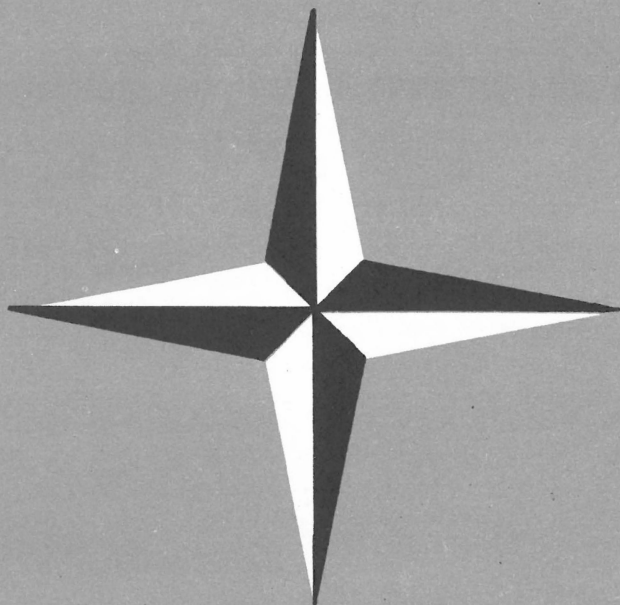


# **pedagogická orientace-92**

---



**5**

# Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 5

Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Milí čtenáři,

## PEDAGOGICKÁ ORIENTACE

vznikla r. 1967 jako nezávislé fórum pedagogické obce, jako diskusní tribuna, dílna a přehlídka názorů, návrhů, projektů, analýz a expertíz. Do roku 1970, než zavládlo opět nucené normalizační mlčení, podařilo se vydat 5 čísel.

## PEDAGOGICKÁ ORIENTACE

po 24 letech obnovená, znovu nabízí své stránky diskusím a nezávislému hledání cest k demokracii, humanitě a vyšší úrovni národní a evropské (světové) dimenzi výchovy a vzdělání.

Páté číslo je výzvou k přípravě sjezdů České i Slovenské pedagogické společnosti. Sjezd ČPdS při ČSAV v areálu UJEP v Ústí n. Labem ve dnech 20.–21. listopadu 1992 bude spojen s vědeckou konferencí na téma

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

Na sjezd budou pozváni všichni členové ČPdS, představitelé SPdS, zahraničních akademických společností i ti zájemci, kteří obratem zašlou přihlášku do ČPdS.

Referáty z konference přinese příští (šesté) číslo Pedagogické orientace.

Těšíme se na vaše příspěvky.

Čtěte a pište! Pomozte řešit otázky transformace naší školy a našeho školství! Pomozte hledat správný směr pro další cestu naší pedagogiky!

*Redakce*

## Evropský učitel. A kdo to je?

Jaroslav Krejčí

Po prudkých a hlubokých změnách v mocenské globální struktuře světa a v Evropě je idea Evropy ve vědomí jednotlivců, národů i celého kontinentu jinak vnímána a reflektována. Evropa se stala znovu nejen politickou a hospodářskou kategorií, ale i kategorií pedagogickou. Socializační procesy mladé generace jsou dnes silně ovlivněny novou evropskou ideou i realitou. Evropa má v sobě znovu **utopický moment**, touhu po světě, v němž je vše jinak, nové naděje, strachy, pochybnosti a stosti jsou spjaty s přítomností i budoucností Evropy. Současná proměna Evropy, nové sebeuchopení evropského já a nové pojetí jeho reprezentace ve světě vede také k novému pojetí výchovy v Evropě a k **novému definování role učitele v Evropě** a to z hlediska evropské jednoty, evropského vědomí a evropské identity. V nové Evropě nejde jen o produktivnější hospodářskou kooperaci a integraci, ale i o humánnější společenství a spolupříslušnost, o radost a štěstí z humánnějšího vztahu k přírodě, z orientace Evropanů k míru na kontinentě a ve světě. Proto výchova k novému evropanství se zabývá vyšší humanizací Evropy, principem amikability mezi národy (*amicabilis* = přátelský), procesy odnepřátelšťování (*Entfeindungsprozesse*), novou kontinentální a globální etikou, důstojností a hodnotou přírody, novou evropskou identitou jako odpovědí na otázku, co znamená mezinárodní a transnacionální pokrok v Evropě a ve světě, co je nutno dělat nejen v oblasti hospodářství, techniky a vědy, ale i v oblasti výchovy, vzdělání, kultury a jak změnit civilizaci v kulturu vůbec jako formu života, který není redukován jen na produkci, obchod a konsum. Stala-li se Evropa kategorií pedagogickou, je nutno upřesnit obsah dvou slov „evropský učitel“.

Je zřejmé, že model evropského učitele nelze odvodit z několika principů, ani není možné spoléhat jen na definice z polarit, z „moderních“ konjunkturálních pojmů, z ambivalence příčin a determinací a z generalisací a extrapolací, které vždy parciální činí universálním. Podstatnou roli při určení definice evropského učitele má „problémové, systémové a projektivní myšlení“.

### Výchova k evropské dimenzi jako cíl evropského učitele

Výchova k evropské dimenzi je **výchovou ke smyslu pro evropské občanství**, spočívající na demokracii, pluralitě, na vědomí politického a kulturního spolubytí a sounáležitosti, neomezující se jen na vlastní zemi a národ. Evropský učitel má vést v rámci evropské dimense mladé Evropany

k horizontu hlubšího chápání evropské integrace, má informovat o stavu evropského sjednocování a motivovat evropskou identitu. Evropská dimense znamená překračovat ve vzdělávání a vyučování meze jednotlivých vyučovacích předmětů, neboť principy evropské výchovy jsou „interdisciplinární“, například výchova k míru, toleranci, svobodě, k ekologické odpovědnosti, k humánní spotřebě, k právním normám, solidaritě a podobně nemůže být omezena jen na určitý předmět. **Evropský učitel nemůže rovněž ideu Evropy zužovat jen na Evropská společenství**, výchovné cíle moderního Evropana jako občana Evropy přesahují prostor západní Evropy. Principy a cíle evropské konvence o lidských právech a sociální chartě, o sousedském spolubytí, spravedlivých životních podmínkách a šancích, o hospodářských, sociálních a právních jistotách, o svobodě pohybu atd. mají všeevropský charakter. Evropský učitel usiluje nejen o nové poznatky o Evropě, o vědění o Evropě, ale i o instrumentárium možných aktivit a kontaktů, které umožňují **praktické prožívání ideje Evropy**, její integrace, její partnerství a solidaritu, participaci na kulturní činnosti různých národů a i participaci na rozhodovacích lokálních, regionálních a evropských procesech. **Evropa se stala pedagogickým úkolem**, to znamená uskutečňovat modely evropského vzdělávání, vést mladou generaci k evropského vědomí, k chápání skutečnosti, že v mnohých oblastech života v Evropě není možno učinit rozhodnutí jen v rámci národů. **Ministři školství v dokumentu Evropského společenství ze dne 8. června 1978** o „Evropě ve vyučování“ zdůrazňují především takovou činnost školy, která vede k vědomí evropské sounáležitosti, k poznání nutnosti celoevropských rozhodovacích struktur, k prosazování integrace při zachování mnohotvárnosti a rozličnosti kultur, k souhlasu s celoevropskými hospodářskými a sociálními strukturami, k novému právnímu myšlení, k širšímu chápání státnosti a svobody, nadregionální a nadnárodní orientace, k nutnosti vyrovnání potřeb a k formulování společných zájmů a hodnotových orientací.

Výchova k evropské dimenzi evropským učitelem má mnoho aspektů. Latinsky „a(d)specto“ znamená na něco hledět, na něco dbát. Aspekty evropské dimense mají dbát na to, aby byla vytvořena sociálně spravedlivá Evropa zvýšením sociální prestiže Evropana a vyrovnáním životní a hospodářské úrovně mezi státy a národy. Tyto aspekty směřují k osobnosti nového Evropana, schopného kriticky a racionálně jednat jako občan kontinentu, analyzovat, vytvářet a uskutečňovat práva a povinnosti Evropana, řídit se společnými normami a hodnotami, k nimž se dospívá dialogem mezi lidmi, osvojujícími si komunikativní autonomii a mezo- a makroskupinovou integraci. **Federalistická politika**

vzdělávání v pluralistické Evropě má, jak soudí Wolfgang W. Mickel, následující cíle:

- **zvýšení osobního štěstí** intenzivnější účastí v oblasti vzdělávání a výchovy (**aspekt antropologický a existenciální**),
- aktivizovat participaci na vzdělávání a kultuře (**aspekt kulturní**),
- zlepšit vhléd a znalost lidského jednání (**kognitivní a emancipační aspekt**),
- **umožnit širší podílení se na společenských aktivitách (participační aspekt)**,
- motivovat větší angažovanost k míru v mezinárodní dimenzi (**írenický aspekt**),
- **zvýšení životní úrovně (hospodářský aspekt)**,
- **snížení rizika v oblasti pracovní činnosti (aspekt sociálně politický)**,
- umožnit změnu pracovního místa (**aspekt mobility**),
- usilovat o **růst osobní svobody a rovnosti (politický aspekt)**,
- **zlepšit kvalifikaci v oblasti povolání a škol (kvalitativní aspekt)**,
- **rozšířit možnosti komunikace (komunikativní aspekt)**,
- **zvýšit sociální prestiž a vyrovnat životní podmínky a poměry (sociální aspekt)**.

Je možno jistě diskutovat o vertikálním výčtu úkolů vzdělávání ve federalistické Evropě, mnohé cíle se překrývají a mnohé důležité principy evropské výchovy nejsou jmenovány. Diskuse v západní Evropě ukázala, že **nebyla doposud praktická definice evropské dimenze uspokojivě vyřešena**, vymezena a odargumentována, ačkoliv ministři pro vzdělání ve státech Evropských společenství ji přijali jako povinný cíl evropské výchovy. **Michael G. Bruce, britský spoluzakladatel „Asociace pro evropské vzdělávání učitelů“**, nachází v praktické evropské dimenzi vzdělávání učitelů tři speciální cíle: za prvé, vytvořit mobilitu mladých Evropanů, schopnost žít, studovat a úspěšně vykonávat povolání v různých částech Evropy, uzavírat zde přátelství a cítit se zde „doma“, za druhé, vychovávat ke schopnosti vidět národní kulturní dědictví v širokém rámci Evropy a být si vědom mnohostranné kulturní identity Evropana, za třetí, vytvořit evropské vědomí povolání, pokládat své věkové vrstevníky v jiných zemích za kolegy, mající podobnou etiku povolání a vystavené obdobným náročným úkolům.

Výchova k evropské dimenzi je obtížná i z jiných důvodů, nejen nedostatečnost praktických definic je překážkou. Evropský učitel může vychovávat k evropské dimenzi, má-li informace o tom, jaké hodnoty se s ideou nové Evropy ve vědomí především mladé generace ztotožňují, jak se chápe idea sjednocené Evropy a jaké jsou představy a obavy z budoucí Evropy. Bez určité základny empirických dat, která mohou poskytnout sociologické a demoskopické výzkumy, lze stěží uvažovat o konkrétní evropské výchově a vzdělávání učitelů k novému evropanství. **Mladé generaci se nabízí budoucnost plna obtížných úkolů a řešení, jejichž pouhá evidence vyvolává představy o neovládnutelnosti kontinentálních a globálních rizik, dotýkajících se například zdraví příštích generací, nové ekologické kultury, finančně příznivé bytové situace, zrovnoprávnění žen, nezaměstnanosti, spotřebního egoismu, obchodu s drogami, dopravního kolapsu, agrese vůči cizincům-neeuropanům, strachu nejen z atomového teroru a výbuchu atomových elektráren, ale i strachu z Rokerů, Punků, Skinheadů.** Modely a hypotézy o výchově k novému evropanství se nemohou oddělit od rizika, **idea Evropy se neuskutečňuje jen jako čistá krásná idea v nerozporné společnosti.** Evropská dimenze není prosaditelná bez konfliktů, představa, že ji lze provádět „tunelově“, je neadekvátní, spíše se bude podobat „stavbě serpentin“, stavbě, která je dlouhodobá a namáhavá. Pojem Evropy jako určitý souhrn společných typických znaků, „representatio per notas communes“, lze diskutovat bez omezení. Evropskému učiteli nestačí orientovat se ze stále se prohlubujících pojmů a aspektů, jejich širších specifikací a hlubšího precizování. Pouhý transfer pojmů zatlačuje často do pozadí **princip reality.** Evropskému učiteli jde o konkrétní cílovou aktivitu, zaměřenou na současnou humanizaci Evropy a světa, což je širší činnost než kodifikace pojmů a jejich šablonizování pro „konkrétní“ praxi. Pro zkonkrétnění evropské dimenze bude přínosné, budou-li především ve vědomí mladé generace zkoumány volné asociace představ o ideji sjednocené Evropy, o společném prožívání industriální kultury v západní, střední a východní Evropě a o evropské integraci z lokálního, regionálního a kontinentálního hlediska. Výchova k evropské dimenzi se neobejde bez informací od samých žáků a žákyň, studentů a studentek o současném evropanství a o prožívání jejich vlastních osudů ve specifických individuálních a evropských kontextech. Bylo by rovněž pochybné věřit, že evropská dimenze a identita se vytváří jen rostoucími poznatky bez citových subjektivních prožitků, které výrazně podmiňují interpretační vzory životní radosti, smyslu existence a angažování. **Faktické vědění neznamená všechno, nemůže být jedinou základnou evropské výchovy.** Je nutno vědět, zda a do jaké míry je evropská

integrace součástí každodenního života, zda je již zjistitelné evropské „my“, zda je chápána nutnost evropské sounáležitosti a spolupráce, které interkulturální konflikty se mají stát předmětem evropské výchovy, zda lze již nalézt „intervenující evropské vědomí“ v mladých Evropanech, kteří mají kontinent přetvářet podle vlastních měřítek kultury a civilizace. Bez určité standardizace představ o evropské dimenzi „zdola“ bude výchova k integrované Evropě ztížena. Evropskou dimenzi z hlediska evropského učitele není možno také chápat jen jako prostor aktivního kontinentálního pedagogického jednání „centrálních aktérů“ v Bruselů, kteří vymezují obecný rámec obsahu evropské dimenze, ale i jako **nesuplovatelnou lokální, regionální a personální pedagogickou činnosti učitelů**. Teorie Evropy v současnosti a její konstrukce z hlediska budoucnosti není uzavřená, Evropa nebyla nikdy uzavřenou historickou epochou.

### **Princip dialogu jako filosoficko-humánní a pedagogická kvalifikace evropského učitele**

Dialog je reflexí o proměnách sebe sama i jiných, má formu kriticky-solidárního rozhovoru se sebou i s jinými, v němž se revidují názory partnerů dialogu, rozšiřují se schopnosti vnímat problémy lidské existence a adekvátně je interpretovat. V dialogu se jinakost sebe sama a partnera nepředpojatě nazírá v prostoru jiné kultury, respektuje se jiná socializace člověka. Hledají se mosty k novým myšlenkám, k inovaci, k odtabuizování témat, k odkrývání latentních konfliktů, respektuje se spor jako podmínka opravdového dialogu, různorodost názorů jako předpoklad opravdové identifikace se sebou samým i s jinými, prohlubuje se **schopnost problematizovat vlastní názory stejně jako názory jiných**. V dialogu poznává člověk sebe skrze druhého, „poznej sebe sama“ není odtrženo od „poznej jiné“. Frustrační tolerance, schopnost odporovat, být silným „já“, kreativita a zvědavost, redukce egoismu altruismem, empatie, flexibilita v přijímání různých rolí, kooperace a solidarita, schopnost stanovit společně pravidla rozhovoru a držet se těchto pravidel, dobrá verbalizace citů a zájmů, kultura neverbálního signálního systému, dialogická demontáž vlastního názoru, **vhled do determinace vlastních názorů**, nebát se odlišnosti a společenství, jednoty, racionální řešení konfliktů, schopnost klást **metaotázky**, jimiž se tvoří nová společná báze dialogu, reflexe o subjektivních podmínkách a cílech výměny informací v dialogu, **odmítnutí vítězství a absolutní porážky**, kultura dialogického sporu, která spor neredukuje na „odrážení útoků zvenčí“, ale útočí i na sebe atd. zvětšují šanci úspěchu v dialogu.

Dialog v atomární a rizikové evropské společnosti vychází z názoru, že

**smysl nás není jen v nás, ale v epoše, kterou společně tvoříme.** V dialogu nejde především o rekonstrukci minulosti, ale o řešení úkolů v současnosti, k níž máme vztah **navazující i odidentifikující**, aleinizující. Dialog není muzeální filozofický artikl bez vlivu na život v moderní společnosti, je aktivitou, která „sestupuje“ v hledání partnera na „nejnižší místa“, na neakademickou půdu, na níž se často hlouběji o konkrétnu myslí a cítí. **Je opakem zpohodlnělého izolacionismu**, usiluje o schopnost vymyslet a zorganizovat sebe i jiné v Evropě **k proměně v lidštější celek**. Nezájem o sdělení bezmocných a odmítnutí zpráv, týkajících se naší nedokonalosti, zla v naší době, ohrožení člověka a jeho bolesti, obav a nejistot, nemá nic společného s dialogickým pohledem na kontinent a svět. Dialog nepoznává jen člověka, ale i **možnosti v člověku**, jeho schopnost vytvářet kolektivní identitu a společné cesty v hledání pravdy a východiska z mnoha patových situací, **ze vzájemného blokování v historických situacích**, které se často podobají tomu, co se v boxu nazývá „clinch“, v němž se protivníci nemohou „dostat od sebe“, vytvořit distanc v zápase. Dialog problematizuje všechny metody, i metodu dialogu v metakomunikaci, je totiž **laterálním myšlením, které odstraňuje komplex hostility** (nepřátelství) v osobní, národní i kontinentální identifikaci. Je relativní polarizací a směřuje k integraci, k produktivní harmonii a svornosti.

Dialog „vstal z mrtvých“ po masovém usmrcování člověka v první světové válce (Martin Buber). Po nepřátelském monologu v druhé světové válce a po ní sílí dialogické aktivity v oblasti politiky, výchovy a kultury. **Dialogické vědomí člověka je participativní**, a proto se i dnes stává hledaným nástrojem řešení globálních ohrožení člověka i řešení evropských problémů. Dialog o nebezpečí globálního rizika vychází z hypotetických, často naprosto protikladných konstrukcí, které mají charakter **prognóz**, opírajících se o určitý stav vědeckého bádání, o některé metody, o bázi dat a projekci budoucnosti. **Dialog problematizuje závěry o budoucnosti z analogického extrapolování**, aprioristické koncepty expertů i poznatky ve výpovědích „laiků“, „neodborníků“, jimž nelze upřít „odbornost“, („Laienkompetenz“), bere v úvahu hypoteticitu a akceptabilitu rizik, jejich přípustnost z hlediska člověka jako světoobčana a Evropana. Neexistuje „ráj“, který by byl bez rizika. Platí rovněž, že každé vyřešení rizika plodí do nekonečna nová rizika. Způsob dialogického myšlení jako spolupozorování a spolumyšlení kriticky nazírá analytické myšlení **specialistů**, kteří vědí vždy více o stále menší oblasti bádání, i **generalistů**, kteří „pro les nevidí stromy“. Dialog tematizuje problém „**odetičtění vědy**“ i problém „moralizování techniky“. Mnohoaspektový pohled dialogického myšlení, cítění a chtění kriticky nazírá hypoteticitu jako transempirické vědění, vychází z různých typů vědění



(orientační vědění, odborné vědění jako „Verfügungswissen“ i vědění o jednání a činech „Aktionswissen“). Dialogický rozum je **přátelský k chybám** a k náchylnosti člověka dělat chyby. Potenciál rizika vždy vzrůstá, mají-li lidé strach z chyb a bojí-li se říci „nevím“. Dialogická metoda usiluje o **celkovou kompetenci**, je nedůvěřivá k „ego-logice“, k čisté dominanci vědecké racionality. Dialogický spolusvět je nutnou základnou pro **komukativní diskusi o globálním riziku**, dialogická odvaha k „nevím“ vede ke koordinaci v oblasti racionální aktivity člověka, zkoumajícího globální souvislosti nebezpečí a ohrožení člověka s odvahou k novému vidění, myšlení a citění. Dialog je výzvou ke spolupůsobení v hledání alternativ ke globalizování všech hospodářských aktivit, z nichž vyrůstají rizika, odkrývaná ekologickou analýzou a bilancí světa lidí (pesticity zamořují vodu, znečištění půdy, vzduchu, růst hluku atd. nebral tržní systém dlouho v úvahu, **extrémní negativní efekty ukazují jednodimenzionálnost tržního systému a hospodářských priorit**). Tvrzení, že **záleží více na lidském než na hospodářském růstu**, znamená, že **etická kritéria se rovněž hospodářsky vyplácejí**. Je jednostranné soudit, že všechno mravné je nevýnosné a všechno výnosné je nemravné.

**Výchova k vědomí rizika je součástí evropské výchovy**. Dialog s rizikem v evropském vědomí je neodmyslitelnou filozofickou a pedagogickou kulturou Evropana. **Žádná budoucnost není možná bez akceptování rizika**. Dnešní budoucnost je jiná, než byla, protože **existuje globální omnipotence rizika**. Atomární (absolutní) nepřátelství mezi dvěma velmocemi bylo jen jednou formou omnipotence globálního megarizika. Megasmrt z mocenské bipolarity světa ustoupila dnes do pozadí, to však neznamená, že budoucnost je absolutně jistá, budoucí. Hrozba nebudoucí budoucnosti trvá (ekocida). **Homo faber je nadřazen homo sapiens**. Proto Hans Jonas volá po vůli člověka k bytí ve světě, jiní teoretikové společnosti rizika vyzývají k dialogické budoucnosti, **k dialogické poradě o globálních ohroženích lidského rodu**, k setkání všech světových názorů ke všeobecné poradě o etických kritériích moderní společnosti. Pedagogická praxe má se rovněž z hlediska principu rizika podstatně změnit.

Ulrich Beck, teoretik moderní rizikové společnosti, rozebírá rizika v jejich různých podobách (tradiční třídní rozpory, fanatismy a iracionalismy ze strachu z megasmrti, neviditelná rizika z chemikálií v ovoci, potravně, v produktech vyvolávajících rakovinu, ekologické odcizení lidstva atd.). Všudy přítomná, omniprezentní rizika mají účinky, které **egalizují** nebezpečí globálních ohrožení, ohrožení jsou všichni, dosáhnout privilegia nebýt ohrožen je nemožné. **Předindustriální logika rizika byla globálními megariziky zlikvidována, žádná světová ani kontinentální pojišťovna**

---

**nemůže nahradit globální škody mechanismem monetární kompenzace**, např. časoprostorově ohraničit radioaktivitu atomových elektrárén po „nehodě“ není možné, některé radionuklidy „září“ staletí. Proto dnes „nehoda“ atomového reaktoru se globálně politizuje a kritika rizikové globální společnosti má nejen odkrývací funkci nebezpečí, ale má i **homini-  
zující a humanizující funkci ve výchově člověka v atomovém věku** (předpokladem humanizace je hominizace).

Dialog jako komunikace všech o potenciálu ohrožení lidského rodu rozebírá globální a kontinentální rizika jako **sociálně-politickou a mravně-pedagogickou konstrukci**. Mocenská bipolarita s atomárním absolutním nepřítelstvím, které materializovalo protikladnost systémů do A-B-C zbraní, není pedagogicky přijatelné nejen proto, že každá válka je hanbou lidského rodu (J. A. Komenský), ale i proto, že nihilizuje lidskou existenci. Komenský vyslovil již tezi, že i „klasická válka“ (válka mečem a předindustriálními zbraněmi) může být válkou až k vyhynutí lidského pokolení. Dialog s rizikem vychází **z komunikativního chaosu**, v němž se hledá paradigma interpretace, kreativní asociativní komunikace, sloužící spolubytí a bytí pro jiné, pro bytí i budoucích. Z chaosu mohou vzniknout nejen **difúzní patologické strachy**, vedoucí často k projektům absolutní jistoty, ale i infantilní nálady, vyvolané uklidňující dezinformací, snažící se přesvědčit, že nepřijatelná rizika jsou vlastně přijatelná. **Problém akceptability globálního rizika, jeho legitimacy, je i pedagogickým problémem**, protože jde o otázku, k jaké budoucnosti se nynější a budoucí generace vychovávají, jde o **problém transcendence v lidském rodě**. Evropská výchova, která si nevšímá faktu, že člověk má nadání a vlohy nejen ke konstrukci, ale i k destrukci, která se orientuje jen na krásný model Evropana jako **homo creator** a nebere v úvahu člověka jako **homo destructor**, člověka, který ničí a k ničení se přizpůsobuje, je pedagogicky slepá a derealizuje destrukci Evropana. Dostojevský definoval člověka jako bytost, která se všemu přizpůsobuje (v lidských bytostech je kat demokraticky rozdělen). Dnes teoretikové kultury upozorňují na model člověka jako homo destructor, který je nejen **makroničitelem** (destrukce planety ABC zbraněmi, planeta i Evropa se stává smetištěm, zbytky satelitů jako šrot v kosmu, rozpad měst v totalitarismu je komentován výrokem: „Ruine machen ohne Waffen!“), ale je i **mikroničitelem** (zneužití atomové energie, nebezpečí z genové technologie apod.). Hranice mezi člověkem jako konstruktérem dobra a zla jsou dnes aktuálním předmětem interdisciplinárních diskusí, odhalujících **fenomén dekulturnace**. Proto i evropská výchova nemůže se jen soustředovat na transkulturnaci, enkulturnaci a akulturnaci, ale i na dekulturnaci, je nutno vychovávat i ke schopnostem, které škody odvracejí a snižují kontraproduktivitu člověka a plane-

tární vandalismus, který může zplodit absolutní neštěstí člověka, jež dosud evropští felicitologové odmítali, soudíce, že každé neštěstí ukazuje cestu ke štěstí a orientuje člověka k dobru. Dosavadní dialektika konstrukce a destrukce (Bakunin, Hegel, Nietzsche apod.) byla příliš optimistická. Dekulturativní aktivita člověka a lidstva byla a je i znakem Evropana, jeho expanzivních trendů a totalizujících idejí a strategií, vyúsťujících i v přítomnost člověka jako **homo mortifer**, člověk smrtonosný a usmrcující.

Úkolem evropské výchovy a vzdělávací aktivity se proto stává zprostředkování kompetence, odbornosti a odvahy ve vztahu k riziku, dekulturní a destrukci. Jde především o tyto úkoly: zlepšit a zvědečtit vnímání globálního rizika, znát měřítka a metody analýzy rizika a destrukce, **zvýšit učebním procesem vědomí rizika a dekulturní**, stabilizovat emocionální postoje v obranných reakcích vůči riziku a kontraproduktivitě člověka. Strach vrhá stíny na racionalitu, ale i stín strachu má stín. Dialog s rizikem a destrukcí je **díalog s neznámým**, novým, díalog s vědomou a nevědomou neznalostí (Sokrates). Pozitivní strach musí být **proaktivní**, nesmí aktivovat iracionalitu, apatii a anhedonii, neschopnost radovat se v zápase o záchranu hodnot života a života samého.

## Závěrem

Evropského učitele je možno chápat jako pedagogickou bytost, usilující o výchovu mladých Evropanů jako „ens educandum“ k aktuálním komponentům evropského vědomí a angažování, především k logicko-rationálnímu, politickému, ekonomickému, ekologickému, pedagogicko-psychologickému, eticko-axiologickému, estetickému a jazykovému komponentu. Smyslem a cílem jeho pedagogické aktivity je **výchova k novým principům evropanství**, k nimž patří především princip interkulturality, díalogu, solidarity, tolerance, plurality, demokracie, princip míru, transnacionality, ekologické a globální odpovědnosti, princip transsociality, evropské identity a integrace. Všechny komponenty evropského vědomí představují cíle výchovné práce evropského učitele. Evropské vědomí nelze přitom chápat jako souhrn názorů, jako reflektující aktivitu, která končí opětně v názorech a představách, jako teorii, která končí v teorii, ale jako projektující aktivitu a angažovanost, měnící svět v člověku i mimo člověka z hlediska humánních orientací směřujících k humanizaci kontinentu i světa. Evropské vědomí je zaměřeno ke konkrétnímu uskutečňování nové kontinentální a světové kultury, evropská dimenze jako cíl evropské pedagogické aktivity je subkomponentem světové globální dimenze. Z hlediska biologicko-ekologické funkce Evropy patří ekologická výchova k předním cílům evropského učitele. V oblasti vědy vstoupili Evro-

pané do dialogu s novým a neznámým, do dialogu s rizikem, proto evropský učitel usiluje z hlediska etického, mravně hodnotového a estetického o nový model osobnosti Evropana, schopného nacionálně, kontinentálně a globálně mírově jednat. Evropa jako pedagogický úkol spočívá na společné vizi, perspektivě a aktivitě, na **principu koncertace** (Konzertierungsprinzip), na novém principu, odvozeném od slov, jež vyjadřují iniciativu ke společným jednáním partnerů nejen v oblasti hospodářské („konzertierte Aktion“ v oblasti hospodářské má zajistit úspěšný růst bez inflace), ale i **iniciativu humánně myšlenkovou, kulturní a estetickou**, humánní participaci na řešení všelidských národních a individuálních problémů. Jen v rámci této společné evropské iniciativy je možno nalézt aktuální cíle evropské výchovy, určit jejich strukturu důležitosti a navrhnout jejich taxonomii.

Častá konstatování o tom, že nevyhnutelnou podmínkou výchovné přípravy evropského učitele je **nosná duchovní společná báze, společné ideály, učení se cizím jazykům, především jazykům sousedů jako evropských partnerů, o tom, že třeba se rozloučit s etnickými zaměřenými dějinami vlastního národa**, že se musí sestavit pro učitele a žáky „synopse“ o Evropě ve vyučování, že k evropské dimenzi **patří komplementární rozdílnost národů**, ukazují, že ani západní Evropa není silným duchovním gravitačním polem, že integrace hospodářským polem není všemocná, že jsou i politologové, kteří nevěří v evropskou identitu: „Ne, idea, která se nazývá Evropa, ta neexistuje!“ I v mladé generaci se nacházejí „antievropané“. V Německu nejznámější teoretik evropské integrace Werner Weidenfeld zjišťuje, že se mladá generace dělí na evropské idealisty a realisty. Nelze však popřít, soudí realisté, že evropská integrace jde po tvrdých jednáních, kompromisech a krizích pomalu ale přece vpřed. Proti angažujícímu se a zainteresovanému Evropanu namítá skeptický Evropan: „A co mi to osobně přinese?“ Antievropan se obává centrální evropské vlády, neočekává zlepšení situace v rámci Evropských společenství, je spíše pro bilaterální a multilaterální kontakty, je nacionálně orientovaný a věří, že by Německo odstanilo nezaměstnanost, zajistilo vnitřní jistotu a bezpečnost, rovnoprávnost žen a zlepšilo výchovný a vzdělávací systém mimo evropskou integraci. I v diskusích o definování internacionálních škol a evropských škol jsou námitky, žádající širší a hlubší chápání obsahu slov „internacionální“ a „evropský“. Nestačí konstatovat, že **systém výuky se neorientuje jen na určitou zemi, že spočívá na humanitních hodnotách, že staví do popředí úctu k lidským právům a ke svobodě člověka, že pro-sazuje roleranci, porozumění a přátelství mezi všemi národy**. Ani výčet faktů o mnohonárodnostním složení učitelstva a žactva, o nejméně dvou vyučovacích jazycích, o tom, že učební program odpovídá nejméně

dvěma národními tradicím, že studium na gymnáziích končí mezinárodní maturitou, že program vzdělání vyplývá ze světové a evropské dimenze, že se uznává rovnoprávnost všech kultur, že internacionální a evropské školy jsou nacionálně a nábožensky nezávislé a podobně, nestačí. Proto se dnes v přípravě evropských učitelů zdůrazňuje **nutnost propojit kontinentálně evropské univerzity, zakládat evropské univerzity, které by současně respektovaly regionální diferenciaci v Evropě a překonávaly elitářství a nekomunikativní nacionalismus.** Bylo by chybou v úvahách, které logicky vyvozují přípravu evropských učitelů z potřeb nové Evropy, **podcenit obecnou teorii výchovy,** zapomenout na myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Kanta, na podněty v reformní pedagogice, na myšlenky kulturologů, filozofických antropologů a jiných. **Model evropského učitele nemůže stavět jen pedagogika** bez přihlídnutí k poznatkům futurologie, prognostiky, demoskopie, rizikologie, teorie chaosu, teorie míru (paxologie a polemologie), felicitologie, politologie, ekologie a podobně. Budování nové Evropy není žádnou linearitou, systémem, který má jen jeden známý smět. Evropa byla vždy linearitě vzdálena, vznikaly v ní náhlé změny, varující obyvatele kontinentu před jednosměrným optimismem. Asymetrické varianty evropských proměn dnes usvědčují Evropany z tisíce omylů, ukazují, že Evropané jsou z velké míry „zloslepi“, že jsou v převážné většině jen diváky a ne demiurgem dobra, spravedlnosti a krásy. Nynější nový „eurověk“ neznamena konec hierarchizace v Evropě, není nejdokonalější solidaritou, tolerancí a již hotovým optimálním partnerstvím. Odhlížet od těchto skutečností v přípravě evropských učitelů by bylo absurdní. Mírová spoluexistence národů, mezinárodnost nacionality, evropské češství, vyšší úroveň evropské demokracie, snaha žít evropským kontinentem, zavádět dialogickou pluralitu života a jiné cíle evropské výchovy ukazují na **klíčovou důležitost vědecké tvořivosti i v oblasti výchovných věd.** I ve věku počítačů nebudou Evropané podobni Leibnizovu učenci, který se nehádá o různých politických a mravních otázkách, ale sedne si s ostatními ke stolu a „počítá“. Vychováváním poznáváme vychovávaného i vychovatele, člověk je nejen tím, čím je, ale čím se stává. Stávání se jiným je obtížným procesem.

**V Evropě se poprvé vychovává člověk v rámci mezinárodního kontinentálního programu,** Evropa se obtížně úspěšně synchronizuje, překonává různou „opozděnost“ národů. Vytvořit pedagogickou aktivitou **společné vzorce evropského chování,** kultivovat řešení konfliktů, určit, kolik evropanství potřebuje ten anebo onen národ, to jsou ne snadno řešitelné problémy, ale Evropa aktivním řešením těchto problémů vzbuzuje již respekt v jiných světadílech.

# Evropa se integruje. A co my?

*„Po komunistickém světovém názoru zůstalo prázdno, vítězi otevřeli Pandorinu skříňku: do prázdna se plazí démoni uplynulých epoch; opět se objevují ideologie šovinismu a nepřátelství ke všemu odlišnému, nesnášenlivost, populismus, demagogie.“*

*Adam Michnik*

Rada pedagogických věd ČR na svém zasedání v Praze dne 25. června 1992 se připojila k prohlášení téměř 500 českých a slovenských účastníků celostátní konference „J. A. Komenský a přítomnost“, která se konala před rokem v Brně, a rozhodla se připomenout tuto naléhavou výzvu celé veřejnosti ČSFR.

*Prof. S. Kučerová,  
t.č. mluvčí Rady ped.věd ČR*

## Prohlášení

### **Všem učitelům a celé pedagogické obci i veřejnosti ČSFR**

Existence společného státu Čechů a Slováků je ohrožena. Stavíme se rozhodně na jeho obranu. Vyzýváme celou československou pedagogickou obec i veřejnost k občanské odpovědnosti, svornosti a k tvůrčí státotvornosti. Jsme pro zachování společného státu Čechů a Slováků, založeného na rovnoprávnosti, na humaním odkazu T. G. Masaryka a M. R. Štefánika. Jsme pro demokratickou ČSFR.

*Účastníci celostátní konference  
J.A.Komenský a přítomnost*

Brno, dne 26. 3. 1991

*V těchto dnech „plných smutku i nadějí“ (J. Cach) hledáme cesty k zachování společné vlasti Čechů a Slováků, jejíž vznik a existence odpovídá nejlepším kulturním tradicím obou národů po celou dobu jejich historie.*

## ČPdS při ČSAV, sekretariát v Brně

Vážený pan  
prof. Dr. Ing. J. Pastier, CSc.  
předseda SPdS při SAV  
a hlavnímu výboru SPdS  
v Bratislavě

Vážení kolegové,

jsme přesvědčeni, že je na čase, abychom připomněli pedagogické obci ČSFR i veřejnosti stanovisko, přijaté téměř 500 delegáty z celé ČSFR na celostátní konferenci „J. A. Komenský a přítomnost“ v Brně 25.–26. 3. 1991. Navrhujeme, aby oba hlavní výbory našich akademických pedagogických společností připravily a vyhlásily společné nové stanovisko, které bychom rádi publikovali nejpozději k počátku školního roku 1992–93. Pro inspiraci přikládáme naše provolání.

.

Prof. dr. B. Blížkovský, CSc.  
předseda ČPdS při ČSAV

Prof. dr. St. Kučerová, CSc.

t.č. mluvčí Rady pedagogických věd ČR

V Brně dne 20. června 1992

## Věrní zůstaneme

Pokaždé, když odešel jeden ze zakladatelů Československa, M. R. Štefánik a později T. G. Masaryk, slíbili naši otcové, naše matky i mnozí z nás, že jejich společnému humanitnímu a demokratickému odkazu „Věrní zůstaneme“.

Zkušenosti vyspělých zemí Evropy i světa potvrzují, že snahy emancipační a integrační jsou sluchitelné. Rozbitím Československa tyto snahy ovšem nepodpoříme, ale zabrzdíme. Cesty k naší nové svobodě, rovnoprávnosti a i prosperitě nevyžadují rozpad, ale nové, rovnoprávné vnitřní uspořádání i vnější začlenění Československa. Rozpad Československa humanitu, demokracii a bezpečnost u nás ani v Evropě neposílí, ale oslabí. Rozpad Československa sníží jen náš politický a hospodářský význam, povede ke ztrátě důstojnosti a kontinuity národní hrdosti, samostatnosti a nezávislosti nás všech. Nikdo nikdy a nikomu nedal mandát k rozbití Československa. Nikdo nemá právo jednat o nás bez nás.

Hodnoty společného státu Čechů a Slováků jsou jak pro nás doma tak i mezinárodně tak nesporné, že všechny osobní, stranické a jiné partikulární zájmy musí ustoupit. Ideály humanity, demokracie, kritického realismu, národního sebeurčení i mezinárodního společenství, státotvorné odpovědnosti a všeobecné osvěty, které stály u zrodu Československa, musíme právě dnes tvořivě rozvíjet, rozhodněji bránit a chránit, a ne neodpovědně a lehkomyšlně opouštět. Státotvorné hodnoty Československa mají i výrazný nadnárodní, universální, všelidský rozměr; už proto jsou nadřazeny všem zřetelům úzce osobním a skupinovým.

Jednejme tak dlouho, až se dohodneme. Nepodaří-li se to současným představitelům, podaří se to jiným. Nepodaří-li se to dnes, podaří se to zítra.

Nezrazujme sami sebe. Zůstaňme věrní odkazu našich předků. Zůstaneme věrní dílu M. R. Štefánika a T. G. Masaryka.

Profesoři Masarykovy university v Brně a představitelé České pedagogické společnosti ČSAV

V Brně dne 15. června 1992

*Bohumír Blížkovský  
Stanislava Kučerová*

*U příležitosti XVI. kongresu Společnosti pro vědu a umění se sídlem v USA, který se konal v Praze ve dnech 26.6.-1.7.1992 a jehož se zúčastnilo více než 1500 reprezentantů všech vědních a uměleckých oborů z ČSFR i ze zahraničí, vydalo prezídium SVU, u vědomí reálného nebezpečí rozpadu Československa, prohlášení, které citujeme:*

„Se znepokojením sledujeme rozklad společného státu Čechů a Slováků, státu, který jsme po všechna léta exilu pokládali za svou zem, za naši skutečnou vlast. Existence a práce Společnosti pro vědu a umění i naše osobní práce na různých místech vědy a umění mimo Československo měly v sobě vždy i element práce pro tuto zem.

Když dnes síly, nám hluboce cizí, začínají dělit tuto zem, chceme s plnou vážností upozornit na to, že společný československý stát vznikl primárně na principech kultury,



kteří po několika posledních století formovaly a spojovaly Čechy a Slováky (Komenský a Tranoscius, Matěj Běl, Dobrovský, Kollár či Šafařík a Palacký, Štúr, Masaryk a Štefánik).

Ustupují-li v současných dnech trvalé principy kultury, která naše národy spojuje, krátkodobým, i když možná palčivým ekonomickým a mocenským zájmům, vidíme v tom nebezpečný odklon od principů humanismu, které formovaly Evropu a které jsou, vzdor extrémním výstřelkům, výrazným trendem Evropy a světa v třetím tisíciletí.

Vyzýváme politiky, kteří mají v rukách osud našich dvou národů, aby si uvědomili, že jakékoliv pragmatické koncese momentálním potřebám nesmí narušit staré historické svazky duchovní kultury, které mezi našimi národy existují a které tak výrazně přispívají i k udržování stability a kulturnosti středoevropského prostoru.“

*K zachování principů humanismu ve společném státě Čechů a Slováků vyzývají další naše exilové organizace a spolky.*

**Prohlášení  
československých organizací v zahraničí  
k otázce společného státu Čechů a Slováků**

Jsmo hluboce znepokojeni neúspěchem jednání o ústavním základu společného státu Čechů a Slováků. Naše organizace vždy stály za touto ideou. Po celé období komunistické diktatury usilovaly o to, aby naše stará vlast se mohla vrátit do rodiny svobodných a demokratických zemí.

Necelé tři roky po listopadové revoluci stojíme před hrozbou, že by se Česká a Slovenská Federativní Republika mohla rozpadnout.

Apelujeme na všechny politické činitele, do jejichž rukou občané svěřili osud Republiky, aby rozbití společného státu nedopustili.

Apelujeme na ně, aby fatalistickými projevy nepodkopávali přání velké většiny občanů České a Slovenské Federativní Republiky žít ve společném státě.

Apelujeme na všechny politické strany a organizace, aby se veřejně a jednoznačně postavily za společný stát v rámci pevné funkční federace.

Vyzýváme všechny občany České a Slovenské Federativní Republiky, aby si připomněli, co nám Masaryk kladl na srdce, totiž, že státy se udržují těmi ideály, z nichž se zrodily. Československo vzniklo z přesvědčení o vzájemnosti a bratrství Čechů a Slováků.

Je příkazem této doby a celé budoucnosti obou našich národů, aby tomuto odkazu zůstaly věrný.

*V New Yorku dne 27. května 1992*

**American Sokol Organization**  
Charles Borovansky, president  
**Americký fond pro československé uprchlíky**  
Jan Hird Pokorný, předseda výboru  
Vojtěch Jeřábek, president  
**Americké slovenské sokolstvo**

Andrew J. Valuchek, čestný starosta  
**Česká katolická jednota**  
Joseph A. Kocáb, předseda  
**Československý poradní sbor v Západní Evropě**  
Alena Benešová, předsedkyně  
Jiří Brada, jednatel

**Česká dobročinná a vzdělávací společnost v New Yorku**

Vladimír Dostál, předseda

Vojtěch Jeřábek, tajemník

**Československá obec legionářská**

M.F.Kašpar, předseda

**Československé sdružení v Kanadě**

Miloš Šuchma, předseda

**Československý týdeník**

Petr Bísek, vydavatel

**Konfederace politických vězňů — odbočka K-231 v zahraničí**

Eda Ottová

**Menšinová rada české a slovenské větve v Rakousku**

Jindřich Brázdil, jednatel

**Naardenské hnutí — Československo**

Jan Lang, S.J., předseda

Pavel Montz

**Národní svaz českých katolíků v USA**

Václav Hybnar, předseda

**Rada svobodné Podkarpatské Rusi**

Jan Babinec, předseda

**Rada svobodného Československa**

Mojmír Povolný, předseda

Milan Fabry, místopředseda

Vladimír Kabeš, místopředseda

Milan Ondruš, předseda zastupitelstva

**Společnost pro vědy a umění (SVU)**

Jan F. Tríska, předseda

Frank J. Marlow, generální sekretář

**Stálá konference slovenských demokratických exulantů**

Ján Behárka

Vierka Frašťacká

**Svaz Československých spolků ve Švýcarsku**

Mikuláš Mičátek, předseda

Jiří Nápravník, jednatel

**Ústředí československých demokratických organizací v Austrálii a na Novém Zélandě**

František Nový, předseda

Jiří Viola

**Ústředí československého sokolstva v zahraničí**

*(Zveřejněno v Československém týdeníku  
č. 12, 18. 7. 1992, vydávaném v USA)*

# Historia — magistra vitae

## První sjezd čs. učitelstva

(J. Kopáč: Dějiny školství a pedagogiky v Československu, s. 29–38)

První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti se konal v Praze od 1. do 3. července 1920 pod záštitou presidenta republiky T. G. Masaryka.

Jednalo se o pracovní sjezd a o stanovení a vyhlášení kulturního a školského programu. **Obsahem jednání** byla, jak zdůraznil předseda sjezdu A. Vimmer, přítomnost měřená zřetelem k budoucnu.

Z oficiálních projevů je nejvýznamnější řeč **T. G. Masaryka**: nabádá učitelstvo, aby si uvědomilo, co se u nás a v Evropě děje, hovoří o revoluci, o klidné drobné práci, kterou bude uskutečňována, o uvědomělé lásce k vlasti a o demokratičnosti školy a vzdělání, dotýká se téměř všech stránek výchovy — práce duševní i fyzické, her mládeže, všeobecného i odborného vzdělání, ideálu mravnosti individuální a národní, výchovy estetické i politické, projevil porozumění pro stavovské požadavky učitelstva — přál si, aby vláda republiky co nejvíce a s láskou mohla vydávat na školství, neb bez peněz zůstává idealismus školství prázdným slovem.

**V sekci školské a právní** byl středem pozornosti pořadavek jednotné školy. Referát F. Čálka navrhoval zřízení čtyřtřídní občanské školy pro děti od 11 do 15 let.

Dále se zde diskutovalo o problémech koedukace, o soukromých a menšinových školách, o poměrech na Slovensku, o postátnění církevních škol.

Druhou oblast jednání sekce tvořily problémy školské správy. Do popředí vystupuje požadavek učitelské samosprávy pedagogické a stavovské. Navrhuje se důsledné oddělení školské správy od správy politické.

**V sekci pedagogicko-didaktické** se diskutovalo o výchovných ideálech a cílech výchovy v demokratické škole. Uplatňují se zde především názory novátorů a pokusníků — Frant. Bakule, Augustina Bartoše, Josefa Sulíka a dalších. Většina příspěvků je nesena hesly svobodné volné školy československé.

Vystupuje požadavek vysokoškolského vzdelání učitelů. Hlavní referát přednesl Josef Kepřta, jasně se vyslovil pro univerzitní studium učitelů. Čtyřleté vysokoškolské vzdělání bylo požadováno v rezoluci i pro učitele národní školy.

Dále se zde projednávala otázka mravní a občanské výchovy. Závěrečné usnesení se přiklonilo ke stanovisku O. Chlupa: laická morálka měla být zavedena jako samostatný předmět na školy občanské a na vyšší stupeň školy obecné.

I. Jarníková a A. Süssová hovořily o koncepci mateřského školství.

Souběžně probíhala jednání v sekci pro tělesnou výchovu a zdravotnictví a v sekci pro výchovu dorostu.

V sekci osvětové a sociální šlo o poměr učitele a školy k rodině a společnosti. Zdůraznila se nutnost odluky církve od státu a školy od církve. Mnoho si učitelé slibovali od zřizování lidových škol, které měly být budovány podle vzoru severských zemí mimo rámec státních škol.

Na plenárním zasedání podali předsedové sekcí stručné zprávy o jednáních a závěrech svých pracovníků. Účastníci sjezdu se pak odebrali na Hrad, kde byli přijati presidentem. V krátkém prosluvu se T. G. Masaryk dotkl dvou věcí: odluky státu od církve a vysokoškolského vzdělání učitelů. S oběma požadavky vyslovil zásadní souhlas, poukázal však na potíže v jejich provádění.

První sjezd čs. učitelstva byl nesporně významnou událostí v životě naší školy. V otevřených projevech a diskusích se zde vyslovovali přední učitelští pracovníci o nejdůležitějších problémech výchovy a vzdělávání.

## Nestor slovenských matematikův, Jur Hronec — ctitel J. A. Komenského a pedagoga

Viera Žbirková

17. mája 1991 si pripomíname 110. výročie narodenia akademika Jur Hronca<sup>1</sup>, nestora slovenských matematikův, prvého rektora Vysokej školy technickej na Slovensku, prvého dekana Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v Bratislave. Pri príležitosti celoštátnej konferencie učiteľův „Komenský a súčasnosť“<sup>2</sup>, významného stretnutia komeniológův z Čiech, Moravy a Slovenska, rozhodla som sa pripomenúť niektoré neznáme doteraz nezverejnené udalosti nasvedčujúce tomu, že i J. Hronec, napriek tomu,

že ťažiskom jeho vedeckého záujmu bola matematika a fyzika, sa veľmi intenzívne, zvlášť v období učiteľského pôsobenia v Kežmarku, Prahe a Brne, zaujímal o pedagogiku.

Nepodceňoval túto vednú disciplínu, ako to dnes u niektorých prírodovedne orientovaných pedagógov badať, veľkú pozornosť venoval osobnosti učiteľa<sup>3</sup>, metodickým otázkam vyučovacieho procesu, zvlášť matematiky. Poznal názory J. A. Komenského, J. Kvačalu, dielo Výchovoveda pre seminaristov a rodičov S. Ormisa<sup>4</sup>, Baina a ďalších, ktorých vo svojich prácach a prednáškach citoval a interpretoval ich názory.

Pri štúdiu archívnej pozostalosti J. Hronca dnes s odstupom času, zvlášť po viacerých diskusiách s prof. PhDr. A. Čumom, CSc. som ďalej pátrala a analyzovala rukopisy, publikované i nepublikované, pozostalosť v archíve Vysokého učenia technického v Brne, archíve SVŠT v Bratislave a zozbierala som i niektoré doklady nasvedčujúce hypotéze, že J. Hronec nielen že poznal dielo J. A. Komenského, ale mal poznatky i o komeniologickom bádani J. Kvačalu<sup>5</sup> a v období pražských pobytov v spojitosti s plnením úloh v kolégiu Československého pedagogického ústavu<sup>6</sup>, pri pracovných i priateľských návštevách Miroslava Valoucha (po roku 1919 prezidiálneho sekčného šéfa Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe), tajomníka Jednoty československých matematikov a fyzikov i ďalších vysokoškolských učiteľov matematiky prof. Sobotku, Petra Závaša, popri konzultovaní vedeckých problémov matematickej vedy a metodických otázok vyučovania matematiky diskutovali i o slovenskej kultúre a kultúrnej pomoci Slovensku. Hovorili spolu aj o Jánovi Kvačalovi, v tom čase profesorovi na Univerzite v Dorkate (Jurjeve).

Hronec osobne poznal Kvačalu, vážil si ho ako „najlepšího znalca J. A. Komenského a jeho spisov, výborného komeniológa na univerzite Komenského v Bratislave“<sup>7</sup>. Hronec mal poznatky o tom, že Kvačala bol „jedným z prvých prijatých profesorov UK. Ponúkli mu odbor cirkevné dejiny, s čím nesúhlasil, pretože chcel prednášať všeobecné dejiny. Nebol teda menovaný.“<sup>8</sup> Hronec tieto problémy Kvačalu silne citovo prežíval a i po rokoch na konferencii matematikov v roku 1959 sa k spomienke vrátil. Poukázal na metódy práce na univerzite, keď zvýraznil neochotu pozmeniť rozhodnutie, po tom, čo Kvačala odmietol prednášať cirkevné dejiny. Neskôr ako napísal Hronec (čo vyplynulo z osobného rozhovoru s Kvačalom) „by bol súhlasil, ale profesorský zbor filozofickej fakulty ho bez habilitácie nechcel navrhnuť“. M. Valouch ho podporoval, ale nevedel mu pomôcť. Tak sa potom dostal na „evanjelickú fakultu ako riadny profesor“.<sup>9</sup>

Referát prednesený v Prahe na celoštátnej konferencii Jednoty československých matematikov a fyzikov pod názvom „Vzájomné styky Čechov

a Slovákov na poli vedy, najmä v odbore matematiky<sup>10</sup> má veľkú trvalú hodnotu i pre dejiny pedagogiky a komeniológiu. Tu zvýraznil i „veľkú úctu, vzájomnú pomoc a priateľstvo k bratom Čechom i hlboký záujem o kultúrny život bratov Čechov“<sup>11</sup>. I tieto myšlienky sú dnes aktuálne, poučné, hodné zamyslenia sa i podnetom pre učiteľov zoznamovať študentov s tvorivým odkazom J. Hronca.

Pedagogické názory J. Hronca z českých vysokoškolských učiteľov tohto obdobia silne ovplyvnili najmä stretnutia s Františkom Drtinom<sup>12</sup> a Otakárom Chlupom. O. Chlup nabádal Hronca dokonca „napísať dejiny školstva na Slovensku“<sup>13</sup>. V čase pôsobenia na Jiráskovom gymnáziu v Prahe (v šk. roku 1923/24) pomýšľal J. Hronec i na habilitáciu z pedagogiky. Poslal prihlášku prof. Ráthovi na Právnickú fakultu UK v Bratislave, no k habilitácii nedošlo. Po ročnom čakaní si vyžiadal prihlášku späť. Priviedli ho k tomu čiastočne i nedorozumenia zo strany mladších kolegov, ale aj vlastné priznanie „... túto prihlášku som podal aj preto, že na Slovensku nebola ani prírodovedecká fakulta, ani vysoká škola technická a sám som mal obavy, že so svojou matematikou sa nebudem môcť uplatniť“<sup>14</sup>.

Z matematiky sa habilitoval v r. 1923 na Karlovej univerzite. Publikoval vedecké práce z matematiky, postupne získaval úctu a uznanie i vo vedeckých spoločnostiach<sup>15</sup> i na vysokých školách v Brne, Košiciach a Bratislave. Matematické metódy využíval i pri skúmaní príčin neúspechov vo vyučovaní matematiky na strednej škole. Vychádzal z elementárnych a samozrejmych vecí, čiže axióm a uplatňoval pre ne zákony a výskumy označených vied. Na principiálnych základoch o učiteľovej osobnosti obsiahnutých v prácach z dvadsiatych rokov (v r. 1928 získal i štátnu cenu<sup>16</sup>) zotrval i počas pôsobenia na vysokých školách. Tu formou prednášok<sup>17</sup> pre poslucháčov sa zamýšľal nad špecifickými problémami výchovnej a vyučovacej činnosti vysokoškolského učiteľa.

V náväznosti na J. A. Komenského žiadal jednotnú školu. Veľmi iniciatívne sa zapájal do diskusií a návrhov na uskutočnenie školských reforiem. Na Slovensku otvoril diskusiu o návrhoch na reformu stredného školstva<sup>18</sup>. Veľmi aktívne reagoval na reformné snahy k strednej škole počas celej prvej republiky<sup>19</sup> i po roku 1948 až do svojej smrti<sup>20</sup>. Podieľal sa i na návrhoch reformy štúdia na českej technike, na prípravných prácach Výstavy súčasnej kultúry v Brne (1924).

J. Hronec chcel, aby slovenský národ nebol len národom básnikov a umelcov, ale i národom prírodovedcov a technikov, pretože nechcel pestovať iba vedu, ale chcel na základe exaktného vedeckého poznania formovať osobnosť človeka, a to práve a najmä príslušníka slovenského národného spoločenstva. A v tejto súvislosti treba upozorniť na jeho až fascinujúci dôraz na etickú

stránku výchovy a vyučovania. Mimoriadne zdôrazňoval okrem vedecky poznávacieho a praktického aspektu matematiky aj jej aspekt etický, mravný pri tvorbe charakteru človeka.

Dnes pri príležitosti rozvíjania odkazu J. A. Komenského sa mi žiada zverejniť ešte niekoľko názorov J. Hronca veľmi aktuálnych. Hronec vyslovil pochybnosť o správnosti zaradenia pedagogických fakúlt do zväzku univerzít.

Pri otváraní fakulty, „aj pre samú pedagogickú fakultu by bolo bývalo lepšie a šťastnejšie, keby sa táto fakulta, ako fakulta praktického charakteru, bola samostatne zriaďovala, a nie v súvislosti s univerzitou. Univerzita má určité zvyky, ktoré sú mnohokrát silnejšie, než by boli zákonom stanovené. Ale tieto zvyky hatia zriaďovanie pedagogickej fakulty. Zákon síce dáva možnosť voľného, samostatného zriaďovania pedagogickej fakulty bez toho, že by sa prizeralo k úzu univerzity. Aj pri zriaďovaní pedagogickej fakulty budeme musieť túto možnosť využiť“<sup>21</sup>. Praktickým charakterom fakulty myslel prof. Hronec pedagogicko-profesionálne zameranie prípravy učiteľa z hľadiska jeho úloh vo výchove a vzdelávaní, jeho konkrétnej práce so žiakmi. Táto problematika mu bola veľmi blízka, pretože osobnosťou učiteľa, ako sme už uviedli, sa zaoberal v samostatnej práci a venoval pozornosť aj problematike základného školstva. Z mnohoročnej skúsenosti vyplývali jeho obavy, že sa na univerzite nevytvoria podmienky pre dôkladnú pedagogicko-psychologickú prípravu, prostredie pre formovanie učiteľovej osobnosti z hľadiska jeho konkrétnej práce. Podľa jeho názoru filozofické a prírodovedecké fakulty nepripravujú študentov dostatočne pre ich praktické úlohy. V tom istom prejave Hronec pripomenul: „Každý učiteľ, keď predstúpi pred svojich žiakov, má mať teoretické a praktické poznatky o duši žiaka. Musí vedieť, ako sa má priblížiť duši žiakovej. Musí vedieť duševne zachytiť žiaka a pripútať ho k sebe . . . Vhodná osobnosť učiteľova musí sa však vypestovať na vysokej škole a k tomuto vypestovaniu učiteľovej osobnosti sa dostatočne neprizeralo na filozofickej a prírodovedeckej fakulte. I z týchto nedostatkov vznikla pedagogická fakulta. Keď tieto nedostatky budú odstránené, vtedy môžeme očakávať splynutie pedagogickej fakulty s filozofickou a prírodovednou fakultou“<sup>22</sup>.

Nás sa tieto myšlienky mimoriadne dotýkajú, pretože v Nitre sa uvažuje o vzniku univerzity a jej začlenenie do zväzku s Vysokou školou poľnohospodárskou vytvorením Univerzity sv. Cyrila a Metoda. Pochybujem o správnosti tohto návrhu.

## Poznámky:

- 1 Prof. PhDr. et PaedDr. hc. Jur Hronec, DrSc. (1881–1959), akademik SAV, významný vedec, vysokoškolský učiteľ matematiky na Českej technike v Brne, zakladateľ SVŠT na Slovensku (3× jej rektorom), popredný organizátor pri zakladaní Prírodovednej fakulty UK v Bratislave, vedúci ústavu matematiky Vysokej školy obchodnej v Bratislave (2× jej dekanom), Vysokej školy pôdohospodárskej a lesníckej v Košiciach, prvý dekan Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v Bratislave, autor prvých vysokoškolských učebníc z matematiky, výrazná osobnosť našich najnovších dejín školstva, matematickej vedy a kultúry.
- 2 25. III. 1991 v Brne na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity.
- 3 Vyučovanie a vyučovacia osobnosť. Nákladom Spolku profesorov Slovákov, Košice 1923; Učiteľova osobnosť, Praha — Bratislava, SN 1926, Naša škola, zv. 2.
- 4 Hronec, J.: Učiteľova osobnosť, Praha — Bratislava, Naša škola, SN 1926.
- 5 Žbirková, V.: Jur Hronec pedagóg. Bratislava, SPN 1975, s. 118. Hronec, O.: Rovnica o jednom známom. Východoslovenské nakladateľstvo Košice 1989, s. 66.
- 6 Ročenka pedagogická a školská. Praha 1925, roč. 5, za léta 1918–1923. Ústav bol zriadený podľa plánu F. Drtinu uznesením ministerskej rady zo dňa 15. marca 1919 a otvorený 12. mája 1919. Ústav organizoval O. Kádner. Riadil ho do začiatku roku 1922. Rozhodnutím Ministerstva školstva bol roku 1925 zrušený. Ako jediný reprezentant zo Slovenska, okrem A. Štefánka, bol J. Hronec členom.
- 7 Hronec, J.: Vzájomné styky Čechov a Slovákov na poli vedy najmä v odbore matematiky. Rukopis vo vlastníctve Pamätnej izby v Gočove. Pozri: Žbirková, V.: Jur Hronec pedagóg. Bratislava, SPN 1975, s. 118. Tiež porovnaj Hronec, O.: c. d., s. 66
- 8 Tamtiež.
- 9 Hronec, J.: Vlastný životopis. Vo vlastníctve O. Hronca, Košice.
- 10 Žbirková, V.: c.d., s. 118–119.
- 11 Tamtiež.
- 12 Po jednom zo stretnutí si zapísal: „Prijal ma veľmi vládne a vypytoval sa na školské pomery na Slovensku. Potom sme prešli na základné zásady vzdelávania a ideovosť výchovy. Materialistický a na prírodovede spočívajúci smer vo výchove, ktorý som vypracoval vo svojej knihe, vtedy ešte v rukopise, bol preňho nový a neznámy“. In: Hronský, J.: Vlastný životopis, rukopis. Vo vlastníctve O. Hronca, Košice.
- 13 Žbirková, V.: c.d., s. 27
- 14 Tamtiež, s. 29
- 15 1923 doc., 1928 prof.
- 16 Dop. člen Král. čes. společnosti nauk. Utr. zvol. 1926  
Riadny člen Učené společ. Šafárikovy, zvol. 1928  
Riadny člen Moravskopřírodovědecké společnosti, zvol. 1936  
1953 akademik, SAV; do r. 1956 podpredsa sekcie matematických vied;  
1956 DrSc. Napísal 10 väčších publikácií z matematiky, okolo 40 publiko-



vaných vedeckých štúdií z matematiky a pedagogiky. Mnohé štúdie ostali v rukopise.

- 16 Zborník Spolku profesorov Slovákov, roč. VIII, č. 4, s. 126  
Odpis prípisu o udelení štátnej ceny:  
Ministerstvo školství a národní osvěty, č. 159, 821/28-I  
Pánu Jurajovi Hroncovi  
profesorovi čes. vys. školy technické v Brně  
Po výroku jury, jejímž členy byli A. Jene, J. Muret, F. Řezanina, Dr. J. Uher, J. Vaňura a J. Zeman, udělují Vám cenu  
1 500,- Kčs
- za spis „Vyučovanie a vyučovacia osobnosť“, jímž jste značnou měrou přispěl k lepšímu pojetí pedagogické praxe a přejí další činnosti Vaší hojně zdaru.
- Za ministra Mlčoch.
- 17 Hronec, J.: Prednáška pri prvom otváraní SVŠT dr. M. R. Štefánika v Turčianskom Sv. Martine 5. XII. 1938. Nepochovaný rukopis, Pamätná izba Gočovo.
- Žbirková, V.: Juraj Hronec — pedagóg, Bratislava, SPN.
- 18 Hronec, J.: Školská reforma a vládný návrh na organizáciu občianskej a strednej školy. Zborník Spolku profesorov Slovákov. II. časť, s. 97–101  
Hronec, J.: Listy z Prahy. Zborník Spolku profesorov Slovákov, roč. II., č. 5, s. 197–198  
12. 12. 1928 predniesol návrh o vytvorení samostatného odboru zememeračstva na Českej technike v Brne.
- 19 Hlavné hľadiská reformy rámcového zariadenia nášho školstva. Vestník pedagogický, roč. 7, č. 5–6, s. 168–172.  
Reálka a vysoká škola technická. Vestník pedagogický, roč. 7, č. 8, s. 169–179.
- 20 Franěk, O.: Dějiny České vysoké školy technické v Brně, I. díl, VUT Brno 1969, s. 235.
- 21 Jednotná škola, II., č. 4, s. 155–156.
- 22 Tamtiež.

# Za rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky

Věda o výchově — filozofie — ideologie a politika

Stanislava Kučerová

**Poznámky ke studiu vývoje naší pedagogiky od r. 1945 do přítomnosti**

Uplynulé více než čtyřicetiletí vývoje naší vědy o výchově není po stránce kontinuity a diskontinuity obecných základů a orientací, metodologických přístupů i konkrétních výsledků zkoumání skutečnosti výchovy obdobím jednotným. Nevyznačuje se charakteristikami, které by platily trvale a jednoznačně po celé období. Jeho kritické zhodnocení si vyžádá důkladnou historickou analýzu na základě dílčích monografických studií jednotlivých období a vůdčích osobností, které v nich určovaly hlavní směr a kritéria vývoje.

V letech 1945–48 ožívají některé filozoficko-pedagogické přístupy předválečné. Ožívá specificky český pozitivismus (resp. kritický realismus), který, obdobně 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). Ožívá i umírněný idealismus duchovně a kulturní orientace (J. B. Kozák, J. Hendrich, J. Popelová). Nově se prosazuje existencialismus (L. Rieger) a fenomenologie (J. Patočka). Chystá se obnova úspěšného předválečného reformního hnutí (V. Příhoda, S. Vrána). Ale je tady již silný vliv marxistické orientace. Vysoce vzvednutá vlna iracionálních hnutí a nálad (vlna iracionality provází zřejmě každou velkou společenskou změnu) zpochybňuje všechny ideje, které nejsou dost „pokrokové“, tj. nepoukazují na pozitivní vztah k našemu „osvoboditeli na Východě“. Všechno nemarxistické se jeví nečasové, neaktuální, nevědecké — zanedlouho dokonce reakční a nepřátelské.

Únor 1948 nastoluje vládu jedné strany a jedné ideologie. Udržuje ji jak mocenskými prostředky, tak horlivostí vlivných činitelů, kteří se navzájem předhánějí v pravověrnosti. Povinný marxismus není ovšem metoda kritické analýzy, ale pokleslá doktrína, sbírka stereotypů a dogmat, která jsou pro každého závazná. Období kultu Stalinovy osobnosti vrcholí. Vědci všech

oborů projevují neuvěřitelnou míru servilnosti k „vědě všech věd a učení všech učení“. Vedoucí a oponenti vědeckých prací, stejně jako redaktoři odborných časopisů a knižních edic nežádají samostatný výzkum a samostatné myšlenky, ale „citace pouček klasiků“ a odkazy na sovětskou literaturu. Je to doba, kdy se místo psychologie studuje fyziologie vyšší nervové činnosti a sociologie se odmítá jako buržoazní pavěda. Je to doba, kdy se všichni čelní filologové manifestačně na veřejném universitním shromáždění přihlásí k učení akademika Marra, protože to je „marxismus v jazykovědě“. Za půl roku nato tíž filologové na stejném veřejném shromáždění zase stejně manifestačně akademika Marra zavrhnou, protože ho ve své „Stati o jazykovědě“ kritizoval sám J. V. Stalin. „Fantasticky úspěšní“ sovětsí mičurinci neuznávají „buržoazní“ zákony dědičnosti (Mendel, Morgan, Weismann), akademik Lysenko zavrhuje genetiku a učení o genech jako „výmysl a mysticismus“. Profesorka Lepešinská „sestrojuje“ v laboratorních podmínkách živou buňku. Významný činitel bolševické strany a sovětského státu, A. A. Ždanov, prohlásil dějiny myšlení za boj materialismu s idealismem a podal vzor bojovné, nesmířitelné kritiky všech idealistických nebo ne dost materialistických filosofů od antiky po současnost. Ukázal též, jak odsuzovat básníky, spisovatele a všechny ostatní umělce pro nedostatek socialistického realismu: nespravedlivě, bombasticky, zle, až do existenčně zničujícího ortelu. A tak vědci, umělci, učitelé — pracovníci všech oborů — se školí a přeškolují, aby věděli, co se předkládá k věření i co se zapovídá. A všichni se bojí „kritiky“, tj. aby nebyli shledáni málo třídními a málo stranickými. Nic nemůže být pro takového pracovníka horší než být označen cejchem objektivisty. Objektivista je nepřítel, objektivismus nemůže být jiný než „buržoazní“.

Objektivismus, podstatný znak veškeré racionality, je na indexu. Je nežádoucí. Odsouzen. Zavržen. Vědě nevládne racionalita, ale dogmatický voluntarismus. Žádá se poslušnost nikoli rozumu, ale režimu. A tak i věda o výchově zachovává objektální, zdánlivě scientistní paradigma, ale neslouží objevování pravdy a skutečnosti. „Odhaluje“ a odsuzuje všechny nemarxistické přístupy — domácí filozoficko-pedagogické a reformní tradice i zahraniční směry — jako „třídně nepřátelské“. Ocítá se v izolaci, orientuje se jednostranně jen na sovětské a ostatní socialistické zdroje, které jsou si ovšem velmi podobné. Je povinna vycházet z ideologicky daného a směřovat k ideologicky určenému. Zdůvodňuje a ospravedlňuje nedomyšlená opatření školské politiky, témata pro své výzkumy přejímá od „decizní sféry“, té také postupuje své výsledky. Vždy znovu evidovaný stav odtrženosti teorie od praxe signalizoval, že věda o výchově povětšinou ztratila zájem o skutečný život a skutečný život ztratil zájem o vědu o výchově. Té se nedařilo ani dost

rychle reagovat na měnící se potřeby a zájmy vládnoucí skupiny, vydávané za „potřeby společnosti“. Proto se o ní hovořilo s jistou dávkou despektu jako o „zaostávající vědě“. Po odhalení zločinů stalinské éry v SSSR, označovaných eufemisticky jako „kult osobnosti“, nastávalo i u nás od konce 50. let „tání“, postupné uvolňování rigidní ideologie v některých vědních a uměleckých oborech, v publicistice a v literatuře.

Liberalizační proces 60. let podnítil i pokusy o nápravu charakteru, prestiže a funkce vědy o výchově. Pedagogové se aktivizovali zejména na půdě tehdy (1964) vzniklé Pedagogické společnosti při ČSAV. Osmělovali se kritizovat plochý pragmatický utilitarismus, který vládl filozofii výchovy i školské politice, přesvědčení, že je zapotřebí připravit všechny žáky a studenty na efektivní produkci a soutěž ve světové vědecko-technické revoluci (pamětníci si vzpomenou, že Nikita Chruščov kázal dohnat a předehnat Západ). Měli námítky proti jednostrannému preferování předmětů matematicko-přírodovědní a technické orientace na úkor všeobecného vzdělání, odmítali předčasnou specializaci a zasazovali se o enkulturaci dětí a mládeže (živé zapojení do recepce a tvorby kulturních hodnot) a o personalizaci (rozvoj neopakovatelné individuality a osobnosti člověka), kritizovali konformismus, pasivitu, nekritičnost. Oživily se úvahy o nutnosti formálního vzdělávání pro rozvoj psychických schopností, procesů a funkcí i pro rozvoj metodických schopností a dovedností, způsobilosti samostatně postupovat, hledat a objevovat způsoby řešení a tvorby. Referovalo se o zahraničních taxonomiích výchovně vzdělávacích cílů, které nebyly jen kognitivní a pamětně intelektuální, ale i sensoricko-motorické a emocionálně hodnotové, uvažovalo se o didaktice myšlení a činnosti místo o dosavadně převažující didaktice paměti, byla popularizována a doporučována výchova k rozvoji fantazie, imaginace, k všestranné tvořivosti.

A právě v té době se sešla 1. celostátní pracovní konference ČSPdS při ČSAV v Trnavě, aby ve dnech 16. – 18. 9. 1965 zhodnotila uplynulých 20 let vývoje školství a pedagogiky v Československu. Někteří referenti pravdivě a kriticky odsoudili vlivy „kultu osobnosti“ a jeho zhoubné produkty, jako dogmatismus, sterilitu a samoučelnost publikovaných prací, odtrženost od praxe a konjunkturalismus značné části teoretické tvorby pedagogů, kteří nedbali o živé pedagogické dění, nýbrž poslušně vychvalovali jakékoli rozhodnutí školské politiky „strany a vlády“, bez ohledu na jeho neodbornost, nesprávnost a škodlivost.

Byla to strhující atmosféra na sjezdu, pamětníci dosud vzpomínají na „ducha Trnavy“, který jim reprezentuje svobodný, nepředpojatý, pravdivý a spravedlivý, činný a činorodý postoj k posuzování skutečnosti. Jestliže na 1. konferenci v Trnavě bylo proklamováno a některými řečníky uplatněno

heslo zbavit pedagogiku pozůstatků „kultu“ a dogmatismu, na 2. celostátní konferenci v Olomouci (20. –23. 9. 1966) probíhalo jednání k metodologickým otázkám pedagogiky a jejím vztahům k příbuzným vědám (za účasti i známých pedagogů ze zahraničí, např. prof. Brezinky a prof. Langevelda).

Pedagogické usilování se orientovalo na zvědečtění pedagogiky, oproštění od ideologického apriorismu, na otevření novým podnětům z praxe škol a výchovných zařízení, ze zahraničních zkušeností i z vlastní, neprávem k zapomenutí odsouzené historie národního vzdělávání a školství. Příznivější podmínky i prvé příklady tvůrčího kritického myšlení oné doby zaslouží si podrobnějšího výkladu při jiné příležitosti. V „duchu Trnavy“ jsme začali r. 1967 na půdě ČSPdS v Olomouci ve spolupráci s pobočkami v Brně a v Ostravě vydávat časopis „Pedagogická orientace“. Když se r. 1968 objevil v „Literárních novinách“ článek našich pražských kolegů „Pedagogika a pedagogové“, kteří viděli neuspokojivý stav naší vědy o výchově především v morálním selhání čelných pedagogů, publikovali jsme v „Učitelských novinách“ pod stejným titulem („Pedagogika a pedagogové“) vlastní repliku na dané téma. V článku jsme kriticky poukázali na příčiny tehdejšího „zaostávání“ pedagogiky v teorii i praxi. Uvedli jsme nejdříve příčiny ideologické. Odsoudili jsme tendenci, podle níž se výchova měla proměnit v propagandu a produkovat nesamostatné a nekritické uskutečňovatele plánů, směrnic, direktiv. Nesouhlasili jsme s tím, aby výchova byla podřízena proměnlivým aktuálním politickým kampaním, odmítali jsme přizpůsobovat osobnost jednostranně tzv. „společenským potřebám“, ve skutečnosti skupinovým zájmům mocenské elity. Výchovu jsme chápali jako pomoc rozvíjejícímu se člověku, aby mohl uvědoměle vstupovat do rozmanitých kulturních vztahů k přírodě, k společnosti, k sobě samému. Napsali jsme, že výchova není indoktrinace, ale podněcování svobodného rozvoje tvořivé lidské osobnosti, která dosahuje své zralosti nepředpojatou výměnou názorů, tolerancí a odpovědným rozhodováním pro nadosobní a celospolečenské hodnoty, které jí ovšem nebudou zamlčeny.

Uvedli jsme dále příčiny politické: konstatovali jsme, že školskou politiku ovládly v uplynulém dvacetiletí kabinetní metody, že ji žahalila neproniknutelná mlhovina. Zůstávalo tajemstvím, jak docházelo k „úradkům“ školských politiků, zato však, jakmile byly jednou zveřejněny, staly se rázem nedotknutelnými. Pedagogická věda pak měla za úkol je zdůvodňovat, velebit a vychvalovat, bez ohledu na to, jaká byla jejich skutečná hodnota. Tvrdili jsme, že školská politika nemůže zůstat tajemným „tabu“, jež neodvolatelně ovlivňuje osudy celých generací a celého národa. Žádali jsme, aby se k otázkám školské reformy mohla vyslovit široká veřejnost, zvláště učitelé a ostatní pedagogičtí odborníci.

Pak jsme zaznamenali ještě některé další příčiny neuspokojivého stavu našeho školství ve sféře organizační, personální a materiální. Článek končil apelem na kompetentní činitele, kteří za stav pedagogiky (v teorii i v praxi) u nás odpovídají, tedy vedoucí pracovníci na ministerstvu školství, na vysokých školách, v Akademii věd, v Čs. pedagogické společnosti, ve výzkumných ústavech pedagogických, v redakcích pedagogických časopisů, v nakladatelstvích pedagogické literatury. Uvedli jsme doslova: „Nemůžeme zabránit tomu, aby kritizované poměry trvaly i nadále. Můžeme jen konstatovat, že nikdo a nic nezabaví pedagogy odpovědnosti za pedagogiku.“

Co dodat po uplynulých 24 letech? Skutečně jsme nezabránili dalšímu trvání negativních jevů v pedagogice a ve školství. Pedagogický „Olymp“ sice zareagoval, ale jinak, než jsme si přáli. Všichni, kdo článek spolupodepsali, byli nějak potrestáni, někteří ztrátou možnosti ve školství a v pedagogice dále pracovat. Časopis „Pedagogická orientace“ zanikl, Pedagogická společnost pracovala už jen formálně. Normalizace a poslední, normalizační reforma z r. 1976 obnovily staré nešvary a vystupňovaly je nebývalou měrou. Prohloubila se opět ideologizace a předčasná profesionalizace na úkor všeobecného vzdělání, a to i na střední všeobecně vzdělávací škole (gymnáziu), kterou procházelo jen 15–16% populace, k technizaci a profesionalizaci docházelo pod záminkou „sblížení“ všech 3 proudů středoškolského vzdělávání.

Nepřestávalo se sice deklarovat, že výchova má být všestranná a harmonická, občas se oživily i kritiky přetěžování žactva a hledaly se způsoby, jak přetěžování předejít, doporučoval se výběr učiva, orientace na základní učivo, aktivizace žáků při vyučování, problémové a rozvíjející vyučování, vedení k samostatné práci žáků apod.

V praxi však byly osnovy — podrobné a závazné — stále přetíženejší ustavičně přibývajícimi novými poznatky o makrokosmu a mikrokosmu, o kvantifikacích procesů fyzikálních, chemických a biologických, poznatky o různých druzích výrob a o problémech kosmických letů. V přeplněných třídách a v časovém stresu učitelé všech stupňů (většinou učitelky) plnili dětské hlavy učivem až po okraj, v iluzi, že jakýmsi samospádem se kvantita změní v kvalitu a hromady nezažitých informací v dětských hlavách se stanou myšlenkovou a metodologickou výzbrojí pro rozvoj invence a tvořivosti budoucích pracovníků nastupujícího období automatizace a robotizace.

Přirozeně, i v této situaci se našli učitelé, kteří dovedli žáky učit a naučit — byli i úspěšní žáci, byly i úspěšné školy — existovaly i atypické školy s rozšířenou výukou matematiky, jazyků, sportu, lidové školy umění, ale vcelku bylo školství unifikováno k nepřiměřeným úkolům a odsouzeno k neúspěchu — samou koncepcí, která spočívala na jednostranném scientis-

mu. Koncepce našla i své údajně „vědecké“ zdůvodnění. Reforma z r. 1976, která koncentrovala uvedené nedostatky, se opírala o „vědecké“ výzkumy „akcelerace dětského vývoje, dokonce již od prenatalního stadia. Akcelerací mělo být ospravedlněno přetěžování žáků, včetně zkrácení počáteční školy z tradičních 5 let na 4 roky. Tím byla ospravedlněna i encyklopedičnost výuky. Předměty měly podobu miniaturizovaných věd, učivo nebylo pedagogicky zpracováno, nebyl proveden zdůvodněný výběr učiva, nebyl prověřen adekvátní způsob jeho podání, nebyla navržena operacionalizace informací do činnosti žáků. Vyučování bylo předimenzované, nepřiměřené obsahem i rozsahem, míjelo se cíle — často dosahovalo opačného účinku.

Liberalizační proces 60. let, který se nejvýrazněji projevil na stránkách „Pedagogické orientace“ v letech 1967–1968–1969, se vyznačoval odůvodněnou skepsí k tehdejší úrovni teorie výchovy a její metodologii. V atmosféře svobody myšlení a hledání byly nadále nepřijatelné přístupy dogmatiků z 50. let, kterým stačilo dedukovat z apriorních, ničím nedoložených tezí o charakteru socialistické a komunistické epochy, aby vykonstruovali voluntaristický, iluzivní antropologický projekt, založený na spekulacích o tom, jaká je podstata beztrždní společnosti, jaké jsou eo ipso nové vztahy mezi lidmi a jaké vlastnosti následkem toho má zcela nutně „nový člověk“ jako cíl výchovných snah.

Pseudovědecké manýry období kultu do té míry diskreditovaly sám filozoficko-historický způsob zkoumání skutečnosti, že se mnoha pedagogům (ale nejen jim, i pracovníkům v ostatních společenskovědních disciplínách) heslo „zvědečtění“ jevílo jako požadavek uplatnit kvantitativně přírodovědní empirický přístup, experimentální a statistické metody v těsné spolupráci s psychologií, sociologií, kybernetikou. V dalším období vedl tento přístup k scientistní redukci pedagogické oblasti a k zúžení výzkumných problémů na didaktiku.

Nicméně v 60. letech získal u nás filozoficko-historický přístup ke zkoumání skutečnosti výchovy četné podněty od antropologicky zaměřené filozofie, sociologie, psychologie, literárních věd aj. doma i za hranicemi. S antropologickými přístupy korespondovaly inspirativně i syntetizující pohledy na vývoj pedagogických směrů 20. stol. v kapitalistických zemích, kterých se nám tehdy dostalo. Na stránkách „Pedagogické orientace“ 60. let byl překonán vyspekulovaný obraz „nového člověka“ pokusem o nárys nového pedagogicko-antropologického východiska pro teorii výchovy, pojatém jako filozoficko-pedagogické zobecnění výsledků dílčích věd o člověku. Antropologická pedagogika byla definována jako věda o člověku v situaci výchovy. Vlivem následujícího 20letí tzv. normalizace zůstaly tyto antropologické podněty (duchovědné, hermeneutické, existencialistické, kulturně hodnoto-

vé aj.) nevyužity. Neměly možnost ovlivnit ani naši pedagogickou teorii ani praxi. Na celém světě jde o podněty stále aktuální. Pokusíme se je postupně oživit spolu s jinými pozapomenutými domácími tradicemi.

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

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

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

V 60. letech rozvíjela západní Evropa ambiciózní programy mezinárodního výzkumu školství a vzdělávání, byla plna nadšení pro exaktní, kvantitativně empirická paradigmatata bádání a opírala se přitom o optimistické modernizační vědecké teorie společenského pokroku. Od konce 60. let se však množily krizové jevy, studentské bouře na Západě, okupace Československa, ropná krize, hospodářská stagnace Východního bloku, místní války, občanské války, intervence, puče, nezvládnutá populační exploze, problémy



rasové a migrační, ekologické pohromy a katastrofy. . . Postupně se poztrácela víra ve věrohodnost prognóz rozvoje vzdělanosti, které zejména v zemích 2. a 3. světa velmi kontrastovaly se sociální skutečností. Ubylo víry v platnost výsledků vědeckého výzkumu, který (protože dosud zřejmě nedokázal kontrolovat všechny působící podmínky) poskytuje občas argumenty pro i proti a udržuje některé otázky trvale nevyřešené. Teorie se stávala stále abstraktnější a vzdálenější, obecné pojmy a dedukce potlačovaly živé lidské poznávání spolu s nezanedbatelnými hodnotovými aspekty, zájem o vzdělávání ochabl. (Podobně i umění ztratilo svou sdělnost a stalo se předmětem zájmu jen úzké skupiny zasloužilců). Vědecké modernizační teorie utrpěly na vážnosti nejen v totalitárních zemích, ale i ve svobodném světě. Pociťuje se, že se civilizace octla tvář v tvář určitým vývojovým limitům a dříve neznámým důsledkům vlastního rozvoje. Stala se tak civilizací novou, jinou než byla dříve — před poznáním akutního nebezpečí. Přestala být moderní, stala se postmoderní. Diskutuje se o krizových fenoménech modernosti, hledá se tvář postmoderny.

Ideový sukus moderny se odvozuje od velkých filozofických systémů 17. stol. (empirismus, racionalismus) a od jejich spojení s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií a fyzikou. Rozvoj moderní vědy a techniky byl obrovský, výsledky aplikovaných inženýrských řešení enormní. A přece — a to je paradox lidské činnosti, která podléhá principu negativity (zákonu nechtěných, nezamýšlených a nepředvídaných důsledků) — čím rozvinutější je věda a technika, tím větší jsou problémy lidského života na této planetě, až po hrozbu ekologické a nukleární mega-smrti. Ve vztahu k vědě se dnes uplatňují dva protikladné postoje. Jedni nepřestávají vidět ve vědě plně kompetentní instanci pro pragmatické a technické řešení i nových, bezprecedentních problémů lidstva. Dožadují se vývoje nových technologií a racionálních modelů pro řešení aktuálních otázek, sází na všestranně poučenější a citlivější modernizaci životních poměrů, na ekotechniku, reparaci přírodního životního prostředí, na nové způsoby zvládat sociální rizika a konflikty, přelidněnost, nezaměstnanost, hlad, nemoci a jiná ohrožení.

Postmoderna se tu chápe nejen jako vědomí rozchodu s krizovými fenomény modernosti, ale i jako šance současná rizika a nástrahy civilizace moudře zvládnout. V této souvislosti se předpokládá i radikální změna postojů a životních orientací lidí, ekologická rigoróznost, omezení civilizačních potřeb, nové hodnoty smysluplného způsobu života a ochrany před zkázou (např. Římský klub).

Druzí zaujali vůči vědě a racionalitě (a v širším pohledu vůči kultuře vůbec) stanovisko nihilistické. Právě vědě a racionalitě (nikoli agresivnímu sobectví, které výsledků vědecko-technického pokroku bezohledně a bezos-

tyzně využívá a zneužívá) kladou za vinu, že ani při nejvyšší rozvinutosti nejsou s to, aby vyřešily problémy člověka a lidstva, zaviněné rozpornými důsledky vědeckého pokroku. Právě věda je podle nich původkyní krize modernosti, na vědě spočívá vina za všechna rizika dneška a ohrožení zítřka. Civilizace podle nich nemůže pokračovat v dosavadní cestě a dosavadními modernizačními prostředky. Nastupující éra postmoderny by prý měla uvolnit místo antiscientním a antiracionálním postojům, ukončit „pyšnou vládu rozumu“ a víry v objektivní poznatelnost světa a zobecnitelnost poznávaného. Přitom kritika „moderny“ vyhláší konec „osvětlení“, pád optimistické víry v moc osvěty, vzdělanosti, „světla rozumu“ a v možnost racionálního odstraňování překážek lidského blaha a štěstí. Kritikové hledají „první chybu“ již u F. Bacona a R. Descartesa, kteří se odchyli od pokory k „nevystihlé vyšší moudrosti“ a snažili se poznávat a vědět, nečekat na změny a obraty stavu světa „vlivem nepoznaného řádu všech věcí“. (Počátky těchto „zavádějících“ postojů lze ovšem v hojně míře sledovat již v antické filozofii řecké.) Skeptické vědecké prognózy postupu ekologického zmaru nám nedávají naději delší než (snad) na 10–15 let. Necháme věcem volný průběh, spolehne se na eventuální šťastnou shodu dějů, které odmávnou motýlí křídla neznámo na kterém místě planety, nebo budeme odpovědní a zmobilizujeme všechnu intelektuální, morální a technickou sílu lidstva, abychom zabránili katastrofě? Alternativou k osvícenství (ať již v antice, v renesanci, v 18. století nebo dnes) nebyla a není nějaká lepší, „pokornější“ a ve svých důsledcích správnější filozofie, ale jen vždy znovu se vynořující a vždy znovu překonávaný obskurantismus. Problémy člověka v každé době, i v postmoderně, může řešit jen celý a kultivovaný člověk, který se dovolává soudu osvícené, poučené a citlivé moudrosti.

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

Při vzniku moderních společností byly jak vzdělávací systémy tak věda o výchově samy podstatnými činiteli modernizace. Pokud tento proces skutečně zabředl do krize, vzniká potřeba přezkoumat nejen jednotlivé aspekty jeho průběhu a jeho výsledků, ale radikálně celé koncepce, na kterých se zakládají, které je integrují a inspirují. Existuje „věda o výchově moderní doby“? A na základě kterých zkušeností a argumentů by bylo zapotřebí ji revidovat? Do jaké míry jsou postmoderní koncepty výzvou pro vědu o výchově a pro pedagogickou praxi? Pedagogové by měli přezkoušet základní kategorie učení o člověku v situaci výchovy. Nové promýšlení těchto kategorií nemá znamenat konec vědy o výchově, může však naznačit změnu její podoby, tvaru, struktury, může přispět k nové orientaci výchovy a vzdělávání a celé pedagogické praxe pro budoucnost. Jak se vyrovnat s pedagogickou uto-

pii a společenskou realitou? S požadavkem spravedlivé životní a vzdělávací šance pro každého? S novými požadavky profesionality? Jak nově definovat individualitu, formální a neformální společnost? Jak napravit porušené vztahy lidské civilizace a přírody? V čem a jak revidovat modernu? V čem a jak může být postmoderna přínosem? Klade-li se otázka, zda a do jaké míry mohou být krizové jevy přítomnosti analyzovány na základě teoretických konceptů modernizace, resp. vývoje a pokroku, je zřejmo, že se problematika přesouvá z konkrétně vymezeného pole speciálního vědeckého bádání do oblasti filozofického vyvozování závěrů a hledání nových východisek. Jde o novou výzvu pro filozofii člověka, která by neměla být „antiscientistní“ ve smyslu protičtení racionalitě a vědě, nýbrž ve smyslu její přirozené protiváhy, korigující její jednostrannosti, jako protipól, s kterým je poznání celé, úplné, životné a funkční.

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

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

## Literatura:

- [1] Benner, D. : Vorbemerkungen zum 13. Kongres DGfE: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. 16. –18. 3. 1992, FU Berlin
- [2] Höffding, H. — Král, J. : Přehledné dějiny filosofie. Praha 1946.
- [3] Kučerová, S. : Hodnoty a výchova. KPÚ Praha–Týn, leden 1969.
- [4] Nový, L. :Filosofie v neklidné době. Praha 1965.
- [5] Pedagogická orientace, zpravodaj ČSPdS při ČSAV, Olomouc–Brno. č. 1.2 — r. 1967, č. 3,4 — r. 1968, č. 5 — r. 1969.
- [6] Pedagogika a pedagogové, In: Učitel'ské noviny 12. 9. 1968.

- [7] Popelová, J. :Studie o současné české filosofii. Praha 1946.  
 [8] Sborník. Materiály z 1. pracovnej konferencie Čs. pedagogickej spoločnosti pri ČSAV konanej v Trnave 16.–18. 9. 1965. Bratislava, SPN 1967.  
 [9] Singule, F. :Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha, SPN 1966.

## Z aktuálních problémů obecné pedagogiky

Alena Hrdličková

V rámci nezbytného odstraňování pojmové vágnosti pedagogiky, zpřesňování jejího terminologického aparátu a přibližování pedagogické teorie potřebám výchovné praxe je třeba přesněji definovat pedagogiku, její předmět i **kategorii výchovy**.

Je třeba vyjít ze skutečnosti, že výchova je společenskou aktivitou provázející člověka po celý život, aktivitou vsudypřítomnou, dotýkající se bez výjimky každého jednotlivce, aktivitou s řadou funkcí, jež jsou svým charakterem nezastupitelné (...) Při objasňování pojmu výchova je však třeba vyjít **nejen** ze základních funkcí společenských, v nichž se odráží důležitost této aktivity pro člověka od narození až do konce jeho života (...), ale je třeba objasnit též **biologickou funkci výchovy** (rovina etologická ...), poukázat a zdůvodnit její prvotnost v určitém slova smyslu. Tento přístup pak odpovídá a je v souladu se základními dimenzemi pojetí člověka.

Tyto skutečnosti je třeba rozvést a řešit v kontextu současných společenských problémů, krizí, vývojových tendencí: – krize člověka, společnosti, – otázky budoucnosti naší planety, přežití lidstva, – rostoucí antiracionální postoje atp. Vedle těchto obecných tendencí je třeba vidět další skutečnosti jako rostoucí ultraliberalismus v otázkách výchovy (krize školy ...) na jedné straně, ale přitom jasné poznání, že člověk v situaci výchovy je jevem univerzálním (pedagogizace prostředí ...). Potřeba účinně socializovat, vzdělávat dnes nabývá dalšího rozměru, než jen přípravy na společenské fungování ... K tomu viz např. Palouš R.: Čas výchovy 1991 „... přichází éra výchovy“, v níž lze zcela odůvodněně předpokládat, že kvalita výchovy bude svým způsobem rozhodovat o dalším vývoji a vůbec existenci lidstva.

Kvalita člověka je dána těmito faktory (člověk je utvářen v těchto základních rovinách):

1. Genetické faktory — biologická podmíněnost — člověk jako neoddělitelná součást přírody (rovina etologická, zatím z pozice potřeb společenské výchovy jen velmi málo prozkoumaná)

2. Vliv mikro a makroprostředí s jeho vlivem současně pozitivním, ale i negativním, často velmi rozporuplným. Řada aktivit člověka, kde se přirozeně nachází a pohybuje, má silný formativní dopad, s řadou zjevných i skrytých výchovných prvků (rodina, zaměstnání, sport atd.) — zde je třeba pracovat s pojmem pedagogizace prostředí, odhalit podstatu tohoto procesu, jeho specifikum, jeho vazby na záměrné výchovné úsilí (...)
3. Výchovné úsilí institucí, jejichž hlavním posláním je příprava člověka ve směru jeho společenského, občanského a profesního zařazení — zde má výsadní postavení škola jako instituce působící ve smyslu vytyčených pozitivních cílů, systematicky a všestranně s ohledem na potřeby jedince i společnosti, vyváženě a harmonicky.

V procesu definování kategorie výchovy — jejího upřesňování — je třeba najít to, co je **společné všem těmto rovinám**, co je nezastupitelné vzhledem k dalším aktivitám a současně vedle toho najít **rysy specifické**, typické jen pro určitou rovinu. Je přitom třeba vycházet ze **systémového pojetí**, tj. analyzovat cíle, obsah, metody, formy, prostředky, subjekt, objekt, výsledky, podmínky, tj. všechny základní, spolu související a propojené prvky (...) Tento přístup by měl přivést k poznání podstaty, průběhu, možností, mezi i determinujícími souvislostmi procesu výchovy ve všech zádooucích rovinách včetně výchovy školní.

Tyto skutečnosti je třeba ovšem předložit reálné společenské praxi tak, aby ji skutečně oslovily, aby je výchovná realita byla svým způsobem nucena přirozeně respektovat.

## K rozšiřování předmětu pedagogiky

Vladimír Jůva

**K podstatným rysům i úkolům soudobé pedagogiky patří rozšiřování její reflexe i aplikace na všechny oblasti, ve kterých probíhá, popř. by probíhat měl, výchovně vzdělávací proces.** V této souvislosti se objevuje u nás a především ve světě celá řada nových pedagogických disciplín, které často již svým názvem vyjadřují svůj interdisciplinární charakter. Toto rozšiřování pole věd o výchově probíhá v několika rovinách. Stále více se zdůrazňuje **celoživotní koncepce pedagogiky**, která, přestože například již J. A. Komenský ve své Pampaedii jednoznačně formuloval nutnost „školy zrození“ až po „školu stáří“ a „školu smrti“, byla ještě nedáv-

no často zužována na záležitost výchovy dětí a mládeže. V této souvislosti můžeme připomenout vedle dnes již „klasické“ **pedagogiky předškolní** intenzivní rozvoj **gerontopedagogiky** jako „pedagogiky starých a stáří“. V souvislosti s **výchovou a vzděláváním dospělých** se v 50. letech našeho století objevila **andragogika**.

Při tomto rozšíření svého pole si však vědy o výchově musí zároveň stále **udržet svou vnitřní integritu**, a to především v metodologické rovině. Těmto snahám, které by měly zabránit mimo jiné tomu, že by si jednotliví specificky zaměřeni pedagogičtí odborníci mohli přestat rozumět, by měl zvláště napomoci rozvoj nejobecnějších pedagogických disciplín, které se v uplynulé etapě rozvíjely jen velmi omezeně. V této souvislosti jmenujme nutnost obnovy **filozofie výchovy** a s ní související **metapedagogiky**, čili reflexi pedagogiky samé, tzn. vědu o pedagogice jako vědě. Otevřený je i obsah **obecné pedagogiky**. Mnohem širší úkol než dosud připadne zřejmě i **dějinám pedagogiky a srovnávací pedagogice**, pojatým samozřejmě v globálním, celosvětovém měřítku. K těmto obecným pedagogickým disciplínám od počátku 90. let přistupuje **historická pedagogika**, která se ve Spolkové republice Německo objevila jako snaha integrovat přístup historicko-srovnávací a přístup systémový. Koncepte historické pedagogiky se tak snaží vytvořit klíčovou pedagogickou disciplínu, která by byla vlastně obecnou pedagogikou plně založenou na historicko-srovnávacích východiscích.

Řada nových disciplín věd o výchově vzniká jako **výsledek rozvoje dalších vědních oborů a reflektování těchto oborů v pedagogice**. Jako příklad může sloužit **sociologie výchovy**, „**vzdělávací kybernetika**“, „**vzdělávací informatika**“, „**kybernetická pedagogika**“ nebo **vzdělávací technologie**. Některé nové pedagogické disciplíny odrážejí zvláště **přínosné a nenahraditelné prostředky výchovy** na konci 2. tisíciletí („**pedagogika turistiky**“, **pedagogika hry**, **divadelní pedagogika**, **umělecká pedagogika**, „**pedagogika zážitku**“ a další).

Typické pro druhou polovinu našeho století je **rozšíření zájmu pedagogiky na celou řadu společenských institucí**, které nabízejí výrazné edukativní možnosti. Vedle **školní pedagogiky**, která se zabývá klasickou institucionalizovanou formou výchovy a je patrně nejpropracovanější oblastí pedagogiky, se tak koncipuje řada specifických pedagogických disciplín, které řeší teoretickou i aplikační bázi mimoškolních zařízení. Již v minulém století se přikládal velký význam především kulturním zařízením. S touto oblastí souvisí především dvě relativně nové disciplíny — **bibliopedagogika**, jako speciální pedagogická disciplína, která zkoumá otázky výchovného

působení knihy a má tedy blízký vztah ke knihovnictví, a muzeopedagogika.

## Předmět a postavení současné pedagogiky

Stanislava Kučerová

*Otázka po vymezení předmětu pedagogiky je znovu aktuální mezi pedagogy i mezi pracovníky příbuzných či hraničních oborů. Někteří v ní vidí dokonce stěžejní příčinu současného neuspokojivého stavu pedagogické teorie i školské praxe.*

Hlavní problém současného postavení pedagogiky nesouvisí po mém soudu s tím, jak pedagogové definují předmět své disciplíny, ani s tím, co o tom soudí sociologové nebo psychologové, ale s tím, že se v polistopadovém období pedagogika setkala s paušálním odmítáním. Školství bylo prohlášeno za „hrozným způsobem zdevastované“ a pedagogika ztotožněna s dogmatickou, direktivní a zformalizovanou teorií komunistické výchovy období totalitarismu, a tedy za stav školství odpovědnou. Bez ohledu na osoby a díla převážily na ministerstvu školství, na vysokých školách a v jiných významných institucích tvrdé kritiky pedagogiky jako oboru, ústící až do nihilistických závěrů o její nepotřebnosti a zbytečnosti. Místo kritiky ideologického balastu a pedagogické pseudovědy se zpochybnila kompetence pedagogických věd vůbec. Na učitelských fakultách došlo k citelné redukcí teoretických i praktických pedagogických oborů, ale co horšího, k nekoncepčnímu a často disfunkčnímu traktování jejich torsa. Radikálně se snížily možnosti publikační, možnosti výzkumu a jiných předpokladových aktivit pro vědeckou činnost v pedagogice. Přežitá síť institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zanikla a nebyla nahrazena způsobem, který by odpovídal zvýšené potřebě podněcovat učitelské hnutí za nové cíle, nový obsah, nové metody, novou atmosféru a kvalitnější výsledky našich škol. Nezájem o pedagogické obory v kritické situaci, do níž se promítá dědictví unifikovaného totalitarismu a mnohostranné ohrožení ze strany neangažovaného ultraliberalismu, je stěžejní pochopitelný.

Je pozoruhodné, že terminologie a někdy i argumentace, které se u nás používá ke kritice pedagogiky, je přejímána ze západních svobodných zemí. I v západních zemích (v podmínkách svobodné tržní společnosti) se počátkem 80. let začalo hovořit o **krizi pedagogiky**, o konci školy (descholarizace), o antipedagogice, byla zpochybněna kompetence pedagogiky splnit 200 let staré sliby osvícenského vzdělávacího optimismu. Pedagogiku tu zasáhlo ne-

jen snížení položek ve státním rozpočtu, ale i vlna generální skepse vůči vědě vůbec, která se zvedla v odpověď na narůstající problémy moderních civilizovaných společností a pod heslem tzv. **postmoderny** vede u některých k postojům nejen antisociálním, ale přímo antiracionálním. I na Západě se ozývají hlasy, které pedagogice předhazují „porušování nedotknutelnosti osobnosti“ manipulativními technikami behaviorální psychologie, sociologie a politologie, managementu a informatiky. Manipulativně funkční vědění a umění „pedagogických inženýrů“ se odsuzuje, nezaslouží si prý ani jména pedagogiky. Ve světle extrémních názorů je výchova a vzdělávání „násilím“, páchaným na svobodném rozvoji jedince. I zahraniční pedagogika hledá své místo v situaci „mezi modernizací a krizí modernosti“, jak znělo téma 13. kongresu Německé pedagogické společnosti v březnu 1992 v Berlíně. Střízlivé prognózy i tam zabezpečují „osvětské“ pedagogice další existenci, dokud bude plnit své funkce vůči státu: účinně socializovat a produktivně vzdělávat nastupující generace.

Jsou-li některé krizové jevy v oblasti pedagogiky obecné, v našich podmínkách stojí před pracovníky v teoretické sféře nejen úkol zjišťovat, čím a do jaké míry se pedagogové podíleli na deformacích školství období totalitarismu, kriticky analyzovat výsledky pedagogické činnosti uplynulého více než čtyřicetiletí, ale i navázat kontinuitu s vlastní pedagogickou tradicí i se zahraniční vědou a hledat a držet pozitiva, která tu nepochybně jsou, a neobětovat je — s celou pedagogikou jako vědou — nihilistickým antisociálním a antiracionálním náladám.

Otřesené postavení pedagogiky u nás, tím méně v zahraničí, nebrání praktické expanzi úkolů a otázek pro teorii, od níž se očekává odborná reflexe a optimalizace nejen výchovy a vzdělávání ve škole, ale i v rodině, v institucích předškolních, mimoškolních, kulturních, v oblasti práce i volného času, v péči o jedince útlého i důchodového věku, v péči zdravotní, sociální i speciální, při sportu, v prevenci a nápravě sociální patologie, delikvence a kriminality atd. Všude na světě se objevují se změnou ekonomických, sociálních, demografických, ideologických a kulturních podmínek vždy nové sféry činnosti, které uvádějí člověka do situace výchovy v širším slova smyslu. Konstatuje se, že tendence k pedagogizaci dalších oblastí života zdaleka není vyčerpána a že se stále rozšiřuje prostor pro pedagogický výzkum, osvětu, kultivaci a učení. Je zřejmo, že nejde primárně o iniciativu a oborový zájem pedagogiky proniknout do tak mnoha oblastí společenského života jako spíše o objektivní potřeby společnosti v dané etapě jejího vývoje (bližší analýzu tohoto jevu mohou podat právě sociologové). Na podobné výzvy však pedagogika sotva může nereagovat.

Je pravda, že etymologie slova pedagogika odkazuje obor k péči o škol-



ní mládež (paidagógos byl domácí otrok, který vodil děti svých pánů do výchovně vzdělávacího zařízení a nosil jim pomůcky). Ale jako časem a historickým vývojem došlo k významovému posunu na straně toho **kdo** a **jak** vede (ne již otrok a také vedení není doslovné, nýbrž v přeneseném významu — jako zdůvodněná tvorba výchovně vzdělávacích obsahů a aktivit), tak také došlo k významové změně na straně toho, **kdo** (nejen dítě, ale člověk kteréhokoli věku a v kterékoli instituci) a **kam** je veden (ne již do školy, ale k žádoucím kultivačním cílům nejrůznějšího druhu).

Je pravda, že sebeuvědomování pedagogiky jako oboru se v historickém vývoji utvářelo v souvislosti se školní pedagogikou, s teorií vzdělávání, učení a vyučování ve škole. Ale to nevylučuje, aby se během doby nepociťovaly i některé situace člověka mimo školu jako situace výchovy. Situace výchovy je charakteristická tím, že předpokládá nějaké konání, které má pomoci člověku, který ještě nedosáhl žádoucí úrovně nějakého stavu kultivace, zralosti, pokročilosti, vyspělosti (ve sféře procesů socializace, personalizace, enkulturatione), nebo — pedagogickou terminologií — žádoucího stavu výchovy a vzdělávání, aby ho dosáhl. Pedagogika má podat vědecké objasnění, reflexi takového konání jako předpoklad pro jeho opakování, další utváření, zdokonalování. Pedagogika odhaluje výchozí stav člověka a vypovídá o jeho žádoucím stavu, neboť neexistuje pedagogické konání bez cílů a bez alespoň rudimentárního vědomí o tom, že je převedení od jednoho stavu k druhému možné a jak je uskutečnit. V pedagogické reflexi již od dob J. A. Komenského hrají hlavní roli při výkladu situace výchovy takové systémové prvky, jako jsou cíle, podmínky a prostředky pedagogické interakce (komunikace) mezi vychovateli a vychovávanými (učiteli a žáky, rodiči a dětmi, iniciátory a adresáty procesů kultivace atd.). Rozšiřuje se předmět pedagogiky? Mohli bychom také říci, že předmět — člověk v situaci výchovy — zůstává týž, jen těch výchovných situací, do kterých vstupuje, je stále více. Následkem toho se pedagogika rozpadá na řadu subdisciplín s vlastním, relativně ohraničeným předmětem: pedagogika školní, oborová, předškolní, sociální, speciální, dospělých, povolání, volného času, kultury, podniková, mediální, muzeální, dopravní, sexuální, útlého věku, důchodového věku, pro cizince, k míru atd. atp. Mluvíme pak o pedagogických vědách, nikoli o pedagogice v jednotném čísle. Některé obory nemají ještě status samostatné subdisciplíny, u některých je patrný vliv jistého konjunkturalismu. Ale význam diferenciačního procesu v pedagogice je nepochybný.

Mnohočetná diferenciaci a variace předmětu zkoumání dává příležitost k mnohým srovnáním, vzájemným inspiracím a oživením, k bohatým podnětům, k hledání obecného a zvláštního, podstatného a specifického, aplikovatelného i nepřenositelného. Čím je bohatší diferenciaci dílčích oborů, tím je

ovšem potřebnější integrace oboru obecného, základního, metodologického východiska i vyústění, strukturální koncepce, jak ji představuje pedagogika obecná (systematická a systémová, vč. filozofie výchovy), historická a srovnávací. Bez zobecňující struktury a koncepce základní vědy by dílčím vědám a oborům v pedagogice hrozila difúzní atomizace, ztráta vědeckého zakotvení, zplnění v povrchní popisnosti.

Sama společenská realita nedovolí redukovat všechnu rozmanitost výchovně vzdělávacích situací jen na jejich školní podobu. Ani aktuální problémy výběru výchovně vzdělávacích hodnot, koncepce obecného vzdělání, proporcí a funkcí skupin předmětů i jednotlivých disciplín nelze řešit jen z úzce didaktických pozic.

Schůdná rekonstrukce a potřebná integrace pedagogických věd a oborů se nabízí v rámci antropologie výchovy na bázi interdisciplinárního přístupu (filozoficko-pedagogické integrace výtěžků antropologie biologické, psychologické, sociologické, kulturní).

Co dělat, aby naše pedagogika skutečně sloužila vzdělávání učitelů a jejich profesionální praxi? I u nás platí myšlenka O. Kroha z r. 1957, že „raději se dává hlasovat lidem s malou pedagogickou erudicí, než aby se rozhodovalo na základě skutečné znalosti věcí“. Odborní pedagogové vypracovali návrhy na reformu základní a střední školy, na reformu učitelského vzdělávání, na reformu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vypracovali stanoviska k návrhům, které předložili jiní. Doporučili decizní sféře ustavit tým odborníků pro konkrétní projekty rozvoje našeho školství a dali se cele k dispozici pro tuto práci. Avšak nedočkali se odpovědi. To není vina ani krize ani stagnace ani tápání pedagogiky. To je vina odmítání a ignorování odborné pedagogiky, která není prostě k řešení pedagogických problémů přizvána. Je jí sice dovoleno pracovat na některých koncepcích, ale na její závěry a doporučení se nebere zřetel. Je to, jako by lékaři bádali sice v medicínských oborech, ale léčení včetně operací pak prováděli jiní, nelékaři. Ale na medicíně by zůstala odpovědnost za výsledky léčení neobdobného, laického nebo léčitelského, případně i za její údajnou „odtrženost od praxe“. Mám za to, že současnou situaci naší odborné pedagogiky lze lépe než zjišťujícími termíny jako krize, stagnace nebo dezorientace charakterizovat programovými postuláty **rehabilitace, rekonstrukce, realizace.**

# Problém výchovy je problémem člověka a jeho hodnot

## Úctování s autobiografií

Lubomír Nový

*Posttotalitní psychika člověka je do značné míry určena povahou osobní životní dráhy. Přemítám-li takto o desítkách biografií, defilují mi před očima pestré osudy lidí, jejich vzestupy i pády, naděje i zklamání: budovatelé „nového života“, zavržení po dvaceti letech za pokus o lidskou tvář systému, po dalších dvaceti letech rehabilitovaní a po několika měsících opět osočovaní za totéž; bořitelé „starého podlého světa“, prodírající se k poznání, že asistovali u zrodu nového „podlého světa“; rozkulačení, z náboženských či politických důvodů do prachu vržení, z něho v roce 1968 povstavší, potom opět zavržení a dnes rehabilitovaní, zatrpklí nebo po odplatě volající; skupiny parazitních ex-mocných; hrstka vytrvale rebelujících „mocných bezmocných“; zástupy vnitřních i vnějších emigrantů; a množství představitelů přizpůsobivých životních strategií (ani moc nahoře, ani moc dole; střední životní úroveň plus malá pojišťovací funkcička), opatrně tleskající oné hrstce rebelů a zesilující své výkřiky proti utlačovatelům úměrně s poklesem rizika.*

*Padesát let, za tu dobu bylo tolik skupin lidí prohlášeno za vadné, že na tak malý národ a stát je to již příliš mnoho poznamenaných a málo vyvolených (zprostředkovaně, přes své rodiče a prarodiče, je do toho zapletena i nejmladší generace). Posttotalitní psychika jako obtížné úctování s vlastní biografií je tak vystavena obrovskému náporu. Masarykova (a Dostojevského) sémantická opozice sebevraždy–vraždy objevuje se v novém kontextu. Pocit zmarněného života, života v ne-smyslu, může ústít do nenávisti k sobě (až do sebezničení), anebo naopak do nenávisti k druhým, do přenosu viny výhradně na ty druhé. Smyčku pro sebe nebo pro vybrané „druhé“?*

*Prošlé běhy života nevrátíme zpátky. Letité křivdy můžeme odčinit jen zčásti, některé nikdy. Co však udělat musíme: potřebujeme odvahu k tomu, abychom nelhali sobě ani druhým, odvahu k přiznání vlastní viny, odvahu k rozumění a ke smíření, odvahu k tomu, abychom úpornou prací společně čelili obecnému ohrožení, které svou vahou přesahuje osobní křivdy.*

(Převzato)

## Anatomie dobra

Stanislav Gabryš

Nedostatek zodpovědného jednání k sobě samým, k bližnímu i ke všemu, co člověka obklopuje, hrubost a násilí v životě drobných lidí i mezi národy doléhá dnes tíživě na každého slušného člověka. Tyto problémy současného života (nejen našeho) nepochybně souvisejí s důsledky dlouhodobého nuceného uplatňování materialistické ideologie a s konzumním zaměřením člověka k životu. Nejsou jen povahy politické a ekonomické, ale především lidské. Z širšího humánního pohledu je proto třeba uvažovat o anatomii dobra a zla.

Pro pochopení připomenu názory Platónovy. Závěr, že dobro tvoří míra, pravda a krása, vztahuje k člověku, jehož cílem je dobro, které je tak i cílem etiky. Ctnosti člověka vyrovnaného a šťastného jsou moudrost, statečnost, sebeovládání a spravedlnost. K významným pokračovatelům těchto snah náleží u nás J. A. Komenský a T. G. Masaryk. „Úkolem školy je dát člověku poznatky a vědomosti **především ve věcech lidských** a také ve vědách přírodních“, píše Komenský a požaduje, aby třída každé školy byla dílnou lidskosti. V jedné esejí mne před lety zaujal závěr, že **vhodná hudba i píseň zjemňují duši člověka a pěstují (kultivují) jeho cit**. Autor zde obzvlášť příznivě hodnotil naši lidovou hudbu a písně. Z vlastních zkušeností vím, že se nemýlil. Lidovou píseň i kulturu vysoko cenil prof. Masaryk. Věnoval na sbírání slovanských písní (lidových) i část vlastních peněz. Je pravděpodobné, že to souvisí i s problémem, který ukazuje jeho dnes téměř neznámá práce „Sebevražda“. Jeho vztah k člověku připomíná motto v jedné z jeho knih: „Pečujte o duši svého dítěte!“

Nutno upozornit i na význam, který Masaryk přikládal dobré úrovni národního života. V této souvislosti hodnotil kladně i určitou (zdravou) míru nacionalismu. Národ chápal jako dílčí část (úd) celku — lidstva (čím víc zdravých údů, tím zdravější celek).

Erich Fromm věnuje pozornost „vnitřní svobodě“ člověka, jeho psychické strukturu včetně jejího formování hlavně vlivem rodičů. Vysvětluje utváření schopnosti člověka k dobru a zlu. Ukazuje na souvislost psychické struktury člověka s jeho vztahem k veřejným záležitostem. Svě poznatky označuje jako dialektický humanismus.

Obecné poznatky o člověku, jeho jednání v individuálním i společenském životě dokazují, že anatomie dobra a zla existuje. Existuje i dostatek poznatku, abychom se poučili a užívali je k prosazování opravdové lidskosti do každodenního života. Jsou obsahem skutečného humanismu nejen v dílech klasiků, ale i v životě. Problém je, že v praktickém životě mohou skutečný

obsah humanismu tvořit jen lidé. Proto naše lidské slabosti a nedostatky (nedokonalost) způsobují jeho značnou absenci v dnešní době. Předvolební hesla o humanismu nemají dnes praktický účinek. Přitom osobnosti, které pracovaly na vzniku naší samostatné republiky, daly jejímu lidu na první místo společného národního programu dvě základní úlohy vyjádřené slovy: „Humanita a vzdělanost“. T. G. Masaryk požaduje nahradit polovzdělání vzdělaností a označuje polovzdělání za problém demokracie. Vezmeme-li v úvahu požadavek Komenského k poslání školy, i aby její třídy byly dílnami lidskosti, snadněji pochopíme Masarykovo stanovisko, že škola má být základem demokratického státu. Aby tomu tak bylo, musí v člověku i v životě škola a celá kultura rozvíjet anatomii dobra. V tom je hlavní smysl kultury i práce školy jako její součásti.

Sleduji-li současné názory na koncepci naší školy, mám za to, že přístup, který by přiměřeným způsobem navazoval na naše vlastní poznání a tradice z nekomunistického období, v nich téměř chybí. Naše škola byla tehdy institucí vzdělávací, výchovnou a kulturní. Umožnila poznat všestranně bohatý obsah naší národní kultury (nejen hudby a písní, ale i slovesnosti) a do značné míry se mu i naučit. Pěstovala osobnost člověka i oblast jeho vztahů.

Zásahy do našeho školství především v období normalizace (po r. 1968) sloužily ideologii, nikoliv člověku. Výsledky vyvolávají obavy už v současnosti. Myslím, že opatření ke zlepšení praktické pedagogické úrovně škol měly už začít na základě poznatků z filozofie a humanitních věd. Nic se nestalo a ztrácí se drahocenný čas. Jsem přesvědčen, že při řešení koncepcie našeho školství je třeba vycházet z národního duchovního základu, aby to opět byla naše škola. Nejde o pohled do minulosti, ale o pravdu a dobro.

## Výchovné cíle pro dnešek a zítřek

Blahoslav Kraus

Jednou z klíčových otázek pedagogiky v současnosti jsou základní výchovné cíle. S přibývajícím množstvím životních situací civilizačním rozvojem přibývá i řada dílčích cílů (dopravní, ekologické, rodičovské apod.). Jde však v prvé řadě o cíle globální.

Pedagogická teleologie jaksi „přešlapuje“. Objevila se řada kurikulárních teorií od modelu, který předpokládá jasný a konkrétní program se zřetelně definovanými finálními představami až po model doporučující zcela svobodné a volné rozhodování vychovatele i vychovávaného v pedagogické situaci, model, který se nepokouší předem formulovat požadované výsledky. K té-

to situaci zřejmě vede i složité hledání odpovědi na základní otázky: Kam vlastně lidstvo směřuje? Čeho chce dosáhnout? Historie zatím neposkytuje zřetelný návod. Současné lidstvo se zmitá v řadě problémů, těžkostí, a to často na pokraji katastrof (ekologických, nukleárních). Jako zásadní se jeví soustředit celý intelektuální potenciál člověka na tvořivé hledání zodpovědného východiska z tohoto stavu. Odmítnout tendence stáhnout se do ulity, ale naopak přetavit pocit spolupatříčnosti lidí této planety na pocit spoluodpovědnosti za další její osudy. Tuto základní myšlenku by pak měla každá společnost transformovat do svých podmínek.

Současná „informační společnost“ vyžaduje osobnosti aktivní, tvůrčí se schopnostmi rychlého a pružného rozhodování, pohotové orientace. S tím souvisí nezbytná připravenost k sebevýchově, autoregulaci. Náročné životní situace předpokládají fyzickou i duševní otužilost. Ze zřetelů nelze pus-  
tit ideály spojené s lidskostí, humanitou. Výchova podporující sebevědomí, individualitu nemusí být v rozporu s výchovou ke spolupráci, družnosti, schopnostem uvědoměle se podřídit. V konečné podobě by pak vždy mělo jít o účast na pokroku, hospodářském a kulturním rozvoji společnosti.

Jako zásadní se jeví vést k jiným životním jistotám (hodnotám) než ekonomickým. Výchozím momentem by měla být především schopnost orientovat se sám v sobě a následně pak v systému životních sfér (přirodní, společenské, kulturní).

Zdá se, že pro výchovně vzdělávací proces současnosti není skutečně nezbytné formulovat konkrétní finální podobu v jednotlivých oblastech výchovy detailně, spíše je třeba položit důraz na cesty, směry, jakými se ubírat položit dokonale základ k tomu, aby se každý na své úrovni dokázal rozvíjet a pracovat na sobě samém ku prospěchu svému i ostatních.

Předcházející úvahy vedou k tomu, že přes všechny společenské proměny nepozbývá na aktuálnosti a není nijak v rozporu základní představa o všestranně se rozvíjejícím a vnitřně vyrovnaném člověku. Jen takový je schopen prožít svůj život naplno, bohatě, a tím prospět celé společnosti, lidstvu.

## **Cíl výchovy, J. A. Komenský a my**

**Josef Mrhač**

Efektivnost výchovně vzdělávacího procesu bezprostředně souvisí s obecnou kategorií cíle. Stanovení cíle výchovy představuje výchozí a záměrné zamýšlení, jež by mělo být pro každého výchovného pracovníka vodítkem, ale i kritériem pro posuzování výsledků práce.

Otázce cíle výchovy věnoval pozornost i J. A. Komenský, který cíl výchovy vyvozuje z cíle lidského života a říká: „... nic se nedá pořádně známou běžnou kouskovitostí ani povrchními a chvilkovými snahami.“<sup>1</sup> Pozemský život je jenom přípravou pro život posmrtný, ale má svůj řád a cíl. Vездеjší život je úvodem k životu pravému, který má trvat věčně. V duchu své doby řadí Komenský k cíli výchovy zejména zbožnost, ale i mravnost, kterou považuje za základní předpoklad dobrých vztahů mezi lidmi. Zbožnosti a mravnosti dosahuje člověk moudrý, a to takový, který rozumí cílům, prostředkům a způsobům konání. Má-li člověk dosáhnout svého posledního cíle, musí být vychován pro tento život a pro tento svět.

Při zamýšlení se nad cílem výchovy dbá J. A. Komenský i o rozvoj jednotlivce. Každý má plnohodnotně žít život, ale to může jen ten člověk, který je platným členem společnosti. Charakter cíle výchovy je sociální a souvisí s uplatněním ve společnosti lidí. Proto také člověk postupuje od nižšího cíle k cíli vyššímu. S dynamikou cíle života i výchovy se setkáváme ve „Vševýchově“, ale i v „Didaktice“.<sup>2</sup>

Pro věk chlapecký je cíl výchovy stanoven s ohledem na praktické potřeby. Mládež se má učit všemu tomu, co potřebuje v životě. Ve „Vševýchově“ věnuje Komenský pozornost rozvoji tělesných schopností, smyslům a rozumu, což souvisí se schopnostmi a dovednostmi číst, psát, vyjadřovat se a kreslit, jako s elementárními předpoklady propedeutickými.

Pro věk jinošský je doporučeno a žádáno osvojení si čtyř jazyků a umění. V tomto období se má ve škole probírat svět, mysl a Písmo za využití syntetické metody, která má pomoci pochopit příčinné souvislosti.

V „Didaktice“ stanovil J. A. Komenský dílčí cíle vztahující se ke školnímu věku, jež jsou důležité pro život a pro další sebevzdělávání. Ve „Vševýchově“ je rozvíjena myšlenka, že celý život je vlastně škola a že člověk si staví vyšší a vyšší cíle a také jich postupně dosahuje. Jsou zde nastíněny i cíle pro školu mužnosti a stáří. Lidé si mají rozumět, pomáhat, a proto mají usilovat o společný cíl. Proto je snahou Komenského rozvíjet „všechny ve všem a všestranně“ — omnes, omnia, omnino, a to tak, aby všeho mohli užívat moudře, aby se ve světě nepotkávali s ničím nepoznaným.

Základním cílem výchovy byla u J. A. Komenského mravnost a znalost věcí, ale i hluboká víra v člověka a v jeho síly. Jeho škola (i po zkušenostech z vypáleného Fulneka a mnoha dalších jeho strastech a strádáních, která souvisejí s třicetiletou válkou) byla dílnou lidskosti. Komenský předpokládá dosažení cíle výchovy i školy, předpokládá, že dobrou výchovou lze zajistit humánní vztahy mezi lidmi, jejich štěstí a spokojenost v míru.

Ideál výchovy byl rozvíjen i ve společnosti antické (kalokagathie — krása a dobro), Aristotelem (systémové pojetí výchovy se zdůrazněním vý-

chovy rozumové, mravní a tělesné), ve filozofii renesanční, italským filozofem T. Campanellou. Cílem výchovy u J. J. Rousseaua je dítě, člověk. L. N. Tolstoj zdůrazňuje iniciativu a tvořivost, lásku a úctu k žákovi jako předpoklady jeho rozvoje, a to zejména na bázi zájmů a schopností. O. Chlup podtrhuje význam výchovy všestranné a staví ji proti jednostrannosti. I japonský pedagog Kumijoši Obara<sup>3</sup> ve svém pedagogickém systému zdůrazňuje harmonii, jako nejvyšší výchovný ideál.

Cíl (ideál) výchovy, který naplňujeme, bezprostředně souvisí s harmonickým a všestranným rozvojem člověka jako s předpokladem jeho uplatnění a seberealizace ve společnosti<sup>4</sup>.

Výzkumnými sondami jsme zjistili, že kategorii cíle výchovy není vždy věnována taková pozornost, kterou by si zasloužila.

U všech učitelů jsme se setkali jen s vědomím nutnosti formulovat výchovně vzdělávací cíle (například na začátku školního roku, ke každému tématu vyučovacího předmětu, na každou vyučovací hodinu). Formou písemnou (30 respondentů) nebo promýšlením bez záznamu (15 respondentů). Čtyřicet respondentů výchovně vzdělávací cíle žákům oznamovalo na začátku vyučovací hodiny a pravidelně, 12 respondentů tak činilo nepravidelně, 8 učitelů výchovně vzdělávací cíl žáků neoznamovalo. Při záměrném a přímém pozorování vyučovacích hodin jsme ale zjistili, že 15 z 60 učitelů se stanovenými výchovně vzdělávacími cíli ve vyučování nepracuje — ani v části motivační, ani vyvozovací, procvičovací a hodnotící. Nebývá dosaženo ani stavu, aby žák stanovený cíl přijal, aby se s ním ztotožnil.

Na závěr si připomeňme slova J. A. Komenského v X. kapitole „Nejnovější metody jazyků“: „... při každém studiu máme mít před očima cíl a máme směřovat jedině k němu“. Dále zdůrazňuje a doporučuje učitelé: „... tedy hned od počátku přihlížej k cíli. Ukazuj jej i žákovi, aby sám viděl, kam se míří, začal doufat, že dojde k cíli, a zatoužil po tom. Vidět totiž před sebou hned od počátku cíl a postupovat bez překážky je požitkem pro našeho ducha, který se děsí nekonečnosti a průtahů. ... Hleď si pozorněji cíle než prostředků. Prostředky tu totiž jsou pro cíl, ne pro sebe samy, a k prostředkům se obyčejně přimísí to, co nesměruje k cíli, nelze to rozeznat snáze, než přihlédnutím k cíli. Proto praví Seneca: Hleď na cíl a upustíš od zbytečnosti.“<sup>5</sup>

### **Poznámky:**

<sup>1</sup> Komenský, J. A.: Vševýchova. Praha, SPN 1948, kap. IV., 6.

<sup>2</sup> Vybrané spisy J. A. Komenského. Sv. II, Praha, SPN 1958, s. 41–282.

<sup>3</sup> Cipro, M.: Průvodce dějinami výchovy. Praha, Panoráma 1984, s. 502–512.



- <sup>4</sup> Viz např. tyto monografie:  
Amonašvili, Š. A.: *Vitajte v škole deti!* Bratislava, SPN 1990.  
Blížkovský, B.: *Riadenie výchovno-vzdelávacej sústavy ako optimalizácia procesu a výsledkov výchovy.* Bratislava, SPN 1990.
- <sup>5</sup> Blíže viz *Vybrané spisy J. A. Komenského. Sv. III. „Nejnovější metoda jazyků“.* Praha, SPN 1964, s. 204–209

## Sociálně mravní výchova

Zora Kozelská

Ráda bych navázala na některé myšlenky J. A. Komenského, který věřil ve velkou sílu výchovy. Podrobněji uvedu mechanismy sociálního vlivu na formování lidské osobnosti.

Můžeme je roztrdit do čtyř skupin:

**1. Vnější posilování — ovlivňování** — kdy člověk přijímá takové hodnoty a osvojuje si takové postoje, chování, které je v jeho okolí akceptováno a má zároveň pozitivní následky. Jedinec zde podléhá sociální kontrole svých sociálních skupin a neustále se střetává pro své názory a chování s projevy souhlasu či nesouhlasu. Sociální kontrola se projevuje v celém systému sankcí — souhlasných i nesouhlasných nebo přímo odmítavých reakcí na konkrétní chování jedince. Tyto sankce mají dvojí funkci:

1. informují člověka, jak se má chovat, aby byl uznávaným členem svého prostředí,
2. podněcují jej, aby se vyhnul chování, které v jeho prostředí není žádoucí.

Jedinec však podléhá vždy několika kontrolám, jak formálním, tak neformálním. U činitelů kontroly existuje mnohdy různoběžnost a dochází ke známému jevu — ke konfliktu sociálních rolí. Vzniká otázka, který z rozdílně působících činitelů bude mít větší vliv na osobnost.

Je zde možno připomenout dvě pravidla:

1. činitelé neformální kontroly mají většinou větší vliv na člověka než činitelé formální kontroly,
2. vliv sociální kontroly je tím větší, čím více je člověk k tomuto činiteli emocionálně poután.

**2. Plnění sociálních rolí.** Jedinec si osvojuje takové hodnoty a takové postoje, které jsou podle jeho mínění těsně spojeny s úlohami, které člověk sám aktivně realizuje a schvaluje. Plnění sociálních rolí člověka mění a formuje. Čím silněji je člověk ponořen do sociální role, tím více se s ní ztotožňuje a tím silnější stopy zanechává role v jeho osobnosti.

I tady platí určitá pravidla:

Jestliže je role dítěti vnucena, tak ji pouze hraje. Přináší-li role člověku více nepříjemností než uspokojení, nemá tato role význam, případně má význam záporný, vzniká silná averze k roli, jejíž plnění přináší člověku jen neúspěchy a příkoří. I Komenský odmítá jakékoliv násilí ve výchově.

**3. Proces identifikace.** V tradiční pedagogice není věnována pozornost úloze, kterou ve vytváření osobnosti sehrávají jiní lidé, s nimiž se člověk bezprostředně nebo nepřímo stýká. Některé city, postoje, přesvědčení a názory si lidé osvojují díky tomu, že se stýkají s lidmi, kterých si váží a se kterými prožívají úzký osobní kontakt. Mechanismy identifikace hrají velkou roli při vytváření osobnosti mladého člověka. Probíhají především v rodinném kruhu — dítě napodobuje rodiče, přejímá jejich výrazy pobouření, nesouhlasu, ale i radosti.

Každý se nestává pro mladého člověka předmětem identifikace. Celý tento proces je možný jen tehdy, existuje-li mezi dítětem a výchovným pracovníkem velmi dobrý vztah, plný oboustranného pochopení. Než se stane myšlenka dítěti blízkou, musejí se mu stát blízcí lidé, kteří podle ní žijí a kteří své postoje a přesvědčení přirozeným způsobem projevují. Čím je lidské chování vyumělkovanější, tím méně jsou příznivé podmínky pro působení procesu identifikace.

Vzniká problém, který kromě mnoha jiných bude muset současná teorie i praxe pedagogiky řešit. Částečně by snad pomohlo dát učiteli více času ke trávení volných chvil s mládeží tak, aby mohl v neformálním prostředí projevit velmi přirozeně své názory a postoje. Izolace mezi mládeží a dospělými brání výchově a brání procesům identifikace. J. A. Komenský si přeje, aby učiteli byli nejněbornější z lidí [5]. Nejvíce na nich cení, jsou-li vlídní, ochotní, otcovští, bez přísného vzezření a přívětiví, neboť tím se zajisté mládeži srdce ukrádá [6]. Za to nevrlí, pánovití, flákováci učitelé jsou nepřátelé přirozenosti lidské, právě tak jako suchopární a neplodní pravidlaři [7].

**4. Vnitřní posilování.** Člověk přijímá takové soudy, názory a přesvědčení, které jsou shodné se zásadami, které si již vytvořil a odmítá opačné, které jsou s nimi v rozporu.

Je to mechanismus, který má velký význam pro procesy sebevýchovy a rozvoje vlastní osobnosti. Člověk hledá potvrzení svých myšlenek a znepokojuje ho, když lidé, kterých si váží, mají jiný názor. Pak platí, že čím je člověk vzdělanější, ale i inteligentnější, tím spíše je schopen korekce svého názoru, nebo aspoň zamyslení se nad ním.

### Závěr:

Člověk nabývá nových vlastností v situacích, v nichž působí podněty určitého druhu — posilující nebo brzdící jeho reakce. Stálým plněním sociálních rolí se člověk formuje a rozvíjí. Mějme tedy neustále s J. A. Komenským na mysli, že jedním z hlavních motivů činnosti dětí a mládeže je touha, aby dospělí uznávali jejich hodnotu.

### Literatura:

- [1] Blížkovský, B.: Příručka třídního učitele. SPN 1965.
- [2] Bornemann, E.: Erziehungsberatungen. Basel 1963.
- [3] Helus, Z.: Psychoterapeutické působení na delikventství a těžko vychovatelné děti. Vychovatel 1961/62, č. 3, s. 72–75.
- [4] Chlup, O.: O humanismu antickém, národním a o humanismu socialistickém. Archiv pro bádání o životě a díle J. A. Komenského XXII, 1964, S. 273–275.
- [5] Komenský, J. A.: Didaktika česká, uv. vyd. s. 230.
- [6] Komenský, J. A.: Didaktika česká. S. 153.
- [7] Komenský, J. A.: Linguarum meth, kap. X., s. 142.
- [8] Langmeyer, J. — Matějček, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha 1963.
- [9] Moreno, J. L. In: J. L. Moreno et al, The Sociometry Reader, Glencoe Illinois.
- [10] Muszyński, H.: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa 1965.

## Děti a folklór

### Alena Schauerová

Podstata folklóru vždy spočívala a spočívá v duchovních hodnotách, které spoluvytvářejí kulturu národa. Tak byl folklór i v době jeho zneužívání chápán folkloristy odborníky i amatéry. Neděje se tak bohužel především ve škole, ale spíše v dětských folklórních souborech. Mezi mnoha vedoucími dětských folklórních souborů (a je jich jen na jižní Moravě víc než šedesát)

zaujímají učitelé zvláštní a významné místo. Jejich činnost je vedena nejen citem, ale i fundovaným teoretickým poučením. Myšlenky Komenského byly inspirací i pro ně. Uvědomili si, že nejen **slovo, rytmus, ale i pohyb, hudba a hra** se dětem líbí a odpovídá jejich přirozenosti.

V čem je ona síla a význam folklóru pro děti a jejich výchovu? Jednotlivé žánry dětského folklóru zahrnující umění slovesné, dramatické, hudební a taneční znamenají širokou škálu podnětů a plně odpovídají psychofyziologickým potřebám dítěte. Umožňují radostný a hluboký citový prožitek, rozvíjejí jejich pohybové, pěvecké a hudební schopnosti, citové, volní a mravní vlastnosti. Kolektivností svého charakteru umožňuje dětský folklór, aby se uplatnily všechny děti, aniž by přitom byly potlačovány ty zvláště nadané a talentované. Naopak talent má ve folklóru důležité a vůdčí místo, je uznávanou autoritou i měřítkem hodnot.

Uvedené a spíše jen naznačené hodnoty dětského folklóru pro děti a jejich výchovu osvědčily svůj význam v minulosti, ale i v současnosti a věřím, že mají význam i pro budoucnost. S ohlédnutím na minulá léta chci zdůraznit ještě jednu významnou roli, kterou folklór ve prospěch dětí sehrál. Na rozdíl od znásilňované školy, v níž byl jedinec neustále svazován a srovnáván do jednotité nevýrazné šedi, poskytoval folklór dětem možnost přirozeně, tedy svobodně se uplatnit, např. svobodně a volně si hrát. I zde prokázali učitelé, že jsou hodni tohoto jména. Nejedna z nich dokázal vystihnout zvláštnost každého jedince a jemu podřídil umělecký záměr. A tak našly svoje místo nejen děti talentované, ale mezi nimi např. i tělesně postižený chlapec.

Na doplnění všeho uvedeného by bylo vhodné analyzovat úlohu dětského folklóru z hlediska kulturně antropologického. Věřím, že právě tady se otevírá pro budoucnost široké pole působnosti pro pedagogickou teorii i praxi.

## **Dvoustranný pedagogický systém**

**Jan Zlatník**

Máme-li produktivně vychovávat a vzdělávat, potřebujeme systém. Dopracovat se k němu není tak obtížné. Jde jen o vhodné uspořádání pedagogických pojmů a poznatků. Jedním z nejdůležitějších cílů vzdělávání je rozvoj myšlení. V podstatě existují dva protikladné způsoby myšlení (a neurofyziologové nám před více než deseti lety potvrdili, že máme k němu i fyziologické předpoklady): pojmové a obrazové, disjunktivní a spojitě apod. Rozvíjet je tedy třeba oba protikladné způsoby myšlení.

Různí pedagogové přistupují k řešení tohoto problému různě. Já sám

jsem žil v podmínkách matematické výchovy inženýrů a potřebu rozvíjet v ní obě stránky myšlení jsem vždy intuitivně cítil. K promyšlenější realizaci mě dovedl seminář „Řízení osvojovacího procesu“ doc. ing. Zdeňka Říhly, CSc., zaměřený na hledání orientačních bodů v učební látce a na vytváření orientační osnovy činnosti. Dnes je možné nabídnout systém, v němž orientační základ je průběžně zabudován do obsahu vzdělávání. Ale neobešlo se to beze změny pojetí obsahu. V tradičním pojetí obsahu není totiž na něj „místo“. Posudme sami. Tradičně uvažujeme pouze o dvou možnostech: buď nějaké učivo (téma) do obsahu zařadíme nebo nikoliv. Výsledkem je, že žáka přetěžujeme, moc toho neprobereme a celá jedna třída myšlenkových funkcí zůstává nevyužita. Nově lze na obsah pohlížet tak, že témata, která nelze probrat, zkrátíme na myšlenková jádra (říkáme jim ideje) a z těch vytváříme obsahovou protistrukturu zodpovědnou právě za ty (spojité) myšlenkové funkce, které jsou tradičně zanedbávané. Pak stačí probírané učivo (rozvinuté poznatky, teorie) s těmito myšlenkovými jádry vhodně kombinovat a vytvářet tak zároveň se specifickými poznatky potřebný orientační přehled. Učíme se tak poznávat věci a jevy z jedné strany důkladněji a zároveň z jiných stran orientačně a rovnoměrně přitom využíváme obou stránek myšlení. Poněvadž druhá stránka obsahu (ta ideová) nebyla dosud systematicky budována, vytvoříme ji. Tím vytvoříme základní předpoklady k tomu, abychom se ve škole učili poznávat svět v protikladech a tak o něm přemýšlet.

Filozofické východisko takového přístupu je založeno na dvoustranném pojetí logiky, myšlení a pojmu. Odpovídající tzv. dvoustranný pedagogický systém je založen na principu záměrného zvýrazňování a překonávání logických, myšlenkových a pojmových protikladů, tzv. princip dvoustrannosti.

K uvedenému systému je možné se dostat i jinak. Uspořádejme požadavky pedagogiky do protikladů. Obvykle se požaduje spojení

výchovy a vzdělávání,  
praxe a teorie,  
obecných a specifických cílů,  
vzdálených a blízkých cílů,  
citu a rozumu,  
představy a slova,  
obsahových a formálních stránek myšlení,  
pohybu a zastavení,  
celku a části,

konkretizace a abstrakce,  
 syntézy a analýzy,  
 induktivních a deduktivních stránek myšlení  
 atd.

Některé požadavky nebývají formulovány v protikladech a hlásá se humanismus, morálka, demokracie, činnostní princip, rozvoj tvůrčího myšlení atd. Snadno lze ale ukázat, že podobné pojmy se bez vnitřních protikladů neobejdou, jinak nelze jimi rozhodovat, co je správné a co nesprávné, mohly by tudíž sloužit poctivým i nepoctivým lidem a ztrácely by pak svůj smysl.

Mějme tedy požadavky pedagogiky uspořádaný do protikladů. Dosud převládá zvyk řešit jeden typ protikladu a ten co nejdůkladněji rozčleňovat a zkoumat. Řešení se nenachází. Zkoumejme protiklady najednou, vcelku. Ihned je zřejmé, že vzhledem ke zvyku uspořádávat poznatky po teoriích jsou jedny stránky protikladů (ty pravé) teoriemi zajišťovány, zatímco ty druhé nikoliv. Tím jsme se dostali k jádru věci. My chceme dobře řídit pedagogický proces, proces výchovy a vzdělávání, rozvoj myšlení, a ze zvyku řídíme jenom jednu jejich stránku, zatímco tu druhou ponecháváme neřízenou, pouze náhodě a divíme se, že se nám nedaří. (Před léty jsem při této příležitosti kladl otázku: kam bychom asi došli, kdybychom při chůzi kladli jednu nohu záměrně a tu druhou jen náhodně? Při rozvoji myšlení si tak počináme a divíme se, že nám to nemyslí).

Náprava je tedy v základním principu jednoduchá: zařídit rozvoj obou stránek myšlení na vzájemné podmíněnosti a rovnováze. K tomu se ukazuje cesta překonat tradující se zvyk a uspořádávat poznatky do dvou protikladných poznatkových struktur: teoretické (s rozvíjenými poznatky) a ideové (se zkracovanými poznatky), aby ve vzdělávacím procesu se mohly obě struktury vhodně kombinovat. Úkol pro dnešní dobu vidím jasně: k jednotlivým vzdělávacím teoriím vytvářet množství vývojových a souvislostních idejí. Při takto uspořádaných poznatcích pak budeme na každý pojem v principu pohlížet v jednotě jeho protikladných stránek a tak o něm přemýšlet.

Dnes k takovému myšlení systematicky vedeni nejsme. Sice kupř. cíl se rozlišuje obecný a specifický, ale obsah vzdělávání rozvoj jeho obecné stránky nezajišťuje, proto dochází k jejímu podceňování a odtrhávání od stránky specifické. A náprava, namísto v obsahu, jako v základním prostředí dosažení cíle, se pak hledá buhvíkde jinde, třeba v detailním rozpracování cílů nebo ve vyučovacích metodách či didaktických prostředcích. Ne! Nápravu nutno především hledat ve struktuře obsahu vzdělávání: v tom, aby obě jeho stránky byly v rovnováze za účelem rovnováhy protikladných myšlenkových funkcí. Učme se myslet v protikladech! Máme k tomu i fyziologické

předpoklady. Ve schopnostech strukturovat obsah vzdělávání do přiměřených protikladů lze tak spatřovat jádro pojetí dobrého učitele a východisko z krize pedagogiky a školy.

Náprava, v principu jednoduchá, je v praxi přirozeně zdlouhavá. Jednak je problém překonat tradiční zvyk, jednak hledání a vyjadřování idejí v každém tématu vzdělávání je pracné. Učitel na to běžně nemá čas. Pro efektivní vytváření druhé (té zkrácené) poznatkové struktury se ukazuje potřeba organizačně podchytit a k tvorbě základních učebnic využít spolupráce učitelů, vědců, pracovníků s výpočetní technikou apod. Začít by se s tím mělo na pedagogických fakultách, aby se přednostně zařídila změna myšlení učitelů a vytvořil základ k produktivnímu vzdělávání budoucích generací.

# Myšlenky a stanoviska k oborovým didaktikám (pedagogikám)

*„Oborová didaktika by se neměla vyrovnávat jen s problémy zprostředkovávání. V centru by neměla stát systematika předávaného vědního oboru, nýbrž otázka: čím může a má vyučování daného oboru přispět, aby byli žáci ve smyslu obecných cílů školy samostatnější, odpovědnější ve vztahu k druhým lidem i k životnímu prostředí, a jak je učinit způsobilými zvládat a spoluutvářet požadavky života v zaměstnání i mimo ně. Takto chápaná didaktika vychází ze situace a možností školy, ze zkušenostních okruhů, které učícího se obklopují nebo, jak předpokládáme, budou obklopovat, a které se mu jeví jako významné. Poznání vědního oboru není nadbytečné, ale jeho postavení se mění. Stává se prostředkem, není již samoúčelem. Představuje potenciál, který je k dispozici a kterého se může využít. Otázka po smyslu učebních zkušeností se tak stává podstatnou úlohou oborové didaktiky.“*

Posch, P.: Fachdidaktik in Lehrerbildung. In: Altrichter, H. (u.a.): Fachdidaktik in der Lehrerbildung. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 1983

## Didaktika obecná a oborová

1. Obecná didaktika by měla být koncipována v užším vztahu k příbuzným vědám a syntetičtěji. Měla by být odlišena pojetí didaktiky v odborném studiu pedagogiky a ve studiu učitelství.
2. Je žádoucí více reflektovat, ale současně kriticky hodnotit podněty ze zahraničí a pohotově je prezentovat učitelské veřejnosti a studentům.
3. Nápravu žádá i vztah mezi obecnou didaktikou a didaktikami předmětů: Obecná didaktika by měla více respektovat specifické aspekty oborových didaktik a obráceně oborové didaktiky by měly nacházet důvěrnější vztah k obecné didaktice vyjádřený těsnější spoluprací.
4. Měl by být vytvořen (podle podmínek učitelských fakult) tým pro rozvoj obecné didaktiky a obdobné týmy pro rozvoj didaktik předmětů (např. PrF UP v Olomouci pro fyziku).
5. Považujeme za nutné vytvořit autorský kolektiv a neodkladně zahájit práci na tvorbě učebnice obecné didaktiky, ve které by byly dostatečně zohledněny alternativní přístupy k výuce.



6. Rovněž je žádoucí vytvořit tým, který by se věnoval historickým, filozofickým, antropologickým (apod.) aspektům obecné didaktiky.

*F. Horák — Z. Kalhous*

### **Didaktika fyziky jako samostatná vědní disciplína**

1. Didaktika fyziky (DF) má potřebné vlastnosti vědy — specifický předmět zkoumání s pojmovou a problémovou strukturou, vědecké metody, odbornou terminologii.
2. DF se konstituuje jako samostatná věda i ve světě — např. Francie aj.
3. DF je interdisciplinární vědou — tzn., že jako hraniční věda se nalézá v perspektivní oblasti moderních vědních disciplín. Významné je integračně-komunikační pojetí DF.
4. DF má silnou vazbu na praktickou aplikaci vědeckých objevů — příprava učitelů fyziky, fyzikální vzdělávání, tvorba učebnic fyziky, tvorba učebních pomůcek apod. DF vznikla jako reakce na potřeby fyzikálně-vzdělávací praxe.
5. DF nabízí vědeckou činnost pro učitele fyziky, jejich vědeckou sebe-realizaci. Učitel fyziky má jen výjimečně možnost bádát ve fyzice na nákladných přístrojích. Navíc má jedinečnou možnost své objevy v DF aplikovat okamžitě do praxe, stejně tak jako ověřovat své hypotézy.
6. DF zkoumá zákonitosti předávání fyzikálních poznatků — a tak pomáhá fyzice v přesvědčování společnosti o prospěšnosti fyzikálního výzkumu a o nutnosti jeho dotování společností. Chybí-li tato informovanost veřejnosti, nastává útlum vědy — např. kosmonautika, jaderný výzkum aj.
7. DF se podílí na kulturaci osobnosti člověka — rozvoj vlastností osobnosti, zejména schopností, postojů a motivů a též procesních prvků osobnosti jako vůle, motivace, emoce aj.
8. DF má své vědecké osobnosti, např. Nachtigal (SRN), Haspas (SRN), Kašpar, Fuka, Fenclová (ČSFR) aj.
9. DF má své odborné časopisy — Physik in der Schule (býv. NDR), Der Physikunterricht (SRN), The Physics Teacher (USA), Physics Education (V. Brit.), Fyzika v škole (býv. SSSR) atd.
10. DF pořádá své vědecké konference — Edinburgh (Mezinárodní konference o vzdělávání fyzice), Didfyz, semináře fyz-ped. sekcí JČSMF atd.

11. V DF vznikla řada původních vědeckých prací a výzkumů pod patronací i mezinárodních organizací (UNESCO), v ČSFR od r. 1965 existuje DF jako vědní disciplína pod názvem „teorie vyučování fyzice“, v DF byl udělován titul RNDr. a PaedDr., i vědecké hodnosti CSc. a DrSc. V oboru byli a jsou jmenováni docenti a profesori.

*Josef Trna*

### **Didaktika chemie jako samostatný vědní obor**

Didaktika chemie je hraniční vědní obor. Jeho východisko je samozřejmě v chemii a samozřejmě i ve vědách pedagogických aj. Didaktika chemie obě východiska syntetizuje a operativně uplatňuje v reálné výuce.

Do této výuky didaktika chemie netransformuje jen poznatky odborné chemie a pedagogických věd, ale i ekonomické, estetické, morální, filozofické a jiné kontexty.

V didaktice chemie se uplatňují a postupně gradují úrovně chemika, učitele chemie, pedagoga a úroveň člověka.

Ve výuce chemie se hledá prostřednictvím odborně chemické empirie a za pomoci dalších oborů pravda a žák se při tomto hledání všestranně kultivuje.

Tato jistá jedinečnost a specifčnost didaktiky chemie s sebou nese i specifické metody vědecké práce, cíle bádání, odbornou terminologii aj.

Didaktika chemie poskytuje učitelům z praxe vědeckou platformu pro jejich odbornou činnost.

I když je to vědní obor poměrně mladý, má ve světě i v ČSFR mnoho významných osobností. Vychází řada časopisů a periodik, ve kterých se pravidelně objevují nejnovější poznatky z tohoto vědního oboru. Každoročně se organizují odborná zasedání, konference a vědecké semináře.

Didaktika chemie jako vědní obor existuje v ČSFR několik desítek let. Pod názvem „Teorie vyučování chemii“ byly udělovány tituly PhDr., RNDr., CSc., DrSc. a byli jmenováni docenti a profesori.

Chemie, didaktika chemie a pedagogika jsou vědní obory, které se vzájemně potřebují, obohacují a doplňují.

*Josef Budiš*

### **Ze závěrů nezávislé skupiny oborových didaktiků při Radě pedagogických věd ČR — 12. května 1992**

1. Dosavadní iniciativy při řešení výchovně vzdělávacích problémů byly zatím, bohužel, převážně jen jednostranné:

- **obecně pedagogické** (někdy nedoceňující význam samotného poznání a poznávání v jednotlivých vědních, technických a uměleckých oborech),
- **oborové** (někdy málo respektující aspekty pedagogicko-psychologické a konkrétní potřeby praxe),
- **praktické** (potřebný nadhled obou přístupů předchozích nahrazuje někdy intuice či empirismus).

2. Návrhy integrovaných oborových didaktik nebyly zatím akceptovány či vůbec projednávány. Z posledních se to týká např.:

- návrhu předsedovi školské komise KCOF a poradci MŠ dr. J. Kaulousovi ze 13. 8. 1990,
- návrhu ministru školství prof. dr. P. Vopěnkovi z 5. 3. 1991,
- návrhů PeF MU z XI. 1990, Jednoty ČMF z IX. 1991 a dalších,
- návrhu „systémového řešení postgraduálního (doktorandského) studia oborů didaktického zaměření“, vypracovaného PeF UK z pověření akreditační komise vlády ČR (16. 1. 1991), po konzultacích s VŠ.

*E. Pachmann — V. Čapek*

## Akreditační komisi při vládě ČR

Rada pedagogických věd České republiky na svém zasedání dne 12. 5. 1992 zevrubně posoudila stav a perspektivy didaktik přírodovědných, společenskovědných, uměleckých a technických oborů jako vědeckých disciplín a došla k následujícím závěrům, které předkládá Akreditační komisi za účelem jednání o zřízení postgraduálního doktorandského studia v těchto speciálních oborech.

1. V posledních zhruba 70 letech prošly jednotlivé didaktiky vědních oborů prudkým i když nerovnoměrným vývojem, jehož výsledkem však je, že se staly samostatnými vědními disciplínami, které se zabývají širokým okruhem otázek výchovně vzdělávací povahy příslušných věd. Vytvořily si svoji metodologii, badatelské metody a prokázaly svou úroveň teoretickou výstavbou vlastního oboru.

2. Ve svých špičkových představitelích neztratily kontakty s mezinárodním vývojem a výsledky, kterých zmíněné obory dosáhly jsou srovnatelné se západní Evropou a se stavem v USA.

3. Vlivem společenských okolností posledních desetiletí se stalo, jako tomu bylo i v jiných oblastech vědy, že právě nejhodnotnější výsledky vědeckého poznání se nedostatečně projevily ve školské praxi, k čemuž přispělo zřejmě i podcenění těchto mladých disciplín představiteli příslušných věd, jejichž komunikací se zabývají. **Bez překonání podceňování a zúženého i jednostranného pojetí těchto svébytných oborů nelze naši vzdělanost rozvíjet.**

4. Rada pedagogických věd proto doporučuje — aby se chyby minulosti neopakovaly — otevřít doktorandské studium v těch oborových didaktikách a pedagogikách, které uvedeného stupně vývoje již dosáhly, a tím jim otevřít možnost přílivu mladých vědeckých pracovníků schopných tuto mezní disciplínu mezi příslušnou vědou a pedagogicko-psychologickými obory dále rozvíjet. K tomuto účelu v příloze **navrhujeme ustavit minimální soustavu šíře koncipovaných, odborně homogenních a plně kompetentních oborových rad s působností pro celou ČR (případně ČSFR).**

Rada předkládá tento návrh u vědomí své odpovědnosti na rozvoj didaktických oborů a v plné vážnosti situace v pedagogických vědách jako celku. Práce v oblasti teorie či filozofie vzdělání a ve vědách o výchově vůbec by byla bez rozvoje konkrétních oborových pedagogik vážně ohrožena.

V Praze a v Brně 26. a 27. 5. 1992

*Prof. PhDr. S. Kučerová, CSc., v. r.,  
za Radu pedagogických věd ČR*

*Prof. dr. B. Blížkovský, CSc., v. r.  
předseda České pedagogické  
společnosti při ČSAV*

*Prof. RNDr. E. Pachmann, v. r.,  
mluvčí nezávislé skupiny  
oborových didaktiků  
při RPV ČR*

Přílohy:

1. Výzva „Rady pedagogických věd ČR“ k rozvíjení oborových didaktik a pedagogik přijatá na rozšířených zasedáních v Praze dne 12. a 26. 5. 1992.
2. Seznam členů Rady pedagogických věd ČR.

## Výzva Rady pedagogických věd ČR k rozvíjení oborových didaktik a pedagogik přijatá na rozšířených zasedáních v Praze dne 12. a 26. 5. 1992

1. Oborové didaktiky a pedagogiky dluží dosud mnohé svému poslání při přetváření našich škol v „dílny lidskosti“. Nerovnoměrná a vcelku nízká úroveň těchto speciálních vědních disciplín i jejich přežívající podceňování je jednou z příčin nejnižší pedagogické úrovně většiny našich učebnic i pojetí výuky všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů základních a středních škol v naší novodobé historii. O to naléhavější je neodkladná, podstatně kvalitnější příprava předních odborníků těchto mezioborových pedagogických disciplín — především v rámci postgraduálního doktorandského studia k optimalizaci konkrétní pedagogické praxe i obecnějších pedagogických věd.

**Bez kvalitnějších oborových pedagogik pro rozhodující subsystémy výchovně vzdělávací činnosti nelze kompetentně projektovat, realizovat ani hodnotit vnitřní transformaci naší výchovně vzdělávací soustavy.** Jsou mostem mezi tvůrčí teorií a praxí. Rozvoj těchto svěbytných vědních oborů je též integrujícím i limitujícím faktorem zdokonalování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků pro základní a střední školství. Oborové pedagogiky prospívají konečně i jednotlivým oborům věd, techniky a kultury tím, že kultivují jejich odbornou i popularizační sdělnost a širší uplatňování ve významné společenské sféře všeobecného a odborného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých.

2. Vznik těchto disciplín jako vědeckých oborů se ve světě i u nás prosadil po 2. světové válce. Stupňující se informační exploze a s ní spojené problémy funkčního výběru základního učiva, transformace vědních (technických, kulturních) základů školních předmětů v příslušné otevřené didaktické systémy, učební úlohy, učebnice, standardy a další studijní i metodické pomůcky nelze již řešit jen na bázi individuálních zkušeností, ani prostou aplikací styčných obecných teorií. Proto i u nás vznikly tzv. teorie vyučování jednotlivým školním předmětům, které dosáhly i některých pozoruhodných výsledků, vcelku však nemůžeme být s jejich úrovní spokojeni. V málokterých vědních oborech je např. gradace odbornosti spojena s takovými kompetenčními i jinými komplikacemi. Oborové didaktiky vyučují dosud na VŠ i lidé bez náležité odborné úrovně — dokonce i bez patřičné úspěšné praxe na základních a středních školách. Nedostatečný je též optimalizační vliv těchto disciplín na pedagogické dění. Iniciativní zájem jednotlivých

oborů věd, techniky i kultury o interdisciplinární participační rozvíjení oborových pedagogik proto vítáme a plně podporujeme. Zároveň však odmítáme snahy o řešení „z pozice síly“, tendence jednostranně aplikační, separační a monopolní. Oborovou didaktiku fyziky nelze např. pojímat **jen** jako součást „obecných otázek fyziky“. Fyzikální učivo základních a středních škol není bezprostřední aplikací fyzikálních věd, je výsledkem složitých transformací, které má zprostředkovat právě oborová didaktika a pedagogika. **V rozporu s tím se mnohé školní předměty dosud bohužel koncipují v duchu jednostranného scientismu jako mechanicky zmenšené a koncentrované „malé vědy“.** Základní psychologické a pedagogické poznatky o lidském učení a výchovně vzdělávacím procesu se ignorují. Přeceňuje se **objektivní předmět** lidského poznávání a plné rozvíjení osobnosti, vlastního **podmětu** mnohostranných lidských vztahů ke skutečnosti, se zanedbává. **Dochází tak k hrubé záměně cílů a prostředků výchovy.** Školní výuka je a má být podložena vědou (kulturou), z toho však neplyne, že lze cíle vědy a školní výuky zaměňovat. Mezi těmito cíli je i zásadní rozdíl. To, co je např. pro filologické vědy cílem (teorie jazyka), je pro obecné jazykové vzdělávání převážně jen jedním z prostředků rozvíjení vyjadřovacích schopností člověka. Nerespektování těchto zvláštností způsobuje, že se žáci učí více o něčem, než něčemu, že se často nedociluje ani toho, co je dosud v centru pozornosti: osvojení základních poznatků. K přehlížení plné kultivace člověka a jeho světa přispívá náležité **nerozlišování rozdílných funkcí předmětů všeobecně vzdělávacích a odborných.** V centru pozornosti všeobecně vzdělávací školy nemůže být pedagogicky nezvládnutá suma informací, ale plný rozvoj nadání, talentů a hodnotových orientací člověka s tvůrčím vztahem k světu. I když jsou tyto postuláty — známé od dob J. A. Komenského — novodobým psychologickým i pedagogickým bádáním jednoznačně potvrzovány a obohacovány, školní učení má stále verbální, knižní, reproduktivní ráz, nerozvíjí poznávací a tvůrčí schopnosti, zhusta se tvořivě ani nekoncipuje, jako objevování a řešení přiměřených problémů se uskutečňuje naprosto nedostatečně. Hypertrofie partikulárních, úzce oborových zřetelů, přílišné a předčasné abstrakce i dedukce, násobené často i nesrozumitelným pseudovědeckým jazykem mnohých autorů učebnic, zákonitě vedou k povrchním i žalostným výchovně vzdělávacím výsledkům. Vyvolávají též — a to je nejhorší — nechuť k jakémukoliv vzdělávání. Přílišná izolace velkého počtu předmětů navíc tříští i zneumožňuje celistvý obraz lidského světa.

**Podceňování oborové pedagogiky a dalších věd o výchově způsobuje především velmi vážné nedostatky ve výběru základních výchovně vzdělávacích hodnot učiva i v metodách jeho osvojení.** Dosavadní způsoby prezentace věd a kultury ve školách působí často disfunkčně, žádoucí proměny člověka a lidského světa náležitě nepodněcují.

3. Jednou ze základních metodologických příčin uvedených i dalších nedostatků je **nerespektování svébytnosti a specifické povahy oborových didaktik**, přehlížení jejich základních funkcí. Oborové didaktiky a pedagogiky náleží ke konkrétním hraničním disciplínám mezi pedagogikou (vědami o výchově) a ostatními obory věd (techniky i kultury). Chemie, didaktika chemie a pedagogika jsou např. vědní obory, které se vzájemně potřebují, obohacují a doplňují. Oborové didaktiky nejsou pouhou aplikací jiných teorií. Jde o perspektivní svébytné vědní obory s funkcí zjišťující i normativní. **Svým předmětem i metodologicky náleží ovšem k vědám o výchově.**

Jejich problémové pole se rozšířilo z původní nauky o vyučovacích metodách na předmětové a oborové didaktiky i pedagogiky, zkoumající oborová specifika vzdělávání i výchovy (např. vymezení a využívání oborových výchovně vzdělávacích hodnot ve školní výuce i v celkové osvětě). Soudobé oborové pedagogiky zkoumají již i integrační a diferenciací tendence v příbuzných skupinách odborně homogenních oborů (řeší např. koordinaci přírodovědného vzdělávání). Nejvýznamnější součástí oborových pedagogik jsou oborové didaktiky.

Celkový projekt přípravy vědeckých odborníků v oborových didaktikách a pedagogikách předpokládá **ustavení nejnaléhavějších oborových rad** minimálně pro následující subsystémy výchovně vzdělávací činnosti na základních a středních školách, zahrnující skupiny odborně homogenních všeobecně vzdělávacích i odborných předmětů:

- Teorie výchovy a vzdělávání žáků mladšího školního věku s relativně bohatým spektrem speciálních disciplín
- Teorie jazykového vzdělávání a literární výchovy v jazyce českém i v ostatních jazycích
- Teorie společensko vědního vzdělávání v předmětech občansko výchovné, historické (částečně i geografické) povahy
- Teorie matematicko vědního vzdělávání
- Teorie přírodovědního vzdělávání v předmětech geografické, fyzikální, chemické a biologické povahy

- Teorie technického vzdělávání a pracovní výchovy na všeobecně vzdělávacích školách
- Teorie estetické výchovy
- Teorie tělesné výchovy
- Teorie odborného vzdělávání s nejbohatší strukturou profilací

(V dalším sledu doporučujeme pamatovat i na výchovu předškolní, pedagogiku volného času a vzdělávání dospělých, včetně VŠ)

Uvedená systémová taxonomie respektuje požadavek 5. zasedání Akreditační komise vlády ČR (z 25.–26. 2. 1992) „zamezit příliš detailnímu členění“, dovoluje vznik „oborů obecněji pojatých“, aniž by vylučovala jakoukoliv účelnou užší specifikaci a postupné utváření užších oborových rad pro jednotlivé všeobecně vzdělávací předměty (a příbuzné skupiny odborných předmětů). Uvedený návrh usnadňuje též optimální personální garance v jednotlivých oborových radách s působností pro celou ČR (případně ČSFR). V radách oborových pedagogik by měli být zastoupeni především přední specialisté příslušných oborových didaktik, představitelé adekvátních vědních (technických, kulturních) základů i obecnějších pedagogických oborů.

#### 4. **Finální standard postgraduální vědecké přípravy oborového didaktika** (pedagogika) by měl minimálně zahrnout:

- vysokoškolské vzdělání v oboru tvořícím vědění (technický, kulturní) základ školního předmětu (příslušné výchovně vzdělávací činnosti) a další přesně vymezené požadavky v tomto směru
- osvojení jazykového minima PDS
- absolvování úspěšné sedmi až desetileté pedagogické praxe v příslušné specializaci na základních a středních školách (částečně např. i formou „akčního výzkumu“)
- tvůrčí osvojení základů věd o výchově i příslušné specializace (obecná a srovnávací pedagogika, dějiny pedagogiky, školní pedagogika, včetně teorie mravní a sociální výchovy, didaktika, správa školy a školství, filosofie výchovy, pedagogická psychologie, sociologie výchovy, metodologie a metody výzkumu)

#### 5. **Rozvoj oborových didaktik předpokládá i podporu příslušné vědecko-výzkumné činnosti a pedagogické tvořivosti v praxi.**

Pokud jde o resortní výzkum (orientovaný např. na výběr základního učiva, na vymezování tzv. standardů, na tvorbu učebnic aj.) konkrétní



systémový návrh byl ve vědecké radě MŠMT ČR předložen písemně počátkem r. 1991 a znovu počátkem r. 1992, dosud bez valného výsledku. Na uplatnění čekají i závěry výzkumu o dalším vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků (Pedagogická orientace, č. 3, s. 79–101, Brno 1992) zaslané ministroví již počátkem šk. r. 1990/91. Obsahují např. konkrétní návrhy na ustavení metodiků 1. a 2. kvalifikačního stupně na školách a v regionech, kteří by kompetentně podporovali příslušnou pedagogickou tvořivost a odborně optimalizovali předpoklady, procesy i výsledky výchovy v rozhodujících úsecích výchovně vzdělávací činnosti základních a středních škol (včetně oblasti předškolní a pedagogiky volného času). K tomuto účelu by měli upravené pracovní podmínky aspoň jako výchovní poradci (vyšší kvalifikační nároky, snížený vyučovací úvazek, funkční přírůstek nebo zařazení do vyššího platového stupně). Absolventi postgraduálního doktorandského studia oborových pedagogik představují v tomto projektu nejvyšší, 3. kvalifikační stupeň.

Školství disponuje zcela mimořádným potenciálem pro vlastní sebezdokonalování, dosud ho však využívá minimálně. Podpora kompetentní pedagogické tvořivosti je přitom předpokladem i prostředkem rozvíjení všech druhů lidské tvořivosti.

### Rada pedagogických věd ČR (RPV ČR)

Vznik RPV ČR počátkem r. 1992 je výrazem celé řady ozdravných oborových iniciativ uvedených v „Pedagogické orientaci“, 1992, č. 4. Sdružuje přední odborníky ČR ze všech základních oborů věd o výchově ve stálé radě užší a v otevřené radě širší. Její poslání je vyložené odborné, optimalizační, nezávislé a samosprávné.

#### *Složení:*

Profesoři (eventuálně DrSc.): B. Blížkovský, J. Cach, V. Čapek, Z. Helus, L. Hintnaus, J. Kotásek, S. Kučerová, F. Malír, J. Mareš, H. Mukařovská, R. Palouš, E. Pachman, V. Pařízek, J. Pastier, B. Uher

Docenti (eventuálně PhDr.): F. Hýbl, B. Janyš, Z. Jesenská, Z. Kalhous, V. Krejčí, J. Kysučan, O. Lepil, E. Opravilová, L. Pecha, J. Pelikán, J. Průcha, Z. Veselá, J. Vomáčka

**Dosud přijatá doporučení:**

1. Stanovisko k návrhu „Program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR“ z ledna 1992 přijaté 3. 3. 1992. Učitel'ské noviny 1992, č. 16, s. 9; Pedagogická orientace, 1992, č. 4.
2. Výzva k rozvíjení oborových didaktik a pedagogik přijatá na rozšířených zasedáních dne 12. a 26. 5. 1992
3. Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení RPV ČR z 25. 6. 1992

*Z ohlasů na stanovisko Rady pedagogických věd vyjímáme informaci z oboru didaktiky tělesné výchovy:*

Již v roce 1990 jsme zjistili nutnost zkoordinovat a prohloubit úroveň didaktiky TV a svolali jsme do Ostravy pracovní seminář všech didaktiků TV ze všech VŠ v ČR i SR, na kterých se vzdělávají učitelé TV a učitelé pro 1. st. NŠ. Poslední seminář byl v únoru 1992 (zúčastnili se zástupci z Ostravy, Brna, Prešova, Ústí n.L., Olomouce, Plzně, Nitra, Prahy a Bratislavy a pozvaní hosté: za Asociaci učitelů TV dr. Holeček, za VÚP dr. Tupý), další seminář s pevně stanoveným a schváleným programem je připraven na 16.–19. září 1992. Ve vedení seminářů se strádají zástupci Prahy, Olomouce a Brna.

Vzhledem k tomu, že jsem členkou pracovní skupiny MŠMT pro otázky školní TV na ZŠ, SŠ a VŠ, ve které jsou především zástupci všech stupňů škol z praxe, můžeme veškerou činnost koordinovat a oborovou didaktiku TV rozvíjet v souladu s potřebami učitel'ské praxe.

Domnívám se, že v našem oboru není nutno ustavit oborovou radu pro teorii TV, pouze naše současné institucionální uspořádání nějak zapojit do plánů Rady pedagogických věd. Didaktici TV jsou dále spojeni i přes formu doktorandského studia, neboť pracoviště pro obor kinantropologie (kde didaktika TV tvoří samostatnou část) byly stanoveny FTVS Praha, FTK Olomouc a ÚTK PdF Brno. V oborových radách si vzájemně pomáháme, snažíme se v účelné míře sjednotit požadavky na studenty doktorandského studia.

V zájmu kooperace a vzájemných informací mezi všemi oborovými didaktiky podávám tuto zprávu.

*Doc. dr. A. Hurychová, CSc., didaktik TV*

# Perspektivy výuky fyziky a problém motivace

Josef Trna

Dříve, než bude vynaloženo nemalé úsilí na tvorbu výukových projektů, měli bychom se zamyslet nad místem a úkoly fyziky jako vyučovacího předmětu.

## 1. Současný výchozí stav výuky fyziky

Současná pozice fyzikálního vzdělávání na základních a středních školách je výrazně ovlivněna minulým násilným prosazováním významu fyziky pro tvorbu tzv. „vědeckého světového názoru“ a pro „polytechnickou“ výchovu veškeré mládeže. Reakcí na tyto trendy minulosti je upřednostňování jazykové, estetické a vůbec celé společenskovední přípravy mladé generace. Fyziku čeká období znovunalezení a probojování odpovídajícího místa v celém vzdělávacím systému.

## 2. Role fyziky na střední škole

Středoškolská fyzika má zřetelnější perspektivu. Technicky profilované odborné školy a učiliště budou zajisté zařazovat kurs fyziky do základu učebního plánu. Na ostatních odborných školách a učilištích lze očekávat postupné vytváření integrovaného všeobecně vzdělávacího přírodovědného předmětu, zaměřeného zejména na ekologii, energetiku aj., kde fyzikální poznatky najdou svoje místo. Gymnaziální fyzika si zřejmě zachová dosavadní podobu kursu systematicky pokrývajícího téměř celou fyziku, avšak s výraznou volností míry rozsahu a hloubky studia, dle volby studenta.

## 3. Fyzika na základní škole

Při určování postavení fyziky na základní škole se s velkou pravděpodobností projeví faktory jako:

- (a) Míra potřeby všeobecného fyzikálního vzdělání celé populace.  
Je třeba analyzovat nezbytné základní fyzikální vědomosti a dovednosti, jež by měla základní škola předat každému jedinci. Dosavadní, již zastaralé výzkumy, dokladují vcelku omezený rozsah těchto pro život potřebných fyzikálních prvků.
- (b) Podíl školního fyzikálního vzdělávání na celkovém fyzikálním vzdělávání veřejnosti.  
Škola přestala být monopolní vzdělávací institucí. Jedinec získává stále více fyzikálních poznatků i mimo školu — televize, video, časopisy

atd. Ve fyzice jako vyučovacím předmětu by mělo dojít k přehodnocení struktury předávaných poznatků.

- (c) Přenos zahraničních zkušeností do školské fyziky.  
Potřeba změn jistě přinese napodobování zahraničních vzorů fyzikálních výukových projektů či jejich částí. Mělo by však jít o kritické přejímání s pozorností k našim specifikám.
- (d) Objektivní optimalizace postavení fyziky na škole vzhledem k ostatním vyučovacím předmětům.  
Při posuzování pozice a významu fyziky na základní škole bychom se neměli držet stereotypu jedinečnosti fyziky — ale stejně tak i jiných předmětů — vzhledem k všestrannému rozvoji osobnosti žáka.

Jakou pozici fyziky na základní škole můžeme tedy předpokládat? Představme si jako extrém odstranění fyziky jako samostatného povinného vyučovacího předmětu na základní škole. Jako argumenty pro tuto alternativu mohou sloužit:

- nízká přímá použitelnost všech fyzikálních poznatků v praxi,
- malá efektivita dosavadního jednotného fyzikálního vzdělávání celé populace,
- náročnost studia fyziky,
- nákladnost výuky fyziky,
- potřeba uvolnění prostoru pro „užitečnější“ předměty,
- názor některých středoškolských učitelů, podle něhož oni budují fyziku na střední škole bez vazby na poznatky ze školy základní.

S podobnými představami se již setkáváme, musíme s nimi počítat a hledat věcné protiargumenty, jako:

- obecnost fyzikálních zákonů jako základu celé přírodovědy,
- přímá vazba fyzikálních poznatků na praxi, zvláště technickou,
- výrazný podíl výuky fyziky na rozvoji myšlení, pozorování jevů, formování pečlivosti a vůle, kulturace osobnosti žáka vůbec,
- seznámení se žáka s fyzikou — vědou jako předpoklad pro odhalení jeho případných dispozic pro fyziku a budoucí možnost volby fyziky jako profese,
- zkušenosti ze zahraničí, kde omezení fyziky mělo negativní dopad na vzdělanost společnosti a rozvoj ekonomiky.

Objektivním a nezaujatým zvážením řady faktorů a argumentů je možno dojít k několika prognostickým závěrům:

- I. Odlíšení fyziky jako všeobecně vzdělávacího předmětu na základní škole od fyziky jako odborného předmětu na některých školách středních.
- II. Začleňování fyzikálních poznatků do integrovaných přírodovědných předmětů.
- III. Existence několika různě pojatých a náročných kursů fyziky jako samostatného předmětu (povinného či povinně volitelného) na základní škole — pro studijní a nestudijní třídy a alternativní formy výuky.
- IV. Opouštění principu systematickosti a přehledovosti fyzikálních poznatků — např. volba motivačního a exemplárního učiva.
- V. Vznik rozšiřovacích a nepovinných součástí či doplňků základní výuky fyziky.
- VI. Výrazné změny v metodách, formách a prostředcích výuky fyziky s důrazem na motivační stránku výuky.

#### 4. Změny v činnosti učitele fyziky na základní škole

Na základě výše uvedených myšlenek a ve shodě se světovým trendem ve fyzikálním vzdělávání lze i u nás předpokládat výrazné změny zejména v metodách a formách práce učitele fyziky. Jako nepochybné se jeví významné odlíšení způsobu práce učitele fyziky na základní a střední škole. Středoškolská, zejména gymnaziální fyzika bude klást důraz na odbornou — fyzikální stránku, kdežto na základní škole bude učitel fyziky jako všeobecně vzdělávacího předmětu nucen užívat mnohem více diagnostických a motivačních prostředků s velkou mírou improvizace a individuálního přístupu k žákům. Jeho významným úkolem bude odhalit a rozvinout talentované jedince pro fyziku a netalentované od fyziky „neodradit“. Toho lze dosáhnout mimo jiné silným motivačním působením, pragmatičností předkládaných fyzikálních poznatků a jejich univerzálností aplikace v životě člověka. Na tyto změny se musí připravit učitelé fyziky na školách, ale též vysoké školy připravující učitele fyziky.

#### 5. Motivace žáka ve výuce fyziky na základní škole

Motivace žáka ve výuce fyziky jako fyzikálně-didaktická metoda bude nabývat na významu. Učitel fyziky na základní škole (ale i na střední) by měl být

dobře seznámen s jejím psychologickým základem, ale zejména s konkrétními fyzikálně motivačními prostředky, které by mohl úspěšně využívat v každodenní praxi ve škole. Na základní škole je z psychologického i fyzikálně-didaktického hlediska účinná zejména primární motivace — explorační, hra s fyzikálními objekty, vlastní jednoduché experimentování, manipulace a pozorování dějů apod. Tato primární motivace je vrozená všem žákům a její užití je tedy téměř univerzální. Podobně široce účinná je i sekundární vnější kladná motivace v podobě soutěží, oceňování úspěchů, čtení úryvků sci-fi literatury, mezipředmětové vazby s historií, biologií aj. S touto motivací uspíváme jak u žáků se zájmem o fyziku, tak zejména bez zájmu o fyziku, kde je tato motivace téměř jediným prostředkem umožňujícím realizovat fyzikální vzdělávání žáka. Užití sekundární vnější záporné motivace jako jsou tresty, strach ze zkoušení apod. likviduje kladný postoj, dokonce i zájem o fyziku a je třeba ji na základní škole omezit na minimum. Sekundární vnitřní motivace působí na poměrně malou skupinu (asi 10–20%) žáků, kteří buď již mají zájem o fyziku nebo si jej dotvářejí. Na základní škole je při této motivaci vhodné volit praktické aplikace poznatků, paradoxa, fyzikální kouzla, jednoduché experimenty, problémové úlohy atd. Je-li učitel vybaven těmito i dalšími motivačními prostředky, nebude mít výraznější problémy při očekávaných změnách v metodách, formách a prostředcích výuky fyziky v budoucnosti.

## **6. Motivace a vysokoškolská příprava učitelů fyziky**

Katedra fyziky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se snaží o přípravu studentů — budoucích učitelů fyziky na základních školách — i v oblasti motivace žáků. Jde nám nejen o předávání vědomostí o zásadách motivování ve výuce fyziky, ale zejména o vytváření základů učitelských dovedností v užívání fyzikálně motivačních prostředků. Způsoby této přípravy můžeme shrnout do několika u nás osvědčených či vytvářených metod a forem:

- (a) Seznámení studentů s psychologickými základy motivace v kursu pedagogické psychologie za spoluúčasti didaktika fyziky na příkladech z fyziky.
- (b) Vytvoření struktury poznatků o jednotlivých konkrétních fyzikálně motivačních metodách a prostředcích v přednáškách a seminářích z didaktiky fyziky za případné spoluúčasti psychologa.

- (c) Sledování a analýza účinnosti motivačních prostředků a metod v terénu na školách při průběžné praxi propojené se semináři z didaktiky fyziky.
- (d) Volba externích učitelů vedoucích souvislé praxe studentů s ohledem na jejich dovednosti motivovat žáky.
- (e) Zaměření praktika školních pokusů na motivační pokusy — paradoxa, fyzikální kouzla, pokusy s jednoduchými pomůckami, problémové laboratorní úlohy aj.
- (f) Zavádění doplňkových disciplín potřebných pro rozvoj dovednosti motivovat — užití počítačů ve fyzice, historie fyziky, ekologie aj.
- (g) Zadávání diplomových prací zaměřených na problematiku motivace ve výuce fyziky.

## 7. Závěr

Motivace žáků ve výuce fyziky na základní škole jistě nevyřeší všechny problémy současného fyzikálního vzdělávání na našich školách; podle našeho přesvědčení a na základě výzkumu problematiky motivace ve výuce fyziky, kterou se zabýváme, tvrdíme, že dovednost učitele fyziky motivovat žáka může výrazně napomoci při hledání místa pro fyziku na základní škole. V našich dosavadních úvahách jsme se věnovali osobnosti žáka. Stejně tak je třeba analyzovat osobnost učitele fyziky a jeho motivaci stránku. V souvislosti s významem této problematiky si dovolueme zakončit parafrází:

„Jen ten, kdo je sám motivován, může jiné motivovat!“

## Podstata nového chápania výchovy a vzdelávania v prírodovednom úseku

Michal Zeman

Postavenie fyziky k ostatným prírodným vedám sa v tomto storočí prenikavo zmenilo. Až takmer do konca minulého storočia sa fyzika zaoberala javmi, pri ktorých sa podstata látok nemení, avšak chémia 19. storočia (a tým skôr biológia) sa zaoberala javmi, u ktorých sa podstata látky menila, objavom štruktúry atómu a atómového jadra a objavom základných stavebných častíc hmoty — elektrónov, protónov a neutrónov a štyroch typov interakcií sa

podarilo pochopiť vlastnosti zložitejších systémov. Základný obraz štruktúry a pohybu hmoty je dnes úplnejší a pritom jednoduchší ako bol predtým, pretože fyzika objavila jeho spoločnú podstatu.

Celkom nové úlohy a postavenie modernej fyziky je výhodné využiť vo výuke prírodných ved, lebo vedie k jednotnému pohľadu na vývoj a vlastnosti živej i neživej hmoty a smeruje zákonite k určitej integrácii prírodovedných disciplín.

Vo vývoji integrovaných projektov od roku 1968 treba si povšimnúť tieto tendencie:

- IPV (integrovaná prírodovedná výuka) je rýchlo sa rozvíjajúca oblasť
- IPV sa najrýchlejšie rozvíja na úrovni II. stupňa našej ZŠ
- značná pozornosť sa sústreďuje na vzdelávanie a ĎV učiteľov pre integrovanú prírodovednú výuku
- prírodovedné kurzy sa prispôbujú svojim obsahom spoločenským potrebám. Integračnými faktormi sú: životné prostredie, výživa a zdravie ľudu a technika
- rozširuje sa oblasť integrácie na vedy o Zemi, o Vesmíre a pod.
- viac pozornosti sa venuje vedeckým prístupom, vyhodnocovaniu výuky a projektov, efektívnosti vzdelávania

Významnou tendenciou je spájanie projektov výuky prírodných vied so spoločenskými potrebami. Prírodné vedy — technika ovplyvnili rozvoj ľudstva vo všetkých oblastiach, napr. rozvoj biotechnológie, automatizácie, elektroniky atď.

Na základe medzinárodnej komparácie niektorých integrovaných výukových projektov sa javia prijateľné pre európske štáty (okrem Veľkej Británie) potreby koordinované a kombinované, ktoré zdôrazňujú tiež súvislosti jednotlivých vied, osobitne princípy, ktoré javy odlišne vzájomne zjednocujú. V týchto projektoch prevláda integrácia z hľadiska pojmovej štruktúry a princípy systémové. Objavujú sa tiež pokusy vytvoriť systém základných integrujúcich pojmov, ktoré sú potom rozvíjané v jednotlivých disciplínach a postupne je budovaný všeobecný pojem. Napr. pojmy hmota, energia, sila, pole, atóm, entropia, vývoj, gradient, interakcia, model, pravdepodobnosť, symetria.

U systémových prístupov je snaha vytypovať základné teórie napr. elektónovú, molekulárno-kinetickú a pod.

Ak máme využiť integračné tendencie súčasnej fyziky vo výuke musíme siahnuť k poznaniu elementárnych častíc a interakcií, ktoré ich držia



pohromade. Pokiaľ pre atómové jadrá sú základnými stavebnými jednotkami skutočne elementárne častice, pre makromolekuly bielkovín majú túto úlohu molekuly aminokyselín a v spoločnosti živých organizmov buňky a jednotlivé živé individua.

Tieto všeobecné a zjednocujúce poznatky o štruktúre a vývoji hmoty môžu tvoriť spoločného menovateľa pre všetky prírodovedné obory.

Vedecký systém prírodných vied sa premieta do rámcového modelu didaktického systému.

Potreby spoločnosti, vývoj prírodných vied i samotná výuka požadujú výraznú prestavbu všeobecného vzdelávania v prírodných vedách. **Z hľadiska výchovných cieľov sa týmto faktorom vytvára jednotný obraz sveta.** Z hľadiska rozvoja moderných vied a techniky sú to kvantové javy a stavba hmoty. Koordinovaný didaktický model prírodných vied je postavený na týchto východiskách:

- Hlavným cieľom prírodovedného vzdelávania je vytvorenie jednotného prírodovedného obrazu sveta.
- Koncentrovať pozornosť na zjednocujúce princípy, minimum postupne rozvíjaných pojmov a metódy vied a ich transfer ako základ prírodovedného vzdelania.
- Výuku prírodných vied nemožno koncipovať oddelene, je potrebná tesná koordinácia rešpektujúca samostatnosť každého predmetu, chápaného ako projekt príslušnej vedy do vzdelania.
- V koordinovanom didaktickom systéme prírodných vied treba fyziku koncipovať ako základ modernej biológie a matematiku ako prípravu pre fyziku, chémiu a biológiu.
- Východiskovým tématom všetkých moderných prírodných vied je **stavba atómu**. S výukou stavby atómu odpovedajúcou súčasným predstavám a s budovaním kvantových predstáv treba začať u žiakov 15 ročných.

Koordináčnym faktorom celého didaktického systému prírodných vied by mohol byť kurz „Stavba hmoty“, jednotne koncipovaný a plánovaný a pripravený na základe moderných fyzikálnych predstáv s jednotnými pojmami a terminológiou jednotlivých prírodných vied v tesnej časovej i obsahovej náväznosti.

- Kurz „Stavba hmoty“ môže vytvoriť jednotný obraz sveta, dať dostatočnú informáciu o stavbe látok živých a neživých z elementárnych častíc, o štyroch typoch interakcií, o formách pohybu hmoty a o súčasných metódach vied.

Usporiadanie kurzu by malo byť také, že by rešpektovalo narastajúcu zložitnosť prírodných objektov a typov interakcie od elektrónu k atómu a systému prvkov a odtiaľ cez molekulu a bunku k biologickým objektom a ľudskej spoločnosti na jednej strane cez neusporiadané fyzikálne problémy a pevné látky, o Zemi, Slnku a Galaxiách na druhej strane.

Kurzu „Stavba hmoty“ by mali predchádzať a naň v rôznych fázach nadväzovať ďalšie oblasti prírodných vied tak, aby ho jednako pripravili i využívali k vytvoreniu moderne koncipovanej výuky jednotlivých predmetov.

*Bloková schéma didaktického modelu prírodných vied*

M, F, Ch, Bi		Metódy prírodných vied		
M Matematická príprava	F Atómy	Ch Molekuly	Bi Živé organizmy	Človek a spoločenské procesy
F Fyzikálna príprava		F Plyny, kvapaliny, pevné látky a ich vlastnosti		Zem a Vesmír

Ústrednou témou kurzu „Stavba hmoty“ je téma zjednodušene nazvaná „Atómy“. Jemu musí predchádzať nutná príprava k pochopeniu základných experimentov a pojmov urobená v predchádzajúcom vyučovaní v matematike a fyzike. Na tému „Atómy“ nadväzuje chémia s témou „Molekuly“, na ňu biológia s témou „Živé organizmy“ a vyvrcholením témato je „Človek a spoločenské systémy“. Na ústrednú tému „Atómy“ nadväzuje v druhom slede fyzika s témou „Plyny, kvapaliny, pevné látky a ich vlastnosti“. Druhý sled vrcholí témou „Zem a Vesmír“. V kurze sa predpokladajú nielen horizontálne, ale aj vertikálne vzťahy. V celom kurze sa predpokladá jednotný výcvik v metódach poznania.

Z prognóz vývoja prírodných vied môžeme usúdiť, že obsah kurzu bude vo svojej fyzikálnej zložke veľmi stabilný. Pokiaľ dôjde k závažným fyzikálnym objavom, možno predpokladať, že sa budú dotýkať stavby elementárnych častíc a obsah kurzu sa podstatne nenaruší.

## Výuka historie v dnešní škole

Vratislav Čapek — Jaroslav Pátek

V současné době stojíme před zpracováním teorie vzdělávání pro příští tisíciletí. Jde tedy i o koncepci historie v tomto vzdělávání celoživotní povahy, o její pluralitní chápání prostřednictvím historické kultury, o její uspořádání ve školský didaktický systém vzestupné povahy. Obsah školní historie souvisí s pojmáním pokroku a vývoje jako změny, což může znamenat prostou modifikaci v čase, či v pozitivním smyslu jako zlepšování, stále zdokonalování nebo souvisí s ideou nezvratitelnosti, nezměnitelnosti dosažených změn nebo naopak s myšlenkou návratů, zpětných obrátů dějin či s ideou slepých cest vývoje. Odtud pak v historii známe starověkou či středověkou teorii o „zlatém věku“, původním lidském ráji atd. od renesance myšlenku věřící v lepší život vždy v budoucnosti či darwinovskou ideu zápasu slepých sil, v němž zvítězí a prosadí se silnější. Koncept vývoje jako výsledek předem daného plánu ve formě společensko-přírodních zákonů či božského rozhodnutí či jako střet náhodného, daného interakcí vůle s okolím. Takový vhléd do vývoje ovlivňuje pojetí dějin, jejich výklad, výběr a uspořádání. Západní model vývoje spočívá na vysoké úrovni industrializace a technologie, na univerzální civilizaci, schopné se v sobě zlepšovat, na tržní ekonomice, zastupitelské demokracii, občanských právech a individuální svobodě. Ostatní mají tento model imitovat, přizpůsobovat se mu, neschopní tak činit jsou považováni za necivilizované, zaostalé a nerozvinuté, nepatřící do evropského vývoje. I to má svůj odraz v pojetí školního dějepisu<sup>1</sup>. Nový vývoj vzdělanosti, model vývoje pro celý svět ukazuje potřebu humanistické revoluce současnosti vycházející z obecnější krize dnešního světa. Západní myšlení od počátku moderních dějin spočívá i na kritické racionalitě ve formě kritiky autorit a tradic, vědomostí čistého rozumu samého, dogmat, ideologií, hodnot, vědy a technologie. Západní intelektuálové také ukazují, že společnost a její hodnoty ztrácejí takto sílu a schopnost být vodítkem, neuspokojují základní lidskou potřebu pozitivního konstruktivního, silného pocitu jistoty v mnohotvárných vztazích se světem a historií. K překonání tohoto stavu se nabízí ryzí intelektuální a morální revoluce, humanistická revoluce<sup>2</sup>. Moderní civilizace vzešla z první humanistické revoluce mezi 15. a 16. stoletím. Týkala se všech sfér života, politické, etické, sociální, vědecké, ekonomické, umělecké a osobní, prosazovala svobodu před panstvím. Dnes, jak se soudí, je třeba revoluce podobného rozsahu i hloubky. Stejný druh požadavků proti

<sup>1</sup> Viz např. diskuse o tom, které oblasti patří do Evropy. Odmítání geografického pojmu Evropa. Viz J.B.Duroselle: *Europa. Eine geschichte seiner Völker*. 1990

<sup>2</sup> *Goals of Development*. UNESCO 1988, s. 37 a n.

jednostranné vládě technologie a technokracie, které reprezentují nové formy panování. Znovu se nastoluje požadavek lidské důstojnosti, autonomie lidských hodnot, které lidstvo dosud poznalo v různých kulturách, požadavek univerzální společnosti, ne však uniformní, k čemuž technologie směřuje. Rozvinutá světová civilizace je taková, v níž každá kultura může dosáhnout svého plného naplnění, každý jednotlivec může být schopen svého vlastního rozvoje — tvořivých sil vlastní osobnosti. I tato úvaha se promítá do školního dějepisu zvláště ve formě civilizačního pojetí školní historie.

V západoevropských zemích a v USA se obecněji přijímají jako perspektiva tři základní koncepční myšlenky pro nový konkrétní výběr dějepisného učiva. Dosavadní důraz na národní dějiny, či dějiny vlastního státu doprovázené u velmocí i dějinami závislých oblastí, či sousedních států a národů a národní identita a **státní vědomí se spatřuje ve vztahu ke globálním světovým problémům**, čím totiž přispělo, jak se podílelo na vývoji lidského rodu, jakou roli při tom hrálo<sup>3</sup> Zatímco ve vyspělých oblastech světa nacionalismus, t.j. vidění světa pouze očima prospěchu a aspirací vlastního národa, začalo ustupovat různorodým myšlenkovým konceptům celosvětového rozvoje, v bývalých socialistických zemích, ve kterých národní identita byla příkrývána třídně chápaným internacionalismem, bylo společné usilování národů a států o společenský pokrok chápáno jako třídní souručenství v boji proti kapitalismu.

To způsobilo explozi nacionalismu, jakmile autoritativní režimy a jejich doktríny padly. Historie by měla v těchto souvislostech kultivovat potřebu národní emancipace a dosažení svébytnosti národní překonáváním přepjatého nacionalismu (kdekoli se vyskytuje) a dojít k občanskému vidění světa a člověka v něm v širších regionálních a světových souvislostech. **Druhá myšlenka při koncipování dějepisného učiva spočívá v humanizaci člověka.** Vlivem různorodých antropologických teorií má dějepis přispět k orientaci člověka, v jeho volbě mezi variantními způsoby života, v jeho zušlechťování a zvnitřnění jeho duševního života. Zavést tedy výklad dějin člověka a jeho vazeb k vývoji společnosti jako celku. **Člověk se tím dostává do centra dějinného vývoje**, jeho vzdělání, myšlení a vnímání a využívání prostředků k životu, jeho hmotná a duchovní kultura, jeho chování v historických situacích i jeho každodennost, jeho zájmy, aspirace a sny, představy o sobě a o světě. Široce pojatá kultura včleňuje člověka do přírody a lidských dějin. Tímto komplexním pohledem mění dosavadní

---

<sup>3</sup>The Emergence of the European World Boston 1966

Civilization of the World, New York 1990

World History. Patterns of Civilization, New York 1991

World History. People and Nations. Orlando, Florida 1990

zaměření na převážně politické dějiny, války, konflikty, na třídní boje, na teorii o základně a nadstavbě, či o prioritě hospodářsko-sociálních dějin a jejich jednostranně tradovaném vlivu na dějiny kultury společnosti a člověka. Výuka dějepisu všude na světě hledá smysl věcí, jednání lidí, událostí, nespokojuje se pouze s popisností dějů. Současné volání po dezideologizaci dějepisu je spíše zaměřeno k odstranění znásilňování dějin politickou bezprostřední potřebou než o zbavení se objasňování smyslu dějin pro člověka současnosti, totiž pohled na to, odkud a kam lidstvo jde a co cenného a tvořivého po sobě pro další vývoj zanechalo.

**Třetí princip objevující se ve světovém kontextu je sledování dějinného vývoje až do dnešní doby a řešení problému výkladu dějin současnosti** ( *Zeitgeschichte*, *present history* ). Opouští se častá tradice, ponechat totiž zhruba posledních 50 let politologii a sociologii, naopak dochází ku včlenění současnosti do historie jako **výsledek často diskutovaného vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností**. Vztah prvních dvou kategorií se obvykle řeší nově pojatým historismem, tj. vědomím, že každou historickou událost je třeba vykládat v dobové podmíněnosti, s viděním člověka, který událost prožíval, v hranicích a mezích, či významech odpovídajících době vzniku a průběhu událostí. Historismus se však objevuje i jako život člověka a společnosti, jako důsledky událostí, jevů, jednání lidí v minulosti, což může pro člověka znamenat více než odhalování příčin událostí a jevů. Konečně historismem se myslí i pohled do minulosti z hlediska potřeb a zájmů přítomnosti, určité aktualizace pro budoucnost. Objevuje se i myšlenka hledět do minulosti očima chtěné a připravované budoucnosti (prospektiva)<sup>4</sup>.

Jestliže v českých dějinách lze události vykládat nejen s viděním, jaký byl jejich výsledek a podle toho vybírat učivo, které by tento výsledek vysvětlilo, zdůvodnilo — ale vidět člověka, který se musel v historických událostech rozhodovat, na čí stranu se postaví, koho a co bude podporovat, jak se bude snažit ovlivnit svůj osud, aniž by přitom věděl, jak události se budou vyvíjet a k jakým výsledkům dospějí — tím spíše to platí o dějinách současnosti, kdy události a děje právě probíhají, nejsou ani relativně uzavřené, jejich výsledky jsou otevřené, každý svou volbou a rozhodnutím svým způsobem děje ovlivňuje, kdy i diferencovaně tvoří dějiny, učí se i jejich vývoj prognózovat, odhadovat totiž jejich vývoj a výsledky. Historie současnosti nemůže být proto pouze historickou disciplínou, ale je svým způsobem syntézou, kterou se snaží objevit a pochopit všechny ostatní humanitní vědy a tvoří ji život člověka a lidí v celém světě. Jestliže v předcházejících epochách

---

<sup>4</sup>Srovnej INGE Fourth International Conference, Darlington Hall, Devon, U.K. 1988. Conference Report (Education For a Human Future — Jan Lister

lze opřít výklad historických situací o dlouhodobé historické procesy, které výběr události mohou rozhodujícím způsobem ovlivnit, dějiny přítomnosti protahují minulost výrazně do prognózování budoucnosti. Jestliže dějiny přítomnosti jsou výsledkem minulosti i úsilí ji překonat do budoucnosti, pak také výklad a uspořádání těchto dějin ve školním dějepisu musí tomu odpovídat. Nejde pouze o rekonstrukci dějin, ale o jejich vytváření pro žáky na základě příslušných determinant historických, sociologických, psychických, biologických. Jestliže v celém dějinném výkladu je žák stále více vtahován do děje svým názorem, postojem, ztotožňováním, či neztotožňováním se s jednáním a konáním lidí v událostech a tím je konfrontován s hodnotami, či buduje je prostřednictvím dějinného poznání, pak v dějinách přítomnosti je toto jednání a konání, ztotožnění či neztotožnění hodnoty přímo předmětem hledání, nejistot, snažení, usilování, vytváření a přetváření okolí a sama sebe, jednání a konání podle svého svědomí, historického vědomí a společenských možností, je vlastním obsahem historického poznání, součástí jeho života.

III. V souvislosti s uvedeným mezinárodním vkladem do koncipování pojetí obsahu historického vzdělání se kladou novému dějepisu ve škole následující cílové požadavky:

1. V první řadě jde o porozumění lidskému vývoji průběhem historického času. Patří sem vědomí historické kontinuity, vývoje a změny, vlivu změny na člověka a společnost. Žáci získávají vědomosti o minulosti, které jim umožňují pochopit strukturu daného historického období (systém), seznamují se s vlivem přírodního prostředí a demografických faktorů na činnost člověka v dějinném vývoji. Uvědomují si možné důsledky lidských variabilních činností a význam událostí studiem příčin a následků v souvislosti s ději v historických situacích.
2. Dějiny jsou pro žáky zdrojem pro poznání kulturního dědictví lidského rodu, národní identity, člověka jako jednající osobnosti. Žáci se seznamují s tím, čeho bylo v minulosti dosaženo, s idejemi, institucemi, které jsou důležité pro vývoj společnosti i jeho současnou kulturu. Přitom získávají vědomosti o tom, že jsou součástí této kultury, národního i obecně lidského společenství, a že je třeba je rozvíjet v zájmu člověka, národa, lidstva.
3. Žáci jsou vedeni k porozumění současné společnosti a vztahu k ní. To se dosahuje porovnáním současné společnosti se společností v minulosti se zvláštní pozorností k různým aspektům sociálním, ekonomickým, politickým, kulturním, technologickým, pozorností k lidem žijícím v těchto společnostech, k jejich problémům, postojům, hod-

notám, k jejich činnostem, jednáním, studiem současných problémů v jejich historickém kontextu.

4. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili sami sebe a dovedli odůvodnit a hodnotit své vlastní postoje. To se dosahuje obvykle studiem činností lidí v minulosti, pozornosti ke vztahům těchto činností k hodnotám a postojům převládajícím v historické době, srovnáním těchto minulých hodnot a postojů se současnými hodnotami a postoji, ve kterých žák žije.
5. Dějepis ve škole má poskytovat žákům radost z poznání, které ho má provázet až do dospělého věku, má mu poskytovat vědomí o metodách studia historie. To se dosahuje tím, že se žákům demonstrují způsoby sběru historického materiálu (heuristika) při výzkumu, při řešení zvoleného problému, způsoby interpretace z různých hledisek a přístupů nebo interpretací měnící se s vývojem celé společnosti. Tím se dosáhne vědomí o historické podmíněnosti historických závěrů, relativnosti lidského poznání a nutnosti svobody v hledání pravdy. Kritický postoj v historickém poznání se dosáhne rozvíjením schopností zaujímat názor na základě analýzy zdrojů, informací, hodnotit a oceňovat různé názory na interpretaci. Žáci si mají uvědomovat předsudky, zaujatosti a jednostrannosti a poznávají, že události mohou být překrouceny těmito faktory. Studium historie má vést ke kritickému úsudku k historickým událostem a jevům<sup>5</sup>.

Výuka dějepisu na školách má začínat prvním cyklem — vlastivědou, tj. předmětem, který spojuje historii národa s jeho současným přírodním, společenským prostředím. Historická část vlastivědy učí děti historickému času a prostoru jako nutných faktorů každé události. Uvádí děti do oblasti historických pověstí, mýtů, bájí, legend o počátcích národa i jeho vývoj. Vychází z toho, že takto historie vlastně poprvé vstupovala do vědomí národa a vytvářela u lidí první historické zkušenosti. Toto předfaktografické stadium může bohatě využívat kronik, literární epiky, dramát, písní, stylizovaných příběhů z dějin, pověstí. Lze vycházet z místní tradice, ze zdrojů kraje, ale vůdčí zřetel budou zajisté mít mýty, báje a legendy spojující národ jako celek. Patří sem zajisté i příběhy ne nepodobné pohádkám, které se uchovaly i v místní tradici. Vlastivěda uvádí děti i do široké oblasti hmotné i duchovní kultury národa, do každodenního života člověka, způsobu života lidí, vždy ve vymezeném čase a prostoru, od pravěku do současnosti. Vlastivěda může seznamovat děti s významnými osobnostmi našeho národa i

---

<sup>5</sup>Srovnej National Curriculum of History. London 1990

s těmi, kdo se zasloužili o rozvoj místa, regionu, kdo jsou nositeli tradice, k níž se současnost přiznává a kterou chce rozvíjet. Historie ve vlastivědě má propedeutický charakter. Uvádí děti do jednotlivých dějinných prvků, ale neskládá je ještě v celek, ani neodhaluje příčiny, následky či složitější vazby či charakteristiky. Jde spíše o obsah, který může být i složitěji strukturován jednáním lidí v konkrétních situacích. Děti se poprvé učí historickému času, historické podmíněnosti, odlišení pověstí či mýtů od skutečnosti. Poprvé chápou, co je tradice, kontinuita a změna, tj. základní aspekty vývoje. Učí se zkušenosti z lidského osudu, a tím se poučují pro svůj život ve svém prostředí.

Druhý cyklus navazuje na vlastivědu a lze ho koncipovat jako základní, chronologický, genetický, systémový, strukturálně uspořádaný, komplexně pochopený kurs s hlavním důrazem na řazení událostí do dějů, s objasněním jejich příčin a následků a se vřazením do širších vztahů a významů. Školní historické vzdělání se liší od ostatního mimoškolního tím, že je systematické, že sleduje historické kontinuity, vývoj a změnu v historické podmíněnosti i vliv změny na člověka a společnost kontinuálně a komplexně. Mimoškolní vzdělání však je s prospěchem třeba vřazovat do vzdělání školního. Trend západního světa, i když ne vždy v současné realitě, směřuje k pojetí dějin jako dějin světa, Evropy, příslušného národa. Vztahy mezi trojicí dějinných rovin jsou určovány filozofickými, politickými a civilizačními hledisky i stavem příslušné historiografie. Příklad postupu nového koncipování historie ve Velké Británii ukazuje zvýšený zájem předních politiků o dějepis ve škole projevený vlivem nejen příslušného ministra, ale i samé ministerské předsedkyně. Sama zpráva o osnovách uvádí: „Politika a výchova se nemísí snadno a dobře. Bylo by však naivní předpokládat, že není žádná spojení se světem politiky, ekonomiky a společnosti, bylo by naivní předpokládat, že je snadno nalézt vzdělávací řešení problémů tohoto širšího světa. Například, ve svobodné společnosti učitel sám volí cesty, kterými předkládá historii svým žákům, je proto zvláště nebezpečné centrálně kontrolovat historické texty, jako tomu je v SSSR, kde v roce 1988 a 1989 se musely dělat zkoušky z historie nově koncipované po stalinském a brežněvovském období. Národní osnovy určují (přesto) vědomosti, porozumění a dovednosti pro všechny žáky vyhovující oběma — individu i společnosti, v níž žáci žijí.“<sup>6</sup>

Dějepis ve škole tohoto základního typu má obvykle žákům.<sup>7</sup>

1. pomoci pochopit současnost v kontextu minulosti, protože není v sou-

<sup>6</sup>History in the National Curriculum. London 1991, s. 3, 4

<sup>7</sup>Srovnej National Curriculum of History. London 1990



- časnosti nic, co by nemohlo být lépe pochopeno ve světle historického času a vzniku;
2. vzbudit zájem o minulost, neboť historie přirozeně podněcuje zvědavost, vyvolává otázky o podstatě jevů a událostí a přináší podněty pro přemýšlení;
  3. pomoci nabýt pocit identity se svým okolím, s národem, s myšlenkou společného evropského vědomí, s všelidskou humanitou, se svobodami a občanskými právy člověka;
  4. pomoci žákům porozumět jejich vlastním kulturním kořenům a dědictví národní minulosti, odkud kam národ šel a co trvalého po sobě zanechal;
  5. přispět k poznání a porozumění kultur jiných národů v moderním světě, a tím vychovávat k toleranci a respektu ke kulturním různorodostem v Evropě a ve světě;
  6. učit žáky myslet v oboru tím, že se budou umět odborně tázat, používat materiál k odpovědi na danou otázku, kriticky se stavět k dosaženému poznání a ke shromážděnému materiálu a budou se snažit hledat pravdu o minulosti s respektem pro zjištěný historický fakt, naučí se oceňovat zjištěné skutečnosti, argumentovat a komunikovat výsledky svého poznání. Dosáhnou tím radost z poznání, ze své vlastní schopnosti samostatně postupovat při získávání vědomostí;
  7. obohatit ostatní učební předměty tím, že dějepis poukazuje na všechny oblasti lidského života, všechny předměty ve škole mají lidskou a historickou dimenzi;
  8. připravit žáky pro život v dospělosti, protože historie tvoří strukturu poznatků, poskytuje příležitosti pro využití volného času, bystří kritickou inteligenci použitelnou pro odhalování běžných životních záležitostí;
  9. připravit žáka pro občanský život, pro práci i pro kulturní jednání a chování. Ukazuje žáku možnosti a přístupy jak vnímat svět, což nemůže podat jiný předmět ve škole;
  10. dát dost prostoru při výuce pro komplexní historické vědomosti z hospodářských, sociálních, politických, kulturních dějin, z dějin vědy a techniky, z vývoje psychiky člověka, pro historické dovednosti poznávat a myslet v oboru, odhalovat další možnosti vývoje a pro hodnocení a oceňování hodnot vycházejících z jednání lidí v dějinách, z ověřování si vlastních názorů a postojů na běh lidských dějin.

V historii hraje mimořádnou úlohu interpretace dějin. Povaha historické interpretace má významné aspekty důležité pro školní studium historie, neboť vždy existuje napětí mezi školskou politikou a výukou dějepisu, spočívající ve snaze používat historického poznání pro současné potřeby. Nejlepší možné východisko k řešení tohoto vztahu je plné respektování historických vědecky ověřených faktů. Žáci jsou vedeni k tomu, aby pochopili, že historická objektivita je ideál, který nemůže být nikdy plně dosažen, že historické teorie a interpretace musí být stále znovu ověřovány, že neexistuje konečná odpověď na žádnou historickou otázku, že nikdo nemá monopol na pravdu. Takto pojatá historická interpretace ve škole je cennou přípravou pro žáka jako budoucího občana v demokratické společnosti.

Třetí cyklus předpokládá přiměřený prostor na střední škole, aby se mohl plně rozvinout. Tam, kde tento prostor chybí, je obvyklejší lineární osnování spojující základní a povinnou střední školu.

Dějepis na střední škole má navazovat na systém, který si žáci osvojili na základní škole, a který spočíval na chronologii a událostním pojetí výkladu, na paralele světových, evropských, národních dějin. Dějepis na všech středních školách se od toho liší tím, že je obvykle založen na tématickém pojetí, systém je zde zcela otevřený do minulosti i do budoucnosti, vychází z určitého filozofického přístupu k dějinám. Dějiny světa, Evropy, i dějiny národní jsou vzájemně prostoupeny.

Otevřenost didakticko-historického systému spočívá v možnosti učitelovy volby přístupu k dějinám, tj. na tom, co se dnes nazývá „underlying assumption“. V souladu s evropským myšlením lze postihnout trojí základní přístup k dějinám. První spočívá ve zdůraznění sociálně ekonomických faktorů ve vývoji, v pozornosti k hmotné kultuře a každodennímu způsobu života lidí, ve sledování zejména dlouhodobě působících pohybů velkých lidových mas, států, národů či tříd a v jejich všeobecné historické podmíněnosti (determinaci) v čase a v prostoru. Druhý přístup soustřeďuje spíše pozornost na duchovní život člověka či skupin různě věřících lidí, na vnitřní potřeby člověka, žijícího v Boží pravdě a zdůrazňující ve svém konečném vyústění vyšší než lidské poslání člověka v dějinách. Třetí přístup vychází z liberálního pochopení osudu člověka jako jednotlivce i z jeho odpovědnosti za výsledky svého života, neustále usilujícího o nezávislost a svobodu, občanská práva, vítězího i podléhajícího okolnostem, které si však sám svou činností připravil. Zdůrazňuje spíše kulturněpolitické dějiny a úlohu jednotlivce v dějinách. První přístup ovlivnilo do značné míry materialistické pojetí dějin, druhý je založen na náboženském vidění člověka a světa, u nás na křesťanském pojetí života a dějin, třetí na liberální tradici v moderních dějinách zejména západní Evropy, racionalistické kultury pregnantně formu-

lované zvláště ve francouzské revoluci a v osvícenství. Tyto přístupy i jejich kombinace jsou východiskem pojetí dějin i interpretací událostí, jevů a dějů v historii a jejich volba závisí na učiteli, jeho osobnosti a jeho životních zkušenostech. Učitel však při výuce nesmí kaceřovat či zraňovat nebo nutit studenta do pojetí dějin jemu protismyslných, či opomíjet pluralitní stránky života společnosti. Na rozhodnutí učitele z uvedeného hlediska závisí volba učebnice či příruček ke studiu.

Střední škola rozvine u studenta myšlení v oboru. Zatímco na základní škole se poznávací postupy orientovaly převážně na materiál obsažený v učebnici, na střední škole tématické pojetí umožňuje volbu problematiky, shromažďování faktografie z jiných zdrojů než pouze z učebnice (přinejmenším lze používat pro řešení historických otázek různých učebnic a na rozdíl se učit), provádět za pomoci učitele vnější i vnitřní kritiku zdrojů informací (učebnic), interpretovat získané poznatky, uvádět je do širších souvislostí a vhodně je komunikovat. Zejména při interpretaci a komunikaci se studenti mohou učit z různých metod a technik, které historiografie využívá, učí se logické a historické analýze, přímé či nepřímé, diachronní a synchronní, progresivní a retrospektivní metodě, zejména metodě srovnávací. Učí se základům strukturální, systémové, topologické a modelové analýzy. Uvědomí si možnosti užívat metod příbuzných věd, zejména statistiky, sociologie, etnografie, filologie, demografie apod. Učí se oceňovat a využívat ústní, písemné, obrazové a kartografické prameny. Myšlení v oboru však zůstává stále na úrovni všeobecně vzdělávací, tj. jejím cílem je zvýšit kvalitu poznání a vést k jisté životní moudrosti, osobní jistotě, sebevědomí z hlouběji poznané skutečnosti. Lze tím také dobře připravit studenta ke studiu na vysoké škole humanitního typu. Ukazuje také historicitu společenskovědního poznání vůbec.

Sama povaha historiografie ukazuje studentům relativitu lidského poznání, jeho závislost na společenském milieu, na úrovni a možnostech historické vědy i na osobnosti učitele či studenta. Učitel ve vybraných tématech může demonstrovat vývoj historického poznání, ale i různé názory na událost u současných historiků. Tím prohloubí interpretaci, vědomí, že žádné poznání není jednou provždy dané, že závěr jednou učiněný je nutno znovu a znovu v nových souvislostech ověřovat. Z toho plyne jistá míra tolerance, schopnost naslouchat argumentům druhého, ale také používat argumentů svých k obhájení vlastního názoru. Studenti se učí pohybovat se demokratickým způsobem v pluralitě názorů, vyhýbat se přílišné spekulaci, absolutizaci postojů, používat příkrých jednoznačných odsudků či nekriticky souhlasně přikyvovat názorům jiných. Studenti se učí interpretovat historické skutečnosti s vědomím, že člověk vždy usiloval a usiluje ve svých nejlepších

zástupcích o vybudování společnosti hluboce demokratické, sociálně spravedlivé, zbavené válek a násilí všeho druhu, o to, vymanit se ze závislosti a dosáhnout svobody a lidských práv i posilovat důvěru ve spolupráci mezi lidmi a národy. Ctít tyto hodnoty je i v historii mementem doby.

Otevřenost historického poznání, demokratický a pluralitní přístup k interpretaci se nutně projevuje ve výběru učiva a v jeho koncipování. Program výuky přechází na střední škole od důsledně chronologického a genetického dějepisu na základní škole k dějepisu tematickému. Vybraná témata sice postihují základní periodizaci, přesahují ji však věcně, časově i místně. Výběr témat je obvykle volen tak, aby jejich obsah postihoval mimořádně významné historické jevy překračující hranice států, národů, často i kontinentů, aby tak dovolil optimálně integrovat dějiny lidstva a soustředit se vždy k oblasti, ve které historický jev vznikl, plně se projevil, kdežto ostatní oblasti jsou zmíněny pouze ve vztahu k rozhodujícímu regionu. Uvedený výběr nemusí pak přihlížet tolik k místním bojům a zápasům, válkám a diplomatickým zápletkám, ale povyšuje význam sociálně hospodářských, kulturněpolitických a náboženských (civilizačních) faktorů vývoje celých oblastí či jednotlivých národů a států. Do popředí vystupují tak celé regiony svázané kulturněpoliticky a ekonomicky, či kontinenty, především evropský kontinent, faktory, které národy a státy spíše než rozdělávaly, spojovaly a integrovaly; vědomí, že docházelo k překrývání či splývání plemen a kultur, ke společné, i když diferencované a nerovnoměrné snaze o lidskou důstojnost, humanitu, lidská a občanská práva, proti nelidskosti, diskriminaci či genocidě i celých národů.

Vývoj výuky dějepisu v současném vyspělém světě spěje k odmítání dělení na národní a univerzální dějiny, ke spojení světových a národních dějin, neboť smysl vzdělání mladého člověka pro budoucnost vede k identitě evropské a všelidské na základě identity národní a občanské. Otázky demokracie, občanské společnosti představují novou fázi života národních společenstev ve vzájemné spolupráci. Jde tedy o odklon od nacionalismu, šovinismu, nikoli ovšem od vědomí národního dědictví, protože pouze díky tomuto společenství národnímu může se rozvinout vědomí širší přirozeně a účelně. Aby toho mohlo být dosaženo, vybraná témata integrují světové, evropské a národní dějiny do vnitřně diferencované jednoty historického problému. Tím dojde k neustálé konfrontaci národního vývoje s evropským a světovým, k možnosti ukázat, kdy a v čem český a slovenský národ přispěl do pokladnice evropské kultury, kdy a v čem jí zůstal dlužen, či pouze odrážel obecný vývoj; na jakých tradicích je možno stavět nové Československo pro budoucí Evropu. Výuka dějepisu by tak měla oživit tradice dosud zatlačené do pozadí, posílit vědomí kontinuity proti neustále převažující diskontinuitě našeho vývoje, což povede k větší stabilitě myšlenkové i mravní,

k větší důvěře v sebe a své schopnosti, k regeneraci Masarykovy myšlenky, že státy a národy se udržují těmi ideály, ze kterých vznikly, což je možno vztáhnout na celý národní vývoj.

Dějepis tak může podstatně přispět k výchově mladého vzdělance, člena mladé inteligence, vlastence, Evropana a světoobčana<sup>8</sup>

*Úryvek z větší stati, dokončení příště*

---

<sup>8</sup>Materiál pro MŠMT: Program výuky dějepisu na základních a středních školách v ČR (návrh). Obsahuje ucelený program konkrétně historický. Praha 1991 (335)

# Systém přípravy učitelů doma i ve světě

## Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů

Doporučení Rady pedagogických věd ČR z 25. 6. 1992

*„Reformy učitelského vzdělání je nezbytně potřebí, potřeba ta důrazně tluče dnes na dveře ministerstev, úřadů školských, sborů zákonodárných. Jen učitel vzdělaný a svobodný bude moci plnit náležitě svůj úkol. A úkol ten je veliký: vychovávat lidi. Není-li dle Platóna nic božštějšího než výchova, může-li dle Kanta člověk toliko výchovou stát se skutečně člověkem, můžeme-li doufat s Leibnizem, že podaří-li se reformovat výchovu, podaří se reformovat celé lidské pokolení — pak není vskutku vznešenějšího povolání než povolání učitelské, pak není však zároveň povolání nesnadnějšího a plnějšího odpovědnosti. Podle slov Kantových: „Výchova je největší problém a nejtěžší, jaký kdy člověku může být uložen.“ A právě na stupni nejnižším, na škole obecné udávají se úkoly nové, jichž nedbat znamená nepokračovat s duchem doby.“*

František Drtina  
Universita a učitelstvo, 1908

*„Státy, které nezvládnou rozvoj lidských zdrojů, obstojí v celosvětové soutěži jen stěží.“*

*Ze zprávy expertů světové banky (IBRD, 1992)*

**Demokratická obnova naší vzdělanosti, mravnosti, kultury a prosperity je bez dobrých učitelů a dalších odborníků pro kultivaci lidí neuskutečnitelná.** Proměna našich škol v „dílny lidskosti“ musí proto začít obnovou kvality učitelů a celé pedagogické obce.

Důsledky nebývalé diskriminace i šikanování našeho učitelstva v letech fašistické i komunistické diktatury překonáváme přirozeně jen zvolna. Tím podivnější však je, že ozdravné konstruktivní iniciativy učitelů i pedagogických odborníků nezískávají dosud náležitou odezvu a podporu. Naše společnost se zřejmě dosud nevymanila z hlubokého podcenění opravdového vzdělání. I současné zařazování učitelů do nových platových

tríd se provádí disfunkčně. **Gradace profesionality a tvořivosti učitelů proto vcelku stagnuje, staré nedostatky učitelského vzdělávání nejsou dosud odstraněny a již se kumulují nové.** Ozývají se dokonce neuvážené hlasy, zpochybnující vysokoškolské vzdělání učitelů vůbec. Přitom jde o vzdělání, požadované předními představiteli naší kultury již před 150 lety, připravované v době první republiky a v čele celoevropských snah zavedené prezidentem Dr. E. Benešem před bezmála půlstoletím r. 1945.

**Celostátně je počet studujících učitelských oborů na vysokých školách druhý největší, hned za obory technickými.** V evaluační a optimalizační Akreditační komisi při české vládě není však dosud ani jeden odborný pedagog, natož pedeutolog. Ani MŠMT ČR nepředložilo dosud žádný ucelený a zdůvodněný projekt reformy učitelského vzdělávání. Nepodpořilo ani ty nápravné projekty expertů, které se orientují na evropské dimenze a standardy (viz např. Projekt učitelského vzdělávání na Masarykově universitě v Brně, Pedagogická orientace č.2, s.107–114). Jejich realizace proto vázne na nezájmu, na úzce oborových preferencích i na legislativně ochromené odbornosti samosprávy vysokých škol. Mezi prioritní úlohy resortního výzkumu byla problematika učitele zařazena letos teprve v červnu, až z podnětu vědecké rady MŠMT ČR. Dosud nám tak chybí to, co mělo být zabezpečeno nejdříve: koncepční soustředěné úsilí o dobré učitele.

**Mnohostranná tvůrčí role učitelů a mimořádná úloha vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků při obnově humanity, demokracie i zdravé podnikavosti naší společnosti se nedoceňuje.** V jubilejním roce učitele národů J. A. Komenského, v zemi s příkladnou osvětovou tradicí T.G.Masaryka a v posttotalitní situaci, kdy je humanitní a demokratická „revoluce hlav a srdcí“ nad jiné potřebná, je to více než zarážející. Pomalost, nedostatky kompetence, účinnosti i odpovědnosti při hledání východisek příslušnými decizními orgány je v příkrém rozporu s rostoucími naléhavými pedagogickými potřebami i s aktuálním a perspektivním celospolečenským významem působení dobrého učitelstva.

### **Rozsah a obsah vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků**

Učitelské vzdělávání nelze dnes redukovat jen na přípravné pregraduální vzdělávání, zahrnuje i studium učitelů při zaměstnání a různé formy tzv. dalšího vzdělávání. Přiřazujeme k němu i vzdělávání dalších pedagogických odborníků a rozvíjení pedagogické tvořivosti vůbec.

**Minimální projekt základních pedagogických oborů na VŠ v příštích 10–20 letech obsahuje:**

1. **Pedagogické vědy** – odborné studium věd o výchově

2. **Učitelské obory**

- učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
- učitelství odborných předmětů

3. **Další pedagogické obory.** Např.: předškolní výchova (na úrovni VŠ jen pro přípravu na vedoucí a náročnější funkce), pedagogika volného času, vzdělávání dospělých, speciální pedagogika, kvalifikační vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků (ředitelů a školních inspektorů i dalších specialistů) apod.

U všech absolventů pedagogických oborů je nutno počítat s otevřenou možností postgraduálního doktorandského studia (např. v oborových didaktikách a pedagogikách) i s jinými formami jejich sebevzdělávání a dalšího vzdělávání ke kontinuální gradaci jejich profesionality a pedagogické tvořivosti.

Zahrneme-li do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků veškeré jejich vzdělávání i sebevzdělávání po přípravném (pregraduálním) vzdělávání, můžeme rozlišit:

1. **Další vzdělávání pedagogických pracovníků na bázi dosažené kvalifikace, které sleduje v podstatě dvě funkce:**

- 1.1 obecně inovační a gradační v plném rozsahu získané kvalifikace
- 1.2 specializační, tj. prohlubování získané kvalifikace v určitém směru

2. **Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci rekvalifikace,** např. rozšiřující nebo funkční studium, které poskytuje novou kvalifikaci nebo specializaci.

**Vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků by mělo být rozhodujícím faktorem utváření a žádoucí gradace jejich profesionality a tvořivosti.** Základem, z něhož se vychází a na němž se staví, je přípravné vzdělávání, jeho finálním cílem je získání **náležité učitelské způsobilosti** v dimenzi teoretické, činnosti i osobnostní. Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů je odborníkem pro školní výchovu a vzdělávání (především pro vyučování) s určitou aprobací, zahrnující obvykle dvě oborové specializace. **Studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů je proto mimořádně diferencované, obsahuje tyto systémotvorné složky:**



1. disciplíny doplňující a prohlubující všeobecné vzdělání (např. jazyková, tělesná, kulturně-estetická výchova aj.)
2. vědecké (umělecké, technické) základy předmětů aprobace
3. základy věd o výchově
4. oborové didaktiky s profesionálním výcvikem.

### Některé nedostatky a doporučení k nápravě

Naše i mezinárodní zkušenosti potvrzují, že **nejspolehlivější přípravou i realizací školských reforem je permanentní zdokonalování vzdělávání učitelů a všestranná podpora pedagogické tvořivosti**. Inovace pedagogického procesu nelze do praxe přenést jinak než iniciativní a kompetentní tvořivou činností učitelů, vychovatelů, mistrů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků. K tomuto účelu je nutno u nás ovšem nejprve zabezpečit předstih příslušných padeutologických koncepcí, výzkumů a projektů. Závěry posledního semináře ATEE (Association for Teacher Education in Europe), který se konal 2.–4. 7. 1992 v Lyonu, např. potvrdily **obecný trend k výraznější profesionalizaci učitelského vzdělávání**. University a další vysoké školy mají vytvářet pro vzdělávání učitelů alespoň takové podmínky, jaké má již vzdělávání lékařů, právníků i kněží.

**V soudobé pedeutologii převládají koncepce, usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání.** Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na otázky po optimální koncepci učitelské profese a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně teoreticky znát, prakticky umět, a jaký má být (jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti).

Naše učitelské vzdělávání se dostalo do rozporu s těmito tendencemi. **Éru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoučelný scientismus**, redukující učitelské vzdělávání v podstatě jen na vědní základy učiva. Alarmující je skutečnost, že na některých učitelských fakultách dosahuje pedagogická, psychologická a metodická příprava sotva 10% studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme stlačit do role pouhého informátora a distributora poznatků. Naše distance od vyspělých zemí (i od našich nejlepších tradic a projektů) se tím ovšem nezmenšuje, ale naopak neúnosně zvětšuje. Zatímco na mnohých našich učitelských fakultách absolvuje budoucí učitel za celé 5leté studium celkem jen 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, **v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější**. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských universitách zahrnuje dnes 36 semestrálních

hodin z pedagogických oborů (obecné ped. disciplíny — 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6–12 hodinami pro každý předmět, školní praktikum — 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako „praktikanti“, minimálně po dobu jednoho školního roku jsou „uváděni do praxe“, mají poloviční plat a nemají status samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky). Získávání plné učitelské způsobilosti formou tzv. „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

**Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k neopozitivistickému scientismu, ale k plnému rozvíjení osobnosti, její tvořivosti, ke kultivaci mnohostranných vztahů člověka a lidského světa. Tuto humanitní strategii by mělo v předstihu přijmout i naše učitelské vzdělávání, jinak nebude plnit funkci inovační, ale retardáční.**

Nebývalé jednostranné omezování učitelského vzdělávání na scientistické základy učiva proniká bohužel i na některé nové regionální university; vznikly z pedagogických fakult, a měly by být spíše laboratořemi pro plné rozvíjení osobnosti, tvořivosti a lidských zdrojů v příslušné oblasti. Nákladné kopírování struktur starých velkých universit tu zřejmě není nejlepším řešením. Většina čelných nových vysokých škol vyspělých zemí získává naopak věhlas zvýšenou pozorností k potřebám regionálním a profesionálním i pružnějšími a funkčnějšími strukturami oborovými.

V mnohém chybí i elementární přehled o skutečném stavu současného učitelského vzdělání. **Zcela nedostatečný je vliv státní školské správy na kvalitu absolventů učitelského vzdělávání.** Je neuvěřitelné, že zaměstnavatel (školská správa) věnuje tak málo pozornosti kvalitě svých budoucích zaměstnanců. Přílišná liberalizace a decentralizace školské správy v naší kritické situaci, při absenci závazných standardů, neúnosně zvyšuje rizika, že o závazných záležitostech učitelského vzdělávání — financovaného navíc z peněz všech daňových poplatníků — rozhodují leckde více zájmy úzce skupinové, než zřetele odborné a obecně prospěšné.

**Vědecko pedagogický potenciál našich universit i dalších VŠ může učitelské vzdělávání podstatně zkvalitnit za předpokladu, že bude správně vymezeno komplexnější utváření i rigoróznější ověřování plné učitelské způsobilosti státní zkouškou, ať již po studiu průběžném, kombinovaném nebo následném.** Nebude-li se specifčnost učitelství náležitě respektovat a garantovat jistým standardem, hrozí i zde riziko, že některé autonomní fakulty mohou pod tlakem situace postupovat

vat příliš jednostranně i benevolentně. Víceméně **formální prohlašování neučitelů za učitele ovšem úroveň našich škol nezvyšší.**

Ani poslední platové úpravy učitelů nejsou náležitě koncepční, konstruktivní a funkční, poněvadž podporují fluktuaci k vyšším stupňům škol, diskriminují učitele, kteří kladou spolehlivé základy pro vzdělání a dostatečně nestimulují gradaci profesionality všech pedagogických pracovníků. Zkušenosti i výzkumy potvrzují, že **kvalita profesionální výchovně vzdělávací činnosti závisí především na faktické, funkčně vymezené, rigorózně ověřené a veřejně prokázané kvalifikaci** (odborné kompetenci na stupni pedagogické profesionality a tvořivosti...). **Proto by učitelé a další pedagogičtí pracovníci měli být zařazováni do vyšších platových tříd především na základě tohoto kritéria.** Měli by mít možnost zvýšit svou kvalifikaci i plat vlastním přičiněním, zvyšováním kvality své práce a úrovně své způsobilosti, aniž by museli přecházet na školu vyššího stupně. Měla by platit zásada, čím náročnější a vyšší funkce, tím vyšší kvalifikační předpoklady.

### Účinnější podporu proto vyžaduje:

- ocenění významu hodnototvorného vzdělání v celém našem životě
- co nejnápadněji zlepšení výběru, přípravy, dalšího vzdělávání, společenského postavení i pracovních podmínek všech učitelů, tomuto prvořadému úkolu věnovat stálou pozornost a nejméně 2/3 všech finančních zdrojů, určených pro školství
- snaha překonat podceňování učitelů 1. stupně ZŠ prohlubováním jejich specifické kvality
- zavedení tzv. středního pedagogického personálu (pedagogických asistentů a instruktorů, pomocných pedagogických techniků, knihovníků, laborantů. . .) se středním a úplným středním vzděláním nebo 1. stupněm VŠ vzdělání v zájmu racionálnější organizace práce v celé sféře veřejného vzdělávání, profesiografie totiž dokazuje, že více než 1/4 nezbytných profesionálních činností učitelů je delegovatelná na síly, které nemusí mít vysokoškolské vzdělání
- pedeutologicky orientovaná vědeckovýzkumná činnost, porovnání profesionálních aktivit i podmínek našich i zahraničních učitelů, vymezení národní i evropské dimenze a projekty standardů učitelského vzdělávání
- rozvíjení oborových didaktik a pedagogik v duchu výzvy z 26. 5. 1992

- účinnější profesionální výcvik budoucích učitelů a výraznější stimulace i žádoucí orientace kompetentní pedagogické tvořivosti
- edice dobrých pedagogických časopisů a kvalitní studijní i odborné pedagogické literatury (bez tohoto předpokladu nelze realizovat žádoucí sebevzdělávání učitelů, metodickou pomoc ke svépomoci ani rozvoj pedagogické tvořivosti na školách)
- funkční propojení přípravného a dalšího vzdělávání učitelů
- legalizace statutu učitele — metodika (ve 3 kvalifikačních úrovních) s funkcí odborně poradenskou i optimalizační
- podstatné zvýšení kvalifikačních předpokladů a funkční výkonné kompetence všech „učitelů učitelů“ i všech náročnějších metodických a vedoucích funkcí ve školství, zlepšovat i podmínky pro jejich výkon.

**Především je však třeba řešit všechny komplikované otázky učitelské profese a učitelského vzdělávání s náležitým předstihem, perspektivně, kompetentně a odpovědně.** V souladu se zkušenostmi vyspělých zemí proto doporučujeme ustavit (např. při Akreditační komisi, České akademii věd nebo při MŠMT ČR) „**Národní radu pro vzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů**“, složenou z předních odborníků k celkovému a nepřetržitému zdokonalování této „priority priorit“. **Na pořadu dne není tedy degradace, ale mnohostranná, postupná i radikální optimalizace učitelského vzdělávání a pedagogické tvořivosti. Nezapomínejme, že pedagogická tvořivost je předpokladem a prostředkem rozvíjení všech druhů veškeré lidské tvořivosti.**

Školství disponuje zcela mimořádným potenciálem pro vlastní sebezdokonalování, dosud ho však využívá minimálně. Má např. ze všech odvětví relativně nejvíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků všech oborů, v péči o zvyšování jejich kvalifikace je však předbíhá každý dobrý podnik. Sám způsob školské správy separuje jednotlivé druhy a stupně škol natolik, že širší spolupráci odborníků stejných a příbuzných oborů ze škol 2. a 3. stupně spíše ztěžuje než podporuje. Máme přitom na co navazovat. Naši učitelé zakládali VŠ svépomocí již před 70. lety. Uzákonění vysokoškolského vzdělání se dočkali r. 1945. Ještě před 20 lety jsme byli mezi prvními v Evropě, kdo se pokusili o postgraduální studium všech učitelů. **Dosaadní úroveň současného vzdělávání učitelů neodpovídá ani našim tradicím, ani našim současným a perspektivním potřebám.**

Zabezpečení náležitě učitelské způsobilosti a zvyšování profesionality a tvořivosti všech našich pedagogických pracovníků na nejvyšší dosažitelnou úroveň v nejkratší možné době je přitom právě nyní naléhavé, jako málokdy v naší historii.

*Z pověření RPV ČR a na základě jejích závěrů a podkladů shrnul prof. dr. B. Blížkovský*

## Alma mater — a pedagogická fakulta v historickém pohledu

Stanislava Kučerová

Civilizační procesy v novověké (i nejsoučasnější) Evropě odhalují vždy znovu a vždy naléhavěji nedořešenost otázek vzdělání obyvatelstva a mezi nimi kardinální otázky přípravy učitelstva. Bez adekvátního vzdělání učitelů jsou všechny proponované vzdělávací cíle iluzivní.

Vývoj školské (a šíře celé výchovně vzdělávací soustavy) u nás probíhal a probíhá v mnoha ohledech podobně jako v sousedních zemích a ostatních vyspělých státech světa, je však nepopíratelně silně ovlivněn demokratickými a kulturními tradicemi národní historie (Karlova univerzita, husitství, bratrství, J. A. Komenský, národní obrození, aj. ).

Přítomné snahy radikálně reformovat vysokoškolské studium učitelů nutně oživují i historické reminiscence. Začátky jsou povzbudivé: učitelské vzdělání se u nás vyvíjelo až do bělohorské katastrofy ve spojení s Univerzitou. Bakaláři, absolventi dvouleté (nižší, přípravné) artistické fakulty pokračovali ve studiu buď na některé fakultě vyšší (právníké, lékařské, bohoslovec-ké) nebo odcházeli „do praxe“, nejčastěji jako učitelé partikulárních (městských) škol. Rektori se do té míry zajímali o činnost svých bakalářů, že vydávali i řády pro městské školy, s cílem přesněji vymezit obsah i způsob vyučování. (Viz např. Z. Winter, Nezbedný bakalář).

Příznakem všeobecného úpadku národa po válce 30leté byl i hluboký pokles vzdělání učitelů. Kdeže vysoká škola! Učitelé se stávali vysloužilí vojáci, zběhlí studenti, řemeslníci, kteří spíše než znalostí čtení, psaní a počítání se mohli pochlubit tím, že na svých „vandrech“ viděli kus „světa“. I. Felbiger, poradce Marie Terezie ve věcech školských, vypracoval r. 1774 první soustavu institucí povinné školní docházky v našich zemích. Pro učitele triviálních škol stanovil povinnost absolvovat 3měsíční přípravný kurs — preparandu. Ponížené postavení učitele v době národního obrození dokládá teskná sláva

českých kantorů (např. J. J. Ryba). (Srovnej též dojemnou supliku učitelského mládence Zajíčka z Jiráskovy „Lucerny“.)

Původní tříměsíční kurs pro učitele se brzy zdvojnásobil, pak trval 2 roky, posléze byl zřízen čtyřletý učitelský ústav. Ten jsme měli ještě v době 1. republiky a krátce po r. 1945.

Tento institucionální vývoj se ovšem velice opožďoval za programovými úvahami. K. Havlíček Borovský píše již v polovině 19. stol.: „Nic menšího nežádáme, než aby každý učitel i nejnižší školy vysoké školy tak absolvoval, jako nyní kněží, právníci a lékaři.“ O 20 let později formuluje G. A. Linder požadavek zřídit specifickou vysokou školu s pedagogickým posláním: „Když zkoumáme ústrojí našich veřejných školských a výchovných institucí, narážíme na lehce pozorovatelnou mezeru. Máme na mysli vysokou školu pro vědu o výchově a pro umění výchovy“. A do třetice, T. G. Masaryk si velice přál reformovat školu, výchovu, vyučování. Chtěl, aby lidé byli co nejlépe připraveni pro práci, vědu, umění, mravný život, život v duchu humanity a demokracie. Takové vzdělávací úkoly může podle jeho přesvědčení plnit jen učitel hluboce připravený plnohodnotným vysokoškolským studiem.

O vysokoškolské vzdělání všeho učitelstva usilovali v době 1. republiky V. Příhoda, O. Chlup, O. Kádner. Nejenže koncipovali projekty různě pojatých vysokých škol pedagogických, ale účastnili se i prakticky zřizování svépomocných i státních pokusných institucí pro vysokoškolská studia učitelů, v Praze, v Brně, v Bratislavě. Vysokoškolské studium učitelů se podařilo plně uskutečnit až po 2. světové válce. Na základě dekretu prezidenta Beneše z r. 1945 byly již r. 1946 zřízeny 4 pedagogické fakulty při univerzitách a 4 pobočky v neuniverzitních městech. Vývoj pedagogických fakult byl v 50. letech násilně přerušen, obnoven byl až r. 1964, ale v následujícím dlouhém normalizačním období byl znovu deformován. Současný stav pedagogických fakult je výsledkem několika nesorodých, koncepčně odlišných nebo neujasněných pozůstatků reformy, které u nás soustavu učitelského vzdělání po 2. světové válce konstituovaly.

Způsob existence pedagogické fakulty uvnitř Univerzity není diskutabilní ve vztahu k právnické a k lékařské fakultě, ale jeví se jako problém ve vztahu k fakultě filozofické a přírodovědecké. FF a PŘF vystupují ve srovnání s PdF jako „tradiční“ fakulty, ve srovnání s PrF a LF jde ovšem o fakulty „velmi mladé“, které vznikly jako výsledek školských reform v 19. stol. (s dokončením ve 20. stol.)

R. 1948–49 byla uzákoněna Exner-Bonitzova reforma rakouského gymnázia. K jeho dosavadním 6 třídám byla připojena dvouletá „filozofie“, příprava pro odborné studium na univerzitě (známá např. z Jiráskovy „Filosofské historie“). Vzniklo tak osmitřídní gymnázium a na univerzitě se mohla fi-

lozofická fakulta — zbavena přípravného charakteru — postavit na úroveň s ostatními fakultami. Ujala se vzdělávání nepočteného vědeckého dorostu a středoškolských profesorů. Gymnázium poskytovalo dva na sebe navazující stupně středního všeobecného vzdělání, nižší, základní, propedeutický (od primy do kvarty) a vyšší, zaměřený vědecky a pragmaticky (tj. na vnitřní souvislosti) (od kvinty do oktávy). Učilo se tu předmětům z cyklu filozoficko-historického i matematicko-přírodovědního. Centrální postavení měly klasické jazyky, nikoli pro získání jazykové dovednosti, ale pro vnitřní zušlechtění. Zpočátku filozofická fakulta zahrnovala všechny uvedené obory. Postupně došlo k osamostatnění přírodovědeckých fakult, na UK v Praze r. 1920. Nově zřízené univerzity v Brně a v Bratislavě byly založeny již se samostatnou přírodovědeckou fakultou.

Zprávy, které shromažďuje srovnávací pedagogika od 60. let do přítomnosti, svědčí o tom, že konstituování optimální přípravy učitelů je celosvětový problém. Tradičním fakultám se vytýká nedostatečná příprava na praktické učitelské činnosti, samostatným vysokým školám pedagogickým zase odtrženost od univerzit a z toho vyplývající nedostatky v úrovni práce vědecké. Optimální řešení vyžaduje zřejmě racionální kooperaci mezi tradičními fakultami a mezi fakultou pedagogickou tak, aby se fakulty mohly rozvíjet podle svých profilujících oborů a aby studentům (i sobě navzájem) nabízely kvalitní výsledky těch oborů, které jsou jejich doménami.

*(Úryvek ze stati v časopise Universitas)*

## Východiska komparací systémů učitelské přípravy

Josef Malach — Ivana Fialová

**Abstrakt:** Tvorba nových modelů přípravy učitelů by měla vycházet i z komparací existujících modelů ve vyspělých zemích, k níž navrhuji autoři některá kritéria.

**Klíčová slova:** modely přípravy učitelů, kritéria popisu modelů, vysokoškolská příprava učitelů.

Tvorba nových modelů přípravy učitelů by měla vycházet nejen z kvalifikovaného zhodnocení domácí tradice, ale také z analýzy systémů přípravy učitelů ve vyspělých zemích. Za důležitý předpoklad k maximálnímu zhodnocení výsledků z mnohdy poměrně nelhkých analýz považujeme stanovení určitých kritérií, podle nichž lze poznatky o zkoumaných systémech uspořádat a srovnávat a na tomto základě se pokoušet o nalezení základních

tendenci v přípravě učitelů. Obdobné problémy však neřešíme jen u nás, ale jsou předmětem zájmu i zemí evropského společenství, které směřují k dosažení mobility učitelů jako jednoho z důležitých výsledků pokračující integrace (Dussen, 1991).

Významnými impulsy pro komparativní studie i vlastní projektování systému přípravy učitelů jsou závěry tzv. Římského klubu, který byl nedávno založen také u nás (Kotusiewicz, 1989, Zechowska, 1988).

Požadavek „širokopřífílového“ vzdělávání učitelů je konkretizován následujícími doporučeními a východisky:

1. tezí o pružnosti (elastičnosti) vzdělávání, implikující mnohooborovost a mezioborovost obsahu (programů) vzdělávání,
2. organizováním komplexního vzdělávání, které spojuje přípravu všeobecnou, odbornou i pedagogickou,
3. maximální integrací studií odborných s pedagogicko — psychologickou přípravou,
4. širším přífílováním odborné přípravy, které rozšíří specializaci na dva či více předmětů,
5. rozšířením a koordinací vzdělávání v oblasti společenských věd,
6. zvýšením role teoretických vědomostí i praktických dovedností v oblasti současné technologie vzdělávání,
7. zvýšením role předmětových didaktik a pedagogických praxí.

Postuláty Římského klubu vycházejí z hodnocení současných podmínek výkonu učitelské profese. Jsou charakterizovány jak z hlediska celkového školského systému, tak popisem změn, které nové podmínky vyvolávají v učitelské přípravě. Vzdělávání učitelů je nutno postavit **na širší všeobecně vzdělávací základ**, v němž by měly významnější zastoupení disciplíny jako je **filozofie, kulturní antropologie** (Harris, 1987), fyziologie, logika, metodologie věd, obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, ekonomie i vědy o organizaci a technikách pracovní činnosti (Zechowska, 1988).

Studium pedagogických disciplín by mělo mít mnohem zřetelnější instrumentální charakter, aby se mohlo stát nástrojem rozvoje žáků ve všech cílových kategoriích.

### **Kritéria pro posuzování modelů vysokoškolské přípravy učitelů**

Stanovení kritérií pro posuzování učitelské přípravy bude v této etapě zkoumání zajiště odrazem naše současné možnosti hlubšího poznání zahraničních



systémů učitelské přípravy. Bohatost a variabilnost možných přístupů ke uvedenému problému zákonitě směřuje k přijetí určitých kritérií, aby mohly být rozmanité koncepce studovány a posuzovány podle srovnatelných hledisek. Reportoár kritérií není ve studii chápán jako uzavřený a bude průběžně doplňován podle dalších poznatků. Rovněž pořadí kritérií nenaznačuje jednoznačně jejich důležitost, i když některá kritéria jsou či mohou být posuzovateli jako subjekty v konkrétní situaci považována důležitější než jiná.

Pro popis fungování systému přípravy učitelů doporučujeme užít také další pomocné deskriptory, které blíže charakterizují méně podstatné systémove vztahy i okolí systému.

**Navrhovaná kritéria:****A) Stupňovitost****Některé možné varianty:**

Aa) vícestupňovitě

Ab) jednostupňovitě

**B) Modulovost**

Ba) modulové

Bb) nedomulové

**C) Vnitřní propustnost**

Ca) propustné, prostupné

Cb) nepropustné, neprostupné

**D) Vnější propustnost**

Da) snadno propustný systém

(včetně mezinár. propustnosti)

Db) spíše nepropustný systém

**E) Délka studia**

Ea) volná, neomezovaná

Eb) doporučená, částečně projektovaná

Ec) časově determinovaná

**F) Přístupnost a studijní selekce**

Fa) plně přístupné (bez vstupní selekce)

Fb) výběr na některé studijní obory (např. talentové zkoušky)

Fc) výběr na všechny studijní obory

- G) Možnost a doba volby učitel-  
ského zaměření studia**
- Ga) volba jen při zahájení studia
  - Gb) volba v průběhu studia
  - Gc) volba po ukončení studia
  - Gd) učitelské studium jako para-  
lelní modul vedle odborného stu-  
dia
- H) Možnost volby stupně školy,  
pro který je učitel připravován**
- Ha) volba při zahájení studia
  - Hb) volba po absolvování společ-  
ného základu učitelského studia
  - Hc) volba i více(dvou) stupňů, pro  
něž je učitel připravován
  - Hd) možnost rozšiřujícího, spe-  
cializačního studia po absolvování  
ucelené přípravy pro jistý stupeň  
školy
- I) Svobodný výběr ve volbě ap-  
robačních předmětů učitelského  
studia**
- Ia) lze volit i jeden aprobační  
předmět
  - Ib) lze volit zcela svobodně oba  
aprobač. předměty, příp. více
  - Ic) lze volit aprobační předměty  
podle vymezených pravidel
  - Id) lze volit jeden hlavní a další  
vedlejší obory
  - Ie) nelze volit aprobační předměty  
— jsou stanoveny kombinace

- J) Integrace odborné (OP) a pedagogicko-psychologicko-filozofické přípravy (PPFP)**
- Ja) návazný model — OP+PPFP (na odb. studium navazuje PPFP)
- Jb) návazný model — PPFP + OP (po PPFP následuje částečně modifikované odb. studium)
- Jc) paralelní, integrovaný model
- Jd) vmezeřený — intersticiální model (PPFP je vmezeřena mezi odb. přípravu ve dvou či více aprobačních předmětech)
- K) Spojení teorie s praxí**
- Ka) paralelní teoretická i praktická příprava (mnohdy již od 1. roč nebo dokonce s požadavkem předběž. praxe)
- Kb) s větším či menším opožděním prakt. přípravy za teoretickou
- Kc) s praktickou přípravou po ukončení teoretické přípr.
- Kd) vykonávání profesně způsobilostních zkoušek po absolvování vysokoškolského studia
- L) Koexistence různých modelů přípravy na jedné vysoké škole**
- La) jednotný model
- Lb) rozdílnost v pojetí modelů podle zaměření studia na určité stupně a typy škol
- Lc) rozdílnost v pojetí modelů podle fakult, kateder aj.
- M) Přitažlivost modelu a jeho „atraktivita“ pro studenty a učitele**
- Ma) modely přitažlivé pro studenty
- Mb) modely přitažlivé pro učitele
- Mc) modely přitažlivé pro oba subjekty
- Md) modely tradiční, rigidní, zastaralé, nepřitažlivé

**N) Otevřenost**

Na) otevřené systémy — umožňují plynulé změny bez zásadních reforem, potřebné změny jsou anticipovány samotným modelem

Nb) uzavřené systémy — nedovolující průběžné inovace a odsouvací řešení zaostávání do doby zásadních reforem

**Další pomocné deskriptory:**

1. Přijímací procedura
2. Průběžná diagnostika studia (počet zkoušek, bodovací, kreditní systém, požadavky na přechody mezi jednotlivými stupni vysokoškolského studia aj).
3. Ukončení studia (klauzurní, závěrečné, diplomové práce, státní zkoušky, zkoušky učitelské způsobilosti).
4. Podíl předmětů pedagogicko-psychologicko-filozofické přípravy, přípravy odborné (počet hodin výuky jednotlivým disciplínám, návaznost studia disciplín, hlavně PFPF).
5. Využití výukové technologie v přípravě učitelů (multimediální vzdělávání, informační technika).
6. Hlavní či převládající metody a formy přípravy učitelů (s orientací na efektivní či progresivní).
7. Finanční záležitosti studia (školné, úhrada zkoušek, zápisné, atd.).
8. Podíl studentů na řízení vysoké školy (vliv na kurikulum, volba učitelů aj).
9. Kritika systému zevnitř a očekávané či projektované změny v systému přípravy.

Přestože by bylo možné dokumentovat zvolená kritéria řadou konkrétních reálných systémů přípravy učitelů, není tak v článku činěno pro jeho omezený rozsah i proto, že je spíše vybudnutím k širší spolupráci učitelských fakult na této komparativní aktivitě. Snahou autorů článku je dovést komparace systémů vysokoškolské přípravy učitelů do podoby počítačové databáze, která by usnadnila práci všem zájemcům o tuto problematiku.

**Literatura:**

- [1] Amerika 2000. Strategie vzdělávání. Zpravodaj OIS VÚOŠ/1991.
- [2] Dussen, M. (red.): Facilitating Teacher Mobility in European Community. Leiden University 1991.
- [3] Financing higher education. Paris, OECD 1990.
- [4] Harris, M.: Cultural Anthropology. New York, Harper and Row 1987.
- [5] Kotusiewicz, A. A.: Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji. Warszawa, PWN 1989.
- [6] The Teacher Today. Syntetická studie vzdělávacího výboru OECD. Paris 1989.
- [7] Zechowska, B.: Poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli. In: Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki. Katowice US Katowice 1988, s. 28–41.

**Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky****Vladislav Labudek**

V souvislosti s postupným sjednocováním Evropy a zejména s podstatnými změnami po roce 1992 značně roste význam mezinárodního srovnávacího výzkumu v oblasti vysokých škol. Změny a jejich trendy jsou bedlivě sledovány nejen z hlediska jejich účelnosti, ale stále více z hlediska jejich mezinárodní srovnatelnosti a kompaktnosti.

Kromě jiných aspektů činnosti vysokých škol se v posledních letech dostala významně do popředí otázka zjišťování a zajišťování kvality vysokoškolské výuky a výzkumu. Rovněž i evropské vysoké školy prožily po období kvantitativní expanze šedesátých let i své období finančních omezení v letech osmdesátých. V této souvislosti vzrostl i společenský zájem o využití veřejných prostředků vysokými školami a jeho vztah ke kvalitě výuky. Dřívější společenský obraz vysoké školy jako instituce se samozřejmě nejvyšší dosažitelnou kvalitou již není všeobecný. Nynější obraz má mnoho prvků specifického podniku, který nabízí „tržně orientované“ výukové programy. Též obraz vysokoškolského učitele již není obrazem relativně izolovaného intelektuála, ale v mnohém ohledu i obrazem mnohostranného žongléra, který s ohledem na poptávku přizpůsobuje profil výzkumu a výuky svého pracoviště a který mnoho času věnuje shánění prostředků pro činnost svého pracoviště.

V odpovědi na otázku, co je nutno považovat za onu kvalitu vysokoškolské činnosti, nevládne dosud zdaleka jednotnost. Dále probíhají polemiky mezi stoupenci solidní všeobecné základní přípravy, která by pak podle po-

třeby umožnila široké spektrum uplatnění absolventů, a stoupenci dřívější a hlubší specializace studia. Ozývá se i **kritika dobové hypertrofie vlivu jistého profesního prakticismu a diktátu pracovního trhu na vysokoškolské studium.**

Z uvedeného je patrné, že nemůže existovat naprostá shoda v chápání kvality také mezi jednotlivými státy. Podle specifiky tradice a také společenské a politické situace se i ve vysokoškolské politice odráží na jedné straně větší důraz na odpovědnost centrálních státních úřadů nebo státních institucí na regionální úrovni a na druhé straně spíše spoléhání na úlohu relativně autonomních institucí. Společným rysem však je, že oproti minulosti lze všude pozorovat konstruování různých hodnotících soustav a postupů, jejichž cílem by mělo být srovnávání výkonu jednotlivých vysokých škol a stimulace zvyšování kvality výukové i výzkumné činnosti. Další část stati se zabývá podrobněji těmito aktivitami ve Francii, Belgii a Nizozemí.

## Francie

Nejcharakterističtějším znakem francouzského vysokoškolského systému je jeho centralizace, která se projevuje přes jisté kroky ve směru posílení pravomoci jednotlivých departementů. Téměř všechny univerzity a „grandes écoles“ podléhají příslušnému pařížskému ministerstvu.

Francie i v současnosti usiluje o rozšíření účasti ve vysokoškolském studiu. **Do roku 2000 má být dosaženo počtu 2 milionů vysokoškolských studentů, na vysoké školy by tak mělo přicházet 30–40% příslušných věkových ročníků.**

Na státních univerzitách je studium uzavíráno dvojím způsobem. Absolventi se státním kvalifikačním osvědčením mají přístup k místům ve veřejných institucích. Absolventi se specifickým kvalifikačním osvědčením příslušné univerzity takovou možnost nemají. **Národní rada pro vysokoškolské vzdělávání a výzkum** (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) pod přímým vedením ministra rozhoduje, které žádosti vysokých škol o právo realizovat výukové programy vedoucí ke státním kvalifikačním osvědčením budou akceptovány nebo odmítnuty. Tato národní rada stanoví také minimální kritéria pro dosažení diplomu DEUST (Diplome des Etudes Universitaires Générales Scientifiques et Techniques).

Jinou formou kontroly kvality výuky na vysokých školách bylo **založení Státního výboru pro evaluace** (Comité national d'évaluation), který začal pracovat v roce 1985. Tento výbor má patnáct členů, které jmenuje prezident republiky. Devět z nich jsou členy akademické obce, ostatní jsou zástupci jiných významných ústředních státních orgánů. K dispozici mají

stálý patnáctičlenný sekretariát, který se zabývá organizací a vyhodnocováním evaluační činnosti. Na rozdíl od Národní rady je tento výbor nezávislý na vládě. Aby byl zdůrazněn jeho nadstranický charakter, předkládá výsledky své činnosti přímo prezidentovi. Výsledky jsou také zveřejňovány. **Předmětem jeho hodnocení nejsou jednotlivé osoby** (ty jsou hodnoceny přímo vysokými školami) **ani studijní obory**, které podléhají Národní radě, **ale jednotlivé vědecké obory v rámci dané školy**. Příslušná vysoká škola je pak posuzována ve velké míře podle výsledků hodnocení těchto vědeckých oborů, o jejichž evaluaci musí škola Státní výbor pro evaluace sama požádat.

Celé jedno evaluační řízení od podání žádosti školou až po předání výsledků prezidentovi trvá asi jeden rok. Při hodnocení vysoké školy je přihlíženo k následujícím hlediskům:

- stav vývoje a současná situace školy,
- organizace a realizace výzkumné činnosti a dosažený stav,
- údaje o studujících — počty přijatých, účast ve výukových programech, uplatnění a výsledky absolventů v praxi,
- organizace postgraduálního studia,
- stav správy školy,
- společenský život na vysoké škole,
- vnější vztahy vysoké školy k regionu a k zahraničí.

Během hodnotící akce navštíví členové výboru školu nejméně dvakrát a požadují, aby veškeré informace byly jednoznačné a dobře přístupné.

Výsledky hodnotící akce nemají žádný přímý vliv na výši státních subvencí, avšak doporučení výboru mají značný vliv.

Kromě uvedených institucí se hodnocením v rámci vysokého školství zabývají ve Francii ještě další grémia:

1. Komise pro inženýrské tituly (Commission du titre d'ingenieur) působí v rámci jednotlivých oborů.
2. **Komise pro akademické hodnosti** (Commission d'habilitation) působí v rámci oddělení pro vysoké školy na ministerstvu školství a přísluší jí uznávání studijních programů a kursů vedoucích k dosažení vyšších hodností.
3. Národní univerzitní rada (Conseil National des Universites) rozhoduje v celostátním měřítku o předpokladech přijetí a postupu pracovníků univerzit.

4. Skupina pro vědu (Mission scientifique) a Ředitelství pro výzkum (Direction de la recherche) se zabývají přidělováním prostředků na dlouhodobé výzkumné programy jednotlivým školám a také vyhodnocováním výsledků těchto programů.

Poměrně starší formou hodnocení kvality jsou posudky práce kolegy, které jsou značně podrobné a v poslední době prošly změnami podle nových vzorů.

*(Převzato z Alfa-revue)*

## O praktické přípravě budoucích učitelů

Josef Mrhač

Současné přístupy k řešení vztahu mezi teorií a praxí přípravy učitelů, **nezaznamenaly dosud u nás potřebné a nové kvality**. I proto, že ne-realizujeme závěry z našich pedeutologických výzkumů, konferencí, porad a symposií, přijaté učiteli teoretiky i praktiky. Jsou tu dvě zásadní tendence: akademická, zdůrazňující předstih teorie před praxí a praktická, jdoucí často jen **cestou nápodoby vzorů**, bez dostatečné analýzy pozorované reality.

Změnu lze navodit zdůrazněním **pedagogických praktik a praxí jako hierarchicky uspořádaného systému**, který důsledně respektuje vztahy i dynamiku jednotlivých komponentů tohoto systému. Nejdůležitější jsou obsahové, personální a integrační předpoklady. To znamená vymezit odpovědnost jednotlivých subjektů za přípravu, organizaci a průběh pedagogické praxe (tzn. vysokoškolských učitelů i učitelů základních a středních škol, kteří by měli více spolupracovat). K podmínkám obsahovým patří vymezení cílů, obsahu, hodnocení a kontroly pedagogických praxí. Zvláštní význam má permanentní a soustavné vytváření obecných i specifických pedagogických dovedností. Proces utváření pedagogických dovedností může probíhat takto:

1. Podání základních informací, vysvětlení podstaty procesu utváření základních pedagogických dovedností, získání příslušných vědomostí.
2. Následuje aplikace znalostí v pokusných činnostech. Je to fáze náročná, projevující se četnými problémy a nedostatky.
3. Další nácvik lze nazvat fází rané dovednosti. Výkon, dovednost, činnost se naplňuje opakováním a dochází ke zpřesňování konkrétní pedagogické dovednosti.



4. Čtvrtá etapa je fází pokročilé dovednosti, která obsahuje zautomatizované komponenty a některé prvky výkonu jsou v zásadě prováděny bez účasti vědomí.
5. Poslední fáze je etapou procesu dotváření pedagogické dovednosti umožňující určitou variabilitu a přizpůsobivost měnícím se podmínkám výchovně vzdělávacího procesu.

Je zřejmé, že vytváření pedagogických dovedností je velmi obtížné. Naplnění procesu vytváření pedagogických dovedností souvisí s představou, která komunikuje s profesními učitelskými činnostmi a je tvořena záměrně a ve vztahu k pojetí učitelské přípravy a k chápání učitelské profese. Domníváme se, že proces vytváření základních pedagogických dovedností musí vrcholit v učitelské přípravě na vysokých školách a měl by vést k získání **dovedností organizačních** (např. dovednost plánovat výchovně vzdělávací práci, dovednost vypracovávat program třídního učitele, dovednost koordinovat výchovně vzdělávací činnost učitelů v dané třídě, dovednost koordinovat spolupráci mezi subjektivními činiteli výchovy atd.), **interakčních** (např. interakčně komunikační dovednosti — dovednost ovládat hlas, mimiiku a pantomimiku, dovednost navozovat kontakt s druhými atd., interakční dovednosti z hlediska požadavků na žáky — sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění, dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění úkolů atd.), **didaktických** (např. dovednost vybrat a zformulovat požadavky na žáky, které by odpovídaly učebním možnostem žáků, dovednost diagnostikovat učební možnosti žáků, dovednost realizovat korekční zásahy do činnosti žáků atd.).

Naznačený proces vytváření pedagogických dovedností předpokládá účast všech subjektů řízení přípravy budoucích učitelů na jejich stanovení a postupném osvojování. Z předcházejících odstavců je zřejmé, že významnou funkci tu musí sehrát promyšlený a interakční přístup k zodpovědnému, etapovitému a kvalitnímu řízení celkové přípravy budoucích učitelů. Bude-li naplněn tento záměr a cíl vysokými školami vzdělávajícími učitele, dojdeme i k dalším významným požadavkům, které nám umožňují zdůraznit:

1. Vhodnou (zejména motivační) přípravu žáků — budoucích učitelů již na základní škole (prostřednictvím příkladu učitele) a školách středních (volitelné předměty ve vztahu ke škole, k dítěti, k vychovateli).
2. Permanentně posilovat vztah mezi pedagogikou a psychologii.
3. Za integrační a sjednocující disciplíny učebního plánu studia učitelství považovat zejména obecnou didaktiku, didaktiku speciální a všechny druhy pedagogických praxí.

4. Postupné vytváření a zdokonalování pedagogických dovedností předpokládá jejich konkrétní výčet, rozvíjení a ověřování prostřednictvím jednotlivých druhů pedagogických praxí, zefjména praxí průběžných a praxe závěrečné.
5. Je zřejmé, že vytváření pedagogických dovedností je více proces individuální než skupinový, ale studijní skupina může napomoci při vytváření pedagogických dovedností tím, že umožňuje hraní rolí nebo navozování vhodných situací.
6. Využití videozáznamů pro vytváření pedagogických dovedností — záznamy vyučovacích hodin, asistentská praxe posluchačů a celých vyučovacích hodin — vyučovacích pokusů studentů.

Vytváření obecných i specifických pedagogických dovedností je náročný proces, který by měl být veden záměrně tak, jako v zásadě každá pedagogická činnost a za respektování naznačených etap tohoto procesu. Domníváme se, že v tomto směru jsou vysoké školy v Československu, vzdělávající učitele, hodně dlužny profesní učitelské přípravě. Dovednosti lze vytvářet a rozvíjet častým opakováním, tzn. i vhodně organizovanou pedagogickou praxí posluchačů studia učitelství. To ovšem předpokládá, aby všechny subjekty přípravy učitele věnovaly otázkám procesu vytváření pedagogických dovedností mimořádnou pozornost. Mezi tyto subjekty patří: vedoucí pedagogické praxe, učitelé pedagogiky a psychologie, učitelé speciálních didaktik, ředitelé (zástupci) příčleněných fakultních a cvičných škol, učitelé z těchto škol pověřeni péčí o jednotlivé druhy pedagogických praxí, ale i zástupci studijních skupin a samotní praktikující posluchači studia učitelství.

Jestliže studentova činnost je během studia zaměřena na dosažení co nejlepších výsledků stanovených profilem absolventa, musíme akcentovat integrační působení všech subjektivních činitelů jejich přípravy. Pedagogická praxe musí vycházet z teoretické přípravy, musí být etapovitá a uspořádaná podle obsahové náročnosti. Budou-li dodrženy naznačené požadavky, lze dosáhnout základních pedagogických dovedností, o kterých jsme se zmínili.

Určitá krize v přípravě učitelů souvisí i s tím, že k složitým otázkám pedeutologie zaujímají příliš subjektivní stanoviska ti vysokoškolsí učitelé, kteří na základní a střední škole nikdy neučili.

Obecné i speciální pedagogické disciplíny by měli tedy rozvíjet zejména ti vysokoškolsí učitelé, kteří působili na školách, pro které nyní připravují učitelský dorost a kteří s těmito školami aktivně spolupracují.

Zdůrazněme, že pedagogickou praxi budoucích učitelů považujeme za významný předmět učebního plánu studia učitelství, který je budován jako

funkčně, organizačně a obsahově uspořádaný systém, jehož části jsou v těsných vzájemných vztazích. Komponenty systému na sebe působí, ovlivňují se a napomáhají tak dosažení pedagogickopsychologické způsobilosti, která je významným předpokladem učitelské kompetence. Podtrhuji, že úspěchy či neúspěchy v přípravě budoucích učitelů souvisejí s pochopením vztahu teorie a praxe všemi subjekty jejich přípravy na vysoké škole. V neposlední řadě i samotná profesní činnost učitele předpokládá tvořivou atmosféru v učitelských sborech a neformální pomoc začínajícím učitelům.

### Literatura:

- [1] Blížkovský, B.: Perspektivy gradácie profesionality pedagogických pracovníkov, *Pedagogická revue*, 1990, č. 4, s. 316–332.
- [2] Dovednostní model učitelovy profese. Praha, PF UK — OBIS 1986.
- [3] Kučerová, S.: Výchova hodnotami a k hodnotám. *Pedagogická orientace*. 1991, č. 1.
- [4] Mrhač, J. a kol.: *Pedagogická praxe ve studiu učitelství 1. st.* ZŠ. Praha, SPN 1988.
- [5] Mrhač, J.: Permanentní inovace. *Učiteléské noviny*, 1990, č. 38, s. 9
- [6] Navrátil, S.: Systém činností učitele ve vyučovacím procesu. Kandidátská disertační práce. UK Praha, FF, Praha 1988.
- [7] Řezáč, J.: Sociálně psychologický výcvik a možnosti jeho využití v pedagogické praxi. *Komenský*, 1978/88, č. 10, s. 611–614.
- [8] Švec, V.: Požiadavky na utváranie pedagogických schopností (zručností) učiteľov. *Jednotná škola*, 1990, č. 2, s. 115–126.
- [9] Valenta, J.: Problémy praktické přípravy učitelů obecných a měšťanských škol v období 1. republiky. *Pedagogika*, 1990, č. 3, s. 287–299.
- [10] Turek, I.: K modernizácii československého školstva. *Jednotná škola*, 1990, č. 3, s. 193–211.

## Příprava učitelů fyziky

Josef Trna

Základním prvkem reformy našeho školského systému je kvalitně a všestranně připravený učitel se schopnostmi adaptability a improvizace, s vysokou úrovní autonomie a samostatnosti při rozhodovacích a řídicích procesech ve výuce. Přípravu učitele fyziky dosud dělíme do dvou hlavních směrů:

1. fyzikální (oborová, předmětová) příprava,
2. pedagogicko-psychologická příprava.

Uvedené dvě odborné oblasti přípravy vytvářejí základ vědomostí, dovedností a návyků, které jsou nutným předpokladem práce učitele fyziky (obdobně je tomu i u jiných předmětů). Tyto poznatky jsou však izolované a proto musí dojít k jejich syntéze a integraci, což zajišťuje třetí, vlastní profesně specializační část přípravy, kterou je:

### 3. didaktika fyziky.

Aby didaktika fyziky (obdobně i ostatní oborové didaktiky) mohla splnit svůj úkol v přípravě učitele fyziky, musejí být, mimo jiné, části 1. a 2. dostatečně a rovnovážně vytvořeny. Právě poměr fyzikálního a pedagogicko-psychologického základu jako aktuální problém, vyvolává řadu dalších, často zásadních otázek přípravy učitele. Vysokoškolsí odborníci, realizující přípravu budoucích učitelů fyziky základních a středních škol jsou rozděleni do tří táborů:

Fyzikové — tvrdí často, že kvalitní fyzikální (oborová) příprava je dostačující pro učitelskou praxi. („Dobrý fyzik je automaticky dobrým učitelem fyziky.“)

Pedagogové — zdůrazňují určující roli pedagogicko-psychologické přípravy.

Didaktici fyziky — prosazují nutnost vyvážené a kvalitní přípravy z fyziky i pedagogicko-psychologických disciplín. Tyto základy jsou však pouze nutným předpokladem skutečné přípravy učitele fyziky, jelikož vlastní profesní specializovanou část přípravy realizuje právě didaktika fyziky svojí syntetizující a integrující rolí.

Uvedené tři skupiny jsou extrémní, jsou jedinci, kteří uznávají i některé názory oponentů, avšak počet „skalních“ zastánců, zvláště první skupiny je mnoho. Spory mají svůj vnější projev např. v učebních programech studia jednotlivých fakult, připravujících učitele fyziky. Vztahy jsou nesmiřitelné a vedou až k popírání významu samotných vědních oborů — zejména didaktiky fyziky a pedagogiky.

Pokusili jsme se přispět k odstranění těchto sporů malým výzkumem: Formou dotazníku jsme realizovali zpětnovazební ověření efektivity a kvality přípravy učitelů fyziky základních škol se zaměřením na poměr fyzikální a pedagogicko-psychologické přípravy. Dotazník obsahoval 30 položek (otázek), fyzikálně-didaktické problematiky, těsně spojených s praxí. Úkolem respondenta byl výběr položek–otázek, na které by potřeboval získat odpověď. Vycházeli jsme z předpokladu, že volené téma je shodné s problematikou, ve které není dosavadní příprava (zejména vysokoškolská) dostatečná. Položky dotazníku byly tyto: (v závorce je uvedena četnost volby)

1. Jak ve fyzice zaujmout žáky a udržet jejich pozornost?(9)
2. Jak pracovat s učebnicí, sbírkou úloh a další literaturou? (0)
3. Jak zpětnovazebně ověřit, že žáci ve výuce porozuměli fyzikálním poznatkům? (9)
4. Jak zajistit bezpečnost práce své i žáků ve výuce? (1)
5. Jak nejlépe předávat žákům ve výuce fyzikální představy a myšlenky? (25)
6. Jak efektivně zadávat domácí úkoly? (9)
7. Jak trénovat paměť žáků? (13)
8. Jak ve fyzice učit individuálně a skupinově? (11)
9. Jak vytvářet dovednosti a návyky žáků ve výuce fyziky? (4)
10. Jak žáky ve výuce fyziky hodnotit? (17)
11. Jak zjistit potřeby, zájmy a záliby žáka? (8)
12. Jak sestavit efektivní a kvalitní písemnou testovou zkoušku? (10)
13. Jak rozvíjet talentované žáky pro fyziku? (9)
14. Jak efektivně a kvalitně ústně zkoušet? (26)
15. Jak pracovat se zaostávajícími žáky? (11)
16. Jak a jaké experimenty třeba volit na podporu výkladu učiva? (10)
17. Jak spolupracovat s rodiči při fyzikálním vzdělávání jejich dětí? (16)
18. Jak a jaké úlohy volit k procvičování učiva? (0)
19. Jak jako učitel fyziky vycházet s vedením školy a učiteli jiných předmětů? (9)
20. Jaké zásady dodržovat při laboratorních pracech?(5)
21. Jak působit na celý třídní kolektiv žáků při výuce fyziky? (3)
22. Jak používat, obsluhovat a získávat materiály pro audiovizuální techniku při výuce? (12)
23. Jak provádět sebepozorování, sebehodnocení a sebeovládání a hygienu vlastní duševní práce při výuce fyziky? (28)
24. Jak opravit fyzikální pomůcky a technické prostředky? (18)
25. Jak rozvíjet schopnost a dovednost žáků „učit se fyzice“ ? (14)
26. Jak užívat, obsluhovat a získávat programy pro výpočetní techniku při výuce fyziky? (27)
27. Jak ovlivňovat tvorbu postojů a osobnosti žáka vůbec výukou fyziky?(11)
28. Jak získávat nové či potřebné informace z fyziky? (18)
29. Jakými metodami a prostředky vytvářet fyzikální myšlení žáků? (11)
30. Jak se co nejlépe připravit na výuku? (10)

Jednotlivé položky (otázky) jsou sestaveny tak, aby polovina z nich vycházela z předchozí fyzikální přípravy a polovina se vázala k pedagogicko-psychologické přípravě. Na anonymní dotazník odpovědělo 62 respondentů — učitelů fyziky ZŠ z jižní Moravy. Složení náhodně vybraných respondentů:

Délka praxe	Počet resp.	Muži	Ženy
0 – 5 let	12	6	6
6 – 10 let	6	2	4
11 – 20 let	11	5	6
21 a více let	33	9	24

Dotazníky obsahovaly v průměru 5,7 zvolených otázek, byla možnost navrhnout vlastní problémy. Analýza četnosti voleb respondentů vede k několika částečným závěrům:

- Fyzikální příprava** je pro praxi učitele fyziky na ZŠ dostačující. Učitelé cítí nutnost inovace svých fyzikálních znalostí (29,0% resp. — ot. č. 28), ve fyzikálních základech z vysokoškolského studia nedostatky neshledávají. Položky s těsnou vazbou na fyzikální přípravu byly voleny sporadicky (do 8% resp. — ot. č. 4,9,20, 16,1% resp. — ot. č. 16). Stejně tak se neobjevila tato problematika ve vlastních návrzích učitelů. Změny v didaktické technologii učitele nutí seznámit se s moderní audiovizuální a výpočetní technikou (19,4% — ot. č. 22, 43,5% resp. — ot. č. 26) — tato problematika však zasahuje více do didaktiky fyziky. Stálým problémem je oprava pomůcek a technických prostředků (29,0% — ot. č. 24).
- Pedagogicko-psychologická příprava** učitelů fyziky ZŠ není dostatečná. Svědčí o tom příliš vysoký zájem o položky svázané zejména s pedagogickou psychologií (21,0% — ot. č. 7, 27,4% resp. — ot. č. 10, 25,8% resp. — ot. č. 17, 22,6% resp. — ot. č. 25), ale zejména 45,1% resp. — ot. č. 23, o to vše bez ohledu na dobu praxe učitelů. Nejslabším článkem se jeví oblast diagnostiky. Tento stav je varující a vypovídá o značném podcenění této přípravy učitelů v minulosti.
- Fyzikálně-didaktická příprava** učitelů fyziky ZŠ je též nedostatečná. Dokladem je volba položek č. 5 — 40,3% resp., č. 10 — 27,4% resp., č. 14 — 41,9% resp., ale též překvapuje nezanedbatelný počet voleb otázek č. 6 — 14,5% resp., č. 8 — 17,7% resp., č. 12 — 16,1% resp., č. 13 — 14,5% resp., č. 15 — 17,7% resp., č. 29 — 17,7%

resp. a č. 30 — 16,1% resp. . Tato situace má přímou souvislost s nedostatečnou přípravou v pedagogicko-psychologických disciplínách — didaktika fyziky neměla co integrovat.

Analýza dotazníkového výzkumu, realizovaného v červnu 1992, přinesla řadu dalších zajímavých skutečností. Pokusme se však nyní odpovědět na základní otázku: Jak dále ve vzdělávání učitelů fyziky základních (případně středních) škol? Fyzikální příprava: Udržet úroveň fyzikálního vzdělání se zaměřením na inovaci poznatků a užití moderních fyzikálně-technických prostředků.

Pedagogicko-psychologická příprava: Výrazně zlepšit úroveň vzdělání. Zaměřit se na osobnost žáka a její diagnostiku, na efektivní formy a metody výuky a na komplexní výchovný a vzdělávací proces. Vytvořit základy pedagogicko-psychologických dovedností, použitelných v denní školské praxi. Fyzikálně-didaktická příprava: Na základě vyrovnání úrovně fyzikální a pedagogicko-psychologické přípravy provést jejich syntézu a integraci. Vybavit budoucího učitele fyziky škálou fyzikálně-didaktických metod, forem a prostředků. Položit základy schopnosti samostatné inovace a efektivního užívání těchto metod, forem a prostředků.

Uvedené tendence, které odhalil náš výzkum, korespondují s nastoupeným směrem demokratizace našeho školství se zaměřením na žákovu osobnost. Učitelská veřejnost začíná na tyto změny reagovat a žádá vysokoškolská pracoviště o pomoc při zkvalitňování své kvalifikace. Příprava budoucích učitelů fyziky by již neměla obsahovat chyby minulosti. Proto by se měly jednotlivé skupiny vysokoškolských odborníků připravujících učitele fyziky sjednotit na společném úkolu — přípravě nových a doškolení již pracujících učitelů fyziky. Stav fyzikálního vzdělávání a též náš výzkum ukazují nutnost spolupráce všech tří složek — fyziky, pedagogicko-psychologických disciplín a didaktiky fyziky — při přípravě učitele fyziky. Je-li kterákoliv složka oslabena či podceněna, dospějeme ke stavu, který dnes na školách vládne a je třeba jej urychleně napravit. Z tohoto úhlu pohledu se stále zřetelněji objevuje význam a postavení didaktiky fyziky jako samostatné vědní disciplíny, kterou nelze zařazovat jako hraniční vědu pod fyziku či pod pedagogiku.

Závěrem je vhodné poznamenat, že ani dosud připomenuté tři součásti přípravy učitele v praxi kvalitnímu učiteli nestačí. Měli bychom věnovat pozornost též motivům a postojům učitele, intuitivním a emocionálním složkám jeho osobnosti, které formuje zejména zkušenost. Tyto činitele je možno považovat za nositele originality učitele a řazení práce učitele do světa umění. Tyto prvky se začínají jevit jako rovnocenné fyzikální, pedagogicko-psychologické a fyzikálně-didaktické přípravě.

## Návrh systému ekologické přípravy budoucích učitelů základní školy na PdF MU v Brně

Hana Horká

Pátráme-li po tom, co je pro skutečný rozvoj ekologické výchovy nejpodstatnější a co ji může v rozhodující míře ovlivnit, takřka vždy dojdeme k nezastupitelné roli učitelů základních škol. Míra jejich ekologického citu, přesvědčení a přírodě přátelských postojů projevovaných v každodenním jednání ovlivňuje totiž tisíce, ba statisíce žáků. Odpovědnost učitele za formování ekologických postojů je tedy zásadní.

Proces interiorizace a následně exteriorizace ekologických hodnot je ovšem záležitostí složitou. Ekologická příprava vyžaduje systém, který pronikne do celé struktury oborové i metodické přípravy budoucích učitelů.

V letech 1988–89 byl vypracován Projekt ekologické přípravy budoucích učitelů PdF MU v Brně (od roku 1990 je ověřován). Jeho základní idea vychází z toho, že při získávání učitelské způsobilosti je třeba rozvíjet ekologickou kulturu osobnosti budoucích učitelů. Její tři základní stránky (kognitivní, postojová-hodnotící, činnostní-přetvářecí) korelují s vědním činnostním a osobnostním potenciálem učitelské způsobilosti. Počítá se s tím, že k naplnění obsahu ekologické přípravy přispívají studijní disciplíny odborného a všeobecného základu (např. filozofie, psychologie, pedagogika, biologie dítěte) i oborové předměty včetně metodik. K osvojení určitého ekologického minima je zařazen v učebním plánu předmět Ekologie pro učitele základní školy (pro učitelství 1. stupně základní školy ve 3. semestru, pro učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů ve 4. semestru, vždy s dotací 1 hodina přednášky a 1 hodina semináře).

I. **V rovině vědní** (kognitivní) budoucí učitelé základní školy by si měli osvojit tři základní skupiny poznatků:

1) pro pochopení složitých a mnohostranných vztahů mezi člověkem a přírodou, do nichž lze zahrnout poznatky o faktorech a) kosmických (postavení Země ve vesmíru, jeho důsledky pro život na Zemi), b) pozemských abiotických (základy fyzické geografie, pedologie, geologie, mineralogie, chemie), c) pozemských biotických (znalosti botaniky, zoologie, biologie člověka).

2) poznatky o vzájemných vazbách v přírodních systémech (o oběhu látek, toku energie v ekosystémech, složení a funkci ekosystémů, genofondu, sukcesí, ekologické stabilitě ap.).

3) poznatky o příčinách a následcích ekologické krize a způsobech optimalizace vlivu antropogenního faktoru na životní prostředí, o odpo-



vědnosti člověka za tento stav a další vývoj životního prostředí (o etapách interakce člověka a prostředí, o výsledcích lidské aktivity a jejím dopadu na prostředí, o zatížení průmyslovou a zemědělskou výrobou, způsobem života, terciární aférou). Seznámí se se zásadami ekologické etiky, psychologickými a sociálními motivy ekologického jednání, s úkoly ekologické výchovy, právními normami apod.

**II. V rovině činnosti** by měli získat základní dovednosti a rozvíjet schopnosti ve dvou oblastech — komunikativní a realizační. Do prvé patří dovednosti probouzet a udržovat zájem o učivo, umět motivovat odpovědný vztah k prostředí, působit na citovou stránku dítěte, na rodiče i veřejnost. V oblasti realizační se prohlubují organizační schopnosti pro zabezpečování kvalitní výuky ve třídě, školách v přírodě, na vycházkách ap. Učí se volit vhodné metody, využívat mezipředmětových vztahů, vhodně strukturovat učební látku, regionálně aktualizovat, tzn. zachytit „citlivé body“ svého regionu z hlediska péče o životní prostředí. Jako nezbytné se jeví formování dovedností pro přímé studium přírody (např. práce s pomůckami, provádění experimentů, určování podle klíčů ap.). Studenti by měli získat praktické zkušenosti z organizace vyučování přímo v místní krajině (na vycházce, naučné stezce, v přírodní školní rezervaci, školách v přírodě, v ekokoutku ap.). Počítá se se získáváním zkušeností z práce s dětmi v mimoškolní oblasti (v zájmových kroužcích, letních dětských táborech, letních školách). Na pedagogických praxích lze sledovat také způsoby péče o školní prostředí.

**III. V rovině osobnostní (axiologické)** by studenti měli být získávání pro ideály dobra, pravdy, krásy, humanity, tvořivosti, vést je k pokoře a lásce k přírodě, k odmítání lhostejnosti, sobectví, spotřebního způsobu života, k odvaze prosazovat oprávněné požadavky v oblasti péče o životní prostředí, k pochopení spoluzodpovědnosti za životní prostředí, k akceptování zásad ekologické etiky.

Návrh obsahu předmětu Ekologie pro učitele základní školy — v učebním plánu zařazen do 2. ročníku studia — 1/1

<b>Tématické celky</b>	<b>počet hodin</b>
1. <b>Ekologie jako věda o vztazích organismů a prostředí</b>	1
2. <b>Vztah člověka a prostředí</b>	1/2
Podstata, vývoj, charakteristické etapy interakce člověka a prostředí (lovectví, sběračství, zemědělství, průmysl, doprava, obchod, cestovní ruch, způsob života)	

3. **Přírodní média a zdroje** 2/2  
Ovzduší, voda, půda, nerostné suroviny, energie a geografický prostor, ekosystémy, rostliny a živočišné ap. Problém hospodaření s obnovitelnými a neobnovitelnými zdroji. Problém ochrany vody, půdy, ovzduší, bioty. Rozmanitost biosféry jako významného přírodního zdroje. Les jako dominantní ekosystém naší krajiny
4. **Lidské činnosti a kontaminace prostředí** 2/2  
Hospodaření s látkami, energií a prostorem Hlavní typy zatížení přírody kulturou (společností) — zemědělství, průmysl, doprava, terciární sféra. Následky nepřiměřených zásahů člověka do prostředí — zjednodušování ekosystémů, narušení stability, zdravotní komplikace u člověka
5. **Krajina z hlediska ochrany přírody** 1/1  
Prvky, složky a faktory krajiny. Ekologické pojetí moderní ochrany přírody a krajiny
6. **Chráněné části přírody** 1/1  
Třídění — chráněné druhy a přírodní výtvoři, území, čsl. síť chráněných území
7. **Lidské zdraví a životní prostředí** 2/2  
Faktografie lidského zdraví. Hygienické aspekty vztahu člověka a prostředí. Přízpůsobení, zátěž, trenink, limitující faktory. Změny v životním prostředí a ve způsobu života, zásady zdravého člověka. Zdraví a nemoc, problematika „chorob hromadného výskytu“ (etiologie), prevence
8. **Východiska řešení současné ekologické situace** 2/2  
Technická a technologická ekologická řešení, legislativa, ekonomické nástroje péče o životní prostředí. Hlavní cíle ekologické politiky, obecné zásady programu ozdravení životního prostředí
9. **Etika, hodnoty a životní prostředí** 3/3  
Hlavní zásady ekologické etiky. Jedinečnost a hodnota pozemské přírody. Problém utváření ekologické kultury. Systém ekologické výchovy

Předpokládáme, že k prohlubování znalostí přispějí i další disciplíny, např. filozofie následujícími tématy: Filozofie a současná ekologická situace. Filozofické pojetí pozemské přírody a kultury. Obraz přírody v dějinách lidského myšlení. Příprava a ekologický problém v náboženské reflexi. Aktuální otázky právní úpravy péče o životní prostředí. Také psychologie může ze svého hlediska ukázat na některé důležité ekologické souvislosti, např. tématy: Vztah psychologie a ekologie. Psychologická hodnota prostředí. Ekologické jednání jako výslednice souhry psychologických motivů. Životní prostředí a mezilidské interakce. Problematika potřeb člověka z ekologického hlediska.

V pedagogice jsou studenti seznamováni s cíli, úkoly a prostředky školní i mimoškolní ekologické výchovy. Všechny pedagogické disciplíny vycházejí z toho, že rysy člověka se utvářejí v komplexu sociálních a přírodních faktorů a projevují se prostřednictvím vztahu člověka k přírodě, hodnotám a lidem. Své nazastupitelné místo zaujímají i dějiny pedagogiky, které poukazují na vývojové tendence formování vztahu člověka k prostředí v závislosti na měnících se podmínkách. Obsah pedagogické antropologie a axiologie, teorie sociální, etické a estetické výchovy umožňuje pochopení jednak vývoje hodnotové orientace člověka k přírodě, jednak významu sjednocující a koordinující funkce ekologické výchovy při celkové kultivaci lidské osobnosti.

Teoretickou ekologickou výchovu je ovšem třeba již v průběhu studia prakticky ověřovat a doplňovat osobními pedagogickými zkušenostmi při samostatné činnosti studentů, např. při praxích, zpracování diplomových prací, vedení zájmových kroužků ap. Uvažujeme nejen o pedagogických praxích na školách, ale také o možnosti využití nabídky Domu ekologické výchovy v Brně (praktika ekologické výchovy, podíl na tvorbě výukových programů, hospitace a výstupy studentů ap.).

# Přílohy, projekty a dokumenty

## Projekt rozvoje vzdělání: Amerika 2000

Eliška Walterová

V době, kdy 21. století už není synonymem pro vzdálenou budoucnost, uvědomují si stále více nejen vůdčí osobnosti vědy a umění, ale také politici, že budoucnost je v kapacitě lidské mysli. Vzdělání se stalo tou sférou lidské činnosti, k níž se upírají naděje a očekávání přesto, že světová krize vzdělání (P. H. Coombs 1985) se stala jedním z globálních problémů.

**Řešení problémů vzdělání** a jeho reformy jsou aktuální nejen v transformujících se společnostech střední a východní Evropy, ale s novou naléhavostí vyvstávají ve vyspělých zemích Západu, včetně USA. Jsou jimi považovány za jednu z politických priorit.

**USA ve druhé polovině 20. století již dvakrát reagovalo na nebezpečí podcenění významu vzdělání** a provedlo významné změny ve svém vzdělávacím systému.

**Poprvé to byla reakce na „Sputnikový šok“ v r. 1957. Podruhé, v r. 1983 to byla odpověď na prudký rozmach počítačové techniky a „výzvu“, kterou znamenaly její úspěchy v Japonsku.**

### I. Nová strategie vzdělání v USA

**„Vzdělání vždy znamenalo příležitost. Dnes determinuje nejen to, jak se jednotlivci uplatní ve společnosti, ale i národy ve světě“.** V tomto duchu zahájil v dubnu 1991 prezident G. Busch svůj projev na vrcholné schůzce s guvernéry amerických států. **Vyzval všechny k celonárodní „křížové výpravě“ za vzděláním** a za vytvářením nových škol. **Vyhlásil strategii vzdělávání AMERIKA 2000.**

Prezident a guvernéri se shodli na tom, že vzdělání:

- a) je klíčem k prosperitě a dalšímu rozvoji společnosti,
- b) zodpovědnost za jeho kvalitu by měly nadále nést stát a obce,
- c) v této době je mimořádně důležité a poprvé v historii USA je čas stanovit jasné národní cíle.

Po kritice dosavadního vzdělávání, usilujícího především o objektivní kritéria, dobré materiální podmínky a kvantitativní růst vzdělávacích příležitostí, se dostává americká vzdělávací politika k **vyhlášení šesti národních strategických cílů**, kterých má být dosaženo již v roce 2000:

1. zajistit, aby každé dítě, které přichází do školy bylo připraveno se učit
2. zvýšit počet absolventů středních škol na 90%
3. zajistit, aby každý student po 4., 8. a 12. ročníku mohl prokázat své znalosti v základních předmětech,
4. dosáhnout toho, aby se američtí studenti stali nejlepšími na světě v matematice a přírodních vědách,
5. dosáhnout toho, aby všichni dospělí Američané byli gramotní, tj. schopní obstát v ekonomické konkurenci, uplatňovat svá práva a plnit občanské povinnosti,
6. zbavit americké školy drog a násilí a podporovat proces učení.

Tato strategie má urychlit změny v dosavadních metodách a způsobech vzdělání a současně působit na změny v životním stylu. Uvedené cíle jsou považovány za prestižní národní úkol.

## II. Cesty a prostředky, jimiž má být cíle dosahováno

Rodiče, učitelé, školy a obce mají být podporováni v tom, aby hodnotili výsledky, srovnávali je a požadovali změny v případě, že výsledky jsou nedostačující.

Byly vytýčeny **klíčové problémy**, jejichž řešení má podpořit uvedené cíle:

**Světový standard:** mají být vypracovány standardy pro **pět základních předmětů** — **angličtinu, dějepis, zeměpis, matematiku a přírodní vědy**. Standardy budou představovat úroveň znalostí a dovedností, které budou mladí Američané potřebovat, aby mohli úspěšně žít a pracovat a být dobře připraveni na další studium.

**Americké testy úspěšnosti:** bude vyvinut nový celonárodní systém dobrovolných zkoušek, založený na standardech v pěti základních předmětech. Půjde o vypracování testů, které budou podporovat učení a současně kontrolovat rozvoj žáků a studentů.

**Stimulace k využívání testů:** vysoké školy budou stimulovány k používání amerických testů úspěšnosti při přijímacím řízení. Zaměstnavatelé budou vybízeni, aby brali výsledky testů v úvahu při přijímání pracovníků.

**Prezidentské pochvaly:** za výborné výsledky v Amerických testech úspěšnosti bude udělována studentům středních škol pochvala. Do té doby, než budou testy vypracovány, prezidentská pochvala bude udělována na základě dosavadních testů (Advancement Placement Testa).

**Prezidentská stipendia:** za dosažené výsledky budou udělována stipendia vynikajícím středoškolským studentům, pokud budou potřebovat finanční podporu.

**Vysvědčení o výsledcích:** vysvědčení mají nejen informovat rodiče, ale také poskytovat veřejnosti informace o tom, jak pracují školy v lokalitě, ve státě i v celém USA. Vysvědčení budou mít národní a státní platnost.

**Databanka vysvědčení:** od r. 1994 má Kongres schvalovat Národní hodnocení rozvoje vzdělání a pravidelně shromažďovat údaje o výsledcích v základních předmětech.

**Možnost výběru školy:** rodičům bude umožněno vybírat si pro své děti školy z těch, které jsou určeny veřejnosti a odpovídají místním úřadům bez ohledu na to, komu patří. Dosavadní federální program pomoci školám má být pozměněn tak, aby bylo zajištěno, že přidělené federální prostředky půjdou za dítětem.

**Škola jako dějiště reformy:** pravomoc a zodpovědnost za rozhodování a práci školy přejde na každou školu (ředitele, učitele, rodiče). Bude podporována administrativní a ekonomická autonomie školy. Dosavadní byrokratické překážky budou legislativně odstraněny. Podporu dostane Obchodní komora USA, Kulatý stůl obchodníků a další skupiny při participaci na vzdělání v celostátním i místním měřítku.

**Odměňování škol:** školy, které dosáhnou významných výsledků, budou odměňovány. Nový program vyhlášený Kongresem podpoří poskytování federální federálních prostředků na tyto odměny.

**Vládní akademie:** na podporu vedoucích pracovníků a ředitelů škol vzniká nová instituce — Vládní akademie — která jim bude pomáhat při jejich úsilí o zlepšení stavu škol.

**Diferenciace platů:** pro učitele a ředitele škol má být vytvořen systém alternativních osvědčení. Finančně budou také podporováni noví absolventi vysokých škol, kteří se chtějí stát učiteli nebo vedoucími školskými pracovníky.

**Čestná uznání pro učitele:** vynikající učitelé pěti základních předmětů budou oceňováni a odměňováni prezidentskými cenami za výborné výsledky ve vzdělávání.

### III. Vytváření podmínek pro realizaci programu

1. **Americké školy nové generace** Očekává se, že změní zásadním způsobem vzdělávací prostředí a vztah okolí ke školám. Příkladem jsou již dnes existující akční školy (Školy 20. století, Školy zítřka, Intenzivní školy, Školy — magnety, Parkové školy a další alternativní školy). Program však vyžaduje ještě více: nejen experimentální hnutí, ale úsilí každé školy a lokality vytvářet svůj vlastní vzdělávací program. Cílem je do r. 1996 vytvořit 535 takových škol. Každá obec může vytvořit program na získání titulu „Obec Amerika 2000“ s cílem dosažení národních vzdělávacích standardů v daných podmínkách. Státní guvernéri a ministerstva vzdělání budou rozhodovat, které z těchto obcí dostanou federální pomoc. Přednostně budou podporovány ty lokality, v nichž žije více „ohrožených dětí“.
2. **Zajištění informací** Budou vytvořeny informační počítačové sítě, které umožní školám přístup k informacím, výzkumům, instrukčním materiálům a vzdělávacím expertizám.
3. **Účast veřejnosti** Američtí průmyslníci, podnikatelé a další zaměstnavatelé se budou podílet na stanovování kvalifikačních standardů pro určité profese. Spolupráce státního a soukromého sektoru by měla být koordinována. Podpora ministerstva práce je nezbytná. V obcích a na pracovištích budou organizovány kvalifikační semináře, na nichž bude moci každý občan zjistit, jaké jsou jeho dosavadní znalosti a dovednosti a kde může získat ty, kterých se mu nedostává. Současně bude rozšířen národní průzkum gramotnosti a možnosti vzdělávání dospělých. Úspěšné plnění programu předpokládá vedle účasti rodiny také

dobré sousedské vztahy, spolupráci a péči církví, občanských organizací a sdělovacích prostředků.

4. **Rozdělení kompetencí Realizace programu Amerika 2000 je považována za záležitost celonárodní a vyžaduje spoluúčast všech občanů.** Přitom jsou však přesně vymezeny kompetence na příslušných úrovních řešení, prezidentem a Kongresem počínaje, obcemi konče. **Program stanovuje úkoly i pro rodiče, které považuje za „první učitele svých dětí“.** Pro odbornou podporu programu jsou vytvořeny týmy expertů a specialistů na všech úrovních. Na federální úrovni má značné kompetence Tým pro národní vzdělávací cíle, skupina pro Národní hodnocení rozvoje vzdělání (NAEP) a mezioborové Sdružení nových amerických škol, které spolupracuje s výzkumnými a vývojovými týmy.

Federální vládě připadá úkol zabezpečit týmy pro výzkum a vývoj, zajišťovat výměnu informací, hodnotit a koordinovat celý program.

#### IV. Otázky a problémy realizace programu

Předpokladem úspěšnosti programu Amerika 2000 je výrazné **zvýšení prostředků na vzdělání** (původní předpoklad byl 690 milionů dolarů pro r. 1992), což v současné době ve federálním rozpočtu činí značné problémy. Proto se hledají další rezervy. Vedle úvah o zlepšení technického vybavení škol, které „většinou nebyly zasaženy průmyslovou revolucí, natož informační explozí“ se stále více zdůrazňují humánní hodnoty, morální vlastnosti, kvalita vědomostí a dovedností. Konstatuje se, že „**tajemství spočívá v lidskosti, nikoliv v elektronice**“.

I nadále se **nepočítá s národním** (celostátním) **kurikulem**, tak jak tomu je v současné době v některých evropských zemích (např. v Anglii a Walesu), i když podle průzkumů veřejného mínění většina Američanů nemá proti národnímu kurikulu námitky.

Otázkou je, zda všechny vrstvy společnosti budou skutečně vzdělávací program podporovat. I když jde o program vzdělávací politiky, nepovažuje se program za záležitost jednotlivých politických stran, ale za **celonárodní zájem a strategii**, v níž je **třeba dosáhnout konsenzu a co nejlepších výsledků**.

Neznamená program unifikace práce škol? Tato otázka je zásadní a zvláště v našem kontextu aktuální. Odpověď zní: nikoliv. Jde o změnu orientace na výsledky, nikoliv o unifikaci postupů, kde se naopak počítá s vysokou mírou diverzifikace. Individuální a skupinové předpoklady a zájmy mají být



naopak posíleny. Cesta do škol a vzdělávacích zařízení by měla být otevřena nadaným odborníkům, kteří chtějí vyučovat.

Na rodiče se přenáší více zodpovědnosti za vzdělávání dětí.

Současně se otvírají **větší možnosti pro všechny vrstvy společnosti** i pro ty, které jsou v současné době ohrožené, jazykově nebo sociálně handicapované nebo jinak znevýhodněné. Závěrem bych chtěla konstatovat, že program Amerika 2000, studium jeho realizace a změn ve vzdělání v USA může být inspirativní v mnoha ohledech. I pro země značně vzdálené, odlišné a hledající svou koncepci vzdělání pro 21. století. I my bychom měli co nejdříve říci: „Známe už směr, kterým musíme jít. Strategie, na níž jsme se dohodli, nám pomůže dosáhnout cíle“.

Eliška Walterová

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PeF UK, Praha

### Literatura:

- [1] America 2000: An Education Strategy. Us Department of Education, Washington D. C. 1991.
- [2] Coombs, P. J.: The World Crisis in Education, Oxford University Press, 1985.
- [3] Rassekh, S., Vaideanu, G.: The contents of Education, UNESCO, Paris 1987.
- [4] Thibadeau, G.: The influence of Comenius on American Teacher Education Reform (referát přednesený na konferenci Dědictví Komenského a výchova pro 21. století, březen 1992, Praha).
- [5] Walterová E.: Humanization of Curriculum: Present Challenge, Future Demand (referát přednesený na konferenci Dědictví Komenského a výchova pro 21. století, březen 1992, Praha).

*(Převzato z Alfa-revue)*

## Fyzika a česká státní maturita ve světle francouzských zkušeností

Josef Trna

Mezi návrhy současných reformních prvků v českém školství se objevuje stanovení státních výchovných a vzdělávacích standardů. Je možno klást otázky jako: Má stát právo (či povinnost) stanovovat tyto normy? Lze vůbec optimálně standardy stanovit? Jaká kritéria při sestavování norem jsou priorit-

ní? Jaké obsahy a formy ověřování standardů jsou nevhodnější? Kdo, kdy a za jakým účelem se má ověření zvládnuté normy podrobit? Řešení těchto a řady dalších otázek by mělo předcházet vlastnímu vytváření případných standardů výchovy a vzdělávání. Zaměřme se nyní podrobněji na problematiku státních standardů uzavírajících středoškolské vzdělávání.

Naše současné ústřední školské orgány je zdůvodňují jako rovnovážný prvek (dočasný či trvalý) ke svobodě a volnosti středních škol (zejména gymnázií). Jde jim dále o zajištění kvality přípravy mladé generace a zároveň o získání prostředku na případné hodnocení středních škol. Lze oprávněně předpokládat, že tyto standardy ovlivní formy a metody práce středních škol. Tyto změny mohou být pozitivní — a to by mělo být cílem — ale je zde skryto i nebezpečí, že při případném porušení pedagogicko-psychologických pravidel může dojít i k dlouhodobému negativnímu ovlivnění středoškolské a tím i vysokoškolské přípravy populace. Bude jistě výhodné získat poučení ze školských systémů vyspělých zemí, které tyto standardy používají. Mnoho zajímavého a podnětného lze nalézt i na francouzských středních školách.

Po řadu let se závěrečné zkoušky po ukončení střední školy ve Francii z fyzikálních věd (spojení fyziky a chemie) skládaly z odpovědi na dvě teoretické otázky (jedna z fyziky a jedna z chemie) a dále z řešení fyzikální úlohy. Právě řešení fyzikální úlohy mělo rozhodující vliv při celkovém hodnocení zkoušky: ze 20 bodového hodnocení na ni připadalo alespoň 12 bodů. Absolvent, který zkoušku úspěšně vykonal, získal titul „bakaláře“, dávající právo vstupu na vysokou školu bez přijímacích zkoušek. V této situaci každý učitel se přirozeně snažil jakýmkoliv způsobem připravit své studenty k závěrečné zkoušce. To vedlo k řešení a „biflování“ typových zkouškových otázek, jejichž texty byly každoročně publikovány. Kromě toho mělo významné místo i řešení analogických úloh ze speciálních mnohostránkových sbírek. Tento proces měl pochopitelně negativní důsledky pro fyzikální vzdělávání — teoretický kurs fyziky a laboratorní práce ztrácely na významu. Každý francouzský středoškolák maturující z fyziky (a nejen z ní) si prožil horečnaté předzkouškové „biflování“, téměř každý francouzský středoškolský učitel používal okřídlenou frázi: „Je třeba nejdříve připravit studenty k bakalářské zkoušce, fyziku budeme učit pak. . . , jestli na to zůstane čas.“ Tak se otevřela cesta k formálnímu fyzikálnímu vzdělávání. Paradoxní situace ve fyzikálním vzdělávání byla navíc zdůrazněna tím, že jednotlivé otázky bakalářské zkoušky byly formulovány jako široké kombinované otázky, aby pojmy co nejvíce poznatků z různých částí fyziky. K řešení fyzikálních úloh bylo zase třeba hlubokých speciálních znalostí matematických algoritmů. Tak se stalo, že místo fyzikálního myšlení zkouška ověřovala mechanické paměti a matematické dovednosti. Navíc se násilně prosazovala i oficiální in-

strukce, která násilně stavěla před fyzikální vzdělávání (a nejen před ně) cíl „všeobecného vzdělávání se širokým kulturním rozhledem“. To vše vedlo k poklesu základního přírodovědného vzdělání.

Změnit tento nedobrý stav si položila za cíl rozsáhlá reforma školského vzdělávání, započatá ve Francii v sedmdesátých letech. Reformátoři správně (na základě předchozích zkušeností) předpokládali, že ať jsou obsah a cíle vzdělávání sebelepší, jeho skutečná efektivnost závisí předně na závěrečné zkoušce jako výkonové normě. Proto byl na obsah a na formu bakalářské zkoušky položen velký důraz. V oblasti fyzikálního (i chemického) vzdělávání se reformní úsilí zaměřilo na experimentální aspekt výuky, který se promítnul jak do průběžného ověřování vědomostí, tak i do závěrečné bakalářské zkoušky. Zpočátku se však situace nezlepšovala, až teprve ustavením skupiny 15 odborníků CHAFAM, sestavené v roce 1979, došlo ke kvalitativnímu posunu k lepšímu. Skupina se rozhodla vytvořit systém bakalářských zkoušek s těmito cíli: ověřit rozvoj badatelských pozorovacích schopností, úroveň kritického myšlení, stupeň sebekontroly, dovednosti odlišit model a reálný jev, schopnosti výběru základních poznatků, míru chápání složitosti fyzikálního pohledu na svět. Práce skupiny CHAFAM byla zaměřena na vytvoření soustav otázek a úloh, jejichž pomocí by bylo možno ve výuce fyziky ověřit vědomosti, dovednosti a návyky studentů. Nemalá pozornost byla věnována i mezipředmětovým vztahům (zejména fyziky a chemie) a vazbám mezi jednotlivými částmi kursu fyziky. Výsledkem práce skupiny je model závěrečné bakalářské zkoušky z fyzikálních věd, který vypadá takto:

1. Úloha na prověření experimentálních dovedností a návyků (povinná): ověření schopností pozorování experimentu, čtení schémat, volba potřebných přístrojů a zařízení, sestavení experimentu, realizace výzkumné metody, užití myšlenkových procesů při experimentování, zpracování výsledků měření apod.
2. Úloha na ověření teoretických vědomostí a dovedností (povinná): zjištění intelektuálních dovedností spojených s řešením problémů, zejména: návyky algoritmů řešení úloh, schopnost volby z několika alternativ, interpretace výsledku, schopnost tvůrčího myšlení aj.
- 3A. Testové otázky s krátkými odpověďmi (alternativa s 3B): má nahradit ústní zkoušku. Z důvodu časové úspory je na otázky vyžadována jednoznačná stručná odpověď — 1 až 2 věty. Formulace otázek vylučují možnost odpovídat „nabířovanými“ poznatky, oceňuje se správnost odpovědi a trestáno je „tipování“ odpovědi — správná odpověď: +1 bod, nesprávná odpověď: -1 bod, bez odpovědi: 0 bodů.
- 3B. Kritická analýza vědeckopopulárního textu (alternativa s 3A): ověření

schopnosti analyzovat v textu důležité informace, hledat vazby mezi informacemi v textu a ve vlastní paměti, stanovovat argumenty a protiargumenty, rozlišovat hypotézy a zákony atd.

Nový model bakalářské závěrečné zkoušky se začal realizovat od školního roku 1980/81 z rozhodnutí francouzského ministerstva školství. Za povšimnutí stojí i pozornost, kterou stanovování vzdělávacích standardů (nejen francouzských) věnuje UNESCO.

Jaké závěry je možno stanovit pro českou státní (na škole nezávislou) maturitu, vycházíme-li z francouzských zkušeností? Domníváme se, že následující:

- a) Státní maturita může (stejně jako ve Francii) výrazně ovlivnit metody práce středních škol a to kladně i záporně.
- b) Je třeba stanovit předem cíle státní maturity, a to komplexně, nenáhleně, na základě vědeckého prognostického rozboru (obdobně jako skupina CHAFAM ve Francii).
- c) Obsah státní maturity by měl co nejlépe odpovídat stanoveným cílům (viz francouzský model bakalářské zkoušky z fyzikálních věd).
- d) Forma státní maturity by měla být zvolena citlivě a adekvátně obsahu. Jak ukazují francouzské zkušenosti, je možno vystačit jen s moderní úspornou a dobře hodnotitelnou písemnou formou, která však musí být variabilní.
- e) Ve francouzské bakalářské zkoušce mají přírodní vědy (fyzika a chemie zvláště) svoje pevné místo. Volitelnost předmětů maturitní zkoušky (s malými výjimkami) je projevem demokracie a opčního práva ve vzdělávacích systémech vyspělých zemí.

Zavedení či nezavedení státní maturity u nás je jedním z řady problémů celého školského systému a nelze jej řešit odděleně a nezávisle. Dojde-li však k vytvoření této zkoušky, bylo by vhodné vzít v úvahu mimo jiné i výše uvedené myšlenky.

### Literatura:

- [1] Odijk, B.,P.: Sověšenstvovanije form i metodov kontrolja znanij po fizike v srednej škole Francii. In: Fizika v škole, 1991, č. 4. s. 74–79
- [2] Rozier,S.,Viennot, L.:Students reasonings in thermodynamics. In: J. Educ., 1991, vol. 13, No. 2, 159–170
- [3] Rokyta, M.: Setkání s profesorem G. Choquetem. In: Pokroky M, F a A. 1992, č. 1, s. 30–42

## K niektorým otázkam školských knižníc

Ludmila Kováčiková

Rada by som nadviazala kontakty a vymenila si skúsenosti v otázkach fungovania školských knižníc. Sú organickou súčasťou škol, kde by mali plniť funkciu odborného, študijne-pracovného, informačného a čitateľského strediska, pohotovo a všestranne napomáhať vyučovaciemu procesu. Výchovno-vzdelávací proces je **špecifickým informačným procesom** odovzdávania, prenášania a osvojovania si poznatkov, informácií.

Žiaľ, podobne ako v ostatných oblastiach aj školské knižnice napriek tomu, že už viac ako 11 rokov boli vydané smernice o školských knižniciach a metodické pokyny k nim, o informatickej výchove žiakov a učiteľov doteraz nemajú vytvorené ani základné materiálno-technické, priestorové a personálne predpoklady pre plnenie knižnično-informačného poslania. Budme realisti a musíme si priznať, že podmienky sa budú čoraz viac zhoršovať vzhľadom na ekonomickú situáciu u nás, vysokú nákladovosť pri vydávaní odbornej literatúry a učebníc, ako celkovú nepripravenosť autorov na zmenené podmienky pripravovanej reformy školského vzdelávania. Treba otvorene povedať, že v koncepciách i realizácii školských vzdelávacích systémov nebola požiadavkám doby adekvátnym spôsobom zabezpečená knižnično-informačná činnosť. Rovnako nedosledne sme pristupovali aj k informatickej výchove žiakov. Ak si prečítame v časopise „Osvetová práca“ článok „Veľké knižnice sveta“, musíme nadobudnúť doslova komplex z toho, čo našu mladú generáciu v oblasti získavania a spracovávanía informácií očakáva, ak nechce vo svetovom dianí rapidne zaostávať.

My, knižnično-informační pracovníci veríme, že informačná výchova bude v novopripravovaných školských dokumentoch nielen legislatívne daná, ale stane sa trvalou organickou súčasťou vzdelávania na základných, stredných a vysokých školách.

Dovoľte mi, aby som Vás stručne zoznámila so skúsenosťami nášho pracoviska IVV MPVž SR v Nitre, ktoré ako ústredné rezortné vzdelávacie zariadenie plní aj funkciu koordinačného školiaceho a metodického pracoviska v oblasti školských knižníc a informačných stredísk, nakoľko sme garantami pre odbor poľnohospodárskeho školstva. Máme skúsenosti dobré i zlé. Uskutočnili sme prieskum siete stredných odborných učilíšť poľnohospodárskych a potravinárskych na Slovensku. Pozastavíme sa len pri niektorých determinujúcich činiteľoch:

**Umiestnenie** knižníc je viac ako z 80% nevyhovujúce. Knižničné fondy sú rozptýlené po škole, domovoch mládeže, v kabinetoch v neprehľadných skrinách, dokonca stretli sme sa s knižnicou na povale a v studených vlh-

kých skladoch. Knižničné fondy sú zastaralé, neaktuálne, dopĺňovanie fondu je nesystematické, náhodné. V evidencii zisťujeme základné nedostatky. Odmeňovanie dobrovoľných knihovníkov v školstve nie je doriešené.

Na základe zistených nedostatkov sme vypracovali reálnu koncepciu, z realizácie ktorej chcem vyzdvihnúť dva okruhy, ktoré do značnej miery limitujú celkovú úroveň knižníc, t. j. kvalifikačné zastúpenie pracovníkov školských knižníc a otázka odmeňovania za prácu v tejto oblasti. Vypracovali sme zásady pre činnosť školských knižníc v rezorte. Vytvorili sme podmienky pre odmeňovanie školských knihovníkov, podľa presne určených noriem, pravidelne organizujeme semináre, školenia a ďalšie vzdelávanie knižnično-informačných pracovníkov, čím sa nám podarilo čiastočne profesionalizovať sieť školských knižníc SOU.

Záujemcom môžeme poskytnúť bližšie informácie o realizácii uvedených zásad, ktoré by mohli byť určitým návodom pre riešenie dlhé roky pretrvávajúcich problémov knižníc rezortu školstva i ostatných rezortov.

Záverom považujem za potrebné upozorniť, že je treba neodkladne prehodnotiť ústredné metodické riadenie, ktoré garantujú ústavy školských informácií a pedagogické knižnice, s presným vymedzením ďalšieho rozvoja a kompetencie škol a školskej správy.

## **41. mezinárodní pedagogické shromáždění v Salzburgu, 20.–24. 7. 1992**

Více než 1000 pedagogů, učitelů všech stupňů, pracovníků předškolních zařízení, sociálních pracovníků v oblasti mládeže, psychologů i teologů se sešlo ve Velké aule salzburšské univerzity. Poprvé mezi ostatními návštěvníky byli přítomni i hosté z některých východoevropských zemí (Litva, Polsko, Maďarsko, ČSFR).

Značný zájem o pedagogické setkání s ústředním tématem „Potřebuje nová generace novou pedagogiku? Analýzy — impulsy“ dokazuje nouzový stav moderní společnosti.

V úvodním referátu se známý vídeňský Univ.-Prof. Dr. Paul Michael Zulehner zabýval otázkou „Od poddanství k umělci svobody — Umře solidarita na svobodu?“. Na základě své dlouhodobé studie diagnostikoval kulturu v Rakousku a západní Evropě jako postsolidární. Jejím poznávacím znamením je přesvědčení, že „každý musí řešit sám své problémy“ že „člověk bude šťastný, ale jak, to je jeho věc“. Kulturní diagnóza, podle Zulehnera, obsahuje pěti atributů: postautoritativní, postsolidární, postmaterialistic-

ký, posttranscendentální, postkřesťanský. Lze je ve stručnosti formulovat takto:

1. podpora neomezené svobody (důsledkem tohoto požadavku jsou nové vztahy vůči autoritě, institucím, morálním normám),
2. solidarita jako ctnost přežití (následkem je sebejistota, „sebezpůsoblost“: účinky na lásku, život, umírání),
3. vztah k věcem: my máme věci, ne ony nás (jedná se o rozloučení s materialismem nebo o jeho zušlechtění?, „aditivní změna hodnoty?“),
4. rozevření dosahu světa (následkem strašlivé pozemskosti bude nebe hledáno na zemi, vznikne životní shon, evropské přání po čisté karnaci, zmenšení přání),
5. hrozba netajemného světa, psychického bezpřístřeší, které je povahou tajně doma — učíme se tajemství „obývat“.

Vzhledem k uvedené diagnóze tedy kultura naléhavě potřebuje nosnou solidaritu, která dnes bude podstatně více spotřebována než tvořena. Úlohou pedagogů v této situaci tedy je, vyžadovat svobodu, tak, aby vedla k solidaritě. Důležité pak je získání vnitřní svobody proti materiálním statkům. Kromě toho také, podle Zulehnera, pro pedagogy platí, nutnost naučit se a učit „ctnosti slitování“, slitování s fragmenty života.

Univ.–Prof. Dr. Lothar Krappmann z Berlína hovořil o problémech růstu dnes a zítra. Do těžiště svých pozorování postavil vývojově psychologickou perspektivu dětství a mládeže, neboť žádné dítě nezíská své schopnosti a dispozice izolovaně, nýbrž vždy ve střetnutí s ostatními lidmi. „Svět by byl zelenější, vzduch čistší, jídlo zdravější, bylo by více klidného místa, více času pro sebe navzájem, více hry, více legrace, více dialogu.“ Museli bychom všichni pochopit, že pro vývoj dětí příznivý svět by byl pro všechny životně důležitým světem, uzavřel Dr. Krappmann.

Dalším řečníkem, který mimořádně zaujal auditorium příspěvkem „Lépe porozumět dětem a mladistvým“, byl odborný lékař, psychiatr a neurolog Dr. Manfred Biebl ze Salzburgu. Upozornil na to, že děti a mladé lidi nelze považovat pouze za pošetilé osoby, za „malé pomatence“, nýbrž je třeba je akceptovat jako plnohodnotné lidi. Od dospělých je třeba vyžadovat respekt vůči dětem a uctivý tón při jednání s nimi.

Neméně úspěšně se představila sociální a výchovná vědecká pracovnice z německého Wiesbadenu Univ.–Prof. Dr. Marianne Gronemeyer. Přednáška „Potřeby jistoty a životní riziko“ potvrdila její názor, že dnešní pedagogové nejsou legitimní k ustavení nové pedagogiky pro novou generaci.

Jako hvězda mezi řečníky zazářil světoznámý mim a profesor Vysoké školy hudby a užitého umění ve Vídni, Samy Molcho, který přes dvě hodiny „Řečí těla dětí“ udržel diváky v patřičném napětí. Pomocí bohatých příkladů na „živém objektu“ zdůraznil enormní význam nonverbální komunikace v životě každého jedince, neboť tělo vysílá nepřerušované signály do okolí, ať chceme či nikoliv.

O více než čtrnáctiletých zkušenostech s vedením nového předškolního, školního a postgraduálního střediska („Centro Experimental Pestalozzi“) nedaleko ecuadorského města Quito se podělili v přednášce „Přeměna vědomí v pedagogice“ manželé Mauricio a Rebeca Wildovi ze Schonau (BRD), pečovali o 190 dětí ve věku od 3 do 10 let a 25 dětí v paralelním předškolním zařízení v blízkém indiánském sídle. Výchovným principem byla tzv. ne-direktivní aktivní výchova, vedená autonomní interakcí dětí a mládeže. To však neznamená anti-autoritativní výchovu, nýbrž umožňuje svobodu volby uvnitř jasných hranic, respekt pro sebe sama a pro okolní prostředí.

Závěrečné referáty přednesli Univ.–Doz. Dr. Anton Bucher (z Fribourgu — CH) s odpovědí na otázku „Potřebují děti nové doby novou výchovu?“ a Dr. Johannes Pausch ze Salzburgu „Stará pedagogika pro novou Evropu“. Oba řečníci zdůraznili pedocentrický přístup k výchově, nutnost přiblížit permanentní výchovné působení k osobnosti dítěte a mladého jedince, potřebu reflektovat názory, mínění svěřenců a vhodnými aplikovanými a inovovanými metodami je připravovat pro budoucí život v dospělosti.

Výčet témat diskutovaných v sekcích: Práce na okraji — okrajová práce, Lépe porozumět dětem a mladým, Výchova psaná životu, Interkulturní život — více než heslo?, Náboženská výchova mezi krizí a novým přístupem, Zpěv, poslech hudby, tanec s dětmi, Mládežnická práce — práce bez mládeže?, Vyzvání k setkání, Montessoriovská pedagogika a integrace postižených a nepostižených dětí a mladistvých, „Důvěřuji si“, Učit tělem a duší — učit se tělem a duší, Otevřené okno — svět je venku, Děti potřebují média — potřebují děti média?, Učíme na skutečnosti, Rodina–domov–společnost, Učíme se zacházet s budoucími strachy, Výchova k bytí, Existenciální pedagogika na základě psychologie svědomí a plodné spolupráce lidí bez rozdílu státní příslušnosti.

*Mojmír Vážanský*



# Ze seminárních prací studentů učitelství

## Na konci jeskyně

Jiří Němec

III. roč. Ped-ZT

V rohu místnosti stála klasická stará školní knihovna a v ní krásné, poctivě vyvázané svazky nejrůznějších děl významných učitelů a filozofů. Z jedné z knih, již už dlouho nikdo neotevřel, ale která byla již částečně poničená dřívějším častým používáním, vypadla malá postavička člověka, oděná do starodávných šatů a s podivnou mluvou: „I vyšel jsem od sebe sám a ohlédati se počal, myslé, odkud a jak začítí. Vtom ihned nevím, kde se tu vezme člověk jakýsi křepkého chodu, obratného vzhledu a řeči hbité, tak že mi nohy, oči, jazyk, vše na obrtlíku míti zdál.“ Človíčku, který vyskočil krátce po prvním, říkali Všudybud, nabídl se jako průvodce složitým labyrintem světa a než poutník stačil něco říct, byla tu postavička třetí — Mámení. Všudybud daroval poutníkovi uzdu, na které ho mohl táhnout a Mámení brýle, jež „měly tu moc, že skrze ně hledícímu věc daleká blízká a blízká daleká, malá velká a veliká malá, mrzutá krásná a krásná mrzutá, černá bílá a bílá černá se zdála.“ Poutník viděl svět dvakrát, jednou přes skla vykroužená z DOMNĚNÍ a podruhé, podíval-li se skulinkou pod obroučky ZVYKU.

Postavičky stály na knihovně a pozorovaly pracovní ruch pod nimi. Dole v místnosti se pohybovaly postavy oblečené v různých pláštích, cosí si vykládaly, některé zapisovaly apod.

Teprve lepší pohled pod obroučkou byl jasnější. Místnost obývaly převážně ženy, jedna chytřejší než druhá. Hlavní obsahovou náplní jejich řečí byla sdělení, co si kdo koupil nového na sebe, kde je k dostání levná látka, že je dnes hrozej den, že mají ty parchanty učit až pět hodin apod. Hlouček tří učitelek v rohu místnosti se bavil na téma, co těm dětem máme dnes říkat. Jedna byla toho názoru, že je lepší, když si budou raději kreslit, druhá že si napíše písemku, aby jim ukázala, když byli minulou hodinu tak neklidní, a třetí se rozčilovala, že jim chybí metodická příručka a že ona tady klidně nemusí být, ať si sem do takového b. . . jde učit kdo chce. Najednou se ozvalo zazvonění, řada z nich uhasila cigaretu a s výkřikem „Ježíš Marie“ kamsi odešla.

Poutník byl zcela zdrcen a pravil: „ . . . vidím, že všickni v obličejí, ale i na těle rozličně jsou zpotvořeni. Napořád byli trudovatí, prašiví či malomocní, a mimo to některý měl sviňský pysk, jiný psí zuby, jiný volové rohy, jiný osličí uši, jiný baziliškové oči, jiný liščí ocas, jiný vlčí pazoury, některé jsem viděl s pávovým vysoko vytaženým krkem, jiné s dudkovým naježeným chocholem, některé s koňskými kopyty, nejvíc pak bylo podobných opicím. I zděsím se, řeknu, že jakési potvory vidím.“ Mámení bylo však jiného názoru: „Co všetyčko, praviš, potvory? Hleď jen skrze okuláry dobře, spatříš, že jsou lidé.“

Postavičky seskočily se skříňe a vydaly se širokou chodbou a dále pěkným školním dvorem, ze kterého měl školník zahrádku, až ke dveřím, nad kterými četl Všudybud

„Disciplina“. Postavičky nepozorovaně vklouzly do místnosti a usadily se nad nástěnkou vyzdobenou rozličnými zákazy a příkazy.

Na stupínku stála jedna z těch paní, co před chvíli viděli a energicky se rozpráhovávala ukazovátkem. Více než k ukazování ho používala k mlácení do lavic či tabule, aby zdůraznila, že je to právě ona, kterou mají žáci poslouchat. Třída seděla jak vyrovnaná řada vojáků u přísahy. Ruce měli za zády a dělali, že poslouchají. Ve třetí lavici se jeden žák neudržel a vykřikl v dobrém úmyslu poradit paní učitelce, vzešla z toho však jen poznámka za neustálé vyrušování v hodině. Občas se směrem od tabule ozvalo přijmení, které naznačovalo, že jmenovaný má odpovědět. Obvykle neodpověděl, a tak to za něj musela udělat vzorná „Janička“ z první lavice, která věděla vždy vše, byla dávana za vzor a pomalu z ní rostla další sebevědomá paní. O tom, že mezi ostatními sedí budoucí atomoví fyzici, doktoři apod., nemůže přece nikdo vědět, natož paní učitelka.

Poutník se tiše naklání k jednomu žákovi a ptá se: „Co to děláš?“ On na to: „Prospívám.“ Poutník dále: „A jaká v tom chuť?“ On zase: „Dokud se to v ústech žvýká, nahořklost neb nakyslost se cítí, potom se obrací v sladkost.“ Všudybud přiskočí a hned dává vysvětlení: „Nediv se, učení ruce, jazyk, oči, uši, mozek, a všechny vnitřní i zevnitřní smysly jinakší než hloupý lidu sbor máti musejí: protož se tu přeformovávají, a to bez práce a odporosti býti nemůže.“

Postavičky se pomalu vracejí do knih, ze kterých vypadly a poutník se ptá: „Než svého místa dostaneme, pověz, proč jsou lidé o čtyřista let mladší, podobní těm našim, což nečtou?“ Mámení spravuje poutníkoví brýle a nabízí tak jedno z možných vysvětlení úpadku člověka. Přicházejí opět k zaprášené knihovně a Všudybud vytahuje jeden ze svazků, otevírá ho a čte:

„Představ si lidi v podzemním příbytku podobném jeskyni, která má k světu otevřený dlouhý vchod podél celé jeskyně. V této jeskyni žijí lidé od dětství spoutaní na nohou a na krku, takže zůstávají stále na tomtéž místě a vidí jen rovně před sebe, protože pouta jim brání otáčet hlavu. Vysoko a daleko vzadu za nimi hoří oheň, uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni vede vzhůru cesta, podél níž je postavena nízká zed na způsob zábradlí, jaké mají před sebou loutkáři, nad níž dělají své kousky. Podél této zidky chodí lidé a nosí všelijaké nářadí, které přečnívá nad zídkou, podoby lidí a zvířat z kamene a dřeva.“

Tito lidé se podobají nám. Myslíš, že by takoví vězni mohli vidět sami ze sebe a ze svých druhů něco jiného než stíny vrhané na protější stěnu jeskyně? Tito lidé by nemohli pokládat za pravdivé nic jiného než stíny oněch umělých věcí. Kdyby jeden z nich byl zbaven pout a přinucen náhle vstát, otočit šíjí, jít a podívat se nahoru do světla, mohl by to udělat jen s bolestí. Nemyslíš, že by byl zmatený a domníval by se, že předměty tehdy viděné jsou pravdivější než ty, které mu ukazují teď? A kdyby ho odtud někdo násilím vlekl skrze drsný a strmý vchod a nepustil by ho, dokud by ho nevytáhl na sluneční světlo, nepocítoval by bolestně toto násilí a nevzpíral by se?“

„Zadrž, zadrž, rozumíš ti. Lidé byli zbaveni pout a nabíjí se jim cesta ke slunci. Čeká tam na ně svoboda, ale i odpovědnost. Mohlo by to zajisté být jedno z vysvětlení jejich chování. Půl století byli drženi v temné jeskyni, za jediné možné a pravdivé považovali jen stíny věcí. Prudké světlo je pro ně bolestí, proto řada z nich dává pořád ještě přednost temnému žaláři s dozorcí a připouští pouze neexistující ideje poznané v podobě stínu. Člověk je. . .“

Ukazovátka rozzlobené učitelky dopadlo těžce na lavici. Následoval pohlavek. Žák, který už nestihl dopsat toto zamýšlení, se chtěl omluvit, ale vše bylo marné. Poslední list s dokončením zmizel v drápech učitelky, která je roztrhala jako dravec myš. Neodpustila

si poznámku o blbečkovi, který by se měl raději věnovat učení než nějakým psaníčkům, a dále se hodina vlekla.

### Poznámky:

KOMENSKÝ, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. Odeon, Praha 1970, s. 16

KOMENSKÝ, J. A.: Tamtéž, s. 21

KOMENSKÝ, J. A.: Tamtéž, s. 27

KOMENSKÝ, J. A.: Tamtéž, s. 54, 52.

PLATÓN: Ústava. In: Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie. SPN Praha 1990, s. 41.

## Božena Hrejsová

Ivana Balotová

III. roč. Ped – Zt

Narodila se 13. 1. 1870 a zemřela 12. 4. 1945, ve svých 75 letech — na konci 2. světové války — byla zastřelena gestapem.

Před 1. světovou válkou spolupracovala s **J. Úlehlou** ve Vídni a během ní ve Strážnici. Vedle A. Süssové vedla B. Hrejsová **1. pokusnou školu** na Moravě. Spolu s J. Úlehlou se stala průkopnicí „činné školy“ na Strážnicku.

Tak např. když učila v Strážnicku, opatřila peníze a žebříňák a **projezdila** s dětmi celý okres. A děti to, **co viděly a zažily, ztvárňovaly** pak v kreslení.

**Učila komplexně**, čímž syntetizovala poznání a rozšiřovala je v další **aspekty** — **především představový a citový**. Rozvíjela tak i **širší vnímavost**. Např. když v přírodopisu učila o orseji, podložila výklad pohádkou o orsejovém království, což dalo dětem **podněty i pro sloh i pro kreslení**.

Pedagogická tvořivost B. Hrejsové podněcovala i **tvořivost v dětech**. V její třídě se co chvíli zvedala ruka — jako signál, že školák dostal nějaký nápad. V tom případě šel do poslední lavice — do tzv. „univerzity“, kde složil nějakou povídku, nakreslil něco nového apod. Tedy místo někdejší „oslovské lavice“ — „univerzita“!

Bylo pro ni příznačné, že se u lidí **orientovala především na to dobré** v nich a právě to pomáhala rozvíjet a tím lidem **zuschlehtovat** v osobnosti. Nikdy se nepídila po tom špatném, aby za to trestala a sražela. Strhovala děti tak, že ani domů ze školy nechtěly. („Vždyť je ještě světlo!“).

Povšimla si **sociální podmíněnosti** výsledků pedagogické práce („Jak mohou děti sledovat vyučování, když hlad odvádí jejich pozornost od vyučování?“). Proto se v roce 1926 ve svých 56 letech vzdala dobrovolně práce učitelky a věnovala se plně ještě celých dvacet let činnosti jen **sociální**. . . desítkám a desítkám slovenských chlapců a děvčat našla učební poměr na Moravě, zřídila dětský domov a poradnu pro děti a mládež ve Strážnici, ozdravovnu Červeného kříže v Radějově atd.

Za 1. světové války tajně nosila slaninu a maso pro své nemocné, za 2. světové války se podobně statečně zachovala, když přišlo radějovský dětský domov zabírat gestapo.

Její životní myšlenka: „**Člověk nesmí hledat své vlastní štěstí, ale pomáhat hledat štěstí jiným. Tím stává se život krásným. Všichni musíme pracovat k tomu, abychom vychovali lidi k odpovědnosti. Lidé jsou láskou živí, ničím jiným.**“

Dílo:

- 1) O třech maminkách
- 2) Dopis od pí uč. Hrejsové
- 3) Pohádka o paní Masarykové

**Pozn.:** Nechtěla nikdy psát žádné knihy: „1) to nedovedu, 2) na to nemám čas, 3) chtěla jsem jen živými ukázkami získat národ. . .“

Často o ní psala B. Pažoutová, která však před svou vlastní smrtí spálila všechny papíry (poznámky).

*(Podle informací, které shromáždil  
Dr. Jiří Sedlák)*

# Připravujeme se na sjezdy ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

## Závěry z rozšířeného zasedání hlavního výboru ČPdS při ČSAV dne 26. 5. 1992

**Přítomni:** Blížkovský, Malíř, Mestenhauser, Pařízek, Kučerová, Pachman, Vomáčka, Mareš, Krejčí, Pecha, Kraus, Opravilová, Příbyl, Hrdličková, Linc, Byčkovský, Čapek, zástupce Ústavu informací ve školství.

1. **Řádný sjezd všech členů ČPdS a hostů bude 20. a 21. 11. 1992 v areálu UJEP v Ústí n.L.** Zahájení v pátek v 10.00 hod., ukončení v sobotu ve 14 hod. Stravování a ubytování za režijní ceny bude k dispozici. Pozvánky s přihláškami referátů budou rozeslány počátkem října. Plénum ČPdS s volbou nového HV bude spojeno s vědeckou konferencí uzavírající jubilejní rok J. A. Komenského, hodnotící naši situaci a odbornou činnost a vymezující cíle ČPdS pro další dvouleté období. Téma:

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

Na jednání budou přizváni zástupci SPdS při SAV a představitelé akademických pedagogických společností aspoň sousedních zemí ČSFR. Konference bude přehlídkou nejnaléhavější problematiky a prvních výsledků práce odborných sekcí. Lapidární, podnětné, 20–30 minutové úvodní referáty za každou sekci přednesou v plénu gestoři (Kučerová, Čapková, Pařízek, Helus, Kotásek, Malíř, Jesenská, Blížkovský, Linc), kteří odpovídají i za výběr základních problémů k diskusi.

K přípravě využijte i 5. číslo „Pedagogické orientace“, které vyjde v září 1992 (uzávěrka 7. 7. 1992, viz dále)

**Návrh úpravy stanov** připraví tým pražské pobočky do 24. 9. 1992 (odpovídá doc. dr. E. Opravilová)

**Pobočky a další instituce zabezpečí též výstavku skript a další pedagogické literatury** spojenou s prodejem, s možností objednávek. Pověřte přípravou příslušné pracovníky ihned. Zjistěte a zvažte další návrhy, např. témata pro kulaté stoly; poslední možnost pro jejich projednání je na HV 24. 9. 1992.

2. V souvislosti s přípravou sjezdu a konference ČPdS vyzvala prof. Kučerová k širší autorské, redakční i propagační a distribuční spolupráci poboček, sekcí a členů při přípravě a šíření zpravodaje ČPdS a SPdS „Pedagogická orientace“. Čtvrté číslo je expedováno, redakční uzávěrka 5. čísla je 7. 7. 1992. **K přípravě zprávy o činnosti ČPdS zašlou proto redaktori poboček stručné souhrnné zprávy o činnosti poboček od května 1990 s celkovým přehledem pedagogické literatury (včetně skript) vydané v příslušných regionech (i mimo ČPdS) od 1. 1. 1990. Odpovídají předsedové poboček.**

**Gestoři odborných sekcí ČPdS** zašlou předběžná témata svého referátu na konferenci v Ústí nad Labem s náměty hlavních problémových okruhů pro diskusi (aspoň v rozsahu 1–2 stran). Mají-li být zprávy publikovány, nutno termín 7. 7. 1992 bezpodmínečně dodržet. **Chybějící čísla „PO“ pro nové členy a další zájemce lze objednat v sekretariátě ČPdS.** Získáme-li prostředky, vydáme zvláštní číslo PO z konference v Ústí n.L.

3. **„Výzva Rady pedagogických věd ČR k rozvíjení oborových didaktik a pedagogik“** byla projednána a s doplňujícími připomínkami schválena. Příští otevřené zasedání RPV ČR o učitelském vzdělání bude v Praze 25. 6. 1992, Celetná 13, od 10.00 hod.
4. Prof. dr. J. Mestenhauser konkretizoval pozvání na zasedání sekce „**Vzdělání – výchova – škola**“ v rámci 16. světového kongresu exilové SVU a ČSAV v Praze, Celetná ul. (modrá posluchárna) od 8.30 hod. od 27. do 29. 6. 1992.
5. Prof. dr. V. Pařízek připomenul pozvání na **světový kongres srovnávací pedagogiky** v Praze 8.–14. 7. 1992
6. Dr. J. Mareš informoval o ustavení „**České asociace pedagogického výzkumu**“. Nové stanovy ČPdS by měly být otevřenější, měly by umožňovat analogické funkční specializace a diferenciaci, aniž by docházelo k nezdravému tříštění naší pedagogické obce.
7. Prof. dr. B. Blížkovský informoval o pozitivní revizi aktivního hospodaření ČPdS z 22. 4. 1992 a o **reálné možnosti obnovit svépomocné nakladatelství „Dědictví Komenského“** ještě v tomto

jubilejním roce. Konkrétní projekt bude projednán na sjezdu ČPdS. HV v této souvislosti doporučil požádat RVS ČSAV o dodatečnou dotaci k podpoře našich edičních možností, k přípravě sjezdu a k vydání referátů vědecké konference v Ústí n.L.

Všem členům, kteří dosud neuhradili členské příspěvky, byla zaslána poslední výzva (její text je pro informaci poboček přiložen). K zpřesnění evidence našich členů před sjezdem ČPdS je nezbytné v pobočkách **zkontrolovat zasláné seznamy členů a do 22. 6. 1992 sdělit sekretariátu písemně následující údaje:**

1. Jména členů (případně změny adres), kteří mají být pozváni na sjezd
2. Návrhy na eventuální zrušení členství těch, kteří nechtějí být členy naší akademické společnosti, nebo neplní své závazky (podle naší evidence a revize máme téměř 200 mrtvých duší z více než pěti set evidovaných členů!)
3. Návrhy aspoň 10–25 nových členů z tvůrčí pedagogické obce regionu, které bychom rádi pozvali již na sjezd a konferenci v listopadu 1992.

K usnadnění kooperací obdrželi členové HV adresář hlavních představitelů ČPdS při ČSAV i SPdS při SAV. Prosíme též o jeho korekturu.

8. **Příští rozšířené zasedání HV ČPdS při ČSAV v Praze**, v Celetné ul. č. 13, od 10.00 hod. dne **24. 9. 1992** bude opět věnováno přípravě sjezdu a vědecké konference o tradicích a perspektivách české školy a pedagogiky.

*Doc. dr. Z. Jesenská, CSc., v.r.,  
vědecká taj. ČPdS při ČSAV*

*Prof. dr. B. Blížkovský, CSc., v.r.,  
předseda ČPdS při ČSAV*

**Vyřizuje:** org. tajemník ČPdS

## Zprávy z poboček

*Zprávy došly z Prahy, Brna, Českých Budějovic, Hradce Králové, Olomouce a Plzně. Na jejich doplnění a na zprávy z dalších poboček redakce netrpělivě čeká.*

### Pobočka ČPdS při ČSAV v Brně

Obnovila svou činnost, rekonstruovala stávající výbor, navrhla zástupce do hlavního výboru a zvolila delegáty na mimořádný sjezd dne 20. března 1990.

Mimořádný sjezd Československé pedagogické společnosti při ČSAV se konal v Brně dne 26. 5. 1990. Schválil ustavení České pedagogické společnosti při SAV a zvolil nový hlavní výbor ČPdS při ČSAV (za předsednictví prof. dr. J. Kotáska, od 1. 1. 1991 prof. dr. B. Blížkovského). Zároveň byla dohodnuta těsná spolupráce hlavních výborů obou akademických společností ČSFR.

Za předsednictví prof. B. Blížkovského byli rehabilitováni bývalí členové pobočky, kteří pro své politicko-odborné názory v letech sedmdesátých nespravedlivě ze Společnosti vyloučení. Byl formulován program k překonání deformací, formalismu, samoučelnosti, a povrchnosti, které poznamenaly pedagogiku období stagnace, členové byli vyzváni k prohlubování vědeckosti a aktuálnosti pedagogické práce v teorii i v praxi.

V duchu nových programových ideí byl svolán kulatý stůl k interdisciplinární diskusi na téma *Výchova očima věd o člověku* (30.10.90) za účasti pracovníků antropologických oborů z různých fakult. Pro učitelskou veřejnost byla uspořádána hojně navštívená přednáška o návrhu reformy našeho školství (prof. B. Blížkovský) a o rehabilitaci naší pedagogiky (prof. Kučerová).

Výbor doporučil zřízení a rozvoj dětského centra v Brně a uspořádal besedu s prof. MUDr. J. Švejcarem (PhDr. M. Macháček). Ve spolupráci s představiteli PdF MU v Brně a VVŠ PV ve Vyškově probíhá stálý seminář „Řízení osvojecího procesu“, zejména IX. vědecké kolokvium r. 1990 a X. vědecké kolokvium r. 1992.

Jako hlavní akci po stránce koncepční i organizační přijala pobočka přípravu celostátní konference „J. A. Komenský a přítomnost“ v areálu MU v Brně ve dnech 25.–26. 3. 1991.

Tématické zaměření konference předznamenaly i dvě přednášky pozvaných expertů z Prahy (doc. dr. B. Uhra a Dr. D. Čapkové, DrSc.), jakož i diskusní klub pro zájemce všech oborů (úvod besedy prof. dr. Z. Kožnín).

Charakteristiku, obsah, a výběr příspěvků z celostátní konference „J. A. Komenský a přítomnost“ přináší „Pedagogická orientace“, zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV, vydávaný v Brně. Příspěvky z konference jsou ve stále větším rozsahu doplňovány studii a aktuálními stanovisky k palčivým otázkám současného stavu školství a pedagogické vědy.

Beseda o výsledcích konference se konala 20. 5. 1991 na plenární schůzi, na níž byla předsedkyně pobočky zvolena předsedkyně přípravného výboru konference prof. dr. S. Kučerová.

Sekce didaktiky (doc. PhDr. V. Švec) připravila Seminář k strukturování učiva v učebních textech (PhDr. J. Zlatník), přednášku s diskusí na téma *Studentské posuzování kvality vysokoškolské výuky* (doc. PhDr. M. J. Mareš), diskusní klub na téma *Aktivizující metody ve škole* (doc. dr. V. Švec).

Plenární schůze pobočky dne 17. 10. 1991 byla věnována diskusi o návrzích školské reformy. Ve dnech 22.–24. 10. 1991 pobočka pořádala 3 odborná shromáždění s úvodními



přednáškami prof. dr. J. Gönnera z Univerzity v Salzburgu: Aktuální problémy vzdělávání učitelů v Rakousku a zemích ES. Aktuální problémy školské reformy v Rakousku a zemích ES. Současné tendence ve vědách o výchově.

Skupina aktivních členů pobočky se zúčastnila mezinárodní vědecké konference k 400. výročí narození J. A. Komenského „Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století“ (23.–27. 1992 v Praze).

Aktuální otázky, podnětené myšlenkami J. A. Komenského zazněly znovu na klubové diskusi 24. 6. 1992, za účasti pracovníků různých kateder, uvedl prof. dr. J. Maňák.

Beseda s prof. dr. J. A. Mestenhausem z University v Minesotě, 23. 4. 1992, na téma Interkulturní komunikace a Kritické myšlení.

Pobočka čítá cca 100 členů. Akcí se pravidelně účastní 20–30 členů.

## Zpráva o činnosti pražské pobočky České pedagog. společnosti

Pražská pobočka nemá zatím regulerně zvolený výbor, protože se členstvo nikdy nesešlo v usnášišopném počtu.

Proto se v dubnu 1992 sešla skupina lidí, ochotná organizovat činnost: doc. dr. Z. Jesenská, dr. Milena Lvová, dr. Jiří Haškovec, dr. Marie Burešová, dr. Jiří Prokop. Perspektivním a velmi agilním spolupracovníkem je také ing. Petr Byčkovský, který založil sekci „Pedagogické měření a metodologie pedagogického výzkumu“.

Tato sekce zorganizovala 3. 6. seminář „Ped. výzkum v ČR a USA“ (pražská pobočka ve spolupráci s PÚ JAK ČSAV), na který navazuje další seminář 8. 7. (v době prezentace světového kongresu srovnávací pedagogiky, s účastníky tohoto kongresu): „K některým otázkám pedagog. měření“.

Kromě této linie metodologické, která bude s osobou ing. Byčkovského pokračovat, uskutečnila se přednáška autorů zprávy pro UNICEF „Stav dětí v ČR“ a beseda s dr. J. Kalousem „Tvorba školské politiky“. Při pražské pobočce rozvíjí činnost i sekce sociální pedagogiky, vedená dr. Haškovcem, přicházejí sem i nečlenové společnosti.

Pokus o společný zájezd po stopách Komenského ztroskotal. Kolegové (kromě důchodců) se v Praze angažují v různých iniciativách, spjatých se školstvím, kterých je přehršel. Zájem o věci společné je dosud slabý. Proto se zatím nedaří výbor pobočky „omladit“.

25. 6. 1992

Zdena Jesenská

## Jihočeská pobočka ČPdS v Českých Budějovicích

Začala systematicky pracovat po hodnotící členské schůzi v březnu 1990. Její členská základna byla a doposud je poměrně málo početná.

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

1. Najít vhodnou formu k odborným setkáním a diskusím v tzv. pedagogickém klubu nejen pro členy pobočky, ale i další zájemce z fakult.
2. Vytvořit neformální a trvalé kontakty mezi teoretickými pracovníky z pedagogické fakulty a učiteli z praxe, kteří tvořivě přistupují ke své práci.
3. Vytvořit vhodně koncipovanými akcemi povědomí o pobočce i u studentů pedagogické fakulty.

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

V rámci pedagogického klubu se realizovala setkání na téma:

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

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

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

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

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

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

**červen 1992** — Seminář k modernizaci výuky na malotřídních školách (ve spolupráci s katedrou pedagogiky a psychologie)

V posledním období došlo ke konkretizaci spolupráce s nově ustanoveným klubem Prátel angažovaného učení (PAU), který jako dobrovolné zájmové sdružení zainteresovaných učitelů z praxe představuje v situaci pobočky vítaného partnera. Trvalým problémem zůstává určitá nedostupnost (z finančních a časových důvodů) akcí pobočky pro další okresy jihočeského regionu.

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

*doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.*

*předsedkyně Jihočeské pobočky ČPdS při ČSAV*

### *Z ediční činnosti členů pobočky ČPdS České Budějovice v období 1990–1992*

**Prof. PaedDr. L. Hintnaus, CSc.:**

Jak přistupovat ke studiu pedagogických disciplín (1990) — skriptum PF ČB

Praxe pedagogické diagnostiky (1992) — skriptum PF ČB

Co od malotřídky očekává venkovská rodina. Kolokvium o malotřídních školách na PF v Českých Budějovicích 1991

**Doc. PhDr. M. Hradílek, CSc.:**

Kapitoly z didaktiky. 150 s. skriptum PF ČB, připraveno k tisku v 2. pol. 1992

**Doc. PhDr. L. Prokešová, CSc.:**

Ke stimulaci tvořivosti učitelů ve výchovně vzdělávací praxi In: Profesionální rozvíjení a sebero-zvíjení pedagog. pracovníků. KPÚ Ostrava, ÚVPP Bratislava 1990

## Pobočka ČPdS v Hradci Králové

V polistopadovém období se vedle doc. J. Mareše, CSc. iniciativně chopil oživení činnosti pobočky doc. J. Šturma. V hlavním výboru pracoval za pobočku doc. J. Mareš a v polovině roku 1991 předsednictví pobočky převzal doc. B. Kraus.

Pobočka čítá v současnosti 15 členů. Největší vlastní akcí byly „Pedagogické dny“ organizované na PF. Jednalo se o dvoudenní jednání určené široké pedagogické veřejnosti regionu. šlo asi o 100 různých seminářů a převážně praktických zaměstnání, kterých se zúčastnilo přes 1000 pracovníků z kraje i mimo ve dnech 4. a 5. 2. 1991.

Další samostatnou akcí byla beseda s doc. J. Marešem, CSc. na téma „Poškození žáků a studentů v procesu pedagogické komunikace“. Celkem bylo přítomno 20 účastníků. Současně proběhla i schůze pobočky, na které byli členové informováni o aktuálních otázkách činnosti „Společnosti“ a o přípravě sjezdu. Akce se uskutečnila 6. 5. 1991.

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

### *Přehled publikační činnosti v rámci pobočky:*

(významné práce členů pobočky a práce vydané v regionu)

Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1990, 161 s.

Mareš, J., Rybářová, M., Strnad, L.: Jak racionálně studovat na lékařské fakultě. Praha, Avicenum 1989, 103 s.

Mareš, J.: Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha, SPN 1991, 153 s.

Kraus, B.: K současným problémům mládeže. Praha, Horizont 1990, 120 s.

Kraus, B., Vacek, P.: K základním otázkám pedagogiky. Hradec Králové, PF 1992, 80 s.

Šturma, J.: Teorie vyučování. Hradec Králové, PF 1992, 60 s.

Šturma, J.: Didaktika pedagogiky. Hradec Králové, PF 1992, 126 s.

Křišťanová, I.: Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou. Hradec Králové, PF 1992

Täubner, V.: Obsah a metody výuky k partnerství a rodičovství. Praha, Akademie J. A. K. 1992, 42 s.

Täubner, V., Barták, Z.: Základy fyziologie a psychologie tělesných cvičení. Hradec Králové, PF 1990, 330 s.

Sborník z konference Pedagogická interakce a komunikace (září 1991), Hradec Králové, PF (v tisku).

## Lapidární zpráva o činnosti olomoucké pobočky ČPdS při ČSAV

Rok 1991 byl pro olomouckou pobočku rokem jisté stagnace, související s ofenzivou vedení UP Olomouc proti pedagogickým katedrám, v důsledku níž došlo v roce 1990 k rušení kateder pedagogiky na filozofické a přírodovědecké fakultě UP a vytvoření souborné katedry pedagogiky na pedagogické fakultě UP pro celou univerzitu, vlastně tři její učitelské fakulty. V rámci toho byly vypisovány konkursy a rekonkursy a došlo k silné redukci hodin pedagogiky v učebních plánech i silné redukci vysokoškolských učitelů pedagogiky. Odcházel i docenti a kandidáti věd z oboru pedagogika (Mikšíšková, Mikulíková, Vykydal) a další budou odcházet, někteří i o své vůli. To způsobilo celkové rozladění a odklon od veřejné činnosti, ba přímo nechut k ní. Předseda pobočky L. Pecha od 1. 1. 1991 nastoupil po dosažení věku 65 let na základě vlastní žádosti do důchodu.

24. 10. 1991 se konala členská schůze olomoucké pobočky za účasti 12 členů a 3 hostů, na níž podal L. Pecha zprávu o záříjové konferenci v Poltavě, na níž byla ustanovena Mezinárodní makarenkovská asociace. Hlavním bodem jednání byla debata o stavu a úkolech pedagogických věd, jejíž výsledky předseda pobočky tlumočil na následné schůzi hlavního výboru v ČPdS Praze.

8. 3. 1992 proběhla veřejná členská schůze olomoucké pobočky za účasti 13 pedagogů (z toho 4 důchodců, kteří mají tradičně zodpovědnější vztah k oboru než kolegové mladší, až na jednu výjimku nepřítomní). Z ní bude předán podrobnější zápis.

10. 1. 1992, Olomouc

*Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc.  
předseda*

## Z činnosti pobočky v Plzni v r. 1991

**BŘEZEN** — Dr. J. Nováčková, CSc. „Anglické školství“

**BŘEZEN** — Prof. Gardiulo Richard Doc. M. Černá, CSc. „Integrace postižených“

**DUBEN** — Prof. PhDr. F. Singule, CSc. „Nové trendy v západoevropském školství“

**DUBEN** — Ingrid Glatzel-Deggenlorf „Rozvoj kreativity v práci učitelů mateřských škol“

**ČERVEN** — Společné výjezdní zasedání s pracovníky sociální akademie v Deggendorfu

**ZÁŘÍ** — Prof. Lars Aase „Systém norského školství“

**ŘÍJEN** — Dr. Řepík „Idea a činnost soukromého gymnázia Františka Křížika v Plzni“

— E. Machková „Dramatická výchova“

— D. Janečková „Progresivní směry současného školství“

— zahájení přednáškového cyklu

**LISTOPAD** — Prof. Anneliese Mayr-Wuksan „Montessoriovské pojetí školy“

## Autoři čísla

Ivana Balotová, III. roč. PdF MU v Brně  
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU v Brně  
Doc. RNDr. Josef Budiš, CSc. PdF MU v Brně  
Prof. PhDr. Vratislav Čapek, DrSc., FF UK Praha (em.)  
Ing. Stanislav Gabryš, Halenkovice  
Doc. PhDr. František Horák, CSc., PdF UP v Olomouci  
PhDr. Alena Hrdličková, CSc., PdF České Budějovice  
Doc. PhDr. Alena Hurychová, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Vladimír Jůva, PdF MU v Brně  
Doc. PhDr. Zdeněk Kalhous, CSc., PdF UP v Olomouci  
PhDr. Zora Kozelská, PdF v Ostravě  
Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., PdF v Hradci Králové  
Doc. PhDr. Jaroslav Krejčí, Univerzita v Osnabrücku, SRN  
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Vladislav Labuda, Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze  
Doc. PhDr. Josef Mrhač, CSc., PdF v Ostravě  
Jiří Němec, III. roč. PdF MU v Brně  
Prof. PhDr. Lubomír Nový, CSc., FF MU v Brně  
Prof. RNDr. Eduard Pachmann, DrSc., PdF UK v Praze  
Doc. PhDr. Jaroslav Pátek, CSc., PdF UK v Praze  
PhDr. Alena Schauerová, FF MU v Brně  
RNDr. Josef Trna, PdF MU v Brně  
PhDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF MU v Brně  
PhDr. Eliška Walterová, CSc., PdF UK v Praze  
RNDr. Michal Zeman, Ústředná školská inspekcia v Bratislave  
RNDr. Jan Zlatník, CSc., VVŠ PV ve Vyškově  
Doc. PhDr. Viera Žbirková, CSc., PdF v Nitře

## Errata

Technickým nedopatřením zůstaly překlepy a jiné písařské chyby v článku kol. J. Hroncové v minulém čísle neopraveny. Redakce prosí, aby si čtenáři provedli korekturu sami a upřímně se autorce i čtenářům omlouvá.

# Obsah

<b>Jaroslav Krejčí: Evropský učitel. A kdo to je? . . . . .</b>	<b>3</b>
<b>Evropa se integruje. A co my? . . . . .</b>	<b>14</b>
Věrní zůstaneme . . . . .	16
<b>Historia — magistra vitae . . . . .</b>	<b>19</b>
První sjezd čs. učitelstva . . . . .	19
<b>Viera Žbirková: Nestor slovenských matematikov, Jur Hronec —     ctitel J. A. Komenského a pedagog . . . . .</b>	<b>20</b>
<b>Za rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>Stanislava Kučerová: Věda o výchově — filozofie — ideologie a     politika . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>Alena Hrdličková: Z aktuálních problémů obecné pedagogiky . . . . .</b>	<b>36</b>
<b>Vladimír Jůva: K rozšiřování předmětu pedagogiky . . . . .</b>	<b>37</b>
<b>Stanislava Kučerová: Předmět a postavení současné pedagogiky . . . . .</b>	<b>39</b>
<b>Problém výchovy je problém člověka a jeho hodnot . . . . .</b>	<b>43</b>
<b>Lubomír Nový: Účtování s autobiografií . . . . .</b>	<b>43</b>
<b>Stanislav Gabryš: Anatomie dobra . . . . .</b>	<b>44</b>
<b>Blahoslav Kraus: Výchovné cíle pro dnešek a zítřek . . . . .</b>	<b>45</b>
<b>Josef Mrhač: Cíl výchovy, J. A. Komenský a my . . . . .</b>	<b>46</b>
<b>Zora Kozelská: Sociálně mravní výchova . . . . .</b>	<b>49</b>
<b>Alena Schauerová: Děti a folklór . . . . .</b>	<b>51</b>
<b>Jan Zlatník: Dvoustranný pedagogický systém . . . . .</b>	<b>52</b>
<b>Myšlenky a stanoviska k oborovým didaktikám (pedagogikám) . . . . .</b>	<b>56</b>
<b>Diskuse: F. Horák, Z. Kalhous, J. Trna, J. Budiš, E. Pachmann,     V. Čapek . . . . .</b>	<b>56</b>
<b>Akreditační komisi při vládě ČR . . . . .</b>	<b>59</b>
<b>Výzva Rady pedagogických věd ČR k rozvíjení oborových didaktik     a pedagogik přijatá na rozšířených zasedáních v Praze dne 12. a     26. 5. 1992 . . . . .</b>	<b>61</b>
<b>Josef Trna: Perspektivy výuky fyziky a problém motivace . . . . .</b>	<b>67</b>
<b>Michal Zeman: Podstata nového chápání výchovy a vzdělávání     v přírodovědném úseku . . . . .</b>	<b>71</b>
<b>Vratislav Čapek — Jaroslav Pátek: Výuka historie v dnešní škole . . . . .</b>	<b>75</b>

<b>Systém přípravy učitelů doma i ve světě</b>	<b>86</b>
Nepodceňujeme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení Rady pedagogických věd ČR z 25. 6. 1992 . . . . .	86
<b>Stanislava Kučerová: Alma mater — a pedagogická fakulta v historickém pohledu . . . . .</b>	<b>93</b>
<b>Josef Malach — Ivana Fialová: Východiska komparací systémů učitelské přípravy . . . . .</b>	<b>95</b>
<b>Vladislav Labudek: Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky . . . . .</b>	<b>101</b>
<b>Josef Mrhač: O praktické přípravě budoucích učitelů . . . . .</b>	<b>104</b>
<b>Josef Trna: Příprava učitelů fyziky . . . . .</b>	<b>107</b>
<b>Hana Horká: Návrh systému ekologické přípravy budoucích učitelů základní školy na PdF MU v Brně . . . . .</b>	<b>112</b>
<b>Přílohy, projekty a dokumenty</b>	<b>116</b>
<b>Eliška Walterová: Projekt rozvoje vzdělání: Amerika 2000 . . . . .</b>	<b>116</b>
<b>Josef Trna: Fyzika a česká státní maturita ve světle francouzských zkušeností . . . . .</b>	<b>121</b>
<b>Ludmila Kováčiková: K niektorým otázkam školských knižnic . . . . .</b>	<b>125</b>
<b>Mojmír Vážanský: 41. mezinárodní pedagogické shromáždění v Salzburgu, 20.–24. 7. 1992 . . . . .</b>	<b>126</b>
<b>Ze seminárních prací studentů učitelství</b>	<b>129</b>
<b>Jiří Němec: Na konci jeskyně . . . . .</b>	<b>129</b>
<b>Ivana Balotová: Božena Hrejsová . . . . .</b>	<b>131</b>
<b>Připravujeme se na sjezdy ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV</b>	<b>133</b>
<b>Závěry z rozšířeného zasedání hlavního výboru ČPdS při ČSAV dne 26. 5. 1992 . . . . .</b>	<b>133</b>
<b>Zprávy z poboček . . . . .</b>	<b>136</b>

Páté číslo Pedagogické orientace je výzvou k přípravě sjezdů České i Slovenské pedagogické společnosti.

**Sjezd ČPdS při ČSAV — 20.–21. listopadu 1992**  
areál UJEP v Ústí n. L.

téma

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

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 ČPdS při ČSAV a tím i k účasti na konferenci v Ústí n. L.!

---

## Objednávka

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

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

Datum: ..... Podpis: .....

---

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



**Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 5**  
**Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV**

*Vydala* Česká pedagogická společnost při ČSAV

*Odpovědná redaktorka:* Prof. PhDr. Stanislava Kučerová

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

*Sazba:* Počítačová sazba systémem  $\text{\LaTeX}$ ,  
Software Servis, P.O. Box 112, 621 00 Brno

*Tisk:* Výrobna skript Masarykovy univerzity v Brně