních problémů. Někteří vedoucí pracovníci to ještě ve volném doplnění upřesnili — jde především o konflikty s nepedagogickými pracovníky. Domnívám se však, že zde bude na místě řešit i otázku prevence (a to už je nejen legislativní, ale i psychologická záležitost). Jak již na počátku bylo naznačeno, délka praxe u všech je dostatečně dlouhá, a proto nejmenší problémy pociťují tito řídicí pracovníci s kontrolou pedagogické práce učitelů — součet činil pouze 42, tedy průměr necelý 1 stupeň na respondenta.

A na závěr to nejpodstatnější. Jak bude s výsledky tohoto průzkumu mínění řídicích pracovníků naloženo?

I když jsme si dobře vědomi, že tato sondáž nemůže být nazvána a chápána jako seriózní výzkum, neboť je založena pouze na jedné diagnostické metodě, výsledky přece jen ovlivní sestavování učebních plánů pro další vzdělávání řídicích pracovníků škol, programy přípravy vedoucích pracovníků na výkon funkce, které také organizuje PdF UP a v neposlední řadě i pregraduální přípravu učitelů, protože jejich právní vědomí je na dost nízkém stupni. Výsledky budou podrobeny ještě hlubší analýze, na které se budou podílet i spolupracovníci z FF UP, ale už nyní je jasné, že k výuce budou přizváni (kromě dosavadních úspěšných ředitelů škol, pracovníků školských úřadů) i naši kolegové z právnické fakulty, aby konali přednášky ze školské i občanské legislativy. Problémy s ekonomikou, ekonomickým řízením se totiž od legislativy odvíjejí, proto ji považujeme za prioritní záležitost.

Domníváme se, že tak nejlépe přispějeme ke zkvalitnění přípravy řídicích pracovníků školství, neboť plnění jejich požadavků považujeme za jeden z cílů naší práce.

Přílohy, projekty, dokumenty

*Nehreší sa len skutkami, hreší sa
aj ľahostajnosťou.*

M. Pujmanová

Češi a Slováci jednali o spolupráci

Sedmdesát pět let od vzniku Československa se v České republice a ve Slovenské republice připomínalo různým způsobem — popřípadě se nepřipomínalo vůbec. Není divu, že leckde se ozývaly nostalgické tóny a je samozřejmé, že 28. říjen 1918 byl označován za historický mezník ve vzájemných vztazích mezi Čechy a Slováky.

Nebylo možné nevzpomenout Tomáše Garrigua Masaryka a Milana Rastislava Štefánika stejně jako dalších Čechů a Slováků, kteří se o vznik Československa zasloužili. Vystala otázka, jak nyní, po vzniku dvou samostatných států, pokračovat dál. Je naprosto zřejmé, že vztahy mezi Čechy a Slováky budou mít i v budoucnu jinou kvalitu než vztahy těchto národů k ostatním zemím. Současný stav těchto vztahů nesmí nikoho mýlit. Četné generace na obou březích Moravy uměly vytvořit vzájemnost, která dokázala přetrvat nepřítelů vládních kruhů ve Vídni a Budapešti, později i rušivé zásahy různých skupin v obou národech. Buditelská nenápadná, vytrvalá práce v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i pod Tatrami, podceňovaná a vysmívaná, měla nakonec plný úspěch.

Dnes, kdy podmínky pro spolupráci Čechů a Slováků jsou nepoměrně příznivější než v době národního obrození, se nám hodí vzor a zkušenosti českých a slovenských buditelů. Konference, kterou ve dnech 28. a 29. října uspořádali Češi a Slováci v Brně, a kterou dne 30. října společně zakončili v Martině, si vytkla za úkol nenaříkat, nevyhlašovat slavnostní manifesty a nehledat větší či menší viníky nedorozumění na obou stranách. Pořadatelé byly Česko-Slovenský výbor, Helsinské občanské shromáždění České republiky a Slovenské republiky, Český svaz vědecko-technických společností, Dům techniky v Praze, Masarykova společnost, Spoločnosť Milana Rastislava Štefánika, Klub priateľov TGM a MRŠ v Martine, redakce časopisů Listy, Nová Európa a Mosty jakož i exilová Společnost pro vědy a umění s ústředím ve Washingtonu.

Hlavním pořadatelem výtečně zorganizované konference byl brněnský univerzitní profesor dr. Bohumír Blížkovský, ze slovenské strany předseda

Česko-Slovenského výboru inženýr Vladimír Pavle. V historické, filozoficko-sociologické a politologicko-právní sekci stejně jako v sekci ekonomicko-ekologické a kulturně osvětové byly předneseny nejrůznější referáty, které spolu s přednáškami a diskusemi v plénu podaly přehled dnešního stavu vědění o česko-slovenských vztazích v minulosti a v dnešní době. Veškeré materiály vyjdou ve sborníku.

Ve srovnání s jinými odbornými konferencemi o vztazích mezi dvěma či více národy byla nedávná konference v Brně a Martině shromážděním osob, které si uložily na místě konkrétní úkoly. V duchu obrozenců z řad obou národů se přítomní zavázali, že bez ohledu na potíže s nedostatkem peněz, na překážky byrokratického charakteru a na nepřízeň jednotlivců či institucí budou neúnavně pracovat na tom, aby se vzájemné vztahy mezi Čechy a Slováky upevnily a rozšířily. Česká strana se bude snažit, aby se v českých zemích co nejdřív prodával slovenský tisk aspoň v takovém rozsahu, v jakém se dnes prodává český tisk na Slovensku. Čeští a slovenští lingvisté budou usilovat o to, aby se vědecká a odborná terminologie v češtině a slovenštině od sebe nevzdalovaly, neboť to by znesnadňovalo využívání odborné literatury v obou zemích. Na obou stranách budou podniknuty kroky, aby se napravil neutěšený stav na českých a slovenských vysokých školách, kde povážlivě poklesl počet studentů ze sousední republiky. Vystupování Čechů ve slovenském rozhlase a televizi a Slováků v českém rozhlase a televizi má pomoci v tom, aby si mladá generace v obou republikách zvykla na jazyk svého souseda. Bude zřízen organizační rámec pro výměnu mládeže z obou států, pobyt v rodinách hostitelské země má napomoci lepšímu chápání sousedního národa.

Všechna navrhovaná opatření nevyžadují složitý proces mezinárodních smluv a dohod, není nutné zdlouhavé jednání vlád či parlamentů. Dnešní zákony a předpisy ponechávají dostatečně široké pole iniciativě jedinců a dobrovolných sdružení na obou stranách, aby se vzájemné styky vymanily z těsného rámce oficiálnosti. Do roku 1918 se česko-slovenským stykům nedostávalo žádné vládní podpory, vládní místa spíš styky brzdila — a přece bylo vykonáno úctyhodné dílo. Dnes, kdy Češi a Slováci mají vlastní vlády a parlamenty, jejichž cílem není vzájemné styky brzdit, máme daleko lepší podmínky ke spolupráci. Zkušenosti — zvláště z let 1948 až 1989 — nás naučily, že oficiální deklarace a prohlášení stejně jako administrativní opatření zdaleka nestačí k tomu, aby se široké kruhy obyvatelstva sousedních zemí sblížily. Iniciativní Češi a Slováci, kteří se ve dnech 28. až 30. října setkali v Brně a Martině, si vzájemně slíbili, že využijí všech možností, které jim poskytují mezistátní dohody mezi Prahou a Bratislavou, že však hlavní důraz budou klást na vlastní iniciativu. Jejich činnost nesměruje proti nikomu

a je zaměřena na prospěch České a Slovenské republiky. Dalším sblíživáním obou národů se má významně přispět ke stabilizaci poměrů ve střední Evropě a zároveň k slučovacímu procesu na celém evropském kontinentu.

Účastníci brněnsko-martinské konference došli k přesvědčení, že jednají v intencích české a slovenské vlády, které přikládají vzájemným stykům velký význam. Odkaz 28. října 1918 a odkaz dějin společného státu není dnes možné naplnit lepším způsobem než vytrvalou, neokázalou prací, usilující o další sblížení českého a slovenského národa. Konference v Brně a Martině nechtěla nic víc — a nic méně —, než soustředit síly těch osob a institucí, které bez nároku na odměny a vyznamenání chtějí nadále pracovat na díle česko-slovenské vzájemnosti, které nám odkázaly předchozí generace českých a slovenských vlastenců.

Antonín Měšlan

*profesor Univerzity ve Freiburgu, ředitel Slovanského ústavu AV ČR v Praze a člen předsednictva exilové společnosti věd a umění se sídlem ve Washingtonu.
Freiburg 1. 11. 1993*

P.S. Text vysílala též „Svobodná Evropa“.

Humanistický odkaz B. Suchodolského

Jarmila Skalková

V myšlenkovém odkazu B. Suchodolského (27. 12. 1903–2. 10. 1992) je idea humanismu hluboce a trvale zakotvena. Rozvíjí se spolu s tím, jak jeho tvorba odpovídá na složité podmínky epochy, kterou jeho dílo provází v podstatné části celého dvacátého století.

Profesor Suchodolski patřil k významným osobnostem vědeckého a kulturního života nejenom v Polsku. Jeho rozsáhlá vědecká činnost, organizační aktivity a ediční iniciativy měly mimořádný ohlas také v zahraničí. Tvorba B. Suchodolského, velmi široká a mnohostranná, obohatila celou řadu vědních oblastí. Věnoval trvale zájem především teorii a dějinám kultury se zvláštním zřetelem ke kultuře polské (*Uspołecznienie kultury*, 1937; *Histoire de la culture polonaise*, 1980 aj.). Intenzivně rozvíjel filozofii člověka a filozofickou antropologii (např. *Narodziny nowozytnej filozofii człowieka*, 1963; *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, 1973). V těsném sepětí s těmito oblastmi řešil problematiku výchovy. Jeho díla významně obohatila především filozofii výchovy, dějiny pedagogiky, srovnávací pedago-

giku i obecnou pedagogiku (Studja nad humanizmem wpółczesnym. Irving Babbitt, 1936; Wychowanie dla przyczłości, 1947; O pedagogike na miare naszych czasów, 1958; Swiat człowieka i wychowanie, 1967; Trzy pedagogiki, 1970; Komeński, 1979; Wychowanie i strategia życia, 1983; Wychowanie mimo wszystko, 1990 aj.).

Dílo profesora Suchodolského se pohybuje v širokých dimenzích, neboť reprezentuje tradice evropské kultury a zároveň usiluje přesahovat svou dobu a orientovat do budoucnosti. To platí i pro chápání a výklad problematiky výchovy a vzdělávání. Mimořádná erudice, znalosti historie i soudobých ideových proudů, pozoruhodný světový rozhled, síla originálního a tvořivého myšlení, které dokázalo překlenout staletí a citlivě reagovat na současné problémy, schopnost kriticky zhodnocovat minulost, vytěžit z ní trvalé pozitivní přínosy a otevírat nové perspektivní výhledy, vyčleňovat silou abstrakce obecné trendy a spojovat je s jemnou konkrétní analýzou, to vše vzbuzovalo zájem a uznání mezinárodní veřejnosti. Proto díla Suchodolského byla opakovaně vydávána a překládána do mnoha jazyků (francouzštiny, němčiny, italštiny, španělštiny, maďarštiny, srbštiny, češtiny).

Rozsáhlé a obsahově bohaté dílo profesora Suchodolského je zároveň pozoruhodně vnitřně jednotné. Jednotlivé publikace, i když náleží do různých vědních oblastí, spojuje základní předmět jeho zájmu, to jest člověk. Dějiny kultury vidí jako dějiny rozvíjení člověka. Výchovu chápe jako vědu o člověku. Neustále ji sleduje v organickém začlenění do světa materiální i duchovní civilizace, kterou člověk vytváří a která tvoří jeho svět. Profesor Suchodolski je přesvědčen o možnostech rozvoje veškerého bohatství každé osobnosti, a proto se vždy, i při řešení výchovné problematiky a jejich cílů ptá nejenom na to, co člověk jest, ale také na to, čím se může stát.

B. Suchodolski rozvíjel intenzivně pedagogickou a vědecko-organizační činnost, a to jak v Polsku, tak i v zahraničí. Působil jako profesor na univerzitě ve Lvově (před druhou světovou válkou) a po druhé světové válce byl profesorem na univerzitě ve Varšavě. Byl zván i na univerzity a vědecké instituce řady evropských zemí, do Francie, Itálie, Španělska, Německa, Rakouska. Jako člen Polské akademie věd inicioval výzkumy v dějinách vědy a v oblasti polské kultury, redigoval pedagogické časopisy (Kwartalnik pedagogiczny). Významnou iniciativní roli hrála jeho vědecko-organizační činnost v zahraničí. Patřil k zakladatelům UNESCO a účastnil se aktivně jeho četných projektů. V rámci Programu desetiletí kulturního rozvoje (1988–1997) zdůrazňoval úlohu kulturní tvořivosti, humanizační a rozvíjející význam kultury v konfrontaci s ekonomickými a sociálními prioritami. Jeho zájem o budoucnost a prognostické aspekty se realizoval ve spolupráci s Polskou akademií věd i ve spolupráci s Římským klubem, jak o tom na-

př. svědčí jeho spoluúčast při přípravě díla *Learning to Be* (Ed. E. Faure, 1972). Profesor Suchodolski byl také inspirátorem a zakladatelem Světové asociace věd o výchově. Měli jsme možnost se s ním setkat na jejím 10. světovém kongresu v Praze v r. 1989, věnovaném tématu „Vědecké a technické inovace a výchova pro zítřejší svět“. Profesor Suchodolski zde byl zvláště srdečně pozdraven všemi účastníky kongresu, které zaujal svým příspěvkem „Pédagogie de l’humanisme tragique“. Příspěvek byl opublikován ve sborníku konference *Proceedings of the Xth World Congress of the World Association for Educational Research* (Prague, Czechoslovakia, August 28 – September 1, 1989. Ed. M. Cipro, 1990). B. Suchodolski byl členem a spolupracovníkem řady dalších mezinárodních organizací, účastnil se nesčetných kongresů a vědeckých konferencí na celém světě, opakovaně také pobýval v Československu.

Pozoruhodným a trvalým přínosem profesora Suchodolského pro rozvoj pedagogického myšlení jsou jeho hluboké analýzy vztahu mezi kulturou a výchovou. Své interpretace pedagogické problematiky zároveň důsledně opíral o filozofické pojetí člověka. Chápal ho jako bytost svobodnou a tvořivou, která utváří hodnoty a svou lidskou realitu. V pojetí člověka navazuje Suchodolski na tradice evropského humanismu. Jak uvádí jeho dlouholetá blízká spolupracovnice I. Wojnar, B. Suchodolski byl pravděpodobně poslední z velkých polských humanistů, kteří pronikali svým vlastním dílem ke kořenům národních i světových dějin a zmocňovali se grandiózních ideí světa člověka, společnosti a kultury. Jako humanista byl B. Suchodolski přesvědčen, že člověk žije v realitě vlastního života a přesahuje jej do světa hodnot. Praktická činnost určuje osud člověka, ale skutečně lidským se stává tím, že plní své poslání, to jest tvorba hodnot. Humanistický optimismus Suchodolského se promítal i do přesvědčení, že skutečná výchova může obohacovat a rozvíjet veškeré bohatství možností člověka, také ty možnosti, které jsou skryty. Směřuje tedy k rozvíjení osobnosti člověka i k jeho přípravě pro život.

Vzpomínám si, jak objektivně a přitažlivě na mne působila kdysi díla profesora Suchodolského *Wychowanie dla przyszłości* (1947) a další, o která jsem se opírala při přípravě speciálního semináře na Vysoké škole pedagogické (1954–9). Otvírala mi hloubku pedagogického myšlení svými filozofickými souvislostmi, pronikavým rozbořením pedagogických koncepcí, viděných v širokých kulturních souvislostech a přesvědčením autora, že demokratická výchova, která má na mysli pokrok vědy a techniky, může vést k rozvíjení hodnot a blaha člověka.

Profesor Suchodolski se vyrovnával také ovšem s mnoha nesnadnými a těžkými etapami Evropy dvacátého století, v nichž se projevovaly antihu-

manistické tendence, nacionalismus, fanatismus totalitních systémů, nenávisť, nedostatek tolerance. Prožil i osobní křivdy. Tak to byl kontext, v jehož rámci se znovu a znovu vracel k ideám humanismu a jejich interpretaci. V posledních letech svého života analyzoval situaci moderní civilizace konce 20. století a její rozpory. Vyostřeně pociťoval globální problémy lidstva a starostlivě hleděl do nejisté budoucnosti. Hledal nové strategie individuálního života. Na posluchače, kteří sledovali v Praze v r. 1989 jeho přednášku, hluboce zapůsobila hloubka, s níž nahlížel 86 letý do propasti těžkých problémů lidstva, a síla překonávat své starší koncepty pojetí humanismu. B. Suchodolski si uvědomoval, že poprvé v historii civilizace, vytvořená lidmi, aby zlepšovala podmínky jejich života na zemi, je sama zároveň stále více ohrožuje. Konstatoval krizi hodnot. Znovu kladl ve svém vystoupení otázky programu humanizace světa a člověka, tázal se, jak je realizovat prostřednictvím výchovy. Především je třeba podle jeho názoru odpovědět na otázku, jak připravit mladé generace na to, aby chránily a obnovovaly soudobou civilizaci a byly s to usměrňovat její další rozvoj. Dále pak nutno odpovědět na to, jak žít ve světě plném chaosu, hrozeb, nespravedlností a předsudků. Jak tvořit a realizovat hodnoty, které určují smysl života? Suchodolski soudil, že je třeba hledat alternativy v labyrintech moderní civilizace, že je třeba hledat nové strategie individuálního života v narůstajících nejistotách budoucnosti. Připomínal osobnosti Sokrata a Krista a dospěl k názoru, že kategorie tragična je kategorií plně lidského života. Je to kategorie naděje, utvrzená i prohrami, která se nakonec projevuje vítězstvím nad osudem. Tak dochází B. Suchodolski v pojetí humanismu od svých původních přímočarých optimistických pozic k hlubší interpretaci „tragického humanismu“. Jeho pedagogika tragického humanismu tak překonává jednoduchý optimismus víry v sílu člověka, ale vyjadřuje naděje, jejichž nedílnou vnitřní součástí je tragično lidského života. Tím chtěl vyslovit myšlenku, která postihuje hrozby současných podmínek lidského života a zároveň přes to všechno potvrzuje nutnost v tomto labyrintu světa prosazovat „nápravu lidských věcí“, utvrzovat humanistické hodnoty. I. Wojnar cituje v závěru svého nekrologu jako humanistické poselství následující slova prof. B. Suchodolského: „Nikdo nemůže věřit mýtu příliš snadnému a optimistickému, že by bylo lze zjednat trvalou nápravu světa, aniž bychom se dotkli zla, skrytého v lidských srdcích, stejně tak jako se nelze utěšovat nadějí, že obnova srdce, i kdyby k ní mohlo dojít zázračnými prostředky, činí obnovu světa věcí nepatrnou a zbytečnou.“¹⁾

Literatura

- 1) Communications. Prof. M.-L. van Herreweghe. General Secretariat of the

World Association for Educational Research. Scientia Paedagogica Experimentalis XXX, 1. 1993, s. 165

Pedagogika a pedagogové III

Libor Pecha

Pod titulkem Pedagogika a „pedagogové“ uveřejnily Literární listy 2. května 1968 prohlášení v duchu polednové kritiky dosavadního stavu společnosti, podepsané třinácti pražskými odbornými pracovníky v pedagogice. V prohlášení se psalo:

„... Historik nebude mít těžkou práci, až bude dokazovat, že v letech po r. 1948 až do nedávné doby se činnost vůdčích představitelů pedagogické vědy a zejména pedagogických ústavů vyčerpávala zdůrazňováním a vykládáním právě vládnoucí linie školské politiky. Jak se tato linie měnila, tak se pružně přizpůsobovaly i jejich argumenty.“

Toto tvrzení prohlášení dokládá konkrétními příklady jednání i nejmenovaných veličin pedagogického veřejného života. Základní myšlenka prohlášení je graficky zdůrazněna proloženě:

„Proto se nám krize, do níž se pedagogika dostala, nejeví jako krize pedagogické vědy, nýbrž jako morální krize některých vedoucích pedagogických pracovníků (tak jako celá současná krize naší společnosti je teprve v druhé řadě krizí hospodářskou nebo politickou a v první řadě krizí morální). A tato krize nebude překonána jenom volbou exaktnějších metod vědecké práce, nýbrž zejména tím, že pedagog — vědec bude hájit poznanou pravdu, i když mu to třeba přinese osobní nepříjemnosti.“ Závěrem prohlášení jsou naznačeny cesty k nápravě nedostatků minulosti v oboru — ve zvýšení úrovně obhajovaných disertačních prací, v lepším výběru vedoucích pracovníků výzkumných pracovišť, v demonopolizaci vydavatelské práce (týká se SPN i časopisů), ve vytvoření lepších podmínek pro práci pedagogů na mimopražských pracovištích a ve zvýšení nároků na vědeckou práci vysokoškolských kateder.

4. července 1968, tedy o devět čísel později, otiskly Literární listy redakční článek (šifra zp) Ještě k pedagogice a pedagogům, začínající takto: „V 10. čísle LL jsme otiskli kolektivní příspěvek třinácti autorů Pedagogika a 'pedagogové'. A to jsme neměli, neboť jsme mohli předpokládat, že článek, který se zabýval tak choulostivou tematikou, jakou je odpovědnost 'vedoucích pedagogických pracovníků' za neblahý dnešní stav pedagogiky, nezůstane bez ohlasu.“ V dalším konstatuje redakční článek, že se nejprve ozvali postižení. Ve výňatcích uvádí jejich protiargumenty, ale s poukazem na nedostatek místa se odříká poskytnout své stránky v takové míře, která by byla pro rozvinutí a plodné završení celé diskuse potřebná.

Závěrem redakčního uzavíracího dovětku se konstatuje, že došel do redakce rozsáhlý kolektivní příspěvek pedagogů z Olomouce a z Brna, který na článek Pedagogika a „pedagogové“ navazuje, leč jeho autoři byli požádáni, aby ho uveřejnili jinde.

Dejme teď stranou fakt, že skutečně nelze redukovat vady a neznalost pedagogiky na mravní selhání jejích představitelů, což přihrávalo argumenty do rukou těch, kteří se této kritice bránili. Všimneme si více moravského pokračování kritiky. Na uvedené pražské prohlášení Pedagogika a „pedagogové“ volně navázalo čtrnáct olomouckých a brněnských pracovníků v oboru pedagogiky a pod stejným titulem, ale bez uvozovek, analyzovalo

(UN, roč. 18, č. 33/34, s. 1–2, 12. 9. 1968) nedostatky v pedagogice jako oboru a jejich příčiny ideologické, politické, personální a v posledku i organizační a materiální.

V normalizační fázi dalšího vývoje a v letech následujících, při různých čistkách a komplexních hodnoceních byli signatáři článku různou měrou perseklováni.

Jako příklad veřejného odsouzení polednových reformních snah v pedagogice může sloužit vystoupení Bohumíra Kujala (ve sborníku uvedeno v záhlaví „... a kol.“). Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie v ČSSR (Sborník. Praha, SPN 1974, s. 54–88, 1. c. s. 69), v němž se píše na adresu „skupiny pedagogických pracovníků z Olomouce a z Brna“:

„Tento nihilistický přístup k československé pedagogice, plný nepravd a pomlouvání vyšel jako 'pozdní květ' už po vstupu spojeneckých vojsk do naší země.“

V Brně se našel i vyhlášený pomstychtivý a zuřivý normalizátor, který prohlašoval, že článek je horší než 2000 slov Ludvíka Vaculíka. Článek však měl jiné poslání, méně výrazně politické, zaměřené spíš na kritiku nedostatků pedagogické teorie, nahromaděných v dvacetiletí pře rokem 1968, s odhlédnutím od konkrétních osob a politických sil. Tři z nich dnes již nežijí, jeden (I. Nejezchleb – Nezel) žije ve Švýcarsku, někteří byli až nyní rehabilitováni (B. Blížkovský, M. Nováková) a někteří také zvoleni do akademických funkcí (S. Kučerová, J. Maňák).

Když se dnes jako signatáři tohoto kritického článku začteme znovu do jeho řádek a konfrontujeme je se situací po dvaceti letech, zjišťujeme, že jsou všechny myšlenky v nich obsažené stále aktuální, protože vývoj ve věci kritizovaných nedostatků nepokročil vpřed. Bylo by možno celou kritiku uveřejnit znovu beze změn a znovu se pod ni podepsat. Spokojme se však ocitováním některých klíčových závěrů a jejich aktualizováním na nynější polistopadovou současnost, protože se nelze domnívat, že by nešvary nahromaděné za čtyřicet let rychle pominuly, zvláště s přihlédnutím k provizoriím, pohybu, nezpracovanosti i odborné nevybavenosti kádrů v celé sféře školství, ministerstvy počínaje. Nesmíme zapomenout ani na tak významný retardační faktor jako je bezděké kopírování metod řízení a rozhodování právě svrženého stalinistického režimu, protože nezabezpečovaly pohodlí jenom jemu.

Jako závěr *ideologických příčin* zaostávání pedagogiky jsme uvedli: „Po letech převažujícího scholastického dokazování „daného“ žádá pedagogika prostor pro svobodné bádání. Po letech, jež se paradoxně dovolávala Marxe, chce být pedagogika konečně dialektická, chce hledat pravdu svobodným výběrem metod a postupů bádání, svobodnou konfrontací s ostatními antropologickými obory, svobodným střetáním protichůdných hledisek a stanovisek.“

Vada stalinského dogmatismu právě uplynulého údobí v oblasti teoretického myšlení, včetně pedagogického, spočívala v tom, že byla teorie tlačena do předpisové podoby jakoby jedině správného marxistického ideologického postoje. Autorské postoje odlišné si musely nasazovat tuto masku. V pedagogice si ji nasazoval nejčastěji pozitivismus, a to ze dvou důvodů. Jednak měl u nás hluboké kořeny ještě z meziválečného údobí, ale hlavně pak proto, že pro svou faktografickou obecnost lépe snáší masku marxistické vědeckosti. Jakmile by autor projevil osobitý postoj vedoucí ke konkrétní koncepci, začal by tento jeho postoj vyčouhat zpod masky a autor by se ocitl v nebezpečí obvinění z úchylnkářství.

Tyto skutečnosti nejen utlumily jakoukoli filozofii výchovy, ale vedly i neomylně ke sterilitě pedagogiky, takže se nestala dělnou, koncepční a výchově pomáhající vědou. Zvláště vysoká oficiální teorie nomenklaturních a renomovaných žrečů osvědčila narcisovské zahledění do své vlastní rádobý vědeckosti a jalovost svých výsledků pro praxi.

Politické příčiny krize pedagogiky jsme zhodnotili v tomto duchu: „Školskou politi-

ku ovládly v uplynulém dvacetiletí kabinetní metody. Vztah pedagogické vědy a školské politiky zahalila neproniknutelná mlhovina. Jak docházelo k „úradkům“ školských politiků, zůstávalo tajno. Zato však, jakmile byly jednou zveřejněny, byly nedotknutelné, a pedagogická věda měla za úkol zdůvodňovat je, dokazovat, kladně oceňovat.

Jsmo přesvědčeni, že pracovníci pedagogické teorie i školští politikové musí cítit stejnou odpovědnost za instituce výchovy a vzdělání našeho státu, a že by jejich problematiku měli řešit společně, na základě zevrubných analýz, ve veřejné diskusi.“

Podcenili bychom asi hrubě čtenáře, kdybychom předpokládali, že nevědí, jak dlouho se připravoval a postupně zaváděl do praxe projekt výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976, kolem něhož diskuse byly, ale přesto nejsme a nemůžeme být s výsledky spokojeni. V ještě čerstvější paměti jistě čtenáři mají polemiky k polistopadové přestavbě školského systému, zejména škol středních, jimž Učitelské noviny poskytly ve shodě s duchem pluralitní demokracie a ostré kritičnosti své stránky. Čtenáři tedy vědí, jak nové reformně školství neprosívá uchvátanost její přípravy a svádění jejích nedostatků na zlou vůli jejích kritiků.

Personální příčiny zaostávání pedagogiky jsou tak rozsáhlé, že pokud bychom do nich chtěli dosazovat konkrétní jména vedoucích pracovníků za komunistického režimu a dokumentačně to doložit, vydalo by to na samostatnou knižní publikaci. Leč nebylo tehda a není ani dnes autorským úmyslem pranýřovat konkrétní osoby. Omezme se tedy na výběr z celé problematiky, podaný v obecné rovině.

Ve svém rozboru v roce 1968 jsme poukázali na to, že je počet teoretických pracovníků v pedagogickém výzkumu ve srovnání s jinými obory velmi nízký (např. r. 1953 byl 14krát menší než ve strojírenství atd.), ale nízká je i kvalita kádrů. Tato situace se od té doby nezlepšila a v současnosti hrozí vážné nebezpečí, že se oprávněná kritika pedagogiky obrátí v požadavek redukce těchto již i tak dost nízkých kapacit, podobně jako tomu bylo za perestrojky v SSSR. Zde jsme v začarovaném kruhu. Nedostatečné personální vybavení vede k nezvládnutí úkolů a kritika výsledků podněcuje likvidátorské tendence. Tyto trendy se mohou u nás ještě opírat o proces omezování státních dotací v souvislosti s novou ekonomickou koncepcí.

V roce 1968 jsme kritizovali zavedený systém gradů, který vznikl primitivním součtem dvou rozdílných systémů (řekněme zjednodušeně západního a východního) a navrhovali jsme „revidovat zbytnou soustavu gradů, která odvádí od skutečné práce“. V této věci se za dalších dvaadvacet let nezměnilo k lepšímu zhora nic, a proto i dnes platí to, co jsme tehdy napsali:

„Systém hodností a gradů, který umožnil a dosud umožňuje vzestup některým osobnostem bez objektivně prokazatelných zásluh, odsoudil většinu teoretických pracovníků do role „věčných studentů“. Je systémem překážek, jimiž je možno pracovníka zdržovat, jimiž je možno manipulovat jeho postupem a vědeckým vývojem. Je ovšem nutno ustavičně studovat, zkoumat, bádát. Není však nutno pachtit se s doktorátem, kandidaturou věd, docenturou, doktorátem věd, profesurou. . . Zdravému rozvoji osobností ani vědy nesvědčí ustavičná závislost na posudcích autorit, ustavičná existence ve stadiu zkoušek a obhajob spisů, často samoúčelných, ale nutných pro předešlou kvalifikaci a postup. Skutečný zájem vědy by vyžadoval mnohostrannou týmovou spolupráci a otevřenou cestu i s rizikem hledání. V dosavadním systému je místo jen pro účelovou opatrnost.“

V současnosti, kdy se konečně začíná uvažovat o změně hodností a gradů, je užitečné si připomenout, jak prakticky fungovalo jejich udělování a jak bylo poslušným nástrojem autoritativního represivního mocenského systému. Je nutno si to připomenout i proto,

že nebezpečí recidivy nikdy nepomine, protože ne ideály vtělené do předpisů, ale právě jejich praktické uplatňování formuje život.

Jako ve všem ostatním za stalinistického režimu tzv. reálného socialismu byly první podmínkou udělení toho kterého titulu politické zásluhy a posudky. Mohlo by se dokonce zdát, že pokud by byl ten který politický systém dobrý, nebylo by na tom ani nic tak špatného. Zásluhy jsou zásluhy a jsou hodny odměny. Chyba lávky je v tom, že jakmile se při udělování odborného gradu jednou připustí, aby padaly na váhu jakékoli mimoodborné zřetele, všichni odborně slabí uchazeči toho využijí a skončí to tak, že nakonec převládnu tito protežovaní prominenti a jejich komplex nedostatečnosti už je dovede k tomu, aby zahradili přístup do klubu otitulovaných všem, kteří jsou odborně výš, ale bez politické protekce. Je pravda, že předsedové rigorózních komisí a komisí pro obhajoby museli pracovat pod velkým politickým tlakem, ale někteří se (snad) bránili a riskovali své postavení, jiní si z toho nedělali svědomí a případně si na tom založili levnou živnost.

I kdybychom odhlédli od těchto politických tlaků, zůstane i tak těch odborných příčin, vedoucích k inflaci systémů odborných gradů v uplynulém údobí, dostatek. Postupem času předseda každé oponentní komise natolik strhl moc na sebe, že bylo jeho postavení autoritativní a toho také bohatě využíval. Nejde tu o hmotné úplatky, na to není náš stav zaveden. Lákadlem pro nastolení benevolence jsou společenské konexe, včetně dobrého oka u orgánů moci a včetně hřejivé pověsti lidumila. Někdy takový předseda obdařený jistou autoritativní mocí provede korekci v zájmu vědecké prestiže projevem rigorózní přísnosti, kterou je zvláště výhodné uplatňovat vůči rivalitním osobám a koncepcím a také vůči těm, kteří žijí v nemilosti režimu. A tak stačilo vybrat vhodné oponenty. Široce společensky vžitě návyky členů oponentní komise odkývat shora příšle návrhy pak již završily zdařilé dílo. Skutečně jen předem domluvené spiknutí hlasujících, které se však přičí profesionální cti, mohlo zvrátit předem dobře připravený závěr oponentury, vzdor skutečným hodnotám oponované práce.

U rigoróz k získání (tzv. malého) doktorátu bylo počátkem konce kvality tohoto gradu zrušení povinnosti předložit disertační práci. Od té chvíle se získání doktorátu stalo záležitostí ústní zkoušky, se všemi těžko kontrolovatelnými subjektivismy hodnocení elokvence a kapacity paměti. Kvalitu doktorátů zvedne polistopadové znovuzavedení rigorózních disertací, po němž se již dlouho volalo.

Komisí pro kandidatury a doktoráty věd v pedagogice se vyznačovaly velmi rozdílnou propustností, třeba i proto, že si komise pro získání kandidatury mohly konkurovat, kdežto pro doktoráty věd byla komise jediná, těžící z monopolní autoritativní suverenity. Ani sami její členové neměli všichni doktorát věd. Tak se stalo, že kandidaturu věd získávaly někdy i naproste nuly v oboru, takže těm, kdo naopak byli osobnostmi, vedle nich titul kandidát a docent neležité zhořknul. Na doktorát věd měl naději jen superprominent nebo hodně spřízněná duše.

Pokud učitel z praxe, který se lopotil s kandidátskou prací řadu let, ale nevzdal to, dostal kandidaturu s přimhouřením oka, budiž mu přáno, protože tu zůstává hodna ocenění snaha člověka zavaleného učitelováním neztratit kontakt s teorií a udělat něco navíc. Pokud však komunistická vrchnost dosadila svého oblíbeného patolízala na místo vedoucího vysokoškolské katedry přes hlavy solidních odborníků, kteří tam léta pracují, jen aby tam měla sobě oddanou dušičku jako vazala, musel se čestný člověk otřásat hnušem, kdyby mu měl levně přihrát kandidátský titul a otevřít mu cestu k tomu, aby se v neprávem nabyté funkci upevnil. Leč právě tu se projevil chatrný charakter předsedů a místopředsedů komisí a svědčil o tom, že na hypotéze pražského prohlášení z Literárních listů o mravním selhání vedoucích pedagogů je hodně pravdy. Mohl bych ze své

blízkosti uvést příklady, které dobře znám a jsou také známy zasvěceným kolegům. Jde o konkretizaci jevu obecně rozšířeného, a to nejen v pedagogice.

Z dopuštění a vůle vševládné strany, v odměnu za práci v prověřkových normalizačních komisích nebo za předsednictví v celoškolském výboru komunistické strany byli ambiciózní kariéristé obdarováni tituly kandidátů věd a dosazováni na místa vedoucích katedry pedagogiky.

Obor jejich existenci nezaznamenal, jenom pozorovatelé, sledující napjatě jmenovací procesy, se upevnili v názoru, že je pedagogika levná pavěda. Ale těmto profanacím oboru se dalo z pozic vedení příslušné komise bez velkého úsilí zabránit, kdyby byla dobrá vůle a pevná páteř.

Je naprosto neúnosné, aby přežíval stav dvojediného žebříčku, jehož monstróznost spočívala mimo jiné v tom, že grady odborné nebyly ničím podmíněny, zatímco učitelské byly (u těch, kteří se netěšili přízni mocných) podmiňovány prvými. Tak byly vysokoškolské učitelé proti pracovníkům vědeckého výzkumu diskriminováni rovnou dvojnásobně. Nejenže byli zatíženi výukou, ale ještě měl jejich kvalifikační žebříček dvojnásobek příček. Pokud mají být v budoucnu udělovány grady CSc. a DrSc., necht' se týkají jen členů vědeckovýzkumných pracovišť. Stejně je skutečná hodnota vědce dána jeho činností publikační, nikoli písemnými cvičeními pro pitvání v komisi.

Jako *organizační a materiální příčiny* zaostávání pedagogiky jsme uvedli ztrátu spojení se světovou vědou a také řadu jevů, souvisejících s tuhým pražským centralismem: neexistuje celostátní síť pokusných a výzkumných pracovišť, zrušením pobočky VÚP v Brně r. 1958 ztratila Morava jediné profesionální regionální centrum pedagogických výzkumů, publikační a ediční možnosti jsou v mimopražských centrech zanedbatelně malé, Morava potřebuje alespoň jeden teoretický pedagogický časopis. V roce 1967 jsme začali na Moravě vydávat časopis *Pedagogická orientace*, který měl naději pokrýt poněkud tuto publikační moravskou proluku, ale potíže s papírem a úhradou nákladů byly velké. Časopis žil z dobrovolné iniciativy a obětavosti, autoři přispívali bez honorářů a časopis byl distribuován zdarma. Roku 1969, po pátém čísle, časopis zanikl pod politickým tlakem a posloužil pak ještě normalizátorům k tomu, aby na kruh nadšenců kolem redakční rady vrhl stín nářků z praviceové oportunismu. Ani v těchto věcech nedošlo pochopitelně v uplynulém dvacetiletí k žádnému zlepšení.

Hlavním inspirátorem i autorem uvedené stati z roku 1968 byla Stanislava Kučerová, která také byla, nejen shodou okolností, v normalizačním údobí velmi silně postižena. Vlivem průtahů spojených s otiskem (nejprve LL, pak UN) vyšla stať až v září, po vstupu vojsk, tedy přišla do jiné atmosféry a jiného politického kontextu a byla podle toho přijímána. V roce 1970, kdy bylo hlavně v Brně používáno faktu signatářství článku proti signatářům, sepsal jsem vysvětlení, zdůvodnění i obhajobu myšlenek v prohlášení obsažených, získal souhlas i doplnky všech dostupných signatářů a nové vyjádření nabídl redakci *Učitelských novin* k otisknutí. Ta se však pouze od celé věci distancovala s tím, že to bylo věcí dřívější redakce.

I na jaře 1990 jsem byl pod vlivem atmosféry osvobození a nových perspektiv pro náš obor puzen k zaujetí současného stanoviska, sepsal je a poskytl k připomínkám dosažitelným signatářům z roku 1968. Vyslovili svůj souhlas. Nabízel jsem naše dnešní stanovisko redakci *Učitelských novin*, leč byl jsem upozorněn na stránkový limit, který by mne donutil krátit text na polovinu. Tím spíš, že jsem měl s redakcí UN čerstvou zkušenost, že je schopna zkrátit článek bez souhlasu autora (jak se naučila v předchozím údobí), a to vypuštěním nejkritičtějších pasáží, jsem od tohoto záměru upustil. S doplněným zněním prodiskutované stati jste se právě seznámili.

Kolegyně Marie Nováková měla po věčné stránce výhrady k části o titulech a gradech, vzhledem k proporcím této části proti ostatnímu textu a údajnému ukřivděnému tónu. Zdálo se jí, že budí dojem, jako by šlo jen o ty tituly a postavení. Proto se k této otázce vracím a dodávám. Nejde o žádnou maličkost. Tituly a v souvislosti s nimi i postavení na pracovištích mají podstatný vliv na rozdělení kompetencí a určují pak, kdo a jak bude koho řídit, podporovat nebo potlačovat výsledky jeho práce, povzbuzovat ho nebo deplat, případně šikanovat a zdravotně ruinovat, až do vyštvaní z pracoviště, ano i z oboru. Víme přece, co zla a škod dovede natropit rivalita zejména v akademickém světě. Mnoho ze signatářů stati *Pedagogika* a pedagogové to pocítilo za uplynulého dvacetiletí na vlastní kůži. Nechť se nikdo nedomnívá, že uvedený jev politického tlaku v odborné sféře a z toho plynoucího čachrování s tituly, hodnostmi a postaveními je výsadou čerstvě v pánu zesnulého údobí stalinismu. Tento jev hrozí stále, byť v jiných formách a společenských kontextech. Proto tu nešlo o pouhou retrospektivu, nýbrž rovnou o varování do budoucna.

Kolegyně Nováková v osobních, stručných, přátelských a moudrých připomínkách končí větou: „Chtělo by to spíše pohled kupředu!“ Ano, i tu souhlasím. Proto se pokusím o několik takových kritických prognóz k oboru, o který tu stále jde.

Zachováme-li logickou strukturu prohlášení z roku 1968, jsou (snad právem) na prvním místě *ideologické příčiny*:

V současné době jsme se snad osvobodili od dogmatismu stalinistické ideologie, která byla navenek marxistická a socialistická, ale ve skutečnosti představovala pragmatickou zkomoleninu obého, na niž byla reálná pouze zaoblená tupost, natolik amorfní a dutá, že umožňovala obecné a nezávazné formální akceptování. Avšak osvobodit se od myšlenkové pohodlnosti a názorové bezpohlavní a bezzubé anonymity bude daleko těžší.

Bude také dlouho trvat, než si přestaneme hrát na vědeckost, spatřovanou v kvantifikaci výzkumných výsledků a nivelizaci vyhraněných stanovisek. Metodologický scientismus pedagogiku také dovedl ke ztrátě veřejné kritiky.

Pedagogika není jen vědou aplikovanou, není ani pouhou metodikou nebo kunsthistorií výchovného umění, ale její specifikum spočívá nejenom v charakteru filozofickém a společenskovědním, tak odlišném od logiky věd přírodních, nýbrž i v pevné vazbě na společenskou praxi. Než se naše pedagogika přeorientuje na společnost svobodnou a demokratickou a na mnohodimenzionalnost její plurality, dost vody uplyne.

Politické příčiny dosavadního zaostávání pedagogiky nespátrují jen v kabinetních metodách školské politiky, jíž právě v době překotných změn ještě daleko neodzvnilo. Je příznačné, že zejména v České republice vykočení nové, byť prozatímní vlády, bylo nejslabší právě ve školství.

Při demokratizaci naší společnosti již se utkvává demokratická iniciativa veřejnosti s tvůrčí svobodou učitele a vychovatele. Kdyby se školy zbavily kurately stranických tajemníků a organizací, přes něž pronikaly korumpující vlivy rodičovské veřejnosti, ale dostaly se pod kuratelu jiného orgánu, přes nějž by pronikaly stejné vlivy, moc bychom si nepomohli.

Také bychom měli více dbát na promyšlenost a postupnost zavádění nových systémů a metod, i když nás revoluční nespokojenost a netrpělivost svádí právě k opaku.

Na první místo mezi *personálními příčinami* zaostávání nebo vzestupu pedagogiky bych uvedl potřebu zpětné vazby i toho nejteoretičtějšího pedagoga s praxí. Hlavní potíž pedagogiky spočívá v tom, že je vědou mnohodimenzionalní a interdisciplinární, protože proces, který sleduje, je živý a proměnlivý celek, který má mnoho rovin a může být tudíž zkoumán nejenom z mnoha aspektů a filozofických stanovisek, ale i z pozic vědních sy-

stémů různých oborů, v teorii navzájem málo korespondujících, ale v praxi nacházejících ve výchovném procesu totožné pole působnosti. Tento fakt není žádným objevem, ale mám za to, že na něj dosavadní pozitivisticko-scientistická pedagogika, nosící z pudu sebezáchovy mimikry marxistické vědy, reagovala nesprávným způsobem. Propracovávala detailně a pedantsky jednotlivé úseky výchovně-vzdělávacího procesu (problémy a jevy) s tím, že už si to každý praktický uživatel pedagogické teorie nebo snad nějaký deus ex machina přebere, usystemizuje a poskládá nějak dohromady. Ostatně, většinou šlo o splnění pětiletého plánu a obhajobu disertace k nějakému gradu, a to, jak i vědecké nemluvně ví, vyžaduje parcelaci problematiky na drobnouké prvečky, které lze s aspirující akribií puntičkářsky rozpitvat a nezaplést se do ošemetných širších souvislostí. V důsledku toho máme řady výzkumných prací oslňujících důmyslností použitého explorativního aparátu, ale syntéza nám chybí na obou koncích — na konci praktickém, jako použitelný a používaný výchovný systém — i na tom teoretickém, jako plnokrevný systém filozofie výchovy.

Proto považuji za jediné východisko požadovat od každého teoretika v oboru pedagogiky, aby z poznání praxe nejen vycházel, ale také výsledky svého bádání k praxi zaměřoval a praxi je korigoval.

Systém hodnosti a gradu je ovšem otázka druhořadá, ale bez jejího fundamentálního řešení se neobejdeme. V zásadě jde o to, aby byl aspirant na gradus posuzován podle rozsáhlosti a úrovně své životní myšlenkové tvorby v jejím celku, nikoli podle účelové práce na objednávkou obhajoby. A to především podle specifiky osobnostního přínosu. Zatímco dosud byly grady udělovány naopak za konformitu a konzervativismus nejen vůči straně a vládě, ale i vůči školiteli, úřadujícím kapacitám, oponentům a komisi. Oponentní orgán by měl sám vyhledávat ty, kteří ke gradu dozráli, aby jim ušetřil nedůstojné dožadování se, které ochotněji podstoupí patent prázdny a upnutý jen na titul, jímž by zamaskoval svoji vědeckou sterilitu, než samostatný a sebevědomý tvůrce. Toho dosáhnout by byla ovšem hudba sfér.

Organizační a materiální podmínky obrody a vzestupu pedagogiky podle potřeb demokratické a pluralitní společnosti tvoří tak elementární, ale i složitý komplex vzájemných závislostí, že by vyžadoval samostatnou stať. Hodně se za listopadové revoluce hovořilo o tom, že jsme v úrovni vzdělávání ve světovém žebříčku klesali až za Nepál. Ekonomická situace našeho školství na tom určitě měla lví podíl, pokud se vůbec nejedná o žebříček čistě podle parametrů ekonomických. Bude jistě povznášející vidět, že se v ekonomické oblasti podnikají kroky k nápravě. Zatím tak šťastní být nemůžeme.

V současné době, v chodu všech přeměn naší společnosti, která se rozhoduje, jak dalece se zřekne socialismu, případně sociálního charakteru ekonomiky vůbec, je i otázka dalšího rozvoje pedagogiky, školství a vzdělávání těsně spjata s koncepcemi ekonomickými, které zatím nejsou vyjasněné. Vezmeme jenom pro příklad potřebu kvalitních učebnic, včetně učebnic pedagogiky. Chceme se otevřít světu a potřebujeme k tomu účelu i příliv pedagogické literatury (včetně časopisů) ze Západu, který do této doby stagnoval. Je to však věc valut. Ale i vnitrostátní vydavatelská práce s našimi učebnicemi (včetně překladů zahraničních) bude narážet na zdražující se náklady. A dotace?

Pedagogika je v současnosti pod hrubou palbou kritiky. S odstupem se ukáže, jakou míru zavinění na tom nese její vlastní nízká vědecká úroveň a dogmatická přeideologizovanost, jakou morální selhání jejich koryfeů a jakou neohlédavý ultrakriticismus pohnuté doby. Jisto je, že je nejvíce z celé pedagogiky postižena kritikou teorie výchovy. Obor nejsložitější a tím tak nejhůře zpracovatelný exaktními metodami bude asi i nadále prodělávat těžkosti v důsledku toho, že se od něj společnost, včetně pedagogů samých, bude

odtahovat, ačkoli by právě on potřeboval pomoci. A je dávno jasné, že demokracie, má-li se udržet, má vlastně v ruce jako hlavní zbraň pro svoji obranu právě výchovu.

Naše otevření se světu, decentralizace pedagogického výzkumu a tolik potřebné zvýšení společenské prestiže všech učitelů, učitele pedagogiky nevyjímaje, jsou tedy otázky dne, mající svůj klíč v neposlední řadě v aspektech organizačních a ekonomických.

Převzato a kráceno.

*(In: Acta Universitatis Palackianae Olomucensis,
Facultas Paedagogica, XIII, 1992)*

O stavu a budoucnosti vojenské pedagogiky

Bronislav Pazdera

Pod záštitou vědecko-pedagogické komise Správy vojenského školství Federálního ministerstva obrany se ve dnech 20.–21. října 1992 sešla na Vysoké vojenské pedagogické škole v Bratislavě II. konference vojenských pedagogů. Zúčastnilo se jí více jak šedesát vojenských pedagogů z vysokých a středních vojenských škol, z vědeckovýzkumných vojenskopedagogických pracovišť, z vyšších vojenských velitelství. S hlavním referátem vystoupil plk. PhDr. Jiří Seknička, DrSc., náčelník katedry pedagogiky na Vysoké vojenské pedagogické škole v Bratislavě. Z konference bude vydán sborník, takže případní zájemci se mohou podrobněji seznámit s obsahem jednání jeho prostřednictvím.

Některé souvislosti a problémy, spojené s jednáním konference vojenských pedagogů jsou obecnější povahy. Pedagogická obec, k níž se vojenská pedagogická hlásí, jistě uvítá úsilí vojenskopedagogické fronty o hledání a rozpracování nových přístupů ve výchově vojáků, o rekonstrukci celého systému vojenské pedagogiky, o její rehabilitaci ve vztahu k současné vojenské praxi. Není nadsázkou tvrzení, že význam tohoto úsilí přesahuje rámec armády. Vazba vojenské pedagogiky na systém pedagogických věd je již tradičně poměrně úzká a oboustranně vědecky prospěšná. Odborníci ostatních pedagogických věd, především ze Slovenské republiky, považují armádu, vojenské prostředí za vhodný vědeckovýzkumný terén pro ověřování progresivních výchovně vzdělávacích metod a postupů, za terén, poskytující mnoho podnětů a poznatků i pro rozvoj nevojenských pedagogických věd.

Československá vojenská pedagogika, přes složitost vývoje v uplynulém období, představuje dnes plnohodnotnou, relativně samostatnou vědeckou disciplínu v systému pedagogických věd a to především proto, že se opírá o původní vědeckovýzkumnou práci, vysvětluje specifika, která se projevují

v cílech výchovně vzdělávací činnosti, v obsahu i formách, přináší nezanedbatelné výsledky vojenské praxi, přispívá k obohacování vlastního vědeckého systému a rozvoji dalších pedagogických věd.

Mezi jednáním I. a II. konference vojenských pedagogů uplynulo dvacet pět let. V širších společenských podmínkách tehdy a dnes je mnoho analogického. Obě konference se konaly v období zásadních společenských přeměn. Není náhodné, že mění se společenská realita zasahuje v různé míře všechny společenské vědy. Liberalizační tendence v roce 1967 a dnes jsou sice nesrovnatelné, co do kvality, avšak i tehdy byl společenskovědní ruch liberalizací značně poznamenán. Uskutečnily se některé pokusy o nápravu charakteru, prestiže a funkcí věd o výchově, byl ostře kritizován konformismus s jedinou vládnoucí ideologií, pasivita a sterilita pedagogických věd, jednostranná orientace na pedagogiku sovětskou. Tyto tendence měly přímý dopad na vojenskou pedagogiku. Třibil se, zpřesňoval a rozvíjel metodologický základ vojenské pedagogiky a celý její systém. Nastal rozvoj původní vědeckovýzkumné a vědeckopublikační činnosti, byla vydána nová, modernější učebnice vojenské pedagogiky. Vojenské vysoké školy se staly prostředím, v němž se rodily i ověřovaly nové výchovně vzdělávací poznatky, v němž probíhalo sebeuvědomování vojenské pedagogiky, ale staly se i školícími pracovišti, produkujícími kvalifikované specialisty ve sféře výchovy vojáků. Nelze opomenout, že se tak dělo za účinné pomoci odborníků civilní pedagogické fronty. Slibný rozvoj vojenské pedagogiky byl citelně narušen událostmi v roce 1968 a následujícím normalizačním obdobím. Avšak ani tehdy nebyl proces konstituování vojenské pedagogiky přerušen. Jen podmínky se staly méně příznivé (personální čistky, cenzura v publikační činnosti, omezena svoboda vědeckého bádání).

Dnes se rodí společenský systém budovaný na idejích demokracie, humanismu a práva. Rozvoj společenských věd ovšem zaostává, neboť tempo společenského pohybu je rychlé. Nepříznivě zde působí deformace předchozího období, na nichž se i společenské vědy podílely.

Pedagogika jako celek byla postižena tvrdou kritikou, vyúsťující až ve snahu zpochybnit její potřebnost. Jde o jakousi zpožděnou reakci na tendence, projevující se před několika lety ve vyspělých demokratických státech Západu a vyjadřovanou lapidárně „krize výchovy“, „krize školy“, apod., umocněnou v současnosti zvláštní společenskopolitickou situací v naší zemi. Nositeli nihilismu a absolutního odmítání všeho, co pedagogické vědy hlásaly, jsou někteří odborníci technických a přírodních věd, kteří na základě krátkého kursu pedagogiky na vysoké škole a pedagogické praxe ve svém oboru se neprávem považují za pedagogy, někteří „postižení“ odborníci v normalizačním období, jimž se pedagogický pesimismus stal nástrojem

osobní rehabilitace, dále někteří nedovzdělaní ve sféře společenských věd, které doba vynesla do odpovědných funkcí na vysokých školách a vědecko-výzkumných pracovištích, či se stali novodobými „kádrováky“, posuzujícími kvality odborníků nikoliv z odborných hledisek, ale z hledisek ideologických a politických, podle upravené, ale stejně primitivní Vopěnkovy zásady: „Kdo tvořil, učil, vědecky pracoval v uplynulých dvaceti letech — ten kolaboval“. Analogické tendence se projeví a projevují i ve sféře vojenské pedagogiky, i když ve značně menší míře. Neměli bychom se smířovat se situací, kdy o vědeckooborných problémech rozhodují „hlídači“ ideologické linie, ať již se maskují jakýmkoliv způsobem. Kvalifikované rozhodování a řízení rozvoje věd, svobodu vědeckého bádání naše společnost i armáda potřebují. Složitost společenské situace a postoje veřejnosti ke společenským vědám do značné míry determinují tvůrčí aktivitu a úsilí odborníků ve všech vědách a výchově. Také vnitroarmádní podmínky nejsou pro tvůrčí vědeckou atmosféru příznivé. Armáda prochází mnoha změnami (reorganizace, rediskolace, snižování stavů, sociální nejistoty), z nichž nejvýznamnější je její dělení na část českou a slovenskou.

Účastníci konference se shodli, že vojenskopedagogická fronta má i v této obtížné etapě našeho společenského vývoje povinnost dále rozvíjet vojenskou pedagogiku, rehabilitovat ji v očích veřejnosti, oddělit skutečně vědecké hodnoty od nehodnot, zbavit ji pseudohodnot a antihodnot, ukončit její tápání po pádu systému komunistické výchovy vojáků, prosazovat ji v podmínkách nové vojenské doktríny, čelit momentálním nihilistickým a nevědeckým náladám. Vojenská pedagogika nesmí ztratit svoji historickou šanci. Budou-li existovat alespoň elementární materiální, organizační a personální předpoklady, může se vojenská pedagogika stát moderní, na tradicích a mentalitě našich národů založenou teorií výchovy a výcviku vojáků.

Rekonstrukce a rehabilitace vojenské pedagogiky započala již koncem roku 1989 v souvislosti s prací na prvotní analýze jejího rozvoje v uplynulých letech. Vědy se vyvíjejí kontinuálně, evolučně. Kontinuální posuzování vývoje vojenské pedagogiky se proto stalo vůdčím principem a zdaleka není ukončeno. Bude třeba důkladná vědecká analýza jejího vývoje prostřednictvím monografických studií jednotlivých období, ale i osobností, které určovaly hlavní směr a kritéria vývoje. Ještě téhož roku byla některá opatření realizována. Uskutečnily se změny ve výuce vojenské pedagogiky, začala se likvidovat její izolovanost od vojenských pedagogik armád vyspělých demokratických států. Kritická a sebekritická reflexe vojenské pedagogiky zahrnovala nejen kritiku a sebekritiku ve vztahu k minulosti, ale i nástin zásadních otázek, které je nezbytné v nejbližší budoucnosti řešit, na zákla-

dě aktuálních i perspektivních potřeb vojenské praxe. Zcela jednoznačně vystupuje do popředí požadavek vypracovat novou filozofii výchovy vojáků v podmínkách demokratické společnosti. Opěrnými body této filozofie se stávají demokratické a humanitní ideály, pluralita názorů a tolerance k nim, využití celosvětového filozofického poznání, bez ohledu na osobnost tvůrců či zemi jejich působení. Změnit filozofická východiska vojenské pedagogiky není krátkodobá záležitost, nejde také jen o rozpracování vědeckých tezí v obecné rovině. Hlavním úkolem vojenské pedagogiky je pomoc vojenské praxi. Toto úsilí zahrnuje řadu rozmanitých cest a postupů. Tvůrčí aktivity a poznatky praxe by měly směřovat k rozpracování teoretického systému vojenské pedagogiky, kategoriálního aparátu, ke konkretizaci obsahových nároků na jednotlivé výchovné činitele. Nezbytné se jeví funkčnější využívání poznatků psychologických a biologických věd. Bez výhrad přijímáme tezi „ve zdravém těle, zdravý duch“, ale málo si uvědomujeme, co znamená zdravý duch pro tělesný rozvoj a fyzické zdraví. Docent Černocho zaujal kritické stanovisko k dosavadnímu normativismu vojenské pedagogiky, navrhl a odůvodnil její restrukturalizaci, v níž by hlavními součástmi byly pedagogická diagnostika a pedagogická regulatika. Více diskutujících poukazovalo na nutno objektivního utřídění a zhodnocení poznatků z dějin vojenské pedagogiky, srovnávací vojenské pedagogiky a na ucelenějším řešení problematiky speciálních didaktik vojenských oborů. V současné době se velmi důkladně otázkami speciálních didaktik vojenských oborů (předmětů) zabývají odborníci na Vojenské akademii, jak o tom svědčí teoreticky propracovaná konferenční vystoupení pěti vojenských pedagogů z Brna.

Nejzávažnější proměny zasáhnou teorii výchovy vojáků. Jestliže je nutná obrana státu, pak je nutná i existence armády a tím je nutné i pěstovat a rozvíjet branné povědomí občanů, jejich smysl pro povinnost k obraně. Vojenští pedagogové se shodují, že neexistuje jiný vhodnější, demokratičtější a důstojnější nástroj pro rozvoj branného povědomí občanů a pěstování pocitu povinnosti za obranu státu, než je výchova vojáků, vojenská výchova a vzdělávání, oproštěná od statických, uzavřených a jednostranně ideologických cílů. Smysl pro povinnost k obraně státu pěstují, cílevědomě rozvíjejí a upevňují ve všech armádách vyspělých demokratických zemí. Jejich zkušenosti potvrzují, že zde významnou roli sehrávají právě vědy o výchově. V našich současných podmínkách půjde především o překonání subjektivismu, jednostrannosti, nadměrné dezorientace a destrukce věd o výchově a přechod ke konstruktivním, komplexním, reálným a dostatečně konkrétním programům výchovy v demokratické a právní společnosti. Těžiště by mělo spočívat ve výchově k odpovědnosti a samostatnosti občanů.

Jak bylo uvedeno na konferenci, jednou z cest inovace vojenské pedago-

giky bude rozpracování teorie o výchovném působení a osvojování si hodnot, spjatých s obranou státu a jejich funkční začlenění do obsahu mravní výchovy vojáků, neboť ony především tvoří její východiska. Hodnoty jsou hnací silou života. Rozdíly ve vyznávaných hodnotách dnes způsobují záporný nebo lhostejný vztah části veřejnosti k obraně státu, armádě, vojenské službě, k vojákům z povolání, ale i nacionalistické projevy mezi vojáky, což je jevem novým, u nás neobvyklým. Výchovné úsilí má proto směřovat k ztotožnění se příslušníků armády se všelidskými a vojenskopolitickými hodnotami, k utváření žádoucího hodnotového systému jednotlivce, umožňující mu splnit společenské požadavky v jednotlivostech i celku.

Před vojenskopedagogickou frontou stojí i úkol reformy systému vojenského školství. Mnohé bylo již v uplynulých dvou letech vykonáno. Pokračující společenskopolitické změny, zvláště pak vytvoření samostatných armád České a Slovenské republiky si vynucuje vypracovat novou koncepci. Jisté je, že v redukováném rozsahu bude zachováno jak vojenské střední, tak vojenské vysoké školství. Vojenské školy byly v minulosti a jsou v současnosti a budou i v blízké budoucnosti institucemi, v nichž se realizuje princip jednoty vědecké a pedagogické práce, v nichž dochází bezprostředně ke konfrontaci pedagogické teorie a praxe. Tendence redukovat počty učitelů společenskovědních oborů, snižování rozsahu hodin ve výuce, nedostatečná vojenskopedagogická kvalifikace učitelů vojenských škol a jejich nepříznivé věkové složení, nechuť studovat na vojenských školách (z Vojenské akademie odešlo v poslední době 280 posluchačů a v příštím období se očekává další úbytek), nechuť studovat společenské vědy, včetně vojenské pedagogiky v postgraduálním studiu, v externích aspiranturách — to vše je v přímém rozporu s úsilím o demokratizaci, humanizaci a profesionalizaci armády. Z dvaceti externích aspirantů na katedře vojenské pedagogiky VVPŠ v Bratislavě již dvanáct studium přerušilo a zbylých osm ve studiu pokračuje velmi nekoncentrovaně s minimální nadějí na brzké úspěšné zakončení.

Plánovaná postupná profesionalizace našich ozbrojených sil vyžaduje zpracovat otázky řízení školských systémů v armádě a vnitřního řízení škol, zpřesnit absolventské profily tak, aby vyjadřovaly perspektivní potřeby armády, nově formulovat výchovně vzdělávací cíle na vojenských školách. Na mnohých úkolech se již pracuje. Vojenští pedagogové z Vojenské akademie v Brně pokusně zformulovali nejobecnější cíle vzdělávání a výchovy vojenského profesionála, jež úzce korespondují s požadavky, které uplatňuje jakákoliv vysoká škola na své absolventy, pochopitelně vedle cílů odborné specializace. Lze je stručně vyjádřit následujícím způsobem:

– Rozvíjet kritické myšlení,

- rozvíjet představivost a tvořivost,
- rozvíjet sebepoznání a vědomí vlastních možností (omezení),
- učit se myslet prognosticky,
- připravit se na řešení neurčitostí, častých změn,
- učit se sociálně komunikovat,
- rozvíjet autoregulaci.

K rozvoji teoretického systému vojenské pedagogiky, ale i při pomoci vojenské praxi, je nutné více než dříve využívat vědeckovýzkumné činnosti. Mnohé cenné poznatky zde v poslední době přinesly vojenskopedagogické výzkumy, organizované Vojenským ústavem sociálních výzkumů v Praze. Ukazuje se, že v rozsahu vědeckovýzkumné činnosti převažují výzkumy aplikované, založené na tvořivé aplikaci poznatků pedagogické teorie. Vědeckovýzkumná činnost ve sféře vojenské pedagogiky má mimo jiné garantovat, že nedojde k preferenci jediného vzoru, jediné koncepce a jediného přístupu při přípravě vojáků k obraně státu, že získané poznatky, vycházející z činnosti naší armády, budou vyvolávat důvěru představitelů vojenské praxe a ochotu je plně využívat.

Ve vztahu k civilní veřejnosti jsou vojenští pedagogové odhodláni usilovat o energičtější vstup do jejího povědomí prostřednictvím publikační činnosti, ale také (pokud se již nestalo) přímými aktivitami v civilních oborových organizacích a institucích, např. v České pedagogické společnosti, na civilních vysokých školách. Nezbytná bude zejména spolupráce ve školství. Systém vojenského školství navazuje na výsledky civilního školského systému, v poslední době se také úspěšně praktikuje prolínání přípravy vysokoškolských odborníků mezi civilními a vojenskými školami. Novou koncepci si vyžaduje branná výchova, jako výchova k odolnosti a řešení krizových situací velkých skupin obyvatel.

Je symbolické, že na II. konferenci vojenských pedagogů bylo mnohokrát vysloveno přání a přesvědčení o nezbytnosti spolupráce ve sféře vojenské pedagogiky mezi nově vytvářenou českou a slovenskou armádou. I to lze považovat za rys reálného optimismu, který byl, navzdory nepříznivým podmínkám, pro celkový průběh konference vojenských pedagogů charakteristický.

Učiteléské vzdělávání v parlamentní komisi

V parlamentní komisi pro vědu a výzkum jsem dne 5. 11. 1993 upozornil na anachronické pokusy soudobých Misomúsů omezit vysokoškolskou přípravu

učitelů specializovaných na základy vzdělávání v ČR. Přítomný nový náměstek ministra školství pro vysoké školy si okamžitě vyžádal bližší informaci, ve které jsem uvedl:

„Dne 20. 10. 1993 v Brně na celostátním semináři k učitelskému vzdělávání s mezinárodní účastí oznámil zástupce nedávno zřízené pedagogické fakulty VŠST v Liberci, že ve šk. r. 1993/94 otevřeli tříleté bakalářské studium pro učitele prvního stupně základní školy. Stalo se tak údajně se souhlasem MŠMT ČR. Všichni přítomní odborníci tento krok jednomyslně odsoudili.

Dotaz: Není otevření uvedeného studia na VŠST v evidentním rozporu s platnou vyhláškou č. 59 Sb.z., částka 17/1985? (Jde o vyhlášku ze dne 18. 7. 1985 o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků ...). Pokud uvedená skutečnost „předbíhá“ připravovanou legislativní úpravu, znamená to, že místo potřebného podstatného zdokonalení učitelského vzdělávání se chystá jeho degradace? Bude snad zavedeno bakalářské studium i pro dětské lékaře?

Prvé základy vysokoškolského vzdělávání učitelů byly u nás po úspěšných pokusech v letech 1918–1938 obecně zavedeny již dekretem prezidenta republiky Dr. E. Beneše ze dne 27. října 1945(!) a navazujícím zákonem ze dne 9. 4. 1946. Nouzové výjimky z těchto zákonných úprav zaznamenala jen totalitní praxe „50. let“. Déle než 30 roků (od r. 1959) se u nás požaduje i realizuje plné vysokoškolské vzdělání i pro učitele prvního stupně ZŠ. Tento kvalifikační standard odpovídá též praxi naprosté většiny vyspělých zemí světa. Věřím, že nepřipustíte, aby země Komenského byla opět politováníhodnou výjimkou.

Učitelské vzdělávání vyžaduje samozřejmě radikální zdokonalování, ale ne devalvací. Přiložené doporučení „Rady pedagogických věd ČR“ z června 1992 „**Nepodceňujeme vzdělávání a tvořivost učitelů**“ (viz Pedagogická orientace č. 5) jsme neprodleně předali Vašemu předchůdci — dosud bez odezvy.

Bude-li třeba, rád Vám podám bližší vysvětlení.

Děkuji Vám za Váš pohotový zájem.

PdF MU v Brně
603 00 Brno, Poříčí 31

Prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc.
expert parlamentní komise pro vědu a výzkum
a odborný garant pedeutologické
i školskosprávní sekce ČPDs při AV ČR

K další edici Pedagogické orientace

Jednomyslně přijaté závěry plenárního sjezdu ČPdS v Ústí n.L. ze dne 21. 11. 1992, podpořené i navazujícím sjezdem SPdS v Bratislavě, obsahují i usnesení „*aktivizovat širší redakční kruh Pedagogické orientace a hledat možnosti dalšího rozšiřování v pedagogické obci.*“

Nikdo netušil, že hned po Novém roce 1993 nastane zbytečná osmiměsíční ediční a distribuční odmlka, zaviněná blokováním účtu „Redakce a administrace Pedagogické orientace“ v Brně, když se sekretariát ČPdS přesunul z Brna do Prahy. Teprve 24. 11. 1993 — když Rada vědeckých společností při AV ČR přiznala naší ČPdS další účelovou dotaci na vydávání časopisu — otevřela se možnost dát do výroby zbývající tři čísla ročníku 1993 (tj. č. 7 a 8–9). Věříme, že disfunkční blokování finančních prostředků, získaných výslovně na náš odborný kvartálník a určených k jeho zachování, bude odstraněno a že edice a distribuce „Pedagogické orientace“ v r. 1994 bude plynulá.

Ke konkrétní dokumentaci uvedených nesnází uvádíme „Stanovisko tří profesorů“, S. Kučerové, J. Maňáka a B. Blížkovského z 15. 11. 1993, které bylo schváleno plénem pobočky ČPdS v Brně dne 14. 12. 1993.

S radostí jsme přijali zprávu, že RVS při AVČR přiznala koncem roku 1993 dotaci též na odborný kvartálník ČPdS Pedagogická orientace (dále jen PO). Pozdě, ale přece. Děláme a učiníme vše, aby námi nezaviněné zpoždění bylo urychleně napraveno. (V roce 1993 vyšlo dosud v březnu jedno, tj. 6. číslo. 7. číslo, objednané rovněž v lednu, je teprve nyní v posledním stadiu výroby. Nebýt zbytečných průtahů ze strany některých nových funkcionářů ČPdS, mohlo být v rukou čtenářů již v květnu).

Má-li být nemalá práce, která nás do konce roku 1993 čeká, provedena dobře a včas, nutno k ní utvořit i nezbytné podmínky, uvedené již v našem společném doporučení z 3. 5. 1993. Především třeba neprodleně uhradit odměnu externí sekretářce dlužnou od 1. 4. 1993 a obnovit řádné fungování příručního podúčtu Redakce a administrace PO v Brně pro operativní úhrady nákladů spojených s redakcí, edicí i distribucí PO.

Dovolujeme si připomenout:

- že filiální podúčet „ČPdS — redakce a administrace PO v Brně“ podléhá samozřejmě nadále výboru i revizorům ČPdS. Z účtu sekretariátu ČPdS se na něj poukazují zálohy, které se ve stanovených termínech řádně účtují
- že zřízení relativně samostatného podúčtu pro PO je uloženo závěry sjezdu ČPdS z 21. 11. 1992:
„Pro větší přehlednost v hospodaření doporučujeme zavést relativní samostatný podúčet k zabezpečení další edice PO“ (Zpráva o hospodaření ČPdS předložená revizory a schválená plénem jednomyslně)
- stanovisko pléna (17. 12. 1992) a výboru (21. 1. 1993) pobočky ČPdS v Brně požadující, aby redakce i administrace PO zůstaly nadále v Brně včetně nezbytné infrastruktury k plynulé edici i distribuci. Uvedené stanovisko podporuje i pobočka ČPdS v Ostravě

- že v únoru a březnu t. r. bylo dohodnuto, že sekretariát se převede do Prahy a v Brně zůstane jen veškerá agenda redakce a administrace PO
- doporučení tří členů výboru a profesorů pedagogiky z 3. 5. 1993 předané výboru ČPds 5. 5. 93
- že projekt nákladů na PO v r. 1994 z 28. 6. 1993 je zpracován na základě reálných nákladů 6. čísla, platí tedy i pro rok 1993
- že podklady pro výbor a revizory z 28. 6. s doplňkem z 9. 9. 93 obsahují i urgenci předpokladů pro edici 7. čísla PO a pro distribuci všech čísel PO
- konstruktivní dohodu uzavřenou s pověřeným zástupcem výboru ČPds doc. dr. J. Marešem ze dne 26. 10. 1993, ve které jsme všechny požadavky výboru plně akceptovali, ale blokování brněnského účtu trvá dál.

Zpráva o činnosti brněnské pobočky ČPds v roce 1993

V roce 1993 bylo v pobočce evidováno 80 členů, z nichž se pravidelně účastnilo práce společnosti asi 40%. O akce pobočky však projevovali zájem také pedagogové, kteří členy společnosti nejsou.

Pobočka zahájila svou práci poradou výboru, konanou 21. ledna 1993. Členové výboru zvážili náměty pro činnost pobočky a schválili základní program akcí. Dle rámcového plánu pobočky byla zařazena témata:

T. G. Masaryk a škola

Transformace předškolní výchovy a školy 1. stupně

V. Příhoda a naše reformní pedagogika

Diferenciace jako problém škol 2. a 3. stupně

Celostátní pedagogický seminář

V březnu se podařilo mimo plánovanou setkání zajistit dvě zajímavé přednášky zahraničních odborníků. Byly to:

1. března 1993 přednáška Dr. Reinholda Stipsitse z Institutu pro vědy o výchově vídeňské univerzity „Pedagogika a humanistická psychologie“,
15. března 1993 přednáška Prof. Dr. Jörga Ziegenspecka, vysokoškolského učitele a vědeckého pracovníka univerzity v Lüneburgu, SRN „Pedagogika zážitku — pojetí a zkušenosti“.

9. dubna 1993 se konalo plénum pobočky s programem T. G. Masaryk a škola. Úvodní referát přednesli prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, prof. PhDr. Stanislava Kučerová a doc. PhDr. Zdeňka Veselá.

Na 27. 4. 1993 se podařilo zajistit besedu s poslancem, náměstkem ministra školství PhDr. Františkem Kozlem, která se setkala s obrovským zájmem učitelů z Brna i okolí.

Mnoho podnětů pro další spolupráci učitelů pedagogické fakulty s učiteli základních škol přinesla beseda konaná 4. května 1993 na téma „Transformace předškolní výchovy a školy 1. stupně“. V zajímavé diskusi své názory na danou problematiku projevil učitelky mateřských, základních, speciálních škol i učitelé pedagogické fakulty. Účastníci projevil zájem o další setkání v rámci pedagogické společnosti.

17. dubna 1993 se uskutečnila beseda s dvěma tématy: okruhy:

- „Václav Příhoda a naše reformní pedagogika“, kterou uvedla doc. PhDr. Zdeňka Veselá
- „Problém diferenciacie ve školství“ s úvodním slovem Mgr. Jaroslava Řezníčka, vedoucího školní inspekce o průzkumu, týkajícího se diferenciacie na základních školách v Brně.

Ve dnech 20.–21. října 1993 se konala pedagogická konference „Učitel v demokratické škole“, na jehož organizaci se podílela katedra pedagogiky PdF MU a brněnská pobočka ČPdS. Se svými referáty i diskusními příspěvky vystoupila řada odborníků z České i Slovenské republiky, připravuje se vydání sborníku.

Poslední plenární zasedání pobočky konané 14. prosince 1993 mělo na programu aktuální problémy dalšího vzdělávání učitelů, sdělení o zkušenostech školní inspekce a informaci o Rámcovém programu transformace českého školství.

Plenární schůze se vyjádřila také k vydávání časopisu Pedagogická orientace. Souhlasí s jeho vydáváním v Brně a pověřuje předsedkyní pobočky prof. PhDr. Stanislavu Kučerovou jednáním o setrvání redakce v Brně.

Pobočka České pedagogické společnosti splnila své záměry pro rok 1993. Hodlá pokračovat v diskusi o problémech, které členy pobočky zvláště zaujaly, jako je diferenciacie na našich školách, další vzdělávání učitelů nebo stále pozornost vyžadující problematika pedeutologická.

7. 1. 1994

PhDr. Alena Šafrová, CSc.
jednatelka

Knížní novinky

Gertrude Brinek: Erziehung des Staunens. Zur pädagogischen Bedeutung eines emotiven Phänomens.

WUV — Universitätsverlag, Wien 1991, 193 s.

Výchova — zvláště školní — tradičně preferovala úzce racionální přístup a s ním spojený rozvoj kognitivních procesů. I když toto pojetí, které bylo dominantní například v koncepci herbartismu, vyvolalo na přelomu 19. a 10. století silnou kritiku a přispělo tak vlastně ke vzniku celé řady moderních pedagogických myšlenkových proudů (např. experimentální pedagogiky jako snahy o scientistické rozpracování části herbartovské teorie či jejího protipólu — reformní pedagogiky — jako výrazně prakticky orientovaného hnutí), zůstává i nadále převládajícím rysem naší školy. Pedagogická hnutí z první třetiny našeho století, která se snažila výrazně posílit vedle činnostní stránky i citové a volní aspekty (např. Dewey, Freinet, Petersen, Steiner ad.), usilovala s většími či menšími úspěchy o kompenzaci takto jednostranně zaměřené výchovy. Tímto směrem je také orientována publikace

Gertrudy Brinekové „Výchova údivu“, jak napovídá již její podtitul — „K pedagogickému významu citového fenoménu“.

Autorka knihy, doktorka filozofie Gertrude Brineková, působí jako asistentka na Institutu věd o výchově Vídeňské univerzity a odborně se zaměřuje zvláště na didaktiku a kulturní pedagogiku. U nás ji známe především jako zanícenou organizátorku odborných kontaktů Rakouska se zeměmi bývalého východního bloku (např. v letech 1991 a 1992 se hlavně její zásluhou uskutečnily letní univerzity na téma „Pedagogika v pluralismu“).

Knihla přináší přehledné dějiny údivu od antiky až po novověk a přibližuje takové přístupy, ve kterých se „údiv v pedagogice zúrodňuje jako udržení zájmu a zvědavosti“. Na základě analýzy vývoje pojmu údiv v antickém Řecku (koncepte údivu u Homéra a Hesioda, u Platóna — „začátek filozofie je údiv“ — a Aristotela) přes jeho mystický význam ve středověku (např. u Tomáše Akvinského nebo Mikuláše Kusánského — potud první část knihy) až po novověk (pojetí u Copeie, Petzelta, Blocha a Heideggera — zpracováno ve druhé části) dochází autorka k tomuto závěru: „Údiv jako jev charakterizuje dějiny evropského ducha v jejich napětí mezi naléhavým úsilím a vyčkáváním na cestě k pravdě; jeho základ je v 'theorii', v nezaujatém nazírání“ (s. 178). Závěrečná kapitola spisu pak přibližuje proměny obrazu světa a s tím spojenou ztrátu údivu, čili postup od „nazírání“ k „dělání“.

Práce se současně snaží přiblížit vedle podstaty údivu i jeho funkce ve výchovném procesu. Například na prahu 20. století staví Copei údiv a úžas na počátek každého výchovného úsilí. „Údiv a úžas vytvářejí specifický druh impulsu namísto dosavadní samozřejmosti; jsou výrazem 'živého setkání' (s poznávaným)“ (s. 187). „Pro otázku výchovy je rozhodující, že se údiv nevyčerpává v 'udiveném úžasu jako efektu' (jako naivní fascinace), nýbrž jako 'nejasný podiv' znamená počátek opravdové duševní aktivity. Vyučovat podle toho znamená probouzet pohotovost k údivu — tak, jak se to např. dařilo Sokratovi při diskusi s Menoem nebo s Theaitetem —, aby se mohl dostat od zdánlivé a domnělé jasnosti k 'pravému' vědění“ (s. 179).

Názor vyslovený Petzeltem — údiv je „citový korelát dotazování se“ je určitým způsobem podmíněn: Emoce takto vyvolaná nestojí vedle jiných, její zvláštní antropologická a pedagogická valence ji zachovává svéráznost ve srovnání se zvědavostí a jinými převážně technologickými momenty.

Na základě historicko-srovnávací analýzy dochází G. Brineková k závěru, že „údiv se projevuje — didakticky vzato — ve 'způsobu existence' věci a tím se stává určitým nedistancovaným přístupem ke světu, který je u kořene výchovy jako spojení pro výchovu nutné. Počáteční a iniciační charakter má údiv právě tím, že tvoří jakožto 'probuzení' podstatný moment 'genetického vyučování'“ (s. 180). Pokud si však školy dělají nárok být místy vzdělání,

nesmí v nich být údiv „pouhým technickým vyučovacím prostředkem“, ani „všeobecným vědeckým přístupem“.

V závěru této podnětné publikace autorka dospívá k vystižení vztahu údivu a výchovy, který „... je závislý právě nyní na hypotetickém, tzn. na nepoznaném antropologickém postavení jako právě platném posledním zdůvodnění. Spočívá-li určení člověka a tím jeho vzdělání v tom, 'aby přináležel pravdě' (Ballauf), pak je údiv nutnou podmínkou vzdělání“ (s. 181).

Vladimír Jůva

Arieh Lewy: National and school-based curriculum development

UNESCO, mezinárodní institut pro plánování ve výchově a vzdělávání, Paříž 1991

Arieh Lewy, profesor izraelské univerzity v Tel-Avivu, se zabývá tématy, spojenými s řízením ve školství, plánováním, školními osnovami a hodnocením školních osnov. Je autorem publikací z let 1977 a 1991, mnoha článků i mezinárodního časopisu *Studies in Educational Evaluation*. Pracuje v oboru výzkumu učebních osnov (kurikula) v mnoha vyspělých i rozvojových zemích.

Knížka patří do série brožur, které UNESCO vydává ve snaze o postizení změn a vývoje ve výchově vzdělávací politice a jejich vlivu na plánování a řízení ve zmíněné oblasti.

Současnou celosvětovou snahou vyspělých demokratických států je decentralizace s určením přiměřené míry autonomie jednotlivých regionů, komunit a institucí. Objevuje se velmi živá debata i na poli učebních osnov, k níž se přidávají i rozvojové státy a uvažují o platnosti a kvalitě osnov ve výchově a vzdělávání. Je lepší, aby učební osnovy vypracovali experti centrálně na vysoké úrovni s rizikem, že nebudou přijaty, nebo je vhodnější sestavení kurikula na regionální či školní úrovni? Aby se sjednotily současné názory na tento problém, byl pověřen prof. Arieh Lewy vypracováním této studie. Autor připomíná, že nejde ani tak o to, zda se uplatní ten či onen názor, jako spíše o vyvážený stav mezi tím, co má být řešeno centrálně a co lokálně. Není snadné tento problém vyřešit, neboť každá škola je vrostlá do své malé společnosti. A často má každá komunita poněkud odlišné potřeby od jiné, i když sousední komunity. Má to tedy být škola, která samostatně určí své vlastní kurikulum? Je lepší celostátní nebo školní kurikulum? Nepochybně záleží i na tom, co oba pojmy znamenají a jak jim rozumíme. Autor uvádí argumenty pro jedno i druhé řešení v kontextu jejich vývoje v celostátním rámci i v lokálních poměrech, to vše na 116 stranách. Zbývajících

8 stran je věnováno bibliografii a obsahuje na 90 titulů. Na dvou závěrečných stranách najdeme základní informace o vydavateli — Mezinárodním institutu pro plánování ve výchově a vzdělávání (IIEP), o jeho struktuře i tématických oblastech publikací.

Jarmila Svobodová

Pedagogická encyklopédia O tvorbe terminológie predškolskej pedagogiky

Valentína Trubíniová

Z hľadiska rodiacej sa demokracie u nás a tým i meniacej sa spoločnosti, otázky výchovy človeka nadobúdajú čoraz viac na význame, najmä z aspektu jeho perspektív v budúcnosti. V tomto smere významnú úlohu zohráva výchova počnúc narodením človeka až do jeho dospelosti, s čím sa stretávame už v dobách minulých, kedy významní pedagogickí klasikovia (Platón, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, F. Fröbel, K. D. Ušinskij a Ď.) zdôrazňovali práve význam výchovy od najútlejšieho veku.

Berúc do úvahy uvedené aspekty minulosti a pohľad do dejín, ale aj do súčasnosti na oblasť predškolskej výchovy, s potešením môžeme konštatovať, že pristupujeme k ďalšej z významných úloh, a to k tvorbe Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky. Práca na tvorbe tohto slovníka sa stane významovo dôležitou jednak z hľadiska opodstatnenosti predškolskej výchovy v nových podmienkach nášho života tak v súčasnosti ako aj skvalitňovania predškolskej výchovy z hľadiska jej perspektív.

V našom príspevku chceme stručne priblížiť túto činnosť a tým zároveň chceme ponúknuť možnosť pre spoluprácu pedagogickým pracovníckam v oblasti predškolskej výchovy i ďalším odborným pracovníkom v Českej republike podieľať sa či už na tvorbe hesiel, alebo ich oponovaní. Vychádzame zo skutočnosti, že s tvorbou tohto slovníka sme začali ešte v období existencie spoločnej ČSFR, teda s touto možnosťou sme už pri začiatku tejto práce počítali. Veď predškolská výchova sa zrodila a rozvíjala z tradícií nám spoločných a z postupov, najmä v posledných rokoch, čo napokon dokumentujú aj základné materiály doteraz platné pre oblasť predškolskej výchovy tak v ČR ako i na Slovensku.

Terminologický a výkladový slovník predškolskej pedagogiky je záležitosťou historického významu. Nadväzuje na tvorbu Pedagogickej encyklopédie Slovenska z rokov 1984–85 (autor O. Pavlík a kol.). Je jedným z počtu

22 slovníkov pripravovaných v projekte. Obsah slovníkov je orientovaný do rôznych oblastí výchovy, pedagogiky, psychológie a škôl. Ide o projekt, ktorý v našich — ale nielen v našich — podmienkach nemá obdobu. Je pokusom jednak o nové, vlastné uchopenie fenoménu výchovy, ale aj programovým nadviazaním na všetko pozitívne, čo bolo u nás vytvorené.

Cieľom projektu a jeho hlavným zámerom pri tvorbe obsahu 22 slovníkov je komplexné zhrnutie pojmového a kategoriálneho aparátu výchovy a vzdelávania človeka od jeho narodenia, cez všetky stupne pregraduálnej a postgraduálnej prípravy, rekvalifikáciu, ďalšie celoživotné vzdelávanie vo všetkých subsystémoch výchovy a vzdelávania človeka až po univerzitu tretieho veku. S rovnakým dôrazom pojmovo a kategoriálne bude výchova začlenená aj do rodiny a spoločnosti.

Hoci slovníky budú projektované do jedného komplexného celku, ktorý v celej šírke zachytí a osvetlí fenomén výchovy, avšak každý terminologický a výkladový slovník je samostatným dielom, ktorý pojmovo a kategoriálne zachytí príslušnú oblasť. V našom prípade ide o predškolskú pedagogiku a predškolskú výchovu v plnom rozsahu. Toho času na tvorbe Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky pracuje 7-členný autorský kolektív, ktorý utrieduje jednotlivé heslá z aspektu validity, v rozsahu 650–700 hesiel, po pripomienkovom konaní. Je to už štvrtá varianta heslára (prvá obsahovala 2137 hesiel). V tejto etape už plánujeme odoslať heslá autorom.

Heslá sú rozdelené do troch kategórií. Prvá kategória obsahuje a označuje heslá kľúčové, základné, ktoré určujú podstatu daného slovníka. Druhá kategória označuje heslá významné, organicky nevyhnutne súvisiace s danou oblasťou — obsahom slovníka. Tretia kategória označuje typ hesla, ktoré má doplňujúci význam. Pri spracúvaní a tvorbe hesla možno využiť všetku dostupnú pedagogickú a odbornú literatúru, vlastné skúsenosti a poznatky. Pri práci na slovníku sa budú rozoberať základné pojmy, odvodené pojmy, kategórie, definície z oblasti predškolskej výchovy a pedagogiky. Treba otvorene, po novom, náročnejšie, bez dogmatických a formalistických prístupov hodnotiť všetko. Zoradenie hesiel bude podľa abecedy, v súlade so svetovým trendom.

Pri spracúvaní hesla chápeme komplexnosť a logickosť usporiadania viet a myšlienok, ktoré obsahujú a vyjadrujú základné a vyčerpávajúce kvantum teoretických či praktických poznatkov z určitej objektívnej skutočnosti z oblasti preškolskej výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. Ide tiež o bližšie osvetlenie pojmu — hesla na základe analyticko-syntetickej metódy a vyjadrenie sa lexikografickým štýlom, čo znamená maximálnu vecnosť, presnosť, zrozumiteľnosť pri dosiahnutí efektu vyčerpania a osvetlenia

javu pri zachovaní úspornosti a jednoduchosti výrazu. Za cieľom ujednotenia sa väčšieho počtu autorov hesiel máme vypracovanú konkrétnu metodiku, ktorú plánujeme poslať každému záujemcovi o spracovanie hesla. Predpokladaný termín vydania slovníka je rok 1995. Preto začíname už pracovať systematicky a nepretržite.

S cieľom zapojiť do tejto náročnej ale osobitne významnej a záslužnej činnosti odborníkov, pedagógov i psychológov orientujúcich sa na oblasť predškolskej výchovy, zovšeobecnilí sme niekoľko základných aspektov tejto problematiky. Ponúkame možnosť zapojiť sa i Vám, pedagogickým pracovníčkam ČR najmä vysokoškolsky vzdelaným do vedeckej práce, ktorou je tvorba Terminologického a výkladového slovníka predškolskej pedagogiky.

Plnenie tejto vedecko-výskumnej úlohy je súčasťou hlavnej grantovej úlohy, ktorú gestoruje Filozofická fakulta UK v Bratislave. Gestorom za Terminologický a výkladový slovník preškolskej pedagogiky a vedúcou kolektívu autorov je menovaná Vedeckou radou FF UK pre tvorbu Pedagogickej encyklopédie autorka tejto správy.

V prípade záujmu o činnosť na tvorbe nášho slovníka predškolskej pedagogiky, prihlášku môžete poslať písomne, v ktorej uvediete plne Vaše meno a priezvisko, adresu a pôsobisko, pracovné zaradenie a oblasť, z ktorej by ste chceli heslo buď *spracovať* (vytvoriť), alebo *oponovať*. Akúkoľvek informáciu o tejto činnosti Vám oznámime písomne. Adresa pre korešpondenciu: PhDr. Valentína Trubíniová, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Katedra pedagogiky, Moskovská 3 (PSČ 813 34).

Další pomůcka pro vedoucí dětských táborů

Tomáš Hála

Celotáborová hra Hiawatha¹

je název ďalšieho, v porádí již pátého, svazku celotáborových her, které vydává nakladatelství Mravenec v Brně. Tentokrát autor předkládá podrobně zpracovanou přípravu hry s indiánským zaměřením.

Swazek (68 stran, A5) je složen z několika částí:

V úvodu jsou podrobně popsány základní prvky hry — motivace, organizace hry, hodnocení a znázornění soutěže jednotlivců i družin, příprava hry a příprava vedoucích před táborem. V této části se nachází velmi užitečná část se seznamem pomůcek pro děti i vedoucí, která obsahuje také náčrt velmi jednoduchého střihu indiánského oděvu. Za užitečnou rovněž považují kapitolu Názvosloví, které obsahuje „slovník“ často používaných

¹Lze objednat na adrese KONVOJ, Box 112, 621 00 Brno

slov, která jsou nahrazena květnatými indiánskými spojeními, např. hlavní vedoucí je Hiawatha, hospodář je Velký lovec, stany jsou vigvamy apod.

Nejobsáhlejší část obsahuje rozpis her, soutěží a jiných aktivit na jednotlivé dny (celkem 21 dnů). Každá činnost obsahuje motivaci, hodnocení, seznam pomůcek (je-li třeba) a poznámky k vlastnímu průběhu.

Třetí částí, rovnoměrně rozmístěnou po celé publikaci, je obrazová dokumentace. Nepočítám-li čtyři fotografie, které jsou určeny pro dokreslení prostředí, čtenář zde najde celou řadu obrázků, diplomů a dalších tiskovin, které mohou v průběhu tábora navozovat tu správnou indiánskou atmosféru.

Doporučuji tento svazek každému vedoucímu, neboť poskytuje základní kostru pro přípravu indiánské celotáborové hry.

Nová edice „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“ — odborná pomoc ke svépomoci

**Dejte vědět všem tvůrčím učitelům a vychovatelům,
všem školám i dalším zájemcům ve vašem regionu!**

**Adresováno celé pedagogické obci
České i Slovenské republiky!**

V listopadu 1992 sjezd ČPdS a brzy na to sjezd SPdS vyzvaly k urychlené obnově svépomocného učitelského a odborného nakladatelství Dědictví Komenského (dále DK). Krátkozraká a necitlivá komercializace osvěty totiž způsobila nebývale rapidní pokles i zánik publikačních možností pedagogické literatury právě v době, kdy jí bylo a je nejvíce zapotřebí. Prvořadý zřetel k humanitně demokratickým hodnotám a odborným kvalitám zůstává tak namnoze jen zbožným přáním. Absence náležité osvětové politiky, nedovzdělanost, prospěchářství i nevyspělý trh způsobují, že preferováno je spíše „zboží“ antiosvětové. Cenzuru ideologickou vystřídala cenzura úzce „kasovní“.

Nezbývá, než abychom si pomohli sami! Dokážeme to aspoň tak dobře jako naši předchůdci před sto lety? Zkusme to! Příležitost je tu pro každého! Využijme ji!

Svépomocné nevýdělečné nakladatelství DK otevírá cesty k radikální a brzké nápravě. Uvádíme prvé základní informace o této prospěšné i nadějně iniciativě:

I. Podstatný výtah z nových stanov DK,

- II. Přehled prvních titulů, které si můžete objednat za režijní ceny i slevy již dnes,
- III. Výzvu k členským přihláškám, edičním námětům, autorským nabídkám i k dalším návrhům.

I. Statut Dědictví Komenského

1. Dědictví Komenského je svépomocné sdružení, podporující vydávání a tvůrčí uplatňování hodnotné odborné pedagogické literatury i dalších kvalitních knih v zájmu naší vzdělanosti, morálky, kultury, humanitní demokracie a prosperity, v duchu odkazu J. Á. Komenského a T. G. Masaryka.
2. Navazujeme na staletou slavnou i zavazující tradici Dědictví Komenského, založeného r. 1892 při třístém výročí narození Učitelé národů. Toto svépomocné učitelské nakladatelství vydalo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku i na Slovensku zlatý fond české i slovenské pedagogické literatury. Obnovu Dědictví Komenského iniciovaly světové oslavy 400. výročí narození J. Á. Komenského v roce 1992.
3. Dědictví Komenského sleduje cíle ediční a osvětové. Vychází z odborných požadavků pedagogické obce i z osvětových potřeb veřejnosti. Slouží především školám, učitelů, studentům, pedagogickým odborníkům, všem aktérům výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Zvláštní pozornost věnuje sebevzdělávání. Členům Dědictví Komenského se poskytují mimořádné výhody.
4. Dědictví Komenského je organizací klubového charakteru pro odborné, profesní a ostatní zájemce z České republiky, Slovenské republiky i ze zahraničí.
5. *Členství v Dědictví Komenského je trojí:*
 - klubové
 - distribuční
 - zakladatelské

Všechna tato členství mohou být individuální nebo kolektivní (mohou se vztahovat na fyzické i právní subjekty). Členem Dědictví Komenského mohou být jednotlivci, školy, metodické útvary, ústavy, katedry vysokých škol i další organizace a skupiny.

- a) *Klubové členství* — členství v Klubu čtenářů Dědictví Komenského je bezplatné. Evidovaní členové tohoto Klubu obdrží tituly, které si vyberou, za zlevněné režijní ceny, pokud si objednájí alespoň dvě knihy ročně (u kolektivních členů), nebo jednu knihu za dva roky (u individuálních členů).

- b) *Distribuční členství* je navíc spojeno s propagací a prodejem vybraných titulů. Distributoři získávají 23% rabat.
- c) *Zakladatelské členství* je zdrojem financování Dědictví Komenského. Zahrnuje právo podílu ze zisku. Má povahu nadační nebo akciovou. Minimální vklad je 1000 Kč (jedna akcie). Počáteční potřeba edičního zabezpečení je 100 000 Kč.
6. Orgány Dědictví Komenského tvoří představitelé Klubu čtenářů Dědictví Komenského, vydavatelská rada a představenstvo.
Vydavatelská rada garantuje odbornou kvalitu publikací. Tvoří ji předsednictvo (předseda, dva místopředsedové, tajemník) a další členové.
Představenstvo tvoří předseda, místopředseda, jednatel a hospodář.
7. Sídlem vydavatelské rady a představenstva je Muzeum Komenského v Přerově, Horní náměstí č. 1. PSČ 751 52, tel. 0641 3286.
 Vydavatelská rada bude úzce spolupracovat s pobočkami České pedagogické společnosti a Slovenské pedagogické společnosti i s představiteli učitelských hnutí a iniciativ.
8. Ustavením a registrací Dědictví Komenského v České republice a Slovenské republice je pověřen přípravný výbor ve složení:

prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

doc. PhDr. Dagmar Čapková, DrSc.

prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc.

PhDr. František Hýbl

ing. Karel Janák

prof. PhDr. Jaroslav Krejčí

doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc.

prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

doc. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.

V právních vztazích zastupuje nadaci PhDr. František Hýbl, ředitel Muzea Komenského v Přerově. Adresa:

Horní nám. 1 751 52 Přerov tel. 0641 3286

Hlavním vydavatelem Dědictví Komenského je



AMOSIUM SERVIS

vydavatelství neperiodických publikací

pošt. příhrádka 17, 700 44 Ostrava 44

tel. (069) 352683

Vážené kolegyně — vážení kolegové,

nenechte uvedené informace zapadnout! Neprodleně je rozmnožujte, šiřte, zdokonalujte a doplňujte! Jsou adresovány celé pedagogické obci České i Slovenské republiky, všem lidem, kterým záleží na naší vzdělanosti, podnikavosti, morálce, kultuře i přírodě. Věříme, že s vaší aktivní pomocí rozžehne DK „Cesty světla“ i „Dílny lidskosti“ v každé škole vašeho regionu.

Nezapomeňte, DK je svépomocná iniciativa! Čím více podpory i tvůrčích nápadů jí nabídnete, tím bohatší i účinnější bude její pomoc vám všem! DK je tu pro vás! Využívejte je!

Děkujeme vám.

Těšíme se na obecně prospěšnou spolupráci!

Dr. F. Hýbl,
ředitel Muzea Komenského v Přerově
za přípravný výbor

Příhlášky, objednávky, náměty a veškerou další korespondenci pro DK zasílejte na adresu:

Dědictví Komenského
PhDr. F. Hýbl, ředitel Muzea Komenského
Horní nám. 1
751 52 Přerov
tel. 0641 3286

II. Vyberte si z první nabídky edice DK

Hodnotné publikace pro vaši školní i osobní knihovnu za režijní ceny a výhodné slevy (viz příklad u prvního titulu; analogické slevy platí pro všechny publikace DK).

1. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi

Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Škola plného života — celý život školou. Tvorba dílny lidskosti.

Amosium servis Ostrava 1992. 303 s. Cena 86 Kč. Při objednávce 5–15 výtisků 73 Kč, za 16–99 výtisků à 69 Kč a při objednávce 100 a více výtisků pouze 61 Kč.

Humanisticky, demokraticky a realisticky orientované kompendium soudobé pedagogiky. Její celistvé a tvůrčí pojetí je určeno pro studium i praxi, pro učitelské vzdělávání, pro ředitele všech škol i pro další odborníky. Autor, profesor Masarykovy univerzity v Brně, předkládá veřejnosti dílo, které může být reprezentativní ukázkou pedagogického myšlení v duchu odkazu J. Á. Komenského, T. G. Masaryka i postmoderních syntéz.

2. Kumpera, J.: Jan Ámos Komenský

Populárně vědecká monografie shrnující výsledky bádání posledních šedesáti let je nejrozsáhlejší knihou tohoto druhu vydanou u nás od r. 1932. Vyšla k 400. výročí narození génia pedagogické vědy. Váz. 376 s. + 40 s. bar. příl. Cena 99 Kč.

3. Valenta, J. a kol.: Vznik, krize a rozpad sovětského bloku v Evropě

Tato kniha je kolektivní práce vědeckých pracovníků Ústavu dějin východní Evropy ČSAV. Je určena studentům vysokých a středních škol i veřejnosti. Obsahuje pravdivé faktografické materiály o totalitě komunistického režimu, který byl v řadě zemí likvidován jako důsledek eroze sovětského vnějšího impéria. Brož. 376 s., A5. Expedice do vyčerpání zásob. Cena 80 Kč.

4. Janusová, J.: Ženy kolem českých knížat a králů (2. díl)

První knížka o ženách kolem českých knížat a králů byla věnována manželkám a přítelkyním přemyslovských a lucemburských panovníků. Druhý díl začíná vyprávěním o manželkách krále Václava IV. a končí Amalií Vilemínou, manželkou Josefa I. Brož. 64 s., m V2, A5. Cena 27 Kč.

5. Krejčí, J.: O češtví a evropanství (1. díl) (O českém národním charakteru)

Autor, vědecký pracovník univerzity v Osnabrücku, 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 cenným příspěvkem k národní filozofii a výchově, je aktuální konkretizací národní i evropské dimenze výchovy. (2. díl autor dokončuje.) Amosium Ostrava 1993. 184 s., 64 Kč.

6. Krejčí, J.: O češtví a evropanství (2. díl)

Vyjde v roce 1994.

7. Kučerová, S.: Člověk — hodnoty — výchova (Studie o cestě za pravými hodnotami)

Knihla pojednává o nejdůležitějších otázkách dneška: Jací jsme a jací bychom měli být v situaci nových nadějí a rizik? Které hodnoty vybrat 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 utvořit si s nadhledem vlastní zdůvodněný postoj.

Brož. asi 210 s., A5. Nejvýš potřebná a očekávaná monografie vyjde začátkem roku 1994. Cena asi 69 Kč.

8. Pelikán, J.: **Výchova jako teoretický problém**

(Kapitoly o substancionálním pojetí výchovy)

Publikace určená jak pro teoretické pracovníky v oboru pedagogiky a psychologie, tak pro studující těchto oborů i pro studenty učitelského studia. Brož. asi 184 s., A5, vyjde II/94. Cena asi 64 Kč.

- 9. Svobodová, J.: **Řešené jazykové rozbory pro 5. ročník ZŠ**
- 10. Svobodová, J.: **Řešené jazykové rozbory pro 6. ročník ZŠ**
- 11. Stéblová, M.: **Řešené jazykové rozbory pro 7. ročník ZŠ**
- 12. Stéblová, M.: **Řešené jazykové rozbory pro 8. (9.) ročník ZŠ**

Moderně pojaté praktické příručky. Každá v ceně 24 Kč.

Každá brožura obsahuje deset řešených příkladů všestranného jazykového rozboru s teoretickým komentářem pro učitele.

- 13. Šimíčková, H., Zezula, M.: **Víš, co čteš?**
- 14. Šimíčková, H., Plicková, E.: **Umíš správně odpovědět?**
- 15. Šimíčková, H.: **Znáš je z pohádek?**

Nové, přepracované vydání třídílné pomůcky pro výuku čtení a literární výchovy v 1.–3. ročníku ZŠ s metodickým návodem pro učitele. Každý díl obsahuje 30 volných oboustranně tištěných ilustrovaných listů. Formát A5. Cena každého dílu 28 Kč.

První díl obsahuje realistické kresby akademického malíře Milana Zezuly. Procvičuje se porozumění jednoduchému obsahu čteného textu a čtení psacího písma.

Druhý díl je zpracován podle ilustrací Edity Plickové. Na každém listu je obrázek a pět otázek k celoročnímu učivu *prvouky*. Žák si může odpovědi zkontrolovat.

Třetí díl obsahuje originální ilustrace z nejnámějších dětských knih. Žák čte texty na náměty pohádek J. Lady, K. a J. Čapka, V. Čtvrťka, J. Karafiáta aj., odpovídá na otázky, plní rozmanité úkoly. Seznamuje se s obsahem pohádek, lépe poznává autory i ilustrátory.

16. Trna, J.: **Testy z fyziky pro SŠ**

Sbírka řešených typových testových úloh s volbou odpovědi ze středoškolské fyziky, určená k vytváření didaktických testů mnoha variant. Je vhodná pro učitele i studenty při výuce, přípravě k maturitě a přijímací zkoušce na vysoké školy. Součástí publikace je disketa se zadáním všech úloh, umožňující počítačové sestavení, vtištění a namnožení testů. 100 stran.

17. Trnová, E.: **Testy z chemie pro ZŠ**

Sbírka řešených typových testových úloh s volbou odpovědi z chemie základní školy, určená k sestavování didaktických testů řady variant. Je určena pro učitele i studenty při výuce a při přípravě k přijímacímu řízení na střední školy. Součástí publikace je disketa se zadáním všech úloh, umožňující počítačové sestavení, vtištění a namnožení testů. 70 stran.

18. Rambousek, J., Vařejková, V., Zapletal, Z. (a kol.): Česká literatura 1918–1945

Slovníková příručka pro učitele ZŠ i SŠ i pro studenty SŠ. Zahrnuje ve dvou dílech 80 medailonů autorů meziválečné literatury s hojnými přesahy do literárního kontextu po r. 1945. Hodnotným specifikem je výklad významných děl. 1. část A–M 250 s., 2. část N–Ž 250 s.

III. Přihlášky, objednávky a náměty pro DK

zašlete na adresu:

Dědictví Komenského v Muzeu Komenského
Horní nám. 1
751 52 Přerov
(tel. 0641 3286)

Členská přihláška

(Členem může být i škola či jiná organizace)

Přihlašujeme – přihlašuji se do (nehodící se škrtněte)

- a) klubu čtenářů DK
- b) distribučního členství DK
- c) zakladatelského členství DK

Zájemci o distribuční a zakladatelské členství obdrží bližší informace. Uvítáme vaše autorské, překladatelské či jiné ediční návrhy se stručnou anotací (do 100 slov) z ČR i SR. Těšíme se na další spolupráci s vámi. Podpořte „Cestu světla“. Čím početnější bude náš klub, tím výraznější budou naše výhody i výsledky. Děkujeme vám za podporu DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO! Je v zájmu nás všech!

Objednávka

Objednáváme – objednávám tituly číslo:

1	ks	6	ks	11	ks	16	ks
2	ks	7	ks	12	ks	17	ks
3	ks	8	ks	13	ks	18	ks
4	ks	9	ks	14	ks		
5	ks	10	ks	15	ks		

Forma úhrady: poštovní poukázkou – fakturou

Jméno – název školy:

Plná adresa (PSČ, tel., IČO):

Datum:

.....

Podpis (razítko)

Obchodní a dodací podmínky

Jednotlivé tituly jsou zařazovány do tisku po soustředění minimálního počtu objednávek pro rentabilní vydání. Každá objednávka je evidována v počítači a postupně vyřizována tak, jak jednotlivé tituly vycházejí tiskem. Na učební pomůcky a objednávky do 300 Kč neposkytujeme žádné slevy. K zásilkám v hodnotě přes 300 Kč přikládáme zdarma knihy až do výše 10% hodnoty zásilky podle ekonomických možností vydavatelství. Na hromadné objednávky poskytujeme distributorovi rabat — na učební pomůcky 17%, na ostatní tituly 23%. Stejný rabat poskytujeme škole na tituly, které platí rodiče žáků a úhrada se provádí poštovní poukázkou; úsporu použije škola podle vlastní úvahy.

Knihkupecký rabat činí 23% a u plátců DPH 28% (s objednávkou nutno zaslat kopii o registraci plátce DPH). Ke knihkupeckým objednávkám na 1–2 ks od titulu neposkytujeme rabat, ale vyřizujeme zásilkovou službou jako maloobchodní prodej. Expediční výdaje účtujeme podle skutečnosti.

**Amosium servis, pošt. příhr. 17, 700 44 Ostrava 44,
tel.: (069) 352683**

Na pomoc studujícím

Filozoficko-historický přístup k otázkám výchovy

Stanislava Kučerová

„Chceme, aby k sestavování všeobecného díla byli připuštěni všichni, kdo uvažovali o zbožnosti, mravech a vědách a uměních, bez ohledu na to, je-li to křesťan nebo mohamedán, žid nebo pohan, a stejně bez ohledu na to, ke které by se hlásil sektě, ať už je to pytagorejec, akademik, peripatetik, stoik, Essejan, Řek, Říman, starověký nebo současný, doktor nebo rabín, bez ohledu na církev, synodu, koncil, zkrátka všichni, a byli vyslechnuti, co přinášíjí dobrého.“

Jan Ámos Komenský
Předchůdce všeobecné, § 54

Klíčová slova

Myšlenky o výchově jako součást filozofie. Pedagogika jako věda. Přednosti a omezení scientismu. Pozitivismus, marxismus, antropologismus, duchovnědy, hermeneutika. Pedagogické směry 20. století. Pedagogická antropologie.

Pedagogika jako souhrn poznání o výchově a vzdělávání se rozvíjela jednak z výtěžků vychovatelské a vyučovatelské praxe a zkušenosti, jednak ze zobecňujícího poznání o člověku, o jeho životě a poslání, jak je v různých dobách podávalo náboženství, filozofie nebo politika. Od 19. století usiluje pedagogika být vědou, tak jako biologie, psychologie, sociologie. Proces zvědečtování pedagogiky není dokončen. Někteří jej vidí v naprosté emancipaci od filozofie, v jejímž rámci se pedagogika v historickém čase od dob antiky převážně rozvíjela, jiní úplnou odluku pedagogiky od filozofie odmítají. Jedni zdůrazňují určující význam přírodovědeckých metod, empirie, experimentu, exaktnosti, přesného měření, objektivní diagnózy, kvantifikace a statistiky, druzí ukazují, že problémy hodnot a cílů, ke kterým chceme člověka vést a vychovávat, nelze odvodit z poznání skutečnosti, z toho, „co je“, bez úvahy o tom, co by „mělo či mohlo být“ — a to je doména filozofické úvahy, nikoli zkoumání speciálních věd.

Filozofie (z řečt. — láska k moudrosti) je systematické hledání odpovědi na nezákladnější a nejobecnější problémy světa, poznání, přírody, života,

společnosti, kultury, jedince. Snaží se ujednotit poznatky a zkušenosti člověka, získané ve speciálních vědních, uměleckých a jiných pracovních oborech, vytváří obecný rámec pro tvorbu světového a životního názoru člověka. Nalézá v rozmanitosti jednotu a z ní zase vykládá mnohost, objevuje v proměnlivosti stálost a ve stálosti proměnlivost. Je sebereflexí člověka a jeho kultury daného místa a času. Vyvíjí se spolu s ním a uspokojuje jeho potřebu racionálně svět a jeho úkazy vysvětlovat, poznání různého původu a druhu integrovat, pomáhá člověku v životě se orientovat.

Na rozdíl od speciálních věd, které používají převážně metod analytických, je pro filozofii charakteristická metoda syntetická. Filozof čerpá nejen z objektivní zkušenosti, která je zpracována vědecky, ale uplatňuje i osobní poznání, vnitřní zkušenost, své naděje a touhy. Velké filozofy charakterizuje právě hluboký vhled do nitra lidské duše, jímž vynikají nad druhé lidi a který je činí duchovními vůdci. V tom záleží jejich originalita i trvalá kulturní hodnota. Dějiny filozofie podávají trvalé typy a vzory pokusů o řešení lidských problémů, o vysvětlení světa, o pojetí smyslu života, o určení pravdy, dobra a krásy. Ani filozofické otázky ani odpovědi nestárnou, ale stávají se podněty pro myšlení pozdějších generací.

Sepětí filozofie s výchovou je i v době rozmachu speciálních věd co nejtěsnější. Není pochyb o tom, že veškerá výchovná činnost směřuje odedávna k proměnlivým cílům, v nichž se odráží určitá koncepce světa a lidského života, k cílům, jež jsou určitým výkladem člověka a jeho postavení v přírodě a v lidské společnosti, k cílům, jež jsou výrazem určitého pochopení smyslu lidské existence, lidského usilování, lidské tvorby, lidských kulturních hodnot.

Je-li výchova pokusem realizovat určitý ideální typ člověka s celou soustavou jeho vztahů, vlastností a hodnot, pak nelze řešit ani současné pedagogické otázky bez zamyšlení nad mnohoznačným vývojem kultury, kterou člověk až doposud prošel, kterou vytvářel, která ho formovala a která ho přivedla k nadějím i rizikům a ohrožením dneška.

Jestliže jsme v letech totalitarismu opakovaně naráželi na dogma, že člověk je „souhrn“, event. „průsečík společenských vztahů“ a byli přesvědčováni o neomezené „formovatelnosti“ a „udělatelnosti“ zvenčí řízeného člověka (jde v podstatě o behaviorální koncepci jednostranné závislosti lidského chování na vnějších podnětech, zneuznání vnitřního světa jedince a vypracovávání manipulativní technologie, prostředků manipulace člověkem), v současné době se setkáváme s důrazným tvrzením, že člověk je *Homo oeconomicus*, jak učil A. Smith (1723–1790), totiž tvor, který vyrábí, směňuje a spotřebovává. I to je zajisté jedno z antropologických určení člověka, které se v průběhu lidských dějin zformovalo, ale nikoli jediné ani dominantní.

Bohatství lidských potencií je nevyčerpatelné. Člověk je již od dob antiky uznáván jako *Homo sapiens* (bytost rozumná) a *Zoon politikon* (tvor společenský), evoluční teorie odhalila, že je *Homo faber* (používá a konstruuje nástroje), je bytostí, která myslí, objevuje, tvoří, pracuje, hraje si, užívá symboly (*Homo cogitans*, *investigans*, *creator*, *laborans*, *ludens*, *symbolicus*). Vede se spor o lidskou přirozenost vrozenou či získanou, autentickou či vnucenou. Základní antropologická orientace se nepochybně tvoří na životní cestě každého jedince z vrozených dispozic i ze souboru vnějších činitelů, kteří spolupůsobí při utváření osobnosti. Jen tak i v rozvinuté kapitalistické společnosti může vedle typu ekonomického existovat i typ teoretický, politický, sociální, etický, ekologický, estetický, náboženský aj. Jen tak se může zvedat vlna kritiky faktu, že ekonomický a konzumní typ člověka se odtrhl od ostatních typů lidství, působí ekologické pohromy, hostilitu mezi lidmi i mezi národy a globální nebezpečí zániku. Jednostranný ekonomismus způsobil posun od sociocentrické a normocentrické orientace k orientaci egocentrické, zredukoval život na výrobu, obchod a konzum, vyvolal v život typ člověka lačného, nenasytného a bezohledného (*Homo rapax*), umožnil existenci rozvracečům, ničitelům a zabijákům (*Homo destructor*, *mortifer*, *bellator*).

Filozoficko-historický přístup k výchově a vzdělávání se nutně pod vlivem hrozeb pro budoucnost orientuje na formulaci adekvátních cílů a prostředků výchovy člověka k pozitivním ideálům, a k otužilému charakteru.

Filozofie výchovy má u nás nejlepší tradice, vyznačené myšlenkovým odkazem takových osobností, jako byli J. Á. Komenský, G. A. Lindner, T. G. Masaryk, F. Drtina, D. Kádner aj. Pro všechny je charakteristické, že usilovali o harmonickou syntézu poznání objektivních přírodovědních zákonitostí i subjektivního světa kulturní tvorby, duchovních ideálů a mravních norem.

Tato syntéza objektivního a subjektivního světa byla u nás v letech po 2. světové válce porušena. V letech 1945–48 jen nakrátko ožily některé filozofické přístupy předválečné. Ožil specifický český pozitivismus (resp. kritický realismus), který, podobně jako T. G. Masaryk, uznávaný iniciátor směru, neváhal překračovat scientistní „tabu“ fakticky daného a kladl otázky po smyslu, po mravním dobru i jiných ideových hodnotách a cílech (J. Jahn, J. Král, E. Svoboda, I. A. Bláha). Ožil umírněný idealismus duchovědné a kulturní orientace (J. B. Kozák, J. Hendrich, J. Popelová). Nově se ohlásil existencialismus (L. Rieger) a fenomenologie (J. Patočka). Chystala se i obnova úspěšného předválečného reformního pedagogického hnutí (V. Příhoda, S. Vrána). Ale všechny tyto směry byly rázem smeteny jedinou povolenou i nařízenou „revoluční filozofií“.

Tzv. „vědecká filozofie“ marxismu-leninismu a její tři součásti, jak byly u nás oficiálně traktovány po únorovém převratu 1948 (dialektický materialismus, historický materialismus, vědecký komunismus), nebyla svobodnou reflexí o člověku a kritickou analýzou jeho života ve společnosti, ale stranickou ideologií, která svými kategorickými tezemi a poučkami zdůvodňovala a obhajovala neomezené držení moci a stranický program velmi militantní a zcela netolerantní vůči jiným názorům. Zdání „vědeckosti“ propůjčovaly této ideologii, v níž převažovala *víra* nad kritickým *rozumem*, některé zdogmatizované metodologické zásady, které zformulovali a zachovávali od 19. století *pozitivisté*.

Positivismus (pozitivní filozofie) vychází z kritického empirismu a za předmět svého bádání pokládá jen to, co je „pozitivně dáno“ a co můžeme vědecky zkoumat. „Vědecky“ znamená ve shodě s mechanisticky pojatou, popisnou, analyzující a atomizující přírodovědou. Filozofické problémy, problematiku hledání smyslu lidského osudu a hodnot života lidského jedince i druhu, prožívání subjektivity a existence, znepokojivé momenty a krize současného lidstva pozitivisté odmítají, pokládají je za neřešitelné, za něco, co není „ozitivně“ dané, vědecky zkoumatelné, a co tudíž patří do „metafyziky“, která musí být jako nepoznatelná a *nevědecká* odmítnuta. Filozofie v tradičním pojetí a smyslu je likvidována — redukuje se jen na gnoseologii či metodologii speciálních věd.

Marxistická redukce skutečnosti jako objektu poznání nebyla ovšem agnosticko empirické povahy. Pozitivistu uvažuje asi takto: smysly nás zhuště klamou, nevíme a často ani nemůžeme vědět, co se za jejich údaji skrývá; ale tyto údaje jsou jedinou daností, kterou můžeme nezaujatě zkoumat, své omezené poznávací možnosti můžeme zdokonalovat pomocí technických prostředků, jako jsou dalekohledy, mikroskopy a množství jiných badatelských pomůcek. Marxistická redukce je naproti tomu ideologické povahy. Marxista odmítá pozitivistický agnosticismus, tvrdí naopak, že „svět je poznatelný“, ba činí si nárok na neomylné, jedině pravdivé, všeobsáhlé poznání objektivní skutečnosti. Jenomže tato skutečnost je poznávajícímu předložena předem zjednodušeně, schematicky, v závazných stereotypech (např. poznání společnosti se redukuje na charakter materiální výroby, výrobních vztahů, třídního boje, revoluce, nového společenského řádu atd.). Co se nedá na dogmatický stereotyp převést, je „nevědecké“, zbytečné, pseudopříklad, zavádějící a odvádějící lidské myšlení od podstatného — od revoluce a cesty ke komunismu.

Pozitivistický model vědy nemohl uspokojit badatele, kteří se zabývali člověkem a jeho výtvyry, jeho výchovou a jeho kulturou či historií. Pozitivistické přístupy dovoľovaly popisovat a shromažďovat fakta, analyzovat je

a systematizovat, ale nedovolovaly je hluboce chápat, vykládat jejich smysl, odhalovat v nich bohatou sféru lidských niterně duchovních hodnot.

Proti pozitivismu se proto formují směry, které chtějí překonat zanedbání lidského niterného světa jako něčeho, co „není pozitivně dané“, nedá se „vědecky zkoumat“, „nepatří do vědy“. (Proto také např. naši pozitivisté „trpěli nostalgií po idealismu“, proto si meze „pozitivní danosti“ pro své úvahy nekladli, proto překračovali „tabu“ scientismu a exaktnosti.)

Významně do sporu mezi scientistním pozitivismem a jeho kritikou zasáhl W. Dilthey. Zdůraznil (r. 1893) *specifika věd o člověku*, které se na rozdíl od věd přírodních nemohou spokojit vnějším popisem a měřením. Je-li předmětem zkoumání člověk jako tvůrce svého kulturního světa, je nutné hledání smyslu a pochopení významu toho, co dělá. Koncem minulého století uvažovali analogicky W. Windelband a H. Rickert o vědách nomothetických, které objasňují svět pomocí zákonů (přírodní vědy) a idiografických, které zkoumají průběh a řád událostí jedinečných a neopakovatelných (historie, vědy o kulturním životě člověka). V idiografických vědách jde nejen o to, co jest, ale též o to, co má být, o kulturní hodnoty.

Vědám o člověku jako dějinné bytosti a tvůrci kultury se říká souhrnně *duchovědy*. Jejich specifčnost, odvozená od předmětu zkoumání, se projevuje především v metodologii, kterou je *interpretace a porozumění* jedinečným strukturám lidského duševna, lidských projevů a výtvorů, hermeneutika (z řečt. hermēneúō, ein = vykládat, tlumočit). Globální krizová situace lidstva způsobila, že problémy jazyka, rozumění a interpretace se těší znovu — po 100 letech — velkému zájmu i v soudobých proudech filozofického myšlení a ovlivňují speciální vědy, včetně pedagogiky.

Hermeneutický metodologický přístup znamená, že člověk nemá být jen objektem nějaké vědy ani jen subjektem sebepoznání. Je jedinečným nedělitelným celkem; není jen tělem, předmětem přírodního zkoumání, ani jen duší, psychikou či vědomím, předmětem psychologie, není ani jen abstraktním subjektem, zachovávajícím logické zákony, etické a estetické normy a ideály, hledajícím smysl. Je konkrétním osobním celkem, který existuje právě v této nedílné jednotě. Člověk se rodí, roste, vyvíjí, myslí, cítí, chce a jedná — jako jedinec. Ale předpoklady existence, růstu, vývoje, orientace smýšlení, obsah vzdělání, úroveň kultury — to mu dává rodina, škola, skupina, ke které patří, národ — tedy společnost. Cílem tohoto vývoje není jen být sám sebou, ale být též platným členem skupiny a ochráncem i tvůrcem kultury.

Nový impuls pro upevnění „duchovědné“ linie ve filozofii přinesl ve 30. letech našeho století tzv. „antropologický obrat“ (pojmenoval M. Scheler). Jde o vědomou opozici k *scientismu* (modernímu dědici pozitivismu), totiž

jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládní skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro niterný svět člověka a lidských hodnot.

U nás se v 50. letech oficiálně věřilo, že klasikové marxismu-leninismu svými jednostranně objektivisticky pojatými poučkami všechny problémy definitivně vyřešili. V liberálnější atmosféře let 60. sílilo ve všech společenských vědách, pedagogiku nevyjímaje, přesvědčení, že je nutná nová filozofická integrace dosavadních poznatků jako východisko pro řešení nových, dříve neznámých a netušených problémů, na které ovšem sbírka dogmat a stereotypních tezí „vědeckého světového názoru“ nedávala odpovědi.

„Zvědečtění“ pedagogiky a ostatních společenských věd se v 60. letech hledalo jednak v odvratu od dogmatické ideologizace a v příklonu k exaktnímu pozorování, výzkumu, pokusu, tedy ve směru přírodovědně scientistních modelů.

Vedle toho se v řadě disciplín (psychologie, sociologie, teorie literatury, historie atd.) prosazovala antropologická tendence. Uplatnila se i v marxistické filozofii. Řada autorů se tehdy ve svých úvahách dovolávala myšlenek mladého Marxe, z raných rukopisů. V nich trpí člověk (nikoli ještě proletář), mnohostranným odcizením (nikoli ještě pouze ekonomickým vykořisťováním) a usiluje o obecně lidskou emancipaci (nikoli jen o revoluci a o budování komunismu). „Nová vlna“ ve filozofii vzala ovšem za své s restaurací dogmatismu a s masivní „normalizací“ pod ochranou tanků.

Podobně byl umlčen i pokus o novou koncepci výchovy člověka, která vycházela z integrální antropologie a z výzkumu axiologické dimenze výchovy. Odmítnout dogmata o člověku jako „souhrnu společenských vztahů“, určující třídnosti a stranickosti bylo ovšem nepřijatelné a zřetel k problémům lidské individuální existence a platnosti obecně lidských hodnot byl nemilosrdně odsouzen.

Pedagogika 20. století, zůstaneme-li v relativní přítomnosti, přináší celé spektrum odlišných koncepcí výchovy. Jejich vzájemná polemika, jejich dílčí objevy a nedostatky svědčí o tom, že složitost lidské bytosti, různé roviny existence člověka a jeho vztahů ke skutečnosti se nepodařilo ještě racionálně uchopit v celistvosti a jednotě a zařadit do uceleného kategoriálního systému. Jednotlivé koncepce vznikaly postupně, v kontroverzích. Protože všechny důležité roviny zkoumání nevstoupily (a ani nemohly vstoupit) najednou do teoretického pedagogického vědomí, zdůraznil každý směr určitý aspekt, na který soustředil pozornost, takže zanedbal ostatní zřetele a zatlačil je od pozadí. Badatelé novějších směrů vystoupili kriticky proti jednostrannostem směrů dřívějších, postavili do popředí některá zanedbaná

hlediska, avšak tím, opět jednostranně, odsunuli zase hlediska jiná. Tak se během krátké doby vystřídaly rozmanité akcenty, preference, absolutizace.

Na lidskou přirozenost biologicko-psychologickou se orientují směry *naturalistické* a *mechanické* (pedagogika reformní, hlubinná, psychodynamická, humanistická, behaviorální, kybernetická i nihilistická „antipedagogika“).

Z vazby jedince na společnost, její strukturu nebo kulturu vychází pedagogika *sociologická* a *esencialistická* (pedagogika hodnot, pedagogika kultury).

Ústředním tématem *personalistických směrů* je osobnost (pedagogika existencialistická a náboženská), k faktům a danostem bez hledání hlubších souvislostí směřuje pedagogika *pozitivistická* a *pragmatická*.

Podle základního metodologického východiska se pak výchova chápe od směru ke směru jako péče o samovývoj dítěte, zdůrazňuje se význam prožitku, přizpůsobení, jedinečnosti a uspokojení potřeby lásky či smyslu, chování jako odpovědi na podnět, zásady „nechat růst, nezasahovat“, naproti tomu se výchova definuje jako cílevědomé utváření, řízení a vedení vývoje, pěstování, lidské setkání, pomoc při stávání se člověkem, jako socializace, enkulturace, indiviuace či personalizace apod.

Pedagogické směry 20. století se liší, jak patrně, především svým pojetím člověka, jeho založení a určení. Rozvíjejí různé antropologicky podložené koncepce a podněty. V 60. letech vzniká i nový, plodný směr, usilující integrovat dílčí vědy o člověku — biologii, psychologii, sociologii s filozofií subjektivity a existence i s pedagogikou kultury pod názvem *pedagogická antropologie*. Tento směr zdůrazňuje charakter člověka jako bytosti intence a transcendence, tvořivosti a hledání smyslu. Chápe výchovu jako setkání zásadního významu na životní cestě a pomoc při „stávání se člověkem“. Místo manipulativnosti klade apelativnost, místo dirigismu dialog, společné hledání, vstřícnost, porozumění, prožitek.

Jiné je scientistní studium procesů výchovy a vzdělávání, usilující o exaktní zachycení zvnějšku pozorovaných jevů s maximální odosobněností, analýza skutečnosti, kvantifikace, mechanizace, typizace, standardizace. I tyto metody jsou na místě tam, kde jde o poznání jevů mnohostných, průřezových, statistických, charakterizujících obecnost a pravidelnost. Neuspokojují přirozeně tam, kde jde o jedinečnost osobnosti, prožitku, o porozumění a interpretaci hodnot, cílů, dějin, kultury. Neuspokojují ve sféře niterného prožívání výchovy, stejně jako mravnosti, práva, politiky nebo umění. Tady jsou na místě přístupy filozoficko-historické, hermeneutické.

Antropologická koncepce zdůrazňuje, že pedagogika není vědou o manipulaci a indoktrinaci člověka, ale vědou o člověku, o lidském jedinci v kon-

stitutivní situaci, v níž se stává člověkem, totiž v situaci výchovy. (Člověk jako ens educandum et educabile.) Pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. Bez pochopení aktů a momentů výchovy nelze chápat podstatu člověka, stejně jako pochopení výchovy je závislé na pochopení lidského bytí, určení a smyslu života. V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku. Studium antropologického základu věcí lidských, mezi nimi i výchovy, umožňuje speciálním vědám, tedy i pedagogice, orientovat se, poskytuje jim vztažnou kategoriální strukturu jakožto obecnější teorie. Filozoficko-antropologická integrace poznatků o člověku ukazuje biosociální podstatu člověka, jeho přírodní i kulturní omezení i možnosti, jeho složitě podmíněnou vázanost i svobodu. Bez těchto zjištění chybí pedagogickým úvahám reálný základ.

Ze střetání a jednostranností absolutizujících názorů vzniká přirozeně požadavek pluralitního nadhledu a pozitivní syntézy, poznání, že jednotlivé názory se nevylučují, ale mají svou konkrétně podmíněnou platnost podle místa, času, okolností.

„Pedagogika nebude založena na žádné jednotlivé filozofii“, praví L. Kratochvíl, „nýbrž na filozofickém úhrnu přítomnosti, na vlastní syntetické filozofii, kterou si ze všeho současného poznání i snažení sama vytvoří. Tím bude pedagogika oborem zcela svého druhu: nebude přírodní vědou ani filozofií, nýbrž jejich syntézou. A tím splní své důležité kulturní syntetické poslání, z pevné minulosti vésti do vždy nejisté budoucnosti, kterou právě svým dílem zajišťuje a utváří.“ (Pedagogická encyklopedie 1938, s. 426.)

Literatura

- [1] Chlup, O. — Kubálek, J. — Uher, J.: Pedagogická encyklopedie. Praha 1938–40. I–III
- [2] Drtina, F.: Úvod do filosofie. Myšlenkový vývoj evropského lidstva. Praha 1948. I–II
- [3] Höffding, H. — Král, J.: Přehledné dějiny filosofie. Praha 1946
- [4] Tvrđý, J.: Průvodce dějinami evropské filosofie. Brno 1947
Úvod do filosofie. Brno 1947
- [5] Popelová, J.: Studie o současné české filosofii. Praha 1946
- [6] Singule, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha 1966
Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992

Autoři čísla

PaedDr. Václav Bartoš, PdF UJEP Ústí n. L.
PhDr. Jan Beran, CDVU MU Brno
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU Brno
Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., FF UPJŠ Prešov
RNDr. Tomáš Hála, VŠZ PEF Brno
PaedDr. Jiří Haškovec, Praha
PhDr. Vladislava Heřmanová, PdF UJEP Ústí n. L.
Prof. PaedDr. Ladislav Hintnaus, CSc., PdF České Budějovice, em.
PhDr. Hana Horká, CSc., PdF MU Brno
Doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., PdF UMB Banská Bystrica
PhDr. Jozef Ihnacík, Ped. psych. poradna Košice
Škol. insp. Dušan Jedinák, Topoľčany
PhDr. Vladimír Jůva, CSc., PdF MU Brno
PaedDr. Václav Klapal, PdF UP Olomouc
Doc. PhDr. Hana Kořínková-Zárubová, CSc., PdF UK Praha
PhDr. Beata Kosová, PdF UMB Banská Bystrica
PaedDr. Miroslav Krystoň, PdF UMB Banská Bystrica
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., AV ČR Brno
PhDr. Milena Kurelová-Kratochvílová, CSc., PdF OU Ostrava
Prof. PhDr. Antoním Měšťan, Univerzita Freiburg
Ing. Josef Musil, DrSc., VÚVA Brno
Doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc., PdF UK Praha
Doc. PhDr. Bronislav Pazdera, CSc., PPPV Čs. armády Praha
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., UP Olomouc, em.
PhDr. Libuše Podlahová, PdF UP Olomouc
PaedDr. Danuše Procházková, řed. ZŠ Brno-Husovice
PhDr. Jiří Prokop, PdF UK Praha
Doc. PhDr. Simeon Romportl, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., PdF MU Brno
Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., PÚJAK Praha, em.
PhDr. Jarmila Svobodová, CSc., PdF MU Brno
Doc. PhDr. Jiří Syrovátka, CSc., VŠST PdF Liberec
PhDr. Alena Šafrová, CSc. PdF MU Brno
PhDr. Ján Špitka, Ped. psych. poradna Košice
PhDr. František Štěpánek, škol. insp. Praha, em.
PaedDr. Božena Šupšáková, PdF UK Bratislava
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., VA Brno
PhDr. Valentina Trubiniová, PdF UK Bratislava

PhDr. Alena Vališová, FF UK Praha
PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF MU Brno
PaedDr. Jan Zlatník, CSc., VVŠ PV Vyškov

Errata, Pedagogická orientace 1993, č. 7

- Omlouváme se kol. Ing. Heleně Vomačkové, CSc., z Ústí n.L., kterou jsme mylně uvedli jako Hanu,
- Upozorňujeme, že čárky nad samohláskami v řeckých slovech příspěvku kol. Syrovátky CHRÓNOS, KAIRÓS a METÁNOIA neznamení dlužení, ale označují přízvučnou slabiku. Důslednost přepisu vyžaduje označit přízvuk a délku u dalšího použitého řeckého slova takto: AGÁPĚ.
- V příspěvku kol. Romportla, s. 73, pozn. 7 vypadl text. Prosíme vložit do věty „Pro jazykovědu by např. byla bývala dobře přijatelná teorie ...“
... aktivní zpětné vazby Jeana Baptista Lamarcka, kterou biologové převážně odmítli (ze svého hlediska patrně právem), ale pro nedostatečnou publicitu se tato teorie do povědomí jazykovědců nedostala. Teprve teorie ...

Děkujeme za laskavé porozumění.

Obsah

Bohumír Blížkovský: O příčinách naší soudobé krize	3
Filozofie výchovy a obecná pedagogika	13
Stanislava Kučerová: Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva	13
Hana Horká: Globální pojetí světa a výchovy	24
Vladislava Heřmanová: K některým aspektům svobody osobnosti	28
Pedagogická psychologie	33
Jan Beran: K aktuálním problémům	33
Alena Vališová: Asertivní styl komunikace a jednání ve škole	35
Školní pedagogika a problémy transformace	39
Bohumír Blížkovský: Počátky školské reformy v Československu po listopadu 1989	39
Ladislav Hintnaus: Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole	43
Božena Šupšáková: Elementárne písmo na základnej škole	48
Josef Musil: Škola jako architektonický prostor	53
Poznámka (Eva Opravilová)	58
Didaktika obecná a oborová	59
Dušan Jedinák: Smerom k motivácii štúdia matematiky	59
Simeon Romportl: Etologické pojetí předmětu mateřský jazyk	69
Hana Kořínková-Zárubová: Předpoklady pro studium a jejich utváření	72
Vlastimil Švec: Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách	77
Jan Zlatník: Dvoustranný pedagogický systém	85
Danuše Procházková: Příprava učitele na vyučování	87
Sociální pedagogika	89
Zpráva ze sekce (Jiří Haškovec)	89
Libor Pecha: K vymezení sociální pedagogiky	90
Jiří Prokop: Formální a neformální řád a Hawthornský experiment	93
Mojmír Vážanský: Výchova v domovech a rodinách pěstounů v procesu evropské integrace	97
Jolana Hroncová: Příčiny kriminality mladistvých	101

Pedeutologie	111
Jiří Syrovátka: Scientismus v přípravě učitelů	111
Jaroslav Řezáč: K problému psychologické přípravy učitele	116
Marta Černotová: Příprava pre profesiu učiteľ otvorená	120
Libuše Podlahová: Současné chápání významu pedagogické praxe při přípravě učitelů	127
Milena Kurelová-Kratochvílová: Výchova studentů učitelství k tvo- řivosti	130
Miroslav Krystoň: Možnosti předpřípravy žiakov na učiteľské po- volanie	136
Beata Kosová: Názory a postoje učiteľov 1. st. ZŠ k podstate a pro- cesu humanizácie výchovy a vzdelávania	141
Ján Špitka, Jozef Ihnacik: Učiteľ a odborné poradenské služby škole	145
Václav Bartoš: Dojde k renesanci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?	147
Školská správa v teorii a praxi	153
František Štěpánek: Několik poznámek k účasti učitelů na správě .	153
Václav Klopal: Jak dál — aneb jak pomáhat vedení škol?	155
Přílohy, projekty, dokumenty	159
Antonín Měšťan: Češi a Slováci jednali o spolupráci	159
Jarmila Skalková: Humanistický odkaz B. Suchodolského	161
Libor Pecha: Pedagogika a pedagogové III	165
Bronislav Pazdera: O stavu a budoucnosti vojenské pedagogiky . .	172
Učitelské vzdělávání v parlamentní komisi	177
K další edici Pedagogické orientace	179
Zpráva o činnosti brněnské pobočky ČPdS v roce 1993	180
Knižní novinky	181
Pedagogická encyklopédia	184
Tomáš Hála: Další pomůcka pro vedoucí dětských táborů	186
Nová edice „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“— odborná pomoc ke svépomoci	187
Na pomoc studujícím	195
Stanislava Kučerová: Filozoficko-historický přístup k otázkám vý- chovy	195
Autoři čísla	203
Errata	204

Pedagogická orientace

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

Objednávka

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

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

Datum: Podpis:

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

Pedagogická orientace, Brno 1993, č. 8–9

Zpravodaj ČPdS při AV ČR

Vydala Česká pedagogická společnost při AV ČR

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

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

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

Tisk: Výrobna skript Masarykovy univerzity v Brně