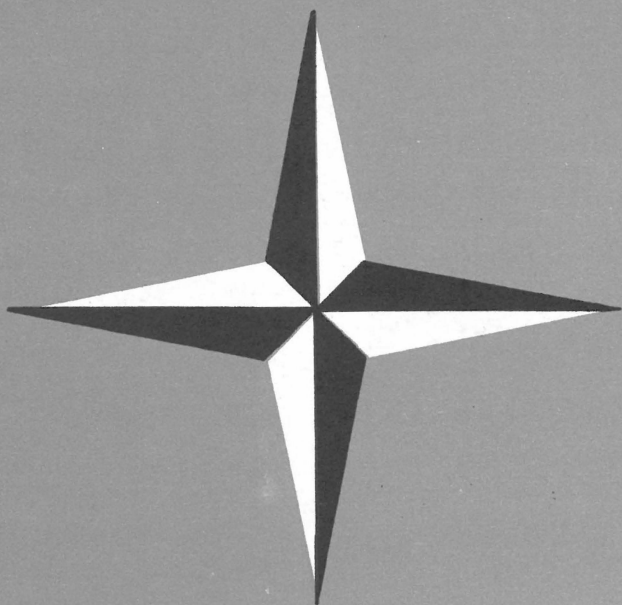


pedagogická orientace-92



4

Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 4

Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Milý 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, vyšlo 5 čísel.

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE

po 24 letech obnovená, nabízí své stránky znovu diskusím a nezávislému hledání cest k demokracii, humanitě, vyšší úrovni a evropské /světové/ dimenzi výchovy a vzdělání. Čtvrté číslo přináší ještě některé příspěvky z první celostátní konference pedagogické obce ČSFR po 17. listopadu 1989 /areál Masarykovy university v Brně ve dnech 25. - 26.3.1991/ pod titulem a s tematikou

J.A. Komenský a přítomnost

Nově se k nim přiřazují další příspěvky k 400. výročí narození "Učitele národů" a k aktuálním otázkám dalšího vývoje naší pedagogické teorie i praxe.

Čtěte a pište!

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

Redakce

KOMENSKÉHO DÍLO K ZAMYŠLENÍ

Jan Amos Komenský a současná výchova k hodnotám

Stanislava Kučerová

(Předneseno 24.3.1992 v Praze na světovém kongresu Odkaz J.A.Komenského a výchova člověka pro 21. století)

Sledujeme-li vývoj naší komeniologie od zakladatelského činu F. Palackého, který r. 1829 publikoval o Komenském dva články, zjišťujeme zajímavé, zpravidla historickou situací podmíněné hodnotící akcenty a preference. A tak je Komenský postupně pojat jako důkaz o velké české minulosti, jako českobratrský humanista - předchůdce humanity osvícenské a moderní, jako trpitel, který pro víru, splývající s národním přesvědčením, musel opustit vlast a žít životem psance. Od 60. let 19. stol., kdy se národní uvědomění upevnilo a kdy národ začal usilovat o samostatnost, nabylo prvořadě důležitosti školství a Komenský byl oceňován především jako evropský didaktik a pedagog, nejen vlastenec. První světová válka akcentuje jeho vroucí, bolestné a statečné vlastenectví, první republika si v souvislosti s budováním samostatného státu všimá Komenského jako sociálního myslitele, kritika a reformátora společnosti. V budovatelské euforii po druhé světové válce, v době iluzí, že se staré sociální utopie stanou skutečností, ukázaly se jako velmi aktuální Komenského snahy racionalizační a mírotvorné. Když zakrátko došlo k vystřízlivění a rozčarování, objevil se v krásné literatuře obraz Komenského s rysy tragičnosti, "muž touhy", který se přes osudové ztráty a prohry nevzdává, nezoufá si, nepřestává pracovat pro budoucnost.

Je to jen letný pohled na střídání dobových akcentů. Komeniologové je obvykle připomínají, aby ospravedlnili vlastní přístup a preference - podle podmínek své doby a zákonů svého srdce. Myslím, že tento postup lze tolerovat, pokud při všech hodnotících posunech je respektována celistvost a nesmírnost osobnosti a díla J.A.Komenského.

Po listopadu 1989 jsme se ocitli v nové společenskohistorické situaci, v situaci nových šancí a nových ohrožení doma i v Evropě. Právem se budeme ptát, které momenty Komenského díla se dnes aktualizují, které s námi nově souzní, které nás nově oslovují v situaci nových zkušeností, nových představ a nových očekávání.

Nově nás zaujme hned antropologické východisko Komenského pedagogiky: Člověk je mu v duchu pedagogického optimismu nejen "ens educabile et educandum", ale dokonce "nejdokonalejší, nejdivnější a nejslavnější tvor". (Did. Kap. I.). Komenský tu vychází z konceptu rozvrstvení jsoucna, sahajícího svými začátky až k Aristotelovi. Jsoucno je neživé, rostlinné, živočišné a lidské. Člověk má znaky všech jsoucnen neživých i živých (bytí, život, vnímavost a pohyb), navíc však má ještě rozumnost. A v tom s ním žádné jiné jsoucno nemůže soupeřit. On sám je "obrazem Božím" ... Andělé mají sice také mysl, rozum, ale jsou bez těla, uvažuje Komenský. Člověk má však kromě mysli i tělo, a proto je nejdokonalejším tvorem, on sám jediný má všechnu plnost všech tvorů. Komenský tu vyjadřuje renesanční lásku k pozemskému životu a v dnešní době zmatení hodnot přispívá k obnově pocitu jak lidské sounáležitosti se světem přírody tak k obnově pocitu lidské důstojnosti.

Srovnáme pro zajímavost s názory novoplatonika Plotina (203 - 270), který měl velký vliv na formování křesťanské filosofie. U něho zlo vychází z hmoty, tělo je jen vězením duše. On sám se styděl za to, že má tělo. Komenský naproti tomu zná nejen rozkoše duše, ale i rozkoše těla. "Rozkoš těla pravá záleží ve zdraví těla, čerstvosti a síle údů, v chutnosti pokrmů a nápojů, spaní a odpočívání libém." Podmínkou "pravé rozkoše těla" je ovšem střídmost. (Did.Kap.X)

Josef Tvrďý, profesor Masarykovy university v Brně (popravený nacisty r. 1942), poukázal na řadu renesančních rysů Komenského: velkolepé plány, reformační optimismus všenápravný, neurčitou hranici mezi pověrou a revelací a kritickou racionalitou. Renesanční pojem přírody podle Tvrďého pomohl Komenskému najít i přirozené náboženství a poskytl mu možnost překročit meze theologické ortodoxie a hlásat všeobecnou toleranci i v době sektářských svárů a neústupnosti. Renesanční žíznivost po všelikém vědění jej přivedla k harmonickému usoustavnění veškerého poznání, pansofii, která je všeobecným světlem a moudrostí pro každého závaznou. Tento hlavní filosofický pojem není Komenskému pouhou teorií, nýbrž hlubokou životní otázkou a pramenem dalekosáhlých reformačních snah, týkajících se celého lidstva.

Touhu po harmonii poznání a života přinesl si mladý Jan Amos již ze studií. Skutečnost však shledal plnou disharmonie, plnou strastí, ohrožení a neštěstí. Ani před Bílou horou nebyl jeho život idyla; protihabsburské povstání

a zápas o víru byly v proudu (Retuňk proti Antikristu, 1617), sociální poměry byly tíživé (Listy do nebe, 1619), odmítavé stanovisko k povstání, které zaujal první šlechtic Moravy pan Karel starší ze Žerotína bylo nepochopitelné (jemu dedikoval Komenský svůj slavný Labyrint světa a ráj srdce, 1623), lidský osud se podobal zmítanému vraku, pronásledovanému morem, hladem, povodní, válkou, hrůzou a strachem z přírody, lidí i nelítostného Boha (Truchlivý, 1622-4). Klamy a podvody, kořistění a loupeže. Nelze vypočítat všechny druhy zla a marnosti, které Komenský líčí ve spisech v období před odchodem z vlasti. Říká se jim útěšné, ale jsou zoufalé, svědčí o hluboké vnitřní krizi, kterou Komenský vlivem bouřlivých událostí třicetileté války (začala, když mu bylo 25 let), vlivem osobního pronásledování a neštěstí rodiny, církve i národa procházel, a kterou překonal až v exilu, činnou energií, prací pro nápravu vzdělání a jeho prostřednictvím pro nápravu celého světa. Víra v možnost mírové koexistence národů orientace katolické, luterské a reformované, víra v jednotu zlidštěného světa ho již neopustila, i když jeho dočasné naděje byly postupně zklamávány a vestfálský mírový diktát škrtem pera nadobro zrušil svět české reformace a českou zemi vymazal z mapy evropského protestantismu. Takový byl svět, taková byla Evropa za časů Komenského. Jaká je dnes?

"Po komunismu zůstalo prázdno", řekl A. Michnik, "Vítězi otevřeli Pandořinu skříňku. Do prázdna se plazí démoni uplynulých epoch. Opět se objevují ideologie šovinismu a nepřátelství ke všemu odlišnému, neshášenlivost, populismus, demagogie."

I ve vyspělých kapitalistických zemích existují rizika. Poukazuje se tu na skutečnost, že ekonomický a konzumní typ člověka se odtrhl od ostatních typů lidství, působí ekologické pohromy a globální nebezpečí zániku. Redukce života na výrobu, obchod a konzum je hrozbou pro budoucnost, vzniká dokonce nový lidský typ - lačný, nenasytný, bezohledný - Homo Rapax. I tady existuje Homo Destructor a Homo Mortifer, rozvraceči, ničitelé a zabijáci. I tady se hledá východisko - jako za časů Komenského - jak optimalizovat chování člověka.

Evropa se stává pedagogickým úkolem a pedagogická filosofie Komenského nemohla být nikdy aktuálnější. Komenský odpovídá na současné úzkosti, jež sčítá rizikologie, ať již je to strach z "megasmrti", z neviditelných chemikálií, jedů a karcinogenních látek v potravě, ve vzduchu, ve vodě, z rozporů třídních, nacionálních, z náboženských fundamentalismů, iracionalismů, ekologického odcizení lidstva. Komenský odpovídá současnému volání po lepším a šťastnějším životě, jak o něm uvažuje felicitologie. Komenský navrhl syntetizovat výsledky bádání jednotlivých disciplín, nejčennější plody lidského myšlení a snažení a vypracoval projekt systému

všecobecné harmonie, míru a štěstí mezi lidmi a národy. Je přesvědčen, že vědění nemůže být samoučelné. vzdělání je prostředek ke zdokonalení světa. Nikoli pro účinné využívání přírody a ovládnutí společnosti, ale pro moudrou orientaci ve světě všech jsoucna a pro moudrou péči o ně. Komenského pansofie je zaměřena axiocentricky, hledá rozčlenění a pravou výměru všech věcí, aby bylo možno vyložit, co je podstatné a potřebné k dosažení štěstí. Komenského koncepce umožňuje integrovat evropského člověka, který nemůže být jen Oeconomicus, ale i Sapiens, Cogitans, Oekologicus, Aestheticus, nejen Faber, ale i Ludens, nesmí být Bellator, ale Antimartialis a Amicabilis.

Syntéza celého myšlenkového dědictví evropské vzdělanosti je dnes - jako za časů Komenského - společným jmenovatelem evropské dimenze kultury a příspěvkem k universální kultuře světa. Je interkulturní, tolerantní, všelidská, demokratická. Její užití, chrésis, je jediná záchrana člověka, přírody i kultury před chaosem, destrukcí, globálním zničením a smrtí. Je výzvou pro všechny, všichni společně se mají účastnit nápravných prací. Komenský praví: "Chceme, aby k sestavování vševědného díla byli připuštěni všichni, kdo uvažovali o možnosti, mravech, vědách a uměních, bez ohledu na to, je-li to křesťan nebo mohamedán, žid nebo pohan, a stejně bez ohledu na to, ke které by se hlásil sektě, ať už je to pytagorejce, akademik, peripatetik, stoik, Essejan, Řek, Říman, starověký nebo současný, doktor nebo rabín, bez ohledu na církev, synodu, koncil, zkrátka všichni, a byli: vyslechnuti, co přinášejí dobrého." (Předchůdce vševědy, § 54).

V době, kdy hledáme novou orientaci a nové hodnoty pro výchovu, tak, aby byla výchovou pro člověka, pro vlast a národ, pro Evropu, pro celý svět, je přirozeně naším nejspolehlivějším průvodcem a učitelem Komenský jako filosof pansofické výchovy k moudrosti člověka a nápravě světa.

Literatura:

- Čapková, d.: Škola a utváření lidství v pojetí J.A.Komenského
In: Pedagogika, 1991, č. 5-6, s. 553-562
- Hanuš, M.: Osud národa. Poutník v Amsterodamu. 1957, 1960
- Komenský, J.A.: Opera omnia. Praha, Academia. Od r. 1969.
Sv. 1-18
- Krejčí, J.: Cíle pedagogické aktivity evropského učitele.
Rukopis, Osnabrück 1991
- Molnár, A.: - Rejchrtová, N. Redig.: Jan Amos Komenský o sobě.
Odeon Praha 1987, 380 s.
- Popelová, J.: Komenského cesta k Všenapravě. SPN Praha 1958,
459 s.
- Tvrdý, J.: Průvodce dějinami evropské filosofie. Brno, Komenium
1947. 492 s.

Komenského univerzalizmus, obecná teorie systémů a soudobá výchova

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

(Předneseno 24.3.1992 v Praze na světovém kongresu "Odkaz J.A.Komenského a výchova člověka pro 21. století")

Nové výsledky bádání našich i světových komeniologů spolehlivě potvrzují, že **humanismus, demokratismus, realismus a univerzální celistvost Komenského pojetí výchovy, člověka a světa jsou spolehlivým kompasem i pro vstup do postindustriální éry třetího tisíciletí.** Velkorysý projekt všenápravy na základě pochopení struktury univerza a teoretické základy kultivace člověka a celého lidského světa jsou zřejmě nejvýznamnější a nejinspirativnější hodnoty duchovního odkazu J.A.Komenského pro současnost a nejbližší budoucnost. Málokteré idee jsou pro lidstvo na prahu 21. století tak potřebné jako hledání adekvátní, celistvé a otevřené hodnotové orientace lidského života, jako hledání souvzažného řádu kultury a přírody. Svědčí to o všeobecnosti krizí i nadějí dneška. Potvrzuje se, že kvalitativně novou historickou situaci lidstva v měřítku regionálním i planetárním nutno řešit konkrétně i obecně, unikátně i univerzálně v duchu výzvy Římského klubu "Mysli globálně - jednej lokálně". Není náhodou, že tento apel je i součástí odkazu obnovy naší demokratické ČSFR, počaté 17.11.1989. Potřeba propojení všech nápravných opatření vystupuje dnes všude s nebyvalou naléhavostí. A naopak, nesystémová jednostranná řešení, oživování historicky přežilých struktur a modelů, separátní prosazování úzce partikulárních zájmů a nerespektování širších souvislostí může rizika soudobého lidstva jen zhoršit.

Minulé i soudobé zkušenosti potvrzují, že reálně podložená vize celistvého a otevřeného pojetí výchovy, člověka i lidského světa nevyhasíná nikdy úplně. Byla a jsou však dlouhá období (i mnohé oblasti), v kterých disfunkční jednostranná pojetí převládala (převládají) z důvodů sociálních a noetických.

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

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

Vědomí, že kultivaci vnitřního a vnějšího světa člověka nelze řešit izolovaně, narůstá v 19. a především ve 20. století přeplněném moderními krizemi i nadějemi našeho života. Vize velkého reformátora 17. století znovu pozoruhodně korespondují s vizemi soudobých prognostiků. Pro ilustraci uvedu dvě myšlenky, jejichž autory dělí více jak 3 století:

- "Někteří se pokoušeli napravovati školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos". (Komenský, J.A.: Konsultatio I, col. 4),
- "Myslím, že stojíme na pokraji nové éry syntézy. Ve všech oblastech poznání od exaktních věd po sociologii, psychologii a ekonomii ... je pravděpodobný návrat k myšlení v širokém měřítku, obecné teorii, k opětovnému spojování kousků do jednoho celku. Začíná nám totiž svítat, že náš přílišný důraz na kvantifikovatelné detaily vytržené z kontextu, na stále přesnější měření stále drobnějších problémů, způsobuje, že víme stále více o stále menším počtu věcí". (Toffler, A.: The Third Wave).

Dovolte, abych v této souvislosti upozornil na axiomatický potenciál systémové pedagogiky a na nevyčerpatelné metodologické možnosti tvůrčího využívání obecné teorie systémů při řešení komplexních otázek soudobé výchovy, výchovy pro budoucnost i dalších aktuálních a perspektivních problémů lidského světa.

Obecná teorie systémů náleží bezesporu k nejproduktivnějším univerzálním koncepcím současnosti, je i významným projevem tzv. "postindustriálních syntéz". Vznikla v interdisciplinární sféře přírodních věd. Za zakladatele bývá uváděn L.v.Bertalanffy (1901 - 1972), který podnítl vznik vědecké společnosti pro její rozvíjení po 2. světové válce. V některých interpretacích je přírodovědný zrod této univerzální teorie a metodologie ještě znát. Na rozdíl od mechanického redukcionismu i dalších uzavřených teorií jde však programově o ucelené a otevřené pojetí problémů mikro a makrosvěta.

Pojem soustava stojí dnes v popředí zájmu nejpokročilejších přírodních, technických a společenských věd. Je to přirozený důsledek celkového vývoje vědy. Centrum její pozornosti se totiž posunuje, **věda jako celek přechází od zkoumání jednotlivých stránek jevů k výzkumu struktury, funkce a vývoje celistvých komplexů reality**, od metafyzického, statického a izolovaného zkoumání jevů k poznávání jejich dynamiky a dialektické souvztažnosti.

Obecně pokládáme za soustavu jakýkoliv účelově definovaný komplex (soubor) elementů (subsystémů, komponent, prvků, částí, činitelů, jevů) spjatých vzájemnými vztahy (vzájemným působením) v prostoru a čase. Každý systém se vyznačuje určitou skladbou elementů, každá skladba elementů nemusí však být systémem (např. náhodný shluk lidí, pouhá kupa kamení jsou množiny neorganizované, bez vnitřních souvislostí, vztahy mezi jejich prvky jsou čistě vnější).

V současné době jsou systémová řešení akcentována neobvykle silně, není to však problém zcela nový. S teorií systémů jsou svázány mnohé problémy s dlouhou historií: otázka celku a části, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, struktury a funkce, obsahu a formy, integrace a diferenciacie, kvantity a kvality, problém vztahu jednotlivých elementů celku, vztah subjektivního a objektivního, vnějšího a vnitřního, nutnosti a náhody atd. Systémový přístup zahrnuje zřetele historické a logické, hledisko substanciální, hledající podstatné prvky jevů, i hledisko relační, zdůrazňující vzájemné vztahy prvků i vztahy jevu k jeho okolí, dále hledisko statické i dynamické, strukturální i procesuální, kauzální i finální apod. Obecná teorie systémů uvádí tyto problémy do nových souvislostí, které každé vědě poskytují heuristicky plodný pohled na skutečnost. **Systémový přístup využívá zkrátka všeho, co věda nashromáždila a shromažďuje.** Lze předpokládat, že širší aplikace metodologických předností obecné teorie systémů v oblasti věd o člověku a společnosti povede k vzájemnému obohacování, bude podnětná pro jednotlivé vědní obory, pro interdisciplinární přístupy i pro rozvíjení antropologické a sociální dimenze samotné obecné teorie systémů.

Podstatu obecné teorie systémů shrneme do čtyř požadavků:

Prvý princip požaduje přístup k systémům v jejich ucelené celistvosti a jednotě s prostředím.

Druhý princip požaduje orientaci na základní, tzv. systémotvorné prvky daného systému.

Třetí princip požaduje orientaci na systémotvorné vnější i vnitřní vztahy systému. Relativní oddělení systému a prostředí doprovázejí vnější vztahy systému a jeho okolí, relativní samostatnost částí systémů vyvolává vnitřní vztahy systému, strukturu sdružující jeho jednotlivé prvky.

Čtvrtý princip požaduje orientaci na základní vývojové zákonitosti daného celku, na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, výsledky a vývojové tendence.

Celistvé systémové myšlení otevírá nové poznávací, hodnotící i realizační možnosti, poskytuje širší rámce alternativ, hlubší vhled, více nadhledů i zorných úhlů, které mohou sladit i to, co je z hledisek parciálních neslučitelné. Dovoluje i **vyvážené funkční propojení kultivace vnitřního a vnějšího světa člověka**. Vychází z evidentní vzájemné závislosti lidí a jejich světa. Plný rozvoj osobnosti je např. bez přiměřeného rozvíjení jejich mnohostranných poznávacích, tvůrčích a hodnotících vztahů k druhým lidem, k přírodě, k celému světu neuskutečnitelný. Sama existence soudobého lidstva je na prozíravějším hospodaření s přírodními i lidskými statky a na moudřejší správě věcí lidských svrchovaně závislá. Člověka dnes často nejvíce ohrožuje jeho prostředí, které zase ohrožuje nejvíce on sám. Jen kulturně vyspělí lidé mohou kultivovat své okolí a málokdo tak vydatně kultivuje sám sebe, jako lidé kultivující přírodu a společnost. Postuláty požadující, aby škola byla školou plného života a aby i celý lidský život byl dobrou "školou" se podmiňují. **Reformy vnitřního a vnějšího světa člověka nelze proto klást proti sobě; všechny lidské naděje dnes naopak spočívají v jejich funkčním propojování společnou, universálnější i vyšší hodnotovou orientací. Společným nejvyšším cílem a pravým smyslem obou těchto hlavních reformních proudů lidstva by měla být kultivace člověka v jeho vztahu k celku světa, kultivace celého lidského světa.** Transcendence a integrace duchovních i věčných, antropocentrických, sociocentrických, biocentrických i ekologických zřetelů od Komenského všenápravy až po soudobé výzvy "Římského klubu" jsou neméně akutní, jako účinnější překonávání jednostranných subjektivistických i objektivistických, endo- i exocentrických, scientistických, technokratických i úzce ekonomických orientací. Objektivní (sociopřírodní) pojetí výchovy, jež vychází z požadavků vnějšího světa člověka a subjektivní (biologicko-psychologické), jež hájí vnitřní, autentické potřeby tvůrčí seberealizace osobnosti se nutně doplňují. Toto vztahové pojetí člověka a lidského světa pokládáme za základ koncepcí výchovy, dovolující principiální překonávání dosavadního kolísání mezi jednostranným pedagogickým objektivismem a subjektivismem. K dokreslení slova Komenského: "Má-li být ve velkém i malém světě vše v harmonii, musí být v souladu všechny součásti a podmínky

výchovy a vzdělávání. Jen tak mohou mít z pedagogického umění užitek všichni".

Literatura:

- Bertalanffy, L.: General System Theory. New York 1972
- Blížkovský, B.: Ke vztahu kanzality a finality v pedagogickém myšlení. Pedagogika, 1967, č. 1, s. 85 - 90
- Blížkovský, B.: Pedagogika na cestě k dílně lidskosti. Celistvé, otevřené a tvůrčí pojetí vzdělávání a výchovy. Monografie MU v Brně (v tisku)
- Čapková, D.: Škola a utváření lidství v pojetí J.A.Komenského. Pedagogika, 1991, č. 5-6, s. 553-562
- Huschke, R. - Rhein: Systemische Pädagogik. Bd. 1-5 Rhein Verlag 1988-1992
- Komenský, J.A.: Opera omnia. Praha, Academia. Od 1969 dosud. Sv. 1-18
- Kučerová, S.: K otázce základních pedagogických pojmů. Acta UP Pedagogica-Psychologica V. Olomouc 1964, s. 87-115
- Schaller, K.: Der Universalismus des J.A.Comenius. Mitteilungsblatt Comenius Forschungstelle RUHR UNI Bochum, 1990, č. 23

Komenského poselství dnešku

Zdenka Veselá

400. výročí narození Jana Amose Komenského není pouze příležitostí k oslavám, ale je také příležitostí, která nás dovádí k hlubokému studiu jeho díla a odtud k otázkám, co v něm můžeme najít jako odkaz dnešku.

Především bychom chtěli zdůraznit, že pro naši přítomnost, ale i budoucnost zůstal trvalým a plodným odkazem Komenského humanismus. Je to odkaz opravdové, hluboké, živé a činorodé lásky k lidem, která ho vedla od víry v jejich zdokonalování k úsilí o smír mezi odlišnými vyznáními, a to na křesťanském základě "Miluj bližního svého jako sebe samého!" Proto hledal shody tam, kde ostatní kladli důraz na rozdíly a protikladné názory. proto se zúčastňoval četných sjezdů, církevních porad, stýkal se a jednal s představiteli významných evropských národů, vyjadřoval se k této problematice ve svých dílech a po celý svůj život tak ke smíru přispíval. Věnoval tomuto úsilí mnoho svých sil. Domníval se v duchu osvícenských idejí, že k tomuto smíru dopomůže vědění, neboť jím se stanou lidé vzdělanějšími a ušlechtlejšími, osvícenými a snášenlivými, že tak zvítězí mezi lidmi rozum a odstraní se příčiny všech sporů a neshod. Pokud budou spory, zvítězí důvody, nikoliv

násilí, a důvody budou svobodně a upřímně uznány. Jestliže se všichni o důvodech přesvědčí, budou ve svém úsilí jednotni. A protože svět je jeden přírodní celek, sjednotí se lidé postupně také duševně i mravně. Pozná se nicotnost všech sporů a neshod a pak se skutečným prostřednictvím představitelů jednotlivých zemí na celém světě věčný mír.

S humanismem nám Komenský odkázal pro něho příznačný, převažující, nezdolný životní **optimismus**, který ho doprovázel přes všechny prožitě životní strasti. Nestal se trpným, zasmušilým, hloubavým člověkem, ale byla mu vlastní nezdolná, všestranná oduševnělá činnost. Byl přesvědčen o tom, že lidstvo lze zdokonalit a že této dokonalosti je možno dosáhnout jedinou cestou - neúpornou a radostnou činností každého jednotlivce. Přitom zdokonalovat se může každý, kdo nemá porušené smysly, kdo je zdravý. I když jsou lidé svými duševními schopnostmi rozdílní, může se usilovat o to, aby výsledky zdokonalování byly co nejlepší, neboť málokdy se najdou takoví, z nichž nebývá vůbec nic. Bývá to jeden případ mezi tisíci. Zdokonalovat člověka umožňuje vzdělání, a pak vzdělání lidí vytvoří harmonický svět.

Chceme-li tohoto cíle dosáhnout, je třeba pro to vytvořit základní podmínky - poskytnout vzdělání všem, neboť má-li být člověk člověkem, musí být vzdělán. Z **demokratismu** Komenského dále pak vyplynulo, že mají být vzdělání bohatí i chudí, chlapani i dívky, nadaní i nenadaní, tedy všichni bez výjimky. Jedině tak se stane člověk člověkem, budou odstraněny přehrady mezi lidmi a umožněna jejich spolupráce a člověk bude schopen obklopující ho věci a jevy poznávat a "rozšafně řídit" a bude schopen také poznat a "rozšafně řídit" sám sebe. Člověk, jako tvor na zemi nejušlechtilejší /pokud je vzdělán/, je určen k nejvznešenějším úkolům. Má-li je však uskutečnit, musí k tomu být připraven vzděláním a výchovou. Proto je třeba tyto dvě stránky co možná nejušlostněji podporovat a posilovat. A znovu je tak demokratismus v pojetí Komenského spjat s představou, že vzdělání přinese moudrost, vládu nad nevědomostí, zmatkem a potlačováním jednoho druhým, že lidé díky vzdělání uvidí poklady v sobě, nebudou je hledat mimo sebe a otročit jim, místo aby jim panovali. Lidé nebudou pokládat svět za kořist, zneužívat ostatních ve svůj prospěch, a brání-li si jednotlivci svou přirozenou svobodu a sebeurčení, užívat proti nim násilí. Takto pochopený smysl vzdělání umožní rovnost mezi lidmi ve všech oblastech. Zvládnout tak rozsáhlý úkol nutně předpokládá, že se s ním začne co nejdříve, tzn. hned v útlém věku, neboť tomu je vlastní, že se dá ohýbat a formovat snáze. Je tomu tak i v přírodě. "Strůmek se nechá sázet, přesazovat, štěpovat a sem tam ohýbat. Jakmile vyrostе v strom, nejde to."

Uvedené demokratické požadavky by se nenaplnily, kdyby nebyl respektován současně princip **jednotnosti**, kterým je proniknuta příroda i lidská společnost. Lidé žijí na jedné zemi, i když jsou od sebe jednotlivé světadíly

odloučeny, i když se od sebe jednotlivé země dělí horami, dolinami, poli a řekami. Lidé dýchají všichni společný vzduch, stejný vzduch je všechny provívá a objímá, jedno nebe všechny kryje, totéž slunce všechny střídavě osvětluje. Všichni jsou spoluobčany jednoho světa. Proč by se nemělo doufat, že lidé budou spojeni také v oblasti věd, umění a zákonů, ptá se Komenský. Z tohoto postoje vyplývá rovněž požadavek jednotnosti i ve vzdělání, a to ve směru vertikálním/což se projevuje v tom, že jednotlivé stupně na sebe navazují/ i ve směru horizontálním /na jednotlivých stupních je předkládán vzdělávací obsah pro všechny stejný, i když je si Komenský vědom rozdílnosti lidí nejen z hlediska věku, ale i z hlediska schopností, nadání a pokročilosti/. Jednotnost tak má znovu zabezpečit konečnou rozumnost lidí, která má vést ke konečnému dobru ve společnosti.

Při řešení otázky, co vše se má poznat, aby se z člověka stal rozumný tvor, vystala do popředí dnes aktuální idea **univerzalizmu**, nadřazující celek nad částí, a idea **encyklopedismu**, která předpokládá zahrnout do vzdělání všechny dostupné poznatky. Komenskému stejně jako dnes nám tanulo na mysli, že je třeba rozumět celku, máme-li rozumět dobře jednotlivým částem a vidět jejich funkci. Rovněž snaha obsáhnout upotřebitelné a pravdivé poznatky a uvést je v dokonalou, úplnou a jasnou soustavu vedla opět k témuž cíli - využít všech vědění ke zvýšení blahobytu celého lidstva a ke vzájemnému porozumění.

I když dnes víme, že poznání není jediným motivem jednání jednotlivců a společenských skupin, je přesto Komenského odkaz v těchto dimenzích podivuhodně celistvý, a proto životaschopný. Všem uvedeným vůdčím ideám, vysloveným v pedagogickém díle Jana Amose Komenského, které byly odkázány budoucím pokolením, vtiskl Komenský takovou pečeť své silné individuality, že mladší jeho vrstevník, filozof, historik, právník, diplomat, fyzik, filolog a teolog Gottfried Wilhelm Leibnitz napsal:

"Dočkáš se Komenský, že dobří uctívají budou skutky i naděje tvé, ba i tvé toužebné sny."

Pomůže nám Jan Ámos?

Z návratů ke Komenskému

Vladimír Spousta

Není věc náhody, že se dnes znovu obracíme k myšlenkovému tezauru Komenského. Jeho vize školy jako officinae humanitatis¹ je i pro současnou pedagogiku živá, aktuální a přitažlivá. Celou jeho osobností prosakuje nepředstírané demokratické a humanitní citění spojené s hluboce a tragicky prožívaným vlastenectvím v tom nejvládnějším slova smyslu. Z jeho intenzivně a opravdově žité demokracie a humanity se odvíjí i jeho intenzivní a opravdová láska k dětem, hluboké porozumění zákově přirozenosti, shovívavost k jeho chybám i mírnost a laskavost, s níž posuzuje jeho počínání.

Znovu se /po kolikátou už?/ ptáme, proč a čím nás jeho dílo přitahuje, a znovu v něm "objevujeme" pro nás nové a inspirující myšlenky. Souběžně s tím si však také uvědomujeme, že jak často jsme z Komenského díla citovali a jeho myšlenkám přitakávali, tak málo a bez hlubšího porozumění jsme je v každodenní výchovné činnosti fakticky realizovali.

Soudobé pedagogické reformní snahy oceňují především Komenského úsilí o demokratizaci a humanizaci výchovy². Jen s velkou dávkou naivity bychom se však mohli domnívat, že v současném polistopadovém školském systému nenajdeme školu, na niž by se nikoli neprávem vztahovala jeho kritická slova o školách, které jsou postrachem žáků a mučírny ducha³. Bohužel: už téměř po čtyři století se učitelé snaží naplnit Komenského jasnozřivé doporučení, aby byla mládež vzdělávána "bez tvrdosti a bez jakéhokoliv nucení co nejlhčeji, co nejmileji a jaksi samo od sebe"⁴. Stále se jim to však nedaří. Bezpochyby je možno namítnout, že informační exploze provázející bouřlivý rozvoj vědního poznání ve 20. století klade zcela nové, kvalitativně odlišné a náročnější požadavky na práci učitele. Nahlédneme-li ale do spisů Komenského, budeme překvapeni: i on si zřetelně uvědomoval, že "spousta věcí, jíž se budou muset učit naši potomci, ještě vzroste"⁵, a hledá tedy způsoby, jak této záplavě nových poznatků čelit, jak tento nárůst vědění zvládnout ku prospěchu svých žáků, bez nebezpečí jejich psychického přetížení a bez újmy na zdraví. Zamýšlí se tedy nad tím, jak rychle, příjemně a důkladně vyučovat.

Dilema řeší uvážlivým výběrem obsahu toho, čemu se má žák učit. Podle Komenského mají být žákům vštepovány základy univerzálního vzdělání, tedy učivo, k jehož vymezení by moderní terminologický aparát užil

atributu základní. Doporučuje nezabývat se věcmi nepotřebnými a přílišnými podrobnostmi, protože "nic není marnějšího než vědět a učit se mnoho, totiž co nepřinese užitku". Je si plně vědom toho, že "moudrý je ne ten, kdo ví mnoho věcí, nýbrž ten, kdo ví užitečné věci"⁶.

Nejzávažnější příčinu obtížného zvládnání učiva spatřuje však Komenský v tom, že učitelé mnohdy nutí žáky učit se věcem, které je nezajímají, a navíc pak často jim je předkládají k učení nezajímavým způsobem a v nezajímavé podobě. "Nejvíce se musíme vystříhati znechucení, neboť to jest nejzřejmější jed při učení"⁷. Přitažlivost, atraktivnost a metodická variabilnost při prezentaci učiva činí učení záživným, příjemným a radostným. V opačném případě totiž, "kde ducha nic neláká, tam netáhne, a kam netáhne, tam je postrkován proti své vůli. Je-li to však proti jeho vůli, není nic tak snadné, aby se to nestalo nesnadným; nic není tak lahodné, aby to nezhořklo, a konečně nic tak dobré, aby to neodstrašovalo"⁷. Seriózní pedagogické výzkumy prokazují /a zkušenosti učitelů to dotvrzují/, že klíčem k úspěchu v učitelské profesi se stává zcela jednoznačně schopnost učitele předejít u žáka znechucení ze školní práce. Toho je možno dosáhnout jen tehdy, bude-li respektovat lidskou přirozenost, která je "svobodná, má ráda dobrovolnost, hrozí se nátlaku"⁸. Přirozená povaha dítěte touží po dobrovolnosti a svobodnému rozhodování, protože "chce být vedena tam, kam směřuje, nechce však být vláčena, strkána, donucována"⁷. Vysokoškolský student je unášen touto touhou po svobodném rozhodování a současně i vrozeným odporem ke všemu, co čpí donucováním a znásilňováním jeho vůle. Výchozí nezbytností pro aktivizaci, osamostatnění a tvůrčí uvolnění osobnosti žáka je Komenskému osvobození žáka a zajištění podmínek pro jeho svobodné rozhodování. Když pak domýšlí důsledky tohoto základního antropopedagogického axiómatu, vyslovuje tezi, která by se měla jako nadčasová a nadmíru aktuální právě dnes zaskví v průčelích a aulách všech našich škol: "Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení"⁹. Bohužel však stále nacházíme /a to i na vysokých školách/ jen málo učitelů, kteří jsou s to v každodenní své pedagogické práci tuto tezi naplnit.

Nesčíslněkráté nám Komenský ve svých spisech předestřel své představy o učiteli. Překvapivě soudobě formuluje jeho socioprofesi vlastnosti. Vyjadřuje se stručně a pregnantně: "Učitel budiž 1. schopen vyučování /vzdělaný/, 2. zběhlý ve vyučování /didaktik/, 3. dychtivý vyučování /nechtě lenosti a nechuti."¹⁰ Na několika místech najdeme i oprávněné jeho obavy před učiteli nevrlymi, kteří "jsou od přirozenosti vhodní leda k tomu, aby nadání ubíjeli a docela hubili, nikoli však aby je povznášeli a zušlechťovali"⁷. Bohužel i v současné škole stále ještě učí "suší a neplodní pedanti, kteří vyučují jen zaschlými pravidly a nedovedou duchy zabavit; ... a vytvářejí z žáků tvory znechucené, ..." ⁷ Dnes lze již hovořit o syndromu nevrleho učitele, učitele

nevlídného, nerudného, mrzutého a rozmrzelého. Dovolují si tvrdit, že na každé škole /vysoké nevyjímaje/ bychom mohli potkat znechuceného učitele, který se permanentně tváří, jako by snědl pavouka, a který svým chováním a jednáním studenty odpuzuje, je jim nesympatický, protože nedokáže s nimi přívětivě, mile a otevřeně promluvit.

Ekonomické a sociální napětí a uspěchaná nejistota dnešních dnů zneklidňuje učitelovo myšlení a apeluje na jeho svědomí, dožadující se stálého zvyšování a zkvalitňování profesionální úrovně. S přílivem nové cizojazyčné odborné literatury do našich knihkupectví a do univerzitních knihoven narůstá v řadách svědomitých a nezkostnatělých učitelů pocit odborné zaostalosti, bezradnosti a bezvýchodnosti plynoucí z nízké jazykové gramotnosti, a z toho vyvěrající vědomí globální socioprofesionální insuficience. Z těchto stressujících pocitů se pak rodí osobní neuspokojení z vykonávané učitelské práce, se sebou samým a potažmo pak i obavy sociální povahy, obavy o samu existenci. Souběžně s tím zákonitě narůstá i nervozita, nedočkavost a netrpělivost učitele, které negativně ovlivňují učební proces a promítají se i do vztahu učitele k žákovi. Znechucený žák pak spolupracuje neochotně a bez zájmu, tím bere i učiteli chuť do práce a bludný kruh se tak uzavírá. Rozetnout ho však může a musí jedině učitel.

Všechny odkazy v textu se týkají prací J.A.Komenského:

1. Velká didaktika. Vybrané spisy J.A.Komenského I. Praha 1958, kap. X, 3
2. Item, kap. VII, 6
3. Item, kap. XI, 7
4. Item, kap. XII, 2
5. Nejnovější metoda jazyků. Vybrané spisy J.A.Komenského III. Praha 1964, kap. IX, 9
6. Velká didaktika. Praha 1958, kap. XIX, 52
7. Analytická didaktika /překlad E. Čapek/. Praha 1947
8. Analytická didaktika. Vybrané spisy J.A.Komenského III. Praha 1964, kap. CLXII, 140
9. Item, kap. XXXIV
10. Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964, s. 155

Výchova detí v diele J.A.Komenského a aktualizácia jeho myšlienok v súčasnosti

Jolana Hroncová

Začiatok zámerných snáh o zlepšenie výchovy mládeže, ako uvádza Komenský vo veškerých spisoch didaktických¹, spadá do roku 1627, kedy začal prácu na Českej didaktike /na zámku vo Vlčiciach sa stretáva s nemeckou didaktikou od Eliáša Bedina, predtým ho v značnej miere ovplyvnil w. Ratke a aj iní autori/, pred jeho vyhnanstvom z Čiech. Myšlienka spracovať ucelený výchovný systém vznikla v súvislosti s neutešenou spoločensko-politickou situáciou v Čechách v pobelohorskom období. Úsilie o nápravu človeka a spoločenských celkov je spoločným menovateľom juvenilných i neskorších pedagogických prác Komenského. Výchovu považoval za nevyhnutný prostriedok premeny "človeka-živočícha" v človeka spoločenského. Jeho viera v silu výchovu, tzv. výchovný optimizmus sa odráža aj v názve VI. kapitoly veľkej didaktiky: "Ak sa má človek stať človekom, musí byť vzdelávaný". Odvolávajúce sa na Aristotelov spis "O duši" Komenský píše: "Má-li člověk co vědět, musí se učit, neboť vskutku přinášíme s sebou na svět pouze holou mysl jako prázdnou tabuli, neumějící nic ani konat, ani mluvit, ani rozumět, nýbrž všechno musíme od základu vyvolávat"². Myšlienku o ľudskej duši ako čistej doske /tabula rasa/ rozvinul neskôr J. Locke.

V súvislosti s osvetľovaním významu výchovy u človeka cituje Komenský aj Platónovu myšlienku zo VI. knihy Zákonov: "Člověk je nejmírnější a nejbožštější živočich, je-li zjemněn pravým cvičením; pakli žádným nebo klamným, je nejdivočejší ze všech tvorů, jež země rodí"³. Platí teda, hovorí Komenský ve Veľkej didaktike, "že všem, kdož se zrodili lidmi, je třeba vyučování, poněvadž mají býti lidmi, ne divokými zvířaty, nerozumhým dobytčím a nehybnými klacky"⁴. A Ďalej dodáva: "S člověkem se rodí schopnost k věděni nikoli věděni samo"⁵ tieto, ale aj ďalšie komenského myšlienky podčiarkujú veľký význam výchovy pri rozvoji osobnosti človeka, pričom kladol dôraz na výchovu od útleho detstva, pretože: "Všechno, co se rodí, má tu vlastnost, že se dá ohýbat a formovat snáze, dokud je to útlé, kdežto zatvrdlé vypovídá poslušnost"....

Strůmek se nechá sázet, přesazovat, štěpovat a sem tam ohýbat. Jakmile vyrote v strom, nejde to"⁶.

Myšlienku predškolskej výchovy, teda "ideu školy materskej" rozpracúval Komenský už v spisoch v počiatočnom období svojej tvorby, kde patrí "Navrženні krátke a obnovy škol v kráľovství českému v roku 1631, ktoré

neskôr vsunul do didaktiky českej a tiež do didaktiky veľkej /kap. XXVIII- Idea školy materskej/. Požiadavku predškolskej výchovy vyvodzuje Komenský na základe paralelizmu prírodného a sociálneho diania. Pri výchove kládol dôraz na napodobňovanie "matky prírody", výchova sa musí uskutočňovať napodobňovaním života v prírode, v súlade s prirodzeným vývinom detí, čím **položil základ prirodzenej výchovy**. dieťa sa musí správne vychovávať od malička, nič nemožno nechávať na ľubovôľu, pretože. "první dojmy tkví tak pevně, že by bylo zázrakem, kdyby se mohli přetvořit; proto je nejvhodnější, aby vznikaly hned v prvním věku podle předpisů pravé moudrosti",⁷

Logické zdôvodnenie predškolskej výchovy uvádza Komenský popri Veľkej didaktike aj neskôr vo Vševýchove /Pampaedia/, kde hovorí: 1. Hlavní důvod je zřetel všenápravý. 2. Celkem vzato jsme taková /tělem, duche, mravy, nažením, řečí, chováním/, jakými nás učinila první výchova. 3. Lépe se vychovává, než převychovává, k tomu je třeba "předvídaté péče od dětství". 4. Je tedy pracovní i časovou úsporou, začneme-li s výchovou včas; celkové výchovné výsledky záležejí na tom i na zůsobu výchovy. "⁸ Komenský adresuje tieto rady všetkým, ktorí vychovávajú najmenších, ale najmä rodičom, aj s metodologickými radami, aby deti vychovávali vážne, vľúdne, deťom prístupne, sústavne a trpezlivo.⁹

Aj keď predškolská výchova bola už predmetom pozornosti aj u viacerých predchodcov Komenského, na ktorých sa vo svojich dielách často odvolávať, možno povedať, že Komenský svojim Informatóriom školy materskej vypracoval prvý sústavný spis o predškolskej výchove detí od narodenia do šiestich rokov v podmienkach rodiny: Človeku teda na svet narodenému prvni škola jest klín mateřskýá, první preceptoři jeho matka s chůvou, inspektoři pak otec a pěstounové".¹⁰

V Informatórii školy materskej /napísanom v lešne v roku 1632/ chápal Komenský predškolskú výchovu iba ako základ výchovy človeka, na ktorom mala stavať škola obecná. Vo Vševýchove /Pampaedia/ je už súčasťou celkového všenápravného úsilia. Náprava sveta musí začínať od nápravy človeka, pretože: "Celá naděje na nápravu světa k lepšímu závisí na vzdělávání mládeže ještě neporušené a přístupné utváření a přetváření".¹¹ Tu sa objavuje už aj návrh na materskú školu ako na poloverejnú inštitúciu spoločenskú a nie iba ako "klin materský".

Aj napriek stáročiam nestratili Komenského myšlienky nič na svojej aktuálnosti. Aj dnešná "všenáprava" našej spoločnosti sa nemôže zaobísť bez kvalitnej predškolskej výchovy, kedy sa kladú "prvé základy šťastného vývoja prirodzených vlôh". Aj keď inštitucionalizovaná predškolská výchova prežíva u nás v súčasnosti dramatické obdobie svojho vývoja /z ekonomických príčin mnoho predškolských zariadení zaniká/, v snahe zbaviť sa niektorých

deformácií z minulosti /napr. ideologického nánosu, predškolského "vyučovania s nadmierou didaktických prvkov/, hľadá svoju novu tvár. Komenského myšlienky "prirodzenej výchovy detí" pútajú pozornosť učiteľiek materských škôl v predtým nebývanej miere. **Nezriedka však dochádza k zamieňaniu poňatia prirodzenej výchovy Komenského s koncepciou prirodzenej výchovy u J.J.Rousseaua**, pričom sa kladie dôraz na spontánne záujmy detí, /o čom svedčia viaceré príspevky v Učiteľských novinách/ viac, než na ich cieľavedomé a systematické usmerňovanie. Sociálna a výchovná funkcia materskej školy je často interpretovaná v zmysle starostlivosti o dieťa a nie prosociálnej výchovy, ako to už zdôrazňoval aj J.a. Komenský: "nerodíme sa len pre seba samých, ale aj pre Boha a pre blížnych, t.j. pre spoločnosť ľudského pokolenia, aby súe v tomto opravdivo presvedčení, zvykali sme si už od detstva snažiť sa a usilovať svojou službou byť prospešný čo najviac ľuďom. Až potom by bol blažený stav verejných i súkromných vecí, keby sa všetci chceli spojiť pre všeobecný prospech a keby všade vedeli a chceli pomáhať jedni druhým" ¹². /Veľká didaktika/.

V chápaní prirodzenej výchovy detí rešpektuje Komenský špecifické vekové osobitosti i záujmy detí, dôraz kladie tiež na ich všestranný rozvoj, no na druhej strane berie do úvahy aj sociálnu determináciu výchovy a zospoločensťovanie človeka. Preto pripisoval veľký význam správne riadenej výchove detí v predškolskom období, pričom odsudzoval opičiu a oslovskú lásku rodičov, výsledkom ktorej sú zlé a neposlušné deti: "Zákonite platí, že kto čo sial, to bude žat. Kto deťom nasial svojvoľnosti, nech nechce zbierať ovocie kázne. lebo neštepový strom nedonáša štepené ovocie. Bolo sa treba starať o to skôr, ešte kým stromček bol mladý, pokiaľ bolo možné ho štepiť, ohýbať, vyrovnávať, vzpriamovať a nebol by ak krivo rástol¹³. V tento, ale aj iných myšlienkach je obsiahnuté **odmietnutie "voľnej výchovy detí**, ktorú v zmysle rousseauovského ponímania rozpracúvali niektoré smery pedagogického naturalizmu, známe aj v súčasnosti.

400-sté výročie narodenia "Učiteľa národov" je pre nás, učiteľov, jeho rodákov morálna výzva aj povinnosť: hlbšie poznávať dielo Komenského, popularizovať ho v širokej verejnosti a prenášať jeho múdre myšlienky do každodennej výchovno-vzdelávacej praxe, aby školy boli "hrou" a "dielňou ľudskosti", aby "vyučujúci učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více"..."školy by měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a trvaslého výsledku" ¹⁴, ako to Komenský žiada vo Veľkej didaktike.

V súlade s programom Komeniologickej sekcie Čsl. pedagogickej spoločnosti pri ČSAV uskutočňujeme v Banskej Bystrici od roku 1987 cyklus komeniologických seminárov pre učiteľskú verejnosť, riadiacich pedagogických pracovníkov i študentov. Ich poslaním je popularizácia diela i osobnosti

J.A.Komenského a snaha o podnietenie záujmu účastníkov týchto seminárov k vlastnému štúdiu a k zamýšľaniu sa nad možnosťami uplatnenia jeho myšlienok v pedagogickej práci. Tematické zameranie týchto seminárov bolo nasledovné:

I. Komeniologický seminár /25.11.1987, konal sa, tak ako aj ostatné na pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici/

- Aktuálnosť diela J.A.Komenského v súčasnom svete a naše úlohy pred svetovými oslavami /Prof. PhDr. A. Čuma, CSc., FF UPJŠ Prešov/
- J.A.Komenský a jeho doba /Prof. Polišínský, J., DrSc., PÚ JAK Prahou
- Filozoficko-pedagogický profil J.A.Komenského /PhDr. D. Čapková, Csc., PÚ JAK Praha/.
- Prehľad najnovšej literatúry o J.A.Komenskom /s metodickými odporúčaniami/ - /Doc. PhDr. J. Cach, CSc., FFUK Praha/.
- Ako využívať pamätné miesta Komenského v ČSSR pri propagácii jeho myšlienok /PhDr. M. Húsková, Múzeum J.A.Komenského Uherský Brod/

II. Komeniologický seminár: "Didaktický odkaz J.A.Komenského" /14.12.88/

- Pansofický a vzdelávací program J.a.Komenského /Prof., PhDr. A. Čuma, CSc., FF UPJŠ Prešov/.
- Didaktické učenie J.A.Komenského /PhDr. M. Bačová, CSc., FF UPJŠ Prešov/
- Vychovávateľský odkaz J.A.Komenského /PhDr. E. Turanská, CSc., PF Banská Bystrica/
- Informácia o fondoch Múzea J.A.Komenského v Uhrskom Brode /PhDr. M: Húsková, Múzeum J.a.Komenského v Uherskom Brode/

III. Komeniologický seminár: "Sociálno-nápravny program Komenského" /uskutečnil sa dňa 22.11.1989/

- Komenského Všeobecná porada o náprave vecí ľudských a jej dnešná aktuálnosť /Prof. PhDr. A. Čuma, CSc., FF UPJŠ Prešov/
- Komenského poňatie Všeľahovy /PhDr. E. Turanská, CSc., PF B. Bystrica/
- Komenského celoživotné vzdelávanie /PhDr. M. Bačová, CSc., FF UPJŠ, Prešov/
- Komenského náhľady na rodinnú výchovu /Doc. PhDr. J. hroncová, CSc., PF Banská Bystrica/
- Komeniologické zbierky Pterovského múzea /PhDr. F. Hýbl, Vlastivědné múzeum J.A.Komenského, Přerov/.

IV. Komeniologický seminár: "Jan Amos Komenský a Slovensko" /12.12.1990/

- J.a.Komenský a Slovensko /Prof. PhDr. A. Čuma, CSc., Prešov/

- Komenského a Duchoňova Alštedovská klasifikácia vied a úvaha k vývoju Komenského pansofie /Prof. PhDr. J. Mikleš, CSc., PF B. Bystrica/
- Význam blatnopotockého pobytu pre pedagogický systém J.A.Komenského /Doc. PhDr. J. /Pšenák, CSc., FFUK Bratisl./
- Podnety pre prácu a oddych učiteľa v diele J.A.Komenského /Doc. PhDr. V. Žbirková, CSc., PF Nitra/
- Spolupráca prof. dr. J. Kvačalu s českými učiteľmi na Morave pri vydávaní Archivu pro bádání o živote a spisech J.a.Komenského /PhDr. Fr. Hýbl, CSc., Okresné vlastivedné múzeum, Přerov/
- Význam predškolskej výchovy v diele J.A.Komenského /Doc. PhDr. J. Hroncová, Pedagogická fakulta v B. Bystrici/.

Popri týchto komeniologických seminároch realizujeme aj samostatné prednášky pre študentov a učiteľov stredných škôd a domovov mládeže. So študentmi odboru pedagogika navštevujeme pamätné miesta J.A. Komenského na Morave /Uherský Brod, Přerov, Fulnek, Nimnica, Komňa a iné/. Záujem študentov o Komenského vzbudzujeme tiež výstavkami zameranými na dielo a život Komenského /máme k dispozícii aj názorný materiál z Múzea J.A.Komenského v Naardene/ a zadávaním tiež diplomových prác. Na záver máme naplánovaný V. seminár na tému: "J.A.Komenský a jeho odkaz súčasnej pedagogike", ktorý bude zavŕšením cyklu. Dielo J.A.Komenského chceme popularizovať aj v rámci publikačnej činnosti v pedagogickej i dennej tlači.

V závere svojho príspevku si dovoľujem poďakovať všetkým našim milým spolupracovníkom z Čiech a Moravy, ktorí sa ochotne zúčastňovali pri zabezpečovaní našich seminárov a pričínili sa o ich dobrú úroveň. To isté poďakovanie patrí aj váženým kolegom zo slovenska, pričom chcem osobitne poďakovať najmä pánu prof. Čumovi, ktorý vystúpil na našom každom komeniologickom seminári. Tešíme sa aj ďalej na dobrú spoluprácu.

Citovaná literatúra:

1. In: Jana Amosa Komenského Informatorium školy mateřské. Praha, Nakl. f. Topič 1925, s. 5.
2. Komenský, J.a.: Velká didaktika. In: Vybrané spisy J.a.Komenského. Praha, SPN 1958, s. 83
3. Tamtiež, s. 84
4. Tamtiež, s. 85
5. Tamtiež s. 81
6. Tamtiež, s. 86
7. Tamtiež, s. 88
8. In: Čapková, D.: Předškolní výchova v díle J.a.Komenského, jeho předchůdce a pokračovatelů. Praha, SPN 1968, s. 64
9. Tamtiež, s. 64

10. Tamtiež, s. 55
11. Tamtiež, s. 59
12. Komenský, J.a.: Velká didaktika. In: Čapková, D., c.d., s. 49
13. Komenský, J.a.: Informatórium školy materskej. Bratislava, SPN 1970, s. 55 - 56.
14. Komenský, J.a.: Velká didaktika. In: Vybrané spisy J.A.Komenského, Praha, SPN 1958, s. 42.

K pojetí "duševního zdraví" v díle Jana Amose Komenského

Evžen Řehulka

Některé myšlenky J.A.Komenského velmi zajímavě korespondují se současnými teoretickými výzkumy v psychohygieně a v teorii zdraví. Že se Komenský těmto tématům věnoval je věc známá a byla u nás již vícekrát z různých pohledů zpracovaná (např. J. Semotán, 1961; M. Vojtová, 1970; J. Meisner, 1976 a d.). Jestliže tyto otázky v díle Komenského sledujeme, musí nás fascinovat především to, s jakým osobním prožitkem, zaujatostí a vážností se těmito problémy zabývá. Lékařství Komenského doby (kam bychom asi s určitou benevolencí tuto problematiku měli zařadit především) bylo spekulativní a moderní momenty vývoje moderní medicíny (např. Harveyovo učení o krevním oběhu, Vesaliova anatomie) Komenský pravděpodobně nedocenil. Přesto Komenského zdravotnické úvahy - zejména ve své obecné koncepci - jsou nesporně moderní a účinné. Domníváme se, že je to tím, že Komenský promýšlí zdravotnické otázky jako ušlechtilý humanistický učenec a nikoliv jako nezučastněný přírodovědec. To sice v určitých etapách vývoje lékařství mohlo být posuzováno shovívavě, ale nyní, kdy by se moderní medicína bez psychologie, sociologie, etiky atd. dostala do slepé uličky, musíme se na některé myšlenky J.A. Komenského z této oblasti dívat nejen s obdivem, ale můžeme v nich hledat také inspiraci.

Vzhledem k rozsahu tohoto sdělení uvedeme jen některé poznatky J.A.Komenského týkající se těchto otázek. Především Komenský vždy pracuje s tezí o souvislosti mezi zdravím tělesným a duševním a v tomto smyslu často cituje Juvenaliův verš o "zdravém duchu ve zdravém těle". Tuto myšlenku Komenský velmi důkladně promýšlí do konkrétních rad, např. ve Velké didaktice, v Informatóriu a dalších dílech, a to z takového úhlu a v takové hloubce, že můžeme Komenského považovat za **předchůdce psychosomatické medicíny**. Chápání vztahu tělesného a psychického ukazuje citát z Krátkého

výkladu fyziky, kde Komenský říká: "Tělo jest nástroj a sídlo ducha, duch pak nástroj a sídlo duše. Jako totiž duch v těle bydlí a ono jako lodník loď řídí, taktéž bydlí duše v duchu a jej ovládá. ... Duše tedy za nosiče a nástroj užívá ducha, duch těla ..." Z dnešního pohledu můžeme také říci, že J.A.Komenský dobře odhaluje i hierarchické zákonitosti vztahu mezi psychickým a somatickým, kdy první chápeme jako vyšší regulační úroveň člověka, když čteme v Informatoriu: "Duše tedy a mysl, poněvadž přední jest člověka částka, přední o ni péče býti má ... druhá za tím péče, nižší a běžnější, o tělo jest, jak by slušným a hodným nesmrtelné duše přibytkem býti mohlo." Citované náboženské vyjádření je výstižnou formulací některých současných psychohygienických teorií. Inspirativní je rozlišení ducha, duše, a těla. V této souvislosti bychom tedy mohli mluvit o duchovním zdraví a o duševním zdraví. Komenský sám se k těmto otázkám stručně (ale výstižně) vyjadřuje. Narušení duchovního zdraví vzniká při velkých naruživostech, při hypertrofii a neukázněnosti biologických či sociálních potřeb a projevuje se nepokojem, podrážděností, bolestí, smutkem a vede konečně k "přesycení životem". Na rozdíl od chorob ducha se narušení duševního zdraví projevuje jako choroby pocházející ze smrtelných hříchů a z odpadnutí od Boha. Můžeme tedy říci, že nemoci těla by se léčily fyziologicky, nemoci ducha psychologicky a nemoci duše morálně. Jestliže však bereme v úvahu výše uváděnou Komenského tezi o jednotě zdraví, vzniká potom impozantní projekt modelu zdravého člověka.

Další dva důležité momenty, které u J.A.Komenského nacházíme a které mají v dnešním systému zdravotnické výchovy a psychohygieny velký význam, můžeme označit jako **princip aktivity a prevence**. Komenský ve všech úvahách, které se týkají zdraví, ale i výkonnosti a rozvoje schopností atd. vždy zdůrazňuje, že člověk zde není pasivní hříčkou přírodních sil, ale díky svým vědomostem a znalostem může sám sebe zdokonalovat a vyhýbat se a bránit se nepříznivým vlivům. Tato myšlenka je nyní velmi nosná, neboť terapie (ať již lékařská či psychologická) je velmi často chápána především tak, že pacient, event. klient je pasivní, je léčen, "podrobuje se léčení" a jen málo se počítá s jeho vlastní vstřícností k boji o vlastní zdraví, s jeho aktivitou, jejíž vzbuzení je základním východiskem zdraví, psychického zejména.

S principem aktivity úzce souvisí zdůrazňování prevence. Komenského úsilí o zachování zdraví má výrazně preventivní charakter, Komenského pravidla "jak žít", "jak si zachovat tělesné a duševní zdraví," která z mnoha jeho děl můžeme sestavit, se zabývají především tím, jak nemocem předcházet, či ještě vyšší úrovní prevence, **jak zdravě a dlouho žít**. Tyto úvahy Komenský promítá na svou dobu objevně i velmi moderně do koncepcí režimu práce a odpočinku, do požadavků na vyučování a do celého pedagogického systému.

Dílo J.A.Komenského je tak i konkrétním inspiračním zdrojem současné praktické péče o zdraví lidí.

Muzeopedagogika a J. A. Komenský

Vladimír Jůva

K podstatným úkolům soudobé pedagogiky patří rozšíření její reflexe a aplikace na všechny oblasti, ve kterých probíhá výchovně vzdělávací proces. Při tomto rozšíření svého pole si však vědy o výchově musí zároveň stále udržet svou vnitřní integritu, a to především v metodologické rovině. J. A. Komenský se svým globálním pohledem na svět, ve kterém výchova sehrává jedno z dominantních postavění, poskytuje pro tyto intence stálou inspiraci.

Jako typický příklad rozšíření pedagogického zájmu můžeme uvést relativně novou disciplínu věd o výchově - muzeopedagogiku, která se rozvíjí především v SRN. Její nejvýraznější aplikační výsledky pak nacházíme v USA, a to zvláště zásluhou širokého rozvoje tzv. dětských muzeí, která bývají často nazývána přímo pedagogickými laboratořemi.

Jednu z nekomplexnějších definic muzeopedagogiky podává Ursula Heiligenmannová. Charakterizuje ji jako "... praxi a teorii té oblasti pedagogiky, ve které se pedagogické dění odehrává v muzeu (případně v zařízení muzejního typu) nebo v organizační vazbě na muzejní zařízení, vztahuje se na potenciaální a skutečné návštěvnický muzea, děti a dospělé, aby zajistilo mezi nimi a muzeem, zvláště jeho výstavními objekty, takový kontakt, který je jim prospěšný z hlediska kognitivního, afektivního nebo psychomotorického, přičemž tento kontakt směřuje k tomu, že ho jednotliví návštěvníci stále méně potřebují." (1986, s. 124)

Pojem muzeopedagogiky se objevuje až v polovině 30. let našeho století: její obsah, a to jak v teoretické tak především v praktické rovině, je však staršího data. Mnohé podněty pro tuto relativně novou pedagogickou disciplínu, kde zvláště v našich podmínkách praxe předstihuje teoreticky fundovaná východiska, nacházíme v díle J. A. Komenského. Jeho přínos pro muzeopedagogickou teorii a praxi můžeme sledovat jednak v rovině obecně pedagogických východisek, jednak v rovině myšlenek přímo souvisejících s muzeopedagogickou problematikou.

Při realizaci výchovné funkce muzea můžeme využít celou řadu obecně pedagogických myšlenek J. A. Komenského. Nejen muzeopedagogové z různých zemí světa, ale i muzeologové nejčastěji připomínají jeho pojetí názornosti, které využívají především při rozboru percepce muzejních exponátů, při rozvoji muzejních aktivit návštěvníků i při jiných formách výchovné práce v muzeu. Muzea se také stále výrazněji začínají podílet na Komenského požadavku celoživotního vzdělávání a pansofického pohledu na svět.

Přímo k dnešní muzeopedagogické problematice se váže Komenského velkorysý plán na zřízení speciálního zařízení, které by sloužilo ke vzdělávání a výchově širokých vrstev a které by plnilo i další základní muzejní funkce. Myšlenka zřízení muzea, které Komenský označuje krásným termínem "**zahrada utěšené podívané**", je začleněna v jeho Panorthosii do komplexu nápravy celé společnosti, ke které má i ona přispět. "Dobré by také bylo mít v každém království, republice nebo velikém středisku zahradu utěšené podívané, to jest: 1. všechno rostlinstvo, 2. všechny nerosty a zkameněliny, 3. živočišstvo pozemní, vodní a vzdušné, 4. a konečně všemožné výrobky. Důvod: 1. Byl by to jeden z mocných prostředků k zlepšení vzdělání mezi všemi národy, 2. a vnější znak toho, že nový Adam nám otevřel ráj, nejenom nebeský, nýbrž i pozemský (Iz. 11, 6,9); 3. bylo by to k potěše lidí zbožných radujících se z nápravy věcí, 4. bylo by to užitečné pro tělesné zdraví." (1966, s. 455)

Řadu podnětů nacházíme u Komenského také k problematice péče muzea o školní třídy, která vedle práce s dětmi a mládeží a práce s dospělými patří k základním okruhům muzeopedagogické činnosti. Komenský přesně vystihl, že ani nejnázornější kniha nemůže přiblížit všechny atributy zkoumané oblasti. Ke splnění tohoto požadavku může právě muzeum výrazně napomoci, a to nejen didaktickým využíváním expozic přímo v muzeu, ale i pomocí tzv. putovních výstav - výstav v kufru i teoretickou a praktickou pomocí muzea při budování školních sbírek, které Komenský požaduje zřizovat ve své předmluvě ke Světu v obrazech.

Rozšiřováním svého zájmového pole musí pedagogika spolupracovat s těmi vědními obory, které se zabývají výlučně danou oblastí, v případě muzeopedagogiky pak s muzeologií. Ve vzájemné symbióze usilují o vytváření a konstituování nových hraničních disciplín, typických pro moderní vědy. Metodologický přístup muzeopedagogiky, jak ho můžeme sledovat zvláště v německé odborné literatuře posledních let, lze aplikovat i na další oblasti věd o výchově.

Literatura:

- Beneš, J.: Komenský a muzea, i Muzeologické sešity, r. 1971, č. III, s. 55 - 60.
Heiligenmann, U.: Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen, disertační práce, Norimberk 1986.
Komenský, J. A.: Vybrané spisy J. A. Komenského, svazek IV, Praha, SPN 1966.

Kroftův obraz Komenského jako dějepisce

František Čapka

Mezi ty badatele, kteří se jako první zabývali problematikou názorů Komenského na dějiny, patří Kamil Krofta, plzeňský rodák, syn tamního starosty a staročeského poslance, který vyšel z druhé generační vlny Gollových žáků. Mezi úkoly, které kladl Goll svým studentům, se často opakovala témata z českého náboženského hnutí; to vyplývalo ze skutečnosti, že samotný Jaroslav Goll byl výrazný badatel bratrské problematiky. Osobností Komenského, jíž se zabýval Goll, ve studii "**Příspěvky k životopisu Komenského**" (práce vyšla v roce 1987, tedy rok před jeho habilitací, kdy působil na pražské obchodní akademii), zahájil novou éru historického bádání, která byla spojnicí mezi pracemi o obecných dějinách první poloviny 17. století a mezi studii, v nichž Goll vědecky objevil prostředí, z něhož Komenský vzešel - tedy jednotu bratrskou. Na rozdíl od Palackého, jehož přitahovala obecně filozofická a ideologická složka husitského a bratrského učení, přistupoval Goll ke studiu dějin jednoty lépe připraven nejen po stránce technické, ale i svým zájmem o problémy středověkého teologického myšlení.

A na těchto základech mohl právě Kamil Krofta dále budovat a rozvíjet svůj zájem o českou reformaci. Tento jeho profesní zájem nebyl přitom nijak časově omezen. Svědčí o tom studie o Chelčickém, práce o Rokycanovi a Korandovi a řada drobnějších článků, otištěných později v práci "**Listy z náboženských dějin českých**" (1936). Osobnost Komenského se stala Kroftovi podkladem k přednášce "**Komenský v našich dějinách**", kterou přednesl na slavnostní schůzi spolku Komenský a Pedagogické jednoty Komenského dne 30. března 1930 na Staroměstské radnici v Praze. Přednáška tvořila součást cyklu vědeckých kolokvií tehdy probíhajících diskuse o smyslu českých dějin v rámci jubilejního roku Pekařova a Masarykova (Josef Pekař slavil šedesátiny a T. G. Masaryk osmdesátiny). Jako ústřední problém zmíněné přednášky si

Krofta vytkl otázku **Vztah Komenského k husitství**, coby českému náboženskému hnutí. Komenského zde prezentuje jako přímého pokračovatele duchovního dědictví Husova: "Komenský nejen souvisl svým náboženským smýšlením a cítěním a svou církevní příslušností s hnutím husitským. Také všechna jeho reformní činnost v oboru výchovném a osvětovém, která jej proslavila po celém světě, vyrostla organicky z tohoto hnutí tak, že bez něho není si ji možno představit."

Ke Komenskému se Krofta opět vrací v dalších letech, kdy již nepůsobí na pražské Karlově univerzitě, ale v zahraničních službách např. jako vyslanec ve Vídni a později dokonce ve funkci ministra zahraničních věcí (od února 1936 do října 1938). Jde nejdříve o úvahu "**J. A. Komenský**", která byla uveřejněná v roce 1936 v "**Listech z náboženských dějin českých**", a především pak o studii "**O bratrském dějepisectví**", jež však vyšla tiskem až po Kroftově smrti (v roce 1946). V předložené plejádě bratrských historiografů staví Krofta Komenského až na samotný závěr práce, jako vyvrcholení celé této generace dějepisců. Svůj vztah ke Komenskému jako dějepisci dal Krofta najevo hned v úvodní větě: "Zato třeba na konec ještě promluvit o muži, jehož národní i osvětový význam není dán jeho činností v oboru dějepisném, jež však aspoň některými svými díly také do tohoto oboru zasáhl velmi závažně, ... stal se posledním významným zástupcem bratrského dějepisectví."

Skutečností zůstává, že mezi prvními pracemi Komenského figurují právě studie s historickou tematikou. Vyplývalo to bezpochyby z jeho poměru k historii, kdy v předmluvě k připravované encyklopedii pro český národ "**Theatrum universitatis rerum**" uvádí, že pokládá historické poznání za jeden z důležitých předpokladů moudrosti. Proto také se zájem mladého Komenského o historii projevil hned po jeho návratu ze studií v Herbormu a Heidelbergu tím, že první kniha, vzniklá v Přerově r. 1617 (ale teprve v r. 1924 prvně vydaná Bohumilem Součkem pod názvem "**O papežství**"), má z nemalé části obsah historický. Kniha je nadepsána "**Retuňk proti Antikristu a svodům jeho**" a obrací se proti papežovi a jeho bojovné politice protireformační. Je tu zpracována bohatá látka nejen teologická, ale i historická. Větší měrou se začal Komenský zabývat pracemi rázu historického, když se v letech 1621 - 1622 po svém vypuzení z Fulneku skrýval na Moravě. Začal pracovat jednak na **mapě Moravy** (věnované Ladislavu Velenovi ze Žerotína), vytištěné poprvé v roce 1627, která nahrazovala dosud nejstarší mapu Pavla Fabricia, někdejšího lékaře císaře Ferdinanda, jež však měla řadu chyb a nedostatků; na okraj je možné poznamenat, že poslední vydání Komenského mapy Moravy připravila katedra geografie Pří MU v roce 1985. Na tuto mapu navazoval druhý spis, věnovaný se k Moravě - a to jeho "**Starožitnosti moravské**", dílo, jež se bohužel nedochovalo, podobně jako

třetí práce - **"O původu a činech rodu Žerotínských"**. Tyto jeho první tři spisy, dalo by se říci prvotiny, vznikly zejména z jeho osobního zájmu o vědecké poznání rodné země Moravy a její minulosti.

K svým pozdějším pracím byl Komenský přiveden postavením v jednotě bratrské. Když byl na bratrské synodě v říjnu 1632 zvolen písařem Jednoty, byly mu zároveň touto synodou dány určité úkoly z oboru historického. K nim patřila zejména **"Historia persecutionum"**, neboli historie perzekucí v českých církevních dějinách, na níž pracoval Komenský s bratrským knězem Adamem Hartmannem, a dále také **"Stručná historie církve slovanské"**. K těmto pracím zaujímá Krofta přísnější stanovisko z pohledu profesionála, když vytýká Komenskému nezbytné zásady techniky historikovy práce, jimiž je právě schopnost pracovat s historickými prameny. Komenský postupoval více méně kompilační metodou, z mnoha jemu dostupných prací přejímal doslovně celé odstavce, a jen tu a tam připojil některé zprávy z nevydaných rukopisných pramenů. Současně však Krofta bere Komenského v ochranu, když mj. říká: **"Tento způsob práce ostře odlišný od naší představy o vědeckém dějepiscectví, třeba si vysvětlovat zvláště tím, že Komenskému nešlo o napsání odborně vědeckého přehledu dějin Jednoty, nýbrž toliko o historický úvod k Řádu"** (církevnímu Jednoty bratří českých, poznámka F. Č.).

Naopak pozitivně hodnotí Krofta jeho **"Ohlášení na spis proti Jednotě bratrské od M. Samuela Martinice sepsaný"**, spisek Komenského, jež jinak nelze přičítat k dějepisným pracím, vydaný tiskem roku 1635. Toto dílo vyzdvihuje především nejen jako důležitý pramen pro církevní dějiny z konce 16. a počátku 17. století, ale i jako podklad pro kritiku starších, nedostatečně zachovaných pramenů. V závěru pak Krofta hodnotí dějepisnou činnost Komenského jako "nepříliš rozsáhlou a ani zvláště významnou", když doslova říká: **"V jeho nesmírném a skvělém díle životním se tato činnost svými skromnými rozměry i svou nijak mimořádnou hodnotou odbornou takřka docela ztrácí. Nicméně zasloužila by si soustavnějšího a důkladnějšího rozboru, než jakého se jí dosud dostalo."** A na tuto - doslova možno říci výzvu - přišla odpověď v podobě řady prací, jako např. z pera Josefa Polišenského, Pavla Flosse, Jiřiny Popelové a zejména Dagmar Čápkové (zde bych uvedl její studii **"Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin"**, která vyšla v Rozpravách ČSAV v roce 1983).

Kamil Krofta chápal Komenského pojetí dějin především jako spojením minulého pohledu s problémy přítomnosti a i budoucnosti. To vyplývalo z jeho druhé životní periody - periody politika, který z dějinných zkušeností odhadoval základní politické potřeby národa v novém státním útvaru, na jehož tvorbě zahraniční politiky se aktivně podílel. Již v roce 1924 otevřeně napsal v článku **"Konec starého Uherska"** s ohledem na vlastní národní a státní situaci:

"Zdravý a harmonický rozvoj všech složek národa, spravedlivá a moudrá úprava poměru našich národních menšin ke státu jsou otázky, od nichž závisí trvale bezpečnost a stabilita našeho státu." A v těchto slovech můžeme spatřovat duch Komenského dějinné koncepce, kterou je nutné si důrazně připomínat právě v dnešní době.

K významu komeniologických bibliografií

Jiří Sedlák

Zájem o J.A. Komenského se udržuje už několik staletí a neutuchá. Geograficky sahá od západu (Kanada, USA, Brazílie) na východ (Japonsko, někteří se kvůli Komenskému naučili česky) a od severu (Skandinávie - např. norská komenioložka českého původu Milada Blekastadová, dcera pražského vydavatele tzv. bílých knih F. Topiče) na jih (dokonce po africkou zemi Zaire, kde Komenského uváděl jeden jugoslávský komeniolog). Obsahově je ve světě zájem o Komenského jako autora učebnic, velkého didaktika a neméně významného světového pedagoga, biskupa, filozofa, vícestanného vědce, literáta, diplomata, politika, mírotvorce a sociálního reformátora.

Vzhledem k tomuto permanentnímu zájmu o Komenského život, dílo a nejrůznější kontexty se rozrostla a stále rozrůstá i tzv. komeniologická literatura. Tu se snaží zachytit a zpřístupnit zájemcům mj. i bibliografické soupisy. První soupis a to děl JAK pořídil Polák A. Wegierski (řečený Regenvolscius) už v r. 1652. Čítal jen několik desítek záznamů. Přeskočme dobu a všimněme si dosud nejpočetnějšího soupisu jak Komenského spisů, tak děl všeho druhu o něm, který pořídili Češi Č. Zíbrt a J. Volf v r. 1912. Čítá 13.315 záznamů komeniologické literatury naší i zahraniční (včetně záznamů téměř 200 komeniologických bibliografií). Je to světový rekord co do počtu záznamů. Produkce pokračuje.

Proč upozorňuji na bibliografie? Protože nám umožňují vhléd do oceánu literatury, jsou to "zlaté klíče ke knihám". Každý, kdo chce napsat nějaké pojednání, studii apod., sahá nejdříve po zdrojích informací, aby zjistil, co už k příslušnému tématu bylo napsáno, aby na to mohl navázat a přijít s něčím novým. Zájemci o JAK sahají tedy po komeniologických bibliografiích. Význam vědecky sestavených komeniologických bibliografií je v tom, že

- pomáhají odpovědět otázku, co je a co není Komenského spis, upozorňují na nejisté (např. Hendrichova bibliografie 1932)
- mohou posloužit svou výbavou - konkrétně u M. Bohatcové (Přehled korespondence JAK, z r. 1978) rejstříkem osob - při hledání dosud neznámých dopisů JAK
- poskytují materiál pro speciální práce v různých oborech (např. M.Hýsek s využitím Zíbrt-Volfovy bibliografie napsal stať Komenský v beletrii, 1931)
- dávají přehled, co je už vyřešeno a co ještě zbylo - jaká jsou "bílá místa na mapě komeniologie".

K tomu se přimyká otázka, nakolik nám stávající komeniologické bibliografie mohou posloužit, chceme-li najít literaturu ke Komenskému humanismu, k jeho názorům na výuku toho či onoho předmětu atd. K tomu nám dosavadní bibliografie bohužel neposlouží, protože jsou sestavovány chronologicky, geograficky, abecedně autorsky, ale ne předmětově. Výjimkami jsou předmětové rejstříky např. v bibliografiích M. Bečkové. Mimochodem, ta s R. Skálovou sestavila vynikající předmětový rejstřík k I.-VIII. svazků Vybraných spisů JAK. Něco podobného bychom potřebovali i k bezbřehé komeniologické produkci. Stojí to před námi jako úkol k 400. výročí Komenského narození. Bylo by třeba založit mezinárodní komeniologické informační středisko v ČSFR, sestavit komeniologický tezaurus s příslušnými deskriptory, závaznými pro pojmovou excerpci veškeré komeniologické produkce. To by umožnilo i strojové zpracování, které by posloužilo všem zájemcům o Komenského na nové, neobyčejně přínosné úrovni.

Literatura:

- Sedlák, J.: K otázce komeniologických bibliografií. In: Česká bibliografie. Sborník stať a materiálů. Praha, SK ČSR 1987, s. 36 - 65.
- Sedlák, J.: O českých a slovenských komeniologických bibliografiích z let 1925 - 1954. In: Studia comeniana et historica (muzeum JAK v Uherském Brodě), 17, 1987, č. 37, s. 42-77.
- Sedlák, J.: O zahraničních komeniologických bibliografiích z let 1654 - 1988. 90ti str. strojopis, v tisku, má vyjít v r. 1994 ve SCeTH.

NÁVRHY NA REFORMU U KULATÉHO STOLU - JAK ŠEL ČAS ...

Záznam z diskuse

členů brněnské pobočky ČPdS při ČSAV k návrhům vývoje (změn, transformace)
výchovně vzdělávací soustavy v České republice dne 17.10.1991

Diskusi uvedla předsedkyně brněnské pobočky **prof. S. Kučerová** vymezením tří **diskusních okruhů**:

1. V čem vidíme **přednosti a omezení** předložených návrhů z hlediska současné společenské situace a potřeby široké veřejné diskuse o stavu a perspektivách našeho školství?

2. **Které problémy** našeho školství považujeme za prioritní k řešení v **nejbližší budoucnosti** a ve vzdálenější **perspektivě**?

3. Co **může a musí** pro reformu školství udělat **centrum** a co mají a mohou realizovat **školy**?

x x x

Diskuse k bodům 1 a 2:

- **Doc. Z. Veselá** - konstatovala, že každý návrh má své přednosti, ale i dříčlı nedostatky (neúplnost).

- **Prof. S. Kučerová** poukázala na to, že **návrh Pedagogické komise Jednoty českých matematiků a fyziků** je příliš **tradicionalistický**, nevhodný pro dnešní a budoucí školu. Návrh skupiny **NEMES** je **poněkud jednostranný**. Až v příliš velké míře akcentuje svobodu a volnost ve vzdělávání, **návrh** vypracovaný kolektivem **pod vedením prof. J. Kotáska** je zase příliš **obecný**.

- **Prof. J. Maňák** vyslovil otázku, zda **jsme v současnosti připraveni udělat dobrou školskou reformu**. Upozornil, že změny ve vzdělávání vyžadují **změnit především myšlení lidí** - a to nejen učitelů, ale i rodičů a

veřejnosti. **Toto** podle mínění prof. Maňáka **není v návrzích postiženo**. Doporučil zaměřit se na **vnitřní reformu**.

- **Doc. V. Švec** upozornil na to, že předložené **návrhy** se vlastně **doplňují** a postihují jednotlivé roviny vývoje naší výchovně vzdělávací soustavy. Pozitivně hodnotil to, že v návrhu NEMES a návrhu prof. Kotáska je vyjádřena i **filozofie** a částečně též **metodologie "reformy"**. Tento širší základ umožňuje uvažovat hlouběji o vývoji a změnách naší školy, výchovy a vzdělávání. Dále upozornil na některé aktuální problémy, které považuje za potřebné řešit: a) posílení pozice **žáka a studenta** jako **subjektu** výchovy a vzdělávání, b) nový přístup k teorii učiva (kritéria výběru a uspořádání učiva aj.), **standards**, c) rozvoj **aktivizujících metod výuky** a tvořivosti žáků, d) zdokonalení **vzdělávání a sebevzdělávání učitelů** v oblasti pedagogicko-psychologické.

- **Doc. Z. Veselá** zdůraznila rozvoj individuality člověka.

- **Prof. S. Kučerová** doporučila zaměřovat pozornost také na mimokognitivní složky osobnosti člověka, na rozvoj jeho citů, morálky, hodnotové orientace apod. Podle ní je žádoucí začít prosazovat tyto požadavky u učitelů, kteří mohou pak ovlivňovat v tomto směru své žáky a studenty.

- **Doc. J. Sup** podpořil potřebu rozvíjet u žáků i učitelů jejich osobnost i v **oblasti kulturní**. Zeptal se, **proč již nyní přistupovat k reformě našeho školství**.

- **Prof. B. Blížkovský** se vrátil k porovnávání návrhů změn naší výchovy a vzdělávání. Považuje za žádoucí ujasnit kritéria tohoto porovnávání. Mohou k nim patřit: a) míra a kvalita demokratizace vzdělávání, b) rozsah humanizace výchovy a správnost její hodnotové orientace, c) úroveň, jakou škola přispívá k žádoucímu všeobecnému i odbornému vzdělání. Doporučil též ujasnit strategii postupů reformy.

- **Doc. J. Sup** se domnívá, že právo na vzdělání povede ke značné diverzifikaci forem (cest) vzdělávání, rozšiřování svobody volby formy vzdělávání.

- **Doc. Z. Veselá** se domnívá, že do určitého věku je zřejmě účelné **společné vzdělávání**, potom jeho **diferenciace**. Nastolila závažnou otázku, **kdy** vlastně **diferencovat, specializovat**? V této souvislosti poukázala na to, že je užitečné vracet se k historii našeho školství, výchovy a vzdělávání.

- **Prof. S. Kučerová** také podpořila význam **historického přístupu** při řešení problémů vývoje a prognózování našeho školství.

- **Doc. Z. Rozum** podtrhl význam **všeobecného vzdělávání** v současnosti, ale i budoucnosti.

- **Doc. L. Hřebíček** vyslovil názor, že na širší reformu našeho školství nejsme dosud plně připraveni ("zralí"). Domnívá se, že bude třeba více využívat intelektuálních zdrojů (kapacit) člověka.

- **Dr. R. Buchta** připomněl nevyužitý odkaz J.A.Komenského. Kritizoval napodobování škol Waldorfských, anglických a jiných, aniž bychom se poučili o zkušenostech více než 50 pokusných škol v první republice, které převyšovaly úroveň mnoha alternativních škol, o kterých se mluví.

Shrnutí diskuse k 1. a 2. problémovému okruhu:

- Ukázalo se, že návrhy změn naší výchovně vzděl. soustavy jsou opravdu otevřené. Na jedné straně přinášejí řadu nových (metodologických, teoretických i praktických, faktických) podnětů, na druhé straně vyžadují doplnění, popř. i další konkretizaci a upřesnění. Jednotlivé návrhy představují nejenom různé úrovně pohledu na naši výchovně vzdělávací soustavu, ale i různé aspekty (obsahové, organizační) související s transformací této soustavy na kvalitativně vyšší úroveň, odpovídající současným, ale i perspektivním společenským požadavkům.

- Hluboká analýza projektů (návrhů) a jejich solidní srovnání vyžadují nejenom důkladné studium těchto návrhů, ale i volbu optimální soustavy srovnávacích kritérií.

- Několikrát zazněla otázka, zda reforma naší výchovně vzdělávací soustavy není předčasná, zda jsme na ni dokonale připraveni. Odpověď na tuto otázku zůstala otevřená. Zároveň se však ukazuje žádoucí o změnách výchovně vzdělávací soustavy fundovaně diskutovat a přicházet s konkrétními podnětnými návrhy. Přitom je zřejmé, že je podporována zejména reforma vnitřní.

- Objevila se poměrně široká škála problémů, které třeba blíže analyzovat a řešit i na půdě ČPdS. V tomto směru představují návrhy změn užitečné podněty pro pedagogickou teorii i praxi.

Diskuse k bodu 3:

- **Dr. V. Staňková** se domnívá, že **centrum** by mělo více **docenit význam vzdělání**.

- **Dr. J. Beran** upozornil na skupinu učitelů středních pedagogických škol, která, inspirována projektem NEMES, začala vlastně s přípravou **vnitřní reformy** na těchto školách. Poukázal dále na to, že v současnosti, při přípravě a realizaci změn v naší školské soustavě se objevuje akutní potřeba **sblížení pedagogické teorie s praxí škol**. Konstatoval, že učitelé na školách postrádají **více rámcové náměty** (vymezení "hranic", v nichž se mohou při návrzích a

realizaci vnitřní reformy pohybovat) než zcela konkrétní doporučení. Učitel, který je v procesu změn naší školy skutečně rozhodující, čeká na rozumná teoretická východiska, modely které by měla poskytovat pedagogická teorie, ale i psychologie a sociologie.

- **Doc. Z. Veselá** zvýraznila funkčnost **spojení pedagogů s praxí** a dokumentovala jej příklady z historie (V. Příhoda aj.).

- **Prof. S. Kučerová** podpořila tvořivé aktivní úsilí učitelů při promyšlení a realizaci změn v naší škole. Upozornila též na důležitost kritické analýzy toho, co a jak se ve škole dělá.

- **Prof. B. Blížkovský** konstatoval, že dosud nefunguje školská politika (MŠMT jako představitel demokracie) tak, jak by pedagogická obec i veřejnost očekávala. Podpořil **pokusnictví tvůrčích učitelů** na školách, ale zároveň zdůraznil, že tato experimentální činnost učitelů musí být mentálně a koncepčně **připravena** (tj. i **teoreticky a metodologicky**). Poukázal dále na to, že požadované respektování individuality učitele i žáka by nemělo jít na úkor nezbytných výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Doporučil **předcházet hlubší analýzou** a uvážlivým řešením změn a návrhů vývoje výchovy a vzdělávání zbytečným omylům, povrchností a zklamáním. Podtrhl **význam nového pojetí všeobecného a odborného vzdělání** v současných společenských podmínkách ČSFR, v kontextu evropského společenství na prahu 21. století.

Shrnutí diskuse k 3. problémovému okruhu:

- Mnozí učitelé na školách cítí potřebu změn ve výchově a vzdělávání a očekávají od školské správy pedagogiky výraznější podporu (rámcové, alternativní náměty).

- Do popředí vstupuje opět problém těsnějšího vztahu pedagogické teorie a praxe.

- Školská politika centra (MŠMT ČR) není dosud dostatečně odborná ani demokratická.

- Bude potřebné se k této problematice vrátit - i s přizváním dalších zájemců, včetně učitelů z praxe.

Zaznamenal V. Švec

Diskuse k uvedeným návrhům podle stejně formulovaných otázek pokračuje v časopisu "Pedagogika" dne 23. 10. 1991

Stanislava Kučerová:

Ad 1. Měli bychom ocenit, že se školství stává opět věcí veřejnou, že MŠMT předložilo v UN některé projekty vývoje /změn, transformace/ výchovně vzdělávací soustavy k diskusi. Projekty přinášejí pestré názory na četné pedagogické otázky. Měli bychom je vítat jako příznak demokratické otevřenosti, demonopolizace a pluralismu, jako východisko k společnému hledání výsledného konsensu o celonárodní představě školy - dílny lidskosti.

U návrhu JČMF mi chybí důvodová část, výklad koncepce, zdůvodnění na základě dosavadní historie našeho školství /nestačí negovat uplynulých 40 let/, srovnání s vývojovými trendy v zahraničí a se stavem našich současných potřeb a možností. Vnější diferenciaci v předloženém návrhu se mi jeví jako předčasná a těžko dostupná. Jsou v ní i slepé uličky pro absolventy odborných škol a učňovských škol, které se samy chtějí diferencovat, aby podobně jako integrované školy v Evropě umožnily získat různou kvalifikaci podle výchovně vzdělávacích výsledků - a vedly event. až k maturitě a vstupu na VŠ. Slabinou návrhu je jednostranná orientace na 8třídní gymnázium, neadekvátní pojetí 1. stupně i jemu odpovídajícího učitelského vzdělávání.

Program NEMES věnuje naopak velkou pozornost důkladnému zdůvodňování. Akcentuje svobodu dítěte, práva dítěte, právo dítěte na optimální rozvoj. Konfrontuje negativní jevy minulé /a přežívající/ školy s ideály volné a svobodné výchovy, známé ze stoleté historie reformní pedagogiky a její kritiky herbartismu. V této konkrétní poloze program nejvíce "oslovuje" učitele a inspiruje je k pokusům o nápravu zděděného stavu. Projekt se opírá o spojení s reformními školami na Západě, chybí mu zhodnocení našich reformistů a jejich zkušeností z 20. a 30. let /viz např. S. Vrána, Základy nové školy, Brno 1946, 597 s./ Projekt /v nezkrácené podobě publikovaný pod názvem Svoboda a česká škola/ je nápadný převahou argumentace pro formulaci výchovného cíle z hlediska individua, individualizace a personalizace. Nicméně formuluje se tu požadavek standardů jako obecně závazných výchovně vzdělávacích výsledků, jako nutné protiváhy při obsahové a metodické svobodě vyučování. Najde se tu i zmínka o socializaci a enkulturaci.

Návrh týmu prof. Kotáska se vyznačuje vysokou odbornou úrovní, vyvážeností, poučeností na základě historie i komparatistiky. Je to dílo plně kompetentní. Zůstává však v obecné poloze, aktuálním rozporným názorům se vyhýbá.

Je jistě příliš obtížné vyhovět všem požadavku na nápravu našeho školství z důvodů objektivních i subjektivních, historických i současných, politických i ekonomických, sociálních i kulturních. Neměli bychom proto s

transformací chvátat, měli bychom poskytnout čas jak krystalizaci poměrů, tak zrání myšlenek a poznávání.

Ad 2. Přirozeně jsou nutné změny s dlouhodobým výhledem - až k jakému horizontu dohlédneme. Ale za prioritu pokládám to, čemu se říká "vnitřní reforma", "duch školy". To nestrpí odkladu. Je zapotřebí **obrátit se na učitele**, to je pravý uskutečňovatel jakékoli reformy, bez jeho osobního zaujetí nelze očekávat úspěch. Nestací dát "novou firmu", je zapotřebí mít učitele, kteří jsou schopni pracovat nově. Co proto děláme? Vysokoškolská příprava učitelů se zatím oprostila od povinné ideologické indoktrinace, a zůstává nadále zatížena mnoha nešvary minulosti. Další vzdělávání je již 2 roky otevřeným a nedořešeným problémem. A přitom potřebujeme zbavit osnovy přemíry faktografie, pamětního učení a samoučelného scientismu. Potřebujeme provádět výběr učiva osnov /učebnic/ z hlediska skutečné kultury národní i světové, potřebujeme humanizovat a zniternit procesy mezi učiteli a žáky. Na obou pólech vztahu jsou přece lidé. Právům dítěte odpovídá Charta učitele. K novým obsahům je zapotřebí hledat nové metody a formy na základě nově pojaté výchovy. Tuto "reformu" je třeba provádět ihned, průběžně, stále, dlouhodobě, ta nikdy neskončí. Jejím předpokladem je pedagogická osvěta, spojení teorie a praxe, hledání, pokusnictví, spolupráce učitelů a odborných pedagogů. Přitom se nelze orientovat jen na alternativní školy jako nositelky odlišnosti a "ostatní" školy přenechat jejich stagnaci a omylům minulosti. Všechny veřejné školy by měly být kulturně sourodé v naší národní tradici, ale i obrozené, oživené, pokusné, nové, měly by se proměnit v centra pedagogického ruchu, iniciativy, kultury.

Trpíme mnohaletým odtržením od světové pedagogiky i od vlastní tradice. Jsme v nebezpečí kyvadlových antitezí: teze se neosvědčila, opak bude tedy to pravé. Zapomíná se, že ve výchově jde zpravidla o systémové a bipolární vztahy, nikoli o navzájem se vylučující protiklady. Každá jednostranná absolutizace se vymstí. Dítě-učivo, učitel-žák, náročnost-láska, spontaneita-řízení, svoboda-kázeň, hra-učení, práce-radost, subjekt-objekt ... žádný z těchto pólů nelze absolutizovat. Neplatí tu strohé "buď a nebo", nýbrž moudré "nejen, ale i". Zapomíná se i na to, že dialektika naprosto není marxistický vynález, a že bez ní není možno pedagogické myšlení rozvíjet.

Nemáme světový rozhled, ale neznáme ani vlastní minulost, jsme bez paměti, nedovedeme se poučit ze zkušeností našich otců a dědů. Máme chuť "opisovat" od zahraničních vzorů bez ohledu na domácí poměry, kulturní tradice a potřeby národní výchovy. Např. Rakušané si udržují svou **národní identitu a hrdost**, v sousedství mnohem většího a početnějšího Německa. My ji nemáme ani v publicistickém slovníku. Měli bychom napravit odnárodnění

dělným vlastenectvím, které se prezentuje kulturní prací národa na poli všelidských hodnot. Nová filosofie národní výchovy je nutná. Pokus L. Kratochvíla /Sloh národní školy, Praha 1940, 307 s./ nenašel dosud pokračovatele.

B. Blížkovský:

Ad 1. Máme-li jednotlivé návrhy porovnávat a hodnotit, měli bychom si nejprve objasnit základní objektivní **kritéria**, podle kterých je budeme posuzovat. Mnohostranná povaha vzdělávání vyžaduje jeho multikriteriální hodnocení. Některá podstatná kritéria naznačím:

Z lidské přirozenosti a z ideálu humanity vyplývají předně **kritéria humanitní**. Z tohoto hlediska bychom se měli ptát, jak projekty napomáhají proměňovat naše školy v opravdové dílny lidskosti, jak přispívají k harmonické kultivaci člověka i celého lidského světa. Víme-li z pedagogické antropologie, že člověk není jen "ens educabile", ale též "educandum", tvor schopný i potřebný výchovy, mělo by nás též zajímat, jak se tyto lidské schopnosti a potřeby naplňují, do jaké míry návrhy dovolují, aby výchova byla optimalizací růstu, učení, celkového vývoje a seberealizace každé osobnosti /skupiny/.

Z povahy demokratické společnosti pramení **kritéria demokratická**. /školsko-politická, kulturní i národohospodářská./ Poskytují se např. rovné vzdělávací šance pro každého, vždy a všude? Umožňuje se plný, harmonicky vyvážený rozvoj všech? Jak se respektují i kultivují základní lidská práva - především právo na vzdělávání? Existuje dostatečně univerzální, schůdné i flexibilní vertikální a horizontální propojení všech vzdělávacích směrů a stupňů? Umožňuje škola výchovu k demokracii? Odpovídá život školní obce ideálům demokracie? Poskytuje dostatek příležitostí k sociální kooperaci, družnosti a integraci nebo navozuje přílišné a předčasné sociální distance, segregace a separace?

Z povahy výchovy, z pedagogických zkušeností a věd plynou odborná **kritéria pedagogická**. Jakou kvalitu všeobecného vzdělání návrh garantuje? Jak je zabezpečen výběr základních výchovně vzdělávacích hodnot? Do jaké míry odpovídají návrhy našim dobrým tradicím, evropským dimenzím i světovým zkušenostem? Jsou základní pedagogické funkce a standardy vymezeny správně a s dostatečnou konkrétností? Je zaručeno, že školská správa a samospráva na úrovni makro- i mikro- řízení bude fungovat jako permanentní optimalizace předpokladů, procesů i výsledků vzdělávání a výchovy? Jak je podporována pedagogická tvořivost? Atp.

V neposlední řadě vystupují i **kritéria ekonomická** /náklady, hospodárnost, celková sociálně ekonomická efektivita/; neexistují k dosažení ekvivalentních cílů cesty úspěšnější?

Vedle těchto a dalších obecných kritérií existuje ovšem celá řada **kritérií speciálních**, plynoucích z individuálních, skupinových, pohlavních, oborových, regionálních, národních i dalších zvláštností.

Multidimenzionálnost vzdělávání a výchovy podtrhuje konečně harmonickou **vyváženost všech podstatných kritérií**, /např. integrace-diferenciace/ jako prevenci jednostranných redukcí a nadřazování zřetelů parciálních hodnotám univerzálním.

Ad 2. Dovolte, abych připomněl, že prvý komplexnější podklad pro transformaci našeho školství po 17. 11. 1989 byl připraven již 29. 1. 1990 / Blížkovský B. a kol.: Prvé kroky k nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Expertíza pro ministerstva školství České i Slovenské republiky. Jednotná škola 1990, č. 6/.

Reforma školství je záležitostí veřejnou i odbornou. Vyšli jsme proto z analýzy vývoje našeho školství od poloviny 19. stol., z perspektiv Československa zdůvodněných prognózami ČSAV i z rozboru soudobých školských soustav 15 vyspělých zemí. Ve světě převládá společná, vnitřně diferencovaná všeobecně vzdělávací škola 2. stupně /např. švédská devítiletka/. V nejvyspělejších zemích /USA, Kanada, Japonsko/ dominuje tento typ školy i na 3. stupni. V těchto zemích získává takto úplné střední vzdělání naprostá většina populace /až 90%/. Na všeobecně vzdělávací školy s prvky odborného vzdělání navazuje intenzivní odborné vzdělávání od krátkého profesionálního zácviku, přes různě dlouhé odborné školy /srovnatelné s našimi SOŠ a SOU/ až po nejvyšší stupně vysokoškolského vzdělávání. V některých zemích se dosud udržuje vedle školy pro většinu populace i tradiční 8 - 9 třídní gymnázium /zejm. v SRN/; v poslední době tu sílí jak konzervativní snahy zachovat tento dualismus, tak nespokojenost s ním. V celém světě stoupá význam všeobecného i odborného vzdělání. Hranice mezi nimi je pobyblivější a posouvá se z 2. stupně na 3. stupeň i na 1. stupeň VŠ, zdůrazňuje se mnohostranná funkční orientace a propojení obojího.

V souladu s tím jsme uvnitř soustavy základních a středních škol rozlišili dva vzájemně spjaté subsystémy:

1. Všeobecně vzdělávací školy /8 - 9 leté ZŠ - pro základní všeobecné vzdělání a na ZŠ navazující gymnázia, poskytující úplné střední všeobecné vzdělání/.

2. Odborné školy /SOŠ-poskytující úplné střední odborné vzdělání, a "odborné školy" pro základní, střední i úplné střední odborné vzdělání. Odborné školy historicky navazují na "učňovské školy" a "základní odborné školy"; měly by nahradit dnešní SOU./

Odborné školy historicky navazují na "učňovské školy" a "základní odborné školy"; měly by nahradit dnešní SOU./

Velkou pozornost jsme věnovali diferenciaci. Z důvodů humanitních, demokratických, pedagogických i ekonomických dáváme přednost pružnější diferenciaci uvnitř určité školy (nebo sdružení škol). Domníváme se, že touto cestou lze zřetel k individuálním a skupinovým zvláštěm žáků i jejich plné rozvíjení zejména na 2. stupni ZŠ realizovat nejlépe. Toto řešení odpovídá demokratickým tradicím našich pokusných škol prof. V. Příhody a plně se osvědčuje v naprosté většině vyspělých zemí současného světa.

Po dobu zavádění 9. ročníku navrhujeme ponechat dosavadní členění ZŠ /4+4, resp. 4+5 nebo 5+4/. Perspektivně doporučujeme měkčí členění 3+3+3, dovolující pružné spirálovité a cyklické osnování základního učiva i postupnou gradaci širokého rejstříku různých forem vnitřní diferenciace ZŠ, umožňující i zvýšenou pozornost nadaným a talentovaným žákům. Tento pól lidské populace byl u nás bohužel nejméně zanedbáván.

Diferenciace žáků vyžaduje samozřejmě i adekvátní diferenciaci profesionálního rozvíjení a seberozvíjení učitelů.

Perspektivně totiž roste význam pedagogické návaznosti i vnitřně diferencované jednoty dosavadních škol 2. a 3. stupně /tzv. sekundárního školství/. Vyšší ročníky ZŠ budou plnit vlastně funkci nižší střední školy. Učitelé těchto ročníků musí proto rozvíjet co nejintenzivnější formu spolupráce se školami, které na ZŠ navazují v souladu se studijní či profesní orientací žáků ZŠ. Několikaletý výběr a flexibilní diferencovaná příprava studijních typů a talentů z celé populace nejvyšších tříd ZŠ je podle našeho názoru i světových zkušeností pedagogicky nejefektivnější. K tomu účelu doporučujeme těsnější kooperaci /případně i integraci/ gymnázií s vybranými ZŠ, včetně výuky nejlepších učitelů gymnázií ve vyšších, diferencovaných ročnících ZŠ a obráceně. Tak by se "gymnaziální" studijní předměty a směry realizovaly de facto 5, 6 i 7 roků /systémy 7+5, 6+6, 5+7/.

Výrazná a bohatá diferenciaci školy 2. a 3. stupně má pomoci každé osobnosti, aby se svobodně "našla" a plně rozvinula, má umožnit, aby každý žák našel optimální doménu své tvořivosti, má podpořit proces sebepoznávání a uvědomělé seberealizace každé rozvíjející se osobnosti v období středního a staršího školního věku.

Můžeme tedy posuzovat více návrhů než se obvykle uvádí.

Ad 3. Rád bych se ještě vrátil k celkové strategii a metodologii transformace našeho školství. Je nesporné, že dosavadní totalitní ideologii nepravdy a z ní vyplývající deformace a jednostrannosti nutno pozitivně

překonávat, napravovat radikálně i co nejrychleji. V tomto smyslu determinují naše nové úkoly nedostatky dosavadního vývoje. Např.:

Charakteristika dosavadního vývoje

Deformace humanity /dehumanizace/

Deformace demokracie /diktatura/

Deformace pravdivého poznání

/totalitární subjektivismus,
objektivismus, diletantství,
konformismus/

Ideologický monismus

Uniformní unifikace

Jednostranná centralizace
a byrokratizace

Přehlížení individuálních
a jiných zvláštností

Nové úkoly

- Humanizace člověka a lidského
světa

- Demokratizace

- Optimalizace pedagogické praxe
na základě vědecky fundovaných
poznatků /spoluodpovědnost odbor-
níků za racionalizaci pedagogického
dění/

- Pluralismus

- Diferenciace

- Decentralizace a participace

- Vyváženost zřetelů individuálních
sociálních, národních a interkultur-
ních, speciálních a obecných,
parciálních a universálních

Naše nové úkoly nejsou však jen pouhou reakcí na minulost, nemohou být ani jen její paušální /natož totalitní/ negací. Měly by vycházet především z naší nové hodnotové a cílové orientace. V tomto směru má odborná příprava reálných alternativ /projektů, programů/ naší nové strategické pedagogické orientace dosud mnohé mezery. Chybí jí zejména dostatečně vyvážená i fundovaná konkretizace blízkých, středních a vzdálenějších perspektiv. Chybí celistvá, otevřená systémová řešení. V řídicí praxi převládá proto neúměrný "kyvadlový efekt". Podle primitivního vzorce diletantů a konformistů se mnohé řeší prostě obráceně než dříve. Rizikem i důsledkem tohoto zjednodušeného, černobílého přístupu je chaotické střídání extrémů, vývoj ode zdi ke zdi: totální unifikaci střídá totální roztržštěnost, absolutní závaznost pedagogické dokumentace nahrazuje naprostá volnost i bezbřehý chaos; pokračuje mechanické přenášení ekonomických pravidel platných v oblasti výroby do oblasti výchovy /školy si mají na sebe vydělat, vzdělání se redukuje na zboží, školy se ve velké míře privatizují aj./.. Krajní objektivismus střídá subjektivismus, ateismus přerůstá v teismus, autoritativní pedeutocentrismus přechází v ultraliberální pedocentrismus i v anarchismus. Pokračuje též nekritické mechanické přejímání dílčích zahraničních zkušeností, jen

zeměpisné strany se změnily: místo kampaní "Sovětská škola náš vzor" se propaguje "Waldovská škola náš vzor", včetně jejího pověřivého mysticismu.

Na rozhraní roků 1991-2 byl na MŠMT ČR lještě za náměstka Mgr. Krásenského/ připraven a k interámu posouzení předložen souhrnný podklad k úkolu vlády ČR z 8.5.1990 č. 157 program změn ve vzdělávací soustavě /usnesení č. 110 z 19.4.1991/. Uvádíme odborný posudek tohoto návrhu, oficiálně vyžádaný z MŠMT ČR.

Návrh představuje zdařilou syntézu dosavadních dílčích projektů změn organizace, obsahu a způsobů školského vyučování, výchovy a vzdělávání ve shodě s vývojem společnosti v polistopadovém období. Dílčí projekty podaly po roce 1989 různé nezávislé iniciativy, reagující na nutnost odstranit všechno, co se ve škole přežilo a neosvědčilo a co brání demokraticky rozvíjet vzdělanost na nejvyšší dosažitelné evropské úrovni. Návrh je dobrým východiskem pro kontinuální proces iniciování, upřesňování, konkretizování a zdokonalování navrhovaných změn naší školy a školství ve veřejné i odborné diskusi. Podmínkou ovšem je, aby byl pro odbornou i veřejnou diskusi řádně a s předstihem publikován.

Dílčí poznámky a připomínky

Ve výčtu reformních návrhů chybí projekt z 29.1.1990 předaný MŠMT ČR v únoru 1991 a znovu v roce 1991 (naposledy uveřejněn v Pedagogické orientaci, 1991, č. 1, str. 124 - 134). Důvodová zpráva i úvodní kapitola uvádějí principy žádoucích transformačních změn. Principy odpovídají současné situaci našeho školství, potřebám, náladám, nehotovosti, nedokončenosti, otevřenosti koncepčních úvah. Nepochybně správný je požadavek deideologizace školy, její demokratizace a humanizace v duchu všelidsky platných kulturních hodnot. Přitom je nutno zásadně rozlišit povahu a smysl intervencí totalitního a demokratického státu. Úlohu demokratického státu ve funkci nejvyššího garanta vývoje a kvality školské soustavy nelze zpochybňovat, naopak posilovat a respektovat. Demokratický stát jsme přece my, občané. Státní školství má u nás dlouholetou pozitivní tradici /od roku 1774/, v 19. stol. a zejména za 1. republiky bylo vysoce hodnoceno v celoevropském srovnání. Obnovený občanský stát může a musí podněcovat demokratičnost života v celé společnosti - i ve škole, stimulovat jak tvůrčí potenciál pedagogických pracovníků tak svobodný rozvoj schopností a nadání žáků. /V tom smyslu

oficiální názory /str. 3/. Mají snad učitelé napříště prosazovat názory opoziční? Pedagogové jako představitelé občanské společnosti státu vždycky budou prosazovat oficiální názory, jde o to, aby se s nimi mohli identifikovat, protože to jsou názory pravdivé, demokratické, humánní, nadstranické a nadkonfesijní, všeobecně lidsky a kulturně platné. Prestiž učitele upadá, je-li nucen hlásat názory, kterým nevěří, hlásá-li lživé názory ze strachu, zbabělosti, konformismu.

Moderní koncepce vzdělání nemůže být jen scientistická, ale i antropologická, nejen socializační, ale i personalizační, nejen profesionalizační, ale i enkulturační. Míra, proporce a způsoby zabezpečení těchto procesů na školách různého stupně, druhu, typu jsou otázkou pro praxi a výzkum /Str. 3,4,7/.

Analýza nedostatků našeho školství /str. 1,2,3/ není zcela přesná; vlivem některých emotivních hodnocení, která šíří některé nezávislé iniciativy, soustřeďuje pozornost na nápadnější skutečnosti při zanedbání hlubších souvislostí i jevů opačné povahy. K těmto emotivním, racionálně nezdůvodněným postojům patří i neudržitelná tabuizace termínu "reforma", protože prý je zdiskreditován. Ale "abusus non tollit usum". Lékaři také nepřestávají mluvit o operacích pod vlivem operací neúspěšných. To, co je před námi, totiž přeměna obsahu, forem a organizace výchovy a vzdělávání, je - podle definice - právě **reforma** /reformare =přetvářet/. Tabuizace slova "reforma" je o to pikantnější, že se tu pokračuje v praxi ideologů marxismu-leninismu. Ti přece preferovali revoluční vývoj s jednorázovými převraty před vývojem evolučním, s pozvolnými změnami - reformami. Politických reformistů byli pro údajný nedostatek žádoucí revolučnosti pronásledováni, pedagogických reformistů /u nás vynikající učitelé 20. a 30. let/ byli zatraceni a odsouzeni k zapomenutí. A nyní je opět "reforma" nežádoucí, a má se raději mluvit o transformaci? Pro tento postoj neexistují racionální důvody. Vnější i vnitřní reformy probíhaly a probíhají na celém světě v různých časových intervalech a s různým úspěchem - stále pod stejným označením. Slovo reforma /školská/ není ideologický symbol, ale terminus technicus /str. 6,7/.

Ve vztahu jedince k vzdělávání se poněkud jednostranně akcentuje svoboda a právo na výběr mezi vzdělávacími možnostmi. Měla by se také připomenout povinnost osvojit si předepsanou sumu základního vzdělání daného kulturního a občanského společenství /str. 2,4,8/.

Ze správného odmítnutí vulgárního ztotožnění jednotné školy s uniformní okleštěnou 8letkou a 11letkou v 50. letech by měla vyplynout očistěná **idea jednotné školy vnitřně diferencované**, jak nám ji odkázala 1. republika a jak se dnes praktikuje v mnoha vyspělých zemích světa. Místo toho

se společná škola zachovává jen prvních 5 let školní docházky. Pak - při zavedení 8 letého gymnázia - nastává předčasná vnější diferenciacce, jejíž nevýhody nemůže plně vyvážit ani tzv. propustnost mezi nižší střední školou a nižším gymnáziem. /Osnovy by se neměly označovat jako srovnatelné nebo příbuzné /str. 14,15/, ale jako rovnocenné./ Typ 8třídniho gymnázia, by měl být zřizován jen ve velkých kulturních centrech, kde množství vzdělávacích možností i žactva může negativní důsledky předčasné vnější diferenciacce kompenzovat.

Úkolem základní školy je poskytnout základní všeobecné vzdělání, které nelze omezit jen na smyslové poznání /str. 13/.

Inflační termín "filosofie" školy /str. 19, bod 6/ nahradit termínem "celkové pojetí" školy.

Starší reformy ztroskotaly také /nikoli jediné/ proto, že nebyly přijaty učiteli /str. 20/. Jejich nedostatky byly takové, že je učitelé ani nemohli přijmout.

Návrh na národní organizaci rodičů nemá opodstatnění, máme přece dečentralizaci, pomoc rodičů bude neefektivnější přímo v obcích /str. 20/.

V prosinci 1991, prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Rada pedagogických věd o školské reformě

Stanovisko nezávislé skupiny odborníků v oblasti pedagogických věd k návrhu "Programu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR" z ledna 1992

Místo uveřejnění připravované syntézy k širší odborné i veřejné diskusi došlo k překvapujícímu obratu. Počátkem února 1992 byl v tisku /Český deník/ a v Učitelských novinách z 11.2.1992 publikován zcela odlišný návrh, který prezentuje některé úzce partikulární zájmy natolik, že je v rozporu s většinou polistopadových demokratických iniciativ i odborných expertíz. Uvádíme stanovisko nově ustavené samosprávné a nezávislé Rady pedagogických věd ČR k tomuto návrhu, přijaté v Praze 3.3.1992 ve snaze varovat před ohrožením celistvosti a otevřenosti naší výchovně vzdělávací soustavy.

Jako odborníci zastupující základní pedagogické obory vyjadřujeme hluboké zklamání nad publikovaným návrhem. Podle rozhodnutí vlády ČR měl tento návrh objasňovat perspektivy naší výchovně vzdělávací soustavy představitelům státní správy, učitelstvu i veřejnosti. S politováním rovněž konstatujeme, že předložený program v praktických krocích nereflektuje návrhy, které vypracovaly učitelské iniciativy i pedagogičtí odborníci /někteří v rámci garantových úkolů resortního výzkumu/. Tyto návrhy podporujeme a připojujeme k nim naše odborné stanovisko přijaté 3.3.1992 v Praze.

1. Dne 11. 2. 1992 zveřejnily UN/1992, č. 6, s. 6 - 7 / návrh "Programu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR" a uvedly, že jeho autorem je prof. dr. P.Vopěnka, DrSc. Pokus o odbornou syntézu celé řady polistopadových pedagogických iniciativ a expertíz byl tedy proveden "ex offio" bez náležitého respektování odborných kompetencí a zkušeností ze základních a středních škol.

2. **K pozitivům návrhu náleží jeho název, výchozí principy a zřejmá snaha o jisté omezení bezbřehé liberalizace tzv. standardy^{x/}, jakož i oprávněná kritika jednostranných mechanických aplikací ekonomických pravidel platných v tržním hospodářství i do oblastí osvětové. Vzdělání a kulturu nelze opravdu redukovat na zboží. Existenci školy nelze spojovat jen s tím, kolik jí žák přinese peněz.**

3. Kromě návrhů z let 1991-1992 nutno uvést, že již před dvěma lety byla ministerstvu školství ČR předložena expertíza čs. odborníků "Prvé kroky k nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání".^{xxv} Kdyby české ministerstvo školství tyto odborné podklady neignorovalo, nemuselo dojít k zmatečné "novele novely" základního školského zákona v roce 1990; ušetřili bychom i leccos z miliardových částek /které nyní tak chybějí! / za hrubou chybu v řešení učňovského školství, nad kterou se pozastávají i experti světoví.

4. **Způsob předložení návrhu k diskusi není především dostatečně demokratický, připomíná staré praktiky kabinetní politiky. Návrh byl připraven a předložen autokraticky, bez účasti kompetentních odborníků. Výzva k jeho veřejnému posouzení v tak krátkém čase je formální.**

x/ Idea minimálních výchovně vzdělávacích cílů /tzv. standardů/ pro veřejné školy byla u nás navržena již v první čs. expertize z 29.1.1990/ viz další poznámku/. Proces přesvědčování naší decizní sféry o této samozřejmosti trval tedy 2 roky.

xx/ Problémy reformy základního a středního školství, UN/slov.č. 6, z 8.2.1990. UN/čes. č. /10 z 8.3.1990. Jednotná škola, 1990, č. 6. Pedagogická orientace 1991, č. 1, s. 124-144.

Návrh byl zveřejněn tak pozdě, že to prakticky jakoukoliv širší odbornou i veřejnou diskusi vylučuje. Zdokonalování úrovně naší vzdělanosti a morálky je přitom záležitostí svrchovaně veřejnou i odbornou, mimofádně významnou, odpovědnou i komplikovanou. Je smutné že se tak děje právě v "Roce výchovy a vzdělávání", v čase světových oslav 400. výročí narození J.A.Komenského, v zemi s příkladnou osvětovou a demokratickou tradicí T.G.Masaryka.

5. Předložený návrh nevyhovuje plně ani soudobým odborným nárokům. Např.:

- Návrh předně nevychází z dostatečně objektivní analýzy vývoje naší soudobé pedagogické situace, není podložen fundovanou znalostí stavu a vývojových tendencí školství v zahraničí, ani zdůvodněnou koncepcí našich soudobých i budoucích vzdělávacích potřeb.

- **Chybí přesnější definice cílů výchovně vzdělávací soustavy.** Nejvíce zaráží, že konkrétní vymezení humanitní a demokratické hodnotové orientace výchovy a vzdělávání - tedy to, co by mělo být nejsilnější, je nejslabší. Prvořadou a obecnou orientací na humanizaci člověka a lidského světa připomíná v celém návrhu jen zmínka o humanitním gymnáziu. Největší pozornost se věnuje některým výchovně vzdělávacím prostředkům /zkoušky, "pestrost", decentralizace, "právní subjektivita škol", "architektura" školského systému, liberalizace aj./ . Závažné vzdělávací cíle nejsou ani specifikovány. Chybí např. odpovědi na otázky jaká část naší populace, v kterém časovém horizontu, by měla mít maturitu /úplné střední vzdělání/, první stupeň nebo plně vysokoškolské vzdělání. Bude snad vyšší vzdělávání nadále jen pro privilegované vrstvy? Návrh též obchází problém povinné školní docházky.

- Nemalej pedagogický a sociální význam veřejné předškolní výchovy se přehlíží.

- **Nesystémový návrh na paušální, mechanické oddělení prvního stupně z celku základní školy je zbytečný a sporný.** Možnost zřízení základní školy s menším počtem tříd podle platných norem existuje a to stačí. **Prostupnost všech vertikálních i horizontálních vazeb v celé soustavě základních a středních škol nutno uvolňovat, optimalizovat, nikoliv ztěžovat dalšími administrativně organizačními bariérami.** Potřebujeme uvolnění a ne utužení nepružné struktury základních a středních škol. Nejvýkonnější vzdělávací soustavy vyspělých demokratických zemí soudobého světa preferují otevřené, nikoliv uzavřené struktury. Direktivní legislativní oddělení prvního stupně by bylo proto krokem zpět. Tento návrh je též v příkrém rozporu se správnou tezí o **prioritě reformy vnitřní oproti vnější.** Prvé kroky musí v nejbližších letech směřovat především k optimalizaci kvalitativní procesualní a rezultátové podoby výchovy a vzdělávání. Prohloubení specifičnosti prvního stupně lze účinněji zajistit funkčnější přípravou učitelů dětí mladšího školního věku a dalšími prostředky.

- **Ve středním školním věku /10/11 - 14/15 let/ by měla mít přednost měkčí diferenciace vnitřní /vnitř školy nebo uvnitř kooperujících škol např. soustavou volitelných předmětů/ oproti tvrdší diferenciaci vnější /mezi různými typy škol/. Odpovídá to nejlepšími tradicím pokusných škol prof. V. Příhody i převládajícím světovým zkušenostem. V rozporu s tím se u nás preferují relativně nejtvrdší formy vnější diferenciace již od 10/11 roku věku a zanedbává se bohatý rejstřík flexibilních diferenciací uvnitř školy /respektive kooperativních sdružení škol/, dovolujících každé osobnosti, aby se svobodně "našla" a plně rozvinula.**

- **Návrh by měl větší pozornost věnovat prevenci výchovně vzdělávacích nedostatků, než jejich odstraňování "post festum" státní inspekcí. Vnější kontrolu nutno propojit s vnitřní i s metodickou pomocí. Vymezování tzv. standardů, výběr základních výchovně vzdělávacích hodnot, urychlená příprava dokonalejších učebnic, učebních úloh, operativní diagnostika i projektování výchovně vzdělávacích procesů jsou mimořádně náročné činnosti, které se neobejdou bez fundované vědecké výzkumné činnosti a kompetentní metodické pomoci. Nedoporučujeme též propadat vášni zkouškové a máni nových vysvědčení a nového názvosloví. "Vysvědčení gramotnosti" závěrem prvního stupně, stejně jako zavádění další státní rigorózní maturitní zkoušky je nadnesené a nadbytečné. U maturitní zkoušky doporučujeme rozšířit volitelné předměty podle skupin. Preference vázané na státní rigorózní maturity mohou posilovat i uniformitu, která je nežádoucí a v oblasti odborného školství nemožná i škodlivá. Problematika odborného školství je celkově řešena nekompetentně bez hlubší znalosti soudobých potřeb i světových trendů.**

- **Nejvíce zaráží celkové podceňování úlohy demokratického státu při obnově naší vzdělanosti v duchu osvětového odkazu T.G.Masaryka a přehlížení mnohostranných vazeb školství a společnosti. Humanizace, demokratizace a celková optimalizace našeho školství postupuje pomalu i proto, že chybí kompetentnější a koncepčnější vedení tohoto náročného procesu. V moderní pluralitní demokracii přestává monopol školy na vzdělávání, ustupuje i monopol státu na školy. Státní školství zůstává však ve vyspělých zemích rozhodujícím garantem obecné i odborné vzdělanosti. Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským.**

- **Velmi závažný nedostatek je absence státní role školy a školství v rámci ČR i ČSFR. V autonomních návrzích českého i slovenského ministerstva by měla být zakotvena i koordinace naší společné školské politiky. Usilujeme-li o dimenzi evropskou a světovou nesmíme opomíjet dimenzi československou.**

Celkově lze konstatovat, že předložený návrh zatím nesplnil vládní úkol připravit celkový program české školské politiky, neobsahuje dlouhodobější výhled a zůstal dost hluboko pod demokratickými zvyklostmi i pod možnostmi naší pedagogiky a celé tvůrčí pedagogické obce ČR. Přes jisté pozitivní posuny zůstala celková orientace programu nevyvážená, nezdůvodněná, rozporná i pochybná. **Nadále je patrný více duch restaurační, než optimalizační.** Navržený "prvý krok" v podstatě jen petrifikuje provisorium novel školského zákona z r. 1990. Namísto rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v duchu humanity, demokracie a prosperity se jednostranně uplatňují zkušenosti z překonané minulosti. **Soudobé a budoucí potřeby výchovně vzdělávací soustavy ČR a ČSFR návrh programu zatím náležitě nevyjadřuje.** Velká výzva k výchově v duchu pravdy, humanity, demokracie, tvořivosti a dalších všelidských hodnot z prvního setkání tvůrčí pedagogické obce po 17.11.1989 na celostátní konferenci "J. A. Komenský a přítomnost" v Brně 25. a 26.3. 1991, zůstává nenaplněna. Učitelské iniciativy i odborníci přitom nabízejí pomoc a připravili již nemálo expertíz a námětů k optimalizaci předpokladů, procesů i výsledků výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. **Žádný z dosavadních návrhů /včetně posuzovaného/ není však natolik ucelený a zdůvodněný, aby dovoloval další legislativně organizační změny ve struktuře našeho školství.**

Doporučujeme proto neodkladné **ustavení týmu předních odborníků pro konkrétní projekty** rozvoje českého /československého/ školství. **Výsledné ucelené projekty nutno pak předložit k důkladné odborné i veřejné diskusi a všechny otevřené nebo sporné otázky před jejich obecným zavedením experimentálně vyzkoušet na pokusných školách.**

Demokratickou reformu školství nelze ovšem oktrojovat zhora. Žádná školská reforma nemůže být úspěšná, pokud její pravý pedagogický smysl nebude přijat a tvořivě rozvíjen učiteli, celou pedagogickou obcí i veřejností. K tomu je nutné vytvořit příslušné legislativní i další předpoklady.

Tím více škodí, že někteří představitelé MŠMT ČR projevují dosud o konstruktivní dialog s učiteli a s celou tvůrčí pedagogickou praxí i teorií tak malý nebo formální zájem. **Nedostatečně odborné i demokratické vedení našeho školství tak dosud jeho základní tvůrčí potenciál více tlumí, než stimuluje a graduje.** Málokterá oblast byla přitom v minulých desetiletích tak postižena jako základní a střední školství. Diskriminace učitelů začatá v padesátých letech není dosud překonána. Málokdo přitom přivítal polistopadové perspektivy s takovými nadějemi jako učitelé. Jsme hluboce přesvědčeni, že v našich učitelích je skryt obrovský, nevyužitý tvůrčí potenciál, který potřebuje jen lepší pracovní podmínky a kompetentnější vedení.

Prof. dr. Blížkovský B., CSc.
PhDr. Bokorová V., CSc.
Prof. dr. Cachi J., CSc.
Prof. dr. Čapek V., DrSc
Prof. dr. Hintnaus L., CSc.
PhDr. Hýbl F..
doc. dr. Kalous Z., CSc.
Prof. dr. Kotásek J., CSc.
Doc. dr. Křečtř V., CSc.

Prom. soc. Kubátová H.
Doc dr. Kubičková M., CSc.
Prof. dr. Kučerová S., CSc.
Prof. dr. Malř F., DrSc.
Doc. dr. Opravilová E., CSc.
Prof. dr. Pachmann E., DrSc.
Doc. dr. Pelikán J., CSc.
Prof. dr. Uher B., CSc.
Doc. dr. Veselá Z., CSc.

Výhrady k návrhu formulují i další pedagogičtí pracovníci na půdě učitelských fakult i nezávislých iniciativ.

**K Návrhu programu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR,
který předložil prof. Vopěnka**

Výzvu k připomínkám k Návrhu přijali na naší fakultě učitelé kateder pedagogiky, fyziky, technické výchovy, ústavu tělesné kultury a oddělení tělesné výchovy. Považujeme za vhodné informovat akademickou obec naší fakulty o společném stanovisku některých učitelů, zástupců shora uvedených pracovišť, k předloženému návrhu, jak byly formulovány na schůzce dne 11. března t. r.

1. V předloženém Návrhu oceňujeme snahu o určité vymezení obsahu v podobě tzv. minimálních standardů. Návrh nepředepisuje obsahovou náplň striktně, ale předpokládá rámcové směrnice, která považujeme za potřebné.

2. Nedoporučujeme odtrhovat organizačně první stupeň školy od druhého stupně. Základní škola by však měla mít dva stupně (např. 4/5/+ 4) a druhý stupeň s vnější diferenciací dělit na větev studijní a praktickou s možností prostupnosti v obou směrech a přestupu na gymnázium (8-leté, 6-leté, 4-leté).

3. Vydávání vysvědčení gramotnosti po ukončení 1. stupně ZŠ (4. nebo 5. ročník) považujeme za formální. Za diskutabilní považujeme závěrečnou zkoušku na druhém stupni základní školy; tento námět je třeba zvážit a rozhodnutí neuspěchat.

4. V návrhu postrádáme jakoukoliv zmínku o pracovní výchově; základní škola by neměla formování základních manuálních zručností opomíjet.

5. Výhrady máme k názvu i k obsahu rigorózní maturity. Maturita by měla být náročnou, přísnou a vážnou zkouškou na každé střední škole. striktní vymezení maturitních předmětů neodpovídá tendenci diferencovat střední školství a poněkud omezuje vstupní požadavky vysokých škol. Domníváme se,

že student by měl povinně maturovat z jazyka českého a z jednoho západního jazyka (doporučujeme angličtinu, němčinu a francouzštinu); zbývající dva předměty by si volil ze skupiny předmětů buď humanitních nebo přírodovědných s matematikou.

6. Podporujeme návrh na atestace učitelů; jejich úspěšné absolvování by mělo být těsně spjato se sociálními jistotami (definitiva, finanční zařazení) a s perspektivami osobního růstu učitelů. Obsah a organizaci atestací bude třeba důkladně zvážit.

Učitelé pěti kateder PdF MU v Brně

Ze stanoviska Nezávislé mezioborové skupiny (NEMES)

Než udělá školství první krok

Diskuse o budoucnosti českého školství přinesla několik základních otázek, které se vymykají úzce odbornému rámci pedagogiky. **Souvisejí se vztahem státu a občana a s mírou omezení jeho individuálních práv a svobod.** Dokud nebudou zodpovězeny, nemůže se podle našeho názoru školství významněji změnit k lepšímu. Proto předkládáme vlastní odpovědi a uvítáme, když se objeví i další jasná vyjádření.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dosud nevysvětlilo, co pro školství znamená skutečnost, že se ČSFR zavázala dodržovat Úmluvu o právech dítěte. Navíc stále dluží nejširší veřejnosti jednak zpracování přehledu rozdílných názorů na klíčové otázky, jednak podporu otevřené diskusi. V ní se objasní, jak spolu závažné problémy souvisejí, a kdo má jaké možnosti a odpovědnost při jejich řešení. Vyjde najevo, v čem se rozcítáme, a v čem tedy naše školství bude muset být nejednotné. Bez toho si nalezení přijatelných odpovědí nedokážeme představit. Z výsledků veřejné diskuse budou zákonodárné sbory vycházet při přípravě **nové ústavy a zákona o vzdělávání**, který nově vymezí právní a ekonomický rámec pro nabývání a poskytování vzdělání a uvede jej do souladu s našimi mezinárodními závazky. Jsme přesvědčeni, že nikomu jinému než parlamentům rozhodování o tak závažných otázkách nepřísluší.

Jaké kroky musí MŠMT ČR podniknout, aby nová právní úprava mohla být přijata? Čím může do té doby našemu školství prospět?

Za hlavní úkol dneška pokládáme **kvalifikované a nezávislé posouzení dnešního stavu školství** a jeho porovnání se situací v evropských zemích. pro oblast vysokých škol je připravili experti OECD, ale kvalitu a adaptabilitu učitelů, požadavky rodičů a postoje, dovednosti a znalosti žáků a studentů

musíme znát i na nižších úrovních školské soustavy. Studenti, žáci ani jejich rodiče nemají dostatečné informace o tom, s jakou kvalifikací by se dnes nebo v budoucnosti uplatnili ve vyspělých zemích. **Styk se zahraničím** musí být mnohem intenzivnější i proto, aby učitelé, žáci i rodiče poznali vzdělávací postupy, které u nás nejsou obvyklé. Ministerstvo by mělo rovněž **zorganizovat přípravu dalších expertních podkladů**, například srovnání právní úpravy vzdělávání v evropských zemích, systémů financování, nebo různých vzdělávacích standardů a jejich vlivu na úroveň školství. Práce by měly probíhat s jasnou perspektivou využití jejich výsledků při změně právního a ekonomického rámce českého školství.

V současné době existuje obrovský nesoulad mezi platnými předpisy MŠMT a změnami, k nimž ve společnosti dochází. Ministerstvo jej nezdědka řeší způsobem, který je v právním státě nepřijatelný. Místo zrušení předpisů tiše souhlasí s jejich porušováním! Považujeme takový postup za nepřijatelný a věříme, že MŠMT urychleně vypracuje a zveřejní **seznam všech zastaralých a zbytečných vyhlášek**, spolu s termíny jejich zrušení nebo zásadní novelizace.

Dosud předložené projekty transformace českého školství dokazují značnou rozmanitost názorů na školu i na to, co si z ní mají žáci odnést. Domníváme se, že na konci 20. století už nelze hledat jednotné řešení pro všechny. Místo toho bychom se měli prostřednictvím zákonodárných sborů dohodnout na takových podmínkách, které dovolí různým pojetím školy existovat vedle sebe. Aby hledání dohody mohlo začít, musí MŠMT **přestat přehlížet názory ostatních**. Názor jeho představitelů je a vždy bude jen jedním z mnoha a nevidíme žádný důvod, proč by měl mít větší váhu.

Ministerstvo se celé dva roky vyhýbalo jasnému vyhlášení konkrétních kroků svého programu obnovy našeho školství. **Jeho činy tak není s čím konfrontovat**. Kdy se vyjádří, jak by se nové zákonné úpravy promítly do činnosti státní správy? **Kdy se konečně odhodlá říci zásadní slovo ke skutečně klíčovým otázkám?** Naše návrhy nevedou ke krokům, které by násilně nebo naráz měnily podobu českých škol předem daným způsobem. Směřují k přesnému, zákonnému vymezení prostoru pro aktivitu a tvořivost všech rodičů, žáků, studentů a učitelů. Pokud jim jejich škola nevyhovuje, budou ji moci přizpůsobovat svým představám, schopnostem a záměrům. Někteří při tom využijí náměty, obsažené v dosud zveřejněných projektech transformace. Jiní budou hledat inspiraci v zahraničí, nebo půjdou svou vlastní cestou. Ti, kterým jejich škola vyhovuje, nebudou muset měnit nic. Proměna našeho školství bude postupná a její směr, tempo i hloubka se budou lišit podle místních podmínek. **Musí však probíhat za podpory a účasti všech, jichž se týká.**

NEMES, Praha

Polemický dovětek k diskusi o reformě

Staronová ideologizace odborných pojmů?

Co značí pojem jednotné školy v historii a systému školství civilizovaných zemí? Mnohost jednoty - jednota v mnohosti.

Totalitní režimy a stoupenci mechanického sektářského myšlení ztotožňují jednotnou školu s dogmatickou uniformitou, zneužívají ideu, přednosti i slabiny jednotné školy pro své ideologické, politické a mocenské cíle, užívají termínu jednotná škola demagogicky jako politického hesla, ať již bojují za ni nebo proti ní.

Někteří neznalí "představitelé" našeho školství vydávají navíc jednotnou školu za vynález komunismu. Zřejmě ani nevědí /nebo až příliš vědí/, jak tím stoupencům diktatur nahrávají. **Uvedené hrubé falzifikace jsou ovšem v naprostém rozporu s historií i se skutečností soudobého světa.**

Idea a termín "**jednotná škola**" /High-School-System, Comprehensive school, école unitaire, Gesamtschule/, náleží k základním odborným pojmům naší i světové pedagogiky od dob J. A. Komenského. Jeho velkorysý projekt univerzální kultivace člověka a lidského světa zahrnuje školu zrození, útlého dětství, dětství, dospívání, mladosti, dospělosti, stáří i smrti. Dodnes jde o nedostižný ideál, který inspiruje odborníky i laiky všech zemí usilující o vzdělávání humánní, demokratické, ucelené a otevřené v dimenzi celoživotní i celospolečenské. Ideu jednotné školy odvodil Komenský z lidské přirozenosti a rovnoprávnosti, má být školou celého života, stejně jako celý život má být "školou".

Podstatou demokraticky jednotné školské soustavy /školy/ je odstraňování všech bariér plného rozvíjení všech lidí, neustálá univerzální přístupnost i prostupnost všech vertikálních i horizontálních vazeb vzdělávací soustavy, integrace jejích obecných /všelidských/ i speciálních /národních, profesionálních, skupinových a individuálních/ hodnotových orientací a permanentní optimalizace náležité souvztažnosti všech jejích prvků, vztahů i procesů.

Myšlenka jednotné školy - jako výraz hlubokého humanismu a demokratismu - se přirozeně nemohla prosadit ve feudální stavovské společnosti. Bez vulgárního "zgleichšaltování" by jí nemohly zneužít ani moderní autoritativní režimy, založené na diktatuře, privilegovaných třídách,

hierarchických stavech, dogmatismu a sektářské nesnášenlivosti. V širším měřítku byla společná škola realizována poprvé americkou revolucí, po vzniku USA, odkud se s postupující demokratizací rozšířila a šíří po celém světě.

V nejvyspělejších zemích /USA, Kanada, Japonsko, Austrálie .../ prochází dnes integrovanou primární a sekundární školou /na úrovni našeho 3. stupně/ až 90% veškeré populace. V Evropě zavedli integrovaný 2. stupeň r. 1962 ve Švédsku a v Itálii, r. 1968 ve Finsku, r. 1969 v Norsku, r. 1970 ve Španělsku, r. 1974 na Islandu, r. 1975 ve Francii a v Dánsku, r. 1976 v Anglii, Walesu a Řecku /viz Mitter, W.: Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich. In: Roth L. Hrsag., Pädagogik, Ehrenwirth, München 1991, str. 572 - 588/.

Jednotná /integrovaná, společná, bezbariérová/ škola soudobého demokratického světa nemá ovšem nic společného s její totalitní zkomolenou. Není uniformní, je mnohem otevřenější, diferencovanější a pružnější, než zkonstatěle školské systémy minulosti, které často nabízejí vlastně jen 2 - 3 "uniformy" místo jediné. Soudobé integrované školy disponují nevyčerpatelným rejstříkem specifických forem vyhovujících i nejnáročnějším speciálním individuálním, sociálním, regionálním i aktuálním zřetelům /např. volitelné předměty a větve, týmové vyučování a další prostředky diferencované výuky uvnitř určité školy nebo uvnitř kooperujících sdružení blízkých škol v homogenních i heterogenních skupinách .../. Umožňují mnohem svobodnější volbu vzdělávacích cest i měkčší, flexibilnější přestupy, které jsou žádoucí zejména v nevyzrálém středním školním věku od 11 do 15 let. Dovolují přirozený postupný výběr /selekcí/ talentů z celé populace i jejich gradaci, intenzivnější podporu typických i individuálních domén lidské tvořivosti, aniž by muselo docházet k rizikům předčasné a příliš jednostranné specializace, diskriminační demotivace, sociální vylučnosti, segregace a celkové pedagogické dezintegrace. Disponují totiž i společnými programy a společnou školní obcí, která je přirozeným kooperativním sociálním prostředím a spolehlivou školou občanů pluralitní participační demokracie. Jednotné školství je tak významným osvětovým /lidovýchovným/ prostředkem demokratického státu a tím i činitelem státotvorným a interkulturním. V rámci přirozeně integrované školní obce složené z představitelů celé populace lze řešit záležitosti společné, skupinové i individuální demokraticky, bez výsostné nadřazenosti jedněch a diskriminující vyřazenosti druhých.

Školství nejednotné je z větší části oživovaným dědictvím historie. Preferuje předčasné, příliš jednostranné scientistické, náboženské nebo praktické orientace, eliminace i separace, někdy již od 10. - 11. roku věku.

Nejednotné školy jsou uzavřenější. Mezi jednotlivými typy /někdy i stupni/ těchto škol jsou více nebo méně výrazné bariéry i rozdíly kvality /tzv. dualismus škol elitních a lidových/. Odpovídající školní obce jsou uvnitř homogennější, ale vnější rozdíly mezi nimi vykazují větší sociální distance, což zvyšuje pedagogická i politická rizika sociálních diskriminací i privilegované výlučnosti. Uvedené konstatování ovšem nevylučuje využití všeho dobrého z minulých i soudobých gymnázií.

V centru pozornosti nejvýkonnějších vzdělávacích soustav soudobého světa /USA, Japonsko .../ není posuzování a rozdělování edukantů, ale jejich plný osobnostní rozvoj, optimální uplatnění jejich nadání, talentů a tvůrčích schopností.

Ještě slovo k naší historii a současnosti. Idea jednotné školy byla u nás aktualizována v 19. století jako součást zamýšlené reformy již nevyhovujícího školství na sklonku habsburské monarchie. Po vzniku první republiky připravoval její realizaci první československý ministr školství Gustav Habrman. Úřednická vláda reformu na dlouho odsunula. Jednotná škola zůstala jednoznačným požadavkem učitelů s odvoláním na praxi školství v USA, kde se tehdy nejdůsledněji dodržovaly Komenského zásady. Podporoval je téměř každý, kdo v československé pedagogice něco znamenal /O. Kádner, Fr. Drtina, J. Hendrich, O. Chlup, V. Příhoda, I. Dérer, V. Beneš - bratr prezidenta E. Beneše, B. Bydžovský, F. Plamínková, M. Horáková atd./.

Po 2. světové válce měla jednotnou školu v programu většina stran, které kandidovaly ve volbách r. 1946 /včetně strany p. ministra Adama, který tak ukvapeně a bez diskuse obnovu 8letých gymnázií prosadil/. Jako součást vládního programu ji jednomyslně schválilo celé Národní shromáždění, které také uložilo ministru školství /jímž tehdy nebyl Z. Nejedlý, ale národní socialista J. Stránský/, aby předložil návrh příslušného zákona. To ovšem učinil až Z. Nejedlý, když se stal ministrem školství po puči r. 1948. Z připravených projektů tak opět sešlo /viz např. Příhoda, V.: *Idea školy druhého stupně*. Brno, UN, 1945. Vrána, S.: *Základy nové školy*. Brno, UN, 1946/. Požadovaná a očekávaná demokratická, jednotná, vnitřně diferencovaná škola, experimentálně ověřovaná na reformních pokusných školách prof. dr. V. Příhody, se realizace nedočkala. **Pedagogický reformismus navazující na ideály humanity, demokracie, kritického realismu a lidové osvěty T.G.Masaryka byl po únoru 1948 zatracen a na místo diferenciací byla posilována monopolní unifikace, třídní ideologie, sovětizace atd.**

Návrat k dualismu, který byl již za monarchie shledán nevyhovujícím přežitkem, nemůže vyhovovat dnešním nárokům, vyplývajícím z dalšího

stoletého vývoje. I svět dává přednost škole vnitřně diferencované, ale jednotné.

B. Blížkovský

O vzdělávací a kulturní politice

Humánní, demokratická a realistická vzdělávací a kulturní politika ČSFR

- Navazuje na Masarykovo pojetí osvěty, na jeho kritický realismus, výzvu "k revoluci hlav a srdcí"

- Podporuje zdokonalování každého člověka i celého lidského světa. Usiluje o plnou kultivaci každé osobnosti, celé společnosti, včetně ochrany naší přírody. Brání člověka, lidi i přírodu proti krátkozrakému i agresivnímu sobectví, proti lidské omezenosti

- Podporuje obecné právo na vzdělání po celou dobu života na celém území ČSFR. Prosazuje stejné vzdělávací šance pro každého. Žádné talenty nesmějí být zmařeny. Nepřipustíme proto zvýšení nákladů rodin na vzdělání, které by vedlo k plýtvání tvůrčím potenciálem dětí, mládeže i dospělých - tím nejcennějším co máme. Investice do školství, kultury a vědy považujeme za prvořadou povinnost demokratického státu vůči občanům, poněvadž jsou klíčem k prosperitě, k lepší budoucnosti nás všech. Vzdělání a tvořiví lidé jsou nejcennějším a nevyčerpatelným zdrojem hodnot každé obce, národa i světa. Budeme proto prosazovat dostatek prostředků pro tyto ušlechtilé cíle.

- Pozvedne hodnotu opravdového a pravdivého vzdělání, vrátí vzdělanosti, tvořivosti, podnikavosti a jakékoliv poctivé práci čelné místo v životě osobním a společenském.

- Odmítá nedemokratické neuvážené rozhodování, bezpracné prospěchářství, falešné nemorální jednání, nezasloužené výsady, neodbornost, pověrečnost a zaostalost. Zbaví školy veškerého balastu, byrokratismu a formalismu.

- Usiluje o vzdělání hodnotné a hodnototvorné, o propojení tvůrčí teorie a praxe. Podporuje aktivitu, samostatnost, iniciativu, sebezvzdělávání, plnou seberealizaci a tvořivost každého člověka

- Je fundovaná, ucelená a otevřená. Je založena na osvědčených zkušenostech světových i domácích. Vychází ze zásad "Učme se všichni od

všech, žijme za dobře se všemi - buďme ale též sami sebou" a "Tolik svobody kolik je možno - tolik řádu kolik je nutno".

- V moderní pluralitní demokracii přestává monopol školy na vzdělání, ustupuje i monopol státu na školy. Státní školství zůstává však ve vyspělých zemích rozhodujícím garantem obecné i odborné vzdělanosti. Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským.

- Nejsme vševědoucí, nejsme neomylní, všechny problémy budeme proto řešit demokraticky a odborně. Máme osvědčenou hodnotovou humanitní orientaci, realistický program, dobrou vůli a pevnou víru ve schopnosti občanů Československa poradit si i v nejtěžších situacích. Výchovu a vzdělávání pokládáme za záležitosti svrchované veřejné a odborné. Připravujeme proto řadu konkrétních programů pro rozvoj naší vzdělanosti a kultury. Odmítáme pohrdání poctivou prací všech, tedy i studentů, učitelů, vědců, umělců a kulturních pracovníků. Jsme hluboce přesvědčeni, že v našich učitelích i v ostatních představitelích kultury je skryt obrovský nevyužitý tvůrčí potenciál, který potřebuje jen lepší pracovní podmínky a kompetentnější vedení. Zveme k tvůrčí spolupráci všechny, kteří chtějí ochránit naši vzdělanost a kulturu před diletanstvím, ekonomickou krátkozrakostí a konzumní tupostí.

- Obnovuje naši vzdělanost, morálku a tvořivost v duchu humanitních, demokratických a realistických tradic J. A. Komenského, T. G. Masaryka a celé naší i světové kultury.

- Usiluje o proměnu našich škol v opravdové dílny lidskosti.

HISTORIA MAGISTRA VITAE- -VITA MAGISTRA HISTORIAE

Honoris Gratia. Na počest...

Ke vzniku České pedagogické společnosti v Brně v letech 1913 až 1918

Josef Cach

Přihlašujte se za členy České pedagogické společnosti v Brně. Členský příspěvek 4K, pro jednoty učitelské a spolky 20K. Členové mají slevu na všech podnikcích této společnosti, mohou navštěvovat bezplatně seminář pedagogický v Brně ... (Výzva z roku 1918).

Dne 7. března 1914 se koná přípravná schůze ke vzniku České pedagogické společnosti v Brně, schvalující mj. stanovy. To již má její jádro za sebou rok vývoje a soustředění v Pedagogickém semináři v Brně za vedení učitele a pedagoga F. Pražáka, bratra pozdějšího univerzitního profesora literatury na univerzitách v Bratislavě a Praze, A. Pražáka. Dne 2. ledna 1913 totiž vychází v Lidových novinách pojednání tohoto učitele, autora brožury o Lindnerovi z roku 1912, později o Masarykovi jako spolutvůrci české školy, o počátcích pokusných škol, o americkém a českém dítěti apod., Kultura moravského učitelstva. Je výzvou k založení soukromé školy, jež by prověřila reformu školství vůbec. Proti kritice stavu školství v monarchii je předložen požadavek "učit se vědecké práci". Těž začátek velmi nadějný a programový.

Výsledkem porad je založení Pedagogického semináře v Brně za vedení F. Pražáka a zejména J. Úlehly, tehdy uznávaného vůdce moravského učitelstva, pedagoga a komeniologa, mj. autora Listů pedagogických z roku 1899, publikace Snahy a práce pokrokového hnutí v učitelstvu moravském z roku 1901 a zejména programového pojednání O povinnostech české inteligence k obecné škole z roku 1905. Je vysloven požadavek zřídit také psychologickou laboratoř. F. Pražák referuje o F.hr. Kinském jako pedagogickém mysliteli. Množí se referáty o zahraničních, zejména německých publikacích, mladičků L. Hanus, příští stoupenec levicového učitelského hnutí, spolupracovník V. Příhody a oběť fašistické okupace, referuje o Kuypersově knize Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Porad v pracovně dívčího gymnázia /ředitelem je J. Bezdíček, otec ministra školství v letech 1968 až 1969/ se účastní mj: O. Kramář, autor Úvah o střední škole

/1902/ a spisu O výchově a učitelstvu /též návrh reformy filozofické fakulty, 1904/. Kramář je také pro zřízení semináře filozofického. **Koncepce mezioborová**, což je charakteristické pro vývoj české pedagogiky na přelomu století i před první světovou válkou...

Druhý běh Pedagogického semináře je zahájen v září 1913 námětem, aby se další činnost rozvíjela na spolkovém podkladě. Praha má dobře prosperující **Dědictví Komenského** /kéž bychom dnes měli podobné učitelské a pedagogické nakladatelství!/, Brno by mohlo soustředit podobnou činnost kolem Pedagogického semináře a jeho vlivu na veškeré moravské učitelstvo. Dne 13. listopadu 1913 je v Lidových novinách /kéž by dnešní LN na tyto předválečné a meziválečné tradice více navazovaly!/ zveřejněno pojednání F. Pražáka o Moravské centrále pedagogické. Po přednášce O. Kramáře o významu psychologie pro společnost a pedagogiku následuje "psychologický kurs." F. Pražák referuje o vývoji experimentální psychologie a o herbartismu v české pedagogice, což je také problematika psychologickopedagogická.

Novým trendem je přednáška L. Hanuse o základech činné školy v Didaktice Komenského a v Informatoriu. Totéž se vztahuje k 6 hodinovému pedopsychologickému kursu pod vedením F. Čády, uznávaného průkopníka této nové vědní specializace na základě experimentálním a mezioborovým.

Brněnský pedagogický seminář překročil svým významem hranice Brna a stal se pojmem pro české země vůbec. Přijíždí K. Velemínský jako znalec Tolstého a je zahájena výstava o americkém školství /pod patronátem moravských učitelských organizací/. Jasná Poljana a americké školství - seminář má rozpětí širší než monarchie...Schází se již 50 až 100 účastníků, kteří postupně proklamují **požadavek univerzitního vzdělání učitelstva** a podporují snahy o zřízení druhé české univerzity v Brně.

Svědectvím obnovení činnosti po první světové válce je **Sborník České pedagogické společnosti za redakce F. Pražáka z roku 1918** /v rozsahu 79 stran/. Jde o významný dokument z období obnovy české pedagogiky v tomto památném roce. Připomínáme úvodní slovo redakce:

"Kniha tato vydána v době největšího útisku drahého našeho národa československého, ale i v době jeho velké a svaté síly a naděje, jež musí najít své naplnění. Proto i věnujeme ji všemu tomu učitelstvu, kterému zachovalo v sobě poctivost Husova charakteru a v nejbolestnějších okamžicích nesnížilo své hlavy ku potupě českého dítěte a české školy. I všem těm, kteří padli za věc ne svou a přece naši a nebudou více účastni štěstí velikého českého osvobození a vítězství" /s. 2/.

Sborník je uveden studií O. Kádnera **Postavení pedagogiky v soustavě věd a poměr její k ostatním disciplínám** /s. 3 - 30/, tolik charakteristické pro koncepci činnosti České pedagogické společnosti a publikované v roce 1925 v

prvním díle Kádnerova spisu *Základy obecné pedagogiky*, po Lidnerově *Pedagogice*, fundamentální práci tohoto druhu u nás.

Následuje studie F. Drtiny **Druhá česká univerzita v Brně** a fakulta filozofická /s. 31 - 40/, připomínající návrh předsedy vlády Gautsche z roku 1905 zřídit na Moravě dvě univerzity /německou a českou/, spis akademického senátu české univerzity v Praze z téhož roku o zřízení české univerzity v Brně, snahy odlehčit přetížené filozofické fakultě české univerzity v Praze a teze o povaze moderní univerzity na podkladě historickokomparativním /viz Drtinovo pojednání *univerzita budoucnosti*/. Jde o důležitý dokument ke vztahům české a moravské vědy.

Studie F. Pražáka **Národní pedagogika československá** /s. 41-74/ je namnoze originální a průkopnická. Požaduje pedagogiku vlastní, odpovídající podmínkám národa, pedagogiku vědeckou na mezioborových základech a spojení teorie s praxí škol. Novátorskou je kapitola o významu Moravy pro českou pedagogiku. Sborník je uzavřen studií L. Hanuse K dějinám České pedagogické společnosti /s. 75 - 79/, která je základem našeho přehledu.

Přejme znovu obnovené České pedagogické společnosti, aby i odtud čerpala vědomí odpovědnosti za svou činnost dnes i v jubilejním roce 1992, kdy právě Morava vzpomene svého velkého rodáka, zakladatele didaktiky jako vědy a jednoho z průkopníků moderního pojetí pedagogiky.

Příklad jednoho poučení z minulosti pro naši přítomnost

Rudolf Šrámek

V Brně existovalo **pedagogické muzeum**, které naplňovalo odkaz J. A. Komenského významnou organizačskou, vydavatelskou a výstavnickou činností. Z jeho činnosti odvozují aktuální podnět pro resort školství jako celek. Půjde o první veřejnou informaci o brněnském pedagogickém muzeu po roce 1947, která se zajímavým způsobem váže k brněnskému výstavišti. Jádro příspěvku se týká doby těsně před zahájením reformního hnutí v československém školství /1928 - 1929/“

Při příležitosti desátého výročí vzniku Československa byla v Brně, na nově pro ten účel vybudovaném výstavišti v Pisárkách, koncem května 1928 zahájena **Výstava soudobé kultury**. Expozice věnované školství byly v pavilonech města Brna a města Prahy, hlavně však díky obětavým učitelům

v samostatném pavilónu k reprezentaci československého školství. Ve čtyřiceti třech odděleních a na vybudované školní zahradě se prezentovaly školy mateřské, obecné a měšťanské podle vyučovacích předmětů, včetně škol pokusných, pomocných, speciálních, národnostních (z těchto byly zastoupeny školy maďarské, německé, polské a ruské) a škol zahraničních (z těchto byly zastoupeny školy v Bulharsku, Jugoslávii, Polsku, Rakousku USA a okrajově též v Belgii a SSSR). Současně s těmito školami se expozice zúčastnily též školy připravující učitele. Tiže náročné přípravy a vlastního průběhu celostátní školské výstavy spočívala na Zemské školní radě v Brně, učitelích Brna a okolí a na pro věc zapálených pedagogických pracovnících z ostatních částí republiky. Jak dnes říkáme "zdola" se resort školství, jen s dílčí pomocí ministerstva, tehdy reprezentoval před československými a zahraničními návštěvníky Výstavy soudobé kultury v Brně. Učitelstvo pamatovalo na život i dílo J. A. Komenského a vstupní síň školského pavilónu věnovalo právě jeho odkazu pro tehdejší školství. Národností školství německé, umístěno v sedmi odděleních, hlásilo se i k myšlenkám J. H. Pestalozziho /1746 - 1827/. Školská expozice byla velice propagovaná a v měsíci červnu hojně navštěvovaná žactvem a učitelstvem z celé republiky v rámci zlevněných školních výletů. Mohli vidět i pro účely expozice zhotovený, film, "Z dílny lidskosti J. A. Komenského" a více než dvě stě svazků slavné Sukovy knihovny spisů pro mládež, zapůjčených Pedagogickou jednotou Komenského v Praze z tehdejšího fondu téměř osmi tisíc položek.²

Ministerstvo školství a národní osvěty ke konci trvání školské expozice doporučilo, aby se exponáty úspěšné výstavy využily k založení brněnského školského muzea. V pedagogických časopisech byla učiteli a inspektory okamžitě zorganizována anketa, jak nejlépe uspořádat toto muzeum, které by soustřeďovalo rovněž ukázky významných školních pokusů, které udávají školské práci nové směry /reformní hnutí/. Nadšeným členům Společnosti pedagogického muzea v Brně, zástupcům pedagogické teorie a školské praxe, se krátce na to podařilo zřídit **Školské muzeum v Brně**, které ve smyslu svého statutu pomáhalo československému školství i československé pedagogice a psychologii. Například zásluhou této společnosti došlo k rozšíření **Ústřední pedagogické knihovny v Brně**, dnes odboru pedagogické literatury Státní vědecké knihovny v Brně a k vydávání "Psychologie", celostátně významného časopisu. J. A. Komenského a československou pedagogickou teorii a praxi propagovalo brněnské pedagogické muzeum úspěšně i v zahraničí, například v Paříži a v Ljubljani. O smutném zániku muzea, nechci právě teď pojednávat. Vráťm se k příslibnému podnětu.³

Na dnes málo známém příkladu celostátní školské expozice v rámci Výstavy soudobé kultury v Brně 1928, jakož i na příkladu několika činností

následně vzniklého pedagogického muzea v Brně, je i nepříliš zasvěcenému patrna mimořádná vitalita tehdejších československých učitelů a školských pracovníků vůbec, s níž se snažili co nejlépe obstát v konfrontaci s ostatními resorty, jakož i obdivuhodná vehemence, s kterou usilovali o udržení a zvýšení tehdejší prestiže školství. Naši předchůdci dovedli využít nabízených i nenabízených šancí k zvýšení vážnosti, významu a úcty svého resortu jako celku. **Jak dovedeme dnes my, v jiných historicko aktuálních souvislostech, využít šancí k zvýšení prestiže školství prostřednictvím výsledků práce žáků a studentů? Jak jsme využili Všeobecné československé výstavy v Praze 1991,** kde nám bylo vymezeno 400 m² výstavní plochy? Mám ověřeno, že školští pracovníci, žáci, studenti, rodiče a veřejnost o této akci mnoho nevěděli ani vedoucí představitelé školské správy dnes prestiž vzdělávání, školy a učitelů příliš nepodporují. Napříště je žádoucí, aby resort školství /mládeže a tělovýchovy/ hojně a vhodně - to jest i s vitalitou a vehemencí - využíval všech možností k tomu, jak zvyšovat svou prestiž prostřednictvím mnohých reprezentací výsledků práce učitelů, žáků a studentů. ⁴⁾

Poznámky:

- 1/ Šrámek, R.: Jan Uher a pedagogický reformismus /reformní škola/ na pozadí dvou časopiseckých diskusí. /Referát na FF MU v Brně dne 14.1.1991 a článek do tisku odevzdaný dne 5.2.1991/
- 2/ Burešová, O.: Naše výstavy. II. Komenský, 56, 1928/29, č.2, s. 69 - 71.
- Černý, N.: Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně 1928. I. Komenský, 56, 1928-29, č. 1, s. 1-3.
- Černý, N.: Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně 1928. II. Komenský, 56, 1928/29, č. 2, s. 49 - 52.
- K zájezdům do Brna. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 14, s. 257.
- Moravec, V.: Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně 19628. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 3 - 4, s. 46 - 47.
- Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně 1928. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 6, s. 87.
- O fotografie zázkovských skupin ... Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 12, s. 217.
- Pedagogická jednota Komenského v Praze ... Komenský, 56, 1928/29, č. 5, s. 197 - 199.
- Pedagogický odbor výstavního výboru pro národní školství při Výstavě soudobé kultury v Brně ... Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927, č. 7, s. 112.
- Prázdninové učitelské průkazky na železnici. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 13, s. 235.
- Rj...: Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně. Časopis československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 22, s. 383 - 384.
- Sňíženě vstupenky na výstavu soudobé kultury v Brně ... Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 18, s. 334.

- Strnad, E.: Národní školství na výstavě soudobé kultury v Brně. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 19 - 20, s. 342 - 344.
- Strnad, e.: Povýstavní úvaha. Komenský, 56, 1928/29, č. 1, s. 23 - 29
- Střítecká, K.: Naše výstavy. Komenský, 56, 1928/29, č. 1, s. 35 - 40.
- Střítecká, K.: Naše výstavy. III. Komenský, 56, 1928/29, č. 3, s. 105 - 108.
- Školní vlajky ... Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927 / 28, č. 12, s. 217.
- Školské výpravy na Výstavu soudobé kultury v červnu 1928. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 10, s. 178.
- Vstupenky pro žákovské výpravy na výstavu soudobé kultury v Brně. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 11, s. 200.
- Výstava národního školství v Brně 1928. Komenský, 56, 1928/29, č. 7, s. 280.
- Výstava soudobé kultury v Brně. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 9, s. 150.
- Zlevněné vstupenky na výstavu soudobé kultury v Brně ... Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 16, s. 294.
- Žákovské zájezdy na výstavu soudobé kultury v Brně. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, č. 11, s. 199 - 200.
- 3/ Chmelaf, v.: II. slovanský pedagogický kongres v Lublani. /26.-28. srpna 1937/ Psychologie, 3, 1937, b.č., s. 137 - 144.
- jr.: Společnost pedagogického muzea v Brně. Věstník pedagogický, 14, 1936, č. 6, s. 238 - 239.
- K 75 narozeninám V. Komárka. Psychologie, 10, 1947, b.č., s. 91.
- K.V.: Činnost Společnosti pedagog. muzea v r. 1937. Psychologie, 4, 1938, příloha Psychologie, s. 1 - 4.
- M.r.: V. Komárek - Dr.Fr. Trávníček: Mluvnické vyučování. Knihovna Společnosti pedagogického muzea v Brně. Svazek 4., 2. vydání. 1941. In: Psychologie, 6, 1941, b.č., s. 96.
- Společnost pedagogického muzea v Brně. Zpráva o činnosti ve správním roce 1936. Psychologie, 2, 1936, Věstník, příloha Psychologie, s. 1-8. Školské muzeum v Brně. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/1928, č. 23, s. 401 - 402.
- Školské muzeum v Brně. Komenský, 56, 1928/29, č. 3, s. 116 - 117.
- Zpráva o činnosti Společnosti pedagogického muzea v roce 1934. /Podle zprávy, podané na valné schůzi dne 21. března 1935/ Psychologie, 1, 1935, Věstník, příloha Pedagogického muzea v roce 1934. Psychologie, 1, 1935, Věstník, příloha Psychologie, s. 1 - 3.
- Zpráva o činnosti Společnosti pedagogického muzea ve správním roce 1935. /Podle zprávy podané na valné schůzi dne 21. března 1936/ Psychologie, 2, 1936, Věstník, příloha Psychologie, s. 1 - 4.
- Společnost pedagogického muzea v Brně. Činnost v roce 1938. Brno, Společnost pedagogického muzea 1939, č s. rozmnož. /AMB H 9642/
- 4/ Na všeobecné československé výstavě v Praze 1991 ... Učitelské noviny, 94, 1991, č. 1, s.2

ZA LEPŠÍ PŘÍPRAVU UČITELŮ

Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech

Hana Mukařovská,

1. Proměny pojetí efektivity práce učitele u nás.

Proměny se odehrávají na pozadí stále se zrychlujícího, složitějšího proudu souvislostí politických, ekonomických, technických, kulturních v celosvětovém kontextu. Z jeho úplnosti jsme byli po dlouhá léta vytrženi. Zkreslil se náš pohled na společensky aktuální roli učitele. Učitel byl u nás uvržen do pout manipulující školské politiky, byl mu vnucen i manipulující přístup k žákům. Je na čase, abychom se znovu vrátili na takovou pozici, kdy naše školství bude moci nejen přijímat zahraniční zkušenosti, ale dávat světu svůj specifický přínos, jak jsme povinni tradici J.A.Komenského. To znamená též urychlené se vřazení do těch trendů, které přinášejí zvýšení efektivity.

Promítněme si však nejdříve, aspoň ve zcela stručné zkratce, cílové záměry naší poučovací školské situace v práci učitele, abychom ožejmili, kde jsou nejbolavější místa její nízké efektivity. V padesátých letech se požadovalo zaměření na "trvalé a hluboké vědomosti žáků" a komunistickou ideovost. Role učitele se nepřestala chápat tradičně ve smyslu výběrových škol. Učiteli se nabízely metody frontální, nikoliv individuální. Pro všechny žáky platila stejná norma množství vědomostí, která měla být zvládnuta ve stejném časovém úseku. Rozdíly ve vědomostním projevu žáků se hodnotily více méně subjektivní klasifikací,

Role učitele a vychovatele se omezovalo na zprostředkovatele vědomostí. Nepátralo se po možnostech jak pomoci žákovi, kromě pobízení k větší péři, výstrahy špatnou známkou.

V rámci deklarované demokratizace, učitel, v přednostní roli **posuzovatele**, byl tak vlastně veden k ohrožení rozvoje žáků, kteří z toho či onoho důvodu neuspěli.

Školní známka se stala v tomto období fetišem, rozhodujícím o budoucím osudu žáka. Stala se proto, obrazně možno říci, předmětem bojů mezi rodiči a školou. Proto učitelé i v dalších etapách volali po direktivním

vymezení klasifikačních norem. Byl to vlastně akt jejich sebeobrany. Doporučovala se co nejčastější klasifikace (lípcecké hnutí v SSSR), aby učitel mohl "spravedlivěji" posoudit žáka. Při neúspěchu žáka, který v postupu školních let nutně narůstal, měl učitel v rukou argument, zdůvodňovaný klasifikačními a hodnotícími normami, že neúspěch žáka je působen malou snahou rodičů napomáhat škole nebo nízkým nadáním dítěte, či jeho leností.

Tento rozpor mezi školou a rodinou nabýval léty na ostrosti. Pozornost všech se tehdy obrátila k **problémům učiva**, ke kritice jeho množství, teoretického charakteru a vědecké zastaralosti. Byla to oprávněná kritika, ale nemohla zastřít nedemokratické pojetí role učitele, do níž byl učitel vmanipulován celkovou školskou politikou.

Záhy bylo zmařeno plodné úsilí O. Chlupa řešit otázku učiva výzkumem tzv. **základního učiva**, které by žákům odhalovalo podstatné souvislosti obrazu skutečnosti, bylo by použitelné pro jejich práci a život, a které by si měli osvojit všichni žáci, byť v různé kvalitě. Usnesení ÚV KSČ rozhodlo jen o zavedení polytechnické výchovy.

To jenom dokumentovalo naprosté nepochopení politických a školských činitelů v hledání rezerv tzv. spojení školy se životem, které mělo zvýšit efektivitu práce školy. Jako rozhodující viděli tyto činitelé zásahy do struktury vyučovacích předmětů, do počtu hodin jim přidělených. Didaktické zpracování učiva bylo na nízké úrovni. Učitelé byli školskou politikou **odváděni od práce se žákem**. Jejich hlas, upozorňující na problémy polytechnické výchovy, nebyl slyšen. Učitel se stal objektem školské politiky a žák objektem práce učitele, práce školy drahou a neefektivní záležitostí.

Uspokojení z práce, hlavní motivační zdroje práce učitele, v němž je koncentrován individuální prožitek uspokojení i společenské ocenění mravní a materiální, nemohli mít v této situaci ani učitelé, ani žáci, ani rodiče, ani společnost. Práce školy byla opakovaně kritizována, ale kritika příčin nedostatků školy, spočívající v nedemokratickém řízení práce škol, byla zcela potlačena.

S uvolněním politického klimatu v šedesátých letech se začala celospolečensky zdůrazňovat úloha člověka jako subjektu, který má možnost zasahovat do vytváření podmínek své práce, stát se partnerem v dialogu o jejich přetváření.

Obnovovaly se kontakty se světem ztracené po roce 1948. **Složitou záležitostí přeměny lidí z objektů manipulace za které "myslí" někdo jiný, v odpovědné subjekty, nebylo možné vyřešit v krátkém období uvolnění, ani celospolečensky, ani ve škole.**

Ve školách se uskutečnilo **ukvapené uvedení didaktické techniky** jako jednoho světového trendu ke zvýšení efektivity. Učitelé si s ní však dovedli

minimálně poradit jak po stránce technické, tak didaktické. Nedošlo k tomu, aby se zajistil příslušný technický personál. Učitel zůstal **univerzálním vşeumělcem**, který dělá práce, pro které je i není kvalifikován, které jej zdržují od jeho výchovného poslání. V tomto smyslu zůstala jeho práce bez žádoucího efektu pro rozvoj potenciálních schopností všech žáků. To se týkalo celého období po roce 1948.

V sedmdesátých letech, v období normalizace, se pod hrozbou ztráty existence zvýšil tlak na učitele jako objekty manipulace a tím následně i jejich manipulující přístup k žákům. Vzrostl tlak na realizaci "komunistické výchovy".

Docházelo k paradoxnímu jevu. Zdůrazňovala se sice aktivita žáků při vyučování, tvořivost učitelů i žáků, individuální přístup k žákům, ale v rámci direktivního řízení byly tyto cíle nerealizovatelné. Neuznával se pojem dialogu a tím méně jeho praxe, stejně jako pracovní partnerství.

Aktivita žáků i učitelů zůstávala na úrovni aktivity vnější, nestávala se trvalou potřebou žáka. Byla řízena krok za krokem učitelem. Individuální přístup se redukoval víceméně na diskriminující diferenciaci žáků. Tzv. "méně schopní", kteří nezapadali do průměru, ať z těch či oněch důvodů, byli vřazováni pod patronát schopnějších, měli chodit do doučovacích kroužků, dostávat lehčí úkoly. Učitelé byli utvrzováni školskou politikou v metodách práce, které petrifikovaly pomocí této diskriminující diferenciaci rozdělování žáků na schopné a méně schopné. **Zneužívalo se metod optimalizujících rozvoj schopností žáků**, ať už např. metodu postupné pomoci (Kulič, v.), metodu zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, L.S.) a především nejrozmanitějších metod partnerského vztahu k žákům, které směřují k rozvinutí vnitřní aktivity žáka, činí ho účastníkem vlastního sebezdokonalování. Tzv. nadaní žáci byli vřazováni do nejrůznějších soutěží aby škola získala vyšší prestiž. V extrémních případech bylo možno říci, že čím lépe učitel či škola vyhovovali oficiálním požadavkům, tím méně podporovali skutečný rozvoj osobnosti žáků.

Velkou brzdou pro práci učitelů se stávali především ti inspektoři, kteří těžiště své práce viděli v ideové bdělosti. Bylo smutné vidět vyučovací hodiny nebo jejich videozáznamy, které měly učitele poučit o tom, jak pracovat se složkami komunistické výchovy, uplatnit je pokud možno všechny v jedné vyučovací nebo třídnické hodině.

Společenská role učitele, jak si ji totalitní režim vynutil, nemohla být efektivní. Prestiž učitele se nemohla vytvářet přirozeným způsobem. Záplava vyznamenávání učitelů byla slepou uličkou, nevedoucí ke zvýšení efektivity.

Ve třídách zůstávalo čím dále tím více dětí, které s postupem do vyšších ročníků ztratily možnost sledovat vyučování. Prohlédly lživost

komunistické ideovosti. Tato skutečnost je morálně a psychicky devastovala. Tvořil se tak reservoár potenciálních asociálních živelů, už ve škole vytlačovaných na okraj společnosti. Převaha posuzovatelské role učitele nad pouze deklarovanou rolí vychovatelskou devalvovala námahu učitele.

Tato lidská devastace společnosti byla přirozeně ekonomicky nákladná. Politická regulace klasifikace u dětí politicky významných rodičů situaci jen zhoršovala.

I z této stručné analýzy vysvítá, že orientovat se jednostranně na zvyšování učitelských platů bez změny role učitelů a především bez vtažení učitelů do procesu této přeměny jako subjektů a partnerů rozhodování, nemůže se zvýšit efektivita vzhledem k rozvíjení potenciálních schopností všech žáků, nemůže se zvýšit prestiž učitele, ani se nemůže uvést odměňování učitelů do souladu s vývojovými trendy společnosti otevírající se znovu světu.

2. Světové trendy ve zvyšování efektivity práce školy.

Efektivita a kvalita je otázka číslo jedna ve světové školské politice, v pedagogické teorii a především ve školské praxi. Ve **špičkových průmyslově vyspělých zemích**, které mimochodem často krátí rozpočty na školství, je **pozornost jednoznačně zaměřena především na demokratizaci vzdělávání**, na právo všech bez rozdílu nadání, jeho individuální specifiky, bez rozdílu kultury, v níž dítě vyrůstá, rozdílu rasy, pohlaví, atd., získat vzdělání, které mu umožní začlenit se do společnosti tím, že soustavně pomáhá každému dítěti dosáhnout plného rozvoje schopností. Ani bohaté společnosti si nemohou nadále dovolovat luxus, aby mládež byla především podrobována hodnocení eliminujícího charakteru, které brzdí rozvoj schopností. Tak např. "Office of Educational Leadership" USA ve státě Minesota v roce 1990 mezi plánovanými a uskutečňovanými body změn uvádí: "Zapomenutá polovina mládeže musí uspět". I v jiných amerických státech se učitelům nabízení takové metody práce, které umožňují pomoci každému dítěti bez rozdílu. Rází se heslo "To improve not to prove" ("**Zlepšovat, ne jen posuzovat**"). Hodnocení je tedy zpětnovazební systém pro zlepšování. Státy USA v rámci téže školské politiky se vzrůstajícím důrazem na kvalitu výsledků práce školy **zaručují plnou zaměstnanost všem absolventům** s vysokoškolským a postředoškolským vzděláním (Minesota).

Pro zvýšení efektivity vzdělání, snížení ekonomické náročnosti a plýtvání musíme i my přistoupit k řešení otázky těch, kteří v našich třídách a školách stojí stranou výchovně vzdělávacího procesu, protože ztratili možnost sledovat vyučování. Řešení je daleko složitější než volání po snížení počtu žáků na učitele. To je jen jedna stránka problému.

Demokratizace vzdělání jako současný světový trend si uvědomuje internacionální souvislosti života na zemi, **nebezpečnost eliminace části populace z možnosti plného rozvoje**, z možnosti dosáhnout citové zralosti, celkové socializace, schopnosti řešit problémy, samostatně přistupovat k problémům a zároveň při tom spolupracovat s ostatními, nést odpovědnost za svoji práci a svůj vlastní rozvoj, pomáhat jiným v jejich růstu atd.

V tomto smyslu přistupují školští, političtí, vědecktí pracovníci k praktickým změnám. Především se mění pojetí práce učitele, jeho profesionální role. Zkoumají se perspektivy jeho uplatnění v rámci měnících se poměrů pracovních příležitostí. Z hlediska světových trendů v tržním hospodářství vzrůstá nedostatek učitelů, i když dosud jsou výjimečně země s přebytky učitelů jako je SRN a Japonsko, kde je dokonce velmi obtížné přijetí ke studiu učitelství. Na trhu práce učitelskému povolání ostře konkurují průmyslové podniky. Žádá se profesionální kvalita učitele.

Role učitele a její pojetí se mění v tom slova smyslu, že učitel přestává být distributorem vědomostí, který se orientuje na posuzování žákovského výkonu, aniž by byl nucen stále zvyšovat svoji kvalifikaci ve směru dovednosti rozšiřovat demokratizaci vzdělávání žáků. To je totiž rozhodující cíl zvýšení efektivity.

Dále učitel přestává být izolovaně pracujícím jednotlivcem svého předmětu. Učitel je připravován tak, aby uměl pracovat týmově, aby se do popředí dostala **spolupráce pedagogického sboru**, který pouze jako celek může zajistit změny práce školy, změny přístupu k žákům, individualizaci vyučování, změny postoje učitelů k dalšímu vzdělávání, vyvolat vnitřní potřebu učitelů k dalšímu vzdělávání, vyvolat vnitřní potřebu učitelů dále se vzdělávat. **Vzdělávání je spjato s řízením školy ke změně**. Učitelé se podílejí na vytváření příznivých podmínek pro svoji práci, aby dosáhli společně výsledků v práci se žáky, které jim přinesou osobní uspokojení i společenské uznání.

V celosvětových trendech se ovšem zdůrazňuje **nejen spolupráce učitelů uvnitř školy**, ale i spolupráce s rodiči a dalšími organizacemi. Jde ovšem o něco zcela jiného, než čemu my jsme zvyklí. Spolupráce se rozvíjí **na základě jasně formulovaných cílů v tzv. kurikulu**. A právě tyto jasně formulované cíle naší škole chybí. Např. britská školská reforma z r. 1988 přinesla v tomto směru zásadní krok kupředu, i když reforma sama je učiteli přijímána negativně. Dochází k prudkému obratu od britského decentralizovaného školství k větší centralizaci, odlišné ovšem od byrokratické centralizace na jakou jsme my byli zvyklí. Učitele tento zvrát zatěžuje i tím, že narůstá v jejich zemi multikulturalismus, daný vzrůstající imigrací z asijských rozvojových států. Kladné je to, že "National Curriculum" vyjadřuje jasné cíle

očekávaného výkonu žáků, a to nejen úzce vědomostního, ale i socializačního charakteru. Uvedu pro názornost kratičký příklad z tohoto kurikula, kde jsou uváděny cíle, které žáci mají možnost zvládat na různé úrovni. V tomto případě jde o 2. úroveň v tzv. prvním klíčovém stadiu (do 7 let věku žáka). V oblasti mluvení a naslouchání anglickému jazyku se žádá: "reagovat vhodně na několik komplikovanějších učitelových instrukcí a dát jednoduché instrukce. Příklad: Provést tři za sebou následující akce jako: Napiš, které místo ve třídě se nejlépe hodí pro pěstování květin. Zjisti, co si myslí ostatní u tvého stolku a zkus se s nimi dohodnout, které místo je nejlepší".

Škola zajišťuje, aby cíle byly jasné celému pedagogickému sboru, žákům, rodičům a dalším mimoškolním organizacím. Žákům je dána možnost plnit je **ve vlastním tempu**. Klíčová stadia kontroly jsou v 7, 11, 14, a 16 letech. rodiče bývají přizváni i k účasti na výuce, takže jsem např. zastihla maminku ve vyučovací době, pracující s dětmi v oblasti biologie. Při jasnosti cílů se všichni zúčastnění mohou dohodnout na společném postupu.

Podobně se pracuje i v některých státech USA. Výrazné je to např. v Minnesotě. Popisuje se **model školy, kde jsou jasné vyznačeny očekávané výsledky**, cíle a je dovoleno každému studentovi postupovat k nim vlastním tempem. Zdůrazňují se přitom myšlenkové operace vyššího stupně, dále mezipředmětné učení a větší účast okolní komunity na práci školy. To znamená i na vyučování, např. s pomocí různých odborníků z praxe. Prosazuje se tzv. **týmové vyučování**, aby byl umožněn maximální individuální přístup. To je jedna z nejzajímavějších a pro nás naprosto neobvyklých metod. Tým má zahrnovat přibližně 150 - 160 studentů podle věkových skupin. Vždy po dvou letech 5-7, 7-9 atd. Je to základ pro vytváření školní, ne tedy třídní (ročníkové) komunity školy. Tým má jednoho vedoucího učitele a 4 - 5 dalších učitelů, připojeni jsou cca 2 mimoškolní odborníci, rodiče a někdo ze sociálních služeb. Ředitel školy a vedoucí všech týmů školy plus zástupce školských úřadů - ti mají pouze právo mluvit do zajišťování potřeb pro práci školy, tvoří **vedoucí tým školy**. Základní týmy slouží jako primární kontaktní místo pro každého z dané skupiny studentů. Žáci se cítí být součástí školní komunity s individuálním vztahem k různým učitelům, komunitě mimo školu, různým pomůckám a zdrojům, které komunita může poskytovat. Učitelské týmy jsou odpovědné za rozvoj každého jednotlivého studenta. Týmy soustavně sledují pokrok každého žáka. To nemůže zajistit škola sama, ale ve spolupráci s ostatními organizacemi mimo školu. S nimi se uzavírají kontrakty.

Pochopitelně je důležitá otázka hodnocení výsledků práce. Je oproti našim zvyklostem usnadněna tím, že v kurikulu jsou vytyčené jasné cíle výkonu žáků, a to nejen vědomostního (faktografického) charakteru, ale úrovně myšlenkových operací, široká škála projevů socializační zralosti, včetně

komunikativních dovedností, sebereflektivních, sebeřídících, kooperativních atd. Technika hodnocení se zaměřuje na to, aby bylo možno sledovat individuální rozvoj žáka v dlouhodobém procesu. Hodnocení se zásadně přesunuje především do kompetence školy, stejně jako odpovědnost za efektivitu atd. proto se užívá dnes výrazu School/site-based management, School-based teacher education (INSET) / další vzdělávání/, staff development (**rozvoj celého pedagogického sboru**). Vše založeno na práci konkrétní školy. Přitom se však klade důraz na centrální řízení, aby celostátní zájmy USA se promítly do škol. Jsou však vyjádřeny na základě partnerské dohody v Education Policy Seminar, které pracují v jednotlivých státech. Každá škola je pak přizpůsobuje svým konkrétním podmínkám. V tom se podstatně liší způsob řízení a vzdělávání učitelů od našeho bývalého centralistického direktivního řízení.

Je zřejmé, že světové trendy dnes spějí k upravování rovnováhy mezi centrálním a místním řízením na základě vzájemné participace. "State Education Policy Seminars" sdružují semináře 35 států USA, kde se partnerským způsobem dohodují změny ke zvyšování efektivity škol, práce učitelů apod. Jsou zajišťovány efektivity škol, práce učitelů apod. Jsou zajišťovány centrální "Education Comision of the States" a Institutem pro pedagogické řízení.

Je ještě mnoho zajímavého, co by bylo možno říci o světových trendech zvyšování efektivity učitelské práce tak, aby stát dostával ze škol skutečně plně rozvinuté osobnosti, s návyky vysoké **odpovědnosti** za svoji práci, schopné dalšího vlastního autoregulativního rozvoje i kooperativního vztahu k ostatním.

Znovu připomínám, že se celosvětově zmenšují finanční zdroje pro oblast školství. Proto se vyžaduje stále větší **zúčtovatelnost** a učitelům se nabízejí nové metody efektivní učitelské práce. Školy jsou čím dál tím více odpovědné za pokrok studentů a práci s rodiči. Rodiče mají možnost volby školy, která vykazuje větší výkonnost a úspěch. Z toho důvodu vzniká i stále se zvyšující potřeba **dalšího vzdělávání**, a to vzdělávání celého pedagogického sboru **zaměřené ke společně dohodnuté změně pedagogické práce školy**. To je však rozsáhlé téma, vyžadující zvláštní stať.

Ještě je nutno dodat, že v evropském školském kontextu se užívá mnoho dalších **metod individualizace a zvyšování efektivity vyučování i učení** zaměřených k demokratizaci rozvoje potencionálních schopností každého jednotlivce. O německém a rakouském kontextu je u nás známo mezi odborníky poměrně nejvíce. Připomenu proto dánské experimenty demokratizace, o nichž jsem se spolu s dalšími zmiňovala v Socialistické škole (30, 1989 - 90, č. 3).

Žák může např. sám zvolit způsob jak vyjádřit vyučovací látku, jejíž znalost má prokázat: naučně, výtvarně nebo jinými uměleckými prostředky, literárně atd. Nebo žáci mohou sami navrhnout, co by z daného tématu chtěli vědět z hlediska své vlastní zvědavosti a potřeb. Učitel se ptá, proč kladou onu otázku, aby mohl lépe porozumět někdy neobraně vyjádřenému dětskému dotazu.

Otázka platů učitelů a jejich srovnání je velmi složitá záležitost. Vždy záleží na všech dalších souvislostech a nelze srovnávat jenom jeden jev bez sociální, kulturní a ekonomické spojitosti. Nám se např. ani nezdá o těch obtížích, s nimiž se potýkají dnes např. učitelé bývalých koloniálních velmocí, jimž ve třídě sedí děti imigrantů z nejrůznějších asijských, afrických i dalších zemí. V otázce platů je důležité, zdůrazňuje se v mezinárodním porovnávání v materiálech OECD /organizace pro pedagogický a kulturní rozvoj/, všimnout si i problému rozpětí mezi platy začínajících učitelů a platovým stropem. Jak rychle lze v průběhu kariéry dosáhnout stropu. Je-li to příliš rychlé, pak učitel ztrácí motivaci pro setrvání v učitelském povolání, jako je tomu např. právě v Británii.

Otázka platů se bude čím dále tím více spojovat s otázkou efektivity učitelské práce. V tomto směru je poučné již zmíněné vzdělávání a rozvíjení celého učitelského sboru, kdy v dalším vzdělávání se připraví vedoucí tým konkrétních škol na zavedení předpokladů pro změny práce školy a celý pedagogický sbor je zainteresován na zvyšování efektivity práce. Ta je kontrolovatelná, protože všem jsou jasné **konkrétní výkonové cíle**. To je však samostatná obsáhlá kapitola, která bude zpracována mimo rámec problematiky tohoto článku. Je to však podle mého názoru nejučinnější možnost jak provést obrat ke zvýšení prestiže učitelského povolání, k pocitu uspokojení z učitelské práce, ke kontrolovatelnému zvýšení efektivity pedagogické práce. Je to ovšem cesta dlouhodobá, tak jako ostatně přeměna celého našeho společenského systému. Musí však být započata okamžitě, postupovat rychle, i když s dlouhodobou perspektivou. O tom, jak s ní začínáme, budeme informovat postupně.,

3. Závěrečné shrnutí

- Světové školství, přes uznávaný význam vzdělání, se musí stále usklonnovat, a proto hledá cesty ke zvýšení efektivity práce, aby uspokojilo individuální i společenské potřeby rozvoje. Škola i učitelé si musí být vědomi tzv. zúčtovatelnosti své práce.

- Sami učitelé jsou vtahováni do řízení školství, škol, do určování potřeb svého vzdělávání.
- Vytváří se rovnováha mezi centrálním řízením a lokálním i konkrétním řízením jednotlivých škol.
- Vyšší efektivita práce školy a učitelů se dosahuje především změnou role učitele jako činitele usnadňujícího rozvoj schopností žáka, pomáhajícího žákovi dosáhnout mentální, citové a morální zralosti, schopnosti sebezdokonalování.
- Klade se důraz na týmovou práci učitelů, na zapojení mimoškolních činitelů do spolupráce k realizaci jasně formulovaných cílů.
- Žákům se umožňuje pracovat podle vlastního tempa, hodnocení se provádí jako průběžná zpětná vazba (formativní funkce hodnocení) a v delším časovém odstupu (cca dvouletém) se kontroluje dosažení klíčových cílů; to je vlastně kontrola demokratizace vzdělávání.
- Vyžaduje se profesionální kvalita práce učitele a hlavně učitelského sboru, v němž učitelé nepracují jako izolovaní jedinci.
- Další vzdělávání se spojuje s praxí změny pedagogické práce školy, se zvyšováním její efektivity, takže se stává vnitřní potřebou každého učitele.
- Otázka výše platu se stále více spojuje s efektivitou učitelského práce.
- Učitelé výzkumně sledují zvyšování efektivity své práce ve škole, na které pracují (pod vedením odborníků).

Stanou se učitelé opět vychovateli svých žáků?

Stanislav Střelec

Poměrně často zaznívá názor, že studium učitelství by mělo být téměř výhradně zaměřeno na technologii vzdělávání. Na tomto závěru se v podstatě shodují reprezentanti jednotlivých vědních oborů i oborových didaktik /metodik/. Zcela zjevná je přitom tendence vyčlenit pro ostatní předměty, včetně disciplín základní pedagogicko-psychologické přípravy, úzce vymezený prostor na okraji učitelského studia. Děje se tak přes značné úsilí velké části pedagogů a psychologů o rehabilitaci svých předmětů, které byly spolu s ekonomii, právem, sociologií a dalšími společenskými vědami podřízeny otevřeně i skrytě politické kuratele. Klademe si otázku, jestli je tento na první

pohled pragmatický trend, tak přirozeně zapadající do rámce současného společenského dění, skutečně perspektivní. Jestli je přitom dostatečně bráno v úvahu dítě, žák nebo student a základy jeho širší přípravy na život, na privátní, profesní i další občanskou seberealizaci. Uvedené otázky bezprostředně souvisejí také s jednou z tradičních pedagogických disciplín - s teorií výchovy a s jejím místem ve studiu učitelství.

S povoláním učitele jsou po staletí spojovány tři základní role, ve kterých se učitel realizuje v rámci své profese i mimo ni, a to jako **vzdělavatel, vychovatel a veřejný činitel**. Všechny tyto úkoly prošly v historickém vývoji změnami a dospěly v současnosti, například ve většině vyspělých zemí Evropy, k určité univerzální podobě s dílčími lokálními a regionálními zvláštnostmi. Ponecháme v našem případě stranou učitele jako osobnost angažující se v kulturním, tělovýchovném, humanitárním, politickém a dalším dění, tedy jeho roli veřejného činitele a otázku společenského zájmu na tom, aby tímto činitelem byl. Zaměříme se především na jeho úkoly vychovatelské, i když všechny tři role spolu bezprostředně souvisí a každé z nich je v civilizovaném světě věnována určitá míra pozornosti také při profesní přípravě na výkon učitelského povolání.

Na základě poznatků o nárocích na učitelskou profesi v zemích našich sousedů /například v Rakousku a SRN/ můžeme v budoucnu předpokládat také u nás posílení významu vychovatelské role učitele, spolu s očekáváním vzrůstající společenské prestiže učitelského povolání. Učitel je v těchto zemích považován nejen za významného zprostředkovatele vědeckých, technických a dalších poznatků ve svých vyučovacích předmětech, ale je také autoritou, která přispívá svým rozhledem, životní orientací a dalšími osobnostními i profesionálními kvalitami k širší kultivaci pozitivních vlastností dítěte a k podněcování důvěry dítěte v jeho vlastní síly. Mimo jiné je ve vzpomínutých zemích důsledněji spojována profese učitele s funkcí vychovatele - diagnostika, který může jako jeden z prvních dospělých včas rozpoznat nebezpečí, kterým je dítě vystaveno v souvislosti s narkomanií, alkoholismem, prostitucí, krádežemi a jinou trestnou činností.

Jinou závažnou skutečností je hluboká historická tradice v pojetí učitelské profese v našich zemích, která svým širším vychovatelským zaměřením překračovala rámec působení učitele často za hranice školy a vzdělávání. Zcela přirozeně je tedy jedním z cílů teorie výchovy přispět u studentů učitelství k rozvíjení jejich schopností a dovedností vychovávat žáky a studenty jako tvořivé lidi s kulturním rozhledem, jako humanisticky a demokraticky smýšlející a jednající občany.

Příprava na vychovatelskou roli učitele je ve vyspělých školských systémech prováděna prostřednictvím několika specifických psychologických a

pedagogických předmětů včetně teorie výchovy nebo disciplíny ekvivalentního názvu a zaměření.

Vydeme-li z těchto východisek, máme před sebou nejméně dvě obecné dimenze učitelova vychovatelství bez rozlišování, kterým předmětům vyučuje. Jeho **způsobilstvo k výchovnému působení ve vyučování a k tomu, aby mohl být plnohodnotným třídním učitelem.**

Oba základní aspekty učitelova vychovatelství byly v našem školství v době okupace a v desetiletích po roce 1948 znehodnocovány jednostrannou ideologickou orientací. Komplexní pojetí výchovného vyučování, spočívající v organickém spojení mezi osvojováním vědomostí a dovedností a utvářením vlastností žákovy osobnosti, zůstávalo v působení mnoha kvalitních učitelů často nepovšimnuto. Oficiální dozírací činnost ředitelů a školních inspektorů preferovala světonázorové, politické a ideologické zřetele. Pěstování mravních vlastností a významných rysů charakteru, jako je tvořivost, ukázněnost, tolerantnost, obětavost, skromnost, čestnost, pravdivost, pečlivost, přesnost, pevná vůle, schopnost překonávat překážky, návyky kulturního chování, to vše se vyskytovalo víc na okraji než v centru pedagogického dění.

Na okraji zájmu teorie výchovy se v nedávné minulosti ocitla také některá témata nezbytně nutná jako součást přípravy na výchovnou práci budoucích učitelů s jednotlivci i skupinami žáků. Platí to například o zanedbávání pedagogické přípravy studentů učitelství, o nedostacích při rozvíjení jejich komunikativních dovedností, o malé připravenosti studentů na spolupráci s rodiči svých žáků. Na to nebyl pro bezbřehý obsah studia čas. Malá pozornost byla věnována také metodám výuky teorie výchovy. Například až se zavedením **profesních praktik** ve studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů se nám na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 1990/91 otevřel větší prostor pro inovační tendence ve výuce, inspirované dramatickou výchovou, řešením modelových výchovných situací, případových studií a podobně.

Jsme si přitom vědomi, že není možné se při současných podmínkách studia učitelství věnovat v plné míře každému z naznačovaných úkolů. Splnitelným požadavkem však je dosáhnout alespoň toho, že vytvoříme u studentů základy jejich učitelské erudice a budeme je jako začínající pedagogy inspirovat a podněcovat k tvořivému sebezdokonalování. Nezbytnou podmínkou pro tento záměr jsou promyšlené a vyvážené učební plány a osnovy studia učitelství pro základní a střední školy, ve kterých najde svoje místo také specificky orientovaná teorie výchovy.

Zaměříme se nyní alespoň na jeden z aspektů obsáhlé problematiky **étosu učitelského povolání**. V rakouském školském právu se pro tuto dimenzi používá termín "Berufsgesinnung" /profesionální smýšlení/ jehož důsledkem je

vědomí osobní odpovědnosti učitele za své jednání na pracovišti a za následky tohoto jednání. Přitom základní povinností učitele je jednak tak, aby to bylo ku prospěchu jeho žáků, obce a státu. Problematikou mravních aspektů učitelského povolání se kromě jiných zabývá také W. Brezinka, profesor na fakultě sociálních věd Univerzity v Kostnici. V obsáhlé stati nezvané "Učitelé a morálka jejich povolání" /In: Pedagogická revue č. 4, 1990, str. 287 - 315/ se zamýšlí nad potřebou existence **kodexu učitelského povolání**, který by se stal normativním základem, umožňujícím postupovat uvnitř profese proti těm příslušníkům, kteří porušili povinnosti v povolání a tím současně způsobili škodu celé profesní skupině. Kodex by na druhé straně chránil příslušníky profese před neoprávněnými útoky. Autor konstatuje, že ve většině zemí světa udělali učitelé dodnes jen málo pro to, aby vznikl prostřednictvím vlastní autonomní profesní organizace kodex povolání, který by byl uznán všemi příslušníky učitelské profese, podobně jako je tomu u lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků nebo psychologů. Není zřejmě pochybnosti o tom, že by se mohla existence takového dokumentu příznivě odrazit také v profesní přípravě studentů učitelství. V naší republice a stejně tak v sousedních zemích se ukazuje, že samotné školské zákony, pracovní předpisy a služební řády pro učitele samy o sobě nemohou vytvořit morálku učitelského povolání i když jsou její nezbytnou součástí.

Učitelská profese má, stejně jako další výše zmíněná povolání své zvláštnosti, které determinují význam etické dimenze učitelství. W. Brezinka upozorňuje především na vysokou míru volnosti při plnění profesních úkolů učitelské profese. Učitelství poskytuje velký prostor k jednání podle vlastního uvážení, podle subjektivní představy. Také výběr a aplikace výchovných prostředků je do značné míry ponechán na úvaze učitele, který potřebuje etický rámec jenž by mu pomohl ke správnému rozhodnutí. Naše i zahraniční zkušenosti ukazují, že výchovná práce učitele je zvenku těžko kontrolovatelná. Učitelé jsou často v bezkonkurenčním postavení. Jejich tabulkou stanovený plat je téměř nezávislý na osobním výkonu a monopolní postavení školy v určitém místě vede k pohodlí. Ani rodiče často nedovedou rozlišit mezi učitelem dobrým a průměrným nebo podprůměrným. Působí zde také obavy vyplývající z určité závislosti hodnocení výkonu žáků na subjektivním posouzení učitele. Také tato skutečnost vypovídá ve prospěch existence a přiměřené aplikace kodifikovaných profesních mravních norem, které by pronikly do povědomí učitelů a byly jimi přijímány. **Sám učitel je nejdůležitějším prostředkem pro realizaci své profesní úlohy.** Měl by permanentně pracovat sám na sobě jako na výchovném nástroji. Tento nezbytný profesní požadavek není značnou částí učitelské veřejnosti respektován. Svědčí o tom mimo jiné i právní normy, které

zakazují v některých zemích učitelům vykonávat současně s učitelstvím jinou profesi.

Několik předcházejících argumentů nás mělo inspirovat k tomu, abychom si připomněli naléhavou potřebu zaměřit se výrazněji na utváření základů etosu povolání již u studentů učitelství. S tímto závěrem korespondují i některé z výsledků šetření, uskutečňovaného před čtyřmi lety na katedře pedagogiky pedagogické fakulty v Brně, zaměřeného na průzkum hodnotových orientací studentů učitelství. Mezi jinými byla 451 respondentům /studentům 2. a 3. ročníků pedagogické fakulty/ položena otázka: Co je pro vás na prvním a na druhém místě zdrojem hlubšího životního uspokojení? Sumarizace výsledků tehdy ukázala následující pořadí:

1. Přátelské a partnerské vztahy /uvedlo 70,9% respondentů/
2. Soukromí a život v rodině /uvedlo 42,7% respondentů/
3. Volný čas a zájmová činnost /uvedlo 38,8% respondentů/
4. Studium a věci kolem něho /uvedlo 21,1% respondentů/
5. Práce s dětmi a mládeží /uvedlo 16,5% respondentů/
6. Domácnost, především její materiální zabezpečení /uvedlo 4,6% respondentů/
7. Společenská angažovanost /uvedlo 3,7% respondentů/

Jsou to údaje získané v období jiného společenského a politického klimatu. Nemáme pro srovnání k dispozici data aktuální. K obezřetné interpretaci nás vede i velikost vzorku a další metodologické okolnosti průzkumu. Přesto nemůžeme přejít zcela bez povšimnutí orientační údaj, který se vztahuje k postavení vysokoškolského studia v této škále. Také to je jeden, byť nepřímý argument, podtrhující význam jedné ze součástí etického rozměru učitelské způsobilosti a odpovědnosti vysoké školy za úroveň svých absolventů.

Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů?

Vlastimil Švec

V Pedagogické orientaci č. 1/91 se objevila řada podnětů ke koncipování přípravy i dalšího vzdělávání učitelů základních a středních škol. Neméně závažná je však problematika pedagogicko-psychologického vzdělávání vysokoškolských učitelů, které stále více bude tvořit závažnou složku jejich

kvalifikace. Jak koncipovat pedagogicko-psychologické vzdělávání vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti? Jaké východisko zvolit pro specifikování požadavků na dnešního vysokoškolského učitele?

Je zřejmé, že demokratizační tendence pronikající na vysoké školy, se promítají do všech složek výchovně vzdělávacího systému, do jeho cílů a obsahů, výukových forem a metod, práce učitelů /na jedné straně akademické svobody, na straně druhé vyšší společenská odpovědnost), způsobů studia studentů atd. Všechny naznačené přístupy však směřují ke studentovi, k posílení jeho aktivní pozice ve výchovně vzdělávacím procesu. Současně se změnou pozice studenta (resp. s respektováním pojetí studenta jako aktivního subjektu výchovy a vzdělávání) se zřejmě bude měnit i role vysokoškolského učitele. Ten by se měl ve větší míře než dosud stávat partnerem studentů, podněcovatelem jejich tvořivosti, inspirátorem v oblasti jejich sebevzdělávání atp.

Nastíněné pohledy se budou promítat do odborných (předmětových), pedagogicko-psychologických i etických požadavků na vysokoškolské učitele. S přihlédnutím k současnému postavení učitele na vysoké škole i potřebám společenské praxe (pro kterou vysoké školy své studenty připravují) a s využitím profesiografické metody a dalších vědeckých přístupů je žádoucí vymezit základní požadavky na jednotlivé kategorie vysokoškolských učitelů, tj. na asistenty, odborné asistenty, docenty, profesory, zástupce vedoucí kateder, vedoucí kateder). Tyto požadavky budou jednak zdrojem nové koncepce pedagogicko-psychologického (ale i specificky odborného) vzdělávání vysokoškolských učitelů a jednak budou sloužit jako východisko při konkursních řízeních na učitelská místa na vysokých školách. Stanou se však také významným podkladem pro sebehodnocení a hodnocení vysokoškolských učitelů, jako jednoho ze zdrojů jejich odborného i pedagogického rozvoje. Je samozřejmé že požadavky na vysokoškolské učitele se musejí odrazit v kvalifikačních nárocích zakotvených v legislativních dokumentech.

Prohlubování demokracie společenského života rozšiřuje na jedné straně práva každého člověka, a ale na druhé straně zvyšuje nároky na jeho osobní zodpovědnost za svůj rozvoj, jednání i výsledky vlastní práce. To plně platí také pro vysokoškolské učitele. Lze proto předpokládat, že základem zvyšování pedagogické složky kvalifikace každého vysokoškolského učitele bude jeho pedagogicko-psychologické sebevzdělávání. Toto sebevzdělávání by mělo být podporováno a rozvíjeno bohatou nabídkou pedagogicko-psychologických aktivit pro vysokoškolské učitele (např. pedagogicko-psychologických kursů, pedagogických seminářů a stáží, tvůrčích kulatých stolů k aktuálním problémům výuky na vysokých školách),

zapojování učitelů do výzkumných výchovně vzdělávacích procesů v oblasti didaktik předmětů, jimž vyučují atp.

Měnit se bude patrně i pojetí jednotlivých pedagogicko-psychologických kursů pro mladé, "začínající" učitele vysokých škol i pro učitele zkušenější. Smyslem těchto pedagogicko-psychologických aktivit bude vyzbrojit vysokoškolské učitele nejenom základními pedagogickými dovednostmi (a u zkušenějších učitelů tyto dovednosti prohloubit, resp. jim poskytnout náměty k samostatnému rozvíjení jejich pedagogických činností), ale také podněcovat tyto učitele k pedagogické tvořivosti a tvůrčí pedagogické komunikaci se studenty. To znamená více diskutovat, řešit pedagogické situace, podněcovat učitele k hlubší pedagogické sebereflexi, poskytovat jim náměty a varianty řešení pedagogických problémů apod.

V našem zamyšlení jsme pouze upozornili na některé problémy rozvoje pedagogicko-psychologického vzdělávání vysokoškolských učitelů. Považujeme za žádoucí integrovat toto vzdělávání s ostatními oblastmi zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů. Lze předpokládat, že v důsledku této integrace dosáhneme potřebné motivace vysokoškolských učitelů k vlastnímu sebevzdělávání i v oblasti pedagogicko-psychologické.

Demokracie ve škole

Květa Goulliová

Demokracie není člověku vrozena, musí se jí učit. Významný podíl na tomto úkolu by měla splnit škola. A nemělo by to být jen slovy!

Škola musí dětem vštěpovat smysl pro demokracii

- svou organizační strukturou, tj. organizovanou školskou soustavou i skladbou vnitřního řízení školy
- obsahem vzdělání
- celým výchovně vzdělávacím procesem, který musí zahrnovat a podporovat ideu i praxi demokracie způsobem přiměřeným věku žáků.

U jednotlivých momentů se zastavím blíže

Demokratičnost struktury školství je možno posuzovat z hlediska dítěte i společnosti.

Z hlediska dítěte musí školská soustava poskytovat rovné šance v přístupu ke vzdělání, tzn., že **každý by měl ve svém vzdělávání dospět co možná nejbliže ke stropu svých možností**. Poskytování rovných šancí zabezpečuje školská soustava tím, že vzdělání je dětem a mládeži dostupné z hlediska materiálního /tedy finančního a lokálního/, tím že nabízí různé cesty /co do směru a rychlosti postupu/, jimiž vychází vstříc různosti dětí, a tím, že soustava je ve vysoké míře prostupná, tj. poskytuje možnost korekcí učiněných rozhodnutí.

Z hlediska společnosti musí být ve školství - podobně jako ve všech jiných společenských institucích - zajištěn vyvážený vztah centrálních a lokálních subjektů při řízení soustavy v nejširším smyslu slova. Ale především musí být zajištěna co nejširší účast všech zainteresovaných subjektů - decizní sféry učitelů, odborů, zaměstnavatelů, rodičů, studentů ... - na určování cílů školské politiky a cílů a dokonce i obsahu vzdělávání.

V obecné rovině jsou tyto principy vcelku bezesporné. Cesta k jejich uplatnění je však nesnadná. Vztahy centra a místních orgánů jsou nově řešeny zákonem o státní správě ve školství. Úspěšnost tohoto řešení praxe prověřuje. Problém adekvátního začlenění vzdělávací soustavy do společenského ekonomického kontextu jím vyřešen nebyl, vzdělávací politika rovněž dosud formulována nebyla a bohužel nejsou uspokojivě koncipovány ani subjekty její tvorby. Absence demokratické vzdělávací politiky se nepříznivě projevuje i v pomalých a nedostatečných proměnách obsahu vzdělání.

Demokracie v obsahu vzdělání je zpravidla měřena názorovou pluralitou a svobodomyšlností. U nás se o takových věcech hovoří málo a ještě s jistou lehkomyšlností. Vždyť nakolik je naše škola připravena tolerovat názorovou odlišnost u žáků a dokonce sama prezentovat různé názory, aniž by předem některému stranila? Přitom názorová pluralita má nejen význam výchovný /pro výchovu k toleranci a k demokracii, ale je i významnou hodnotou vzdělávací: jen při názorové pluralitě je možno cvičit schopnost uvažování, myšlení ve vzájemných souvislostech, třbit vlastní názor. A vzhledem k situaci ve školství není zanedbatelná ani možnost zvýšit touto cestou přitažlivost výuky a tím i její efektivnost.

To, co bylo dosud k obsahu řečeno, je jaksi "svrchní" vrstva problému. Obsah vzdělání vychází z hierarchie hodnot ve společnosti. Ta ovlivňovala nejen předměty společenskovední, ale hlavně proporce jednotlivých složek vzdělání. V této rovině nejde samozřejmě jen o proporce na úrovni hodin v učebním plánu té které školy, ale i o subtilnější a složitější projevy společensky uznávané váhy příslušné vzdělávací oblasti v celkovém obsahu vzdělání, takže

se dostáváme zpět ke struktuře vzdělávací soustavy, ke vztahu všeobecného a odborného vzdělání v individuální vzdělávací "kariéře" a k proporcím všeobecného a odborného vzdělávání ve struktuře soustavy.

Obsah vzdělání se bude přetvářet nově a bude se tak dít v jednotlivých rovinách s různou rychlostí. Je třeba, aby proces jeho tvorby byl přirozeně pluralitní, aby nedocházelo k voluntaristickým deformacím z ideologických pozic, nýbrž aby se obsah utvářel na základě důkladných analýz potřeb jak individua, tak společnosti, a vycházel jim vstříc. Nutnost změny proporcí všeobecného a odborného vzdělání a změny charakteru všeobecného vzdělání /především ve směru výraznějšího začlenění soudobé reality a odklonu od verbalismu/ se jeví jako nepochybné, třebaže obtížně realizované pohyby.

Nejpříjemnější a nejúčinnější by měla být **výchova k demokracii působením vnitřního života a prostředí školy**. Přestože její realizace není spjata v podstatě s žádnými náklady, nebude ani snadná, ani krátká. Od příkazů k dialogu je daleko.

Škola by především měla být pozorná k sociálním nerovnostem mezi žáky, které - ač existovaly - byly přehlíženy; nyní, kdy budu růst, se škola musí učit je stírat, napomáhat k zeslabování jejich dopadu. Prvním nezbytným krokem k tomu je zpřístupnění obsahu učiva, jeho zprostředkování učitelem tak, aby byl překonán zhusta nesrozumitelný jazyk učebnic, s cílem zmenšit závislost dítěte na rodičovské pomoci či překonat vliv nepodnětného rodinného prostředí. Velmi záhy je samozřejmě zapotřebí přepracovat samotné učebnice.

Škola musí podporovat praxi demokracie. Musí vytvořit především prostor pro vyjádření /sebevyjádření/ dítěte, a to jak vůči ostatním dětem, tak vůči učiteli. To předpokládá výcvik umění naslouchat, umění ptát se a odpovídat, znamená to cvičit schopnost argumentace v dialogu, schopnost tolerance a dovednost kooperovat.

Prostor pro dialog je prostorem pro partnerství, jehož předpokladem a trvalým průvodcem je důvěra - důvěra mezi žákem a učitelem, mezi školou a rodiči. Její nastolení rovněž nebude snadné, ale zřejmý psychologický a sociální zisk z ní by měl být pro usilování o důvěru silným motivem. Důvěra spočívá do značné míry na opravdovosti. Po létech deformací bude těžké jí dosáhnout, ale jak učitelé ani sobě, tak celá společnost učitelům by měli dodávat odvahu k autenticitě. Při hledání správné míry názorové angažovanosti se nelze vyhnout chybám, ale opravdovost případnou chybu v očích žáka umenší a omluví.

Nevím, jak situace vypadá jinde, ale na některých moravských vysokých školách připravujících učitele /dokonce na pedagogických fakultách!/ je vedeno zjevné, programově proklamované - nebo nevyslovené, ale realizované **tažení proti pedagogice** jako teorii, jako vysokoškolské disciplíně.

Nedovedu odhadnout, nakolik se za útoky proti pedagogice a restrikcními opatřeními vůči její výuce skrývají osobní averze a nakolik se za nimi skrývají předsudky či oprávněné i neoprávněné reakce na "upadlou teorii" /Palouš, VV č. 1, 1990.91/. Celé období "normalizace" jsem byl nuceně mimo pracoviště, která výuku pedagogiky realizují a která pedagogickou teorii vytvářejí. Proto mi mnohé skutečnosti unikají a spíše už registruji konečné výsledky. Kdo v oboru pedagogika pracuje, nejlépe ví, co v nedávné minulosti pod přikrovem tzv. komunistické výchovy často vznikalo, zejména v oblasti mravní výchovy. Nebyla to ani filosofie, ani etika, ani politologie, nejméně ze všeho to byla pedagogika. Termín "upadlá teorie" je často lichotivý pro určitou část této produkce.

V řadě případů ti, kteří dnes zjevné nebo nevyslovené tažení proti pedagogice vedou, se sami více méně aktivně na konstrukcích programu tzv. komunistické výchovy na vysokých školách podíleli, nebo se tvářili, že jej v plném rozsahu akceptují.

Tažení proti pedagogice, jehož důsledkem je redukce počtu hodin pedagogických disciplín v celém průběhu učitelského studia, tendence omezit pedagogiku jen na problematiku didaktik jednotlivých předmětů pramení z těchto zdrojů:

- ne dost poučenému v pedagogice mohla v nedávné minulosti "upadlá teorie" zcela splývat s tehdy panující upadlou a a pokleslou státní ideologií
- z názoru, že lze vychovávat i bez znalosti pedagogiky, že znalosti, které učitelé poskytnou didaktiky jednotlivých předmětů, učitelé plně postačí
- tu méně tu lépe maskovaná snaha urvat pro svou disciplínu co nejvíce prostoru v učebním plánu, co nejvíce hodin pro svůj předmět. Nemylme se, i ve vědě na vysoké škole platí zákony páně Parkinsonovy. Být vedoucím početné katedry, vládnout většímu počtu odborníků, to přidává na prestiži a zvýhodňuje při pravidelných dělbách prostředků, atd.

Ať tak či onak, dnes si osobuje právo hovořit zcela autoritativně do pedagogiky jako vědního oboru kdekdo. S údivem lze pozorovat, jak např.

matematik několika větami zlikviduje celou vědní disciplínu, jíž pedagogika je. Pochybují však, že by stejně odrovnal medicínu, přesto, že jej stále bolí nebo zlobí léčený žaludek. **Lze jen zírat, jak odborník, ověčený před jménem i za jménem tituly, bez ostychu a studu zcela suverénně hovoří o předmětu jiného vědního oboru, při tom neovládá ani jeho základní pojmový aparát a je patrné, že problematice vůbec nerozumí.**

Jistě, výchova existovala předtím, než se pedagogika konstituovala jako věda. Ale i tenkrát tu existovala jakás takás pedagogická teorie, naivní pedagogika. Tutéž naivní /nebo spíše primitivní?/ pedagogiku dnes hlásá mnohý graduovaný diletant.

Do určité míry lze ovládnout jazyk bez znalosti gramatiky, fonetiky, atd. Ale jen do určité míry. Důkazy o tom nám denodenně přinášejí děti. Stejně tak lze do určité míry vychovávat bez znalosti pedagogiky. Lingvistům, nelingvisté "neradí" že by studenti jazykových oborů neměli studovat tu nebo onu disciplínu. Řešení se oprávněně nechává lingvistům. Kdybychom chtěli stejně naivně přistupovat k odbornému studiu jazyků jak se naivně přistupuje k pedagogice, pak bychom místo pětiletého odborného studia mohli navrhnout jako postačující třeba dvouletý pobyt v zemi, kde se studovaným jazykem mluví.

Vznikla tak situace, kdy do pedagogiky jako oboru hovoří řada nekompetentních lidí, kteří by se neodvážili hovořit do problematiky jiných oborů a zásadně by nepřipustili, aby do jejich oboru hovořili neodborníci. Pro svůj obor si oprávněně vynucují způsobilost, odbornou způsobilost, kterou diletantsky opouštějí, když jde o pedagogiku. A pokud jde o deformace minulosti - nikdo neztrácuje biologii pro Lepešinskou nebo Lysenka, stejně tak jazykovědu pro Stalinovy statě o jazyku.

Podíl jednotlivých studijních předmětů a disciplín na vysokých školách je dán /nebo spíše by měl být dán/ cíli, profilem absolventa. Na obecné rovině s touto tezí souhlasí všichni. Avšak - teď hovořím jen o problematice, kterou znám- přes všechny proklamace o vědecky a jinak zdůvodněném učebním plánu, učební plán škol základních, středních a nakonec i studia učitelského je spíše výsledkem tahanic a bojů odborníků o počty hodin než výsledkem vědeckého zkoumání. Při různých střetech a tahanicích mezi studenty a kantory často pedagogika plní /protože je součástí tzv. obecného základu/ funkci obětního beránka. Např. studenti si stěžují, že rozvrh je přetížen, že mají hodně hodin výuky. Reakce je taková, že v půli semestru se studenti i vyučující dovědí, že se např. zkracuje výuka teorie výchovy ze dvou hodin přednášek a dou hodin seminářů přesně na polovinu. Mezi studenty zavládne uspokojení, aktuálně to ocení, ale co v budoucnu, "Ke kvalifikaci učitele by nemělo ani na střední škole stačit, že umí vyučovat matematiku,

němčinu nebo biologii." /Singule VV č. 1, 1990-91/ . Ze své praxe v diagnostických a redukčních zařízeních bych mohl toto tvrzení doložit nesčetnými příklady. Ať tak či onak, tím vším se studentům naznačuje, že pedagogika je disciplína postradatelná nějak zbytečná. Pak ale nelze budovat gymnázium jako školu výkonovou, která musí produkovat tolik kvalitních absolventů, aby v dohledné době u nás mohlo na vysokých školách studovat mnohem více než 20% mládeže příslušné věkové skupiny". /Singule; tamtéž/. **Převládnou-li antipedagogické názory a praxe na fakultách připravujících učitele v uvedené míře a v popisovaných podobách, sotva budeme mít dobré učitelem dějepisu, českého jazyka, biologie atd., tím méně učitele, kteří svým pedagogickým působením překračují rámec vyučování. Spíš nám budou fakulty produkovat absolventy, pro které bude působení na škole až poslední možností, po tom, co se nedokázali umístit někde jinde.**

Vím, co mluvím, síly, které tvrdí, že učitelé stačí didaktika předmětu a pedagogika je pro něho zbytečná, jsou na některých vysokých školách dost silné, aby dosáhly výrazného "úspěchu". Navíc tomu napomáhá situace, že ti, kdo o něco podobného usilují, zpravidla nečtou ani Učitelské noviny, tím méně mají nějaké tušení o existenci VV revue Ped. orientace, atd. Dialogu na půdě fakult bez předpojatosti a bez předsudečnosti nejsou přístupní.

Až se prokáže, že absolventi nejsou přiměřeně připraveni na výchovně vzdělávací práci, opět tím budeme vinni my, pedagogové. Ti druzí přece po obsahové stránce absolventy dobře připravili. K překážkám a k záměrně velmi zúženému prostoru pro pedagogiku se nepřiznají. To jen my nedokážeme dát studentům několik praktických návodů, pokynů, pravidel a algoritmů pro výchovně vzdělávací práci a chtěli bychom stále jen nadměrně a zbytečně teoretizovat. Ti, kteří by nejraději vykážali pedagogiku z universit a fakult, by tak ještě připustili pedagogiku, která by vybavila absolventy tabulkami na způsob technických tabulek. Absolventi by si našli v tabulkách odpovídající pedagogickou situaci a vedle ní současně řešení. Jako nejšťastnější řešení by vůbec přijali, kdyby řešení pedagogické situace bylo možno provést prostým výpočtem na kalkulačkách. Pevně doufám, že tak dalece se výchovně vzdělávací proces nikdy nepodaří zformalizovat ani zprimitivizovat. Děti, žáci, studenti nikdy nebudou prostý bezduchý materiál a jejich výchova a vzdělávání nikdy nebude technologickým procesem charakteru výroby vánočních svíček. **Střetáváme se tu ještě s naivní pedagogikou nebo už je to pedagogika primitivní?. Někjak se nám rozbujela a z pozice síly leckde i vítězí; na úkor nás všech, na úkor pravdy.**

Myšlení vyžaduje svobody a tu nutno chránit.
Svoboda škol znamená svobodu učitele i žáka.
Škola má být nezávislá a prosta všeho zasahování
autorit moci. Škola musí být nezávislá na státu
a jeho byrokracii i byrokracii církevní.

T.G.Masaryk
(Masarykův sborník 1925)

STAROSTI ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Zpráva z Otaslavic, 2. března 1992

Okresní úřad poskytl pro rok 1992 obci na školství částku 1 milión 224 tisíc Kčs. **Obec zkrátila školský rozpočet o 454 tisíce Kčs.**

Učitelé i ostatní zaměstnanci školy projevují zásadní nesouhlas s postupem obecního zastupitelstva při schvalování rozpočtu.

Stanovisko odborové organizace při ZŠ Raškovice, okr. Frýdek-Místek

Proč základní školství stojí na pokraji všech zájmů /většinou se hovoří jen o SŠ a VŠ/ a je podle našeho názoru opomíjenou složkou školství? Myslí si pracovníci MŠMT ČR, že současnými postupy zvýší početní stav mužů v základním školství, což je - jak alespoň tvrdí ve sdělovacích prostředcích - jejich záměr?

K vytvoření nové stupnice odměňování pracovníků ve školství vedla zřejmě jasná cesta - čím nižší třída, tím jednodušší učivo, tím větší úvazek a nižší plat, čímž se dospělo k tomu, že **oproti učitelům SŠ je učitel ZŠ znevýhodněn vlastně dvakrát - vyšším úvazkem a nižším platovým zařazením.**

Je však problematika opravdu takto "jasná"? Podle našeho názoru nikoli. Obtížnost učiva přece nelze stanovit tím, o jakou jde látku. Je třeba vzít v úvahu také přiměřenost a obtížnost učiva pro žáka. Je opravdu o tolik jednodušší učit prvňáčka a objeovat s ním naprosto neznámý svět čtení a

psaní, než učit gymnazistu např. teorii pravděpodobnosti? Naše zkušenost je taková, že čím je žák mladší, tím je práce obtížnější.

Prohlášení k návrhu nařízení vlády ČR o míře vyučovací povinnosti

Republikové výbory sekcí gymnázií a středních odborných škol ČR ČMOS pracovníků školství na společném jednání dne 16.4.1992 v Praze projednaly stanoviska učitelů středních škol ČR k "Návrhu" a přijaly toto usnesení:

Předložený "Návrh" je nedostatečně připravený, zcela nezdůvodněný, nekompetentně zpracovaný, a proto je zásadně nepřijatelný.

Za republikový výbor sekce gymnázií Ing. Růžena Ryglová
sekce SOŠ Ing. Jiří Poděbradský

Zemská rada odborového svazu pracovníků školství Moravy a Slezska

Ve dnech 10.-11.4.1992 se sešli předsedové Oblastních rad Moravy a Slezska k projednání Návrhu vládního nařízení ČR o míře vyučovacích povinností učitelů a povinností výchovné práce ostatních pedagogických pracovníků.

Ze závěrů jednání: Nesouhlasíme s jakýmkoli zhoršováním pracovních podmínek a zvyšováním míry vyučovací povinnosti a výchovné práce /s odvoláním na jednání se zástupci MŠMT v Čelákovicích/. Předložený "Návrh" není podložen analýzou dosavadní týdenní pracovní doby pedagogických pracovníků, proto trváme na zachování současného stavu.

Za ZROS Moravy a Slezska
Marie Návratová

Z Informace ČMOS PŠ k protestní stávce středních škol 24.4.1992 a výzvy nedopustit její zneužití

Čeho chceme dosáhnout?

Důstojných podmínek pro svou práci, chceme kvalitně učit, kvalitně se připravovat, věnovat se žákům, aby měli co nejlepší všeobecné vzdělání a byli dobře připraveni ke studiu na VŠ. Chceme je vést k samostatné tvořivé práci.

Ing. Růžena Ryglová

Nespravedlivé platové třídy

S tímto titulem uvedly české Učitelské noviny /č. 16 z 21.4.92/ oprávněné protesty učitelů ZŠ proti diskriminačním tendencím zařazovat stejně kvalifikované učitele do různých platových tříd podle stupně a typu školy, na které působí.

Zabýváme se výzkumem učitelské profese dlouhodobě. Nejsme přátelé nivelizací. Zavést kvalifikační třídy, které by stimulovaly gradaci profesionality pedagogických pracovníků jsme navrhli jako první již r. 1980 (viz. např. článek "Pedeutologie a gradace profesionality pdagogických pracovníků", Pedagogika, 1990, č. 5) Uskutečnili jsm též prvý - a dosud jediný - širší profesiografický výzkum pedagogických pracovníků v Československu. Nic z našich poznatků a zkušeností však nesvědčí pro uvedené mechanické kastování učitelů, které může způsobit naší pedagogické obci i celému školství více škod než užítku.

Platové diference učitelů podle stupňů škol byly oprávněné v době, kdy existovaly pro jednotlivé typy a stupně škol rozdílné kvalifikační předpoklady /pro 1. stupeň - učitelský ústav, pro 2. stupeň - odborné aprobační zkoušky, pro gymnázia a některé odborné školy - vysoká škola/. Zavádět stejné diference dnes, v době vysokoškolského vzdělávání všech učitelů, je naprosto neoprávněné a pedagogicky disfunkční. Tento krok budí podezření, že jde o nedemokratické zpátečnictví, zdůvodnitelné jen ideologií někdejší stavovské společnosti, která potřebovala poněkud privilegované "pány profesory" pro horní vrstvy byrokracie, oligarchie i aristokracie a theokracie a "obyčejné učitele" pro prostý lid.

Principiálně není podstatných rozdílů v nárocích na pedagogického pracovníka, pokud usiluje o plný rozvoj osobnosti a tvořivost 5ti, 10ti, 14ti či 16ti-letého dítěte /žáka, studenta/. Jisté rozdíly v náročnosti učiva na 1., 2. a 3. stupni, které vyplývají z přirozené gradace výchovně vzdělávacího procesu, lze zohlednit interní resortní normou /např. rozdílnou mírou týdenní vyučovací povinnosti/ tak jako dosud, v rámci téže platové třídy. Dětský lékař též není oceňován méně za to, že léčí "jen" děti. Již Komenský věděl, že výchovu a vzdělávání nutno stavět na spolehlivých základech. Radí: "Učitel nejnižší třídy by měl být nad jiné moudřejší a má být také získán za plat nad jiné větší". /Obecná porada o nápravě věcí lidských, Pampaedia. Praha 1992, str. 93/. Stejně I. Kant uvádí: "Nic složitějšího není nad výchovu a vzdělávání člověka". Je zarážející, že u nás jsou vysokoškolsky vzdělaní specialisté pro kultivaci člověka řazeni i níže než např. odborníci pro šlechtění rostlin a zvířat, které podrobnější katalog práce řadí do 9. platové třídy.

Značné rozdíly ovšem mohou být /a jsou/ v úrovni kvality a výsledků výchovně vzdělávací činnosti jednotlivých učitelů. 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 i zásada, čím náročnější a vyšší funkce, tím vyšší kvalifikační předpoklady /viz např. Závěry výzkumu dalšího vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků, Pedagogická orientace, 1992, č. 3 s. 79 a n. /.

Proti stavovskému kastování učitelů jsme vystoupili již na poradě představitelů školské správy a ČMOS PŠ ČR v Čelákovicích dne 22.2.1992. K svému překvapení jsme se tu setkali se záměrem zařazovat stejně kvalifikované učitele do různých platových tříd podle stupňů a typů škol a s informací, že odborné podklady pro uvedené třídění učitelů připravit tým expertů z Masarykovy university v Brně. Přestože oba na Masarykově universitě opět působíme, není nám známo, že by se některý kompetentní odborník z Pedagogické nebo Filozofické fakulty na uvedené expertíze podílel. Usoudili jsme proto, že jde o některé členy bývalého Ústavu ekonomiky a řízení nevýrobní sféry, kteří však mohli kompetentně zpracovat pouze obecné sociálně ekonomické aspekty dané problematiky, nikoli specifická pedeutologická a pedagogická kritéria, která jsou ovšem pro konkrétní zařazování téměř 200.000 pedagogických pracovníků ČR do platových tříd podstatná. S dobře míněným tvrzením, že výsledky expertízy jsou "objektivní, vědecky stanovené a pro učitele příznivé" nelze tedy souhlasit. Hned po návratu z Čelákovic jsme se chtěli s podklady seznámit, vedoucí zmíněného Ústavu nám však sdělila, že se ztratily.

Doufáme, že se dobře utajená "expertíza" najde a upraví dříve, než neodpovědně rozhozená "jablka svárů" projeví svou rozkladnou moc. Jako zástupci ČPdS při ČSAV nabízíme objektivní veřejnou oponenturu sporných podkladů.

Pokud jde o zvyšování týdenních vyučovacích úvazků učitelů, lze je pokládat za úsporná opatření na nejméně vhodném místě. Potvrzuje to ostatně samo MŠMT ve své zprávě pro vládu ČR ze dne 10.4.1991: "Máme jeden z nejnižších podílů rozpočtu na platy pracovníků ve školství, který činí 47,8% proti 60,9% zemí OECD" /str. 5/. Táž zpráva dále konstatuje, že nepříznivý vývoj mezd ve školství "nejen že přetrvává, ale dokonce se ještě zhoršuje" /str. 13/.

I naše výzkumy potvrzují, že s diskriminací učitelů vůči jiným povoláním, která začala již v totalitárních 50. letech, je nutno v zájmu naší vzdělanosti a prosperity skoncovat, místo abychom ji dále prohlubovali.

7.5.1992

Prof. dr. B. Blížkovský a prof. dr. S. Kučerová

K transformaci učňovského školství

Střední odborná učiliště

Vladislav Klimeš

Střední odborná učiliště se stala "horkým bramborem", se kterým je, při řešení transformace našeho školství, podle toho zacházeno - to jest skoupě nebo dokonce přehlíživě.

Otázka nezní zachovat či nezachovat SOU v dnešní podobě, ale jak řešit problém přípravy mládeže pro povolání a pro život.

Proces malé a velké privatizace objektivně ovlivní podobu této přípravy. Proto by i transformace učňovského školství měla mít charakter postupného a rozvážného procesu. Učňovské školství by mělo být chápáno jako struktura s pluralitou forem.

Navrhujeme:

a/ sřežít u mládeže připravující se pro povolání ve sféře učňovského školství naplňování práva na vzdělání a na získání kvalifikace a to bez ohledu na případné sociální bariéry. Rodinné poměry mnohých těchto mladých lidí jsou většinou komplikovanější, méně podnětné a v případě neúplných rodin často hmotně alarmující;

b/ usilovat o vyváženost vlivu státu /MŠMT, resortních ministerstev a podnikové (uživatelské) sféry na kvalitu přípravy mládeže na povolání a to

- zabezpečením přípravy sociálně potřebné části mládeže, která nebude mít sponzora "za státní peníze";

- umožněním četnosti forem i obsahu přípravy /učiliště státní, soukromá, podniková..., učiliště komplexní nebo jen pro teoretickou či jinou přípravu atd., ale za předpokladu kvalitní, silné a výraznými kompetencemi vybavené školní inspekce, úzce spolupracující mj. s komorami podnikatelů;

- vybudováním sítě regionálních /převážně státních/ komplexně vybavených učilišť, která by, např. ve sféře služeb, pružně reagovala na společenskou objednávku především variabilitou oborů a učebních programů a hlavně zaměřením na uspokojování potřeb regionu a to v úzké vazbě na obecní zastupitelstva a obecní úřady, na podniky a podnikatele.

Tato regionální učiliště by při všech metamorfózách učňovského školství byla jakýmsi modelovým zařízením, zárukou continuity dobré tradice a kvality;

- zachováním možností velkých učilišť zajišťovat komplexní péči o dorost /tj. zabezpečovat nejen teoretické a praktické vyučování, ale i výchovu mimo vyučování - u regionálních učilišť se s existencí domovů mládeže musí počítat/. Tato integrace umožní jednotné výchovné působení, tolik potřebné právě u pojednávané skupiny mládeže;

c/ řešit problematiku učňovského školství legislativním opatřením, např. formou učňovského zákona.

Závěry

z celostátního aktivu zástupců ústředních orgánů ČR a SR, zástupců odborových svazů a středních odborných učilišť k problematice učňovského školství, který uspořádala Mezisvazová asociace učňovských zařízení při ČMK ČS KOS ve spolupráci s Odborovým svazem KOVO dne 17.12.1991 v Praze.

Vzhledem k tomu, že do dnešního dne (17.12.1991) nebyl po řadě jednání s příslušnými ústředními orgány (MŠMT ČR, Mf ČR) realizován ani jeden návrh, jak jednotlivých odborových svazů, Mezisvazové asociace učňovských zařízení, tak i široké pedagogické veřejnosti, byl svolán celostátní aktiv, kde 600 účastníků schválilo a přijalo následující závěry:

- Učiliště jsou a měla by zůstat součástí vzdělávací soustavy s tím, že právo na vzdělání má každý občan tohoto státu jako jedno ze základních lidských práv, které je zakotveno v Ústavě ČSFR

- Bez konkrétně zpracované koncepce učňovského školství není možný systémový postup při transformaci tohoto školství do podmínek a potřeb demokratické společnosti a tržního hospodářství. Zveřejněná koncepce školství nespĺnila očekávání pro

- všeobecnou, nekonkrétní formulaci

- jen velmi okrajově řešenou problematiku učňovského školství s výrazně diskriminačními záměry

- Spoluúčast odborů na tvorbě nové podoby učňovského školství i přes jejich soustavné úsilí je minimální
- k tvorbě materiálů nejsou zváni zástupci odborů vůbec, i když to při každé příležitosti požadují
- materiály k připomínkování nejsou předkládány vůbec a nebo pozdě s takovými termíny, které není možné dodržet

Takovýto stav je i nadále neúnosný.

Žádáme proto

- aby přestavbě učňovského školství byla věnována dostatečná příprava a stanovena dlouhodobější koncepčnost. Dosavadní zkušenosti a poznatky nás vedou k přesvědčení, že učňovské školství je soustavně diskriminováno
- předložit k všeobecné diskusi koncepci učňovského školství v kontextu s celkovou koncepcí školství
- zpracovat návrh samostatného učňovského zákona a tento předložit k veřejné diskusi
- při zpracování učňovského zákona respektovat principy řízení, organizaci a financování učňovského školství v podmínkách tržního hospodářství. Východiska a koncepci navrhnout z hlediska připravovaných zákonů a nařízení, jejichž uplatnění má vliv na učňovské školství (školský zákon, statut zaměstnance, daňové zákony, mzdové soustavy, obchodní zákon, živnostenský pořádek, apod.)
- uplatňovat kombinovaný systém řízení učňovského školství přes zřizovatele; MŠ pověřit legislativou vzdělávacího systému, tvorbou koncepce
- kodifikovat kategorii pedagogických pracovníků učňovských zařízení na principu rovnocennosti (okruh pedagogických pracovníků, jejich vzdělání, sociální a společenské zvýhodnění, délka dovolené apod.) v připravované novele zákoníku práce
- obnovit institut "učební poměr" a "učeň"
- zpracovat rámcovou koncepci alternativního programu výchovy mimo vyučování a tuto předložit k diskusi

V systému financování učňovského školství pro rok 1992 uplatňovat následující požadavky:

- prosazovat tok peněz přes zřizovatele, ponechat na rozhodnutí jednotlivých svazů, které o to požádají
- finanční prostředky na činnost učilišť poskytovat předem, ne refundacemi, tj. zálohovým systémem

- účelové financování prostředky, určené na financování SOU ve smyslu školského zákona vymezit ve státním rozpočtu tak, aby je resort školství nemohl použít na jiné účely
- stimulovat zaměstnavatelské subjekty k podpoře učňovského školství daňovými úlevami
- vytvořit fond na podporu učňovského školství, resp. fond profesionálního vzdělávání anebo jiného účelového fondu na ekonomické zabezpečení učňovského školství formou úhrady nákladů spojených s přípravou žáků
- zpracovat rámcový katalog přípravy na povolání podle finanční náročnosti a délky přípravy

V závěru opakovaně požadujeme vytvoření Rady pro učňovské školství při MŠMT ČR tak, jak již funguje ve Slovenské republice.

Nadace učňovského školství

Československá konference k problematice učňovského školství ve dnech 7. a 8. dubna 1992 v Brně za účasti 600 zástupců SOU a významných představitelů státních orgánů ČR a SR byla svolána "Nadací" na ochranu učňovského školství v transformaci.

Pokusím se zachytit myšlenky hlavních referátů předsedy Asociace OS Petra Šamánka a předsedy Nadace Františka Mikloška aj.

Povinností demokratické a humanitní společnosti je vytvářet podmínky pro uplatnění práva na vzdělání a profesní přípravu jako jednoho ze základních lidských práv. Zvláštní pozornost zasluhuje ochrana práv těch, kteří vstupují do života po skončení základní školy. Zveřejněný program MŠMT navrhuje zavedení duálního systému po vzoru západních partnerů. Jde o snahu institucionálně oddělit dva hlavní pedagogicky integrované faktory přípravy učňovské mládeže- teoretické vyučování a odborný výcvik. Ministerstvo školství chce převzít odpovědnost pouze za teorii (chce ji řídit, kontrolovat a hradit z prostředků státního rozpočtu). Odborný výcvik by si měly vzít na starost jiné instituce.

Máme již dlouholeté zkušenosti s dvojkolejným i vícekolejným řízením, kdy se na učilišti střetávaly zájmy podnikové, regionální a školské. Na učilištích vznikaly třenicemi mezi pracovníky dvou i více zaměstnavatelů /učitelé, mistři, ostatní pracovníci). Hrozí, že nekompetentní realizace návrhu MŠMT vrátí vše znovu do starých kolejí. Třeba též připomenout, že i západní

odborníci přiznávají, že naše komplexní pojetí přípravy na povolání s propojenou teorií a praxí má podstatné výhody oproti duálnímu systému. Proto i v zahraničí zřizují velké firmy vlastní komplexní učiliště. Oddělení teorie a praxe je evidentně méně funkční.

Ministerstvy školství navrhované rozdělení výuky učňovské mládeže je v rozporu se všemi zásadami řízení. **Jde o jeden proces komplexního působení s jedním výstupem a ten si vyžaduje i jednotné řízení.** Dělená odpovědnost není žádná odpovědnost. Proto i ovlivňování tam, kde nebude možné zajišťovat výuku v plném rozsahu v jednom zařízení by měl mít jeden vedoucí.

Jak dál v transformaci učňovského školství naznačilo setkání zástupců ústředních orgánů a odborových svazů 10. 3. 1992. Tu bylo dohodnuto:

Občan má právo na základní vzdělání a primární profesní přípravu, ukončenou zkouškou se schváleným standardem. Žák si volí školu podle svého zájmu. Školství je demokratické, alternativní, regionální i odvětvové s principy tržního hospodářství. Každá škola je samostatným právním subjektem. Cesty a formy k dosažení celostátního standardu- si volí školy samy. Povinná školní docházka je devítiletá. Obsah standardů a formy závěrečných zkoušek navrhnou ministerstva školství a jsou schvalovány nadresortním orgánem. (Grémiem učňovského školství).

Vzhledem k nefunkčnosti dosavadního finančního systému nutno realizovat dva kroky:

1. rozdělovat státní příspěvek na učňovské školství prostřednictvím vládního výboru a prostřednictvím zřizovatelů, nejpozději od II. pololetí 1992
2. počínaje rokem 1993 zavést, v souladu s upravenou daňovou soustavou, systém financování shodný s financování ostatních středních a základních škol.

Vláda ČR již schválila Gremium učňovského školství, které nahradí vícekolejné řízení SOU, zabezpečí financování, zprůhlední platy všech kategorií, zabezpečí koncepci rozvoje, stanoví poměr teoretického a praktického vyučování v různých formách přípravy apod.

Postavení SOU ve VVS je natolik významné, že může být mocným zdrojem rozvoje vzdělanosti v ČR. Každoročně zjišťujeme, že je více zájemců o maturitní vzdělání než mohou školy přijmout. Východisko vidíme v diferenciaci tříletých uč. oborů, v nichž se připravuje polovina popul. ročníků. První pozitivní zkušenosti s diferencovanou výukou a přijímání nadaných žáků

již z 8. tříd ukazují, že o diferencované obory na SOU je stejný zájem jako o tradiční stř. školy.

V návrhu na středoškolské odborné vzdělávání chybí uplatnění zásad demokracie a humanismu. V praxi to znamená nezařazovat 14 leté děti do výrobní přípravy. První ročník v odborném školství by měl být orientační, bez odborného výcviku. Vlastní profese s odborným výcvikem by měla začínat až od 16 roků jako ve vyspělých zemích. Demokratičnost též nedovolí odmítat maturitní vzdělání.

Příští konference bude na podzim v Nitře.

R. Buchta

Poznámka redakce

Rozdělení nákladů mezi stát /za teoretickou výuku/ a uživatele /za odborný výcvik/ je zřejmě nezbytné. **Dualismus financování** by ovšem neměl vést k dualismu pedagogickému, k prohlubování rozporů mezi teorií a praxí. Možnost komplexních řešení, zejména ve větších podnicích, je třeba samozřejmě zachovat. Zavedení diferencovaných odborných škol /i místo některých SOU/ bylo navrženo již expertízou z ledna 1990 /viz Pedagogická orientace 1991 - 92, č. 1, str. 145-146/. V této expertíze se uvádí: "Těsnou funkční vazbu mezi teorií a praxí, mezi odbornou školou a profesionálním výcvikem nutno samozřejmě nejen zachovat, ale podstatně zdokonalit. I absolventům odborných škol třeba ponechat cesty k vyššímu vzdělání celoživotně otevřené."

A n k e t a

čtenářů Pedagogické orientace k Roku výchovy a vzdělávání

Co přejete našemu školství a co z toho se může udělat již letos?

S. Kučerová:

Ze všeho nejvíc přejí našemu školství uvážlivou moudrost.

- Abychom při překonávání jednostranností byvšího systému neupadali do jednostranností nových. Ve výchově obvykle neplatí buď anebo, nýbrž nejen, ale i. Tedy - rozvíjet nejen vzdělání přírodovědní, ale i kulturně humanitní, vycházet nejen ze zájmů žáků, ale i z důvodně vybraného učiva, orientovat se nejen na svobodu, ale i na kázeň, nejen na rozum, ale i na cit, nejen na potřeby jedince, ale i kolektivu, nejen na diferenciaci, ale i na integraci atd.
- Aby všichni pracovníci pedagogické teorie i praxe, školské správy i samosprávy společně naslouchali hlasům doby a společně na ně odpovídali prací na novém výběru učiva i metod, na novém pojetí výchovy.
- Abychom přestali vidět školu jako velkokapacitní plnění dětských hlav předimenzovaným množstvím vědeckotechnických poznatků. Aby učitelé prostřednictvím učiva nepřetěžovali paměť žáků, ale probouzeli jejich vnitřní síly, jejich sebevyjádření, sebeuplatnění, samostatný projev, tvořivost, originalitu, schopnost kriticky myslet, objevovat, experimentovat, nést odpovědnost, hodnotit. Jen hledáním zcela nových přístupů k způsobu života a práce, nových forem kooperace s přírodou i lidmi, vytvářením zcela nových životních stylů budou nové generace schopny řešit nakupené problémy planety Země.
- Aby duch naší školy získal evropskou dimenzi, evropský a světový rozhled, abychom si byli vědomi nových úkolů, nových rizik i nových možností, které jsou před námi po prudkých změnách v mocenské struktuře světa.
- Abychom byli světoobčany ve smyslu Komenského a Masaryka. Abychom věděli, že hledání evropské identity neruší identitu národní, ale naopak, předpokládá ji. Abychom obnovili kult rodné země, jejích dějin a památek a abychom svým kulturním dědictvím dovedli ve vzájemném dialogu s ostatními národy přispět k vzájemnému porozumění a obohacení. Abychom našli rovnováhu mezi novou touhou po světě a trvalou láskou k domovu, abychom interkulturní výchovou čelili všem formám separatismu, drobení, atomizace a nesnášenlivosti mezi národy.

- Abychom neredukovali život na produkci, obchod, konzum a fetišizaci peněz. Homo oeconomicus se nesmí oddělit od člověka moudrého, humánního, ekologického, etického a estetického, jinak jeho nenasytnost a lačnost povede ke zkáze přírody, života i člověka a jeho kultury.

A ještě v roce 1992?

- Aby obnovená "Pedagogická orientace", čtvrtletník Čs. ped. společnosti /sekretariát 603 00 Brno, Poříčí 31/ byla nezávislou tribunou celé tvůrčí pedagogické obce ČSFR. První 3 čísla jsou k dispozici, přinášejí výběr referátů, příspěvků a závěrů z celostátní konference "J.A.Komenský a přítomnost", která se konala v Brně 25.-26.3.1990.

B. Blížkovský:

Myslím, že stoupá spíše nespokojenost než uspokojení s napravováním naší vzdělanosti v posledních dvou letech. **Humanizace, demokratizace a celková optimalizace našeho školství postupuje pomalu i proto, že chybí kompetentnější a koncepčnější vedení tohoto náročného procesu.** Prvá celostátní konference tvůrčí pedagogické obce ČSFR v Brně v březnu 1991 na téma "J. A. Komenský a přítomnost" potvrdila, že řešení mnohých závažných problémů není dostatečně odborné ani demokratické. Učitelské iniciativy i odborníci přítomní nabízejí pomoc a připravili již nemálo expertíz. Při rozhodování o otázkách vzdělávání a výchovy se však na ně nebere dostatečný zřetel. Setkáváme se i s ignorováním konstruktivních návrhů a s vysloveným diletantstvím. Stačí připomenout zbytečné a zmatečné "novely novely" základního školského zákona v r. 1990. Závažné legislativní chyby vysokoškolského zákona z téhož roku ochromují dosud i odbornost vedení a nápravu vysokých škol. Dále jde o podceňování, drahé a chybné řešení učňovského školství /nad kterým se pozastavují i zahraniční experti/, jednostranné přeceňování předčasné vnější diferenciací žáků v 10 - 11 letech a podceňování vnitřní diferenciací v rozporu se zkušenostmi nejvyspělejších zemí světa, drastické omezení edice odborné literatury v době, kdy je jí nejvíce zapotřebí, vydávání nemalých prostředků z peněz všech daňových poplatníků na privátní školství v situaci, kdy není konkrétně vymezeno, co mají žáci minimálně teoreticky znát a prakticky umět.

V živé paměti jsou zarážející prohlášení některých představitelů naší vlády z počátku tohoto školního roku, odmítající nepatrnou platovou korekci více než 40leté diskriminace učitelů, kterou schválila vláda slovenská. Nejvíce

však zaráží celkové podceňování prvořadé úlohy demokratického státu při obnově naší vzdělanosti v situaci více než kritické. V moderní pluralitní demokracii přestává monopol školy na vzdělávání, ustupuje i monopol státu na školy. Státní školství zůstává však ve vyspělých zemích rozhodujícím garantem obecné i odborné vzdělanosti. Víme, jak vysoce zdůrazňoval osvětovou roli demokratického státu t. G. Masaryk. Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským. Jistý přesně vymezený standard všeobecného vzdělání by měly plnit i ty nestátní školy, které požadují příspěvky z peněz všech daňových poplatníků.

Obraťme však list. Co bych přál našemu školství? Stručně řečeno: Všechny objektivní i subjektivní předpoklady k tomu, by se ze všech našich škol co nejdříve mohly stát opravdové "dílny lidskosti". Co nejvíce úspěchů při výchově k humanitě, samosprávě a demokracii, k pravě, tvůrčí práci, dobru, krásě i zdraví.

Konkrétněji:

- Tvůrčí učitele a snaživé studenty, "aby učitelé méně učili, ale žáci se více naučili, aby bylo ve školách méně shonu, nechuti a marné práce, ale více volného času, potěšení a zaručeného úspěchu", jak si přál již J. A. Komenský.
- Abychom nezapomněli, též na jeho přesvědčení, že "kdo prospívá ve vědění a ztrácí v mravech, více ztrácí než získává".
- Lepší pracovní učebnice, zbavené balastu, s bohatou nabídkou přitažlivých tvořivých učebních úloh i další dobré knihy, stimulující pedagogickou tvořivost.
- Odvrat od lichých ideologií, více soustředění na konstruktivní, odborně fundovanou tvůrčí pedagogickou práci.
- Více možností seznámit se s bohatými tradicemi českého pedagogického myšlení i se soudobými dobrými pedagogickými zkušenostmi u nás i v zahraničí.
- Moudrou školskou správu i samosprávu, fungující jako permanentní optimalizace předpokladů, procesů i výsledků vzdělávání a výchovy.
- Realističtější a konstruktivnější školskou politiku, která by více vycházela z odkazu J. A. Komenského a T. G. Masaryka, z našich humanitních a demokratických tradic i z poznatků nejvyspělejších zemí soudobého světa.

- Obnovu prvořadého významu hodnoty pravého a hodnototvorného vzdělání, společenského postavení učitelů a prestiže školy aspoň na úroveň, jaká u nás byla před druhou světovou válkou.

- Výraznější podporu veřejnosti a účinnější pomoc ze strany MŠMT ČR /např. jasně vymezené standardy - minimální výchovně vzdělávací cíle, platové řády, které by překonávaly dosavadní diskriminace a stimulovaly gradaci pedagogického umění aj./.

- Aby prvý český překlad Komenského "Obecné porady o nápravě věcí lidských" našel hojnost čtenářů i následovníků.

- Aby tři světové konference, které se v "Roce výchovy a vzdělávání" a 400. výročí narození J. a. Komenského v ČSFR sejdou, byly velkou inspirací i mocnou vzpruhou i pro nás.

ZPRÁVY

Nová pedagogická korporace, Rada pedagogických věd

Ustavila se a zahájila svou činnost dne 21. ledna 1992. Je výrazem celé řady oborových ozdravných iniciativ od počátku roku 1990:

- požadavek zřízení expertních skupin z ledna 1990 /viz expertízy "Prvé kroky k nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání" z 29.1.1991 a "Cesta k racionalizaci a demokratizaci řízení výchovy a vzdělání ze 17.5.1990, předané oběma ministrům ČSFR/
- požadavky na radikální rehabilitaci pedagogických věd na mimořádném sjezdu ČSPdS při ČSAV v Brně 26.5.1990
- rating kandidátů do Čs. učené společnosti, uskutečněný 10.1.1991 v Brně představiteli všech poboček ČPdS a SPdS ČSFR
- rozhodnutí předsedy České komise pro vědecké hodnosti z 24.5.1991 o jmenování nové komise pro obhajoby doktorských disertačních prací ve vědním oboru 75-01-9
- závěry celostátní konference "J.A.Komenský a přítomnost" 25.-26.3.91 v Brně a Zprávy o činnosti ČPdS při ČSAV z 6.2.91 a z 15.1.92, požadující odborné řešení naléhavých pedagogických odborných problémů
- jmenování garantů odborných sekcí ČPdS při ČSAV 28.11.91
- závěry rozšířeného zasedání HV ČPdS při ČSAV o stavu a úkolech pedagogických věd 30.10.91, konkretizované dále 28.11.91 a 21.1.92 /viz zápisy HV ČPdS při ČSAV/

Vznik samosprávné rady pedagogických věd (dále RPV) je odpovědí na krizové jevy v oblasti výchovy a vzdělávání. Doporučuje se proto:

1. Hlavní pozornost věnovat odborně i společensky závažným a neodkladným problémům. Formální a procedurální otázky řešit postupně na základě určitých rezultatů, které konec konců rozhodnou o přirozené odborné i morální autoritě RPV v pedagogické obci i veřejnosti.
2. Pokládat užší RPV za neformální vědecké kolégium pověřených předních odborníků, ustavené jejími zakládajícími členy v Praze dne 11.2.92.
3. Širší radu doplnit o přiměřený počet odborně i morálně vyspělých reprezentantů dalších významnějších pracovišť ČR. Dbát na zastoupení všech regionů /např. cca 40% zástupců by mělo být z Moravy a Slezska, počet odborníků z Prahy by měl tvořit aspoň třetinu z celkového počtu apod./.

V žádném případě nelze nadřazovat sekundární hlediska zastupitelská primárním hlediskům odborným. Vědecké kolégium nebo vědecká rada nejsou parlamenty. /Bude-li třeba, může být takový "parlament zástupců" ustaven při RPV nebo mimo ni/.

Návrh pravidel jednání:

- Rada se člení na užší a širší. Širší rada pomáhá řešit problémy užší rady. Užší rada má 15 členů, z toho jsou 3 mluvčí /tč. Malíř, Kučerová, Pelikán/, kteří tvoří předsednictvo. Širší rada má 15 až 30 členů. Ke svolání rady stačí iniciativa čtvrtiny členů užší rady nebo jedné třetiny širší rady.
- Rada projednává aktuální otázky pedagogických věd a pedagogického dění na základě fundovaných podkladů /expertíz, odborných posudků/, usiluje o consensus, v případě potřeby rozhoduje tajným hlasováním. Přijaté jsou závěry, které získaly nadpoloviční většinu hlasů členů užší rady.
- Rada je usnášení schopná, je-li přítomno alespoň 2 třetiny členů.
- Doporučení rady se publikují.

Pracovní náměty:

- Provolání k 400. výročí J.A.Komenského - k aktuálním hodnotám jeho odkazu /D. Čapková/- viz dále.
- Stanovisko k návrhu Programu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR /Blížkovský, Pelikán, Pařízek aj./-viz 2. rubrika tohoto čísla
- Stanovisko ke stavu a aktuálním úkolům české pedagogiky. /F. Malíř, S. Kučerová aj./ Problémy oborových pedagogik (didaktik)- závěry ze zasedání dne 12. a 26. 5. 1992 uvedeme v září v 5. čísle.
- Stanovisko k učitelskému vzdělávání a k přípravě odborníků pro pedagogické obory. Zasedání dne 25. 6. 1992. Závěry uvedeme rovněž v příštím čísle.

Provolání Rady pedagogických věd

U příležitosti čtyřtého výročí narození Jana Amose Komenského hlásí se česká i slovenská pedagogická veřejnost k dědictví této nejvýznamnější osobnosti naší kultury, teoretika nápravy člověka pro mírovou spolupráci národů, církví, celé společnosti. Komenský patří k těm, kdo po staletích inspiruje úsilí o lepší život na celém světě, jak o tom svědčí ohlas ve všech světadílech.

Mnohostranně rozvětvenou prací se dotýkal různých oborů lidské činnosti, které se snažil integrovat ať již vystupoval jako pedagog teolog, filozof, filolog, historik, politik či sociální reformátor.

To nás zavazuje, abychom stále hlouběji poznávali jeho dílo, abychom cítili jako živý odkaz jeho pojetí školy jako dílny lidskosti. pravého nesobeckého a tvořivého lidství, abychom šířili jeho myšlenky u nás i v zahraničí. Nejde o to, abychom Komenského jen slavili. Jsme povinni pracovat pro to, aby se jeho principy radostného, rychlého a důkladného vzdělávání a výchovy člověka jako celku osobnosti staly přirozenou součástí života rodin, škol i jiných společenství, aby byla uskutečňována zásada harmonie všeobecného a specializovaného vzdělávání, tělesného a duševního zdraví, harmonie stránky morální, duchovní, sociální a aby tak byla vytvářena stále vyšší úroveň svobodného, tolerantního, demokratického soužití společenského.

Připravujeme sjezdy ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Plénum České pedagogické společnosti při ČSAV s volbou nového hlavního výboru bude spojeno s vědeckou konferencí uzavírající 3. výročí 17.11.1989, jubilejní rok J.A.Komenského, hodnotící naši odbornou činnost a vymezující hlavní cíle ČPdS pro další dvouleté období.

Předběžné tématické zaměření:

Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky

(pedagogických oborů) v kontextu nadějí i krizí soudobého světa

Termín: 20.a 21.11.1992 (pátek a sobota)

Místo: UJEP Ústí nad Labem

Konference by měla být též přehlídkou prvních výsledků práce odborných sekcí (odpovídají garanti). **Konkrétní zaměření a program závisí i na Vaší iniciativě.** Uvítáme proto další návrhy a požadavky (tématika pro kulaté stoly, referáty v plénu i sekcích). Těšíme se na Vaši aktivní účast.

K usnadnění vzájemné komunikace i kooperace připojujeme přehled našich hlavních představitelů a pro zájemce o členství v ČPdS při ČSAV vzor přihlášky, kterou odevzdejte nejbližšímu předsedovi pobočky ČPdS.

Hlavní funkce a adresy ČPdS při ČSAV

ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST PŘI ČSAV. POŘÍČÍ 31, 603 00 BRNO
SEKRETARIÁT - TEL.: (05) 320 211/KL.39, FAX: (05) 335 416, 320 086 ČÍSLO BĚŽNÉHO
ÚČTU: 570 40-828/0800 ČSTSP POD. BRNO. KŘÍDLOVICKÁ 2

Pracovníci sekretariátu: Lukáš Večeřa a Daniela Sehnalová

Seznam členů hlavního výboru ČPdS při ČSAV

Jméno / bydliště / pracoviště / funkce / tel. byt/prac.

1. Prof. PhDr. **Blížkovský Bohumír**, CSc. předseda
Milénova 12, 638 00 Brno tel.:528 295
PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno tel.:320 211/46
2. Prof. dr. **Kotásek Jiří**, CSc. 1. místopředseda
Ovčárská 417/9, 101 00 Praha 10 774 471
PdF UK Praha, M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1 298 751-9
3. Doc. PhDr. **Krejčí Vladimír**, CSc. místopředseda, předseda pob.
Ostrava
Hlavní 895, 708 00 Ostrava
PdF Ostrava, Reální 5, 701 03 Ostrava 233 121
4. Prof. PhDr. **Maňák Josef**, CSc. místopředseda, hospodář
Sivice 8, 664 07 Pozořice 320 211
PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno
5. Doc. dr. **Jesenská Zdena**, CSc. věd. tajemnice, předseda pob.
Praha
Lehárova 24, 143 00 Praha 4 467 202
PdF UK Praha, M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1 298 751/451
6. Dr. **Beran Jan**, revizor
Slatinská 29, 615 00 Brno 331 676
Pedagogický ústav, Pellicova 43, 602 00 Brno

7. PhDr. **Linc Vladimír** revizor
Žateckých 13, 140 00 Praha 4 428 9125
PdF UK Praha, Kaprova 14, 110 00 Praha 1 66 272
8. Doc. PhDr. **Cedrychová Věra**, CSc. člen HV
Stavbařů 2810/56, 400 11 Ústí n. Labem 26 441-5
PdF Ústí n. Labem, České mládeže 8, 400 96 Ústí n. L.
9. PhDr. **Čapková Dagmar**, DrSc. člen HV
Dusíkova 1868, 162 00 Praha 353 8087
PÚ JAK ČSAV, Máchova 7, 120 00 Praha 2 254 641-50
10. PhDr. **Hýbl František** člen HV
Tylova 2, 772 00 Olomouc 3286
Vlastivěd. museum JAK, Horní nám. 1, 751 52 Přerov
11. PhDr. **Kantorková Hana**, CSc. člen HV
Kranoarmějců 3, 704 00 Ostrava 373 768
PdF Ostrava, Reální 5, 701 00 Ostrava 233 121
12. Doc. PhDr. **Kraus Blahoslav**, CSc. předseda pob.
Hr. Králové 26 340
E.F.Buriana 548, 500 02 Hr. Králové 23 573
PdF Hr. Králové, nám. Svobody 301, 501 91 Hradec králové
13. Prof. PhDr. **Kučerová Stanislava**, CSc. předseda pob. Brno
Milénova 12, 638 00 Brno 528 295
PdF MÚ v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno 320 211/46
14. Prof. PhDr. **Malíř František**, DrSc. důchodce, člen HV
V rovinách 380/77, 140 00 Praha 4 431 060
15. Doc. PhDr. **Mareš Jiří**, CSc. člen HV
Ambrožova 906, 500 02 Hr. Králové 25 226
lékařská fak. U K, 500 00 Hradec Králové
16. Doc. dr. **Oprailová Eva**, CSc. člen HV
Jungmanova 18/738, 110 00 Praha 1 240 925
PdF UK, M. D. Rehigové 4, 116 39 Praha 1 228 441-9

17. Doc. dr. **Pecha Libor**, CSc. předseda pob. Olomouc
Na střelnici 8, 772 00 Olomouc 71 811
PdF UP Olomouc, Universitní nám. 1, 771 80 Olomouc
18. Doc. PhDr. **Prokešová Ludmila**, CSc. předseda pobočky
České Budějovic
Malinovského 6, 370 00 Č. Budějovice
PdF Č. Budějovice, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice 3573, 2641
19. PhDr. **Stuchlíková Ludmila** (dočasně mimo ČSFR) předseda pob.
Plzeň
Nad přehradou 19, 321 02 Plzeň
PdF Plzeň, Veleslavínova 42, 306 19 Plzeň
- Třeštková Hana** (zastupuje dr. Stuchlíkovou)
Sokolovská 73, 300 00 Plzeň 220 253
PdF Plzeň, tř. 1. máje 51, 300 00 Plzeň
20. Doc. PhDr. **Vomáčka Jiří**, CSc. Předseda pob. Ústí n. Labem
Na nivách 573, 470 01 Česká Lípa 26 640
PdF UJEP Ústí n. L., Hoření ul. 13, 400 96 Ústí n. Labem

Kontaktní adresy na Slovenskou pedagogickú spoločnosť pri SAV

Prof. ing. dr. **J. Pastier**, CSc. předseda SPdS
FF UK Bratislava, Gondova 2, 818 01 Bratislava

Prof. dr. **J. Konopka**, CSc.
FF UK Bratislava, kat. ped., Gondova 2, 818 01 Bratislava

Odborné sekce ČPdS při ČSAV a jejich gestoři:

- A) **Obecná pedagogika** (včetně axiologie a filosofie výchovy)
- prof. dr. S. Kučerová, MU Brno
- B) **Dějiny pedagogiky** - dr. Z. Černohorský, PÚ JAK ČSAV
- C) **Srovnávací pedagogika** - prof. dr. V. Pařízek, UK Praha
- D) **Pedagogická psychologie** - prof. dr. Z. Helus, UK Praha
- E) **Školní pedagogika** (včetně školních reforem) - prof. dr. J. Kotásek,
UK Praha

- F) **Didaktika obecná a oborové didaktiky** - prof. dr. F. Malíř, DrSc
- G) **Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času** - doc. dr. Z. Jesenská, UK Praha
- H) **Pedeutologie a teorie školské správy**
- prof. dr. B. Blížkovský, MU Brno
- CH) **Speciální pedagogika** - dr. V. Linc

Vítáme zájemce z řad celé tvůrčí pedagogické obce. Podle tohoto vzoru můžete přihlášku rozmnožit. Prohlášku musí doporučit dva řádní členové ČPdS při ČSAV. Vyplněné přihlášky předejte předsedům poboček, nebo přímo sekretariátu ČPdS při ČSAV.

PŘIHLÁŠKA DO ČESKÉ PEDAGOGICKÉ SPOLEČNOSTI PŘI ČSAV

Jméno a příjmení (včetně titulů) :

Datum a místo narození:

Adresa bydliště (včetně směrovacího čísla)

tel.:

Název pracoviště:

Adresa pracoviště:

tel.:

Postavení v zaměstnání:

Vědecká hodnost:

Vysokoškolské a další vzdělání:

Odborné zaměření (s konkrétním označením problematiky):

V199

podpis:

Pobočka:

Doporučení:

Kongres: "Československo, Evropa a svět - věda a umění v mezinárodních souvislostech"

zahrnuje též jednání první sekce na téma

"VZDĚLANOST, VÝCHOVA, ŠKOLA, ORGANIZACE VĚDY"

Pozornost bude věnována:

1. **Obecným problémům vzdělávání a výchovy** (úspěchy a prohry soudobé školy a pedagogiky)
2. **Problémům základních a středních škol** (podporují školy talenty?)
3. **Problémům vysokých škol a postgraduálního studia**

Jednání našich i zahraničních odborníků, našich exulantů, se uskuteční v Praze 27. - 29. června 1992 v budově filosofické fakulty KU, Celetná 20. Zahájení v sobotu 27. 6. 1992 v 8.30 hodin. Podrobnější informace rádi poskytnou gestoři:

prof. JUDr. et PhDr. Josef **A. Mestenhauser**, Univ. of Minnesota, t.č. katedra pedagogiky, PdF UK Praha, tel (02)298 751-59/451

prof. dr. **B. Blížkovský**, CSc. katedra pedagogiky PdF MU v Brně, tel. (05) 32 02 11 - 5

PŘÍLOHY, PROJEKTY A DOKUMENTY

Nebezpečí nedovzdělanosti

Stanislava Kučerová

Polský astronom Mikuláš Koperník vytvořil v 16. století nový obraz světa. Nahradil ptolemaiovsko-aristotelický geocentrický názor učením heliocentrickým. "Nikoli Slunce se otáčí kolem Země, ale naopak, Země se otáčí kolem Slunce", lze prostě vyjádřit podstatu "koperníkovského obratu", kterým se počíná osvobození novodobé vědy od dogmatu a nezávislý rozvoj racionálního poznání. "Koperníkovský obrat" je výsledek úporného zápasu o pravdu a mění nejen obraz světa, ale i systém ověřování poznatků. Napříště bude evropský vzdělanec žádat přesvědčivé důkazy a ověřitelné verifikační procesy.

V 19. stol. prohlásil Karel Marx, že dialektiku, která "stála u Hegla na hlavě, převrátil z hlavy na nohy". Dialektika nestála přirozeně u žádného z obou ani na hlavě ani na nohou. Byl to jen jeden z provokujících obrazných řečnických výroků, na které Marx nebyl skoupý. Dal jím najevo, že použil potrojného střídání tezí, antitezí a syntéz pro výklad samovývoje hmoty, zatímco u Hegla v tomto rytmu probíhal pohyb myšlenek a samovývoj ducha. "Převrácení z hlavy na nohy" není, jak zřejmo, výsledkem zkoumání, je to spíše nápad, jak výsledky zkoumání třídit a interpretovat. Avšak od těch dob se "převrácení z hlavy na nohy" stalo oblíbenou metodou v různých oborech, kdykoli "tvůrce" dal přednost okamžitému nápadu před úpornou prací, a inspiroval se svévolným opakem, negací dosavadního pojetí. Není třeba velké vynalézavosti, stačí černé prohlásit za bílé, větší za menší, ošklivé za krásné a naopak. Čím více opačné tvrzení budí úžas a nesouhlas, tím více si autor opačného tvrzení připadá originálnější, původnější, nezávislejší, průkopničtější, a hlavně - "převratnější".

V poslední době u nás přibývá "převrácení z hlavy na nohy" ve výkladu našich národních dějin. Množí se kritické nájezdy proti "romantickým mýtům a kýchům". Odstraňují se dokonce i takové názvy jako divadlo J.K.Tyla, B. Smetany, ulice M. Alše nebo E. Beneše! Měli bychom vědět, že v historickém vědomí každého národa se z generace na generaci tradují mýty, báje, legendy,

dodávající prestiže a symbolického významu některým událostem. Toto historické vědomí spolu s jazykem je důležitým zdrojem pocitu národní identity a spojuje členy národa v živý celek. Je tomu tak i u nás. Od dob obrození se těšily úctě a vážnosti kroniky a pověsti, stylizované příběhy z dějin, historické povídky, romány, dramata, písně, díla výtvarná a hudební s historickou tematikou, umění profesionální i lidové /až po tu píseň kramářskou/. Je to kulturní dědictví národa, předávané z generace na generaci. Je to paměť národa i učitelka života. Interpreti tradovaných příběhů se nespokojují s pouhými popisy dějů, ale hledají jejich smysl, výklad toho, odkud a kam jdeme, proč zrovna tudy a ne jinudy, co cenného a podnětného, ale i neuskutečněného a zmarněného za sebou naši předkové zanechali. Historická hermeneutika zavazuje vykladače k hlubokému pochopení jevů. Vyžaduje jak historismus, výklad a interpretaci dějů v jejich konkrétně podmíněné společenskohistorické autenticitě, tak moment zpřítomnění, neboť každá doba souzní s minulými ději jinak. Avšak při této proměnlivosti "ducha doby", tj. při nových zkušenostech a prožitcích, při nových představách a očekáváních - trvá axiocentrická kontinuita; trvá identita hodnoceného objektu i metodologického přístupu, totiž hledání smyslu, tj. podstatných, určujících idejí našich dějin, hledání specifčnosti naší cesty kulturního vývoje a pokroku.

Jako příklad uveďme hodnocení osobnosti a díla J.A.Komenského. I ono se vyznačuje dobově proměnlivými akcenty, které jsme připomněli v příspěvku "J.A.Komenský a současná výchova k hodnotám".

Nic z dobových akcentů, z momentů, na které hodnotitelé postupně položili důraz, nelze z historického obrazu Komenského vypustit. A přece vzhledem k současné situaci nových šancí a nových rizik našeho národa v Evropě, budeme akcentovat universalismus Komenského jako všestranné úsilí vzdělat člověka a napravit a integrovat jeho rozpadávající se svět. Avšak při všech těchto hodnotících posunech je tu stále respektována jednota a celistvost osobnosti a díla J.A.Komenského a je tu stále přítomna určující idea našich dějin, kterou F. Palacký viděl v božnosti /touze po nejvyšším smyslu či ideálu/, v humanitě a svobodě přesvědčení, T.G.Masaryk v humanitě a demokracii. Změny hodnotících akcentů nemají, jak zřejmo, nic společného s "převrácením dějin z hlavy na nohy."

"Demýtizátoři" se ovšem necítí vázání ani "historickým smyslem" hodnocených dějů ani axiocentrickou kontinuitou jejich sledu a posloupnosti. Nedávno jsme mohli číst na stránkách obrázkového týdeníku velmi emfaticky pokus o přehodnocení celých našich dějin, protože náš národní dějepis si zvykl bez příčiny "úpět a lkát", bezdůvodně "se těšíme ze svých debaklů a zavrhujeme vavříny".

Baladické podání smrti Přemysla Otakara II. v bitvě s Rudolffem Habsburským na Moravském poli na den sv. Rufa /26.8.1278/ je pro autora typickým příkladem našeho "kultu lítosti nad prohrou", alibisticky sváděnou na "zradu". Kult je v podání autora "demaskován". Prohry nebylo třeba litovat. Přemysl si prý o porážku sám koledoval svým "velikášstvím". A my se ptáme: Bere autor v úvahu dobovou orientaci vladařů na imperiální moc jako nejvyšší hodnotu? Rudolf Habsburský "velikášem" nebyl? Protože vyhrál? Protože se Habsburkům postupně podařilo ovládnout říši - "nad níž slunce nezapadá"? Bere autor v úvahu, že historické vědomí národa neželí jen ambicí českého krále, ale i dalších osudů země i panovnického rodu, jejichž pásmo se od prohrané bitvy odvinulo? Vzpomene si autor na "Branibory v Čechách", na "Vězně na Bezdězi", na vraždu posledního Přemyslovce, na vládu Jindřicha Korutanského? Nemyslím, že baladické ztvárnění historických vzpomínek na "Den svatého Rufa" je motivováno naší "zálibou v debaklech", nýbrž spíše vědomím všech dalších neradostných a nepříznivých souvislostí a následků nešťastné bitvy.

Eliminace historického smyslu vede autora kritiky našeho národního dějepisu k požadavku věnovat např. pozornost vítězným bitvám Jana Lucemburského, zatímco naše zvrácená záliba v "úpění" nás vede k zájmu jen o bitvu u Kresčaku, prohranou a poslední ... Cožpak si autor neuvědomuje, že všechny předchozí, byť vítězné bitvy byly jen osobní záležitosti krále na ryfířských toulkách Evropou, a až teprve ta bitva poslední ho vrátila do vlídné paměti království, jako legendu ("Toho bohda nebude, aby český král z boje utíkal...") i jako zpětně gloriolou ozářeného předchůdce Karla Čtvrtého, svého syna a nezapomenutelně vynikajícího vládce?

Dějiny nelze hodnotit podle bitev vítězných a prohraných. Nemůžeme vždycky vyhrát. Nepřítelé bývají silnější, okolnosti nepříznivé. Ale vždycky bychom měli stát na správné straně. A o to, za kterými cíli stojíme, jde v historii především. A proto by se autor - přehodnotitel neměl divit, že si nepřipomínáme vítězství Pražanů, kteří r. 1648, těsně před koncem 30leté války odrazili na Karlově mostě útok Švédů, vedený od Malé Strany a Hradčan, a zabránili jim zmocnit se celého města. Marná sláva, Pražané pomáhali císařským, Komenským, exulantům a domácí opozici doufali ve vítězství švédských zbraní a tím v příznivou změnu svého osudu. Nestalo se. Z hlediska kontinuity smyslu národních dějin není proč onoho vítězství vzpomínat.

Autor přehodnocuje stejně svévolně na základě negace naší záliby v "úpění" bitvy husitů, Lipany, účast našich vojáků v rakouské armádě za napoleonských válek, v r. 1848, v r. 1866, sleduje boje i kapitulace ve 20. stol. Všimá si nikoli smyslu dění, ale vyhledává příležitosti k opětovnému osočování

národního dějepisu ve smyslu základní teze: "Oddáváme se staletému úpění, ke kterému vlastně není a sotva kdy byla příčina."

Je to zvláštní, ale v některých hodnotících soudech se autor kupodivu shoduje s bolševickou nekompromisností na základě gnoseologické posedlosti jedinou pravdou. Sám prohlašuje svou verzi za jediné možnou a správnou, všechny ostatní alternativy označuje - ocitujeme doslova pro dokreslení silácké arogance podobných "demýtizátorů" - za "prostředky k dávení". Takto bravurně předem diskvalifikuje každého, kdo by chtěl připomenout důsledky osudné Bílé hory po r. 1620, jako byla ztráta státnosti, samostatnosti, majetných a vzdělaných vrstev, úbytek obyvatelstva, ztráta svobody, přesvědčení, národní hrdosti, národní identity, málem i jazyka... Opravdu "není a sotva kdy byla příčina" k zármutku nad dějinami našich národů?

Demýtizačnímu zájmu se těší výklad celých našich národních dějin, ale zvláštní pozornost opět poutají "mýty a kýče první republiky". /Po kolikáté již?? Odhalování "mýtů první republiky" bylo součástí fašistických štvanic na sklonku 30. let. Za protektorátu byli nositelé těchto "mýtů a kýčů" perzekvováni /končili zpravidla ve věznicích, gestapa a ve vyhlazovacích táborech/. Po druhé světové válce se "odhalování mýtů a kýčů první republiky" stalo součástí ideologického arzenálu komunistických agitpropů.

Jeden z nejnovějších "demýtizátorů" napočítal na stránkách prestižnějšího týdeníku nedávno čtyři takové "mýty a kýče": tatíčkovský, legionářský, sokolský a agrární. Pranyřuje nelítostně devotní projevy kultu T.G.Masaryka, legionářské stafáže, fangličkářské "sokolování", krojované skupiny "selského lidu". Nemíním dokazovat, že by se snad u některých prvorepublikových slavností, veřejných projevů a tradic neprojevila vnějškovost, vypočítavá líbivost, sentimentálnost, nedostatek vkusu a múry, "velký styl malých poměrů". Ale v souvislosti s kýčem připomeňme, že každý trhá ovoce ze stromu kultury z těch větví, ke kterým dorostl. Abusus non tollit usum. Kýčovitě zpředmětnění ideje není argumentem proti ideji samé, svědčí jen proti tvůrcům a obdivovatelům kýče. Autor nerozeznává podstatné a vedlejší, ideu a zpředmětnění, obsah a formu. Zamlčuje, že za vnějšími třeba i pokleslými rituály /a nebyly všechny pokleslé/ byla skutečnost zcela reálných /nikoli mýtických/ a pozitivních /nikoli kýčovitých/ významů. Osobnost T.G. Masaryka zcela reálně a pozitivně symbolizovala svým životem a dílem ideály humanity a demokracie. Legionáři skutečně bojovali a umírali u Zborova, u Bachmače, u Dossalta, u Terronu a jinde za svobodu a samostatnost národa. Miroslav Tyrš skutečně vypracoval program tělesné a mravní kultivace obrozujícího se národa, dal směr a cíl pozitivní činnosti statisíců cvičenců, cvičitelů, vzdělavatelů a organizátorů místní kultury na řadu desetiletí. Agrární

svátky vznikly na památku zrušení roboty /1848/ a symbolizovaly ideje lidských práv a svobod, důstojnosti člověka, lásky k půdě a rodné zemi. To jsou reálné skutečnosti, reálně generacemi minulých dob prožívané, nikoli jen verbálně deklarované, to je dědictví a odkaz našich otců a dědů.

Nedovzdělaný autor ironizuje, persifluje, zvysoka a přezíravě se vysmívá prohrěškům 1. republiky proti "dobrému vkusu". Milosti v jeho očích nenalezli ani legionáři, kteří se - považme - dovolávali památky husitů a dávali svým jednotkám jména po Janu Husovi, Janu Žižkovi z Trocnova, Prokopu Holém a za časů anabáze přes Sibiř do Vladivostoku si zdobili své vagony - mimo jiné - i obrazy těchto svých symbolických patronů. Hochům z "tankového praporu" to může připadat směšné. Ale historik by měl vědět, že historické vědomí českého národa v 19. stol. díky škole, čítankám, lidové četbě, divadlu, levným barvotiskovým reprodukcím historických pláten cítilo husitskou tradici jako živou a blízkou. Vždyť ji založil F. Palacký a rozvíjeli J. K. Tyl, V. B. Třebízský, A. Jirásek, M. Aleš, V. Brožík, B. Smetana a mnoho jiných. Láskyplná konfrontace s husitismem nebyla vnímána jako "sebeheroizace". Naopak. Kromě písní sokolských a národních se v té době zpívaly /ještě dlouho před válkou/ např. i takovéhle popěvky politické: "Kdyby tak tatík Žižka vstal! Ten by se asi zachechtal, vy smutní švingulanti! Pod lebkou máte rampouchy, v pěsti plácačky na mouchy. A to jste rebelanti? A to jste rebelanti!"

Velké muže naší národní minulosti není třeba tabuizovat a zbožštit. Ale je třeba bedlivě vážit jejich myšlenky a učit se z jejich zkušeností. I jejich omyly jsou poučné a jejich zklamání bolí víc než naše vlastní. Nemůžeme-li již vzhledem k proměně času a vnějších podmínek některou tradici oživit, zaslouží si, aby byla ctěna a chráněna jako národní památka. Zesměšnit, znehodnotit a sprovodit ze světa ideu na základě jejího ztotožnění s některou její klíčovitou objektivací, která je ve vztahu k ní zcela vnější a nepodstatná, je nepřijatelné. Je to útok na ideje našeho národního historického vědomí, je to útok na naši národní kulturní identitu.

Došlo k otupení smyslu pro hodnoty národní i světové kultury. Šíří se pocit prázdnoty a planosti. Pocit ublíženosti, zhrzenosti, ukřivděnosti i podvedenosti. Ale také revanšismu a triumfalismu. Odvrat od racionality k iracionalitě, obskurantismu a pověrám všeho druhu. Překvapuje nekritičnost, nedostatek kultury myšlení, nedbání zásady dostatečného důvodu, nedbání hodnověrnosti důkazu. A přece právě kultura myšlení měla být trvalým výsledkem vzdělávání a to i tehdy, když se speciální poznatky zapomenou.

A tak se můžeme s úžasem na stránkách i denního tisku dočíst, že "pád komunismu" je pádem vědy, koncem víry v objektivní poznatelnost světa a

zobecnitelnosti poznaného. Dočteme se, že končí éra novověku, předznamenaná motivy renesance, osvícenství, pozitivismu, socialismu a utvářená několika vlnami průmyslové revoluce, od industrializační přes automatizační až k informační. Éra pyšně absolutizovaného rozumu prý končí. Jak souvisí vláda rozumu s komunismem? Snad tím, že se vydával za vědecký světový názor? Je to neuvěřitelný hodnotící závěr. Platil by však jen za předpokladu, že je pravdivá propagandistická fráze o marxismu-leninismu jako "vědě všech věd a učení všech učení". Ale v platnost této neverifikované teze snad nikdo doopravdy nevěřil a nevěří?! Pád komunismu není přece pádem vědy, ale jen jedné ideologickopolitické doktriny. Je to naopak potvrzení správnosti oněch vědních přístupů a koncepcí, jejichž nositelé dogmatickou, jednostrannou, uzavřenou, vševědoucí a neomylnou doktrinu dlouhodobě - od samého počátku jejího vzniku - kritizovali. Proti chybným aplikacím vědeckého poznání a technického pokroku nelze stavět obskurantismus, ale dokonalejší poznání a moudřejší aplikace. Nepředstíraný rozum není pyšný a arogantní, naopak nerozumnost a nevzdělanost je namyšlená a sebejistá. Mít ve všem jasno - to je výsada polovzdělanců. Ne věda, ale jen pavěda má nedostatek pokory, neúctu a bezdůvodně přezíravý postoj k předmětu svého bádání.

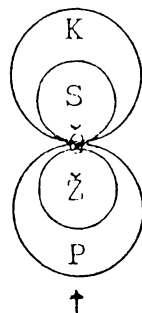
Krach komunismu není krizí, ale potvrzením správnosti a platnosti skutečného poznání, potvrzením zásad vědecké objektivitě, kriticismu, systémovosti. Skuteční vědci vždy byli a jsou skromní, uvědomují si dobře bezbřehost nepoznaného a limity svého místa, času, životní cesty, individuality. Od dob antiky vědí, že "co víme, je kapka, co nevíme, moře". Ale od dob antiky znají i hrdou nezávislost svobodného ducha na hmotných statcích. Neboť, jak pravil Demokritos, "lepší je objevit jednu příčinnou souvislost než získat perské království". Jen nekritická nedovzdělanost a sebeobdiv, svévolná bravura chce stále "stavět něco z hlavy na nohy" a neváží si ani hodnot rozumu ani hodnot citu, ani hodnot vědy a umění ani hodnot dějin. V destrukci hodnot, kterou provádějí nedovzdělanci, je největší riziko přítomnosti.

Kulturní hodnocení /Sylabus/

František Pospíšil

Úvod do komplexního hodnocení systémů

PŘÍRODY
ŽIVOTA
ČLOVĚKA
SPOLEČNOSTI
KULTURY



Výchozí definice

Kultura je systém hmotných a duchovních hodnot, vytvářený prací lidstva v celém procesu jeho vývoje, utvářející společnost vcelku a člověka zvláště. $K = SH$.

Hodnota je společenský produkt, rozvíjející člověka. $H = p - Č$.

Člověk je systém příliš složitý; jeho charakteristickým znakem z hlediska kultury je tvorba hodnot a hodnotových souborů, směřujících ke vzniku nové kvality: kulturní společnosti.

$Č = P - K$ /kde P je práce/.

Práce je souhrn hodnototvorných činností člověka:

$P = \text{výroba} + \text{směna} + \text{organizace} + \text{řízení} + \text{hodnocení}$ v jednotě všech složek.

Kulturní aspekt

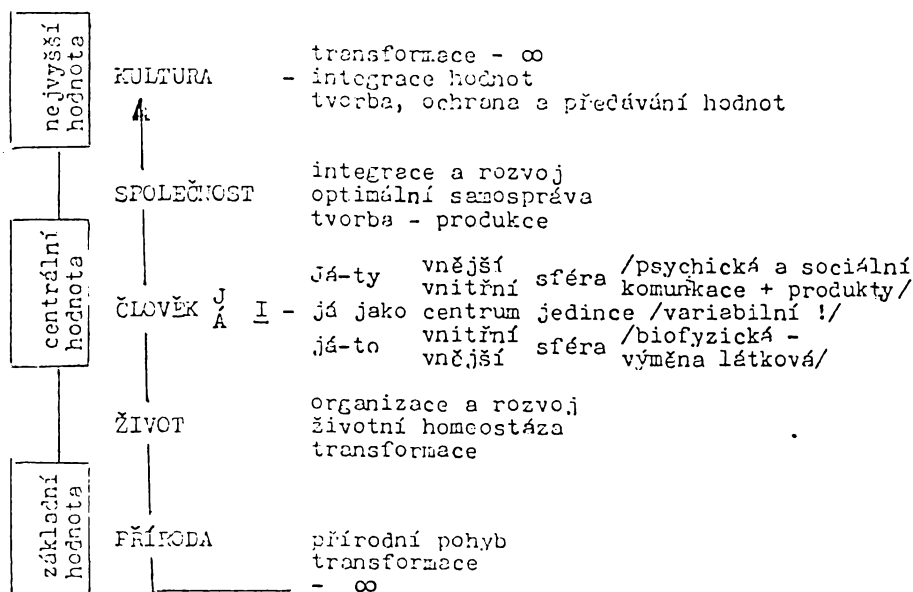
Zavedením kultury jako systému vytváříme novou rozlišovací úroveň, sestávající z reálných vrcholových hodnot všech oborů lidské činnosti na straně jedné a konkrétně v dané situaci formulovaného zájmu člověka na straně druhé. /Překonávání - ismů./

Ideje syntetizujících osobností /Komenský apod./ a skupin /pořadatelé Výstavy soudobé kultury ČSR apod.,/ získávají rozvojem techniky novou váhu. Snaha uspořádat optimálně lidskou společnost a svět nabývá na ceně.

Z hlediska kultury společnost kritizujeme, z hlediska člověka svět humanizujeme. Kulturní aspekt odkrývá smysl přírody a života v člověku, smysl člověka a společnosti v kultuře a smysl kultury v nepřetržitě humanizaci vesmíru. Směřuje-li civilizace k Apokalypse, je perspektiva kulturní společnosti otevřená. Člověk je pevný bod v prostoru a může vyvrátit

zeměkouli, pokud by směřovala k zániku. Člověk je svobodný: nemusí - ale může "utvářet se v nekonečno".

Obecná hodnotová orientace



vznik hodnot	VĚDOMÍ	PŘÍRODY-ŽIVOTA-ČLOVĚKA-SPOLEČNOSTI-KULTURY
	CIT	citový vztah já k P - Ž - Č - S - K /láska/
	PRÁCE	seberealizace a zhodnocování já v P-Ž-Č-S-K

absolutní hodnota	H a r m o n i e všech sfér v člověku jako ideál -	
	H U M A N I Z A C E jako cílevědomý pracovní proces	

Poznámka: Symbolem I jsme označili ideální centrum abstrakce "Člověk" /nadřazené variabilnímu já/

Cult ur

- znamená pěstování podstaty, prapodstaty.

Člověk je produktem mnoha sil; nejpodstatnější je slučování.

Člověk je žena a muž. Tělo a duch. Příroda a kultura. Idea je prchavá, a lidská práce - vesmírná.

Hodnota je substance a vztah. Určování hodnot v každém z nás je potřebné, neboť jejich INTEGRACE / v jedinci, rodině, instituci, obci .../ v zájmu všech je nutná. Hierarchie hodnot jedince a hierarchie potřeb společnosti jsou závislé. Země patří všem. Hodnotová desorientace může zničit vše.

Systémový přístup k jevům našeho světa umožňuje formulovat obecné principy chování, definovat pravdu a dobro: Charakterizovat řídicí centra jednotlivých společenských subsystémů, jejich cíle, vazby, fungování. Každý má možnost správně rozhodnout, JAK pracovat. Kulturně žít znamená pracovat krásně a život světit.

Následky příčin jsou nezvratné; zatím co smog + stres .. = rakovina, jen souvědomí + spolupráce .. = kultura. Jen spolupráce vysoce organizovaných pokrokových sil může usměrnit vývoj jedince a společnosti k vyššímu řádu. Podmínkou je optimalizace informačních soustav v rámci světa - země - měst a obcí, resortů a institucí.

Včetně škol.

Cílem sebevýchovy a sebevzdělávání /kultivace/ je umění uspořádat hodnoty v sobě a v rodině, v profesi a společenské organizaci, obci. Kultura je **idea** /jednoho/ a **organizace** /všech/. Most do budoucna. Kultura = rozum, síla a láska ve sféře moci, ideologie a ekonomiky. Ve světě vědy a umění. **Být dobrý** je zákon o zachování člověka. Tento zákon nutno zavést zde a teď, do škol i do počítačů, v nichž se řeší společenské otázky na všech úrovních. Jako normativ lidské práce, jako algoritmus svědomí jedince a světa.

Významná konference v Trnavě

Dňa 2. apríla 1992 sa z príležitosti 400. výročia narodenia J.A.Komenského uskutočnila v Trnave konferencia Pedagogická teória a prax v dialógu o otázkach výchovy a vzdelávania.

Početné shromáždění pedagogické obce trnavského okresu v Domě kultury odborů na Trojičném náměstí potěšilo nejdříve vystoupení smíšeného sboru místního gymnázia Cantica nova a scénické pásmo Odkaz

J.A.Komenského v podání žáků základní školy umění. Konferenci zahájil ředitel školské správy V. Fukna. Hlavní referát na téma Vědy o výchově a přítomnost přednesla prof. S. Kučerová z Masarykovy university v Brně. Publikum živě reagovalo na podněty, vyplývající z analýzy minulosti pro nápravu přežívajících nedostatků a chyb. O další příspěvky se podělili doc. P. Masarik z PdF v Nitře /Dědictví J.A.Komenského/, dr. M. Havlíková z ŠZÚ v Praze /Osobní vývoj dítěte a škola/ a skupina pracovníků VÚDPaP v Bratislavě, vedená ředitelem Dr. V. Dočkalem /Co může VÚDPaP nabídnout pedagogické praxi/.

Zástupcovia vysokoškolských a výskumných inštitúcií predstavili prítomným učiteľom základných, materských a špeciálnych škôl oblasti, v ktorých môžu učitelia naväzovať kontakty s týmito inštitúciami a v ktorých môžu očakávať pomoc a odbornú radu.

Konferencia sa niesla v duchu myšlienky, aby veda prekročila rámec svojej teoretickej činnosti a doviedla svoje poznatky k poslaniu "sociálnej služby".

Ako jedna z najnaliehavejších odznievala z učiteľských radov **potreba rekvalifikácie učiteľov**, ktorí by mali rozpracovať pedagogické fakulty a pružne zaviesť do svojich učebných plánov. Nejde iba o rekvalifikáciu učiteľov ruského jazyka, ale aj o prípravu učiteľov na nové predmety s ekonomickým, občianskym, etickým či sociálnym zameraním, ktoré isto bude škola budúcich rokov potrebovať.

Tiež odznela požiadavka, aby sa pedagogické fakulty zaoberali myšlienkou poskytnúť nielen študujúcim, ale aj učiteľom s dlhou praxou poznatky o nových trendoch v európskej či svetovej pedagogike, o najnovších poznatkoch psychológie, filozofie vzdelávania i didaktiky. Mohlo by ísť o formu vybraných seminárov, postgraduálneho štúdia alebo inú formu, ktorá by umožnila našim učiteľom konfrontovať svoje skúsenosti s novými pohľadmi a prístupmi.

Jarmila Krajčovičová

Novinky na knižním trhu

Rubrika anotací, informace o tom, co nového kdo chystá nebo co nového již vyšlo. Nezapomeňte informovat i prostřednictvím Pedagogické orientace!

Blížkovský, B.: Systémová pedagogika

Zkušení praktici i vědci, znající tuto knihu, ji pokládají za prvý zdařilý, originální i dosud nejdůkladnější analyticko syntetický výklad podstaty, tvorby a optimalizace výchovně vzdělávací soustavy v čsl. pedagogice. Dílo je výsledkem dlouhodobého tvůrčího úsilí předního odborníka, profesora pedagogiky, působícího opět na Masarykově univerzitě v Brně, t.č. předsedy České pedagogické společnosti ČSAV.

V praxi osvědčený text vychází z nejnovějších poznatků naší i světové pedagogiky. Navazuje na tradici českého pedagogického myšlení, odpovídá komplexnějším potřebám dnešní praxe i duchu nové doby. Spojuje unikátní osobitost jedince i národa s univerzální orientací kultury k nejcennějším hodnotám všelidským. Práce rozvíjí Komenského ideu školy - dílny lidskosti celistvým a otevřeným pojetím soudobé výchovy dětí, mládeže i dospělých v duchu kritického realismu T.G.Masaryka, obecné teorie systémů L.V. Bertalanffyho i dalších postmoderních syntéz přelomu 20. a 21. století. Je pedagogickým příspěvkem k obnově humanity, tvořivosti a demokracie naší společnosti.

Prvá verze vznikla koncem 60.tých let, zvítězila v celostátním konkursu vědeckých studií, její vydání SPN v Praze, pod názvem "Hledání výchovně vzdělávací soustavy", bylo však v 70.tých letech zmařeno. Svou práci na univerzitě ztratil i autor. Omezená, ale vytrvalá vědecko pedagogická součinnost s tvůrčí ped. praxí i teorií u nás i v zahraničí nicméně dovolila zcela nové zpracování díla po 17.11.1989.

Pedagogickým krédem i podtitulem knihy je postulát: "Škola plného života - celý život školou". Její těžiště je v otevřeném systémovém pojetí výchovně vzdělávacího procesu, v obecných základech i v konkrétní metodice utváření a vedení osobitě výchovně vzdělávací soustavy určité základní a střední školy. Horizonty výchovy a vzdělávání i sebevýchovy a sebevzdělávání chápe autor široce v dimenzi celodenní, celoživotní i celospolečenské, v plné kultivaci člověka a lidského světa, ve veškerém lidském učení, na všech úrovních pedagogického mikro- a makrořazení, školské správy i samosprávy.

Celistvé a otevřené pojetí výchovy vyžaduje ovšem její hlubší poznání. Kniha přispívá k praktické tvorbě i k teorii výchovně vzdělávací soustavy:

- analýzou i funkční skladbou faktorů, na nichž nejvíce závisí kvalita a úspěšnost /účinnost/ praktické výchovně vzdělávací činnosti
- celistvými obrazy /modely/ výchovně vzdělávacího procesu i jeho tvořivého vedení
- axiomatizací pedagogiky, tj. hlubším poznáváním a funkčním propojováním relativně nesporných poznatků o výchově pro její spolehlivější optimalizaci
- přehledným výkladem komplexního a systémového pojetí výchovy a vzdělávání i postmoderní teorie systémů.

Prvá kapitola nově vymezuje a pořádá základní pedagogické pojmy v ucelenou soustavu nástrojů pedagogického myšlení a jednání. Pedagogickou tvořivost podporuje i syntetickým náčrtem otevřeného modelu výchovně vzdělávacího procesu.

Druhá kapitola objasňuje kritéria výběru soudobých výchovně vzdělávacích hodnot a systémotvorné zákonité vztahy vzdělávání a výchovy /vztahy mezi aktéry výchovy a vztahy cílově-prostředkově-podmínkové/. Autor pojímá výchovu jako cílevědomou, tvůrčí antropo - i sociogenní činnost a jako kultivující dialog, probíhající v každém z nás, mezi lidmi i mezi mikro - a makrosvětlem každého člověka, mezi kulturou a přírodou.

Velkou pozornost věnuje autor výchově charakteru, utváření hodnotové soustavy osobnosti a rozvíjení občanské demokratické účasti na správě i nápravě věcí společných a lidských.

V centru pozornosti závěrečné kapitoly je pedagogické vedení jako optimalizace předpokladů, procesů a výsledků výchovy, jako permanentní zdokonalování výchovně vzdělávací soustavy. Celý nově koncipovaný náčrt systémové pedagogiky orientuje k podstatě, vylučuje balast, propojuje nespojené, otevírá uzavřené. Podněcuje svobodnou kompetentní a odpovědnou pedagogickou tvorbu podloženou dostatečně fundovaným pojetím výchovy v mysli každého učitele a vychovatele.

Kniha je určena pro všechny druhy i stupně pedagogických studií i pro tvůrčí praxi. Je nepostradatelná pro veškeré učitelské vzdělávání, od přípravy až po postgraduální studia na vysokých školách, pro sebevzdělávání, další vzdělávání a gradaci profesionality tvůrčích metodických týmů na školách. Celistvé a otevřené pojetí výchovy je neméně potřebné i pro ostatní pedagogické odborníky vzdělávající dospělé, pracující v osvětě, v podmínkách volného času i ve výchovných zařízeních mimoškolních a předškolních. Kniha je určena celé tvůrčí pedagogické obci české a slovenské i dalším zájemcům z řad odborné a širší veřejnosti.

Zvláštní pozornost věnuje publikace pedagogickému mikro - a makrořízení, proto je též nezbytnou příručkou každého ředitele a inspektora školy i dalších vedoucích pedagogických pracovníků. Čím otevřenější i svobodnější je výchova v pluralitní demokracii, tím spolehlivější musí být její východiska a základy. Kniha vydávaná k 400. výročí narození J. A. Komenského je určena všem, kteří tuto spolehlivou orientaci na cestách k opravdové "dílně lidskosti" hledají, kteří nesnášejí povrchnost, formalismus i chaotické bloudění v labyrintech dneška, kteří chtějí docilovat hodnotných, nejlepších možných výchovně vzdělávacích výsledků s minimální námahou, kteří v pedagogickém umění spatřují i zdroj vlastní seberealizace.

Publikace o rozsahu 24 AA má vyjít v říjnu 1992 asi za 80 KčS, při objednávce 100 kusů asi za 50 KčS. Zájemci si ji mohou i pro studenty objednat u pana L. Večeři, Sekretariát ČPdS při ČSAV, Poříčí 31, 603 00 Brno.

Výsledky anket

k současnému stavu a perspektívám našeho školství konané v rámci konference "J.A.K. a přítomnost" 25. - 26. března 1991 v Brně

1. Údaje o respondentech:

Ankety se zúčastnilo celkem 85 respondentů. Z tohoto množství bylo: 41 žen /37 ČR, 7 SR/ a 44 mužů /34 ČR, 11 SR/.

2. Vyhodnocení odpovědí na jednotlivé otázky

2.1. Uveďte alespoň 3 nové skutečnosti, kterých si v našem školství po 17.11.1989 vysoce vážíte:

Humanizace vzdělání,	31
- Osobnost učitele /větší svoboda, volnost, kreativita, sebezvzdělávání	30
- Odstranění ideologického dogmatismu	30
- Uvolnění obsahu vzdělání	27
- Svoboda projevu /možnost jednat svobodně a demokraticky/	23

2.2. Uveďte alespoň 3 nové skutečnosti, se kterými nejste v našem školství po 17.11.1989 spokojeni:

- | | | |
|--|----|----|
| - Liberalismus až chaos při tvorbě osnov bez ohledu na evropský standard | 33 | |
| - Ekonomická "politika" MŠMT ČR | 16 | |
| - Neujasněná koncepce školství, neuskutečňování žádoucích změn | | 15 |
| - Pokles autority školy a učitele | | 10 |

2.3. Co nejvíce postrádáte v našem školství ?

- | | |
|----------------------|----|
| - Koncepční programy | 69 |
| - Odbornost | 48 |
| - Demokratičnost | 19 |
| - Více svobody | 6 |

2.4. Uveďte míru spokojenosti s dosavadními změnami a vymezovanými perspektivami našeho školství:

- | | |
|--|----|
| - V něčem jsem spokojen a v něčem nespokojen | 42 |
| - Jsem převážně nespokojen | 29 |
| - Nejsem spokojen | 12 |
| - Jsem převážně spokojen | 2 |
| - Jsem spokojen | 0 |

2.5. Uveďte alespoň 3 doporučení, která by podle Vás v současném a nejbližším období nejvíce přispěla ke zkvalitnění našeho školství:

- | | |
|--|----|
| - Dlouholetá koncepce rozvoje našeho školství | 35 |
| - Řešení ekonomické stránky učitelského povolání | 21 |
| - Možnosti dalšího vzdělávání učitelů na fakultách | 19 |
| - Výraznější změny na MŠMT a ve školství vůbec. | |
| Především více odbornosti | 19 |
| - Omladit instituce a názory | 15 |

Zpracoval Otto Illek

Z OHLASŮ 1. POLISTOPADOVÉ KONFERENCE ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

V Brně aktuálně i perspektivně o školství

Zdeněk Pokorný

V překvapivě příjemném, architektonicky nefádním a dobře udržovaném areálu Masarykovy univerzity v Brně-Pisárkách proběhla v letošním chladném jaru krátce přede Dnem učitelů, ve dnech 25. a 26. března, celostátní konference tvůrčí pedagogické obce Čech, Moravy, Slezska a Slovenska, vůbec první akce tohoto druhu po 17. listopadu 1989. Datum konání krátce před 399. výročím narozením J. A. Komenského ne náhodou poukazovalo k patronátu klasika pedagogiky, jehož jménem se konference, nesoucí název "J. A. Komenský a dnešek", ostatně přímo zaštitila, ačkoliv se nejednalo o konferenci komeniologickou a tím méně o konferenci komeniologů.

Na svolání a uspořádání konference se podílely rektorát a pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, reorganizovaná Česká pedagogická společnost při ČSAV a Slovenská pedagogická společnost při SAV v součinnosti s českými a slovenskými učitelskými iniciativami a organizacemi. Zvlášť je zde třeba vyzvednout zásluhu brněnských pořadatelů o bezchybnou organizaci této akce počínajíc opatřením nemalých finančních dotací a končíc technickými problémy s ubytováním téměř 400 účastníků. Dík za to patří v první řadě předsedkyni přípravného výboru konference prof. Stanislavě Kučerové, po 17. listopadu 1989 první děkance pedagogické fakulty MU, a prof. Bohumíru Blížkovskému, nynějšímu předsedovi České pedagogické společnosti při ČSAV.

V řadách účastníků byli zastoupeni jak učitelé a vychovatelé z praxe (jednak ze základních škol a jednak ze středních škol všech typů), tak pedagogové - teoretikové a představitelé školské správy, naproti tomu však nebyli - až na ojedinělé výjimky - zastoupeni pracovníci hraničních, pro problematiku školy významných oborů, jako jsou psychologie, lékařství, sociologie a filozofie. Poznatkem, z něhož nemůžeme vyvozovat žádné zvláštní závěry, který však shledáváme zajímavým sám o sobě, je to, že v celkovém počtu účastníků se nacházela pouze třetina žen.

Formálně vzato se program konference odvíjel tak, že první půlden byly proneseny projevy v plénu ke všem účastníkům (včetně diskuse k těmto referátům), po zbytek prvního dne pak paralelně zasedalo pět sekcí: sekce komeniologická; sekce k problematice reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás; sekce pro problémy učitelů; sekce pro správu a samosprávu škol a školství v demokratické společnosti; sekce věd o výchově na přelomu 20. a 21. století. Jednání v těchto sekcích pokračovalo druhý den konference, načež se na závěr konference účastníci opět setkali na plenárním zasedání.

Plenární zasedání ve velké aule, kterému předsedali ze slovenské strany republikový ministr prof. J. Pišút, jeho náměstek doc. Milan Hejný, dále děkan filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě prof. Slimák a předseda Slovenské pedagogické společnosti při SAV prof. J. Pastier, z české strany pak náměstkyně ministra ing. J. Koucký a M. Krásenský, děkan pedagogické fakulty Univerzity Karlovy prof. J. Kotásek a předseda české pedagogické společnosti při ČSAV prof. B. Blížkovský, zahájila předsedkyně přípravného výboru konference prof. Stanislava Kučerová. Přesvědčivě, argumentovaně a kultivovaně zdůvodnila potřebnost široce založeného dialogu v řadách pedagogů a podnětí tvůrčí orientace československé pedagogické obce na racionální řešení aktuálních i perspektivních problémů výchovy a vzdělávání mladé generace i dospělých. Vhodně připomněla, že tato konference je nesena dvojí historickou symbolikou, neboť kromě vyznání víry v nepomíjivou platnost odkazu Komenského díla šlo organizátorům i o vědomé navázání na tradici prvního sjezdu československých učitelů, který se konal necelé dva roky po vzniku ČSR - v roce 1920. Sjezdu byl tehdy přítomen i prezident T.G. Masaryk, který ve svém projevu poukázal na celoevropské reformní hnutí, na všeobecnou snahu znovuzřídit školu a výchovu po převratu u všech národů a na to, že na význam revolučního převratu, na smysl toho, co se děje, můžeme přiměřeně reagovat všenárodní kázní, energií, odhodlaností a obětavostí. Neboť, jak prezident Masaryk tehdy doslova řekl, "to velké nadšení krátké doby, to není ta celá revoluce. Tu revoluci musíme teprve dokonat a dokonávat stále". Tak jako sjezd učitelstva v r. 1920, tak i nynější konference má podnětít a orientovat tvořivé snahy naší pedagogické obce v duchu humanismu, demokracie a ostatních všelidských hodnot. V této souvislosti chce konference podpořit i úsilí o novou filozofii národních hodnot a otevřít složité otázky kritické analýzy uplynulých čtyřiceti let v pedagogické teorii i praxi.

Účastníky konference pak pozdravil Jeho Magnificence rektor Masarykovy univerzity prof. Milan Jelínek, který připomněl, že českoslovenští pedagogové by měli trpělivě hledat poučení jak u velkých učitelů, tak v pedagogické praxi minulých staletí. To nemá být návrat ke konzervatismu v

pedagogice, ale varování před pseudorevolučními řešeními, jichž jsme byli svědky v uplynulých čtyřiceti letech.

V rámci plenárního jednání vystoupili pak střídavě za slovenskou a českou stranu postupně slovenský ministr prof. Ján Pišút, náměstek českého ministra školství Milan Krásenský, náměstek slovenského ministra školství doc. Milan Hejný, předseda České pedagogické společnosti při ČSAV prof. Bohumír Blížkovský, předseda Slovenské pedagogické společnosti při SAV prof. J. Paster, vědecká pracovnice Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV dr. Dagmar Čapková, děkan filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě prof. Slimák, děkan pedagogické fakulty Univerzity Karlovy prof. Jiří Kotásek a dále pak náměstek českého ministra školství ing. Jan Koucký, prof. Univerzity Karlovy Jan Průcha, prof. Z. Obrdžálek z Univerzity Komenského a jako poslední v rámci tohoto plenárního zasedání znovu prof. Stanislava Kučerová.

Ministr prof. Ján Pišút vyjádřil názor, že nejlepším výrazem úcty k dílu J. A. Komenského by bylo začít uvádět jeho principy do praxe školy. Dodnes nebyla uskutečněna Komenského idea školy hrou. Podobně by škola neměla zbytečně dlouho držet žáky ve svých zdech, zatěžovat jejich paměť nepodstatnými věcmi, ale jen tím, co žáci "volným způsobem, bez skoků a unáhleností" již pochopili.

Náměstek Milan Krásenský omluvil neúčast ministra Vopěnky pro první den konference a máje na mysli dramatické události v resortu, řekl: "Ministerstvo má představu o rozvoji školství a udělá vše pro to, aby jeho rozhodování bylo kvalifikované a legitimní."

Náměstek slovenského ministra doc. Milan Hejný podrobně referoval o strategických záměrech rozvoje malých škol na Slovensku. Úlohou školy v demokratické společnosti musí být vytvoření podmínek pro plný rozvoj osobnosti mladého člověka. Ze souhrnu těchto podmínek nelze eliminovat ekonomický faktor. Je však skutečností, že procento z národního důchodu, které dostává resort školství, je stále nižší než ve vyspělých zemích. S tím souvisí akutní potřeba zvýšit platy učitelů a úroveň materiálně technické vybavenosti škol.

Prof. Blížkovský v referátu "Demokracie, odbornost a výchova" varoval, aby nebyla promarněna šance využít v souvislosti s Komenského jubileem zájem veřejnosti o školu, a vytyčil tři aktuální úkoly - úkol diagnostický, úkol koncepčně projekční a úkol realizační. Učitelské vzdělávání rozhodně nelze redukovat na pouhou předmětovou aprobaci. Alarmující je skutečnost, že na některých pedagogických fakultách dosahuje pedagogická a psychologická příprava sotva 10% studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme sdatit do role pouhého informátora a distributora poznatků.

Prof. Pastier připomněl známou skutečnost, že donedávna jsme se v našich školách setkávali převážně s šedivou průměrností až podprůměrností, s deprivovanými mladými lidmi, kteří zjistili, jak málo pracovního úsilí stačí na získání nepřiměřených společenských výhod. Ani v samotném učitelstvu neplatila zásada, že schopní a vzdělaní budou společensky oceněni - spíše tomu bylo naopak. Těmito neduhy trpěl i výběr uchazečů o učitelské studium. Dnes není o uchazeče nouze, a je proto možné vytvořit určitý konkurenčně profesní tlak na učitelská místa jako jeden z předpokladů kvality.

Významná česká kmenoložka dr. Čapková v referátu "Komenský a jeho humanistický odkaz" netradičně rozvíjela úvahu, že Komenského varování před jednostranným vědeckým zkoumáním světa zůstávalo po staletí nevyslyšeno. Neblahé následky jednostranné vědeckotechnické racionality právě dnes pocítujeme v plné síle. Toto akutní nebezpečí scientismu se musíme snažit překonat humanizací vzdělávání při současném respektování požadavku poskytnout rovné šance všem, třebaže rozdílnými způsoby - "omnēs omnia omnino".

Prof. Slimák se ve svém vystoupení přihlásil k myšlence, že podstatou výchovy by mělo být naučit člověka žít s jinými lidmi. Povinnost rozvíjet svou osobnost je třeba ukládat nejen žákovi, ale i jeho učiteli.

Prof. Kotásek, který vede skupinu odborníků pro vypracování strategie změn ve školství, v rozsáhlém a obsažném referátu, založeném na bohatém srovnávacím materiálu, přiblížil problematiku reformy vzdělávacích soustav ve světě a její strategie u nás. Upozornil, že nespokojenost se stavem školství je problém celosvětový - škola se stala terčem kritiky proto, že funkce školy byly rozšířeny, aniž by se změnilly podmínky jejího fungování, které se zformovaly v průběhu 19. století. Škola nemá být napříště budována sociocentricky a ekonomocentricky, nýbrž antropocentricky. Naše zaostalost proti školství pokročilých zemí nás donutí nejen zvýšit požadavek kvality, ale i požadavek kvantity - např. zdvojnásobit počet gymnázií.

V rámci diskuse na tomto plenárním zasedání vystoupil náměstek českého ministra ing. Koucký, který poukázal na značně omezené materiální prostředky, jimiž české ministerstvo disponuje, jako limitující faktor požadavků učitelstva, jako i koncepcí a projektů, které zde byly předneseny. "Musíme si uvědomit, kde jsme a na co máme", prohlásil ing. Koucký. Náměstkovo vystoupení jen znovu připomnělo znepokojivou materiální situaci ve sféře vzdělávání a školství, která v blízké i vzdálenější budoucnosti bude limitovat jeho novou vývojovou etapu.

Jako další vystoupil v diskusi prof. Jan Průcha, který v příspěvku "Perspektivy pedagogického výzkumu v ČSFR" upozornil, že tento výzkum je

v současnosti charakterizován chaotickou nepřehledností; zasazoval se o jeho koordinaci a centrální řízení ve směru sociální užitečnosti.

Prof. Z. Obdržálek hovořil o aktuálních problémech řízení výchovy a vzdělávání.

Jako poslední na tomto úvodním plenárním zasedání vystoupila opět prof. Kučerová s myšlenkově závažným a silně eticky laděným referátem "Výchova hodnotami k hodnotám", v němž účastníky mimo jiné mohla zaujmout myšlenka, že i v systému tržního mechanismu si člověk uchovává archetypální potřebu idejí, anebo že ani ekonomicky prosperující společnost nemusí být společností nejšťastnější. Referát prozrazoval dokonalou orientovanost v současné evropské filozofické literatuře.

Další část programu prvního dne konference tvořila od 16 hodin paralelně probíhající zasedání pěti tematických sekcí, která pak pokračovala i následujícího dne, 26. března.

V komeniologické sekci v průběhu těchto dvou neúplných půldnů odeznělo kolem dvaceti příspěvků, a to jak předem připravených, tak improvizovaně přednesených. Bylo záměrem pořadatelů konference, aby v této sekci učitelé z praxe z hlediska svých aprobací navázali dialog s dílem J. A. Komenského. Převážná většina aktivních účastníků této sekce nebyli tudíž komeniologové a jejich vystoupení spíše než historii představovala pokus o přiblížení Komenského odkazu k problémům a životu dnešní školy, jako např. možnost využít ideje školy hrou ve vyučování na prvním stupni, Komenského impulsy ve vyučování cizím jazykům, Komenského podněty pro mateřskou školu, náměty pro prenatální výchovu nastávajících matek atd. Mnohé tyto příspěvky v něčem připomínaly v dobrém smyslu tzv. pedagogická čtení. V těch případech, kde ambice některých příspěvků překračovaly tento "praktický" školní rámec, vycházely naprázdno; jako příklad možno uvést příspěvek "Komenský a Descartes", beze stopy originality opakující věci známé z dostupné literatury. Vcelku však přínos převážné většiny přednesených příspěvků byl ani ne tak odborně komeniologický, jako spíše didakticko-metodický.

Ze zvlášť zajímavých vystoupení v jiných sekcích zasluží jmenovat referát dr. Miluše Havlínové o sociálně pedagogické péči v rámci pedagogického poradenství, dále příspěvky k organizaci vyučování, kdy se žáci sami aktivně účastní vyučovacího procesu a stávají se jeho subjekty. Rovněž jako o pozoruhodném hovořili účastníci konference o vystoupení dr. Stanislava Hubíka z Katedry andragogiky na Palackého univerzitě v Olomouci s úvahou o postmodernistickém myšlení ve vztahu k problematice výchovy.

^ V 10 hodin byla činnost ve všech sekcích přerušena, neboť byl ohlášen příjezd českého ministra školství prof. Petra Vopěnky. Všichni účastníci se opět

shromáždili ve velké aule, kde vyslechli ministrův projev, nesený v obecné rovině kulturně historických, filozofických a světonázorových úvah.

Po ministrově projevu přednesli své shrnující závěry odborní garanti každé z pěti tematických sekcí. Po těchto zprávách se přihlásilo do diskuse ještě několik účastníků a pak již návrhová komise předložila plénu ke schválení tři dokumenty, o nichž se po několika objasněních na dotazy a kritické připomínky z pléna hlasovalo. Jako první byl prakticky jednomyslně a doprovázen potleskem schválen dokument vyslovující se pro zachování společného státu Čechů a Slováků. Obšrný dokument o zajištění podmínek pro práci školy byl většinou hlasů rovněž schválen. Třetí dokument připravený návrhovou komisí a pojatý eticky nebyl pro řadu kritických výhrad z pléna přijat a byl stažen z programu.

Závěrečné slovo formulované velmi emotivně pronesla k účastníkům konference prof. Stanislava Kučerová. Jejím vystoupením konference krátce po 13. hodině skončila.

Pro jednotlivce bylo nemožné účastnit se práce souběžně zasedajících sekcí, což ukládá povinnost zdržet se jejich celkového hodnocení. Bylo mi však z více stran potvrzeno; že konfrontace názorů ve všech tematických skupinách byla velice živá a zaměřená konkrétně a že se spíše nedostávalo času pro vystoupení všech zájemců.

O brněnské konferenci jako celku lze přinejmenším říci, že představuje impuls k mnohostrannému třbení názorů pedagogické teorie i praxe o alternativách budoucího vývoje československého školství. Toto své poslání dovrší, až bude širší veřejnosti k dispozici slíbený sborník všech textů, které na konferenci odezněly.

Zarážející byla nevýrazná a čistě formálně registrující odezva konference zejména v českém tisku. Vzhledem k významu školské problematiky pro nejméně dvě současné generace našeho národa je to skutečnost skandální.

Autoři čísla

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., MU Brno
PaedDr. Rudolf Buchta, Brno
Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., UK Praha
PhDr. Dagmar Čapková, DrSc., PÚJAK Praha
Doc. PhDr. František Čapka, CSc., MU Brno
Ing. Květa Goulliová, VÚP Praha
Doc. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., PdF Banská Bystrica
Otto Illek, student PdF MU v Brně
PhDr. Radomír Jurdin, Ostravská univerzita
PhDr. Vladimír Jůva, MU Brno
Vlastimil Klimeš, ředitel SOU Brno
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., MU Brno
Jarmila Krajčovičová, ŠS Trnava
Prof. PhDr. Hana Mukařovská, CSc., UK Praha
Marie Návrátová, ČMOS PŠ, Zemská rada odborů Moravy a Slezska
Ing. Jiří Poděbradský, ČMOS PŠ, republikový výbor sekce SOŠ
PhDr. Zdeněk Pokorný, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha
PhDr. František Pospíšil, Brno
Ing. Růžena Ryglová, ČMOS PŠ, republikový výbor sekce gymnázií
Doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc., MU Brno
PhDr. Jiří Sedlák, CSc., MU Brno
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., MU Brno
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., MU Brno
Paed. Dr. Rudolf Šrámek, VŠZ Brno
Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., VA Brno
Doc. PhDr. Zdenka Veselá, MU Brno

OBSAH

Komenského dílo k zamyšlení

Stanislava Kučerová: Jan Amos Komenský a současná výchova k hodnotám	3
Bohumír Blížkovský: Komenského univerzalizmus, obecná teorie systémů a soudobá výchova	7
Zdenka Veselá: Komenského poselství dnešku.	11
Vladimír Spousta: Pomůže nám Jan Ámos?.	14
Jolana Hroncová: Výchova dětí v diele J.A.Komenského a aktualizácia jeho myšlienok v súčasnosti	17
Evžen Řehulka: K pojetí "duševního zdraví" v díle Jana Amose Komenského	22
Vladimír Jůva: Muzeopedagogika a J. A. Komenský.	24
František Čapka: Krotův obraz Komenského jako dějepisce.	25
Jiří Sedlák: K významu komeniologických bibliografií	29

Návrhy na reformu u kulatého stolu - jak šel čas ...

Záznam z diskuse	31
Rada pedagogických věd o školské reformě	43
Než udělá školství první krok	49
Polemický dovětek k diskusi o reformě	51
O vzdělávací a kulturní politice	54

Historia magistra vitae -vita magistra historiae

Josef Cach: Ke vzniku České pedagogické společnosti v Brně v letech 1913 až 1918	56
Rudolf Šrámek: Příklad jednoho poučení z minulosti pro naši přítomnost	58

Za lepší přípravu učitelů

Hana Mukařovská: Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech... 62	
Stanislav Střelec: Stanou se učitelé opět vychovateli svých žáků?	70
Vlastimil Švec: Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů?.	74
Květa Goulliová: Demokracie ve škole	76
Radomír Jurdin: Obrana pedagogiky	79

Starosti základních a středních škol

Zpráva z Otaslavic, 2. března 1992	82
--	----

Stanovisko odborové organizace při ZŠ Raškovice	82
Prohlášení k návrhu nařízení vlády ČR o míře vyučovací povinnosti.	83
Zemská rada odborového svazu pracovníků školství Moravy a Slezska.	83
Nespravedlivé platové třídy.	83
K transformaci učňovského školství Vladislav Klimeš: Střední odborná učiliště	86
Nadace učňovského školství	89
Anketa	92
Zprávy	
Nová pedagogická korporace, Rada pedagogických věd .	96
Připravujeme sjezdy ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV	98
Hlavní funkce a adresy ČPdS při ČSAV	99
PŘIHLÁŠKA DO ČESKÉ PEDAGOGICKÉ SPOLEČNOSTI PŘI ČSAV	103
Kongres: "Československo, Evropa a svět - věda a umění v mezinárodních souvislostech"	104
Přílohy, projekty a dokumenty	
Stanislava Kučerová: Nebezpečí nedovzdělanosti	105
František Pospíšil: Kulturní hodnocení /Sylabus/	108
Jarmila Krajčovičová: Významná konference v Trnavě. . . .	113
Novinky na knižním trhu	
Blížkovský, B.: Systémová pedagogika	115
Výsledky ankety.	117
Z ohlasů 1. polistopadové konference ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV	119
Zdeněk Pokorný: V Brně aktuálně i perspektivně o školství.	119