

**Pedagogická orientace, Brno 1991, č. 2**

**Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV**

**Milý čtenáři,**

## **PEDAGOGICKÁ ORIENTACE**

obnovená po 24 letech nuceného mlčení opět pro svou úlohu být nezávislým fórem pedagogické obce, diskusní tribunou, dílnou a přehledkou výměny názorů, návrhů, projektů, analýz a expertíz, přináší ve svém druhém čísle další výběr referátů, příspěvků a závěrů z první celostátní konference tvůrčí pedagogické obce ČSFR po 17.11.1989. Konference se konala ve dnech 25. a 26. března 1991 v areálu Masarykovy univerzity s názvem a zaměřením

## **J. A. KOMENSKÝ A PŘÍTOMNOST**

---

**Čtěte a pište !**

**Pomozte rozvíjet pedagogickou tvořivost !**

**Pomozte řešit nelehké úkoly přítomnosti !**

**Redakce**

Jsme na rozhraní velké nové doby. Pravá demokracie má před sebou nejen problém politický a hospodářský, nýbrž problém nové duchovní kultury vůbec.

My máme pochopit Komenského a jeho mínění o výchování a škole, a že je officina humanitatis. Pravá demokracie bez mravnosti voličstva a občanstva není možná.

Všechna činnost Komenského a jeho účast v životě politickém ukazují, čeho chtěl dosáhnout: dosáhnout školou, čeho národ nemohl dosáhnout zbraní.

T. G. Masaryk

# KOMENSKÉHO DÍLO K ZAMYŠLENÍ

## Pedagogické principy Komenského a současné pojetí vzdělání a výchovy

Jarmila Skalková

V čem si dílo J. A. Komenského uchovává živý význam pro výchovu a vzdělávání člověka konce 20. století, v čem je v současnosti vnímáme zvláště aktuálně, v čem živě promlouvá k učitelům a vychovatelům?

Je nepochybné, že hlubší chápání pedagogického odkazu J. A. Komenského je spjata především s relativně nedávným poznáním jeho fundamentálního díla *Obecná porada o nápravě věci lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica)*. Chtěla bych však zdůraznit, že toto hlubší chápání vyplývá zároveň i z konkrétně historické situace **čitatele**.

Seznámení s Konzultací umožnilo především pochopit velký systém J. A. Komenského a místo člověka i jeho výchovy v něm. Člověk je plně začleněn do tohoto systému. Není pouze poznávajícím subjektem, ale je představen v celém bohatství svých možností, ale i svých nedostatků, svých činností i životních osudů, i svých vazeb náboženských. Komenský má neustále na mysli nejenom svět přírody, ale i svět člověka pro člověka.<sup>1)</sup> Uplatňuje ve svém systému hlediska kauzální i finální.

Tím se liší od velkých systémů 17. století (Descartes, Locke), které byly spojeny s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií, fyzikou a vědami empirickými. Ty zkoumají přírodu z hlediska mechanické kauzality, která se vyjadřuje matematicky. Abstrahují od člověka, vylučují finální vztahy. Je známo, že zde zároveň počíná mohutný proud rozvoje moderní vědy a techniky, který postupně dosáhl obdivuhodných úspěchů, jak o tom svědčí naše doba. My ovšem zároveň dnes víme, že ani nejrozvinutější vědy a technika pro rozpomost

svých důsledků samy nebyly a nejsou s to vyřešit problémy člověka a lidstva. Situace naší moderní doby nás přímo nutí uvědomit si s nebyvalou ostrovní tento problém. Vnímáme tedy systém Komenského i z těch pozic, přes vlastní současnou zkušenost.

Naše doba není méně složitá a rozporuplná než byla doba Komenského. V dynamickém vývoji Evropy dochází k významným politickým a ekonomickým přeměnám, které se bezprostředně dotýkají i našeho života. Zároveň se otevírají globální problémy lidstva. Připomeňme problémy ekologické, trvalé hrozby zneužití atomové energie, chemie a biologie, otázky nezaměstnanosti, hladu v některých částech světa. Lidstvo ohrožují nevyléčitelné choroby, růst násilí, drogové závislosti, hrozby válečných konfliktů, projevy náboženské, nacionální i rasové nenávisti. V posledních desetiletích vznikala a vznikají různá sociální hnutí, jako hnutí mládeže, hnutí žen, hnutí ekologické, mírové hnutí apod., která jsou výrazem určité společenské a kulturní krize. Hledají nová, nezřídka tzv. alternativní<sup>2)</sup> řešení různých lidských problémů.

Uvažujeme-li o díle Komenského v těchto širokých souvislostech a v konfrontaci s otázkami výchovy a vzdělání, před nimiž dnes stojíme, stává se pro pedagogické uvažování ústředním bodem nového zájmu sepětí základní filozofické a pedagogické koncepce Komenského.

Široká pedagogická veřejnost až dosud viděla pedagogické dědictví Komenského nezřídka spíše z úzkých a relativně izolovaných pedagogických pozic. Nepochybně jsou zcela oprávněně trvale oceňovány dílčí myšlenky, jako jsou např. pedagogické a didaktické zásady, požadavky na demokratizaci vzdělání, řešení vztahu slova a věci, otázky struktury školského systému, organizačních forem vyučování apod.

Soudíme však, že zvláště významné pro nás dnes je především nově promyšlet základní díla J. A. Komenského, centrální filozoficko-pedagogické pojmy, jako je pansofie (vševěda), panortosie (všenáprava) a princip aktivity. Připomeňme si jen stručně jejich význam.

Pansofie klade důraz na celistvost a systémovost vzdělání. Nejde při tom o prosté vzdělání, jde o moudrost, jak to vyplývá ze slov Komenského: "Nejprve pokládáme za nepochybné, že studium věd, jímž se nyní u všech národů mládež zabývá, má být vzdělávání myslí k moudrosti..."<sup>3)</sup> Komenský má na mysli veškeré bohatství poznání světa, přírody i společnosti, poznání v mechanických i účelových souvislostech, v konkrétní rozmanitosti i prostřednictvím abstrakce, poznání vědecké i metafyzické. Toto veškeré poznání nutno zpřístupnit co největšímu počtu lidí. Nejde ovšem o to, poskytnout poznání encyklopedické. Je třeba učinit výběr, který se bude charakterizovat jednotou, uceleností a poskytne obraz celku i harmonie světa. Součástí tohoto vzdělání je i dovednost správně ho používat.

Správné používání poznatků povede podle Komenského ke prospěchu a štěstí jednotlivce, rodiny, církve i celého lidstva. Úkolem pansofie je tedy zprostředkovat vědění i v jeho nápravném významu. A tím se dostáváme k panorthosii (všenápravě). Všenáprava se zabývá podstatou lidských věcí a jejich dokonalým uspořádáním. Od dílčích otázek směřuje k takové organizaci lidské společnosti, která v budoucnu zajistí mír i spolupráci národů.

Nedílnou součástí filozoficko-pedagogického odkazu Komenského, jak podrobně rozebrala již dříve D. Čapková, je princip aktivity a důraz na čin.<sup>4)</sup> Toto - v soudobé terminologii bychom mohli říci - praxeologické stanovisko se promítá do pedagogických snah, které vycházejí z aktivity osobnosti a vidí její rozvoj v činnosti i v práci, tak také do snah společensko-politických. I zde od dílčích aktivit přechází Komenský k obecné nápravě věcí lidských. Přitom problémy, které chce řešit, nejsou jen problémy jednotlivých skupin, církví, národů, ale jsou to problémy celé společnosti.

V čem nás aktuálně inspiruje koncepce Komenského?

Především upozorňuje na potřebu nově, mnohem hlouběji a kriticky promyšlet celou koncepci vzdělání, které poskytuje naše soudobá škola. Její učební plány se systémem vyučovacích předmětů jsou rozvíjeny na základě vědy a techniky, včetně pozitivistických představ o jejím rozvoji. Zvláště v 60.-70. letech modernizace vzdělávacích obsahů a teorie kurikula zvýraznily tyto tendence. Nelze pochybovat o tom, že je a bude nutné vždy konfrontovat obsah vzdělání s moderním vědeckým a technickým vývojem. Ovšem nepodařilo se v samotné koncepci vzdělávacích obsahů uspokojivě vyřešit dilema mezi jeho nezbytnou vědeckostí a jeho funkcí vzhledem k subjektu, k rozvoji žáků. Lze říci,<sup>4)</sup> že jednostranná orientace na získávání faktů, zákonů a teorií nese výrazné rysy scientistického přístupu. To se neprojevuje pouze v jednostranném akcentu, který se klade na vědy přírodní, technické a matematiku, v podceňování humanitních předmětů a estetické výchovy. Scientistický akcent se projevuje zvláště v tom, že obsah jednotlivých předmětů se redukuje na vyabstrahované logické systémy, jimiž jsou nadto nezřídka učebnice přetíženy. Učivo tak ztrácí pro žáky souvislost se životem, pozbývá bohatství hodnotové orientace, ztrácí své mravní praktické důsledky. Sféra osobních zkušeností a emocionálních prožitků je podceňována, nedostatečný prostor se poskytuje kultivaci sociálních vztahů. Také péče např. o tělesnou kulturu, psychické zdraví apod. dostatečně nezaznívá. Vědění se stává "odlidsťené", odcizené osobnosti žáka. Ten je cítí jako formální, odtažitě, vzdálené vlastním potřebám a zájmům. Pozbývá pro něj osobní smysl a tím miji i mravně praktické důsledky. Ve školní praxi se pak zjišťuje, že někteří žáci ztrácejí zájem o takovéto vzdělávání, a to nejen u nás. Napříč různých školských soustav ve světě empirické výzkumy i zkušenosti potvrzují, že u určité části populace roste odpor k učení a ke škole.<sup>5)</sup>

Ukazuje se, že hledat cestu pro zkvalitňování obsahu vzdělání pouze odstraňováním encyklopedičnosti učiva a redukcí kvanta poznatků je nedostatečné. Nejde pouze o množství poznatků, případně jejich nepřiměřenost, na něž se oprávněně v nedávné minulosti i v současnosti kriticky upozorňovalo a upozorňuje. Nejde také pouze o jednotlivé izolované předměty. Nedostatky koncepčního rázu spočívají i v tom, že pojetí učiva neodpovídá životním představám různých skupin žáků, dostává se mimo jejich životní kontext, neposkytuje jim prostor k seberealizaci, takže stále více ztrácejí pochopení jeho smyslu pro sebe. Vyhrotila se tedy otázka smyslu vzdělání z hlediska subjektu.

Vnitřní přestavba školy vyžaduje proto nově promyšlet celou vzdělávací koncepci. Toto mimo jiné znamená uvažovat o takových změnách v pojetí učiva jako celku i v rámci jednotlivých předmětů, které budou mít na mysli: z jedné strany nově soudobé pohledy na společenskou funkci vědy, charakteristiky moderní vědy, překonávající úzce scientistické pojetí, zdůrazňující hodnotové orientace a lidské souvislosti; z druhé strany spolu s tím uplatní náležitě zřetel k žákovi jako konkrétnímu subjektu v plném bohatství jeho dimenzí. Pokusíme se v tomto smyslu spíše ilustrativně naznačit některé podněty.

Od 60. let se v moderní vědě prosazují a stále více sílí tendence, které překonávaly pozice, vylučující z vědeckého poznání hodnotový aspekt, byla nastolována otázka vztahů vědy s potřebami člověka a lidskými hodnotami. Tento trend, zdůrazňující lidské a etické aspekty i odpovědnost vědců, lze vyjádřit slovy H. Margenaua, fyzika, nositele Nobelovy ceny, který píše: "Nestačí vědy se bát nebo ji obdivovat; velkým úkolem současné epochy je humanizovat ji, tj. urychlovat vývoj, který ji uvede do vztahu s filozofií, kulturou, životem."<sup>5)</sup> Vztah těchto aspektů ke koncepci vzdělání, konkrétně vyučování přírodním vědám, se ve světě řeší. To např. vyplývá z publikace A. V. Baeze "L'innovation dans l'enseignement des sciences: synthèse mondiale", která syntetizuje na bázi UNESCO celosvětový materiál. Vyučování přírodním vědám se chápe v širším kontextu, který má na mysli historii vědy, uplatňuje se zřetel k otázkám vědecké etiky, hodnotovým systémům, rozvíjejí se snahy využívat skupinových činností v interdisciplinární spolupráci aj. Musíme se ptát, nakolik a jak se tyto tendence hodnotové orientace učiva budou uplatňovat v osnovách a učebnicích, jak žáci budou vedeni k tomu, aby sami o těchto otázkách přemýšleli a vytvářeli si vlastní postoje.

Jednou z významných tendencí moderního vědeckého poznání je cesta k syntéze. Tyto tendence byly reflektovány v různých formách integračního úsilí v pedagogice a empiricky zkoumány, a to i v našich podmínkách, především v souvislosti s přírodovědným vzděláním (J. Vachek a kol.). Je zaváděna i řada didaktických inovací (integrované předměty, metody projektů aj.). Nelze však zatím říci, že byl nalezen klíč k tvorbě pedagogické syntézy soudobého poznání.

A tak v našem stadiu vývoje nově zůstává otevřena otázka jednoty a ucelenosti poznání, kterou svého času postavil a řešil J. A. Komenský.

Otázka, s jakou odpovědností bude lidstvo s to používat výsledků své špičkové vědy a techniky se před námi denodenně otevírá v rozměrech, které Komenský nemohl ani tušit. V rozporu s tímto principem však analýzy učebnic a výzkumy běžné školní praxe ukazují, že momenty hodnotové orientace učiva včetně jeho společenské funkce jsou zatlačovány do pozadí, žáci jsou velmi málo vedeni k tomu, aby i o těchto otázkách sami-konkrétně přemýšleli.

Spolu s tím jde o typ učení, který bude připravovat na jednání v nových situacích. Jako perspektivní se jeví cesty, které vedou k řešení problémů, podněcují k hledání alternativních řešení, učí reformulovat otázky, překonávat tradiční postupy, kritickým myšlenkám, podporují tvořivost, schopnost předvídat, hodnotit předpokládané důsledky zvolených postupů, projevovat toleranci k názoru druhých, lidské porozumění, které učí chápat širší souvislost a komplexnost sledovaných jevů. Příprava na to, žít v epoše, jež je charakterizována globálními problémy, rostoucí složitostí a potřebou znovu řešit různá vznikající napětí, nemůže vystačit s učením, které se redukuje na shromažďování vědomostí a které tenduje především k přizpůsobování. I tyto aspekty nutno nově promýšlet a promítat jejich důsledky do syntézy moderní vzdělávací koncepce.

Jednostranný zřetel k vědě a pragmaticko-technicistní přístup k ní ji odizoloval od ostatních oblastí kultury, v nichž je zakotvena, především od umění. Z hlediska vzdělávací koncepce perspektivní řešení nespočívá pouze v hodnotovém zastoupení tzv. esteticko-výchovných předmětů v učebních plánech. Jde o mnohem hlubší analýzy, které povedou k novému propracování vztahů a vzájemního doplňování vědeckého a estetického osvojování skutečnosti, racionálního chápání a emocionálního prožívání u mladé generace, vztahů racionality a názorných obrazů i symbolů, intuice a tvořivosti, poznávání a hodnocení. A to se týká pojetí učiva jako celku. Proto perspektivní rozvíjení pedagogických koncepcí vzdělávání by mělo sledovat, jak tuto problematiku v současné době reflektuje moderní estetika, filozofie i samotná věda tím, že se nově uvažuje o styčných plochách mezi vědou a uměním. Jde o další dimenze, spjaté s prací člověka a jejími produkty, neboť běží i o estetiku denního života a životní styl.

Přehlížení antropologických aspektů v koncepci vzdělání vedlo k tomu, že nebyly v dostatečné šíři a hloubce nastolovány otázky žáka a jeho vztahu k poznávání a vzdělávání. Žáka nelze vidět, jak se to nezřídka děje, abstraktně, pouze jako poznávající subjekt. Nelze pouze z tohoto hlediska uvažovat o jeho kapacitě a schopnostech. Utváření pozitivního vztahu ke vzdělávání předpokládá mít na mysli různé potřeby a zájmy žáků, různé životní cíle, různou hodnotovou orientaci. Žák vždy tak či onak zaujímá své pozice k učení, k

jednotlivým předmětům i k celé učební situaci, projevuje různá očekávání. Do těchto vztahů se promítají i sociálně kulturní podmínky, v nichž žáci žijí. Je proto potřeba, aby sama vzdělávací koncepce i postupy, jichž se používá, měly na mysli tento široký kontext a přibližovaly obsah žákům z hlediska jejich zkušeností, prožitků, aktivní angažovanosti, aby se vytvářel prostor, včetně dostatečného času, i pro jejich emocionální a sociální rozvoj, aby mohli získávat pocit osobní smysluplnosti vzdělávání.

Myšlenky Komenského nám stále připomínají, že dosud nebyly uvedeny v život moderní psychologické a pedagogické poznatky, dokazující, že praktická a sociální činnost patří k významným determinantám všestranného osobnostního rozvoje každého člověka. Tyto činnosti nejenom ovlivňují pozitivně poznávací procesy, ale především obsahují významné motivační a emocionální zdroje, pomáhají překonávat jednostranný školský intelektualismus. Otevírají široký prostor pro tvořivou aktivitu mladého člověka, samostatné rozhodování, zkušenostní řešení hodnotových konfliktů, umožňují mu životní prožitky estetické i morálně praktického hodnocení, poskytují možnosti seberealizace. Optimalizace vztahů mezi praktickými i teoretickými činnostmi, o níž je stále nutno usilovat, povede k překonání jednostranného chápání školy jako místa pouze teoretického poznávání. Jestliže se vytváří pouze jednostranná představa o škole jako místu teoretického poznávání a jednostranně intelektuálního rozvoje, podvazují se mimo jiné možnosti potenciálního rozvoje určité části populace. A to té, která zatím nemá rozvinuté intelektuální zájmy, ale která právě v oblasti praktických činností a praktického myšlení je s to prokázat dobré nápady a výsledky. Nemá - li možnost se projevit, postupně se u ní vytváří pocit zbytečnosti a upevňuje se pocit odcizení vůči škole i vzdělání.<sup>7)</sup>

Komenský dokázal, pochopitelně v rámci svých historických podmínek a svými historicky podmíněnými prostředky, překonávat protiklad své doby, našel místo člověka v systému světa. Přitom nechápal humanismus jen z vnitřních pozic izolovaného subjektu, ale viděl člověka vždy ve společenském začlenění, v jeho aktivní účasti na vlastním sebezdokonalování i na úspěšném uspořádání věcí lidských. Dokázal zároveň vyjádřit obecné filozofické principy ve své vzdělávací a výchovné koncepci.

Vynaložil velké myšlenkové úsilí, aby se vyrovnal se složitými a rozporuplnými procesy své epochy a našel cesty, jak vyvést lidstvo z béd a utrpení. Myšlenka "vše pro člověka" se stala hlavním obsahem jeho filozofického i pedagogického systému.

Komenský nás nutí přemýšlet o tom, jakou dnes máme filozofii školy a vzdělanosti, jak ji uskutečňovat a perspektivně rozvíjet, aby pomohla překonávat rozpory naší moderní doby a přispívala k realizaci principu humanismu a demokracie.



#### Literatura:

- 1) Popelová, J.: Filozofia Jana Amosa Komenského. Bratislava, Nakladateľstvo Pravda 1985, s. 228  
Patočka, J.: Filozofické základy Komenského pedagogiky. Pedagogika 1957 č. 2, s. 164-173
- 2) Laszlo, E. et al.: Goals for making A Report to the Club of Rome on the New Horizons of Global Community. P. Dutton 1977
- 3) Komenský, J. A.: Předchudce vševědy. In: Vybrané spisy J. A. Komenského. Praha, SNP 1968, sv. 5, s. 247
- 4) Čapková, D.: Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin. Praha 1983. Rozprawy ČSAV 93/3  
Čapková, D.: Myslitelsko - výchovatelství odkaz J. A. Komenského. Praha, Academia 1987
- 5) Sandven, J.: Conditions for Self - realization: some principal viewpoints. In: Self - realization through Education. Proceedings of the VII th World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research. Gent, 1978, s. 47 - 67
- 6) Baez, A. B.: L'innovation dans l'enseignement des sciences synthèse mondiale. UNESCO 1977, s. 110
- 7) Skalková, J. - Bacik, F.: Zvyšování efektivity výchovněvzdělávacího procesu ve vyučování. Studie ČSAV, 1986, s. 94 - 108, 115 - 121.

## Komenský, Anglie a Hartlibův archiv v Sheffieldu

Jan Kumpera

I když se tato konference zabývá převážně pedagogickými aspekty Komenského odkazu se zřetelem k dnešku, nebude na škodu připomenout jeden z inspirujících zdrojů jeho díla. Tímto pramenem byla předrevoluční a revoluční Anglie 17. století. V žádné jiné zemi se (alespoň dočasně) netěšilo Komenského dílo takovým sympatiím jako v Anglii. Svoji výraznou stopu zanechal český učenec také v britských knihovnách, ukryvajících vzácné, u nás mnohdy neregistrované exempláře jeho knih. Komenského rukopisy a dopisy najdeme v Oxfordu i knihovně Britského muzea, ale největší kolekce komenian (ostatně nejrozsáhlejší mimo území Československa) se nalézá v Hartlibově pozůstalosti, uložené od r. 1962 v univerzitní knihovně v Sheffieldu.

Komenského vztah k Anglii se formoval vlivem okolností politických, teologických i filozofických. Duchovní vůdce českého exilu viděl v anglickém království i v pozdější anglické republice potenciálního spojence v boji proti

Habsburkům. Blízké mu byly názory teologů L. Bayleyho a J. Halla, nejvíce jej však oslovilo filozofické poseství Francise Bacona. Baconův názor na vědu a vzdělanost jakožto možný nástroj nápravy světa byl pro Komenského mocným tvůrčím impulsem a sblížil jej s reformními kruhy tehdejší Anglie, které již ve 30. letech 17. století začaly v českém exulantovi vidět osobnost, schopnou postavit se do čela jejich úsilí o pokrok vědy a vzdělanosti a tím i celé společnosti (advancement of learning for public good).

Ústřední postavou, zprostředkující Komenského kontakty s Anglií a propagující jeho dílo, byl Samuel Hartlib (cca 1600 - 1662). Tento neúnavný organizátor anglického i evropského intelektuálního života byl synem anglické matky a německého obchodníka v pobaltském Elbingu (dnešní Elbląg v Polsku), ale po studích v Anglii se usadil v Londýně. Od počátku 30. let až do své smrti si dopisoval s Komenským, vydával jeho knihy (např. již v r. 1637 zveřejnil jeho pansofický program *Prodromus pansophiae*) a v komeniánském duchu se pokoušel o vytvoření korespondenční kanceláře (Office of Address), tedy jakéhosi vědeckého centra na shromažďování a výměnu vědeckých informací a novinek. Hartlib a další Komenského stoupenci a příznivci, tzv. komeniáni, zorganizovali též Komenského pozvání do Anglie, odkud však Jan Amos po necelém roce odešel. Anglická revoluce a občanská válka zhatila komeniánské plány na zřízení vědecké akademie (*collegium lucis*) a reformu školství. Trvalým plodem anglického pobytu zůstala však skvělá Komenského rozprava *Cesta světla* (*Via lucis*), vyjadřující jasnou představu o nutné nápravě světa prostřednictvím lepšího vzdělání.

I když Komenského vztah k anglickým přátelům, většinou stoupencům revoluce a republiky, ochladl, kontakty přerušeny nebyly. Mnozí angličtí komeniáni stáli v r. 1662 u zrodu první anglické učené společnosti, *Royal Society*. Této vědecké instituci věnoval proto Komenský vydání své *Cesty světla* a v zajímavé dedikační předmluvě připomněl nejen své někdejší úsilí o zřízení "koleje světla", ale též varoval před jednostrannou orientací na přírodní vědy a dehumanizací vědy. Nicméně Komenského pansofická koncepce, spojující vědu s teologií, ztrácela v porevoluční, raně osvícenské Anglii na přitažlivosti. Oblíbené zůstaly nadále jeho slavné učebnice a vydávány byly i jeho některé náboženské spisy.

Intenzivní oboplný vztah Komenského k Anglii se odráží i v Hartlibově archivu, který objevil za druhé světové války na jihoanglickém zámku lordů Delamerů G. H. Turnbull. Tento sheffieldský profesor pedagogiky Hartlibovu pozůstalost roztrídil do 72 krabic (*bundles*) a jako první s ní seznámil veřejnost svojí průkopnickou knihou v roce 1947 (*Hartlib, Dury and Comenius*). V 60. a 70. letech se zasloužili o poznání sheffieldských komenián J. Polišenský, D. Čápková a M. Biekastadová. Mezi sheffieldskými rukopisy se nalézají menší pansofické spisy, zámky a náčrty některých projektů, rukopisné verze spisů:

Faber fortunae, Methodus linguarum novissima, Didactica magna, část Via lucis i revelacni soubor Lux in tenebris. V 17. století nevydané Komenského rukopisy byly částečně zveřejněny Turnbullem, později Čapkovou (zlomek Komenského deníku r. 1964) a zejména pak v kritické edici Diló J. A. Komenského, jejíž dokončení je zatím v nedohlednu.

Mimořádně cenné jsou i Komenského listy Hartlibovi, které nebyly dosud všechny vydány. (Některé dopisy zveřejnila Blekastadová, Čapková a Kumpers s Pasáčekovou). Téměř neznámá je obrovská, převážně anglická korespondence týkající se Komenského a jeho díla. Jedná se o listy desítek Hartlibových přátel v Anglii i Evropě; pozoruhodným pramenem je též Hartlibův deník *Emphemerides* s četnými zmínkami o Komenském. Komeniana, roztroušená ve 37 rukopisných složkách z celkového počtu 72, tvoří však jen menší část Hartlibovy sbírky, která zahrnuje celkem 25 000 rukopisných stránek. Mezi Hartlibovými korespondenty se vyskytují téměř všechna významná jména tehdejší Anglie i jména renomovaných evropských učenců (Descartes, Pascal ad.). Jscu zde uložena i zajímavá bohemika, týkající se českého exilu i situace v Čechách. Patří k nim dokumenty o činnosti moravsko - anglického vynálezce Kryštofa Berga (Pergára, Vrchoty) či plány na převrat v českých zemích, poslávané z Lešna Cromwellovi s vědomím Komenského plukovníkem Václavem Sadovským ze Sloupna.

Význam archivu se promítl i do současného výzkumného projektu sheffieldské univerzity (The Hartlib Papers Research Project). Tým sheffieldských badatelů totiž v roce 1987 vyhrál prestižní konkurs, vypsáný Britskou akademií pro humanitní obory a podmíněný interdisciplinárním charakterem projektu, účastí mladších vědců a použitím moderní počítačové techniky. Těmito kritériím Hartlibův projekt dokonale vyhovuje, a proto mu byly akademií poskytnuty finanční prostředky z nadace Leverhulmova trustu. Cílem projektu, běžícího již od roku 1988, je transkripce všech textů na počítačové disky, jejich zpracování a následná kritická edice celého tohoto fascinujícího materiálu. Práce Hartlibova týmu (M. Leslie, M. Greengrass, M. Hannon, W. Hitchens, T. Raylor ad.), na níž se díky podpoře Britské rady podílel v roce 1990 i autor tohoto příspěvku, vyvrcholí v červenci 1992 mezinárodní konferencí k 400. výročí narození J. A. Komenského (Pokrok vzdělanosti v 17. století), vydání všech dokumentů se zřejmě protáhne i přes toto datum. Sheffieldská univerzita má přitom zájem na spolupráci s Československem, reprodukce komenian jsou zasílány Muzeu J. A. Komenského v Uherském Brodě a informace o neznámých sheffieldských komeniánech budou postupně zveřejňovány na stránkách časopisu *Studia Comeniana et historica*. Výsledky sheffieldského výzkumu nepochybně největšího komeniologického projektu v zahraničí, přispějí

zřejmě nejen k hlubší znalosti duchovního života Anglie a Evropy v období prvního vědeckého rozmachu, ale obohatí i naše znalosti o Komenského díle a jeho ohlasu v 17. století.

## Komenský, Cartesius a dnešek

Erika Vonková

Nalézáme se na půdě pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, na půdě, která by se měla stát místem budoucích osvícených učitelů vychovávající příští nejen vzdělanou, ale i sebevědomou generaci, která ví, odkud a kam kráčí. Řešení problému odkud a kam vlastně kráčíme, je jedním z momentů našeho národního sebevědomí. Hledáme-li počátek současných emancipačních snah o rovnoprávné místo našich národů v Evropě v dějinách českého myšlení, můžeme s klidným svědomím ukázat na dílo jednoho z největších myslitelů našich dějin, na dílo J. A. Komenského.

Poukážu jen na vztah Komenského a Descarta. Dotek jejich rukou při setkání v Holandsku, zemi jejich azylu, znamenal dotek dvou různých kultur či alespoň dvou půlů rodící se kultury jedné. Pro řešení základního problému tohoto příspěvku, problému emancipace našeho národa v kulturních dějinách, je tento dotek významný. Odkrývá způsob Komenského filosofování ve srovnání s obecným trendem dobové filosofie, racionalismu, na jejíž startovní čáře René Descartes zajisté stojí.

V dějinách české filosofie, snad již od těch nejstarších nám přístupných textů, je tento dotek konstatován i hodnocen. Prvním historickým dokumentem o vzájemném kontaktu dvou dominantních postav myšlení 17. století je všeobecně známý citát z Komenského životopisu. Zde se již objevuje jisté Descartovo hodnocení Komenského významu. "...on zase podobně pobádal mne k urychlení mých prací mimo jiné tímto výrokem: Já za okruh filosofie nevkočím, bude tedy u mne jen část toho, čeho u tebe celek." (1) Rozbor hodnocení Komenského myšlení Descartem na základě uvedeného strohého citátu podává spolu s rozebráním všech variant toho, co tím Descartes myslel, J. Popelková (2). Jisté však je, že Descartes by nevybízěl k urychlenému vydání díla, které by pro tehdejší svět nepovažoval za významné.

Další historické dokumenty, které zdůrazňují význam kontaktu obou myslitelů, objevujeme až v polovině 19. století, a to v Časopise českého museurn. Zde vychází v roce 1951 článek Jana Ignáce Hanuše "René des Cartes du

Perron", v němž mimo jiné autor srovnává způsob boje Komenského a Descarta za pravdu: "On (Descartes - pozn. E. V.) si byl uvykl bojovati pro pravdu na poli vědeckém toliko..... nepouštěl se Cartesius ani s státem ani s církví v boj jakýsi...". (3) Níže Hanuš nesouhlasí s Komenského výtkou k takovému způsobu boje za pravdu. Ve stejném časopise vyšel i článek K. B. Štorcha "Komenského spory pansofické" (1891). Štorch zde staví Komenského nad Descarta v tom momentu, že nezaložil svou filosofii tak jednostranně na myslivé stránce lidského ducha, nýbrž na stránce praktické a náboženské. Štorch si velmi cení Komenského snahy o nejvyšší harmonii veškerenstva. Stejného problému si všimá i článek Jana Kvačaly, "Komenský a Descartes".

Reflexe vztahu Komenský - Descartes ve století dvacátém jsou poměrně četné. Lze dokonce tvrdit, že téměř každý filosof zabývající se myšlením Descartovým se vzájemného kontaktu dotýká. Za velmi podnětné lze považovat práce E. Rádl, J. Tvrdeho, J. Patočky, v pozdější době P. Flosse, J. Popelové.... Historicky až za kuriozní lze pokládat pokus o rekonstrukci rozhovoru Komenského s Descartem v zámečku Endeglers z pera operního režiséra a estetika F. Pujmana (4).

Všechny uvedené či alespoň naznačené práce jsou orientovány k hodnocení významu filosofie J. Á. Komenského v momentu nejtěsnějšího časového kontaktu s Descartesem. Většina srovnání si všimá problémů metodologických, gnoseologických či širě a hloubky obou svérázných způsobů filosofické reflexe. V poslední době se však objevuje naprosto nová poloha pro srovnání děl R. Descarta a J. Á. Komenského jako silných filosofických východisek pro skutečné (v případě Descartově) či možné (v případě Komenského) dlouhodobé ovlivnění dalšího pohybu lidského myšlení. Je to nový moment související s rozpaky lidstva nad tím, kam ho přivedlo do nedávna jednoznačně pozitivně hodnocené Descartovsko - Galileovské pojetí světa, redukcující tento svět na kvantitativní procesy, a rozpolcení světa na část náležející myslící substanci a část náležející substanci rozprostraněné. Tak se vlastně stalo, že hodnota všeho je porovnávána s jakousi svéráznou užitečností pro velmi jednostranně chápaný individuální lidský subjekt. Důsledky právě těchto jednostranností jsou hrozivé jak pro přírodu (- pole naprosté lidské libovůle), tak i pro lidské vztahy (jiný člověk se člověku zdá být též objektem jeho libovůle).

Z pohledu těchto dlouhodobých a dalekosáhlých důsledků se může jevit Komenského pozice i srovnání s Descartem zcela jinak. Zde již dříve většinou negativní hodnocení Komenského "nepochopení" základního směru filosofie i speciální vědy (včetně podoby a dominance člověka) působí ve směru k dnešku spíše jako Komenského přednost.

Tak se nám znovu otevírá v úvodu položená otázka: Odkud a kam vlastně kráčíme? A otevírá se nám i možnost jistě odpovědi na ni za pomoci Komenského, myslitele nejen národního, ale i jakoby současného.

#### Poznámky :

- 1) Komenský, J. Á. : Vlastní životopis. Praha 1924. str. 44 - 45
- 2) Popelová, J. : Filozofia J. Á. Komenského. Bratislava 1986. str. 9 - 10
- 3) Hanuš, J. I. : René des Cartes du Perron. In ČČM, roč. 25. Praha 1851. str. 30
- 4) Pujman, F. : Komenský a Cartesius. Praha, 1942

#### Základní literatura:

- Floss, P. : Komenský a Descartes. In FČ, č. 5. 1970  
Hanus, J. I. : René des Cartes du Perron. In : ČČM, Praha 1851  
Komenský, J. Á. : Vlastní životopis. Praha 1924  
Komenský, J. Á. : Vybrané spisy, sv.5. Praha 1968  
Kvačala, J. : Komenský a Descartes. In ČČM, Praha 1854  
Lochman, J. M. : Člověk v celku stvoření. In : Filozofia, č.5. 1990  
Patočka, J. : Komenský a hlavní filosofické směry. In : Vesmír, Praha, 1956  
Popelová, J. : Filozofia J. Á. Komenského. Bratislava 1986  
Pujman, F. : Komenský a Cartesius. Praha, 1942  
Řád, E. : Věda a víra u Komenského. In : Křesťanská revue. Praha 1939  
Štorc, K. B. : Komenského spory parsofické. In : ČČM, Praha 1834  
Tvrý, J. : Descartes a myšlení československé. In : Česká mysl, Praha 1937

## Historismus Komenského jako faktor univerzální nápravy lidských věcí

Marie Marečková

Chtěli bychom připomenout plodný přínos J. A. Komenského k humanistickému proudu českého dějepiscetví, jehož metodologická východiska i teoretické závěry přesáhl pojetím historie jako způsobu uceleného filozofického výkladu světa i svou původní filozofií dějin, totiž všenápravou, směřující k zobecnění lidského poznání a touhy po miru. Vyústěním tohoto filozofického systému bylo Komenského pojetí lidské aktivity jako faktoru změny společnosti, nápravy přítomnosti a rozvoje lidstva v harmonické "rozumné" budoucnosti.

Formě učeného dějepytu s encyklopedickou orientací na vytvoření české vědy odpovídaly nedochované rané práce Komenského "O starožitnostech Moravy" a "O původu a činech rodu Žerotinů." Aktuální problémy doby spolu s péčí o jednotu bratrskou Komenského donutily přímo se

angažovat na jejich řešení. Už od roku 1623 se Komenský projevoval jako sociálně politický myslitel, který chtěl svým dílem přispět k tomu, aby český národ a jednota bratrská přestály doby těžkých zkoušek, vichřic a hněvu, za něž považoval porážku "dobré věci" v české válce let 1618 - 1620. Stejný obranný charakter s apologetickou koncepcí měly i jeho pozdní historické práce, které psal plný beznaděje a zklamání po vestfálském míru roku 1648, jímž pro Habsburky vcelku úspěšně končila třicetiletá válka a s ní naděje českých bratří. Byla to předmluva k "Historii o původu a činech bratří českých" (1649) a zejména "Kšaft umírající matky jednoty bratrské" (1650).

Komenský byl po smrti svého zetě Petra Figula (leden 1670) posledním seniorem jednoty bratrské, o jejíž zbytky se do konce života obětavě staral nejen teologickými spisy, ale i materiální podporou. Roku 1660 doplnil vydání bratrského řádu přehledem dějin jednoty od počátků po bělohorskou katastrofu, nazývaným "Stručná historie cirkve slovanské." V ní odvážně rozvinul starší teorii starokatolického kněze Bohuslava Bilejovského, vyjádřenou v jeho "České kronice", vydané roku 1557. Bohuslav Bilejovský tehdy dokazoval souvislost husitství s cyrilometodějskou tradicí a pravoslavným tím, že přijímání pod obojí způsobou má prastaré domácí kořeny v počátcích křesťanství v Čechách, což současně podporovalo starobylost a oprávněnost kalicha jako symbolu národní jednoty a tradice. Komenského teorie o kontinuitě kalicha od počátků křesťanství v Čechách neměla jen okamžitý politický cíl posilující jednotu bratrskou, tehdy rozptýlenou po celé Evropě, ale dávala jednotě specifickou hodnotu, a to jak nárokem na oprávněnost a starobylost, tak zejména symbolickou hodnotu národní hrdosti, vyjádření ducha národa jako úsilí o všelidskou demokracii a humanitu. Tento odkaz Komenského a jednoty bratrské hrál klíčovou ideologickou úlohu v době formování novodobého českého národa za národního obrození. Byl totiž východiskem Palackého filozofie českých dějin, dodával ideologické argumenty oprávněnosti politického boje za národní svěbytnost.

Komenského vztah k dějinám postupně přešel od faktografického chápání historických jevů a událostí k filozofickému pojetí života a světa jako měnící se struktury. V ní se dějiny staly organickou součástí pedagogické soustavy a pansofické všenápravy lidstva převýchovou k lepšímu a mírovému uspořádání světa. Chtěli bychom tedy ukázat a připomenout, že Komenský byl nejen myslitelem pedagogickým a sociálním, ale i historickým.

Komenský neopustil nikdy teologický výklad dějin. Ve své pansofické a všenápravné koncepci se však pokusil analyzovat příčiny a následky hledat kauzální souvislosti a pravidelnost dění, aby člověk mohl dějinám porozumět a jednat v souladu s harmonickým řádem univerza. Vycházel z pojetí života a světa jako organicky spjatého a vzájemně zdůvodněného celku. Za cíl dějin, tedy za cíl civilizačního pohybu, stanovil Komenský zdokonalení jednotlivce i

společnosti vzděláváním přirozených lidských vloh. Užil pro to slova kultura ("De cultura ingeniorum" 1651). Tímto přístupem předešel osvícenskou filozofii dějin s její koncepcí kulturních dějin, tj. dějin osvícenství, vzdělanosti, civilizace. Vytvořil osobitě pojetí vývoje lidstva, který prezentoval jako vývoj v jednotlivých stupních. Navazují na sebe obdobně jako etapy lidského života od dětství po stáří. Stupňovitý vývoj lidstva vede od přírodního stavu přes stav společenský k bohu, tedy od pudových materiálních snah o zachování života a uspokojování základních životních potřeb k uvědomělé, cílevědomé, společnosti řízené výchově lidského rozumu a citu, opírající se o lidskou zkušenost. Vývoj ústí v kulturu ducha, jak se odráží v teologii, filozofii, umění a stále vyspělejší technice. V tomto stupňovitém vývoji neviděl jen automatiku univerza a nepochopitelné boží vůle, ale rozumem postžitelný řád, který ukládá člověku, aby se tvořivou prací pro společnost aktivně podílel na všenápravě, na vývoji k všeobecnému pokroku a světovému míru, a současně aby se soustavně sebezdokonařoval a vzdělával jako jedinec.

Komenský zde postihl i vnitřní rozpory, labyrinty, tedy dialektiku vývoje jako rozporuplný vztah mezi záměry a výsledky lidského úsilí a lidské činnosti. V duchu svého česko-bratrského přesvědčení vysvětloval tento nesoulad působením násilí, které přináší rozpory, labyrinty, a vede ke kvalitativním zvrátům (perversiones), měnicím pozitivní záměr v opačný výsledek. V tomto dialektickém vývoji viděl trest za předchozí hříchy a spravedlivý výraz božího hněvu. Předpokládal však, že nastane spontánní náprava věcí lidských podle harmonického řádu světa, a snažil se toto přesvědčení racionálně vyjádřit i v uvedeném pojetí stupňovitého vývoje lidstva. V tomto smyslu Komenského historismus vycházel z pojetí proměnlivosti světa v čase a ze snahy o zachycení problémů v jejich vývojové dynamice a strukturálních spojeních.

Komenský stejně jako jiní humanisté se přitom opíral o praktické (pragmatické) pojetí historie, jak bylo vytvořeno v antice, kdy úkolem historie bylo stát se "učitelkou života" (Herodotos) a dodávat morální poznatky. Znalost historie měla pomáhat člověku orientovat se v osobním životě i v současné politice příklady z minulosti. Zatímco antická historiografie nebyla vědou a jejím cílem nebylo poznání pravdy o minulosti, Komenský v souladu s humanistickou historiografií stanovil jako hlavní podmínku, za níž může historie plnit úlohu učitelky života, hledání jisté a neomylné pravdy, zřetelnosti a srozumitelnosti. Historie měla být rozumovou "filozofií pravdy", aby se mohla stát učitelkou života a aby mohla výchovně a vzdělávací působit v duchu všenápravy.

Pro Komenského byla historie jako filozofie pravdy současně však i kategorií etickou. Pravdivé je to, co obsahuje poznání jednotného vnitřního řádu (božské harmonie) a z něho plynoucího dobra. Člověk musí poznat rozumem postžitelnou a zobecněnou dějinnou zkušenost, pravdu z minulosti jako závazný vzor, jako dobro pro budoucnost. Pragmatický historismus Komenského má tak



významné morální poselství. Historie má dobré věci chválit, zlé hanět, spět k jednotě, pravdě a dobru, vést člověka k uvědomělému jednání v souladu s harmonickými zákony světového vývoje,

V tomto smyslu přiřadil Komenský historii i funkci sociálně reformní a výchovnou a zahrnul dějepis do své pedagogické soustavy jako nový předmět školní výuky, a to již od školy mateřské. Ve "Velké didaktice" hodnotil výuku dějepisu jako nejkrásnější část vzdělání a otce celého života a zařadil ji do všech šesti tříd latinské školy. Obsahem výuky měla být racionální filozofie přírody, člověka i transcendentna. Osnovy zahrnovaly tedy vlastně biblickou dějpravu, fakta o přírodě, vynálezech, umění, dějiny světa a zvláště národní dějiny s důrazem na vlasteneckou výchovu. Výklad události měl být prostý a přiměřený, rozčleněný do určitého systému. Neměl se zaměřovat jen na reprodukci výsledků historických událostí, ale hlavně na objasnění jejich příčin. V Komenského pojetí dějiny jako "paměť minulosti, zrcadlo budoucnosti a usměrňovatel přítomnosti" měly nezastupitelný výchovný význam. Měly motivovat jednání příklady dobrého života, aktivizovat k celoživotnímu zdokonalování jedince i lidstva a vést k lásce k bohu.

Komenský podle dobového encyklopedismu a erudice usiloval o sjednocení a zobecnění lidského poznání a jeho utřídění v systému, aby mohlo působit zprostředkovaně přes výuku a výchovu jako celospolečenská síla a ovlivňovat další vývoj k všenápravě.

Komenského pojetí dějin, panhistorie, bylo součástí pansofie a východiskem jeho koncepce všenápravy, panorthosie. Tím přesáhl soudobé humanistické chápání dějin, neboť vyjádřil zásady pokrokové osvícenské filozofie dějin, směřujících k sociálnímu rozvoji a obecnému miru.

K takto chápané obecné nápravě lidské společnosti chtěl Komenský přispět "Obecnou poradou o nápravě věcí lidských", která znamenala logické vyvrcholení jeho celoživotního úsilí a nejpracovnější pedagogické a vlastně i historické dílo. Za Komenského života byly vydány jen prvé dvě úvodní části roku 1662 (Panegesia-probuzení a Panaugia-osvícení). Další čtyři nejvýznamnější části (Pansofia-vševěda, Panpaedia-vševýchova, Panglottia-všemluva, Panorthosia-všenáprava) i část závěrečná (Pannuthesia-všenapominání) vyšly v úplnosti latinsky až roku 1666. Koncem života Komenský podle svého listu z února 1670 pořizoval jednosvazkový výbor z "Obecné porady", který napsal česky a určil českému národu.

Šestá část "Obecné porady", všenáprava, obsahovala návrh na zřízení mezinárodní organizace, která by znemožnila násilí a války a zajistila tak lidstvu klidný rozvoj a šťastný život v miru na celém světě. Všenáprava současně vyjadřuje Komenského filozofii dějin, pojetí pokrokového vývoje lidské společnosti založeného na poznání racionálních kořenů civilizace.

Komenského dílo je svědectvím vysoké a na tehdejší dobu moderní úrovně ideologie české předbělohorské společnosti s její koncepcí obrany práv jednotlivce proti útisku a široké náboženské tolerance. Současně je dokladem možnosti dalšího rozvoje české předbělohorské kultury, které se však po bitvě na Bílé hoře mohly uskutečnit většinou jen v exilu. Všenáprava a celé dílo Komenského znamená vlastně filozofické dovršení české husitské reformace a humanismu v sepětí s perspektivním evropským myšlením a kulturou.

## Komenský jako inspirátor učitelů dějepisu na základních školách

Jitka Měřinská

Myšlenkový odkaz J. A. Komenského byl sice v minulých desetiletích proklamován, ovšem nebyl plně a upřímně uskutečňován. Komunistická výchova, již bylo naše nedávné školství poznamenáno, stála na principu třídní nenávisli, zatímco výchovné principy J. A. Komenského jsou postaveny na lásce, mravnosti a humanismu. Tento výrazný protiklad byl příčinou nesprávného a neúplného pochopení myšlenek J. A. Komenského. Teprve nyní můžeme pedagogický systém J. A. Komenského postavit do správného světla, teprve nyní můžeme navázat na masarykovské pojetí odkazu J. A. Komenského a uvádět ho v život.

Dovoľte, abych se zaměřila na některé obzvláště palčivé problémy našich sboroven a tříd.

Vedou se spory o vážnost učitelského povolání, o autoritu učitele. Dost možná, že všechny rozvášněné debaty mají ten prostý podtext, že všichni cítíme, že je to právě morálka, již se nám nedostává. Učitelé žili donedávna v područí přikázané marxistické ideologie, v područí strachu a ne všichni mají odvahu tuto trpkou a nedůstojnou skutečnost si přiznat a začít mravní obrodu nejdříve ve své vlastní duši.

Dopřejme sluchu výrokům J. A. Komenského a snad budou mnohá nedorozumění smířena. "Začněte být na sebe přísní, abyste jednou mohli sklízet sladké plody." "Vychovávat děti znamená vychovávat sebe."

Doposud jsme znali osobnost J. A. Komenského jako pedagoga, spisovatele, filozofa, reformátora, méně už jako humanistu a téměř vůbec ne jako teologa. Dokonce v mnoha vydáních Komenského pedagogických děl byly kapitoly o výchově ke zbožnosti prostě a jednoduše vynechány. Tak nešetrné a

násilně se zacházelo s Komenského dílem. Pro věřící lidi - a není jich v našem státě málo - je nepochybně podstatné, že J. A. Komenský pokládal za il veškeré výchovy přípravu jedince na život věčný. Komenský doslova říká: "...vezdejší život není než příprava na život věčný ... blaze tomu, kdo zdravou, dobře vyčištěnou duši odsud vynese". Avšak i ateisté mohou mít z teologických vývodů J. A. Komenského svůj zisk. Humanizující prvky křesťanství mají nadčasový a obecný dosah.

Jako značně problematický se v současné době jeví předmět dějepisu. Nové učebnice ještě neexistují, historiografie dítě nestačila vše zhodnotit nebo přehodnotit, učitelé si pod váhou zodpovědnosti někdy počínají dosti bezradně. A i v tomto směru je užitečné zamyslet se nad některými radami, které nacházíme v díle J. A. Komenského. Mnohdy žasneme, jak aktuálně nám znějí slova tohoto našeho pedagoga.

Např. každé dítě má dle "Informatoria školy mateřské" pojmout do svého historického povědomí vzpomínky z vlastního života. Tento postřeh je přímo alarmující pro naši současnost. Revoluci r. 1989/90 prožívaly děti spolu s dospělými. Děti prožívají události rychleji než dospělí. Zanedlouho budou pro ně tyto jejich revoluční "zážitky dávnými vzpomínkami. Pečujeme o tyto vzpomínky našich žáků, upozorňujeme je na to, že byli svědky historie, snažme se uchovávat v dětské paměti tyto zážitky, aby mohly být jednou osobně předávány dalším generacím. I v tom totiž spočívá historické poslání učitele dějepisu i každého jeho žáka.

Kritérium pravdivosti je zásada, kterou J. A. Komenský povyšuje přímo na zákon. V dějepisu je nutno pravdu ctít v každém slově, netze s ní koketovat, protože dříve nebo později pravda stejně pronikne svou vlastní sílou. To jsou zákonitosti, které netze obejít. J. A. Komenský radí: "Neskryvat před žáky nic z věcí, které vědět mají". V těchto slovech J. A. Komenského je obsažen přímo návod k postupu při současné výuce dějepisu. Pravda o Masarykovi, pravda o Gottwaldovi, pravda o vzniku Československa r. 1948, pravda o okupaci Československa r. 1968 atd. To vše mají naši žáci přesně vědět. To vše mají učitelé za povinnost podávat a vysvětlovat žákům pravdivě.

J. A. Komenský se ve své Didaktice velké zmiňuje o obsahu tzv. knížek historie, v nichž zaujímají důležité místo dějiny biblické. V dnešních učebnicích dějepisu pro 5. roč. ZŠ je učivo o biblí zastoupeno jedinou kratičkou zmínkou. Povědomí o biblických dějinách a o biblí by mělo patřit k základům vzdělání každého kulturního člověka tím spíše, že evropská kultura stojí na křesťanských základech. Nebojme se a poučme se v biblických dějinách křesťanství. Bude to velmi užitečné zejména pro učitele dějepisu, protože bude schopen svým žákům zasvěceněji vyložit učivo o počátcích křesťanství v říši Velkomoravské, o náboženském obsahu husitství, o svatováclavské tradici, která prolíná celými českými dějinami. Upozorňujeme žáky také na zajímavosti

regionálních dějin, které byly v minulosti opomíjeny. Např. činnost vyvíjenou ve starobrněnském klášteře zejména za opata Nappa je možno pokládat za skvost kulturních dějin na Moravě 19. století.

K výrazným vyučovacím zásadám J. A. Komenského patří odstraňování všeho nepotřebného, co vlastní výuku rozměňuje, oslabuje nebo jí dokonce škodí. J. A. Komenský doslova říká: "..... když se na stromě jedna ratolest očesne, ostatní rostou tím mocněji". Tato zásada přímo vybízí učitele dějepisu, aby oprostil žáky od všeho, co zbytečně zatěžuje jejich paměť a znesnadňuje nebo mate jejich chápání. Dnes už je dějepis osvobozen od ideologické zaujatosti, drží se historických faktů, je oproštěn od falešného třídního hlediska, které deklasovalo tento předmět na služebníka marxistické ideologie. Dějepisné kapitoly o vítězství pracujícího lidu nad reakcí, o generálních liniích nejružnějších sjezdů KSČ a KSSS, o bratrské pomoci vojsk Varšavské smlouvy atd. už zašly na své vlastní nepravdy. Ovšem z těchto nezlových bodů "historických" lze se rozrostly nitky ideologického balastu, který nenápadně, ale sveřepě setrvává v našem myšlení. Nejde jen o lež o okupaci Československa v r. 1968, ale jde i o učivo o vzniku Varšavské smlouvy a v důsledku toho i o zdeformovaný náhled na Severoatlantický pakt NATO. Nejde jen o zjištění, že komunismus selhal, ale jde také o přehodnocení VŘSR, o správný pohled na vznik Československa. A ani tady se kruh neuzavírá. Stačí malé zamýšlení a učitel dějepisu si uvědomí sílu pravdy, kterou nutno prosazovat a vedle toho i množství skutečností, které nutno z výuky odstraňovat. Jestliže se naše dějepisná výuka bude ubírat cestou historických faktů a zcela se oprostí od ideologických zátěží, naplní se přesně slova J. A. Komenského: "... když se na stromě jedna ratolest očesne, ostatní rostou tím mocněji". To co by se mělo ve vědomí našich žáků rozrůstat, je prosté poučení z dějin, na jehož základě by se utvářelo humanistické a demokratické vědomí člověka.

"Uspořádat učení tak, aby se nemohlo zapomínat - aby jedno z druhého vyrůstalo, znáti všeho příčiny. Všemmu vyučováno budíž po příčinách". Této zásady J. A. Komenského by měli být pamětlivi autoři nových učebnic dějepisu a koncipovat je tak, aby žáci mohli sledovat příčinné vazby a právě o ně opřít svou paměť. Např. Josef II. zrušil 1781 nevolnictví, v důsledku toho nastal příliv českého obyvatelstva z venkova do měst a v počestěných městech tak mohl začít proces národního obrození. Jiný příklad z ruských dějin. Když Petr Veliký zvítězil ve válce nad Švédy, chtěl si pojistit pobřeží Baltského moře, a proto udržoval silné loďstvo a vybudoval na severu nové carské sídlo Petrohrad. Takovéto kauzální šablony jsou oporou dětské paměti a posilují logické myšlení.

"Člověk si nejpevněji zapamatuje to, čemu učí jiné!" Další moudrost našeho "učitele národů" byla už mnohokrát ověřena zkušeností, a přece na ni tak často zapomínáme. Děti by občas měly vystupovat v roli učitelů. Dávejme jim k tomu příležitost.

"Schola ludus" - tisíckrát proklamovaná zkušenost J. A. Komenského. avšak tak málo uskutečňovaná přímo ve škole. I drobná dramatizace v dějepisném vyučování přináší své cenné plody. Může to být hádanka, může to být soutěž, při níž děti uplatňují svou tvůrčí invenci a dramatické schopnosti. Žáci mohou představovat různé historické postavy, případně pronášet různé historické výroky nebo se zmiňují o různých pozoruhodnostech té určité doby. Ostatní žáci zábavným způsobem rozpoznávají souvislosti, určují jméno historické postavy, letopočet události, místo historického děje apod. S troškou lítosti vzpomínáme na staré osvědčené stupinky, které byly jakoby sfovené k dětským hrám. Učitel, který svou vynalézavost zaměří směrem k dětským didaktickým hrám, udělá velmi užitečnou službu dětem, vyučovacímu předmětu i svému vlastnímu pedagogickému růstu.

Pokud jde o "cvičení mládeže podle stupňů věku lidského", dočítáme se v díle J. A. Komenského, že po vzdělání a výchově "v klíně mateřském, ve škole obecné, latinské a v akademii" má být završením celého vývoje mladého člověka cestování po světě. V systému socialistického školství se s cestováním téměř vůbec nepočítalo. O to vážněji by se tento moment Komenského výchovného systému měl brát na vědomí dnes a měl by se promítnout do nového pojetí našeho školství.

Učitelé byli komunistickým režimem příliš násilně formováni a direktivně řízeni. Nyní, když mohou a mají jednat samostatně, někteří z nich nejsou pro toto svobodné počínání náležitě způsobilí, neovládají techniku samostatného rozhodování. Dovolávají se instrukcí, pokynů, metodických příruček. Dochází ke konfliktním situacím. Když se obrátíme o radu k J. A. Komenskému, nacházíme tuto vzácnou myšlenku: "Nešťastné příručky, zhoubné mrhání času. Z jakého důvodu vynikají nad vás vzděláním Italové, Španělé, Francouzi, Angličané, Belgičané a jiní!? Nečtou knížечky, nýbrž knihy."

Tento náhled J. A. Komenského na důkladnost vzdělání poznáváme i z Masarykovy interpretace Komenského myšlenek: "Učitelstvo stůně metodikou. To všechno metodikaření nemá mnoho smyslu. Metodě se každý nejlepe naučí prací. Hlavní, čeho učitel potřebuje, je znalost předmětu". J. A. Komenský i T. G. Masaryk vyslovili jasně své názory a je na nás, abychom pochopili a porozuměli.

Náš národ byl poraněn na místě nejzranitelnějším - utrpěla naše morálka. Morálka je právě ta hodnota, které je nám nejvíce zapotřebí. "Učit lidi důstojnosti je povinností těch, kteří vzdělávají." V tomto myšlenkovém posekství J. A. Komenského je možno spatřovat poslání naší současné školy. Jestliže se učitelům bude dařit "učit lidi důstojnosti", učiní dost pro budoucnost naší země.

# Aktuálnosť Komenského myšlienok o knihách

Eva Turanská

V rámci štúdia dejín pedagogiky na Pedagogickej fakulte zoznamujeme budúcich učiteľov, vlastne priamych pokračovateľov Komenského, primerane časovým možnostiam, aspoň s jeho základnými pedagogickými dielami. Na seminároch študujeme a analyzujeme Informatórium školy materskej, Didaktiku veľkú, Svet v obrazoch, ale aj Pravidlá mravnosti. K prácam, na ktoré by sme, podľa mňa, nemali zabúdať, patrí aj jeho reč Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania. Komenský ju predniesol 28. novembra 1650 v Blatnom Potoku, keď došiel k poznaniu, že sa tu, ale nielen tam, nedostatočne využíva múdrosť, ktorú ľudstvo uložilo do kníh. Obsahuje myšlienky, ktoré nás aj dnes nútia zamýšľať sa nad významom kníh pre ľudskú vzdelanosť a jednotlivca osobitne. Vo svojej reči vyslovil presvedčivé argumenty o tom, že človek sa môže stať vzdelaným len vtedy, ak cieľavedome študuje poznatky uložené v knihách. Pokúsme sa zhrnúť tieto argumenty.

1. V prvej časti, ktorá má všeobecný charakter, sa zamýšľa Komenský nad tým, aký význam majú knihy pre vývoj ľudskej vzdelanosti. Zdôrazňuje najmä to, že umožňujú pokračovať v rozvoji myslenia a získavania poznatkov tam, kde prestali predchádzajúce generácie. Vyzdvihuje fakt, že v knihách sa uchováva napísané v nezmenenej podobe. V tom vidí ich veľkú prednosť oproti ústnemu odovzdávaniu poznatkov. Považuje knihy za nevyhnutný pokrm pre rozvíjajúci sa mozog. Pre tieto ich vlastnosti si zaslúžia nielen uznanie, ale aj lásku každého, kto verí v silu múdrosti. Prvú časť končí hlbokou myšlienkou: "Pomocou kníh sa mnohí stávajú učenými aj mimo školy, ale bez kníh sa nikto nestáva učeným ani v škole. Ak teda milujeme školy, milujeme aj knihy, dušu škôl."<sup>1)</sup> Tieto slová sú snáď najkrajšie, aké sa kedy o knihách napísali.

Samozrejme nestačí knihy mať a vážiť si ich. Treba ich čítať, a to čo najviac. Toto je predmetom druhej časti reči. Ak knihy nečítame, nečerpáme bohatstvo v nich obsiahnuté, sú mŕtvym kapitálom. "Nestačí čítať si knihy viac než zlato a držať si ich ako poklad (aký je úžitok z ukrytého pokladu?). Okrem toho treba knihy čítať, aby sa v nich zakopané poklady opäť vykopali, prišli na svetlo a stali sa užitočnými."<sup>2)</sup>

Ďalej sa Komenský zaoberal otázkou, ktoré knihy čítať, pretože je zrejme, že nemôžeme prečítať všetky. Odpovedá, že len tie najlepšie, pretože väčšiu cenu majú knihy, ktoré sa zaoberajú vecami užitočnými pre život, ako knihy plné sice krásnych, ale prázdnych rečí. Že nie je správne pohrdáť autormi

starými, rovnako ako je nesprávne nečítať súčasníkov. Treba čítať knihy, ktoré pojednávajú o veciach konkrétne, t. j. ktoré uvádzajú príklady a cvičenia - sú totiž cennejšie ako knihy, ktoré sa zaoberajú len abstraktnými pravidlami. Je správnejšie čítať pôvodné knihy ako príručky, aj keď sú výberom najlepšieho z mnohých autorov.

V ďalšej časti prešiel Komenský od teoretických úvah ku praktickým radám a pokynom. Kládne si otázku : Ako čítať, aby sme mali z toho čo najväčší úžitok? "Nestačí knihy len čítať, treba ich čítať pozorne a najdôležitejšie miesta treba podčiarknúť a vypísať ... Nemá z čítania kníh úžitok ten, kto si z nich zároveň nevypisuje. Učeními nás totiž nerobia knihy, ale štúdiom kníh. Istý úžitok z čítania bude mať ten, kto si vypisovaním prisojuje to, čo čítal ... Chcieť veci zverovať iba pamäti znamená písať ich do vetra, pretože naša pamäť je nestála, prijíma mnoho vecí, ktoré čoskoro opäť vypúšťa a stráca, ak nie je podporovaná zábradlím písma". 3) Teda pamäti treba pomôcť robením si výpiskov. Vypisovať si máme to, čo je dosiaľ pre nás neznáme, čo sa nám zdá byť krásne a o čom si myslíme, že nám bude raz užitočné. Neobmedzujeme sa len na svoj obor, pre toho, kto chce mať dobré všeobecné vzdelanie sú zaujímavé aj poznatky z iných oborov. Komenský zaujímavou opisuje techniku robenia si výpiskov, ktorá sa osvedčila aj jemu samému. Výpisky si treba vypisovať do deníka s označením dňa ich vzniku. Lenže takto zachytené myšlienky by sa pri usilovnom štúdiu rýchlo stali neprehľadnými, preto ich treba doplniť abecedným registrom. Iná možnosť, ako si robiť výpisky, je zapisovať si ich na voľné háčky a ukladať ich do vhodných dosiek tematicky, podľa určitého poriadku.

Komenský uzatvára svoju reč odpoveďou na otázku, čo nám prináša takéto štúdium kníh. Najcennejšie je, že postupne ziskavame o veciach, ktoré nás zaujímajú, rozsiahly súbor poznatkov, ktoré budú dobrým začiatkom pre vlastné úvahy o nich a ich samotné rozvíjanie. Výpisky získané štúdiom kníh nie je možné nijako nahradiť tým, že by sme prevzali výpisky niekoho iného a tým chceli obísť náročné štúdium kníh. V cudzích výpiskoch by sme ťažko hľadali to, čo práve potrebujeme, bolo by tam veľa vecí, ktoré nebudeme nikdy potrebovať. Vlastným výpiskom môžeme vždy viac dôverovať. Takto zhromaždené poznatky nám umožnia pohotovo reagovať na diskutované otázky, bystro posúdiť názory a myšlienky iných, duchaplné prehovoriť na mnohé témy, jednoducho byť vzdelanými. A Komenský konštatuje, že jeho národ a národ jeho hostiteľa nepotrebujú nič viac ako dostatok vzdelaných ľudí. V tomto zaostávajú za inými národmi, hoci pre získanie vzdelania majú rovnaké predpoklady, len im chýba usilovnosť, lebo sa ich zmocnila lenivosť.

V závere Komenský nabáda svojich poslucháčov, aby využili toho, že im odovzdáva svoje poznatky a rady človek, ktorý k nim došiel trnistou cestou až v pokročilom veku, zatiaľ čo oni - mladí - majú možnosť začať ihneď a dospieť

teda oveľa ďalej ako on. Len treba začať, prekonať nedostatok chuti a nebať sa námahy.

2) Potiaľ Komenský. Pri štúdiu tohto jeho diela si znovu uvedomujeme, aká silná osobnosť bol Komenský. Ved' v dobe, keď sa Európa zmietala vo feudálnych vojnách o slávu, moc a bohatstvo, čo sám najlepšie poznal vo svojom pohnutom živote, kládol si otázku ako ziskávať vzdelanie, ako posunúť ľudskú vzdelanosť ďalej. Táto doba nemohla doceniť jeho hlboké myšlienky. Za pravdu mu dala až dnešná vyspelá ľudská spoločnosť, ktorá chápe význam vzdelania pre svoj ďalší rozvoj, a preto aj investuje do tejto oblasti viac ako kedýkoľvek predtým.

Uvedomujeme si aj mimoriadny štylistický a rečnícky talent Komenského. I o vážnych a náročných veciach dokáže hovoriť prostými slovami, uvádza celý rad príkladov a prirovnaní, z ktorých mnohé majú veľkú básnickú silu (knihy - duše škôl). Postupuje od právd takmer samozrejmych (vážme si knih) k ich logickým dôsledkom (čítajme ich - a nielen to, študujme ich, aj keď je to namáhavé). Úmyslné nehovorí o veci všetko, čo vie, pretože rozvláčnym výkladom by svoje poslucháčstvo unavil a dosiahol možno pravý opak. V tomto všetkom si môžeme z Komenského brať príklad aj dnes. Natiska sa však vážna otázka: Je obsah tejto reči aktuálny ešte aj dnes, alebo má len význam historický? Pokúsme sa na ňu odpovedať.

3) Pred 400 rokmi bola kníhtlač pomerne mladým vynálezom a knihy boli (okrem nespôľahlivého ústneho podania) jediným prostriedkom šírenia myšlienok a poznatkov, aj to ešte dosť vzácnym a pre mnohých nedostupným. Dnes je situácia iná. Denne vychádzajú desiatky kníh vo všetkých rečiach sveta, pri šírení najnovších poznatkov hrajú obrovskú úlohu periodiká, ktoré skracujú dobu medzi vznikom poznatku a jeho poskytnutím verejnosti na niekoľko týždňov. Je tu rozhlas, film a televízia, ktoré splňajú aj jednu zo základných požiadaviek Komenského - pôsobia na ľudský mozog nielen slovom, ale aj obrazom, a tým umocňujú trvácnosť odovzdávaných poznatkov. Sme svedkami toho, čo sa nazýva informačná explózia. Postavenie knihy v dnešnom svete je teda iné ako v časoch Komenského. No tie vlastnosti kníh, pre ktoré ich Komenský odporúčal vážiť si ich a milovať, sa nezmenili a neboli inými prostriedkami šírenia poznatkov prekonané: nemennosť ich obsahu, možnosť absorbovať ich obsah spôsobom a rýchlosťou vyhovujúcou každému individuálne, ich význam pri rozvíjaní samostatného myslenia. Vo výchovno - vzdelávacom procese sa preto aj v modernej škole zdôrazňuje upatňovanie metódy samostatného štúdia literatúry. Dôležitou úlohou školy je vypestovať u žiakov aj potrebu čítania a štúdia literatúry, ktorá má vyústiť v celoživotné permanentné vzdelávanie.



Znalosť a ovládanie techniky štúdia literatúry je aj v súčasnosti jedna zo základných otázok vzdelávania a sebazvedávania.

Už Komenský správne upozornil na potrebu výberu kníh, ktoré sa rozhodne študovať. Tento problém je pri dnešnej záplave titulov ešte výraznejší. Otázka dnes stojí skôr takto: ktorá kniha mi pri mojich obmedzených časových možnostiach dá najlepšiu a najrýchlejšiu odpoveď na otázky, ktoré ma zaujímajú? Aby mohla byť daná čo najlepšia odpoveď, boli navrhnuté a realizované mnohé opatrenia a projekty: od jednoduchých knižnických registrov cez medzinárodné desatinné triedenie, odborné triedniky pre jednotlivé obory, rešeršnú službu až po automatizované uchovávanie informácií o tituloch, ich triedenie a výber s využitím počítačov. Zaujímavou odpoveďou na túto otázku je aj encyklopedická literatúra, ktorá je v poslednom čase taká populárna a správne sa rozširuje.

Metóda štúdia s výpiskami bola známa už pred Komenským (sám vo svojej reči uvádza niektoré príklady) a aj po ňom ju používali a používajú mnohí. Je pozoruhodné, aké moderné metódy spracovania výpiskov Komenský navrhuje. Dnes však teoreticky existuje rad projektov, ktoré s využitím počítačov umožnia záujemcovi získať vybrané poznatky v priebehu niekoľkých sekúnd. Ich praktická realizácia však naráža skôr na ekonomické ako na technické ťažkosti a tak metóda odporúčaná Komenským zostane pre našu i budúcu generáciu tým najlepším aj najosvedčenejším prostriedkom. Je len potrebné dokonale si osvojiť jej techniku.

Komenského myšlienky o používaní a štúdiu kníh sú napriek tomu, že boli napísané pred 341 rokmi stále živé a aktuálne. Môžu sa v plnej miere uplatňovať a realizovať v našej súčasnej škole, pri vedení žiakov k samostatnému, racionálnemu a efektívnemu štúdiu.

1) Komenský J. A. Ako domyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania. Praha 1979, str. 9

2) Tamtiež, str. 9

3) Tamtiež, str. 14

# Komenský a české minoritní školy v zahraničí

Jaroslav Vaculík

"Dítě má být vyučováno v mateřském jazyku a české dítě v českém jazyku." Z této myšlenky J. A. Komenského vycházeli také Češi a Slováci, kteří emigrovali, zvláště z hospodářských důvodů v průběhu 19. století, do ciziny. V meziválečném období žily v zahraničí více než dva milióny českých a slovenských krajanů, z toho přes polovina v USA. Dalších více než 800 tis. Čechů a Slováků žilo v evropských zemích, zejména v Rakousku, Maďarsku, Německu, Polsku, Jugoslávii, Rumunsku a Francii.

Ve všech těchto zemích věnovali krajané velkou pozornost zřizování a udržování škol s českým či slovenským vyučovacím jazykem. K tomu zakládali školské spolky jako byl např. Spolek Komenský ke zřizování českých škol ve Vídni, jehož 120 let si připomeneme 26. ledna 1992, nebo Česká matice školská na Volyni, působící v meziválečném období v tehdejší východní Polsku.

V období mezi dvěma světovými válkami existovalo v cizině na 330 českých a slovenských škol. Veřejné obecné školy s českým a slovenským vyučovacím jazykem existovaly v té době v Rakousku, Jugoslávii, Rumunsku, Bulharsku a SSSR, zatímco v USA byly zřizovány školy doplňovací. Přes materiální a personální pomoc československého ministerstva školství a národní osvěty se potýkaly s nedostatkem učitelů, vhodných místností, učebnic a často narážely na nezájem či přímo nechuť místní administrativy. Nešlo většinou o školy čistě české či slovenské, ale spíše o školy jazykově utrakvistické, kde některým předmětům, zpravidla to byl státní jazyk, dějepis a zeměpis, se vyučovalo v jazyce příslušného státu. Vlastní střední školy se krajanům podařilo zřídit pouze v Rakousku a Jugoslávii.

Po druhé světové válce se, v důsledku reemigrace 200 tis. Čechů a Slováků a přirozené asimilace, počet českých a slovenských škol v zahraničí prudce snížil. V současné době existují české a slovenské školy pouze ve Vídni, New Yorku, Chicagu, argentinském Chacu a v Austrálii. Plně organizovanou je pouze škola vídeňská, která má z nich nejen nejdelší tradici, ale také se hrdě hlásí ke jménu J. A. Komenského.

Ve Vídni představovali Češi v roce 1900 víc než 7% obyvatel. Šlo o 103 tis. osob, většinou dělníky a nádeníky, početná byla i skupina samostatných a svůj význam mělo i úřednictvo. Spolku Komenský se podařilo otevřít první českou školu ve Vídni v roce 1883. Do první třídy a zároveň s ní povolené opatrovny se přihlásilo přes 500 dětí. Do tří oddělení (chlapeckého, dívčího a smíšeného) však mohli být přijati jen 174 žáci. V roce 1887 měla škola již pět

ročníků s 598 dětmi. V témže roce dostal spolek povolení postupně rozšířit školu na sedmiletí.

Od roku 1885 až do první světové války bojoval spolek Komenský o právo veřejnosti pro českou školu, neboť její žáci museli dojíždět ke zkouškám na propuštěnou až do Břeclavi, pokud nechtěli tyto zkoušky absolvovat na některé vídeňské německé škole.

V roce 1907 byla ve Vídni otevřena druhá česká obecná škola. Existovala také pokračovací škola, kterou navštěvovali 102 učni českých mistrů, kteří se nedali odradit německým nátlakem. V řadě vídeňských okresů však musely být české děti vyučovány soukromě, po domech, protože budovy plánovaných českých škol byly pod různými záminkami označovány jako údajně nevhodné. Poté, kdy vídeňský starosta, přes nařízení zemského místodržitelství, odmítl v roce 1901 otevřít další českou školu, došlo k průvodu matek českých dětí k parlamentu, kde se chtěly dovolat spravedlnosti. Prorazily kordón strážníků a vtáhly do parlamentní budovy, kde incident vyvrcholil bitkou českých a německých poslanců.

První světová válka znemožnila připravované projekty českého soukromého reálného gymnázia a české obchodní školy. Vyučování na obecných školách muselo být omezeno, neboť většina mladých učitelů narukovala a také příjmy spolku Komenský poklesly.

První poválečná léta byla obdobím prudkého rozvoje škol spolku Komenský. Existovalo reálné gymnázium, reálka, obchodní škola, průmyslová škola, několik měšťanských a obecných škol, opatrovny, lidová škola Komenského i studijní knihovna Komenského. Po roce 1925 však začínají opět narůstat překážky, jako byl např. požadavek rakouského státního občanství všech učitelů českých škol. Během dvacátých let postavil spolek Komenský tři vzorné školní budovy, vydal 39 učebnic, z toho většinou o několika dílech, takže se jednalo úhrnem o 86 učebnic, v nákladu 200 - 2500 exemplářů. Právo veřejnosti získaly dvě školy střední (reálné gymnázium a reálka) a pět škol měšťanských.

Návštěvnost českých škol po politických změnách v r. 1934 mírně klesala, aby po anšlusu Rakouska klesla katastrofálně, z obav z možného nacistického pronásledování. Jestliže ve školním roce 1924 - 1925 činil počet českých žáků 5500, v roce 1938 - 1939 jich bylo jen 1700. Další ranou bylo zrušení některých škol a nakonec úplné uzavření českých škol v roce 1941.

Čeští učitelé a profesori vedli žáky a studenty k upřímnému vlastenectví, k národnímu uvědomění, lásce k českému jazyku, k hrdosti na naše dějiny. Obětovali svůj volný čas činnosti v českých spolcích vzdělávacích, tělovýchovných a sociálně podpůrných. Každým rokem pořádaly jednotlivé školy akademie, kde vystupovalo žactvo s recitacemi básní českých klasiků, zpěvem, divadelními scénkami a rytmickými vystoupeními. Pravidlem byly také vánoční

besidky. Studenti a absolventi českých škol do 24 let se soustředovali v okresních pobočkách Omladiny Komenského (těchto okresních poboček bylo 13 s 800 členy). Pořádali taneční zábavy, každoroční Moravské hody v Národním domě, výlety do okolí a přednášky

Po druhé světové válce, kdy došlo k reemigraci velké části vídeňských Čechů do staré vlasti, již veřejné české školy nebyly obnoveny. Zůstala jen jedna soukromá škola spolku Komenský ve III. okrese, která působí dodnes, kdy má asi 170 žáků a patnáct učitelů.

# ZA NOVOU PODOBU ŠKOLY A ŠKOLSTVÍ

## Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás

Jiří Kotásek

Tak jako mnohokrát v novodobých dějinách, především však v našem bouřlivém století, stojíme i dnes - v době, kterou lze nejen pro nás, ale i pro Evropu chápat jako dějinnou křižovatku - před otázkou, jak lidem této země poskytnout potřebnou úroveň vzdělání, jak zajistit fungující školství, bez něhož si nelze představit sociální existenci jedince ani normální fungování společnosti. Přesněji řečeno, je to otázka, jak by se měla utvářet převážná část života dětí a mládeže, ale do jisté míry i část života dospělých generací v mimopracovním čase. Stejnou či podobnou otázku si kladly a kladou jiné země a očekávají na ni odpověď, zejména od pedagogiky a relevantních vědních oborů, v níž bude akceptován širší kontext vzdělávací a školské politiky.

Naše situace - jak si všichni uvědomujeme - je však velmi specifická. V čs. případě nejde o prosazování nových přístupů v kontinuitně probíhajícím politickém a hospodářském vývoji, ale o takovou proměnu, která doprovází radikální společenskou transformaci. Jde o negaci totalitního politického systému, absolutně převažujícího státního vlastnictví a centralisticky byrokratického hospodářského plánování. Proto v názorech, návrzích a legislativních opatřeních v oblasti školství stojí v popředí pozornosti odmítání a náprava toho, čím se vyznačovalo vzdělání a školství minulých čtyř desetiletí. Chování a rozhodování tohoto druhu lze považovat za přirozené a zdůvodněné, u mnoha jednotlivců nespokojených s nedostatky školství minulého režimu za vysoce motivující k reformnímu úsilí. Avšak hledání perspektivy založené pouze na takovém přístupu by nás vedlo k jednostrannosti a pokud jde o mezinárodní kontext i k izolovanosti. Pokračovali bychom tak na jiné úrovni v ignorování dění ve světě, či přesněji ve vyspělých demokratických zemích současného světa.

Nespokojenost se školstvím, způsobem přípravy mládeže na život a s učitelstvem je globální fenomén projevující se ve všech zemích. Klade-li se ve státech, od nichž jsme byli v nedávné minulosti odděleni ostnatým drátem a ideologickými bariérami, otázka o hlubších příčinách a souvislostech nespokojenosti s výsledky práce školy, pak odpověď zní asi takto : Škola se stala terčem ostré kritiky proto, že moderní společnost na ni přenesla mnohem větší odpovědnost za celkovou přípravu na osobní i pracovní život, za socializaci a péči než tomu bylo v dřívějších dobách, odpovědnost, která kdysi příslušela rodině, církvi, obci, zaměstnavatelům, mezilidským vztahům, zvyklostem. Platí tak za podstatné rozšíření svých funkcí. Stala se univerzální socializační instancí, ať se přitom podstatně změnily podmínky a způsoby její činnosti. Škola je přitom obviňována za nedostatky, které jsou evidentně mimo ni, např. dítě žijící v rodinném prostředí, které výrazně preferuje zábavný konzum a získávání obrazových informací před vlastní četbou textů, nedosahuje úrovně čtení s porozuměním jako předchůdci z doby, kdy média byla ještě v kolébce a neovlivňovala styl života v rozsahu a míře jako dnes. Jde dokonce o jistý paradox. Čím vyšší a náročnější vzdělání mládeži poskytujeme, čím více jí vzděláním otevíráme obzory, tím větší očekávání má od života a od společnosti. Jestliže se tato očekávání nesplní - což je i v prosperujících společnostech z mnoha důvodů možné a reálné - pak se kritika veřejnosti jako bývalých žáků a studentů obrací zpět vůči škole, která je obviňována z nedostatečného respektování sociálních realit.

Také u nás jsou v posledních měsících škola a učitelé předmětem paušální kritiky. Většinou se opomíjí, že učitelé nebyli jediní - a ani nemohli být, jak je zřejmé z každé racionální úvahy o společenském vývoji a morální vině - kdo utvářel morálku a psychologii minulého období. Mohli být v některých případech strůjci nespravedlnosti vůči svým kolegům či dětem, podílet se na utváření pocitů strachu a lhostejnosti, ale rovněž i oni byli obětí vlivů přicházejících z byrokratických a politických center.

Z těchto námatkově zvolených postřehů vyplývá, že exploze našich současných pochybností, odmítání až zatracování všeho, co souvisí se školou a učitelstvem, strhává dnes nejen fasádu, kterou škole dal minulý režim, ale někdy i sám vnitřek budovy, ba dokonce i její opěrné zdi. Je proto profesionální povinností pedagogiky upozornit, že zásahy do školského vývoje po letech mnoha omylů a regrese vyžadují na jedné straně rozhodnost, na druhé však zároveň citlivost pro statiku oněch opěrných zdí.

Máme za sebou téměř jeden a půl roku složitého života ve změněných vnitropolitických i mezinárodně politických, v posledních měsících i hospodářských podmínkách, které vytvářejí zcela nové společenské klima, které proniká i do škol. Zároveň však ve veřejnosti i ve školách vzniká stále naléhavější potřeba formulovat základní stanoviska k budoucnosti vzdělání a

školství jako systému. Jak na tuto novou situaci reagujeme - od zákonodárců a ministrů, přes různé zprostředkující aparáty, vedení škol až po učitele a rodičovskou veřejnost?

Nejprve oženější, ale zároveň nejjednodušší reakci lze charakterizovat asi takto:

Vratíme se k tomu, co předcházelo totalitnímu režimu, odstraňme nános pochybných reforem a na nich založené nevyhovující praxe egalitářství, nivelizace talentů, standardizace obsahu vzdělání, výlučné orientace na fiktivní průměr, jedinou předepsanou ideologii atd., atd.

Na tomto principu byla založena nezbytná opatření, která alespoň legislativně odstranila evidentní vazby školství a minulého režimu. Těmito, ale i dalšími souvislostmi byla podmíněna rozhodnutí, která vedla ke zkrácení povinné školní docházky z 10 na 9 let, návrat k 9leté základní škole, obnovení 8letého gymnázia s tradičním selektivním charakterem. Přijátá opatření byla zdůvodňována mnoha pragmatickými argumenty, učitelskými zkušenostmi atd. V zásadě však chybělo koncepční zdůvodnění. Pokud na ně bylo poukázáno, pak se připomínaly kvality školského systému mezi válkami, středoevropské tradice spojující nás zejména s Rakouskem a Německem apod. Obvykle však uvedená zdůvodnění postrádala hlubší znalost zahraniční situace, k níž se vztahovala a postrádala k budoucnosti směřující pohled.

Nutně se však musela objevit stanoviska, vycházející z jiných předpokladů, pokud nebyla inspirovaná politickými a ekonomickými reformami, byla jim alespoň analogická. Nejde v nich o pouhou restituci, obnovu minulosti, ale o takovou transformaci, která by naši zemi adaptovala k současnému světu. Jde o stanoviska respektující procesy, které se odehrály ve školství vyspělých demokratických společností v těch desetiletích, kdy jsme od nich byli politickou mocí izolováni. Lze je formulovat jako program transformace školství a vzdělávací politiky, který by odpovídal trendům charakteristickým pro ostatní evropské a zámořské země, např. zemi sdružených do OECD, zejména však zemi ES. Radikálnímu postoji tohoto typu však hrozí odtržení od domácí reality, eventuálně od mentality veřejnosti a učitelstva, v níž se vynořují hluboce zakořeněné, racionálně však ne vždy zdůvodněné představy či resentimenty o dobrém školství. Síla uvedeného programu spočívá v tom, že mezinárodní politický pohyb nás neochvějně žene do tohoto relativně bezpečného přístavu ověřených zkušeností. Vzniklo tak do jisté míry dilema snah o vzdělanostní a školský status quo ante na jedné straně a hledání dlouhodobějších perspektiv slučitelných, kompatibilních se školskými soustavami, vzdělanostní politikou a vyučovací praxí vyspělých zemí na straně druhé. Při koncipování školské politiky je nutné akceptovat obě snahy. Avšak minulost sama jako solidní, nicméně však obstarožní kompas cesty do budoucnosti nevystačí. Signály z minulosti jsou sice užitečným radiofonickým spojením s domovským přístavem.

vlastní plavba však vyžaduje radarové zařízení umožňující získat údaje o směřování jiných lodí, lokalizovat útesy a mělčiny a zamezit tak haváriím. Vyjádřeno jinak a bez metafor - a cítuji zároveň stěžejní zásadu velmi rozvinuté spolupráce zemí ES v oblasti vzdělávací politiky : jednota v rozmanitosti daná historicky vzniklými kulturními odlišnostmi národů Evropy. Směřuje-li naše cesta tímto směrem, pak jde sice o přizpůsobení se Evropě, ale při zachování všeho čeho bylo ve vzdálené i nedávné minulosti dosaženo.

Je jisté všem zřejmé, že v krátké době nelze vyjádřit úplný program budoucnosti vzdělání a školství, tím spíše, že jsme teprve na začátku jeho utváření a dále i proto, že bude vznikat v dialogu politických a sociálních sil ovlivňujících školství, školské správy a samosprávy, učitelstva a rodičů, profesionálů a laické veřejnosti.

Které základní východisko by však mělo být základem nikoli nové jednorázové reformy reforem, ale dlouhodobé strategie realizující se řadou postupných kroků ?

Náš politický vývoj a utvářející se legislativní základ pluralitní demokracie přinesl již takové ústavně právní normy, které podstatně mění podmínky rozvoje vzdělávacího systému. Přijátá listina práv a svobod, která se zřejmě stane součástí nové ústavy, obsahuje kromě občanských, politických a sociálních práv rovněž ustanovení o právu na vzdělání. Budoucí projekty vzdělávací soustavy musí proto vycházet z nové důsledně demokratické interpretace práva na vzdělání a překonat pojetí a praxi přístupu ke vzdělání totalitního období.

Pokusme se zpětně charakterizovat minulou, avšak dnes ještě přetrvávající situaci v poskytování vzdělání státem, který se považoval za absolutního suveréna školství. Státní orgány ovládané komunistickou stranou poskytovaly vzdělání ve školách v souladu s tzv. společenskými potřebami, a to v rozsahu, úrovni a zaměření, které ve smyslu svých mocenskopolitických, ideologických záměrů a byrokraticko - centralisticky plánované ekonomiky považovaly za nutné. Dítěti a mladistvému se předepisovala taková vzdělávací cesta, která byla tzv. nutná. Všechny školy navazující na školu základní byly omezeny tzv. směrnými čísly, přijímací řízení bylo založeno na principu numerus clausus. Žák se na těchto školách vzdělával především proto, aby mu mohla být přidělena profesní kvalifikace (i gymnázium má "profil absolventa" v kvalifikačním smyslu). Důsledkem toho bylo umělé "příškrcování" všeobecné vzdělávacího školství, zájem o ně byl uměle omezován.

Co by na rozdíl od zmíněného pojetí mělo být východiskem utváření skutečně demokratického vzdělávacího systému, jakými principy lze konkrétněji vyjádřit nově konstituované právo každého jedince na vzdělání chápané jako prostředek rozvoje jeho osobnosti, uskutečňující se z jeho vůle, event. vůle jeho rodičů? Vzdělání není poskytováno z milosti státu a bezprostředně odvozováno



z potřeb v oblasti struktury pracovních sil. Přestává být sociocentrické, stává se antropocentrické. Nelze tím však samozřejmě popřít ekonomický význam vzdělání, který zaujímá znovu přední místo v úvahách agentur pro hospodářské otázky vyspělého světa. Právo na vzdělání lze v tomto novém kontextu vyjádřit následovně : každý jedinec má mít šanci dosáhnout nejvyšší možné vzdělání ve škole, event. mimo ni jinými cestami (alternativními způsoby vzdělávání ve specifických typech vzdělávacích zařízení - "otevřená univerzita", distanční vzdělávání), pokud chce a má k tomu minimálně nutné předpoklady, které nemusí být striktně vymezeny jen absolutoriem nižšího stupně školy. Předpokladem realizace práva na vzdělání je, zejména v současné situaci naší země, ochota jedince plně či částečně se podílet na vzdělávacích nákladech (měl by být ovšem postupně vytvořen stav, kdy vzdělání je pro jedince výhodnou investicí).

Právo na vzdělání v demokratické společnosti zároveň znamená, že všichni mají zajištěn přístup ke vzdělání ("rovnost šancí ke vzdělání") chápaný jako právo každého jedince na plný rozvoj svých individuálních schopností, aniž je někdo jako vysoce talentovaný brzděn ve svém rozvoji, či jako intelektově zaostávající nebo jinak motivovaný odrazován od vzdělání nepřiměřenými nároky nebo jako handicapovaný jedinec od hlavního proudu vzdělávání.

Druhým základním východiskem vzdělávací strategie vyplývající z ústavních práv je svoboda vzdělávání a vyučování. V naší listině práv a svobod není explicitně uvedena, vyplývá však z celku a ducha tohoto významného dokumentu. Znamená ve svých důsledcích deetizaci školství, vytváření pluralitního školského systému, v němž vedle státem, regiony, komunitami řízeného školství vzniká školství soukromé, církevní, nadační. I když stát a státní správa bude kryt rozhodující část nákladů na všechny různě spravované školy, bude docházet k odstranění státního monopolu na školství a zvýrazní se jeho společenská funkce. V této souvislosti je zároveň nutno proklamovat právo a reálnou možnost volby škol rodiči a žáky školy, aby došlo k destandardizaci jednotlivých institucí a dokonce i k jejich konkurenci. Soutěžení škol se tak může stát jedním ze stimulů školského profilování a inovačních procesů.

Proklamované a zatím ještě nedostatečně propracované pojetí vzdělání v demokratické společnosti má mnoho dalších aspektů a důsledků. Zde byla naznačena v podstatě jen právní východiska. Bude však třeba propracovat i hlediska týkající se např. vztahu vzdělání a profesní kvalifikace, všeobecného a odborného vzdělání, pojetí žáka ve škole, pedagogických vztahů, variability vzdělávací nabídky apod.

Reforma školství či strategie postupných proměn v celé vzdělávací soustavě však není jen otázkou programového projektu, ideového a organizačního plánu, ale i otázkou politickou. Proto koncepce reformy, její přijetí a realizace závisí na tom, zda bude schválena a prosazována politickými silami

uplatňujícími se v dané zemi. Rozbor programů politických stran zveřejňovaných před loňskými volbami však ukazuje, že školská a vzdělávací politika v nich nenašla dosud své pregnanční a specifické vyjádření a odráží tehdejší nevyhraněnost politických směrů. Obavy však vzbuzuje současná situace, v níž se škola a vzdělání dostalo na druhořadé místo v duchu zjednodušující představy, že nejdříve je nutné provést hospodářskou reformu a " až na to budeme mít, přijde na řadu školství ". S jistotou lze však již nyní konstatovat, že nejen dlouhodobě zacílená transformace společnosti, ale i bezprostředně probíhající ekonomická opatření - zejména však jejich sociální důsledky, např. nezaměstnanost čerstvých absolventů škol - vyžadují začlenění vzdělávací politiky do priorit společenského zájmu. Nemělo by tedy platit, že restriktivní rozpočtová politika automaticky znamená zařazení školství do společenské periferie.

Je na místě připomenout, že vzdělávací politika v souvislosti s ozázkou pracovní síly zaujala přední místo ve všech vyspělých zemích. Odráží se výrazně v činnosti Evropských společenství, která považují problematiku kvalifikace a vzdělání za prvořadý faktor zdokonalování technologické úrovně hospodářského rozvoje na jedné straně, zároveň však za potřebnou součást sociálních opatření a kulturního vzestupu na straně druhé. Není proto náhodou, že Komise ES má rozsáhlý aparát, početné programy a rozpočtové náklady vztahující se ke školství a vzdělávání. Rovněž v OECD mají otázky vzdělání, škol a učitelstva rovnocenné postavení s problematikou technologie a ekonomiky. Při srovnávání s programy a činnostmi Rady Evropy, jejímž členem jsme se nedávno stali, je naše vzdělávací politika ve vnitropolitickém měřítku vlastně jen popelkou. Minimálním požadavkem dnes je, aby se problematika vzdělávání chápala jako organická součást sociální politiky v průběhu hospodářské transformace.

Odborná pedagogická literatura i současné diskuse o školské reformě používají důležité dvojice pojmů - "vnější" a "vnitřní školská reforma". Jestliže za "vnější" označíme otázky struktury školství, správy, organizace a řízení školství, financování, materiálního vybavení, učebních plánů a osnov, examinační a certifikační a otázky průchodu populace vzdělávací soustavou, atd.; pak za "vnitřní" považujeme život školy jako základní jednotky školství, postavení dítěte ve škole, vztah učitele a žáka, sociálně emoční klima školy a třídy, vazbu školy s bezprostředním sociálním prostředím (komunitou), organizace a metody výuky, využívání učebnic. V diskusích zatím převládá názor ovlivněný téměř periodickými zásahy do vnějšího organizačního rámce čs. školství v minulých letech. Zdá se však, jak vyplývá z charakteristiky obou přístupů k reformě, že podstatná část uvedených prvků se navzájem natolik překrývá a podmiňuje, že strategie zdokonalení musí být globální.

Dovoďte mi nyní přejít od jedné pojmové dvojice vztahující se k problematice vzdělávací reformy k jiné, která je jí velmi blízko, i když jí s ní nelze zcela ztotožnit. Uplatnila se však prakticky spíše ve školskopolitických analýzách a úvahách západních zemí. Jde o vztah kvantitativního aspektu vývoje školství. Pokládám tuto otázku za velmi podstatnou pro formulaci vzdělávací strategie u nás. Pokusím se objasnit ji pomocí jednoho z nejvýznamnějších dokumentů, mezinárodní zprávy OECD vydané v Paříži roku 1989 a opírající se o rozbor vývoje a současné situace povinného školství států tzv. skupiny 24 (G 24). Musím podotknout, že na rozdíl od "plánovitého", spíše však voluntaristického vývoje školství v bývalých socialistických zemích, jde o vývoj, který je v podmínkách pluralistické demokracie a tržního hospodářství spontánní, a odráží skutečné nutnosti adaptace školství na měnící se podmínky hospodářského a sociálního vývoje.

Jestliže v 60. letech a na začátku 70. let docházelo v základním a středním školství (stejně jako ve vysokém) k expanzi, která byla demograficky a sociálně vynucena a podpořena ekonomickým zdůvodněním, že vzdělanostní růst je klíčem pro růst bohatství a blahobytu země, pak od poloviny 70. let pod vlivem naftové krize nastalo výrazné omezování veřejných prostředků pro školství. Postupně, zejména v 80. letech bylo zjištěno, že kvantitativní rozvoj, organizační a strukturální reformy samy o sobě nemohou změnit vlastní pedagogickou praxi na úrovni školy, a že k její proměně jsou třeba přístupy odlišné od těch, jež charakterizovaly fázi expanze. Při omezování školství pak bylo třeba najít i nové vyjádření celkové školské politiky. Stalo se jí heslo kvality a prokazatelnosti dosahovaných výsledků, nikoli však pouze jedné části populace, ale u všech jedinců (nejtalentovanějších, ale i níže motivovaných a handicapovaných).

Jakou léčbu školských neduhů si uvedené země zvolily a doporučují? Mnohé z nich mohou být inspirací i pro naši strategii:

1) Ujasnit si a přehodnotit vzdělávací cíle, které se musí vztahovat i k nekognitivní oblasti, sebedůvěře, kooperaci, toleranci, schopnosti získávat a zpracovávat informace. Přitom každá škola a učitel mají být schopni je vymezovat se zřetelem ke svým podmínkám tak, aby nebyly jen verbálním označením, ale operativním návodem.

2) Definovat přesněji standardy a examinační požadavky na různých úrovních školského systému a vytvořit mechanismy kontroly jejich dodržování.

3) Od důrazu na vědní obsah školních osnov znovu učinit středem pozornosti dítě, žáka, mladého člověka a přiměřenost obsahu a rozsahu učiva. Osnovy by zároveň měly ovlivnit různé úrovně náročnosti, usilovat o interdisciplinárnu a koncentraci v čase. Tyto osnovy by se měly zároveň přenášet do škol, při dodržení zákonných směrnic a základního jádra učebních předmětů v celonárodním měřítku.

4) Kardinální podmínkou zvýšení kvality vzdělání je zvýšení profesionálního statusu učitelů a zdokonalení jejich přípravy a dalšího vzdělávání.

5) Ve školském uspořádání zajistit kontinuitu jednotlivých stupňů, racionálněji využívat času a technicky zdokonalit zpracování informací ve škole i výuce.

6) Zavést systém evaluace školství i jednotlivých škol a učitelů. Školy mají povinnost prokazovat svoje výsledky.

7) Zavést svobodu rodičů při výběru školy. Tím dosáhnout toho, že školy musí o žáky soutěžit. Zároveň angažovat rodiče v činnosti školy.

8) Vytvořit režim, při němž si školy jsou vědomy nákladů vynakládaných na provoz, výuku i platy učitelů i dalšího personálu.

9) Základem zvyšování kvality vzdělávání je vnitřní život školy, způsob jejího řízení a vzeb na své bezprostřední okolí.

## Vzdělání a věda

Vlastimil Pařízek

Obecně platí, že věda je nejdůležitější zdroj obsahu vyučování od národní školy po vysokou a že jejich soulad je podstatný pro vyučování i pro vědu. Není však jasné, v čem záleží a jaké jsou jeho žádoucí podoby.

Problém se objevuje v několika rovinách.

Za prvé spadá do teorie nebo filozofie vzdělání, kde se zkoumá, nakolik je věda a technika suverénní v životě i vzdělání v naší civilizaci nebo zda a nakolik se musí podílet o moc s dalšími zdroji, jako je umění, filozofie, morálka a praktické poznatky denního života, vira a náboženství a jaké jsou tedy vztahy vědy k těmto oblastem. Praktické zkušenosti z naší školy i ze škol jiných zemí naznačily, že věda s technikou samy a tedy scientističní pojetí vyučování vedou do slepé uličky vztahy mezi lidmi i způsob života. Znovu vyvstávají starší otázky o vztahu poznání, praktické činnosti, hodnot a vlastností člověka. Odtud pak se odvozuje odpověď na otázku, co rozumíme vzděláním a koho prohlásíme za vzdělaného člověka. Zda toho, kdo pouze ovládl na současné úrovni poznání a činnosti, nebo teprve toho, kdo si na tomto základě osvojil lidské hodnoty dobra, krásy a pravdy a tomu odpovídající vlastnosti člověka. Rozbor historie i současnosti vzdělání mluví pro druhou možnost, jež roli vědy vymezuje těsněji a propojuje ji s ostatními faktory jak byly výše uvedeny. Přesto je věda rozhodujícím základem vyučování, protože na ni je vybudována celá naše

civilizace, a to přes všechna omezení a svým způsobem i slepotu vědy. Tomu odpovídá i pojem vzdělání jako výsledku výchovy, zahrnujícímu poznání, dovednosti, hodnoty i vlastnosti člověka.

Druhou rovinnou problému je samo pojetí vědy a tedy i vyznačení cest, jimiž proniká do vyučování. Máme na mysli vědu jako soustavu poznatků nebo jako způsob zkoumání světa? To je pro vyučování klíčová otázka, na niž nestačí vyhyčbavá odpověď, že je obojím, protože pak se znovu musíme ptát v jaké proporcii a v jakém vztahu?

V celku dnešního vyučování na základní a střední škole se věda představuje jako soubor poznatků nadaných autoritou nepochybného a spolehlivého základu vědění i jednání. Věda je prezentována hlavně jako výsledek poznání. Do vyučování přicházejí už nezvratná fakta, vytríbené pojmy, objevené zákony, potvrzené teorie a ověřené principy, spolehlivé poučky a užitečná pravidla. Čili: svět se jeví jako hotový, poměrně dokonalý a stavba poznání jako hodná obdivu a studia. Nezbyvá než se jí naučit. Vzdělání takto vybudované člověka neznekliďuje, protože je podobně jako věda mocné, souladné a dokonalé. V tomto pojetí čím více poznatků si člověk osvojil, tím je vzdělanější. Tomu odpovídají i učebnice. Neřeší problém, ale shrnují poznatky. I metody jsou prezentovány jako poznatky a nikoli nástroje poznání v praxi. Věda chápaná jako suma poznatků vede ke sdělování informací, poznatkových řad, kde jedna věda střídá druhou. Důsledkem je snadné zapominání poznatků.

Ale vědu je možné chápat také jako metodu soustavného shromažďování a pořádání informací, jako cestu hledání, omylů a pochyb, řešení nestrukturovaných problémů, jež člověka znekliďují a podněcují k vlastnímu úsilí.

Oba přístupy mají přímé důsledky pro vztah učitele a žáka, který se promítá do vyučování a učení. V prvním případě je učitel nositelem autority poznaného, ve druhém je spolupracovník na cestě hledání pravdy.

Poměr obou přístupů, jež oba jsou ve vyučování zastoupeny, ale nestejně, a jež někdy existují odděleně vedle sebe v jednom předmětu, se vytváří už při studiu na vysoké škole, kde se připravují budoucí učitelé a jeví se tedy také jako problém učitelského vzdělání. Dokumentuje to zkušenost Ivana Málka, který na konci šedesátých let jako ředitel biologického ústavu ČSAV pozval do laboratoře dvě učitelky biologie ze základní školy. Obě pracovaly jako řadové pracovnice výzkumu půl roku na problému, jemuž se na základní škole vůbec nevyučovalo. Přesto se podstatně změnil jejich přístup k vyučování jako důsledek změněného chápání vědy.

Charakteristika převládajícího poznatkového pojetí vědy v jejím vztahu k vyučování v naší škole dává za pravdu scientistním směrům, které zdůrazňují metodu objevování jako základní metodu žákového učení (Bruner, Wenigner, Wagenschein, Scheuerl) i směrů, které se opírají o výzkumy požadavků na

pracovníky především v průmyslu a požadují osvojení vědeckých metod řešení problémů, osvojení počítačů, matematických metod i schopnosti komunikace a spolupráce, schopnosti rychle se učit, odolávat zátěži apod., čili tzv. druhé gramotnosti, jež je dědicem starší teorie formálního vzdělání. Tyto směry pronikají už na počátek školní docházky. Protože analýza kteréhokoliv problému vyžaduje osvojenou strukturu poznatků, vzniká tu nově otázka o zastoupení a hlavně propojení obou stránek vědy ve vyučování. V naší současné škole je zřejmě nutný směr k chápání vědy jako cesty poznání především.

Třetí otázkou je, jaké vědě budeme ve škole vyučovat, protože věda se vyvíjí od antiky po dnešek a mění se její metody i metodologie. Přitom starší pojetí, nebo řečeno podle Thomase Kuhna paradigmatu, nemizí, stále se vracíme i ke starším autorům antickým, znovu se vydává Francis Bacon i Komenský.. Vzniká tak otázka, jak se tato různá pojetí uplatňují v dnešní škole. Tu je zřejmé, že nemůžeme problém zužovat na poznatky a tedy tzv. transformaci vědeckých poznatků do vyučování, ale jde o celkové vidění světa a tedy také o metodu a metodologii poznání. Bude tedy základem vyučování Linné nebo genetické inženýrství, Galileo Galilei a Newton nebo Einstein nebo všichni v jistém poměru ?

Obecně se přijímá, že základy evropské vědy se utvářely v 16. a 17. století v jisté návaznosti na antickou vědu a zároveň nově. Antická věda podle slov Emanuela Rádl " zobrazovala v ideji to, co smysly vnímaly ", kdežto v moderní vědě " rozum si ze své síly tvoří pojmy (pojem zrychlení, negativního čísla), kterým pak podřizuje fakta " (Rádl, E. : Věda a víra u Komenského. Praha, YMCA 1939, s. 55)

V 16. a 17. století dualismus vědy a teologie vedl k vědě založené na bezprostředním soustavném poznávání skutečnosti, zbaveném všech omylů a předsudků, jež do poznání přináší člověk. Věda se budovala jako objektivní poznání i s etickými důsledky, podle nichž vědecké pravdy vědce k ničemu nezavazují, vědec je odpověden pouze pravdě a nepotřebuje se starat o důsledky svých teorií, nemá nic společného s politikou a náboženstvím, je beznárodní. Je to názor, který rozbila 2. světová válka, jež vědy využívala k dobru i zlu.

Věda v 17. století nabyla nové podoby experimentem, kdežto antická věda by to považovala za " násilí na přírodě ", které nám o její přirozenosti nic nepoví. Ale právě toho násilí byla věda už bez rozpaků schopna všude, snad jen s výjimkou živého člověka.

Nová podoba vědy umožnila racionálně využívat mnoho přírodních sil a zabezpečila člověka, který jí ovládl, dostatkem potravy a energie a také nadvlády nad lidmi. Změnila i vztah člověka ke světu. Už nebyl pokorně podroben nemilosrdným zákonům světa a kosmu jako v antice a ve středověku, ale vědění mu dalo moc nad přírodou i nad lidmi. Člověk se začal cítit jako pán

přírody podrobené jeho libovůli. Té se dá zneužít i proti jejím uživatelům a tak nás stále vtíravěji provází otázka jak tuto moc spoutat. Cesta zpět už není možná, je nutné hledat novodobé řešení, jež je opět spjato s povahou vědy.

Věda ve dvacátém století se mění po mnoha stránkách. Je mnohem abstraktnější aplikací metod matematiky, statistické korelace, rozumovou konstrukcí poznatků. Vzdaluje se od bezprostředního zobrazování skutečnosti, od chápání faktu jako pouhého odrazu skutečnosti, je méně sdělitelná bez speciální přípravy studentů. Rozsah poznání vedl k rozčlenění věd a technických disciplín a v důsledku toho vyučování ve všeobecně vzdělávacích a nověji i v odborných školách čelí velkému množství věd, jež vcházejí do jednoho vyučovacího předmětu. Za této okolnosti snaha o soulad vyučování a vědy vede k nadouvání učebních osnov poznatky, jež jsou pro jednotlivé vědy nejdůležitější.

Problémy v teoretickém základu vyučování se projevují v praktických obtížích formulovaných jako známé přetěžování učiva, žáků i učitelů. Čisté pedagogické cesty redukce učiva, ať ji provádí odborné pracoviště nebo jednotliví učitelé, selhaly. Omezenou platnost má i cesta, jež ze vzdělání akcentuje metodu. Tato cesta provází vyučování od antického trivía, jež zdůrazňovalo nástroje myšlení, komunikace a poznání, přes teorii formálního vzdělání po dnešní postavení druhé gramotnosti jako vedoucího cíle vyučování. Odbočí této cesty je i teorie exemplárního, typického a fundamentálního vyučování, v němž příklad je používán jako celek. Účinnost této cesty je však vázána na kognitivní strukturu a tak se problém vrací na místo, z něhož hleděl uniknout.

Teoretický základ řešení je v integračních tendencích ve vědách. Tady je třeba připomenout, že pedagogické metody, jako je koordinace učiva, mapa učiva, týmové vyučování, souborné zkoušky, sjednocující role praxe apod., opět selhaly jako konečné řešení. Přinesly jen částečné řešení problému, který vznikl v samotném vývoji poznání. Proto se základ řešení zakládá spíše na jednotlivých momentech poznání světa. Tento směr naznačoval už Otokar Chlup, když požadoval, aby se vzdělání soustředilo kolem "jádra učiva", J. S. Bruner, když napsal, že " pochopení struktury učiva záleží v tom, že se mu porozumí takovým způsobem, který dovoluje mnoho jiných věcí " a další autoři. (Brunner, J. S. : Vzdělávací proces, Praha, SNP 1965, s. 21.)

Ve vzdělání samém vzniká paradoxní situace, že čím více věda proniká do nejrůznějších oborů činnosti, techniky a čím jsou její aplikace rozvětvenější, tím více ve vzdělání klesá hodnota aplikací ve prospěch poznání podstaty. Pronikání do podstaty, jež je s touto mnohostí spojeno, se projevuje v měnící se struktuře poznání. Spojené proniknutí do principů i jednotlivostí v jejich hierarchickém uspořádání je základem tvořivosti při řešení problémů. Ty jsou tvořivě a úspěšně řešeny tehdy, když jsou zvláštní případy spojeny s poznáním

obecného. Řešení problémů, jež se soustředilo jen na zvláštní, partiální případy a neproniklo spolu s nimi do principů, zůstává na úrovni manipulace. Vynikající tvořiví mladí lidé minulosti nás v nejrůznějších oborech přesvědčují o tom, že propojené pochopení principů a konkrétních jevů nebo opatření je základem tvořivého poznání i činnosti. To dokládá i dílo třeba Tyrše nebo Heyrovského.

Z uvedených rysů vývoje vědy pro pedagogiku vyplývá hypotéza, že ve vyučování přetrvávají všechny minulé koncepce vědy a že tu s jistou výhradou platí, že ontogenetický vývoj organismu je zkráceným a schematizovaným fylogenetickým vývojem (Haeckelův základní genetický zákon), že ve vývoji učiva se uplatňuje na národní škole a ve škole mateřské poznávání přirozených věcí v jejich původní podobě, že na střední škole nastupuje analytické zkoumání převážně empirické a teprve na vyšších stupních se vzdělání přibližuje metodě a metodologii současné vědy. Jednotlivé stupně, jež netze přeskočit, jsou přitom propojeny, nenastupují odděleně a modifikují se i podle vyučovacích předmětů a druhů i typů škol.

Chápání vědy jako činnosti otevírá cestu experimentům, jež by důsledně pojaly vědu jako cestu poznávání. To se promítne do metod vyučování (zruší zkoušení jako reprodukční záležitost a nutně změní i vztah učitele a žáka). Takové pojetí by kladlo značné nároky na nové uspořádání poznatkové soustavy. Ta není potlačena, ale má nové místo v soustavě učiva.



## Několik pohledů do historie české počáteční školy

Růžena Váňová

Smyslem tohoto příspěvku je ukázat některé specifické rysy ve vývoji české počáteční školy, které mohou sloužit jako podněty při současných úvahách o její reformě. Máme k tomu dobrý důvod. Historické studium totiž ukazuje, že tento stupeň je velmi úzce spjat s domácím prostředím, že z něho vyrůstá a k němu směřuje. Bylo by tedy výrazem neporozumění a metodologickou chybou, kdyby současné reformní úvahy o počáteční škole domácí vývoj této školy nerespektovaly.

Nejnápadnějším rysem ve vývoji naší počáteční školy od doby národního obrození až do konce 1. republiky je úsilí o národnostní charakter této školy. Idea "školy národní" vznikla jako součást emancipačního úsilí českého národa žijícího v podmínkách centralizační a germanizační rakouské státní politiky (i za diktatur fašistických a komunistických - pozn. autora). Škola, zejména škola počáteční, formující se od 70. let 18. století, byla v centru pozornosti zejména proto, že jí procházela téměř veškerá populace. Byla tedy prostředkem mimořádně širokého vlivu. Výrazem takto chápaného názoru na počáteční školu bylo označení "národní škola" užívané vedle oficiálních názvů daných školskou legislativou, jež se udrželo až po naše dny.

Pojetí "školy národní" se pochopitelně měnilo. Původní jazyková orientace (škola národní byla školou, kde se vyučovalo národním, tj. českým jazykem) ustupovala ve prospěch národnostního obsahu (tedy národní škola, kde se učilo o českém národě.) Toto pojetí, jehož vrcholnou podobu představuje Amerlingův Návrh pro národní školy z r. 1843, zůstalo v podstatě beze změny až do konce 19. století. Uvědomíme-li si obecně historický kontext, tj. postavení českých zemí v rámci Rakousko - Uherska a boje o češtinu, jejichž výrazem byl mj. zemský zákon o rovném právu obou zemských jazyků na českých školách z r. 1866.

stabilitu tohoto pojetí nepřekvapí. Na přelomu 19. a 20. století dochází ke změně v tom smyslu, že požadavek národní výchovy prezentované českým jazykem prostřednictvím "českého obsahu" přestává být jediným cílem, ale stává se součástí širě pojatého cíle uvažovaného tentokrát z hlediska odpovědi na otázku : jaký člověk může prospět českému národu. Požadavkem poměrně širokého všeobecného vzdělání je překonáno předchozí pojetí školy národní, aniž by však byl zpochybněn význam jejího původního zaměření.

Stručná historická analýza opravňuje k názoru, že vlastenecká výchova je trvalou součástí počáteční školy od počátku jejího vzniku až po současnost. Národní výchovu lze pokládat za významné specifikum počáteční školy, které má oprávněnost i ve škole současné a budoucí. Národnostní zaměření výchovy v počáteční škole se projevovalo i v uspořádání učiva. Mám na mysli tzv. regionální ( domovědný ) princip uplatňovaný od přelomu století ve vlastivědě. Předmětem počátečního vlastivědného vyučování neměla být "celá vlast", ale především nejbližší okolí dítěte, svět, který ho bezprostředně obklopuje, domov. Místo názvu "vlastivěda" se dokonce razilo označení "nauka o domově" nebo "nauka o domovině" a doporučovalo se (a byly učiněny dokonce i praktické pokusy) nahradit učební osnovy "knihami domovědných zápisů" (pro každou školu by existovala jiná), jež by po stránce obsahové odrážely geologickou, biologickou, historickou, uměleckou, demografickou aj. charakteristiku kraje. Vycházelo se z názoru, že z "půdy domova musí vyrůst ti, kteří na půdě té mají v životě pokračovati". (R. Šimek)

Druhou snad nejvýraznější tendencí, kterou můžeme pozorovat v oblasti počáteční školy v celém jejím vývoji, je respektování dítěte. V prostředí počáteční školy není tato charakteristika typická až pro počátek 20. století, kdy se rozvíjí reformní pedagogika, ale platí o názorech na počáteční školu od samých jejích počátků (Komenský, Formánek, Amerling, Svoboda, Lindner: aj). Je pochopitelné, že potřeba respektovat osobnost dítěte je zpočátku spíše jen intuitivně pocíťována než uvědomována a teoreticky zdůvodňována, nicméně přechod od intuíce k reflexi byl poměrně raný. Vzpomeňme Komenského respektování vývoje poznávacího procesu dítěte projevující se preferováním působením na určitou stránku jeho osobnosti v určitých vývojových obdobích (od vnějších smyslů přes vnitřní smysly a ruku k porozumění soudnosti), jež našlo odraz v pozoruhodném pojetí Amerlingové a Svobodův promyšlený metodický postup ve Školce. Na přelomu 19. a 20. století se projevilo zejména preferováním výchovně stránky před stránkou vzdělávací, tendencí vytvořit ve škole radostnou atmosféru tvořivosti a práce a prožitku úspěchu. Z této doby pocházejí i psychologická zdůvodnění této orientace. Pojetí této školy je dostatečně známo z praxe pokusných škol 20. let. (Není jistě náhodné, že všechny pokusy, až na jediný, byly založeny v prostředí počáteční školy.) Nebyli bychom však pravdiví, kdybychom nepřipomněli, že zakladatelé pokusů na

základě vlastní praktické činnosti vesměs dospěli k odsouzení postupů volné školy a doporučovali návrat ke škole pevného řádu a osvědčených metod výchovně vzdělávací práce. Byl to především ohled na budoucí život chovanců, jenž vyžadoval ucelené, dostatečně pevné znalosti v naukových předmětech, především v předmětech trivía. A těch při respektování nových zásad a metod dosaženo nebylo (a ani dost dobře dosaženo být nemohlo). Osobnost dítěte byla respektována i v příhodovských pokusech 30. let. Příhodova reforma byla koneckonců zdůvodňována psychologicky, byly hledány cesty, jak přizpůsobit školu žákovi, aby 1. nepropadal a nevytvářel se u něho nežádoucí pocit méněcennosti a aby 2. byl objeven jeho talent a ten rozvíjen. Tyto zásady byly rozpracovány i na podmínky počáteční školy a ověřeny praxí reformních škol 1. stupně.

Z orientace na žáka v podmínkách počáteční školy vzešla pozoruhodná myšlenka nového uspořádání učiva této školy na základě tzv. koncentrace. Jde o problém svým pojetím typický pro počáteční školu, byl řešen od počátku století a po celé období 1. republiky. Jeho řešení sledovaly nebo se na něm přímo podílely významné pedagogické osobnosti. Idea koncentrace počítala s provedením zásadního zásahu do učiva počáteční školy. V podstatě opouštěla myšlenku obvyklých učebních předmětů. Vycházela z názoru, že smyslem elementárního vyučování je vytvářet ve vědomí dítěte celistvý obraz světa (a ne jednotlivé, navzájem nespojitě vědomosti o světě). Za předpoklad vzniku takového obrazu pokládala učivo uspořádané do logického celku, nejlépe kolem určitého koncentrického středu, jenž měl mít reálnou (věcnou) povahu. Tento střed byl nalezen v prvouce a vlastivědě. Tyto učební předměty byly povýšeny na základ veškerého počátečního vyučování a byl hledán optimální vztah těchto předmětů, event. možnosti zařazení ostatních předmětů do prvouky a vlastivědy. Hledaly se spojitosti obsahové i metodické. Řešení byla celá řada a všechna byla vyzkoušena v praxi. Integrovaná role prvouky a vlastivědy byla stvrzena v r. 1933 zavedením těchto učebních předmětů do učebního plánu počáteční školy. Koncentrace vycházející z prvouky a vlastivědy jako věcného základu počátečního vyučování byla respektována i v rámci reformního dění 30. let. Zde však vycházela z principu globalizace. Jejím věcným základem se stala nauka o životních funkcích připomínající Spencerovu strukturalizaci věd.

Praxe prokázala, že koncentrace je pro počáteční školu nosnou myšlenkou. (Na vyšším stupni, kde byla rovněž doporučována, se její oprávněnost z různých důvodů neprokázala).

Pokus o formulaci cíle a celkové koncepce počáteční školy se objevuje ve sledovaném období pohříchu málo. Amerlingův Návrh z r. 1848 neměl vlastně vůbec důstojné pokračovatele. Snad jen návrhy Úlehlovy a Mrazíkovy z přelomu století by bylo možno označit za pokračovatele ve smyslu úsilí o koncepční řešení. Nicméně ani jeden z nich se uceleně a propracovaně

koncepte nedopracoval. O počáteční školu se intenzivně zajímali především ti, kdo na ní učili, stranou zůstávali pedagogičtí teoretikové. Větší pozornost jí věnoval snad jen O. Chlup a to ještě jen v souvislosti s hledáním příčin neuspokojivého stavu školy střední, a V. Příhoda - i on jen v souvislosti s navrhovanou celkovou reformou československé školy. Nejpřirozenější vysvětlení, které se nabízí, je, že cíle formulované zákony a osnovami se zdály v podstatě přijatelné. Důžno podotknout, že tyto školské dokumenty vcelku pružně reagovaly nejen na změny politické situace, ale i na pedagogické dění a že hlavní, ovšem obecné zásady podle toho upravovaly (je v tomto smyslu zajímavé srovnání hlavních cílových aspektů ze zákona 1869, osnov 1931 a osnov 1939 - člověk mravný a zbožný; člověk republikán, občan, humanista; člověk příslušník národa a křesťan), ale málo mohly uspokojovat nedostatečnou konkretizaci na podmínky tohoto stupně školy.

Podobný výsledek přineslo sledování kategorie obsahu. Poté, co školský zákon z r. 1869 zakotvil v obsahu vzdělání reálné a tělesnou a estetickou výchovu, čímž byla v podstatě překonána původní pragmatická idea trivía jako prostředku gramotnosti povýšená na hlavní a kromě výuky náboženství na jediný úkol počáteční školy, zavládla, zdá se, v podstatě spokojenost s pojetím obsahu počáteční školy. V literární produkci od počátku 70. let do konce 1. republiky není zavedený obsah vzdělání počáteční školy nikterak zpochybňován. Ruční práce pro chlapce a občanská výchova jsou jedinou inovací. Co se významně proměňuje, je akcent kladený na jednotlivé předměty. Byl podmíněn změnami pedagogické orientace a získanými zkušenostmi. Na počátku století došlo k přesunu těžiště z trivía do "výchov" a to až v podobě určitého extrému, jenž byl postupně vyrovnáván až v druhé polovině 20. let a v letech třicátých.

Zatímco cíl a obsah byly, jak se ukázalo, téměř neřešeným problémem, prostředky, z nich zejména metody, představují těžiště zájmu a to už od počátku 19. století. (E. Strnad měl dobrý důvod nazvat své knížky o historii počáteční školy didaktikou školy národní). Hlavní důvod zaměření na didaktickou problematiku spočívá pravděpodobně v tom, že autoři této produkce byli převážně učitelé, tedy znaki školní praxe. K úvahám o metodických postupech byli tedy motivováni a cítili se zde kompetentní - patrně na rozdíl od otázek cíle obsahu, jejichž řešení je mnohem náročnější. Metodická produkce je zejména od počátku 80. let velmi bohatá. Formálně má podobu časopiseckých článků, metodických příruček, učebnic; obsahově je zaměřena na jednotlivé učební předměty či specifické problémy počáteční školy (elementární třída, koncentrace, prvouka apod.). Přístup k řešení těchto problémů je odvislý od pedagogické orientace autorů doby. Tato metodická produkce je zajímavá mj. tím, že z ní můžeme vystopovat cestu, již procházelo reformní dění v jednotlivých oblastech počáteční školy.

Místo rekapitulace, si dovoluji vyjádřit několik poznatků ze studia vývoje reformního dění v oblasti počáteční školy

1. Počáteční škola je otevřená především pro vnitřní reformu : nejrůznější reformní tendence se zde uplatňovaly nejdříve a nejochotněji.

2. Počáteční škola je více než kterýkoli jiný stupeň spjata s národní tradicí; reformní vývoj zde probíhal zpravidla od nadšeného přijetí k vytržlivosti a k hledání vlastní cesty (např. při řešení protikladů "tradiční - moderní", "domácí - cizí" apod.) Ve vývoji počáteční školy se vyskytuje i "kyvadlový pohyb" - přezněli se reformní zásahy, bývá i pohyb zpět - zpravidla zase extrémní, např.: Jako reakce na herbartovskou etapu vývoje se na počátku 20. století objevil požadavek odstranit výuku trivia z prvních dvou ročníků počáteční školy. I mnohé současné úvahy jsou jen reakcí na přehnaně teoretickou koncepci poč. školy. Vyslovuje se požadavek "školy pedocentrické" - nutno ale zvážit pojetí a míru tohoto pedocentrismu.

3. Tvůrcem - často jediným - reformy počáteční školy byl učitel této školy. Nevynechme učitelstvo při tvoření (nejenom ověřování) reformy. Necht' je učitel počáteční školy náš partner !

#### Prameny a literatura

- Amerling, K. S. : Návrh pro národní školy. Posel z Budče, 1. 1848.  
Jungbauer, F. : Proč jsem usiloval o jednotu všech disciplín v elementární třídě. In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 38 - 42  
Komenský, J. A. : Didaktika velká. In : Vybrané spisy J. A. Komenského. Praha, SPN 1958.  
Kubálek, J. : Třída elementární. In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 33 - 37  
Šimek, R. : Střední stupeň a vlastivěda. In : První sjezd československého učitelstva. Praha, Grégr a syn 1921, s. 289 - 294.  
Švarc, L. : Hlas z Domu dětství. Mladá Boleslav, b.n. 1933.  
Uher, J. : Postavení české pedagogiky v nových proudech pedagogických In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 20 - 25  
Váňová, R. : Úsilí o pojetí české počáteční školy v letech 1918 - 1938. Kandidátská disertační práce 1978. PeF UK Praha.  
Vlastníková, K. - Kocourek, J. : Nauka o životě. Praha, St. nakl. 1938.

# Historické paralely současné reformy střední školy

Josef Valenta

Česká škola se ocitla v současnosti v situaci historicky relativně analogické situaci po r. 1918. Na prahu budování svébytné demokracie stojí před úkolem změnit svou tvář z podoby odpovídající předchozí vývojové etapě do podoby odpovídající představám o etapě následující, budoucí. V takové situaci začala 1. republika záhy - jak se tehdy říkalo - "pracovati o reformě". A o této reformě chci hovořit, zejm. se zřetelem k reformě škol středních, tedy gymnázií a reálky.

Z hlediska zmíněného principu historické analogie bylo by možno komentovati různé reformní momenty, jichž jsme zatím byli svědky - např. komplex opatření obecně označitelných jako "diferenciace". S historickou zkušeností by bylo možno porovnávat i to, co je známo o činnosti reformních týmů. Ekonomie času i "stránek" mne však vede k tomu, abych se zaměřil pouze na určité reformní faktory s tím, že podání o nich bude opět jen stručné. Dříve než položím základní otázku tohoto příspěvku, předložím nejdříve stručný úvod do historické problematiky.

Reformní úsilí 20. a 30. let v oblasti středního školství nepřineslo zdaleka žádané a očekávané efekty. S oporou o studované prameny lze konstatovat, že ačkoliv "evoluční" cestou doznala mezi rokem 1918 a 1939 střední škola jistých změn, nebyly to změny podstatné. Patrné je to mj. i z toho důvodu, že přes několik reformních vln (různého rozsahu a různé kvality) bylo po celých 20 let kritizováno vzhledem k praxi střední školy stále totéž. Namátkou: obecnost cílů, přetíženost učiva, problematickosti jeho vymezení, encyklopedismus, absence rozvoje tvořivého myšlení, mechanismus metod, malá "výchovnost" školy atd.

Budeme-li se ptát "proč", pak - ať se již k odpovědi budeme dobírat kteroukoliv cestou - vždy dojdeme k poddotazu zcela pragmatickému: "Kdo reformy vytvářel a kdo uváděl jejich požadavky do života školy?"

Poté, co se víceméně rozplynul záměr koncentrovat reformní snahy v Čsl. pedagogickém ústavu J. A. Komenského, přebralo oficiální iniciativu ministrstvo školství. To zřídilo na konci 20. let komise, v jejichž čele stanuly výrazné osobnosti, krystalizující v reformním hnutí již v průběhu 20. let. V oblasti "základního školství" to byl učitel, teoretik i empirik, pedagog a psycholog, V. Příhoda. V oblasti škol středních pak B. Bydžovský. Bydžovský byl matematik. Jeho pedagogická erudice byla sice nemalá, ale pojetí využití této erudice jakoby Bydžovský viděl především ve sféře kontemplace, úvahy a diskuse o výchově.

Ve 20. a 30. letech se však formovalo i jiné pojetí - dynamičtější, empirické, experimentální, reprezentované především odborníky pedagogy a psychology. Bydžovský však nepochybně ovlivnil práci svého týmu přístupem vlastním. A tak se např. dočteme v polovině 30. let z pera S. Štorcha tato slova: "Dnes - když již tolik drahocenného času bylo ztraceno diskutováním - začínáme nahlížet, že k cíli vedou jiné cesty ... pracnější ... poskytující méně příležitosti k řečnické póze."

Týmy sdružující se kolem koryfejí pak tvořili učitelé z praxe. A opět tu byla reforma "základní školy" ve výhodě. Byla tu pokusnická tradice (střední školství byrokraticky sešněrované jí postrádalo). Byli tu ale pro reformu i lépe připravení učitelé. Učitelské ústavy - přes všechny nedostatky - připravovali pro vlastní "učitelství" lépe než vědecky zaměřené univerzity. Z hlediska "učitelství" byli univerzitní absolventi často bezradní).

Z kompetence obou kategorií učitelů vyplývalo i rozdílné reformní zaměření. Reforma měšťanských škol např. přirozeně akceptovala změny "vnitřní" - tedy toho, co se ve škole děje. Profesori však pokračovali v tradičních lícitacích kolem organizačních struktur (typy škol, počty let a hodin atd.). E. Čapek k tomu dokládá: "Organizačně byli by mnozí ochotni převrátit ze základů dosavadní stav, ale když jde o konkrétní změnu třeba jen zastaralé metody některého předmětu, reformátoři kapitulují".

Pokud šlo o reformu vnitřní, zůstávaly profesorské týmy spíše u obecných proklamací např. o zřeteli k žákovi, které však průměrný profesor jen obtížně v praxi naplňoval. V čem se ovšem "vědecky" v předmětech aprobace připravení profesori cítili kompetentními, to bylo učivo. Dlouhé diskuse o učivu, často vedené skutečně odborníky chemiky či historiky, postrádaly ovšem vědeckou dimenzi pedagogickou a psychologickou. Paradoxně i příznačně tak např. dlouhodobě řešený problém přetíženosti učiva vyústil v osnovách v r. 1939 u některých předmětů do dalšího rozšíření látky.

Není pak divu, že vedle oficiální ministerské reformní linie spontánně vznikala jakási linie paralelní. Zahrnout do ní lze jednak pedagogy a psychology (např. S. Velínský), ale i v pedagogice a psychologii teoreticky i empiricky pracující profesory z praxe, individuální pokusníky atd. Do této linie lze zahrnout nakonec i 3 pokusné střední školy, které vznikají až ve 2. polovině 30. let jako jistý pól nepružnosti reformy oficiální.

Položili jsme výše kardinální otázku - kdo reformu dělat? Z odpovědi vyplynulo, kdo měl skutečnou šanci s reformou pohnout jak v rovině koncepční tak realizační. Nazírací přístup nestačil. Potenciál tkvěl pouze ve vyvážené aprobační i pedagogické a psychologické kvalifikovanosti a to v rovině teoretické i praktické. To jistě není převratný objev. I současné reformě jen prospěje méně s pojmy žonglující spekulace a více pragmatického a

empirického přístupu. A v této souvislosti vidím dva zdroje perspektiv naší reformy:

1. potenciál často neznámých tvořivých učitelů, jejichž zkušenostem je škoda nevěnovat soustředěnou pozornost (historicky byli právě tito učitelé základním pilířem reformních snah):

2. vyváženost aprobační i pedagogickopsychologické složky v přípravě učitelů všech kategorií (historicky vzato právě nevyváženost přípravy ve prospěch aprobačních předmětů limitovala možnosti středoškolské reformy). Současná tendence prioritizace aprobační přípravy profesorů středních škol může na řadu let ohrozit i reformu, která se zde nyní rodí. Dovoďte, abych uzavřel tento výklad slovy znovu E. Čapka, středoškolského teoretika, představitele oné "neoficiální" reformní linie: "Kandidát, který dělal seminární práce z 10000 veršů, který byl proháněn vyšší matematikou, ví snad ve škole co, ale neví proto ještě jak a kolik."



# JAK PŘIPRAVIT DOBRÉHO UČITELE

*Od prosince 1989 jsem se setkala s tolika učiteli, kteří mne na všech jednáních (na ministerstvu, při zakládání profesních učitelských organizací, při sněmech i z dopisů) přesvědčili, že jsou okamžitě ochotni přispět a pracovat na nápravě našeho školství a vrátit důstojnost sobě samým. Je to potenciál, kterého však není doposud využito. Navrhuji proto, aby členové jednotlivých sekcí, samozřejmě na dobrovolné bázi a po doplnění učitelů ze středních a základních škol pracovali dále jako nezávislé odborné komise za plné kooperace pracovníků ministerstva.*

*Vladimíra Rattayová*

*Víte, jak nejrychleji provést vnitřní reformu školy? Prostřednictvím různých forem vzdělávání učitelů v činné službě.*

*Z diskuse na EPSO, srpen 1991,  
Baden u Vídně*

## *Zpráva o jednání a závěrech sekce Problémy učitelů a kontinuální gradace profesionality pedagogických pracovníků*

*Zdena Jesenská*

*Většina referátů se zabývala přípravou učitelů na vysoké škole. Byla zde charakterizována východiska koncepce učitelského vzdělání, jako jsou činnost učitele a učitelské profese, zvláště pak nová sociálně politická situace. Za hlavní byla označena otázka tolerance při řešení učitelského vzdělání, a meze této tolerance. Předpokladem postupného a permanentního zlepšování vzdělávání učitelů je existence různých koncepcí a spory o tyto koncepce. Do těchto sporů, jak je v současnosti patrné, zasahují nejen pedeutologické poznatky, ale také skupinové zájmy jednotlivých oborů, subjektivní názory a nerefléktovaná tradice.*

Fakulty využívají své autonomie a modifikují učitelské vzdělání podle svých představ. V budoucnu bude zde stále více zasahovat trh práce - školy budou raději přijímat ty učitele, jejichž kvalifikace bude odpovídat záměrům školy, potřebám žáků a jejich rodičů. Meze tolerance, která se v celé této oblasti uplatňuje, by měly být v přijetí zásady, že učitelství kteréhokoliv stupně školy je profesí, jež stejně jako jiné profese vyžaduje vzdělání ve vědních nebo uměleckých oborech, z nichž jsou vytvořeny aprobační předměty. Kromě toho však také teoretické i praktické vzdělání ve vědních oborech zabývajících se člověkem, dítětem a výchovou. Dále výcvikem kultivovanou schopnost vychovávat a vzdělávat.

V referátech i v diskusi byla zdůrazněna nezbytnost změnit výuku pedagogicko - psychologických disciplín, přiblížit ji požadavkům, vyplývajícím z učitelství jako praktické profese. S tím souvisejí nutné změny v časoprostorové dotaci těchto disciplín, ale také v přijímacích zkouškách na studium učitelství, v organizaci praxe na fakultách.

Zvláštní pozornost se věnovala kritickému hodnocení dosavadní pedagogicko - psychologické přípravy učitelů a návrhům na její zdokonalování. Živě byl diskutován " Návrh úpravy vysokoškolského studia učitelů v České republice ", který za skupinu vysokých škol MŠMT ČR publikoval v Učitelských novinách 20. 3. 1991 prof. dr. Pátý, 1. náměstek ministra.

Byly kriticky hodnoceny dosavadní státní závěrečné zkoušky ve studiu učitelství, při nichž se převážně vyžaduje reprodukce teoretických vědomostí, nebere se zřetel na výkon absolventů ve školní výuce, neověřují se profesní dovednosti. Je třeba změnit pojetí SZZ, avšak ponechat je v kompetenci fakult, pro něž jsou důležitou zpětnou informací o kvalitě práce. Od těchto závěrečných zkoušek na fakultě je možné odlišit Státní zkoušku učitelské způsobilosti. Ta by měla mít část teoretickou i praktickou, zahrnovat též řešení problémových situací a další učitelské teoretické i praktické dovednosti, a to u učitelů všech stupňů škol. Na pojetí této zkoušky by měly pracovat též učitelé fakult. Byly vysloveny skeptické názory na ověřování učitelské způsobilosti pomocí testů. Sekce došla k názoru, že publikované návrhy komise MŠMT jsou značně neodborné, a to i terminologicky. Konstatovala, že mohou retardovat budoucí vývoj a doporučila, aby při MŠMT pracovaly expertní skupiny, v nichž by prostřednictvím příslušných odborníků byly využity naše i zahraniční pedeutologické poznatky i dosavadní zkušenosti fakult vzdělávající učitele.

# Zaměření a obsah pedagogiky v učitelském studiu

Hana Kasíková

Začnu svůj příspěvek dvěma citacemi. První zní: "Klíč k reformě školy je ve vzdělání učitele." (M. Debbes) Druhá se týká institucí připravujících učitele a říká se v ní: "Ne ti praví lidé studují ne ty pravé věci na ne těch pravých místech". (F. Murray). Ačkoli obě citace proslavily osobnosti zahraniční pedagogiky, poměrně přesně postihují i rozporuplnou situaci učitelského vzdělání u nás. Zatímco zástupci ministerstva školství již zcela veřejně prohlašují, že v současné době nemůžeme uvažovat o rozvoji školství, ale spíše se štrachovat o jeho přežití, jeden z rozvojetvorných prvků můžeme přece jen najít - učitelské vzdělání. Ovšem za předpokladu, že se budou studovat ty pravé věci....

"Pedagogický komponent je nejslabším článkem učitelského vzdělání, neboť naše vědění o vzdělávací praxi je spekulativní, epizodické a nestrukturované", hlásají zahraniční tvůrci učitelských vzdělávacích programů. Naši tvůrci učitelských programů mohou přitakat, navíc s tím, že tento komponent je i nejtenčí - redukce v učitelském studiu se citelně dotkla právě pedagogických disciplín.

Budou pedagogové na fakultách připravujících učitele v podmínkách, kdy obtížně hájí 4 - 6, případně jen o něco málo víc hodin pro výuku pedagogiky, schopni znovuzakládat skutečnou koncepci učitelské přípravy? Tedy to, co zcela určitě chybí (a není to jen důsledek změněných společenských poměrů po listopadu 1989) a co by opět mohlo vyvést pedagogiku z defenzivy?

Máme se přesvědčovat mezi pedagogy o nutnosti pedagogiky, o tom, že málo trénovaná osoba udělá chyby, aniž by měla povědomí o podstatě a důsledcích své akce? Příkladů by bylo možné uvést nespočetně: jen jeden aktuální příklad za všechny : mohl by skutečně pedagogicky vzdělaný a tudíž pedagogicky myslící ředitel zřídit na své škole rigidní třídy "studijních typů" a "praktických typů"? A učitel posadit "ty skvělé" stabilně do řady u okna a "ty ostatní" zase jinde ?

Zdá se, že pedagogika a pedagogové budou muset být průraznější v předkládání svých návrhů "decisím" orgánům. Rozhodovat ve sféře učitelského vzdělání znamená však opírat se o dlouhodobější i krátkodobější prognózy, mít hluboké povědomí o tom, co to je v současné době škola, že se mění pojetí vyučování a tudíž i pojetí učitele (učitel jako katalyzátor žákových změn atp.).

Není toho málo, co je třeba pro tvorbu koncepce. Východiska této koncepce jsou však do určité míry známa. Načrtl je na posledním pedeutologickém semináři (Bratislava 1989) např. B. Blížkovský: potvrdil také za

progresivní tu, která usiluje o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělání: syntézu přístupů vědních, praxeologických a axiologických. Syntéza se zatím nedařila a nedaří (a netýká se to jen nás, celý svět hovoří o krizi učitelského vzdělání).

Nebyly úspěšné koncepce, které se pokoušely zvýšit váhu činnostního pojetí přípravy a zašly až do přílišné atomizace učitelových činností, a osobnostní přístup byl podle mého názoru ve faktické přípravě učitele jen hojně deklarován. Pedagoogické programy učitelského vzdělání by měly také zvážit přínos humanistické orientace právě pro její důraz na osobnostní rozvoj učitele (v terminologii humanistické psychologie na základě odkrytí vlastní osobitosti formovat sebe jako toho, kdo je zainteresován na druhém). Tento trend (jak máme zjištěno) by byl v souladu také s převažujícími očekávanými a potřebami studentů učitelství.

Jak humanistická, tak další orientace se v současné době shodují v pojetí učitele jako badatele ("architekta vlastního poznání"), ke kterému nezbytně přináleží touha i schopnost experimentovat na výchovně - vzdělávacím poli. Toto by měly reflektovat učitelské programy, stejně tak jako další náhledy na učitele. Mezinárodní konference v Paříži na konci roku 1990 např. zvýraznila i hledisko, že učitel není ten, který něco umí (učit), ale ten, kdo je schopen se na sebe i na procesy probíhající ve vyučování podívat zvenku (odtud důraz na sebereflexi a její formování v učitelských programech).

Podle E. Stonese by pedagogika měla být srdcem učitelského vzdělávání. Aby toto srdce fungovalo, musí teoretické s praktickým tvořit jeden celek, v kterém se nepozná, kde končí jedno a začíná druhé. Centrem propojení je důraz na formování obecných vyučovacích dovedností, dynamických a sebekorektivních. Znamená to zbavit pedagogické kurzy falešné akademičnosti, přemíry pojmů i "akademickýc" metod, které vedou k inertnímu vědění. Je zřejmé, že pokud učitelé mají používat inovace ve výuce, musí je v roli budoucích učitelů zažít (J. Megarry), pokud mají své učinit nezávislymi v učení a v životě. musí tuto nezávislost zažít během svého vzdělání (F. Murray). Toto pojetí výstavby pedagogických kursů ve zkratce charakterizuje triáda: znát - aplikovat v situacích (reálných nebo simulovaných v učitelském programu) - užít v praktickém vyučování (E. Stones). Mělo by přispívat k požadavku "overlearning", utváření takových přístupů, které nepodlehnu velmi rychle konzervativnosti školní praxe.

Skutečná efektivita učitelského vzdělání však spočívá na základním předpokladu, aby se tato reforma nezabývala tím, co učitel má dělat, ale zplnomocnila ho k tomu, co dělat musí.

## Literatura :

Stones, E. : Teacher Education and Pedagogy.

Journal of Education for Teaching. 1981, 3

Megarry, J. : Simulation, games and the professional for Teaching. 1981, 1

Kwiatkowska, H. : Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa 1988.

# Pedagogická spôsobilosť a metódy jej zisťovania

Ján Varga

Pedagogickú spôsobilosť pokladáme za cieľovú kategóriu, za jeden z dôležitých ukazateľov úrovne nielen pedagogickej, ale aj celkovej prípravy učiteľa. Mladého lekára - absolventa lekárskej fakulty verejnosť, ale aj jeho kolegovia i celá lekárska obec hodnotia podľa toho, ako vie liečiť, inžiniera podľa toho, ako vie projektovať a podobne aj učiteľa je treba predovšetkým podľa toho, ako vie učiť a ako vie naučiť, teda podľa úrovne jeho spôsobilosti. Na význam pedagogickej spôsobilosti a na potrebu hľadať primerané postupy jej zisťovania sa poukazuje v Doporučení o postavení učiteľstva, prijatom Mezinárodnou konferenciou UNESCO v Paríži r. 1966, v ktorom sa hovorí: "Malo by byť uznané, že pokrok v školstve závisí vo veľkej miere na kvalifikácii a odbornej spôsobilosti učiteľského zboru práve tak ako na ľudských, pedagogických a odborných kvalitách každého z jeho členov." 1)

Pojem spôsobilosť v spojení s prácou učiteľa sa v predošlých rokoch používal len v malej miere. Jeho význam bol značne deformovaný. Za spôsobilého bol pokladaný predovšetkým ten, kto bol "politicky vyspelý" a oddaný komunistickej strane. Pojem spôsobilosť v pravom zmysle slova sa viaže na činnosť. Má širší význam ako pojem zručnosť, ktorý sa taktiež používa v súvislosti s činnosťou. Byť spôsobilým znamená splňať základné predpoklady pre vykonávanie konkrétnej činnosti a zároveň vedieť túto činnosť aj úspešne vykonávať.

Byť spôsobilým na pedagogickú činnosť znamená splňať predpoklady na jej vykonávanie, byť v pedagogickej práci úspešným, vedieť ju efektívne vykonávať. "Z psychologického hľadiska sa spôsobilosť môže zakladať na vedomostiach a osvojených úkonoch, na úrovni návykov a zručnosti, ale aj na schopnostiach a charakterových vlastnostiach." 2) Základom pre rozvoj pedagogickej spôsobilosti sú všeobecné, odborné i pedagogicko - psychologické vedomosti, praktické zručnosti a osobnostné kvality kandidáta učiteľstva.

Hovoriť o pedagogickej spôsobilosti ako o hlavnom kritérii pre posudzovanie úrovne prípravy učiteľa neznamená stavať sa jednoznačne na stanovisko činnostných či praxeologických koncepcií učiteľského vzdelávania a vôbec to neznamená snahu podceňovať význam teoretickej - či už pedagogicko - psychologickkej alebo vecne predmetovej prípravy učiteľa. Akcentovaním významu pedagogickej spôsobilosti ako výslednej kvality prípravy učiteľa vlastne poukazujeme na zmysel a význam, lepšie povedané na funkciu jeho vedomostného potenciálu, t. j. jeho odborného a pedagogicko - psychologického vzdelania. Vedomosti učiteľa majú byť funkčné. Ved' učiteľ je len vtedy učiteľom, keď svoje odborné vedomosti vie sprostredkovať iným a keď svoje vedomosti z pedagogiky, psychológie i ďalších vied vie využiť ako nástroj pôsobenia na žiakov, keď ich vie využiť vo svojej výchovnej a vzdelávacej práci.

Hovoriť o potrebe rozvíjania pedagogickej spôsobilosti učiteľa už v procese jeho vysokoškolskej prípravy pokladáme za potrebné okrem iného aj z toho dôvodu, že v dôsledku deformácií výučby pedagogických disciplín, ku ktorým na učiteľských prípravkách v minulých rokoch došlo (v niektorých prípadoch no väčšej, inde menšej miere), ocitla sa tvorba koncepcií učiteľského vzdelávania v nových spoločenských podmienkach v pomerne nepriaznivej situácii. Oprávnená snaha odideologizovaní prípravy učiteľov privedla mnohých odborníkov, hlavne vysokoškolských funkcionárov k oživeniu tradičnej akademickej prípravy stredoškolských profesorov, prejavujúcej sa v preferovaní vecne predmetovej zložky a v podceňovaní pedagogicko - psychologickkej zložky tejto prípravy. V súčasnej dobe sa tieto tendencie prejavujú nielen na filozofických a prírodovedeckých fakultách, ale aj na fakultách pedagogických, čo možno chápať ako dôsledok zjednotenia obsahu prípravy učiteľov stredných škôl s obsahom prípravy učiteľov II. stupňa základnej školy, ku ktorému došlo v r. 1976. Z uvedených dôvodov je potrebné znovu si položiť otázku, v čom je podstata učiteľovej práce, na aké činnosti má ho vysoká škola uspôsobovať, v čom sa má budúci učiteľ vzdelávať, ak chceme, aby odchádzal z vysokej školy ako absolvent spôsobilý na výkon učiteľského povolania. Inak povedané, z uznania pedagogickej spôsobilosti ako základného cieľa učiteľského vzdelávania je potrebné vyvodit' závery aj pre tvorbu jeho obsahu a tiež pre zamyslenie sa nad prostriedkami jej zisťovania.

Univerzálnu metódu rozvíjania pedagogickej spôsobilosti zatiaľ nepoznáme. Možno však prijať všeobecne platnú zásadu, že pripravovať budúcich učiteľov tak, aby sa stali spôsobilými vychovávať a vzdelávať iných, znamená sprístupňovať im nielen poznatky a nové zdroje vedomostí, ale poskytovať tiež i príležitosť k osvojeniu si potrebných praktických zručností, dávať im možnosť "cvičiť sa" v tých činnostiach, ktoré tvoria štruktúru učiteľovej práce. Znamená to učiť ich diagnostikovať prejavy žiakov, komunikovať a nadväzovať so žiakmi kontakty, učiť ich tvoriť projekt

vyučovacej jednotky, pracovať s modernými učebnými pomôckami a pod. V tejto súvislosti stojí pred teóriou učiteľského vzdelávania úloha vymedziť funkciu jednotlivých foriem pedagogickej praxe v príprave študentov na povolanie a hľadať prostriedky jej zefektívnenia.

Zložitejšou sa ukazuje otázka zisťovania úrovne osvojenia si pedagogickej spôsobilosti, otázka rozlišovania kvalitatívnych stupňov tejto spôsobilosti. Pedagogická spôsobilosť podľa M. Maciaszeka sa prejavuje v dvoch kvalitách, v dvoch stupňoch.<sup>3)</sup> Prvý stupeň nazývaný schematickou spôsobilosťou sa prejavuje v tom, že mladý učiteľ - absolvent vysokej školy dokáže riadiť vyučovací proces v súlade s vopred pripravenou schémou - písomnou prípravou. Druhým vyšším stupňom pedagogickej spôsobilosti je pedagogická tvorivosť učiteľa, ktorá sa prejavuje v schopnosti prispôbovať svoje rozhodovanie a jednotlivé úkony k meniacim sa pedagogickým situáciám, bežne sa objavujúcim v procese vyučovania.

Je otázkou, či štátne skúšky v takej podobe ako sa realizujú doteraz možno považovať za dostatečnú formu zisťovania pedagogickej spôsobilosti absolventa vysokej školy.

Je všeobecne známe, že táto skúška má prevažne verbálny charakter a preverujú sa ňou iba niektoré z predpokladov na výkon učiteľského povolania, t.j. teoretické vedomosti absolventa a prinajlepšom spôsobilosť interpretovať vedecké poznatky. Spôsobilosť pre vyučovanie a na výkon jednotlivých pedagogických činností sa touto skúškou neoveruje.

Vzniká otázka, či by bolo možné za skúšku spôsobilosti pokladať praktický výstup študenta pred cvičným učiteľom na súvislej pedagogickej praxi a či referencie o úrovni pripravenosti toho - ktorého študenta zo strany cvičného učiteľa možno akceptovať ako rozhodujúce pre priznanie aspoň I. stupňa pedagogickej spôsobilosti absolventa. Azda činnejšou formou tejto preverky by bol praktický výstup absolventa pred troj-štvor-člennou komisiou v podmienkach fakultnej školy, ktorý by sa mohol realizovať v poslednom semestri štúdia po návrate zo súvislej praxe. V každom prípade je potrebné usilovať o to, aby praktická skúška absolventa učiteľskej prípravky stala sa súčasťou štátnej skúšky konanej pred komisiou ustanovenou dekanom fakulty. Vyšší stupeň pedagogickej spôsobilosti prejavujúci sa v tvorivom prístupe učiteľa k pedagogickej práci mohol by mať charakter skúšky a navrhujeme ho uskutočniť najskôr po 2 rokoch pedagogickej práce a viazať ho na postup do vyššieho platového stupňa.

1) Doporučení o postavení učitelů Zpráva komise expertů UNESCO pro učitel'ské vzdělání vypracovaná na zasedání ve dnech 4 - 15 prosince 1967 v Paříži. (Zprávy ÚUV v Praze, č. 12, 1968.)

2) Jurčo M. Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa Bratislava 1964

3) Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. Praha 1969e

Poznámky

# Učitel'ská způsobilost a pedagogická praxe studentů

Oldřich Šimoník

Vzdělávání učitelů prochází v současné době řadou změn a je předmětem rozsáhlé diskuse pedagogické veřejnosti. Není učitel'ské fakulty, která by předcházející systém přípravy učitelů beze zbytku převzala a zachovala; prakticky každá fakulta si vytvořila vlastní model přípravy, který experimentálně ověřuje. Návrh úpravy vysokoškolského studia učitelů v České republice (stručný výtah otiskly Učitel'ské noviny z 30. března 1991), rozlišuje tři skupiny učitelů :

- učitele pro 1. stupeň škol. (elementaristy).
- učitele pro 2. stupeň škol (učitele základních škol)
- učitele pro 3. stupeň škol. (učitele středních škol).

Ve vysokoškolské přípravě učitelů mají být zdůrazněny:

u učitelů 1. stupně učitel'ské dovednosti, u učitelů 2. stupně učitel'ské dovednosti a odborné znalosti a u učitelů 3. stupně předmětová odbornost. Studium každého z uvedených tří typů bude ukončeno státní zkouškou učitel'ské způsobilosti. (SZUZ), která bude modifikována podle jednotlivých typů studia. Za klíčové body návrhu lze považovat vymezení pojmu "učitel'ská způsobilost" a prostředky či formy, jak tuto způsobilost při závěrečné zkoušce ověřit. Chtěl bych se k uvedeným dvěma bodům stručně vyjádřit z pohledu pedagogické praxe, jako jedné z disciplín učitel'ského studia.

Nejprve k pojmu učitel'ské způsobilosti. Lze předpokládat, že ve vymezení základních požadavků na učitele se diskutující veřejnost shodne. Učitel by měl být člověk vysoce mravní a charakterově pevný, s širokým společenským a kulturním rozhledem, s širokým všeobecným vzděláním, s kultivovaným verbálním i neverbálním projevem, s odborným vzděláním v rámci předmětů své aprobace, v němž by byla funkčně skloubena šířka i hloubka tohoto odborného záberu, s vzděláním pedagogickým a psychologickým, v němž by byly proporčně zastoupeny obecné zákonitosti se specifikem toho stupně, na který je student připravován. Učitel by měl být člověk s citlivým, taktním a lidským vztahem k dětem, mládeži, k lidem. To vše nejen v rovině vědomostní, teoretické, ale i v rovině praktické, dovednostní, neboť slovo způsobilost lze chápat jako připravenost člověka hned teď, hned zítra, hned od první hodiny toto vše v



každodenní práci využívat. Všichni dobře víme, že každý absolvent se dotváří teprve v praxi; musíme však udělat maximum pro to, abychom se pojmu "způsobitost" už při přípravě studentů co nejvíce přiblížili. Chci tím naznačit, že považují za společensky neodpovědné "akademické" učitelské vzdělávání, podceňující či dokonce odmítající alespoň minimální teoretickou pedagogickou a psychologickou přípravu a pedagogickou praxi v průběhu studia. Plně se stavím za názor studentů, že smysluplná a neformální pedagogická praxe je potřebná a společensky žádoucí. Také hodnocení absolventů učitelských fakult učitelů základních a středních škol bylo a je v tomto směru jednoznačné: odborná příprava je dobrá - elementární učitelské dovednosti však chybějí.

Uvedl jsem zde několik kritérií, vztahujících se k pojmu učitelská způsobitost. Mohli bychom přidávat i další a věřím, že bychom se na většině z nich shodli. S rozdílnými názory se však setkáme při stanovení proporcí mezi jednotlivými uvedenými požadavky. Domnívám se, že uvedená kritéria by měla být uplatňována na každého učitele bez ohledu jednotlivé stupně. Tak trochu se obávám, že některé fakulty, zvláště ty, které se vzdělávání učitelů dříve tolik nevěnovaly, vsadí zcela jednoznačně jen a jen na předmětovou odbornost a podcení pedagogickou - psychologickou přípravu. Vynikající matematik může svým zaujetím pro obor a hloubkou svého vzdělání strhnout a formovat k obrazu svému studenty s matematickým nadáním; ty zbývající, a těch bude patrně většina, však nesmí odradit od matematiky, od vzdělávání, od školy. Měl by pedagogicky citlivě a taktně najít cestu i k nim, aby na úrovni svých předpokladů rozvíjel i své logické myšlení, prostorovou představivost, smysl pro realitu, aby i oni pocítovali užitečnost matematiky, radost z výsledků své práce, lidský vztah učitele k žákovi, který by se měl vrátit v podobě humánního člověka k člověku, k lidem, k společnosti. Netvrdím, že to vše lze získat zařazením velkého počtu hodin pedagogiky do učitelské přípravy, avšak základní teoretické poučení spjaté s možností ověřit si je pod vedením zkušených učitelů na školách, tedy při pedagogické praxi, mohou být předpokladem pro utváření základních pedagogických dovedností a je třeba udělat vše pro to, abychom tomuto procesu napomohli. Už studenti učitelsví by si měli uvědomit, že do třídy nepůjdou nikdy jen "učit" násobilku, vyjmenovaná slova, literární teorii či integrály, ale že jdou mezi mládež určitých věkových, psychických a sociálních zvláštností, které chceme rozvíjet, získat, zformovat, vychovávat k správnému vztahu ke vzdělávání, k práci, k lidem, k společnosti, jimž chceme napomoci k zformování se v osobnost humánní, v občana, v Člověka. Obávám se, že k tomu odborné předmětové vzdělání, (např. matematické), nestačí. Zkouška učitelské způsobitosti by měla ověřit teoretickou i dovednostní připravenost na učitelské poslání. Učitelem by se neměl stát ten, kdo neumí komunikovat, navázat vztah s každým žákem, kdo neprokázal schopnost vychovávat, rozvíjet, kdo není schopen partnerského dialogu s žáky, neboť citlivý a pedagogicky taktní přístup

vyžaduje nejen "prvníáček" ale i "maturant". Má-li být státní zkouška učitelké způsobilosti opravdu verdiktem, zda student je či není způsobilý k učitelkému poslání, mělo by být její součástí také podrobné hodnocení určitého počtu protokolů u učebních výstupech studenta, v nichž by zkušení učitelé základních a středních škol, případně i metodikové jasně a výstižně zhodnotili skutečné učitelké dovednosti, které student v praxi prokázal. Nepochybně bude navržena řada dalších cest, jak k verdiktu "způsobilý pro učitelství" prokazatelně dospět. Jsem však přesvědčen, že za absence pedagogických a psychologických disciplín a pedagogické praxe na školách v průběhu studia, lze stěží o "učitelké způsobilosti" hovořit. Je třeba, aby pedagogická praxe studentů učitelství přesunula své těžiště z kvantity na kvalitu. Jeden pečlivě připravený a promyšlený výstup, doplněný podrobným rozбором a analýzou nedostatků vydá za několik neanalyzovaných, případně zcela nekontrolovaných výstupů. Další moment spatřuji v diferencovaném přístupu k jednotlivým studentům. Jsou studenti s tzv. pedagogickým nadáním, s jejichž výkonem můžeme být spokojeni, ale také studenti, kteří i po "odučení" několika desítek vyučovacích hodin mají stále potíže. Vedoucí pedagogické praxe by měl mít možnost v prvním případě praxi zredukovat, v druhém prodloužit. Pedagogickou praxí studentů učitelství je nutno zbavit jakékoliv formálnosti, výkaznictví a přemíry organizovanosti. Cestu k tomu spatřuji v přenesení pravomocí a odpovědnosti na nejlepší vybrané učitele základních a středních škol, kteří by za odpovídající odměnu převzali na svá bedra odpovědnost za praktickou přípravu studentů v rámci pedagogické praxe. Jejich těsná spolupráce s učitelstvími fakultami by mohla být předpokladem zlepšení dovednostní přípravy budoucích učitelů.

## K významu pedagogické praxe v přípravě učitelů

Jiří Dvořáček

V přípravě učitelů hrála pedagogická praxe vždy významnou roli. Bylo tomu tak v minulosti a nejsou známy důvody, pro něž by toto tvrzení neplatilo v současnosti i blízké budoucnosti. Význam praxe jako plnohodnotné součásti profesionální přípravy budoucího učitele vyplývá z vysokých a mnohostranných nároků, jež jsou s tímto povoláním spojeny. Lze namítnout, že takovýto argument platí ve všech náročných profesích vyžadujících vysoký stupeň znalostí a značnou míru dovedností. Pedagogická činnost má však některé specifické zvláštnosti. Jedná se o činnost syntetickou a výrazně tvůrčí. Smyslem

učitelovy práce je mj. probouzet v žákovi touhu vědět a znát, uvádět jej v humanistický vztah ke světu, s veškerým respektem k individualitě jeho potencialit a zájmů. Je zřejmé, že pro splnění těchto úkolů nepostačuje pouze příprava teoretická, ale musí být nutně doplněna i přímou praktickou zkušeností. Tedy ne pouhé osvojení vědomostí a dovedností, ale změna učitelových postojů k žákům a učivu. Z uvedeného vyplývá, že specifickou zvláštností přípravy budoucího učitele je nezbytná modifikace jeho osobnosti, které nelze dosáhnout jinak, než přímým kontaktem se žáky.

Mnohé zahraniční zkušenosti (např. v SRN, Rakousku aj.) potvrzují, že vcelku převažuje názor na prospěšnost praxe v přípravě učitelů, zejména učitelů základních škol. Rozdíly se objevují ve způsobu její realizace. Tuto skutečnost odráží i vývoj učitelského vzdělání v českých zemích. Připomeňme, že již ve známých preparandách po roce 1775 kandidáti učitelství vykonávali první zkoušku po absolvování teoretické přípravy a teprve po úspěšném nejméně jednorocním působení pomocníka učitele ve škole mohli vykonat zkoušku učitelské způsobilosti a stát se samostatným učitelem. Takovéto opatření mělo nesporné výhody. Prověřilo se konečnou platností vhodnost uchazeče pro kvalifikovaný výkon povolání, umožnilo soustavnou a všestrannou kontrolu jeho profesionální připravenosti i osobnostních předpokladů pro práci s dětmi. Výkon funkce pomocníka učitele umožnil rovněž lépe diferencovat práci ve škole, kde vedle činností vysoce odborných existují i práce pomocné, méně kvalifikované (podobná zkušenost i způsob řešení jsou známy u většiny profesí).

Můžeme uvést i jiné důvody pro zavedení povinné pedagogické praxe před udělením absolutoria. Tak tomu bylo v době poměrně nedávné, v letech 1964 - 1967. V učebním plánu tehdejších pedagogických institutů a později fakult byla státní závěrečná zkouška rozložena do dvou částí. První část zkoušky vykonal student po ukončení třetího ročníku studia (zkouška z pedagogiky a odborných předmětů). Pak následovala roční řízená pedagogická praxe a teprve po jejím ukončení obhajoval student diplomovou práci a vykonal tak druhou část státní závěrečné zkoušky. Student během této praxe měl jistě omezení povinností (i platového ohodnocení), nebyl však v pozici učitelského pomocníka. Důvodem pro toto opatření byla především snaha řešit tehdy existující nedostatek učitelů.

Přes určitou logiku tohoto pojetí pedagogické praxe nelze nevidět její nedostatky. Předně lze namítnout jednostrannost zaměření studenta v poslední fázi studia na výlučně praktické řešení pedagogických problémů na úkor jeho teoretické přípravy a de facto zkrácení studia o jeden rok. Také řízení a kontrola této praxe přinášela fakultě nemálo organizačních potíží. Z těchto a dalších důvodů bylo od tohoto pojetí praxe upuštěno a praxe je nadále integrační součástí průběžné přípravy učitelů.

Obecnou otázkou zůstává, zda má pedagogická praxe teorii předcházet či naopak následovat. Pro oboje řešení existují reálné důvody. V prvním případě, kdy praxe předchází teoretické studium, lze očekávat u většiny posluchačů větší vyhraněnost ke zvolené profesi. Vyšší věk a prožitá osobní zkušenost vytváří rovněž předpoklad pro vyšší stabilitu a patrně i zralost osobnosti, projevující se například větší odpovědností ke studiu i schopností zaujímat vlastní postoje k řešeným problémům. Jedním z hlavních nedostatků je však nebezpečí, že tato živelně získaná zkušenost povede k poznatkům deformovaným, pragmaticky zkresleným, že může dojít i k zafixování povrchních rutinních návyků se značnou stabilitou a jednostranností. Podle mého názoru je však ještě závažnější námitka, aby učitel nezískával svoji odbornost prostou nápodobou zkušenějších kolegů a laickým experimentováním se žáky a s učivem, metodou "pokusu a omylu". Jestliže takovýto způsob profesní přípravy učitele mohl obstát ve starověku a na elementárních školách i ve středověku, pak v dnešní době je podobné řešení absurdní. Nelze je ospravedlnit sebesvízelnějším nedostatkem aprotobovaných učitelů. Společnost, která si je vědoma svých vzdělanostních tradic, svého úsilí o odstranění současných nedostatků v obsahu i formách práce škol, snažící se přinejmenším o dosažení evropského standardu kulturní vyspělosti, taková společnost musí učinit vše, aby před žáky předstupovali učitelé plně připravení. Jednoznačné odmítnutí takovéhoho chápání předcházení praxe pedagogické teorii vyplývá i z porušení základů učitelské etiky. Jedním z prvotních principů pedagogické práce je "primum non nocere - především neškodit" a je tedy nemyslitelné, aby pedagogická zkušenost budoucího učitele byla získána nekvalifikovaným plněním učebního úvazku v plném rozsahu za cenu závažných chyb a omylů v práci se žáky. S mnohými z těchto poznatků máme zkušenost při výuce studentů ve studiu při zaměstnání. Domnívám se, že v méně vyhraněné podobě má kritika takto získaných pedagogických poznatků svoji platnost i v diskusích o "potřebnosti" pedagogicko-psychologického vzdělání učitelů středních škol.

O přednostech a nedostatcích praxe, která následuje po fázi teoretického studia, již byla zmínka. Přestože dnešní absolvent pedagogické fakulty získává plně absolutorium složením státní zkoušky, je počítáno s upevňováním jeho pedagogických dovedností v prvním roce jeho působení ve škole. Na tento první rok je mu přidělen ředitelem školy tzv. uvádějící učitel, který mu pomáhá překonávat úskalí práce s dětmi, rodiči i s třídní dokumentací.

Z těchto několika poznámek vyplývá, že pedagogická praxe nemůže být chápána odděleně od teoretické přípravy učitelů. Má-li být plně funkční, pak by měla probíhat paralelně s výukou všech teoretických disciplín. Nic na tomto principu nemění skutečnost, jestli v některých fázích teoretickým poznatkům bezprostředně předchází, jestli je uvozuje, motivuje, či jestli v jiných fázích teorií stvrzuje a upevňuje. Pouze precizně připravená a promyšleně organizovaná

pedagogická praxe v optimálnom školskom prostredí spolu s fundovaným teoretickým vzdelávaním môže viesť k počiatku onej modifikácie osobnosti učiteľa, o níz byla reč v úvode.

## Príprava budúcich učiteľov - stály problém nášho školstva

Marta Černotová

Česko-slovenské školstvo, jeho teoretická i praktická oblasť sú v nezávideniahodnej situácii plnej problémov. Je zrejmé ťažko určiť poradie dôležitosti riešenia otázok, ktoré by umožnili:

1) zbaviť sa chýb a omylov z minulosti;

2) posunúť sa dopredu a vyrovnat' sa svetovej úrovni, ale a to najmä,

3) riešiť aktuálne, denné situácie tak, aby sme na chýbách nezotrvávali, ale aby sme pasívne nenapodobovali iných a zabúdali na vlastné špecifiká.

Mohli by sme sa akademicky pýtať, čo je práve teraz prvoradé? Je dôležitejšie vracať sa do minulosti a dôkladne hľadať podstatu a príčiny omylov, chýb reforiem, alebo je nutnejšie okamžite, bez obzerania sa do minulosti začínať na akejsi štartovacej čiare? Takéto postavenie otázky je určite nesprávne a práve typ tejto konferencie naznačuje, že učiac sa z minulosti sa chceme vyvarovať chýb v súčasnosti a budúcnosti. Akú hlbokú pravdu mal F. X. Šalda, keď v r. 1910 napísal. . . "Nikdo nepochopí súčasný stav ľudstva ani jeho myslenie, kto nepozná minulosť. Minulosť je príčina súčasnosti, zkoumat minulosť znamená pochopiť prítomnosť, zkoumat vývoj myslenia znamená pochopiť naše dnešné názory. "Konstrukci našeho rozumu". A pak, kdo nemá zájem o minulosť, o tradici, kdo myslí, že minulosť je mrtvá, ten odsuzuje do stejné nicoty sebe. Všim čim jsme, jsme zakoreněni a vklesnuti do dějin, všechny boje a utrpení, všechny cesty minulých generací, jejich vítězství a prohry žijí v nás, ve všem čim jsme a co myslíme." (1)

Učiac sa teda dnes z minulosti i na odkaze J. A. Komenského vyberám pre ilustráciu súčasnosti jeden pedagogický jav, na ktorom chcem v ďalšom texte ilustrovať, že poučiť sa býva niekedy tým najťažším problémom.

J. A. Komenský vo svojom pedagogickom systéme prikladal veľký význam učiteľovi. Pokladal jeho prácu za veľmi čestnú, zložitú, ba natoľko výnimočnú, ako žiadna iná pod slnkom. J. A. Komenský vo svojich prácach požadoval jednak občianskú a spoločenskú úctu k učiteľovi, jednak to, aby si učiteľ uvedomoval, akú vážnu funkciu zastáva. Každý učiteľ má byť v

spoločnosti, v ktorej žije, naplnený vlastným citom dôstojnosti. Komenský žiada, aby učiteľ bol múdry, rozvážny, mravný, živý vzor ctnosti. Učiteľ musí milovať svoje zamestnanie, musí mať ku žiakom otcovský pomer, vzbudzovať v nich záujem o vedomosti, najprednejšou starostlivosťou učiteľa má byť, aby pôsobil na žiakov vlastným príkladom. Humánny vzťah k deťom však musí byť podporený dokonale zvládnutým umením učiť sa, ktoré je potrebné sa naučiť tak, ako všetky iné umenia. Preto musí učiteľ zvládnuť pedagogicky zdôvodnenú metódu výučby, na základe ktorej možno učiť všetkých všetkému. Dobrý učiteľ však neovláda iba umenie pedagogické, ak chce byť dobrý, musí byť vysoko kultúrny, všehoznalý, vzdelaný, ovládajúci umenie reči, osvetľujúci paprskami svojho vedenia.

Naplnili sa predstavy J. A. Komenského nami - jeho dedičmi? Pochybovanie o stave vecí je vskutku aktuálne. Z porovnávania spisov Komenského a iných historických štúdií možno neraz konštatovať že naplňovať vykreslený ideál sa nedarí pre akýsi špecifický paradox školstva - medicínsky povedané - pre "syndrom nepoučiteľnosti". Tento syndrom sa prejavuje opovlašť v školstve, napriek tomu, že pedagogická teória prináša nové poznatky, prax má nové možnosti, materiálne vybavenie apod. Tento "syndrom" by som ilustrovala na matriále z r. 1935 a to na tzv. "Ankete o pedagogické a didaktické prípravě stredoškolského profesora". Je k neuvereniu, že problém formovania, prípravy budúcich učiteľov, problém podielu odbornej, pedagogicko-psychologickej, praktickej, filozofickej prípravy starý veľa, veľa rokov, v tomto prípade 56 rokov - bol temer navlas aktuálny a problematický ako dnes, ba i zhodne "tvrdohlavě" riešený. Je tiež paradoxom, že sa my pedagógovia navzájom presvedčame o veciach, ktoré sú nám jasné, ale nedarí sa nám desaťročia presvedčiť iných, napr. odborné katedry, dekanov - nepedagógov, ministerských úradníkov a pod. Naozaj si neviem predstaviť našu bezmocnosť. (Ak už nie sú rozhodujúce závery zjazdov, sú momentálne mocnejšie ako zdravý úsudok financie?) Súdiac podľa spomínanej Ankety 56 rokov starej - opäť nič nové, i to tu už bolo, ba bolo to i za J. A. Komenského, keď v súvislosti s refeudalizáciou a rekatolizáciou postupne upadalo vzdelanie a vzdelávanie.

Čím teda naplňovať túžbu J. A. Komenského a spĺňať pritom i požiadavky modernej pedagogiky? V otázke prípravy učiteľa vidím jednu z ciest nápravy v odstránení neustáleho boja medzi kvantitou odbornej, pedagogicko-psychologickej, filozofickej prípravy. Tento boj, zdá sa, je bojom planým, nie bojom protikladov, ktorý by riešenie posúval na kvalitatívne vyššiu úroveň. Je to boj tvrdohlavosti a technokratickosti, v ktorej sa javí primátom prostriedkov nad cieľom, pretože tu víťazí čiastkový cieľ nad zmyslom a všeľudskými zásadami. Je to boj, pre ktorý je typické vynášanie Rozsudkov, ktorým chýba Rozum a Múdrosť! Technokratickosť, vyplýva z nepochopenia kategórie cieľa učiteľskej prípravy, v ktorej nie je zohľadnená spoločenská

špecifickosť poslania a povolania učiteľa, dosah jeho osobnosti ako nositeľa mravnosti, svedomia, dôstojnosti atď. Dodnes nie je doriešená, rečou počítačou povedané, kategória cieľa učiteľskej prípravy, ktorá by bola kompatibilná s potrebami spoločnosti.

Uvažujúc nad týmto problémom nūka sa myšlienka hľadania katalyzátora, zmiernujúceho rôzne prístupy. Inšpirovaná pedagogickými názormi prof. B. Suchodolského (okrem iného i z rokovania X. kongresu pedagógov v Prahe) si myslím, že takýmto katalyzátorom by mala byť idea humanizmu - idea - humanistickej výchovy.

Humanizmus by mal byť črtou prípravy učiteľov, ale i črtou ich osobnosti, v ktorej by sa syntetizovali vlastnosti osobnosti do jeho etosu, morálky, ktorej humanizmus by neoddeloval učiteľov prírodovedcov, lingvistov, historikov, inžinierov a iných.

Súčasný vysokoškolský zákon umožňuje napr. na FF nenásilnú, či neznásilňujúcu prípravu pre učiteľské povolanie tých, ktorí sa pre toto povolanie rozhodli dobrovoľne. (Je však stále ešte otáznne s akými motívmi, potrebami, záujmami!) Ak však berieme do úvahy túto psychologickú výhodu, mali by sme si uvedomiť, že efekt našej prípravy pri formovaní budúcej osobnosti učiteľa nastane iba vtedy, ak študentom pripravíme podmienky, v ktorých nebude cítiť boj o jeho osobnosť prejavujúcu sa v napätí medzi jednotlivými katedrami. Myšlienku utváratelnosti študentovej osobnosti si dovoľím potvrdiť výsledkami z výskumov. Jeden na našej pôde ukázal, že absolventi sú spokojní s odbornou prípravou, ale konštatujú, že nie sú dobre vychovaní pre povolanie učiteľa. I tohtoročná anketa medzi stovkou študentov učiteľského zamerania ukázala, že medzi vlastnosťami, nositeľmi ktorých by chceli byť, sa objavili tieto: chcem byť spravodlivá, čestná, pripúšťajúca chyby svoje, chápaná chyby iných, chcem viesť ľudí k ľudskosti, nechcem byť náladová atď.

Svedčí to okrem iného i o tom, že osobnosť študenta si žiada formovanie a dá sa ešte formovať.

Preto vidím v silnej humanistickej výchove zastúpenej rovnakým dielom vo všetkých zložkách prípravy možnosť ovplyvňovania budúcich učiteľov. Nemalo by sa stať, aby si absolvent PF pod pojmom humanizmus vybavil v pamäti iba časť učebnice dejín pedagogiky, kde sa o humanizme hovorí na príklade F. Rabelaisa a jeho knihy Gargantua a Pantagruel, prípadne na vetu o humanisticko-renesančnom návrate do antiky, či humanistickom trende štúdiá klasických jazykov.

Študentovi učiteľstva by sme mali celou výukou vstěpovať idey, myšlienky humanizmu, ktoré sa utvárali stáročia v bojoch, cirkevných vojnách, spoločenských revolúciách, v bojoch fanatizmu s toleranciou, ale i v ľudskej spolupráci pre "nápravu vecí ľudských". Študenti by mali byť stotožnení s

humanizmom ako myšlienkou, svetonázorom, ktorý prekračuje zmenu i ochránčenosť času. Študent - budúci učiteľ by mal získavať tento názor na svet, mal by byť jeho pevným stanoviskom. Domnievam sa, že sa nám nedarí práve v príprave učiteľov nachádzať taký uhol pohľadu, ktorý by z jazykárov, historikov, matematikárov a pod. vychovával humanistov. Ako píše B. Suchodolský, koľkokrát v prácach o hviezdach nevidíme vedu o človeku poznávajúcom hviezdy, koľkokrát v humanistických výskumoch nevidíme antihumánny charakter. To všetko by mal budúci učiteľ rozpoznať a poznať, aby mal cíť pre humánny prístup k veciam tohoto sveta. Tomu by sme ho mali v syntéze prípravy učiť i my tak, aby i naša i jeho budúca škola boli "dielňami ľudskosti".

Nechcem proklamovať akýsi samostatný druh výchovy, zložku výchovy, nadradzovať ju nad iné. Domnievam sa však, že úspech vyučovania na ľubovoľnej škole základnou počnúc, vysokou končiac - spočíva na *duchu* školy, na praktickom vplyve osobnosti pedagógov, ktorí sú podstatou vyučovania. a tento humanistický duch na vysokých školách nám zúfale chýba.

Domnievam sa, že pre naplnenie vyššie uvedených cieľov nie sme sami (stredná generácia učiteľov) dost' dobre pripravení, a navyše nám i našim študentom chýba vhodná literatúra.

## K některým problémům přípravy budoucích učitelů

Božena Jiřincová

Příprava na pedagogickou činnost a vlastní pedagogická činnost učitele se odlišují jak ve své vnitřní struktuře, ve vztahu jednotlivých složek, tak i podmínkami, ve kterých tyto procesy probíhají. Cílem výchovy a vzdělání budoucího učitele je připravit ho pro konkrétní práci na daném stupni a typu školy. Charakteristickým rysem této přípravy je dosud její převážně teoretický charakter. Zatímco úroveň teoretického studia se stále prohlubuje, přetrvává rozpor mezi teorií a praxí. Tento rozpor je dán především tím, že studenti sami nedovedou uplatňovat všechny teoretické poznatky v praxi, že mají málo prostoru pro ověřování teoreticky získaných vědomostí ve vlastním konkrétním styku se žáky. Proto je nutné vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů koncipovat tak, aby teoretické disciplíny byly spojovány s praktickými činnostmi. Otázky profesního výcviku je nutné řešit komplexně, je třeba hledat nové formy a metody práce. Musíme vytvořit takový systém přípravy učitelů.



který by poskytoval studentům možnost získat co nejvíce praktických zkušeností, zejména z vlastní pedagogické práce, a který by zároveň zajišťoval, aby se studenti učili tvořivě a kriticky k nim přistupovat. Proto je nezbytné přestat plánovat výuku studentů podle podmínek, ale snažit se podmínky přizpůsobovat problémům a potřebám výuky.

Odborná praxe je jednou ze základních forem výchovně vzdělávací činnosti vysoké školy. Důležité místo zaujímá rovněž v přípravě budoucích učitelů, kde plní roli integrujícího činitele. Jejím cílem není jenom příprava studenta na výuku daného předmětu a na výchovnou činnost. Cílem je i změna postoje studenta i postoj učitele. Tato změna se hluboce dotýká osobnosti studenta a nelze ji navodit ani studiem teorie, ani pozorováním činnosti někoho jiného, ani vlastní praxí pokusem a omylem, ale strukturovanou výukou činnosti.

Dosavadní formy studia je nutné doplnit právě o výuku činnosti, která má nezastupitelné místo v přípravě budoucích pedagogů, při formování jejich profesionálních dovedností. Výuka činnosti se realizuje nejen formou vlastní pedagogické praxe, ale také formou mikroyučování, řešení modelových situací, výcvikem sociálně psychologických dovedností atd. Domnívám se, že formám této výuky by měl být věnován samostatný pracovní seminář, zaměřený na výměnu zkušeností i pracovních materiálů mezi jednotlivými učitelskými fakultami.

V rámci psychologie učení zdůrazňujeme studentům nutnost dodržovat při práci se žákem všechny fáze učení a zvláštní akcent klademe na práci se zpětnou vazbou. Je paradoxní, že při vlastním učebním procesu na vysoké škole je zpětná vazba podceňována a opomíjena. Pro pedagogickopsychologické disciplíny je dosud jedinou kontrolou toho, jak posluchač dané disciplíny zvládnul, verbální reprodukce poznatků u dílčí nebo závěrečné zkoušky. Jaksi samozřejmě se předpokládá, že nabyté poznatky sestoupí jakýmsi samospádem z úrovně vědomosti do úrovně dovednosti a student je bude používat při učitelské práci. Domnívám se, že všichni učitelé pedagogiky a psychologie, působící na učitelských fakultách, by měli vysokou úroveň svých teoretických znalostí umět přenést do polohy vlastního pedagogického působení na studenty. Totéž platí pro metodiky, z nichž každý by měl být schopen postavit se před žáky a ukázat svým studentům, jak správně vyučovat. V opačném případě se nelze dívat studentům, kteří kritizují přílišné teoretizování.

Reflexe činnosti studenta je podle mne rozhodujícím momentem, je zpětnou vazbou, která ovlivňuje další průběh a rozvoj činnosti. Tuto zpětnou vazbu by měl student dostávat ještě dříve, než předstoupí v roli učitele před žáky. Zejména profesionální praktika by měla být místem a příležitostí pro sebezpoznání studenta a pro jeho konstruktivní seberegulaci. Zpětnou vazbu zde lze ještě posílit vhodným využitím videotechniky.

V rámci projektu jedné letos ukončené diplomové práce jsme se pokusili zjistit názory učitelů na některé otázky týkající se jejich studia i současné profesionální praxe. Údaje, které jsme získali, nepovažujeme za obecně a stoprocentně platné, jsou ale pro nás signálem a východiskem pro výzkum, který chceme realizovat v rámci fakultního výzkumného úkolu. Pro ilustraci uvádíme některé poznatky.

Učitelé působící na základních školách považují rozsah poznatků, studovaný v probačních předmětech, za zbytečně obsáhlý, učitelé středních škol za přiměřený. Učitelé základních škol už častěji uvádějí připomínky ke kvalitě pedagogickopsychologické a metodické přípravy. V celém zkoumaném souboru (45 učitelů působících na 2. stupni ZŠ nebo na středních školách) se objevují tato zjištění: nedostačující časová dotace v učebním plánu fakulty a) pro výuku pedagogiky a psychologie - 53,3% učitelů, b) pro výuku metodik - 62,2%, c) časová dotace pro ped. praxi - nedostačující podle 75,6% učitelů. Teoretické studium pedagogickopsychologických disciplín uspokojuje aktuální potřeby učitelů jen u 13,3% respondentů. 33,3% učitelů se domnívá, že aplikovat teoretické poznatky do praxe umí jen částečně. Přitom dalšímu systematickému studiu pedagogiky a psychologie se nevěnuje buď vůbec nebo jen sporadicky 88,9% učitelů, při řešení konkrétních výchovně vzdělávacích problémů se jich vrací k teorii jen 20%. S dříve získanými poznatky řeší pedagogické situace 6,7% učitelů, přes 40% řeší problém intuitivně, pokusem a omylem. V části dotazníku jsme se zaměřili na získání údajů o jednotlivých druzích didaktických dovedností. U učitelů se objevují mezery v oblasti sociálních dovedností, nedostatky v oblasti projektování a realizace výuky, problémy s hodnocením. Např. 68,9% respondentů přiznává potíže s přípravou i vlastní realizací výuky. 64,4% učitelů z našeho souboru se domnívá, že vlastní pedagogická praxe je v průběhu studia podceňována. Struktura poznatků získaných studiem na vysoké škole je z hlediska praktické využitelnosti podle 60% nevyhovující, některé poznatky tohoto výzkumu korelují s poznatky, které jsme získali před dvěma lety od posluchačů učitelství pro 1. st. ZŠ po absolvování jejich souvislé praxe ve IV. ročníku.

Výzkumem jsme zjistili i to, že 40% začínajících učitelů se po jejich nástupu do praxe nikdo nevěnoval. Z hlediska délky praxe respondentů jsme dospěli rovněž k zajímavému poznatku. Převážná část respondentů cítí potřebu konzultací nejrůznějších problémů své učitelské praxe s odborníky. Jen 22,2% nepotřebuje další metodické konzultace, setkání se zkušenými pedagogy a psychology by uvítalo 55,6% učitelů.

Jak ukazují dosavadní zkušenosti, je nutné přihlížet při koncipování obsahu i forem pregraduálního studia k faktickým potřebám profesionální praxe učitelů a zachovat kontinuitu i v postgraduálním vzdělávání.

# Ke koncepci studia učitelů počátečního stupně ZŠ v celoživotním rozměru

Helena Vyskočilová

Škola a její vzdělávací systém u nás od 50. let byl jednoznačně koncipován a kontrolován z hlediska "společenských potřeb a zájmů". Docházelo tak k množství vnějších úprav školské soustavy (např. **potlačení** všech forem diferenciací, preference odborného vzdělání, technizace **výuky**, preference některých výukových předmětů, útlum humanitních, **potlačení** jazykové přípravy a pod.). Toto všechno se odráželo v pojetí učitelské přípravy obecně. Koncipování školské soustavy pouze z jednostranného **hlediska** společenských potřeb nerozvíjelo reformu školy zevnitř, nevytvářelo **potřebné** vazby mezi učitelem a žákem v průběhu vyučovacího procesu. V **učitelské** přípravě byla preferována především složka předmětová a v ní především orientace na obsah předmětu, nikoliv ve spojitosti s dovedností **kommunikovat** s žákem o předmětu, rozvíjet potřebnou interakci a facilitaci uvnitř **vzájemných** vztahů učitel, žák, předmět. Tento přístup se velmi negativně projevil **především** ve studiu kategorie učitelů pro počáteční stupeň základní školy.

V dnešní době je třeba hledat nové přístupy k učitelské přípravě **těchto** učitelů a vymezit základní integrující prvky mezi všemi složkami této **přípravy**. Zároveň při koncepci studia je třeba uvažovat z **hlediska celoživotního** vzdělávání a zahrnout tak do **vzájemných** souvislostí jak **přípravu pregraduální** tak **přípravu postgraduální**.

Stanoviska k orientaci studia učitelství pro počáteční stupeň základní školy:

- Zvýraznit specifický profil tohoto studia jeho zaměřením na problematiku **dítěte** mladšího školního věku. K této problematice přistupovat především z **hlediska** potřeb, zájmů dítěte a uplatnit **facilitační** dovednosti učitele, **podněcovat** u **dítěte** tvorbu sociální role žáka.

- Vytvářet profesionální zodpovědnost učitele za práci s dítětem na **počátku** školní docházky (jedinečnost této možnosti ovlivňovat v **prvopočátku vztah** dítěte k novému sociálnímu prostředí rodina - škola).

- Rozvíjet učitelskou způsobilost. V průběhu učitelské přípravy **získávat** profesionální dovednosti na základě teoretické přípravy s **dokladem přímého** poznání reakcí žáka a schopnosti zdůvodnit svůj pedagogický postup. **Podnikat**

učitele k poznávání reakcí žáka na proces učení nikoliv ante či ex post, ale v průběhu procesů výchovně vzdělávacích činností.

- Posilovat zejména sociální kompetence budoucího učitele počáteční školy (etický, estetický přístup k dítěti, empatie, porozumění, odhad), odpovědnost učitele začít chápat také jako cílovou kategorii.

Stanoviska ke koncepci studia učitelství pro počáteční stupeň zákl. školy

- Jde o čtyřleté magisterské studium primární pedagogiky se způsobilostí vyučovat na počátečním stupni základní školy a specializovaně vyučovat v uvedeném předmětu.

- Specializované předměty postupně rozšiřovat od dnes stanovených výchov (HV, TV, VV) , k dalším, jako je dramatická výchova, přírodověda, cizí jazyk, dětská literatura aj.

- Absolvent by měl povinnost získat nejméně jednu, jinak v podstatě libovolný počet specializací v průběhu vysokoškolské přípravy.

- Zařazením těchto specializací do obsahu státních závěrečných zkoušek by bylo vhodné právně vyjádřit i jejich uvedení na diplomu. Diplom by se tak stal pro absolventa vysoké školy tohoto oboru nejen průkazem absolutoria studia, ale i prezentací a nabídkou v případném konkurzu na učitelské místo konkrétní základní školy.

- Otevřenou otázkou zůstává tzv. fázování studia a úvaha o stupni bakalářské přípravy, magisterské přípravy, neb o dvou stupních státních závěrečných zkoušek, neb o stupni denního a kombinovaného studia, neb o stupni praktické a badatelské přípravy apod.

### Stanoviska ke složkám učitelské přípravy

- Pokud jde o složku teoretickou a praktickou učitelské přípravy, přes všechno úsilí stále probíhá disparátně. Není na př. vybudované potřebné, široce založené propojení vedení činnosti studenta učitelem pedagogiky, učitelem speciální didaktiky a fakultním učitelem. Je pravděpodobné, že propojení těchto tří představitelů řízené přípravy v sobě obsahuje prolínání teoretické a praktické přípravy u každého z nich a to jak z hlediska obsahu tak z hlediska řízení všech tří typů učitelů. Otázkou je, jak se u těchto učitelů v každém článku výuky integrace uskutečňuje a jak se v každé etapě počítá s etapou předcházející a následující. Zejména však není ujasněna úloha a výběr fakultních učitelů.

- Propojení praktické a teoretické složky počítá s rozvojem činnosti studenta. Jde-li v profesionální přípravě o postupnou přeměnu postojů studenta v postoje učitele, mělo by v činnostech studenta docházet k určité gradaci v úrovni dovednostních činností, nikoliv stagnaci, jak se mnohdy děje.

- K integraci teoretické a praktické složky přípravy je třeba přistupovat i z hlediska fázi vyučovacího procesu. Propojení by mělo být patrné při příjmu informací, při jejich ověřování, při hodnocení výsledků studijní přípravy.

### Stanoviska k přijímacímu řízení

- Přijímací řízení by mělo být součástí přípravy, nikoliv vnější akt.
- Pro studium učitelství počátečního stupně základní školy by všeobecné vzdělání (ČJ, M,...) mělo být uvažováno na úrovni středoškolské, doložitelné maturitním vysvědčením a výhledově je nezařazovat do přijímacího řízení.
- Talentové zkoušky pro uvedený učitelství obor ponechat ve všech složkách výchov (HV, VV, TV), ale orientovat je na zjištění nikoliv úrovně, ale na předpoklady a slušný základ v těchto činnostech.
- Urychleně připravit možnost diagnostikovat předpoklady studenta pro učitelství profesi, uvážit psychické potenciality osobnosti uchazeče vzhledem k učitelství profesi, práci s žákem počátečního stupně, odhadnout rezervy uchazeče.

### Stanoviska k postgraduálnímu studiu

Uvažujeme-li u koncepcie studia učitelů počátečního stupně základní školy jako systému celoživotního vzdělávání, mělo by být postgraduální studium pojímáno víceúčelově.

- PGS jako péče učitele o vlastní kvalifikaci (pojetí atestací v několika stupních).
- PGS jako doplňující studium (učitel má možnost odstranit určité profesionální nedostatky, které odhalil na sobě v přímé práci s žáky, nebo doplnit informace, které s sebou přináší modernizace školství).
- PGS rozšiřující (byl by umožněn nárůst specializací na počátečním stupni základní školy), které by i otevíralo možnost kvalifikovaného působení učitele tohoto stupně na vyšším stupni základní školy, nebo na škole zvláštní, mateřské a pod..
- PGS jako řízená badatelská činnost, která je zaměřena na získání doktorátu pedagogiky

# K pedagogicko - profesijnej orientácii prípravy učiteľov

L'udovít Višňovský

Z doterajších skúseností z prípravy budúcich učiteľov vyplýva, že najzložitejším problémom obsahu učiteľskej prípravy je tá zložka, ktorá sa utvára bezprostredne z potrieb učiteľského povolania, ktorá má byť normou, zdôvodnením, alebo vysvetlením učiteľských činností. Je to zložka, ktorá je pre učiteľské povolanie špecifická, vyplýva z jeho existencie, preto sa nazýva profesionálnou alebo pedagogicko - profesionálnou zložkou. Málo ktorá zložka prechádzala z histórie učiteľského vzdelávania takými zmenami ako táto. Bola často ohniskom sváru aj pri tvorbe koncepcií učiteľského vzdelávania.

V príprave učiteľov miesto tejto zložky je nezastupiteľné. Pri úvahách a tvorivom riešení otázok prípravy učiteľov treba vychádzať:

a) Z analýzy súčasného stavu odborno - pedagogickej a psychologickej prípravy na VŠ pedagogického smeru, z úrovne prípravy teoretickej a praktickej pri zohľadnení všetkých pozitívnych stránok tejto prípravy, pokiaľ ide o dĺžku, koncepciu, stránku organizačnú, obsahovú, procesualnú a riadiacu a nových požiadaviek na prípravu učiteľov.

b) Treba vychádzať z analýzy činnosti učiteľa a na jej základe vytvoriť optimálny obsah jeho prípravy.

c) Zbaviť sa všetkých doterajších nedostatkov v príprave, nežiadúcich stereotypov, metodických a metodologických problémov, ktoré sú brzdou demokratickej reformy učiteľského vzdelávania. Tieto nahradiť progresívnym obsahom, formami i metódami v súlade s novými cieľmi, špecifikami našich národných tradícií a v súlade s celoeurópskym trendom prípravy učiteľov vo vyspelých štátoch.

d) Pedagogicko-profesijnú orientáciu chápať a koncipovať ako komplexný systém prípravy budúcich učiteľov pozostávajúci z predprípravy, výberu uchádzačov, obsahu štúdia i ďalšieho vzdelávania. Túto prípravu chápať ako pevnú súčasť komplexnej prípravy učiteľa na nové podmienky a ciele vývoja demokratickej školy.

e) Od začiatku štúdia optimalizovať vzťah teoretickej a praktickej prípravy.

- Úmele oddeľovať teoreticko-odbornú prípravu od pedagogicko-psychologickej a praktickej svedčí o nepochopení kauzálnych a didaktických súvislostí. Je prežitkom doby preferovať len "odbornosť" (v úzkom chápaní). Odbornosť učiteľskej prípravy chápaná systémovo a komplexne sa kryje s pojmom učiteľská kvalifikácia. Tú chápeme ako spôsobilosť pre výkon učiteľského povolania na príslušnom stupni a druhu školy. Tvorí jednotu:

- Špecializovanej odbornosti predmetov študijnej aprobácie.

- Pedagogicko-psychologickej, metodickej a praktickej prípravy.
- Filozofickej prípravy.
- Riadiacej, ktorá je vo vzťahu s didakticko-metodickou, formatívno-rozvíjajúcou a praktickou zložkou odbornosti.

f) V systéme, obsahu i formách a metódach prípravy treba sa odstrániť z prípravy učiteľov pamäťové osvojovanie poznatkov, akcentovať tvorivosť a rozvíjanie tvorivého pedagogického myslenia. Na plnení tejto požiadavky sa musia podieľať všetci učители učiteľských fakúlt, včítane cvičných učiteľov.

g) Reforma učiteľského vzdelávania v nových podmienkach je v priamej závislosti od vedeckej a pedagogickej pripravenosti vysokoškolského učiteľa. Naňhavo sa vyžaduje na základe autodiagnózy kriticky prehodnotiť u každého učiteľa pripravenosť plniť nové úlohy. Ide o zložitý proces vnútorného pretvárania subjektu a to nielen z vedeckého hľadiska korigovať a modifikovať svoje názory, teórie, ale aj svoje postoje a presvedčenia, ktoré vybočujú z rámca demokratických a ľudských princípov. Zbaviť sa všetkého, čo brzdí vývoj. Základným kritériom vnútornej prestavby osobnosti každého musí byť morálny profil, úprimnosť prejavu, odbornopedagogická erudícia, schopnosť formovať učiteľský dorast v súlade s novými úlohami a cieľmi, výsledky dosiahnuté v práci so študentami, ktorí sa musia pretvárať na aktívny tvorivý subjekt. Sú to aj výsledky vedecko-výskumnej práce a publikačnej činnosti. Tento proces vnútorného prerodu predpokladá vytvoriť pokojnú a tvorivú atmosféru pre prácu vysokoškolského učiteľa, zmeniť direktívny model riadenia jeho práce na model demokratický.

## Vplyv pedagogickej zložky na formovanie osobnosti budúceho učiteľa

Pavol Masarik

Osobnosť učiteľa je jedným z mnoha činiteľov formovania osobnosti mladého človeka, je osobnosťou, z ktorej si žiaci berú vzor a podľa nej usmerňujú svoje konanie a činnosť. Pri charakteristike vlastnej prestavby výchovného vplyvu učiteľovej osobnosti profesor A. Jurovský píše, že tu nejde len o kvantitatívne alebo mechanické účinky, ale aj o odraz osobných kvalít učiteľov na osobné kvality žiakov. Pri vysvetľovaní tohoto vplyvu uvádza: "Ponajprv učiteľ nie je len mechanickým skúšateľom a posudzovateľom, ale aj osobou, ktorá so všetkými svojimi znakmi a vlastnosťami má nepretržitý vplyv na žiakov, ktorá sa odráža v ich kvalitatívnych stránkach, v ich povahových

vlastnostiach, ktorá ich z povahovej a charakterovej stránky formuje." Učiteľovu osobnosť chápeme ako súhrn jeho vlastností, ich prejavy v jeho správaní a konaní, ktorí istým spôsobom buď kladne alebo záporne vplyvajú na žiakov a súčasne ovplyvňujú aj výsledky učiteľovej práce a žiakovej činnosti: V príprave učiteľov pre 1. stupeň ZŠ zohrali pedagogické fakulty významnú úlohu. Nadviazali na stredoškolské vzdelávanie učiteľov na učiteľských ústavoch, pedagogickom gymnáziu a pedagogických školách.

Racionálna a účelná profilácia štúdia odboru učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ si v súčasnosti vyžaduje

- aby absolvent, budúci učiteľ, bol pripravený v oblasti biológie a filozofických vied s dôrazom na spoločenskú zameranosť, zaujímal sa o spoločenské dianie, o rozvoj vedy, techniky, kultúry a umenia;
- dôkladnú prípravu v pedagogicko-psychologických disciplínach, ktoré utvárajú odbornú profiláciu štúdia, znalosť zákonitostí výchovno-vzdelávacieho procesu, schopnosť organizovať a riadiť prácu detí ako aj výchovu k hlbokkej láske k deťom mladšieho školského veku, k vlastnému svedomitému úsiliu chcieť a vedieť porozumieť svetu detí, ich citovo-vôľovému životu a túžbam;
- vysoké všeobecné vzdelanie v predmetovo -odborných disciplínach, najmä v materinskom jazyku a v matematike s ich metodikami, s ovládaním vysokej kultúry reči a komunikatívnych zručností;
- ovládať didaktiku vyučovacích predmetov, ktoré dotvárajú profil učiteľa tak, aby absolvent mal zmysel pre hudbu, ovládal hru na nejakom hudobnom nástroji tak, aby dokázal zahrat' piesne predpísané učebnými osnovami, bol schopný oživiť vyučovanie hudobnopolohovými cvičeniami, mal primerané kresliarske zručnosti, aby dokázal zručne robiť náčrty (schémy) v matematike, materinskom jazyku, prvouke, prírodovede a vlastivede, zručnosť pre ručné práce a krasopisné písanie;
- ovládať metodiku práce s dospelými, najmä s rodičmi svojich žiakov, mať primerane vypestovaný vzťah ku človeku, ľuďom a k mládeži, ktorý premieta do konkrétnej podoby medziľudských vzťahov na pracovisku v učiteľských kolektívoch;
- mať prehľad o obsahu práce detských organizácií a dokázať usmerniť záujem, o vstup do niektorej z nich, usmerňovať a spolupracovať so zodpovednými vedúcimi, aby ich pôsobenie bolo čo najefektívnejšie a pomáhalo dotvárať detskú osobnosť.

Každá z uvedených zložiek sa v osobnostnom profile učiteľa prejavuje osobitne a zvlášť výrazne, avšak vo svojej pôsobnosti na žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese je medzi nimi úzky vzájomný vzťah. V prípade narušenia niektorej z nich sa tento nedostatok môže neskôr negatívne prejavovať na formovaní správneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, preto sa stále zamýšľame nad skladbou učebného plánu, ktoré predmety do neho zaradiť.



aby príprava adeptov čo najviac zodpovedala potrebám výchovnej a vzdelávacej praxe.

Vo svete na viacerých vysokých školách sa osvedčil v praxi celý systém alternatívne koncipovaných požiadaviek na študentov, ktorý umožňuje rozvinúť všetky ich schopnosti. Vychádzajúc z tohoto faktu učebný plán potom obsahuje predmety :

- z á k l a d n é - ktoré sú nezbytné nutné pre výkon povolania, a preto si ich zapisujú všetci študenti, ich absolvovanie je povinné pre všetkých v tomto študijnom odbore;

- r o z š i r u j ú c e - ktoré prehľbujú vedomosti v určitom odbore, si vyberajú sami študenti podľa vlastného záujmu, ich absolvovanie nie je povinné pre všetkých, ale len pre tých, ktorí si predmet vybrali;

- o s t a t n é - doplnkové predmety, ktoré zabezpečujú rozvoj vedomostí získaných v rámci predmetov základných alebo rozširujúcich tým, že sú podmienkou k osvojeniu si určitého učiva.

Bolo by vhodné považovať, ktorú z uvedených možností pri tvorbe učebného plánu pre štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ zvoliť. Koncipovanie učebného plánu s možnosťou voľby predmetov umožňuje rozvoj individuálnych schopností jednotlivca, umožňuje aj rýchlejšiu inováciu obsahu učiva, no je tu treba požiadavky presne terminovať a splniť tak, aby zvládnutie učiva základných predmetov bolo čo najefektívnejšie a v náležitom čase.

Zostavenie takého učebného plánu pre štúdium učiteľstva 1. stupňa ZŠ je však dosť náročné, lebo učiteľ na tomto type školy musí zvládnuť na primeranej úrovni obsah všetkých vyučovacích predmetov stanovených v učebnom pláne. Požiadavka je, aby učiteľ (najmä na školách s menším počtom tried) sám zvládol výučbu stanoveného obsahu, lebo tu niet možnosti špecializácie sa na niektorý predmet, žiaci musia absolvovať všetky predmety a teda aj učiteľ musí byť pripravený tak, aby dokázal sprostredkovať žiakom celý výchovno-vzdelávací obsah.

Trojzložkový učebný plán dáva prehľad o zastúpení jednotlivých predmetov podľa ich dôležitosti pre učiteľskú prax. V priemeranom rozsahu je treba zdôrazniť zastúpenie odborných predmetov spolu s metodikami, čo je s ohľadom na prípravu učiteľov 1. stupňa ZŠ najdôležitejšie. Pedagogicko-psychologické disciplíny treba zaradiť na začiatku štúdia pred priebežnou pedagogickou praxou s metodikmi, aby študenti mohli dôsledne aplikovať získané teoretické vedomosti na výchovno-vzdelávaciu prax. Pokiaľ sa týka vzdelávacieho obsahu pedagogiky je treba rešpektovať základný systém pedagogickej vedy, teda postupne zaradiť do obsahu vybrané kapitoly zo všeobecnej pedagogiky, didaktiky, teórie výchovy, výchovy mimo vyučovania, dejín pedagogiky, špeciálnu pedagogiku. Túto skutočnosť rešpektuje aj súčasný učebný plán.

Potreby praxe si vyžadujú zaradiť aj pedagogickú komunikáciu, ktorá pomáha lepšie zvládnuť nadviazanie kontaktu so žiakmi, spolupracovať s nimi a pedagogickú diagnostiku, ktorá umožnía budúcemu učiteľovi zaistiť a postupne odstrániť poruchy vznikajúce u jedinca v priebehu výchovného pôsobenia.

Organickú jednotu s teoretickou prípravou tvorí aj pedagogická prax v príprave učiteľov. Jednoznačne sa ukazuje potreba posilniť a zefektívniť výučbu pedagogiky a metodík predmetov, rozvíjať praktické pedagogické zručnosti, potrebné na vyučovanie a výchovnú prácu s deťmi a pôsobenie učiteľa na verejnosti. V nadväznosti na rôzne typy a druhy pedagogických praxí, ktoré majú svoj vymedzený cieľ, obsah, metódy a formy pedagogického pôsobenia, ktorým sa má študent naučiť, je treba realizovať priebežnú a súvislú pedagogickú prax, vychovávateľskú prax i prax v letných detských táboroch. Prax si vyžaduje dôkladnejšie pripraviť študentov na samostatnú pedagogickú činnosť, zoznámiť sa s rôznymi druhmi výchovných zariadení. Bolo by účelnejšie nevymedzovať rozsah hodín pedagogickej praxe na 0/2 + rozbor, ale poskytnúť študentom priestor na cvičnej škole počas celého dňa a tak im umožniť preniknúť hlbšie do celého výchovno-vzdelávacieho pôsobenia i ostatnej činnosti školy a učiteľa. Jednou z ciest by bolo aj priame pričlenenie fakultnej školy a výchovných zariadení k fakulte, alebo optimalizovať a stabilizovať sieť fakultných škôl v mieste fakulty.

Záverom treba zdôrazniť, že by bolo žiadúce vytvoriť pracovnú skupinu, ktorá by problém prípravy učiteľa dôsledne analyzovala a spracovala by taký učebný plán, ktorý by plne rešpektoval špecifickú prácu učiteľa 1. - 4. ročníku základnej školy. Úloha je to závažná, no k jej plneniu musíme pristupovať zodpovedne, vybrať takých adeptov učiteľstva, ktorí majú vzťah k učiteľskej práci, majú predpoklady a aj talent pre výchovnú prácu, majú vzťah k učiteľskému povolaniu. Musíme budúcich učiteľov vychovať tak, aby boli po metodologickej stránke dobre pripravení pre prácu so žiakmi, aby odchádzali do praxe s potrebnou zásobou teoretických vedomostí i pedagogických zručností, aby dobre zvládli prácu učiteľa na 1. stupni základnej školy a neustále sa v nej zdokonaľovali.

# Perspektívy bakalárskeho štúdia na pedagogických fakultách

Viera Kováčová

V tomto čase, tak nežičlivom pedagogike i pedagógom, chcem pripomenúť jednu aj z historického hľadiska pozitívnu skutočnosť, ktorá sa týka prípravy učiteľov. Požiadavka ich vysokoškolskej prípravy, ktorá sa za 1. CSR nemohla uskutočniť, bola naliehavo vyjadrená hneď v roku 1945, a to v 1. obežníku SNR pre školstvo a osvetu v Košiciach 7. marca (1) a v júni na 1. zjazde učiteľov v Prahe. Bola to na tú dobu požiadavka mimoriadne progresívna, v ktorej sa odrážala dôležitosť a vážnosť práce učiteľa a potreba jeho náročnejšej prípravy na najvyššom stupni vzdelávania. Uplatňovať sa začala zriadením prvých pedagogických fakúlt v r. 1946. (2) Navyše sa na nich v dvojsemestrovom štúdiu pripravovali aj učiteľky materských škôl. Predovšetkým však pre zložité ekonomické podmienky 50.-tych rokov sa od tejto požiadavky čiastočne upustilo zverení prípravy učiteľov 1. stupňa stredným školám - od r. 1950 pedagogickým gymnáziám a od r. 1953 pedagogickým školám. Ich príprava sa opäť vrátila na vysokú školu v šk. r. 1959/1960 na novovytvorené pedagogické inštitúty. Od uvedeného roka sa teda učiteľia všetkých stupňov škôl pripravujú nepretržite až dosiaľ na vysokej škole. Napriek viacerým zmenám, ktorými vzdelávanie učiteľov prešlo za posledných tridsať rokov požiadavka vysokoškolskej prípravy učiteľov zostala nedotknutá. Jej aktuálna opodstatnenosť bola, potvrdená opäť v záveroch celožitného seminára "optimalizácia prípravy učiteľov", Nitra, december 1990 a jednoznačne rozšírená o prívlastok "úplná".

Podľa platného vysokoškolského zákona (3) "Vysoké školy môžu uskutečňovať obsahovo ucelenú časť vysokoškolského štúdia, po ukončení ktorej vydávajú vysvedčenie, prípadne priznávajú titul bakalár (Bc). **Môžu vo svete rozšírené bakalárske štúdium využiť aj pedagogické fakulty? Tieto sú uspôsobené poskytovať aj neučiteľské pedagogické vzdelanie výchovným pracovníkom z oblasti výchovy mimo vyučovania, napr. pôsobiach v školských družinách, v žiackych domovoch, v detských domovoch rôzneho typu, v domoch detí a mládeže, v nápravno - výchovných zariadeniach, v kultúrno - osvetových zariadeniach.**

Na skvalitnenie výchovnej starostlivosti o deti a mládež rôznych vekových kategórií v mimovyučovacom čase je potrebné osobitne, ale tiež vysokoškolským štúdiom, pripravovať kvalifikovaných vychovávateľov. Tak, ako pre učiteľov platí jednoznačne kvalifikačná požiadavka úplnej vysokoškolskej prípravy, pre vychovávateľov by ňou optimálne bola skrátená vysokoškolská, teda bakalárska forma prípravy. Posunutím prípravy

vychovávateľov zo strednej školy na vysokú by sa stala náročnejšou. Nepochybne by tým vzrástla aj spoločensky žiadúca vážnosť tohto povolania. Po príslušných legislatívnych úpravách by sa navrhovaný kvalifikačný stupeň mal odraziť aj v platovom poriadku vychovávateľov.

Momentálny stav prípravy vychovávateľov nemôžeme považovať za optimálny. Chýba v nej jasná a logicky zdôvodniteľná koncepcia. Na rovnocennú prácu sa totiž dnes pripravujú adeпти v troch kvalitatívne odlišných formách, a to :

1. na stredných pedagogických školách.

2. v 5-ročnom vysokoškolskom štúdiu popri zamestnaní odbor pedagogika - vychovávateľstvo, ktorý bol otvorený na niektorých pedagogických i filozofických fakultách v polovine 80.-tych rokov na získanie kvalifikácie vychovávateľov mládeže stredných odborných učilíšť,

3. doplnkové pedagogické štúdium -štvorsemestrové- pre nekvalifikovaných pracovníkov rovnakého zaradenia ako je uvedené vyššie.

Zúžené orientovanie sa len na poskytovanie vzdelania vychovávateľom, ktorí pracujú s učňovskou mládežou stratilo svoje opodstatnenie a nezodpovedá spoločenským potrebám súčasnosti a budúcnosti. Špecifická výchovnej práce, podľa zariadenia, v ktorom vychovávateľia pôsobia, sa dajú zohľadniť diferencovaním bakalárskeho štúdia.

Obsah bakalárskeho štúdia vychovávateľstva by mala rámcovo tvoriť solídna pedagogicko-psychologická teoretická príprava s dôrazom na rozlišovanie výchovných javov a na pedagogické diagnostikovanie jednotlivca i skupiny, disciplíny všeobecného základu: biológia, filozofia, sociológia, ďalej metodiky rôznej záujmovej činnosti a vychovávateľská prax. Štúdium by mala uzatvárať záverečná práca a štátna bakalárska skúška.

Tento rámcový model prípravy vychovávateľov v troj-ročnom bakalárskom štúdiu v týchto dňoch konkretizujeme tak, aby sme ho mohli od šk. r. 1991/1992 na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici začať naplňovať v dennom štúdiu popri zamestnaní.

Sme presvedčení, že takto ponímaná príprava vychovávateľov má svoje opodstatnenie v súvislosti so zmenami, ktorými naša škola i ostatné výchovné zariadenia musia prejsť.

Odkazy na pramene :

- 1 Školské zvesti, roč. I 1945, zošit 1 - 4, s. 42
- 2 Zbierka zákonov a nariadení 1946, č. 100
- 3 Zákon zo 4. 5. 1990. O vysokých školách, č. 172/1990 Zb.

## K niektorým otázkam problematiky začínajúcich učiteľov

Miroslav Krystoň

Uvádzanie začínajúcich učiteľov môžeme považovať za prvý stupeň gradácie profesionálnej úrovne učiteľov. Od úrovne a kvality uvádzania závisí ďalší rast profesionality toho ktorého učiteľa.

Odpoveď na to, aká pozornosť sa tejto problematike venuje v praxi, nám dajú výsledky výskumu, ktorý som realizovala u 90 začínajúcich učiteľov a ich uvádzajúcich učiteľov v Stredoslovenskom kraji.

Na základe výskumu možno konštatovať, že vedenie škôl vo veľmi malej miere prispieva k úspešnej realizácii uvádzania. Riaditelia škôl celú váhu presúvajú na uvádzajúcich učiteľov. Aj keď si myslím, že byť riaditeľom školy znamená byť dobrým pedagógom a zároveň dobrým manažérom i ekonómom, prvoradou sférou jeho záujmu však musí byť pedagogická činnosť vlastná i celého učiteľského kolektívu. Riaditeľovi školy musí záležať na tom, aby sa pod jeho vedením každý člen jeho pedagogického kolektívu profesijne i osobnostne zdokonaľoval. To však vyžaduje, aby v maximálnej miere využíval možnosť poznať a skúmať kvalitu pedagogickej činnosti učiteľov a hľadal možnosti jej zefektívnenia. Osobitne to platí u začínajúcich učiteľov. Do riadiacej činnosti riaditeľa sa musia premietnúť aj výsledky kontroly pedagogickej činnosti začínajúcich učiteľov. To sú určité páky, ktoré napomôžu tomu, aby realizácia procesu uvádzania nebola formálnou záležitosťou školy, ale, aby plnila základné úlohy uvádzania, zvyšovať profesijnú úroveň začínajúcich učiteľov.

Výrazný podiel na uvádzaní začínajúcich učiteľov majú uvádzajúci učitelia. Spolupráca a konkrétna realizácia procesu uvádzania tu naráža na mnohé ťažkosti, ktoré je treba odstrániť, aby uvádzanie stimulovalo ďalší rast začínajúcich učiteľov.

Z hľadiska zlepšenia organizácie uvádzania v rámci školy sa ukázala potreba zosúladiť rozvrh hodín začínajúcich a uvádzajúcich učiteľov a vytvoriť potrebný časový priestor pre systematickú prácu oboch zainteresovaných činiteľov.

Myslím si, že opatrením, ktoré by pomohlo zvýšiť efektivnosť uvádzania je zníženie pedagogického úväzku uvádzajúcich učiteľ'ov, alebo uvádzanie zaradiť do pedagogického úväzku uvádzajúceho učiteľ'a, čím sa zároveň aj zabezpečí kvalitnejšie plnenie úloh zo strany uvádzajúcich učiteľ'ov.

Riešenie tejto problematiky nespočíva len v odstránení čiastkových nedostatkov v procese uvádzania začínajúcich učiteľ'ov, ale hlavne v hľadani podstatných javov a súvislostí, ktoré by prispeli k novej, vyššej kvalite tohto procesu. k vytvoreniu osobnostných predpokladov pre žiadúce zmeny v profesijnej činnosti začínajúcich učiteľ'ov. Za negatívny jav považujem nízku úroveň sebavzdelávania uvádzajúcich učiteľ'ov.

Netreba pripomenúť, že len učiteľ, ktorý sa sám zdokonaluje vie, môže i má právo zdokonaľovať iných. Riešením by bolo špecializačné štúdium pre uvádzajúcich učiteľ'ov. Tu sa môžeme oprieť o skúsenosti týkajúce sa štúdiá metodík v zahraničí a využiť tieto skúsenosti u nás.

Táto otázka súvisí i s obsahovým zameraním procesu uvádzania. Ukázalo sa, že aj keď tento proces prebieha podľa individuálneho plánu uvádzania, obsahová náplň individuálnych plánov uvádzania neprihliada k individualite začínajúceho učiteľ'a. Úspešná spolupráca medzi začínajúcim a uvádzajúcim učiteľ'om, je len vtedy, ak uvádzajúci učiteľ, rešpektuje predchádzajúcu prípravu začínajúceho učiteľ'a a nevnučuje mu bezvýhradne svoje názory. Obsahové zameranie musí vychádzať z poznania konkrétnych ťažkostí a problémov začínajúcich učiteľ'ov. Poznanie týchto problémov sa musí odrážať v diferencovanom obsahovom zameraní individuálneho plánu uvádzania. Len tak môže totiž dôjsť ku gradácii v profesijnom rozvoji začínajúcich učiteľ'ov.

Na zdokonaľovaní vlastného profesijného i osobnostného rozvoja sa však musí výraznejšie podieľať aj sám začínajúci učiteľ. V procese uvádzania musí realizovať celý rad individuálnych korekcií, ktoré sa bezprostredne dotýkajú jeho profesijného i osobnostného rozvoja a sú podmienené nielen jeho vzdelaním, ale aj určitými schopnosťami, snahou a vôľou zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť.

Uvádzanie začínajúcich učiteľ'ov do praxe má za úlohu pomôcť im predchádzať rôznym ťažkostiam v pedagogickej činnosti. Veľmi zložité problémy vznikajú u začínajúcich učiteľ'ov na vyučovacích hodinách, v praxi vyučovania, vo výchove mimo vyučovania. Najmä v týchto oblastiach potrebujú začínajúci učiteľia metodickú pomoc. Túto im poskytujú metodické orgány, ktoré na procese uvádzania participujú.

- Organizovať podujatia pre začínajúcich učiteľ'ov, ktoré vychádzajú z potrieb začínajúcich učiteľ'ov a zachytávajú dynamiku ich vývoja.

V súčasnosti sa ozývajú na adresu práce OPS i KPÚ zo strany pedagogických pracovníkov mnohé pripomienky, ba i návrhy na zrušenie týchto

institúcií. K riešeniu tejto otázky by som chcela podotknúť, že ak by tieto pedagogicko-metodické strediska plnili konkrétne úlohy školskej praxe, i v oblasti uvádzania začínajúcich učiteľ'ov, ich existencia by bola opodstatnená. Ide o tieto úlohy:

- Obsahovo musia podujatia prispievať k zvyšovaniu psychologickej i didaktickej pripravenosti učiteľ'ov s dôrazom na rozvoj sociálno-pedagogických spôsobilostí, ktoré sa budú realizovať formou výcvikových kurzov zameraných na aktuálne problémy a potreby školskej praxe. Do popredia sa musia dostať diskusné metódy, praktické cvičenia, riešenie situácií a problémov, tvorivé činnosti.

Uvádzajúcim učiteľ'om treba poskytnúť obsahovo širokú a diferencovanú ponuku podujatí, vychádzajúcich z konkrétnych požiadaviek praxe, ktorých sa zúčastnia na základe dobrovoľnosti a ľubovôle výberu.

## První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU

Jaroslav Řezáč

Zavedení tzv. profesionálních praktik v prvním a druhém ročníku učitel'ského studia vítali nepochybně zvláště ti studenti, kteří doposud postrádali cvičení zaměřená na získávání praktických dovedností a vlastně i prvních profesionálních zkušeností.

Zároveň vytvořilo zavedení profesionálních praktik prostor pro aplikaci aktivizujících metod a postupů i ve výuce psychologie.

Čtyři semestry profesionálních praktik chápeme jako šanci k vytvoření teoreticky podloženého i vnitřně propojeného systému praktické přípravy budoucího učitele. Proto jsme při promýšlení obsahu i forem práce v psychologických cvičeních respektovali především potřeby následných pedagogicky orientovaných praktik.

Při hledání koncepce interakčních cvičení jsme, vedle studia renomovanějších autorů, vycházeli také z vlastních zkušeností s aplikací sociálně psychologického výcviku ve výběrových seminářích z psychologie v minulosti i z výsledků výzkumné činnosti, kterou tímto směrem, zhruba od roku 1978, orientujeme.

Teoretické východisko k úvahám o koncepci cvičení jsme našli - řečeno velmi stručně - v tvořivé syntéze prvků sociálně psychologického výcviku, interakčních programů, sociodramatu, inscenačních metod, psychoher atp.

Vycházíme z předpokladu, že začlenění jedince do reálných, byť modelových, problémových situací a zvláště jeho identifikace s určitou rolí v kontextu dalších prvků problémové situace, vytváří podmínky k cílenému a přitom relativně spontánnímu sociálnímu učení. Efektem takto iniciovaného učení jsou, jak se ukazuje, nejen změny motivace, způsobů nazírání sebe i situací, ale též pozitivní změny sociálních rysů osobnosti (např. tolerance, kooperativnosti, sociability, sociální tvořivosti atp.).

Druhé a předposlední cvičení je totiž věnováno tzv. "orientačnímu psychologickému vyšetření" (vstupní údaje o osobnostních i skupinových zvláštěnostech) a také v průběhu semestru jsou získávány údaje, které umožňují sledovat efektivitu cvičení.

Cíle interakčního cvičení jsme si stanovili následovně:

- vytvoření elementární interakční jistoty (sebejistoty) účastníka cvičení
- pozitivní osvětlění (kultivace) sebepercepce, percepce osob a jejich vztahů
- vytvoření předpokladů adekvátní sebeakceptace (se zaměřením na vytváření sebepečeti v profesionální roli)
- vytvoření základních předpokladů pro zvládnutí orientační psychologické diagnózy jednoduchých interakčních problémových situací případně jejich psychologicky podloženého řešení.

Ne náhodou zdůrazňujeme "základní", "elementární předpoklady" atp. Je třeba vycházet z reality. Studenti v prvním ročníku nemají ještě potřebné znalosti z psychologie a naším záměrem je spíše "předznamenat" postupné pronikání k hlubšímu psychologickému pohledu a nikoliv, sice v dobrém úmyslu, ale hned na počátku jejich studia přispět k praktickému zjednodušení (kteréžto nebezpečí tu reálně je).

V rámci stručného referátu nelze podrobněji uvádět ani všechny užívané postupy, ani již shromážděné údaje vypovídající o jejich efektivitě. Soustředíme se jen na některé z nich.

Zkušenosti ukazují, že velké části účastníků cvičení chybí interakční jistota zvláště pak v úkolových situacích. Nacházíme zde souvislosti s celkovým psychosociálním dozráváním osobnosti, ale též důsledky úrovně předchozího studia. Zvláště v oblasti komunikace existují značné problémy. Prosté sdělování jako rituál činí velké potíže. Relativně dobře jsou studenti schopni předávat "necosbní, racionální informace". Velký problém činí sdělování prožitků, subjektivních soudů a mínění. Ukazuje se, že zvláštní pozornost je třeba věnovat doslova nácviku "přijímání sdělení". Lze říci, že dovednost sdělovat je mnohem rozvinutější ve srovnání s dovedností a ochotou přijímat. Proto jsme do



interakčních cvičení zařadí nácvik jednání v jednoduchých situacích, základy komunikace (z psychologického hlediska) a "nácvik" sdělování a přímání emotivních prožitků experimentálně navozených ve skupině. Cvičení v pozorování "příjemců" na základě pozorovacích archů vede mj. ke kultivaci percepčních dovedností a schopností.

Lze říci, že většina studentů nemá adekvátní náhled na sebe sama, postrádá schopnost využívat vnější zpětnou vazbu k utváření náhledu a sebehodnocení.

K pozitivnímu ovlivnění sebepercepce využíváme vzájemného skupinového hodnocení, hry na adjektiva (známého "okénka JOHARI") a zvláště skupinové analýzy videozáznamu každého člena skupiny v jednoduché úkolové akci. Zvláště posledně jmenovaný postup má silný stimulační účinek a také podle názorů samotných účastníků vede k zamyšlení nad vlastními projevy, vystupování i vlastnostmi. Dosud uvedené postupy slouží zároveň jako určité postupně předebrávání k vlastnímu hrání rolí, resp. hrání problémových situací, které tvoří převážnou část cvičení.

Využíváno je zde obvyklých postupů, jak jsou známy z literatury (Hermochová, S., 1988, 1989), snad s tím rozdílem, že na základě vstupního osobnostního vyšetření cíleně pracujeme s osobami submisivními či dominantními, extroverty či introverty, či s osobami s vysokým pozitivním sociometrickým statusem ve skupině event. s negativním statusem; využíváme při "obsazování rolí" všech zjištěných specifík konkrétních osobností etc.

Inscenační metody "prolináme" pomocnými postupy, které umožňují stále hlubší vhléd do problematiky mezilidské interakce. Některé z nich vznikly téměř spontánně, nejednou i za přispění samotných účastníků cvičení.

Dobře se nám osvědčil např. postup, který jsme nazvali "mikrodrama", kdy jsou účastníkům předloženy krátké texty cca 15 - 20 řádků, které působí dojmem "výňatku" z beletrie a úkolem účastníků je doplnit text "předchozím" a "následným" dějem. Hodnocení nejzdařilejšího textu ve skupině je nenásilně využito k chápání dějové kontinuity jakékoliv problémové situace. Kritériem "úspěšného řešení" je pochopitelně pravděpodobnost psychologické kresby vývoje zachyceného problému.

Následně přehrávání různých variant umožňuje při hledání optimálních způsobů řešení dané situace využívat přínosu technik adekvátního sebeprosazování, teorie transakční analýzy atd.

V závěru této stručné informace bychom se rádi zamysleli nad některými předběžnými, dílčími výsledky prováděných šetření.

Analýza postoje dotazníku, aplikovaného po prvním cvičení, tedy po seznámení se s podrobným programem všech jednotlivých cvičení, ukazuje, že výše uvedená forma interakčního cvičení je spojena s poměrně vysokým pozitivním očekáváním. Pokud není toto očekávání prohospodářeno nevhodným

postupem učitele, případně organizačními a materiálními problémy, vytváří velmi dobré východisko ke spolupráci učitele a studentů. Předběžné výsledky též naznačují, sebehodnocení studentů je ve většině případů neadekvátní. Nejvyšší je úroveň sebehodnocení u percepčních dovedností (v průměru 12,8 bodů z 21 možných), dále komunikačních (12,4 b.), interakčních (12,2 b.), na posledním místě se objevují organizační schopnosti a dovednosti (10,9). Jak už jsme konstatovali, většinou zkoumané osoby se přehodnocují (naznačuje to opakované sebehodnocení po prvních cvičeních).

Závěrečné srovnání však naznačuje, že v důsledku cvičení došlo k opětovnému pozitivnímu posunu. Pozitivní posun v sebehodnocení komunikačních dovedností zaznamenáváme u 81,7% účastníků (uvádíme díky výsledky získané u pěti studijních skupin, 66 účastníků). V sebehodnocení interakčních dovedností došlo k pozitivnímu posunu u 80,3%; percepční dovednosti se z pohledu sebehodnocení zlepšily u 66,6% a organizační u 7,56%.

Prezentované údaje uvádíme jako orientační, protože nezahrnují informace o "významnosti posunu". Skutečně významný posun lze předpokládat (výsledky nejsou dosud zpracovány ve všech souvislostech) asi tak u čtvrtiny účastníků cvičení.

O podrobných závěrech sledování efektivity interakčního cvičení chceme co nejdříve informovat.

## Výchova k osobní zdatnosti

Mojmír Vážanský

Úspěch učitele a vychovatele ve výchovně vzdělávacím procesu ve značné míře závisí na tom, jak je sám připraven, jaké má morální vlastnosti, jak zvládl základy procesu výchovy a sebevýchovy.

Připravenost jako profesionálně významná vlastnost osobnosti zahrnuje, jak víme, následující komponenty:

- a/ motivační (kladný vztah k povolání, profesionální motivy),
- b/ orientační (vědomosti o zvlátnostech a podmínkách profesionální činnosti a o nárocích zvolené činnosti na osobnost),

- c/ operacionální (zvládnutí způsobů a metod profesionální činnosti: nezbytné vědomosti, návyky a dovednosti; schopnost pedagogických metodologických operací);
- d/ volní sebekontrola, schopnost regulovat činnost, tvořící náplň pracovních povinností ),
- e/ hodnotící (hodnocení profesionální způsobilosti a pracovní aktivity).

Zkoumá - li se osobnost adepta učitelství, je patrné, že věk od 18 do 26 let představuje období jeho neaktivnějšího rozvoje mravního a estetického citění, fixace a stabilizace charakteru. Jako zvláště důležité se jeví zvládnutí sociálních rolí dospělého člověka: občanských, společenských, profesionálních, partnerských a jiných. Změna motivace celého systému hodnotové hierarchie, vytvoření vlastní identity, a intenzivního formování speciálních schopností v souvislosti s přípravou na povolání, charakterizují tuto věkovou etapu jako rozhodující pro dotváření charakteru a inteligence.

Hlavním úkolem kvalitní přípravy budoucích pracovníků pro výchovně vzdělávací proces je jejich výběr, hledání uchazečů, jejichž osobní předpoklady by co nejlépe odpovídaly požadavkům perspektivního profesionálního zaměření, a od nichž by bylo možné očekávat maximální pracovní způsobilost. Psychologicky odpovědný výběr má být prováděn tak, aby vedl ke zjištění osobnostních kvalit uchazeče i zvláštností jeho psychických procesů a stavů: především je nutné určit zaměřenost zájemce o studium vybraného oboru a motivy jeho volby, pochopit důvody snah studovat vybraný obor. Ukazuje se, že mezi výsledky maturitního vysvědčení, přijímací zkouškou, psychologickou zkouškou (výběrem), studijním prospěchem a pozdější profesionální činnosti je přímá závislost.

Profesionální příprava totiž znamená v životě studenta významný zlom. Během několikaletého období má ze středoškolsky vzdělaného jedince vyrůst odborník ve zvoleném oboru, člověk, od něhož společnost očekává splnění předpokladů. S novou pozicí, sociálním statusem odpovědného činitele, se musí student mí mořádně intenzivně vyrovnávat. Změněné podmínky života i prostředí revidují jeho dosavadní schémata chování a zažitý přístup k plnění povinností. Příprava na povolání pro něj znamená cílenou permanentní činnost, vyžadující při odpovědném postoji celou osobnost, kreativní schopnosti činnost, trvalou motivaci.

Nejvhodnějším typem studenta, budoucího pracovníka, schopného odolávat působení psychogenních podnětů okolního prostředí, je jedinec vyznačující se vysokou asertivitou, zdravě se prosazující sebevědomý člověk, znalý své hodnoty, který slušným vystupováním i vyžadováním oprávněných požadavků a neprožíváním neúspěchů a domnělých křivd ze strany sociálního prostředí, přináší pro ostatní pocit bezpečí, jistoty, spolupráce.

Student, který si vytvořil optimální sociální vazby k jiným posluchačům, rodičům, učitelům, společnosti, okolnímu prostředí, většinou zaujímá dominantní postavení ve studijní skupině. Je zástupcem, mluvčím, povzbuzovatelem, iniciátorem i zárukou budoucího kvalitního učitele.

V minulých měsících se podařilo uskutečnit výzkum osobní zdatnosti na 300 posluchačích studia denního a při zaměstnání pedagogické fakulty v Brně.

Pojem osobní zdatnosti představuje integrovanou slitinu všech dispozic člověka zvládnout mimořádné situace, souhrn tělesných a psychických, motorických i intelektuálních kvalit úspěšného postžení a zpracování tlaku různé intenzity psychogenní zátěže.

Člověk, vystavený permanentnímu působení faktorů zátěžové tenze, je přímá v závislosti na vlastních schopnostech, věku, pohlaví, a na dalších činitelích bez poruch na zdraví. Dokonalé poznání duševních stránek a projevů osobnosti umožní výhradně podmínky a situace psychické zátěže, která stanoví duševní portence a tendence, motivační struktury a temperamentové charakteristiky. Vztah mezi psychikou jedince a podmínkami jeho existence, ve společensky determinovaném procesu vyrovnávání se se skutečným prostředím odhaľ jeho nefalšované postoje a přístupy, zaměřenost, předpoklady a schopnosti. V zátěžových situacích se totiž manifestují osobnostní vlastnosti jako psychická tolerance, neuropsychická stabilita, sebeovládání, věcnost, rozvážnost, upřímnost, vytrvalost, odvaha apod.

Snaha o zachycení souboru schopností regulace vlastní vnitřní a vnější aktivity, orientace v situaci, adjustace a aktivního vyrovnání se s působícím psychogenním podnětem, resp. rozhodování v situacích nespecifikované povahy, spojené s rizikem omylu, u vybraného vzorku současné mladé generace, připravujícího se na úřed pedagogického pracovníka škol základního a středního stupně, nabídla případným dalším výzkumným prvkům příležitost k ověření, porovnání i pokračování na jiné úrovni.

Na základě uvedeného výzkumu můžeme tvrdit, že připravenost a osobní zdatnost vyšetřovaného vzorku mladé generace není na přiměřené úrovni. Tato skutečnost by se měla stát výzvou pro všechny, kteří mohou ovlivnit náplň výchovy a přípravy této části populace. Možnosti korigování vlastních přístupů k realitě zevního prostředí a k pravdivému posouzení sebe sama dokáže jedinec určovat, vlastním přičiněním, ale ve zvyšování připravenosti na řešení zátěžových situací subjekt nevystačí bez účasti širšího sociálního prostředí.

Domníváme se, že výchova k osobní zdatnosti proto právem patří k důležitým částem pilíře ovlivňování a formování osobnostní struktury studentů pedagogické fakulty. Předpokladem psychické odolnosti je rozvoj a posilování schopnosti realizovat přiměřenou činnost

# Informatika a výuková technologie v systému přípravy na učitelské povolání

Mojmír Stojan

V rámci této významné jubilejní pedagogické konference bych rád připomněl alespoň okrajově i problematiku současné přípravy na učitelské povolání ve směru informační a didaktické technologie. Jde o koncepci výuky, obsah, formu a způsob, jak dál pohlížet na předmět, který byl na pedagogické fakultě zaveden v původní alternativě jako kurs vyučovací techniky do studijního programu v 60. letech a po té, co prodělal několik vln konjunktury a recese, které dobře pamatujeme, dospěl k dnešnímu stavu, kdy je často ve svém významu mnohými členy zpochybňován a musí být obhajován před úplnou likvidací. Mnohá odmitavá stanoviska pramení z vulgarizace jeho obsahu a nekritické simplifikace jeho významu pro učitelskou přípravu.

Chtěl bych s ulehčením říci, že nám, kteří se na pedagogické fakultě MU v Brně zabýváme tímto oborem téměř 25 roků, spadl v tomto směru kámen ze srdce, začleněním problematiky didaktické včetně výpočetní techniky do tzv. profesionálních praktik, jejichž smyslem je cvičení obratného řešení výchovněvzdělávacích situací v systému pedagogických dovedností. Cítíme však, že problém je dnes již mnohem rozvinutější, než před vzpomínanými 25. lety. Jde daleko více o styl práce s informacemi, jejich čerpání a přenos, resp. zpracování. Dostupnou techniku skloubenou se studijními a vzdělávacími metodami chápeme jako didaktickou technologii, která má právo být relativně autonomním vědeckopedagogickým oborem. Jeho smyslem budíž zkoumání nejúčinnějších systémů dosahování vzdělávacích cílů, včetně zachování optima pedagogicko-psychologických, hygienických, ergonomických, ekologických, ekonomických, organizačních a řídicích podmínek. Domníváme se, že základní poznatky, ale především dovednosti a návyky by měl náš student získat v rámci povinného předmětu, nazvaného třeba Základní kurs didaktické techniky, včetně techniky výpočetní, jehož hodinová dotace by měla být minimálně 30 hodin, tj. 1 semestr po 2 h / týdně.

Na tuto základní výuku by měl navazovat systém volitelných předmětů, vedoucí ke specializaci, v níž by student nabyl rozšíření základní kvalifikace. Na závěr studia by potom mohl obdržet rovněž doklad o způsobilosti k práci v

oboru tvorby výukových videoprogramů, vzdělávacích a jiných programů pro aplikaci výpočetní technikou, pedagogickou aplikaci databázových systémů a v paletě dalších směrů. Jsem přesvědčen, že tyto dovednosti by budoucí pedagog na - řečneme tomu - burze pracovních sil v tržním ekonomickém systému velice dobře uplatnil.

Dovoďte mi závěrem, abych vyslovil myšlenku, že významnou pomocí při hledání optima smyslu i prostoru pro tento studijní předmět, by bylo vytvoření celostátní předmětové komise a koordinace našeho úsilí na jednotlivých učitelských fakultách ve prospěch přípravy našich studentů. Rádi bychom se na práci takové komise podíleli.

## Muzeopedagogika v přípravě učitelů

Vladimír Jůva

V poslední době se věnuje zvýšená pozornost otázkám hlubší integrace jednotlivých prvků výchovně vzdělávacího procesu. Škole nadále přísluší centrální úloha při formování mladé generace, zvyšují se však výchovné možnosti dalších činitelů a prohlubuje se jejich spolupráce se školou. Muzea a galerie, jako typická kulturní zařízení, se na tomto procesu významně podílejí. Jejich spolupráce se všemi články výchovně vzdělávací soustavy se stává cílevědomější, uvědomělejší a efektivnější. Markantní výsledky můžeme pozorovat např. v USA, kde muzea tradičně úzce spolupracují se školami všech typů, mnohá významná muzea vznikla přímo jako součásti škol, v Evropě pak zvláště na německé půdě, kde se otázkám výchovného využití těchto zařízení věnuje tradičně velká pozornost.

V našich podmínkách se zdá, že praxe v této oblasti někdy předbíhá teorii. Muzejnictví i spolupráce muzei se školami má u nás také bohaté tradice, i když patrně především ekonomické okolnosti neumožňují vytváření takových rozsáhlých, výrazně pedagogicky orientovaných zařízení, jako jsou např. světová dětská muzea. Naše pedagogická literatura tuto významnou výchovně vzdělávací oblast odráží jen zčásti. Tento fakt se projevuje i v nedostatečné přípravě budoucích učitelů pro kvalitní využívání spolupráce školy s kulturními zařízeními.

Výzkum názorů budoucích učitelů na spolupráci s muzei a galeriemi závěry výzkumného úkolu RŠ - IV - 01 / 021 Kulturní zařízení jako součást

společenského prostředí a jejich spolupráce se školou) ukázal, že jsou si vědomi širokých výchovně vzdělávacích možností těchto zařízení. Adepti učitelství však nemají prakticky žádné konkrétní informace o možnostech jejich využití, nevědomují si přínos této spolupráce a nejsou ani připraveni na plnohodnotné provedení takovéto akce. Částečně je tato situace lepší u budoucích učitelů dějepisu, biologie, nebo výtvarné výchovy, kde oborová metodikové těmito otázkám věnují tradičně pozornost.

Závěry výzkumu potvrdily hypotézu, že nabízené služby kulturních zařízení pro školy nejsou dostatečně efektivně využívány. Dále se ukázalo, že rozhodujícím článkem ve využívání těchto služeb je učitel, a to i v podmínkách centralisticky a administrativně řízené výchovy školní i mimoškolní, např. v rámci celostátního systému Mládež a kultura. Dominantní postavení učitele vyplývá ze skutečnosti, že pouze on může a musí připravit sebe a svoji třídu na vlastní akci, zajistí uje s pracovníky muzea nebo galerie průběh akce a zabezpečuje její následně efektivní výchovně vzdělávací využití. Šetření se zaměřilo i na samotné žáky (především brněnských základních škol). Jejich jednoznačně pozitivní vztah k muzeím a galeriím také potvrdil výchozí pracovní hypotézu (jsme si samozřejmě vědomi, že však byl často výrazně ovlivněn snahou spíše "uniknout" ze stereotypu školního prostředí, než opravdovým zájmem).

Učitel by měl mít možnost více se projevat jako opravdový tvůrčí pracovník, který by měl mít více prostoru pro své originální a individuální řešení výchovně vzdělávací praxe, a to jak v rovině obsahové, tak především v rovině didakticko-metodické. Často se ozývají hlasy, které kritizují jednotvárnost výuky na našich školách. Výrazným oživením a zpestřením vyučovacího procesu i možností tvořivého přístupu učitele může být využití expozic i krátkodobých výstav muzeí a galerií, a to za využití všech pedagogických a didaktických podnětů. Podstatné pak není množství provedených akcí, které jsou náročné z ekonomického, časového i organizačního hlediska, ale pouze jejich výsledný výchovně vzdělávací efekt. Zanedbatelné není ani vytváření kladných postojů u žáků ke kulturním zařízením (řada muzeologických výzkumů ukazuje, že návštěva žáků v muzeu dokonce podněcuje k prohlídce muzea i jejich rodiče).

Teoretické a praktické otázky výchovného využití muzeí a galerií (v mezinárodní terminologii se používá pojem muzea pro všechna zařízení oblasti výstavnictví) řeší muzeopedagogika, kterou jedna z posledních reprezentativních německých publikací rozsáhlého kolektivu předních německých muzeopedagogů pod vedením Marie-Louise Schmeerstrumové z roku 1990 Muzeumpädagogik: Grundlagen und Praxisberichte charakterizuje jako speciální pedagogickou disciplínu, jejímž předmětem je souhrnné pedagogické dění, které je vlastní moderní výstavní činnosti. Tradičně jednou ze základních otázek, které muzeopedagogika věnuje pozornost, je problematika spolupráce muzeí se školami všech stupňů a typů (od předškolních zařízení po např. lidové

university pro občany staršího věku). Příprava učitelů by měla alespoň informativně pokrýt tuto oblast širokých výchovně vzdělávacích možností. Každý učitel by jistě dokázal již sám tvořivě aplikovat obecné muzeopedagogické požadavky na vlastní praxi.

Využití muzeopedagogických postulátů není ničím zcela novým. V podstatě pouze přispívají k naplnění mnohých myšlenek významných pedagogických myslitelů minulosti, např. J. J. Pestalozziho, J. Deweye, G. Kerschensteinerů, M. Montessoriové ad. Mnohá východiska nacházíme také v díle J. A. Komenského, který ve své Všenápravě geniálně předpověděl požadavek na zřízení velkorysého vzdělávacího zařízení - " zahrady utěšené požívané", který je naplněn až v posledních desetiletích a obsahově odpovídá definici muzea Mezinárodní muzeologické rady ICOM, která ho charakterizuje jako instituci ".....bez výdělečných cílů ve službách společnosti, která shromažďuje, uchovává, komunikuje a zvláště vystavuje pro účely studia, výchovy a potěšení hmotné doklady vývoje přírody a člověka". Muzeologové často připomínají Komenského pojetí předmětnosti a názornosti, na jeho požadavek manipulace s objekty plně navazují světová dětská muzea. Komenský přesně vystihl, že ani nejnázornější kniha nemůže přiblížit všechny atributy zkoumané oblasti. Ve své předmluvě k Orbis pictus doporučuje, aby takovéto objekty byly žákům předvedeny v originální podobě. Zde mají právě muzea své nezastupitelné místo.

Má-li spolupráce škol s muzei a galeriemi takový význam pro rozvoj žákovy osobnosti, je potřebné z tohoto hlediska obohatit i přípravu učitelů škol všech stupňů. Základní otázky muzeopedagogiky je možno průběžně a organicky začlenit do vysokoškolské výuky pedagogických disciplín, aniž tím studující nějak zvláště přetížíme. Tak například při analýze metodologických otázek v rámci obecné pedagogiky lze zařadit i partii o muzeopedagogice jako specifické pedagogické disciplíně a o jejím poslání. Také dějiny pedagogiky mají - zvláště v nové době - četné příležitosti, jak vyzvednout úlohu muzei a galerií ve výchově a jak na jejich půdě aplikovat podněty takových myslitelů, jako byl Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Dewey i další. Velkou příležitostí pro rozbor základních otázek, týkajících se postupu při přípravě, provedení a využití návštěvy muzea nebo galerie, nám poskytuje vysokoškolský kurs didaktiky. V rámci didaktiky se můžeme na muzeum podívat i jako na specifickou didaktickou laboratoř s bohatou paletou technických prostředků současné muzejní prezentace. Muzeopedagogická teorie i praxe vhodně zapadá do teorie výchovy, kde může přispět k řešení nejrozmanitějších výchovných oblastí, i těch, které jsou zanedbávané. Muzea a galerie zvláště citlivě, názorně a emotivně participují na výchově hodnotové orientace, na výchově individuálních zájmů, na citové výchově, na estetické výchově, na výchově vlastenecké, ekonomické, ekologické i na výchově dějinami. Význam muzeopedagogiky je zde markantní v systému mimoškolní výchovy a v kontextu pedagogiky volného času. Zvláštní možnosti



pak poskytuje muzeopedagogickému poučení studium oborových didaktik, ve kterých by měl být student seznámen s oborovými muzei, jejich prezentačními možnostmi a s metodikou spolupráce školy s danou institucí.

Vysoká škola může v tomto smyslu dát ovšem jen první podněty. Vše záleží na učitelově zájmu, na jeho rozhledu, na jeho ochotě i schopnosti obohatit výchovně vzdělávací činnost se žáky o tuto novou a moderní dimenzi - o pravidelnou a podnětnou spolupráci s kulturními institucemi.

#### Literatura:

- Beneš, J.: Komenský a muzea, in: Muzeologické sešity, 1971, III, s. 55 -60.  
Beneš, J.: Muzeum a výchova, Praha, Ústav pro informace a řízení v kultuře, 1980.  
Kolb, P. L.: Das Kindermuseum in den USA, Frankfurt (Main), Haag - Herchen Verlag 1983.  
Komenský, J. A.: Didaktika velká, Brno, Komenium 1948.  
Komenský, J. A.: Orbis pictus, Praha, Fr Borový 1941  
Komenský, J. A.: Vybrané spisy J. A. Komenského, svazek IV, Praha, SPN 1966.  
Schmeer - Sturm, M. - L. a kol.: Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte, Goppingen, Pädagogischer Verlag Burgbucherei Schneider GmbH 1990.  
Význam spolupráce múzea a školy, Košice, Východoslovenské vydavateľstvo 1973.

## Náměty z teorie mravní výchovy v profesionálním výcviku studentů učitelství

Stanislav Střelec

Těžisko praktické přípravy budoucích učitelů k výkonu povolání spočívalo na pedagogických fakultách v osvojování a rozvíjení oborově didaktických (metodických) dovedností. Do slůvní základní linie průpravy k učitelské způsobilosti se dostala teoretická a hlavně praktická příprava na řešení rozmanitých výchovných situací, ve kterých se učitel ocitá jako vychovatel svých žáků, člen pedagogického sboru školy, rádce a spolupracovník rodičů a při některých dalších specifických rolích. O tom, že by měla být věnována této stránce přípravy učitelů v současnosti i v budoucnu větší pozornost, svědčí řada poznatků. K těm, kteří žádají, aby teoretická a praktická "výzbroj" pro specifické výchovatelské úkoly byla co nejlepší, patří nezřídka i samotní studenti. Toto ve své podstatě příznivé zjištění však neznamená, že je absolutní většina studentů nakloněna tomu, aby využívala bez výhrad všechny nabízené příležitosti k získání dobrých základů své profesionální erudice. K překážkám, které zatím v tomto směru u nezanedbatelného počtu posluchačů překonáváme, patří vedle pohodlnosti a lenosti jejich omezený kulturní rozhled a

malá osobní vyzrálost, projevující se také v některých případech nekritickým sebevědomím.

Studentka M. M. z 2. roč. učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů uvádí např. ke své představě o připravenosti k výkonu učitelské profese následující: Učitel se ve třídě ocitá před nejrůznějšími situacemi téměř každý den. Děti jsou totiž nevyzpytatelné a je pouze na něm, jakým způsobem zareaguje na jejich přestupky, jak dokáže žáka ocenit, pochopit ho a rozumět mu. Příprava na učitelské povolání trvá 5 let. Celé studium je provázeno předmětem pedagogika, která by měla seznamovat se všemi výchovnými metodami, měla by učít řešit všechny situace s rozvahou, spravedlivě, s pedagogickým taktem. Je tomu skutečně tak? Mysím si, že ani zdaleka ne. Čerstvě vystudovaný pedagog je "vhrazen do života" a je pouze na něm, jak se s ním dokáže vypořádat. Uvedla bych příhodu, která se stala na ječné ZŠ v V. I. I. třídě. Na tuto školu nastoupil mladý, čerstvě vystudovaný pedagog. Šel učít plný elánu a předsevzetí a netušil, že právě první hodina mu bude zážitkem na celý život. V úvodní hodině seznamoval žáky s učební látkou, která je čeká. Asi po deseti minutách si všiml, že chlapec, který seděl v první lavici, vytáhl autíčko a začal si s ním hrát. Učitel zareagoval tak, že chlapci autíčko vzal, s tím, že mu ho na konci hodiny vrátí. Učil v této třídě totiž i drunou hodinu a tak když skončila první hodina, schoval hračku do tašky, kterou nechal ležet na židli a udělal dětem přestávku. Po skončení druhé vyučovací hodiny za ním přišel chlapec sám a prosil ho, aby mu hračku vrátil. Učitel neměl důvod mít autíčko u sebe, ale jaké bylo jeho překvapení, když sáhl do tašky a hračka tam nebyla. Vtom se na něho chlapec podíval plný nerávností a řekl: "Vy jste mně to autíčko ukradl a já vás budu žalovat". Třída ztichla a všichni žáci viděli v onom novém panu učiteli zloděje. Stál před dětmi úplně sám, veškerý elán a chuť do učitelského povolání opadl. Celá třída ho má za zloděje a brzy se to dozví i ve sborovně. V tu chvíli si také uvědomil, že není čas na úvahy, že je třeba jednat. První, co ho napadlo bylo prohledat dětem tašky. Určitě musel někdo využít toho, že jeho taška byla o přestávce bez dozoru a autíčko z ní vytáhl. Děti však reagovaly tak, že zloději tašky neukáží. Učitel bezradně odešel do kabinetu a celý příběh vyřídil svému staršímu kolegovi s tím, že s učitelským povoláním končí, že se na to zkrátka nehodí. Ten ho z těchto úvah rychle vyvedl a začal spolu řešit onu krádež. Nakonec se přišlo na to, že třída byla rozdělena na tři skupiny dětí. První skupinu tvořily "vůdčí typy" se všemi pravomocemi, ve druhé skupině byli ti, co měli sice nějaká privilegia, ale museli poslouchat své velitele a ve třetí skupině byli tzv. "šrotí", kteří se mohli projevovat pouze když přišel do třídy nějaký učitel. Ten chlapec, kterému bylo sebráno autíčko, patřil do druhé skupiny. O přestávce využil jeho velitelé učitelovy nepřítomnosti a autíčko z jeho tašky vytáhl. S úmyslem znemožnit mladého pedagoga chlapec přinutil, aby zapíral tak dlouho, dokud učitele nebudou mít v hrsti. A to se jim skutečně téměř podařilo, nebyť jednoho zkušeného učitele, kterému nebyl hostejný jeho mladší kolega a který věděl, "jak na to".

Názory studentů nejsou samozřejmě jediným inspiračním zdrojem pro naši práci. Vědomí a pocity, že směry, kterými se ubíralo naše školství a také příprava učitelů nejsou dobré, nás často provázelo i v minulosti. Jakého efektu bylo dosaženo prostřednictvím našich chabých protestů a umírněné kritiky, není třeba rozebírat. K prvním praktickým krokům, směřujícím k eliminování některých rysů tzv. akademismu při výuce pedagogických disciplín, jsme přistoupili na katedře pedagogiky pedagogické fakulty MU v Brně již v letním semestru 1990 a další rozsáhlejší a v určitém smyslu experimentální záměry ověřujeme v tomto školním roce. Patří k nim také koncepce profesních praktik v psychologii, v didaktice a v teorii mravní a sociální výchovy. Naše snahy jsou provázery hledáním námětů a metodických postupů pro tato cvičení. Například rozbor předcházející výchovné situace nám posloužil k tomu, abychom studenty neformálně uvedli do problematiky podmínek výchovy. Směřovali jsme přitom k obecnějšímu závěru, že účelně využívaná orientace v

pedagogickém, psychologickém a vůbec sociálním klimatu školní třídy může významnou měrou ovlivnit i celkový efekt učitelovy vzdělávací a výchovné práce. Předpokládáme, že studenti pod zorným úhlem takových a podobných výchovných situací přistupují k vybraným tématům z pedagogické a psychologické teorie bez předsudku, že je teorie našich věd veskrze samoučelná, bez valného významu pro praxi. Naše konstatování, že je užitečně vědět o žácích a třídě základní informace již na počátku školního roku, že neutrpí prestiž učitele, když si zjistí potřebné údaje předem od zkušenějších kolegů a postupně si vytváří svoji vlastní představu o žácích a využívá k tomu různých technik včetně sociometrických metod, tato doporučení mají větší naději na přijetí u studentů než v případech, ve kterých užíváme pouze tradičních přístupů k interpretaci teorie. Omezený časový prostor vymezený učebním plánem nás nutí hledat další dílčí možnosti například v interdisciplinárních obsahových vazbách mezi psychologickými a pedagogickými předměty. Diskutujeme o tom, kterým tématům věnovat pozornost na přednáškách a v seminářích, aby se profesní výcvik mohl opírat o nezbytné poznatky z pedagogické a psychologické teorie. Jedním z důležitých faktorů, který v tomto směru limituje naše možnosti je kritická situace se studijní literaturou. Platí to zejména pro teorii mravní a sociální výchovy, která byla v minulosti podstatnou měrou deformována státní ideologií. Za této situace jsme si určili jako stěžejní témata pro profesní výcvik v teorii výchovy problematiku aplikace principů, metod a organizačních forem mravní výchovy, metodiku výchovy k ukázněnosti, výchovné otázky související s pedagogickou diagnózou žáka a školní třídy a problematiku spolupráce třídního učitele s rodiči žáků. K osvědčeným způsobům práce v praktikách patří analýzy modelových i přirozených výchovných situací, případové studie, cíleně orientovaná hospitace ve výuce na přidělených školách, mikrovýstupy spočívající například v přednesu témat pro pedagogicko-osvětovou práci s rodiči žáků. Naše současné úsilí se dá charakterizovat jako počáteční stadium hledání stabilnějšího a perspektivnějšího modelu přípravy budoucích učitelů, ve kterém by byly pevněji zakomponovány i pedagogické a psychologické disciplíny včetně profesních praktik.

## NAŠE NYNĚJŠÍ KRIZE

*Krise pedagogiky jako vědy není jen naše a jen nynější. Hle, co se psalo v 50. letech ve SRN:*

*"Pedagogická skutečnost naší doby se vyznačuje zarážející nezávazností teoreticko - pedagogických diskusí, nedotknutelností, s jakou je pedagogická praxe svou cestou nezávisle na základních názorech pedagogické teorie, roztržkou pedagogické teorie a praxe, jež ponechává zkušenosti praxe neplodnými pro utváření pedagogické teorie, nízkou úroveň nároků na myšlení, jež se často nestydí každý sebemenší reformní návrh povyšovat na hnutí, závislosti pedagogického jednání na přechodných módách, převládáním politických rozhodnutí a pouhých názorů v oblasti výchovy, jež vede k tomu, že jsou odsouvány odborné rady a raději se dává hlasovat pedagogicky nerypělým, než aby se rozhodovalo na základě skutečné znakovosti věcí, maku účtů, které požívá pedagogika jako věda, částečně dokonce ve vlastním táboře."*

O. Kroh, Heidelberg, 1957

*Není divu, že podobné symptomy existují i u nás, umocněny negativními vlivy minulosti a současným netrpělivým očekáváním. Pochopíme proto i překvapivě skeptický projev prof. dr. Jaromíra Kopeckého v závěrečném plénu konference. Po nucené dlouholeté izolaci od pedagogiky, kterou zatím "rozvíjeli" oficiální představitelé dogmatické "vědy o výchově" k vyprázdnění reálného humanitního obsahu, se tento doyen naší poválečné pedagogické teorie, její spoluzakladatel a spoluvůrce vrátil do řad členů ČPČS a k úžasu stromáždění, které ho vítalo se sympatiemi a nadějí, prohlásil: "Nejsem pedagog, jsem filolog. Komenského slávu nezaložila jeho Didaktika, ale jeho učebnice jazyků. Pedagogika bez úzkého spojení s jednotlivými předměty se stává vědou o ničem."*

*Pochopit neznamená ovšem eo ipso souhlasit. Uvedené ocenění Komenského jen jako didaktika jazykové výuky je extrémně úzké a v rozporu s objektivním hodnocením světové pedagogiky. Tak např. R. H. Quick, v knize Vychovatelští reformátoři, v době zcela vzdálené našim dnešním sporům o pedagogiku (překlad do češtiny r. 1897) píše: "První oprávcové, podobně jako filozofové 16. stol., pečovali hlavně o nabývání vědomostí, jenomže nikoli o klasických, nýbrž o světě hmotném. V té příčině, zdá se, stojí níže než Montaigne."*

*jenž vykazoval prvé místo ctnosti úsudku. Ale asi v polovici 17. stol. vešce znamenitý opravce pojal obsáhlý názor o výchování a uvedl vyučování na pravou míru, tj. jednal o něm jen jako o části výchování. Tento muž - Komenský - byl zároveň i filosofem i lidumilem i učitelem a v jeho spisech nacházíme prvé pokusy o vědu vychovatelskou. "*

## Současný stav a perspektivní funkce srovnávací pedagogiky v ČSFR

Eliška Walterová

Dobrá znalost situace v zahraničí, srovnávací studium a hodnocení rozvoje vzdělání v mezinárodním kontextu představuje nezastupitelnou součást pedagogické vědy v demokratických, pluralisticky založených společnostech.

Srovnávací pedagogika v zahraničí je dnes jednou z nejrozvíjenějších oblastí. Má svou institucionální bázi na univerzitách a ve specializovaných institucích národních a nadnárodních (UNESCO, OECD, Evropská rada). Rozvíjí se srovnávací výzkumy, směřující k vytvoření mezinárodního standartu vzdělání při respektování národních a regionálních specifik, stoupá míra mezinárodní koordinace a integrace pedagogických výzkumů.

Při hodnocení rozvoje naší pedagogiky v posledních desetiletích shledáváme, že srovnávací pedagogika patřila k deficitním a málo rozvinutým oblastem. Jednostrannost zahraniční orientace, sporadičnost srovnávacích výzkumů, nedostatečná informovanost o trendech a dynamice rozvoje vzdělání v zahraničí, zvláště v zemích s vyspělými vzdělávacími systémy, měla vliv na izolovanost a zacstávání naší pedagogiky a vzdělávací praxe v mezinárodním kontextu.

V období 1. republiky byl evropský a světový kontext známý a vzdělávací praxe byla ovlivňována zahraničními zkušenostmi, o čemž svědčilo mj. i rozvinuté reformní hnutí.

Po r. 1948 nebyla srovnávací pedagogika rozvíjena systematicky. Nečetné originální příspěvky ke srovnávací pedagogice byly převážně záležitostí jednotlivců. Pozitivní a solitní přínos k díkím otázkám představují výzkumy, které zakládaly řešení své problematiky na srovnání se zahraničními přístupy. Jistou orientaci poskytovaly informační přehledy o školství v zahraničí, vydávané Ústavem školských informací v Praze a Bratislavě. Zcela výjimečné byly mezinárodní srovnávací empirické výzkumy. Na vzdělávací politiku a praxi srovnávací pedagogika velký vliv neměla.

Společenské změny po listopadu 1989, program demokratizace a návratu do Evropy vyžadují naléhavě řešení problémů výchovy a vzdělání, význam srovnávací pedagogiky jako jedné z prioritních sfér pedagogického výzkumu podtrhují a otevírají nové cesty jejího rozvoje.

Jaké funkce by měla srovnávací pedagogika u nás plnit? Je třeba uvažovat o obou směrech její možné orientace: o zprostředkování a zhodnocení zahraničního kontextu z hlediska našich potřeb a o vstupu naší pedagogiky do mezinárodního kontextu.

V nejbližším časovém horizontu je třeba především posílit informační funkci, tj. zaplnění "bílých míst" ve znalostech aktuálního stavu, trendů rozvoje, realizovaných a plánovaných inovací ve vzdělání v zahraničí. Neméně významná je funkce interpretační, představující důkladné, zhodnocení zahraničních zkušeností a napomáhající rozbití některých klíšé, falešných "pedagogických mýtů" a překonání nebezpečí zjednodušení a vulgarizace.

Srovnávací pedagogika by měla plnit především funkci expertní při realizaci společensky prioritní potřeby vzdělávací reformy. Srovnávací analýza by se měla stát jedním z východisek návrhů na inovace a alternativních řešení v naší vzdělávací soustavě. Výsledky srovnávacích analýz by měly být proto adresovány nejen pedagogickému výzkumu, ale především tvůrcům školské politiky, konstruktérům pedagogických projektů, učitelům, studentům učitelství i širší veřejnosti.

Ověřením různých metod, zpřesněním kritérií, obohacením terminologie a vyjasňováním terminologické ekvivalence může srovnávací pedagogika významně přispět k rozvoji obecné pedagogiky, didaktiky a dalších disciplin teoreticky i metodologicky. Vždyť řečeno Komenským, "znát rozdíly věci znamená znát věci".

Ráda bych zde informovala o tom, že v Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů PeF v Praze vzniklo oddělení komparativní pedagogiky jako pracoviště, jehož záměrem je přispět k řešení aktuálních problémů i systematicky rozvíjet tuto disciplínu. V současné době se buduje síť vztahů se zahraničními partnery, bibliografie a materiálová báze. Je vypracován projekt dvouletého srovnávacího výzkumu zaměřeného na problémy organizace a obsahu vzdělání (především na ZŠ a SŠ), které představují dnes pro naši vzdělávací soustavu priority. Jde o otázky alternativních škol, diferenciací, inovací obsahu vzdělání, změny v koncepci výuky, strategie projektování výuky, inovace učebnic, participace veřejnosti na organizaci a obsahu školního vzdělání. Speciální projekt je zaměřen na evropskou dimenzi v obsahu vzdělání.

Svůj diskusní příspěvek bych chtěla zakončit dvěma výzvami. První je adresována těm, kteří chtějí rozvíjet srovnávací pedagogiku: Přispějme k integraci a koordinaci svého úsilí, navážme kontakty, vzájemně se informujme a spolupracujme!

Kontaktní adresa našeho pracoviště :

Odd. komparativní pedagogiky

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PeF UK

Rettigové 4, 11639 Praha 1 - Nové Město

Druhou výzvou se obracím ke všem sdělovacím prostředkům, zvláště však k UN: Publikujte častěji (nejlépe v pravidelných rubrikách) nejen informace a zkušenosti ze zahraničního školství, ale také solidně zpracovaná analytická a kriticky hodnotící srovnání i doporučení s ohledem na podmínky a možnosti v naší situaci.

## Pedagogické vedy a prostriedky masovej komunikácie na prahu tretieho tisícročia

Henrich Janus

V súčasnosti sa u nás veľmi často konštatuje, že pedagogické vedy stagnujú. Vyplyva to z viacerých príčin. Našou snahou je poukázať, ako z celkovej letargie vybrdnúť a aktivizovať pracovníkov v oblasti pedagogických vied.

Život pred nás kladie na riešenie mnohé náročné úlohy v oblasti výchovy a vzdelavania. Ak ich riešenie dokážeme realizovať k spokojnosti verejnosti, získame kredit a pedagogické vedy čaká lepšia perspektíva a podpora. Okrem toho je aj potrebné vyriešiť mnohé vnútorné problémy pedagogických vied.

Základným predpokladom úspešného riešenia problémov v pedagogických vedách sú schopní, pracovití a odborne fundovaní pracovníci. V tomto smere môžeme konštatovať, že na Slovensku v oblasti pedagogických vied, najmä teórie práce okolo 300 pracovníkov. Všetci majú tzv. malý doktorát, polovica sú kandidátmi pedagogických vied a 3 sú doktori vied. Či je to málo alebo veľa? Nik sa nás nebude pýtať, koľko nás je, ale či sme schopní riešiť úlohy, ktoré pred nás stavia spoločnosť a život. Nezabúdajme, že nám veľmi účinne môžu pomôcť odborníci v oblasti pedagogických vied v zahraničí s ktorými ale akosi pomalšie nadväzujeme kontakty. Treba i poznamenať, že prisun pedagogickej zahraničnej literatúry je pomalší a očakávali sme i väčšie možnosti študijných pobytov na rôznych pracoviskách v zahraničí.

Závažnou otázkou u nás a to nielen v súčasnosti, ale i v najbližšej dobe v pedagogických vedách je povinnosť publikovania, šírenia a tlmočenia nových

poznatkov a skúseností. Ide najmä pritom o využitie prostriedkov masovej komunikácie ako je tlač, rozhlas, film, televízia a video. O týchto prostriedkoch sme vedeli, ale sme o nich menej diskutovali ako ich využiť až na tlač. V zahraničí ale film, rozhlas, televízia a video sú predmetom veľkej pozornosti pracovníkov v oblasti pedagogickej teórie a tieto i náležite využívajú. Aká je situácia v tomto smere u nás? Bez moderného a efektívneho spôsobu tlmočenia poznatkov bude naša práca málo účinná.

Pozornosť predovšetkým chceme venovať tlači, novinám a časopisom. V súčasnosti sme svedkami nebyvateľného rozvoja a rozšírenia sa rôznych novin a časopisov. Napriek zvýšeniu ich cien, dobré noviny a časopisy sa hojne kupujú, nehovoriac už o zahraničných a bohato ilustrovaných. Ich cena v porovnaní k našim je i desaťnásobne vyššia, ale predajú sa.

Situácia v oblasti našich pedagogických časopisov je neutešená. Sú pomerne drahé a verejnosťou, ale i učiteľmi málo čítané. O tom sa môžeme ľahko presvedčiť napr. pri dialkovo študujúcich poslucháčov. Na otázku čo ste čítali? Spomeniete si čítaním povedali a či ste boli odpoveďou spokojný. Obdobne je to pri prijímacích pohovoroch na dialkové štúdium pedagogiky, kde záujemci o štúdium ani naše pedagogické časopisy nepoznali - nečítali, hoci z nich aj niektorí pracovali ako vychovávatelia a potrebovali získať kvalifikáciu.

Pedagogické časopisy v Českej republike sú pred zrušením, v Slovenskej sú dotované čiastočne. Je ale potrebné zachovať pedagogické časopisy, snažiť sa našu pedagogickú tlač pozdvihnúť a propagovať. O to sa musíme pričiniť sami. Je len na škodu vecí, že napíšeme do iných časopisov a novin, ktoré sú hojne čítané širokou verejnosťou. Je bezpodmienečne nutné, aby sme publikovali naše výsledky a skúsenosti pedagogických vied v zahraničí, aby sme sa dostali do povedomia v Európe, kde najmä česká pedagogika a jej tvorcovia boli dobre známi v minulosti. Spočiatku sa aspoň žiada publikovať v zahraničí rôzne správy, informácie ale pravdivé o našich ústavoch, konferenciách atď.

Ako sa bude ďalej vyvíjať u nás pedagogická tlač, na ktorej sme závislí ukáže budúcnosť. Nebolo by ale od vecí pouvažovať u pochníkani v tejto oblasti s vydávaním pedagogického, bohato ilustrovaného magazínu pre širokú verejnosť. Tento by mohla vydávať popripade Slovenská pedagogická spoločnosť alebo iná organizácia.

Veľmi rozšíreným prostriedkom masovej komunikácie je televízia. V súčasnosti máme i u nás už aj družicovú s medzinárodným programom, ktorý možno prijímať na rôznych kanáloch. Bohaté skúsenosti najmä z prípravy seriálov, programov pre deti a mládež nás pobádajú k tomu, aby sme televíziu aj my ešte lepšie využívali. Možno ale povedať, že besedy v našej televízii okolo stola o výchove a škole sú zaujímavé a dobré? Niekedy sú aj trápne. V oblasti televízie máme široké pole pôsobnosti. Televíziu ale využívajú za nás iní, vid' reláciu "Sondy", ktorá za nás rieši problémy kriminality, problematiku väzenskej



výchovy, otázky prostitúcie, výchovy Rómov, kriminality mládeže atď. V Japonsku majú aj špeciálny kanál pre vysielanie vzdelávacích programov. Naša televízia vysiela aspoň aktuálne jazykové kurzy. Ako tieto a spomenuté relácie s pedagogickou tématikou ovplyvňujeme? Ako koncepčne pracujeme v tejto oblasti? Zapájame sa aktívne do riešenia tejto problematiky? Máme na to špecialistov? Je tu veľká možnosť pre mladých adeptov pedagogických vied.

Vhodným, rozšíreným a efektívnym prostriedkom vo výchove a vzdelávaní je rozhlas. Toho si boli aj vedomí priekopníci rozhlasu u nás a už v roku 1926 vznikla špeciálna redakcia v rozhlase so zameraním na vzdelávanie. Rozhlas pre svoju malú nákladnosť a dostupnosť nám dobre poslúži. Redakcie vysielania pre školy a vzdelávanie majú u nás bohatú a dlhú tradíciu, ako i dobré skúsenosti. Svojho času rozhlasové vysielanie pre fonotéky zohrali svoju úlohu. Dnes mnohé prednášky si záujemci nahrávajú a požičiavajú. Aj v tejto oblasti by sme mali niečo podniknúť.

V oblasti rozhlasu sú veľké rezervy najmä pre citovú a estetickú výchovu (hudba, umelecké slovo a spev). Veľmi účinne rozhlas poslúži pri štúdiu cudzích jazykov, ale aj iných disciplín, ako sú napr. dejiny, svetová literatúra a iné.

V súvislosti s televíziou a rozhlasom chceme poznamenať, že vznikla rádiotelevízna pedagogika a rádiotelevízna univerzita, o ktorých existuje aj literatúra. Toto nás pobáda, aby sme týmto novým a netradičným otázkam venovali náležitú pozornosť vo väčšej miere v oblasti pedagogickej teórie.

Hoci film aj u nás má dlhú tradíciu i v budúcnosti stále ešte bude zohrávať svoju úlohu i v oblasti výchovy a vzdelávania. Film je pomerne rozšírený a dostupný takmer na každej škole plne organizovanej, ale i v mestách a na vidieku. Možno aj konštatovať, že v oblasti didaktického filmu nastala aj určitá renezancia a to v podobe festivalov, ktorým ale bohužiaľ v pedagogických kruhoch a v pedagogickej tlači a teórii sa nevenuje dostatočná pozornosť. T. č. máme u nás festival pod názvom Techfilm, Arsfilm, ale najmä pozoruhodný Ekofilm, na ktorých sa premietajú vedecko populárne filmy z celého sveta, ba i organizácie UNESCO a OSN. Festivaly Techfilm a Ekofilm pokračujú ešte i v rámci bývalých krajov alebo na rôznych odborných pracoviskách a tak sa najnovšie poznatky a skúsenosti vedy a techniky dostávajú tam, kde patria. Nezabúdajme, že sa u nás vyrábajú ročne desiatky odborných filmov a katalógy ktoré sa z nich zostavujú sú modernými obrazovozvukovými encyklopédiami. Organizácia Inform film servis poslúži pri propagácii nových technológií, školení, exkurzií. Práca ale s filmom v oblasti pedagogiky vlastne u nás stagnuje. Už ale v minulosti sme mali veľmi úspešné pracoviská v oblasti využitia filmu na Morave za prvej ČSR.

V nadväznosti s filmom venujeme ešte pozornosť zvlášť progresívnemu prostriedku súčasnosti a budúcnosti a to videu. Všeobecne sa konštatujú mnohé jeho prednosti i v oblasti výchovy a vzdelávania. Jeho uplatnenie vo

vzdelávaní si vynútilo vznik novej a netradičnej disciplíny videodidaktiky. Videodidaktika ako nová disciplína sklbuje otázky všeobecnej didaktiky, metodík čiže odborných didaktik s teóriou televíznej a filmovej tvorby, ako i s videotchnikou. Aj v tejto oblasti možno u nás zaznamenať prvé počiatky v Brne, kde úspešne sa diskutuje na konferenciách o jednotlivých otázkach, problémoch a efektívnosti.

Vstupom videa do oblasti výchovy a vzdelávania nastáva kvalitatívny skok v poňaní realizácie moderného a efektívneho výchovnovzdelávacieho procesu, vytvára sa nová situácia a vznikla i potreba vytvoriť aj nový didaktický systém, ktorý by nové vyučovacie prostriedky plne integroval. Nebolo by od veci, keby z nášho rokovania vzišla požiadavka vytvorenia centra, kde by sa otázkam a prostriedkom masovej komunikácie a ich využitiu v oblasti výchovy a vyučovania venovala pozornosť nielen z hľadiska potrieb praxe (nahrávanie) ale aj teórie.

Zvlášť je ale potrebné nadviazať kontakty s rôznymi pedagogickými pracoviskami v zahraničí, kde otázkam teórie a praxe prostriedkov masovej komunikácie sa venuje pozornosť. Len konfrontácia s ich výsledkami, skúsenosťami a poznatkami nám môže poslúžiť, aby sme neskúmali to, čo je už známe, ale zapájali sa do medzinárodných projektov v tejto oblasti.

Pedagogické vedy bez prostriedkov masovej komunikácie sú v 3. tisícročí nemysliteľné. V tomto ohľade nás čaká množstvo úloh a práce.

## Výzkumné činnosti v odborném školství

Helena Kubátová

Výzkumné činnosti v odborném školství mají - ve srovnání s výzkumem orientovaným k základní škole či gymnáziu - výrazná obsahová i metodologická specifika. VÚOŠ jako instituce zaměřující se ve svém působení především na výběr obsahu odborného vzdělávání, tedy na to CO učit (a jen rámcově na to, JAK učit) řeší často výzkumná témata spadající nejen do sféry školství, ale zároveň i do sféry výkonu práce. V souvislosti s dřívějšími metodami centrálního řízení jsme v minulosti byli často v situaci realizátora náročných empirických výzkumů, v nichž jsme měli - ve vazbě na kvalifikační požadavky - mapovat nesmírně rozsáhlou tematiku diferencovaných vzdělávacích obsahů. To de facto znamenalo v rámci projektu příslušného výzkumu zabývat se určitým problémem v jeho nejružnějších jevových podobách, tak jak se promítal do desítek studijních či učebních oborů a stovek vyučovacích předmětů, a to i při

radikálních výběrech. Nutnost sledovat jen určité proměnné a sledovat je na vzorku velice diferencované populace, vnašela do těchto rozsáhlých deskriptivních, experimentálních či verifikačních výzkumů všechna rizika, související na jedné straně s potřebou záměrného kvótního výběru (skupin oborů či jednotlivých oborů, škol a tříd), a na druhé straně s požadavkem reprezentativnosti zvoleného výběrového souboru, tak aby byla možná generalizace na celý systém SOŠ či SOU. Náročnost projektové přípravy, realizace i hodnocení naznačeným způsobem větvených témat i dílčích výběrových souborů je evidentní a z metodologického hlediska v sobě skrývala rizika chybných kroků, zpětně ohrožujících průkaznost výsledků. Podstatnější však je, že takto zadávaná makrotémata, zachycující i časově poměrně dlouhá období, přinášela i při průběžném vyhodnocování relativně málo konkrétních výsledků. Většinou nám bylo uloženo sledovat celý studijní cyklus, což spolu s nutnou projektovou přípravou a konečným zhodnocením umožňovalo dojít k závěru po čtyřech či pěti letech. Některá zjištěná fakta sice i pak byla vzata v úvahu, ale část buď přestala být aktuální, nebo by byla vyžadovala politicky nepřijatelné rozhodnutí, takže celkové vyznění těchto složitých výzkumů bylo značně neefektivní. V každém případě však výstupy řešení byly orientovány nikoli ke školám samým, ale k řídicím centrálním orgánům. (Tento předpoklad, že o využití zjištěných výsledků a realizaci navrhovaných opatření bude rozhodnuto filtrem politické decize a následně direktivy, pochopitelně byl obecným problémem výzkumů ve společenských vědách a dále znehodnocoval jejich praktické využití).

V úvahách o novém zaměření výzkumných činností, které by odpovídaly potřebám demonopolizovaného, pluralitního odborného školství, vycházíme z toho, že instituce našeho typu má poskytovat poradensko-koordináční služby dvěma hlavním adresátům: nejen ministerstvu školství, ale i přímo školám, podnikům, a dalším sociálními partnerům, kteří se budou na zabezpečování odborného vzdělávání podílet.

Ve vztahu k MŠMT předpokládáme, že - s ústupem od normativní činnosti a administrativních metod řízení - se bude ze strany ministerstva zvyšovat potřeba objektivních údajů pro koncepční, nedirektivní řízení. obdobně i pro svou koordináční činnost potřebuje ministerstvo školství podklady, které by se zabývaly vnějšími vztahy mezi resortem školství a sférou výkonu práce, včetně poznatků ze zahraničí. Tuto objektivní argumentaci a potřebné zázemí bychom jako instituce resortního výzkumu chtěli ministerstvu školství poskytovat, na základě nově koncipovaných a strukturovaných výzkumných činností.

Ve vztahu ke školám, resp. k institucím realizujícím odborné vzdělávání at' už ve státní, podnikové či soukromé sféře, má VÚOŠ v úmyslu poskytovat poradenskou, popř. koordináční činnost především pokud jde o projektování

obsahu vzdělávání; předpokládáme, že určitá část programů studia bude v kompetenci škol samých, jako reakce na regionální kvalifikační potřeby, a že školy budou potřebovat nejen informační servis o novinkách vědy a techniky (to ve vztahu k výběru obsahu), ale i konzultace k tvorbě pedagogických projektů. Obdobně může - s pluralitou vzdělávacích cest a variabilitou programů studia - vznikat na straně škol potřeba informovanosti o efektivitě a srovnatelnosti dosahovaných výsledků, o zkušenostech ze zahraničí apod. I ve vztahu k tomuto druhému adresátovi by měly být poradensko-koordináční činnosti VÚOŠ podloženy vlastními výzkumnými činnostmi, ať už vývojově prognostickými či empirickými.

Výzkumné činnosti ústavu budeme tedy zaměřovat na vytváření poznatkového zázemí o stavu a perspektivách odborného vzdělávání u nás i v zahraničí. Jednotlivé výzkumy s akcentem na jejich aplikační charakter orientujeme tak, aby jejich výstupy byly využitelné svou nezávislou a objektivní argumentací pro kvalifikované rozhodování v oblasti vzdělávací politiky a na základě zjištění potřeb školské praxe i pro poskytování požadovaných služeb školám, správním orgánům, hospodářské sféře a veřejnosti.

Obsahově by se výzkum měl zaměřovat na:

- sledování celoevropských vývojových tendencí v profesní přípravě a prognózování odborného vzdělávání v Československu;
- způsoby projektování takových programů studia, které by při účasti škol na výběru cílů, obsahu a forem odborného vzdělávání umožňovaly dosahovat srovnatelné výstupní úrovně absolventů v mezinárodním kontextu;
- zajišťování podmínek a hodnocení výsledků odborného vzdělávání, včetně experimentální činnosti a akcentování evaluačních výzkumů výstupní úrovně absolventů.

Obecně bude nutné posílit realizační výzkumy empirického charakteru, neboť s variabilitou forem a obsahu profesní přípravy poroste i potřeba informací o jejich efektivitě. I výzkumy teoreticko-prognostické je třeba orientovat směrem k operativně využitelným výstupům, omezovat čas potřebný k jejich realizaci a preferovat jejich aplikační zaměření. Odklon od dlouhodobých výzkumných projektů bude doprovázen i ústupem od mnohofaktorových výzkumů na úrovni celého systému směrem k dílčím výzkumům realizovaným na úrovni oborů a škol. Předpokládáme, že takto zaměřené výzkumné činnosti by měly přinášet užitečnější údaje jak pro školy, tak pro budoucí sociální partnery resortu školství.

## Idea pedagogické fakulty

Stanislava Kučerová

Při všech dobových peripetiích vývoje našeho všeobecně vzdělávacího školství (včetně přípravy učitelů) lze od dob zakladatelské tereziánské reformy sledovat jeho převládající pozitivní tendenci, kvantitativní i kvalitativní růst. V průběhu 19. a 20. století se vždy znovu hledá optimální struktura školství, obsah a metody vyučování se zřetelem na požadavky hospodářského a sociálního vývoje, vědeckého a technického rozmachu, na potřeby národního společenství a jeho kulturní tradice. Pokud jde o soustavu povinného všeobecného vzdělávání je za první republiky teoreticky zdůvodněna a prakticky z části realizována koncepce jednotné (nikoli uniformní), vnitřně diferencované školy. Zároveň se postuluje rovnocennost poslání učitelů škol všech stupňů. Z toho pak rezultuje požadavek odstranit přežívající dualismus v přípravě učitelů, totiž vysokoškolské vzdělání na universitních fakultách pro učitele gymnázií a středoškolské pro učitele lidových škol na učitelských ústavech.

Za první republiky byly pokusně zřizovány "Školy vysokých studií pedagogických" a "Pedagogické akademie". Válka proces institucionalizace vysokoškolského vzdělání učitelů přerušila, ale již roku 1946 je v ČSR jako prvním státě v Evropě vydán zákon o vysokoškolském vzdělání učitelů všech stupňů. /Pro srovnání uvedme, že např. ve Francii v souvislosti s realizovanou reformou školství byl formulován r. 1968 princip: "Je třeba skoncovat s dosavadním rozdělením učitelsva. Učitelé všech úrovní mají být napříště vzděláváni v týchž institucích, aby měli rovnocenné postavení."

## Některá důležitá opatření v historii vysokoškolského vzdělávání učitelů v našich zemích

- 1920 - vládním nařízením byla FF UK rozdělena na FF a PšF s analogickým posláním. Nově zřízené university v Brně a Bratislavě byly již se samostatnou PšF založeny
- 1921 - čsl. obec učitelská si svépomocí zřídila dvouleté Školy vysokých studií pedagogických v Praze /1921/ a v Brně /1922/
- 1930 - vzniká jednoletá státní Pedagogická akademie v Bratislavě a r. 1931 i v Praze a v Brně
- 1946 - vydán zákon o v vysokoškolském vzdělání učitelů všech stupňů (ČSR jako první stát v Evropě) - zřízeny 4 pedagogické fakulty při universitách a 4 pobočky (Č. Budějovice, Plzeň, B. Bystrica a Košice)
- učitelky MŠ - 4 semestry
  - učitelé 1. st. - 6 semestrů
  - učitelé 2. st. - 8 semestrů
  - učitelé Hv a VV (2.-3.st.) - 8 (10) semestrů
  - učitelé zvl. škol - jako učitelé + 2 semestry
- 1950 - příprava učitelek MŠ a učitelů 1. st. vrácena na středoškolskou úroveň - pedagogická gymnázia. od r. 1953 pedagogické školy
- 1953 - místo pedagogických fakult zřízeny mimouniversitní Vyšší pedagogické školy (2letá příprava učitelů 2. st.) a Vysoké školy pedagogické (4letá příprava učitelů 3. st.) v Praze, Olomouci a Bratislavě. Část učitelů 3. st. se dál vzdělávala na FF a PšF
- 1959 - zřízeno 20 Pedagogických institutů /PI/ s 3letou přípravou učitelů 1. st. a 4letým studiem učitelů 2. st.
- 1962 - na PI zrušen 2letý "společný základ", oddělené specializace pro 1. st. a pro 2. st. zavedeny od začátku, délka studia stanovena jednotně na 3 roky + další rok studia při zaměstnání ("rok řízené praxe")
- 1964 - zrušeno 20 PI a zřízeno 12 PdF - pokud byly v sídlech universit, opět včleněny do universit
- 1967 - studium na PdF pro 1. st. i pro 2. st. prodlouženo na 4 roky
- 1977 - studium pro 1. st. (+ výchovná zařízení a speciální školy) na PdF, jednotné studium učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. st. a 3. st. na PdF, FF, PšF, MFF, FTVS - 5 let
- 1989 - PdF připravují učitele pro celé spektrum základních a středních škol podle svého personálního a materiálního vybavení a podle regionálních potřeb - 4 - 5 let (podle stupně školy)

Politické důvody, resp. krátkozraké řešení okamžitých partikulárních zájmů v období totalitarismu, způsobily rychlý sled reforem, jež byly realizovány bez racionálně zdůvodněných koncepcí.

Dnes stojíme před nálehavou nutností reformovat veškeré naše školství. Přitom bychom si měli počínat odpovědně a kompetentně, nepodléhat nekriticky některým dobovým heslům, aniž bychom promýšleli všechny dostupné znalosti, souvislosti a důsledky.

Idea pedagogické fakulty, tak jak byla za první republiky formulována, je nesena úctou učitelstva k vzdělanosti, kterou poskytují tradiční univerzitní fakulty, a zároveň potřebou zabezpečit studiem i specifika učitelského povolání.

První vysokoškolské učitelské přípravky se proto orientují na přímou účast tradičních fakult ve vědních základech vyučovacích předmětů a na samostatnost přípravek pokud jde o psychologicko-pedagogickou a metodicko-praktickou složku učitelského vzdělání.

Jestliže si O. Chlup představoval vysokoškolské vzdělání učitelů prvního stupně téměř jako čtvrtý cyklus všeobecného vzdělání (po cyklu školy obecné, nižší a vyšší střední), V. Příhoda zdůvodnil, že pedagogická fakulta jako škola vysoká musí být školou odbornou; přitom však netze být odborníkem ve všech předmětech všeobecného vzdělání. Odbornost učitele spočívá v činnosti pedagogické, vědeckým poznáním podložené. Vědecký základ pro vzdělání učitelů včetně metodologie získávání nových poznatků poskytne odborná znalost nauk pedagogických. Ty ovšem netze chápat formálně, zbavené obsahu, úzce normativně, nýbrž vždy ve spojení s reálnou učební látkou, dovozuje V. Příhoda.

Chápat pedagogiku jako uzavřený blok poznatků a pouček, receptů nebo modelů, svědčí o nepřipustné redukci jejího poslání. Pedagog si klade tvář v tvář prudkému rozvoji té které vědní disciplíny (kulturnímu oboru) otázku, co vybrat, jak výběr uspořádat, jak jej prezentovat, komunikovat. Je to stále otevřené hledání, pozorování, analýza, reflexe, diskuse, pokus. Co může a co má přinést vyučování danému oboru z hlediska obecných cílů školy, aby byli žáci v nejvyšší dosažitelném stupni schopni zvládnout a spoluvytvářet požadavky kulturního a občanského života v zaměstnání a mimo ně, aby byli osvětenější, odpovědnější, tvořivější, způsobili pro skutečnou kulturní produkci? Ne pouhá systematika komunikovaného oboru, ne již jen problémy zprostředkování, ale otázka po smyslu příslušných poznatků, dovedností a návyků - v systémových vztazích k ostatním disciplínám a k podmínkám kulturního života společnosti a možnosti uplatnění jedinců.

Nejen státy, i instituce trvají ve shodě s ideály, na kterých vznikly. Pedagogické fakulty vznikly jako vysoké školy pro vědu o výchově a vzdělávání a pro umění výchovy /G.A.Lindner/. Zdůrazněný specifický pedagogický aspekt

nelze ovšem pěstovat v abstraktní podobě, ale ve spojení s mnohostranným učivem, s rozmanitým kulturním obsahem. Také T.G. Masaryk byl pro akademické vzdělání učitelstva rozhodně a bezpodmínečně a chápal je jako vzdělání nejen v oblasti učiva, ale i ve sféře poznání individuality žáka a podmínek jeho vývoje. Z toho plyne dvojednost zaměření pedagogických fakult: udržovat spojení s tradičními fakultami a přitom rozvíjet vlastní specifika.

Dovoláváme se J. A. Komenského, máme jeho uměleckou bustu, portrét, citace a názvy pro učebnu i pro cebu budovu. Ale to je jen vnější známka toho, že se hlásíme k jeho odkazu. Chceme připravovat budoucí učitele tak, aby mohli působit v duchu ušlechtilé koncepce všeobecného vzdělání, kterým je "cultura universalis", kterým je "pansofie". Humanitas jako rozvoj duchovních hodnot kultury je naším cílem. Proto se opíráme o skupinu výchov (hudební, výtvarná, tělesná, občanská, pracovní) a o skupinu humanitních předmětů. Ale obsahem universální kultury není jen "humanitas" a "respublica", patří sem stejnou měrou i "qæstiones naturæ", poznání přírody v její bohaté rozmanitosti, podmínek ochrany a tvorby zdravého života, i podmínek rozumného hospodaření se statky planety Země. A patří sem i technické aplikace rychle pokračujícího poznání. Tento celistvý obraz pedagogické fakulty by neměla ohrozit ani úsporná opatření.

Uvedené skupiny oborů jsou na pedagogických fakultách pěstovány z hlediska potřeb učitelské profese. Sám název fakulty nemůže nikoho nechat na pochybách, že orientace působení na studenty stejně jako vědeckovýzkumné práce směřuje k cílům vzdělávacím a kultivačním. Také hodnosti docentů a profesorů se tu získávají pro teorii vyučování těch nebo oněch oborů, nikoli pro tyto obory samy. To ovšem není ani žádné plus nebo minus oproti tradičním fakultám, to je prostě specifikum a vlastní důvod její existence. Hlavním posláním učitele, absolventa fakulty, není rozvíjet vědu (umění, techniku), ale člověka jejím prostřednictvím, v zájmu pozitivního kulturního vývoje.

Vztah k pedagogické fakultě je v současné době poznamenán negativním vztahem k pedagogickým oborům vůbec. Pociťujeme to nejen v mimofakultních kruzích, ale paradoxně i uvnitř fakulty. Někteří naši učitelé jakoby svou pedagogicko-didaktickou orientaci nejráději zapřeli a chtějí by hledat svou identitu v oborech, pro jejichž pedagogicko-didaktickou koncepci vyučování se habilitovali.

Pedagogika odvedla svou daň totalitarismu, ale ne více než vědy právní, než vědy ekonomické, než vědy o společnosti a o kultuře vůbec.

Očekává se, že všechny tyto vědy se budou rehabilitovat poctivým tvořivým úsilím. Proč se jeví tendence právě jen pedagogice toto právo a tuto povinnost apriorně upřít?



Pedagogická fakulta se nezachrání tím, že se bude separovat od ostatních fakult, ani tím, že je bude imitovat a že bude miniaturizovat jejich model přípravy učitelů pro 3. stupeň v přípravě učitelů 2. stupně. Perspektiva pedagogické fakulty není v zanedbávání vlastních specifíků, nýbrž v jejich plném pochopení a rozvíjení. Buď se bude PdF svěbytně rozvíjet, nebo ji stihne povážlivá degradace. Není těžké uhadnout, co je efektivnější: dělají všichni všechno, nebo dělá-li každý to, co umí nejlépe.

I v zahraničí mají zkušenosti s paralelní existencí klasických universit a nových, netradičních vysokých škol. V zápase o společenské uznání se některé z těchto vysokých škol daly cestou napodobování těch tradičních. Hrozilo nebezpečí, že se stanou jejich druhořadými odřizkami, a jako takové ztratí právo na existenci. V přítomné době lze sledovat opačný trend. Posluchači tradičních universit vyhledávají nové VŠ, aby v nich získali potřebnou praktickou přípravu pro celou řadu kvalifikačně náročných profesí. Vztahy tradičních universit a nových VŠ se charakterizují jako izolace (separace, binární systém), asociace (příchodnost, kombinovaný systém) nebo široká nabídka možností paralelního studia v rámci několika VŠ (nebo fakult) v tzv. integrovaném systému. My jsme se dali cestou kooperace s tradičními fakultami, protože ji pokládáme za optimální z důvodů věcných i ekonomických. Věcné důvody spočívají ve vzájemném využívání nejvyš dosažitelných odborných kompetencí pro potřeby vědecko-pedagogické činnosti celého pedagogického sektoru MU.

Orientace na "historický návrat" před r. 1977 a na osamostatnění PdF je nereálná nostalgie či utopie. Jakákoli "definítnice" a separace by si vyžádala takové zvýšení nákladů, o kterém nelze uvažovat. Nelze uvažovat o budování paralelních pracovišť na jednotlivých fakultách, je zapotřebí organizovat výuku společně, oborově a racionálně využívat pravomoci fakult v souladu s jejich odbornou kompetencí.

Specifický pedagogický problém je, jak z vědecké nebo umělecké látky oboru (fyziky, jazykovědy, muzikologie atd.) vytvořit učební předmět. Co vybrat, jak zdůvodnit tento výběr, jak jej uspořádat a podat vzhledem k potřebám vzdělávání žáků, jejich individuálního vývoje i participace na potřebách kulturního rozvoje společnosti. Pro vytvoření věcně vzdělávacích hodnot, pro stanovení učebních metod, postupů, organizačních opatření je stejně zapotřebí výzkumu jako třeba v lékařství. K osvojení učitelských dovedností je podobně jako v lékařství zapotřebí praktických pokusů a cvičení.

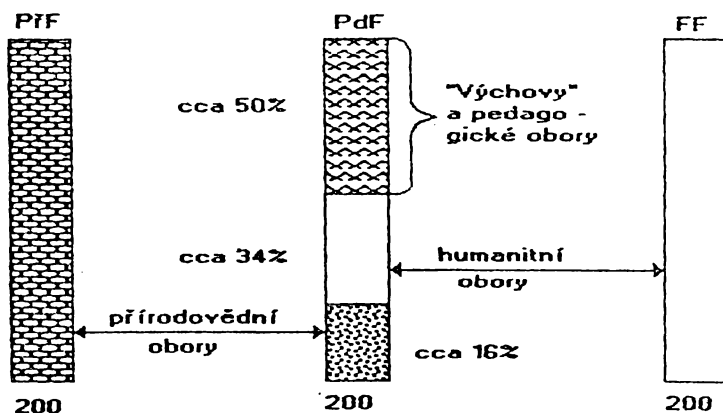
K specifickým PdF patří přírodovědní a humanitní obory pedagogicky (didakticky) profilmované, dále skupina výchov a konečně psychologie s pedagogikou a pedagogické specializace (učitelství 1. stupně, vychovatelství, speciální pedagogika). V těchto oborech jsme zaznamenali většinu dosavadních úspěchů, v nich máme předpoklady úspěšně se prezentovat i v budoucnosti. To nijak nevylučuje úspěchy našich matematiků nebo bohemistů a jiných badatelů

ve sféře vědních nebo uměleckých či technických základů vyučovacích předmětů. Potvrzuje to jen fakt dvojediného zaměření PdF, pedagogické disciplíny nutně pracují s obsahy, které jsou výtěžkem oborů nepedagogických.

Na podnět a přání studentů "rozvíjet něco svého, co máme jenom my, v čem bychom mohli také vyniknout", jsme připravili i postgraduální studium pedagogiky s přípravným kursem pro tvořivé učitele, metodiky a řídicí pracovníky ve školství. Ze stejných důvodů jsme obnovili Laboratoř pro výzkum výchovy a vzdělávání, která byla zřízena v období "pražského jara" a zrušena počátkem normalizačního období. Bude řešit otázky pedagogické tvořivosti, učitelského studia a rozvoje oborových didaktik. Bez nároků na nové finanční náklady chce sloužit potřebám celé fakulty, perspektivně by to mohl být ústav s celouniversitní působností.

Péče o rehabilitaci teorie a praxe výchovy a vzdělávání na PdF není protěžování jednoho z oborů, ale náprava oboru, který byl nejvíce devastován a který má v učitelském vzdělání integrační funkci. Je "společným jmenovatelem" pro všechny obory.

#### Rozložení vědecko-pedagogických sil na PřF, PdF a FF MU podle oborů



Z grafu je patrná jistá homogenita PřF a FF, proporce oborů vzájemných kooperací mezi PřF a PdF a mezi PdF a FF. Všechny pokusy o "imitaci" a osamostatnění jsou odsouzeny k nezdaru a vedly by k druhořadosti PdF. PdF je heterogenní, "universální", má svá specifika.

Shrnutí: Pedagogické fakulty jsou výsledkem dlouhodobého vývoje a snah předních představitelů naší kultury v čele s T. G. Masarykem. Jejich ethos

spočívá ve vyrování odborné přípravy učitelstva s přípravou ostatní inteligence, v plném akademickém vzdělání pro všechny učitele. PdF vznikly pro vysokoškolské vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků. Jejich budoucnost se nemůže proto zakládat na potlačování, ale v rozvíjení tohoto specifického poslání. Péče o překonání slabín pedagogiky a jejích hraničních oborů (včetně filosofie, psychologie, sociologie výchovy, oborových didaktik atd.) není úzce oborovou, ale celofakultní a celouniversitní úlohou, která má v našich současných historických a společenských souřadnicích mimořádný význam.

## Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně

*Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání*

Bohumír Blížkovský a kol.

"Výchova je největší a nejtěžší problém,  
který je možné člověku uložit."

Immanuel Kant

"Jsem pro revoluci hlav a srdcí."  
"Vývoj školy - v tom je vývoj demokracie."

T. G. Masaryk

Učitelské vzdělávání zahrnuje dnes třetinu posluchačů MU. Představuje nejpočetnější, perspektivní, mimořádně diferencovaný sektor univerzitního studia. Celostátně je rozsah studia pedagogických oborů na druhém místě za obory technickými. Nejde však jen o rozsah. Málokterý vysokoškolák může tak významně, mnohostranně i dalekosáhle stimulovat (nebo tlumit) svobodný rozvoj lidských tvůrčích sil jako učitel. Překonávání rozporů mezi novou orientací i gradací vzdělávacích potřeb dětí, mládeže i dospělých a tíživým dědictvím půl století totalit je málokde tak palčivě naléhavé a obtížné jako ve výchově.

Proměna škol v opravdové "officinae humanitatis" vyžaduje v prvé řadě reformu učitelského vzdělávání. Uvítali jsme proto jedno z prvních rozhodnutí poststopadového vedení univerzity ustavit skupinu expertů PdF, FF a PŘF k přípravě reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně od školního roku 1991/1992. Pokusím se stručně shrnout jen hlavní doporučení v zájmu širší informovanosti i tvůrčí spoluúčasti celé akademické obce.

Vycházeli jsme (1) z obecných pedagogických i společenských prognóz<sup>1</sup>, (2) z rozboru existujících konkrétních podmínek a možností učitelských fakult MU, (3) z našich kulturních tradic i (4) ze zkušeností vyspělých zemí soudobého světa.

Naděje vkládané do vysokoškolského vzdělávání učitelů, zavedeného u nás již 27. 10. 1945 dekretem prezidenta E. Beneše, nemohly být v období nesvobody splněny. Nezbyvá než formulovat jeho základní východiska, funkce i další problémy znovu a nově.

Prvým předpokladem perspektivnějšího pohledu na učitelské vzdělávání je jeho reflexe v podobě koncepčních úvah.

Historicky nejstarší jsou zřejmě (1) koncepce akcentující osobnostní kvality a předpoklady pro výchovu a vzdělávání druhých lidí. Podle tohoto pojetí je mimořádná schopnost vychovávat a vzdělávat určitým druhem umění, které není dáno každému, které je vázáno na některé vynikající osobnosti, na určité osobnostní kvality. Avšak schopnost člověka učit se, vychovávat, zdokonalovat sebe i druhé je příznačnou obecně lidskou vlastností. A nikdo jiný by neměl mít takový zájem na plném rozvíjení této schopnosti jako učitelé učitelů.

Prastarý původ mají i (2) koncepce zdůrazňující předávání a osvojování dohřívých pedagogických zkušeností. Se vzrůstající potřebou učitelů v dřívějších školách sílila i mechanická představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické, že se jim lze naučit pouhým napodobováním a výcvikem.

Třetí proud, který se rozvíjí na našich univerzitách po r. 1849 jsou koncepce zdůrazňující odborně věcnou tzv. předmětovou složku učitelského vzdělávání. V protikladu ke zkušenostnímu pojetí vychází tradiční akademická příprava středoškolských profesorů z předpokladu, že zvládnutí vědního oboru, které je základem učiva pro žáky, je hlavní, v podstatě dostatečnou přípravou k výkonu učitelského povolání. Již před 2. světovou válkou reagoval na tuto jednostrannost prof. V. Příhoda tézí, že učitel je především pedagogickým odborníkem a požaduje solidní vědeckou přípravu učitelstva i v pedagogických oborech. Pokud by se ovšem tento oprávněný požadavek prosazoval na úkor odborně fundované věcné složky, dospěli bychom ke (4) koncepci přeceňující pedagogicko metodickou složku učitelského vzdělávání.

Dosud uvedený náčrt koncepcí učitelského vzdělávání lze uspořádat logicky a rozlišit tři základní směry:

a/ Koncepce vědní - které soustředí pozornost k otázce, co má učitel teoreticky znát. Některé z těchto koncepcí zdůrazňují přitom odborně věcné, jiné odborně pedagogické teoretické vzdělání.

b/ Koncepce činnostní (praxeologické) - které se orientují na profesionální výcvik a vymezují, co má učitel prakticky umět.

c/ Koncepce osobnostní (axiologické) - které akcentují hodnotové soustavy vychovatelské osobnosti a další osobnostní předpoklady pro výchovu.

V soudobé pedeutologii převládají ovšem (5) koncepce usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání (dále UV). Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na všechny typy předchozích otázek a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně teoreticky znát, prakticky umět a jaký má být, jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti. Z této poslední koncepce vychází i projekt reformy učitelského vzdělávání na MU.

Z hlediska institucionálního se učitelé vzdělávají v soudobém světě v podstatě třemi způsoby:

1/ "Separační modus" vychází z názoru, že profesionální činnosti i vzdělávání učitelů jsou tak odlišné od tradičního poslání univerzit, že vyžadují samostatné účelové instituce (u nás to např. byly vyšší a Vysoké školy pedagogické). Ke vzniku této koncepce přispěly leckde univerzity samy, poněvadž neutvářely pro profesionální přípravu učitelů analogické podmínky jako pro přípravu lékařů nebo právníků.

2/ "Asociační model" předpokládá součinnost univerzit a relativně samostatných institucí pro vzdělávání učitelů (uplatňuje se např. v Anglii).

3/ "Integrační model" soustřeďuje těžiště vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků na univerzitách. SRN přijala např. toto neracionálnější řešení (s bohatou škálou vnitřních diferenciací, profilací i kooperací) r. 1973. Na univerzitě v Regensburgu studují např. učitelé gymnázií 2 předměty (Fachwissenschaft-FW) + 15 hod. ped. oborů (Erziehungswissenschaft -EW); učitelé reálků studují 3 předměty (FW) + 25 hodin (EW) a učitelé hlavních a základních škol studují 4 předměty (jen "Fachdidaktik") + 40 hodin (EW). I naše skupina expertů vycházela z přesvědčení, že optimální podmínky pro vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků lze utvářet jedině v rámci MU 2.

Z konkrétních doporučení vyjímáme:

Projekt základních pedagogických oborů na MU na 90. léta obsahuje:

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1. Pedagogické vědy:        | - odborné studium pedagogiky   |
| 2. Učitelské obory:         | - učitelství pro 1. stupeň<br>- učitelství všeobecně<br>vzdělávacích předmětů (VVP)  |
| 3. Vychovatelské obory      | - předškolní výchova (jen SPZ pro<br>náročnější metodické a vedoucí funkce)<br>- vychovatelství mládeže - pro výchovná<br>zařízení a pedagogiku volného času |
| 4. Další pedagogické obory: | - výchova a vzdělávání dospělých<br>- speciální pedagogika   |

Dále se věnujeme jen učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP). Koncem roku 1990 vstoupila příprava reformy do rozhodující fáze oborových konkretizačních projektů. Rýsuje se moderní, funkční, racionální, otevřený a do jisté míry i originální model UV na MU, vyhovující zřetelům věkovým i oborovým, fakultním i celouniverzitním a odpovídající i profesionálnímu a společenskému standardu země ES koncem 20. a začátkem 21. století. Brněnský model, založený na racionální profilaci a kooperaci fakult učitelství, má kladně přijíman i na jiných VŠ ČSFR, má též podporu MŠMTV ČR.

Finálním cílem přípravného UV je osvojení patřičné učitelství způsobilosti v dimenzi teoretické, činnosti i osobnosti. Učitel VVP je odborníkem pro školní výchovu a vzdělávání (především pro vyučování) s určitou aprobací, zahrnující obvykle dvě oborové specializace. Studium učitelství VVP je proto mimořádně diferencované, obsahuje následující systémotvorné složky:

A - základy věd o výchově

B - oborové didaktiky s profesionálním výcvikem

C - vědecké (umělecké, technické) základy VVP

D - disciplíny doplňující a prohlubující všeobecné vzdělání (např. jazyková a tělesná výchova).

Největší časovou dotaci má složka C.

Všechny složky UV nutno rozvíjet ve funkčním zaměření a propojení, koordinovaně, proporcionálně, na nejvyšší možné úrovni, na nejmenším možném počtu pracovišť, pro potřebu celého pedagogického sektoru MU, který zahrnuje největší socioprofesionální skupinu studentů univerzity.

Optimalizace vzdělávání učitelů VVP na MU v Brně předpokládá především racionální kooperaci PdF, FF a PřF, respektování odborných kompetencí a účinnější překonávání oživených separačních tendencí. Každá z těchto rovnoprávných učitelství fakult by měla realizovat ty moduly UV, které odpovídají její profilaci, pro které má nejlepší předpoklady.

Z hlediska oborového to znamená:

- Za vědecké základy humanitních učitelství specializací (Čj, Cj, H, Fil.) ve složce "C" by měla odpovídat FF (ve spolupráci s příslušnými obory PdF).

- Za vědecké základy přírodovědných učitelství specializací (M, F, Ch, B, G) ve složce "C" by měla odpovídat PřF (ve spolupráci s příslušnými obory PdF).

- Za vědecké (umělecké, kulturní, technické) základy učitelství specializací z tzv. "výchov" (Ov, pracovní vých., Vv, Hv, estetická výchova, Tv) odpovídá PdF.

- Za základy věd o výchově a za oborové didaktiky, zahrnující i nezbytný profesionální výcvik (složky A a B), by měla převzít celkovou odpovědnost PdF v nejtěsnější spolupráci s katedrou pedagogiky FF a s metodikou jednotlivých oborů na FF a PŘF.

Z hlediska věkového nutno plně respektovat návaznosti, shody i rozdílnosti výchovně vzdělávací činnosti na nižších a vyšších středních školách 2. a 3. stupně. Diference přípravy učitelů pro střední a starší školní věk doporučujeme vyjadřovat specifikací a gradací finálních nároků (standardů) při zachování společného základu a obecného přístupu k nejvyšším stupňům akademického vzdělání pro každého učitele v duchu odkazu TGM.

U dvou předmětových aprobací doporučujeme preferovat kombinaci jednoho "velkého předmětu" pro 2. a 3. st. s pětiletým studiem a jednoho "malého předmětu" pro 2. st. se čtyřletým studiem, za předpokladu, že i absolventům studia pro 2. stupeň bude udělován titul Mgr. Na podporu tohoto doporučení byla zdůrazněna i jistá obsahová odlišnost studia - u 3. stupně větší důraz na složku C (teoretický základ oboru), u 2. stupně na složky A a B (pedagogicko - psychologická a profesionálně metodická příprava). Nevylučují se ani zbývající možnosti: dva velké nebo dva malé předměty. V úvahu přichází i experimentální ověření jednooborového přípravného studia učitelství VVP s širší proflací pro 2. i 3. st. u předmětů s velkou hodinovou dotací v učebních plánech ZŠ a SŠ (např. jazyková a tělesná výchova), doplněného možností rozšiřujícího studia dalšího oboru v navazujícím studiu při zaměstnání.

#### *Komplexní gesce za přípravu*

- učitelů VVP pro 2. st. by měla převzít PdF
- humanitní skupiny VVP pro 3. st. by měla převzít FF.
- přírodovědné skupiny VVP pro 3. stupeň by měla převzít PŘF
- výchovné skupiny VVP pro 3. st. by měla převzít PdF.

*Komplexní celouniverzitní gesce* za jednotlivé subsystemy (složky, obory, moduly a stupně) vzdělávání učitelů VVP na MU znamenají vedoucí odpovědnost za optimalizaci, organizaci i koordinaci svěřených úseků, nezbytnou pro kompatibilitu doporučovaných kombinací, rozvrhových požadavků apod. Komplexní a důkladná garance nelze pojmát monopolně, separačně. Permanentní péči o funkční orientaci a koordinaci celého pedagogického sektoru MU by měl převzít též jeden z prorektorů.

*Učební plány vzdělávání učitelů VVP doporučujeme členit do dvou subsystemů:*

- I. odborný a všeobecný základ (složka A, D a profesionální výcvik ze složky B),
- II. odborná specializace (složka C a B).

Orientační proporce těchto subsystemů u dvoupředmětové aprobační vyjadřuje poměr 6 : 10 : 10. Celkový součet povinných disciplín pro určitého posluchače by neměl překročit mez 26 hodin týdně. Celková dotace odborných specializací dvou předmětů nesmí překročit 20 hodin týdně. Pedagogické obory ve složce A a B (základní i hraniční, obecné i konkrétní, teoretické i praktické), tvořící těžiště odborného základu (I.) a významnou součást odborné specializace (II.), mají nadále plnit hlavní integrační, systémotvornou profilující a profesionalizační roli v celém UV, i když je nyní jejich časová dotace nižší.

*Organizační formy vzdělávání učitelů VVP na MU* (viz schema) doporučujeme řešit alternativně a kompatibilně podle oborů a fakult ve studiu:

- plně souběžném

(subsystemy I. a II. jsou řazeny paralelně od prvního ročníku) - viz schema I.a

- částečně souběžném

(složky A a B jsou zařazeny absolutoriem aspoň do 3.-5. ročníku) -

viz schema I.b.

- kombinovaném


(složky A a B začínou před absolvováním VŠ a skončí po něm) - viz schema


II.a,b,c.

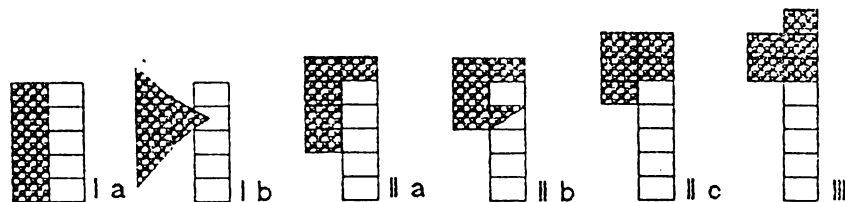
- následném

(zájemce o učitelkou způsobilost si doplňuje složky A a B až po absolvování příslušného oboru na VŠ) - viz schema III.

Pro neefektivnější VVP doporučujeme preferovat studia souběžná. Specifičnost UV i relativně vysoká společenská potřeba učitelů VP vyžaduje diferenciaci učitelké a neučitelké větve na FF a PFF co nejdříve, nejpozději od 3. ročníku (po 1. SZ), při zachování možnosti oboustranných přestupů po celou dobu studia.

 = A+B+D

 = C



Schema alternativ organizačních forem vzdělávání učitelů na vysokých školách v současnosti světa  
A, B, C, D = složky učitelkého vzdělávání vytožené v textu



## *Stupně a SZZ učitelského vzdělávání*

Prvou státní nebo soubornou zkouškou doporučujeme zařadit na závěr 2. ročníku. Absolvent 1. SZ (bakalář) by se mohl po krátkodobých záučních kurzech ucházet o proponovaná místa tzv. středního pedagogického personálu (pedagogičtí asistenti, instruktoři, pomocní vychovatelé, ped. laboranti, technici, dokumentátoři, informatici, knihovníci aj.). Počítat třeba s rigoróznějším ověřováním učitelské způsobilosti formou SZZ (včetně SZZ z ped. oborů). Jedním z předpokladů by měl být nejméně dvouletý odborně vedený profesionální výcvik ekvivalentní aspoň měsíčnímu výkonu učitele v běžné praxi. SZZ pro učitelství VPP pro školy 2. st. je možno skládat nejdříve po 4. roce studia, pro školy 3. st. po 5. roce studia. Dvoupředmětová aprobace učitele VPP pro 2. a 3. st. představuje tedy čtyři relativně samostatné moduly, které není možno mechanicky ztotožňovat ani oddělovat. Každý z těchto modulů bude mít přesně vymezený standard. MU v Brně bude doporučovat kombinace 3 modulů v podobě jednoho tzv. "velkého předmětu" (pro 2. a 3. st.) a jednoho "malého" předmětu (pro 2. st.). Vyloučit nelze ani kombinaci obou "malých" nebo obou "velkých" předmětů. Moduly lze skládat, doplňovat, kombinovat podle potřeby a možností. Modul pro vyšší 3. st. nebude automaticky nahrazovat modul pro 2. st. I pro absolventy UV nutno počítat s postgraduálním doktorandským studiem a s jinými bohatými formami jejich dalšího vzdělávání (kontinuální gradace jejich profesionality a tvořivosti). Proto doporučujeme též přičlenění "metodického ústavu" (dosavadní KPÚ) k MU v Brně.

Odborné konzultace na dvou největších rakouských univerzitách (Wien a Graz ve dnech 28.5.-1.6.1990) plně potvrdily správnost našich doporučení. Na obou uvedených rakouských univerzitách jsou integrovány ústavy pedagogiky s celouniverzitní funkcí, které zabezpečují přípravu budoucích středoškolských učitelů (profesorů, Lehramt), odborné studium pedagogiky i vědeckovýzkumnou činnost. Významnou, relativně novou součástí těchto ústavů jsou centra pro školní praktika, zřízená před 5 lety. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z ped. oborů (obecné ped. disciplíny - 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6 až 12 hodinami pro každý předmět, škoni praktikum - 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako "praktikanti"; minimálně po dobu jednoho školního roku jsou "uváděni do praxe", mají poloviční plat a jsou bez statutu samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky).

## ODKAZY A POZNÁMKY

1. Komárek, V. akol: Prognóza a program. Academia, Praha 1990.

Závěry X. kongresu Světové asociace ped. věd (WAER), světové konference učitelů (FISE) na téma "Jaký učitel a jaký druh vzdělání po r. 2000?" a 8. čl. pedeutologického semináře o koncepcích uč. vzdělávání na přelomu 20. a 21. století konaných r. 1989 v Praze a Bratislavě.

Bližkovský, B. a kol: Problémy reformy základní a střední školy. Jednotná škola 1990. č. 6. Pohled do historie problematiky uvedl článek prof. dr. St. Kučerové, CSc. "Alma mater a pedagogická fakulta" (Universitas 1990, č. 6). Ukázal, že postulat rovnocenného vzdělávání učitelů s ostatní inteligenci odpovídá dávnému požadavku předních představitelů naší národní kultury (J. Hus, J. Blahoslav, J. Komenský, J.E. Purkyně, K.H. Borovský, GA Lindner, T.G. Masaryk aj.) i moderním trendům světovým. Úsilí o plně akademické vzdělání všeho učitelstva je též součástí odkazu T.G. Masaryka a zakladatelů naší univerzity. Většina z nich výrazně podporovala svépomocné vzdělávání učitelů v letech 1918-1939. Na škole vysokých studií pedagogických v Brně např. přednášeli J. Tvrdoý, I. S. Bláha, E. Babák, F. Pražák, O. Chlup, J. Uher, S. Veleňský aj.

2. Dosavadní praxe vzdělávání učitelů na našich univerzitách bývá s integrační koncepcí spojována neoprávněně. Úsilí o funkční oborovou profilaci a racionální kooperaci bylo u nás zaměřeno víceméně vnějším a mechanickým přičleněním ped. fakulty k fakultám ostatním. Učitelské fakulty na našich univerzitách tak jsou stále příliš izolované, jejich struktura je nesourodá s četnými duplicitními katedrami. Jednotlivé pokusy o účelnou dělbu práce jsou nedůsledné, nemají systémový charakter, jsou proto neefektivní. Dosavadní "pseudointegrace" byla disfunkční, místo aby vědecko-pedagogickou činnost a součinnost v celém ped. sektoru MU usnadňovala, byla ustavičným zdrojem zátěží a nesvárů.

## Pedagogické a psychologické disciplíny v socioprofesi přípravě učitelů

Vladimír Spousta

Vymezení základní problematiky:

1. Profilace učitelovy osobnosti očima J. A. Komenského a moderní pedeutologie.
2. Důvody pro posílení pedagogické a psychologické průpravy učitele.
3. Cesty k odstranění syndromu profesionální insuficience učitele.
4. Tvořivost jako základní a profilující rys učitelovy osobnosti.
5. Podíl pedagogicko-psychologických disciplín na socioprofesi přípravě učitelů jednotlivých stupňů škol.

Problematika profesní přípravy učitelů se dostala v důsledku proměn politického systému opět do popředí zájmu společnosti. O tom, jak by měl učitel našeho věku vypadat, diskutují nejen ti, kdož jsou jeho socioprofesi profil povinni promýšlet a stanovit, ale odpověď na tuto aktuální otázku hledají i

gestoři nepedagogických oborů, pokud jim není lhostejné, jaký učitel bude mladou generaci v příštím tisíciletí spolukutvářet.

Zcela nepochybným se při projektování osobnosti budoucího učitele jeví pouze jediné: kandidát na učitelskou profesi (a to na všech stupních školského systému) musí být připravován kvalitněji než dosud, aby byl schopen citlivě reagovat na vývojové trendy své společnosti a v jejich intencích nerutinně, tvořivě s mladými lidmi pracovat.

"Učitel necht' je schopen učit /necht' je učený/. Učitel necht' je zběhlý ve vyučování (didaktik).. Učitel necht' je dychtivý učit (necht' nezná lenosti a nechuti)." Takto jasně, výstižně a úsporně postihuje J. A. Komenský (1964, 5) základní požadavky na profilaci učitelovy osobnosti, tytéž požadavky, které se současná pedagogika zbavená ideologické indoktrinace komunistické totality a zbavující se direktivního řízení a manipulace snaží "objevně" zformulovat moderní terminologií. Změny cílové orientace učitelovy práce, které byly evokovány změnami v politickém a sociálním uspořádání společnosti (ale nejen jimi), zákonitě vyžadují i změny v profilaci učitelovy osobnosti. V současné době může kvalitní socioprofesi přípravu učitele garantovat jen organicky propojená integrace tří složek této přípravy, jež Komenský formuluje v citované trichotomii svých požadavků. Soudobé pedeutologické práce (např. Blížkovský, 2) zabývající se těmito otázkami pouze tlumočí tuto Komenského ideu moderním terminologickým aparátem, když požadují třidimenzální přípravu učitele.

Bazální vědní příprava vybavuje učitele vědomostmi a teoretickými znalostmi, dává mu vše, co učitel ví a zná a utváří jeho profil vzdělanostní.

V praxeologické přípravě učitel získává a rozvíjí své schopnosti a dovednosti, své profesní aktivity, jejichž základem jsou komunikativní, projektivní a diagnostické činnosti, tedy vše, co prakticky umí, a utváří tak svůj profil dovedností.

Axiologickou přípravou se pak utvářejí jeho osobní a profesionální vlastnosti, hierarchie jeho hodnotového systému, vše to, co vypovídá o učiteli, jaký je - jí je tedy formován jeho profil osobnostní.

Následující tabulované schéma uvádí problematiku učitelské přípravy v systému, zpřehledňuje ji a umožňuje nám nahlédnout i do širších souvislostí.

Třidimenzánní socioprofesionní příprava učitele			
	gnoseologická	praxeologická	axiologická
Zasahovaná stránka osobnosti	intelektuální	behaviorální	emoční
Formativní činnost	vzdělávání	výcvik	výchova
Prvky formování	vědomosti, znalosti	schopnosti, dovednosti, návyky	hodnoty, vlastnosti, povahové rysy
Výsledek formování	vzdělání	chování	povaha
Socioprofesionní profil	vzdělávací	dovednostní	osobnostní
Cíl socioprofesionní přípravy	vědět	umět	být

Ono trojčlenné "vědět, umět a být" musí ovšem jít ruku v ruce a společně vytvářet a integrovat osobnost učitele. Teprve v této celistvosti je možno spatřovat ideál plnohodnotného učitele - profesionála. Současný problém socioprofesionní přípravy učitelů není tedy problém vzdělávání, ale problém výchovy k učitelství (Kolář, 4) a zajištění morálního kreditu učitele jako nezbytné podmínky jeho plné profesionalizace.

V porevolučním období byly na nejrůznějších úrovních vedery pedagogů a psychologů rozsáhlé diskuse o tom, jak by měl být učitel socioprofesionně profilován. Při zvažování časových dotací pro výuku pedagogických a psychologických disciplín a časového prostoru pro výuku vědních disciplín oborových specializací na odborných katedrách fakult připravujících učitele docházelo mezi vysokoškolskými učiteli často k názorové rozrůzněnosti a neshodám. někteří učitelé přírodovědeckých a filozofických fakult zpochybňují a znevažují význam a potřebnost pedagogických a psychologických disciplín ve vysokoškolské přípravě učitelů a upírají tak těm svým studentům, kteří budou po absolvování vyučovat na základních a středních školách právo získat základní znalosti o psychické výbavě, vývoji, zájmech a myšlení jejich žáků. Svými postoji k pedagogickým a psychologickým disciplínám jako součásti učebních programů svých fakult odsuzují tyto studenty k laickým pohledům na jejich budoucí žáky a k neoprávněnému přeceňování intuitivního vhledu při

pozorování a dešifraci žákova chování, a tím k nekompetentnímu posuzování a diagnostikování žáka v jeho celistvosti. Neuvědomují si nebo nechtějí přiznat, že učitel bez seriózní pedagogické a psychologické přípravy bude jen stěží s to zodpovědět otázky, jež přináší každodenní styk se žákem. Takový učitel bude pak sice vyhodnocovat desítky a stovky informací, které mu přinese pozorování jednání jeho žáků, bude je však interpretovat a vyhodnocovat nekvalifikovaně a neodborně. Na složitější otázky etiologického charakteru nebude bez pedagogických a psychologických znalostí schopen odpovědět vůbec. Nebude s to vysvětlit, proč na tutéž zátěž některý žák reaguje psychomotorickým neklidem a psychickou instabilitou a jiný naopak psychomotorickým útlumem, pasivitou a lhostejností. Proč jeden reaguje emocionálně s projevy psychického přetížení, zjevnou úzkostí provázenou neurovegetativními symptomy a u jiného se jako důsledek této míry psychické zátěže objeví orgánové potíže v zaživacím traktu, nauzea nebo dokonce vomitus.

A nebude-li s to vysvětlit tyto skutečnosti, nebude ani s to kompetentně a na profesionální úrovni takového žáka vychovávat. Učitel na přelomu tisíciletí nemůže riskovat, že bude při řešení pedagogicky náročných situací odkázán na "zdravý selský rozum" a na intuici (i když se jí nebude zříkat). Fakulta garantující jeho přípravu ho musí pro tyto situace vybavit nejen teoretickými znalostmi, ale je povinna "vyzbrojit" ho i základními socioprofesionními dovednostmi.

Učitel připravený kvalitně a v souladu s požadavky soudobé společnosti musí být schopen kdykoli a kvalifikovaně, tzn. teoreticky fundovaně odpovědět na otázky, jež mu bude všednodenní pedagogická praxe klást. Praxi dotazující se svým "proč" a "jak" musí pohotově odpovědět "proto" a "tak". Tato příprava ho musí přivést k tomu, aby aktivně, pružně, pohotově a samostatně:

1. přizpůsoboval se novým podmínkám a daným okolnostem
  2. reagoval na změny ve svém okolí
  3. na profesionální úrovni analyzoval, interpretoval, hodnotil a řešil nově vznikající výchovné problémy.
  4. využíval osvojených poznatků v novém kontextu a nově a tvořivě je aplikoval.
- Tyto schopnosti a dovednosti by měly tvořit nejmastnější a také nejpennější složky jeho socioprofesionní výbavy. Projekty, které předpokládají, že budoucímu učiteli stačí pouze zprostředkovat poznatky o tom, jak nově vzniklé situace řešit (tedy nacvičit s ním způsob jejich řešení), nerespektují celosvětový trend přípravy učitelů, který akcentuje aktivitu a tvořivost učitele jako bazální a klíčové rysy jeho profesionálního osobnostního profilu.

Vysoká naléhavost a jednoznačná priorita těchto požadavků vyplývá z nových podmínek a cílů, k nimž veškeré úsilí školy jako výchovné instituce v současné době směřuje: k rozvoji lidské tvořivosti, tvořivých dispozic žáka, které by mu zabezpečily bohatší a kvalitnější vnitřní život a poskytly mu prostor pro vícerozměrnou seberealizaci. Vychovat tvořivého člověka znamená orientovat

žáka na řešení problémů a rozvíjet u něho divergentní myšlení (Kozielecki). Tvořivým se může stát jen tehdy, podaří-li se učitel vtáhnout ho do vyučovacího procesu jako aktivního činitele, jako svého partnera s cílem vytvořit podmínky pro postupnou metamorfózu objektu výchovy v její subjekt. Onen "všestranný rozvoj žákovy osobnost", který totalitní režim nedávné minulosti tak vehementně proklamoval a neúnavným čtyřicetiletým opakováním zprofanoval, ale fakticky nikdy nenaplnil, může zbavit formálnosti, fráзовitosti a povrchnosti jen učitel aktivní, iniciativní a samostatně tvořící a tvořivý.

Všichni učitelé pedagogických a psychologických disciplín na všech fakultách připravujících učitele by měli usilovat o to, aby onen neblahý syndrom profesionální insuficience učitele zmizel z povědomí laické i odborné veřejnosti. V praxi to znamená usilovat o to, aby se z učitelů-prodávačů a podavačů vědomosti a dovednosti stali učitelé provokující žáka, učitelé stimulační jeho zájmy, touhu po vědění, hledání a nalézání. Toho však dosáhneme jen tehdy, podaří-li se nám učitele - pouhého informátora, distributora a "přežvýkavce" teoretických výdobytků "svých" vědních oborů změnit v učitele-iniciátora a formátora žáka, v učitele-katalyzátora, který bude do vyučovacího procesu vstupovat jen proto, aby ho odstartoval, urychlil, zefektivnil a žákovi usnadnil učení. Vyjádřeno jazykem teorie to znamená, že musíme opustit informativní pojetí výchovy reprezentované pedagogickou transformací vědních poznatků a razantně prosazovat formativní a stimulační koncepce.

Je zřejmé, že tato změna se neobejde bez hlubších zásahů do proporcionality v rozvržení pedagogicko-psychologických disciplín a disciplín odborné specializace v učebních programech. Předložená schémata prezentují jako jednu z možných variant toto proporcionalní zastoupení v přípravě učitelů všech čtyř stupňů stávající česko-slovenské školské soustavy. Není jisté náhodou, že podíl pedagogických a psychologických disciplín na globální přípravě učitelů se postupně - v závislosti na zvyšujícím se věku a zkušenostech vychovávaných - snižuje na úkor disciplín oborové specializace. Projevuje se jako nepřímouměrná závislost rozsahu pedagogicko-psychologické přípravy učitele toho kterého stupně školy na věku, znalostech a zkušenostech žáka příslušného stupně školy.

Pokrývají-li v přípravě učitelky mateřské školy biosomatické a pedagogicko-psychologické disciplíny cca 3/4 veškerého časového prostoru věnovaného její socioprofesi přípravě, pak v přípravě učitelů středních škol se těžiště této přípravy přesouvá do oblasti jejich odborné specializace. Zcela specifické problémy přináší rozvahy nad časoprostorovou dotací pedagogickými a psychologickými disciplínami, jež by měly spoluutvářet socioprofesi profil vysokoškolského učitele. I když je nade vše pochybnost, že základní význam pro jeho profilaci mají disciplíny jeho oborové specializace, stejně nepochybným a zřejmým se jeví požadavek, aby i vysokoškolský učitel kteréhokoliv oboru a

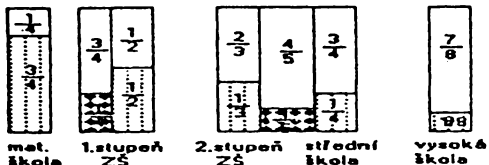
kteřekoli specializace (chce-li být práv nazývat se učitelem) byl vzdělán i pedagogicky a psychologicky, aby absolvoval optimální, byť rozsahem nevelké penzum zmíněných disciplín. I v jiných evropských zemích si při zpracovávání projektů celoživotní kultivace vysokoškolských učitelů uvědomují, že úroveň výuky není ověřena jen vysokou odborností vyučujících, ale i jejich připraveností v pedagogice a psychologii (Berend).

V blízké budoucnosti nebude a nemůže být ani řediteli školy, ani děkanovi fakulty a rektorovi vysoké školy usilujícím o vědeckou a pedagogickou prosperitu a dobrou pověst školy lhotejně, jaký učitel bude na jeho škole působit. Školní praxe i široká veřejnost budou kriticky posuzovat připravenost učitele a bude je zajímat nejen to, co učitel ví, ale stejně neodbytně se budou ptát, co umí a jaký je. Zákonitosti tržního mechanismu se začnou při obsazování volných učitelských míst prosazovat již velmi brzy a nekompromisně. Zvláště razantně se tyto zákony nabídky a poptávky budou uplatňovat na nově vznikajících soukromých školách (ale i na nově konstituovaných fakultách a vysokých školách), kde především rodiče žáků těchto škol budou usilovat o to, aby se do učitelských sborů nedostali učitelé, jejichž socioprofesionální připravenost bude díky povrchní pedagogicko-psychologické přípravě insuficientní.




#### Literatura:

1. Berend, B.: Freie Universität, Berlin 1990.
2. Břízkovský, B.: Pedeuologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503-19.
3. Kindová, L. a kol. Aktivita a tvorivost v škole. Bratislava 1990.
4. Kolář, Z.: Analýza současného stavu výchovy učitelů. Jednotná škola, 1990, č. 3, s. 231-48.
5. Komenský J.A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964.
6. Kozielski, J.: Człowiek oświecony czy innowacyjny. Kwartalnik pedagogiczny, 1987, č. 1 s. 3-16.
7. Kučerová, S., red.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník. Bratislava 1987.
8. Spousta, V.: Oborové didaktiky v profesní přípravě učitelů. In: Didaktiky v přípravě učitelů. Brno 1991 (v tisku).
9. Šmahel, I.: Psychologie v přípravě učitelů. Universitas, 1991 (v tisku).

Podíl pedagogických a psychologických disciplín  
na socioprofesi přípravě učitelů



LEGENDA :

-  pedagogické a psychologické disciplíny projektované
-  disciplíny odborné specializace
-  pedagogické a psychologické disciplíny v učebním plánu PoF MU v Brně ve šk. roce 1990-91

Střední škola

Disciplíny odborné  
specializace

$$\frac{3}{4}$$

- Psychologie
- |                            |   |                          |
|----------------------------|---|--------------------------|
| 1. obecná psychologie      | 1 | Pedagogika               |
| 2. sociální psychologie    | 4 | 1. obecná pedagogika     |
| 3. pedagogická psychologie |   | 2. didaktika             |
| 4. vývojová psychologie    |   | 3. personální pedagogika |
| 5. psychohygiene           |   | 4. sociální pedagogika   |
|                            |   | 5. pedeutologie          |



Vysoká škola

$$\frac{7}{8}$$

Disciplíny odborné  
specializace

- |                            |   |                        |
|----------------------------|---|------------------------|
| Psychologie                | 1 | Pedagogika             |
| 1. obecná psychologie      | 8 | 1. obecná pedagogika   |
| 2. sociální psychologie    |   | 2. didaktika           |
| 3. pedagogická psychologie |   | 3. sociální pedagogika |
| 4. psychologie adolescentů |   | 4. andragogika         |



Mateřská škola	
Bezoznamitcké disciplíny	biologie dítěte somatologie zdravověda školní hygiena
Psychologie	obecná psychologie vývojová psychologie pedagogická psychologie psychologie dítěte předškolního věku patopsychologie
Pedagogika	filozofie výchovy obecná pedagogika dějiny pedagogiky personální pedagogika didaktika sociální pedagogika speciální pedagogika
metodika rozvíjení	myšlení a poznání jazyka estetické vnímavosti matematických představ
	Disciplíny odborné specializace $\frac{1}{4}$

	Disciplíny odborné specializace		Disciplíny odborné specializace
	$\frac{1}{2}$		$\frac{2}{3}$
Psychologie	obecná psychologie psychologie osobnosti vývojová psychologie sociální psychologie pedagogická psychol. psychohygiena patopsychologie	$\frac{1}{2}$	Psychologie obecná psychologie vývojová psychologie sociální psychologie pedagogická psychologie psychohygiena patopsychologie
Pedagogika	filozofie výchovy obecná psychologie dějiny pedagogiky personální pedagogika didaktika sociální pedagogika pedeutologie speciální pedagogika		Pedagogika filozofie výchovy obecná pedagogika dějiny pedagogiky personální pedagogika didaktika sociální pedagogika
			$\frac{1}{3}$

1. stupeň

2. stupeň

základní školy

## Autoři čísla

Prof. PhDr., Bohumír Blížkovský, CSc., PdF MU Brno  
Doc. PhDr. Marta Čermotová, CSc., FF UPJŠ Prešov  
Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc., PdF UK Praha  
Doc. PhDr. Henrich Janus, CSc., FF KU Bratislava  
Doc. PhDr. Zdena Jesenská, CSc., PdF UK Praha  
PhDr. Božena Jřincová, PdF Plzeň  
PhDr., Vladimír Jůva, PdF MU Brno  
PhDr. Hana Kasíková, FF UK Praha  
Prof. PhDr. Jiří Kotásek, CSc., PdF UK Praha  
PhDr. Viera Kováčová, CSc., PdF Banská Bystrica  
Padr. Dr. Miroslav Krystoň, PdF Banská Bystrica  
PhDr. Helena Kubátová VÚOŠ Praha  
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., PdF MU Brno  
Doc. PhDr. Jan Kumpere, CSc., PdF Plzeň  
Doc. PhDr. Marie Marečková, CSc., PdF MU Brno  
Doc. PhDr. Pavol Masarik, CSc., PdF Nitra  
PhDr. Jitka Měřinská, škol. insp., OŠMT Praha  
Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., PÚJAK Praha  
Padr. Dr. Vladimira Rattayová, SPgŠ Praha  
Doc. PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc., PdF MU Brno  
Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., PÚJAK Praha  
Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., PdF MU Brno  
Doc. RNDr. Mojmír Stojan, CSc., PdF MU Brno  
Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., PdF MU Brno  
Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., PdF MU Brno  
PhDr. Eva Turanská, PdF Banská Bystrica  
Doc. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., PdF MU Brno  
PhDr. Josef Valenta, CSc., FF UK Praha  
PhDr. Růžena Věšnová, CSc., PdF UK Praha  
PhDr. Ján Varga, CSc., PdF UPJŠ Prešov  
PhDr. Mojmír Vážanský, CSc., PdF MU Brno  
Prof. PhDr. Ludovít Višňovský, CSc., PdF Banská Bystrica  
PhDr. Erika Vonková, CSc., PdF MU Brno  
PhDr. Helena Vyskočilová, PdF UK Praha  
PhDr. Eliška Walterová, CSc., PdF UK Praha

## Komenského dílo k zamýšlení

Pedagogické principy Komenského a současné pojetí vzdělání a výchovy Jarmila Skalková.....	3
Komenský. Anglie a Hartlibův archiv v Sheffieldu Jan Kumpera.....	9
Komenský. Cartesius a dnešek Erika Vonková.....	12
Historicismus Komenského jako faktor universální nápravy věcí Marie Marečková.....	14
Komenský jako inspirátor učitelů dějepisu na základní škole Jitka Měřinská.....	18
Aktuálnosť Komenského myšlienok o knihách Eva Turanská.....	22
Komenský a české minoritní školy v zahraničí Jaroslav Vaculík.....	26
<b>Za novou podobu školy a školství</b>	
Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás Jiří Kotásek.....	29
Vzdělání a věda Vlastimil Pařízek.....	36
<b>Historia - magistra vitae</b>	
Několik pohledů do historie české počáteční školy Růžena Váňová.....	41
Historické paralely současné reformy střední školy Josef Valenta.....	46
<b>Jak připravit dobrého učitele</b>	
Zpráva o jednání a závěrech sekce Problémy učitelů a kontinuální gradace tvůrčí profesionality pedagogických pracovníků Zdena Jesenská.....	49
Zaměření a obsah pedagogiky v učitelském studiu Hana Kasiková.....	51
Pedagogická spôsobilosť v metódy jej zisťovania Ján Varga.....	53
Učitelská způsobilost a pedagogická praxe studentů Oldřich Šimoník.....	56
K významu pedagogické praxe v přípravě učitelů Jiří Dvořáček.....	58
Příprava budoucích učitelův - stály problém nášho školstva Marta Černotová.....	61

K některým problémům přípravy budoucích učitelů	
Božena Jřincov	64
Ke koncepci studia učitelů poateního stupně ZŠ v celoživotním rozměru	
Helena Vyskočilová	67
K systému pedagogicko- profesijn orientácie v priprave uitelov	
udovt Viřnovsk	70
Vplyv pedagogickej zložky na formovanie osobnosti budúceho uitea	
Pavol Masarik	71
Perspektívy bakalárskeho štúdia na pedagogických fakultách	
Viera Kovcov	75
K niektorým otázkam problematiky zainajcich uitelov	
Miroslav Krystoř	77
Prvni zkuřenosti z interakčních cvicn v rámci profesionálních praktik na PdF MU	
Jaroslav Řezc	79
Výchova k osobn zdatnosti	
Mojmír Vřansk	82
Informatika a vukov technologie v systému prpravy na učitel'sk povolání	
Mojmír Stojan	85
Muzeopedagogika v prprav uitel	
Vladmr Jva	86
Náměty z teorie mravn výchovy v profesionálním výcviku studentů učitel'stv	
Stanislav Střelec	89
<b>Naše nynjř krize</b>	
Souasn stav a perspektivn funkce srovnávací pedagogiky v ČSFR	
Etiřka Walterová	93
Pedagogick vedy a prostriedky masovej komunikácie na prahu tretieho tisícročia	
Henrich Janus	95
Vzkumninnosti v odbornm řkol'stv	
Helena Kubtov	98
<b>Přilohy, projekty a dokumenty</b>	
Idea pedagogickej fakulty	
Stanislava Kuerov	101
Problémy a perspektivy učitel'ského vzdělávání	
Bohumír Blřkovsk a kol.	107
Pedagogick a psychologick disciplíny v socioprofesn prprav studentů	
Vladmr Spousta	114
Autoř isla	120
Obsah	121

Pedagogická orientace Brno, 1991, č. 2  
Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Vydala Česká pedagogická společnost při ČSAV ve spolupráci  
s PdF MU v Brně, SPdS při SAV, MŠMT ČR a MŠMŠ SR.

Referáty a diskusní příspěvky z první celostátní konference tvůrců pedagogické  
obce ČSFR po 17.11.1989, konané v Brně.

pod záštitou J.M. prof. PhDr. M. Jelínka, CSc.

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

Odpovědná redaktorka: prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.  
Recenzenti: prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, Csc.  
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Tisk: SPRINT-PRINT, Absolonova 35a BRNO

Adresa redakce: Pedagogická orientace, sekretariát ČPdS při ČSAV  
org. tajemník Lukáš Večeřa

Pořiči 31

603 00 Brno

tel. (05) 320 211-5, kl. 39

FAX: (05) 320 086

Pomozte řešit problémy naší současné školy, pomozte hledat nové cesty pro  
výchovu a vzdělávání! Staňte se našimi pravidelnými čtenáři a odeběrateři, staňte  
se našimi příspěvateli a spolupracovníky!

-----  
**OBJEDNÁVKA**

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odeběru Pedagogické orientace a žádám (žádáme)  
o jeho zaslání v počtu exemplářů .....na adresu.....

Jsem členem ČPdS - SPdS ano ne

.....  
podpis

-----  
Členové ČPdS a SPdS a objednatelé alespoň 10 exemplářů mají výraznou  
slevu (platí pouze 10 Kčs za jeden exemplář)