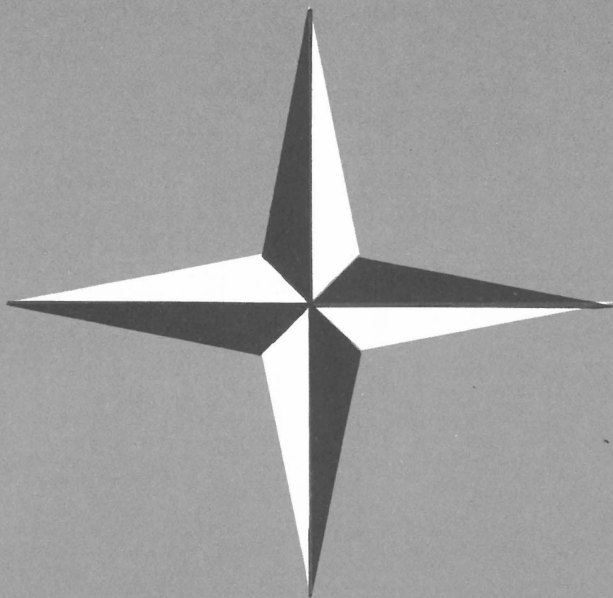


pedagogická orientace-92



3

13 Pedagogická orientace, Brno 1992, č. 3
Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Milí čtenáři,

Pedagogická orientace

vznikla r. 1967 jako nezávislé fórum pedagogické obce, jako diskusní tribuna, dílna a přehlídka expertíz, názorů, návrhů, projektů a analýz. Do r. 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. Třetí číslo přináší - kromě několika aktualit - další výběr příspěvků z první celostátní konference tvůrčí pedagogické obce ČSFR po 17. listopadu 1989. Konala se ve dnech 25. - 26. března 1991 v areálu Masarykovy university v Brně pod titulem a s tematikou

J. A. KOMENSKÝ A PŘÍTOMNOST

Čtěte a pište!

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

Redakce

*Kdo nezná smysl věcí, nezná cíl obnovy...,
kdo nezná příčiny porušení, nezná forem obnovy...,
kdo nezná léky, nezná působitele obnovy.*
J. A. KOMENSKÝ

*Svět není soustavou abstrakcí vědeckých
ani skladištěm jednotlivin,
ale celkovou soustavou věcí,
která poznána chce být ve své celistvosti.*
T.G. MASARYK

Cíle a hodnoty výchovy

Stanislava Kučerová

Diagnóza naší současné společnosti, ať již ji podávají pozorovatelé domácí nebo zahraniční, se shoduje v tom, že ze všech druhů devastace, kterými byla v uplynulých desetiletích postižena, nejhorší je devastace morální. Je horší než ekologické škody v přírodě, je horší než špatně fungující i nefungující správa věcí veřejných, než zastaralost naší techniky a zaostalost našich technologií, než následky izolovanosti naší vědy, zdravotnictví, školství od světového vývoje. Morální devastace je proto nejhorší, protože je překážkou pozitivní změny k lepšímu. Jsme v situaci, že se nám buď podaří obnovit úctu k ideálům humanity, lidskou důstojnost a čest, nebo se dočkáme zkázy a zániku naší kultury.

Je to s podivem; tolik se přece mluvilo a psalo o novém člověku, o nové morálce, o novém vztahu k práci a k lidem ..., a výsledkem je rozšířená tendence k nesnášenlivosti, bezohlednému sobectví, k vynalézání způsobů jak se obohacovat na úkor jiných - bez práce. Právě základní kulturní vztah člověka k práci je u mnoha lidí deformován, a přitom jedině díky práci může naše země zase vzkvétat, nikoli spekulací, čachrováním, překupnictvím a vekslováním.

Pedagogika byvšího období podléhala pod vlivem vládnoucí ideologie propagandistického verbálního hlásání prázdných nebo lživých zásad a hesel, které nikoho k ničemu nezavazovaly. Morální výchova se odvíjela od soustavy statických a uzavřených cílů, úkolem vychovatelů bylo přimět chovance k tomu, aby dané cíle interiorizovali, aby se s nimi identifikovali. Mravní výchova byla chápána více jako "ukázňování" než jako vedení k samostatné odpovědné činnosti, děti měly být "formovány" jako "objekty" výchovného působení, ne nepodobné poddajnému vosku. Neblahé důsledky takových způsobů "výchovy" jsou jasně patrné - od lhostejné pasivity a konformismu až k negativismu proti všeobecně platným idejím a hodnotám, i tam, kde bychom to po vlně polistopadového entuziasmu u mládeže nečekali. Krach bolševické vize beztrždní společnosti a stále dokonalejšího uspokojování materiálních i duchovních potřeb navodil i pád cíle výchovy, kterým měl být všestranně rozvinutý "budovatel komunismu". Bezúčinnost uvolnila cestu nezávaznému "sociologizování, liberálnímu zdůvodňování a ospravedlňování i pokleslého chování z vlivů

společenského života, z vlivů změněných podmínek. Někteří pokládají za přirozené vrhnout se na nezákonný "kšeft" stejně jako na brak a kyč a porno /když nám to tak dlouho "cenzura nedopřála"!/. Vyvolala ovšem i "kyvadlový efekt" s pocitem, že správné bude změnit u všech hodnocení znaménka. Měli jsme vychovávat člověka pracujícího, člověka soudruha, člověka kolektivistu, tak teď, domnívají se někteří, budeme vychovávat člověka úspěšného podnikatele, silného jedince, antikolektivistu. Protože, míní, na západě se pěstuje antikolektivismus. /Jde samozřejmě o neinformovanost a někdejší spekulativní dogmatismus naruby./

Cesta nápravy a obnovy ideálů lidskosti bude obtížná a dlouhá. Cílem výchovy nebudou ovšem modely osobností pro konjunkturální kariéry, ale humanita, u značné části naší společnosti zapomenutá. Cílem bude lidskost jako autenticita, opravdovost a tvořivost člověka, lidskost jako svoboda a odpovědnost, lidskost jako totalita schopností a vztahů, lidskost jako celistvost, integrita a harmonie osobnosti. Lidské vztahy porozumění a vzájemnosti mezi lidmi, mezi přírodou a kulturou, mezi jedincem a společenstvím. Lidská odpovědnost za budoucnost světa - každý aspoň na svém kousku planety.

Důraz klade nová pedagogika nikoli na simplicistně racionální a verbální působení, ale na prožitou lidskou zkušenost, na to, čím a proč člověk žije. Axiocentrické uvažování vychází z předpokladu, že hnací silou života jsou hodnoty. Vědomí hodnot motivuje tvořivé úsilí člověka a dává mu vyšší a ušlechtilější smysl i formu. /Hodnota je to, co je. resp. má být předmětem lidského chtění. Hodnotit znamená přičítat nebo upírat význam, cennost nějakému jevu z hlediska lidských tužeb a snah./ Polarita subjektu a objektu, ideálu a skutečnosti dává lidskému hodnocení humánní dimenzi a kulturní význam. Rozdíly a konflikty mezi lidmi jsou dány odlišnostmi na úrovni hodnot. Kulturní odlišnosti jsou dílem diverzity hodnot, jejich rozdílného společensko-historického /etnického i regionálního/ utváření, rozdílné afirmace a institucionalizace. Zde nalézáme vysvětlení i zhoubných nacionálních vášní a rozmanitých interkulturních problémů dneška.

Problém hodnot, jedna z nejdiskutovanějších otázek současného civilizovaného světa se k nám vrací po čtvrtstoletí umělého zbrzdění, jako výraz potřeby znovu definovat význam výchovy a vzdělávání, společenského pokroku, smyslu života a štěstí, ideálů, charakteru a morálky člověka, svědomí, vkusu, životního stylu, kultury života veřejného i soukromého, jako výraz potřeby pochopit samu logiku rozvoje života v posttotalitní společnosti a ujasnit nové poslání výchovy: Pomáhat lidskému mláděti, aby se stalo skutečným člověkem. A to i v podmínkách, které jsou pravé lidskosti často na překážku.

Axiologie pomáhá definovat specifika generací, národů, sociálních skupin, rozmanitých kultur. Poznání určitých typů a druhů hodnocení umožní volit způsoby komunikace na základě poznání vnitřního světa partnerů. Význam axiologie pro vědy o člověku býval srovnáván s významem matematiky a kybernetiky pro vědy přírodní. Bez empirických výzkumů hodnot a hodnocení se neobejdeme při úvahách, jak ovlivňovat pozitivně obecné lidské postoje, jak učit

hodnotit a vybírat z různých přístupů, jak působit k tomu, aby mládež přijala za své pozitivní hodnoty kulturního dědictví otců, jak otužit její charakter, aby je chtěla zachovávat i v nepříznivé situaci /za přítomnosti protikladných vlivů, lákadel a svodů/.

Obecná teorie hodnot poskytuje širší a obecnější základnu i teorii mravnosti. Ukazuje mravní hodnoty ve vztahu k hodnotám ostatním. Mravní hodnoty mezi ostatními jsou výrazem etického vztahu ke skutečnosti, hodnotícího vztahu, který odpovídá potřebě uvědoměného, zdůvodněného řádu života a jeho smyslu. Morální hodnoty /ideje, normy, principy a ideály/ reprezentují inspirující a integrující ideje a regulativy, řídí chování jedince jako osobnostní jednotky i jako součásti sociální skupiny. Ve sporu o individuální nebo společenskou funkci morálky je možno říci, že morálka je druh společenského řízení prostřednictvím samořízení jedince. Spočívá na lidském hodnocení jevů z hlediska dobra a zla. Vyvýjí se od neuvědomělých instinktivních počátků /viz např. pozorování K. Lorenze/, prochází stadiem nápodoby tradičních mravů a zvyků a dospívá posléze k reflexi, k autonomnímu způsobu hodnocení a formování hodnotové orientace. Tento vývoj platí ve fylogenezi i v intogenezi a je charakterizován přibývajícím racionalizací, individualizací /personalizací/ a uvědomělou socializací. Od heteronomie dospívá člověk /jedinec i společenství/ postupně k autonomii.

Morálka nabývá manifestní formy tam, kde jedinec pocítuje osobní závaznost k plnění určitých norem, kdy prožívá vnitřní napětí mezi různými variantami svého vlastního možného jednání, kdy je postaven před úkol volby a rozhodnutí a váží kritéria svého kulturního společenství /svědomí/. Protikladnost společenských vztahů, v kterých člověk žije, je prožívána jako konflikt mezi "já" a sociální rolí. Tato protikladnost působí i současný neklid a disharmonie ve společnosti. Od dob antiky shledává člověk relativitu morálních soudů. Co se jedním jeví jako lidské a humánní, odsoudí druhí jako slabost, změkčilost nebo zbabělost, co jedni pokládají za spravedlivé, označí druhí jako ukruté. Co je pro jedny přirozené, zavrhnou druhí jako nestoudné. Nelze se vyhnout hledání "pevného bodu" pro své hodnocení. A je to právě hledání smyslu života, se svou prastarou kulturní tradicí, které představuje úsilí najít pevný bod v chaosu hodnocení.

Vrátili jsme se k ideálům demokracie a humanity. Snažíme se obnovit víru v tradiční mravní a kulturní hodnoty. Chceme "jít do Evropy". Tušila jsem, že "návrat do Evropy" je návrat k vlastním kořenům, k vlastní kultuře, k pozitivním hodnotám minulosti. Přesvědčila jsem se o tom. I myslitelé Západní Evropy "chtějí jít do Evropy", uvažují se o tom, "čím se ta Evropa bude vyznačovat", takže jsem pochopila, že na nás hotová nečeká, že se teprve tvoří, a že my ji můžeme spoluutvářet. Náš "návrat" nemůže mít jinou podobu než právě spoluutváření nové podoby spoluzití národů v Evropě, spoluutváření evropské dimenze kultury, spoluutváření evropské dimenze výchovy. Co to je, evropská dimenze výchovy? Je to úcta k tradičním hodnotám demokracie a humanismu. Je to přesvědčení, že člověk není jen Homo Oeconomicus, ale i Sapiens, Ethicus,

Estheticus, Antimartialis, nejen Faber, ale i Ludens. Právě ta okolnost, že se Homo Oeconomicus odtrhl od ostatních typů lidství, způsobila ekologické pohromy a nebezpečí zániku. Neboť Západní Evropa sčítá všechna rizika současného života, vytváří dokonce disciplínu - rizikologii. Člověk ekonomický a konzumní redukuje život na výrobu, obchod a konzum, jsou hrozbou svou lačností, nenasytostí a bezohledností. Vzniká tu dokonce nový lidský typ - Homo Rapax. Důležitý je mír a porozumění mezi národy, interkulturní vztahy, respekt národních zvláštností, láska k rodnému jazyku, kultuře, dějinám - na základě porozumění a tolerance, nikoli anacionalismus. Člověk má být Amicabilis, pln laskavosti, vlídnosti, ale i starostlivosti o sociálně slabé a potřebné. Ale nejsou všichni takoví. Existuje i Homo Destructor a Homo Mortifer. Rozvraceči, ničitelé, zabijáci. Osnovatelé smrtonosných intrik a úkladů. Západní Evropa zná také strach. Ale ten strach nemá aktivovat iracionalitu, apatii, pesimismus, nemá ochromovat zápas o záchranu hodnot života a života samého. Neboť člověk se může ze života a kultury radovat, může být šťastný. A někteří koncipují další novou disciplínu, a to je felicitologie. Nauka o riziku má tak svůj protějšek v nauce o štěstí. Jsou to axiologické disciplíny, o hodnotách. I naši současnou výchovu musíme zaměřit tímto směrem: pro člověka, pro vlast a národ, pro Evropu, pro celý svět.

KOMENSKÉHO DÍLO K ZAMYŠLENÍ

Z ohlasů díla J.A.Komenského v našich zemích.

Ladislav Blatný

V roce 1892 se celý kulturní svět připravovat intenzivně na důstojně připomenutí 300. výročí narození "Učitele národů", Jana Amosa Komenského. Avšak již dávno před tímto rokem vyvíjely učitelské organizace a různé spolky mimořádnou aktivitu pro bližší poznání života a díla Komenského. Podnětem k učitelské aktivitě v této oblasti bylo 200. výročí úmrtí Komenského v roce 1870, k němuž se vztahovala řada vzpomínkových akcí, zejména v místech, kde Komenský žil a působil jako učitel, především v Uherském Brodě a v Přerově.

Filozofické, pedagogické a didaktické myšlenky J. A. Komenského pronikaly do učitelského povědomí již v 18. století. Jejich vliv se projevil ve Felbigerově Knize metodní, v pokusech Kindermannových, v pedagogickém úsilí Amerlingově, ve Svobodově opatrovně na Hrádku, v pedagogickém a vychovatelském díle obrozeneckých učitelů v českých zemích i na Slovensku. Cílevědoměji a intenzivněji pronikají Komenského názory do našich škol na sklonku 19., století i zásluhou G. A. Lindnera a nových pedagogických proudů u nás i v zahraničí.

Základ českého komeniologického ruchu tvoří dva články F. Palackého z roku 1829, jež se staly podnětem pro další autory děl o Komenském, který se stává hlavním představitelem demokratické pedagogiky v duchu humanistického a národního. O šíření myšlenek J.A. Komenského v pedagogických časopisech té doby se zasloužili F.J. Zoubek, J. Šmaha, F. Slaměník, J. Klika, J. Klíma, J. Letošník, J. Lepař a jiní. Na světovou úroveň povznesl naši komeniologii J. Kvačala. Jeho monografie z roku 1892 nazvaná *Johann Amos Comenius, Sein Leben und seine Schriften*,¹⁾ je považována za nejvýznamnější dílo na základě vědeckého bádání o Komenském, jež dosud nebylo překonáno, a stalo se hlavním zdrojem poučení a inspirací k oslavám 300. výročí narození Komenského, ale i odporu proti habsburské monarchii.

Výsledkem oslav byla i snaha o vydávání Veškerých spisů Jana Amose Komenského svépomocí moravského učitelstva, které se začalo uskutečňovat od roku 1909 za redakce Jána Kvačaly, ve spolupráci s J. V. Novákem. Toto úsilí načas přerušila první světová válka /1914-18/, avšak po vzniku samostatné Československé republiky bylo ve vydávání spisů Komenského pokračováno a vyšlo prvních osm svazků. V této činnosti se pokračovalo i po druhé světové válce od roku 1956, kdy byly vydávány Veškeré spisy didaktické a později *Orbis pictus*, který byl mezi učiteli známý již na počátku 19. století. J. E. Purkyně ve

svých Úryvcích z mého života /1861/ uvádí, že dostal do rukou latinsko-český Orbis pictus již v raném dětství "a nabyt tím do desátého roku svého života tolik češtiny a takovou zásobu slov a pojmů, že všechno pozdější němčování nebylo s to české jádro vytrhnouti a nahraditi je německým. "Orbis pictus se v té době používal jako učebnice ve výuce latině v principálkách /v parvě/ na některých gymnáziích, /například v Mikulově na Moravě/ již v prvních letech 19. století.

Širší zájem o dílo Komenského vyvolala zpráva J. E. Purkyně o nálezu České didaktiky v Lešně roku 1841 i mezi našim učitelstvem. Didaktické myšlenky Komenského měly tehdy přímo spontánní vliv na změnu dosavadních zastaralých a těžkopádných vyučovacích metod a staly se účinnou motivací pro modernizaci vyučování, zejména na obecných a nižších středních školách, nejen z důvodů didaktických a pedagogických, ale i z důvodů vlasteneckých a národních.

Život a dílo Komenského přibližovaly našemu učitelstvu i široké veřejnosti soudobé časopisy, zvláště nově založený pedagogický časopis Komenský vydávaný od roku 1873 profesorem na Slovanském gymnáziu v Olomouci, Janem Havelkou. Od svého založení se zabýval vedle aktuálních otázek výchovy a vzdělání také šířením znalostí o J. A. Komenském a otázkami stavovskými, sociálními problémy učitelstva, organizačními záležitostmi učitelských spolků, zejména spolků nesoucích jméno J. A. Komenského, a učitelských jednot. Ve své rozsáhlé Příloze přinášel časopis Komenský autentické protokoly o jednáních na schůzích, přednáškách a besedách a rozvíjel zájmy čtenářů o studium děl Komenského. Zejména rok 1892, v němž se konaly oslavy Komenského, byl podnětem k soustavnému poznávání díla Komenského a jeho didaktických názorů.

Výročí 300. narození J. A. Komenského se však stalo také signálem k nevybíravým útokům nejen na Komenského, ale i na učitelstvo ze strany úřadů a církve, jejichž cílem bylo zmařit přípravy na oslavy.

Katolická církev chtěla spolu s rakouskou byrokracií a některými společenskými skupinami, které považovaly školu a výchovu za zbytečný přepych, využít situace s přípravami oslav k uzákonění konfesijní školy, o níž se již několikrát marně pokoušely. Tak například roku 1890 žádal rakouský episkopát, aby katolíci byli donuceni posílat své děti do školy, v níž by nebyli žáci jiného náboženského vyznání a usiloval o prosazení Liechtensteinského návrhu na úplné podřízení učitelstva církvi. Současnou školu prohlásil v pastýřském listě za neštěstí pro mládež a lidstvo.²⁹ Kromě toho usiloval o založení spolku katolických učitelů. Za tím účelem využili exercicií, které se konaly o prázdninách v roce 1893 na Velehradě, kam byli pozváni všichni učitelé víceméně povinně. F. Slaměňák k této akci napal v časopisu Komenský: "Šli tam ze zbožnosti, nebo aby se zalíbili inspektorům nebo děkanovi, aby dostali lepší místo, nebo aby se stali inspektory."³⁰ Církev dokonce žádala vládu, aby byl vydán nový školský zákon, avšak rakouská vláda odpověděla, že zákony zůstanou v platnosti, ale v jejich rámci budou úřady vyhovovat pokud možno všem přáním

církve. Také papežská stolice projevila názor, že rakouské školské zákony porušují práva církve, a proto mají být změněny.

Naproti tomu časopis Komenský uveřejňoval rezoluce učitelstva z různých sjezdů, které usilovaly o zachování školského zákona v zájmu pokroku a svobody učitelstva. V této souvislosti bojoval za uznání pedagogického odkazu J. A. Komenského a za povolení oslav 300. výročí jeho narození, které se měly stát výrazem vlasteneckého cítění učitelů a přležitostí k sjednocení učitelstva v boji za sociální a stavovské požadavky, ale i za nové pojetí výchovně vzdělávací práce. Oslavy se měly stát manifestací za skutečně národní školu, v níž by se vyučovalo mateřským jazykem v duchu demokracie a svobody dítěte.

Úsilí o osvobození učitele od konkordátních povinností učitelů a o přeměnu tehdejšího kantora v národního učitele trvalo až do roku 1918, do vzniku Československé republiky, pod heslem: "Pryč s kantorismem, pryč s kostelniččením, které snižuje učitelský stav v očích opravdové inteligence." V průběhu příprav se výrazně projevovala opozice proti rakouskému byrokratizmu ve školské správě a proti všemu, co bylo v rozporu s názory Komenského na vyučování, co bylo zastaralé, překonané a nepřirozené povaze dítěte.

Oslavy Komenského, které se nakonec mohly konat, avšak jen mimo školu, bez účasti žactva a studentů, měly výrazně politické zaměření a mnohostranné kulturní a sociální cíle. Komenský se stal symbolem pedagogického pokroku, pravdy a sociální spravedlnosti. V přípravách na oslavy se učitelstvo sjednotilo a rozvíjelo bohatý spolkový život v učitelských spolcích, zejména v těch, které byly přejmenovány na spolky J. A. Komenského. K učitelstvu se přidávaly pokrokové kulturní organizace a národnostně citící veřejnost v našich zemích i v zahraničí. Tím nabyly oslavy Komenského celonárodní význam a jejich ohlas pronikl i do zahraničí, odkud i k nám přicházely četné podněty.

Časopis Komenský se postavil do organizovaného boje proti útokům na osobnost Komenského i na jeho dílo především tím, že velmi aktivně připravoval jeho oslavy. Soustavně přinášel zprávy o průběhu jejich příprav ve školách i na veřejnosti. Časopis Komenský převzal tuto funkci a svědomitě ji plnil před oslavami i po nich. Redakce časopisu se přímo postavila proti nejvyšším představitelům odpůrců Komenského, v jejichž čele stáli Kardinál Schönborn, biskup Bronych, probošt dr. Lenz aj. K nevybíravým útokům se připojily také některé organizace a časopisy, zejména brněnský časopis Hlas a časopis Mír.⁴⁾

Přípravy oslav započaly již několik roků před jubilejním rokem. Vyvrcholením těchto oslav mělo být odhalení pomníku Komenského v jeho rodném místě, v Nivnici. Proti tomu se však postavila nivnická veřejnost, podněcená farářem, která nedovolila pomník v obci postavit. Proto byl pomník přenesen a postaven v Uherském Brodě, avšak i tam docházelo k četným protestům katolické a německé veřejnosti, která vedla boj proti oslavám Komenského nejen v tomto regionu, ale na celém území Čech a Moravy, takže nakonec byly oslavy Komenského značně omezeny a ve školách zakázány.

Časopis Komenský v té době přinesl několik článků, kterými chtěl ukázat čtenářům význam Komenského pro rozvoj výchovy a vzdělání na celém světě, a tak vytvářet a rozvíjet tradice Komenského v boji za český jazyk a národní osvobození. K tomu měly zejména přispívat texty, které se zabývaly jeho životními osudy, identifikací jeho rodiště, a články, v nichž se projevoval zájem o hlubší poznávání díla Komenského a jeho mnohostrannosti, a o uznání českého jazyka za jazyk vzdělanců. Dále to byly příspěvky, které pojednávaly o geografických schopnostech Komenského při vytváření jeho mapy Moravy o jeho snahách diplomatických, mírotvorných, filozofických a humánních a o jeho pedagogickém systému. Většinu těchto příspěvků napsali učitelé.

Tak například F. M. Juchelka v článku Sebevědomí a národní uvědomělost našeho lidu⁵⁾ seznamuje čtenáře se zásadami vyučovacími, s jeho názory na hry dětí, na cvičení a učení, a vyzývá je, aby se postavili za stanoviska Komenského, Jungmanna, Vinařického a aby "šřřili nehasnoucí oheň věčné lásky k národu".

Myšlenky J. A. Komenského jsou podávány čtenářům i ve formě referátů, uveřejňovaných ve zprávách z učitelských porad a schůzí. Tak například na spolkové schůzi učitelů v Novém Městě na Moravě uvedl odb. učitel A. Černý ve svém referátu o stojatém písmu, které se v té době, na sklonku 19. století, důrazně prosazovalo na školách národních, citát z díla Komenského, v němž se doporučuje samočinnost a svoboda žákovského projevu. Schůze byla svolána k přípravám oslav Komenského v Novém Městě na Moravě.

K aktivní účasti na přípravách oslav J. A. Komenského vyzývá učitelstvo redaktor Komenského F. Slaměník z Přerova, aby v příštím roce 1892 "oslavili způsobem důstojným 300 letou památku narození arcimistra našeho, J. A. Komenského ... Jsem přesvědčen", píše dále F. Slaměník, "že veškeré učitelstvo české, každý spolek okresní a každá škola slaviti bude nesmrtelného otce školy národní a že kromě toho učitelstvo se podle svých sil přičiní, aby památku jeho slavilo též občanstvo. Tu pak bude výhradně na nás učitelích, abychom pořádáním přednášek šřřili v lidu známosti o našem učenci a učiteli rovněž tak velikém, jako třpiteli."

V této souvislosti se F. Slaměník zmiňuje "o jistém zjevu specificky moravském, že totiž list jeden moravský psal na jaře vroucí články o oslavě Komenského, vytykáje učitelstvu, že vinou jeho netečnosti bude slavnost pouhým fiaskem. Nyní, kdy přípravy se konají, kdy pomník v Uherském Brodě je zabezpečen, dotčený list o Komenském nápadně mlčí. Zdá se, že list ten zalekl se vznikajícího právě odporu proti Komenskému v tisku klerikálním."⁶⁾ Dokladem toho je úryvek z časopisu Hlas ze dne 29. 12. 1891 o Komenském: "Komenský, ženáč, kněz, biskup českých bratrů, vášnivý odpůrce svatého otce a rodiny habsburské, splynul sice pilností a učeností obdivuhodnou, slohem naivním, lahodným a vábivým, stal se na úkor sv. církve katolické a rakouského domu panovnického miláčkem učitelů nejtulnější. Kult však jeho není žehnán, není oblíben v lidu. Vede až k omrzlosti a k odporu proti oslavenci a oslavovatelům ... My litujeme sv. otce, osvícený dům habsburský a mládež, že kultem

Komenského běre mnoho škody ... Kéž zvítězí v srdci vychovatelů všech sv. kříž a ne blud a klam falešných proroků! "

Slaměník na tento útok odpovídá v časopisu Komenský: "Podotýkáme, že proti tomuto nestoudnému a neslychanému tupení památky nejušlechtilejšího vlastence českého a trpitele ozvaly se ze všech českých listů moravských, pokud víme, toliko mladočeské Moravské listy. Toto faktum je snad ještě smutnější!"⁷⁾ Redakce časopisu Komenský vyslovila naději, že proti hanlivým článkům klerikálních novin, zvláště proti Hlasu, vystoupí nově založený časopis Matice moravská, jejíž celý nový ročník 1892 je věnován památce věhlasného Moravana J. A. Komenského."⁸⁾

Také článek Oslava Komenského a naše kněžstvo v časopisu Komenský je obranou proti útokům na Komenského. V něm se uvádí: "Zatímco katolické noviny Čech, Hlas a Večerní noviny oslavu Komenského zatracovaly, Komenského uváděly i za odpůrce rodu Habsburského atd., zatímco v historickém kroužku Vlasti a v kalendáři Meči shledávali P. Špička a kanovník Brynych jízlivosti proti Komenskému: na provolání vyzývajících k oslavě Komenského v Praze, podepsáni byli kněží dr. Blanda, ředitel učitelského ústavu v Praze a P. Pohunek, redaktor Vychovatele v Praze ... Pokud je nám známo, katolické kněžstvo ve své většině chtělo a chce uctít Komenského. Nuž, kdo je více k politování? Katolické listy, uvádějící, že kněžstvo s názory jejich /tím méně s tónem/ nesouhlasí, či kněžstvo, které nemá listů veřejných, tlumočící správné názory jeho?" S hlubokým zklamáním uvádí časopis Komenský zprávy o zákazu oslav J. A. Komenského u nás, z nichž se učitelé dovídají, že "výnosem ministra vyučování ze dne 6. 3. 1892 nebylo vyhověno žádosti o udělení volna na den 28. března, ani aby tento den byly konány zvláštní školské slavnosti a oslavy, ani žactvo se nesmí korporativně těchto oslav, které pořádají spolky a korporace, zúčastnit."⁹⁾

Tímto výnosem byly zakázány oslavy Komenského i na národních školách zvláštním přípisem: "Všem místním školním radám, ředitelstvím škol a správám škol obecných i soukromých ! Jeho Excellence pan ministr záležitostí duchovních a vyučování ustanovil vynesemím ze dne 26. února 1892, č. 363, že den 28. březen t.r., jakožto pamětný den 300 letých narozenin Komenského, na školách vůbec nemá býti feriálním. Rovněž se zakazuje, aby na školách okresní školní radě podřízených, k oslavě Komenského zvláštní slavnosti školské byly pořádány, a aby mládež školní sborově se zúčastnila slavností, korporacemi nebo spolky k účelu tomu pořádaných... Co se však týče přenechání školních místností k uspořádání takových oslav, Jeho Excellence pan ministr zmocnil jeho Excellenci pana místodržitele, aby v jednotlivých případech, pokud to zájmům školy na úkor nebude a pokud dotyčná slavnost nebude míti jakýkoli politický ráz, povolení k tomu udělit."¹⁰⁾ Na interpelaci některých českých poslanců ministr vyučování odpověděl, že prý by žáci Komenského nepochopili.

Snahy úřadů o zneuctění památky J. A. Komenského a o zabránění oslavám jeho narození přinesly nakonec opačné výsledky. Přispěly k sjednocení učitelstva

a k hlubšímu zájmu o poznání díla Komenského. Do škol pronikaly jeho pedagogické myšlenky, které napomáhaly překonávat herbartismus a jednostranný verbalismus ve vyučování. Na jejich místo pronikalo hnutí za uměleckou výchovu a volnou školu. Zlepšily se také čítanky a učebnice, do nichž byly stále více zařazovány reálie.

Také o průběhu oslav přinesl časopis podrobné zpravodajství. Dovidáme se o oslavách Komenského v Prusku, Holandsku, Chorvatsku, ale i v Americe. V Rusku se konaly oslavy v Petrohradě, v Kyjevě, i v jiných místech z podnětu tam žijících Čechů.

Zajímavé je také zpravodajství o sbírkách učitelské veřejnosti na uctění památky Komenského v podobě peněžitých darů, příspěvků na vytváření pomníků, zejména v Uherském Brodě. Vedle učitelů to byli i inspektoři, nadučitelové, ředitelé, advokáti, ale i prostí občané (například ze sbírek v hostincích, z tarokových partií, profesori gymnázií, svatebčané, dokonce i faráři.¹¹⁾

V jubilejním roce 1892 se rozvinula nebyvalá aktivita a iniciativa učitelstva, jednotlivců i celých sborů. Zakládali nové knihovny, muzea a kursy cizích jazyků slovanských, ale i západních pod heslem, aby každý učitel a vzdělanec uměl také některý západní jazyk. Ústřední Matice školská vydala novoročenky pro rok 1892 s podobiznou J. A. Komenského za 1 zlatý pro potřebu učitelů a škol. Odbor Bolzano vydal podobiznu Komenského ve prospěch Bolzanova českého učitelského sirotčince a Mravoučné desatero Komenského, jako závěsnou tabuli ve velikosti 110x80 cm pro školy a instituce. Desatero připravil Komenský za svého pobytu v Amsterdamu. Tabule s desaterem byla vystavena již na jubilejní výstavě v Praze v roce 1891 s podobiznou Komenského a stála 1,5zl.

Česká akademie připravovala k vydání listy Komenského a jeho spisy, jež by se mohly využít pro poznávání života a díla Komenského a pro výstavy o Komenském. Populární životopis Komenského zpracoval J. Šmaha z Rakovníka pro širší veřejnost. Ve Znojmě byl vydán spis Komenského *Unum necesarium*.

České studentstvo poslalo v den narození Komenského "nádherný věnec z národních obětin dámských, proložený zeleným mechem a ozdobenými nádhernými hedvábnými stuhami ve slovanských barvách s těžkým zlatým a stříbrným vyšíváním".

K oslavám Komenského byly vydány různé pomůcky a materiály, například Sbírká slovanských písní, Věnec z významných písní slovanských, jenž obsahoval písně Kdo jste boží bojovníci, Svätý Václave, Amen, rač to Bože dáti, Moravo, Hospodine, pomiluj ny. S požárů dýmem, Bývali Čechové, sbírky mužských čtyřzpěvů od R. Nejedlého. Od J. Kličky byly vydány materiály k oslavám, mezi nimi Žalm 47. Pro mládež a dospělé bylo vydáno Vyprávění o J. A., Komenském od F. J. Zoubka, ředitele školy na Smíchově, se 6 obrázky. Dále byly vydány podobizny Komenského 68x56 cm a 18x13,5 cm, spis od J. Kličky O slavném Čechu Komenském, od J. Mrazíka O životě a zásluhách i ctnostech J. A. Komenského.

Některé předměty vydané k jubileu Komenského měly převážně komerční charakter, jiné byly určeny k dárkovým účelům nebo k výchovně vzdělávací praxi. Tak například některé firmy i jednotlivci nabízeli různé upomínkové předměty, které již ztrácely vkus, jako třeba štítky na turistické hole a potřeby, sponky, náhrdelníčky apod. Inzeráty na tyto předměty se objevovaly i v časopisu Komenský, což svědčí o finanční situaci redakce. Byly považovány za propagaci kultu Komenského mezi širokou veřejností. Například A. Múhl nabízí podobizny Komenského ručně malované, prospekty aj.

Časopis Komenský informuje i o stavění pomníků a jejich tvorbě: "Když v roce 1881 na odvetu, že v Brně má být postaven pomník básníku Schillerovi, jistý politický list nadhodil myšlenku, že by i Komenský měl mít pomník v hlavním městě moravském. Za tím účelem se sešla na výzvu redakce časopisu Komenský peněžní částka, která vzrostla až na 50 zlatých. "Jelikož z pomníku Komenského v Brně z dobrých příčin sešlo, jest třeba, aby ÚSJU učinil usnesení o penězích, které mu redakce Komenského dává k dispozici. Nejlépe snad na pamětní desku v Přerově, již ÚSJU zamýšlí zasadit k počtě Komenského na dům, v němž Komenský jako učitel působil."¹²⁾Nakonec byla vybrána deska od J. Becka za 220 zl.

V jubilejním roce bylo vydáno několik publikací a řada článků o Komenském a jeho díle nejen v časopisu Komenský, ale i v jiných pedagogických časopisech a denících. Pro muzeum v Přerově byly na počest Komenského zakoupeny všechny české spisy o Komenském a některá cizojazyčná díla pojednávající o něm. Publikace o Komenském v té době vydávala také Mezinárodní společnost Komenského.

K 300. výročí narození Komenského se rozvíjela bohatá přednášková činnost v učitelských spolcích, která vyvrcholila při oslavách oficiálních v různých místech naší vlasti. Nejvýznamnější byly přednášky J. Vrchlického, J. Tučka, F. Slavíka, J. Merhauta, F. Kneidla aj. Časopis Komenský uveřejnil přednášku F. Slaměníka Jan Amos Komenský, kterou autor přednesl na slavnostní akademii v Přerově 27. března 1892. Slaměnk v ní promluvil o životě Komenského od dětství do konce života, o jeho rodišti, o jeho zálibách, radostech i strastech, úspěších i nezdařech, o vzniku mapy Moravy, o Labyrintu, Didaktice a dalších jeho spisech, cestách, snahách a o jeho významu. Přednáška vyšla ve třech pokračováních a měla značný ohlas mezi čtenáři. Kromě toho Komenský otiskl některé ukázky z jeho děl, z nichž si čtenáři mohli vytvořit dostatečnou představu o celé osobnosti Komenského. K tomu přispívaly také informace o Komenském ve zprávách v Příkladu Komenského.

Celý ročník XX /1892/ byl zaměřen k oslavám Komenského a jeho dílu. V Příkladu byly přetiskovány články, zprávy a informace o Komenském i z jiných časopisů. Například F. Hrnčíř vypsál z časopisu Květy z roku 1871 článek o svatební smlouvě Komenského, v němž byla podána tato smlouva v plném znění i průběh svatebního aktu s jeho druhou manželkou Dorotou Cyrillovou dne 3. září 1624.

V prvním čísle XXI.ročníku /1893/ časopis Komenský podává ucelený obraz o oslavách 300. výročí narození J. A. Komenského a konstatuje, že "pokud se týká slavností uspořádaných v zemích koruny České, národ náš bohdá může svrchovaně spokojen býti se svým učitelstvem. Nebylo ve vlastech našich československých snad ani jediné jubilejní slavnosti Komenského, při níž učitelstvo vlastenecké nemělo úkoly hlavní. Pomníky a pamětní desky Komenského jsou dílem obětavosti především našeho učitelstva... Povznášející slavnosti tyto nebyly, bohužel, bez trpkostí. Kdežto v cizině i duchovenstvo katolické účinně vystupovalo při slavnostech Komenského, u nás v nejlepších případech chovalo se pasivně a na mnohých místech kladlo dokonce zjevný odpor snahám komitétu slavnostního... následek tohoto chování jevil se, bohužel, hlavně na Moravě...též u mnohých osobností a časopisů "opatrných" z konzervativní strany, neboli staročeské, které na ten čas ve všem jeví se býti solidární se stranou klerikální, a tak jsme se dožili, že nejpřísnější konzervativce Komenský s upřímností a nadšením slaven byl vlastně jen se strany tak zvané svobodomyšlné, neboli mladočeské. Učitelstvo pak, jehož svatou povinností bylo slaviti Komenského bez ohledu na to, je-li to komu vhod čili nic, na mnohých místech...jako by se stavělo na stanovisko vládě nepřátelské. Oslava Komenského zvláště povznášející byla v našich spolcích učitelských. Radostí bylo slyšeti naše řečníky slavnostní a s uspokojením pravili jsme si v duchu, že tyto naše řečníky vypěstily nám naše jednoty učitelské. Vážme si jich proto i dále a nedbejme těch, kteří ve své učenosti či domýšlivosti jim se vyhýbají a pohlížejí na činnost naši s pohrdáním."

Komenský soustavně uveřejňoval články a studie našich komeniologů a informace o nových knihách, obrazech a plastikách J. A. Komenského. Věnoval pozornost sbírkám na památníky Komenského, nejprve v Přerově, kde byla slavnostně odhalena první socha Komenského na světě v roce 1874, později v Nivnici a v Uherském Brodě. Od samého počátku se podílel na zvyšování výchovně vzdělávací práce ve školách obecných a měšťanských, takže myšlenky Komenského pronikaly do všech škol, mezi učitelstvo i mezi studenty na učitelských ústavech.

I když můžeme mluvit o pokroku v pojetí redakční práce časopisu Komenský ve srovnání s jinými soudobými časopisy, kromě Pedagogických rozhledů, na druhé straně pod vlivem reakční Taafovy rakouské vlády a školské byrokracie se projevují na stránkách tohoto časopisu i opačné tendence, které byly poplatné politické situaci. Projevuje se v něm i loajální postoj ke státu i k církvi v zájmu jednoty výchovného působení všech společenských činitelů. Jiná možnost ani vlastně nebyla, pokud si chtěl časopis uchovat svou existenci, často za velmi těžkých podmínek hmotných i duchovních.

Avšak i přes tyto rozpory zůstává časopis Komenský po všechna léta své existence mluvčím široké obce učitelské a všemi silami napomáhá ke zvyšování učitelské autority ve společnosti. V osobnosti a v díle J. A. Komenského nachází podporu své záslužné činnosti. Jeho zásluhy o šíření idejí J. A. Komenského a

jiných významných pedagogických mysliteľů našich i zahraničních v pedagogické praxi jsou evidentní v celém průběhu jeho více než stoletého vývoje a působení.

Zejména 15. číslo II. ročníku /1892-93/ časopisu Komenský, které vyšlo na lepším papíře v pěkné grafické úpravě s několika obrázky a s podobiznou J. A. Komenského podle anglické rytiny z roku 1642 a s fotografií pomníku Komenského v Přerově z roku 1874, na němž je heslo a kredo Komenského Omnia sponte fluent, absit violentia rebus, s fotografií domu, v němž byla škola, do níž Komenský vstoupil jako žák a později jako učitel, s Přílohou, zasvěcenou oslavám Komenského u nás i v cizině, si zaslouží pozornost dnešního čtenáře.

Oslavy 300. výročí narození J. A. Komenského nás budou inspirovat k aktivní účasti na přípravách a později na oslavách 400. výročí narození učitele národů v období znovuvzkříšení demokracie a humanismu, o něž Komenský svým životem a dílem usiloval.

Poznámky:

- 1/ Kvačala, J.: Johann Amos Comenius, Sein Leben und seine Schriften, 1892.
- 2/ Příloha časopisu Komenský, XVIII, 1890, s. 129.
- 3/ Komenský, XXIII, 1894, s. 1.
- 4/ Příloha časopisu Komenský, XX, 1892, s. 160.
- 5/ Tamtéž, s. 125.
- 6/ Komenský, XX, 1892, s. 3.
- 7/ Tamtéž, s. 28.
- 8/ Tamtéž, s. 99.
- 9/ Tamtéž, s. 141.
- 10/ Tamtéž, s. 173.
- 11/ Tamtéž, s. 126.
- 12/ Tamtéž, s. 318.

Podiel slovenských pedagógov na realizácii myšlienok J. A. Komenského na Slovensku

Vojtech Blaško

Význam Komenského bezpochyby presahoval rámec jeho vlasti, zreformoval takmer celé európske školstvo, a z toho aspektu je len prirodzené, že tento vplyv sa prejavil taktiež u pedagógov - Slovákov, čo by malo byť predmetom úvah tohto skromného príspevku.

Tento vzťah sa prejavoval najmä u pokrokových slovenských učiteľov, ktorí pôsobili v slovenských patronátnych gymnáziách v 60. a 70. rokoch minulého storočia a v slovenských pedagogických časopisoch, najmä pri Komenského jubileách /výročiach narodenia a smrti/. August Horislav Škultéty /1819-1892/, prvý riaditeľ a profesor slovenského gymnázia v Revúcej, blízky spolupracovník a priateľ Ludovíta Štúra, dobre poznal pedagogické dielo J. A. Komenského a otvorene se hlásil k jeho pedagogickému odkazu. Na slávnostnom otvorení revúckeho gymnázia 16. septembra 1862 hovorí o Komenskom ako "o otcovi

európskej výchovy". Aj zásady, podľa ktorých sa vychovávala slovenská mládež v tejto škole - v duchu humanizmu - svedčia o vplyve J.A. Komenského. Komenského si hlboko vážil a dobre poznal jeho pedagogické názory aj ďalší profesor revúckeho gymnázia - Samuel Ormis /1824-1875/, ktorý Komenského pedagogické názory zdôrazňoval v Slovenských novinách a Slovenských pohľadoch. Zdôrazňoval najmä požiadavku vyučovať materinský jazyk a demokratizáciu školstva - poskytnúť základné vzdelanie pre všetky deti. Podobne ako Komenský aj Ormis venuje náležitú pozornosť predškolskej výchove, zrejme je tu vplyv Informatória školy materskej. Osobitne kladne zhodnotil Komenského Veľkú didaktiku, ktorú označil za "historický obrat" v pedagogickej teórii. Ormis vo svojom spise "Výchovoveda pre seminaristov a rodičov" v zásade vychádza z Veľkej didaktiky.

Martin Kramár - /1817-1895/, prvý riaditeľ a profesor slovenského gymnázia v Martine / bol aj prvým tajomníkom Matice slovenskej/. Vo svojej úvahe o význame vzniku martinského gymnázia, okrem iného povedal: Veru k napraveniu našich zašlostí a pripraveniu dobrej budúcnosti inej cesty niet, jedine dobré a prozreteľné vedenie mládeže". V druhej polovici 19. storočia Komenského myšlienky popri oplikácii v pedagogike, stávajú sa tiež žriedlom národného povedomia - dostať sa na vyššiu úroveň a najmä čeliť silnejúcej maďarizácii. Táto spoločná tematika - uplatňovanie pedagogických názorov vo vyučovacom procese a súčasne rozvíjať výchovu v národnom duchu, sa prejavovali najmä v časopisoch: Priateľ školy a literatúry /1895-1861/, Konfesionálna škola /1871-1873/, Evanjelická škola /1877-1879/ a Dom a škola /1889-1897/. V prvom ročníku Priateľa školy a literatúry /r. 1859, č. 18/ breznický učiteľ František Vlastimil Ruissel uverejnil článok: Životopis Jana Amosa Komenského", v ktorom písal, že Komenský nám nahradil rad pedagógov, ktorými sa chvália iné národy. Ruissel vyslovil želanie, aby každá škola slovenská mala obraz alebo bustu Komenského a takto si uctila jeho pamiatku, za čo si "vyslúžil" osobitnú pozornosť vtedajšej uhorskej školskej správy. Bola mu vyjadrená nevoľa školského inšpektora, že podporuje panslávizmus, čo sa nestotožňuje s koncepciou Uhorska.

Aj ďalší slovenský pedagóg Pavel Hečko /1825-1895/ v druhom ročníku "Priateľa školy a literatúry" /r. 1860, č. 5/ tiež uverejnil Komenského životopis. Za jeho najvýznamnejšie dielo pokladal "Maľovaný svet", t.j. Orbis pictus.

Už spomínaný František Ruissel uverejňoval v rok 1872 v časopise Konfesionálna škola článok na pokračovanie "Ján Amos Komenský, o ktorom píše, že "vykonan pre ľudstvo viac než všetci tí, víťazi od Nimroda a Alexandra Veľkého až po Napoleona I. "Tento slovanský pedagóg ďalej napísal, že po zásluže sa Komenskému dvesto rokov po jeho smrti "klania celý Východ a Západ, že všade v kultúrnom svete spomínajú jeho meno s úctou a stavajú mu pomníky sťa otcovi všetkej novovekej pedagogiky".

Komenský vplýval aj na významného slovenského učiteľa Adolfa Petra Zátareckého /1837-1904, ktorý uverejnil na poračovanie článok "Ján Amos

Komenský, veľiký pokrok pedagogiky", v ktorom autor preukázal serióznú znalosť pedagogických náhľadov Komenského, poznáme z nej úctu, obdiv a veľkú lásku k učiteľovi národov.

K čitateľom Komenského patrí aj slovenský učiteľ Juraj Chorvát /1862 - 1934/, ktorý v pedagogickom časopise Dom a škola /č. 14/ informoval slovenských učiteľov o Komenskom, "že je v umení výchovy a čo vychovávateľský spisovateľ nedostihný". O inforatoriu školy materskej povedal, že nikdo nechal matkám dokonalejšie poučenie o výchove detí do šiesteho roku ako Komenský /čís. 16/. Tristé výročie J. A. Komenského bolo významným podnetom pre našich pokrokových a národne uvedomelých učiteľov, aby sa zamýšľali nad životom a dielom veľkého pedagóga a aby si pri tejto príležitosti stavali pred seba konkrétne úlohy. Tu zohral pozitívnu úlohu významný slovenský pedagogický časopis Dom a škola, ktorý najmä v rokoch 1891 a 1892 priniesol hodnotné články o Komenskom.

Prvý z nich je z roku 1891 od Jána Zigmundíka /1846-1938/, významného slovenského pedagóga a komeniológa a má názov: Celý vzdelaný svet ide slaviť 300-ročnú pamiatku Slováka". Autor poskytol v tomto článku čitateľom serióznou informáciu o Komenskom, ktorá vychádzala z hlbokého štúdia najnovších komeniologických objavov. Podrobne písal, ako sa pripravuje na Komenského oslavy kultúrny svet a položil si aj otázku, ako sa zachová pri tomto jubileu slovenské učiteľstvo a slovenský národ. Na konci článku sa obrátil na slovenskú verejnosť a požiadal svojich rodákov, ktorí majú nejaké Komenského spisy, aby mu na jeho adresu do Pezinka napísali titul diela, ako i to, či by boli ochotní v prípade potreby toto požičať, predať alebo darovať. V závere svojho prevolania uvádza, že o výsledku podá v niektorom časopise správu. Svoj sľub aj dodržal a v článku "Výsledok mojej prosby ku ct. slovenskému obecnstvu ohľadom Komenského spisov", uverejnenom v časopise Dom a škola r. 1891. V tejto súvislosti treba spomenúť slovenského učiteľa a bibliografa Ľudovíta Riznera, ktorý oznámil, že má Komenského "Drobnější spisy některé" z r. 1876. Ján Zigmundík sám vlastnil výše 30 spisov J. A. Komenského. Z najstarších vydání spomína Orbis pictus z r. 1669. Slovenský spisovateľ opatroval takéto veľké bohatstvo! Jána Zigmundíka považujeme preto za významného slovenského komeniológa, za predchodcu nášho svetoznámeho bádateľa o živote a diele Komenského - prof. dr. Jána Kvačalu.

Popredný slovenský vlastenecký učiteľ významný ľudovýchovný pracovník a neochvavný hlásateľ myšlienky česko-slovenskej vzájomnosti Karol Salva /1849-1913/, tiež dobre poznal Komenského dielo. Pri príležitosti 300. výročia narodenia Komenského preložil do slovenčiny a vydal vlastným nákladom "Inforatórium školy materskej" /1892/, ktoré venoval spisovateľke Terézii Vansovej. Ako úvod pripojil k nemu vlastnú báseň na oslavu Komenského a napísal aj jeho životopis. Od učiteľov žiadal, aby na svojich poradách mávali praktické prednášky, tzv. "cvičby" Komenského. Komenského jubileum chápal a

spájal s praktickými aktuálnymi potrebami slovenskej školy a slovenského učiteľa a chcel ho využiť k jeho národnému prebudeniu a uvedomeniu.

Jasenovský rodák **Matej Bencúr** /1860-1928/, pôvodne slovenský učiteľ neskôr významný slovenský spisovateľ Martin Kukučín, mal tiež veľmi srdečný vzťah ku Komenskému, ako to vyjadril vo svojom článku "**Vo výstave Komenského v Prahe**". /Rozmýšľanie bývalého učiteľa, najviac neveselý/, ktorý uverejnil v pedagogickom časopise Dom a škola, r. 1892. Zaspomínal si na svoje štúdium na "preparandii", kde meno Ján Amos Komenský nesmeli vysloviť, iba Amos Comenius. Budúci učiteľia v maďarských prípravkách sa o ňom nedozvedeli, že bol Moravan, Slovan, českomoravský brat. V školách ani slovom nespomenuli, čo si myslí o národnej slobode, o základnej požiadavke vyučovať v materinskom jazyku.

V slovenských pedagogických časopisoch z druhej polovice 19. st. sú aj básne o Komenskom, čo dokazuje, že tento slávny pedagóg svojimi osudmi a najmä svojim grandióznym dielom inšpiroval aj slovenských učiteľov, ktorí pochopili význam Komenského ako významného svetového pedagóga.

V roku 1872 slovenský učiteľ **Ján Mičátek** uverejnil báseň "**Kto bol Komenský?**". V časopise Konfesionálna škola ho autor podáva ako "svetlo, čo rozháňa mrákotu..." sociálnu a u Slovákov, žiaľ aj národnú.

Vyvrcholením vplyvu J. A. Komenského na slovenských učiteľov a pedagógov v 2. pol. 19. stor., je intenzívne, systematické štúdium života a diela učiteľa národov už spomínaným profesorom dr. **Jánom Kvačalom** /1862-1934/ a jeho vedecká práca v komeniológii. Pôsobil ako profesor na bratislavskom lýceu, od r. 1893 bol ako univ. prof. v Jurjeve /Rusko/. Veľký nemecký spis "Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften" z r. 1892 preslaval prof. dr. Jána Kvačalu v celom vzdelanom svete.

Osobitnú pozornosť ako propagátor Komenského si zasluhuje slovenský pedagóg **Karol Salva** /1849-1913/, patril medzi tých slovenských pedagógov, ktorí všetko svoje úsilie, húževnatosť zacielili na dvíhanie slovenskej ľudovej školy, jej obranu pred cieľavedomou maďarizáciou, na dvíhanie vzdelanostnej úrovne slovenských učiteľov a celého národa. Študoval v slovenskej gymnáziu v Revúcej, kde ho učil popredný slovenský pedagóg Samuel Ormis.

V tejto malej galérii propagátorov myšlienok J. A. Komenského nemôže chýbať popredný slovenský pedagóg - komeniológ **František Karšay**, profesor FFUPJ Šafárika v Prešove svojou prácou Komenský a Slovensko, v ktorej podrobne analyzuje vývin vzťahov Čechov a Slovákov z aspektu Komenského vplyvu na slovenských školách, a to z hľadiska zvyšovania vzdelanostnej úrovne, ako aj v oblasti výchovy ľudu k vyššiemu národnému povedeniu.

Do kategórie súčasťných pedagógov okrem iných, ktorí rozvíjali myšlienku československej spolupatričnosti, patril aj prof. **J. Mátej**, komeniológ, ktorý svojimi prácami rozšíril obzor poznatkov o Komenskom. V intenciách odkazu J. A. Komenského budovali naše školstvo i ďalší historici, ako napr. prof. Vajcik,

prof. Schubert, prof. L. Bakoš, ktorý sa popri histórii zapodieval aj otázkami teórie výchovy a ďalší.

Prírodzene v takomto krátkom príspevku nie je možné uviesť ďalších slovenských pedagógov, ktorí sa pričínili o realizáciu Komenského koncepcie na slovenských školách, kde okrem materiálnej zaostalosti prebiehala zámerná maďarizácia slovenského národa, čo len zvyšovalo jeho utrpenie.

Práve preto slovenskí vlasteneckí učitelia v druhej polovici minulého storočia preukazovali veľkú lásku a obdiv J. A. Komenskému. Ani tri dlhé storočia nespôsobili zabudnutie na človeka, ktorý svojim hrdinským, ale aj bolestivým životom a nesmrteľným dielom ostal stále vzorom, ktorý treba i v súčasnosti nasledovať.

Výchova aktívneho vzťahu žiakov k prírode v pedagogickom odkaze J. A. Komenského

Jarmila Dargová

Vplyv prostredia na vývoj človeka zdôraznil už Hipokrates. Zo štúdia pedagogického dedičstva J. A. Komenského sa presvedčujeme, že aj on uvedenej problematike venoval veľkú pozornosť. V 17. storočí úlohu prírody a prírodného prostredia vo výchove mládeže podčiarkujú aj ďalší predstavitelia rôznych filozofických smerov.

V doterajšej komeniologickej literatúre sa týmito ideám J. A. Komenského venujú J. Popelová, D. Čapková, P. Floss a iní.

Vedecko-technický pokrok a rozvoj civilizácie prináša pre ľudstvo nové poznatky i problémy. Prírodné prostredie človeka sa neodborným zásahom naruša, čo vplyva na biologický a psychický vývin človeka. Tento problém je dnes čoraz akútnejší. Zamestnáva mysle ľudí všetkých profesií a nás pedagógov zaujíma z hľadiska pozitívnej výchovy. Výchova aktívneho vzťahu žiakov v prírode v našej škole predstavuje také výchovné úsilie, ktorého výsledkom je človek s kultivovaným vzťahom nielen k spoločnosti, ale aj k prírode a životnému prostrediu ako predpokladu jeho existencie.

Príroda ako neoddeliteľná súčasť životného prostredia sa významnou mierou podieľa na formovaní osobnosti človeka. Už J. A. Komenský hovorí, že vrcholom rozvoja prírody je človek. Človek od počiatku svojho pobytu na svete tvorí súčasť prírody. Žije podľa nej a v nej, ale aj napriek tomu sa ešte nenaučil plne žiť v súlade s jej zákonmi. Často ako bytosť stojí dokonca v protiklade k prírodným a prirodzeným mechanizmom a ako jediný dospel tak ďaleko, že môže ohrozovať seba samého tým, že nepozná katastrofálne dôsledky svojej činnosti. Hlavná idea J. A. Komenského, že človek ako časť prírody sa podriaďuje všetkým zákonom jej vývoje, preniká celým jeho dielom. Žiada, aby výchova zodpovedala prírode a zákonitostiam, ktoré v nej existujú. Komenský to zdovodňuje tým, že príroda je

jednotný celok, existuje v nej presný poriadok, všetko tu prebieha cieľavedome, postupne, v harmónii a prirodzenou cestou.¹ Proti vonkajšiemu a často násilnému pôsobeniu na dieťa pochopil výchovu ako prirodzený proces. Tomu prispôbil obsah vzdelávania, pedagogické metódy, organizáciu školstva a zachytil aj vzťahy človeka k prírode a k ľudskej činnosti.

Prírodu pokladá za učiteľku. "Je totiž celkom pravda, že všetka sila umenia spočíva v napodobňovaní prírody".² Považuje ju za prameň poznania. Hovorí: "Človek vie iba to, čo poznal odinaka!...Každý vie iba to, čo poznal. Ak chceš, aby niekto vedel, postaraj sa o to, aby mnoho poznal".³ Z jeho myšlienok pre nás vyplýva, že súčasťou výchovy osobnosti človeka musí byť aj poznávanie prírody, zákonitostí jej existencie a vývoja rastlín, živočíchov, poznávania hornín a nerastov, zdrojov a podmienok života, poznávanie mnohotvárnosti a jednoty prírody, vnímanie jej krásy, formovanie jej vzťahov k nej a aktívna účasť pri tvorbe zdravého prirodzeného a životného prostredia.

Žiada tiež, aby už v predškolskom veku boli deti vedené k "chápaniu vecí prírodných a iných".⁴ V duchu svojich ideí, že príroda je učiteľkou a prameňom poznávania, žiada, aby sa deti oboznamovali s rôznymi vecami, predmetmi, farbami, javmi, krásou oblohy, stromov, kvetov, zvierat, rastlinami, prúdením vody. Tu Komenský vystihuje význam priameho kontaktu dieťaťa so skutočnosťou, význam skúsenosti s prírodou ako prostriedku k všestrannému vzdelávaniu osobnosti.

Človek sa od ríše zvierat odtrhol prácou. Ruku J. A. Komenský nazýval "...nástrojom nástrojov", ktorý je daný len človekovi a ďalej hovorí, že "nič totiž není v celom svete, čo by nepodliehalo činnosti človeka".⁵

Idea ovládnutia prírody človekom a jeho aktívneho vzťahu k prírode sa v dobe Komenského začína rozvíjať v snahe zdokonaľiť prírodu hlbokými vedomosťami a prácou človeka. Dr. Pavel Floss správne poznamenáva, že "Komenský spolu s inými mysliteľmi renesancie vie, že človeka robí človekom práca a tvorba, a že ňou človek buduje novú, nie už len prírodou danú ríšu".⁶ Teda len svojím aktívnym vzťahom k prírode môže v nej navodiť určité zmeny.

Vo Všenáprave Komenský hovorí, že človek "...vášnivě hledá něco vznešenějšího nade všechno to, co již má".⁷ Zdôrazňuje nutnosť aktívnych činov nápravy pri uskutočňovaní stále dokonalejšej ľudskej skutočnosti a prírody.

V práci Informatórium školy materskej Komenský hovorí, že "...deti sa vždy rady niečím zaoberajú... Keďže je to veľmi užitočné, neslobodno im v tom brániť, ale treba sa starať, aby vždy mali čo robiť..."⁸ Tu môžeme nájsť aj určité návody ako u detí rozvíjať aktívny vzťah k prírode. Podobne aj v jeho diele Svet v obrazoch v časti kde hovorí o orbe, mletí, rybárstve, kuchárstve, krajčírstve, tesárstve, básníctve a iných remeslách, kde človek prichádza do kontaktov s prírodou alebo prírodnými materiálmi, s ktorými sa v určitých povolaniach pracuje.⁹

Poznávanie prírody napomáha vytvoriť si vzťah ku nej, vypestovať potrebu jej aktívnej ochrany a vštiepiť základné pravidlá, ako sa v prírode správať a ako v

prírodnom prostredí konať. Veľmi zaujímavé a podnetné sú tie myšlienky Komenského, ktoré sa týkajú pretvárania prírodného, ale i spoločenského prostredia tak, aby ešte plnšie mohlo slúžiť človeku, jeho ďalšiemu rozvoju. Na tomto procese má rozhodujúci podiel sám človek, úroveň jeho vzdelania a stupeň vycvorenosti. V svojej práci "O vzdelaní ducha Komenský píše: "Vzdelaným národom slúžia všetky prvky a živly na svete, ani útroby zeme nemožu skryť pred nimi svoje poklady (kovy, perly, drahokamy atd.)... Vzdelané národy nenechávajú ani kúsok zeme nevyužitý ani nijakú matériu vyjsť neužitečne nazmar: drevá i drevka, kamene i kameňky, ba i piesok a špinu na uliciach pozbierajú a použijú na svoje potreby... Aj kraje od prírody najneúrodnejšie, kde okrem piesku alebo skál alebo močarísk a bažín niet ničoho, sú také obrobené, že sa zdajú rajom".¹⁰ Takto a podobne upravované prírodné prostredie má silné výchovné účinky a pozitívne vplýva na duchovný rozvoj človeka. Naopak, neupravené prostredie má negatívny vplyv.

Veľké bohatstvo myšlienkového odkazu J. A. Komenského aj z tejto problematiky nám dáva možnosť i naďalej čerpať podnety pre našu prácu s deťmi a mládežou. Utvárať u nej nie pasívny, ale aktívny vzťah k prírode na základe hlbokých vedomostí o živej a neživej prírode, teda o celom životnom prostredí a usmerňovať aktivitu žiakov na ochranu prírody ako predpokladu existencie človeka.

Literatúra:

1. Lordkipanidze, D.O.: J. A. Komenskij. Moskva, Izdatel'stvo "Pedagogika" 1970, s. 170 - 176.
2. Komenský, J. A.: *Veľká didaktika*. Bratislava, SPN 1954, s. 89.- J. Komenský, J. A.: *Analytická didaktika*. Vybrané spisy II. Bratislava, SPN 1956, s. 75.
4. Komenský, J. A.: *Informatórium školy materskej. Vybrané spisy II*. Bratislava, SPN 1956, s. 138.
5. Consultatio, I, s. 51/30 a s. 425 /686/. Pozri tiež jeho prácu Pansofia.
6. Floss, P.: *Příroda, člověk a společnost v díle J. A. Komenského*. Přerov, Míst. národní výbor 1968, s. 20.
7. Consultatio, II, s. 217/373/.
8. Komenský, J. A.: *Informatórium školy materskej*. Bratislava, SPN 1978, s. 23.
9. *Vybrané spisy J. A. Komenského zv. II*. Praha, SPN 1960, s. 349-364.
10. Komenský, J. A.: *O vzdelaní ducha*. Vybrané spisy II. Bratislava, SPN 1956, s. 237.

Podněty Jana Amose Komenského pro soudobou hudební výchovu

Olga Settari

Přispěvek vychází z Komenského výroků o hudbě a hudební výchově, jak je nacházíme porůznu roztroušeny v jeho pracích pedagogického i jiného charakteru /zejména *Informatorium*, *Didaktika*, *Orbis pictus*, některé části *Obecné porady o nápravě věcí lidských*, *predmluva k Amsterodamskému kancionálu*/. Komenský nám sice nezanechal ucelený spis o hudbě či hudební výchově, ale z jeho výroků si můžeme utvořit obraz o tom, jak si ve své době představoval vyučování hudbě na různých stupních škol. Některé jeho náměty byly v té době pozoruhodné a i

dnes mohou být pro hudebně výchovnou práci na školách inspirujícím momentem. Především nás zaujme požadavek intenzivní hudební výchovy člověka od dětství až po dospělost vycházející i z Komenského pojetí hudby jako přirozené potřeby osobnosti. Proto Komenský navrhuje zařadit hudební výchovu na všechny stupně škol - v jeho koncepci jsou to 4 stupně vždy po 6 letech věku: škola mateřská, normální, latinská a akademie. V Informatoriu školy mateřské rozpracoval Komenský systém hudební výchovy dětí předškolního věku. V souvislosti s rozvojem estetického cítění dětí i s jejich věkem doporučuje zaměřit hudební vyučování dvěma základními směry: pro děti do tří let věku navrhuje poslech zpívaných či hraných ukázek, od čtyř let uvažuje i o počátcích hry na hudební nástroj, která podle jeho mínění podporuje rozvoj hudebních dovedností /hudební nástroje mají na nejnižším stupni rozvoje hudebních vloh dětí spíše povahu hudebních hraček/.

Tímto způsobem dospěl vlastně k rozlišení dvou základních oblastí hudebně výchovného procesu tak, jak je známe i dnes, a to na oblast aktivních a receptivních hudebních činností. Své názory doplnil Komenský v Informatoriu i praktickou hudební ukázkou - drobnou skladbičkou s názvem Ukolébavka /dítko bylo velmi oblíbeno, hudební autorství Komenského však nebylo průkazně doloženo/. V textu Informatoria školy mateřské jsou na některých místech anticipovány myšlenky, které až mnohem později cílevědomě řešila s větším či menším úspěchem novodobá hudební pedagogika. Jde zejména o Komenského ideu dětské hudební hry. Je to komplexně pojatá hudební výchova na bázi mluveného slova, zpěvu a poslechu hudby doplněná instrumentální a hudebně pohybovou činností dětí. Podle názoru Komenského je možno prostřednictvím hudebních her vychovávat k hudbě přirozených způsobem, protože dítě se zmocňuje hudebního materiálu vlastní kreativní činností a objevuje tak svět hudby nenásilně, hned zpočátku s uplatněním své fantazie. Metoda komplexní hudební výchovy byla propracována v koncepci německého Schulwerku Carla Orffa a v českém prostředí rozvinuta hudebními skladateli Petrem Ebenem a Iljou Hurníkem. Tento způsob hudební výchovy nejmenších se pochopitelně nejvíce opírá o rytmus a pohyb dítěte/rytmické hry, tanečky, pochody/, dále pak o hru na snadné hudební nástroje /Komenský doporučoval píšťalku a bubínek, v Orffově hudebním instrumentáři se kromě nejrůznějších malých zobcových fléten používá hlavně bicích nástrojů/. Je třeba vyzvednout Komenského smysl pro třebení rodného jazyka /v říkadlech a rytmických cvičeních na základě mluveného slova/ a jeho návrh využívat kromě lidové i umělé poezie jako pomůcku pro hudební vyučování. Některé Komenského myšlenky našly odezvu počátkem 20. století i v hnutí tzv. Nové výchovy, kdy do hudební výchovy spočívající do té doby převážně na zpěvu začíná pronikat i poslech hudby a jako svébytná složka i tvorba dětských rytmicko-melodických útvarů kreativního typu.

Kromě hudební výchovy předškolní rozpracoval Komenský i základní didaktické principy pro školní vyučování. Posláná a výchovný cíl školní hudební

výchovy nám nejlépe přiblíží jeho spis Didaktika, v níž je v učebních plánech navržena hudební výchova. Její vzdělávací cíle ve škole normální, latinské i akademii rostou úměrně s věkem žáků. Základní vyučovací metodu stanovil Komenský takto: vyučovat poznáním věcí samých, ne pouze znalostí slov - tedy vyučovat přímým stykem s živou hudbou. Do popředí hudebně výchovné práce se dostává smyslový vjem, vnímání a prožívání hudby. Komenský opět doporučuje kromě základů hudební teorie zpěv z not, poslech hudebních ukázek a hru na hudební nástroj. Z didaktických principů se uplatňují hlavně princip přirozenosti, názornosti a postupného zvládnutí učiva. Na rozdíl od středověkého verbalizujícího vyučování využívá Komenský obrázky a pomůcky/např. vyobrazení hudebních nástrojů ve spise Orbis pictus/. Demokratičnost a všeobecnost ve výchově/podle známého "omnes omnia omnino"/ znamenala Komenskému zapojit do hudební výchovy všechny děti a rozdělit za tím účelem i třídu do skupin. To je velmi zajímavý a ještě i v dnešní době aktuální názor vyplývající z Komenského úvahy o tom, že každé dítě je vzdělávatelné a vychovatelné. V Komenského koncepci hudebního vyučování je nově řešen i vztah učitel - žák jako vztah vzájemné spolupráce. Nejvýznamnější je na Komenského koncepci jeho návrh povinné a soustavné hudební výchovy od narození až po dospělost, jímž předstihl svou dobu/ u nás se hudební výchova teprve nyní vrací do gymnázií/. Poměrujeme-li dnešními vyučovacími metodami/diferencovanými podle stupně žákovy aktivity/ Komenského hudebně výchovnou koncepci, lze říci, že byla ve své době velmi moderní a netradiční tím, že odmítala planý verbalismus, usilovala o stimulaci hudebních činností a vytváření specifických hudebních dovedností /zejména v principu hudebních her/.

Pro nedostatek času nebylo možno se zmínit o jiných zajímavých názorech Komenského, např. o jeho myšlence prenatální výchovy, k jejíž praktické aplikaci přispěl písní ve svém Amsterdamském kancionálu, dále o jeho požadavku estetické diferencovanosti zvukových podnětů, odmítání hluku a hlasité hudby s upozorněním na jejich negativní vliv. Komenský uvažoval o možnosti vychovávat hudbou a uměním ke kráse a dobru všechny děti, uvědomoval si, že děti určitým způsobem deprivované mají nedostatek smyslu pro umění i krásno. V této souvislosti se dotkl i arteterapeutických možností hudby jako způsobu, jak rozvíjet celkovou vnímavost pro umění.

Aktuálnosť odkazu J. A. Komenského k príprave rodičov na výchovu detí v rodine

Igor Kominarec

Pedagogické názory J. A. Komenského tvoria jednotný systém, ktorý je určený nielen vonkajšou štruktúrou jeho školskej sústavy a pokračovaním vzdelávania počas celého života, ale aj jednotou cieľa, obsahu, zásad a metód výchovy pri rešpektovaní jednotlivých vývinových období. Z tohto aspektu je tiež potrebné pristupovať k hodnoteniu problematiky prípravy rodičov na výchovu detí v rodine, nakoľko táto oblasť tvorí integrálnu súčasť celého pedagogického systému Komenského.

Vo svojom spise "Informatórium školy materskej" ¹ J. A. Komenský formuloval základné úlohy pre nastávajúce matky do niekoľkých bodov. Pokúsime sa vyjadriť, ktoré z týchto úloh našli uplatnenie aj v súčasnosti.

Prvá úloha, ktorú uviedol Komenský sa týka striedmosti a diéty v stravovaní budúcej matky. Tejto otázke venuje v súčasnosti pozornosť hlavne odborná lekárska literatúra a poradenskú službu zabezpečuje zodpovedný odborný lekár.

Druhá úloha súvisí s ochranou matky pred úrazmi a vykonávaním ťažkej a nebezpečnej práce. Z hľadiska právneho je riešená zákonom o ochrane matky. Avšak aj v bežných životných situáciách môže dojsť k úrazu matky, preto je nutné, aby si matka i obaja manželia uvedomili potrebu rešpektovať ochranu jej zdravia a tým i zdravia budúceho dieťaťa.

Tretia úloha, ktorú stanovil J. A. Komenský sa týka psychického stavu matky, jej vnútornej pohody. Dôležitú úlohu tu zohráva spoločná radosť oboch manželov z očakávania dieťaťa. Budúce dieťa má byť prítomné v myslení i konaní obidvoch partnerov. V tejto súvislosti Komenský pre budúce matky pripravil aj modlitbu, ktorú uvádza v Informatóriu školy materskej.

Za štvrté je to aktivita v plnení primeraných životných činností a správny režim dňa. Myšlienku o aktivite matky vyslovil už Aristoteles, ktorý aktivitu matky prirovnal ku pôde, do ktorej "rastlina", t.j. dieťa zapúšťa svoje korene. Aktivita sa tu chápe ako primeraná telesná a duševná činnosť matky. J. A. Komenský v tejto súvislosti poznamenáva, že činorodosť alebo naopak lenivosť budúcej matky sa môže preniesť aj na dieťa. Z hľadiska vývoja budúceho dieťaťa je tiež nutné dodržiavanie denného režimu, pravidelného spánku a odpočinku, dostatočného pobytu na čerstvom vzduchu a dokonalej hygieny.

Okrem uvedených štyroch úloh J. A. Komenský kládol doraz aj na vzdelávanie rodičov. Vo svojom spise "Vševýchova" jasne vyjadril túto požiadavku v sústavnom sebavzdelávaní, zdokonaľovaní mravov a pracovného života človeka, a to nielen v dosledku jeho vlastného zájmu, ale aj v dosledku toho, že je sám učiteľom iných. ² Akcentuje tiež potrebu vzájomnej zhody,

jednotnosti rodičov v ich nastávajúcom výchovnom úsilí. Požiadavka vzdelania rodičov súvisí so systémom vedomostí, ktoré majú odovzdať deťom a mravná čistota rodičov je obsiahnutá v Komenského kresťanskom ideáli človeka, ale aj v myšlienke humanizmu a demokracie vo výchove.

Väčšinu z týchto úloh zdôrazňuje aj súčasná odborná lekárska, psychologická a pedagogická literatúra. Príprava rodičov pre výchovu detí sa obyčajne časovo zaraďuje do obdobia od založenia manželstva až po narodenie prvého dieťaťa, kedy manželia vstupujú do obdobia rodičovstva. Z aspektu biologicko-reprodukčnej funkcie rodiny možno s týmto názorom súhlasiť, avšak samotná príprava pre rodičovské poslanie prebieha od narodenia každého jedinca, cez výchovné vplyvy rodiny, školy i širšieho sociálneho prostredia. Túto myšlienku si osvojil aj J. A. Komenský a formuloval ju v téze celoživotného vzdelávania.

Môžeme povedať, že úlohy, ako ich stanovil J. A. Komenský pre budúce matky, sú v súčasných podmienkach našej spoločnosti plnené, resp. sú vytvorené podmienky pre ich splnenia. Predsa sa však stretávame s problémami najmä mladých manželstiev. Veľmi závažné sú hlavne v psychickej oblasti. Pritom ich môže ovplyvniť celý rad vonkajších a vnútorných okolností ako sú napr.:

- nedostatočná fyzická zrelosť
- zlý zdravotný stav
- zanedbaná výchova k rodičovstvu
- vplyv vonkajších činiteľov a sociálneho prostredia
- sexuálna nehoda
- ekonomické a materiálne dôvody a pod.

Z psychických funkcií, ktoré ovplyvňujú úspech, resp. neúspech manželstva sú podľa poľskej autorky M. Ziemskej tieto:

- typ partnerovej osobnosti (napr. agresívny, neurotický, introvert, extrovert a pod.)
- postoj k vlastnému a druhému pohlaviu
- vzájomná láska (zrelá, vysnívaná, falošná)
- vzájomná akceptácia v rôznych životných situáciách
- vzájomné pochopenie
- vzájomná schopnosť dohodnúť sa
- plnenie cieľov manželstva (uspokojovanie vlastných a partnerových potrieb, citové potreby a pod.)³

Tieto, ako i ďalšie vonkajšie a vnútorné činitele majú bezpochyby vplyv na stabilitu manželského spoluzitia. Niektoré z nich je však možné postupne aj počas manželstva ďalej formovať. V psychológii sa v súčasnosti používajú rôzne autoregulačné techniky, ktorých cieľom je posilňovať psychický stav jedince,

jeho sebadôveru a pocit úspešnosti. V pedagogike sa hľadajú cesty na základe utvárania nových životných hodnôt človeka. Pritom dochádza k rozširovaniu počtu činiteľov ovplyvňujúcich tieto hodnoty. Z novších činiteľov možno spomenúť:

- vznik súkromného podnikania a s ním spojeného pocitu úspešnosti
- náboženský vplyv spojený s kresťanským ideálom človeka
- rozvoj humanizmu a demokracie v spoločenskom živote.

Okrem uvedených pozitívnych hodnôt sa v spoločenskom živote prejavujú aj negatívne rysy, ktorých sprievodným znakom je rast agresivity a výstrednosti. Ich dopad na psychiku mladých ľudí je veľmi nepriaznivý a prejavuje sa v nekritickej preberaní rôznych "módnych" vzorov. Nie je to jav len momentálny, ale prejavoval sa už dlhodobejšie.

Na výber jednotlivých hodnôt vyplýva celý rad činiteľov, ako sú napr. vek, vzdelanosť, inteligencia, vplyv rodiny, priateľov, spoločenské postavenie a pod. Neexistuje teda presný návod ako si vybrať kladné hodnoty. Túto úlohu si musí v systéme viacerých, častokrát i protikladne pôsobiacich vplyvov vyriešiť každý jedinec sám za seba. Výchova mu k tomu môže len dopomôcť vytváraním vhodných výchovných príležitostí. Jej výsledný efekt sa však prejaví samostatným riešením rôznych životných situácií, ako je aj založenie manželstva a očakávané rodičovstvo.

Záverom sa pokúsime zhrnúť niektoré úlohy podmieňujúce úspešnú prípravu pre založenie rodiny z aspektu výchovy osobnosti. Sú to:

- dostatočné vedomosti o úlohách rodiny v živote človeka a v spoločnosti
- vlastné hodnoty a presvedčenia o potrebe založenia rodiny a povinnostiach i radoostiach s tým spojenými
- správny výber partnera na základe poznania jeho vlastností, záujmov a citovej väzby k nemu
- vzájomná dôvera, porozumenie, úcta a pomoc vo vzájomných vzťahoch obidvoch manželov.

Mnohé z týchto úloh nastolil už J. A. Komenský a to v dobe, v ktorej neexistovala žiadna predmanželská poradenská služba. Majú platnosť aj v súčasnosti a preto si ich dnes aj my pripomíname.

Poznámky:

1. Komenský, J. A.: Vybrané spisy II. Bratislava, SPN 1956.
2. Komenský, J. A.: Všeľvôha. Praha 1948, s. 38.
3. Ziemka, M.: Rodina a osobnosť. Bratislava, Smena 1980, s. 59.

Odkaz J. A. Komenského a súčasna rozumová výchova detí predškolského veku

PhDr. Márta Podhájecká, CSc.

J. A. Komenský je prvý pedagóg, ktorý odôvodnil nevyhnutnosť systematickej predškolskej výchovy. Jeho Informatórium školy materskej je prvá sústavná úvaha o tejto výchove a podrobné prepracovanie jej obsahu.

Nehľadiac na obdobie, v ktorom Komenský písal toto dielo je jeho obsah aktuálny aj pre dnešok.

Vo svojom príspevku sa stručne zameriame na ponímanie Komenského rozumovej výchovy a sprítomníme si ju pohľadom z výsledkov výskumu.

V Informatóriu vytvoril Komenský ucelený systém výchovy predškolského veku, pričom najväčšiu váhu kladie v tomto období na rozumovú a mravnú výchovu a pre ne ustanovuje v knihe presne formulované požiadavky s prihliadnutím na vekové obdobie dieťaťa.

Predložil veľmi široký obah vzdelania, to však neznamená, že chce učiť deti veľmi mnohým učebným predmetom. Komenský však dáva jasné rady, ako treba postupovať pri oboznamovaní detí s vedomosťami. Dieťa poznáva rozličné predmety, ich funkciu, množstvo, tvar, farby a ich závislosť a súvis, vidí rozličnú prácu, bohatý na tvárnosť prírody a život v nej. Učí sa porovnávať, triediť a myslieť, a to všetko mocne pôsobí na rozumový rozvoj dieťaťa, ale aj na vytváranie vzájomných vzťahov medzi deťmi. V skutočnosti ide Komenskému o to, by si vychovávateľ bol vedomý, že to, ako sa dieťa prirodzene oboznamuje so svetom, tvorí predpoklad pre ďalšie vzdelanie a že tento styk s vecami a javmi je možné ovplyvniť tak, aby dieťa bolo neskoršie pripravené na školské vyučovania, ktorého predškolské vyučovanie je prirodzenou predohrou. Teda žiada len to, čo môže predškolské dieťa pochopiť, a to nie pasívne, ale aktívne, lebo dieťa má "všetko poznať, konať a o všetkom hovoriť okrem zlého". Pre obdobie detstva platí že aj vážne veci majú mať charakter prirodzenej ľahkosti, samozrejmosti a hravosti. Preto aj poznávanie sveta má byť jednou veľkou krásnou hrou. O to sa snaží už aj Komenský vo svojej práci, kde zdôraznil prirodzený vývin dieťaťa v hre.

V súvislosti s rozumovou výchovou osobitný význam pripisoval J. A. Komenský rozvíjaniu reči detí. Rámcové osnovy vyučovania materinského jazyka v predškolskom veku naznačil vo Veľkej didaktike v XXVIII. kapitole a potom podrobnejšie rozpracoval túto problematiku v Informatóriu. Pri jazykovej výchove nešlo J. A. Komenskému len o napodobňovanie dospelých v prípravnom rečovom období, ale o cieľavedomú jazykovú výchovu podľa určitého plánu. Tento plán nebol taký presný ako v mladšom školskom veku, keďže výchovu v predškolskom veku spočiatku zveril rodičom a pestúnom a len vo Vševýchove zveril ju už aj materským školám, kde je

vychovávateľka z povolania. Vychovávateľka má učiť detí, aby na jej otázky nielen primerane odpovedali, ale aj spýtovali sa na to, čo ich zaujíma a čomu nerozumejú. Čo sa týka jazyka, hovorí Komenský, ten sa prelína celým obsahom Informatória a brúsi sa v gramatike, rétorike a v poetike.

Jedným z ťažiskových problémov nášho výskumu bolo prieme pozorovanie rozvíjania aktivity detí na zamestnaniach z rozumovej výchovy i mimo neho, hlavne v hrách, ďalej poňnanie názorov učiteľiek na danú problematiku v rozhovoroch a cestou dotazníka. Pre krátky čas uvedieme len niektoré zistenia.

Pri konfrontácii úrovne aktivity na zamestnaniach z rozvíjania a poznania a jazykovej výchovy sa ukazuje, že učiteľky ako najvyššiu hodnotia úroveň aktivity detí na zamestnaní s rozvíjania poznania. Až dve tretiny /66%/ respondentiek hodnotia túto aktivitu ako dobrú. Menej priaznivý je štatistický obraz hodnotenia aktivity z jazykovej výchovy. Hodnotenia "dobrá"/44,5%/ a "nízka" /42,4%/ aktivita sú približne v rovnováhe. Mimoriadne nízke je však percento hodnotenia aktivity "veľmi dobrá" /5,2%/. Výzkum ukázal, že 47,1% respondentiek vidí možnosť ešte väčšej aktivity detí v oblasti rozumovej výchovy. Zaujímavá je aj otázka, v ktorom okruhu príslušnej zložky sa aktivita detí prejavuje intenzívnejšie a v ktorej slabšie.

V oblasti rozvíjania poznania sa učiteľkám javia deti najaktívnejšie v týchto okruhoch: ovocie-zelenina 30,7%, domáce zvieratá 23,9%, ľudia a ich práca 20,8%, rastliny 14,7%. Okruhy: časové vzťahy a ľudské telo sa dostali na posledné miesto s percentuálnym vyjadrením medzi 0,5-0,7%. Je možné hľadať príčiny v abstraktnom programe, no ani učiteľky nenachádzajú dostatočne správny spôsob na zaktivizovanie detí v danej oblasti. Z vlastných skúseností vieme, že deti veľmi zaujíma vlastné telo. Napríklad rady sa v čase tvorivých hier hrajú na lekárov. Pokladáme tento okruh za závažnú oblasť poznávacej aktivity preto je podľa nášho názoru na škodu, ak sa táto tematika zaraďuje len okrajovo a nie je pre ňu ani dostatok vhodného materiálu. Z pozorovania mimo zamestnania sa prejavil vysoký záujem u detí o hry na svetlo a tmu, o návštevu hviezdárni a planetária. Sme toho názoru, že deti by mali mať elementárne znalosti z tejto oblasti, ktorá takmer absentuje v Programe, ale astronómiu u Komenského v Informatóriu nachádzame.

Čo sa týka jazykovej výchovy takmer polovica respondentiek /49,7%/ uviedla ako prejav aktivity rozvíjanie súvislého vyjadrovania detí. Podľa ich názoru sa v tejto oblasti najviac realizujú. Ďalšie okruhy z jazykovej výchovy sú s klesajúcim percentuálnym zastúpením.

Z výsledkov výskumu vyplynuli pre pedagogickú prax určité konkrétne závery. Celkove sa ukázalo, že v rozvoji rozumovej aktivity sú ešte značné rezervy, je stále čo zdokonaľovať, racionalizovať a zlepšovať.

Uvádžame návrh niektorých doporučení:

- intenzívnejšie sa zamerať na aktívny rozvoj vnímania, predstáv, pozornosti, fantázie, myslenia a reči formou tvorivých a didaktických hier
- efektívne využívať časového faktora na rozvoj aktivity u všetkých prítomných detí
- prihliadať na diferencovaný prístup vzhľadom na celkovú vychovanosť triedy, jednotlivých skupín detí a jedincov
- pri rozvíjaní rozumovej stránky rešpektovať a brať do úvahy citový svet dieťaťa.
- prehľbovať a rozširovať odborný rozhľad učiteliek, získavať nové poznatky, ktoré prináša veda a technika.

Nazdávame sa, že realizácia uvedených odporúčaní ešte vo väčšej miere pomôže rozvíjať rozumovú aktivitu predškolského dieťaťa.

V súčasnosti pozorujeme u detí vyššiu informovanosť o okolie skutočnosti, o prírode a spoločnosti. Pri hodnotení Programu v oblasti rozumová výchova, je potrebné rozumne zvážiť jeho kvantitatívnu a kvalitatívnu stránku. Sme toho názoru, že štúdium Informatória a ostatných diel J. A. Komenského má nám aj dnes, čo povedať na nazeranie zložitých otázok týkajúcich sa predškolského veku. Žiaľ Informatórium školy materskej, nie je u nás rozšírené a známe medzi pracovníčkami v predškolských zariadeniach tak, ako by jeho význam a trvalá hodnota predpokladali. Dôkladne sa zoznamiť s týmto dielom, preštudovať ho a čerpať z neho poučenie a pocit hrdosti a zodpovednosti pri výchove našich najmenších detí, nech je skromným záväzkom každej učiteľky materskej školy k oslave jubilea Komenského.

Použitá literatúra:

1. Komenský J. A.: Veľká didaktika. Bratislava 1954.
2. Komenský, J. A.: Informatórium školy materskej. Bratislava, SPN 1965.
3. Monatová, L.: Otázky rozumové výchovy. Brno, UJEP 1978.
4. Podhájecká, M.: Rozvíjanie aktivity u dieťaťa predškolského veku. Kandidátska dizertačná práca. Prešov, PUF UPIŠ 1986.
5. Váňa, J.: Dejiny pedagogiky. Bratislava, SPN 1960.

Výstava soudobé kultury a kulturní hodnocení ve výchově a vzdělání

František Pospíšil

Vývoj našich zemí má z evropského hlediska několik vrcholů, mezi něž patří Výstava soudobé kultury ČSR r. 1928. Masarykův stát, věda a vzdělávání, techniku, umění a spolupráce našich národů dosahly uznání světa. Československá demokracie, ceněná ještě v roce 1948, svítila i v roce 1968, kdy jsme předložili České národní radě ideový záměr nové výstavy soudobé kultury. Předpokládáme realizaci do roku 1998.

Československo je výstavní velmoc, dosáhli jsme světových úspěchů ve Francii, Kanadě, Japonsku, Belgii, Austrálii. - Kdo však o těchto akcích věděl, co z nich se stalo vlastnictvím lidu, školou mládeže, co vešlo do praxe inteligence, jmenovitě učitelů?

Resort školství se stavěl k této výchovné sféře cize a i to je jedna z příčin dnešního úpadku.

Letošní jubilejní výstava v Praze, akce k oslavě Komenského a zvláště účast Československa na výstavě Vídeň - Budapešť 1995 nabízí novou šanci. Světové "Mosty do budoucna" jsou výzvou ke spolupráci jak pro ministerstva školství a kultury, tak pro iniciativní organizace. V rovině centra, zemí, výstavních měst, institucí i jednotlivých osobností.

Je čas zavést kulturní hodnocení i ve školství.

Díky patří učitelům kteří chápou a budují KULTURU jako systém hmotných a duchovních hodnot, vytvářený prací lidstva v celém procesu jeho vývoje, utvářející společnost vcelku a člověka zvláště.

ZA NOVOU PODOBU ŠKOLY A ŠKOLSTVÍ

Reforma a makromodel školské soustavy

Hana Hudcová

Veřejnost volá po rozsáhlé a zásadní změně celého systému vzdělávání. Vzhledem k ekonomickým a sociálním okolnostem nebude asi možné projektovat změnu tradičním způsobem, t.j. připravit ji tak, aby vešla v platnost k určitému datu. Změny by měly probíhat postupně, a to na základě stanovených a přesně formulovaných cílů a zásad. Legislativně by měl být vytvořen prostor pro postupný vstup nových prvků do starého systému, ve kterém by působily vedle prvků starých, a to tak dlouho, dokud se neprosadí a dokud je veřejnost nepřijme za své. Vytvoření takového prostoru je funkcí tzv. vnější reformy.

Hlavní roli by však měla sehrát tzv. reforma vnitřní. Změny makromodelu, zvl. nové pojetí struktury a organizace systému vzdělávání, nové koncepce pedagogických norem, mají vytvořit dostatečný prostor pro realizaci reformy vnitřní a pro uplatňování zásad vzdělávací politiky.

Projekt systému, k jehož naplnění by jednotlivé reformní kroky měly postupně směřovat, by měl být postaven na určitých všeobecně přijatých zásadách. Většina zásad, které zde máme na mysli, je již dnes naší společností přijata, diskutabilní jsou však způsoby jejich prosazování v praxi.

Nikdo dnes již asi nepochybuje, že všichni mají mít právo na vzdělání, že všichni mají mít rovné šance v přístupu ke vzdělání, že vzdělávací systém by měl uspokojovat vzdělávací potřeby každého jedince společnosti a že by se měly využívat všechny vzdělávací rezervy.

Diskutabilní otázkou je, jak naplnění těchto zásad docílit. Podobně je tomu se zásadou celoživotního vzdělávání a ústupu od encyklopedického charakteru výuky.

Zásada prostupnosti je uplatňována v každém moderním školském systému, protože odstranění tzv. slepých uliček a vytvoření možnosti korekce nesprávné volby studia je předpokladem funkčnosti takového systému.

Naše školství trpí uniformitou, nerespektující dostatečně rozmanité individuální vzdělávací potřeby a zájmy dětí a mládeže, málo přihlížející k jejich rozdílným schopnostem, možnostem a rozdílné struktuře těchto schopností. Proto má své opodstatnění i zásada diferenciací a individualizace výuky. Realizaci této zásady lze spatřovat nejen v diferenciaci a individualizaci samotného vzdělávacího procesu, s ohledem na rozdílné

tempo studia, schopnosti, zájmy a potřeby žáků, ale také v podstatném rozšíření nabídky vzdělávacích cest, druhů studia, vzdělávacích stupňů, studijních oborů a specializací. Taková diferenciací se může realizovat jednak v rámci stávajících institucí, jednak pomocí institucí koncepčně zcela nových, netradičních. Prostor spatřujeme v tom, že vzniku takových nových institucí nebudou bránit legislativní či jiné bariery, ale zároveň že systém bude mít možnost regulovat jejich koncepci tak, aby byla v souladu s obecně přijatými zásadami.

Měli bychom také přijmout a postupně realizovat ve světě již často praktikovanou zásadu, aby handicapovaní jedinci byli pokud možno vzdělávání spolu s běžnou populací. A to při uvědomování si obtíží jejího naplňování vzhledem k materiálním a sociálním požadavkům /diagnostika, školský servis, prostorové a materiálně technické požadavky, kvalifikace učitelů, počty žáků na třídu, nutnost vnitřní diferenciací výuky apod./.

Zásada postupné integrace školní a mimoškolní výchovy se bude moci uskutečňovat - podobně jako se prosazuje ve světě - tak, že studijní režim žáků /zvláště na základních školách/ bude směřovat k nejrůznějším variantám celodenního pojetí, kde se budou prolínat v čase i prostoru aktivity povinné s volenými, organizované se spontánními, a to ve škole i mimo ni. Prostředkem k tomu může být např. vytváření regionálních /místních/ středisek vzdělávání pro děti, mládež i dospělé, ale také /ne-li především/ úzká spolupráce školy s ostatními institucemi, které jakýmkoliv způsobem uspokojují potřeby a zájmy dětí mimo výuku /kulturními, osvětovými, sportovními, zájmovými apod./ Spolupráce natolik úzká, aby zahrnovala nejen koordinaci a kooperaci /včetně personální/, ale např. i skutečnou integraci činností /společné vzdělávací programy, apod./ To vše s ohledem na vzdělávací požadavky populace daného regionu.

Zásada postupného prodlužování povinné školní docházky je diskutabilnější, úzce souvisí s možností ukončit školní docházku v kratší době. Domníváme se, že by řešení mnoha problémů prospělo, kdyby se poněkud více uvolnila hranice 6 let pro nástup do školního vzdělávání, a to v obou směrech /např. problém školsky nezralých, chronicky nemocných a handicapovaných dětí, problém minimálního věku pro nástup do zaměstnání apod./.

Zásady, které jsem uvedla, a způsoby jejich uplatňování v projektovaném systému by měly být široce diskutovány v odborné veřejnosti. S ohledem na výsledky takové diskuse by potom měly být jasně formulovány a teprve na jejich základě by měl být vypracován makromodel příští školské soustavy. Makromodel natolik jednoduchý a otevřený, aby byl schopen reflektovat i další budoucí požadované změny, aniž by se sám musel zásadně měnit.

Liberalizace školské politiky a vnitřní transformace školy

Miluš Haviřnová

Vzdělávací politika demokratického státu vychází od jednotlivce a jeho humanistického pojetí. Je-li cílem demokratického státu zabezpečovat jednotlivci co nejvíce svobod, na něž má za všech okolností právo přirozené a nikoliv mu udělované z větší či menší milosti státu, můžeme odvodit, že specifickým cílem vzdělávacího systému v takovém státě je poskytnout každému jedinci náležitě podmínky pro jeho osobní vývoj v kompetentního svobodného člověka. Jak vyplývá již ze samotné změny cíle vzdělávání, měla by perspektivní reforma v celém rozsahu vyvolat změny takové kvality, aby se vzdělávací systém stal místem, jež by napomáhalo ozdravení celého národa.

Druhým závažným východiskem změn vzdělávací politiky státu bude změna jejích zásad. Má-li to být vzdělávací politika demokratického státu, musí se sama demonopolizovat a respektovat pluralitu. Pluralitu nositelů vzdělávání, jakož i vzdělávacích a výchovných přístupů a metod. Současně s tím by měla být rozvíjena druhá stěžejní zásada: Právo každého na vzdělání a na vzdělávání podle jeho schopností, zálib a potřeb. Demokratický stát na sebe bere úkol zaručit uvedené právo jedinci na jedné straně stanovením standardů, pod něž nesmí klesnout úroveň poskytovaných vzdělávacích služeb v žádné - státní i nestátní - vzdělávací instituci, a rozšiřováním nabídky vzdělávacích příležitostí na straně druhé.

Vzdělávací politika se bezprostředně váže už k legislativě, jakou stát a jeho orgány vytvoří, aby celý vzdělávací systém a lidé v něm mohli realizovat její cíle a zásady. Reforma samotného pojetí legislativy je prvním krokem k tomu, aby reforma vzdělávacího systému byla uskutečnitelná silami osvobozeného učitelstva přímo z jeho nitra. Přijetí polarity legislativní reformy a vnitřní transformace školy jako východiska pro strategii budoucí reformy se zdá být užitečným nástrojem pro dorozumění lidí na ní zainteresovaných.

Jádrem dosavadní novelizované legislativy je uzákonění podmínek školní docházky, soustavy škol, předškolních a školských zařízení (tzv. školské zákony), k nimž zcela nově přistupuje zákon o státní správě a samosprávě ve školství. I když neměly podobu zákona, ale normy nižšího řádu, byli jsme zvyklí, že stejnou závaznost měly učební plány, osnovy vyučovacích předmětů, organizace vyučování a řada vyučovacích metod, jakož i školní pravidla chování žáka. Čím rozsáhlejší je legislativa, tím více omezuje prostor pro působnost reformy vnitřní. V liberálních vzdělávacích systémech může jít vnitřní reforma daleko za hranice, na které byli zvyklí naši učitelé od organizace vyučování, režimu školní práce, odpočinku, zájmových činností, až po projektování

vzdělávacích programů pro jednotlivé žáky podle vlastní odborné úvahy a přání žáka (jeho rodičů).

Nebude-li prioritním zájmem reformy zabývat se především návrhy na makromodel soustavy škol a zařízení, bude neskonale důležité vypracovat zcela nově zatím neznámá pravidla, jimiž by se mohli řídit lidé uvnitř vzdělávacího systému, aby se jim dařilo učinit jej funkčním pro celou dráhu každého žáka, tedy po dobu deseti až čtrnácti, případně více let, za něž se změní vnější prostředí vzdělávacího systému k nepoznání. Budou to muset být pravidla natolik pružná, aby umožňovala v maximální míře reagovat přiměřeně na změny ve společnosti, ekonomice, na trhu práce a v životním způsobu vnitřními změnami vzdělávacího systému, a byla tak předem otevřená sebereformování. Z tohoto důvodu se jeví výhodnější stanovit nezbytná pravidla převážně v podobě nižších právních norem než jsou zákony nebo dokonce komplexy zákonů.

Na druhé straně, aby přijatá rámcová pravidla držela vzdělávací systém pohromadě a umožnila lidem v jeho rámci kompetentní výkony, nesmí se pravidla navzájem vylučovat a musí být nadále celostátně (celorepublikově) závazná. Bez takto pojeté jednotné legislativy, která udržuje v rovnováze diversifikované možnosti s jejich provázaností, by byly ohroženy potřeby jednotlivce - žáka, zvláště při zvýšené migraci obyvatelstva na území republiky.

Pokusíme se stanovit, čeho by se měla rámcová legislativní pravidla týkat. Měla by např. žákům umožnit procházet vzdělávací soustavou vertikálním i horizontálním směrem, dále by pravidla stanovovala podmínky, za nichž může dojít ke zřizování a provozování jednotlivých typů a stupňů škol a zařízení, zejména podmínky materiálně-technického vybavení a podmínky spočívající v dostatečném počtu učitelů, pedagogů a v jejich připravenosti a kompetentnosti. Konečně by v pravidlech neměly chybět cíle vzdělání, které má každý typ a stupeň školy (zařízení) splňovat, aby se v každém jednotlivém případě humanistickým zásadám vzdělávací politiky státu dostalo jejich ověřitelného naplňování.

A co učební osnovy? Jak je pojet? V minulosti nástroj manipulace učitelem a příčina přetěžování žáků. Především je nutné si uvědomit, že učební osnovy jsou odvozeny z obsahu vzdělání a ten dále z cílů a pojetí vzdělání. Čím podrobnější a závaznější učební osnovy jsou, tím více se vzdalují od svého původního kontextu. Mnohem pružněji může reagovat učitel, pokud je vázán jenom rámcovými osnovami, které aplikuje na výběr, strukturování a časové uspořádání učiva, které modifikuje i zcela vlastními vzdělávacími projekty. Pro naše nejbližší potřeby bude důležité zbavit učitele povinnosti učit podle nevyhovujícího pojetí a obsahu vzdělání. Závažným úkolem reformy bude proto změnit celkové pojetí vzdělání a připravit učitele na moderní vzdělávací strategie.

Otázka, která ještě nedávno velmi naléhavě zajímala většinu učitelů, a sice, jak bude příští reforma zaváděna, ztrácí již dnes svůj někdejší smysl.

Zaveden může být fakticky jen vnější legislativní rámec vzdělávacího systému celorepublikového (celostátního) dosahu. Z tohoto hlediska jde o dva způsoby účasti učitelstva na tvorbě legislativních opatření. Za prvé prostřednictvím profesně-zájmových organizací učitelů, případně odborů, a poradních orgánů ministerstva a školských úřadů. Za druhé účastní v celonárodní diskusi o projektech školské reformy, která se bude týkat každého učitele, odborníka, rodiče, občana.

Všechno ostatní čeho má být dosaženo vnitřní reformou, půjde těžko zavádět jinak a někým jiným než tak, že se pro určitou reformní aktivitu rozhodne učitel, pedagogický sbor, ředitel, rodiče, rada školy ve vzájemné součinnosti. Tu a onde. Ohniskovou metodou. K rozhodnutí o účasti na reformním hnutí by zainteresované měla přivést dobrá vůle spolu s kompetentním rozbohem situace a posouzením podmínek, které pro přípravu reformního programu u sebe mají. Neodpovědnost v tomto směru, stejně jako konformismus by nebyly tím pravým předpokladem pro stoupence reformních snah.

Jestliže tedy půjde o připojení k nějakému reformnímu hnutí, co bude jeho programem? Kdo bude program vnitřní reformy určovat? Již bylo řečeno, že globální program reformy by měl být výsledkem soutěže. Ten však by měl sám otevřeně vyzývat k tomu, aby na něj navázaly desítky realizačních programů. V podmínkách demokratické společnosti se i dílčí programy dávají na vědomost, potom se o nich přiměřený čas diskutuje, až se někdo třeba ujme i realizace některého z nich podle toho, jak širokou má působnost, tak jej zkusí zavést, nejlépe sám učitel pro svoje svěřené žáky. Neformálními kanály se o tom šíří dál, přidávají se stoupenci, vzniká hnutí. Často jsou autory reformních myšlenek a pedagogických inovací učitelé, kteří experimentálně svoje projekty ověřují. Jindy dají hnutí podnět filozofové nebo vědci.

Jestliže se bude každý pedagog rozhodovat sám za sebe pro přijetí programu vnitřní transformace vzdělávací soustavy, bude si muset samostatně zvolit, po jaké cestě vykročí. Může začít tím, že vhodně aplikuje reformní program na svoje úkoly a podmínky, ale může jej i sám ve své působnosti tvořivě rozvinout a ověřovat. Ten, kdo se nebude cítit být připraven vzít na sebe odpovědnost za vzdělání žáka bez opory o vodítka podrobně zpracovaná, měl by je mít k dispozici a vyhledávat je. Naopak ten, kdo si bude vědět rady se svým nově koncipovaným posláním ve vzdělávání žáka, bude moci uplatnit svoje originální nápady, záměry a programy přímo ve vlastní pedagogické činnosti jako legální experimentátor.

Motivace a schopnosti jednotlivého pedagoga jsou tím kapitálem, s nímž vnitřní reforma vzdělávacího systému doslova stojí a padá. Strategie reformy proto vychází z předpokladu, že každý pedagog může být potenciálním experimentátorem, autorem programu či přímo projektu v rámci své působnosti, který by mu mělo být dopřáno vyzkoušet a který on také vyzkouší doopravdy a náležitě. Ale jak?

Bude-li pedagog potřebovat vyzkoušet nějakou změnu v pojetí vyučovacího předmětu, ve způsobu organizace nebo v metodách výuky, bude-li chtít zavést nějaký postup své pedagogicko-psychologické orientace v žácích nebo nějaký systém hodnocení jejich výkonů atp., stane se věcí jeho profesionální prestiže si tyto pedagogické záměry a potřeby experimentálně ověřit. Podobně se to týká i celé školy, jestliže experiment bude nad rámec možností jednotlivého pedagoga, například změny ve vnitřním životě školy jako je rozvrh hodin, režim práce a odpočinku nebo organizace žáků do skupin nezávislých na školní třídě pro potřeby realizace výuky jako tematického projektu žáků atp. Pedagogický experiment celé školy, který se bude týkat všech pedagogů a žáků, případně vymezené části, bude stále ještě z převážné části v kompetenci pedagogů a ředitele školy, a proto i věcí jejich profesionálního zájmu o rozvoj školy. Nově by měl vstoupit do této hry i prvek dosud jenom zárodečný, avšak předurčený, rodičovská a občanská veřejnost.

Pedagogická experimentace bude novým jevem v životě vzdělávacího systému. Pedagogové se budou učit, jak udělat projekt, podle jakých pravidel. Stačí, když se budou řídit zhruba těmi kritérii a pravidly, která platí pro kterýkoliv projekt. nejde vůbec o nějakou novou právní normu, ale o aplikaci neformální metodologie tohoto druhu na oblast pedagogického experimentu. Má-li se experimentující učitel postarat, aby jeho projekt byl náležitý, měl by přinejmenším dbát, aby nesl určité obecné znaky, mezi něž patří: co je cílem experimentu, co má být předmětem změny, cesta dosažení změny (optimální, alternativní), koho se týká, jak dlouho bude program trvat (harmonogram), čím bude ověřována jeho účinnost nebo jak se pozná jeho úspěch, materiální a organizační podmínky, informace a diskuse o programu a jeho výsledcích s kolegy (pro učitelskou veřejnost, pro rodiče - spolupráce), závěry a další program činnosti, co udělat, když se program nebo jeho části nebudou dařit, jak zabezpečit žáky před nežádoucími zátěžemi, které souvisejí s obsahem programu a rovněž se změnou a novými požadavky jako takovými. Atp.

K tomu, aby pedagog byl schopen vytvořit a realizovat nové věci, potřebuje bohaté zdroje informací, z kterých si vybere. V souvislosti s tímto přípravným stadiem jsou důležité neformální kontakty a komunikace iniciativního učitele s kolegy na místě. Odhodlaný mladý učitel vyhledá podporu staršího, zkušeného. Učitelé příbuzných stanovisek se domluví na společném postupu. Rozdělí se o získání podkladů, které jsou předpokladem zamýšleného projektu. Získají ke konzultacím nebo i spoluúčasti odborníka z vysoké školy, z výzkumu, z mimoškolské praxe. Přihlásí se ke společnému výzkumnému úkolu. Domluví se ředitel a učitelé na projektu změn v celé škole. I když leccos dosud chybí, experimentální projekty v zájmu vnitřní proměny školy a vzdělávání mohou začít ihned.

Jan Ámos Komenský a mateřská škola dnes

Pavla Denková, Soňa Doškařová,
Helena Odehnalová,
Pavla Rychlíková, Eva Šafránková

*"Všechny hlavní větve, které má mlít,
vyhátní STROM ze svého kmene
hned v prvních letech, takže později
není třeba nic jiného, než aby rostly.
Tak tedy všechno, čím chceme člověka
opatřit pro potřebu celého života,
to všechno mu musí být
vštěpováno hned, v této první škole"*

J. A. KOMENSKÝ, DIDAKTIKA VELKÁ,
STRANA 215./

Skončila éra desítek let šedivého, uniformního školství. Pevně věříme, že se už nikdy nevrátí. Namísto oplakávání se rozhlížíme. Vidíme, že existují i jiné druhy mateřského školství: Waldorfské, M. Montessoriové, křesťanské a další.

Z dnešní situace ve školství, která začíná preferovat různé druhy alternativních výchov a má tendence brát si za vzor výchovné systémy zahraniční, nám vyplynulo, že by bylo lepší dát v první řadě přednost tomu, co je v pokladnici našeho národa. Vždyť při své integraci s evropským školstvím jsou to především idee Jana Ámose Komenského, které tam "objevujeme", které ctí a realizují nejen pedagogové, ale všichni vzdělaní a pokrokoví lidé na světě už mnoho generací.

Proto chceme alespoň v několika mateřských školách namísto zprofanovaných citací druhu "Škola hrou" znovu zvednout a oživit myšlenkový odkaz našeho moravského rodáka, Učitele národů, Jana Ámose Komenského a převést základní obsah Informatoria školy mateřské a Didaktiky velké na živnou půdu.

Naděšeny jeho myšlenkami, chtěly bychom u nás založit školky s tímto výchovným pojetím. Je nám velmi blízké, je vlastně v nás, jen je třeba je v patřičné míře objevit a rozvinout, oprostit je od bývalé formální propagace. Položit základ k propojení odkazu výchovy dle J. A. Komenského s nejnovějšími poznatky vědy o osobnosti dítěte, osobnosti pedagoga a jejich vzájemné interakce. Dítěti umožnit nejen přirozený vstup do života, ale hlavně co nejpřirozenější formování "duše, těla i rozumu" v období dětství, tedy v období nejdůležitějším.

"I člověk tedy, jaký v životě svém celý věk býti má, takový se hned, jak se tělo a duše v něm začne, formovat musí".

(J. A. Komenský, Informatorium, str. 13)

Předpokladem programu mateřských škol Komenského je obroda a obnovu rodinné výchovy a výchovy k rodičovství. Tam, kde rodina bude základem, se škola stane nadstavbou a nezastupitelnou složkou komunální výchovy, čímž vytvoří harmonický celek při působení na dítě.

Krédem našich škol budou práva dětí, zakotvená v Konvenci práv dítěte, přijatých v roce 1989 OSN, propojená s výchovným odkazem J. A. Komenského dle nejpřirozenějšího návodu, v čem mládež hned od narození svého pomalu cvičena a do šesti let věku svého vycvičena býti má, obsaženého v Informatoriu školy mateřské.

Mravnost a zdraví, působení rodičů a okolního světa na dítě od narození tak, aby byly v této době položeny základní kameny charakterových vlastností, které obsažnou výchovou rozvíjeny vytvoří nejen pevná a citová pouta, ale pomohou dítěti vyrovnávat se s měnícími se podmínkami. Vychovávat je k střídmosti, pořádnosti a čistotě, lásce, zdvořilosti, pravdomluvnosti, spravedlnosti, pracovitosti. Zachovávání biorytmu a maximální umožnění přirozeného pohybu.

Zušlechťování rozumu, řeči a výmluvnosti, které na základě přirozenosti rozumu, nenásilně pedagogem podávaného příkladu, povede dítě k poznání, které je pak využité ve vlastním životě.

Cvičení v pracích a činech nápodobnou, vzájemným propojením všech smyslů.

Toto vše ve spojení s esteticky podnětným prostředím. K výchově v těchto složkách je pak zahrnuta a postavena vševýchova, obsahující poučování rodičů a pozvolné vedení dětí jich samých ke zdravému a přímému způsobu života.

J. A. Komenský byl vynikající metodolog, jeho myšlenkový odkaz má mnoho cenného pro ozdravení generace dnešní doby.

My, učitelky výše jmenovaných mateřských škol, bychom tímto chtěly vyzvat ostatní kolegyně, které cítí, že to, co zamýšlíme, je správné, k následování a prosazování myšlenek našeho českého, světoznámého pedagoga J. A. Komenského, ke spolupráci v mateřských školách dnes.

Hlásíme se:

- k těsné spolupráci s rodinou, což znamená vytvořit na školách podmínky ke společným akcím rodiny a školy, neformální pomoci poznat rodičům své dítě a jeho práva doopravdy, učit je komunikaci hrou, přirozenou cestou vniknout do problému výchovy
- k upevňování zdraví dítěte na zásadách přirozeného a spontánního pohybu

- k rozvoji individuality dítěte, založené na citovosti a mravnosti jako nejvyšších principech
- k vlastenectví, k pocitu sounáležitosti s regionem, ve kterém žijeme, s upřednostňováním jeho historie, lidových tradic, písní, tanců, nářečí apod.

"Učitelem nechť je ten, který si umí s dětmi hrát"

"Všechno samo sebou plyň - nic násilím nevymáhej"

"Učitel má dát každému možnost vyniknout"...

- jen námátkou vybíráme ze Sbírky zásad pedagogických, kapitola 1-3 J. A. Komenského, které napsal před neuvěřitelnými třemi sty padesáti lety. Jsou to zásady plnohodnotně pravdivé a platné i dnes, v roce 1991, pro každého pedagoga, jehož mravní kodex je takový, jaký být má. Spojený srdcem, rozumem, vlastní vůlí a touhou zasévat semínka vzdělanosti všestranné do dětské mysli. Prvním a nejdůležitějším mottem pro počáteční práci mateřských škol, hlásících se k myšlenkám J. A. Komenského, by mělo být:

"Nic ať se žákům v paměť nevkládá, čemu rozuměti z gruntu dobře naučení nejsou".

Propagujeme:

- obrodu a obnovení výchovy k rodičovství a rodinné výchovy v těsné spolupráci s mateřskou školou
- rozvoj individuality dítěte, založený na citovosti a mravnosti
- upevňování zdraví tělesného rozvoje na zásadách přirozenosti a spontánnosti
- výchovu, která na základě přirozeného poznání povede k zušlechťování rozumu, řeči a činů
- výchovu k vlastenectví, k pocitu sounáležitosti s regionem, v kterém žijeme, s upřednostňováním jeho historie, lidových tradic, písní, tanců, nářečí apod.

Při své práci na nové koncepci mateřských škol J.A. Komenského vycházíme z Informatoria a Didaktiky velké ve spojení s nejnovějšími poznatky vědy o osobnosti dítěte, pedagoga a jejich vzájemné interekce.

K reformě základního školství

Daniela Janečková

K novými reformním úvahám patří i možnost integrace postižených dětí do tzv. "zdravé populace".

Podíváme-li se blíže na soudobou teorii a praxi speciální pedagogiky, zjistíme že:

1. Počet žáků ve speciálních školách se zvyšuje /což je umocněno i přijímáním žáků slaboduchých a podprůměrných/.

2. Výjimečně se žáci ze speciálních škol vracejí do základních škol. S rozhodnutím se zařazením do spec. zařízení, zvláště pak do ZvŠ, dochází k další segregaci těchto dětí. Tu předcházející jim připravila společnost.
3. Architektura školských budov neodpovídá potřebám dětí s defektem.
4. Ve speciálních zařízeních, zvláště ve zvláštních školách, se používají metody, které jsou často jen aplikací pedagogických metod základních škol.
5. Klasifikační stupnice, podle které ve speciálních školách učitelé hodnotí své žáky, není vhodným motivačním stimulem.
6. Chybí speciálně pedagogické znalosti alternativního vyučování.
7. Nedostatečně je veřejnost seznamována s problematikou spec. pedagogiky.
8. Chybí navázání sociálního kontaktu s rodiči. Není vytvořen respektující vztah, který by probíhal v ovzduší vzájemné důvěry.
9. K zhoršení adaptability přispívá přístup "zdravé populace" k postiženým.

Řešení těchto i dalších problémů spec. výchovy a vzdělávání postižených dětí, by mělo být v kontinuitě s jejich integrací do společnosti. To znamená, naučit se pomáhat postiženým tak, aby ani zdraví nic neztráceli, aby i je toto soužití obohacovalo. Základní škola by měla být proto vnitřně tak diferencovaná, aby byla i na tento integrační proces připravena.

K niektorým otázkam vnútornej reformy ZŠ so zreteľom na počiatkové vzdelávanie

Dr. Mária Píščová

Přibližně od polovice osemdesiatych rokov boli evidentné signály o potrebe kvalitatívnych zmien v školskom rezorte. ¹⁾ Výrazne boli problémy súčasnej školy aj učiteľa artikulované po novembri 1989 aj prostredníctvom expertných skupín, ktoré pracovali pri MŠ SR. Zavŕšenie čiastkovej etapy v úsilí o kvalitatívnu premenu súčasnej školy predstavuje materiál Strategické zámery rozvoja malých škôl, ktorý vyšiel v 7. čísle UN pod autorstvom M. Hejného, námestníka MŠ SR.

Aký je stav vnútornej reformy vzdelávania na elementárnom stupni školstva? Príspevkom k odpovedi je aj porovnanie obsahu kritických pripomienok (odbornej verejnosti, ale aj rodičov) a obsahu tých zmien, ktoré sú navrhované resp. doporučované. ²⁾ Mieru premien odzrkadľuje prax riadenia školstva, školy a prax riadenia pedagogického procesu žiakov učiteľom v triede.

Ak uvažujeme o reforme, máme na mysli zmeny v zmysle prebudovania, nie zmeny nepodstatné, ktoré majú povahu kozmetických úprav existujúceho systému. Napriek úzkej vzájomnej prepojenosti reformy školstva s reformou školy, chceme orientovať pozornosť tomu, ktoré vnútorné zmeny na elementárnom stupni vzdelávania môžu zabezpečiť kvalitatívny posun v cieľovej kategórii - k humanizácii súčasnej školy. Humanizácia vystupuje ako kategória cieľová ale aj ako kategória prostriedkov a podmienok. Škola ako spoločenská ustanovenie výchovy k ľudskosti môže toto svoje poslanie realizovať len ľudskými, t.j. humánnymi postupmi. Poľudštenie školy orientáciou na možnosti dieťaťa - žiaka - presmerováva nie len doterajšiu podobu školských požiadaviek, ale aj organizáciu vyučovania a to veľmi výrazne už na elementárnom stupni vzdelávania. Poľudštenie školy predpokladá orientáciu na ovplyvňovanie rozvoja všetkých osobnostných dymenzií. Pričom limitujúcim kritériom sa stávajú osobnostné možnosti, konkrétnych žiakov (nie všeobecne vymedzené požiadavky v osnovách).

Ciele elementárneho vzdelávania je žiadúce formulovať dominantne s ohľadom na možnosti žiakov a možnosti ich osobnostného rozvoja. Nie dominantne s ohľadom na potreby spoločnosti ako to bolo formulované v Projekte ďalšieho rozvoja Československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Cieľovú orientáciu na elementárnom stupni vzdelávania je možné transformovať do adekvátnych učebných obsahov (učiva) tak, aby žiaci na tomto stupni zvládli základy gramotnosti (čítať, počítať, písať) aby boli kultivované základné fyziologické a psychosociálne potreby a tiež aby školské vyučovanie ovplyvňovalo utváranie pozitívneho vzťahu k svetu, k ľuďom vôbec i k sebe samému, aby si osvojili aj nevyhnutné reálie. V zameraní na takto formulovanú cieľovú orientáciu je žiadúce neodkladné korigovanie rozsahu informácií, ktoré majú žiaci na elementárnom stupni zvládnuť. Cieľovou kategóriou nie je len príslušný informačný obsah, ale aj proces jeho osvojenia (naučiť sa čítať napr.) aj zmysel informačného obsahu - aby žiak chcel a mohol poznávať.

Požiadavka výrazných zmien v cieľovom zameraní na prvom stupni súčasnej základnej školy má dopad nie len na zmeny v obsahu vzdelávania, ale aj v organizácii a riadení pedagogického procesu.

Predpokladá zmeny aj v koncepcii jednotlivých vyučovacích predmetoch s ohľadom na možnosti žiakov. Ukazuje sa, že doterajšiu koncepciu vyučovania materinského jazyka (ponímanú ako učenie systematické) bude žiadúce nahradiť koncepciou kvalitatívne odlišnou kde východiskom bude učenie epizodické. Komunikatívnu funkciu jazyka nestačí iba proklamovať, je nevyhnutné konštituovať takú koncepciu vyučovania materinského jazyka, ktorá umožní komunikatívnu funkciu jazyka aj uskutočňovať. K týmto zmenám však sotva povedú inštrukcie typu "redukovať náročnejšie časti učiva".³⁷ Východisko predstavuje upustenie od tradičného (aj tradične kritizovaného) suplovania vyučovacích cieľov učebnými obsahmi - učivom. Pre praktickú činnosť učiteľa v škole by nemalo byť podstatné (záväzná) to, ktoré učivo so

žiakmi učiteľ preberie, ale to, čo si žiaci osvojili, či zvládli tie požiadavky, ktorých zvládnutie sa predpokladá. Inak povedané nie je podstatné na akom didaktickom materiály (z ktorej učebnice) sa žiaci budú učiť čítať, ale to, či sa čítať naučili, či majú k čítaniu pozitívny vzťah a správnu technológiu čítania.

Vynikajúci učitelia - praktici - často intuitívne (a utajovane pred orgánmi školskej správy) v praktickej činnosti zohľadňujú potreby detí a rešpektujú osobitosti elementárneho stupňa vzdelávania. Empirická skúsenosť ich doviedla k poznaniu, že konkrétna atmosféra v triede, nálada, prosto to, čo je označované ako subjektívne podmienky je významnejšie ako napr. rozvrh hodín, časové vymedzenie základnej organizačnej jednotky - vyučovacej hodiny... Poznanie učiteľov, že dôležitejším činiteľom vyučovania je učiteľova odborná kompetentnosť ako viac či menej podrobný súbor predpisov, by bolo žiaduce nie len brať na vedomie, ale aj zohľadňovať v praxi riadenia školy, ktorá uskutočňuje elementárne vzdelávanie. Opodstatnenosť má otázku, či by nebolo užitočnejšie orientovať náležitú pozornosť kvalifikovanej profesionálnej príprave učiteľov pre tento stupeň školy, ako kvalifikovanému" koncipovaniu predpisov pre nedostatočne kvalifikovaných učiteľov. Tobôž ak autormi týchto predpisov, rovnako ako riadiacimi pracovníkmi sú ľudia, ktorí pre tento stupeň školy nemajú ani kvalifikáciu ani praktické skúsenosti.

Pre dieťa predpubertálneho veku je charakteristický epizodický (nie systematický) spôsob poznávania. Je evidentné, že pre počiatočné vzdelávanie je účinnejšie uplatňovať princípy činnnej školy ako v súčasnosti typické uprednostňovanie logických postupov a abstrakcie.^{1/} Ide o to, aby učovanie bolo zaujímavé, názorné, aby orientovalo pozornosť žiakov na konkrétne okolnosti. Predpokladá to orientovať pozornosť žiakov na fakty a skutočnosti ktoré ich obklopujú, aby pochopili a precítili to čoho sa v následnom /systematickom/ vzdelávaní budú zmocňovať aj na úrovni abstrakcie. Epizodické vzdelávanie umožňuje žiakovi pochopiť pojmy prostredníctvom empirickej skúsenosti. Je príležitosťou, aby si žiak uvedomil zložitosť reality, je východiskom na ceste k vedeckému systematickému poznávaniu.

Poznámky:

1/ Průcha, J.: Škola málo poznaný svet reality V: Nové slovo č. 6.7.8, 1987

2/ Řešitelský kolektív VÚP. Návrhy na změny vo vzdelávaní na ZŠ. V: Učitel'ské noviny č. 9, 10/1991
3/ tamtiež, č. 9

4/ Hessen, S. Filozofické základy pedagogiky, Praha 1936, str. 258

Niektoré možnosti zvyšovania účinnosti vyučovania na 1. stupni základnej školy

Božena Šupšíková

Ak sa teraz častejšie vraciame k odkazu J. A. Komenského, nachádzame v ňom to, čo veľký učiteľ národov sústavne prizvukoval: vo výchovno-vzdelávacom procese postupovať od známeho k neznámemu, od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému. Tvrdil, že základy ľahkosti vyučovania a učenia sa dajú vybudovať: "... ak sa bude postupovať od všeobecného k zvláštnemu a od ľahšieho k ťažšiemu, ak sa nikto nepreťaží prílišným množstvom učiva, ak sa bude postupovať pozvoľna..."¹ Nie že by táto zásada postupnosti a sústavnosti bola pre našich učiteľov i celé školstvo úplne nová, nepoznaná. Iba direktívno-prikazovací systém, zdeformoval jej podstatu /neumožnil, aby prenikla do celého výchovno-vzdelávacieho procesu/, značne obral učiteľskú profesiu o tvorivé myslenie, tvorivú a samostatnú prácu.

Už predchádzajúce pedagogické výskumy i poznatky z praxe upozorňovali, že úroveň grafického prejavu žiakov na ZŠ sa v posledných rokoch znížila. Tento fakt potvrdil aj náš výskum, konkrétne v 2. a 3. ročníku ZŠ /obdobie automatizácie a formovanie svojského rukopisu/. Výskum detského písma, ktorý sme pred štyrmi rokmi vzťahovali na vzorke 420 žiakov 2. a 3. ročníka ZŠ a opakované v minulom školskom roku /približne 400 žiakov 2. a 300 žiakov 3. ročníka/ jednoznačne odhalil niektoré závažné nedostatky doterajšej koncepcie vyučovania písania na 1. stupni ZŠ i didaktiky vyučovania vyučovania písania. Slabinou v detskom grafickom prejave sú nezvladnuté tvary písmen a číslic, ich sklon a úmernosť, jednofažnosť písma a písania, celkový estetický vzhľad grafického prejavu. Žiaci v tomto období sa dopúšťajú i mnohých chýb, zamieňajú písmená, vynechávajú ich, dokonca na niektorý tvar písmena si nevedia ani spomenúť. A to len preto, že písmená a číslice nemajú dokonale nacvičené, upevnené a osvojené.

Základné príčiny sa odvíjajú od viacerých faktorov, vnútorných i vonkajších, ktoré ako sprievodný znak ešte stále platnej koncepcie vyučovania písania, pôsobili vo viacerých smeroch retardačne. Predovšetkým sme nútení konštatovať predimenzovanosť obsahu vyučovania /aj keď rozsah učiva bol neskôr čiastočne znížený/. Vo vyučovacom procese sa kládol väčší dôraz na kvantitu ako kvalitu vedomostí, zručností a návykov. Neprihliadalo sa na fyziologické a psychologické aspekty 7 až 9-ročného dieťaťa, hygienické a technické požiadavky písania, možnosti a schopnosti všetkých žiakov. Často na vyučovacej hodine chýbal časový priestor na upevňovanie a osvojovanie zručností a návykov, rozvíjanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti. Výskum nám ďalej ukázal, že viaceré vyučovacie metódy, formy a prostriedky, najmä ak ich učiteľ uplatňoval mechanicky, viedli k

tomu, že žiaci získavali poznatky len na úrovni izolovanej informácie. Závažnou chybou bolo, že obsahová náplň /učivo/ vyučovania a štruktúra vyučovacej hodiny písania v každej jej fáze bola v plnom rozsahu predurčené, predpísané základnými pedagogickými dokumentami, vrátane metodickej príručky alebo predlôh na písanie. Ak ich učiteľ v záujme tvorivosti a individuálneho prístupu porušoval /v snahe prispôsobiť vyučovaciu hodinu celkovej úrovni grafického prejavu žiakov. Schopnostiam a možnostiam tej-ktorej triedy, alebo v snahe dobehnúť zameškané učivo z predchádzajúceho ročníka/, kontrolné školské orgány mu to vyčítali, resp. posudzovali to ako porušovanie stanovených didaktických postupov pri písaní.

Naše výsledky, ako i ďalšie pedagogické výskumy potvrdzujú, že doterajšia koncepcia vyučovania písania na 1. stupni ZŠ, neumožňuje v plnej miere splniť výchovno-vzdelávací cieľ - osvojiť si písmo ako základný nástroj gramotnosti a ako vyjadrovací, dorozumievací, výrazový i komunikatívny prostriedok. Súčasné postavení učebného predmetu písanie v učebných plánoch, ale i v očiach žiakov a učiteľov, nedovoľuje dokonale zvládnuť predpísané množstvo učiva v plnom rozsahu a osvojiť si zručnosti a návyky.

Núka sa viacero aplikovateľných námetov a riešení, ktoré by mohli prispieť k zvyšovaniu účinnosti vyučovania písania, výsledkom ktorého by bola i vyššia úroveň grafického prejavu žiakov základnej školy:

- Ak za základné požiadavky písma a písania považujeme čitateľnosť, úhľadnosť a plynulosť, žiada sa prehodnotiť vývoj písanej latinky, vrátane predpísaných tvarov písmen a číslic MŠANO z roku 1932, vzťah krasopisu a písania, vzťah tlačenej a písanej abecedy a na základe toho navrhnúť jednoduchšie tvary písmen /aj s ohľadom na rýchle životné tempo a požiadavky každodenných životných situácií/.
- Na 1. stupni základnej školy písanie včleniť do učebného predmetu materinský jazyk a literatúra. Oproti doterajšiemu stavu nezväčšovať ani nezmenšovať časovú dotáciu vyučovania písania v rámci učebného predmetu. Nech učebné plány a učebné osnovy iba rámcovo, orientačne vymedzia približne koľko času by mal učiteľ venovať písaniu /v danom prípade po jednej vyučovacej hodine týždenne, rozdelenej na menšie časové jednotky /, ale praktická realizácia nech je vecou samotného pedagóga. Ak učiteľ, vychádzajúc zo všetkých reálnych skúseností, podmienok regiónu, školy, triedy a žiakov, vidí momentálnu potrebu vytvoriť väčší časový priestor na nácvik písma a číslic, povedzme na úkor gramatiky, slohu, odčítavania, nech to urobí. Nech je vecou jeho kompetencii účelne členiť vyučovaciu hodinu a určovať tempo vyučovania aj v dlhšom časovom horizonte školského roka,
- Upriamiť pozornosť na kvalitatívnu stránku /predpísané tvary písmen a číslic/ rýchlosť písania považovať za pomocné - kvantitatívne kritérium. Rýchlosť písania, ktorá je závislá od stupňa grafomotorických zručností žiaka, podmienenej jeho duševnou a telesnou vyspelosťou, sa dostaví ako výsledok

zautomatizovaného pohybu /naposledy boli štandardné hodnoty rýchlosti písania stanovené v rokoch 1949-51, odvtedy obdobný výskum nebol/.

- Dodržiavať, ale i modernizovať vyučovacie metódy, formy a prostriedky písania a to takým smerom, aby v plnej miere rozvíjali aktivitu, samostatnosť a tvorivé myslenie žiaka, ale i učiteľa.
- V záujme zvyšovania účinnosti vyučovania písania, ktoré je v podstate založené na samostatej práci žiakov a individuálnom prístupe učiteľa, žiada sa vytvárať kolektivy s optimálnym počtom okolo 20 žiakov v triede,
- Doceniť význam písma a písania ako dorozumievacieho a výrazového prostriedku, doceniť význam didaktiky vyučovania písania na pedagogických fakultách, pretože každý prejav učiteľa na tabuli na každej vyučovacej hodine a v každom učebnom predmete musí byť prejavom vážnosti, dôležitosti a precíznosti. To všetko totiž žiaci napodobňujú a prenášajú z "učiteľovej" tabule do svojich zošitov. V tomto zmysle je nevyhnutné zvýšiť i účinnosť pedagogickej praxe a zintenzívniť spoluprácu vysokých škôl a základných škôl.

Pochopiteľne, že problematiku zvyšovania účinnosti vyučovania písania nemožno posudzovať izolovane, čo už dávno vyjadril J. A. Komenský: "Ak ich /rozumem žiakov-pozn.autorky/ ešte neučíš samotnej múdrosti, predsa len urovnávaš pred nimi cestu k múdrosti tým, že ich krátkou a príjemnou cestou učíš čítať a písať /čo je všeobecný nástroj na získanie všetkých vedomostí a kľúč k pokladom múdrosti.../".

1) Komenský, J.A.: Veľká didaktika. Bratislava, SPN 1954, s. 113

K otázkám reformy obsahu všeobecného vzdelání

Hana Lelková

Zamyšlíme-li se nad současným obsahem vzdělání v našem školství, uvědomujeme si stále zřetelněji, že po nápravě volá nejenom ideologicky deformovaný obsah některých vyučovacích předmětů, ale celý obsah našeho vzdělání, zejména všeobecného. Nové definování obsahu vzdělání ovšem vyžaduje, aby k tomu bylo užito zcela jiné strategie, než jenom úpravy osnov v rámci daných vyučovacích předmětů.

Proč se domníváme, že obsah vzdělání by měl být nově koncipován jako celek?

Pro současný obsah všeobecného vzdělání, který je dosud dán závaznými osnovami vyučovacích předmětů, je charakteristické: předimenzovanost učiva, převaha verbálního učiva a jeho encyklopedické pojetí.

Všechny charakteristiky svědčí o zanedbání cílů vzdělání ve vztahu k žákovi, jakož i o zanedbání základních zřetelů k poznatkům vývojové, pedagogické i individuální psychologie a rovněž svědčí o přehlížení proměn charakteru všeobecného vzdělání ve světě. Středem pedagogovy práce pak není žák, jehož osobnost má být vzděláním rozvíjena, ale izolovaný obsah vzdělání, jednotlivé předměty, jejich osnovy a učivo, které má být naučeno a vyzkoušeno. Není divu, že učitel si vystačí s verbálními metodami a frontálně vedeným způsobem vyučování.

Kde hledat příčiny takového stavu? Jednou z nich je koncepce obsahu vzdělání československé výchovně-vzdělávací soustavy z roku 1976 a stanovení podrobných osnov vyučovacích předmětů.

Dnešní situace ve škole je neradostná, svědčící o přechodovém období mezi dožívající koncepcí a vytyčením nových pravidel. Probíhají sice změny, a to i v obsahu vzdělání, ale ty se jeví jako nahodilé, nekoncepční, vytržené ze souvislostí. Přitom si učitelé uvědomují jejich nutnost. Současné pojetí obsahu vzdělání a výchovy nevyhovuje požadavkům, které klade na jedince změněná společenská situace a které bude klást život v nově se konstituující společnosti na jeho vzdělání.

I když nejsme zdaleka ještě plně orientováni ve všech existujících strategiích, kterých je možno užít k novému vymezení a strukturování obsahu vzdělání, v aplikaci na vzdělávací proces ve škole, vidíme začátek změny ve vyvození obsahu vzdělání primárně z cílů vzdělání: ty však musí být rovněž zásadním způsobem změněny ve prospěch žáka a potřeb jeho dospělého věku. Cíl vzdělání můžeme podle toho spatřovat v tom, že každý, kdo jím projde, se sám pro sebe stane člověkem, který bude moci řídit svůj život dostatečně autonomně tak, aby jej učinil smysluplným na té úrovni, pro jakou má schopnosti a pro niž se rozhodne.

Má-li se nový cíl vzdělání promítnout do obsahu vzdělání, je zřejmé, že se musí změnit celkový přístup ke koncepci obsahu vzdělání a také k postavení žáka v procesu jeho výchovy a vzdělání.

V porovnání s dnešním stavem by mělo dojít k realizaci jedné z nejdůležitějších zásad demokraticky pojaté vzdělávací politiky, kterou je pluralita vzdělávacích cest a zároveň jejich prostupnost.

Ke změně by mělo dojít:

- ve stanovení obsahu vzdělání, který by pokrýval vzdělávací potřeby žáka při jeho pohybu vzdělávací soustavou v rovině vertikální (návaznost ročníků a stupňů škol) i v rovině horizontální (rozpracování učiva v rámci postupného ročníku).
- ve struktuře učebních programů a plánů: zde se jeví potřeba zavádění nových vyučovacích předmětů, ale také potřeba restrukturalace a integrace předmětů stávajících, jejich sdružování do bloků atp. Již v současných podmínkách by např. rozšíření druhů předmětů a

jejich rozlišení na předměty povinné, povinně volitelné, nepovinné vedlo k žádoucí vnitřní diferenciaci žáků.

- změny ve vymezení rozsahu učiva v osnovách:
rozsah učiva by měl být především vymežován obecněji: učitel by měl mít možnost programovat více úrovní vzdělávacích cest pro žáky ve třídě v závislosti na tom kterém předmětu i užívat různých metod a organizace práce nejen v alternativních školách, ale také ve škole státní, která by se měla vnitřně diferencovat a zvýšit svoji úroveň.
- změny v závaznosti učebních plánů a osnov:
vodítkem by se učiteli stalo vymezení těch vědomostí a dovedností, které by žák měl mít osvojeny v tom kterém období školní docházky. Tzn., že by to časem měly být osnovy kurikulární, vícevrstvé, které by vycházely z několika různých úrovní schopností žáků a jejich biopsychických dispozic. Ve svých představách můžeme jít ještě dál až k individuálním vzdělávacím programům, na jejichž stanovení by se vedle učitele podíleli rodiče i žáci.

Ke změnám, o kterých jsem hovořila, nedojde ze dne na den, nebudou probíhat izolovaně a ani nebudou jediné. Jejich zavedení do praxe by ale nemělo být hubbou vzdálené budoucnosti. Bude zapotřebí určit, které mají proběhnout dříve, které později, které by už nyní vedly ke zkvalitnění výuky, podpořily by vnitřní diferenciaci, tvořivou práci učitele a vedly by celkově k pozitivním změnám v našem školství.

Z pohledu učitele, který denně pracuje s mládeží, se jeví jako potřebné tyto změny:

- zrušit závaznost stávajících osnov a vymežit minimální obsah rámcovými osnovami,
- stanovit základní minimální znalosti a dovednosti žáka podle stupně a typu školy,
- změnit kritéria hodnocení práce učitele školskou inspekcí.

Návrhy koncepcí i jednotlivých změn je třeba včas předkládat veřejnosti i diskusi a učitele k jejich přípravě přizvat jako rovnocenného partnera, má nezastupitelnou zkušenost ve výchově a vzdělání žáků.

Vybrané problémy reformy základní školy

Vladimíra Špilková

Celková strategie reformy by měla spočívat spíše v realizaci řady postupných kroků než ve velké a celoplošné, frontálně zaváděné strukturální reformě. Problémy, nahromaděné v našem školství v uplynulých desetiletích, nelze vyřešit jedinou reformou "shora". Strukturální změny je třeba

umožnit, ale nedělat z nich ihned normu. To znamená při jednotně vymezené délce povinné školní docházky, event. délce školní docházky k maturitě vyzkoušet různé varianty organizačního členění základní a střední školy /např. 3+2+2+2, 6+3+3, 5+4+3, 5+3+4, 6+6 apod./.

Rozsáhlá vnější reforma /přesná legislativní úprava organizační struktury, vzájemného vztahu jednotlivých vzdělávacích stupňů apod./ je omezujícím faktorem realizace vnitřní reformy /organizace vyučování, režim školy apod./ V tomto kontextu je tedy základním úkolem uvolnit strukturu, systém a tím otevřít prostor učitelům pro vlastní tvořivost, rozhodovací strategie, experimentace apod. Otázkou však je, zda je současný učitel na tak zásadní změny v pojetí práce připraven.

Při úvahách o celkové koncepci školské soustavy je velmi diskutovanou otázkou diferenciací žáků. O nutnosti odstranění unifikace, standardizace, typizace rozvoje osobnosti žáků dnes nikdo nepochybuje, ale je třeba důkladně zvážit různé formy, konkrétní organizační podoby diferenciací. Zatím se akcentuje a realizuje především vnější diferenciací žáků podle prospěchu žáků, dosažených výkonů. Vznikají osmiletá gymnázia, jinou formou je diferenciací žáků na 2. stupni základní školy /způsob známý z 2. poloviny 60. let a začátku 70. let u nás, kdy v rámci 1 ročníku vznikají paralelní třídy pro žáky různých prospěchových úrovní - tzv. třídy pracovní a studijní/. V některých školách se dokonce objevují tendence diferencovat žáky podle výkonnosti již na prvním stupni základní školy, což svědčí o hlubokém nepochopení celé problematiky.

Ve všech vyspělých evropských zemích převládá tendence k prodlužování společně absolvované části školní docházky a k odsouvání volby vnější diferencovaného vzdělání na pozdější dobu. Jako jedna ze základních tendencí současné evropské vzdělávací politiky je uváděno, že 12 let je minimální věkový mezník pro rozhodovací strategie o směru a typu dalšího vzdělávání pro žáka. Vzdělání je do 12 let realizováno na úrovni primárního cyklu nebo na školách sekundárního cyklu, ale ve formě pozorování, orientace.

Teprve po ukončení jednotného primárního cyklu se začínají uplatňovat různé propracované systémy vnitřní diferenciací, které se snaží vyjít vstříc diferencím v intelektuální kapacitě žáků i variabilitě jejich zájmů. V současné době převládá ve světě tendence k jednotné, vnitřně diferencované všeobecné vzdělávací škole, která je bohatě vnitřně členěna pomocí povinně volitelných a fakultativních předmětů. Toto řešení odpovídá také naší národní tradici /viz pojetí školy V.Příhody/. Některé země /Švédsko, USA, Japonsko, Kanada/ dokonce směřují k vytváření sjednocených, integrovaných středních škol, kdy pod jedním organizačním obloukem existuje více typů středních škol.

Závěr:

diferenciací na postprimárních cyklech umožnit, ale vyzkoušet její různé organizační podoby, preferovat vnitřní diferenciací,

- v případě vnější diferenciace posunout věkový mezník pro dělení žáků do různých vzdělávacích proudů např. na 12 let, prodlužovat cyklus pozorování, orientace žáka vzhledem k budoucím rozhodovacím strategiím,
- z hlediska dlouhodobějších výhledů se nevzdávat úvah o horizontálním školském systému /integrovaná, sjednocená, vnitřně diferencovaná škola), v rámci integrované školy by mohli být žáci diferencováni např. jen ve dvou hlavních předmětech, v ostatních by byli v kmenové třídě.

Pojetí počátečního stupně základní školy

V systému vzdělání /a zejména v rámci základní školy/ je nutné docenit klíčový význam prvních let školní docházky pro další rozvoj osobnosti dítěte, výrazně zvýšit prestiž počátečního stupně základní školy. Základním cílem počáteční školy je celková humanizace a kultivace dítěte, otevření potenci /v nejširším slova smyslu/, které v dítěti jsou, osvojení základních kulturních dovedností jako nástrojů k dalšímu vzdělávání. Počáteční škola musí být tedy skutečnou "dílnou lidskosti", školou osobnostního přístupu, založenou na partnerském, komunikativním přístupu k dítěti, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm, na pojetí dítěte jako svébytné osobnosti s vlastní identitou a právy.

Celkově je třeba posílit orientaci na dítě a jeho individuální rozvoj /a ne prioritně na obsah vzdělání/. V tomto kontextu je důležité zdůraznit celistvost a vyváženost osobnostního rozvoje žáka počáteční školy - oslabit přílišný intelektualismus a racionalitu výchovně vzdělávacího působení ve prospěch rozvoje emocionálního, sociálního, volního, etického a estetického.

Počáteční školu je třeba zbavit přehnané náročnosti, přetíženosti osnov, poznatkového atomismu a encyklopedismu, drilu a donucování. Měla by být školou radostnou, činnou, tvořivou, v níž převažují metody vlastní činnosti, prožitku, zkušenosti, vlastního uchopování a objevování poznatků s akcentem na metody řešení problémových úkolů, projektů, skupinové práce a tvořivé hry jako zcela rovnocenné formy činnosti v tomto věkovém období. Počáteční škola by měla usilovat o individualizované komplexní hodnocení žáků, které dává perspektivu úspěchu pro všechny žáky /využívat motivace úspěchu/.

Důležitým úkolem je podpořit integrační a syntetizující přístup ke koncipování učiva počáteční školy, Z hlediska proporce jednotlivých předmětů preferovat zejména český jazyk, literární výchovu a výchovu ke čtenářství a také esteticko-výchovné předměty.

Vzhledem k naznačenému pojetí počáteční školy je potřebné ji koncipovat jako jednotnou 5 letou školu, která se může vnitřně členit na 2 cykly:

elementární - 1. a 2. ročník
prohlubující - 3. - 5 ročník.

Požadavek 5 letého počátečného stupňa ZŠ je možné podpořit 3 základnými argumenty:

- Analýza historického vývoje našeho školského systému ukazuje, že dĺžka prvého stupňa základnej školy bola od vzniku soustavy národného školství v roce 1869 päť let /s výjimkou období tzv. nové koncepce od roku 1976/. Z hlediska našej národnej tradície je súčasny 4 letý prvý stupeň základnej školy spíše výjimkou, anomálií.
- Komparatívny analýza školských systémů vyspělých evropských zemí prokazuje, že dĺžka vzdelávania na tzv. primárny úrovni sa neustále predlžuje.
- Analýza súčasného stavu počátečnej školy /mezi jiným výpovědi učitelů/ ukazuje, že její základní problémy souvisejí velmi výrazně se zkrácením prvého stupně o 1 rok.

K niektorým otázkam koncepcie základnej deväťročnej školy

Ludovít Hrdina

Základná deväťročná škola má mať charakter jednotnej vnútorne výrazne diferencovanej školy, ktorá má vychádzať z chápania dieťaťa ako skutočného subjektu výchovy a vzdelávania. Dieťa má mať možnosť slobody konania, uplatňovania nielen svojich schopností, zručností a návykov, ale aj využívania tvorivosti a záujmov, ktoré môžu mať výrazný podiel na rozvoji jeho osobnosti.

Úlohou základnej školy je vychovávať a vzdelávať. Vychovávať tak, aby každý žiak svojou prácou, vystupovaním, postojmi a názormi mohol pozitívne vplývať na svoje okolie a aby mohol rozvíjať a upevňovať svoje charakterové vlastnosti, ktorými sú: základné životné ciele, vzťah k ľuďom a sebe samému, vzťah k práci a povinnostiam a voľové vlastnosti.

Vzdelávaním má žiak nadobudnúť prostredníctvom poznatkov, zručností a návykov také spôsobilosti, aby ich vedel využiť v ďalšom štúdiu a v živote. Celú túto výchovu a vzdelávania je nutné vidieť v kontexte intelektuálneho, morálneho, citového, psychického, spoločenského i fyzického rozvoja žiaka.

1. Výber poznatkov. Každá škola, teda i základná, má vychádzať z profilu absolventa školy. Absolventovi školy sa stanovuje, akým obsahom vzdelávania musí prejsť, aby ním nadobudnuté poznatky, schopnosti, spôsobilosti, zručnosti, ale aj získané skúsenosti mohol ďalej využívať.

Základom pre obsah vzdelávania je výber poznatkov. Pri výbere poznatkov mali by sa rešpektovať dva prístupy: Pohľad "zhora" a pohľad "zdola". Pohľadom "zhora" rozumíme tie poznatky, ktoré sú závislé od spoločenských požiadaviek, rozvoja techniky, jednotlivých vedných disciplín i kultúry. Pri pohľade "zdola" vychádzame zo samotného žiaka. Zohľadňujeme pritom pedagogickopsychologické zásady učenia sa, podľa ktorých je možné určiť, do

ktorého ročníka môžeme včleniť daný obsah učiva, v akom rozsahu a akej náročnosti.

Náročnosť výberu poznatkov spočíva a/ v zapojení značného počtu odborníkov do tejto práce - expertov jednotlivých vedných disciplín, pedagógov, psychológov, sociológov, lekárov, metodikov vyučovacích predmetov, učiteľov a ďalších špecialistov. b/ v určení vyučovacích predmetov, c/ v pretransponovaní vedeckých poznatkov do školského jazyka/např. do učebníc/ tak, aby zodpovedali veku a intelektuálnej úrovni žiakov.

"Pokiaľ ide o ciele výchovy a vzdelávania, existuje v štátoch združených v Rade Európy veľká zhoda. Vyžaduje sa široké všeobecné vzdelanie, t.j. zvládnutie materinského jazyka, 1-2 cudzích jazykov, matematiky, dejepisu, zemepisu, občianskej výchovy a základných poznatkov z prírodných vied a techniky"¹⁴ t.j. fyziky, biológie, chémie, atď. K nim musíme zobrať do úvahy hudobnú výchovu, výtvarnú výchovu, telesnú výchovu ako i predmety polytechnickej povahy /termín polytechnický v našom ponímaní znamená ovládanie základných teoretických vedomostí a nedobúdanie manuálnych zručností vo výrobných situáciách/.

V niektorých štátoch sa už prekonal predmetový systém vyučovania. Tak vo švédskej jednotnej základnej škole je integrováný predmet orientovaný na prírodu pozostávajúci z biológie, chémie a fyziky. Podobne v japonskej jednotnej základnej škole je predmet orientujúci sa na spoločenské vedy, ktorý integruje predmety dejepis, zemepis a občiansku výchovu.

V predmetoch či integrovaných predmetoch nemali by chýbať témy zamerané na výchovu k ochrane životného prostredia, na výchovu k mieru, na problematiku ľudských práv a pod.

O predmetoch, resp. integrovaných predmetoch základnej školy sa zmieňujeme z dôvodu, že ak sa na základe vopred stanovených kritérií určí náplň každého z nich, až potom je možné hovoriť o dotácii počtu hodín k týmto resp. integrovaným predmetom. Do spomínaných kritérií je potrebné zahrnúť napr. zistenie, či učivo patrí alebo nepatrí k základnému učivu, určenie náročnosti a rozsahu jednotlivých tém, možnosť výskytu témy alebo jej časti v inom predmete (integrovanom predmete), čiže uplatňovanie medzipredmetových vzťahov, tď. Dosť veľkou prekážkou však je otázka: Ktoré predmety integrovať? a ešte náročnejšou otázkou: Ako integrovať?, aby existovala prepojenosť na predmety strednej školy.

2. Schopnosti a činnosti žiakov. Za dôležitejšie než poznatky u žiaka treba považovať jeho schopnosti a zručnosti. Myslí sa tým schopnosť žiaka "komunikovať s ľuďmi, schopnosť jednoducho a jasne formulovať myšlienky, schopnosť počúvať iných. Schopnosť postriechnúť to, čo je podstatné a schopnosť to podstatné zhrnúť, ... schopnosť nájsť riešenie problémov, schopnosť logického a kritického myslenia, schopnosť zhromažďovania, výberu a spracúvania informácií, schopnosť pracovať

výberu a spracúvania informácií, schopnosť pracovať individuálne, ako aj v tíme, schopnosť stále sa učiť a prispôbovať se novým situáciám. ..." 2).

Tak učiteľ má postupne krok za krokom učiť žiaka, ako sa má správne učiť, ako sa má správne vyjadrovať, usudzovať, ako si má žiak organizovať prácu, ako pracovať s učebnicou, rozumieť jej textu, vyberať z nej podstatné myšlienky, ale tiež triediť a porovnávať javy, ako písať domáce úlohy a pod. Nanajvýš dôležité je učiť žiaka ako prístupovať k riešeniu úloh tvorivého charakteru.

3. Základné a rozširujúce učivo. Z doposiaľ vyslovených myšlienok vyplývajú dve otázky: a/ Akým obsahom naplniť vyučovacie predmety (integrované predmety)? b/ Do ktorého ročníka začleniť vyučovacie predmety (integrované predmety) tak, aby každý žiak dostal široké všeobecné a čiastočne odborné i polytechnické vzdelanie?

Jeden z možných prístupov je najprv stanoviť základné učivo každého predmetu. K základnému učivu patria tie tematické celky, časti, ďalej pojmy, objekty a javy, ktoré si musí žiak osvojiť, aby mohol porozumieť ďalšiemu učivu. Zároveň sem patrí učivo, v ktorom sa vysvetľujú základné a často frekventované pojmy a vzťahy medzi nimi, objekty a javy, s ktorými sa žiak stretáva v rozličných situáciách a ktoré môžeme považovať, že patria k všeobecnému vzdelaniu. Tieto základné a často frekventované pojmy, objekty, javy, atď. môžu vybrať iba experti pre daný predmet, resp. pre danú vednú disciplínu. Pri tomto výbere sa predpokladá úzka spolupráca teoretikov i praktikov, metodikov príslušných predmetov a učiteľov základnej školy.

Pre základné učivo každého predmetu je nutné určiť podstatné znaky, ktorými sa stanoví, či pojem, objekt, jav, alebo učebná látka do základného učiva patrí alebo nepatrí. medzi tieto znaky napríklad patrí usporiadanie učiva, primeranosť učiva veku a mentálnej úrovne žiakov, rešpektovanie medzipredmetových vzťahov, modifikácia základného učiva. Prvé tri znaky sú evidentné, štvrtým znakom - modifikácia základného učiva - sa myslí obmena, modernizácia. Znamená to, že ak sa do učebnej látky má včleniť z hľadiska spoločenských požiadaviek alebo rozvoja vednej disciplíny nové základné učivo, potom je nutné určiť, ktoré pôvodné základné učivo sa nahradí.

Rozsah základného učiva nemá byť nadmerný! Má tvoriť ucelený systém poznatkov, ktorý bude musieť žiak ovládať, aby mohol pokračovať v štúdiu na jemu vytypovanej strednej škole. Ďalšie dôvody, prečo rozsah základného učiva nemá byť nadmerný, sú: 1/ žiak potrebuje istý čas na to, aby sa s učivom zoznámil, pochopil ho, vedel ho použiť a v plnej miere absorbovať. Je teda výhodnejšie, aby sa o jednej veci či jednom probléme diskutovalo viac a hlbšie, než aby sa hovorilo o mnohých veciach a rozmanitých problémoch iba krátky čas. Takýto prístup k učivu a poznatkom nezabezpečuje, aby si žiak z nich uchoval myšlienky na dlhšie obdobie a vedel ich v štúdiu či v živote využívať. /

Poznatky sa dostávajú žiakom i ďalšími zdrojmi, ako sú televízia, film, rozhlas, časopisy, knihy, záujmové kružky, ale i kamaráti, rodičia a vôbec dospelí. Škola musí túto realitu akceptovať a zohľadniť ju pri obsahu vzdelávania.

Každý predmet mal by obsahovať okrem základného učiva i učivo rozširujúce, t.j. také, ktoré prehľbuje a rozširuje základné učivo o ďalšie poznatky. Učiteľ potom by mal právo vzhľadom k rámcových osnovým a vedomostnej úrovni žiakov určiť, do akého rozsahu a hĺbky je možné rozširujúce učivo preberať so žiakmi v škole.

4. Počty hodín a žiakov v triedach. Doposiaľ uvedené požiadavky je nutné dať do súvisu s počtami týždenných vyučovacích hodín pre jednotlivé ročníky základnej deväťročnej školy, Uvedieme jeden návrh: žiaci 1. ročníka maximálne 20 vyučovacích hodín, žiaci v najvyššom ročníku 1. stupňa základnej školy maximálne 24 hodín. Tento počet vyučovacích hodín postupne zvyšovať tak, aby žiaci troch najvyšších ročníkov základnej deväťročnej školy mali maximálne po 28 hodinách týždenne včítane povinno-voliteľných predmetov, žiaci jednotlivých vekových kategórií majú mať dopoludnia toľko vyučovacích hodín, aby na posledných z nich nepociťoval únavu, sústredenosť a rozptyľovanie. Žiaci by mali využívať svoje záujmy v nepovinných predmetoch odpoľudňajšieho vyučovania. Ich učiteľmi mali by byť buď interní alebo externí učitelia školy.

Trieda by mala mať 25 - 28 žiakov. Uvedené najvyššie počty žiakov v triedach nemali by byť prekročené z dôvodu, aby učiteľ mal dostatočný čas ako na vzdelávanie tak i na samotnú výchovu žiakov. Učiteľ musí mať individuálny prístup ku každému žiakovi triedy na riešenie problémov, ktoré sa ho bezprostredne dotýkajú.

Z hľadiska počtu vyučovacích hodín je nutné venovať najväčšiu pozornosť materinskému jazyku, matematike, ale tiež cudzím jazykom a telesnej výchove.

5. Diferenciácia žiakov. Z hľadiska diferenciácie žiakov je vhodné uvažovať, aby na základných školách boli predmety rozdelené na základné a povinno-voliteľné. Medzi základné predmety zaradíme tie, ktoré svojou náplňou bezprostredne súvisia s prípravou žiakov na strednú školu a zabezpečia ich všeobecno vzdelávaciu prípravu, ako napr. zo slovenského jazyka a literatúry, matematiky a pod. Základné predmety mali by byť povinné pre všetky základné školy. Na povinno-voliteľné predmety bude za môcť žiak podľa svojho záujmu prihlásiť na niektoré z vopred stanovenej skupiny predmetov, ktoré určí základná škola. ako náhle sa však žiak na predmet prihlási, stáva sa preňho povinným. Medzi povinnno-voliteľné predmety zaradíme tie, ktoré obohacujú poznatkovú sféru či rozvíjajú estetické cítenie žiaka v istom odbore, ako napr. o fyzike, zemepise, hudobnej výchove a pod. Diferenciácia mala by sa týkať všetkých základných škôl včítane škôl jazykových, matematických,

zameraných na telesnú výchovu a pod. Z uvedeného potom vyplýva, že voľba povinno-voliteľných predmetov bude závislá v značnej miere od profilácie učiteľov príslušnej školy. Je tu však zásadná otázka: "Ktoré predmety je možné považovať za základné a ktoré za povinno-voliteľné?"

Ak sa na povinno-voliteľné predmety budeme dívať z hľadiska počtu vyučovacích hodín, potom jeden z návrhov môže byť: prvý stupeň od 3. ročníka po 2 hodinách týždenne /venovaných napr. cidziemu jazyku/ alebo nemusí disponovať žiadnymi hodinami. Na druhom stupni v najnižšom ročníku je užitočné počítať so 4-6 hodinami týždenne a v troch najvyšších ročníkoch základnej školy až po 10 hodinách týždenne.

Doposiaľ sme hovorili o diferenciacii predmetov v rámci školy³. Teraz uvedieme ako je možné uskutočniť vnútornú diferenciaciu žiakov v rámci triedy⁴. Triedu môžeme rozdeliť podľa vedomostí a schopností žiakov v rámci jedného predmetu prinajmenšom do dvoch takmer rovnako početných skupín. Do prvej skupiny budú patriť talentovaní žiaci a žiaci, ktorí preukazujú hlbšie poznatky a záujem o daný predmet a dosahujú (preukázateľne) lepšie výsledky v učení ako žiaci druhej skupiny. Pritom jednu skupinu žiakov môže učiť jeden a druhú skupinu druhý učiteľ. Príklad: V 7. ročníku je zavedená diferenciacia v dvoch predmetoch - v jazyku anglickom a matematike - a každý predmet učia dvaja rozliční učitelia. Potom jeden žiak môže byť zadený v jazyku anglickom do skupiny vedomostne lepších žiakov a v matematike do skupiny vedomostne slabších žiakov. Delenie do skupín je výhodné preto, že menší počet žiakov a rozdielnosť v ich vedomostiach či schopnostiach dávajú možnosť každej skupine určiť si vlastné tempo učenia sa a zvolit si takú náročnosť učebnej látky, ktorá bude pre žiakov skupiny vyhovujúca.

Pri takto zvolenej diferenciacii musíme dať odpoveď minimálne na dve otázky: "Na základe akých kritérií bude možné deliť žiakov do prvej resp. do druhej skupiny?" a "Ako budú žiaci týchto dvoch rozdielných skupín hodnotení?"

V rámci jednej skupiny je možné uvažovať o utvorení minimálne dvoch jej podskupín, aby učiteľ mohol výraznejšie diferencovať prácu žiakov počas vyučovacej hodiny a zaoberať sa s vedomostne najschopnejšími, talentovanými žiakmi jednej skupiny resp. vedomostne najslabšími žiakmi druhej skupiny. Triedu môžeme rozdeliť i vtedy, ak ide o dva rozličné vyučovacie predmety, pričom každý predmet učí jeden učiteľ. Podobným spôsobom je možné ustočniť i diferenciaciu v rámci dvoch tried.

Literatúra:

1. Hrabinská, M.: *Integračné tendencie európskych kapitalistických krajín vo výchove a vzdelávaní a ich spolupráca v tejto oblasti.* Bratislava. ÚPMTV 1989, s. 4.
2. Hrabinská, M.: *tamtiež.*
3. Hrabinská, M.: *Jedna z možných ciest.* Učiteľské noviny, č. 33, s. 6-7, Bálint, E.: *Návrh realizácie diferenciacie na základnej škole podľa záujmov a schopností žiakov od šk. r. 1991/92.* Učiteľské noviny, 1991, č. 4 s. 3.
4. Kusá, D.: *Diferenciacia versus uniformosť.* Učiteľské noviny, 1991, č. 2, s. 3.

Problémy diferenciacie 2. stupně základní školy

Milan Škrabal
Svatoslava Škramovská

Úvod

Diferenciace zavedená od školního roku 1990/1991 na 2. stupni základní školy patří k nejzávažnějším změnám spojeným s probíhající reformou našeho školství. Její zavedení bylo víceméně administrativní a řídicí orgány školství zůstaly pedagogické praxi mnoho dlužny v zajištění podmínek, metod a prostředků jak vnější, tak i vnitřní diferenciaci. V podstatě odpovědnost za její realizaci připadla na učitele, jimž byla uložena jako úkol koncepční, protože dosud neexistují definitivní učební osnovy.

Diferenciace přinesla řadu organizačních i obsahových problémů, které je třeba řešit "na pochodu" a často i bez možnosti navázat na domácí či zahraniční zkušenosti. Naše vynikající zkušenosti z 30. let jsou většinou neznámé a nejsou vždy adekvátní konkrétním podmínkám současné pedagogické praxe v ČSFR.

V tomto příspěvku využijeme některých výsledků komplexního výzkumu Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, zaměřeného na fungování obsahu školního vzdělávání na 2. stupni základní školy od r. 1986 (ve vzorku 1500 žáků). Výzkum zahrnoval i zjišťování rozdílů v různých prospěchových kategoriích žáků a rozdílů mezi hochy a dívkami. Výsledky výzkumu upozornily na některé obecnější problémy, z nichž většina se dotýká právě otázek diferenciaci.

Specifické podmínky diferenciaci v ČSFR

V roce 1992 budeme oslavovat 400. výročí narození J. A. Komenského. Nedostatečné respektování jeho odkazu v jeho rodné zemi přispělo ke kumulaci problémů naší pedagogické praxe.

Pro ČSFR se stalo specifickým zkrácení 1. stupně základní školy na 4 roky, k němuž došlo při nepromyšlené školní reformě v r. 1976,¹⁾ zatímco celosvětový trend byl opačný: nejčastější délka tohoto stupně je ve vyspělých státech 5 - 6 let²⁾ (v evropských státech v průměru 6 let). Diferenciace se tak u nás posouvá do relativně nižších ročníků a začíná prakticky již od 5. ročníku, což je ve světě vzácné. Dalším specifickým rysem je, že žáci nebyli k tak časně diferenciaci vychovávaní, takže je v podstatě zaskočila jako něco zcela nového. Nejhorší je, že připraveni nebyli ani učitelé: Většina středoškolských učitelů neměla zkušenost s výukou desetiletých žáků: chybí nové rámcové učební osnovy - vše tedy spočívá na bedrech učitelů. Naši učitelé jsou schopni řešit nejrůznější situace, ale koncepční otázky obsahové diferenciaci by jim neměly

být ukládány - rámcové osnovy je třeba vydat centrálně a urychleně. Učitelům přísluší především jejich modifikování pro konkrétní podmínky školy a individuální charakter a rozvoj žáků v daném regionu.

Diferenciace je zaváděna v podmínkách dalších obsahových změn učiva a při nedostatečné vybavenosti škol, s níž učitelé zápolí již roky, resp. celá desetiletí. Ani s obecní správou nelze počítat jako s všelékem, spíše nutno předpokládat, že chudší obce nebudou mít dost financí na lepší vybavení škol - o tom ostatně vypovídají zkušenosti i z tak bohatého státu, jaký je Velká Británie⁹⁾.

Diferenciace předpokládá výchovu žáků k cílevědomosti při získávání vzdělání. Zvýšení autority vzdělání, autority školy a v neposlední řadě i autority učitele v podmínkách klesající prestiže učitelství je nesnadným úkolem. Příčiny nízké atraktivnosti školního vzdělání pro žáky je třeba ovšem hledat i v samotném obsahu tohoto vzdělání.

Při školní reformě v r. 1976 došlo ke zkrácení základní školy z 9 na 8 let prakticky bez redukce již tehdy dosti náročného obsahu učiva. Kompresi obsahu učiva a skutečnost, že žáci o rok mladší musí přijímat učivo, které bylo před tím v mnoha případech součástí obsahu vyššího ročníku, značně zvýšily náročnost výuky a vedly ke stavu, kdy část žáků kladeným nárokům nemůže stačit a ztrácí zájem o školu a vzdělání vůbec. Tato skutečnost rovněž připomíná nerespektování postulatů J. A. Komenského, vyslovených již před několika staletími.

Výsledky výzkumu ukázaly, že v průběhu 2. stupně značně klesá atraktivnost školního vzdělání pro žáky - viz obr. 1, a že nejobecnější příčinou je vysoká obtížnost učiva⁹⁾, resp. učebnic, která byla prokázána řadou nezávislých šetření 5-9. Tento stav trvá de facto dodnes (úprava učebních osnov, spojená s edicí částí nových či upravených učebnic, měla pouze dílčí rozsah¹⁰⁾ a zhoršuje se v důsledku obtíží s edicí vhodných učebnic. Učitelům se tak kupí řada nesnadno řešitelných problémů, při nichž musí kompenzovat nedostatky a úskalí, která nezavinili. Stále ještě nebyla doceněna skutečnost, že škola nemůže zvládnout výchovně vzdělávací proces bez podpory společnosti, která ba respektovala vysokou návratnost investicí do vzdělání a která by působila na žáky v souladu s cíli školy¹¹⁾.

Za nejzávažnější faktor diferenciace třeba považovat žáka samotného. tím nabývají nejvyššího významu i problémy spojené s přípravou žáků na diferenciaci.

Relativně vysoká náročnost obsahu učiva již v období první volby by mohla vytvářet přirozené podmínky pro diferenciaci, ale výsledky výzkumu v 5. a v 6. ročníku ZŠ nasvědčují spíše tomu, že v současné době tento faktor začíná na našich školách působit později. Ve sledované skupině studijně úspěšných žáků (klasifikovaných v českém jazyku a v matematice stupněm "výborně" a "chvalitebně"), kterých byla při relativně mírné klasifikaci v 5. ročníku přibližně polovina a v 6. ročníku přibližně třetina celkového počtu žáků v ročníku, nelze ve většině vyučovacích předmětů prokázat zásadní rozdíly v

pocívaní obtížnosti učiva nebo v postojích k předmětu (viz tab. I). Ve skupině studijně úspěšných žáků v obou sledovaných ročnících převažovaly dívky (cca 2/3), což ovlivnilo výsledky této skupiny zejména v 5. ročníku, v němž kulminují rozdíly mezi celkově vyspělejšími dívkami a jejich pomaleji dospívajícími spolužáky - chlapci (vesměs k nepospěchu chlapců, kteří jsou v této věkové kategorii v průměru méně soustředění a mají větší problémy s češtinou, což ovlivňuje jejich ústní i písemný projev). Prospěchová diferenciacie v tomto ročníku přináší nebezpečí diskriminace pomaleji vyspívajících žáků, tj. převážně chlapců. Není zřejmé náhodou, že vysoce výběrové elitní střední školy v zahraničí jsou často nekoedukované. V 6. ročníku se rozdíly mezi studijně úspěšnými žáky a těmi ostatními stávají výraznějšími. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se však příliš nemění. Z tab. I je patrné, že chlapci tihnou k předmětům s velmi konkrétním obsahem (zeměpis, pracovní vyučování, v 6. ročníku bezkonkurenčně fyzika), které považují i za snadno zvládnutelné, ale v průměru se obtížněji vyrovnávají s výukou jazyků a považují ji za málo atraktivní. Zdálo by se, že současný obsah vzdělávání v 5. a 6. ročníku je vhodnější pro dívky, ale ve skutečnosti je prostě koncipován pro vyspělejší, tj. starší žáky (jak už bylo řečeno, de facto byl před reformou v r. 1976 určena pro žáky o rok starší).

Výsledky výzkumu naznačily, že v současné době se podmínky pro diferenciaci vytvářejí prakticky později, než se v záměrech předpokládalo, tj. až v 6. ročníku (což odpovídá nejčastější délce I. stupně v Evropě), ovšem může zde působit i vliv vysoké obtížnosti učiva a jeho neúplné pochopení žáky. Zatím u nás chybí zjištění, jak žáci chápou předkládané poznatky a jak je transformují do představ, které si o vysvětlovaných jevech vytvářejí - jako je to sledováno např. v Anglii²³

Hodnocení zajímavosti obsahu učiva bylo ve všech kategoriích žáků téměř shodné, s jedinou výjimkou, jíž je výše již zmíněná fyzika v 6. ročníku (viz tab. II). Rozdíly v hodnocení významu školního vzdělání se výrazně zvyšují v 6. ročníku, a to zvláště u studijně úspěšných žáků (viz tab. II) a ukazují, že význam jednotlivých předmětů pro další studium i profesní plány si žáci začali výrazněji uvědomovat až od 12 let. Shrneme-li celkově, pak je patrné, že současná škola nevytváří vhodné podmínky pro rozvoj individuálních studijních zájmů u prospěchově nadprůměrných žáků, ale do určité míry je dovede přesvědčit o důležitosti poznatků, dovedností a návyků, které školní učivo obsahuje.

Shrnutí

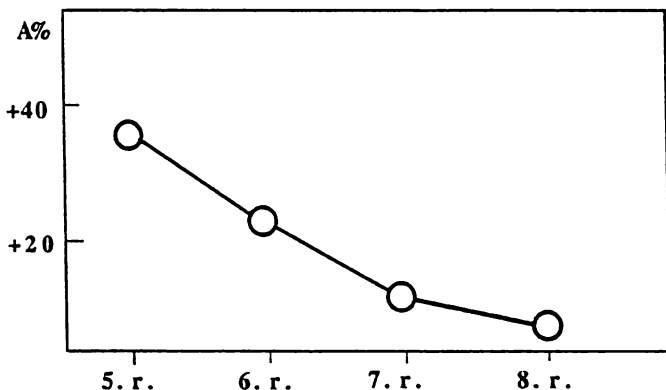
Zavedená diferenciacie probíhá v určitém provizoriu, přinášejícím problémy, které jsou v současné době řešeny převážně empiricky, resp. cestou využívání schopností učitelů přímo v pedagogické praxi. Jde však o to, řešit základní koncepční otázky forem, metod a prostředků diferenciacie centrálně na

základě teoreticky zdůvodněných předpokladů, ověřených v praxi a zároveň chápat diferenciaci jako proces vytvářející optimální podmínky pro podchycení nadaných žáků, aniž by tito žáci byli znevýhodňováni předčasnou věkovou hranicí této diferenciaci. V současných podmínkách, kdy optimální hranici nelze přesně určit a kdy se dají očekávat její posuny s měnícím se obsahem vzdělání, by měla být preferována flexibilnější diferenciaci vnitřní.

Literatura

1. Další rozvoj čes. výchovně vzdělávací soustavy. Praha, SPN 1976.
2. Smokka, R.: Struktura školských systémů ve světě z pohledu ročenky UNESCO. Praha, UŠI 1990.
3. Matthews, B.: A Disaster for Science Education. *New Scientist*, 1990, No 1725, p. 61-62.
4. Škramovská, S.: Jaké jsou postoje dnešních žáků k obsahu školního vzdělání. *Pedagogik*, 39, 1989, č. 5, s. 519-534.
5. Průcha, J.: Metody hodnocení školních učebnic. In: *Tvorba učebnic (5)*. Praha, SPN 1984.
6. Smík, L. - Ganajová, M.: K obťažnosti učebnic chémie na gymnázium. In: *Tvorba učebnic (7)*, s. 81-87. Praha, SPN 1988.
7. Růžičková, J.: In: *Kolektiv? Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace*. Praha, PU JAK ČSAV 1989, s. 40-52.
8. Škramovská, S. - Škrabal, M.: Učebnice očima jejich adresátů - žáků. *Studijní příručka pro autory a recenzenty učebnic*. Praha, UUVPP 1989.
9. Vachek, J. a kol.: *Moderní přírodovědné vzdělání a podmínky jeho realizace*. Praha, MFF UK 1985.
10. Škramovská, S. - Škrabal, M.: *Uvaha na počátku reformy našeho školství*. *Informační zpravodaj* 1990, č. 4, s. 26-37. Praha, UŠI při MŠMT ČR 1990.
11. Bláhovský, B.: *Modely výchovy*. Brno, PedF MÚ 1990.
12. Driver, R. - Ericson, G.: *Theories in Action: Some theoretical and empirical issues in the study of students*. *Studies in Science Education*, 1983, 10, p. 37-60.

Obr. č. 1: Celkový vývoj postojů žáků k obsahu školního vzdělání na 2. stupni ZŠ. Z diagramu je patrný pokles atraktivnosti obsahu školního vzdělání v průběhu celého 2. stupně ZŠ. A% - je bilance podílu žáků, pro něž jsou vyučovací předměty v daném ročníku oblíbenými, resp. neoblíbenými.



Tab. I: Odchyly od průměrného hodnocení obsahové zvládnutelnosti vyučovacích předmětů a odchyly od jejich průměrné oblíbenosti (Δ) v 5. a 6. ročníku ZŠ v dílčích souborech prospěchově nadprůměrných žáků (Δ_N) a dílčích souborech chlapců (Δ_H).

Vyučovací předmět	Δ v % žáků							
	zajímavost obsahu v.p.				důležitost obsahu v.p.			
	Δ_N		Δ_H		Δ_N		Δ_H	
	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.
Český jazyk	4	8	-5	-7	5	-2	-12	-7
Cizí jazyk	7	19	-6	-13	8	7	-15	-11
Dějepis	1	9	0	9	1	4	1	4
Občanská nauka	-	-4	-	-3	-	0	-	-3
Matematika	8	9	0	-1	3	17	-5	-3
Fyzika	-	-20	-	25	-	-12	-	22
Přírodopis	0	15	3	-2	-6	-4	-4	-3
Zeměpis	1	15	12	8	-3	22	12	-1
Pracovní vyučování	1	0	4	4	-4	-5	9	10
Hudební výchova	6	1	-20	-7	-1	1	-17	-9
Výtvarná výchova	8	-3	-9	-10	0	-5	-14	-9
Tělesná výchova	2	-12	-1	11	0	6	-5	4

Tab. II : Odchytky od průměrného hodnocení zajímavosti obsahu vyučovacích předmětů a odchytky průměrného hodnocení důležitosti obsahu vzdělání (Δ) v těchto předmětech v 5. a 6. ročníku ZŠ v dílčích souborech prospěchově nadprůměrných žáků (Δ_N) a dílčích souborech chlapců (Δ_H)

Vyučovací předmět	v % žáků							
	zajímavost obsahu v.p.				důležitost obsahu v.p.			
	Δ_N		Δ_H		Δ_N		Δ_H	
	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.
Český jazyk	-1	0	1	6	2	16	-5	3
Cizí jazyk	3	5	1	-1	2	10	-1	-3
Dějepis	2	1	0	1	-4	11	-1	-5
Občanská nauka	-	0	-	1	-	5	-	7
Matematika	6	4	0	5	2	10	-5	9
Fyzika	-	-4	-	16	-	3	-	14
Přírodopis	4	2	8	-5	5	-1	5	-1
Zeměpis	-1	0	2	4	4	13	17	6
Pracovní vyučování	0	0	4	3	2	1	4	0
Hudební výchova	0	3	2	3	2	4	-4	-5
Výtvarná výchova	-1	0	1	2	0	6	-2	-6
Tělesná výchova	-1	4	0	0	2	9	3	-3

Koncepce odborného školství a její determinanty

Ivan Švanda

Výraz odborné školství se zpravidla považuje za souhrnné označení dvou druhů středních škol, které spojuje jejich dominující cílové zaměření: připravují žáky k výkonu povolání určitých kategorií. Těmito druhy středních škol jsou střední odborná učiliště a střední odborné školy. Málokdo si však uvědomuje, jak je takové vymezení výrazu odborné školství nepřesné a zavádějící. Vyvolává totiž představu, že je odborné školství - nebo alespoň každá z jeho dvou uvedených částí - kompaktním celkem, a že je proto možné jeho problémy

řešit obdobným způsobem, jakým se řeší problémy všeobecně vzdělávacích škol. Taková představa je však mylná.

Střední odborná učiliště a střední odborné školy jsou pouze instituce, které vytvářejí podmínky pro to, aby se v nich mohly realizovat vzdělávací aktivity odpovídající cílům jednotlivých učebních a studijních oborů. Právě tyto obory - a nikoli vzdělávací instituce - jsou jednotkami, které konstituují odborné školství. Z toho vyplývá, že odborné školství má více prvků než pouhé dva druhy středních škol. Je to množina více než tři set padesáti různých oborů určených pro prvotní odborné vzdělávání mládeže a téměř stejného počtu oborů, které slouží pro další vzdělávání dospělých.

Velká vnitřní členitost odborného školství nutně ovlivňuje i způsoby uvažování o optimální podobě odborného vzdělávání a o koncepci odborného školství. Ukazuje se, že je nezbytné důsledně při něm postupovat v několika etapách. Nejprve je zapotřebí vyjasnit poměrně široký okruh problémů, které se týkají účelu odborného vzdělávání, jeho pojetí a zásad, podle nichž by mělo být uspořádáno a realizováno. Teprve v následujících etapách lze řešit záležitosti jednotlivých oborů. A otázky učebních plánů či učebních osnov, které se při tvorbě koncepce jiných druhů škol považují za kardinální, ani v těchto následných etapách nebudou stát na prvním místě.

Co vše patří k oněm obecným problémům, na jejichž vyřešení je závislá tvorba koncepce odborného školství? Jsou to problémy, které souvisejí se specifickým postavením odborného školství na rozhraní mezi oblastí výkonu povolání - ekonomiky - a oblastí vzdělávání - školství. Vzdělávání v odborném školství se více než vzdělávání v kterémkoli jiném článku školské soustavy řídí heteronomními cíli. Ty jsou odbornému školství stanovovány zvenčí a jsou odvozeny z objektivně existujících společenských potřeb vyjádřených kvalifikačními požadavky konkrétních profesí. V důsledku toho se odborné školství nachází v průsečíku nejednou rozporných zájmů různorodých sociálních subjektů, které jsou bezprostředně zainteresovány na výsledcích jeho vzdělávacích aktivit. Tyto skutečnosti jsou zdrojem zmíněných obecných problémů.

Vzdělávání, které se realizuje v odborném školství, je prostředkem přípravy žáků k výkonu povolání. To však neznamená, že je příprava k výkonu povolání jediným účelem tohoto vzdělávání. Jako ostatní druhy středoškolského vzdělávání plní i ono funkci socializační, kulturační, personalizační. Jaké jsou však optimální proporce mezi těmito funkcemi vzdělávání v odborném školství? A co se vlastně rozumí přípravou na povolání? Jde o obecnou přípravu, která člověka uzpůsobuje k tomu, aby se orientoval v problematice povolání, a která vytváří předpoklady pro to, aby se mohl specializovat za účinného přispění svých pozdějších zaměstnavatelů? Má tedy středoškolská příprava na povolání mít povahu široce chápané profesionalizace, nebo má vést k získání reálné kvalifikace? Pokud má vést k získání reálné kvalifikace - jak je tomu doposud - o jakou kvalifikace má jít? Existují dvě možnosti. Vzdělávání v odborném

školství může mít za cíl vybavit žáky takovými vědomostmi, dovednostmi, návyky a kvalitami osobnosti, které je uzpůsobí k tomu, aby mohli vykonávat své povolání v celém jeho možném rozsahu, na různých pracovních místech, v různých podmínkách, nebo může směřovat k tomu, aby žáky dokonale připravilo k výkonu povolání na určitém konkrétním pracovišti. Mají tedy absolventi oborů přípravu disponovat celkovou kvalifikací, která přispěje k zvýšení jejich pracovní mobility, ale patrně nebude zcela dostačující pro úspěšný výkon pracovních činností v prvních chvílích jejich profesionální kariéry, nebo kvalifikací částečnou, která sice plně odpovídá požadavkům pracoviště, na něž bude absolvent přijat, ale omezuje možnosti jeho uplatnění? A do jaké míry má odborné školství zabezpečovat vzdělávání, které ve skutečnosti žádnou kvalifikační funkci neplní, ale má mimořádný význam z hlediska sociálního? Jde o vzdělávání neúspěšných absolventů základní školy, kteří nemohou s ohledem na svůj věk vstupovat bezprostředně do zaměstnání, a proto zůstávají ve výchovně vzdělávací péči škol. Jde však i o vzdělávání dívek, které nemají zájem o získání konkrétní kvalifikace, ale vyhovuje jim prakticky zaměřené obecné vzdělávání. Neměly by pro tyto kategorie mladých lidí existovat nové druhy středních škol?

Druhý okruh problémů, jejichž řešení ovlivní koncepci odborného školství, tvoří problémy spojené s vymezením podílu různých sociálních subjektů na odborné vzdělávání a se stanovením míry jejich odpovědnosti za ně. V odborném školství těmito subjekty zdaleka nejsou pouze žáci, jejich rodiče, učitelé a zástupci školských orgánů.

Jde i o velké a vlivné organizace zaměstnavatelů, i o organizace zaměstnanců, reprezentované především odbory, a o orgány místní či regionální samosprávy. Zájem těchto subjektů o odborné vzdělávání není ničím novým. Většina z nich vzdělávání v odborném školství vždy nějakým způsobem ovlivňovala. V nových politických i ekonomických podmínkách však intervence těchto subjektů do záležitostí vzdělávání v odborném školství získá jinou kvalitu a zvýší se její intenzita. Zvláště zaměstnavatelé budou důrazněji prosazovat své požadavky na podobu profilu absolventa určitého oboru. Budou se domáhat svého práva hodnotit kritéria rozhodující pro uznání odborné způsobilosti absolventů studia. Mnozí z nich budou projevovat zájem i o to, aby mohli sami rozvíjet vlastní vzdělávací aktivity. Pro vzájemnou komunikaci mezi těmito sociálními subjekty, partnery podílejícími se na vzdělávání v odborném školství, je nutno vytvořit určitá pravidla. Ta budou mít význam i pro výběr postupů při projektování odborného vzdělávání, pro organizace odborného školství i pro budování mechanismů, které by umožňovaly jeho průběžné zdokonalování.

Řešení obou okruhů problémů, které determinují úvahy o koncepci odborného školství, neleží pouze v rukách pedagogů. V řadě případů jde o záležitosti politických rozhodnutí, která budou do značné míry ovlivňována ohledy na objektivně existující ekonomické podmínky a z nich vyplývající

realizační možnosti. Pedagogické argumenty, svědčící ve prospěch určitých řešení, však mohou zmíněná politická rozhodnutí účinně ovlivnit.

K reformě odborného školství

Jaromír Coufalík

Odborné školství, jímž u nás na středoškolské úrovni prochází asi 80% mládeže, má oproti jiným článkům školské soustavy řadu zvláštností, jež hrají roli i při úvahách o jeho reformě.

Ačkoli se o odborném školství často mluví jako o určitém celku, patří k jeho typickým rysům mimořádná členitost. Pro kvalifikovaná dělnická povolání a pro technicko hospodářské a další odborné činnosti se v něm připravuje mládež v asi 350 učebních a studijních oborech středních odborných učilišť a středních odborných škol. Jednotlivé části tohoto bohatě strukturovaného celku se často velmi liší a vyvíjejí se nestejně.

Druhou zvláštností odborného školství, s níž je nutné počítat při úvahách o jeho reformě, je jeho velmi úzká souvislost s hospodářstvím. Ta především způsobuje, že požadavky kladené na odborné školství nejsou a nemohou být jen záležitostí školství a věcí pedagogů, nýbrž pracovníků mnoha dalších institucí a oborů. Proto pracovníci odborného školství v každé zemi permanentně spolupracují se sociálními partnery, mezi něž počítáme např. představitele různých hospodářských odvětví, představitele sdružení zaměstnavatelů, profesních svazů apod., kteří reprezentují širokou a opět diferencovanou kategorii představitelů výkonu práce absolventů odborného školství. Lze předpokládat, že jejich počet u nás bude stoupat, což dále zmnoží a rozrůzní požadavky kladené na odborné školství, včetně požadavků odlišných až protichůdných.

Ve Výzkumném ústavu odborného školství považujeme za svou povinnost vypracovat a předložit návrhy na strategii reformních změn v odborném školství. Kolektiv řešitelů tohoto úkolu, jehož jménem vystupuji, vychází ve svých úvahách mj. z očekávaných změn v našem hospodářství a společnosti vůbec. Pro budoucí období je potřeba počítat s postupným zaváděním principů tržního hospodářství, včetně vytváření trhu práce. Nerovnoměrný vývoj jednotlivých odvětví i vývoj uvnitř nich, včetně tzv. strukturálních změn v hospodářství, bude vyžadovat, aby odborné školství bylo schopno co nejpružněji reagovat na nerovnoměrně se vyvíjející poptávku po kvalifikovaných pracovnících. Domníváme se, že ve své současné podobě a s dnešními principy práce by naše odborné školství těmto požadavkům sotva mohlo dostát.

V našich úvahách jsme dospěli k tomu, že reformní snahy by v odborném školství měly být rozloženy do dvou etap. První z nich by měla obsáhnout období příštích asi dvou až tří let. Ačkoliv jde o období, jež lze ve školství považovat za krátké, přesto považujeme za účelné vypracovat i pro ně krátkodobou koncepci systému odborného vzdělávání. Toto období bude patrně

výrazně poznamenáno restriktivní finanční politikou státu a poměrně malou účastí nestátních školských institucí, ale již v tomto období by se mělo postupovat s jasnou představou o zásadních rysech budoucího vzdělávání v odborném školství. Doporučujeme, aby veškeré úpravy odborného školství, k nimž by během tohoto období docházelo, respektovaly několik zásad. Navrhli jsme takových zásad asi deset. Jako příklad uvedu alespoň dvě z nich.

Navrhujeme, aby vzdělávání v odborném školství bylo diferencováno jak s ohledem na rozdílné profesionalizační cíle, tak i s ohledem na rozdílné potřeby a předpoklady uchazečů a žáků. Akceptování této zásady by mj. znamenalo, že by docházelo ke vzniku nových druhů středních škol, ke vzniku nových oborů a forem vzdělávání, ke vzniku nových úrovní vzdělávání, jež odborné školství poskytuje. Zároveň by znamenalo i přenesení pravomoci a odpovědnosti za část obsahu odborné přípravy do jednotlivých škol a vytváření takových programů vzdělávání, jež by každé škole umožnily ve značné míře je dotvářet se zřetelem na její specifické podmínky, např. regionální, strukturu uchazečů a žáků, trh práce atd.

Dále navrhujeme, aby vzdělávání v odborném školství začínalo zpravidla široce zaměřenou základní odbornou přípravou, a aby specializace navazující na základní odbornou přípravu probíhala postupně. Akceptování této zásady by mj. znamenalo, že napříště by v odborném školství měla být počáteční příprava na povolání organizována ve své první fázi v mnohem menší počtu "směrů" než je tomu dnes a teprve ve své druhé fázi by měla být specializována asi na úrovni dnešních učebních a studijních oborů. Za druhou fázi počáteční přípravy na povolání by měly přejímat stupňující se měrou odpovědnost zaměstnavatelé, a to po všech stránkách, včetně ekonomické.

Domníváme se, že přijetí těchto a dalších navrhovaných zásad by jednak vytvořilo koncepční rámec pro značné počty operativních případů a rozhodování, jež jsou nyní každým týdnem přijímána (např. případy vzniku nových forem studia nebo nových oborů), především by však umožnilo i v blízkém období přijímat rozhodnutí, jež by nebyla v protikladu s požadavky i vzdálenějšího období. Tak by se podle našeho názoru mohlo dosáhnout i žádoucí návaznosti mezi opatřeními krátkodobé a dlouhodobější koncepce vývoje našeho odborného školství.

Pokud jde o onu druhou, další etapu vývoje odborného školství, je pro její řešení podle našich prací hlavním problémem nalézt způsob, jímž by bylo možné udržovat dynamickou rovnováhu mezi institucionalizovaným vzděláváním v odborném školství a dynamikou změn ve společenském okolí, zejména ekonomickém, politickém a sociálním. Při hledání tohoto způsobu je snahou řešitelů z našeho ústavu najít takové řešení procesu regulace vývoje odborného vzdělávání, které by umožnilo jeho průběžnou optimalizaci a inovaci bez nutnosti neustálých periodických reforem celého systému. Dosud realizované frontální reformy celého systému výchovy založené na detailně určujícím centrálním plánování a normativně direktivním zavádění plánovaných změn

totiž již dostatečně ukázaly svou neúčinnost. V této souvislosti považujeme za problematické usilovat o vytvoření takového projektu nové koncepce odborného vzdělávání, v němž by byly nejprve ve statické podobě naplánovány druhy a typy škol, studijní a učební obory dokonce jejich učební plány a pak by měly být postupně zaváděny. Naopak považujeme za potřebné, aby se úvahy o změnách systému odborného vzdělávání týkaly nejen koncepce vlastního systému, tj. struktury na úrovni druhů a typů škol, hlavních cílů a obsahu odborného vzdělávání apod., nýbrž i procesu regulace vývoje odborného školství, tj. i volby a organizačního řešení mechanismů regulace inovačního procesu. Reformu tedy pak chápeme procesuálně jako permanentní inovační proces, jímž se průběžně vytváří a dotváří systém odborného vzdělávání.

Podmínkou pro uplatnění uvedené reformní strategie je, že systém odborného vzdělávání bude založen na třech principech:

- na pluralitě, umožňující koexistenci a konkurenci typologicky odlišných druhů odborného vzdělávání v jediném legislativním rámci,
- na otevřenosti, umožňující pružnou reakci na bezprostřední potřeby,
- na participaci zainteresovaných subjektů (sociálních partnerů) na projektování, realizaci a evaluaci odborného vzdělávání i na tvorbě pravidel pro rozhodování.

Se zřetelem na to lze předpokládat, že budoucí odborné vzdělávání bude pravděpodobně realizováno různými provozovateli, bude organizováno ve více institucionalizovaných formách, typy odborného vzdělávání se budou dále diferencovat v horizontálním i vertikálním smyslu. těžiště odborného vzdělávání se bude přesouvat k základní odborné přípravě, zatímco specifická odborná příprava se bude přesouvat až do postsekundárního vzdělávání, uvolní se v něm úzká vazba na konkrétní povolání, atd.

Kvalita a efektivita práce učitelů jako problém školské reformy ve světových trendech i u nás

Hana Mukařovská

Ve svém referátu bych chtěla poukázat na možnosti strategického postupu, jak se mně vynořovaly v průběhu několikaletého výzkumu účinnosti dalšího vzdělávání učitelů spojeného se sledováním světových trendů v této oblasti.

Kvalita výchovně vzdělávací práce

Demokratizace znamená dnes více než rovnou příležitost ke vzdělání. Sílí trend rozvoje osobnosti každého žáka. Ani bohaté státy jako např. USA si nemohou dovolit, aby část mládeže - "The Forgotten Half"- jak říkají např. v Minnesotě, veřejnou všeobecně vzdělávací školou pouze prošla. Připravují proto zásadní, demokratizující reformu školství.

Ve Velké Británii přistoupili už k realizaci "Zákona o školské reformě z roku 1988". National Curriculum je společné pro všechny státem vydržované školy. Omezuje se výrazně autonomie školských místních úřadů a autonomie škol při projektování curricula, možnost zcela liberální volby předmětů žáky. Zamezuje se tak opomíjení přírodovědeckých předmětů a matematiky. Tím se naplňuje potřeba státu umožnit absolventům studium na vysokých školách v technicky vyspělých zemích, především v Japonsku. Stejně jako v některých státech USA se tím má zvýšit konkurenceschopnost státu. Je to však zároveň i potřeba větší integrace světového společenství, problémy imigrace ze zemí východu do zemí západních i z dalších rozvojových zemí. Řeší se problém multikulturalismu. Proto řešení kvality výchovně vzdělávací práce se spojuje s otázkou demokratizace rozvoje osobnosti každého žáka. V blízké budoucnosti i u nás budeme postaveni před řešení těchto otázek.

Zatím nedostatek kvality výchovně vzdělávací práce se projevuje u nás v tom, že ve třídách zůstává větší nebo menší procento žáků, kteří nejsou schopni sledovat vyučování, ne pro nedostatek nadání, ale pro naprosté zanedbání podmínek k rozvíjení potenciálních schopností osobnosti každého žáka. Tím se dostáváme k otázce efektivity výchovně vzdělávacího procesu a práce učitele. Je to v podstatě strategie jak dosáhnout vyšší kvality výchovně vzdělávací práce. V této souvislosti je třeba se zmínit o zásadním rozdílu mezi našimi oficiálními školskými dokumenty - učebními plány a osnovami a tzv. kurikulem.

Kurikulum v dnešní podobě nevytváří tak vysokou časovou tíseň pro učitele, pro individuální přístup k žákům, jako to činí naše osnovy. Neobsahuje tematické celky, které jsou časově limitované a jsou stálým bičem pro učitele i žáky. Kurikulum obsahuje cíle operacionálně formulované, které žáci mohou zvládat svým individuálním tempem. Jejich splnění není vymezeno jednotlivými ročníky. Je stanoveno deset úrovní kvality, v nichž žáci mohou prokázat, že školu jenom neprošli, ale že došlo k pokroku, k rozvoji jejich potenciálních a komplexních schopností. Kontrola tohoto pokroku se odehrává průběžně, a to metodami, které učitel pokládá za vhodné. Oficiální kontrola úrovně dosažení cílů se provádí v tzv. klíčových stadiích. V britské škole je to ve věku sedmi, jedenácti, čtrnácti a šestnácti let žáků, kdy se hodnotí individuálně dosažená úroveň podle cílů kvalitativně pro tu kterou úroveň stanovených. Dělají se opatření jak pomoci žákům, aby došli v dalším průběhu k úrovni vyšší. V podstatě obdobný způsob se začíná uplatňovat v reformách školství v USA.

Zatím jsem hovořila o jedné z funkcí kurikula pro zvyšování efektivity. Rozhodující však je i to, že v kurikulu jasně vyjádřené cíle v očekávaných činnostech žáků, intelektuálních i fyzických, umožňují a předpokládají zacílenou spolupráci učitelů a žáků, školy a rodiny i dalších institucí. V programu reformy Minnesoty se této otázce věnuje mimořádná pozornost. Otázka kooperace pedagogického sboru, mezipředmětových souvislostí nabývá v tomto rámci reálných možností. Kooperace pedagogického sboru, vzájemná kooperace žáků, které se dává výrazná

přednost nad tradiční soutěživostí žáků a kooperace s okolím jsou pokládány za základní podmínku realizace individuálního přístupu k žákům. Cíle kurikula obvykle zahrnují i cíle vedoucí k sociální, citové, komunikativní zralosti a kompetenci. Uvedla bych ráda aspoň nepatrnou ukázkou z kurikula pro anglický jazyk. V oblasti mluvení a naslouchání anglickému jazyku se žádá v primární škole: reagovat vhodně na několik komplikovanějších učitelových instrukcí a dát jednoduché instrukce. Nezávazný příklad: Napiš, které místo ve třídě se nejlépe hodí, podle tvého mínění, pro pěstování květin. Zjisti, co si myslí ostatní u tvého stolku. Zkus se s nimi dohodnout, které místo je nejlepší.

Hodnocení kvality a efektivity

Ve světovém měřítku se to pokládá za jeden z nejobtížnějších pedagogických problémů. Ve srovnání s naší situací je hodnocení práce učitelů a žáků v anglosaské oblasti snazší právě v tom, že kurikulum obsahuje cíle operacionalizované do činností postihujících rozvoj osobnosti žáků. V každém případě jsou učitelé připravováni tak, aby dovedli pracovat s komplexní strukturou osobnosti žáka.

Hodnocení se nemá omezit na jeden způsob. Hodnocení zahrnuje průběžnou sebereflexi, sebehodnocení jak učitele, tak i vytváření této dovednosti u žáků, zahrnuje pozorování a posuzování žáků učitelem, zahrnuje klasifikaci a testování, ovšem tzv. kriteriální, formativní. Minnesota doporučuje společné konference žáků, učitelů, rodičů. Oficiální hodnocení se provádí jen ve zmíněných klíčových stadiích, kdy jde i o normativní testy, aby stát získal přehled o kvalitě výchovně vzdělávací práce u celé populace. V žádném případě testy neslouží k srovnání a diferenciaci žáků na nadané a nenadané. Napomáhají korekci výchovně vzdělávacího postupu. Vždy jde o to, aby hodnocení se vztahovalo k pokroku v rozvoji toho kterého žáka, nikoliv ke srovnání s ostatními žáky. To úplně mění i náš zorný úhel přístupu k žákovi. V tom je i podstata individuálního přístupu. Jde tedy o totéž, co Vygotskij nazýval zónou nejbližšího vývoje. Pomoci žákovi dostat se na nejbližší vyšší úroveň, nikoliv petrifikovat jeho současnou úroveň pomocí diferencovaných úkolů a trvale ho vřadit mezi žáky nadané nebo nenadané.

Škola a její ředitel zůstává přes všechny decentralizační tendence v anglosaských zemích rozhodujícím článkem řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Příprava učitelů pro tyto nové úkoly se soustřeďuje především do dalšího vzdělávání, které nejlépe může měnit tradiční přístupy učitelů k žákům, tradiční pojetí učitelů vztahující se k výchovně vzdělávací práci. Sledování účinku tohoto vzdělávání pomáhá zavádět návrhy školské reformy do realizovatelné podoby a vymezovat strategii zavádění reformy. V tomto směru je zajímavé řešení v Minnesotě, které svou kvalitou stojí v čele ostatních států USA. Za partnerské účasti, nejdříve jenom několika málo škol, byl vypracován tzv. rámcový program zvyšování efektivity pedagogické práce. Rámcový

program zdůrazňuje obecné prvky efektivity, např. vytyčení jasných cílů změny práce školy, vytváření příznivého klimatu, vysoké očekávání a důvěra v možnosti splnit cíle, seznamování žáků, rodičů s cíli, spolupráce všech na dosažení cílů atd.

Ve škole se nejdříve vytvoří tzv. přípravný tým, v němž je vždy zahrnut ředitel a učitelé s největším porozuměním pro tuto práci. Tým dostane možnost zvláštního školení, aby se seznámil s tím, jak pracovat na zapojení celého pedagogického sboru do analýzy potřeb změn práce školy a do realizace těchto změn. Učitelský sbor získává přirozenou motivaci pro další vzdělávání. K rámcovému programu se ročně hlásí mnohé školy a vzniká hnutí škol, které spolupracují a mají vysokou společenskou prestiž.

Závěr

Jako důležitou otázku strategie naší školské reformy vidím nutnost, od samého začátku našich reformních snah spolupracovat se školami ve smyslu právě uvedeného zvyšování kvality a efektivity práce: nejdříve malého okruhu škol, který se bude měnit v hnutí škol. Tam se objeví možnosti i dočasné meze reformních ideálů. Vytvoří se, tak příležitost pro vzájemné obohacování konceptuálních reformních návrhů a jejich strategického postupu. Proto jsme navrhli pro MŠMT spolupráci se školami pro zvyšování kvality a efektivity jako výzkumný program. Reforma musí být připravována postupným měněním myšlení, postojů a práce učitelů. Postup vytváření a integrace obsahu vzdělávání rovněž může být úspěšný, bude-li rozdělen do reálných etap, které pomůže určit výzkum dalšího vzdělávání zaměřeného na efektivitu práce.

JAK PŘIPRAVIT DOBRÉHO UČITELE

Učitelké vzdělání a universita

Po demokratické revoluci 1989 se objevují staronové problémy učitelkého vzdělání, mnohdy ještě ve vyostřenější podobě. Proud konzervativní usiluje o tradiční pojetí přípravy středoškolských učitelů na universitních fakultách. Vzhledem k změnám po r. 1945 bere v úvahu skutečnost, že i učitelé základních škol mají vysokoškolské vzdělání. Bere v úvahu i vznik pedagogických fakult. Avšak učitele základních škol považuje za kategorii pedagogicky i společensky méně významnou. Stejně hodnotí ve srovnání s tradičními fakultami i pedagogické fakulty. Proud reformní poukazuje na negativní důsledky dualistického uspořádání učitelkého vzdělání po stránce pedagogické i sociální.

Návrh na uspořádání učitelkého vzdělání v rámci university, inspirovaný myšlenkami V. Příhody, předložila děkanka pedagogické fakulty Masarykovy university v Brně prof. dr. St. Kučerová. Připomněla, že světovým problémem přípravy učitelů na tradičních universitních fakultách je nedostatečná připravenost posluchačů na praktické učitelské činnosti, slabý odborný základ pedagogicko-psychologický, nedostatečný profesionální výcvik. Poukázala na vývoj učitelkého vzdělání v Československu, kde byly v 60. letech pedagogické fakulty včleněny do universitních celků způsobem vnějším a mechanickým. Universita zůstala vnitřně nesourodá, byly zřizovány duplicitní i triplicitní katedry a laboratoře. Jednotná příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 5. - 12. ročník, zavedená od r. 1977 na všech vysokých školách učitelkého zaměření, tento neuspokojivý stav dále prohloubila. Kritické hlasy dnes žádají funkční diferenciaci fakult a delimitaci jejich obsahového zaměření a vědecko-pedagogických činností. Autorka nesouhlasí se separací přípravy podle stupně škol a věku žáků, která je z některých stran tvrdě prosazována (příprava pro 1. a 2. stupeň na pedagogických fakultách, pro 3. stupeň na tradičních universitních fakultách). Za progresivnější způsob diferenciaci a delimitace, odpovídající i světovým trendům modernizačním, pokládá profilování fakult podle oborů (oborová struktura, oborové řízení). Absolvent oborového učitelkého studia je způsobilý vyučovat svému oboru na nižší i vyšší střední škole (2. i 3. stupeň) v rozsahu uceleného všeobecně vzdělávacího cyklu. Přitom společná příprava nevyklučuje vnitřní diferenciaci a možnost volby a preference přípravy pro 2. a 3. stupeň. Tento způsob komplexní oborové (předmětové, aprobační) přípravy je vhodnější z důvodů pedagogických (znalost vzdělanostních struktur v celistvosti a posloupnosti od základů až k relativnímu dovršení), praktických (otázky dislokace a širší možnosti

uplatnění), ekonomických (především se paralelnímu budování kateder, sbírek, odborných laboratoří a technicky a vybavených učeben téhož oboru samostatně na každé fakultě zvlášť), sociálně politických (separace přípravy učitelů pro školy 2. a 3. stupně by prohloubila sociální distanci mezi fakultami i mezi skupinami učitelů se všemi škodlivými důsledky pro integraci rozdílné společnosti).

Na základě domácích i zahraničních zkušeností navrhuje S. Kučerová soustředit a obohatit klasické cykly přírodovědných a společenskovedních disciplín na půdě tradičních fakult a zachovat i prohloubit jejich dominantní podíl na vědecké přípravě učitelstva v naukových základech všeobecně vzdělávacích a probačních předmětů. Zároveň navrhuje pojmout pedagogickou fakultu jako centrum, odpovídající za celkovou přípravu i další vzdělávání všech učitelů i dalších pedagogických odborníků, soustřeďující jejich přípravu v obecných i konkrétních, teoretických i praktických oborech pedagogických, včetně oborů hraničních a včetně důkladné přípravy didakticko-metodické a nezbytného profesionálního výcviku.

Navrhovaná reforma znamená revizi pojetí pedagogické fakulty v podobě, jak byla zřízena po zúžení Chlupovy koncepce v r. 1964 a upravena r. 1976. Prof. dr. J. Kotásek ve své funkci děkana pedagogické fakulty Karlovy university uvádí v život koncepci, která vzdělává učitele všech stupňů a druhů škol, vychovává vědecké odborníky v oblasti pedagogických a hraničních věd v úzké vazbě na vědecké, technické a umělecké obory, jež se promítají do vzdělávacího systému v podobě učebních předmětů. Specifikum pedagogické fakulty KU je profesní zaměření k celé výchovně vzdělávací sféře společnosti, nikoli jen v aspektu pedagogickém, ale komplexně a integrovaně.

Viz. Ch. Vorlíček, Pedagogická fakulta UK
ve vývoji učitelského vzdělání v Československu.
PdF UK Supplementum 70, 1991

Poznámka redakce:

Projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně (viz Pedagogická orientace č. 2) se snaží řešit integraci, úlohu vzájemných vztahů a funkční kooperace všech tzv. učitelských fakult, jak tradičních filosofických a přírodovědeckých, tak i novějších pedagogických. Návrh J. Kotásky se podobnou úlohu neklade, konstituuje pedagogickou fakultu jako instituci autonomní a v části svého zaměření (příprava učitelů 3. stupně) ve vztahu k tradičními fakultám paralelní. Otevřenou otázkou zůstává, zda uvedený "Pražský model" - připomínající relativně autonomní "Vysokou školu pedagogickou" uvnitř Karlovy university - mohou aplikovat i univerzity regionální, zda je mimo Prahu realizovatelný a účelný.

Výměna názorů na obsah vzdělání

Josef Janás: Zúčastnil jsem se jednání sekce B, kde se mj. projednávala dosti obšírně problematika obsahu vzdělání na různých typech škol. Domnívám se, že se nedovedem vymanit z toho, co jsme dělali i dříve, kdy jsme obsah

vzdělání konzultovali a projednávali z hlediska analýzy učebnic, analýzy systému, atd. Myslím si, že tudy cesta nevede, že je třeba se na obsah vzdělání podívat z globálnějších pohledů a říci nejdříve, jaký význam má jednotlivý typ školy a také má být kvalita jejího absolventa a potom řešit trojici otázek, které s tím souvisejí, "co, jak a kdo"?

Stručně lze na tyto otázky odpovědět takto: na otázku "co má tvořit obsah vzdělání" zde bylo řečeno, že to nemohou být odborníci jednotlivých věd, ale že to musí být teoretici, kteří se zabývají vzděláváním. Já myslím, že na otázku "co má tvořit obsah vzdělání" můžeme dát odpověď pouze, máme-li na mysli jednotlivé vyučovací předměty. Potom je odpověď zřejmá - obsah musí prioritně určovat odborníci jednotlivých vědních disciplín. Teprve odpověď na druhou otázku, tj. "jak" sestavit didaktický systém vyučovacího předmětu, jak ho začlenit do určitého typu školy, jakých metod použít a všechno, co s tím souvisí, na tu mohou dát odpověď pedagogové, psychologové, oboroví didaktici, ale také učitelé z praxe.

Otázka "kdo" má obsah vzdělání realizovat má dva aspekty. Jednak kdo realizuje vzdělávání a jednak kdo ho hodnotí. Realizuje ho hlavně učitel v interakci se žáky. Nedovedu si představit žádnou instituci, která dovede vychovat v současné době univerzálního učitele (učitele s velkým U). Vychovat můžeme pouze učitele určitého předmětu, který bude vzdělávat a vychovávat prostřednictvím učiva, učiva konkrétního předmětu. To je otázka pro učitelské fakulty, jejich koncepce jaké učitele vychovávat.

Otázka hodnocení účinnosti vzdělávání je mnohem složitější, protože jsme stále v zajetí vlastních osidel. Stále ještě děláme to, co např. dělaly výzkumné ústavy. Něco vymyslely, pak si to realizovaly jako pedagogický výzkum, pak si to samy zhodnotily a libovaly si, jak je to prima, že se to podařilo. Hodnotit by měl někdo nezávislý. A to nejen obsah vzdělání, ale i hodnocení např. kvality učitelů, které fakulta připravuje.

Z těchto hledisek by, podle mého názoru, měl být koncipován obsah vzdělání.

Vlastimil Pařízek: Teze, že obsah školního vzdělání musí prioritně určovat odborníci vědních disciplín, vede k nebezpečí scientismu, k tomu, že předmět je budován jako malá věda. Při koncipování předmětu nelze opomenout také hledisko psychologie (zejména kognitivní) a pedagogiky.

Koncipování učebního plánu i osnov je širší problém - nikoli jen příslušníků věd, jež se navíc pojmají jako suma poznatků, méně a zřídka jako cesta poznávání.

Proto také učebnice by měli psát společně přední vědci se zkušenými učiteli.

Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná, za druhé aby také dovedl vyučovat tomu, co sám zná, to je aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti, konečně aby tomu, co zná a dovede, také chtěl vyučovat, to je aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světlu, kterému se těší sám.

J. A. KOMENSKÝ

Pedagogická praxe očima studentů 3. ročníku učitelství 1. stupně

Nejčastější, autentické výpovědi studentů, které stojí za zamyšlení a projednání jak s cvičnými učiteli tak s pracovníky kateder, připravujících budoucí učitele.

▪ Pedagogická praxe - ohlasy kladné

- praxe je nutná (92,5%)
- při praxi si uvědomuji, proč tuto školu studuji a co budu dělat
- praxe se mi líbí a hodně mi dala
- na praxi byla spolupráce s dětmi i učiteli
- praxe v 1. třídě na začátku je dobrá, protože jsme viděli organizaci začátku školního roku a spolupráci s rodiči
- bylo to pěkné "rozkoukání" na začátku třetího ročníku
- neměla by být zrušena, ale prodloužena
- chodili jsme do školy na praxi, jak jsme chtěli, a ne jen jeden den v týdnu

▪ Pedagogická praxe - ohlasy záporné

- nejsou probrané metodiky některých předmětů, učíme systémem: pokus - omyl
- rozvrhová rozřístěnost působí komplikace a znemožňuje soustředění, měl by být zaveden den praxe
- nemůžeme chodit na náslechy v době, která nám vyhovuje
- praxe je málo, měla by být důkladnější příprava na fakultě
- neznáme návaznost učiva, nevíme, na co navazovat
- není dobré, když jsme v některé třídě spokojeni, přecházet do jiné
- požadavky fakulty a základní školy se těžko plní dohromady - nic se nedělá pořádně, praxi plníme tak, abychom ji měli co nejdříve za sebou

▪ Cvičný učitel - ohlasy kladné

- učitelka mi pomáhala, kritizovala a chválila, dělala dobré rozbory po hodině
- vždy otevřeně řekla, co si myslí
- učitel nezasahoval do výuky, poradil s pomůckou, férový k dětem, nechal mě opravovat sešity
- poradí, vždy udělá rozbor
- výborný kontakt, opravuje moje chyby
- navrhne jiný způsob práce
- kritika příjemnou formou
- povzbuzovala mne, vždy mne "podržela"
- předává mi řadu zkušeností
- výborná spolupráce
- nikdo mně nenadával
- snaží se vyjít vstříc časově
- je hodná
- dobrá spolupráce
- vychází mi se vším vstříc

▪ Cvičný učitel - ohlasy záporné

- bylo mi dáváno najevo, že jsem na obtíž
- spolupráce s učitelem nebyla žádná - zadá učivo, příprava samostatně
- zadává mi látku, kterou nerad učí
- nedělá vůbec rozbory (10%)
- zasahuje do hodiny
- rozdává tresty během výstupu posluchače
- náslechy se provádějí jen u spolužačky, a ne u cvičné učitelky
- nemůžeme učitelce zasahovat do její "vyjeté" koncepce
- nemůžeme chodit na náslechy kdykoliv, jen když nás učitelka pozve
- neseděl mi její styl
- neklasifikuje výstupy - hodnotí: "Nemám vám co říci" nebo "Nemám čas na rozbor".
- rozbor je prováděn v běhu na chodbě
- vybírá jednoduché učivo, abychom nic nezkazili
- chválí všechno (i to, s čím my nejsme spokojeni)
- "pase se" na mých chybách, neochota, nemáme k dispozici pomůcky
- neochota při zadávání učiva
- neporadí
- trestá děti

▪ Jaký by měl být učitel?

- měl by být chápavý, zásadový, ne lhotejný, ale měl by nechat samostatně pracovat, neměl by lpět pouze na svých metodách, měl by předat co nejvíce poznatků a nápadů
- pomoc s úkolem, vymezení základního učiva, říci jak co nacvičovat
- ochota, spolupráce, rady do učitelského života

- pochválit, povzbudit
- nové formy práce, ukázat, co by se mělo udělat lépe
- poradit, udělat vždy rozbor
- spravedlivá přísnost
- kritika příjemnou formou
- nezasahovat do vyučování, nechat volnost
- dobrý didaktik, tvořivý člověk se spoustou nápadů
- odborně na výši, s pěkným vztahem k dětem, zájem o obor
- vždy dělat rozbor
- vlídnost, důslednost, náročnost, kritičnost
- tolerantnost, tvrdě atmosféra
- nechovat se povyšně, nepředvádět se
- seznámá nás se třídou, dovolit nám i klasifikovat

▪ Návrhy a doporučení ke zlepšení úrovně pedagogické praxe

- posílit souvislou praxi (důvody: lepší poznání práce ve třídě, poznání dětí, návaznost učiva, organizace práce aj.)
- požadavek dva týdny učit v 1. třídě na začátku roku v 7. semestru
- zlepšit výběr cvičných učitelů, kteří mají o práci zájem
- kluci by měli učit u mužů, "ať vidí, jak učí chlap"
- náslechnů dělat tolik, kolik každý potřebuje
- více praxe
- nezařazovat praxi před probráním didaktik
- neučit samé výchovy
- mít praxi v normálních třídách, ne ve výběrových
- neurčovat, co odučit, ale učit podle rozvrhu školy
- praxi "zhuštit", zavést dny pedagogické praxe
- nejprve náslechy a pak výstupy, náslechy provádět u cvičných učitelů

Názory studentů vyslechla a zapsala
Květoslava Santlerová

A N K E T A

čtenářů Pedagogické orientace k Roku výchovy a vzdělávání

V roce 400. výročí narození J. A. Komenského, v době, kdy se snažíme transformovat celou společnost v duchu demokracie a humanity, ptáme se svých čtenářů a spolupracovníků, co soudí o stavu vzdělanosti, vychovanosti a kulturnosti v našich zemích a co navrhují ke zdokonalení naší školy a školství, případně jiných a dalších prvků systému výchovy a vzdělávání.

Odpovědi zaslejte laskavě přímo naší redakci na adresu, uvedenou v tiráži.

PŘÍLOHY, PROJEKTY A DOKUMENTY

Česká pedagogická společnost při ČSAV, Poříčí 31, 603 00 Brno
sekretariát - tel.: 320 211/k1.39, FAX: 05-335 416, 05-320 086

Zpráva o činnosti ČPdS při ČSAV za rok 1991

1) Přínos České pedagogické společnosti při ČSAV (dále ČPdS) pro rozvoj vědy, školství a kultury

ČPdS má k 31. 12. 1991 505 členů.

Nový hlavní výbor, 8 poboček (Praha, Ústí n. L., Hradec Králové, Č. Budějovice, Plzeň, Ostrava, Olomouc, Brno) a 9 odborných sekcí ČPdS iniciativně a soustavně podporuje novou humanitní a demokratickou orientaci naší kultury, utváří předpoklady pro zvýšení vědecké úrovně všech pedagogických oborů i pro zdokonalování veškerého našeho pedagogického dění.

Hlavním přínosem naší akademické společnosti jsou četné expertízy k reformě školství i jeho správy a samosprávy (stále nedostatečně respektované) a obnovení vědecké činnosti následujících odborných sekcí (za každou sekcí je uveden její garant):

- 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.Kotášek, UK Praha
- F) Didaktika obecná a oborové didaktiky - prof.dr.F.Malíř, PÚ JAK ČSAV
- 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

Prvá přehlídka výsledků práce těchto, případně i dalších sekcí bude v listopadu 1992 při řádném plenárním sjezdu ČPdS při ČSAV.

Hlavní výbor též na svém rozšířeném zasedání 30. 10. 1991, speciálně věnovaném stavu a úkolům ped. věd, rozhodl ustavit nezávislou "Radu pedagogických věd" s nejvyšší možnou odbornou i morální autoritou, jako výraz oborové odpovědnosti i obecně prospěšné iniciativy. (Inspirováno "Radou lékařských věd ČR", viz Bulletin ČSAV 1991, č. 20). Jejím hlavním posláním je omezování subjektivismu, objektivizace předkládaných reformních návrhů a prohloubení celkového optimalizačního vlivu našich oborů na výchovu a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých.

Podnítli jsme též vyhlášení "Roku výchovy a vzdělávání" na počest 400. výročí narození J.A. Komenského, přípravu nové vysokoškolské učebnice pedagogiky, encyklopedie ped. věd (spolu se Slovenskou ped. společností při SAV) i zahájení postgraduálního doktorandského studia z pedagogických oborů.

Zastoupení našich odborníků v decizní sféře je ovšem nadále tak nedostatečné, že míra subjektivismu v rozhodování o otázkách výchovy a vzdělávání stále spíše narůstá, než klesá.

2) Významné vědecké a mezinárodní akce.

Nejvýznamnější vědecké i mezinárodní aktivity souvisí se světovými oslavami 400. výročí narození J. A. Komenského. Úspěšným startem k tomuto jubileu bylo první setkání tvůrčí ped. obce ČSFR v Brně 25. - 26. 3. 1991 na celostátní konferenci "J. A. Komenský a přítomnost" (přes 400 účastníků z ČR i SR). Redigované referáty, příspěvky i závěry vydáváme v našem zpravodaji "Pedagogická orientace".

Kromě toho se ČPdS podílela na celé řadě dalších významných konferencí v ČSFR i v zahraničí.

ČPdS byla přijata za člena Světové společnosti pro srovnávací pedagogiku (CESE), společně s CESE připravujeme světový kongres srovnávací pedagogiky v Praze (9. - 14. 7. 1992) na téma "Demokracie, výchova a rozvoj".

ČPdS navázala spolupráci i s akademickými pedagogickými společnostmi Rakouska a SRN (Österreichische Pädagogische Gesellschaft" a "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft").

Stále bohatší odborné i vědecké mezinárodní aktivity vykazuje rostoucí počet našich členů i pracovníků.

3) Ediční činnost

Celá řada neuvážených opatření způsobila téměř "stopstav" ve vydávání pedagogické odborné literatury. Ani svrchovaně potřebná díla např. z oblasti výběru výchovně vzdělávacích hodnot, pedagogické axiologie a školní, sociální i systémové pedagogiky, která byla po desetiletí z ideologických důvodů odmítána, nenacházejí dnes ediční možnosti. Uvedená situace je v příkrém rozporu s našimi aktuálními i budoucími potřebami, ohrožuje naši vzdělanost. To je též důvodem pro iniciativní návrh ČPdS na obnovu svépomocného osvětového a učitelského nakladatelství "Dědictví Komenského", které bylo založeno roku 1892 při oslavách 300. výročí narození J. A. Komenského, a které v dalších desetiletích vydalo většinu odborné literatury našich oborů. Všeobecné a odborné vzdělávání zahrnuje všechny obory věd a kultury, uvítali bychom proto podporu i ze strany Rady vědeckých společností s ČSAV.

Díky mimořádnému úsilí, aktivní hospodářské politice ČPdS, radikálním úsporám, podpoře ze strany spoluorganizátorů brněnské konference i zvýšení členských příspěvků od 1. 1. 1992 obnovila ČPdS vydávání odborného kvartálního a zpravodaje ČPdS při ČSAV a SdS při SAV "Pedagogická orientace". V roce 1991 vyšlo (již rozebrané) první číslo a do výroby byla zadána další dvě čísla, aby mohla vyjít do 28. 3. 1992.

4) Výhledy na rok 1992 obsahuje dopis všem členům ČPdS z 8. 1. 1992 V "Roce výchovy a vzdělávání" se uskuteční v ČSFR nejméně čtyři významné vědecké světové (evropské) konference a pedagogickou tematikou:

- a) "Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století", Praha, 23. - 27. 3. 1992. Sekretariát konference "Comenius 92", Ovocný trh 5, 116 36 Praha 1
- b) Mezinárodní zasedání "Asociace fakult učitelského vzdělávání" v Praze, 9.-10.4.1992
- c) Československo, Evropa a svět: věda a umění v mezinárodních souvislostech", světový kongres pořádaný čs. exilovou Společností věd a umění (SVU - Washington, D.C.) a Radou českých a slovenských vědeckých společností při ČSAV od 25.6. do 2.7.1992 v Praze (1. část) a v Bratislavě (2. část).
- d) "Demokracie, výchova a rozvoj", světový kongres srovnávací pedagogiky, Praha, 8.-14.7.1992.
Sekretariát: PdF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Naše náměty k přípravě kongresu "Československo, Evropa a svět" jsme odeslali písemně 3. 9. 1991. Vzhledem k univerzalitě duchovního odkazu J. A. Komenského, našeho světově uznávanějšího myslitele a exulanta, naléhavě navrhuje, aby do pléna jednání tohoto významného kongresu, bylo zařazeno též pedagogické axiologické, obecně kulturní sdělení za ČPdS.

Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků

ZÁVĚRY Z VÝZKUMU

Bohumír Blížkovský a kol.

Experti zemí ES a OECD přiřítají rozhodující význam dalšímu vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků jak z hlediska růstu profesionality, tvořivosti a úspěšnosti každé osobnosti pedagogicky činné, tak z hlediska osobitého zaměření a optimální úrovně každé školy. Z hlediska realizace kterékoli žádoucí školské změny, reformy či transformace je to nezbytný předpoklad a nejspolehlivější i nejrychlejší cesta. Uznávaným činitelem ustavičného zdokonalování japonského školství jsou např. regionální oborová metodická centra. Tak je i tomu jinde ve světě. Jak pečujeme o další vzdělávání učitelů a všech ostatních pedagogických odborníků v čase naléhavých transformací u nás?

Vysoká úroveň sebevzdělávání a pedagogické tvořivosti náleží k vynikajícím tradicím našich učitelů od dob národního obrození. Připomeňme jen "učitelské konference", zavedené školským zákonem z r. 1869, založení svépomocného učitelského nakladatelství odborné literatury "Dědictví Komenského" v r. 1892, dlouhodobé úsilí o vysokoškolské vzdělání učitelů a jeho obecné zavedení v r. 1945 /jako první v Evropě!/, dobrovolné okresní i krajské pedagogické sbory. Koncem 60. let bylo zavedeno postgraduální studium učitelů, prvé ve světě vůbec. Nedostatky, způsobené totalitním pojetím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, neodstraníme tím, že další vzdělávání prostě zrušíme, omezíme na minimum, necháme živořit. Stimulace funkčního sebevzdělávání, atestací, dalšího vzdělávání a rozvoje tvořivosti všech pedagogických pracovníků nabývá na zásadním významu právě dnes v souvislosti s nutostí transformovat školu a školství s ohledem na celoevropské a celosvětové cíle a hodnoty vzdělávání.

V rozporu s našimi tradicemi, soudobými potřebami i zkušenostmi vyspělého světa převládá u nás i na tomto poli dosud více dezorientace, podceňování, skepse i destrukce, než konstruktivní úsilí o nápravu.

Následující zpráva předkládá proto hlavní výsledky celostátního výzkumu činnosti metodických útvarů na školách. Výzkum byl úspěšně opakován v r. 1990.

1. VÝZNAM, CÍLE, METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU VEDENÍ METODICKÝCH ÚTVARU NA ŠKOLÁCH

Má-li být škola dílnou lidskosti, musí být nejprve dobře fungující pedagogickou dílnou. Vedení školy a školství by mělo proto fungovat jako permanentní optimalizace předpokladů, procesů výsledků výchovy a vzdělávání, jako neustálé zdokonalování vnitřní pedagogické práce na školách a rozvíjení profesionality i tvořivosti všech učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických odborníků i laiků. Má-li výchovně vzdělávací soustava (dále VVS) rozvíjet tvůrčí potenciál všech lidí, musí primárně zdokonalovat výchovu a sebevýchovu vychovatelů, všech subjektů výchovy. Optimalizace činnosti metodických sdružení (dále MS), předmětových komisí (dále PK) a dalších metodických útvarů (dále MÚ) na školách i všech dalších činitelů podléhajících se na dalším vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků náleží k nejspolehlivějším zárukám realizace uvedených cílů. Vysoce kvalifikovaný a výkonný systém výchovy a vzdělávání a tvůrčího profesionálního rozvíjení pedagogických pracovníků (dále PP) koncipujeme proto jako hlavní subsystem celé VVS. Tato "pedeutická VVS" *) je rozhodujícím článkem rozvoje celospolečenské VVS i nejučinnějším činitelem její optimalizace řízení: proto se právem požaduje, aby i ona byla vedena koncepčně a kompetentně.

Hlavním cílem výzkumu jsou rámcové optimalizační projekty (modely) strukturace i řízení metodických útvarů základních a středních škol a zařízení DVPP, které by byly pedagogicky i ekonomicky efektivní, univerzálně aplikovatelné a které by odpovídaly novým potřebám naší humánní, racionální a demokratické společnosti na přelomu 20. a 21. století.

Metodologicky vycházíme ze systémového pojetí výchovy a jejího řízení. Navazujeme rovněž na předcházející pedeutologické výzkumy, zejména na prognostickou typologii PP z roku 1980.

Hlavní metody výzkumu: teoretické analýzy, taxonomie a prognózy, systémové modelování, komparace stavu a vývojových tendencí DVPP v ČSFR i v sousedních zemích, zobecňování tvůrčích zkušeností, ankety expertů, dotazníky, besedy, analýzy profesionálních činností a speciální přetvářečí

+) Vědomě rozvíjíme celoživotní i celospolečenskou dimenzi pedeutologické problematiky. Samu pedeutologii chápeme široce, jako nauku o profesionálním rozvíjení a utváření pedagogických pracovníků: perspektivně bychom ji měli koncipovat ještě komplexněji jako nauku o optimalizaci činnosti vychovatelů (subjektů výchovy) vůbec.

experimenty, které přispěly nejen ke komplexní a parciální verifikaci výsledků výzkumu, ale i k jejich postupnému tvůrčímu zavádění do praxe.

Celostátní řešitelský tým zahrnoval 15 vědecko-pedagogických pracovníků a více jak 50 dobrovolných externích spolupracovníků z řídicí a pedagogické praxe. Využito bylo i dílčích zkušeností více jak 300 účastníků funkčního studia vedoucích ped. pracovníků ředitelského typu včetně vedoucích OPS a KPÚ. Tvůrčí spolupráce těchto teoreticko-praktických týmů se plně osvědčila.

2. STRATEGICKÉ SMĚRY ZDOKONALOVÁNÍ DVPP.

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

1. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci dosažené kvalifikace, které sleduje v podstatě dvě funkce:
 - 1.1 obecně inovační a gradační v plném rozsahu získané kvalifikace
 - 1.2 specializační, tj. prohlubování získané kvalifikace v určitém směru
2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci rekvalifikace, např. rozšiřující nebo funkční studium, které poskytuje novou kvalifikaci nebo specializaci.

Kvalita a účinnost funkčně pojatého a integrovaného vzdělávání pedagogických pracovníků závisí především na jeho úrovni. Doporučujeme proto především zvýšit kvalifikační úroveň a posílit základní funkční vazby DVPP k jejich konkrétním potřebám a k jeho nejbližším realitám.

Jde zejména:

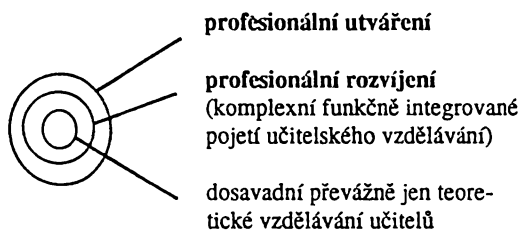
- o obecnější i účinnější stimulaci sebevzdělávání a celkové gradace pedagogické profesionality
- o pružnější návaznost přípravného a DVPP
- o významnější roli veškerého vzdělávání PP v jejich profesionálním utváření a rozvíjení
- o nezbytný předstih i funkční podřízenost "pedeutické VVS" vůči mnohostranným a dynamickým potřebám výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých a celé naší společnosti usilující o obnovu demokracie, humanity, racionality i prosperity.

Řešení konkrétních problémů řízení rozvoje pedagogických profesí předpokládá vymezení rozsahu a vztahu pojmů: vzdělávání, profesionální rozvíjení a profesionální utváření pedagogických pracovníků.

Profesionalizační tendence orientují vzdělávání na zdokonalování podstatných profesionálních činností, podřizují vzdělávání konkrétním potřebám určitých profesí, vystupují proti vzdělávání samoučelnému, verbálnímu a formálnímu. Největší potíž učitelského vzdělávání spočívá v tom, že základní předpoklady kvalitního učitelství a vychovatelství jsou mimořádně mnohostranné i náročné. Zahrnují vlastně celé harmonické rozvíjení a vybavení vychovatelské osobnosti. Učitelé nestačí jen vysoké teoretické vzdělání, musí též mnohé umět prakticky, potřebuje řadu pozitivních lidských vlastností, neobejde se bez určitého hodnotového systému atd.

Těžiště pedagogiky orientované profesionalizace spočívá v optimalizaci tvůrčí lidské role subjektu výchovy v nejširším smyslu. Profesionalizaci učitelského vzdělávání nechápeme proto jednostranně, ale všestranně, nezuzujeme ji na úzce pojatou odbornost. Podstatu profesionalizace výchovy a vzdělávání učitelů a vychovatelů spatřujeme ve funkčně integrovaném rozvíjení mnohostranného tvůrčího potenciálu vychovatelské osobnosti v míře a kvalitě nezbytné k řádnému výkonu těchto pedagogických profesí (specializací) v určitých podmínkách veřejně organizované výchovně vzdělávací soustavy naší společnosti. Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů předpokládá tedy cilevědomější, komplexnější i účinnější přípravu na tvůrčí výchovně vzdělávací činnost v určitém vyučování i mimo ně, ve školách nebo ve výchovných zařízeních i v podmínkách volného času edukantů.

Rozdílné rozsahy sledovaných pojmů vyjadřuje následující schéma:



Nejširší pojem profesionálního utváření určité učitelské a vychovatelské osobnosti zahrnuje působení a účinky faktorů vnějších i vnitřních, vrozených i získaných, intencionálních (pedagogicky záměrných) i funkcionálních (pedagogicky nezáměrných), žádoucích i nežádoucích. Podle toho jaké faktory převládají rozlišujeme žádoucí profesionální rozvíjení, nebo nežádoucí stagnaci, zaostávání či jiné jednostrannosti a deviace profesionality.

Užší pojem profesionálního rozvíjení označuje žádoucí profesionální utváření: eufunkční gradaci profesionality v dimenzi teoretické, praktické i axiologické: zahrnuje růst morální, kulturní, odborný i nezbytnou péči o zdraví. Pojem profesionální rozvíjení zahrnuje nejen jednotu a specifičnost přípravného DVPP, dovoluje především přesněji vymezit i smysl, funkci a místo vzdělávání pedagogických pracovníků v procesu jejich utváření. Pojem profesionální rozvíjení pedagogických pracovníků má proto klíčový význam, umožňuje ukázat žádoucí centrální místo komplexní výchovy a mnohostranného vzdělávání PP v celkovém procesu jejich profesionálního utváření a sebeutváření, i naprostou nedostatečnost verbálního učitelského vzdělávání, založeného na scholastické, kabinetní, od reálného života odtržené pedagogice: čím více se rozsah učitelského vzdělávání přiblíží žádoucí gradaci profesionálního rozvoje učitelů, tím lépe. A naopak: čím více se učitelské vzdělávání redukuje na pouhé teoretizování o učivu, o učení, o výchově ..., tím méně přispívá k žádoucímu profesionálnímu rozvíjení. Chceme-li podtrhnout význam učitelského vzdělávání, nelze je uzavírat do jeho úzce teoretického pojetí, ani do jednostranností opačných.

Nemá-li být učitelské vzdělávání samoučelné, musí zahrnovat i dostatečný profesionální výcvik, musí reálně optimalizovat profesionální rozvíjení a utváření učitelů. Výchova a vzdělávání pedagogických pracovníků má plnit vedoucí, směrodatnou, systémotvornou a optimalizační funkci v celkovém procesu jejich profesionálního utváření a sebeutváření. Častá převaha disfunkčních faktorů a objektivních i subjektivních bariér profesionálního rozvíjení mnohých pedagogických pracovníků uvedený postulat jen podtrhuje. Dosavadní vzdělávání PP je jen málokdy rozhodujícím a směrodatným faktorem žádoucí gradace jejich profesionality, má tím však být a za podmínek, které dále naznačujeme, tím i může být.

Z výzkumu vyplývají tři základní strategické směry zdokonalování DVPP:

1. Prvý směr se orientuje na optimalizaci žádoucího sebevzdělávání každé výchovatelské osobnosti, na další vzdělávání v procesu tvůrčí pedagogické práce na školách. V tomto směru jde především o motivaci a proměnu každého pedagogického pracovníka v tvůrčí subjekt svého profesionálního sebezdokonalování. V řadě zemí se osvědčuje např. stimulační význam kvalifikačních či specializačních stupňů (resp. atestací) učitelů a dalších pedagogických odborníků.
2. Druhý strategický směr se orientuje na těsnější propojení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s pokroky vědy, techniky a kultury, na výraznější využití vědecko pedagogického potenciálu vysokých škol. Součástí tohoto úsilí je i racionalizace koncepcí a programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a prohlubování jeho vědeckých základů. Jestliže první strategický směr sblízuje další vzdělávání pedagogických pracovníků s tvůrčí pedagogickou praxí, druhý strategický směr tomu napomáhá zpřístupňováním, uplatňováním i rozvíjením tvůrčí teorie.

3. Třetí strategický směr se orientuje na podstatné zvýšení kvalifikační úrovně všech učitelů učitelů, počínaje předními tvůrčími učiteli v rolích vedoucích školních i obvodních metodických útvarů, přes interní i externí metodiky center DVPP až po všechny vědecko pedagogické pracovníky pedeutologického typu na vysokých školách.

Uvedené směry zdokonalování DVPP se vzájemně podmiňují, přestávají organický celek. Z hlediska organizačního se např. prosazují dvě zdánlivě protichůdné tendence: centralizační a decentralizační. Náročné funkce, spojené s řízením, přípravou koncepcí, projektů, programů i základních studijních textů a pořadů rozhlasu a televize se centralizují. Zároveň se však klade důraz na kvalitní činnost výkonných a kvalifikovaně obsazených regionálních a místních útvarů dalšího vzdělávání PP v pedagogické praxi. Zdůrazňuje se význam kompetentně vedeného sebevzdělávání a dalšího vzdělávání v procesu tvůrčí pedagogické práce. (Škola je nejen místem vzdělávání žáků, ale i pracovištěm a základním místem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.) Zdůrazňuje se optimalizace pracovních a životních podmínek patřičného společenského uznání i finančního ocenění PP a dobrá organizace jejich práce.

Naznačené strategické směry optimalizace DVPP konkretizujeme na úrovni pedagogického mikro- a makrořízení.

3. PEDAGOGICKÉ MIKROŘÍZENÍ A OPTIMALIZACE VEDENÍ MÚ NA ŠKOLÁCH

Nejslabším článkem dosavadním systému DVPP byl zřejmě ten, kterém měl být nejsilnější, tj. metodické vedení sebevzdělávání a tvořivosti PP přímo na školách. Žádná jiná socioprofesionální skupina nemá takový potenciál pro výchovu a vzdělávání druhých a sebe sama jako pedagogičtí pracovníci, přesto jsme široce založeným výzkumem profesionálních činností ředitelů a zástupců ředitelů základních a středních škol zjistili, že na zvyšování kvalifikace členů pedagogického sboru i na zvyšování vlastní kvalifikace vedoucích pedagogických pracovníků ředitelského typu bylo v letech 1982 - 84 orientováno v celostátním průměru jen 2,2% konkrétních řídicích aktivit.

Pokud se tato situace radikálně nezmění, nelze očekávat výrazný pedagogický pokrok v žádném směru. Má-li být škola dobře fungující tvůrčí pedagogickou dílnou, musí být i první a základní instancí dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP. Moderní škola aby měla být pedagogickou laboratoří, místem, kde se učí žáci i učitelé. Sebezdokonalování učitelů, vychovatelů, ředitelů i dalších PP by mělo náležet k jejich základním právům i povinnostem. K tomuto cíli třeba soustředit podporu pedagogickou, politickou, ekonomickou, odbornou, kulturní, sociální, zdravotní i pracovně právní. Patří-li výchova a vzdělávání k rozhodujícím faktorům rozvoje naší společnosti, nemůže být

všestranná gradace žádoucí profesionality pedagogických pracovníků jen jejich osobní či stavovskou záležitostí, toto úsilí by mělo náležet i k stálým strategickým prioritám školských resortů a celé společnosti.

Kvalita a pedagogická efektivita sebevzdělávání, vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků závisí především na úrovni jeho metodického vedení.

Lze však vůbec rozvoj tvořivosti vést? Jisté podněcování, usnadňování i usměrňování je i tu možné a potřebné. Nutno ale přesněji vymezit, v čem toto specifické vedení lidí spočívá. Metodickým vedením v našem případě rozumíme kompetentní pomoc ke svépomoci: optimalizaci objektivních i subjektivních předpokladů rozvoje uvědomělé pedagogické tvořivosti, oslabování faktorů, které jí brzdí, a posilování vnitřních potencií i vnějšího klimatu, které jí prospívají. celkovou gradaci, funkční orientaci i autoregulaci profesionálního utváření PP - v zájmu mnohostranného zdokonalování činností i součinností celé soustavy výchovných činitelů (včetně schopností sebvýchovných a samosprávných).

Jde tedy o kompetentně vedené sebevzdělávání. Každému učiteli třeba zabezpečit odbornou pomoc především v tom, co tvoří těžiště jeho odbornosti. Na úrovni základních škol a středních škol doporučujeme proto prohloubit a doplnit komplexní řízení ředitele školy kompetentní soustavou vedoucích metodiků (oborových poradců konzultantů) pro rozhodující úseky výchovně vzdělávací činnosti. Soubor předních oborových metodiků komplexně racionalizuje a demokratizuje řízení VVS každé školy, podstatně zdokonaluje spolupráci ředitele s jeho odborným aktivem: každý vedoucí metodik (oborový konzultant) totiž spoluzodpovídá za optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledků v příslušném úseku. Modulární soustava odborně homogenních úseků oborových sekcí (příbuzných předmětů) je horizontálně i vertikálně kompatibilní, dostatečně fixní i flexibilní, univerzálně a tvořivě aplikovatelná. Zaručuje optimální využívání všech inovací, kolektivní moudrosti a tím i kvalitativně vyšší pedagogickou i ekonomickou efektivnost vedení celé VVS. Pro každého odborného poradce nutno ovšem postupně vytvořit analogické pracovní podmínky jaké má již např. výchovný poradce (zvýšení kvalifikace speciálním studiem, snížení úvazku a funkční příplatek). Pro kompetentní speciální řízení asi poloviny úseků lze využít existující vedoucí funkcionáře školy (podle odborné způsobilosti), takže průměrný nárůst potřeby jmenování vedoucích metodiků z řad nejzkušenějších učitelů by byl 3 - 6 osob na školu. Náklady spojené s touto racionalizační úpravou jsou relativně malé a projevíly by se navíc plně až po splnění příslušných kvalifikačních předpokladů. Toto posílení základní instance vedení výchovy na školách dovoluje též omezit počet zástupců ředitele.

Celostátní ověřování této úpravy na desítkách škol potvrdilo její přednosti. (viz např. model vedení gymnázia v Piešťanech uvedený v Pedagogické orientaci č. 1)

Racionalizace mikrořízení předpokládá i komplexní pružnější úpravu pracovních podmínek pro tvůrčí aktiv a celé vedení školy (včetně ředitele) podle objektivních ukazatelů. V rámci stanoveného vymezení a jistého globálního limitu by mělo být přiměřeně sníženy vyučovací povinnosti členům tvůrčího vedoucího aktivu v pravomoci ředitele a pedagogické rady školy. Globální fondy hodin pro vedení a samosprávu školy, sloužící i rozvoji tvořivosti, by měla co nejdříve tvořit aspoň 1 úvazková hodina týdně na každého pedagogického pracovníka školy. Škola, která má 50 učitelů a vychovatelů by tak měla k dispozici 50 hodin týdně pro komplexní vedení a samosprávu, pro konkrétní podporu hlavních tvůrčích metodiků, pro permanentní optimalizaci pedagogického procesu a výchovně vzdělávacích výsledků. Např. ředitel SOŠ z 50 PP by mohl rozdělit úlevy 19 hodinové vyučovací povinnosti takto:

Funkce	Úleva z 19 hodin týdně vyučovacího úvazku	Minimální snížený vyučovací úvazek v týdenních hodinách	Povolená tolerance úlevy v týdenních hodinách
Ředitel	15	4	10 - 15
Zástupce ředitele	8	11	7 - 9
3 ved. metodici	snížení o 4 hod. na metodika $4 \times 3 = 12$	15	2 - 6
5 ved. metodiků	snížení o 3 hod. na metodika $3 \times 5 = 15$	16	

Proponované zvýšení kvalifikace a následné přiměřené zlepšení pracovních podmínek pro vedoucí tvůrčí aktiv každého pedagogického sboru se bohatě vyplatí: utváří i trvalou konkrétní perspektivu pro gradaci profesionality a účelné DVPP.

Doporučujeme proto postupné, dobrovolné a pokusné zavádění nového modelu mikrořízení, ověřeného na gymnáziu v Piešťanech, na další základní a střední školy v každém okrese a kraji. Doporučujeme též zavést odstupňovaný gradus "učitel - metodik" (např. pro vedení předmětových komisí a dalších metodických útvarů), "oborový metodik" (např. pro vedení rozhodujících úseků výchovně vzdělávací činnosti na školách i pro oborové konzultace a metodické vedení dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP v ped. obvodech 1. - 4. stupně) a "oborový pedagog" (např. pro rozvíjení vědních základů JVL, SVV, MVV, PVV ad.) v zájmu morálního i finančního zvýhodňování vyšší kvalifikace a faktické kompetence.

Především je však třeba co nejdříve začít s kvalifikační přípravou těchto specialistů na nejvyšší možné úrovni, na vybraných vysokých školách s využitím všech špičkových metodiků ČSFR. Přiměřené zvýšení kvalifikačních nároků na všechny vedoucí i náročnější metodické funkce v celé sféře VVS je

jedním ze základních předpokladů vyšší úrovně naší vzdělanosti, morálky, kultury i prosperity. Obecný rozvoj pedagogického umění není možný bez funkčních vědeckých základů, ani bez stovek a tisíců pro věc zapálených, zkušených tvořivých metodiků. Bez relativně máleho, ale podstatně kvalifikovanějšího ped. vedení nelze rozvíjet pracovní iniciativu a tvořivost téměř 400 000 pedagogických pracovníků ČSFR, není možné zkvalitňovat činnost tisíců metodických útvarů na školách ani sebevzdělávání a další vzdělávání veškerého personálu VVS. Zároveň s intenzivnější stimulací gradace profesionality všech pedagogických pracovníků, třeba radikálně odstraňovat věc, co tento proces tlumí, brzdí, deformuje a potlačuje.

Na každého pedagogického pracovníka "prvé linie" třeba dále počítat aspoň s 10 hodinami odborné pomoci ročně ze strany nejzkušenějších metodiků daného regionu. Tzn., že na každých 200 ped. pracovníků by měl být k dispozici jeden plně uvolněný metodik nebo alikvotní počet učitelů - metodiků (oborových metodiků), kteří by byli např. 2 - 3 dny učitelé žáků na své bázové škole a 2 - 3 dny by byli "učitelé učitelů" v příslušném obvodu (např. v regionálním metodickém centru).

K tomu potřebujeme vzdělat tisíce vyspělých učitelů metodiků. Profesionalizační roli, prestiž i úroveň metodik (speciálních didaktik, oborových pedagogik) nutno proto v přípravném i dalším vzdělávání PP podstatně zvýšit. Upravený příklad statutu učitele - metodika platného v Polsku v roce 1988 uvádí příloha B. Variace dělby pracovní doby učitele - metodika v roli učitele žáků a učitelů obsahuje příloha C.

4. MAKROŘÍZENÍ VVS a DVPP

Právě uvedený normativ pro plně nebo částečně uvolněné učitele - metodiky s obvodní působností je zároveň projektem pro personální obsazování regionálních ped. středisek a sborů, které budou zřejmě navazovat na dosavadní OPS a KPÚ. Gradaci profesionality a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků by tak zabezpečovaly metodické útvary na školách, oblastní pedagogické sbory a metodická střediska při Pedagogických fakultách koordinovaná Ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků začleněným do vybraných univerzit.

Zarážející fakta přinesla analýza profesionálních činností uvolněných PP KPÚ a OPS ČSSR v letech 1986 - 88. Celostátní výzkum shromáždil přes 500 denních časových snímků od více než 150 pracovníků daného ranku. Analýza potvrdila, že značná část činnosti zařízení pro DVPP, neodpovídala jejich účelu. Metodici byli odváděni od hlavního vzdělávacího poslání nadměrnou spoluprací s inspekcí i značnou administrativně organizační agendou. Největší časovou položku, přes 1/4 jejich pracovní doby, nezabírala metodická pomoc učitelům, ale inspektorům. Čtvrtina celostátní kapacity zařízení DVPP (tj. skoro 200 metodiků) tak sloužilo vlastně inspekcí. Inspektorů přitom bylo

více, než metodiků. Podobné i větší disproporce byly běžné. V roce 1987 připadali v Praze na 1000 PP asi 3 uvolnění metodici, 7 školních inspektorů a 35 dalších pracovníků. Podle údajů získaných bývalým odborem 23 MŠ ČSR připadali k 1.1.1986 na jednoho PP KPÚ na OPS v ČSR téměř tři školní inspektoři, 1,65 odborných pracovníků pedagogicko-psychologických poradcnů a 7,24 odborných pracovníků DPM a stanic. Na Slovensku byla situace příznivější, ale i tu bylo vybavení OPS a KPÚ limitováno leckdy více úrovní řízení jednotlivých NV, než skutečnými objektivními potřebami danými počtem PP a škol. V Bratislavě roku 1988 pečovalo např. o téměř 9000 PP 56 uvolněných PP OPS a PÚMB, 30 školních inspektorů a více než 360 administrativně hospodářských a technických sil. Na jednoho administrátora tu připadalo 24 učitelů, na jednoho inspektora 110 učitelů a na jednoho metodika 157 učitelů. Nízkou pedagogickou efektivitu tehdejší nezdravé převahy kontroly nad metodickou pomocí potvrzovala přitom sama inspekce. Podle zjištění ústřední inspekce MŠ SSR z konce roku 1987 byla úspěšnost některých pedagogických programů nedostatečná (klesala až k 50%). Nejsmutnější je, že čas na sebevzdělávání nezůstával tehdy ani uvolněným metodikům OPS, zkoumaný vzorek věnoval těmto aktivitám jen něco přes 1% pracovní doby!

K zajímavým zjištěním dospělo i srovnání DVPP se soustavou výchovného poradenství. Soustava výchovného poradenství má historicky i logicky svou první instanci a nejširší funkční základnu na školách v podobě výchovných poradců pro profesionální orientaci a výchovně vzdělávací potíže. Řádně kvalifikovaný poradce absolvoval příslušné PGS na vybrané VŠ, má přiměřeně snížený úvazek a funkční příplatek. Okresní a krajské pedagogicko-psychologické poradny zabezpečují náročnější speciální funkce a metodické řízení.

Systém DVPP navazuje v ČSFR na pokrokovou tradici dobrovolných regionálních pedagogických sborů předních učitelů - metodiků. Dosavadní hierarchická skladba OPS - KPÚ - ÚÚVU byla však utvářena státní správou "shora". Její institucionální a instancní těžiště bylo na středním a centrálním stupni řízení. Proto byl nejslabším článkem systému DVPP ten, který by měl být nejsilnější, tj. metodické řízení dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP přímo na školách. Organizační struktura zařízení pro DVPP tak připomínala obrácenou pyramidu bez náležité základy, s těsnou vazbou na státní správu, omezenou hlavně na spolupráci s inspekcí, ale s nedostatečnou vazbou na skutečné potřeby učitelů vědu, a optimalizační potřeby pedagogické praxe. Nejbližším a nejdůležitějším úkolem je proto optimalizace funkcí a struktury školních a obvodních metodických útvarů, v zájmu rozvíjení tvořivosti PP a všestranného zdokonalování výchovně vzdělávacích výsledků.

Mimořádně závažným úkolem makrořízení DVPP je příprava jeho dlouhodobějších programů vystihujících hlavní inovační tendence a potřeby vědecko technického i kulturního rozvoje naší společnosti. Většina oborově orientovaných tematických úkolů byla proto orientována na konkretizaci projektů

základních cílově obsahových směrů DVPP v letech 1990 - 2000 v příslušných úsecích výchovně vzdělávací činnosti. Věcné i metodologické výsledky tohoto badatelského směru jsou cenným příspěvkem ke koncepční, dlouhodobé orientaci všech náročnějších forem DVPP na přelomu 20. a 21. století. Mimo jiné tu byl znovu potvrzen relativně vysoký verifikační potenciál dobře organizovaných anket expertů. Systémové pojetí determinant učitelského vzdělávání dovolilo též poprvé výrazněji se odpoutat od dosavadního jednostranného odvozování učiva pro učitele jen z existujícího učiva pro žáky.

Výsledky výzkumu konečně prokázaly, že vztah mezi přípravným a dalším vzděláváním PP je zejména v soudobých dynamických proměnách natolik těsný a vzájemně podmíněný, že není možné podstatně zdokonalit jedno bez druhého.

Soudobé, komplexnější a náročnější pedeutologické koncepce vzdělávání ped. odborníků, usilující o funkční syntézu a integraci vědní, činnosti i osobnostní složky učitelského vzdělávání a o kontinuální gradaci pedagogické profesionality vůbec, jsou uskutečnitelné jen součinností všech činitelů, které se na profesionálním rozvíjení PP podílejí v dimenzi celoživotní i celospolečenské.

V rozporu s tím dosavadní způsob řízení školství příliš separuje jednotlivé výchovně vzdělávací instituce i jednotlivé druhy a stupně škol. Pedagogicky i ekonomicky efektivní spolupráce škol všech druhů a stupňů se podporuje stále zcela nedostatečně. Vzájemná pomoc škol při využívání a profesionálním rozvíjení mnohých specialistů je stále vzácná. Nejvíce zarazí, že největší i nejvyšší vědecko pedagogický potenciál celé VVS, kterou představuje hustá síť VŠ ČSFR, slouží dosud DVPP jen mizivě. Není tomu přitom tak dávno, co jsme byli v tomto směru v čele světového vývoje. Dnes jsou to však u nás jen stále širší okruhy nepedagogických odborníků s vysokoškolským vzděláním, kteří si zvyšují svoji kvalifikaci na VŠ v nejrůznějších formách postgraduálního studia. V rozporu s progresivní celosvětovou tendencí je u nás podíl VŠ na DVPP nepatrný (přípravné a DVPP je navíc příliš odděleno).

Dosavadní organizační dezintegrace vysokých škol a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků stěžovala návaznost pre - a postgraduálního vzdělávání. Přípravné a další vzdělávání PP jsou přitom těsně závislé jako spojité nádoby. Pro VŠ, připravující učitele, je účast na dalším vzdělávání P/P nenahraditelným spojením s praxí a zpětnou vazbou, nezbytnou i pro zdokonalování přípravy PP. Zařízení dalšího vzdělávání PP musí zase podstatně zvýšit svou kvalifikační úroveň, aby mohla fungovat jako specifická vědecko pedagogická a metodická střediska pro rozvíjení pedagogické tvořivosti. Pružnější modely připravovaného víceúrovňového vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků na vysokých školách nelze zavádět bez souběžných úprav jejich dalšího vzdělávání. Mnohé

náročnější formy dalšího vzdělávání PP a všechny formy dalšího vzdělávání PP, které mají kvalifikační charakter, jsou rovněž bez vysoké školy nerealizovatelné atd.

Realizace funkčně integrovaného vzdělávání učitelů i dalších PP vyžaduje koordinovaný společný postup k tomuto společnému cíli zejména na všech VŠ, připravujících učitele i ve všech střediscích pro DVPP. Má-li soudobé přípravné i DVPP čtené slabiny, nelze je překonávat izolovaně, ale systémově. Odborníci z oblasti přípravného a DVPP by měli proto průběžně konstruktivně spolupracovat a ne stát vedle sebe nebo dokonce proti sobě. Jestliže např. někteří metodici škol a regionů znají potřeby pedagogické praxe lépe, než někteří metodici na VŠ, je třeba této skutečnosti využít i pro zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů. Jestliže zase VŠ disponují nepoměrně vyšší kvalifikační úrovní, je nutné této jejich přednosti využít i pro zkvalitnění DVPP. Jen v rámci funkční jednoty přípravného a DVPP lze oslabit jak jejich soudobé nedostatky, tak posílit a uplatnit jejich přednosti ve prospěch všech PP.

Nelze-li přípravné a DVPP mechanicky oddělovat, nelze je ani mechanicky slučovat. Specifičnost obojího lze nejlépe rozvíjet v rámci jejich dialektické jednoty, zachováním relativní samostatnosti obou subsystémů i jejich společným kompetentním a koncepčním vedením.

5. SHRUTÍ

Resort školství ČR i SR disponuje zcela mimořádným potenciálem pro vlastní sebezdokonalování, dosud jej však využívá minimálně. Školství má např. ze všech odvětví relativně nejvíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků všech oborů, v péči o zvyšování jejich kvalifikace jej však předbíhá i naše nedokonalé zdravotnictví. Sám způsob školské správy separuje jednotlivé druhy a stupně škol natolik, že tím širší spolupráci odborníků stejných a příbuzných oborů ze škol 2., a 3. stupně spíše ztěžuje, než podporuje. Svépomocná odborná činnost tradiční Jednoty matematiků a fyziků je tak stále jen příkladnou výjimkou. Vzájemná pomoc škol při profesionálním rozvíjení jejich specialistů je vzácná. Dokonce i největší a nejvyšší vědecko-pedagogický potenciál našich VŠ a akademií slouží DVPP jen mizivě. DVPP ČSFR nepřekonal dosud své deformace totalitní éry, nepřekonal ani některé dětské nemoci. Přitom máme na co navazovat. Naši učitelé si zakládali VŠ svépomocí již před 70. lety. Vysokoškolské vzdělání učitelů bylo v Československu uzákoněno již v roce 1945. Ještě před 20 lety jsme byli jednou z prvních zemí v Evropě, která se pokusila o obecné PGS všech učitelů. Dosavadní způsoby DVPP však neodpovídají našim tradicím, ani našim soudobým a budoucím potřebám. Zvýšení profesionality a tvořivosti všech našich PP na nejvyšší možnou úroveň, v nejkratší možné době, je přitom právě nyní naléhavé, jako málokdy v naší historii.

Inovace pedagogického procesu nelze do praxe přenést jinak než uvědomělou tvůrčí a angažovanou činností učitelů, vychovatelů, mistrů, ředitelů a dalších PP. Tvůrčí osobnost občana a odborníka může úspěšně rozvíjet jen tvůrčí výchovatelská osobnost, usilující o pedagogické mistrovství, schopná probouzet, oživit, podněcovat autentické síly a schopnosti druhých, získávat je pro pokrokové rozvíjení kulturního dědictví lidstva a ukazovat jim cesty, způsoby, metody pro vlastní produktivní činné uplatnění v různých sférách národního hospodářství a společenského i osobního života. Rozvíjení tvořivosti PP, zejména zdokonalování jejich pedagogického umění, je klíčem a základní cestou záměrného rozvíjení tvořivosti dětí, mládeže i dospělých. Pedagogická tvořivost je předpokladem a prostředkem rozvíjení všech druhů lidské tvořivosti.

Výsledky výzkumu určené státní a školské správě, obcím a školám (výběr)

- Orientovat se na 3 hlavní, výzkumně ověřené, strategické směry zdokonalování DVPP
- Co nejvýrazněji zlepšit výběr, přípravu, DV, společenské postavení i pracovní podmínky PP. Všestranně podporovat jejich žádoucí sebevzdělávání, kontinuální gradaci jejich profesionality a ped. tvořivosti. Věnovat tomuto prvořadému úkolu stálou pozornost a nejméně 2/3 - 3/4 všech finančních zdrojů určených pro školství.
- Překonat podceňování učitelů prvního stupně ZŠ, prohloubit jejich specifickou, vyrovnat jejich platy s ostatními učiteli ZŠ, ale ponechat jim vyšší vyuč. úvazky.
- Zavést (respektive podstatně rozšířit) tzv. pedagogické asistenty a instruktory i další "střední pedagogický personál" (např. pomocné ped. techniky, knihovníky, laboranty) se středním, úplným středním i prvním stupněm vysokoškolského vzdělání v zájmu racionálnější organizace práce v celé sféře VVS. Profesiografie totiž dokazuje, že více než 1/4 nezbytných profesionálních činností učitelů je delegovatelná na síly, které nemusí mít vysokoškolské vzdělání.
- Podstatně zvýšit kvalifikační nároky na všechny náročnější metodické a vedoucí funkce ve školství. Zlepšovat i podmínky pro jejich výkon. Zvláštní pozornost věnovat všem učitelům učitelů, zejména všem metodikům přípravného a DVPP. Zabezpečit kompetentní, koncepční řízení, vědecké základy celé "Pedagogické VVS". Vymezovat a inovovat její hlavní cíle, směry a obsahy fundovaně, s náležitým předstihem, podle konkrétních potřeb PP, v souladu s novou hodnotovou orientací naší společnosti. Pronikavě zvýšit podíl VŠ na DVPP. Čím těsnější a pružnější bude spolupráce všech činitelů podflejcích se na

přípravném a DVPP, tím efektivnější bude toto vzdělávání pedagogicky i ekonomicky. Garanci za kvalitu určitého DVPP by měly převzít vybrané VŠ.

- K podpoře kompetentního vedení sebevzdělávání a rozvíjení ped. tvořivosti na školách legalizovat statut učitele metodika na třech kvalifikačních úrovních s funkcí pedagogickou (odborně poradenskou a instruktivní) i řídicí (optimalizační).

Učitel-metodik 1. kvalifikačního stupně by vedl MS, PK a další MÚ na školách.

Učitel - metodik 2. kvalifikačního stupně by byl oborovým konzultantem a vedoucím metodikem významných ped. úseků školy. Spoluzodpovídal by za optimalizaci předpokladů, procesu a výsledků výchovy v rozhodujících úsecích výchovně vzdělávací činnosti školy. Byl by zpravidla i členem odborného vedení školy a měl by mít upravené pracovní podmínky aspoň jako dosavadní výchovní poradci (vyšší kvalifikační nároky, snížený vyuč. úvazek, funkční přídavek). Pokud by učitelé - metodici 2. stupně (oboroví metodici) vedli obvodní odborně homogenní metodické skupiny v rámci regionálních ped. sborů a středisek (dosavadní OPS a KPÚ) měli by přiměřeně upravené pracovní podmínky podle přílohy "D". Spoluzodpovídali by za výběr a tvůrčí profesionální rozvoj učitelů - metodiků 1. stupně.

Učitelé - metodici 3. kvalifikačního stupně (oboroví pedagogové) by měli být obecně uznávaní představitelé vrcholového oborového ped. mistrovství, úspěšní tvůrci učebních pomůcek, metodických příruček, učebnic, oborových projektů: měli by se aktivně podílet na rozvíjení příslušných metodik jako vědních disciplín. Měli by též ověřovat přiznávání gradů učitelů - metodiků 2. stupně. Z metodiků 3. st. by měli být přednostně vybíráni učitelé učitelů na VŠ i v ústředních a regionálních ústavech pro DVPP.

Navrhované řešení by podstatně stimulovalo kontinuální gradaci profesionality a tvořivosti každého PP, orientovalo by DV i profesionální aktivity na žádoucí priority, plnilo by podněcující funkce tzv. kvalifikačních stupňů (atestací). Poskytovalo by všem tvůrčím PP konkrétní perspektivy jejich osobní profesionální kariéry (včetně lepšího platu, služebního postavení a dalších preferencí) na základě vlastního přičinění (kvalitnějším výkonem podloženým vyšší kvalifikací). Bez tvorby a stálé obnovy tohoto kvalifikovanějšího aktivu je optimalizace tvůrčího potenciálu cca 400 000 PP ČSFR nerealizovatelná. Má-li být tato reforma úspěšná, je nezbytná účinná pomoc všem kandidátům vyšších stupňů ped. mistrovství, rigorózní objektivní

rozhodování při oceňování nadprůměrné a vynikající úrovně ped. tvořivosti v kompetenčních posuzovacích komisích i likvidace nivelizace v odměňování PP, co nejvýraznější preference držitelů vyšších stupňů. Funkční přídavek by měl činit u učitelů - metodiků 1. kvalifikačního stupně 10% - 25%, u metodiků 2. st. 25% - 60%, u metodiků kvalifikačního 3. st. 60% - 100% jejich základního platu.

Základní normativy k podpoře DV a rozvíjení tvořivosti PP

- Každému PP, který se přihlásí do některé z náročnějších forem DVPP při zaměstnáním přiznat právo aspoň na 4 - 8 studijních dnů ožhem školního roku mimo dny pracovního volna a řádné dovolené.
- Snížení vyučovací povinnosti pro všechny vedoucí funkcionáře školy řešit globálně na základě objektivních kritérií. K tomu účelu zavést "fond hodin na řízení a rozvíjení ped. tvořivosti". Na úrovni základní a střední školy počítat pro tento fond na jednoho PP aspoň s jednou hodinou odborné metodické pomoci ze strany vedení školy týdně (tj. 50 - 60 hodin ročně). Škola s 50 PP by tak disponovala s fondem 50 hodin úlev z vyučovací povinnosti ve prospěch komplexního a speciálního řízení a rozvíjení ped. tvořivosti. Z této dotace by se přiměřeně snižovaly vyučovací úvazky pro celé vedení školy (ředitel, zást. ředitele, vedoucí metodici). Řediteli poskytnout pravomoc tyto úpravy pracovních podmínek v rámci povoleného limitu (v jistých hranicích) pružně přizpůsobovat podle proměnlivých konkrétních ped. potřeb školy. Plný nárok na snížení vyuč. úvazku podmínit i dosaženou vyšší kvalifikací.
- Pro náročnější metodickou pomoc (organizovanou střední a vrcholovou instancí školské správy) kalkulovat minimálně s 10 hodinami odb. metodické pomoci na 1 PP ročně, tzn., že na každých 200 PP by byl aspoň jeden uvolněný učitel - metodik (2. nebo 3. kvalif. stupně), nebo alikvotní počet těchto učitelů - metodiků s přiměřenou úpravou pracovní doby podle přílohy "D".
- Zvýšení kvalifikačních nároků na tvůrčí aktiv a jeho přiměřená stimulační preference představuje v současné naší situaci nejdůležitější, pedagogicky i ekonomicky nejefektivnější optimalizační opatření v rámci celé VVS.

Racionalizovat cfe, hlavní směry, obsahy, formy, organizaci i podmínky veškerého DVPP. Všechny náročnější formy DVPP organizovat ve spolupráci s vybranými VŠ.

Zkvalitnit a rozšířit studium obecných a konkrétních pedagogických oborů na vybraných VŠ, přednostně pro perspektivní náročnější metodické a vedoucí funkce (ředitele škol, školní inspektory, lektory pro DVPP).

Rozšiřující studium orientovat jako pružný modulovaný systém doplňující předcházející vzdělání a vyhovující potřebám praxe. Podstatně rozšířit rejstřík specializačních studií PP. Jeho rozsah pružně přizpůsobovat cílům

a obsahu, od krátkodobých 2-3 denních kursů (extensí) až po 2-3 semestrové studium funkčního postgraduálního charakteru. Prioritní nabídky evidovat, vyhlášovat a doporučovat centrálně.

Špičkovou úroveň všech náročných a celospolečensky významných forem DVPP zabezpečit přípravou kvalitních projektů, rigorózním výběrem garantů a adekvátně profilovaných gestorských pracovišť VŠ ČSFR s využitím všech předních expertů z ostatních VŠ, z akademií, ze zahraničí, ze zařízení pro DV, z výzkumných ústavů a v neposlední řadě z tvůrčích praktiků. Všechny náročnější druhy DVPP kvalifikačního charakteru by měly být organizovány na nejvyšší možné úrovni na nejmenším možném počtu vědecko-pedagogických pracovišť.

Akutní je zavedení rigorózních forem DVPP jako jednoho ze základních kvalifikačních předpokladů pro výkon náročnějších metodických a vedoucích funkcí (zejména pro ředitele a inspektory MŠ, ZŠ, SŠ, pro učitele - metodiky s 3. a 2. kvalifikačním stupněm) nejpozději od VII. 1992 minimálně v těchto rozhodujících úsecích výchovně vzdělávací činnosti:

- pedagogika
- metodika mikro a makrořízení výchovy a vzdělávání
- předškolní výchova
- pedagogika volného času
- výchova a vzdělávání na 1. stupni ZŠ
- jazykové a literární vzdělávání
- společensko vědní vzdělávání
- matematicko vědní vzdělávání
- přírodovědní vzdělávání
- pracovní výchova
- estetická výchova
- tělesná výchova
- odborné vzdělávání v zemědělských, ekonomických, strojírenských, elektrotechnických, chemicko-technologických, stavebních a dalších oborech
- výchova osob vyžadujících zvláštní péči

Zvýšení účinnosti instruktáží a omezení narušování výuky na školách vyžaduje kombinovat 1-2 týdenní intenzivní soustředění v předcházejících a následných hlavních prázdninách s menším počtem konzultací během školního roku mezi uvedenými prázdninami. To ovšem vyžaduje dostatečně velké středisko internátního typu. Dvouleté kursy pro přípravu potřebných odborníků (včetně oborových metodiků širšího profilu) by tak zahrnovaly soustředění a hromadné konzultace v prvých 14 měsících (tj. jeden školní rok a dvoje hlavní prázdniny). Zbývajících 10 měsíců zůstává na individuální konzultace, přípravu závěrečné práce a zkoušky. Celkový rozsah je proponován od 164 do

232 hodin (v tom 2 soustředění po 100-200 hodinách, 4 hromadné konzultace po 32-64 hodinách). Počet frekventantů v jednom kursu 30 - 50.

Orientace na sebevzdělávání vyžaduje dále přesné vymezení finálních požadavků, dostatek kvalitní studijní literatury (pružnější edice), širší využívání rozhlasu a televize a zabezpečení nevyhnutelného času na sebevzdělávání pro všechny frekventanty.

Zdůrazňovat, že prvou a základní funkcí mikro- i makro- řízení školství a celé VVS je optimalizace předpokladů, procesů a výsledků vzdělávání a výchovy dětí, mládeže i dospělých. K tomu účelu radikálně racionalizovat vertikální i horizontální strukturu řízení vzdělávání soustavy podle rámcového modelu uvedeného v příloze.

Výsledky určené pro rozvoj poznání a další výzkum.

Doporučujeme shrnout dosavadní výsledky československé pedeutologie, poněvadž teprve soudobá demokratická společnost umožňuje jejich plnou realizaci. Pedeutologickou problematiku nutno zařadit i do dalšího základního i aplikovaného badatelského výzkumu jako prioritu priorit.

Základní hypotéza, že výchova, vzdělávání a rozvíjení tvořivosti PP je potenciálně nejvýznamnějším, systémotvorným a optimalizačním subsystémem celé VVS společnosti, byla výzkumem plně potvrzena.

V Brně dne 15. 8. 1990

6. Literatura (výběr)

- Blížkovský, B. a kol.:** Projekt pedagogických profesí, specializací a kvalifikací pro výchovně vzdělávací soustavu ČSSR. Prognóza kategorií, typů a kvalifikačních tříd pedagogických pracovníků a návrh obvodů pro systematizaci jejich pracovních míst. Bratislava, SPN 1980. S. 464.
- Blížkovský, B. a kol.:** Profesionalizácia učiteľského vzdelavania. Bratislava, SPN 1984. S. 284.
- Blížkovský, B. a kol.:** Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků v podmínkách urychlování sociálně ekonomického a kulturního rozvoje ČSSR. Odborná sekce a organizace VII.celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech 3. - 5. 11. 1987. Sborník.
- Kučerová, S.:** Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987. S. 148.
- Blížkovský, B.:** Perspektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků. Bratislava, SPN 1987, S. 126.
- Kučerová, S. (red.):** Systémové pojetí výchovy a vzdělávání učitelů. Sborník. SPN, Bratislava 1987, S. 386.
- Blížkovský, B.:** Integračné a diferenciacné tendencie učiteľského vzdelavania. Jednotná škola, 1988, č. 6. S. 503 - 515.
- Blížkovský, B.:** Dialektické a systémové poňatie výchovy. Jednotná škola, 1989,

č. 8. S. 686-702.

- Blížkovský, B.:** Koncepce vzdělávání pedagogických pracovníků na přelomu 20. a 21. století. Odborná gesce a organizace VIII. celostátního pedeutologického semináře 1.-2. 11. 1989 na UK v Bratislavě.
- Blížkovský, B.:** Perspektivy gradace profesionálního rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Úvodní referát VIII. celostátního pedeutologického semináře. Bratislava 1989. Sborník.
- Blížkovský, B.:** Ako ďalej v ďalšom vzdelávaní a rozvíjaní tvorivosti pedagógov? Učiteľské noviny (slov.) 1989, č. 4. S. 3, a č. 5. S. 5.
- Maňák, J.:** Náčrt didaktiky pre DVPP. SPN, Bratislava 1989. S. 133.
- Blížkovský, B.:** Z pedeutologických výzkumů. S. 10. Referát v německé sekci X. kongresu Světové asociace pedagogických věd (WAER) v Praze, 30. 9. - 20. 9. 1989. Brusel. Sborník.
- Blížkovský, B.:** Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků v dynamice soudobých přeměn. Redakce sborníku VII. celostátního pedeutologického semináře v Piešťanech 3. - 5. 11. 1987. Olomouc, KPÚ 1990. Součástí sborníku je stejně nazvaný vlastní úvodní referát. S. 19.
- Blížkovský, B.:** Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
- Blížkovský, B.:** Pedeutologie a gradace profesionality PP. Pedagogika 1990, č. 5.

7. Přílohy

A. Přehled ukončených tematických úkolů

1. Analýzy profesionálních činností PP KPÚ a OPS.
Prof. dr. S. Kučerová, CSc.,
2. Rozvíjení tvorivosti PP. Dr. S. Matúšová.
3. Optimalizace řízení MÚ základních a středních škol. Dr. M. Lihan.
4. Optimalizace řízení institucí pro DVPP. Dr. J. Pleva.
5. Podíl VŠ na DVPP. Doc. dr. V. Krejčí, CSc.
6. DVPP v úseku metodiky vedení VVS. Doc. dr. O. Obst, CSc.
7. Vedení DVPP v úseku pedagogickovědní výchovy.
Prof. dr. B. Blížkovský, CSc.
8. Vedení DVPP v úseku výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZŠ.
Dr. V. Kalná.
9. Vedení DVPP v úseku jazykové a literární výchovy.
Prof. dr. Z. Kožmín, CSc.
10. Vedení DVPP v úseku přírodovědní výchovy. Dr. M. Zeman.
11. Vedení DVPP v úseku estetické výchovy. Prof. dr. S. Kučerová, CSc.
12. Vedení DVPP v úseku tělesné výchovy. Doc. dr. J. Frano, CSc.
13. Vedení DVPP v úseku elektrotechniky. Ing. J. Sloboda.

B. Příklad statutu učitele metodika platného v Polsku r. 1988.

I. Učitel-metodik pomáhá učitelům dané odbornosti v jejich snaze o zvýšení odborné kvalifikace, aby v pedagogické práci dosahovali lepších

výsledků a rozvíjeli svou osobnost. Činnost učitele - metodika v rámci metodických sdružení i při individuálních a skupinových konzultacích má být zaměřena na:

- vytváření přesvědčení učitelů, že úspěch jejich práce je závislý na úrovni jejich učitelské odbornosti,
- rozvíjení dovednosti hledat nejúčinnější způsoby pedagogických postupů,
- poznávání i uspokojování dalších konkrétních pedagogických potřeb učitelů dané aprobace.

Základním cílem práce učitele-metodika je pedagogická pomoc učitelům. Styl jeho činnosti má být výrazně odlišen od funkce hodnotící, která náleží inspekci. Spolupráce učitele-metodika s inspekčními orgány se týká výlučně návrhů na zařazování učitele do určité formy dalšího vzdělávání, na přiznávání odpovídajícího stupně odborné specializace a také na případy, kdy se učitel odvolává proti hodnocení inspekčních orgánů.

Učitel-metodik hlavně:

- pomáhá učitelům při interpretaci výchovně vzdělávacích cílů a podmínek jejich realizace,
- pomáhá nacházet spojitosti mezi výchovně vzdělávacími cíli, didaktickými obsahy a učebními úkoly,
- inspiruje učitele k neustálému sebevzdělávání,
- pomáhá učitelům při utváření jejich profesionálních postojů a vyrovnané vychovatelské osobnosti,
- pomáhá učitelům analyzovat vlastní činnost, hodnotit vlastní omyly a odstraňovat je,
- vybízí učitele k neustálé výměně tvůrčích zkušeností,
- pomáhá zdokonalovat organizaci každého pracoviště i učitelského hnutí
- na vlastní kmenové škole plní vymezené povinnosti učitele a za pomoci ředitele kmenové školy se podílí i na metodickém vedení příslušné výchovně vzdělávací činnosti (vede např. vzorové odborné pracovní, metodické kabinety).

V procesu dalšího vzdělávání učitelů:

- pomáhá vést nebo též vede metodické skupiny učitelů (vychovatelů) příslušné nebo příbuzné aprobace (metodické skupiny mohou být podle podmínek školní, meziškolní, obvodové i regionální).
- organizuje hospitace. V odůvodněných případech dává pohospitační doporučení, jejichž plnění ověřuje při následující hospitaci: pokud učitel dvakrát po sobě pokyny nesplní, uvědomí o tom metodik ředitele školy a příslušný inspekční orgán,
- organizuje individuální a skupinové konzultace i oborové konference,
- zpracovává metodické materiály pro učitele,

- doporučuje učitelům organizovanější formy dalšího vzdělávání. (V určitých případech může metodik navrhnout i povinné zařazení učitele do příslušné formy dalšího vzdělávání.)
- účastní se hodnocení práce učitelů,
- podílí se na přiznávání specializačních stupňů učitelské odbornosti podle určitých směrnic.

Tyto úkoly plní učitel-metodik spolu s dalšími oborovými metodiky, s vysokoškolskými učiteli i s dalšími odborníky a činiteli profesionálního života PP.

II. Učitel, který je pověřen funkcí metodika, dostává základní plat a běžné příplatky na škole nebo v osvětově výchovném zařízení, kde působí a vyučuje stanovený úvazek vyučovacích hodin. Učitel-metodik dostává funkční příplatek, jehož výši stanoví zvláštní předpisy. Přiznává ho odbor školství na návrh ředitele ústř. ústavu (IKN).

Učitel-metodik může být zaměstnán na ODN (KPÚ) na plný úvazek nebo na zkrácený podle zásad uvedených v tabulce:

Týdenní prac. úvazek:

Rozsah činnosti na KPÚ	na škole	Počet vedených metod. skupin	Poč. uč. v met. skupinách	výše funkčního příplatku
plný úvazek	4 dny + 1 den (2 - 6 v. h.)	4	120	100%
poloviční úvazek	2 dny + 4 dny (8 - 10 v. h.)	2	60	50%
čtvrtinový úvazek	1 den + 4 dny (12 - 15 v. h.)	1	30	25%

Připouští se zvýšení nebo snížení počtu učitelů v metodické skupině v rozsahu +/- 10%.

Učitel-metodik nemůže mít na kmenové škole přespočetné vyučovací hodiny. V odůvodněných případech může přednášet v kurzech pro další vzdělávání učitelů, a to na základě smlouvy o dílo. Tato činnost nesmí být na újmu množství ani kvality základních povinností.

C. Variace dělby pracovní doby učitele-metodika
(oborového metodika)

dny v týdnu typ	1	2	3	4	5
I.					
II.					
III.					
IV.					
V.					
VI.					



čas věnovaný výuce žáků



čas věnovaný metodické pomoci
příslušným učitelům

V ČSFR převládá dosud typ č. I. (např. vedení PK bez jakékoliv úlevy) na VI. (např. uvolněný metodik KPÚ).

Ve vyspělých státech převládají typy II - V, které jsou pedagogicky i ekonomicky efektivnější.

Vertikální a horizontální struktura řízení vzdělávací soustavy

Legenda k tabulce:

Vertikální a horizontální struktura řízení vzdělávací soustavy

Tabulka vyjadřuje vertikální (V) a horizontální (H) členění struktury řízení vzdělávací soustavy (VS).

Z hlediska horizontálního se v kolonce 3 rozlišují subsystémy řízení VS: výchovně vzdělávací (VV), který plní v procesu řízení VS funkce cílové a společensko-politický (SP), právní, informační a administrativně správní (PAS), personální a sociální (P) i ekonomický a materiálně-technický (EMT), které plní v procesu řízení VS funkce předpokladové.

V rámci vedení VS se dále rozlišují rozhodující úseky výchovně vzdělávací činnosti, odborně homogenní pedagogické úseky (oborové sekce), vyžadující i kompetentní metodické vedení:

I. PG - pedagogická sekce pro obecné otázky výchovy a vzdělávání, rozvíjení a uplatňování vědeckých základů výchovy nejširším smyslu

II. Ř - řízení vzdělávací soustavy, pro rozvíjení tvůrčí teorie i praxe pedagogického

mikro- a makro řízení, metodiká vedení výchovy ve třídě, ve škole i v obvodech vyšších struktur.

III. VP - výchovné poradenství

IV. P - předškolní výchova v jeslích, mateřských školách a v rodině

V. VČ - pedagogika volného času, vedení a výchova dětí a mládeže ve volném čase, mimo výuku, vedení dětských a mládežnických organizací a samospráv

VI. Š 1 - vzdělávání a výchova dětí mladšího školního věku

VII. JLV - jazykové a literární vzdělávání

VIII. SVV - společensko-vědní vzdělávání (kromě dějepisu a občanské výchovy zahrnuje zpravidla i zeměpis)

IX. MVV - matematicko-vědní vzdělávání

X. PVV - přírodovědní vzdělávání

XI. PV - pracovní výchova

XII. EV - estetická výchova

XIII. TV - tělesná výchova

XIV. OEK - odborné vzdělávání v ekonomických oborech (včetně služeb)

XV. OSt - odborné vzdělávání ve strojírenských oborech

XVI. OE1 - odborné vzdělávání v elektrotechnických oborech (včetně elektroniky)

XVII. OZ - odborné vzdělávání v zemědělských oborech

XIX. OSb - odborné vzdělávání ve stavebnictví

XX. Z - výchova dětí, mládeže a dospělých vyžadujících zvláštní péči

XXI. Další specifika, která není možno zařadit k uvedeným úsekům.

Každý úsek uplatňuje svoje specifické poslání ve smyslu vertikálním i horizontálním. Nejvýznamnější průřezové gestorské integrační a koordinační funkce mají úseky I.-III. a V.-XIII.

Z hlediska vertikálního se v kolonce 1 uvádí hierarchická soustava obvodů VS ($O_{1..3}$) * $O_{1..3}$ jsou kooperativní obvody mateřských, základních a středních škol samosprávného typu. O_0 vyjadřuje střední stupeň řízení (oblast). O_1 představuje základní strukturu vrcholového centrálního řízení VS. Kolonka 2 rozlišuje na každé úrovni (instanci) kombinaci dvou typů řízení VS: komplexní řízení (A), realizované např. ředitelem školy nebo vedoucím školské správy a speciální řízení (B), uskutečňované např. vedoucím metodikem pracovní výchovy (XI., PV). Kolonka č. 2 uvádí také pod písmenem "B" obvyklý počet potřebných pedagogických úseků. Modulární skladebná optimalizace VS je zřejmá z kolonky č. 3. Systémotvorná struktura je univerzálně aplikovatelná na úrovni makrořízení i mikrořízení. Na úrovni škol a jejich obvodů ($O_{1..3}$) se úseky I. - III. sdružují do metodické komise třídních učitelů (TU) včetně výchovného poradce (VP), kterou vede zpravidla ředitel školy. Ostatní úseky na školách by měli vést nejlepší specialisté, navrhovaní odborní poradci, vedoucí učitelé-metodici). Na všeobecných vzdělávacích školách (VVŠ) se podle velikosti a typu školy (ZŠ a G) předpokládá 4 - 10 úseků. Na odborných školách (OŠ) se podle velikosti a profilace SOU a SOŠ předpokládá 6 - 12 úseků. Všechny nezbytné předpoklady pro výchovu a vzdělávání v subsystémech SP, PAS, P a EMT by měl na škole zabezpečovat její správce (hospodář).

Odborné školství by mělo být řízené centrálně, což nevyklučuje delegaci určitých pravomocí na ústřední gestory i na nižší instance (optimalizaci všeobecného vzdělávání na OŠ realizují úseky I. - XIII. středního stupně řízení). Odbornost řízení OŠ nutno prohloubit v zájmu permanentních a kompetentních vědecko-technických inovací. Proto jsou úseky XIV.-XIX. na úrovni centrální a v příslušných školách. Vrcholové řízení OŠ může ovšem podle potřeby některé z těchto úseků dislokovat i v některých oblastech (na úrovni O_0).

VERTIKÁLNÍ A HORIZONTÁLNÍ STRUKTURA ŘÍZENÍ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

ČLENĚNÍ		CENTRA OBVODU																					
KOLONA 1	2	3																				- VV -	- SP - PAS - PS - EMT
	A	B	VP	Ř	P	VČ	ŠI	JLV	SVV	MVV	PVV	PV	EV	TV	OEK	OSt	OEl	OZ	OCH	OSb	Z	H	
KOLONA 1	O ₅	A	B	VP	Ř	P	VČ	ŠI	JLV	SVV	MVV	PVV	PV	EV	TV	OEK	OSt	OEl	OZ	OCH	OSb	Z	H
	O ₄	A	B	VP	Ř	P	VČ	ŠI	JLV	SVV	MVV	PVV	PV	EV	TV	OEK	OSt	OEl	OZ	OCH	OSb	Z	H
O ₄₋₃	A	B	VP	Ř	P	VČ	ŠI	JLV	SVV	MVV	PVV	PV	EV	TV	OEK	OSt	OEl	OZ	OCH	OSb	Z	H	
O ₄₋₃	A	B	VP	Ř	P	VČ	ŠI	JLV	SVV	MVV	PVV	PV	EV	TV	OEK	OSt	OEl	OZ	OCH	OSb	Z	H	

FUNKCE ŘÍZENÍ : ČÍLOVÉ

VÝSTRAHA
PŘI
PŘÍJEMU

SPRAVCE
HOSPODÁŘ
SKÝCH
ČÍLOVÝCH

Předpoklad-
dové

Detabuizovaný Makarenko

Libor Pecha

Nastalo konečně dlouho odkládané a očekávané údobí, v němž po zásluze a s vědomím všech možných rizik podrobujeme všechny v průběhu čtyřiceti let zatvrdlé a státní mocí posvěcené pravdy a jistoty zkoušce ohněm pochybností, diskusí a přešetřování. Je to údobí náročné, ale požehnané a plodné zvláště pro ty, které nezastihlo nepřipravené.

Sovětská pedagogika a naše poválečná z ní odvozená nám pečlivě připravily obraz Antona Semjonoviče Makarenka jako strážce a pedagogického tvůrce disciplíny sovětského občana, založené na politickéuvědomělosti budovatele komunismu. Nechtělo se ani věřit, že by mohl nebýt členem komunistické strany a přesvědčeným marxistou. S tak dokonalou, po léta vypracovávanou a pro sovětské odborníky z humanitních věd samozřejmou rutinou byl Makarenkův obraz retušován k představě, která vyhovovala všem strukturám vládnoucího režimu. Velmi málo se tu pracovalo s vyslovenými živými tvrzeními, více s příkrašlováním, ale nejvíce se zaměřováním vcelku známých a prokázaných fakt, která však do žádného obrazu nezapadala. Určité skutečnosti byly prostě přehlíženy a zmiňovat se o nich bylo tabu. A tak na základě společenského konsensu, jakéhosi spiknutí, které bylo veřejným tajemstvím, se nikdo neodvážil o jistých věcech mluvit a psát.

Za tohoto stavu není ani tak divné, že za 52 let po Makarenkově smrti nevyšel ani jediný jeho vědecký životopis, pokud máme vědeckostí na mysli alespoň úplnost a pravdivost v základních životních údajích, neřku-li pak precizní doloženost poznámkovým aparátem. Jediná knižní monografie, která má náznak životopisu se snahou o úplnost nevyšla ovšem z pera pedagoga, nýbrž literárně kriticky zaměřeného autora, tedy člověka, jemuž ideověpolitické a moralistní komplexy nezaclánějí výhled na Makarenkův lidský rozměr. Je to E. Balabanoviče: *A. S. Makarenko. Člověk i pisatel/Moskva, Moskovskij rabočij 1963. 471 s./*. Je třeba upozornit, že je to již druhé, přepracované vydání Balabanovičovy monografie. První vydání bylo zaměřeno především na Makarenka jako spisovatele: *A. S. Makarenko. Očerki žizni i tvorčestve /Moskva 1951. 256 s./*.

Autor této práce jako bystrý židovský intelektuál si ovšem dal bedlivý pozor, aby nenarušil ani drobným, nevhod uvedeným faktikem, monolitost komunistické iluze o Makarenkovi jako režimu oddaném a politicky uvědomělém sovětském občanovi. Pracoval také pod dohledem vdovy po Antonu Semjonoviči Galiny Stachijevny Makarenkové, o níž přede mnou mluvil tónem neskrývaného obdivu a zalíbení hraničícího se zamilovaností. V každém případě jí byl neskonale zavázáný za poskytování materiálů z jejího osobního archívu. Protože i ona byla žena vysokého intelektu a silné vůle, spolupráce obou zřejmě probíhala ve vzácné shodě a intelektuální symbióze.

Ona mu zprostředkovávala pro psaní životopisu nezbytné údaje /často ve vhodně vybraných výňatcích/a on se zase výměnou dal dirigoval k takovému pojetí Makarenkovy osobnosti, které se mohlo zavděčit vládním a stranickým činitelům, v jejichž rukou bylo vydávání Makarenkových spisů i další osudy Laboratoře pro studium Makarenkovy pedagogické pozůstalosti, Galinou Stachijevnou řízené.

Ale objevila se "liška na vinici" v podobě vedoucího pracovníka Makarenko - Referátu, jako součásti Výzkumného pracoviště srovnávací vědy o výchově při Filippově universitě v Marburgu nad Lahnou ve Spolkové republice Německo, Götze Hilliga. Tento jediný odborný pracovník na světě, věnující se výlučně zkoumání Makarenkovy pedagogické osobnosti, a to ve všech dobových souvislostech, započal mravenčí badatelskou práci v sovětských a jiných archívech, jejímž výsledkem je dlouhá řada dílčích statí, osvětlujících kus po kuse jednotlivé vztahy a skutečnosti Makarenkova života.

Své práce publikoval jednak časopisecky, zejména v časopise Pädagogik und Schule in Ost und West, ale také založil a redigoval dvě na Makarenka přednostně zaměřené edice: Beiträge zur sozialistischen Pädagogik a později dvojjazyčnou /německy a rusky/ Opuscula makarenkiana. Kromě toho se se svými nepočetnými spolupracovníky pustil do grandiózní práce vydávání Makarenkových úplných sebraných spisů, uvedených do původní autorské podoby a tedy očištěných od hrubých redakčních zásahů se značnou dávkou ideologické cenzury. Toto náročné a vědecky cenné dílo: Anton Makarenko - Gesammelte Werke Marburger Ausgabe /Otto Maier Verlag Ravensburg/ je vydáváno v originále s německým překladem, stránka proti stránce, takže umožňuje německy čtoucímu okamžité srovnání překladu s originálem. Götze Hillig se natolik pohroužil do sběru materiálu a faktografických srovnávacích analýz, vedoucích k pečlivému objasňování dílčích i klíčových problémů Makarenkova života a díla, že zřejmě zatím nepovažuje za reálné, aby se pustil do zpracování jeho biografie v ucelené syntéze. K badatelské osobnosti Götze Hilliga stojí za vyzvednutí jeho neobyčejná skromnost po stránce služebně společenského postavení, vedoucí přímo a zákonitě k vědecky a mezinárodně významným činům. Dlouho se vzpíral usilovat být i o pouhý doktorský titul, který by ho zavazoval k vypsání lekcí pro studenty a tím odváděl od výzkumné práce. Nakonec tento titul přijal, ale s ním se také spokojil. Jak to kontrastuje s vědci z východoevropských zemí, ověřených zpředu i zezadu jména honosnými tituly, od doktora věd po akademika, kteří často nevytvořili žádné dílo, které by obstálo na mezinárodním poli. Kdyby žil Götze Hillig například v předlistopadovém Československu, chtěl se uplatnit ve vědeckém světě a získat doktorát věd, narazil by nutně na autoritativní soud příslušné komise, která by mu vysvětlila, že je jeho práce čistě faktografická a nepředstavuje přínos k teorii pedagogiky, chápané tak vysoce akademicky, že prostý smrtelník nepochopí, v čem ta vědeckost spočívá. Musel by napsat práci na zcela jiné, "vědecké" téma a než by tak učinil, ztratil

by s vlastní opravdovou prací kontakt. To jsme ještě pominuli, že by mu nenahraditelně chybělo kádrové pomazání z ÚV KSČ. Až by toto vše překonal, získal by sice vznešený titul, ale spolu s ním i odbornou blazeovanost až sterilitu. Stal by se nomenklатурně puncovaným...

Snahy o vylepšení Makarenkova kádrového profilu podle dobových třídních hledisek ortodoxního marxismu stalinského ražení pocházejí od jeho vdovy Galiny Stachijevny. Jsou obsaženy v životopisných črtách z jejího pera a také ve zmíněné biografii od E. Balabanoviče, která je silně poznamenána jejími vlivy. Sama Galina Stachijevna ovládala se suverénní samozřejmostí, jaká byla v těch dobách zvláště u intelektuální nezbytnou podmínkou přežití, elementární "kosmetické" úpravy životopisu, jak se to projevilo na jejím vlastním "curriculum vitae", kde není ani zmínky o tom, že pocházela ze šlechtické rodiny a její odchod z řad členů VKS je zušlechtěn a odbyt větou: "Roku 1935 jsem z důvodů nemoci mechanicky přestala být členkou strany." To ovšem zdaleka nevystihovalo podstatu věci.

Makarenkův "proletářský původ" vypadal prakticky tak, že jeho otec, který se původně těžce protloukal životem jako sirotek, se posléze vypracoval z dělníka na vedoucího natěračů v železničních dílnách a tedy patřil do vrstvy železničářů, státních zaměstnanců pod penzí, tvořící zvláštní vyšší preferovanou a zabezpečenou kategorii mezi pracujícími Ruska. Měl svoji osobní a stavovskou hrdost, nebyl monarchista ani pobožňůstkář, ale byl spíš patriarchální konzervativce, na hory vzdálený revolučních myšlenek marxismu.

Makarenkova matka dokonce pocházela ze zchudlé šlechty, byla plná ukrajinského humoru a měla citlivé sociální svědomí, v němž bychom ale těžko hledali politickou uvědomělost marxistického typu.

Bibliografie Balabanovičem psaná se hemží pokusy představit čtenářům Antona Semjonoviče jako třídně uvědomělého a revolučně laděného div ne marxistu. Naznačuje se jeho účast jako delegáta na ljubotinském sjezdu učitelů v souvislosti s revolučním hnutím, známém pod pojmem Ljubotinská republika, což se týkalo krajově blízkého povstání na železniční stanici Ljubotin a přilehlém depu. Chybí k tomu ale dokumentačně přesvědčivé podklady.

Čest fabulačnímu umění Galiny Stachijevny také dělá Balabanovičem uváděná epizoda z dělnické demonstrace v krjukovských železničních dílnách, v nichž pracoval Makarenkův otec, kterou rozháněli kozáci na koních a Anton Semjonovič se jim postavil na obranu dělníků, vykřikl v pobouření nadávku na adresu kozáků a málem dostal za odměnu ránu nahajkou. Tato epizoda je dokonce vyvedena zcela zdařile v barvách se zachycením dramatického momentu na obraze, který visí v Makarenkově muzeu v někdejší krjukovském domku Makarenkových. Jaksi pro názorné poučení exkurzí učitelů a pionýrů.

Skutečnost byla daleko prozaičtější, ale neméně dramatická. Mladý Makarenko skutečně přijímal, promýšlel, procífoval a prožíval všechny progresivní společenské impulsy doby, po výtce však v rovině intelektuální.

Že by se účastnil nějaké demonstrace nebo dokonce bojoval se zbraní v ruce a střílel do lidí, to si nedovedl ani představit. Žil však životem mladého, zcela svobodného intelektuála, který se silou moci vzpíral tomu nechat se zahlušit lenivou ospalostí provinciální osady vzdálené i ukrajinských kulturních center, tím spíše pak center carského mocnářství. Oblastí jeho hlavního zájmu bylo umění, nikoli politika. Ale filozofické a politické myšlenkové proudy jeho doby mu neunikaly a nemohly mu uniknout ani ideové vlivy marxismu. Zdaleka však jimi nebyl uchvácen a to tím spíše, že jeho svobodomyšlná a svobodomyšlná nátura nezávislého intelektuále přijímala svět se skeptickým kriticismem.

Mladý Makarenko se také vzpíral patriarchálním pořádkům rodiny, v níž vyrůstal. Pokud mezi balíky knížek, jež si nosil do své podkrovní komůrky, která byla azylem jeho lásky ke knize, nosil také marxistickou literaturu, musel ji skrývat před otcem, který něco takového nemohl ani vystát. Tím spíše můžeme věřit, že neodolal svodům tohoto zapovězeného ovoce. V jednom směru mladý Makarenko revoluční myšlenky doby zaručeně přijal a vtělil do své životní praxe- negativní vztah k manželství a hlásání volné lásky, která byla zejména pro profesionální revolucionáře nepřijatelnějším řešením této otázky. Právě v této věci došlo k roztržce mezi ním a otcem. Když vyšel veřejně najevo Antonův milostný vztah k ženě místního popa Jakatěrině Fjodorovně Grigorovičové, známé podle Pedagogické poémy jako Jakatěrina Grigorjevna, Anton odepřel poslechnout svého otce a vztah ukončit. Raději se vystěhoval z rodičovského domu.

Makarenkův milostný život, o němž píší jinde a v této studii se jím nehodlám podrobně obírat, byl dlouhé desítky let pro sovětského čtenáře dokonalým tabu, protože v pruderní atmosféře stalinismu nebylo možné připustit, že by mohl velký sovětský pedagog žít normálním, citově i sexuálně bohatým milostným životem, oproštěným od strohých moralistních předpisů rádooby marxistické, ale popravdě měšťácké morálky.

Pravým výlupkem sovětské historiografie stalinské a postalinské /tj. i brežněvovské atd./ éry byl postoj, který dějiny pedagogiky celého východního bloku zaujaly k faktu, že měl Anton Makarenko o sedm let mladšího bratra Vitalije, který byl v carské armádě a bojoval na frontách první světové války, stal se pak poručíkem v bílé armádě, evakuoval z Krymu se zbytky této armády a dožil svůj život jako emigrant /22.7.1983/ na Jihu Francie. Postoj všech těchto pedagogů, z nichž zasvěcení o existenci Vitalije věděli, byl názorným uplatněním hesla dogmatiků všech dob, středověk nevyjímaje: „ Jestliže skutečnost nesouhlasí s naší teorií, tím hůře pro ni!“ Nepohodlný bratr velkého sovětského pedagoga, v tehdejší mluvě bělogvardějec a emigrant, prostě neexistoval. Kvůli tomu se pokud možno vynechávaly i zmínky o sourozencích vůbec /vedle bratra měl i tři sestry/. Vygumování bratra ze životopisu se dařilo vzdor tomu, že jeho dcera Olimpiada Vitaljevna Makarenková, která se narodila až po odchodu svého otce do emigrace a vyrůstala v rodině Antona Semjonoviče,

žije dodnes v Moskvě. Toto je pravý triumf tabuizace, byť i v historii stalinisticky pokroucené vědy" nikterak vzácný.

Ptal jsem se v soukromém rozhovoru E. Z. Balabanoviče, proč se ve své knize o Vitalijovi nezmínil. Odpověděl mi, že to nepovažoval za důležité. Ale ve skutečnosti nelze ani dost vylíčit, jak je existence bratra Vitalije důležitá pro pochopení všech souvislostí Makarenkova životního osudu, které teprve po jeho „objevení“ dostávají svoji logiku. Tento fakt více než jakékoli jiné okolnosti vysvětluje, proč Makarenko, který se zúčastnil s N.E.Fere /agronomem kolonie Gorkého, známým z Pedagogické poémy jako Šere/ ještě v dvacátých letech stranického školení jako průpravy pro přijetí do strany, byl nakonec odmrštěn až do sklonku třicátých let, takže nakonec v den, kdy měl být přijat plenárním stranickým shromážděním, měl pohřeb. Tuto symbolickou facku osudu je možno shrnout do absurdní zkratky, že byl přijat do komunistické strany až po smrti. Vysvětluje to, jak byl společensky handicapován ve všech bojích, které sváděl se svými protivníky a kolik zmužilosti to chtělo, aby neuhnul od své pravdy a houževnatě i srdnatě se jí snažil prosadit. Vysvětluje to také, v jak podřízeném postavení se nalézal v Komuně Dzeržinského, v jejíž správě byli čekisté-nejprověřenější a nejautoritativnější vykonavatelé státní moci, kteří Makarenka nakonec z Komuny vystrnadili, ale pak při stalinských represích přišli o hlavu nebo se ocitli v sibiřské tajze v Gulagu. Vysvětluje to, pod jakou depresivní hrozbou musel stále žít, protože stačil závan ostřejšího kursu nebo osobní nelibost mocného funkcionáře a mohl by se rozloučit se životem.

Emigrace Vitalije Semjonoviče Makarenka byla spojena s tolika drásajícími a vleklými rodinnými historiemi, že by to vystačilo na román plný tragických peripetí. Začalo to tím, že těhotná Vitalijova žena zůstala po jeho odchodu do emigrace na Ukrajině a vrátila se do Lvova pro synka Žoržika, kterého milovala nade vše. Ten se ale za ostřelování Lvova v krytu ve sklepě nachladil a zemřel, paní Makarenková se dočkala jen jeho babičky vracející se právě z pohřbu. Ta si natolik připouštěla vinu na smrti vnoučka, že se poté roznemohla a zemřela též. Matka Žoržika byla tak zdcena jeho smrtí, že o dceru Olimpiadu, zvanou pak mezi komunardy Lilja, nejevila zájem a zanedbávala ji. Proto Lilju Anton Semjonovič nakonec vzal k sobě a vychovával ji zčásti v Komuně, pak i v rodině, kterou založil s Galinou Stachijevnou. Tam taktéž vyrůstal syn G.S. Makarenkové z prvního manželství, Ljova. Mezi oběma mladými lidmi vznikla láska do všech důsledků, ale Galina Stachijevna měla o své budoucí snahe jiné představy, milostný vztah rezolutně zprerthala a Olimpиду vystrnadila z domu. Oba mladé lidi to natolik citově poznamenalo, že se jim nepodařilo navázat jakýkoli další trvalý a šťastný milostný vztah. Bratři Anton a Vitalij si od konce roku 1922 asi do konce dvacátých let nepravidelně dopisovali, ale Vitalij se /a právem/ bál vrátit do vlasti, korespondence skončila roztržkou. Vitalijovi zůstala v Sovětském svazu dcera, kterou nikdy nespáčil. Psával jí, ale Galina Stachijevna, která se

obávala politických a kádrových důsledků objevení Vitalije na rodinné scéně, této korespondenci nepřála a listy zabavovala. Ani dceři nebyl otec v cizině lhostejný, ale ze všeho zbylo jen vzájemné rozdírání duše, spojené navíc ohrožením její bezpečnosti, takže korespondenční kontakt otce a dcery skončil rozladěním jako nezacelená rána, zející na obou stranách.

Samo vypátrání Vitalije a zveřejnění informací jeho prostřednictvím získaných má složitou a dlouhou historii. Již při své první a nejdelší stáži v SSSR na přelomu let 1964 - 65 jsem zachytil stopu Makarenkova bratra, která ale musela být ověřena a upřesněna. To vše se mi zdařilo proto, že jsem ovšem nespolehal na dokumenty, které mi laskavě poskytnou v tom kterém sovětském archívu, jistě po pečlivém výběru ve shodě s velmocenským prestižním komplexem, nýbrž obcházel jsem všechny dosažitelné očitě svědky, především Makarenkovy odchovance a spolupracovníky. Dnes již ne jeden z nich nežije. S Olimpiadou Vitaljevnu, tehdy ještě čilou a s potěšením cestující po návštěvách různých svých „sourozenců“ komunistů, s nimiž vyrůstala, jsem se několikrát minul, protože nebyla tam, kde jsem ji hledal /v Moskvě či v Charkově/. Setkali jsme se až po několika letech a od ní jsem se dozvěděl, že její otec žije asi někde na jihu Francie. S Götzem Hilligem jsem byl v osobním kontaktu od roku 1966, ale tuto, ne stoprocentně ověřenou a přesnou informaci jsem mu zprvu tajil, především s ohledem na napětí Západ - Východ a všechny možné důsledky tohoto odhalení. Teprve v září roku 1969, pod ještě stále rozjitřeným dojmem vstupu vojsk 21.8.1968 a v předtuše toho, že záhy opět za námi zavakne železná opona /stalo se pak hned v říjnu/ a já sám se do Francie těžko dostanu, v poslední den před odjezdem z Marburgu, jsem při debatní procházce k marburskému zámku svoje „sladké tajemství“ kolegovi Hilligovi sdělil. Byl šokován a za mé prodlení při výměně informací mne obdařil výčitkou: „Und bist du nicht schuft?“

Pak již se všechno rozjelo jako na drátku, ne jako u nás, kdy bych musel čekat roky na povolení k výjezdu, uvolnění prostředků a vyřízení hory kádrově byrokratických formalit. Makarenko- Referat vyhledal Vitalije Makarenka, pozval ho do Marburgu, za účasti předních makarenkologů Západu posadil před televizní kamery a provedl s ním předběžné interview, přiměl k napsání vzpomínek na bratra a publikoval je, včetně dlouhé korespondence, kterou s ním v této věci vedl pro upřesnění řady nejasných otázek. Tak spatřilo světlo světa ojedinělé a ničím jiným nenahraditelné svědectví z let Antonova dětství a mládí. Nebyt toho, věděli bychom o této etapě Makarenkova života velmi málo.

V originále a v úplnosti vyšla práce V. S. Makarenka: O mojom bratě. Vospominanija, pisma /Marburg, Laboratorija A. S. Makarenko universitěta, 1982/, psané od ledna 1971 do května 1972, korespondence vedena do července 1982, rusky. V německém překladu: Erinnerungen an meinen Bruder, s. 157 - 222. Aus der Korrespondenz des Makarenko-Referats mit V. S. Makarenko, s. 223-250. Makarenko Materialien III. Beiträge zur sozialistischen

Pädagogik. Band 11. VVG, Marburg 1973. Do třetice v Opuscula makarenkiana, č. 3, pod názvem: Moj brat Anton Semjonovič, taktéž s celou korespondencí: Iz perepiski laboratorii A. S. Makarenko s V. S. Makarenko /1970-1983/. Marburg 1985. V úvodu tohoto třetího vydání se píše /s. XI/: „, Tato kniha je věnována jednomu z našich kolegů v souvislosti s jeho šedesátinami. Historicko- biografická makarenkologie je vděčná jubilantu za důležité impulsy. Od samého počátku ustavení Laboratoře A. S. Makarenka provázal její badatelskou činnost užitečnými radami a soudružskou kritikou. Od něho jsme se dozvěděli o mladším bratrovi A. S. Makarenka emigrovavším do Francie. V důsledku toho se podařilo najít Vitalije Semjonoviče, což vedlo k uveřejnění materiálu, který předkládáme čtenáři. Tato kniha je věnována "našemu patronovi, druhovi a učiteli" Liboru Pechovi. G. H., Margurg, září 1985.

V současnosti se chystá nejprve ukrajinské a pak ruské vydání Vitalijových vzpomínek na území SSSR.

Opravdu dominantní postavení v životě A. S. Makarenka zaujímal Maxim Gorkij. On mu byl autorským vzorem, prvním čtenářem a kritikem jeho prvotiny a pak zejména Pedagogické poémy, vydavatelem, morální oporou, účinným patronem kolonie Gorkého, živým vzorem člověka pro kolonisty a posléze Makarenkovým osobním přítelem. Anton Semjonovič Gorkého tak plaše a upřímně zbožňoval, že se odvážil psát o své lásce k němu až po jeho smrti. Je vůbec těžko říci, jak by se vyvíjel Makarenkův život a jak by dopadly jeho literární práce, střídající někdy dlouho bezúspěšně redakční šuplíky, nebýt Maxima Gorkého. Na tom nic neubralo, že se osobně setkali pouze několikrát a vždy na krátkou chvíli. O to bohatší byla jejich korespondence. Ta je známa, stejně jako zkormoucená, oddaná a oslavná vyznání Makarenkova v tisku, která zastávala roli Gorkého nekrologů.

Kdybychom ale neznali tak dobře právě ukončené údobí stalinismu a poststalinské mumifikace neblahého systému, mohli bychom se divit, že dosud nikdo z celého východního bloku nedovedl tyto obecně známé skutečnosti do logických závěrů o ideovém i politickém spříznění obou sobě tak blízkých spisovatelů a přátel. Je tedy na nás, abychom to učinili.

To ovšem znamená nejprve detabuizovat Gorkého samého. Protože nám jde nyní přednostně o jeho postoje ideologické, omezíme se pouze na několik příkladů z jeho fejetonistického seriálu postřehů a úvah o aktuálním společenském dění, který byl v 57 pokračováních otiskován v petrohradském periodiku Novaja žizň od dubna 1917 do června 1918 pod názvem Nečasové úvahy o Rusku a revoluci. U nás vyšel tento soubor knižně v překladu tiskem J. Skaláka a spol. v Praze, roku 1919. Maxim Gorkij byl v té době tak trochu dutou vrbou intelektuálů i jiných, jimž bylo při společenském převratu nějak ublíženo, případně citlivých a vnímavých duší, nespokojených s výstřelky a přehmaty ve veřejném životě, danými všeobecným vzestupem obhroublosti mravů, agresivity, zločinnosti a mocenské zvržely těch, kteří se z hlubin hmotné bídy, společenské bezvýznamnosti a kulturního barbarství náhle

vyhoupli k moci. Všichni ukřivdění a nespokojenci se obraceli na Gorkého zjevně proto, že se od něho neobávali represí ani donašečství a spoléhali na jeho neohroženost, již bylo zjevně třeba, měl-li se za jejich společenskou kritiku veřejně postavit.

A on je vskutku nezklamal. A tak svým ostře nabroušeným perem sekal jako šavlí do všech projevů sezvítěčení, včetně lynčování tím nejkrutějším způsobem, ničení kulturních památek, rabování, samosoudů se střelením na místě, nelidské hrubosti lidových komisařů, kterou používali proti občanům kryjící se pláštíkem třídního boje, děsivého řádění lůzy a pogromů na židy. Poukazováním na tuto odvrácenou tvář revoluce a revoluční doby jí nastavoval zrcadlo, aby v něm viděla přkrý rozpor mezi hlásanými idejemi a praxí, mezi kýženou evropskou kulturností a triumfujícím krutým asiatismem. Zvedl svůj hlas tam, kde jiní mlčeli, protože jim strach nedovolil. Citujme několik ostrých a zcela nedvojsmyslných pasáží:

"Není z čeho se radovat, proletariát nad ničím i nad nikým nezvítězil. Jako sám nebyl přemožen, když jej policie držela za hrdlo, tak i nyní, když on za hrdlo chytil buržoazii - není buržoazie přemožena. Nad idejemi nezvítězíme metodami fyzického násilí." /s.22/

„Proletariát nezvítězil, po celé zemi rozzuřila se občanská válka, sta a tisíce lidí ubíjejí se navzájem. Šílenci v "Pravdě" našeptávají: Bij buržoy, bij Kaledince! Ale buržoové a Kaledinci- vždyť to jsou stále titíž vojáci- sedláci, vojáci- dělníci: je zabíjejí a oni střelí do rudé gardy.

Kdyby se občanská válka omezila na to, že Lenin by vjel Miljukovu do maloburžoazních vlasů a Miljukov by škulal mohutné kučery Leninovy: -Prosím! Perte se, pánové!!!

Neperou se však páni, ale pere se lid a není příčiny očekávat, že by se tento zápas brzo skončil. Nepotěšš se, vidíš-li, jak zdravé síly země hynou, ničíce se navzájem. Ale po ulicích chodí tisíce lidí a křičí, jako by sami ze sebe posměch si tropili: Ať žije mír!" /s.23/

„Nyní, kdy určitá část dělnické masy podrážděná šlenými vládci její vůle, projevuje ducha i zvyky kasty a pracuje násilím a terorem- tím násilím a terorem, proti němuž tak mužně a dlouho bojovali její nejlepší vůdcové, její uvědomělí soudruzi - nyní já ovšem nemohu jíti v řadách této části dělnické třídy." /s.78/

Ani Leninovo přátelství nemohlo Gorkého při jeho kritičnosti chránit do nekonečna a on sám mu v dopise z 9.7.1921 radil, aby opustil prostředí buržoazních intelektuálů a uchýlil se do ciziny. Což Gorkij učinil / po zastřelení básníka Nikolaje Gumiljova v srpnu 1921/ a zdržoval se pak až do předjaří roku 1924 v Německu spolu s dalšími odešlými ruskými literáty, filozofy, vědci a studenty. Odtud protestoval proti řádění bolševiků v Rusku / jako byl proces s 34 sociálními revolucionáři tzv. esery, z nichž bylo 12 odsouzeno k smrti/ a vydával spolu s jinými časopis „Beseda" /1923-24/. Tam byl sledován německými i sovětskými policejními agenty, při čemž jedni v

něm viděli nebezpečného bouřliváka revoluce a druzí protivníka oficiální sovětské politiky. Pak se usadil v Sorrentu v Itálii, kde ho také zastal první dopis z Kolonie Gorkého od Makarenka a jeho chovanců, s lakonickou adresou: Itálie, Sorrento. Pisatělu Maksimu Gorkomu /Peškovu Alekseju Maksimoviču/ iz SSSR. Tímto dopisem, datovaným 8.7.1925 započala korespondence mezi kolonisty s Gorkým a vedla pak k jeho návštěvě kolonie nesoucí jeho jméno v červenci 1928.

Vzhledem k tomu, že Nečasové úvahy Gorkého vycházely v Nové žizni rok a čtvrt, Makarenko byl vášnivý čtenář s literárními ambicemi a na Gorkého byl zvláště zaměřen, nelze předpokládat, že by jeho politické postoje, kritičnost a neohroženost neznal. Je spíš možno očekávat, že právě tyto rysy mu byly blízké a vyzvedly Gorkého v jeho očích zvláště vysoko.

Proti Makarenkovu přátelství s Maximem Gorkým, režimem nepříteli milovaným, které bylo ničím nezkalené, pracovně plodné a sahalo až za hrob, můžeme postavit studený ideově konfliktní vztah mezi Antonem Semjonovičem a první dámou revoluce i Sovětského svazu Naděždou Konstantinovnou Krupskou. Nešlo ovšem o konflikt osobní, ten tu nepřipadal v úvahu. Oba byli v tak rozdílném postavení pokud se týče role v mocenských strukturách, že Naděždě Konstantinovně nestálo ani za to, aby se o Makarenka blíže zajímala. Není vůbec jasné, co dalo impuls k tomu, že si Makarenka všimla a vzhopila se k tomu, aby mu zasadila zničující úder, proti němuž neměl, on, bezpartijní vychovatel ze zastrčeného koutku Ukrajiny, prakticky žádné šance k obraně. Asi byly primárním podnětem pomluvy Makarenkových nepřátel a teprve potom Krupská použila článku N.F. Ostromencké: Navstreču žizni /Narodnyj učitel, Moskva 1928, č. 1-2, s. 42-77/, který byl sice psán z přátelských pozic a s velkými sympatiemi k Makarenkovi, ale velmi pravdivě a otevřeně, tudíž netakticky. Krupská se ovšem ani neobtěžovala, aby se s Makarenkem seznámila a prohlédla si jeho praxi vlastníma očima. To, co věděla z druhé ruky, jí plně stačilo.

Na VIII. všesvazovém sjezdu leninského komsomolu /5.-16.5.1928/ N.K. Krupská řekla: "Chtěla bych, soudruzi, obrátit vaši pozornost k tomu, kam až se dostávají jednotlivé školy. V prvním čísle časopisu Narodnyj učitel tohoto roku jsou popsány výchovné postupy, jichž užívá domov Gorkého na Ukrajině. Tam byl zaveden celý systém trestů - za jeden přestupek méně, za jiný - více. Tam jsou takové přestupky, za něž se předpokládá bití a vytvořila se tam taková situace, která nemůže nepobouřit do hloubi duše každého, nejenom komunistu, ale i každého občana Sovětského svazu... Dále, soudruzi, není kam jít. To není jen buržoazní škola, to je škola otrocká, škola nevolnická a dokonce i kdyby byl jen jeden takový fakt, je nutno s ním úporně bojovat." /Krupskaja, N.K., Pedagogičeskije sočiněnija v dėsjeti tomach. Tom 5., Moskva, Izd. APN 1959, s. 270./

Tyto výroky N.K. Krupské pak přetiskly ukrajinské časopisy Oktjabrskije vschody, Na zminu a Červoni kviti a tak dostal kruhový hon na Makarenka pomazání přímo z nejvyšších míst.

3.9.1928 byl uvolněn z funkce vedoucího kolonie Gorkého, odešel z ní a již se tam nikdy nevrátil.

Věc je velmi prostá. Oba sice zemřeli měsíc po sobě, ale jí bylo 70 let, kdežto jemu jen 51. Byl mezi nimi rozdíl jedné generace, různých politických postojů, ale hlavně on měl pedagogickou praxi v malku, zatímco ona patří k těm, o nichž se Makarenko vyjádřil, že sice stvořili mnoho pedagogických zásad, ale v životě nevychovali ani jediné, dokonce ani ne vlastní dítě. A po stránce pedagogické teorie Krupská zůstala pod nánosem komunistické ideologie a pseudomoderních reformních vlivů tím, čím byla jako gymnasistka-tolstojevka. Tedy pedocentricky orientovanou, krajně liberální intelektuálkou, plnou různých ideálů. Zůstává faktem, že žili ve stejné době, z toho přes dva roky ve stejném městě, věděli o sobě, ale ani jednou se nesetkali. Jejich chladný vztah poznamenaný nechutí dokumentuje i ryze zdvořilostní výrok, kterým Makrenko 1.3.1939, sám rovný měsíc před smrtí, před svou přednáškou komentoval tou dobou probíhající pohřeb Naděždy Konstantinovny a pak se bez dalších komentářů věnoval svému tématu. Domnívám se, že to bylo minimum z toho, k čemu ho společenská povinnost zavazovala.

"Pochováváme dnes velkou pracovníci komunistické výchovy, velkého humanistu naší doby, N.K.Krupskou. Je to přítelkyně Lenina, který vytvořil bolševickou stranu a novou epochu v lidském chování. Prosím, abyste uctili památku N.K. Krupské povstáním" /Spisy, sv.5, Praha, SPN 1954, s. 305./

Po tomto skromném výčtu hlavních dosud tabuizovaných skutečností Makarenkova života zbývá uvést, jak se v důsledku toho všeho vyvíjely jeho světonázorové a politické postoje, zejména pak jeho vztah k marxismu, k sovětské společnosti a jejímu zřízení. Vzhledem k tomu, že byla tato otázka v podtextu a širším tematickém záběru ne méně než šesti mezinárodních makarenkologických konferencí v SRN / z nichž jsem se čtyř účastnil, na dvě mi nebyl povolen výjezd/, není nijak snadné tuto široce rozpracovanou problematiku shrnout. Tedy, alespoň v chronologicky řazených průřezech hlavní obrysy vývoje.

Pro Makarenkovo mládí jsme odkázáni pouze na výpověď bratra Vitalije. Podle ní se Anton stavěl k celé společnosti krajně kriticky a skepticky, jako pravý svobodný a nezávislý intelektuál, který nemá daleko k Schopenhauerovi a ve vztahu ke společenským strukturám, rodinou počínaje, k anarchismu. Byl přesvědčený bezvěrec a neklonil se k žádné náboženské či politické ideologii, marxismus v to počítaje.

Protože žil Anton dlouho neženat, i jeho mladistvé postoje přetrvávaly. 24. srpna 1922, tedy ve věku 34 let, napsal žádost o přijetí ke studiu na Ústřední institut organizátorů lidové osvěty v Moskvě a nabídl místo

složení přijímací zkoušky vlastní charakteristiku svých odborných znalostí a náhledů, již nazval Místo kolokvia. V ní se mimo jiné píše:

„Politickým přesvědčením jsem bezpartijní. Považuji socialismus za možný v těch nejdokonalejších formách soužití, ale mám za to, že dokud nebude sociologie vybudována na pevných základech vědecké psychologie, zejména psychologie kolektivní, vědecké rozpracování socialistických forem není možné. Bez vědeckého podkladu není možný dokonalý socialismus.“

Měli bychom ocenit, že Makarenko, který si ostatně celý život uchovával zdrženlivý politický postoj svobodomyšlného individua s nadhledem, i když žádal na vysokou školu, se nepodbízel a nepředstíral svoji bůhvíjakou bolševickou, ba ani socialistickou „uvědomělost“.

K tomu přidejme jako další doklad jeho osobní statečnosti a opravdové nezávislosti skutečnost, že po celou dobu trvání Kolonie Gorkého nebyl mezi jejím vychovatelským personálem jediný komunista, nikdy tam nebyla ustavena pionýrská skupina /či jiná organizační jednotka PO VII/ a komsomolská buňka byla ustavena až na samém sklonku Makarenkova působení, na nátlak zvenčí. To, co se o tom píše v příslušné kapitole Pedagogické poémy, Dobytí komsomolu, není úplné.

Nicméně kruh postupující bolševizace, ideologické unifikace, dogmatizace a stalinizace sovětské společnosti se stále více svíral a Makarenko i z pudu sebezáchovy sebe i výchovné instituce, kterou vedl, se situaci buď jak buď přizpůsoboval. Snažil se, nikoli bez opatrného výběru, akceptovat to, co sledával přijatelným a užitečným, navenek někdy i to, k čemu ho donutila surová realita začínajících a rozhořčujících se stalinských represí.

Nejvíce ze všech makarenkologů sledoval tento proces Makarenkova postupného akceptování sovětské skutečnosti Götz Hillig, kterého ne nadarmo někdy nazývají makarenkovským detektivem. Ve sborníku ke stému výročí Makarenkova narození uveřejnil stať *Obtížná cesta ke komunismu*, s podtitulem *Makarenkův vývoj v „bezpartijního bolševika“* /Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie. Edition Temmen, Bremen 1988, s. 208 - 242/. Je to rozšířená verze jeho článku, který vyšel italsky v časopise *Orientamenti Pedagogici*, 1982, č. 4, s. 605-628. Uveďme některé Hilligovy klíčové postřehy a závěry v návaznosti na skutečnosti z Makarenkova raného vývoje, které jsme právě předložili.

Makarenko se začal sblížovat s komunismem zcela zřejmě ve druhé polovině dvacátých let. Rozhodujícím momentem pro něho jistě bylo seznámení s Galinou Stachijevnou Salko, jeho pozdější paní, která byla členkou VKS od roku 1918 a prostřednictvím ní s dalšími ukrajinskými komunisty. G.S.Salko bydlela koncem dvacátých a začátkem třicátých let ve velkém bytě spolu s tehdejším lidovým komisařem dělnické a rolnické inspekce USSR V.P. Zatonským a s dalšími stranickými funkcionáři, jakož i vedoucími pracovníky úřadů, juristy a inženýry, kteří si říkali z titulu soužití ve společném bytě

„komuna“. Makarenko tam byl často návštěvou a předčítal tam některé své rukopisy.

Je obecně známo, že Makarenko, který neuspěl v Narkomprosu a dobře věděl, že se schyluje k jeho odchodu z Kolonie Gorkého, přijal nabídku čekistů, tedy pracovníků NKVD, sovětské státní bezpečnosti, aby po pedagogické stránce koncipoval a vedl nově založenou kolonii pro mladistvé provinilce, nazvanou Komuna Dzeržinského. Její vrchní, organizační a hospodářské vedení měla v rukou správa komuny, složená z čekistů, již byl Makarenko podřízen, skládal jí účty a musel plnit její příkazy. V této podřízené pozici, tak rozdílné od jeho suverénního postavení v Kolonii Gorkého, byl stále nespokojenější, hledal si místo jinde, poté byl již jen vedoucím pedagogické části a nakonec byl během půlhodiny „vykopnut nahoru“ do celoukrajinské, kijevské funkce pomocníka náčelníka oddělení pracovních kolonií, která mu také k srdci nepřirostla.

Poslední dvě léta Makarenkova života, tj. léta moskevská /leden 1937-1.4.1939/ jsou léta vyšinutá, ba bláznivá, v nichž Anton Semjonovič stavěl na hlavu svůj dosavadní způsob života a i když byl do posledního okamžiku jasný, kritický a skeptický myslí, se sklonem k sebeironii, jednal často jako venkovánek, jemuž se splnil celoživotní sen dostat se do hlavního města velké říše, až je z toho bez sebe a v opojení novými perspektivami tropí nepředloženosti. Makarenko unikl z Kijeva těsně před tím, než jeho bezprostřední šéf položil hlavu na oltář represí. Dostal se v Moskvě pod svícen a pravděpodobně si tím zachránil život. Dostal pěkný byt v pěkném domě, s výhledem na Kreml, ale nádavkem k tomu poprvé v životě povinnost z výtěžku své literární práce živit celou domácnost, obývanou čtyřmi lidmi. Stal se profesionálním spisovatelem, zapojil se i do spolkové činnosti a začal psát ostré, až zdrcující kritiky literárních prvotin jiných. Vsadil všechno na sílu své vůle a s elánem hazardéra mrhal svým talentem i časem na časopisecké články a recenze, souběžně však rozpracoval pět knih, z nichž mu ani jednu nebyl lodáno dokončit, ale vybral si na ně zálohy a z nich živil rodinu. Studio Ukrajín filmu v Oděse odmítlo jeho scénář Vlajek na věžích a požadovalo vrácení zálohy 5.000 rublů. V tu dobu ale již jeho dlouhodobě choré srdce vypovídalo službu, dostavily se mdloby na ulici za bílého dne /10. 8. 1930/ a lékaři mu zakázali psát, číst, hrát šachy a rozčilovat se. Ale jeho stále churavějící paní / která ho pak o 23 let přežila/ nebyla zaměstnána a rodina byla závislá na tom, co Makarenko vypíše. V této situaci se rozhodl jet na doraz, dále psal i jezdil po přednáškách / poslední měl tři dny před smrtí/, žil životem vabank.

Damoklovy meče, pod nimiž Makarenko v Moskvě žil a dosti vysoko vyskakoval, byly nejméně tři. První byl jeho rapidně se zhoršující zdravotní stav. Druhý spočíval v ekonomické situaci jeho rodiny, která žila ze záloh honorářů za tituly, k jejichž napsání se zavázal a upřímně /ale naivně/ byl odhodlán závazkům dostát. Třetím, ale jak se domnívám nejstrašnějším mečem, byly

stalinské represe, jimž padali za oběť nejenom bývalí spolupracovníci Antona z NKVD, ale i spisovatelé z jeho blízkého okolí. Postavit v atmosféře procesů se „zrádci lidu“ bratra emigranta před popravčí četou by byla směšně lehká hračka.

A tak Makarenko, překročiv všechny Rubikony, když již jednou napsal, jistě ne bez porady s politicky protřelejší manželkou až do grotesky vyšroubované schválnosti rozsudků smrti zastřelením /Rozsudek všeho lidu, 29. 8. 1936/, šel cestou politické konformity a kamufláže dál. Jak to dopadlo, již víme - 31. 1. 1939 byl vyznamenán „ za vynikající zásluhy v oblasti literatury“ Řádem rudého praporu práce, druhé nejvyšší pocty v SSSR a 1.4.1939 zemřel. V den svého předpokládaného a již připravovaného přijetí do VKS měl pohřeb. Na něm nebyl ani jediný významný pedagog, ale vědy pedagogické jako solitér zastupoval jeho přítel V.N.Kolbanovskij. Pohřeb byl záležitostí spisovatelů a Makarenkových odchovanců- bývalých kolonistů a komunardů. O Makarenkově smrti koluje po Sovětském svazu sedm verzí, ale to základní je jisté: Chystal se odjet do Moskvy z podmoskevského rekreačního domova spisovatelů, kde spíše horečně psal než se rekreoval, na malé železniční stanici Golicyno. Tam mu náhle selhalo srdce medicínsky mimořádným způsobem - roztrhlo se. Všude se uvádí, že vezl do moskevského studia scénář, ale Semjon Afnasjevič Kalabalin, muž ze všech odchovanců jemu nejbližší, mi sdělil, že jel také na poslední stranické projednávání jeho přijetí, které, jak ze zkušenosti dobře víme, mohlo dopadnout velmi různě.

A tak se všechny tři Damoklovy meče při svém smrtícím úderu spojily v jedno. Ten třetí, politický, obstaral náležitou nervovou vibraci, která nemocnému, léta přepínanému srdci, dodala. Rozhodně však zemřel Anton Semjonovič jako pravý muž v botách. Bylo mu 51 let.

Zbývá se ještě vyslovit k meritorní otázce- jak dalece Makarenkův popsany ideový vývoj, včetně na sklonku života se vynořivšího politického konformismu, ovlivnil jeho pedagogickou koncepci. K řešení této otázky přispěl významný maďarský psycholog, ale zároveň jeden z prvních makarenkologů vně teritoria Sovětského svazu, nynější prezident maďarské akademie věd, Ferenc Pataki, na „Druhém marburském rozhovoru o aktuálních tendencích makarenkovského bádání“ pod názvem Makarenkova představa socialismu /Makarenkos Sozialismusbild. In: Hundert Jahre Anton Makarenko. G. Hillig, Bremen 1988, s. 194-207/. Pataki ve svém vystoupení ukazuje, jak Makarenka, opravdového pedagoga, ale v širším slova smyslu, zajímaly společensko-pedagogické otázky rodící se, s konflikty zápasící socialistické skutečnosti. Makarenko se na počátku dvacátých let přimlouval za radikální zlom v chápání dvou základních společenských otázek: v posuzování role rodiny a role společenské výchovy, což jsou jedny z hlavních idejí socialistického programu výchovy. Pochopil při tom, na rozdíl od mnoha jiných, že je specifickou zvláštností socialismu mnohé hodnoty a kategorie nikoli jednoduše radikálně zamítnout, nýbrž přeformovat a naplnit novým

obsahem a zajistit tak kontinuitu forem společenského bytí i v situaci diskontinuitní. Jeho osobní zkušenost i teoretické úvahy ho vedly k přesvědčení, že je socialistická skutečnost plná konfliktů.

Ferenc Pataki se zcela rozhodně vyslovil proti simplifikacím a vulgarizacím při výkladu Makarenka jako „proroka kolektivismu“. I když je možno v jeho spisech najít mnohé formulace, které připouštějí závěr, že individuum není důležité, nýbrž výlučně jen kolektiv, v realitě své praxe se k tomu stavěl přesně naopak. Kolektiv je důležitý jen proto, že jde o jedince, o suveréna, žijícího hrdě a rozumně, ovšem žijícího ve společnosti.

Těmito hlavními myšlenkami Patakiho závěr jsem chtěl doložit svůj souhrnný soud, že Makarenko vycházel sice ve své pedagogické teorii vstříc perspektivám socialistické společnosti a její přijatelné impulsy do své koncepce zapracoval, ovšem jenom potud, pokud se to nekřížilo s jeho praktickou, stále experimentující zkušeností. Proti prázdným kabinetním tlachalům, jakých je mezi pedagogickými teoretiky bezpočtu, kteří bez zábran a snadno přesypají své myšlenky jako vítr pouštní písek, měl tu velkou výhodu, že si všechno ve své praxi ověřoval. A i sebe populárnější dobové bludy / např. komplexně-projektová metoda, absolutní zamítání trestu, soutěže, pohádek, pojmu cti, peněz v rukou mladých apod./, které shledal neúnosnými, veřejně a bez pardonu odmítl. V oboru, který mu byl blízký a drahý, se mohl mýlit, ale nemohl se dopustit falše, i když to bylo z hlediska jeho kariéry nevýhodné.

Jistému únosnému a někdy i šťastnému konformismu však podléhal Makarenkův slovník a jeho interpretační posudky jeho praxe. Například když na vážených sezeních pedogů odsuzovali jeho výchovný systém jako nesovětský, postavil si nakonec hlavu a v reakci na to, v úsilí o společenskou rehabilitaci prohlásil, že je to systém sovětský. Pojem „trudovaja obščina“, kterým původně označoval sociální skupinu svých svěřenců, později zaměnil pojmem „kolektiv“. Původně nazýval jím sledovaný systém pedagogických zákonitostí „pedagogická logika, ale později vypracoval a užíval označení „dialektika pedagogiky“, které pak rozvedl i v obsahu do důsledků, domnívám se, že velmi šťastně.

Ještě malý osobní dovětek. Se zveřejněním zde v kostce uvedených tabuizovaných fakt Makarenkova životopisu jsem nečekal, až listopadové zahřmí, nýbrž publikoval jsem je /s výjimkou údajů, týkajících se Maxima Gorkého/ v práci: Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti /s použitím analýzy osobnosti A. S. Makarenka, Praha, SPN 1985, 150 s. Práce byla psána a vydána jako disertace k obhajobě doktorátu věd, ke kterému ovšem nedošlo.

Autoři čísla

Doc. PhDr. Ladislav Blatný, PdF MU Brno
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU Brno
PhDr. Vojtech Blaško, PdF KU Bratislava
Ing. Jaromír Coufalík, CSc., VÚOŠ Praha
PhDr. Jarmila Dargová, PdF Prešov
Pavla Denková, PÚ Brno
PhDr. Soňa Doškařová, PÚ Brno
PhDr. Ľudovít Hrdina, ÚEP SAV Bratislava
PhDr. Hana Hudcová, NEMES, Praha
PhDr. Miluše Havlínová, CSc., NEMES Praha
Doc. RNDr. Josef Janás, CSc., PdF MU Brno
Prof. Dr. Daniela Janečková, PdF Plzeň
PhDr. Igor Kominarec, CSc., PdF Prešov
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PdF MU Brno
Hana Lelková, Jablonec n. Nisou
Prof. PhDr. Hana Mukařovská, CSc., PdF UK Praha
Helena Odehnalová, PÚ Brno
Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., PÚ JAK ČSAV Praha
Doc. PhDr. Libor Pecha, CSc., UP Olomouc
PhDr. Mária Piššová, PdF Banská Bystrica
PhDr. Mária Podhájecká, CSc., PdF Prešov
PhDr. František Pospíšil, odbor kultury Brno
Pavla Rychlíková, PÚ Brno
Paed. Dr. Květoslava Santlerová, PdF MU Brno
PhDr. Olga Settari, CSc., FF MU Brno
PhDr. Vladimíra Spilková, PdF UK Praha
Eva Šefránková, PÚ Brno
Paed. Dr. Milan Škrabal, PÚ JAK ČSAV Praha
Mg. Svatoslava Škramovská, CSc., PÚ JAK ČSAV Praha
Paed. Dr. Božena Šupšáková, PdF KU Bratislava
PhDr. Ivan Švanda, CSc., VÚOŠ Praha

Anketa k Roku výchovy a vzdělávání

Přílohy, projekty a dokumenty

Zpráva o činnosti ČPdS při ČSAV za rok 1991	76
Další vzdělávání, sebezvdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů a ostatních pedagogických pracovníků Bohumír Blížkovský a kol.	79
Detabuizovaný Makarenko Libor Pecha	102
Autoři čísla	116
Obsah	117

Pedagogická orientace Brno, 1992, č. 3
Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Vydala Česká pedagogická společnost při ČSAV
ve spolupráci se Slovenskou pedagogickou společností při SAV,
MŠMT a MŠMT SR

Odpovědná redaktorka: Prof. PhDr. Stanislava Kučerová

Referáty a diskusní příspěvky z první celostátní konference tvůrcí
pedagogické obce ČSFR po 17. listopadu 1989, konané v Brně
25. a 26. března 1991 pod záštitou J.M.Prof.PhDr.M. Jelínka

Téma konference, "J. A. Komenský a přítomnost", bylo zvoleno
na počest 400. výročí narození "Učitele národů"

Adresa redakce: Pedagogická orientace, sekretariát ČPdS při ČSAV,
org. tajemník Lukáš Večeřa, Poříčí 31
603 00 Brno tel.: /05/ 320 211-5, kl. 39
FAX: /05/ 320 086, /05/ 335 416

Tisk: SPRINT-PRINT, Absolonova 35a, Brno
Lprint - DDM LUŽANKY - BRNO

Pomozte řešit problémy naší současné školy, pomozte hledat nové cesty
vzdělávání a výchovy. Staňte se našimi pravidelnými čtenáři a odběrateli, staňte
se našimi přispěvateli a spolupracovníky!

OBJEDNÁVKA

Přihlašuji /přihlašujeme/ se k odběru Pedagogická orientace a žádám/e/ o její
zaslání v počtu exemplářů na adresu:

.....
.....

Jsem členem ČPdS - SPdS: ANO - NE /nehodící se laskavě škrtnout/

Datum: podpis.....

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