

Pedagogická orientace, Brno 1991, č. 1.

Zpravodaj ČPdS při ČSAV a SPdS při SAV

Milý čtenáři,

díky mnohým učitelským iniciativám,
nezištnému úsilí obětavých
i podpoře rektora a pedagogické fakulty MU v Brně,
České pedagogické společnosti při ČSAV a MŠMT ČR,
Slovenské pedagogické společnosti při SAV a MŠMŠ SR
přinášejí prvá tři čísla znovuobnovené

PEDAGOGICKÉ ORIENTACE

hlavní referáty, příspěvky a závěry první celostátní konference
tvůrčí pedagogické obce ČSFR po 17.11.1989

J. A. KOMENSKÝ A PŘÍTOMNOST

uskutečněné v Brně v areálu Masarykovy university
ve dnech 25. a 26. 3. 1991.

Těšíme se na Vaše ohlasy!

Redakce

Znovu na cestu

V květnu 1967 spatřilo světlo světa první číslo časopisu skupiny převážně moravských pedagogů, kteří toužili přispět k svobodnému rozvoji pedagogického myšlení, k přátelské výměně názorů bez cenzury a bez poplatnosti oficiálním názorům, potvrzeným uznávanými autoritami. Podařilo se jim vydat 5 čísel, než zavládla opět normalizační cenzura a praxe konformního opakování uznávaných pravd.

Program onoho "nezávislého" občasníku nekonformních pedagogů vyjadřuje slovo ORIENTACE v názvu, magnetická střelka na obálce i předmluva k prvnímu číslu. Připomeňme si ji:

"Je lépe mýlit se na cestě vpřed,
než zůstat pozadu za pravdou."

Ernst Fischer

"Pedagogická orientace" otvírá své stránky hledání směrů a orientačních bodů v pedagogice, snahám vyznat se v téhle přebohaté a přesložitě krajině, úsilí zkoumat její nezmapovaná místa i ověřovat schůdnost již značkovanych cest. Je to naše krajina, chceme v ní mít pocit domova a vlasti.

Nový časopis zahajuje diskusi, mnohostranný dialog se všemi, s kterými nás pojí společný úkol, se všemi, s nimiž jsme společně na cestě. Chceme vytvořit atmosféru, v níž člověk, naslouchaje myšlenkám těch druhých, naslouchá myšlenkám vlastním a neostýchá se pochybovat, tázat se i nesouhlasit, neostýchá se vědět jako nevědět a má odvahu hledat a nebojí se rizika, že zabloudí.

Ostatně nemusí se bát rizika, snad i proto, že není ve svém hledání osamocen a že druzí, stejně jako on, jsou odhodláni k vzájemné pomoci, k výměně názorů, k vzájemnému obohacování a povzbuzování, poskytující se všichni vespolek zázemí družného společenství, jistoty a bezpečí.

Družné společenství ovšem nevylučuje, ale naopak předpokládá, že se účastníci dialogu občas střetnou, zastávající různé možné přístupy,

různá možná řešení, a že zkříží v jaré náladě své zbraně ; je dobré, srší-li jiskry na papírech poznávání.

Postulujeme právo i na omyl, který může být plodný, proti augurské neomylnosti, která není vůbec k ničemu, předkládáme první číslo "Pedagogické orientace".

V roce obnovy našeho časopisu, po 24 letech, která nás dělí od prvního čísla jeho první realizované série, seřizujeme znovu svůj kompas a vydáváme se na cestu. Od oněch zakladatelských dob před čtvrt stoletím krajina ještě více zpusťla, neudržované cesty ještě více zarostly, mnohé docela zanikly; orientace bude ještě obtížnější. Bude obtížnější i o to, že jsme ztratili někdejší pocit solidarity, vídnosti a laskavosti, přesvědčení, že nesouhlasit neznamena být nepřitelem. K obnovenému historickému úvodu připojujeme proto důrazný aktuální apel na vzájemnou toleranci, na odmítání nevráživých konfrontací a agresivního prosazování partikularismů různého druhu.

V nových podmínkách - sjednocující se Evropy na přelomu 20. a 21. století a překonávání naší nynější krize - nutno ovšem i naši "Pedagogickou orientaci" koncipovat znovu a nově, universálněji i originálněji. Nová "Pedagogická orientace" má širší poslání i širší základnu. Je, resp. chtěla by být prvním československým pedagogickým kvartálním a zároveň zpravodajem České pedagogické společnosti při ČSAV i Slovenské pedagogické společnosti při SAV. Je proto otevřená pro celou tvořivou pedagogickou obec ČSFR, přijímá originální koncepce, projekty, studie, zprávy o výzkumech až do rozsahu 50 stran. První tři čísla, která vyjdou do 400. výročí narození J. A. Komenského /28. 3. 1992/, přinesou redigovaný výběr nejhodnotnějších myšlenek prvního setkání tvůrců pedagogické obce ČSFR po listopadu 1989, které se konalo v březnu 1991 v Brně. Vše, co bude následovat, záleží na práci a spolupráci čtenářů a redakce.

J. A. Komenský a přítomnost

*Celostátní konference České a Slovenské pedagogické společnosti
ČSAV a SAV 25. - 26. března 1991 v Brně, základní informace*

Od listopadového převratu 1989 se ve školství očekávají důležité změny, podstatná náprava nedostatků a chyb, zděděných z období totalitarismu. Někteří se pokusili o ideový návrat k první republice, jiní do vlastního svědomí, všichni společně /přirozeně/ - do Evropy. Avšak cesty, které tam vedou, nebyly ještě prozkoumány, natož vyznačeny. Máme řadu iniciativních návrhů mezi učiteli, pracovníci ministerstev hledají koncepty pro svá rozhodování, o pedagogických problémech v nové společensko-historické situaci přemýšlejí odborní pedagogové. **Avšak až doposud představitelé pedagogické teorie a praxe nenacházeli příležitost, jak navzájem komunikovat, jak se dorozumět, jak spojit síly k nápravě školy, výchovy a vzdělávání, k nápravě způsobů rozvoje člověka a jeho kultury.** Hledání vyústilo v úmysl dovolat se pomoci patrona a ochránce učitelů, J. A. Komenského, jehož 400. výročí se připravuje uctít celý vzdělaný svět. Představitelé České a Slovenské pedagogické společnosti připravili proto setkání zástupců celé pedagogické obce pod záštitou rektora Masarykovy univerzity a za účasti ministrů školství obou našich republik.

Celostátní konference byla nesena dvojí historickou symbolikou. Kromě vyznání víry v nepomíjivý odkaz Komenského díla šlo i o vědomé navázání na tradici prvního sjezdu čsl. učitelů a přátel školství, který se konal necelé 2 roky po státním převratu a vzniku ČSR - v roce 1920. Sjezdu byl tehdy přítomen i prezident republiky T. G. Masaryk. Ve svém projevu poukázal na celoevropské reformní hnutí, na všeobecnou snahu znovuzřídit školu a výchovu po převratu u všech národů a na to, že na význam revolučního převratu, na smysl toho, co se děje, můžeme přiměřeně reagovat všenárodní kázní, energií, odhodlaností a obětavostí. Neboť, jak řekl doslova, "to velké nadšení krátké doby, to není ta celá revoluce. Tu revoluci musíme teprve dokonat a dokonávat stále".

Tak jako sjezd učitelstva r. 1920, tak i brněnská konference 1991 měla podnítit a orientovat tvořivé snahy naší pedagogické obce v duchu

humanismu, demokracie, všelidských hodnot. Do prezenčních listin se na konferenci zapsalo 424 účastníků, představitelů naší tvůrčí pedagogické teorie i praxe, početné delegace přijely ze všech poboček obou národních Pedagogických společností od Prešova až po Plzeň. Vnitropolitická situace podtrhla význam upřímné spolupráce Čechů a Slováků, která na závěr vyústila do formulace následující společné veřejné výzvy k občanské odpovědnosti, svornosti a tvůrčí státotvornosti.

Prohlášení

*Všem učitelům a celé pedagogické obci i veřejnosti
ČSFR*

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

Jsme pro demokratickou ČSFR.

Účastníci celostátní konference

J. A. Komenský a přítomnost

Brno, dne 26. 3. 1991

Pozdravné projevy

J. M. rektor Masarykovy university, prof. PhDr. Milan Jelínek, CSc.,

Vážené kolegyně a kolegové,

dovolte mi především, abych vyslovil uspokojení nad tím, že se tak významná konference věnovaná pedagogickým otázkám koná na Masarykově univerzitě. Budiž vysloven dík všem, kteří se zasloužili o její přípravu, především prof. dr. Stanislavě Kučerové a prof. dr. Bohumíru Blížkovskému. Jsem rád, že se konference těší velké pozornosti českých a slovenských pedagogů a že se jí účastní reprezentativní skupiny pedagogických pracovníků ze všech oblastí našeho státu. Všechny účastníky konference jménem vedení Masarykovy univerzity srdečně vítám a přeji jim úspěšné jednání ve všech tematických okruzích.

Považuji za šťastnou myšlenku spojit konferenční jednání s připomenutím čtyřstého výročí narození Jana Amose Komenského a s hledáním podnětů pro zlepšení výchovy, vzdělání a výuky v díle tohoto velkého muže, který ovlivnil vývoj pedagogiky na celém světě. Vidím v tom příslib, že naši pedagogové budou trpělivě hledat poučení u velkých pedagogů minulosti a také v pedagogické praxi minulých století a minulých generací. Snad se už nebudou oddávat snům o tom, že vymyslí zcela nový systém výchovy a vzdělávání. Nabádám tímto výrokem ke konzervativismu v pedagogice? Nikoli. Chci jen varovat před pseudorevolučními řešeními, před takovými řešeními, jakých jsme byli svědky v uplynulých čtyřiceti letech. Rozumějme tedy pod tématem konference "J. A. Komenský a přítomnost" návrat k pedagogickým tradicím a jejich rozvíjení. Musíme důkladně zhodnotit všechno to, co nám odkázaly v oblasti výchovy a vzdělávání minulé generace.

Pedagogové mají významnou úlohu při budování výchovné a vzdělávací soustavy společnosti. Jejich teorie vykonávají často velký vliv na pedagogickou praxi, podle jejich myšlenek se tvoří školská soustava a vypracovává program výuky. To všechno se podniká především pro děti, o nichž Komenský v Informatoriu školy mateřské říká, že jsou "nad stříbro,

zlato, perly a kamení drahé dražší". A pro toto své tvrzení shromáždil devět argumentů. Z nich uvedu alespoň tyto dva:

"... dívky plynou z podstaty naší a jsou lití jako my; a protož tutouž lásku a vážnost jim, kterouž sobě sami, povinni jsme."

"... stíbro, zlato, perly nemají nás čemu sebou učiti ...", ale dívky za vzor ctnosti nám vystaveny jsou, abychom se od nich pokoře, tichosti, dobrotě a smířlivosti učili."

Proto požaduje Komenský školy jako místa her a kratochvil a protestuje proti tomu, že se školy staly, jak říká, "mučírny a trapírny mládeže. Víme, že je tomu tak často dodnes, i když bereme zásadu Komenského - schola ludus - s rezervou. A ještě jedna myšlenka mě v Informatoriu zaujala:

* Zahálka že jest polštář satanův, svatí Otcové říkali; a pravdivě. Koho zajisté satan nezaměstnaného najde, toho jistotně sám zaměstná, nejprve myšlenkami scestnými, potom i skutky zlými. Nedopouštěti tedy člověku hned z mládí zahálet, alebž v práci ustavičně ho zavozovati, opatrnost jest; protože se tím zlému pokušiteli cesty zasekávají."

Je známo, že Komenský vysoce hodnotil úlohu učitele a že se přimlouval za rozvíjení pedagogiky. V listině Vratislavanům z prosince 1637 píše takto:

"Že chvaliteben jest těch úmysl, kteří usilují uvéstí jakýmsi metody uměním v krátkost', snadnost' i líbeznot' dlouhou, zamotanou i drsnatou chlapeckých studií cestu, toho neodepře nikdo ze všech, kteří chtějí, by o věci lidské bylo se postaráno co nejlépe... prospěšně ti vynakládají práci, kdo šťastným nějakým zdarem to konají, by věci co nejlepší a nejprospěšnější naskývány byly učitelům a učňům, i oboji zhošťování byli nechutenstva i tesknosti..."

(překlad z latiny od Josefa Šmahy z r. 1886).

Přeji vám, aby se vám dařilo rozmotávat onu "dlouhou, zamotanou i drsnatou cestu", jakou představuje dnes naše školství, a abyste "prospěšně vynakládali práci" při budování účinného systému výchovy a vzdělávání. A abych vás specialisty já jako nespecialista nezdržoval od konferenčního sněmování, ukončím svá úvodní slova citátem z Komenského Obecné porady o nápravě věcí lidských, a to ze závěrečné části nazvané Pannuthesie čili napomenutí (někdy po r. 1656):

"... má-li někdo trochu čistějšího světla a pravdy, scm to přines, aby ze všech částečných světél vzniklo jedno velké SVĚTLO a aby ze všech částečných pravd vznikla vespolek jedna velká všeobecná PRAVDA. Má-li někdo trochu lásky k sobě, ke svým příslušníkům, přispěj tím sem: aby ze všech plamének lásky vyvstal veliký plamen LÁSKY k ubašení všech pekelných žárů nenávisťi ...

A konečně, jako jsme učiněni z jedné krve všichni k vzájemnému sdrůžování a milování, tak pěstujeme svornost všichni, pokojně spolu přebývajíce a šetríce krve všech lidí tak jako své vlastní."

Hodně zdaru vašemu pedagogickému sněmování!

J. M. rektor UK v Praze, prof. PhDr. R. Palouš, který byl vázán jako člen papežské rady pro kulturu povinnostmi v Římě, zaslal svůj pozdrav písemně. Ocenil význam prvního svobodného setkání pedagogů po 40 letech totalitních a propagandistických deformací. Poukázal na původní smysl slov **educatio**, **scholé** a **universum**, který poukazuje k "vyvádění člověka z banality každodennosti k **Jednomu**, a to je - **Agathon** čili **Dobro**".

Ministr ŠMTV SR, prof. RNDr. J. Pišút, DrSc., zdůraznil Komenského postulat, "aby učení bylo mocné" a navrhl připravit program pro uskutečnění Komenského myšlenek.

Ministr ŠMTV ČR, prof. RNDr. P. Vopěnka, DrSc., ukázal na marxismu, jak je možno "vědecky obhajovat nevědeckost", nahradí-li se přirozený svět a jeho poznávání abstraktní strukturou a naznačil spojení matematiky s Transcendentnem.

Náměstek MŠMTV ČR, M. Krásenský, formuloval požadavek kvalifikovaného a legitimního rozhodování, **náměstek Ing. J. Koucký** informoval o kritické situaci školského rozpočtu, v němž chybí 20 miliard.

Děkan FF KU v Bratislavě, prof. PhDr. I. Slimák, CSc., zdůraznil význam pedagogického universalismu, záštity proti jednostrannostem, význam hledání skutečných hodnot a pravd pro připravované změny a pozitivní motivaci k sjednocování lidí. Jen rozvíjející se učitel může rozvíjet žáka. Rozdávat vědomosti znamená rozdávat sám sebe.

Početné shromáždění netrpělivě očekávalo koncepční projevy, které by reagovaly na alarmující situaci ve školství. Ta je vnímána jako spleť komplex velmi obtížných problémových úloh. Poukazy na soukromé a alternativní školy, na zahraniční vzory nebo na návraty do minulosti, s kterými se učitelstvo setkává na stránkách tisku, nenabízejí uspokojivé řešení. Je přece jasné, že státní školství zabezpečuje a i v budoucnu zřejmě bude zabezpečovat vzdělávání většiny dětí a mládeže, a že toto státní školství si žádá zásadní, koncepční a urychlenou reformu. Masivní kritika centralismu a verbální deklarace za decentralizaci a demonopolizaci školství by neměly zastřít skutečnost, že kvalitní školství naší první republiky bylo z největší části státní. S velkým zájmem byly proto sledovány projevy představitelů současného úsilí o reformu.

Hlavní referáty konference

Strategické zámery rozvoja malých škôl.

Milan Hejný

Prvý draft bol pripravený na schôdzu vedení MŠMT ČR a MŠMŠ SR v Brne 7. 1. 1991, zvolanú p. podpredsedom FV J. Mikloškom DrSc. Sú v ňom použité myšlienky pracovníkov MŠMŠ, ako aj viacerých expertných skupín.

Úvodná poznámka

V materiáli neuvádzame časové horizonty, nakoľko tieto budú v množstve prípadov závislé od dynamiky našej ekonomiky. Zámery tu uvádzané budú korigované na základe nových zkuseností, diskusií s učiteľskou i občianskou verejnosťou a ministerstvom školstva ČR.

Princípy prestupujúce celú školskú politiku.

1. Evolúcia, nie revolúcia - každú významnejšiu zmenu, pokiaľ je to možné, uskutočňovať sériou postupných krokov smerujúcich k jasnému cieľu.
2. Dominantnosť učiteľa - školská správa, materiálne vybavenie škôl, metodické centrá, osnovy, učebné plány, či učebnice sú dôležité v tej miere, v ktorej pomáhajú učiteľovi v jeho práci.
3. Kvalita, nie kvantita - doterajšie kvantitatívne ukazovatele treba systematicky nahrádzať ukazovateľmi kvalitatívnymi. Posúdiť kvalitu môže iba kvalitný odborník.
4. Najvyššie kvality školy sú práca a láska k deťom - oboje sa pozná nie podľa formálnych výkazov, ale podľa faktických výsledkov.

Sústava škôl a školských zariadení.

MŠ - ekonomické podmienky pravdepodobne spôsobia útlm, ktorý nebude možné nateraz odvrátiť. Za veľmi závažné považujeme udržanie najvyššieho, socializačného ročníku, aby deti neprichádzali do školy nepripravené na život v kolektíve.

ZŠ - uvážime prechod na systém: 3 roky trívia + 3 roky podnecovania a pozorovania žiaka + 3 roky diferenciacie podľa jednotlivých nosných predmetov. Pre žiakov, ktorí budú pokračovať k maturite to bude osmeročný systém systém 3+3+2.

SŠ - rozvoj budú orientovať zmeny v spoločnosti. Podľa zahraničných skúseností možno predpokladať rozšírenie a zmenu štruktúry na SOŠ, útlm a zmeny na SOU.

G - prevážne 4-ročné, výnimočne 8-resp. 6-ročné

SOŠ - zavedenie nových typov škôl a nových študijných odborov s dĺžkou prípravy 2-5 rokov. Tie budú koncipované širšie a všeobecnejšie. Počet študijných odborov sa zníži. Zavedenie aj vyššieho odborného vzdelávania. Podstatné rozšírenie pomaturitného štúdia (rekvalifikácie).

SOU - zmena celkovej školskej politiky, dva typy SOU: Firemné SOU (cca 80%) - štát garantuje iba všeobecnú časť vzdelávania, firmy odbornú (teoretickú i praktickú časť). Štátne SOU (cca 20%) - praktickú časť vzdelávania garantuje objednávateľ (napr. úrad práce), zvyšok štát.

Podporovanie súkromných a cirkevných škôl ako konkurencie, ktorá dvíha úroveň štátnych škôl.

Školské zariadenia, pre postihnutú mládež, (sociálne, telesne, mentálne) sú u nás, v porovnaní so západnou Európou na nízkej úrovni. Ich ekonomický náročný rozvoj bude vyžadovať množstvo odborníkov, aj kultivovanie verejnej mienky o handicapovaných deťoch.

Systém celoživotného vzdelávania bude potrebné zavádzať postupne v súlade s meniacimi sa potrebami spoločnosti. nejde iba o vytvorenie školských zariadení, ale aj klímy zdorazňujúcej potrebu celoživotného vzdelávania sa. Nástupom tohto trendu sú súčasne rekvalifikácie.

Učivo a učebné osnovy.

Skladba učiva i osnov bude vychádzať z genetickej koncepcie: s narastajúcim vekom žiaka ubúda z učiva objem faktografie a pribúda dôraz na fenomény, príčiny, štruktúry, vzťahy a hierarchie. Znižujú sa nároky na pamäť a posilňuje sa kauzálne myslenie, tvorivosť a fantáza žiaka.

Pri tvorbe osnov jednotlivých predmetov budú globálne výchovno-vzdelávacie zámery nadradené nad požiadavky jednotlivých predmetov. Uvážime možnosť zavádzať integrované predmety.

Treba zúžiť rozsah povinného učiva a rozšíriť spektrum voliteľných predmetov, v ktorých sa otvorí priestor pre individualitu učiteľa. Vo všeobecnom prúde vzdelávania redukovať povinné vyučovanie, zdôrazniť význam voliteľných predmetov, v ktorých bude vyučovanie "nadstavby". Na SOŠ ostane týždenné penzum povinných výukových hodín vyššie (vzahraničí je to niekde až 42 hod). Starší žiaci budú výraznejšie ovplyvňovať svoj vzdelávací program a niesť zodpovednosť za jeho výsledok.

Bude možné vyučovanie aj malých skupiniek žiakov. Pestrá škála vyučovaných predmetov bude určovaná kapacitou pedagogického zboru školy a záujmom žiakov.

Obsah vyučovania proporcionálne a organicky pokryje technickú, humánnu i estetickú oblasť činnosti človeka.

Vo vyučovaní materinského i cudzieho jazyka, treba zdôrazniť komunikačnú funkciu jazyka a oslabiť akcent na štruktúru jazyka. Vo všetkých predmetoch sa bude pestovať schopnosť žiaka vyjadriť vlastnú myšlienku.

Pre každý nosný predmet bude potrebný dobre pracujúci vedecký seminár z didaktiky predmetu na ktorom budú participovať ako vedeckí pracovníci, tak učitelia z terénu.

Učiteľ

je rozuhodujúci činiteľ vyučovacieho procesu. Treba systematicky uvoľňovať jeho tvorivý potenciál, rozvíjať jeho individualitu. Hierarchia jeho práce i výkonu musí byť jednoznačne orientovaná 4. zásadou. Treba ho zbaviť zbytočných záťaží, vytvárať mu duchovne aj materiálne optimálne

pracovné prostredie, motivovať jeho potrebu vzdelávať sa a pracovať na sebe.

Na druhej strane od učiteľa bude spoločnosť žiadať narastanie kvality jeho pedagogickej práce a posun v ovzduší panujúcim v školách. Učiteľov prístup k vyučovaniu a výchove bude angažovaný, opretý o systematické samovzdelávanie sa. V interakcii učiteľ - žiak treba nahradiť postoje, mocenskú a direktívnu stratégiu učiteľa prívetivou stratégiou dialogu. Ľudia s nevraživým vzťahom k deťom nemôžu pracovať na škole. K tejto skutočnosti treba prihliadať už pri prijímacom pokračovaní na školách vychovávajúcich učiteľov. Pri zavádzaní týchto zásadných a neľahkých zmien sa otvára priestor pre psychológov, sociológov a všeobecných pedagógov.

Vysokoškolskú prípravu učiteľa treba zbaviť formalizmu. Sústavným tlakom vedeckých rád učiteľských fakúlt, ako aj akreditačnej komisie znemožniť plytké prednášky a nudné cvičenia. Poslucháčov vysokých škôl treba viesť k náročnosti na svojich učiteľov. Učiteľské štúdium treba výrazne priblížiť k realite.

Systematicky treba budovať elementaristiku, ktorá je dôležitým prvkom školstva každého národa. Na Slovensku teraz neexistuje pracovná skupina odborníkov-elementaristov. Vytvoriť takú skupinu je úlohou vysokých škôl i akadémie.

Uvážime, či neodlíšiť prípravu učiteľa pre ZŠ a učiteľa pre SŠ napríklad zavedením veľkej a malej štátnice z predmetu aj z pedagogiky + metodiky predmetu. "Veľký predmet" a "malá pedagogika" by znamenala aprobáciu pro SŠ, "malý predmet" a "veľká pedagogika" by znamenala aprobáciu pre ZŠ. "Veľký predmet" a "veľká pedagogika" by znamenala aprobáciu na ZŠ aj SŠ. Zdá sa, že na niektoré SOU bude účelnejšie požadovať od učiteľov všeobecnevzdelávacích predmetov aprobáciu pre ZŠ radšej ako pre SŠ.

Od učiteľov odborných predmetov treba vyžadovať permanentnú inováciu poznatkov z odboru.

Učebnice a učebné pomôcky.

Existujú štyri faktory implikujúce zmenu učebníc: ideovosť, predimenzovanosť, metodická nevhodnosť a zastaralosť. Niektoré učebnice bude možné upraviť redukciou učiva už v roku 1991, iné bude

potrebné nanovo napísať. Na napísanie učebníc treba autorom vytvoriť podmienky: dostatok času, prístup k zahraničným učebniciam, možnosť experimentálne učiť a skúšať písané texty v teréne.

Učebnice budú vyberané konkurzne. Hlas učiteľov bude pri konkurze rovnako významný, ako hlas teoretikov. Potrebná je koordinácia oboch republík. Otvoriť možnosť používania alternatívnych učebníc.

Vážnym problémom nateraz je ekonomická náročnosť kníh. Doporučujeme uvážiť možnosť obmedziť bezplatnosť učebníc. Dať učebnice aj do voľného predaja. Učiteľovi umožniť vybrať si z alternatívnych učebníc. Štát musí vytvoriť podmienky, aby súkromný sektor mal záujem tu podnikat'.

Učebné pomôcky si budú školy kupovať na trhu. Výnimku budú tvoriť pomôcky a zariadenia, kde ústredná dodávka je funkčná (napr. počítače a software). Pri kúpe licencií treba koordinovať sily oboch republík.

Odborná pedagogická literatúra, pedagogické časopisy budú i napriek trhovému mechanizmu vyžadovať štátne dotácie.

Hodnotenie žiaka.

Ťažisko hodnotenie presúvať z kvantitatívneho na kvalitatívne pole. Nie výborný priemer známok, ale osobnostný rozvoj žiaka s vynikajúcimi schopnosťami v určitej oblasti sú cieľom výučby. Znamka nemože byť nástrojom donucovania žiaka.

Zdôrazní sa písomné hodnotenie. **Budú vypracované štandardy - testy**, ktoré umožnia ohodnotiť žiakove vedomosti v jednotlivých ročníkoch a predmetoch. Tvorba štandardov je neobyčajne náročná a bude si vyžadovať koordinované úsilie pracovníkov oboch republík. Predpokladáme, že najprv sa vytvoria štandardy základných všeobecnevzdelávacích predmetov v ročníkoch 4, 8 resp. 9 a záverečný. Existencia štandardov umožní objektívnejšie hodnotiť žiaka a tým aj učiteľa a školu. Umožní variabilitu učebných plánov i osnov, čím uvoľní tvorivosť učiteľa. Význame prispeje k realizácii jednej zo základných téz moderneho školského systému: **nie je podstatná cesta, ktorou žiak išiel, ale výsledok ku ktorému dospel.**

V odborných predmetoch základom hodnotenia bude schopnosť riešiť konkrétny problém zo študovaného odboru.

Hodnotenie školy a učiteľa.

Smerodajným výsledkom práce školy a učiteľa nie sú žiakové známky, ale jeho morálna, intelektuálna, kultúrna a telesná vyspelosť, jeho životný optimizmus a sebadôvera, jeho túžba po pravde a sebezvedelávaní. Bude veľmi náročné vnieŤ tieto všeobecné tézy do každodennej praxe škol.

Zvyšovanie kvality učiteľského zboru vyžaduje diferenciaciu škol a učiteľov. Je to jeden z najťažších problémov, ktorý musí školstvo riešiť. V hospodárskych rezortoch diferenciaciu prinesie konkurečné prostredie dané trhovým mechanizmom. Tento impulz, ktorý presiakne i do nášho rezortu, bude potrebné posilniť. Dôležitú úlohu tu zohrá inšpekcia a informačný systém .

Uvažujeme o zavedení dvojstupňového atestačného pokračovania, I a II atestácia s priepustnosťou cca 85% a 15% absolventov. Problémy: kapacita fakúlt, ktoré by mali hrať pri atestáciách hlavnú úlohu, finančné prostriedky na ohodnotenie atestovaných učiteľov, prekonanie odporu učiteľskej verejnosti. Atestácie musia testovať podstatu práce učiteľa, nesmú mať charakter tradičnej skúšky.

Metodické centrá.

Existujúce skúsenosti s KPÚ a OPS ukazujú, že kvalita pomoci, ktorú tieto ustanovizne poskytovali učiteľovi, závisí rozhodujúcim spôsobom od ľudí, ktorí tu pracujú. Nové metodické centrá budú hľadať svoje miesto v systéme. Ich opodstatnenosť musí posúdiť učiteľská verejnosť. Budú výraznejšie ekonomicky závislé na školách, ktoré budú používať ich služby.

Nie je jasné, či pre jednotlivé predmety vznikne niekoľko silnejšie obsadených stredísk, alebo či metodici budú jednotlivito roztrúseni po celom Slovensku.

Predpokladá sa, že pre potreby SOU budú vznikať metodické centrá v jednotlivých rezortoch, prípadne u veľkých firiem.

Inšpekcia

bude morálne zodpovedná za úroveň malého školstva na Slovensku. Veľká zodpovednosť inšpekcie bude podopretá značnou právomocou. Inšpekčnú sieť treba vytvoriť z osobitne a starostlivo vybraných a pripravovaných pracovníkov. Zvážime zavedenie inšpektorských atestácií aj funkciu inšpektora-čakatela. Úlohou inšpektora bude dbať na kvalitu práce škôl a školských zariadení, robiť analýzu jestvujúceho stavu, navrhovať a podnecovať potrebné čiastočné i systémové zmeny, odstraňovať krivdy a nepravosti v školstve, zlepšovať pracovnú klímu škôl, radiť v oblasti personálnej politiky.

Predpokladáme, že inšpekciu odborného výcviku budú i nďalej vykonávať inšpektori v rámci rezortov.

Personálna politika.

Na miesta riadiacich pracovníkov budeme teraz získavať a neskôr perspektívne systematicky pripravovať osobitne súcich ľudí. Od nich sa bude požadovať atestácia, znalosť cudzích jazykov, odbornosť, schopnosť riadenia kolektívu, ľudské hodnoty. Vysokým nárokom musí odpovedať náležitú ohodnotenie. Zvýšiť mzdy riadiacich pracovníkov treba čo najskôr: Predznamená to aj spomínanú už diferenciaciu učiteľov a bude to operácia nie až tak finančne náročná, lebo sa týka menšieho počtu ľudí. Okrem toho treba zaisťovať, aby riadiaci pracovník po ukončení funkcie neostal bez zamestnania.

Demokraticnosť výberu riaditeľov škôl či školských zariadení a školských správ bude dúfajme, garantovaná samosprávami. Pri obsadzovaní vedúcich miest metodikov budú mať rozhodujúci hlas učitelia. Jedine obsadzovanie inšpektorov bude robené menovaním, ale i tu bude mať učiteľská obec právo čiastočne vetovať nevhodného kandidáta.

Informačný systém v rezorte školstva

je ekonomicky nákladný a technicky nenahraditeľný prvok riadenia školstva (prepojené počítačové siete). Treba vytvoriť tím odborníkov, ktorý určí štruktúru i spôsob evidovania a permanentného doplňovania a vyhodnocovania údajov. Je to permanentná práca, ktorej prvé štádium

bude značne náročné. Dostatočne kvalitná informácia umožní optimalizovať, urýchliť a zjednodušiť rozhodovanie pri riadení, oslabí duch byrokratizmu a subjektivismu v školstve.

Informácie budú dostupné každému pracovníkovi školstva. To spriehľadí situáciu v rezorte, poklesne možnosť korupcie a zneužívania vedúcich funkcií. Dlhodobá evidencia žiackych známok a najmä štandardov umožní objektívnejšie hodnotiť prácu škôl i učiteľov.

Talentovaná mládež.

Veľké národy môžu vychovávať extenzívne, malé národy musia svoju elitu vychovávať intenzívne. Tvrdenie, že talentovaná mládež je najväčším potenciálnym bohatstvom najmä malého národa nie je básnická nadsádzka.

Totalita (nielen komunistická) používa segregáciu starostlivosti o talenty: nadané deti treba čo najskor vyhľadať a vychovávať ich oddelene od ostatných detí aj od rodičov. Záujem o rozvoj talentov je prísne selekovaný. V našom prípade boli uprednostňované športové talenty. Spoločnosť investovala do prípravy hokejistu okresného formátu viac, ako do prípravy špičkového biológa.

Naše názory a zámery v starostlivosti o talenty:

- starostlivosť o talenty je vecou celej spoločnosti a závisí od toho, ako si táto cení vzdelanie a kultúru,

- talent najlepšie objaví kvalitný učiteľ: tam kde tento absentuje pomôžu pri vyhľadávaní talentovanej mládeže napr. metódy rozpracované v rámci JSMF (letné tábory, korešpondenčné semináre, časopisecké súťaže ap.)

- snahu najlepších učiteľov a odborníkov venovať sa talentovanej mládeži budeme intenzívne podporovať, (prácu hodnotiť materiálne i morálne, pre učiteľov tu angažovaných viesť osobitné semináre, posielat' ich na stáže, ...)

- fakulty vychovávajúce učiteľov rozpracujú taký systém starostlivosti o talentovanú mládež, v ktorom poslucháči fakulty získajú ako znalosti tak i motiváciu pre túto prácu,

- rozpracujeme sieť bázových škôl pri jednotlivých fakultách

- do pracovných tímov, ktoré sa starajú o talentovanú mládež budú intenzívnejšie zapájaný psychológovia a celý systém psychologického poradenstva.

Handicapovaná mládež.

Základný trend: integrácia postihnutých detí. Treba budovať územné detské integračné centrá, kompenzačné pomôckové základne, zaviesť do prípravy učiteľov základy špeciálnej pedagogiky. Rozpracovať koncepciu vzdelávania pre každý typ postihnutia.

V oblasti náhradnej výchovy: orientácia na rodinnú výchovu, veľké detské domovy meniť na malé.

Rozpracovať systém prevencie delikventného vývinu detí a mládeže.

Reedukačné zariadenia: nová koncepcia práce, špecializácia podľa výchovnej problematiky, trojvariančný, vzájomne priepustný prevýchovný systém (otvorený, polouzavretý, uzavretý).

Systém výchovy a prevýchovy problémovej mládeže finalizovať - až k zaradeniu chovance do spoločnosti a uplatnení sa v živote.

Vzdelávanie romskej mládeže.

Problém presahujúci rámec školstva. Základný trend: vytvoriť silnú romskú inteligenciu, ktorá zohrá hlavnú úlohu pri odstraňovaní barier neromského a romského obyvateľstva.

Súčasný systém špeciálnych a vyrovnávacích tried a škôl je segregáčny. Treba jazykovo pripraviť romské deti už pred vstupom do školy, lebo neznalosť vyučovacieho jazyka spôsobuje ich zaostávanie hneď od prvého ročníka. Myšlienka romských škôl, v ktorých sa bude vyučovať romsky, nie je ešte tak jasná, aby sa dala považovať za realizovateľnú. Jej nedostatkom je segregácia. Za najlepší považujeme zámer vytvárať školy, kde v zbere pracujú romskí učitelia v zhode s neromskými. Etnicky miešaná zborovňa ako úspešný sociálny vzor môže zohrať významnú úlohu pri integrácii romského etnika. Zámer vyžaduje výrazný nárast počtu romských učiteľov. Očakávame, že tu rozhodne pomôže katedra romskej kultúry na PdF v Nitre, ktorá bude rozpracovávať

aj špecifická výchovy a vzdelávania romskej mládeže (napr. problematika motivácie)

Národnostne zmiešané územia.

Problém je nadrezortný - školstva sa bytostne dotýka. Nestací národnostná znášanlivosť, chápaná ako vzájomné nezasahovanie do života inej národnosti. Musíme usilovať o to, aby rozdielnosť národností nenarúšala dobrú spoluprácu ľudí, ale naopak ju obohacovala.

Treba vytvoriť podmienky, aby každé dieťa mohlo byť vychovávané a vzdelávané v jazyku, ktorý požadujú jeho rodičia. Absolvent základnej školy na území Slovenska musí dobre ovládať slovenský jazyk. Učiteľ slovenského jazyka musí perfektne ovládať slovenský jazyk slovom i písmom. Táto požiadavka bude zdôraznená aj v atestáciach.

Demokracie, odbornost a výchova

Bohumír Blížkovský

Přes četné překážky a po nemalém úsilí mnohých iniciativ se podařilo toto první setkání tvůrčí pedagogické obce ČSFR po 17. 11. 1989. Dovolte proto, abych mu jménem České pedagogické společnosti při ČSAV popřál plný zdar a abych přivítal u nás v Brně naše spolupořadatele, kolegy a přátele ze Slovenska, které i mně poskytlo asyl v dobách zlých.

Sešli jsme se v situaci, která nám otevírá donedávna **netušené, kvalitativně nové i strhující perspektivy výchovy a vzdělávání pro demokratickou sjednocující se Evropu 21. století**. Jde však zároveň i o situaci krizovou, zatíženou smutným dědictvím totalitní éry. Ztráty ekonomické, ekologické i zdravotní se teprve bilancují. Deficity tvůrčí a morální jsou bezmezné. To nejhorší, co nám fašistická i komunistická diktatura zanechala, není kolem nás, ale v nás, v mezilidských vztazích, v lidech samotných. Značná část naší populace, včetně mnohých vychovatelů, se vlastně ocitá v situaci převýchovy.

Záměrně jsme svolali tuto konferenci na prahu světových oslav učitele národů, J. A. Komenského. Chceme, aby se právě jeho moudré a

vytrvalé úsilí o všenápravu rozvráceného lidského světa stalo opět živou inspirací, planoucí pochodní a mocnou vzpruhou pro zdecimované tvůrčí pedagogické myšlení a jednání. Nové výsledky bádání našich i světových kolenologů spolehlivě potvrzují, že humanismus, demokratičnost a univerzální celistvost Komenského pojetí výchovy, člověka a světa jsou spolehlivým kompasem pro vstup do postindustriální éry třetího tisíciletí.

Naše jednání koncipujeme pracovně, věcně, odborně a demokraticky. Je toho zapotřebí právě dnes a právě ve školství, které by mělo ukazovat "cestu světla" všem. Je i v zájmu všech, aby ve školství co nejdříve převládł hlas rozumu, moudré pedagogické orientace i tolerance. Má-li škola plnit své základní kulturní poslání dílny lidskosti, musí ovšem vybědnout z labyrintů nejprve ona sama. Chceme proto podpořit dělnost naší tvůrčí pedagogické obce, poradit se, jak obnovit naši vzdělávací soustavu. **Nápravou školy a pedagogiky chceme přispět k nápravě věcí lidských.** Měli bychom též objasnit, jak vrátit učitelům a dalším pedagogickým odborníkům jejich zasloužené místo ve společnosti? Jak transformovat vnitřní život školy? Jak prohloubit odbornost i demokratičnost školské správy i samosprávy? Jak rehabilitovat vědy o výchově? Jak využít 400. výročí narození J. A. Komenského ke zvýšení zájmu naší veřejnosti o školu a výchovu?

Málokde prožíváme nyní takové napětí mezi stavem žádoucím a existujícím, jako ve školství. Zřejmě ještě dlouho potrvá, než bude stav naší vzdělanosti, školy i pedagogiky srovnatelný s vrcholnými léty naší první republiky, s érou profesorů T. G. Masaryka, Fr. Drtiny, Otakara Kádnera, Ot. Chlupa, Václava Příhody, Jana Uhra, Josefa Heindricha, Juraje Čečetky a celé řady dalších čelných představitelů tvůrčích reformních škol a hnutí učitelstva, které bylo i významným činitelem státotvorným.

Historicky navazuje naše konference

- na oslavu 300. výročí narození J. A. Komenského r. 1892
- na 1. sjezd čl. učitelstva r. 1920 s účastí prezidenta TGM
- na poslední svobodná setkání učitelstva před únorem 1948 po 2. světové válce.

Za desetiletí, která následovala, vyrostlo několik generací, v každé se našlo dost statečných, kteří o znovunabytí ztracené svobody tak či onak usilovali, až těm nejmladším se 17. 11. 1989 podařilo dveře svobody

potevřít. Dnes si již uvědomujeme i tíhu znovunabývané svobody, vyplývající z obtížnosti transformace totalitního režimu v demokratický.

Doba, kterou prožíváme, nesvědčí jen o konstruktivních silách našeho listopadového převratu, podává i žalostné svědectví o našem úpadku. Jestliže TGM v hovorech s K. Čapkem realisticky postuloval potřebu 50ti let klidného vývoje, aby se nám demokratické obyčejy lépe vžily, dočkali jsme se pravého opaku. Prožili jsme půl století fašistických a komunistických diktatur. Nedivme se, že jsme na tom pro půl století totalit leckde hůře, než po 1. světové válce. Náprava nebude krátká ani snadná. Předpokládá i náročný program osvětový, vzdělávací, rekvalifikační, sebevýchovný i převýchovný. To vše vyžaduje nebývalý **rozvoj pedagogické tvořivosti, bez níž je plný rozmach všech druhů lidské tvorby neuskutečnitelný.**

Po řadu desetiletí jsme však téma opravdové kultivace člověka zanedbávali, nebo viděli pod vlivem ideologie nepravdy. Problémy neřešené a kumulované za generace má nyní řešit pokolení, kterému chybí zkušenost demokracie i dobrá orientace ve spleťtém světě hodnot a pahodnot soudobého světa. Co činit? Kde a jak začít? Potřebujeme např. **účinný program výchovy k demokracii.** Děti a mládež třeba od malička učit vidět i řešit jejich společné záležitosti, aby později dokázaly řešit i záležitosti občanské a společenské. Sám život školy by měl být výcvikem v demokracii.

Jde však i o další zanedbané a nově vznikající problémy, které třeba evidovat, uspořádat, určit jejich hierarchii, kompetentní řešitele. **V podstatě jde o tři soubory souvztažných úloh.**

1) Prvá má povahu diagnostickou - sleduje mapování i konkrétní analýzy naší kvalitativně nové výchovně vzdělávací situace, vyžaduje seriózní interdisciplinární rozbor historických příčin naší novodobé krize i jejich důsledků. Víme, že i ve školství jsou "stoupenci starých pořádků a nového chaosu", jak to nedávno trefně formulovala moudrá mcravská iniciativa (Jedno potřebné, LN, 15. 3. 1991). Nové vedení ČPdS - zvočené v této aule před rokem - jednoznačně odmítlo totalitní pedagogiku, pro kterou nebylo zatěžko zdůvodnit kdykoliv cokoliv. Našli se i takoví koryfejové, kteří se nestyděli vydávat i zkrácení ZŠ z 9 roků na 8 roků za pokrok. Chceme se čestně kriticky i sebekriticky vypořádat s naším morálním i odborným debaklem utvořením pracovního týmu, který by tyto otázky odborně řešil. **Rozhodně však odmítáme ignorování i pausalní**

zatravování věd o výchově. Nebyli jen Koniášové, byli i Balbini. Nepřestal existovat i proud české a slovenské pedagogiky, která se vyvíjela v kritické opozici proti oficiální ideologii. Mnohé práce dosud vydané i nevydané - jsou toho dokladem. Sám vznik ČSPdS při ČSAV byl projevem snažení o kontinuitu s dobrou tradicí našeho pedagogického myšlení.

2) **Druhá řada úloh má povahu koncepčně projektivní.** Jde např. o koncepční rámec kornpaktibilních alternativ. Dobu od našeho listopadového převratu nepříznivě ovlivňuje fakt, že náš program duchovní obnovy má zatím příliš abstraktní i neucelený ráz. Revoluční nadšení a očekávání nepřerostlo dosud ve vyvážené, konstruktivní, komplexní, reálné i dostatečně konkrétní a alternativní programy. V praxi proto leckde převládá přílišný subjektivismus, nadměrná dezorientace i neúměrný "kyvadlový efekt", který má na vše příliš primitivní recept: dělat vše obráceně, než dříve. Podle tohoto mechanického vzorce diletantů střídá často jedna jednostrannost druhou. Levicovou diktaturu nemá však zahradit diktatura pravicová, ale demokracie.

Podobně autoritativní styl školské správy a výchovy nepřekonáme bezbřehým liberalismem, ale stylem demokratickým. A v demokratické výchově platí zásada: **tolik svobody, kolik je možno, a tolik řádu, kolik je nutno.** I pedagogika zná jisté meze a axiomy, které by měli ctít všichni, kterým jde o dobré vzdělání "od mistra po ministra", ať již to jsou evangelici nebo katolíci, křesťanští demokraté nebo sociální demokraté. Např. nezbytným předpokladem kvalitního školství, vzdělávání i účinné sebekontroly a kontroly pedagogických výkonů je **objektivní stanovení tzv. standardů** (minimálních výchovně vzdělávacích cílů a výsledků) aspoň v rozhodujících složkách výchovně vzdělávací činnosti - závěrečných tříd škol 1., 2. a 3. stupně. Výchovně vzdělávací činnost nemá samozřejmě horní hranici, ve veřejných školách musí však být stanovena její dolní hranice. Upozornili jsme na závažnost standardů pro státní i nestátní školství již v expertize z února 1990, dosud se však v realizaci tohoto obtížného úkolu - zejména v ČR - příliš nepokročilo. Aspoň v nedávno schvalovaných návrzích nového resortního výzkumu se toto zaměření výrazněji neprojevovalo.

Souhlasíme s názorem, že "Hlavní investicí, kterou nyní školství naléhavě potřebuje, jsou myšlenky, nápady, ucelené projekty jak vzdělávací systém vnitřně transformovat bez nároků na výraznější

ekonomické zdroje" (J. Kalous, Děsí mne, LN, 12. 3. 1991). **Navrhujeme proto, aby se co nejdříve začalo s odbornou přípravou návrhů realistických alternativ (programů) naší nové strategické pedagogické orientace s dostatečnou konkretizací blízkých, středních i vzdálenějších perspektiv.** Nesplněných i nesplnitelných slibů a zbožných přání bylo již dost. Dosavadní, převážně proklamativní, abstraktní, neucelená i subjektivní programová prohlášení svoji směrodatnou roli totiž neplní. Všechny nové pedagogické projekty nutno samozřejmě průběžně verifikovat pedagogickou zkušeností a zdokonalovat v odborných i veřejných diskusích.

K vůdčím ideám naší nové pedagogické orientace by měla např. náležet téze o prakticky jediné šanci Československa - spočívající v co nejúplnějším rozvíjení i uplatňování tvůrčího potenciálu každého člověka a téze o strategickém pedagogickém významu všelidských hodnot. Demokracie nemá totiž lepší možnosti vlastního upevňování, než politické a osvětové sebezdokonalování. Ne nadarmo zdůrazňoval TGM "Vývoj školy, v tom je vývoj demokracie". **Ideály probuzené 17. 11. 1989 musí proto převzít, trvale oživovat i obohacovat "revoluce hlav a srdcí".**

Věříme, že tato konference bude velkou výzvou k výchově v duchu pravdy, humanity, demokracie, tvořivosti a dalších všelidských hodnot. Nic není dnes tak potřebné jako jejich posilování. Nic není zároveň tak slabé, křehké i ohrožované. Recidivy totalitních zvyklostí a ideí budou působit ještě dlouho. **Orientace na všelidské hodnoty a osobitou tvořivost by se měla stát základem všech nových pedagogických koncepcí, projektů i alternativ.** Tento axiom můžeme vyjádřit i jinak: V moderní pluralitní demokracii přestává monopol školy na vzdělávání, ustupuje i monopol státu na školy. Státní školství zůstává však ve vyspělých zemích rozhodujícím garantem obecné i odborné vzdělanosti. **Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být proto kolbištěm stranických či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují.** Zejména ve všeobecně vzdělávacích školách musí být všechny úzce oborové a partikulární zájmy podřízeny zájmům obecně lidským. Jistý přesně vymezený standard všeobecného vzdělání a všelidských hodnot by měly plnit i ty nestátní školy, které požadují příspěvky z peněz všech daňových poplatníků. Sama vnitřní transformace školy nemůže ostatně

dobře probíhat tam, kde je její hodnotová orientace mlhavá, kde nejsou jasné základní cíle, kde chybí její propojení s probíhající transformací celé naší společnosti v duchu všelidských ideálů.

Třetí soubor úloh má konečně povahu realizační, jde v něm o koncepční, zdůvodněnou, postupnou, ale účinnou optimalizaci podmínek, procesů i výsledků vzdělávání a výchovy (i sebevzdělávání a sebevýchovy) dětí, mládeže i dospělých.

Z naznačených hledisek jsme pro jednání sekce vybrali jen nejvýznamnější problémové okruhy, Nutno však hned v úvodu zdůraznit, že hlavním úkolem naší konference není a nemůže být naznačené množství problémů řešit, **hledáme spíše přístupy, cesty, metody, předpoklady, podněty a východiska pro jejich optimální řešení v zájmu celkové a spolehlivé pedagogické orientace.** Proto chceme věnovat co nejvíce času svobodné diskusi s převahou zcela krátkých sdělení k uvedenému hlavnímu záměru našeho jednání. **Na tuto konferenci by měla též navázat řada jednání speciálních, monotematických.** Všechny hodnotné příspěvky chceme vydat v redigované podobě ještě letos (věříme, že k tomu získáme i určitou podporu z obou ministerstev). Rovněž prosíme o vyplnění a odevzdání malého dotazníku i Vašich dalších konkrétních námětů pro návrhovou komisi.

Dovolu,te, abych se ještě vrátil k relaci demokracie - odbornost - výchova z hlediska cílů naší konference. Úvodem připomenu myšlenku z počátků tohoto století: "Ježto demokratická společnost zamítá zásadu vnější moci, musí za ni najít náhradu v dobrovolné pohotovosti a v zájmu, a tyto věci může vštěpovat jen výchova. ... Demokracie je více než jen vládní útvar, je to především způsob pospolitého života, sdružené a sdílené zkušenosti". (John Dewey, Demokracie a výchova, 1915):

Reforma školy a školství je záležitost odborná a veřejná i mimořádně odpovědná, náleží k nejsložitějším sociálním operacím. Ve sféře vzdělávání a výchovy dětí, mládeže i dospělých pracuje v ČSFR 400 000 učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Školství zaměstnává relativně nejvíce vysokoškoláků ze všech odvětví. Struktura jejich specializací zrcadlí navíc celou sféru společenské dělby práce, všechny obory věd, techniky i dalších složek kultury. Výchovně vzdělávací jevy mají navíc dimenzi každodenní, celoživotní i celospolečenskou. **Metody řešení spletitých pedagogických problémů by měly být proto důsledně odborné i demokratické.** Celá řada objektivních i subjektivních příčin však

dosud způsobuje, že četné naše postupy nejsou ani demokratické. ani odborné. Je to paradoxní, ale **málokde docházelo v minulosti k takové devalvaci i anulaci odborných zřetelů jako ve školství.** Od února 1948 býval často řízením školství pověřován i ten, kdo se už na nic jiného nehodil, jen když skýtal nomenklaturní záruky naprosté oddanosti vládnoucí ideologii a moci. **Je nejvš na čase, aby přezírání i ignorování odborných zřetelů skončilo.** K čemu nekompetentní rozhodování vedlo a vede, je dostatečně známo. Aspoň jeden příklad. K novele novely školského zákona nemuselo např. dojít, kdyby se více přihlíželo k doporučením expertů z počátku roku 1990, která se orientovala i na pedagogicky a ekonomicky efektivnější přípravu pro povolání soustavou odborných a středních odborných škol. Potřebu radikálnější úpravy SOU mezitím potvrdili experti světové banky. Nabízí se otázka: Musíme opravdu vždy čekat, až na naše nedostatky upozorní jiní? I v nedávné zprávě ČPdS při ČSAV jsme byli bohužel nuceni konstatovat, že zastoupení našich odborníků v decizních orgánech a komisích je tak mizivé, že **míra subjektivismu v rozhodování o otázkách výchovy a vzdělávání dosud spíše vzrůstá než klesá.** Je to i projev nevyspělosti naší demokratické samosprávy. **Tím více bychom měli usilovat, aby se odborné otázky řešily odborně, aby se respektovaly odborné kompetence i v otázkách pedagogických.** Demokracie neznamená jen zvyšování počtu vzdělaných, především jde o vyšší kvalitu obecné vzdělanosti, aby každý jedinec dokázal být sám sebou i žít s druhými a přispívat k obecnému blahu.

Principy demokracie a odbornosti jsou souvztažné, měly by se posilovat, doplňovat a posilovat, neměly by se nadřazovat ani podřizovat, nebo dokonce vylučovat. Čím lépe se nám podaří tyto oscilující póly skloubit, tím rychleji budeme nacházet optimální řešení spletitého klubka našich problémů. Čím více se budou odborníci a představitelé demokratické samosprávy rozcházet, tím komplikovanější situace budou nastávat. Dobře víme, že většina nemusí mít vždy pravdu - zejména v naší situaci. Je proto profesionální i morální povinností odborníků upozorňovat na chyby, které laik nevidí. **Rozhodování na základě konsensu prostě většiny by mělo končit tam, kde začíná evidentní poznání.** Na druhé straně nelze naivně předpokládat, že se v demokracii dobrý návrh prosadí sám. I tu platí trpká zkušenost Jana Masaryka, že "pravda vítězí, ale dá to fušku". I v demokratické společnosti jsou zájmové struktury, i tu existuje

vztah pravdy a moci. Nemělo by však jít o moc nekontrolovanou a nekontrolovatelnou. **Sebelepší projekty odborníků proto nepomohou, nedojde-li k propojení tvůrčí pedagogické teorie a praxe**, neosvojí-li si je tvůrčí učitelé, představitelé školské správy a veřejnost. Přílišný předěl mezi pedagogickou teorií a praxí škodí oběma, vede **k bludnému kruhu**: na hlubší přípravu koncepcí a studium není čas, poněvadž je mnoho praktických úkolů a mnoho praktických úkolů je proto, že není čas na tvůrčí rozvíjení a uplatňování věd o výchově v praxi. Cesty z tohoto bloudění razí všichni teoretici i praktici, kteří usilují o těsnější konkrétní kooperaci. Jsem hluboce přesvědčen, že **v našich učitelích je skryt obrovský, nevyužitý tvůrčí potenciál, který potřebuje jen lepší pracovní podmínky a kompetentní vedení**. (Konkrétní příklady racionalizace i demokratizace pedagogického mikro i makro řízení byly na programu sekce D, věnované správě a samosprávě školy a školství).

Problematicke učitelů budeme věnovat speciální pozornost v sekci C. Připojím jen **poznámku k učitelskému vzdělání**. Víťame rostoucí zájem o ně na celé řadě fakult, v Učitel'ských novinách i v dalších časopisech. Máme i plné pochopení pro reálné obavy našich kolegů z radikálního snížení možností uplatnění některých neučitel'ských směrů studia na FF, PŘF a MFF. Na MU v Brně hledáme a nacházíme proto cesty k racionální kooperaci učitel'ských fakult při zvyšování jejich podílu na přípravném i dalším vzdělávání učitelů. **Vědecko pedagogický potenciál našich univerzit i dalších VŠ může učitel'ské vzdělávání podstatně zkvalitnit za předpokladu, že bude správně vymezeno komplexnější utváření i rigoróznější ověřování plné učitel'ské způsobilosti státní zkouškou**, at' již po studiu průběžném, kombinovaném, nebo následném. Nebude-li se specifická učitel'ství náležitě respektovat a garantovat jistým standardem, hrozí i zde riziko, že některé autonomní fakulty mohou pod tlakem situace postupovat příliš jednostranně i benevolentně. **Víceméně formální prohlášení neučitelů za učitele by nám ale rozhodně úroveň našich škol nezvýšilo**. Učitel'ské vzdělání není možné redukovat na žádnou z jeho systémotvorných složek. Vědní základy aprobačních předmětů jsou nepochybně nezbytné, ale samy nedostačují. Že nejde o plané obavy, o tom svědčí fakt, že na některých učitel'ských fakultách poklesla již pedagogicko psychologická a metodická příprava budoucích učitelů na okrajovou záležitost dotovanou jen 1/10 - 1/20 celkového obligatorního studia. Chceme-li, aby naše školy byly opravdové dílny lidskosti,

nemůžeme funkci učitele omezovat na informátora a distributora poznatků, stejně jako jeho přípravu nemůže vyčerpávat pouhé vzdělávání o učivu. Téměř každý učitel je i třídní učitel a setkává se proto každodenně s nekonečným spektrem složitých otázek života a výchovy soudobé mládeže. V centru pozornosti učitele všeobecně vzdělávací školy nemůže být proto jen svět matematiky, fyziky, chemie, ale též a především svět člověka.

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

Mimořádný význam i specifčnost učitelství výstižně zdůraznil již Karel Čapek. Ve své kritice reformy školy roku 1930 řekl: "Středoškolským učitelům svěřujeme mládež na sedm nebo osm let, myslím, že je to funkce stejně důležitá jako funkce lékaře. Ale přitom je univerzita nevychovává na učitele, nýbrž na klasické filology nebo češtináře, nebo matematiky, jako by se rozumělo samo sebou, že kdo se vyučí matematice, dovede ji také učit ... Ale přednášet neznamená dělat vědu, to znamená učit a vychovávat, nejenom učit vědět, nýbrž učit učitelství. Univerzita vychovává své žáky tak, jako by se měli živit germanistikou nebo historií, ve skutečnosti se mají živit učitelstvím. Těch skutečných filologů, fyziků vyjde z univerzit malé procento, to, v čem má zdrcující většina ostatních ráda nebo nerada své skromné, ale stále živobytí, se podobá vědě asi tak, jako berní výpočty Einsteinově teorii relativity ... Je-li něco nepružného a nemoderního na středních školách, obávám se, že to znamená, že tkví něco nemoderního a nepružného v našich univerzitách".

Postavenie učitel'a v demokratizácii výchovy a vzdelávania

Jozef Pastier

Aby škola mohla byť skutočnou dielňou ľudskosti musí obsah vzdelávania zodpovedať dosiahnutej úrovni a tendenciám vývoja ľudského

poznania, škola by mala pomáhať obnove demokratickej spoločnosti, sama by mala byť demokratickými metódami organizovaná a riadená a za katedrou by mal stáť učiteľ s vysokými odbornými vedomosťami, ktorý ovláda pedagogiké majstrovstvo a celý proces vzdelávania uskutočňuje na ideovom základe všeludských mravných hodnôt.

Na sklonku nášho tisícročia a pri vstupe do tretieho tisícročia rieši ľudstvo nemálo globálnych problémov, z ktorých za najdôležitejšie možno pokladať skutočnú ochranu životného prostredia a vzdelávanie.

Rozpor medzi časom a potrebami riešenia oziehavých problémov človeka a spoločnosti nás neúsporné núti vynachádzať tie najúčinnnejšie formy a metódy práce tak, aby sme bez nárokov na ďalší čas pre školské vzdelávanie vytvorili systém založený na autoregulatívnych schopnostiach človeka pri všestrannej motivácii jeho túžby po poznaní nepoznaného po odstraňovaní nevedomého. Tieto autoregulatívne schopnosti človeka sa však v plnom rozsahu môžu prejavil len a len v demokraticky usporiadanej a dobre fungujúcej spoločnosti. Akékoľvek deformácie tvorivé túžby človeka oslabujú a brzdia. Ak sa dnes zaoberáme otázkami ako efektívne vyrábať bez ničenia životného prostredia tak isto sa musíme zaoberať problémami efektívneho vzdelávania.

Žiaľ, v pedagogike ešte stále nemáme vytvorenú ucelenú komplexnú teóriu efektívnosti vzdelávacieho procesu. Najviac sa potrebám pedagogiky pri skúmaní efektívnosti vzdelávania priblížil T. Kotarbiński, zakladateľ praxeológie, vo svojom traktáte o dobrej robote.

Azda najprepracovanejšiu teóriu efektívnosti vzdelávania máme v ekonomike vzdelávania, v ktorej vychádzame zo vzťahu medzi účinkami vzdelania a prostriedkami a úsilím spojeným s dosiahnutím tejto úrovne vzdelania. Máme prepracované metódy, ktoré nám umožňujú vymedziť podiel vzdelania na dynamike ekonomického rastu, rentabilitu vzdelania pre jednotlivca i spoločnosť, reziduálnu analýzu ako aj prognózovanie potrieb kvalifikovaných pracovníkov a s tým aj prognózovanie rozvoja vzdelávania. V pedagogike je však omnoho zložitejšie vymedziť efektívnosť vzdelávania z hľadiska komplexného pohľadu tak, aby sa v nej odrazila humanizujúca funkcia vzdelania v zložitom spektre vlastností človeka a jeho ľudskosti. Ekonomická efektívnosť vzdelania je teoreticky dobre rozpracovaná a to v minulosti u Strumilina /ruský ekonóm/, Podoski /poľský ekonóm/, Barák, Roth, Černý, Koucký /českí a slovenskí ekonómovia/, Pastier, Knotek /ekonóm a pedagóg, psychológ a logik/.

Z pedagógov sa najintenzívnejšie zaoberal efektivitou vzdelávania Průcha, ktorý chápe kritérium efektívnosti vzdelávania ako stupeň uspokojovania potrieb posudzovaných a meranú v rozvoji človeka a spoločnosti, Kotásek z hľadiska modernizácia obsahu vzdelávania, Bacik, Blížkovský, Obdržálek, Pastier - z hľadiska efektivity riadenia vzdelávania, Kučerová - z hľadiska estetizácie vzdelávania, z psychológov zvlášť Ďurič a Zelina z pohľadu na tvorivosť učiteľov a z aspektu historických pohľadov Čapková, Cach, Čuma a celý rad ďalších tvorivých pedagógov.

Pre rozvoj pedagogickej teórie by bolo užitočné tímovým spôsobom vypracovať ucelenú, komplexnú, vyčerpávajúcu definíciu všeobecnej efektívnosti vzdelávania.

Pokúsme sa usporiadať faktory, ktoré najviac napomáhajú zvyšovaniu efektivity vzdelávania.

Predovšetkým je to moderný obsah vzdelávania, ktorý výrazne odráža stupeň vedeckého poznania a tendencie vývoja vedeckej tvorivosti ľuďstva.

Z takto chápaného obsahu vzdelávania sa vyvodzujú optimálne stupne a dĺžka organizovaného školského vzdelávania, v súlade s ním formy a metódy celoživotného vzdelávania.

Potom sa konštruujú systémy vzdelávania - ich spôsob organizácie a riadenia. Vytvárajú sa optimálne materiálno-technické a finančné predpoklady pre vzdelávanie.

Vyberá sa pre vzdelávanie v pregraduálnej a postgraduálnej fáze a v celej sústave ďalšieho vzdelávania, teda v celoživotnom vzdelávaní učiteľ - pedagóg.

Ak sa nám podarí vytvoriť v pravde moderný obsah vzdelávania, usporiadať stupne vzdelania a optimalizovať dĺžku školského vzdelávania, všestranne uspokojovať potreby celoživotného vzdelávania, vytvoriť účinné organizačné a demokraticky riadené systémy vzdelávania, materiálne, technicky a finančne zabezpečiť vzdelávanie ale za katedru postavíme podpriemerného unudeného, ideologickou demagógiou zdeptaného učiteľa bez tvorivého autoregulatívneho prístupu a pedagogického zanietenia, tak všetky naše predchádzajúce kroky prieniesli len nepatrnú efektivitu ak nie žiadnu.

V opačnom prípade, ak sa nám nepodarilo stanoviť moderný obsah vzdelávania, dobré učebnice, ak máme byrokraticko-administratívne riadenie školstva a školy, nedostatočné materiálno-technické i finančné

zabezpečenie vzdelávania, ale za katedrou stojí odborne erudovaný tvorivý pedagogicko-psychologicky pripravený, metodiku svojho predmetu ovládajúci učiteľ, potom sú predchádzajúce nedostatky eliminované na nutné zlo a efektivita vzdelávania je primeraná. Z uvedeného vidieť, že **nič tak nedeformuje vzdelanie ako neschopný učiteľ alebo nič tak kladne nepôsobí na efekt, výsledky vzdelávacích aktivít ako tvorivý učiteľ a po poznaní túžiaci žiak.**

Ak teda chceme hľadať zdroje efektivity vzdelávania, tak na prvom mieste u učiteľa v jeho tvorivých schopnostiach. To však neznamená, že všetko to, čo obklopuje učiteľa môže mu v práci prekážať. To by bol hazard a nenapraviteľná škoda. Poučení máme dosť a to vlastných, získaných na vlastnej koži s dôsledkami a priam katastrofickými.

Vytvorenie optimálnych podmienok pre vzdelávanie a do nich dosadiť múdreho a tvorivého učiteľa - to je cesta, ktorou by sme sa mali uberať.

Nechceme glorifikovať vplyv vzdelania na rozvoj človeka i spoločnosti, ale koľko by bola naša spoločnosť získala, keby sa bola v praxi realizovala Baconova téza "kto má vedomosti má i moc".

Žiaľ v totalitnej spoločnosti platilo, kto má moc, ten vládne nad poznáním, vzdelávaním, vedou i kultúrou. Dochádzalo k výrazným rozdielom medzi vzdelaním skutočným a formálnym.

Vo vzdelávaní sa uplatnila desivá šedá priemernosť a ešte viac podpriemernosť a nadaní tvoriví jedinci, kreatívna mládež je vždy viac a viac deprimovaná, pretože vidí ako málo znamená vedieť a byť pracovitý, ako účinné je byť niekoho synom, mať známosti, konexie a tieto pseudozásluhy dostávajú neschopných do vedy, do vzdelávania a navyše do riadenia spoločenských procesov, kde nevzdelanosť je skor výsadou ako hendikepom. Opačné hodnotiace kritériá platili iba v niektorých minikolektívoch, ktorých žiaľ v oblasti pedagogických vied bolo pramálo.

V tomto devastovanom spoločenskom prostredí pracoval učiteľ, nad ktorým vládla primitívna stranícky moc aparátnikov, umocňovaná poslušnými štátnymi orgánmi a v nemálo prípadoch aj niekoľkými dogmatickými riaditeľmi a školskými inšpektormi.

Učiteľstvo rezignovalo a postupne sa uzatváralo do seba, do svojich mini problémov, ktoré otupovali tvorivosť a vedecko-pedagogický rozlet tak potrebný pre výchovu a vzdelávanie pri dynamickom rozvoji techniky, vedy

a bohatstva v demokratických krajinách bez možnosti držať s nimi krok alebo aspoň zmiernovať naše zaostávanie.

Azda najdrastickejšie sa prejavila stupidná moc stranického aparátu pri výbere adeptov vysokoškolského vzdelávania, najmä pri výbere budúcich učiteľ'ov. Bez súhlasu stranického aparátu nemohol nikto vstúpiť na podu učiteľ'skej prípravky.

Je len prirodzené, že sa aj v takomto totalitnom tlaku podarilo niekoľkým nadaným jedincom preniknúť touto nevzdelanou a netolerantnou džungľou, že sa z mnohých priemerných absolventov učiteľ'ského štúdia usilovnou prácou, dobrým vedením a za pomoci tvorivých starších kolegov stali veľmi dobrí učители, o ktorých sa dnes môžeme a musíme opierať.

Rozhodujúcu časť učiteľ'stva však treba prívolať k tvorivému chápaniu pedagogickej práce, k samostatnosti pri hľadani efektívnejších metód pri tvorbe učebných plánov, osnov i učebníc, pri vytváraní optimálneho prostredia v školách i mimo nich pre zložitý proces výchovy a vzdelávania.

V rozsiahlej diskusii k otázkám školstva prebiehajúcej v Lidových novinách som čítal príspevok učiteľ'ky, ktorá odporúča ministerstvu škostva, aby nejskor atestovalo učiteľ'ov pedagogických fakúlt a až potom učiteľ'ovo v praxi.

Ak chceme mať kvalitnejších učiteľ'ov a to je podmienka pre prenikanie nového humanitného, demokratického a tvorivého ducha do našich škol, tak je treba na posty učiteľ'ov vyberať z najlepších uchádzačov tých najlepších, ak sa však kriticky pozrieme ako sú personálne vybavené všetky učiteľ'ské prípravky, tak sa nám dosledky totalitnej spoločnosti ukážu v plnej ozrtnosti. V marci 1990 mi jeden vedúci katedry povedal - moja katedra je zaplienená protekčnými a neschopnými ľuďmi a preto sa mi ťažko bude presadzovať nový obsah vzdelávania a hľadať efektívnejšie metódy. Keď sme mali možnosť v júni v obmedzenom čase vypísať konkurz na obsadené miesta a protekčných - neschopných vymeniť, tak ani vedúci katedry, ani katedra, ani senát nechceli vypísať konkurz na žiadne obsadené miesto. Proste protekční a neschopní zostali naďalej a preto sa skutočné zmeny v pregraduálnej príprave učiteľ'ov realizujú naďalej ťažko. O nič lepšia nie je situácia ani v postgraduálnom vzdelávaní učiteľ'ov /ktoré vlastne ani neexistuje/ ako aj v celej sústave ďalšieho vzdelávania učiteľ'ov.

V demokratickej spoločnosti, ktorou sa chceme stať, ale ktorou sme zatiaľ ešte nie, musí byť výber adeptov na učiteľského povolanie realizovaný na báze skutočných vedomostí z príslušných vedných odborov, adepti učiteľstva musia byť predchnutí humanizmom, toleranciou, musia oplývať všeludskými mravnými hodnotami, aby sa škola stala a to čo najskôr dielňou ľudskosti.

V súčasnej dobe ako nikdy v minulosti máme možnosť vyberať budúcich učiteľov z veľkého množstva maturantov. Dnes sa na učiteľského štúdium hlási mimoriadne veľké množstvo uchádzačov. Ak ich budú vyberať tí nejerudovanejší učelia da nie tí neschopní, tak je tu šanca pre rozsiahlu renesanciu učiteľského vzdelávania. Pregraduálna príprava učiteľov by mala prebiehať tak, aby vysokoškolský študent na základe poznatkov mohol sa pre učiteľské povolanie rozhodnúť a aj v priebehu štúdia by mohol odstúpiť od učiteľskej prípravy, keď spozná, že pre toto náročné povolanie nemá všetky potrebné danosti.

Vzdelávanie učiteľov je neefektívnejší nástroj na skvalitňovanie pedagogickej práce škôl a ostatných výchovných zariadení.

Súčasná inštitucionálna zabezpečenie vzdelávania učiteľov by sa mohlo aj v podmienkach demokratickej spoločnosti cieľavedome využívať. Vzdelávanie učiteliek materských škôl na pedagogických školách sa osvedčilo a v súčasnej dobe je treba inovovať obsah tak, aby odrážal potreby prípravy detí na vstup do základnej školy a na ich hravé detstvo. Pedagogické školy môžu úspešne realizovať aj novým obsahom naplnené pomaturitné vzdelávanie.

Učiteľov základných a stredných škôl pripravujú pre všeobecnovzdelávacie predmety pedagogické fakulty: SR 4, ČR 8, filozofické fakulty: SR 2, ČR 3, prírodovedecké fakulty: SR 2, ČR 3, matematicko-fyzikálne fakulty: SR 1, ČR 1, fakulty telesnej výchovy a športu: SR 1, ČR 1. Spolu tedy 26 fakúlt v celej ČSFR.

Na vysokých školách ekonomických, technických, poľnohospodárskych, lesníckych a na vysokej škole dopravnej sa vzdelávajú učelia odborných predmetov. Z uvedených vidieť, že vysoké školy sú schopné pripraviť potrebný počet učiteľov pre základné a stredné školy a zároveň môžu v primeranom rozsahu postgraduálne vzdelávať všetkých učiteľov základných a stredných škôl.

Ak pregraduálnu prípravu a postgraduálne vzdelávanie učiteľov uskutočňujú vysoké školy a ko vedecko-pedagogické ustanovizne, potom

uvádzanie a náročné ďalšie vzdelávanie musia zabezpečovať tiež vedecko-pedagogické inštitúcie a v žiadnom prípade nemožno túto náročnú prácu zveriť nejakému úradu.

Ak by sa nám začalo dariť pri výbere uchádzačov na učiteľské štúdium najlepších z najlepších, ak by pregraduálne vzdelávanie na vysokých školách vykonávali najerudovanejší vysokoškolskí učitelia, ak by postgraduálne vzdelávanie zabezpečovali tí najkvalitnejší učitelia z vysokých škôl, ak by sa pri uvádzaní začínajúcich učiteľov, angažovali tvoriví zariadení praktici a celú sústavu ďalšieho vzdelávania učiteľov by mali na starosti vedecko-pedagogické ustanovizne, na ktorých by posobil výkvet príslušných vedných odborov, ako aj pedagogiky a psychológie, potom sa o budúcnosť nášho školstva nemusíme báť.

Štátna školská správa by mala na všetkých stupňoch riadenia vytvárať priestor pre takéto chápanie vzdelávania učiteľov. Na základnom stupni riadenia na školách by sa cieľavedome mala umocňovať autoregulatívna schopnosť učiteľa v túžbe po poznaní vytvárať priaznivé klíma pre jeho kreativitu a hľadanie nového nepoznaného v celom systéme výchovy a vzdelávania. Realizovať rozhodujúcu časť ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov na školách.

Akékoľvek kroky stredného článku a centrálného článku riadenia majú len vtedy zmysel ak napomáhajú optimálnemu uskutočňovaniu jedinečnej neopakovateľnej interakcii učiteľ a žiak, vychovávateľ a vychovávaný. Ak ich opatrenia čo i len trochu narušujú atmosféru, v ktorej táto zložitá interakcia prebieha, tak je ich konanie neužitočné, ba priamo protispoločenské.

Vieme, že šedý priemer umocňovaný nezaujmom o nové medzi učiteľmi musíme narušiť, tým čo majú danosti vynikať nesmieme dávať pohľavy, ale všetko to skvalitňovanie učiteľstva má okrem uvedených odborných a pedagogických aspektov aj svoju ekonomickú dimenziu. Dnes je vzdelávanie zložitá ľudská, aj ekonomicky veľmi náročná činnosť, ktorá je základnou podmienkou existencie ľudstva.

Vieme, že aj v tejto oblasti je dedičstvo totalitnej minulosti žalostné. Ak chceme mať na školách to najkvalitnejšie z populácie, ako sme uviedli, tak pedagogickú prácu musíme riadne zaplatiť. Keď sa ale pozrieme na mzdové smernice /priemerný plat v národnom hospodárstve a priemerný plat v školstve/ tak zistíme, že ich kritický bod je už dávno prekonaný. Nerobíme si ilúzie, že tento problém možno riešiť a vyriešiť ihneď, ale v

minimálnom programe oboch ministerstiev by malo byť aspoň zastavenie narastania tohoto nepriaznivého pomeru medzi platmi učiteľov a ostatných kategórií pracovníkov národnom hospodárstve a perspektívne riešiť aj dôstojné odmeňovanie práce učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov.

V demokratickej spoločnosti musí fungovať americkým ekonómom Schulcom objavená zákonitosť, že **vzdelávanie je rentabilné pre jednotlivca aj pre spoločnosť**.

Nikto iný nemá tak výrazný podiel na humanizácii človeka a spoločnosti ako učiteľ, škola a všetky ďalšie vzdelávacie ustanovizne.

Slúžilo by nám všetkým pedagógom žijúcim vo vlasti Komenského ku cti, ak by naši potomkovia pri päťstoročnici mohli napísať ako v jeho duchu zakladáme školy, ktoré sa zásluhou múdrych učiteľov stali skutočnou dielňou ľudskosti dostalo na piedestál slávy a úcty a to tak na Šumave ako i pod Tatrami, tak na brehoch Moravy, Labe i Vltavy ako i na brehoch Váhu, Hrona i Dunaja. Keby ďalej koštatovali, ako sa vzájomne uctievali a milovali všetci bez rozdielu rasovej, náboženskej i národnostnej príslušnosti. Ako naplňali svoj život nielen odkazom Komenského, ale aj K. H. Borovského, A. Jiráka, Čapka i Wericha, rovnako tak Štúra, J. Kráľa, Hviezdoslava i M. Urbana ako vytvorili spoločnosť, kde každý národ má úplnú demokraciu a slobodu, kde už za žiadne práva národa nebolo treba bojovať, ale ich tvorivou prácou naplňovať a plným dúškom pozhnaného života využívať.

Pre takúto budúcnosť je hodno žiť, pracovať a to vo vzájomnej úcte a prozumení národov pre radosť našu a šťastie budúcich pokolení, ktoré by nám nikdy neodpustili ak by sme vec múdrosti a vzdelanosti odkaz Komenského spoločnými silami v spoločnom štáte nenaplňali.

Súčasná naša spolupráca je dobrým štartom a preto naplnený odkazom Komenského spojme sily, um a lásku k uskutočňovaniu jeho výzvy "uč se synu moudrým býti."

Plénum a sekce

V plénu byly předneseny kromě hlavních referátů i koreferáty a další příspěvky, které uváděly jednání v sekcích. Sekce měly tyto tématické okruhy a odborné garanty:

Dílo J. A. Konienkého jako inspirace pro řešení soudobých problémů výchovy, člověka a světa (PhDr. D. Čapková, CSc., PÚJAK ČSAV Praha, prof. PhDr. A. Čuma, UPJŠ Prešov)

Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás /prof. PhDr. J. Kotásek, CSc., UK Praha, RNDr. J. Vantuch CSc., MŠMŠ SR Bratislava

Problémy učitelů a kontinuální gradace tvůrčí profesionality pedagogických pracovníků (prof. PhDr. S. Kučerová, CSc., MU Brno, prof. PhDr. Ing. J. Pastier, CSc., PdF Nitra)

Problémy správy a samosprávy škol a školství v demokratické společnosti (prof. PhDr. B. Bližkovský, CSc., MU Brno, prof. PhDr. Z. Obdržálek, DrSc., KU Bratislava)

Vědy o výchově na přelomu 20. a 21. století (PhDr. J. Průcha, CSc., UK Praha, prof. PhDr. J. Kopecký, CSc., Praha doc. PhDr. J. Pšenák, CSc., KU Bratislava)

Na konferenci bylo shromážděno celkem 150 příspěvků a byly zpracovány celkové i dílčí závěry z jednání. Přesvědčení, že v referátech i v příspěvcích se odráží situace naší současné školy a pedagogiky, formulace problémů i hledání cest k jejich řešení, budeme je postupně v redigované podobě uveřejňovat. Vyzýváme čtenáře, aby na publikované názory neprodleně reagovali.

Komenského dílo k zamyšlení

Jak Komenského dílo inspiruje k řešení soudobých problémů výchovy člověka a nápravy světa? Podněty k řešení obecných problémů:

- vzdělání jako vnitřní potřeba člověka
- postavení člověka ve světě, vztah k celku světa, vztah antropologie, sociologie, psychologie a pedagogiky
- vztah všeobecného a speciálního vzdělávání
- vztah morálního, společenského i duchovního aspektu získávaných poznatků a jejich uplatňování
- význam důrazu na celek a celkovost, celostnost ve vzdělávání a výchově
- od převážného soustředění na obsah vzdělávání k integritě osobnosti a k vztahům obojího - celku vzdělanosti i celku osobnosti- význam vztahu svobody a řádu, práv a povinností
- význam humanizace vzdělávání pro budování demokracie
- pojetí učitele jako nositele kultury, kulturnosti, vzdělanosti, příkladné osobnosti

Podněty k dílčím problémům jednotlivých stupňů soustavy výchovy a vzdělávání - předškolní výchova, ostatní stupně celoživotní kultivace.

Podněty ke komeniologickému bádání - informace ze studia archivů.

Některé podněty Komenského CULTURA UNIVERSALIS

Dagmar Čapková

Komenského cultura universalis, univerzální lidská kultivovanost, jak bychom dnes řekli, je tak komplexní hledisko obrody člověka jako součásti celkové společenské nápravy, že je zde možno se některých podnětných principů jen dotknout.

Cultura universalis představuje vrchol názorů Komenského v jeho soustředění na utváření člověka /formatio hominis/, jak pojmenoval svou první ucelenou koncepci ve Velké Didaktice /a předtím již v její české verzi/. **Úsilím o nové lidství reagoval český myslitel a velký Moravan nejšíře a nehlouběji na deshumanizační tendence své doby, na konflikty v třicetileté válce, na řadu zmatků, násilí a brutality. Jejich dosahem trpěl osobně i jako "muž touhy", tj. ve své snaze ukázat lidem cestu z tak mnohých labyrintů.**

V době, kdy Francis Bacon položil vědecké základy ke zkoumání přírody a Descartes k moderní filozofii, pokusil se Komenský o vědecké zkoumání vývoje člověka, jeho vzdělávání a výchovy, o to, aby se toto zkoumání sjednotilo s rozvíjející se přírodní vědou. Jestliže hlediska mechanistické kauzality abstrahovala od celku člověka a jeho vývoje, Komenský se hodlal na tento celek soustředit. Vývojově nezbytné oddělování jednotlivých disciplín, aby mohlo dojít k hlubší specializaci, jak to v 17. století začalo, zašlo však později příliš daleko. Varování Komenského před jednostranností vědeckého zkoumání, které neberou v úvahu záležitosti vývoje a růstu kladného lidství, zůstalo nadlouho hlasem volajícího na poušti.

I když řešení Komenského obsahovalo řadu rozporů, protože ani anthropologie ani sociologie neexistovaly tehdy jako vědy, princip, aby při žádné činnosti nebyly opomenuty záležitosti lidského růstu individuálního i sociálního, obsahuje řadu podnětů. Naše století může být pro ně vnímavější, protože postupné oddělování přírodovědy a disciplín o člověku vedlo k zneužití výsledků přírodovědného bádání a jednostranné technizace, k ohrožení života na této planetě. Ukázalo se, že věda a technika ani v nejrozvinutější podobě nejsou s to vyřešit problémy člověka a lidstva. Aktuálními se proto stávají otevřené principy Komenského, ukazující k humanitní a sociální funkčnosti vědy, ke škole a k životu jako dílně lidskosti, k celoživotnímu všestrannému vzdělávání a výchově všech lidí ve všem, co dovršuje podstatu lidství, co je podstatné pro obranu a zachování života. Vyjadřují to principy omnes-omnia-omnino.

Dnes spojuje východní a západní země požadavek stávat se a být vpravdě lidský po celý život, od narození po stáří a smrt. V západních zemích už rozpoznali nebezpečí scientismu a snaží se mu čelit různými formami humanizace vzdělávání. V zemích střední a východní i jihovýchodní Evropy, kde je třeba se vyrovnat s neblahým dědictvím

totalitarismu, bylo ohrožováno kladné lidství násilím, neúctou a netolerancí, autoritářstvím brzdícím vnitřní osobnostní růst ap. Přirozené lidství bylo tedy na obou stranách nějak porušováno a možnosti jeho kvalitativního vzestupu ohroženy, ba mnohde i znemožňovány. To se projevilo v pojetí cílů a jejich hierarchie, obsahu i metod vzdělávání a výchovy i v organizaci a řízení. Převážná kvantifikace se uplatňovala na úkor kvalitativních vztahů, na úkor jedinečnosti lidského, které vyžaduje hlubší antropologickou, psychologickou, pedagogickou i sociologickou pozornost.

Všimněme si některých aspektů univerzalizmu Komenského, jak jej aplikoval na problémy vzdělávání a výchovy. Především uvažoval o **vztazích člověka k celku světa**. Z pochopení řádu světa, z úcty k životu a respektu k člověku vyvozoval cíle lidského života i cíle vzdělávání a výchovy, jejich smysl. Systém cílů byl spojen univerzalistickým požadavkem vzdělávat všechny k lidskosti a ten platil pro děti jako pro dospělé, rozdíl byl ovšem ve způsobu, jak ho měli dosahovat - podle možností a schopností věku i své přirozenosti, dále podle toho, o jakou oblast poznání nebo činnosti právě při vzdělávání šlo. Tímto způsobem sjednocoval Komenský i všeobecné vzdělávání s odbornou specializací v jeden celek.

Cultura universalis obsahovala pojetí rovných lidských práv na vzdělávání a výchovu i na účast ve společenském životě /princip omnes/. Univerzalistický požadavek, aby si lidé vytvářeli vztah k celku světa zahrnoval zároveň i relaci na to, co je podstatné pro lidský život /omnia/. Podstatnými oblastmi v celku světa byly pro Komenského příroda, člověk a společnost a svět duchovní, Boží. Odtud i známé základní složky obsahu vzdělávání a výchovy - **eruditio, mores, pietas**. Protože tyto složky tvořily celek, nepostrádalo vzdělávání zřetel k mravnímu jednání nebo k duchovnímu prohlubování. Vzdělání a výchova tvořily vždy jednotu a Komenský proto užívá pro ně jednoho pojmu - nejprve "utváření", "formatio hominis" i jiné výrazy, posléze "**cultura universalis**".

Podobně reduktivně určil v **Obecné poradě** "věci lidské", **res humanae**. Pro jeho antropologii bylo podstatné, v jakém vztahu je člověk k věcem a přírodě vůbec, v jakém k ostatním lidem a jaký je jeho vztah k Bohu. **Vyšel z toho, co aktivní lidskou přirozenost nejvíc povyšuje nad ostatní animální přírodu: je to rozum, vůle k činu a jednání, tvorba nových hodnot materiálních, mravních a duchovních.**

Z rozumu se vyvíjí úsilí o hledání pravdy a z toho vznikla filozofie, vědy, vzdělanost. Z nutkání k činu se vyvíjí vytváření věcí, jejich pořádání a řízení, tak vznikla politika jako úsilí uvést do určitého řádu společně žijící lidi. Konečně z vůle, která hledá dobro, se zrodilo náboženství jako touha po dobru nejvyšším. Vzdělání, politika, náboženství jsou tedy **"věci pro každého člověka vždy a všude natolik podstatné, že je nelze oddělit, nechceme-li z člověka učinit nečlověka"** /Panegersia IV, 25/. Ve vztahu k podstatným lidským záležitostem mají pak být chápány všechny ostatní, chce-li člověk dosáhnout moudrosti, míru a blaženosti.

S reduktivním úsilím, postihovat podstatu, je v souladu i metodologie Komenského. Obsahovala především důraz na pochopení, že ve světě není nic v izolaci, že všechno je vždy ve vztahu k něčemu a že je tedy třeba úzkostlivé pozornosti zkoumat vzájemné vztahy, shody, rozdíly, příčiny a důsledky, vztahy celků a částí, vztahy obecných a jedinečných věcí nebo jevů, protože to má význam epistemologický, morální, sociální, životně praktický, náboženský ap. Význam metodologie Komenského je /přes všechny dílčí nedostatky/ v úsilí o komplexnost, všestrannost, důkladnost /**omnino**/. Proto nemohla a neměla být ani žádná vědecká disciplína, žádný vyučovací předmět, v izolaci od ostatních, ani od života všech lidí, aby se omezovaly jen na své /dílčí/ cíle a úkoly. **Každý jednotlivý obor tvořil v pojetí Komenského skladebnou součást celkové koncepce kulturního rozvoje, poznávání i nápravy světa a života.** Na řešení problému **cultura universalis** Komenský ukázal, že problémy, dotýkající se lidského života, je třeba řešit takovou kooperací disciplin, která předpokládá jejich jednotu na základě společného cíle - dnes bychom jej definovali jako záchranu života na této planetě - a společné komplexně pojaté metody pansofické. Ta znamenala prohloubenou kombinaci přístupů, aby výsledek vedl k vyšší kvalitě. To neznamenal, aby se jedna disciplína vzdávala svých specifických přístupů a převzala metody od jiné. Proto ani v pedagogice nelze nekriticky přejímat kvantifikující měřítka, specifická pro přírodovědu, a podcenit např. historii, filosofii ap. Komenský chápal, že specializace je nutná, ale cítil, že je nebezpečná pro potřeby humánního života, je-li jednostranná. Proto rozvíjel tvořivost všestranněji zaměřenou.

Tvořivá činnost byla jedním ze základních principů jeho antropologického, pedagogického i sociálního pohledu, ale i pohledu náboženského /člověk jako obraz dokonalého Tvůrce má nejen možnost,

ale i povinnost vytvářet nová díla/. Tvořivost člověka směřovala v pojetí Komenského jak k zušlechtnění lidského nitra, tak i všech vskutku lidských projevů pro nápravu světa ve prospěch všech lidí. Jeho pojetí tvořivosti mělo tedy rozměr individuálního i sociálního růstu ve vzájemných vztazích obojího aspektu s cílem nového celku, jednoty. A celou kulturu chtěl Komenský sjednotit v její materiální i duchovní složce, jak vyplývá z **Obecné porady**. Podobně sledoval rozvoj i dětské tvořivosti, aktivity, v tom stávalo-li se dítě opravdu lidským. To předpokládalo harmonický růst tělesný i duševní a duchovní, aby v přiměřeném pohybu těla i ducha poskytovalo se dětem dostatek podnětu k smyslovému vnímání, k rozumové abstrakci, k vyjadřování, k rozvoji citu, obraznosti, vůle, tj. k samostatnému rozhodování, a na základě kultury všech těchto schopností aby docházelo k uvědomělé činnosti, praxi i užívání, aby děti poznávaly morální a duchovní dosah rozhodnutí i činu a učily se hledat smysl své činnosti, její význam pro sebe i pro druhé. Proto posléze za nejdůležitější principiální trojinu lze v díle Komenského považovat jednotu vědění, chtění a možnosti jednat /scire, velle, posse/. Je to významná úprava starší trojiny ratio, oratio, operatio nebo sapere, agere, loqui, tj. jednoty poznání, řeči a jednání. Do pojmu scire zahrnul Komenský jednotu myšlení a řeči, posse odpovídá pojmu operatio. Nový je tu pojem velle, chtít, tedy problém rozhodování volby. Tím dokreslil svou charakteristiku, jak kultivovat celek osobnosti.

S obtížným problémem správné volby souviselo v díle Komenského jeho stanovisko k vztahu svobody a řádu, spontaneity a kázně. Svoboda, soudil Komenský, patří k podstatě lidství, k nejcennějšímu, co lidstvo má, takže její narušení znamená porušení základu lidskosti, lidské přirozenosti. Komenský viděl však i druhou stránku problému: svoboda se může zvrhnout v nevázanost, v anarchii, která přivodí deformace právě tak jako nedostatek svobody. Mají-li tedy být lidé vzděláváni, aby užívali správně svobody vůle, je nezbytným předpokladem, aby nejprve důkladně poznali, oč běží, a to empiricky, zjišťováním příčin, souvislostí, rozdílů, prostě základních vztahů, i způsobů existence věcí, jevů ap. Užívání svobodné volby se podle Komenského mělo právě tak zakládat na rozpoznání rozdílů mezi dobrým a zlým, lepším a horším. Komenského přesvědčení o vychovatelnosti člověka bývá spojováno se sokratovskou vírou, že člověk je dobrý, kterou rozvinul později ještě víc Rousseau. Komenský však věřil v lidskou dobrotu jako v poskytnutou možnost člověku jako obrazu Božímu

/possibilitas/, tedy jako v něco, co se může, ale také nemusí projevit, nejsou-li k tomu podmínky, není-li tato možnost rozvíjena, probouzena, není-li člověk zabezpečen před nejrůznější škodou, která by onu možnost zabrzdila. A zde nastupuje význam univerzální kultury jako nejtěžší, nejnáročnější a nejsložitější práce, protože běží o nejsložitější bytost, a komplikovanost je dána i tím, že člověk je tu subjektem i objektem vzdělávání a výchovy, ve stálé vzájemnosti obojího: ten, kdo se učí a ten /nebo to/, od koho /čeho/ se učí. Takto rozvinul Komenský ono vzájemné učitelství, na něž kladla důraz již Jednota bratrská.

Úvahy o **vztahu svobody a řádu**, spontaneity a kázně patří jistě k ústředním problémům, které Komenský ve svém díle řešil, ať se to týkalo rodiny, školy, obce, státu, církve, celé společnosti, a které jsou pro nás tak podnětné, protože patří také k vytváření demokracie. Významné jsou proto podněty Komenského, jak dosahovat jednoty svobody a řádu: Čím více se využije lidské aktivity a rozvíjí se touha po poznání, tvořivosti a uspokojování z rozmanitosti a příjemnosti, tím prozíravěji dosáhneme toho, aby vlastní svobodu a řád, spontaneitu a kázeň necítili mladí i dospělí jako nesmiřitelné protiklady. Celá vzdělávací a vychovatelská práce je v pojetí Komenského založena na dobrovolnosti, ale prozíravě a moudře řízena cestou lásky, trpělivosti, tolerance, upřímnosti a otevřenosti. To ovšem neznamená, že žák má být aktivně tvořivý a učitel pouhým diagnostikem tohoto procesu. Požadavek vzájemného všeučitelství tento druhý extrém vylučuje. Svoboda a řád znamená práva a povinnosti a stálé nové a nové zvažování jejich vztahu. Prohlubování tvořivosti vede ke kulturnosti. Kdo inteligentně tvořivě volí, brání se barbarizaci. Tvořivost je tedy problém individuální i politický a kulturně vychovatelský, protože tvořivost se rozvíjí, rozvíjí-li se celkem

osobnosti, ten je možno rozvíjet ve skutečné demokracii a demokracie vyžaduje ucelené osobnosti. Požadavek, aby se univerzální celoživotní kultura všech a široká náprava společnosti jako celku vzájemně podmiňovaly, vyjádřil Komenský nejuplněji ve svém největším díle **Obecné poradě o nápravě věcí lidských**. Ta obsahuje takový odkaz celkové kultivovanosti všech lidí, která by vedla k ovládnání přírody ve prospěch lidstva, ale nikoli k jejím deformacím, která by obohacovala život jednotlivců i společenských celků, zdokonalovala soužití lidí všude, protože by učila sebeovládání, vzájemnému pochopení a úctě, k probuzení svědomí a odpovědnosti, k vytváření stále lepších podmínek svobodné tvořivé

činnosti všestranně zdokonalující a přinášející radost i prospěch všem. Přes dílčí omyly v některých disciplínách otevřel Komenský problém, jak sjednotit lidskou kulturu materiální a duchovní, v teorii i praxi, a to jako úkol týkající se zdokonalování jedinců, rodin, škol, států, církví, celé společnosti. I dnes stojíme před úkolem, jak učinit nejen školu, ale celý život skutečnou dílnou lidskosti.

Omnia sponte fluent, absit violentia rebus

/Všechno ať volně jen plyne, buď násilí vzdáleno věci/

Josef Maňák

Heslo, které nacházíme na titulních stránkách pedagogických děl J..A. Komenského, vyjadřující jeho pedagogické krédo, nás svou dokonalou formou klasického hexametru vybízí, abychom hledali jeho původ v Ovidiových *Metamorfózách* /*Aurea prima sata est aetas, quae vindice nullo sponte sua, sine lege fidem rectumque colebat*/, ale doslovný zdroj zde nenajdeme. Musíme se spokojit s vysvětlením Jiřiny Popelové /1958,140/, že u tak sečtělého autora, jakým Komenský byl, nelze pro jednotlivé myšlenky a formulace hledat přímé literární vzory. Obsah této slavné teze nemá své kořeny jen v antice, ale odráží též celkovou atmosféru renesanční doby, která Komenského formovala a v jejímž duchu Komenský koncipoval své pojetí člověka i jeho výchovy: "Lidská přirozenost je životná, má ráda pohyb a činnost, nepotřebuje nic než moudré vedení" /*Vševýchova*, 41/. Ve *Východisku* ze školských labyrintů /9/ nacházíme tuto lapidární formulaci: "Tato přirozenost je si sama účelem, sama měřítkem, sama konečně silou, která se dopracovává své dokonalosti".

Zdůrazňování přírody a přirozenosti přebírá renesance z antiky, zejména navazuje na stoicismus /Cato, Cicero, Seneca aj./. Pro antické filozofy, podobně jako pro renesanční myslitele, je příroda měřítkem pravdy, východiskem poznání i vodítkem v životě. Žít podle přírody /homologúmenós té fysei zén/ je nejvyšší moudrostí, která dodnes, ba právě dnes, naléhavě oslovuje člověka. Renesanční člověk se vrací k antice, znovu objevuje hodnotu pozemského života, oceňuje smysly jako zdroj poznání, vyzvedává úspěchy lidského rozumu, oceňuje vynálezy a

techniky, objevuje nové světy, hledá nové metody a usiluje o postižení řádu, který by obsáhl veškerý svět jevů i místo člověka v něm. U Komenského se ovšem tyto obecné dobové tendence prolínají s křesťanskou ideologií, s níž se někdy dostávají do kontraverzí, mnohdy však spoluvytvářejí novou syntézu a jednotu.

Ve výchovném systému Komenského měla příroda a přirozenost člověka ústřední postavení. Význam, který Komenský přírodě přikládal, je možno doložit nesčetnými citáty, v nichž Komenský výchovné působení poměřuje s ději v přírodě. Pátá kapitola Velké didaktiky, nesoucí název Základy toho trojího /vzdělání, mravů a zbožnosti/ obšírně ukazuje, že v člověku, v jeho přirozenosti jsou založeny základy jeho dalšího rozvoje. **Současně však upozorňuje, že pravým člověkem nemůže být ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem** /Velká didaktika, VI, 3/. Jsou tedy plané obavy kritiků, kteří namítají, že ne všechno v přírodě odpovídá potřebám člověka /R. Alt, 1954,44/, neboť Komenský nikde nepožaduje, aby se děje v přírodě ve výchovném působení slepě napodobovaly nebo kopírovaly. Spíše má právdou Jan Kvačala /1920,117/, že "toto přečeňování přírody jako pramene pedagogické pravdy vzniklo z povědomí, že soudobá výchova je nepřirozená".

Komenského pojetí přírody a přirozenosti je ve skutečnosti mnohem hlubší a pronikavější, než se jeví jen na základě povrchního dojmu z jeho některých přirovnání, příkladů a analogií. Smysl všech příměrů, které Komenský na podporu své pedagogické koncepce uvádí, je v tom, že chce zdůraznit zákonitou souvislost lidského osudu s děním v přírodě a v celém kosmu, poněvadž podle jeho přesvědčení všechno existující - hmotné věci i živé bytosti - má svůj jednotný původ v Bohu. **Základem této koncepce je myšlenka všeobecné harmonie, univerzálního paralelismu, podle níž je universum budováno ve vrstvách, které právě z hlediska svého původu mají obdobnou stavbu a společné zákonitosti** /J. Kopecký, J. Patočka, J. Kyrášek, 1957,165/. Tato vzájemná analogičnost, určitá příbuznost všech vrstev umožňuje pak všechny oblasti světa srovnávat i vyvozovat důležité závěry pro výchovné působení, ovšem vždy respektující výchovné cíle i charakter osvojovaných činností.

Požadavek přirozené a svobodné výchovy je tedy podle J. A. Komenského zakotven v podstatě člověka, neboť vyjadřuje základní

princip přírody, celého vesmíru. Jak ukazuje A. A. Krasnovskij /1953,165/, jádrem Komenského myšlenky svobodné výchovy je jeho pohled na podstatu člověka, nikoliv přírody, která ve vztahu k člověku je přece jen vnější paralelní vrstvou jsoucna, vždyť nejdokonalejším jevem přírody je člověk. Člověku je vrozena snaha po vědění, tihnutí k samostatnosti, schopnost zvládnout bez násilí vlastní aktivitou všechno, co tvoří člověka člověkem. "Člověk je mikrokosmem, světem v malém, jenž souhrnně obsahuje všechno, co se daleko široko jeví rozprostřeno v makrokosmu" /Velká didaktika, V, 5/. **Komenský tedy ve výchově nepožaduje slepě napodobovat přírodní procesy, ale snažit se pochopit zákonitý řád společný veškerému světu.**

Na jiném místě Velké didaktiky (XIV, 7) Komenský vysvětluje: "Až ten pořádek bude přesně stanoven, vše umělé půjde tak lehce a samo, jako všechno přirozené plyne lehce a samo sebou". V tom je i vlastní smysl teze Komenského i jeho odkaz dnešku: **řídít výchovu člověka na základě zákonitostí imanentně působících ve výchovně vzdělávacím procesu.** Poznáme-li tyto zákonitosti a budeme-li je dodržovat, průběh výchovy bude snadný a výsledek jistý.

Myšlenka spojovat přirozenost s nenásilností, samostatností a spontánností je sice vyjádřena už v antice, ale pregnantní formulaci a zdůvodnění pro výchovu jí dává teprve J. A. Komenský. Spontánnost Komenský ovšem nechápe jako specifickou duševní mohutnost, ale spíše jako jakousi žádostivost (aviditas), radost z činnosti (gaudium occupari), jako touhu po vědění (desiderium sciendi), která je zakotvena v přirozenosti člověka. O. Klöden (1929, 44) ukazuje, že podobně jako pořádající ideou byl u Plaóna Eros, u Komenského v této funkci vystupuje Spontánnost, která zákonitě vede člověka k poznávání, k moudrosti a k radosti z krásy. Po Komenském idea přirozenosti, svobody a spontánnosti znovu mocně zazněla u J. J. Rousseaua, který svým voláním po návratu k přírodě inicioval několik pokusů o svobodnou výchovu. V nové době je třeba zvláště připomenout tzv. reformní pedagogiku, která na tyto názory navázala a pokusila se je moderními prostředky realizovat. Jsou to i dnes myšlenky neobyčejně aktuální, neboť nám pomáhají osvobodit výchovu od totalitního nátlaku, ideologické indoktrinace a direktivního řízení.

Neméně důležitou komponentou Komenského hesla o svobodném, spontánním a nenásilném průběhu všech jevů je jeho výtvarné vyjádření, které nabylo podoby schematického obrazu, zdobícího úvodní stránky

četných spisů. Toto signum je výrazem snah Komenského o názorné zprostředkování poznatků, které důrazně formuloval ve svém Zlatém pravidlu pro učitele (Velká didaktika, XX, 6). Komenský ovšem neredukoval poznávací akt jen na smyslové vnímání, i když mu přisuzoval rozhodující význam ve smyslu nezbytného začátku jakékoliv poznání, ale chápal jej jako komplexní proces zahrnující kromě smyslů také řeč, myšlení a činnost (J. Maňák, 1990, 4).

J. Patočka (1957, 9) poukazuje na to, že smysly nejsou pro Komenského pouhým dodavatelem zkušenostních dat, ale branou, kterou člověk vnímá samu skutečnost. Názor proto není pouhý dojem, ale přítomnost věci samé, tak jak se projevuje ve své reálné situaci. Komenský rozšiřuje tradiční pojetí názornosti, dodnes často chápáné pouze jako předvádění reálných jevů nebo jako jejich realistické zobrazení, také na jevy smyslům přímo nedostupné nebo vůbec nepřístupné. Proto také chápe v určitých situacích i řeč jako kreslený obraz věcí (Obecná porada o nápravě věcí lidských, V, 3).

Pozoruhodná a neobyčejně aktuální je myšlenka Komenského o stupních názornosti, ke kterým dospíváme na základě interpolace jednotlivých výroků. První stupeň tvoří předvádění konkrétních předmětů, druhý stupeň navazuje jejich realistickým zobrazením (případně pozměněným zobrazením), třetí stupeň pak představuje schematické postižení hlavních rysů poznávaného objektu. Ve Velké didaktice (XX, 10) Komenský toto pojetí objasňuje: "Někdy lze místo věcí, když jich není, užít náhrady, totiž modelů nebo obrazů, pořízených za účely školskými". Dále pokračuje (Velká didaktika, XX, 11): "Kdyby někdo pochyboval, že lze tímto způsobem předvádět smyslům všechno, i věci duchovní a nepřítomné (co se děje na obloze nebo v hlubině a v krajinách zámořských), ten at' má na paměti, že Bůh uvedl všechno v soulad tak, že je naprosto možné vystihnout vysoké nízkým, nepřítomné přítomným a neviditelné viditelným".

Na základě své koncepce vesmírného paralelismu Komenský vyjadřuje přesvědčení, že názornost nelze omezit jen na předvádění skutečných předmětů a jevů, ale že názornost překračuje přímé bezprostřední vnímání konkrétních věcí a že ve svých nejvyšších úrovních schematicky, na základě analogie umožňuje postihnout i racionální odraz skutečnosti. Přesvědčivým příkladem je právě knižní emblém znázorňující tezi, že všechno probíhá volně, bez násilí a nátlaku, a to na základě zákonitého řádu. Komenský se tu, pravda omezenými prostředky

reprodukční techniky své doby, pokouší názorně vyjádřit myšlenku, teoretickou tezi, kterou považuje za základní východisko výchovy. Jde o počín tak mimořádný, že i dnes může inspirovat naše úsilí o vizualizaci sdělovaných informací. Je s podivem, že se dosud tohoto podnětu plně nevyužívá a že schematické znázorňování se ani v dnešní moderní škole příliš neuplatňuje.

Komenského snaha vizualizovat myšlenkové obsahy došla svého pochopení až v dnešní době, kdy stojíme před problémem, jak využít obrazové řeči i zrychlení a zkvalitnění mezilidské komunikace. Nejnovější výzkumy prokazují, že učení, myšlení a komunikace se stále víc prosazují na bázi vizuálního zobrazování schematickým a symbolickým znázorňováním myšlenkových obsahů (B. S. Randhawa, 1978). Jde o spojení názornosti konkrétní (na jevové úrovni) a názornosti abstraktní (na úrovni podstatného, obecného a logického poznání). Zejména abstraktní názornost při využití schémat a značek umožňuje informaci přehlednou, srozumitelnou, rychle pochopitelnou a zrychlující myšlení člověka. Místo dlouhého řetězce úvah a úsudků se v myšlení využívá zkráceného postupu opírajícího se o vizualizaci myšlenek (E. G. Mingazov, 1975, 25).

Komenskému náleží zásluha, že jako první pedagog upozornil na zákonitou souvislost mezi bezprostředním vnímáním a vytvářením představ na jedné straně a abstraktním myšlením na straně druhé a že k vyjádření pedagogické teze o svobodném průběhu výchovných procesů uplatnil abstraktní názornost. Tím formuloval hledisko moderní didaktiky a psychologie, podle něhož názorné vnímání jevů nelze chápat jako izolovaný článek poznávacího procesu, ale vždy ve vzájemném průniku jedinečného a obecného, konkrétního a abstraktního, neboť názornou oporou se zvyšuje účinnost vytváření pojmů a myšlenkové činnosti vůbec. J. A. Komenský tak daleko předstihl svou dobu a jeho odkaz v tomto směru je zvláště aktuální v epoše expanze audiovizuálních médií.

J. A. Komenského lze chápat také jako průkopníka nové vizuální kultury, jejímž posláním je využívat ke komunikaci obrazového zprostředkovávání informací a rozvíjet a kultivovat vizuální vztah člověka ke skutečnosti. Návaznost na Komenského lze, myslím, spatřovat např. též v úsilí J. Effela vytvořit světové obrázkové písmo, umožňující dorozumění bez ohledu na jazykovou odlišnost. Není možno opomenout ani pokusy Františka Tilšera, který se považoval v tomto ohledu za pokračovatele Komenského, snažícího se vybudovat vlastní teorii zobrazování, tzv.

ikonognosii, jejímž posláním mělo být zkonkrétňovat filozofii pomocí obrazů, a to prostřednictvím symbolických znaků srozumitelných všem (K. Rýdl, 1986). Komenského průkopnický čin zobrazit schematickou kresbou abstraktní tezi zůstal po dlouhou dobu téměř nepovšimnut, teprve naléhavá potřeba moderní doby všestranně zpřístupnit, zrychlit, zkvalitnit a usnadnit komunikaci je s to jej náležitě ocenit a plně využít.

Literatura:

- ALT, R.: Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Berlin 1954.
- KLÖDEN, O.: Der Begriff der Naturgemässheit bei Comenius und Rousseau. Breslau 1929.
- KOMENSKÝ, J. A. : Velká didaktika. Vybrané spisy Jana Amose Komenského, I. Praha 1958.
- KOMENSKÝ, J. A.: Vše výchova. Praha 1948.
- KOMENSKÝ, J. A.: Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských. Vybrané spisy J. A. Komenského, IV. Praha 1966.
- KOMENSKÝ, J. A.: Východisko ze školských labyrintů na volné prostranství. Vybrané spisy Jana Amose Komenského, II, Praha 1960.
- KOPECKÝ, J., PATOČKA, J., KYRÁŠEK, j.: Jan Amos Komenský, Nástin života a díla. Praha 1957.
- KRASNOVSKIJ, A. A.: Jan Amos Komenskij. Moskva 1953.
- KVAČALA, J.: Jan Amos Komenský, jeho osobnost a jeho soustava vědy pedagogické. Praha 1920.
- MAŇÁK, J.: J. A. Komenský o názorném vyučování. Komenský, 1990, č. 1, s. 3 - 6.
- MINGAZOV, E. G.: Gnoseologičeskije osnovy principa nagljadnosti v obučenii. Sovetskaja pedagogika, 1975, č. 9, s. 18 - 25.
- PATOČKA, J.: J. A. Komenský a vyučování přírodním vědám. Přírodní vědy ve škole, 1957, č. 9.
- POPELOVÁ, J.: Jana Amose Komenského cesta k Všenápravě. Praha 1958.
- RANDHAWA, B. S., COFFMAN, W. E.: Visual Learning, Thinking, and Communication. N. York 1978.
- RÝDL, K.: Místo Františka Tilšera v boji o pokrokovou školu a jeho komeniologické práce. Pedagogika, 1986, č. 3. s. 323-33

Podněty J. A. Komenského Všenápravy a Vševýchovy pro současné pedagogické vzdělávání učitelů

Vladimír Krejčí

Jestliže někteří badatelé díla J. A. Komenského uzavírají jeho myšlení do 17. století a analyzují konkrétně historické souvislosti do dějů výhradně minulých, uzavírají se transcendentnu myšlenkového univerzalizmu. Genetické metody umožňují pochopit transcendentnost myšlení geniálních osobností a vyjádření všelidských hodnot, které překračují prostor a čas. .

Vlastnost univerzalizmu v díle Komenského nám umožňuje přesněji reflektovat základní problémy současného života, tedy i pedagogických problémů naší školy. Jedním z takových závažných problémů je, jaké učitele vychovávat pro naše budoucí školství v současných podmínkách lidstva i specifických podmínkách naší země.

Učitel, jeho osobnost, profesionální schopnosti a morální standard určují i charakter výchovy a vzdělání, charakter škol i celého školského systému.

J. .A. Komenský ve svém životním vývoji změnil základní funkci výchovy a vzdělání. Ve Velké didaktice je to ještě funkce přípravy na život a práci ve společnosti, která má být ukončena na počátku dospělosti, nebo v raném mládí (do 24 let). Ve Vševýchově je výchova a vzdělání již přímo funkcí života a trvá celý život. Výchova a vzdělání má především obecně lidské hodnoty, jsou dílnami lidskosti, které postatně zasahují a určují štěstí, či neštěstí člověka i celého lidského společenství. Z této univerzální funkce vdělávání (kultivování) vyrůstá dílo Vševědné a Všenápravné. Nemůžeme proto ani pro dílčí společenské a lidské problémy nalézt odpovědi, náměty a inspirace v jednotlivých dílech pedagogických (Česká didaktika, Velká didaktika, Škola pansofická, Metoda jazyků nejnovější, Škola hrou, Vševýchova), ale v syntetizujícím díle Obecná porada o nápravě věcí lidských, kde Komenský promyslel a prožil, procítil smysl výchovy a vzdělání ve svém dramatickém životě i životě svých svěřenců v Jednotě

českých bratrů. Obracíme se k inspiraci především k Všenápravě, Vševědě a Vševýchově.

Dát životu lidský smysl je cílem Vševýchovy, vytvořit podmínky pro důstojný život všech lidí, zbavit lidi strachu z válek a válek samotných, jako násilných prostředků řešení rozporů v zájmech a pro vytvoření materiálních i duchovních prostředků tvořivou prací všech. Nejde o utopický program, ale o program okamžité nápravy. Dílny lidskosti mohou však být utvářeny jen lidmi kultivovanými a vzdělanými. Ve školách to musí být učitelé vychovaní na nejvyšším stupni školské soustavy - v akademii.

V sedmé kapitole Pampadie nazvané Všeučitelství, to jest o univerzálních vzdělavatelích, učitelích vševědných... Komenský vysvětluje, že jsou to učitelé, kteří přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost (7:102). Přirovnával nároky na ně k apoštolům Kristovým a zdůrazňoval, že se musíme postarat, aby takovými mohli být. Stanovil tři podmínky, aby stačil, uměl a chtěl:

- 1) aby učitel byl takový, jakým má učinit žáka,
- 2) aby znal způsob, jak jiné takovými učinit,
- 3) aby byl horlivý ve své práci.

Komenský uvádí postup, jak přípravu takových učitelů řešit:

- provádět výběr uchazečů,
- správně je vyučit ke způsobilosti učit jiné,
- vytvořit předpoklady sebezpoznání, sebezdokonalení a sebeovládání.

Dnes po odstranění násilností při volbě povolání vznikají lepší možnosti výběru i pro učitelskou profesi. Nelze sledovat jen formální vzdělání na střední škole, ale hodnotit především kvalitativní zřetely v úrovni obecné vzdělanosti, obecné vychovanosti a úroveň sociálně mravních postojů a jednání.

Vznikají tedy tři odruhy otázek:

- jak objektivizovat zjišťování předpokladů pro učitelskou profesi,
- jak realizovat přípravu učitelů,
- jak hodnotit úspěšnost a neúspěšnost v pedagogické praxi.

K prvnímu okruhu otázek Komenský požaduje zjištění: počestnosti (před lidmi po všech stránkách bezúhonné chování), vážnosti (aby vše konali s nejlépe možnou přísností), přičinlivosti (aby se nikdy nemuseli stydět pro svůj úřad a neklesali pod jeho tíhou) a moudrosti (aby uměli sjednat pevný řád i před zrůdnými jedinci). Jde o vlastnosti, o které je třeba

neustále usilovat, upevňovat a obnovovat, jsou-li opomíjeny. Realnost takového výběru je problematická na počátku přípravy, ale lze ji korigovat v průběhu přípravy přirozenou diferenciací, případně odmítnutím kvalifikace před ukončením přípravy.

Ke druhému okruhu otázek se Komenský vyjadřuje zcela jasně. Příprava na učitelskou profesi musí být taková, aby zajistila:

1. znalost všech cílů výchovy a vzdělání,
2. znalost a dovednost využít všech prostředků vedoucích k cíli,
3. dovednost a schopnost využít veškeré rozmanitosti metod.

Cíle Komenský rozlišuje na všeobecné (všechny cíle povolání) a speciální (cíle vztahující se ke konkrétní učitelské profesi). Jednota cílů všeobecných a speciálních pak umožňuje "obnovit ztracenou dokonalost svobodné vůle, jež záleží ve volbě dobra a zamítání zla, tak, aby lidé poznali pravdivé, chtěli dobré a konali potřebné" (7:103) Máme zde prototyp programu výchovy k lidskosti, který vychází z Komenského souběžnosti trojího jsoucna, tj. cvičení mysli, řeči a ruky. Gnozeologickým postupem pak je poznání věcí smysly, zkušeností (příklady), posléze rozumem, což zajišťují přesná pravidla a konečně využití poznání v činnosti, čemuž napomáhají pokusy a přesné cviky. (7:107)

Zvládnutí profesní přípravy je charakterizováno postupem od jevové stránky k pochopení podstaty a jejího využití v činnosti. Nestací tedy o výchově vědět, rozumět ji, ale naučit se jí provádět. Komenský nás upozorňuje na komplexnost učitelské profese a její přípravy. Obsah nemůže mít jen jednu funkci (informativní, formativní a instrumentální), ale všechny vzájemně propojené. Odbornost učitelské profese je nejen předmětová, aprobační, ale i filozofická, pedagogická, psychologická a metodická. Vztahuje se vždy k osobnosti vychovávaného v jeho obecných i specifických vývojových podmínkách (věkových i individuálních). Všichni učitelé jsou závislí na profesionálním systému přípravy. Přípravu není proto možné separovat podle jednotlivých stupňů školské soustavy, neboť zde platí především obecné předpoklady učitelské profese. Někteří současní iniciátoři kladou důraz jen na specifické rysy přípravy učitelů jednotlivých stupňů školské soustavy, hlavně u učitelů středoškolských.

Třetí oblastí problémů je hodnocení úspěšnosti a neúspěšnosti u pedagogické praxi. Komenský zdůrazňuje sebezdokonalování ve využívání znalostí, dovedností, schopností a vlastností osobnosti ve výchovné práci. Měřítkem je sebereflexe a tvořivost učitele, hodnocení výkonu a motivace

žáků, spontánnost a radostnost výchovného dění. Zde je na místě položit otázku, zda takovéto hodnocení je možné již v průběhu přípravy na učitelskou profesi nebo až při vlastním pedagogickém působení ve škole. Domníváme se, že k takovému hodnocení lze dospět až po delším čase. Zkouška způsobilosti musí být komplexní a odrážet perspektivu výkonu a jeho zlepšování, čehož lze těžko dosáhnout při malé časové dotaci praktických činností. V zahraniční literatuře se vymezuje spodní hranice pedagogické praxe průměrně 150 - 180 hodin, v nichž probíhá přísné hodnocení studentů. V minulosti se u nás učitelská způsobilost zjišťovala zkouškou po 1 - 3 letech učitelské praxe ve škole.

Z našeho výkladu Komenského představy o výchově učitelů vyplývá:

1) že koncipování přípravy učitelů musí vycházet z funkce a cílů výchovy obecně i z cílů specifických, týkajících se jak obsahu, tak i věkových stupňů žáků;

2) příprava učitelů musí začínat empirickými poznatky a profesními dovednostmi. Teoretické poznatky mají funkce objasňující podstatu profesních činností;

3) teoretická příprava umožňuje nově přistupovat k výchově, používat nových přístupů a metod, vede k aplikaci, k pokusům a přesným nácvikům vedení žáků. Vytváří tak předpoklady ke zlepšování výchovné a vzdělávací práce a odstraňuje nedostatky;

4) příprava má více stupňů, které se liší hloubkou a šířkou porozumění pedagogickým jevům, žákům a situacím ve vzájemné komunikaci.

Z uvedených závěrů lze vyvodit koncepční východiska pro přípravu učitelů a pedagogických pracovníků.

Příprava učitelů směřuje k ovládnutí profese, ke kvalifikovanosti a profesní způsobilosti k výchově a vzdělávání různých věkových kategorií obvyvatel.

U vybraných pedagogických pracovníků je třeba dosáhnout ovládnutí teoretických a metodologických nástrojů vědeckého poznání, připravit je na vědeckovýzkumnou práci.

V současné době se mění statické, normativní chápání vývoje a výchovy v chápání dynamické, procesuální, interaktivní a komunikativní. Komenského dílo nám odhaluje toto chápání výchovy jako podstatný, ne-li prvotní předpoklad přestavy společnosti. Výchova a vzdělání v duchu

Komenského Všenápravy je nejpodstatnější podmínkou šťastného života jedince i lidských společností na celém světě.

Literatura

1. Čapková, D., Myslitelsko vychovatelský odkaz J. A. Komenského. Academia, Praha 1987
2. Čapková, D., Vztah obecného a zvláštního v pedagogickém myšlení Komenského. Studia Comeniana et historica č. 26, Uh. Brod 1983
3. Floss, P., Od divadla věcí k dramatu člověka. Profil, Ostrava 1970
4. Floss, P., J. A. Komenský a vědy o přírodě a člověku. Olomouc 1983
5. Jan Amos Komeňski a problemy współczesnej pedagogiki. Red. Leon Leja. UAM, Poznań 1974
6. Komenský, J. A., Všenáprava (Panorthosia). Přel. J. Hendrich, Praha 1950
7. Komenský, J. A., Všenáprava (Pampaedia). Přel. J. Hendrich, Praha 1948
8. Krejčí, V., Aktuálnost Komenského didaktického systému. SAK, Ostrava 1981
9. Kyrášek, J., Vývoj pedagogické soustavy J. A. Komenského. Rozpravy ČSAV 77/8, Praha 1967
10. Popelová, J., Komenského cesta k Všenápravě. Praha 1958
11. Rádl, E., Věda a víra u Komenského. Praha 1939
12. Vybrané spisy J. A. Komenského č. 4. Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských. SPN, Praha 1966

Učitelé, šířitelé myšlenek J. A. Komenského

František Hýbl

Je ctí pro učitelství, že od druhé poloviny 19. století stáli čeští a slovenští učitelé škol všech stupňů v čele národních vzpomínkových akcí a slavností, věnovaných Komenskému: odhalení pomníku v Brandýse nad Orlicí (1865), postavení první sochy Komenského na světě v Přerově (1874 - prof. J. E. Kosina, prof. J. Havelka, František Slaměnik aj.) a oslav 300. výročí narození učitele národů (1892), ale také se snažili tvořivě rozvíjet v českých školách pokrokový odkaz učitele národů. Pedagogové všech kategorií to byli, kteří přednášeli, psali a vydávali publikace, věnované životu a dílu Komenského, ve kterých šířili povědomí o učiteli národů mezi učitelkou veřejností i ostatními vrstvami českého a slovenského obyvatelstva (František J. Zoubek, Karel Slavoj Amerling, Josef Šmaha, J. K. Škoda, Antonín Gindely, Gustav Adolf Lindner, Jan Lepař, Jos. Durdík, Jan Mrazík, František Slaměnik, Tomáš Garrigue Masaryk, J. Pelíšek, Josef Černý, Josef Úlehla, Augustin Krejčí, Josef Kachník, Jan V. Novák, Josef Krumpholz, Josef Klika, Jiří Václav Klíma, Josef Hendrich, Stanislav Souček, Karol Salva, Ján Kvačala, Jan Blahoslav Čapek aj.)¹

Nemenší zásluhu měli učitelé na vzniku a pak na zdárné činnosti muzeí Komenského v **Přerově** (1887: F. Slaměnik, J. Krumpholz, R. Vanýsek, R. Macháček),² v **Praze** (1893: Josef Klika), v **Uherském Brodě** (Jan Kučera, Josef Václav Hauerland, Augustin Hladký, Ferdinand Prager, Vilibald Růžička a prof. Frant. Reichel)³ a ve **Fulneku** (1954 - 1957: Květoslav a Petr Kadlčíkové).

Přerovský odborný učitel **František Bayer** se od roku 1885 snažil vydávat v tzv. **Bibliothéce paedagogických klassikův** jako první u nás soustavně **Sebrané spisy vychovatelské J. A. Komenského**. Celkem vydal pět titulů Komenského děl.⁴

V Bayerových šlépějích pokračoval pak v první polovině 20. století Ústřední spolek jednot učitelů na Moravě, který za vědecké ediční pomoci, vesměs vysokoškolských učitelů, vydal celkem devět objemných svazků Veškerých spisů J. A. Komenského. I když čeští učitelé na Moravě vynaložili na tento vydavatelský počín téměř 700 000 korun, tato edice, stejně jako Bayerova, nebyla dokončena. Souběžně s VSJAK vydávalo

moravské učitelstvo i Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského.⁵

O prioritním zastoupení učitelů v šíření kultu Komenského u nás i v cizině není pochyb. Jejich zásluhou se vracely do české školy Komenského moderní pedagogické postuláty, především pak zásada názornosti, prezentovaná nebyvalým rozvojem učebních didaktických pomůcek. Nemenší zásluhu na dobrém zvuku českých základních a středních škol ve světě měly kvalitní učebnice a metodické postupy při výuce nejrůznějších vyučovacích předmětů v intencích pedagogického ducha Komenského.

Komenský byl mnohým učitelům vzorem a inspirací v pacifistickém hnutí (Heřman Alferi, dr. Emanuel Makovička, Josef Krumpholc) a v šíření umělého jazyka - esperanta (Th. R. Čejka, J. Krumpholc).⁶

Právě posledně jmenovaný **Josef Krumpholc** je ústřední postavou ctitelů Komenského z řad učitelů. Jeho život je v praxi prodchnut pacifistickou činností nejen u nás, ale i za hranicemi našeho státu. Řídil se Komenského zásadami nejen v rodině, ve škole, ale i na veřejnosti. Mezi učiteli, ale i mezi dělníky, zemědělci, studenty se snažil na základě faktických případů odsoudit války a vyburcovat u posluchačů našich i zahraničních jednoznačný odpor proti veškerému násilí a potlačování osobní svobody. V předvečer první světové války vydal jako předseda spolku **Mír v Bystřici pod Hostýnem** v roce 1913 v Brně spis **Válka a štěstí národa dle J. A. Komenského**, kde na základě Komenského spisu **Gentis felicitas** (Štěstí národa) ukázal, že ".....všech 18 podmínek, na nichž podle výkladu podaného Komenským sedmihradskému knížeti Jiřímu II. Rákocziimu, záleží blaho státu, ničí se válkou."⁷ V téže době napsal do **Pedagogických rozhledů** článek **Pacifism a škola**⁸ o západních mírových spolcích v Anglii, USA, Francii a Nizozemí a vyzval své kolegy na Moravě a Slezsku, aby vstoupili do **Jednoty mírové pro Moravu**, v Čechách pak doporučil, aby se obnovil při Pedagogickém muzeu v Praze mírový odbor. Těmito prohlášeními si proti sobě popudil rakouské úřady a policii, která odposlouchávala výklad učiva o válečných vraždách a násilí za dveřmi třídy, jak se to stalo den po zdařilé schůzi v Bystřici pod Hostýnem v roce 1913, kde **prof. T. G. Masaryk** rázně vystoupil proti rakouskému militarismu a jeho válečným choutkám.

Na prvním sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, konaném 1. - 3. července 1920 v Praze, přednesl Krumpholc závažný příspěvek na téma **Škola a esperanto**.⁹

Úvodem zhodnotil negativní stránky první světové války. Na druhé straně ale zdůraznil, že tato válka sblížila národy. K jejich vzájemnému soužití je nutné se i dorozumět. Proto bylo třeba po válce reformovat jazykové učení. Vedle výuky mateřského jazyka navrhl Krumpholc zavést esperanto, s odvolání na Komenského **Via lucis**, kde radil učeným mužům, aby ".....jeden jazyk nějaký utvořili, jímž by i sami ve spolek se mohli smluviti i národy všeliké snadně se mu naučiti mohly".¹⁰ Krumpholc spolu s bystřickým kolegou **Th. R. Čejkou** vydávali učebnice esperanta a také první mezinárodní pedagogický časopis **Internacia Pedagogia Revuo**, kde poprvé seznamoval světovou učitelskou veřejnost s Komenským v esperantu.

Duch Komenského a jeho pedagogické myšlenky provázely Krumpholce ve všech vyučovacích předmětech. Svědčí o tom např. jeho brněnská přednáška **Jak jsem učil počtům v I. školním roce v duchu zásad Komenského**, uveřejněná v **Počtářských profilech** v Brně r. 1928.¹¹

Josef Krumpholc měl velký podíl na vydávání **Veškerých spisů J. A. Komenského a Archivu pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského** již zmíněným Ústředním spolkem jednot učitelských na Moravě, jehož byl starostou v letech 1919 - 1923.

Z uvedených letmých a nahodilých příkladů vyplývá platnost slov J. V. Klímy, který u příležitosti Krumpholcových sedmdesátých narozenin ho charakterizoval slovy "...nejoddanější ctitel Komenského je z nejušlechtlejších osobností, které mělo české učitelstvo na přelomu XIX. a XX. století."¹²

V díle Komenského spatřovali tedy mnozí naši přední pedagogové, jak zdůraznil Karel Čondl: "...nevýčerpatelnou studnici vychovatelského poznání a vzor pro svoji práci ve škole."¹³

Jestliže jsem se podrobněji zmínil o osobnosti Josefa Krumpholce, musím tak učinit i u další významné osobnosti - brněnského univerzitního profesora **Jana Uhra**. Jeho učitelská dráha je čítankovým příkladem pro naše studenty - budoucí učitele. Prošel všemi stupni našich škol: od obecné, měšťanské a střední školy až po vysokoškolskou katedru a úřad na ministerstvu školství a národní osvěty. Mezitím byl také dva roky na

Pražském hradě knihovníkem prezidenta T. G. Masaryka. Na studijních cestách v zahraničí (USA, Francie, Švýcarsko, Německo, Velká Británie, SSSR aj.) se setkával s předními světovými pedagogy, psychology a sociology a na rozdíl od některých svých českých kolegů, kteří spatřovali v západních pedagogických a psychologických směrech jedinou možnou cestu k zdokonalování výchovy a vzdělání u nás, Jan Uher se vždy s hrdoostí hásil k domácím tradicím, k odkazu J. A. Komenského, G. A. Lindnera, F. Drtiny a T. G. Masaryka.

Na učitelských prázdninových extensích, za vysokoškolskou katedrou, v Sokole, na stránkách desítek novin a časopisů zdůrazňoval při každé příležitosti aktuálnost myšlenkového odkazu J. A. Komenského. Vysoce vyzvedl Komenského pojetí humanity, pansofické snahy a náboženskou tolerantnost. S uznáním hodnotil Komenského pojetí názorného vyučování, jeho trpělivé pozorování dětí, přírody a společnosti. S nemenším obdivem hovořil Uher o Komenského přirozené metodě, o nutnosti vycházet z mateřského jazyka při výuce cizích jazyků.

V době širokých diskusí a třenic o reformu československého školství a pedagogiky napsal v článku **Víra ve výchovu: "Náš národ má zvlášť důvody k tomu, aby věřil ve výchovu. Z výchovy rostla naše samostatnost, výchova nám zabezpečila čestné místo mezi národy, ochránila nás dosud od nebezpečných otrěsů, které by šly na kořen naší národní bytosti. Té víry, která vedla Komenského, Palackého, Havlíčka, Masaryka, nesmíme se vzdát ani my. Je třeba, aby každý, kdo dospěl tohoto poznání, snažil se podle svých sil šířit tuto víru a vytvářel tak ovzduší v němž se bude dařit oné pravé výchově, jediné výchově, jež je nadějí světa a lékem všech bolestí doby."**¹⁴

V jubilejním roce desátého výročí vzniku Československé republiky v přednášce **Odkaz Komenského osvobozenému národu**¹⁵ provedl důkladný rozbor problému překonávání světové krize pedagogiky a nabádal učitele k navazování na pokrokové české tradice, započaté Husem, Chelčickým, Palackým a konče Masarykem. Na základě poznání mnohých školských systémů vyspělých zemí světa došel k závěru, "že naše školy snesou dobře srovnání se školami cizími". Jan Uher vyzval učitele, aby se nespokojovali s dosaženými výsledky a vždy měli ve vyučovacím procesu na zřeteli, "co by na to řekl Komenský, kdyby byl přítomný ve třídě".¹⁶

Jan Uher využíval každé příležitosti, aby pobízel naše učitelstvo k rozvíjení pedagogického odkazu učitele národů. V článku **Komenský a týden československé školy** v brněnském Pokrokovém obzoru v r. 1931 napsal: "Nestačí Komenského oslavovat schůzemi a slavnostními řečmi, ale usilovnou snahou o zlepšení našeho školství, jež by nás opravdu mělo reprezentovat jako národ Komenského. Bylo by však chyba, kdybychom při této akci na Komenského zapomněli.... Věříme-li, že v duchu Komenského jsme se jako národ zdravě vyvíjeli, že v jeho duchu jsme zápasili o svou svobodu a že jsme vybredli z babylonského zajetí a vypracovali se k světové úrovni, nesmíme teď ve svobodném státě, zapomínat na tohoto ducha nebo jej dokonce zapírat."¹⁷

Jan Uher měl na srdci především ideový základ československé školy. Proto musel zaujmout negativní stanovisko k návrhu tehdejších osnov pro měšťanské školy, které nebraly zřetel na naše národní tradice. Správně poukázal, že nesmíme ustrnout pouze na stanovisku Komenského, že naopak musíme rozvíjet "jeho úsilí o vítězství ducha". Svě tvrzení Jan Uher doložil pohledem do historie: **"Prosté napodobování ciziny nemůže dát naší škole pevný základ a nezabezpečí nám zdravého vývoje národní kultury. Celá doba obrození, ono těžké hledání sebe, propracování se k jádru národní bytosti, navazování na násilně přervanou tradici a zrovna na Komenského, zřetelně ukazuje, že jako národ můžeme růst jenom tehdy, rosteme-li ze sebe. Jenom tím, že jsme rostli ze sebe, že jsme naplňovali úkol, daný nám osudem, zapínali jsme se do světového dění a dorůstali jsme mezinárodní výše, jíž se dostalo krásného výrazu Masarykovým ideálem humanity... Masarykova filosofie, duchem blízká Komenskému, ukazuje nám linii našeho duchovního vývoje a ukazuje cestu i našim školským snahám.... Není těžké, přenášet k nám z ciziny to, pro co jsme se nadchli nebo co nás třeba i jen chvilkově obloudilo. Ale není to ani prospěšné. Usnadňovat si práci znamená ohrožovat věc, v tomto případě věc tak důležitou, jako je národní školství. Úkol je mnohem těžší: vyrovnávat se s cizími myšlenkovými proudy, včlenit je organicky v náš duchovní svět, zasílmilovat je svou národní bytostí - v tom je náš příspěvek ke světovému kulturnímu úsilí, tak můžeme vracet zhodnocené a zmnožené to, co jsme přijali. Prostým přejímáním nesloužíme ani sobě, ani tomu, od koho přejímáme. Ochuzujeme svět, místo abychom jej obohacovali."**¹⁹

Jan Uher rázně vystupoval proti všem, kteří pod pláštíkem odvolávání se na Komenského se snažili obhajovat v našem školském systému cizí metody a praktiky. Tak např. v článku **Profanace Komenského** ostře odsoudil tyto praktiky slovy: "Ano, Komenský byl pro racionalizaci, ale pro jinou než je ta, kterou hlásají naši proameričtí reformátoři. Ten klid, potěšení a pevný výsledek, na něž klade Komenský takový důraz, chybí právě v dnešních zracionalizovaných školách, které samým testováním štvou učitele i žáka a nedopřávají jim klidu a potěšení, jichž je tak nezbytně třeba pro úspěšnou práci. Za tuto racionalizaci by se Komenský pěkně poděkoval! Rozhodně by se bránil proti tomu, aby se jeho jména, zneužívalo jako pláštiku na krytí pochybných reforem."²⁰

Ne náhodou jsem si vybral tyto dvě významné osobnosti z řad učitelů, které můžeme právem nazvat strážci pedagogického odkazu Komenského. K nim bychom mohli po roce 1945, v době sovětizace našeho školství přiřadit ještě **Emanuela Strnada**. Uhrovy autentické poznámky o filozofii národní výchovy jsou nám nesmírně blízké a potřebné i v současné době, kdy se snažíme změnit školský systém, poznamenaný posledními padesáti lety.

Literatura

1. Srov.: Tradice J. A. Komenského mezi českým a slovenským učitelstvem v 19. a 20. století. Pferov 1979.
2. Němečková, J.: František Slaměník - zakladatel Muzea Komenského v Pferově. Pferov 1962.
3. Beneš, J. a kol.: Památník Musea J. A. Komenského v Uh. Brodě. Uherský Brod 1948.
4. Dostál, J.: Pferovský komeniolog František Bayer. In.: cit. sborník Tradice J. A. Komenského..... Pferov 1979, s. 116 - 117
5. Němečková, J.: K historii edice "Veškeré spisy J. A. Komenského". Acta FF UP v Olomouci, pedagogika - psychologie, 19. Praha 1981
6. Hýbl, F.: Pacifistické hnutí českého národa na Moravě v první třetině dvacátého století. IN.: Jan Amos Komenský bojovník za světový mier. Prešov 1987, s 47 - 55.
7. Tamtéž, s. 50.
8. Pedagogické rozhledy, 27, 1913/14, č. 7, s. 838 - 839.
9. Přednáška byla otištěna ve sborníku První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha 1921, s. 308 - 313.
10. Srov.: Hýbl, F.: Komeniolog Josef Krumpholtz - propagátor mírového hnutí a jednotného světového dorozumivacího jazyka - esperanta. Studia comaniana et historica, VIII/1978/19, s. 56 - 67.
11. Počáťské profily. Brno 1928, s. 74 - 97.

12. Klíma, J. V.: Josef Krumphole sedmdesátník. In.: Archiv pro bádání o životě a spisích J. A. Komenského, s. 15, Brno 1940, s. 119.
13. Čondl, K.: Komenský a učitelstvo. In.: Jan Amos Komenský. Uspořádal J. V. Klíma. Praha 1942, s. 217.
14. Věstník Ústředního spolku jednot učitelských v zemi Moravskoslezské, 25, 1933, s. 285n.
15. Sborník sjezdu Svazu československého učitelstva v Brně. Uspořádal F. Úlehla. Brno 1928, s. 50 - 57.
16. Tamtéž
17. Pokrokový obzor, 13. Brno 27. 3. 1931, č. 13, s. 6.
18. Tamtéž
19. Tamtéž
20. Nové školy, 5. Brno 1931, čís. 32, s. 221.

Za novou podobu školy a školství

Dílo Komenského nebylo dosud při budování české školy využito

Od přelomu století - touha českých učitelů po vybudování moderní české školy - Komenský se stává patronem, symbolem, zdrojem citátů, jeho portréty zdobí školy. Avšak chybí pokus o moderní interpretaci.

Situace pokračuje i po vzniku ČSR; reformní hnutí, pokusné školy, převládají cizí vzory. Násilný konec snah za protektorátu, boj o přežití národa. Jednostranný příklon k sovětskému vzoru po r. 1948.

Po listopadu 1989: Hledání nové tváře české školy. Opatrné oprašování minulosti, nekoncepční krůčky, drobné legislativní a organizační úpravy. Odvrat od Sovětů, šilhání na Západ - opět nekoncepční přejímání cizích zkušeností (waldorfské školy, soukromé školy, alternativní školy). Komenský stranou zájmu. Oprávněně?

Moderní interpretace Komenského díla může představovat optimální koncepci pro soudobou českou školu

a) Organizace. Obecné požadavky na systém.

aa) aby každý žák měl stejné možnosti startu a seberealizace

ab) možnost přizpůsobit se individualitě žáka, jeho pracovnímu a

životnímu tempu, jeho schopnostem a neschopnostem, jeho zájmům a představám o vlastním životě

ac) aby učitel měl možnost dát dětem ze sebe to nejlepší

b) Atmosféra. Laskavá, optimistická, radostná, hravá, motivující.

Spolupráce a sociální součinnost, pomoc druhým.

c) Cíl. Výchova vzdělaného člověka, občana s moderním logickým a abstraktním myšlením, kultivovaným vyjadřováním, vřelým srdcem a rozvinutým citem. Výchova odpovědného demokrata - harmonické

- osobnosti. Východiskem i cílem školy je člověk - ne potřeby průmyslu nebo abstraktní společnosti. Škola - dílna lidskosti.
- d) *Rozvoj tvořivosti a činných metod. Dítě jako subjekt činnosti. Studijní škola vedoucí k vrcholům tvořivého myšlení, rozvoj intelektuálních a jiných dovedností - kritérium je praxe, možnost ověřit si fakta. Uvádění do metod vědecké práce, moderních badatelských metod.*
- e) *Škola jako součást společenského života, společenských celků, státních, národních i mezinárodních. Příprava nového světa bez hranic, bez násilí, světa porozumění. Výchova nových občanů, světoobčanů, tolerantních, zakotvených ve vlastním národě, ale mířících nad něj. Úzké mezinárodní osobní vztahy.*
- f) *Škola - otevřený systém. Propojit školu s komunikačními prostředky a informačními kanály. Vrátit škole atraktivitu a společenskou prestiž.*
- g) *Vzdělání jako komplex, systém poznatků. Ne nesouvislá tříšť předmětů. Poznání jako celek, jako syntéza. Vrcholí ve filosofii. Učivo - základní látka - zlatý fond lidského poznání, harmonický systém. Rozvíjet schopnosti pro jakékoli další studium a intelektuální činnost, prostředkovat formování osobnosti žáka. Rozumná všestrannost proti nebezpečí úzké specializace.*
- h) *Osobnost učitele - požadavky na ni. Vzdelání všeobecné, odborné a pedagogické. Svobodný, myslící, odpovědný občan, demokrat. Morální, rovná páteř. Odpovědný svému svědomí a poznání. Přesvědčený o hlubokém společenském smyslu své práce. Učitel - vzor vzdělaného člověka - osobní vliv na rozvíjející se osobnosti, stojící na začátku životní dráhy.*

Komenského postuláty zní zcela moderně a jistě rovnocenně tomu, co se pracně získává v cizině. Lze na nich založit koncepci novodobé české školy. Předpokládá to ovšem nový, tvořivý přístup jak k dílu J. A. Komenského, tak k pojetí české školy.

Boris Uher

Skupina řešitelů pracuje na výzkumném, úkolu pod názvem **"Budoucnost vzdělání a školství v ČR v obnovené demokratické společnosti a**

v sjednocující se Evropě". Vedoucí řešitelského týmu, prof. PhDr. Jiří Kotásek, CSc., přednesl na konferenci referát zásadního významu a širokého koncepčního záběru. Protože redakce do uzávěrky nedostala text referátu, zařazuje na tomto místě alespoň stručnou informaci. Celý referát bude publikován v příštím čísle.

Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás

Jiří Kotásek

Charakteristika naší současné společenské situace jako východisko úvah a návrhů na strategii rozvoje vzdělávacího systému.

Dilema snah o školský status quo ante a hledání perspektiv slučitelných s vývojovými trendy vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických společnostech.

Individuální právo na vzdělání jako součást lidských práv a svobod a jeho důsledky pro koncepci vzdělání a školství. Postavení a úloha vzdělávací politiky ve světě a u nás.

Přesun těžiště od kvantitativních ke kvalitativním hlediskům v zahraničních vzdělávacích soustavách. Diskuse o vnější a vnitřní reformě v našem školství.

Snahy o překonání vzdělanostního a kvalifikačního deficitu ČSFR a jejich důsledky pro postupné strukturální změny v základním, středním a vysokém školství. Alternativní modely školského systému.

Nové prvky v kurikulární, examinační a evaluační problematice školského systému.

Školství v podmínkách restriktivní rozpočtové politiky státu.

Škola a její sociální prostředí jako ohnisko vzdělávacích inovací.

Autor mimo jiné upozornil, že nespokojenost se školstvím je globální fenomén, škola je terčem kritiky ve všech průmyslově vyspělých zemích. Moderní společnost očekává, že škola převezme více funkcí a větší odpovědnost. Úkoly jsou nové, ale podmínky zůstaly bez podstatných změn. U nás se projevuje tendence odmítat všechno, co tu bylo v uplynulých 40 letech. Hrozí nebezpečí odtržení od světových tendencí, od

naší tradice, od mentality učitelstva. Nová školská soustava bude vznikat v dialogu, dlouhodobou strategií postupných kroků, v souladu s listinou ústavních práv a svobod. Budě zaručeno právo na vzdělání, na volbu školy, vzdělání bude antropocentrické, ale bude mít i ekonomický význam. Uskuteční se jednota v rozmanitosti, budou se řešit antinomie vnitřní a vnější reformy, kvantity a kvality - se zřetelem na prokazatelnost dosahovaných výsledků. Školství v západních zemích se orientuje na cíle, standardy, kurikulární programy, na zvyšování profesionality učitelů, na monitorování stavu vzdělání, na hodnocení žáků i učitelů. Škola se chápe jako základní ohnisko změn. Holandsko např. projektuje do r. 2000 dosáhnout 20% populace s vysokoškolským, vzděláním a 2/3 populace s úplným středním vzděláním. Francie plánuje 75% maturantů. Podobná srovnání jsou velmi poučná, řešíme-li otázku, jak lidem této země poskytnout potřebnou úroveň vzdělání.

Jak koncipovat vzdělání

Jiří Pelikán

Je přímo symbolické, že se dnes v době velice převratné, ale současně i nejednoduché setkáváme na konferenci, která ve svém pedagogickém hledání navazuje na dílo našeho velkého krajana, J. Á. Komenského, který ve své době objevoval cesty pro moderní vdělávání, jako prostředek všenápravy věcí lidských. V době, ve které žil Komenský, se uzavíraly možnosti pro realizaci jeho velkolepých myšlenek v těžce zkoušené vlasti. Nás sice tíží pozůstatky novodobého období temna, které výrazně zasáhlo i školství, ale zároveň se nám otevírají nové možnosti pro hledání zcela nových, moderních cest rozvoje vzdělávání. Současná velice složitá ekonomická situace neumožňuje ovšem okamžitou realizaci všech našich záměrů, jde nyní především o přežití školství. Věřím, že současné vedení naší země dokáže vyřešit všechny problémy nejen z hlediska současnosti. Bez pochopení priority vzdělání pro další rozvoj tohoto státu, v němž je hlavním kapitálem inteligence našich lidí, by nemělo naše uvažování smysl.

Školství v této zemi mělo před válkou ve světě dobrý zvuk, v současné době je výrazně devastováno a hledá svoji novou tvář. Mám ale obavu, abychom se nedopustili netrpělivostí nových chyb a omylů. Ostatně

nový vysokoškolský zákon i novela školského zákona, které vyšly díky této netrpělivosti již po revoluci, jsou důkazem oprávněnosti podobných obav. Kdysi jeden z významných pedagogů pronesl slova o tom, že **pro naše školství je typický organizační neklid, doprovázený klidem pedagogickým**, zatímco by tomu mělo být naopak. Reformy stihaly reformy, většinou se týkaly vždy celého školství a přitom chybělo to hlavní - vyjasnění základní filosofie vzdělávání. Docházelo k základním metodologickým chybám při realizaci reforem i proto, že neexistuje u nás metodologie školských reforem. Vše bylo ponecháno na libovůli tvůrců reformy, kteří většinou vycházeli z koncepce, vytvořené politickými orgány, výrazně politické a ideologické. Úkolem odborných týmů bylo tuto koncepci rozpracovat a v daných termínech realizovat. Tak došlo k realizaci jednotné školy u nás r. 1948, tak jsme kopírovali sovětský vzor zaváděním jedenáctileté školy r. 1953. Nad tím se pozastavovali dokonce i někteří sovětské pedagogové, kteří viděli naopak v našem školství vzor (např. prof. Gončarov). I poslední reforma z poloviny 70. let byla realizována podobně.

Na první pohled se zdá, že se přes všechnu snahu o jednotnou výchovu a vzdělání nepodařilo tohoto cíle dosáhnout. Naše výzkumy, realizované týmem Pedagogické laboratoře VÚOŠ, však bohužel naznačují, že tento systém, má své negativní výsledky. Tak např. při posledním z výzkumů se ukázalo, že osobnostní charakteristiky žáků, sledovaných po dobu jejich studia na střední škole, ba dokonce i souhrnné ukazatele tříd v oblasti osobnostních charakteristik (měřeno testy EOD Eysencka a 16 PF Cattella) se na konci studia začínají velice sblížovat. Přitom již vliv základní školy se promítl do sblížování charakteristik. Bylo by možno přivést i řadu dalších důkazů o tom, že škola, zejména za stavu jednotných osnov, učebnic, metodických postupů, v podmínkách frontální výuky ve třídách, s velkými počty žáků, přetížená encyklopedicky pojatým učivem, nemá čas na individuální práci se žákem, a proto se učitelé uchylují spíše k manipulativnímu pojetí práce se žáky jako s objekty působení, k práci s celou skupinou a třídou. Tato práce je o to snazší, čím méně se žáci odlišují od průměru, čím více tvoří homogenní masu.

Naše škola díky tomuto pojetí a podmínkám, v nichž se realizuje, vychovává především **průměrné žáky** a uplatní se v ní nejlépe i průměrní učitelé.

Snaha o unifikaci vzdělávání vedla i k absurditám minulého školského zákona; tendence tzv. sblížení všech typů středoškolského vzdělávání vedla prakticky k deformaci celého středního školství.

Do gymnázií se např. na úkor všeobecného vzdělání začlenily základy odborné přípravy. Učňovské školy naopak omezovaly speciální profesní přípravu všeobecně vzdělávacími předměty, které žáky zbytečně zatěžovaly, protože nebyly přiměřeně upraveny. Jazykové učebnice se zabývaly např. více gramatikou než konverzací, takže budoucí prodavačka byla sice zatížena mnohými poznatky, které snad mají význam pro gymnazistu, ale nedomluvila se pořádně s cizincem, kterému měla prodat určité zboží. Tato deformace ostatně postihla i střední odborné školy; např. žáci ekonomické školy sice nemají nadále těsnopis a jiné potřebné předměty, ale zato jejich matematika se obsahově velice blíží gymnaziální. Co na tom, že časová dotace je menší a tak není možno látku procvičit, což vyvolává stresové situace pro žáky i učitele a nechut' k matematice, jejíž rostoucí potřebnost si žáci většinou neuvědomují.

Ideologická východiska pronikla nejen do koncepce obsahu vzdělání, ale i do pojetí ekonomického zajištění práce škol. Z jedné strany stát poskytoval zdarma žákům pomůcky, z druhé strany neměl dost na zaplacení kvalitních učitelů a na vytvoření podmínek pro výrazné snížení počtu žáků ve třídách. Při zátěži, kterou denně ženy - učitelky, které jsou často i matkami, prožívají, byla zjištěna i narůstající neurotičnost nejen učitelů, ale druhotně i žáků.

Nápravy současného stavu nedosáhneme bez výrazné a hluboké analýzy příčin a bez vytvoření filozofie vzdělávání.

Domníváme se, že základním problémem je otázka, zda zachovat unifikované školství včetně školského systému, jednotných cílů, obsahu vzdělávání, učebních plánů, osnov a učebnic. Domnívám se, že nikoliv. Je zřejmě čas otevřít prostor pro alternativní školství co do typů škol, ale i obsahu a forem vzdělání. **Co však chybí našemu školství, to jsou určité normy, které by stanovily potřebnou úroveň vzdělání po zakončení určitého vzdělávacího cyklu ať již jednotnou nebo diferencovanou (viz komprehensivní školství). Pokud by byly tyto normy pro základní, střední, ale i vysoké školství (např. chybí jednotná kvalifikační norma i pro vzdělávání učitelů) vytvořeny, bylo by možno srovnat úroveň připravenosti žáků na různých typech škol, které by mohly stanovené**

normy dosáhnout různou cestou - tedy i modifikovanými učebními plány, osnovami, učebními pomůckami a metodami.

Druhým problémem je otázka, zda připravit a realizovat novou reformu školství, která by změnila pojetí školského systému i jeho obsahu. Domnívám se, že i na tuto otázku je třeba odpovědět záporně. Nutné je připravit na základě koncepce, vycházející z jasné filosofie vzdělávání zákon, který by otevíral různé možnosti rozvoje školství, poskytl by prostor nejen pro alternativní přístupy v typech škol, ale i pro kreativitu učitelů a žáků při stanovených základních kriteriích, podle nichž by bylo možno srovnávat kvalifikační připravenost žáků. Tím by nikoliv frontálně, ale paralelně vznikaly vedle starých i nové formy vzdělávání a teprve výsledky by ukázaly, které z nich jsou nosné a které nikoliv.

Třetím problémem je vlastní filosofie vzdělávání, která musí předcházet vlastním zásahům do školství. Myslím si, že je třeba hledat platformu, na které by bylo možno konfrontovat názory odborníků na základní otázky, které je nutno vyřešit dříve, než přistoupíme k realizačním krokům. Zatím je toto hledání roztrženo do více iniciativ a zejména **chybí možnost diskusí v pedagogickém tisku, který je ekonomickými zásahy nyní velice okleštěn.**

Čtvrtým problémem je stanovení okruhu otázek, které patří do roviny základních východisek pro koncipování moderního pojetí vzdělávání. Nepretenduji zdaleka na úplnost jejich výčtu, ale chtěl bych aspoň některé z nich naznačit.

Základní asi bude otázka, jakého člověka vlastně bude potřebovat nově se tvořící demokratická společnost. Jde tedy o koncepci osobnosti, ze které je třeba odvíjet další úvahy o cílech vzdělávacího a výchovného procesu. Jaký je vztah jedince a společnosti a co z toho vyplývá pro koncipování vzdělávacích programů?

Další je otázka, zda je vůbec nutné stanovit společné obecné cíle výchovy a vzdělávání, nebo zůstat jen u rámcových požadavků s možností individuální profilace zejména na vysokých školách, vycházející jednak z osobnostních předpokladů každého jedince, jednak z vyšší variability uplatnění v nových podmínkách tržního hospodářství. S tím souvisí problém odstranění unifikovaného systému přípravy a zavedení alternativních přístupů s možností vnitřní diferenciací i v rámci jednotlivých typů škol. Přitom je třeba postupovat velice obezřetně a poučeně, aby nedocházelo k tomu, co se dnes již v praxi začíná opět šířit jako houby po

dešti - diferenciaci na základě třídění dětí na tzv. chytré a ostatní, což je zcela nekompetentní přístup, který může napáchat velké škody. Tendence od unifikace vzdělávání k individualizaci s přihlédnutím ke schopnostem a zájmům každého jedince ovšem bude vyžadovat i výrazné zkvalitnění diagnostické a poradenské činnosti nejen současnou sítí pedagogickopsychologických poraden, ale i rekvalifikací výchovných poradců na školách. Investice do této oblasti jsou vysoce návratné, protože nebudeme ztrácet talenty a každý bude moci lépe uplatnit své individuální schopnosti.

V souvislosti s tím je třeba si postavit i otázku o místě žáka v pedagogickém procesu. V současné době přes různé proklamace je žák stále pouhým objektem pedagogického působení. Pokud si za cíl vytyčíme výchovu autentické integrované osobnosti, osobnosti svobodné a tedy schopné svobodného rozhodování s odpovědností za učiněné rozhodnutí, tedy osobnosti, která by měla být schopna samostatného individuálního života, budeme muset radikálně změnit celý systém přípravy. V současné době i na vysoké škole používáme převážně systém frontální práce s velkými skupinami studentů bez potřebné individualizace, bez stimulace aktivity studentů ve směru osobní profilace pod vlivem vedoucích učitelů. **Téměř vymizely tzv. školy, které představovaly různé koncepce oborů, vedené skutečnými kapacitami.** Chybí individuální práce s talenty a pod. Tím spíše se jí nedostává v nižších typech škol. Místo skutečné aktivity, vyplývající z vnitřní potřeby žáka, který cílevědomě jde za naplněním své seberealizace, se setkáváme maximálně s náhražkami typu tzv. aktivizujících forem výuky, které nebudou účinné, pokud nedojde k radikální změně celého pedagogického procesu, vycházejícího z osobnosti žáka a k ní se navracející.

Naši učitelé vesměs nejsou připraveni na takové pojetí práce. Vydeme-li z různých typů práce se žáky, vycházejících z osobnosti samotného žáka, ať již jde o waldorfské školy, školy pracující podle Freinetova systému, otevřené školy, školy bez ročníků atd., vesměs je zde kladen velký nárok na kreativitu učitele, na jeho schopnost adaptability i organizační schopnosti, k čemuž zatím nejsou budoucí učitelé vychovávaní. Tuto stránku přípravy musí zajistit nové pojetí pedagogicko - psychologické přípravy budoucích učitelů, které je naprosto nezbytnou součástí formování učitelské osobnosti. Nelze proto souhlasit s některými hlasy, popírajícími potřebu této stránky učitelské přípravy a akcentujícími

jen odbornou předmětovou přípravu. Jiná je otázka, zda současná příprava v této oblasti splňuje požadavky na moderní koncepci vzdělávání, ale to už je jiný problém.

Vznikají i další možné otázky, které by bylo třeba řešit v souvislosti s hledáním východisek ke koncepci vzdělávání. Je jí např. otázka, zda usilovat o profesionalizaci přípravy, nebo zda půjde především o širší kultivaci osobnosti. Tato otázka má význam např. pro pojetí universitního vzdělání ve srovnání s profesní orientací na jiných typech vysokých škol. Vzniká otázka jak spojit právo jedince na vzdělání, tedy otevřenost školství pro všechny, zejména schopné jedince, s diferencovanou přípravou atd.

Pro krátkost času jsem naznačil jen několik z řady okruhů problémů, které je nutno vyřešit dříve, než přistoupíme k dalším krokům na modernizaci našeho školství. Jen tak zabráníme dalšímu nekonceptnímu reformátorství.

Alternativní školy

Stanislava Kučerová

Je alternativní každá škola, která se zbavuje neúčinných a přežitých stereotypů, která se otvírá svobodnému pedagogickému hledání, novým idejím, tvořivým pokusům a změnám? Nikoli, označením alternativní školy míníme instituce nestátní, na státu ekonomicky nezávislé. Nabízejí odlišné systémy výchovy a vzdělávání, než jsou zavedeny na školách státních. Občan má možnost volit pro své děti školu státní nebo některou školu alternativního typu. V západních zemích se počet alternativních škol zvyšoval v 60. a 70. letech. V polistopadovém hledání nové orientace pro naše školství se objevují i u nás pokusy alternativní školy zřizovat. Informovanost o jejich charakteru a poslání je nízká - i v učitelské veřejnosti. Neobejdeme se tu bez oživení dějinného povědomí, abychom chápali smysl programů a hesel, abychom chránili svá národní specifika, odstraňovali překážky rozvoje a dali se inspirovat příklady a idejemi skutečného pokroku.

Úvodem našeho zamyšlení budiž připomenut **významný čin J. A. Komenského při tvorbě novodobé školské soustavy**. Výuka ve středověkých školách nebyla racionálně organizovaná. Různě staří a různě

v různých oborech zběhlí žáci přicházeli do školy v nahodilých termínech během celého roku. S každým z nich probíral učitel učivo individuálně, každému z nich mohl věnovat jen zlomek své pracovní doby. Komenský odstranil toto přežitě plýtvání časem a silami. Stanovil pro všechny žáky jednotně začátek školního roku, žáky stejně staré uvedl do jedné třídy, aby se učili hromadně témuž učivu současně a společně, školní rok rozdělil na školní týdny a dny s určitým množstvím učebních hodin, stanovil i jeho konec a zdůvodnil nutnost prázdnin. Byl to přirozeně velký pokrok, "jeden učitel s jednotnou metodou" pracoval v nových organizačních podmínkách nesrovnatelně efektivněji. Čas jeho i čas žáků byl produktivně využíván, synergický efekt zvyšoval úroveň vyučovacích výsledků. Nový způsob byl v souladu i s novým způsobem života a novou organizací práce v zemích rozvíjejícího se průmyslu. Jeho účelnost, jednoduchost, hospodárnost a efektivnost ho legitimovala i pro novodobé školské soustavy, konstituované v zemích naší civilizace v 18. a 19. století.

Další vývoj tradičního, třídně hodinového systému práce ve škole je spjat s pedagogickým dílem J. F. Herbarta. Tento filosof širokého záběru /pěstoval i psychologii, etiku a estetiku/ pokračoval na cestě k vyšší organizaci a racionalizaci vyučovacího procesu. Analyzoval vyučovací hodinu se zřetelem na psychologii poznávání, identifikoval formální stupně vyučování /jasnost, asociace, systém, metoda/ a soustředil se na didakticky efektivní rozvíjení vyabstrahovaných prvků intelektuálního a pamětního učení, jako je zejména popis, analýza a syntéza. Stanovil normy pro vyučovací činnost učitele, položil důraz na osvojování učiva - i pod hrozbou přísné kázně a trestů. Vztah učitele a žáka tak nabyl jednostranně didaktické a autoritativní podoby. Herbartovo učení ovládlo školství 2. pol. 19. stol. v Evropě i v USA. Konservativní dogmatismus, lpění na stereotypech, příznačné pro Herbartovy epigony, vyvolalo v odborných kruzích silnou opozici proti "herbartismu" a tradiční škole vůbec. Opozice usilovala o reformu školy, výchovy a pedagogiky, kritizovala na soudobém systému jednostranný intelektualismus, cepování žáků, chlad a odměřenost ve vztahu učitele k dětem.

Koncem 19. a počátkem 20. stol. se zformovalo celosvětové reformní pedagogické hnutí. Bylo velmi pestré, odráželo diferenciaci prosperující společnosti, pluralitu názorů, potřebu rozvoje individuálních schopností a vloh pro nestandardní uplatnění, efektivní přípravu odborníků stejně jako vyvážení specializací všeobecnou kulturou, teorie praxí, vědy

uměním, touhu spojit školu se skutečným životem. Filosofie pozitivismu, evolucionismu, pragmatismu, aktualizovaný Rousseau, experimentální psychologie, psychoanalýza, personalismus, sociální psychologie a tvořivý vklad jednotlivých vynikajících osobností charakterizují reformní hnutí první generace. Patří sem svobodná výchova /L. N. Tolstoj/, hnutí za uměleckou výchovu /u nás O. Hostinský/, škola činu /W. A. Lay/, činná škola / J. Dewey/, škola života /O. Decroly/, tvůrčí škola /H. Rowid/, pracovní škola /v podání G. Kerschensteina nebo P. Blonského/, produkční škola /P. Oestreich/. **Jednotný ráz celému proudu bohatě rozrůzněného hnutí dodává pedocentrismus.** Vyhlásila jej slavnostně E. Keyová, když ve své knize Století dítěte, vydané záměrně r. 1900, objasnila podstatu "kopernikovského obratu" v pedagogice. Napříště se nemá všechno točit kolem učiva, ale kolem dítěte, "vom Kinde aus", je heslo dne. Kritizovaná tradiční pedagogika "bez dítěte" má být nahrazena pedagogikou lásky a úcty k dítěti, respektu k jeho právu na šťastné a bezstarostné dětství, na volný rozvoj bez násilné drezury a bezduchého drilu. Zdůrazňuje se zájem, individualita, fantazie, cit, tvořivost, experimentuje se s tradičními způsoby výuky. /Kritikové brzy zjistí, že "bezdětnou" pedagogiku má vystřídat pedagogika "bezcílná". Místo normativní pedagogiky se rozvíjí pedagogie, věda o dítěti, o jeho tělesném a psychickém vývoji./

Ženevský profesor A. Ferriere dal podnět k založení mezinárodního hnutí Nových škol r. 1899, po 1. světové válce se tyto školy dočkaly velkého rozmachu. /Podílel se na něm svou činností i O. Chlup/. Nové školy byly soukromé internátní ústavy, budované v pěkné krajině, dobře vybavené, s kvalitními učiteli a vysokými poplatky. Důraz kladen nikoli na intelektuální a pamětní zvládnání učiva, ale na pěstování vůle, charakteru, na estetickou a tělesnou výchovu, na ruční práce, dětské tvořivé činnosti, dětskou samosprávu.

Američanka H. Parkhurstová vypracovala, navazující na ideje J. Deweye a M. Montessoriové, daltonský brigádně laboratorní plán. Zrušila třídu, kolektivní vyučování ponechala jen pro výchovné a tvořivé předměty na odpolední hodiny, dopoledne žák pracuje **podle individuálního plánu**, zájmu a tempa v odborných pracovnách, v nichž najde potřebné pomůcky i konzultace. Výsledky samoučení se testují. Někdy pracují žáci "brigádně", společně dělají výzkumy a šetření "v terénu", čas od času se koná společná "konference".

Podobných systémů individualizace výuky, nové organizace a aktivizace obsahu vyučování /projekty, komplexy/ a diferencovaného vyučování vznikalo mnoho, byly pohotově propagovány i napodobovány.

Naši učitelé se seznamují se světovým reformním hnutím v širokém rozsahu ve 20. a 30. letech a sami se stávají "reformisty". Nejen J. Úlehla, S. Velinský, V. Příhoda, S. Vrána, F. Bakule, B. Hrejsová. Jsou desítky učitelů pokusníků, tvořivé opravy a úpravy školní práce se účastní i prostí řadoví učitelé. **"Rozhodní oprávcové školy" se opírali o myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Spencera, Tolstého, sledovali světové experimentální novinky, spojovali je s domácí tradicí. Reformní dílo našich učitelů patří k nejcenějším stránkám kulturního rozvoje 1. ČSR.** Čeká na svou rehabilitaci, nejen v zájmu historické spravedlnosti. Jejich příklad a vzor, jejich zkušenost a znalost jsou právě dnes velmi cenné a zcela aktuální. Vyzkoušeli mnohé z toho, co se nám dnes jeví jako "objevy" neznámých pevnin. Dílo našich reformistů bylo po Únoru 1948 zavrženo jako politicky škodlivé a odsouzeno k zapomenutí. V 60. letech zůstal pokus o jejich návrat do pedagogické teorie a školské praxe vlivem normalizace přirozeně nerealizován.

U nás 2. světová válka přerušila všechen reformní ruch ve školství, a totalitní režim jej nedovolil obnovit, protože v SSSR byl pedagogický reformismus "na indexu". Nicméně, ani tato historická kapitola nepostrádá paradoxních momentů. Po Říjnové revoluci 1917, vlivem občanské války, intervence, hladomoru, masové nezaměstnanosti, kdy učitelé bojkotovali sovětskou vládu a zemí se toulaly zástupy bezprizorných dětí, žádný krok se nezdál dost radikální. Platila sice teze o odumírání školy, ale pro přechodné období **byl pozván americký filosof J. Dewey, aby v zemi proletářské revoluce realizoval program školské reformy, obrovský reformní experiment.** Bylo zrušeno propadání, zkoušky a klasifikace prospěchu, byly zavedeny individualizační metody výuky, samoučení, laboratorně-brigádní metoda, pedocentrická orientace na dítě, pedologický výzkum dítěte. Vesměs metody, které se dobře uplatňovaly na vybraných a prvotřídně vybavených a vedených školách v západních zemích. Pro masové zavádění podobných metod chyběly ovšem v SSSR početné sbory odborníků, pomůcky, zařízení, vybavené učebny. Pokus přirozeně musel ztroskotat, neúměrně nízké výsledky výchovy a vyučování ohrožily program industrializace. A tak byly obnoveny tradiční školské metody a

organizační formy, hromadné vyučování, třídně hodinový systém, školní řád, zkoušky, známkování a pod. R. 1936 bylo vydáno "Usnesení o pedagogických zvrátenostech v soustavě lidových komisariátů osvěty"; do škol se vrátil tradiční pořádek, ale vývoj pedagogického experimentu a reformního hnutí byl přerušen na dlouhá desetiletí. U nás ve shodě s tímto usnesením zakázaly příslušné školské dokumenty r. 1950 reformní techniky z období mezi dvěma válkami a obnovily systém vyučování z konce 19. stol.

Exilový publicista G. Laub, který byl za 2. světové války transportován s jinými židovskými dětmi z Polska do uzbeckého Samarkandu, vzpomínal po válce vděčně na učitelku, která ho mnohému naučila - díky brigádně laboratorní metodě, které používala. Jeho svědectví dokládá tři skutečnosti: i v Uzbekistanu se používal daltonský plán, i v Uzbekistanu za 2. světové války mohl být didakticky efektivní, měla-li jej v rukou schopná učitelka, i po zveřejnění usnesení z r. 1936 používali učitelé - alespoň v Samarkandu - netradičních vyučovacích metod a netradičních organizačních forem vyučování.

V přítomné době, po pádu totalitního režimu, hledají se cesty k obnově a nápravě, ozývají se i hlasy, že pozitivní změny našeho školství lze očekávat jen od zřízení alternativních škol. Alternativní školy navazují na myšlenky reformního hnutí a volných škol. Zřizovateli alternativních škol jsou jedinci nebo korporace, vyučování se organizuje netradičně, diferencuje se podle zájmů dětí, zdůrazňuje se láskyplný vztah k dítěti. Nejznámější alternativní školy jsou Freinetova, waldorfská, hibermiánská a ženská.

C. Freinet /1896-1966/, zakladatel moderní školy pracovního typu /děti se např. učí číst a psát na školní tiskárně, přirozenou prací, plnou zájmu a aktivity/. Děti se učí sice ve třídách, ale pracuje se tu individuálně a skupinově, nikoli frontálně. Hodnotí se výsledky práce, tradiční známkování odpadá. Žáci spoluurčují vzdělávací obsahy a zaměstnání, učitel jim radí. Samostatnost žáků se projevuje i v činnosti třídních rad a v nástěnných novinách.

R. Steiner /1861 - 1925/ založil r. 1919 školu ve Waldorfu u Stuttgartu. Vyšel ze svérázného antroposofického mysticismu, shledával ve věcech božský princip. Věřil ve schopnost některých jedinců pronikat záhady nepoznatelna a tajemství záhrobí. Podmínkou je získat zasněžení, které zbavuje člověka obvyklého nazírání, rozumu a zkušenosti a dovoluje

pohroužit se do bezprostředního poznání. Je trojí zrození člověka, fyzické, éterické a rozumové, vedle těla hmotného dostává se člověku i těla duchovního /aura/. V koncepci této školy najdeme četné správné reformní zásady, které autor zbytečně zdůvodňuje antroposoficky. Jestliže Freinetovy školy jsou jen základní, waldorfské jsou vícestupňové; od mateřské školy přes nižší, střední a vyšší stupeň /každý stupeň po 4 letech, dohromady tedy 12 let/. Je možný ještě 13. postupný ročník jako příprava k maturitní zkoušce. Široce je tu uplatněn princip samosprávy, školy řídí učitelský sbor s rodičovskou radou a školní obcí. Učební látka je koncentrována do bloků učiva /epochy/, důležitou metodou je tu eurythmie. Nejde o pohybové umění, vyjadřování hudby pohybem, ale o složitější proces. Zvukový a myšlenkový obsah slova podněcuje v duševním dění vnitřní pohyb, který se potom tělesnými pohyby přenáší navenek a tu se v prostoru symbolizuje. Eurythmie činí ideje vnímatelnými. Děti jsou vedeny dlouho jen třídním učitelem /odborní učitelé až od 9. tř./, zásadně nejsou diferencovány, mají se učit spoluprací přes rozdíly pohlaví, sociálního původu, nadání: tzv. školy integrální. Na vyšším stupni dochází k větvení podle oborů a zájmů dětí, pěstují se uměleckořemeslné obory, jazyky aj. Výchova je uměním, učitel je produktivním umělcem. Učitelé mají speciální 2 letou přípravu, založenou na rozsáhlém praktickém výcviku.

Hiberniánské školy čerpají původně z waldorfského programu při řízení učňovských škol. Spojuje se tu v rytmickém střídání teoretická výuka /v epochách/, umělecká výchova a praktické vyučování. Samosprávně řízená škola usiluje být centrem vědeckého, kulturního a sportovního dění v životě obce a okolí.

Dnešní hiberniánská škola překročila svůj původní rámec a představuje integrovaný vzdělávací systém: mateřskou školu, základní a hlavní školu, odbornou školu, studijní kolej /2 roky/, technickou kolej /1 rok/, vychovatelskou kolej /2 roky/.

Jenská škola zakladatele **P. Petersena** /1884 - 1952/, ověřená prakticky ve 20. letech, nenašla po 2. sv. válce v NDR oporu. Zato se setkala s velkým ohlasem v Holandsku, kde je "jenský plán" realizován na více než 200 školách. Škola se zakládá na vytváření pedagogických situací, v kterých se dítě učí jednat a je podrobena funkcionálním vlivům. Autorita učitele spočívá v jeho ochotě pomáhat dítěti situace řešit. Základ výuky tvoří náboženství, přírodopis a život člověka. Formy školní aktivity: rozhovor, práce, hra, slavnost. Školní místnosti se podobají domovu, děti

pracují v malých skupinách, rozhodují se pro činnosti volně. Výuka je plánována na týden, včetně volného času. Dosavadní systém tříd nahrazen skupinami podle přirozeného věku /1. - 3. školní rok, 4. - 6., 7. - 8., 9. - 10., 11. - 12./ . Celkem je 5 kmenových skupin. Z morálních zásad se zdůrazňuje pomoc bližnímu a úcta a vážnost k starším lidem a autoritám.

Seznámit se s alternativními školami je inspirující, ale přejímat je pro naše podmínky ve větším měřítku se nejeví vhodné. **Je nutná reforma, obroda, modernizace, ale na našich národních principech a zkušenostech, počínaje J. A. Komenským a konče učiteli reformisty.** Uznáváme, že třídně hodinové vyučování není jediná organizační forma výuky, a že jiné formy mohou být v nových podmínkách /informatika, počítačová technika/ efektivnější. Naši učitelé budou postaveni před úkol překonat nebezpečí uniformity a potlačení individuality svých žáků, rozvinout naopak jejich samostatnost a tvořivost. Třídně hodinový systém je natolik variabilní, pružný a přizpůsobivý, že v rukou kvalitního učitele umožní plnit i nové požadavky, včetně prohloubení morálně lidského obsahu pedagogické situace.

Těm, kteří se snad domnívají, že se naše školství bude ubírat cestou zřizování alternativních, soukromých škol, je třeba připomenout závěr 2. konference IFFTU "východ - Západ", která se konala 21. - 23. 5. 1991 v Praze. "Delegáti konference se shodují v názoru, že garantem vzdělávacího systému je stát. Zároveň konstatují, že úspěšný školský systém je nezbytný pro ekonomickou prosperitu. Apelují proto na zákonodárny sbor i vládu České republiky, aby pečlivě vážily rozhodování, která ovlivní míru pokrytí potřeb fungování školského systému. Delegáti jsou toho názoru, že je nutno tyto prostředky vynakládat efektivně, ale případné restrikce, snižující současnou úroveň, považují za nesprávné. Negativní důsledky takových opatření by se dříve či později dostavily."

Je třeba zdůraznit, že v demokratických podmínkách mají učitelé státních škol neomezené možnosti účastnit se reformního a pokusného hnutí, rozvíjet nejrůznější formy pedagogické tvořivosti.

Literatura:

- Singule, F.: Pedagogické směry 20. století Praha 1966 335 str.
- Solfronk, J.: Organizační formy vyučování, Praha, UKPdF 1991, 67 str.
- Vomáčka, J.: Rukověť dějin pedagogiky. Ústí n. Lab., PdF 1990, 88 str.
- Vrána, S.: Nová škola. Praha 1946, 356 str.

Integrovaná škola - cesta do budoucnosti

Karel Rýdl

Jednou z nadčasových myšlenek dnes stále více připomínaného Jana Amose Komenského byla **idea poznání světa prostřednictvím školy v celé jeho jednotě**, tedy ve všech základních souvislostech, s nepřehlížením jednotlivostí, ale **se stálou pozorností k celkovému místu jednotlivin v celku**. Tato idea byla opuštěna racionalisty v 18. století, shodou okolností v době, kdy se v Evropě začíná utvářet podoba odborného vzdělání, které se jako nutná existenční záležitost pro člověka, vyčleňovala z tehdy univerzálního vzdělání obecného. Praktičnost tohoto odborného vzdělání byla dovršena průmyslovou revolucí 19. století a její důsledky pocítujeme ve vzdělávací praxi oddělováním všeobecného a odborného vzdělání dodnes.

V posledních letech lze ovšem zaznamenat pokusy o překonání tohoto uměle vytvořeného rozporu v obsahu vzdělání. V rozvinutých zemích Evropy se začínají objevovat různé typy a formy tzv. integrovaných škol ve smyslu spojování obou druhů vzdělání.

Diskuse mezi odborníky se zaměřovaly zejména na flexibilitu školských zařízení pro 14-18 leté žáky, tedy na instituce, které poskytovaly a poskytují vedle všeobecné přípravy i určitou přípravu profesionální.

Vzhledem k bohatosti různých modelů nových typů integrovaných škol, zaměřím svoji pozornost především na modely v Spolkové republice Německo, kde se rozvinuly v souvislosti s technologickými a inovačními procesy v oblasti výroby od 60. let a tyto procesy způsobovaly nutné přerozdělování pracovní síly a vyšší adaptabilitu obyvatelstva na rekvalifikační procesy. V současné době jsou nejprogresivnější modely integrované střední školy, tj. školy, která poskytuje možnost tzv. dvojí kvalifikace /všeobecnou maturitu a výuční list odbornosti/ následující:

I. Odenwaldská škola poblíž Darmstadtu a Heidelbergu, mající podobu venkovského výchovného ústavu /**Landerziehungsheime**/ a formu tzv. **Gesamtschule**.

2. Hiberniánská škola poblíž Bochumi v Porúří, využívající metodiku waldorfské pedagogiky, přičemž integrace probíhá od učiliště ke střední škole.

3. Kolegiální školy v Severním Porýní-Westfálsku, které se snaží v praxi o zcela nový mezityp instituce mezi školami pro 14 až 18 letou mládež.

4. Tzv. školní centra v Brémách, která v sobě integrují pozitivní prvky z gymnázií i z učňovských zařízení.

V žádném případě by nemělo jít o absolutizaci jediného modelu jako spásonosného příkladu hodného mechanické aplikace místo našich středních škol s maturitou, ale o seriózní zhodnocení všech dostupných informací o jednotlivých modelech a jejich promyšlení z hlediska našich potřeb a možností. Cílem příspěvku je poukázat na integrované školy jako na velmi **progresivní jev v evropských školských systémech**, který je zcela vážně přijímán i v rámci úvah o možných podobách moderní školy v budoucí sjednocené Evropě.

Předností integrovaných škol je v rámci **jedné školy silně diferencovaná výuka podle schopností**, nadání a zájmů jednotlivých žáků, umožňující rozvoj jednotlivých žáků po všech stránkách, aniž jsou brzděni slabšími výsledky v některých předmětech. Důsledně je zachována možnost **přechodu z jednotlivých větví**, forem a typů zaměření výuky podle potřeb a úrovně žáků.

Řada integrovaných škol přejímá zkušenosti tzv. odenwaldské školy s **organizováním obsahu výuky do čtvrtletí trvajících témat a kurzů**, přičemž **za každý úspěšně absolvovaný kurz získají žáci doklad /tzv. kredit/**. Podle zvoleného zaměření pak žáci musí pro ukončení vzdělání /postupují podle vlastního tempa/ **získat určitý počet kreditů** z jednotlivých předmětů, kurzovně oddělených.

Tak je umožněna možnost získání různé kvalifikace podle nadání a schopností žáka. Mezi jednotlivými větvemi je zajištěna propustnost a v povinném bloku rovnocennost úrovně.

Z organizačního hlediska lze jednotlivé modely rozdělit do tří základních forem z nichž lze volit určitý prototyp:

I. Rozšíření určitého typu školy o vzdělávací obsah jiného typu školy. Zde je důležité, jaká tendence bude převažovat, zda bude všeobecně vzdělávací škola obohacena o praktickou složku /gymnázia v Bádensku-Würtembersku, technické gymnázium v Hamburku, Gesamtschule Steilshoop v Hamburku apod. /nebo je-li odborná škola rozšiřována o

všeobecný základ v cílem druhé kvalifikace /vyšší učňovské školy v Bavorsku, hiberniánská škola apod./.

2. Budování školského sdružení, v němž kooperují různé formy sekundárního stupně II. /pro žáky 14-18 let/ a vytvářejí tak nový typ školy /kolegiální školy v Severním Porýní-Westfálsku/.

3. Budování školních center, v nichž jsou v novém systému obsaženy všechny dosavadní formy a typy škol sekundárního stupně II. /např. školní centra v Brémách/.

Mimo to lze vytvářet různé varianty a mezitypy, jako je tomu např. v Hessensku, kde mají velké zkušenosti s různými polyvalentními kurzy pro žáky různých typů škol v okolí.

Pro postižení typů a forem modelů zařízení s inovačními programy lze jako srovnávací kritéria uvést následující:

a/ obsahová integrace jako rozhodující aspekt spojení všeobecného a odborného vzdělání. Zde se nabízejí otázky k řešení: O jaké spojení se bude jednat, additivní, integrativní, simultánní nebo jen konsekutivní? Do jaké míry lze integrovat přípravu na určitou profesi? Atd.

b/ sociální integrace ve smyslu soužití žáků různých vrstev a skupin. Bude umožněna cesta žákům z nižších stupňů k profesionální kvalifikaci jen po odborné linii? Problematika spolupráce žáků různých skupin typů vzdělávacích zařízení v rámci určitých předmětů v jedné sociální skupině /třídě/ apod.?

c/ četnost a možnosti ukončení vzdělání v nižších třídách integrované školy. Nebude jednostranně prosazováno postupování k maturitě? Bude zajištěna dvojí kvalifikace /všeobecná i odborná/ se stejnou úrovní hodnocení prestiže? Plnohodnotnost kvalifikace v praxi žáka? Jaké jsou aplikační možnosti přenosu zkušeností do oficiálního školského systému? Atd.

Závěrem.

Československé školství stojí před důslednou obnovou jak organizační tak i obsahovou. V současném období je v rámci činnosti reformní komise nutné seznámit se s co nejvíce zkušenostmi v zahraničí, s alternativními způsoby řešení, aby byla zajištěna možnost seriózní diskuse o budoucí tváři našeho školského systému, otevřeného různým formám a typům škol. Pro tuto diskusi, kde je potřebné uvést i možnosti integrované

vnitřně diferencované školy v podobě osmi- až dvanáctiletky, má být tento příspěvek vstupním materiálem odpovídajícím jak domácím tradicím tak i budoucím potřebám a zájmům československé mládeže.

Literatura:

Kuhr, W.: Die Kollegschule in Nordrhein-Westvallen - Anspruch und Wirklichkeit.

In: Vergleichende Pädagogik, 25, 1989, č. 2, s.125-136.

Kuhr, W.: Zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Bildung und Erziehung, 43, 1990, č. 1, š. 33 a násl.

Rist, G.-Schneidere, P.: Die Hiberniaschule. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt 1986.

Rýdl, K.: Reformní praxe v současných školských systémech. Praha, SPN, skripta FFUK 1990.

Schäfer, W.-Edelstein, W.-Becker, G.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt a/M. 1972.

Uhe, E.: Die Kollegschuldiskussion in Hamburg. In: Die deutsche Schule, 79, 1987, č. 2, s. 258-266.

Problém výchovy je problém člověka

Že člověk nejdokonalejší, nejdívnější, nejslavnější tvor jest.

Že člověk, má-li člověkem být, cvičen k tomu být musí.

Že škola může být "cvičištěm múz a rájem her".

J. A. Komenský

Výchova hodnotami a k hodnotám

Stanislava Kučerová

V letech "tání", v září 1965 se konala v Trnavě I. pracovní konference naší pedagogické společnosti na téma Školství a pedagogika v Československu v uplynulých 20 letech. Konference dala podnět k objektivním rozborům a hodnocení vývoje od r. 1945, k analýze deformací, způsobených poúnorovou diktaturou, voluntarismem a subjektivismem školské politiky vládnoucí strany. Přitom se ukázala nutnost oživit obory a přístupy, které byly v období "kultu osobnosti" potlačeny a navázat zpřetrhaná spojení s vlastní kulturní tradicí, se světovou vědou o výchově i se zahraniční pedagogickou praxí. Pokračovat v takto orientované činnosti směli pak účastníci konference ještě 3 roky - do srpna 1968.

Mně tehdy připadla úloha formulovat - dnes bychom asi řekli - alternativní filosofii výchovy. Vypracovala jsem koncept na základě filosofické antropologie a axiologie, navazujíc na duchovédné tradice a existencialismus, takže jsem se octla v blízkosti i dnes na Západě aktuální pedagogiky hermeneutické a emancipační. Pedagogiku jsem označila za vědu o člověku v situaci výchovy, tj. v procesech utváření a sebeutváření osobnosti na základě vícevrstevnaté determinovanosti, studované ve vztahu k biologii, psychologii, sociologii a kulturologii.

Všestrané znalosti o vychovávaném nemají být podle této koncepce shromažďovány proto, aby ho bylo možno co nejlépe ovládat a formovat k předem připravenému obrazu, ale aby bylo možno navázat s ním smysluplný dialog, v němž by mohl najít vlastní cestu životem, vlastní způsob seberealizace. Výchova má být člověku pomocí v situacích, v nichž se stává osobností, osvojuje si role a kulturní dědictví své společnosti. Děje se tak na základě **setkání**, spolžití a spolubytí vychovávaného a

vychovávajícího. Ve shodě s dobovou opoziční tendencí jsem zdůraznila aktivitu člověka, jeho intenci a transcendenci, pojetí člověka jako kulturní bytosti, která dovede říci NE jak svým přírodním pudům, tak civilizačním omezením a tlakům, a která je odhodlána překračovat danosti historických okolností a vztahů. Specifická úloha pedagogiky je řešit otázky, jak dnešního člověka učit jeho člověčství. Přitom problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám. Hodnotami jsem rozuměla objektivně platné normy a ideály ve smyslu výroku F. Krejčího: "Hodnota je to, co má být chtěno, co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění." Poukázala jsem na **obtíže hodnotové výchovy v historické situaci našich národů, které poměrně v krátkém časovém úseku dějin prožily několiknásobné zhroucení celospolečenských hodnotových soustav**: ideologie rakousko-uherského mocnářství /1918/, ideálů humanitní demokracie /1938/, dogmat a pouček poúnorové stalinské diktatury /po odhalení tzv. kultu osobnosti v SSSR začíná u nás "tání" koncem 50. let a vrcholí r. 1968/. Zdůraznila jsem, že není vždycky snadné rozlišovat mezi hodnotami pravými a nepravými, reálnými a fiktivními, faktickými a iluzivními. Riziko omylu není nikde větší než v oblasti hodnot. Právě naše hodnocení trpí předsudky a sebeklamy, rudimenty minulosti, pověrami, malichernostmi, utopiemi a výstřednostmi. Pády hodnot, s kterými jsme se identifikovali, jsou bolestné. Ze zklamání se rodí nejpodivnější pocity a postoje. /Např. dnešní nová citlivost pro iracionální svět člověka, proti jednostrannému přístupu k poznávání a ovládání světa, vyvěrá ze zklamání z "vědy", "vědeckého přístupu", "scientismu", "technokracie"./

Axiologická dimenze nebyla tehdy /v 60. letech/ rozvíjena ani v domácí ani zahraniční pedagogice. Od těch dob se stala na mezinárodním fóru velmi frekventovanou. Globální situace lidstva nutí přehodnotit - dříve zdánlivě tak samozřejmou - cílovou hodnotu rozvoje člověka. Slepé úsilí o ekonomický růst ohrožuje přírodu a zdraví člověka, v konečných důsledcích existenci života na planetě Země vůbec. Ukazuje se, že šťastná společnost nemusí být nutně nejbohatší v materiálním smyslu, přednost bude třeba dát kultuře, vzdělanosti, spravedlnosti, lidskosti. **Ekonomický růst má své meze - duchovní růst je bez hranic.**

Od doby, kdy jsem se pokusila formulovat principy pedagogické antropologie a axiologie, došlo u nás k zhroucení dalších dvou hodnotových soustav: ideálů socialismu s lidskou tváří /1968/ a ideologie

restaurace stalinismu, tzv. normalizace /1989/. Je za námi dlouhé období tvrdého ideologického zpracovávání totalitní mocí a bezostyšnou propagandou. Ve vědomí lidí dochází k svárům reziduí starých věr i pověr. **Usilujeme o renesanci všelidských ideálů, které ovšem nikdy nepřestaly platit**, i když oficiální ideologové hlásali, že jsou překonány principy třídnosti a stranickosti. A nové konflikty vedou k novému zklamání, k nové lhostejnosti, k opatrnému mlčení i účelovému předstírání.

Totalitní společnost fungovala na základě nepřekonatelného strachu, konformity a konzumenství, které bylo diferencováno z vůle a blahovůle vládnoucí mocí. Tato situace odcizovala člověka sobě samému a jeho kulturním hodnotám. Je přirozené, že se otrok chová jako otrok: je zbaven svobody a odpovědnosti - převzal vidění světa od svého pána. Je příznačné, že někteří naši publicisté rádi interpretovali skutečnost jako nezávaznou hru a na národní typ pasovali dobrého vojáka Švejka. Je to příznačné a smutné. Je to demonstrace rozpadu hodnot, výsměchu dějinám a spravedlnosti.

Ryszard Kapuściński ve svém Lapidáriu zaznamenal: "Stupně barbarství: Nejdříve se likvidují ti, co tvoří hodnoty. Pak jsou zlikvidováni ti, kdo vědí, co jsou hodnoty a že lidé, kteří je tvořili, byli zlikvidováni. Skutečné barbarství začíná od okamžiku, kdy už nikdo neví, že to, co dělá, je barbarství" /Varšava 1982/.

Jak stanovíme cíl výchovy, když již nevychováváme budovatele komunismu? ptají se někteří. A jiní pohotově radí: Budeme vychovávat podnikatele! **Neměli bychom však - ze všeho nejdříve - vychovávat kulturního člověka?**

Mladé generaci se dnes nabízí matoucí množství konceptů pro chování a pro život. Ale to by nás nemělo zaskočit, to už tu přece bylo. Za první republiky se psaly politicko-národní i náboženské úvahy, publikovaly se návody k životu přirozenému /fyziologickému/ stejně jako asketickému /duchovnímu/, doporučoval se harmonismus, zlatá střední cesta, stejně jako perfekcionalismus, úsilí o dokonalost. Horovalo se pro utilitaristicky pojatý životní úspěch /jak se stát podnikatelem, jak zbohatnout/, plédovalo se pro elitní komunismus jako budoucí společenský řád. Doporučovalo se vegetariánství, joga, abstinence, cvičení vůle a životní energie, rozvoj sebevýchovy a charakteru. Množství populárních publikací, původních /laboretismus, etokracie/ i přeložených, propagujících uvedené myšlenky, bylo takřka nepřehledné. A co učitel? Měl se dopracovat vlastního

stanoviska a stát se osobností. Etických systémů bylo mnoho, mohli si vybrat. Ale byt' byly politické, světonázorové a morální směry sebeodlišnější, předpokládalo se, že se učitelé před dětmi shodnou v základech mravního nazírání a hodnocení.

S ohledem na kulturní deficit minulosti i na nezvyk tolerance k odlišným názorům bychom tyto společné základy neměli jen mlčky předpokládat. **Jsou to obecně lidské hodnoty - odkaz antické filosofie i židovskokřesťanského náboženství, odkaz renesance, reformace, osvícenství, humanismu moderní doby, jsou to hodnoty našich národních dějin a hodnoty kultury národů celého světa. Měli bychom je popularizovat, aktualizovat, zpřítomňovat způsobem, který školometsky neodpuzuje, ale získává pro vnitřní růst a samostatnou činnost kulturní povahy.** Co říci ke zjištění, že mnozí vysokoškoláci, podrobeni malé výzkumné sondě, nedovedli ani naznačit kulturně symbolický a komunikativní význam takových postav, jako Prométheus, Oidipus, Antigona, Kain a Abel, Noe, Abraham a Isák, Tristan a Isolda, Don Quijote a Sancho Panza, Hamlet, Don Juan, Harpagon...?

Hodnotám kulturních dějin bychom mohli začít učit neprodleně, a nestálo by nás to ani korunu!

Nemá pravdu Francis Fukuyama a jiní endisté, tvrdí-li, že nastal konec historie, konec idejí, protože budoucnost bude mít podobu pragmatického řešení otázek ekonomických, technických, organizačních. Člověk má archetypální potřebu idejí a ideálů, člověk má potřebu hledat smysl své existence individuální i kolektivní, dává jí perspektivy s ohledem na duchovní hodnoty, které přijal za své. Této archetypální potřebě odpovídá i určitá - dnes uvolněná - duševní energie. President Havel mluví o tom, že posttotalitním zemím hrozí propadání do vakua ekonomického, politického i kulturního. **Kulturní vakuum - to je právě nedostatek nosných idejí, perspektiv a norem. Toto vakuum potřebujeme naplnit všelidskými zkušenostmi a hodnotami tisíciletého kulturního vývoje lidstva.**

Pamětníci potvrdí, že za první republiky se žákům dostalo pravých hodnot ve výchově. Bylo to, jako by vdechovali vůni čerstvých květin ve váze. Další generace vdechovaly již jen stopy té vůně, která zůstala po květinách - jak dlouho může trvat, než i ty stopy stop vůně vyvanou? Potřebujeme naplnit vázy čerstvými květinami.

Chceme napravit škody minulosti. Doba těch 20, 40 nebo dokonce 50 let, která nás dělí od dob přirozeného vývoje před válkou, je příliš dlouhá na to, abychom ji mohli prostě škrtnout a začít znovu - odedneška. V té době pracovaly celé generace, některé své dílo dokončily, jiné ještě pracují, mladí teprve začali. Nebylo by ani spravedlivé ani moudré paušálně pedagogickou tvorbu minulosti odsoudit. **Jsme povinováni - lidem a jejich dílu, ale i přítomnému vývoji a jeho perspektivám - provést kritickou analýzu, v níž bychom oddělili hodnoty od nehodnot a pahodnot i antihodnot.** Tento úkol, který na sebe vzala Pedagogická společnost již r. 1965, zůstal nedokončen.

Přítomnost naší školy ovšem čekat nemůže. Setkáváme se s tím, že **řekněteří čekají na jakési samočinné působení změněných poměrů - ono SE to samo vyvine.** Zapomínají na to, že v tom SE musí být nutně obsaženy i naše snahy. **Ani Komenský ani Masaryk nečekali, až jak SE věci vyvinou. Usilovali, pracovali, zápasili - a i v tom je jejich vždy znovu aktuální a podněcující význam, připomenutý znovu s veškerým důrazem na celostátní konferenci.**

Učitelské povolání je z těch, která velice člověka stravují a vyčerpávají, ale zároveň ho - za příznivých podmínek, i velice naplňují a oblažují. Ty příznivé podmínky spočívají v pochopení antropologické povahy učitelství jako spolubytí a spolužití, jako společného hledání životní cesty, jako společné tvorby hodnot spolu s dětmi, dospívajícími, spolu s kolegy navzájem, spolu s našimi rodiči a prarodiči. Výchova je setkání a dialog na životní cestě, a tak jako každé životní setkání je i momentem našeho sebepoznání, sebevyjádření, seberozvíjení. Kulturní hodnoty jsou nejcennější dědictví, které člověk po tisíciletí dějinami nese a chrání. Učitel - vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, ctít a milovat. Nikoli ovšem hotové sdělovat - **každý sám pro sebe musí každou hodnotu objevit, vytvořit, přijmout, potvrdit.** Podmínkou takové služby žákům ovšem je, aby se kulturní hodnoty staly potřebou, láskou a štěstím života učitelů.

Tri zlaté kľúče tvorivosti

Miron Zelina - Milota Zelinová

J. A . Komenský 28. novembra 1650 predniesol vo väčšej sieni potockej školy reč v ktorej uvádza, že po mesiaci pobytu v Blatnom Potoku prišiel na tri príčiny pomerne malého úspechu práce školy.....

Potrebovali by sme dnes nového Komenského, ktorý by prišiel a povedal: poznám príčiny krízy školy a poznám tri zlaté kľúče k náprave. Kríza školstva sa dá definovať ako zlyhávajúce človeka vo vzťahu k prírode /devastácia/, vo vzťahu ku spoločnosti /vojny, chudoba, nezamestnanosť/ a vo vzťahu k sebe /narkómie, sebevraždy, psychické ochorenia/. **Kríza školy je krízou človeka a kríza človeka je krízou školy.**

Už veľmi dlho sa škola nemení v podstatnom: vzdeláva človeka v špecifických informáciách, zručnostiach, spôsobilostiach. Pripravuje ho na prácu, profesiu. Profesionalizuje ho, ale nepersonalizuje. Socializuje, ale nepoľudšťuje, neindividualizuje. totalita anonymizovala človeka, zbavila ho slobody a svojho Ja. Naviac naše **deformovaná sústava výchovy a vzdelávania človeka skor učila byť poslušným, ako tvorivým.** Učíme dodnes množstvu zbytočných informácií a podstate: umeniu žiť - sa nedostáva na hodinách priestoru. V Zemepise pre 1. ročník gymnázia /v súčasnej učebnici!/ na str. 199 čítame: "Ak je počet sídel vyššieho hierarchického rádu menší ako počet sídel nižšieho hierarchického rádu, potom aj vzdialenosti medzi sídlami vyššieho hierarchického rádu, sú väčšie ako vzdialenosti medzi sídlami nižšieho hierarchického rádu. Pri práci s hierarchickou organizáciou riadenou číslom 3 riadi sa zmena týchto vzdialeností číslom odmocnina ze 3."

Faureho správa /Learning to be/ a jeho spolupracovníkov z UNESCO tiež potvrdzuje zameranie školy viac na vzdelávanie než globálnu prípravu na život. C. Rogers vo svojej práci spomína nedostatok technológií a prípravy človeka pre akceptáciu druhého človeka.... Rímsky klub rovnako ako známa práca A. Tofflera podrobne popisujú krízu spoločnosti, rodiny, školy.

Menej tieto a ďalšie práce naznačovali, ako by sa dal tento stav naprávať, alebo aspoň, ktoré sú tie kroky, ktoré by mohli započat'

nápravu. E. P. Torrance, klasik v oblasti tvorivosti, v roku 1989 napísal štúdiu s názvom "A Quiet Revolution". Konštatoval v nej, že zavedenie tvorivosti do škôl v posledných 20 rokoch v USA znamenalo skutočnú tichú revolúciu v americkom školstve.

Na základe jeho štúdie, ale aj prác F. Williamsa, Blooma, Gallu, Guilforda, filozofa Johna Passmoreho, ktorý napísal knihu "On Teaching to be Critical", na základe prác C. Rogersa a celej personalistickej školy v psychológii /Rollo May, Allport, Ellis, Maslow, Binswanger, Fromm a iní/ a na báze prác Flandersa, Bellacka, de Bonu a iných sme sa pokúsili sformovať "tri zlaté kľúče tvorivosti", alebo tri zlaté kľúče, o ktorých sa domnievame, že by významne napomáhali rozvoju osobnosti v škole. Vyberáme ich z celkového modelu rozvoja osobnosti žiaka /Zelina, M., 1989/, kvôli zdorazneniu ich kľúčového významu. *Ide o tieto tri esenciálne ľudské kompetencie:*

- *tvoriť progresívne vzťahy, motiváciu a aktivitu ku sebe, iným, práci, svetu /uskutočnenie akceptácie/,*

- *vedieť hodnotiť, posudzovať, byť kritickým ku svetu okolo seba, k sebe, utvárať si axiologickú dimenziu bytia, rozvíjať hodnotiace myslenie, spôsobilosti,*

- *byť tvorivým - kreatívizácia človeka - kde tvorivosť sa nechápe len ako schopnosť, ani nie len ako produkt, ale kde kreativita je základným štýlom ľudského sebauskutočnenia.*

Základný paradox našej školy a života je v tom, že sa málo v škole zohľadňuje to, čo človek najviac potrebuje v živote. 15 tisíc hodín v škole dieťa učíme podobné odtrhnutosti od života, ako sme uviedli. Oprávnená je otázka laikov: "Kedy a kde to bude žiak potrebovať v živote?" My sa bránime odpoveďami, "Patrí to do všeobecného vzdelávania", alebo "Učíme sa tým mysleniu". Je to skutočne pravda? Nevyhovujeme sa, aby sme udržali tradičný stereotyp? Aby sme sa ubránili pred vlastnými pochybnosťami?

V knihe A. J. Romiszewského o projektovaní vzdelávacích systémov /1984/ nachádzame brilantne popísané ťažkosti plánovania učiva a vypracovania osnov práve z tohoto hľadiska. Koľko % konkrétnosti si napr. pamätá žiak 1. ročníka gymnázia z uvedeného zemepisu pri maturite?

Sformulujeme to prehnane: tradičná škola učí veľkému množstvu informácií, poznatkov a popri tom, ako vedľajším produktom, náhodným produktom je rozvoj kognitívnych a

nonkognitívnych charakteristík osobnosti. Prečo to nerobiť naopak? Prečo na prvé - alebo aspoň popredné miesto nedat' rozvoj kognitívnych funkcií a nonkognitívnych oblastí osobnosti /citov, motivácie, hodnot a pod./ a až na druhé miesto vedomosti, poznatky? Tak by základným produktom školy bol život sám a sekundárnym produktom by boli vedomosti, poznatky. Je to extrémne formulované, ale chceme tým vyzdvihnúť psychické funkcie, štruktúry a ich rozvoj v škole, lebo sú univerzálnejšie a podstatnejšie ako konkrétosti učiva. Táto personalistická orientácia školy znamená zásadné zmeny v obsahu, metódach a technológiách vzdelávania. **Tedy rozvoj osobnosti, individuality a nie nácvik konformity, nie príprava úzkého špecialistu, ale univerzálnej bytosti, nie poslušného automatu, odosobnenej sociálnej bytosti, ale autentického, samostatne a kriticky mysliaceho a konajúceho človeka. Sociálny môže byť človek len vtedy, keď dokáže byť sám sebou.**

Aby sa udiali horeuvedené skutočnosti, z množstva možných klúčov vyzdvihujeme tieto tri pre školu budúcnosti:

1. Zmena vzťahu učiteľ - žiak

Nejde vlastne len o zmenu vzťahu učiteľ - žiak, ale o zmenu vzťahu spoločnosti ku škole, deťom... vrátane vyššej finančnej dotácie štátu do vzdelávania, školstva. Základnou otázkou je, čo operacionálne naplňa pojem vzťahu. Pod pojmom vzťah máme na mysli motiváciu, city, ktoré sa rozvíjajú alebo tlmia v interakcii učiteľ - žiak, spoločnosť - škola, patria sem samozrejme aj hodnoty, ich preferencia. V prvom rade je potrebné diagnostikovať vzťah učiteľ - žiak. Novšie poznatky umožňujú diagnostikovať tento vzťah cez miery motivácie /vnútorná, vonkajšia, motivácia úspechu - motivácia vyhnúť sa neúspechu, povodca správania - "pešiak"/ a nástroje napr. Kozékiho, Heckhausena, Pardela, deCharmsa, Gittera a iných. Ale za veľmi užitočnú cestu diagnostikovania vzťahu učiteľ - žiak považujeme interakčné analýzy vyučovacích hodín a výchovných zamestnaní, napr. Krathwuhovou metódou, Williamsovou, metódou OSTRAQ Neda Flandersa, ktorá diagnostikuje kvantitatívno-kvalitatívne aspekty direktívnosti versus nondirektívnosti vzťahu učiteľ - žiak. Sem zaradujeme aj mikro vyučovacie analýzy odmeňovania a trestania, hodnotenia na vyučovacej hodine a motivačných elementov vôbec. Po diagnostike vzťahu nasleduje krok zavádzania stratégií, metód zmien vzťahov. Veda a výskum vypracovali už celý rad užitočných metód na

optimalizáciu vzťahov, ktoré by sa mali rýchle začať používať aj u nás. Tak napr. v oblasti motivácie poznáme programy Harvardskej školy /Mc Clelland, Atkinson/, program Washingtonskej školy /R. deCharms/, ktorý je rozdelený na program pre žiakov a osobitne pre učiteľov. Je možné uplatniť tiež prístupy Berlyneho, u nás F. Mana, školy kauzálnych atribúcií. Za jeden z najprepracovanejších programov považujeme program Neda Flandersa na zmenu direktívneho štýlu na nedirektívny štýl vyučovania. Dobré sa môžu uplatniť aj sociálnopsychologické výcviky, postupy Carla Rogersa v zmysle akceptácie, žiakov, ale aj výcviky komunikácie /pozri napr. Zelina, M., 1990/, asertivity, transakčných prístupov, atď.

Spomínané diagnostické nástroje a najmä programy zmien prístupov, vzťahov ku žiakovi by sa mali stať čo najrýchlejšie základným obsahom graduálnej aj postgraduálnej prípravy učiteľov všetkých stupňov a typov škôl.

Podstata zmeny vzťahu je v tom, aby učiteľovi záležalo na každom žiakovi, aby vedel profesionálne tvoriť vzťah ku žiakom pomocou akceptácie, empatie, kongruencie a proximity. To môže učiteľ dosiahnuť len keď bude vysoko citlivý k reakciám žiakov, keď sa každý žiak stane pre učiteľa najvyššou, autentickou, ničím nezameniteľnou hodnotou. Učiteľ by mal byť profesionálnym darcom lásky, nádeje a sebadovery žiakom.

2. Druhý kľúč k tvorivosti - rozvoj hodnotiaceho myslenia

V konkrétnom živote dennodenne niečo posudzujeme, hodnotíme, kritizujeme, zaujímate stanoviská. Od toho, čo si ráno obliecť, aké bolo jedlo, cez hodnotenie práce, produktov až po hodnotenie ľudí, vzťahov, sveta. A pritom v škole za 15 tisíc hodín skoro vôbec nedávame žiakom podnety na to, aby sa učili samostatne hodnotiť. Netrénujeme, nerozvíjame funkcie, procesy, ktoré sú na hodnotiace myslenie potrebné /tvorba kritérií, polemika, beseda, hádka.../. Naše výskumy hovoria o tom, že u nás na vyučovaní zo všetkých oslovení žiakov je menej ako 2% takých, ktoré vyzývajú žiakov niečo hodnotiť. Aj to je väčšinou konvergentné hodnotenie, napr. "správne povedal rok narodenia Hviezdoslava?" "dobré vypočítal príklad?"

Za základnú metódu poznávania, diagnostikovania hodnotiaceho myslenia považujeme analýzu vyučovacej interakcie a to použitím taxonomických modelov /Bloom, Tollingerová, Bellack/ a špeciálne v oblasti hodnotiaceho myslenia · systematizáciu a návody na diagnostikovanie J. P. Guilforda. K teórii ale aj praxi poznávania a rozvíjania

hodnotiaceho myslenia v škole prispeli napr. Baturin, Musziński, u nás Kotásková, Kohlberg v USA. Spomínaný J. Passmore analyzuje význam učenia sa byť kritickým. Zdôrazňujeme, že tu ide o hodnotenie v úrovniach: pravda - nepravda /racionálne hodnotenie, logické/, krása - škaredosť /estetické hodnotenie/ úžitok - škoda /pragmatické hodnotenie/, dobro - zlo /etické hodnotenie. Všetky tri úrovne majú nadstavbu v metaaxiológii v.j. v učení sa všeobecných pravidiel ako hodnotiť, vráťane zručností a spôsobilosti ako argumentovať, tvoriť kritériá, poznať ich váhu, hodnotu, ako komunikovať a polemizovať a konštruktívne sa škriepiť.

Možnosti rozvíjania hodnotiaceho myslenia sú v Guilfordovom modeli. Pri použití v škole ide najmä o prezentovanie dilematických úloh žiakom a to najmä divergentného charakteru, prezentovanie otázok a cvičení, kde musia vyslovovať vlastné hodnotiace sudy. Okrem úloh, otázok - je možné použiť celé hry na hodnotiace myslenie, kde napr. modelujeme súdny proces /hra: žalujem, obhajujem, súdim/. Do metodiky rozvíjania hodnotiaceho myslenia patrí aj pochybovanie, vyslovovanie odhadov žiakmi, vypracovávanie kritérií, podľa ktorých sa niečo hodnotí, čo vedie aj k samostatnosti a zvýšeniu sebadôvery. Teda Descartovo: Dubito ergo cogito, cogito ergo sum - pochybujem, teda myslím, myslím, teda som!

3. Tretím kl'účom ku tvorivosti je samotná kreatizácia človeka

Ide pritom o kreatizáciu: žiaka, učiteľa, školy, spoločnosti. Kreatogénna spoločnosť spätne ovplyvňuje školu, učiteľa a žiaka. Tvorivosť je všeobsiahlejším kl'účom k modernizácii človeka, školy a spoločnosti v porovnaní so zmenami vzťahov a rozvojom hodnotiaceho myslenia. Rozvíjanie vzťahu je kl'účom k ľudskosti, rozvíjanie hodnotiaceho myslenia je kl'účom k hodnotám, tvorivosť je kl'účom k sebazdokonaľovaniu v celej sfére osobnosti.

Diagnostika tvorivosti je dnes už veľmi rozpracovaná. E. P. Torrance v spomínanom článku o tichej revolúcii uvádza, že už dnes je k dispozícii okolo 225 testov tvorivosti. Tvoria významnú protivažu inteligentným testom. Sú už rozpracované všeobecné testy tvorivosti a tvorivých schopností /napr. Guilfordové testy/, ako aj špecifické testy napr. na tvorivosť v matematike /Eiken, Fabíny/, v hudbe, tanci, písaní atď. Okrem testov v tvorivé schopnosti sú vypracované testy na zisťovanie motivácie k tvorivosti /Terrance/, testy čít' tvorivej osobnosti /Khatena,

Yamamoto/. Rovnako pri diagnostikovaní tvorivosti v škole sa používa analýza interakcie učiteľ - žiak s tým, že sa sledujú počty a kvalita otázok, úloh na tvorivé myslenie, resp. motivačné podnety pre tvorivosť. Vychádza sa pritom zvyčajne z určitej klasifikácie tvorivých úloh /pozri napr. klasifikáciu Gehlbacha, Zelinu/. **Naše analýzy vyučovacích hodín a učebníc ukázali, že podnetov na rozvoj tvorivosti je v nich veľmi málo /divergentných úloh/. Napr. v učebnici matematiky je to len 0,9% úloh, v chémii pre 8. ročník 5,6% tvorivých úloh a cvičení, v slovenskom jazyku pre 5. roč. 4,9% a podobne. Analýzy interakcií na vyučovacích hodinách ukázali priemer 1,4% podnetov na divergentné myslenie žiakov zo strany učiteľa.**

Rozvíjanie tvorivosti je dnes vo svete už tiež značne rozpracované. Parnes, Noller a Biondi /1977/ uvádzajú zoznam 120 programov, ktoré rozvíjajú divergentné schopnosti, fantáziu, imagináciu, tvorivosť. Najpoužívanejšie a najrozšírenejšie programy rozvoja tvorivosti v USA sú Torranceove programy, program CPS /creative problem solving/ Buffalskej Univerzity, program Franka Williama CAI, Program Future Problem Solving z Univerzity v Georgii, program "Invent America" pre rozvoj tvorivosti a motivácie tvorivosti u detí, Uraneckov program pre malé deti. Lutheho program pre umeleckú tvorivosť, Steinov program rozvoja tvorivosti, atď. Torrance píše, že tieto programy sa v USA aplikovali na stovkách, ba tisícoch učiteľov. Aj pod vplyvom týchto programov vzrástli priemery v Torrancovom teste kreatívneho myslenia /TTCT/ vo verbálnych zložkách takto:

rok	1976	1982
FORMA A	7,21	9,54
FORMA B	3,08	6,22

Išlo o skúmania u žiakov od prvého po dvanásť ročník - všetky rozdiely sú štatisticky významné, to znamená, že autor musí urobiť nové normy. Podobné, ale trochu nižšie rozdiely našiel vo figurálnych testoch.

Stav u nás je žalostný. Okrem programu rozvoja tvorivosti v mimoškolskom čase /Zelina - Zelinová, 1990/ niet programu pre použitie vo vyučovaní, okrem spracovaných niketových úloh z chémie a podobne, a

okrem programov, ktoré boli vypracované pre materské školy /Kováč, T.,/ resp. pre SOU /Kováčová, E./ J. Hlavnové publikácie sa môžu v tomto kontexte stať dobrým východiskom pre tvorbu takýchto programov u nás, podobne ako M. Jurčovej taxonómia úloh, vrátane tvorivých úloh a výskumy L. Ďuriča a kol., o možnostiach a limitoch použitia tvorivosti v škole.

Uvedli sme tri, podľa našej mienky, kľúčové koncepcie, ktoré môžu modernizovať našu školu, naplniť odkaz J. A. Komenského a ovplyvňovať útok našu budúcnosť. Okrem toho, že potrebujeme rýchle poznať, kde dnes svet je v uvedených oblastiach, potrebujeme vytvoriť taký systém, aby učitelia, vychovávateľka boli motivovaní k tvorivej práci, k použitiu troch zlatých kľúčov k ľudskej duši, nášmu školstvu a k budúcnosti.

Literatúra:

- Bloom, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive domain.* New York, David Mc Kay Comp. Inc. 1956
- Faure, E., et al: *Learning to be.* UNESCO 1972
- Flanders, N. A.: *Analyzing classroom behavior.* New York, Addison Wesley 1970
- Gehlbach, R. D.: *Creativity and Instruction the Problem of task Design.*
Journal of Creative Behavior, Vol. 21., Nu. 1., 1987
- Guilford, J. P.: *The nature of human intelligence.* Mc Graw Hill Book Comp., New York 1967
- Parnes, S. J., Noller, R. B., Biondi, A. M.: *Guide To Creative Action,* Charles Scribner's and Sons, New York 1977
- Rogers, C.: *Freedom to learn for the 80' s.* Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus 1983
- Romiszowski, A. J. : *Desingning Instructional Systems.* New York, Kogan Page, London, Nichols Publishing 1981
- Torrance, E. P., Goff, K.: *A "Quiet Revolution,* *Journal of Creative Behavior, Nu. 2., 1989*
- Williams, F. E.: *A Total Creativity Program for Individualizing and Humanizing the Learning Proccss.* New Jersey 1972
- Zelina, M.: *Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 1, 1989, s. 83-96*
- Zelina, M.: *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p. Bratislava 1990*
- Zelina, M., Zelinová, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže, SPN Bratislava 1990*

J. A. Komenský:

"Ne mnoho věcí, ale nezbytných pro život".

Miluše Kubíčková

Nadčasová výzva učitele národů, J. A. Komenského, by se měla stát inspirací i pro naši školskou reformu. **V moderní době je velmi obtížné stanovit, co je pro život nezbytné, neboť převládá kvantitativní rozměr, příklon ke konzumním hodnotám a je zanedbáváno myšlení postihující celistvost a dynamičnost, což brzdí univerzální komunikaci člověka se světem.** Člověk takto izolován z komunikativního pole světa, v němž však musí žít, se zabředá do nepropojené mnohosti věcí a poznatků, a to, co je pro jeho život podstatné, mu uniká. Lidstvo během své evoluce přivodilo způsobem svého života všeobecné rozrušení přirozených souvislostí se světem, a proto je prvořadým úkolem této doby tyto vztahy obnovit, **sjednotit mikrokosmos - člověka s makrokosmem, naučit ho žít vědomě s celkem světa.**

Nejpopovolanějším iniciátorem této všeobecné nápravy ve vztazích člověka a jeho světa by měla být škola. Podaří-li se jí udělat aspoň první kroky pro překlenutí oddělenosti lidí od sfér světa, stane se zdrojem inspirujících sil, které mohou dynamizovat i ostatní společnost. Jde tedy v současnosti především o vnitřní proměnu školy, o postupné nahrazení výchovných nástrojů silových, nátlakových, jednosměrně určujících, manipulativních a omezujících založených na studeně rozumových, citu zbavených východiscích, nástroji povzbuzujícími, inspirujícími, trpělivě a laskavě pobízejícími, bytostně oslovujícími a otevírajícími cesty k transformaci člověka, tedy k vědomému návratu do celistvosti všech sfér světa.

Bude záležet především na učitelích, na jejich dobré vůli, aby začali proměňovat způsob svého myšlení i celého svého životního stylu, aby co nejdříve změnili školu v útulný a vlnitý domov jak pro své svěřence, tak pro sebe. Jen tak mohou vytvořit podmínky pro dotvoření osobnosti svobodných, ale odpovědných a láskyplných, které jsou připraveny poznatky přijímat, kriticky třídit, hodnotit a pak v praxi tvořivě užívat. Tomuto modelu osobnosti se však musí toužit přiblížit nejdříve oni sami,

učitelé a také všichni, kteří mají se školou něco společného a ovlivňují její chod. Učitelství sbor, složený z lidí tíhnoucích k osobnostní transformaci, si snadněji osvojuje dialogickou komunikativní formu spoluzití a spolupráce a je také schopen permanentní individuální i skupinové seberegulace a sebevýchovy. Jen takový učitelství kolektiv má moc oslovit vlastním příkladem žáky /a přes ně i rodiče a část veřejnosti/ a předávat jim právě to, co je pro život nezbytné: **umění universální komunikace** a takového způsobu života a myšlení, které usnadňuje žít v jednotě s celkem světa a proměňovat ho ve skutečný domov bez strachu a tísně.

Klíčem k nalezení toho, co je pro život i dnes nezbytné, je nadčasový posun k všeobecným podmínkám života člověka. Není náhodou, že všechny staré moudré kultury vychovávaly svůj dorost k tomu, aby se každý mladý člověk uměl orientovat jak ve vnějším světě, tak ve svém vnitřním prostředí, v sobě samém a zároveň byl veden v úctě ke světu nadsmyslovému, k rozumem tehdy nepochopitelných skutečnostech. Zsvěcování mladého člověka bylo vyvrcholením vzdělání, které mu umožnilo vstup do samostatného života, za který tím přebíral ve svém okruhu odpovědnost.

Struktura světa, v němž musí člověka od narození do smrti žít, je stále stejná, jen obsah a formy žití se mění. V této struktuře jsou rozprostřeny vzájemně se podmiňující a doplňující sféry, které vymezují komunikativní pole mezi člověkem a světem v celku. Těmito sférami prochází člověk celým životem, i když jeho vztah k nim nemusí být uvědomělý a recipročně komunikativní. Naučit se s nimi komunikovat vědomě, svobodně i odpovědně, to je právě cílem cest k vědomému způsobu života. O jaké sféry se tedy jedná?

- 1/ O sféru osobnostní schránky člověka s jejími složkami tělesnou, duševní a duchovní,
- 2/ o sféru společenskou, o mezilidské vztahy,
- 3/ o sféru lidských výtvorů, zahrnující kulturu a civilizaci,
- 4/ o sféru ekologickou, zahrnující přírodní výtvoř,
- 5/ o sféru transcendentní, zahrnující duchovní hodnoty a impulsy.

To všeobecné, v čem by se měl žák - ale současně i učitel - vzdělávat, co je nezbytné pro život a tvoří základnu dalších odborných poznatků, je právě umění, jak se má vědomé já stýkat s těmito základními sférami světa, aby si osvojilo schopnost reciproční komunikace.

Za děti a mládež přebírá odpovědnost při formování universálního pole komunikace škola ve spolupráci s rodinou. Protože však škola přehlíží ve značné míře celistvost světa a všeobecnou propojenost jeho sfér a navíc je oslepena důsledky rozpolceného pojmání mikro- a makrokosmu, jsou ve struktuře učiva i v metodách výuky vážné mezery i deformace. V důsledku stále převládajícího zjednodušujícího analytického myšlení postrádajícího syntézu /bud' teoreticky materialistického nebo abstraktně idealistického bez celostní interdisciplinarity/, není snadné ani v prvním přístupu definovat, co je pro život dnešního žáka nezbytné /pokud se tato otázka vůbec klade!/.

Kvantum nepropojených, se skutečným životem nesouvisejících a často odosobněně podávaných poznatků oslabuje přirozenou motivaci žáků k učení a vede k zaostávání v chápání smyslu učebních požadavků. /Viz: Z. Helus: fenomén motivačního vakua, fenomén nízké instrumentality pro dosahování životních cílů apod./.

V důsledku opomíjení celistvosti bytosti žáka je navíc forma oslovování redukována převážně na orientaci na intelekt, což nejen svazuje možnost bytostného prožívání poznatků a jejich zpracování ve skutečné informace, ale nerozvíjí dostatečně citový, volní a tvořivý potenciál dítěte. Nedocenění celistvosti s sebou nese i podcenění evoluce dítěte a vede k opomenutí nezbytného diferencovaného přístupu k dětem jak z hlediska věku, tak z hlediska individuálních a typologických letor, i stupně vývoje citového a mentálního. /Volání po vnější diferenciaci dětí a mládeže je vlastně důsledkem opomíjení celistvosti a zároveň individuálnosti bytosti dětí./

Ve škole by se měly děti učit podstatným věcem o všech sférách světa, jehož budou sami účastníky a spoluvůrci, a to vždy s poukazem na jejich spojitost s celkem světa i na jejich propojenost. Jen tak je možné proměnit suché po povrchu klouzající učivo v niterně přijímané hodnoty, cenné pro skutečný život. Kurikulární cíle školy by zřejmě měly v té či oné míře odpovídat nárokům, které na život kladou základní sféry světa člověka, měly by být východiskem ke stanovení vzájemně skloubených předmětů i skupin předmětů, které by přinášely pro život to nezbytné a zároveň vytvořily základnu pro stejně strukturované poznatky odborné a speciální. Pokud jde o to nezbytné pro život dnešního člověka, jednalo by se ve zhuštěné a náznakové podobě o následující náměty:

1. Poznatky o osobnostní schráně, její celistvosti se složkou tělesnou, duševní a duchovní. Např. o významu našeho těla jako daru a domova, o výjimečné funkci dýchání, o systému obranyschopnosti organismu, o efektivním využívání smyslů, o plodivé síle a cestách jejího odpovědného ovládnání i užívání, o výživě odpovídající nárokům věkových fází i jiných okolností života, o významu vědomého a zvláště rytmického pohybu, o možnostech předcházet únavě a nemocem, o přirozených prostředcích jejich doléčení apod. Dále o možnostech rozvoje vědomí, o paměti a soustředěnosti, o umění jasného a celistvého myšlení, o významu snů a o možnostech člověka překročit hranice současného poznání nových fenoménů, o imaginaci, intuici apod.

Mnohé z těchto poznatků předkládat nikoliv verbálně se zaměřením na intelekt, ale spíše prostřednictvím pohybových a jiných tvořivých, zvláště uměleckých a rukodělných aktivit. Je to pole trvalého tvořivého experimentování a hledání nových cest pedagogického umění.

2. Poznatky o lidském společenství, o zákonech seskupování, o možnostech komunikace a kooperace mezi lidmi. Zvláštní pozornost věnovat vztahům v rodině, síle sociálního kontaktu a jeho dynamice, vědomému utváření láskyplných vztahů porozumění a tolerance. Jde dále o poznatky o vztazích ve třídě, ve skupině kamarádů a později spolupracovníků, o občanství, o vztahu k národu a o všelidské soubytí apod.

3. Poznatky o přírodě a ekologii. Zde zdůrazňovat odpovědnost každé živé bytosti k Zemi, jejímiž jsme obyvateli a hospodáři. Využít symboliky, že Země je živá Gaia /starověké pojetí/, která očekává naše kladné postoje a spolupráci. Učit se s ní komunikovat třeba při chůzi po trávníku, při práci na zahrádce, při přijímání rostlinné výživy, při pohledu na hory a řeky apod. Upozorňovat na energie, které příroda dává a na nutnost úspornosti. Vést k soucítění se zvířaty a obdivu k rostlinám apod.

4. Poznatky o nadsmyslovém světě transcendentna. Využívat nových poznatků duchovní vědy a ověřených podnětů z psychotroniky. Zabývat se potřebou religiosity člověka a předcházet lhostejnosti k této oblasti, ale i netoleranci a bigotnosti, příp. nekritickému přijímání naší kultury nekoherentních hnutí, která obírají člověka o osobní svobodu a klamou ho. Posilovat ekumenismus a možnosti vědomého náhledu na duchovní otázky. Hledat cesty, jak ochránit mládež od černé magie a jiných

manipulujících rádobý duchovních cest, které se spojují se zlem.

/Viz satanské hnutí, skinheads apod./

Škola vykazuje velké dluhy vůči všem základní sférám světa, a to nejen co do množství informací, ale především co do forem a nástrojů otevírání mladých bytostí těmto sférám. Popisná a pouze na intelekt zaměřená a neosobně podávaná fakta žáky nejen neosloví a neprobudí v nich zájem o ně, ale naopak oslabují motivující, instrumentální a kvalitativní rozměr výuky. Žák není veden k otevírání se látce, k jejímu bytostnému prožívání, kritickému myšlení, aby ji mohl třídit z hlediska kritérií dobra a zla a pak zařadit do pokladnice životních hodnot. Úkolem tedy je hledat účinné cesty k vědomému vztahování se dětí a mládeže ke všem sférám života, cesty, jak v nich probouzet úctu své osobní schráně, ke svému tělu, duši i duchovním hodnotám, úctu k bližnímu, zvláště rodičům a učitelům, ale i k lidem vůbec, úctu k výsledkům lidského umu a práce, k výtvorům ducha a tvořivosti, úctu k Zemi, k živým i neživým výtvorům přírody, úctu k tomu, co člověka přesahuje a co může přijímat jako Řád přírody, jako Absolutní princip, nebo personifikovaně jako impuls Kristův ve smyslu nejvyššího projevu Boha, nebo v podobě jiných božských vtělení.

Na mnohých školách díky vypěstlosti četných učitelů byly existující předměty, vztahující se ke sférám světa, obohacovány o příležitosti učit se s nimi komunikovat na základě poznání jejich zákonitostí. Nicméně málokdy se děti učily bytostnému prožívání poznatků o objektivně existujících sférách a vztahům úcty k nim. Kde se vůbec má možnost dítě seznámit s tímto citem úcty, kde se má naučit prožívat svou účast na dotváření všech sfér světa? Kde se tříbí hodnotící úsudky o dobrém a zlém? Kde se uplatňuje umění komunikace s lidmi, s přírodou a s duchovním světem? Jestliže je tím nezbytným pro život vrátit člověka do jeho přirozených souvislostí se světem, neznamená to zásobit ho množstvím rozumových a vzájemně nespojitých vědomostí. Jde přece především o probuzení vztahu k poznatému, k citovému otevření se, ale i o prosvětlení kritickým myšlením a o probuzení vůle s poznáním nějak činně naložit, aby se poznání mohlo prohloubit a zhodnotit podle kritéria dobro - zlo a zařadit do systému hodnot. Jde o překonání učení s převládajícím kvantitativním rozměrem, o jeho nahrazení učením s dimenzí kvalitativní.

Závěrem by bylo snad užitečné dodat, že to, co škola zanedbá v oblasti učiva pro život nezbytného, to si děti a mládež dohoní po svém,

mimo školu a rodinu. Do mezer v poznání sfér života, zvláště těch, které byly u nás dlouho považovány za tabu, si dosadí náhradní poznatky. Vytvoří si pak svůj různě slátaný, zjednodušený a deformovaný obraz o světě, o sobě i o svém místě ve světě. Dokladem toho jsou důsledky dluhů zvláště vůči sféře osobní schránky a sféře duchovní /aniž tím přehlídíme důsledky dluhů i vůči ostatním sférám, tj. mezilidské, kulturní a ekologické/. Důsledkem těchto dluhů je šířící se lehkovážný vztah k plodivé síle, k sexu i k nenarozeným životům, lehkovážné hledání opojení a úniku v kouření, drogách a alkoholu, lhostejnost ke zdraví a neúcta k životu vůbec. Dále je to náboženská lhostejnost, neúcta k náboženským symbolům, přeceňování nebo i zneužívání některých praktik vytržených ze souvislosti východních i jiných mystických cest, zvědavost týkající se možnosti manipulovat člověkem, jeho podvědomím apod. Tyto namátkově vybrané příklady zvýrazňují závažnost neodkladné vnitřní reformy školy založené na proměně celého způsobu života a především myšlení, aby se učilo "ne mnoho věcí, ale nezbytných pro život", jak nabádal J. A. Komenský.

Svoboda není anarchie

Poté, co skončilo podrobení školství ideologickému diktátu jedné politické strany, nastalo v tvorbě školské politiky jisté vacuum. Jaké je místo politických stran ve školství? Jaký podíl by na tvorbě školské politiky měli mít odborníci, ministerstva školství a zastupitelské orgány? Etatistická a liberální školská politika - v čem je jich odlišný dopad na charakter reformy vzdělávací soustavy?

Jaroslav Kalous

Neuznávám kolektivní vinu kantorů za uplynulé období svého působení ve škole. Navrhuji, aby jako základní dokument z této konference byla akceptována Charta učitele. Jde o Doporučení, týkající se postavení učitelů, které přijala OSN v 1954. I my jsme od r. 1966 členským státem UNESCO, avšak zmíněný dokument nebyl dosud ratifikován. Kdyby se tak stalo, nedocházelo by k tak četným nedorozuměním mezi řídicími složkami ve školství a mezi pedagogy. Dovolte i mně citát z J. A. Komenského:

"Učitelům potřeba, aby majíce jiné věsti, osvěcovati a brousiti, nebyli lampy bez oleje, svíce bez světla, mečové bez ostří a vůdcové bez očí."

Vladimíra Rattayová

Tato žádost mluvčí učitelských iniciativ byla předložena kolegiu ministra, s doporučením, aby znění dokumentu bylo široké veřejnosti zpřístupněno a v platnosti potvrzeno.

Redakce

Aktuálne problémy riadenia výchovy a vzdelávania

Zdeno Obdržálek

Predovšetkým považujem za potrebné akcentovať, aby celý prístup k riadeniu výchovy a vzdelávania sledoval doposiaľ stále nenaplnený odkaz učiteľa a národov, vytvoriť školu ako dielňu ľudskosti, ktorá by viedla žiakov k prirodzenosti a uplatňovaniu ľudských práv 1/, školu ako dielňu svetla, ktorá je východiskom všetkého hnutia v živote súkromnom i verejnom, ktorá je ako to vyjadril J. A. Komenský zdrojom poriadku a nie zmätkov vo veciach ľudských 2/, školu, v ktorej vzdelávanie by sa nechápalo iba ako prostriedok upevňovania existujúceho stavu, ale ako prostriedok k jeho zdokonaľovaniu 3/ a napokon školu, ktorá by, ako píše Komenský, uplatňovala zákony a disciplíny, ktoré vyjadrujú vzťahy a závislosti ako putá, zdroj poriadku, lebo kto chce zničiť obec a školu, ten zničí najskor poriadok 4/.

Myšlienky o uplatňovaní princípu samosprávnosti a o účasti žiakov na riadení Komenský výstižne vyjadril vo svojich vybraných spisoch a svoje predstavy o ich uvedení do života škol posudzoval tak, že každá trieda bude mať podobu menšej obce a svoj malý senát, ktorý budú tvoriť dekurióni a ich námestníci a predsedom bude správca dekúrie. Systém dekuriónov by tvorili pomocníci učiteľa z radov žiakov. Ďalej sa tu zamýšľa Komenský aj nad možnosťami rozvíjania sebariadiacich schopností žiakov. V tejto súvislosti píše: aby mohli učitelia lepšie pracovať, zriadia si z najnadanejších žiakov toľko pomocníkov, koľko bude desiatok žiakov v tom ktorom roku 5/.

Spomenuté a ďalšie idey Komenského sú súčasťou súčasného obdobia hlbokých premien pri uplatňovaní nového spoločenského poriadku majú potenciú zásadne ovplyvňovať budovanie novej školy a jej riadenie. Naše výskumy z predchádzajúceho obdobia, zamerané na riadenie výchovy a vzdelávania ukázali, že Komenského myšlienky sa dostávali do hlbokého protirečenia a prechádzajúcou školou, v ktorej sa žiak dostával do postavenia pasívneho objektu, škola sa vyznačovala krízou duchovných ideálov a hodnotovej orientácie a v jej riadení pretrvávala autoratívnosť, formálne vzťahy, rutina a byrokratickosť a príkaz a pokyn boli v nej hlavnými metódami uplatňovanými v riadiacej činnosti.

Naše výskumy ukázali, že zámery, ku ktorým v súčasnosti chceme dospieť v našom ekonomickom a spoločenskom živote vytvárajú objektívne podmienky pre súlad ideí Komenského s novým ponímaním postavenia školy a jej riadenia.

V porovnaní s minulosťou reformy školy nie sú jednosmerne evokované iba politickým riadiacim centrom, neorientujú sa na parciálne úpravy, ale akcentuje sa nová stratégia, a to meniť zásadne celý duch školy, neprečeňovať tendenciu meniť školu len z vrchu, z riadiaceho centra, ale postupovať aj obrátene, meniť ju aj zo spodu, čím rozumieme dať väčší priestor na realizovanie zmien vlastným školám, učiteľom, žiakom a samosprávnym orgánom. K tomu smerujú aj naše odporúčania ako východisko pre optimalizáciu mikro a makro riadenia, ktoré sme získali v rámci výskumu riadenia výchovy a vzdelávania.

- Ďalšou osobitosťou, ktorú je potrebné realizovať v súčasnom systéme riadenia škol a ktorá podporuje názory Komenského o humanizácii a demokratizácii je uplatňovanie kultúrnej, ideologickej a politickej roznorodosti československej spoločnosti, zohľadňovanie existencie skupín s diferencovanými záujmami, zohľadňovanie politickej plurality a uplatňovanie takeého riadenia z centra až po školu, ktorá zabezpečí slobodu vyznania a svetového názoru.

Nový prístup k riadeniu musí zabezpečiť zosúladenie výchovnovzdelávacieho systému s ekonomickým systémom založeným na báze trhového mechanizmu, postupnú integráciu našej ekonomiky do svetového ekonomického systému a približovanie ekonomiky politicky a kultúrne zjednocujúcej sa Európe.

Z toho vyplýva potreba odstrániť uplatňovanie priamej determinácie vzdelávania plánmi pracovných síl vymedzeného profilu, centrálného určovania všetkých žiakov prijímaných na jednotlivé školy, tendencie odstrániť predstavy o autokratickom zaručovaní nárokov na zamestnanie v tom zameraní, ktoré žiak alebo študent vyštudoval, eliminovať tendencie nezamestnanosti na základe vyššieho typu koordinácie medzi ekonomickou a vzdelávacou politikou, hlbšiu koordináciu riadenia výchovy a vzdelávania s ekonomickou a sociálnou sférou našej spoločnosti.

Skvalitnenie riadenia výchovy a vzdelávania a uplatňovanie hľadiska trhovej ekonomiky predpokladá rozšíriť existujúcu štruktúru vzdelávania, rozvinúť sústavu špeciálnych kurzov vo vzťahu k potrebám trhu práce,

uplatniť multipolárne zameranie odbornej prípravy, v ktorej okrem tradičných foriem vzdelávania financovaného štátom budú ďalšie flexibilné formy financované firmami ako podnikmi.

Práve tieto nové flexibilné formy prípravy mladých ľudí do života a účasť viacerých subjektov na ich kreovaní a usmerňovaní k formovaniu želaného profilu absolventov, kladie úlohu rozpracovať ich systém riadenia, vymedziť kompetencie zúčastnených subjektov na ich riadení, preskúmať efektívnosť jednotlivých riadiacich modelov a najefektívnejšie z nich uplatniť v praxi.

K hlavným cieľom súčasného riadenia výchovy a vzdelávania patrí tiež po novom uplatňovať rolu štátu voči školám, reprezentovanú najmä štátnou školskou správou.

Je správne, že ustúpila tendencia reglementovať výchovu, vzdelávanie a školu zo strany štátu, čo sa prejavilo v snahe regulovať každý krok školy a učiteľa, podrobne vymedzovať vzdelávacie obsahy, postupy pri realizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Vznikajú však v súčasnosti tendencie druhej krajnosti, a to popierať funkciu štátu na riadení školy, výchovy a vzdelávania vobec, odmietat' koncepčnú funkciu štátu pri riadení výchovy a vzdelávania. Som presvedčený, že významnou úlohou štátu ostáva vytyčovať hlavné smery a ciele výchovno-vzdelávacej sústavy, čo považujem za funkciu koncepčnú. Posilňuje sa však najmä funkcia inštrumentálna, ktorú vidím v kontrole a hodnotení výsledkov práce školy zo strany štátnej školskej správy ako prostriedku pre ďalšie optimalizovanie činnosti škôl a učiteľov a vo vytváraní podmienok pre prácu škôl a učiteľov. Od tejto funkcie sa štátna školská správa nemože v žiadnom prípade dištancovať.

Princíp zvýšenej autonómie škôl, ako ukázali výsledky nášho výskumu, treba realizovať na základe dopracovania a konkretizácie delimitácie právomocí na školy, prehodnotiť v tomto systéme postavenie obcí, ktorých kompetencia nebola docenená ani v novom zákone o štátnej správe a samospráve škôl, dopracovať dereguláciu obmedzení a inštitucionálnych procesov na školy, a ako som povedal, celkove posilniť inštrumentálnu funkciu štátu pri riadení škôl namiesto funkcie dirigentskej.

Nový prístup k riadeniu predpokladá prehodnotiť požiadavky na jeho inštitucionálny systém. Vidíme potrebu posilňovať rolu parlamentu, jeho komisií a vlády pri zabezpečovaní politiky vzdelávania a presunúť nezdravú prax rozhodovať o kľúčových otázkach vzdelávania v

administratívnych útvaroch úradov. Ďalej se ukazuje nevyhnutné posilňovať verejnú kontrolu politiky vzdelávania prostredníctvom samosprávnych orgánov, ktorých kompetenciu by som viac položil do roviny rozhodovania namiesto roviny poradnej, ako sa to ukazuje v súčasnosti a zásadne treba posilniť skutočne pluralitné orientovanie masovokomunikačných prostriedkov ako subjektov verejnej kontroly.

Regulácia kompetencií medzi riadiacim centrom, školskými orgánmi, obcami, školami, samosprávnymi školskými orgánmi a jednotlivcami sa musí stať fundamentálnou otázkou riadenia školstva. Ukazuje sa nevyhnutné dopracovať otázky sociálneho konsenzu zabezpečujúceho rovnováhu a vzájomnú kontrolovateľnosť medzi spomenutými subjektami. Žiadny z nich nemože získať neprimerané postavenie pri determinácii výchovy a vzdelávania na školách. Riadenie musí nadobudnúť multipolárny charakter, musí zabezpečiť práva a povinnosti vyššie spomenutých subjektov riadenia.

Naše výskumy oblasti vnútroškolského riadenia škol naznačili potrebu vymedziť a spresniť kompetenciu orgánov pedagogického a spoločensko-politického riadenia, t.j. rozlišovať vnútroškolské riadenie, vyžadujúce pedagogickú profesionalitu od vonkajšieho spoločenského riadenia, ktoré má utvárať podmienky na užšie prepojenie školy s miestnymi či regionálnymi činiteľmi výchovy, s miestnym sociálnym prostredím, uspokojovať jeho potreby a v intenciách zriaďovateľa zabezpečovať predovšetkým podmienky na úspešnú prácu školy.

I keď báza štátnej kontroly vzdelávania spočíva na právnych a administratívnych prostriedkoch a na uplatňovaní zodpovedajúceho financovania, ovplyvňovaní profesionálnych pedagogických aktivít učiteľov nemože mať, ako tomu bolo v minulosti, ťažisko v administratívno-právnom regulovaní, t.z. vo vydávaní smerníc, vyhlášok, príkazov a ďalších direktív, ale v oblasti odborného a metodického usmerňovania a v oblasti poradenstva, ktoré by mali realizovať metodické centrá, ktorých funkciu a zameranosť činnosti je potrebné urýchlene dopracovať.

Prehodnocovanie roly štátu pri zabezpečovaní vzdelávania, spojené so vzrastom autonómie škol, sa prejavuje v novom prístupe k takým javom, ako určite bude perspektívna možnosť výberu učebníc, a učebných pomocok z ponuky obchodu, posilňovanie individualizácie vzdelávania, v porovnaní s minulosťou.

Väčšiu voľnosť výberu vyučovacích metód a organizačných foriem vyučovania, pluralitné politické ovplyvňovanie škôl politickými stranami a hnutiami, to všetko sa odrazí v bohatejšej diferencovanosti činnosti škôl, v úrovni ich práce, z čoho vyplýva nevyhnutná potreba rozpracovať objektívne kritériá hodnotenia úrovne škôl. Ich rozpracovanie patrí tiež ku kľúčovým otázkam teórie riadenia výchovy a vzdelávania.

Nový prístup k riadeniu výchovy a vzdelávania zahŕňa aj nové prístupy k učiteľovi i jeho príprave a ďalšiemu vzdelávaniu. Akcentujeme väčšiu voľnosť v jeho pracovnom zameraní, čo súvisí s vyššou autoreguláciou jeho pracovných činností, z čoho sa odvíjajú vyššie nároky na rozvíjanie profesijných schopností, osobnostný rozvoj a jeho tvorivú prácu v porovnaní s minulosťou, ale i s inými povolaniami.

Uvedomujeme si, že kvalita a pedagogická efektívnosť sebezvdelávania, vzdelávania a rozvíjania tvorivosti pedagogických pracovníkov závisí predovšetkým na úrovni jeho metodického riadenia. Pod metodickým riadením chápeme najmä kompetentnú pomoc, optimalizáciu objektívnych a subjektívnych predpokladov rozvoja uvedomejšej pedagogickej tvorivosti a posilňovanie vnútorných potenciálov, ktoré jej prispievajú. Odporúčali sme zabezpečiť odbornú pomoc predovšetkým v tom, čo tvorí ťažisko odborného sebazvdelávania. Prehĺbiť a doplniť komplexné riadenie riaditeľa školy kompetentnou sústavou vedúcich metodikov /odborných poradcov/ pre rozhodujúce úseky vzdelávacej činnosti.

Akcentované zvýšenie slobodného poľa pôsobnosti učiteľa sa prejaví v tom, že jednotlivý učiteľ si sám bude spresňovať a vymedzovať široký a často difúzne zadaný rámec pracovných úloh. V tomto procese sa budú uplatňovať individuálne rozdiely každého učiteľa, ktoré majú základ v roznej úrovni jeho skutočnej kvalifikovanosti, motivácie a v individuálnej stránke správania sa učiteľa. Úlohou riadenia je zabezpečiť na fakultách učiteľského zamerania prípravu učiteľa pre pedagogickú prácu s veľkým priestorom voľnosti, t.j. učiteľa flexibilného, tvorivého a samostatného.

Riadenie učiteľov v praxi treba tiež orientovať týmto smerom, čo je nevyhnutný predpoklad pre optimálnu pedagogickú činnosť z hľadiska nových spoločenských podmienok.

Použitá literatura:

1. Kolektiv J. A. Komenský: Soubor statí o životě a díle učitele národů. Nakladatelství L. J. Peroutka, Praha 1947 s. 46-47
2. Komenský J. A. : Všenáprava. Nakl. Orbis, Praha 1950, s. 257
3. Schaller Klaus: Die politische Pädagogik des J. A. Comenius. In: Ost-West Pädagogik, Johann Amos Comenius 1670 /1970 Köln s. 37/
4. Komenský J. A. : Zákony školy, SPN Bratislava 1991 /Rukopis/
5. Komenský J. A. : Vybrané spisy III. Praha 1926, s. 205

J. A. Komenský a řízení a správa našich škol

František Bacík

Vždy znovu si klademe otázku, co vše nám může říci dílo J. A. Komenského, v čem nás může inspirovat v současném úsilí o rozvoj demokracie ve společnosti i obrodu naší školy. Z velkého bohatství podnětů se v tomto příspěvku omezím na některé **myšlenky Komenského o nápravě školy a v této souvislosti i o tom, jak tuto nápravu organizovat a školy spravovat.**

Zejména v Panorthosii zdůvodňuje J. A. Komenský nejen potřebu školy zřizovat /jako východisko a základ obecné nápravy věcí lidských/, ale současně zdůrazňuje i nutnost - tam, kde školy jsou - je napravovat, uvádět v náležitý stav. V této souvislosti připomíná nezbytnost 1. odstraňovat nikoliv jen následky, ale příčiny závad., 2. zavést opravná opatření, 3. dbát, aby náprava byla ustálená /Vybr. spisy IV. s. 439/. Na jiném místě uvádí hlavní předpoklady k nápravě: "...kdo nezná smysl věcí, nezná cíl obnovy, kdo nezná příčiny porušení, nezná forem obnovy..., ... kdo nezná léky, nezná působitele obnovy" /V.s.IV, s. 392/.

V komplexně pojatém souboru opatření, zahrnujícím v současné pedagogické terminologii základní objektivní komponenty i subjektivní činitele výchovně vzdělávacího procesu, zaujímají důležité místo otázky řízení a správy škol. Pozoruhodně aktuálně - byť v jiném historickém a významovém kontextu - zní Komenského kritika "...špatných prostředků - tj. osob, věcí a činností neodpovídajících většinou své ideí..." či "... nesprávných směrnic, pro něž většina učitelů i žáků se mýjí cílem". Za

závažný a aktuální považují i důraz, který klade na řád, uspořádání systému společenského i pedagogického "... tak, **aby nikomu nebylo snadné vybočit: a i kdyby bylo, aby nechtěl, a i kdyby chtěl, aby nemohl**" /V. s. IV., s. 384/.

Význam, který přiřkládal řádu, zákonům, organizaci činnosti a vztahů ve škole /podle Komenského - malé školní obci/ je patrný z jeho prací potockých, zvláště z jeho Zákonů školy dobře spořádané "... **kdo chce, aby byla zničena obec**", píše v úvodu zmíněné práce, "**at' zruší pořádek**. My, kteří chceme, aby naše malá školní obec prospívala, opevněme ji zákony." A dodává, že "... pojtkem všeho jsou ve škole zákony a z nich vyplývající kázeň, jež rovněž musí mít své meze".

Moderní demokratické a humanistické pojetí řízení lze vysledovat v mnoha dílech J. A. Komenského. V Pansofii lze na řadě míst prokázat pojetí řízení jako imanentní součásti atributu jakékoliv lidské činnosti, tedy i pedagogického procesu /např. V. s. IV., s. 225/. S tím těsně souvisí i význam, přisuzovaný jasnému a přesnému vymezení cílů jakékoliv činnosti obecně a cílové orientaci pedagogické činnosti zvláště /např. V. s. IV., s. 287/. V plném souladu se základními principy soudobé teorie sociálního řízení jsou tři základní principy úspěšného řízení, o nichž píše v Panorthosii. Na těch, kteří mají napravit školu, požaduje Komenský trojí věc - "**znát, moci a chtít**" /V. s. IV., s. 391/. V některých svých pracích používá Komenský i pojmu sebeřízení, a to hlavně ve vztahu k vzdělávajícímu se jednotlivci. V některých souvislostech - byť v jisté mechanistické interpretaci - se však dotýká i soudobé myšlenky autoregulativních možností školy, když poukazuje na to, že jistým funkčním uspořádáním se **škole "... dostane podoby nejdokonalejších hodin, u nichž nechybí nic k samočinnému chodu a kde nic /ani nejmenší kolečko, sloupek, zoubek/ není bez užitku**, kde však je všecko tak uspořádání, že když se závaží pouze přivěsí nebo hodiny natáhnou, všecko se pohybuje jako živé a zcela pravidelně..." /V. s. II., s. 35/.

V tomto výčtu by bylo možno pokračovat a porovnáním se soudobým vědním poznáním dokazovat /jak se často děje/, že uvedené myšlenky nejsou pro naši současnost ničím novým. Konfrontací Komenského myšlenek se současnou praxí na školách a řízením škol je však možno přesvědčivě prokázat, že uvedené myšlenky jsou stále aktuální a že stojí za to znovu, hlouběji a mnohostranněji je promýšlet.

Pro naši současnou společenskou situaci považují v duchu humanistických ideí J. A. Komenského a některých jeho antiautoritativních postojů /např. Pampaedie, V. s. IV., s. 283/ za důležité postupně překonat centralisticko-administrativní systém a pojetí řízení škol. Znamená to - **přejít v co nejkratší době od převládajícího dirigismu, reglementace, administrování a byrokratické kontroly na jednotlivých stupních řízení především k vytváření všestranných podmínek pro pedagogicky efektivní činnost škol a rozvoj uvědomělé, vnitřně motivované tvořivé činnosti učitelů.** Jinými slovy považují za nutné přejít od převážně mocenského ovládnutí škol - k získávání pedagogů a službě školám i dalším orgánům, organizacím a zařízením, které zabezpečují fungování a rozvoj vzdělávacích institucí /podrobněji Bacík, F. 1990/.

Zdůraznění uvedené strategické orientace a určitého pojetí řízení neznamená zpochybňování některých základních funkcí a administrativně správních pravomocí zvláště ústředního řízení. Ty jsou koneckonců více než dostatečně zakotveny v novém zákonu o správě a samosprávě ve školství /ČNR - 13.12.1990/ a sotva lze pochybovat o tom, že právě tímto směrem bude převážně, ne-li zcela orientována činnost rozsáhlého aparátu nově vytvářených školských úřadů. Za mnohem obtížnější pro školské funkcionáře považují - překonat dosavadní centralisticko-byrokratické stereotypy a osvojit si demokratický styl, formy a metody řízení. To mj. znamená - při nezbytné náročnosti na plnění základních povinností - vytvářet prostor a získávat školy a učitele pro hledání nových cest, pro do značné míry nové chápání jejich poslání. Z toho vyplývá, že dosud tradovaná představa o školském funkcionáři jako školské "vrchnosti", úředním dohlížitelem vybaveném autoritou vyplývající z jeho mocenského postavení by měla být doplněna, ne-li z větší části nahrazena obrazem vzdělaného, demokraticky smýšlejícího člověka s opravdovým vztahem k lidem a přirozenou autoritou, který je svým podřízeným respektive spolupracovníkům pedagogickým rádcem, organizátorem.

Odvětvový systém řízení školství, který má v současném přechodném období vývoje naší společnosti své oprávnění a jisté přednosti, skrývá v sobě současně i četná nebezpečí, a to nejen pro současnost, ale i pro budoucnost. Nelze si zastírat, že jde o centralistický systém, který sice může - jak argumentují jeho zastánci - zabezpečit vyšší míru kvalifikovanosti řízení /což ovšem nemusí vždy znamenat vyšší kompetentnost řízení/. V každém případě však - v souladu s poznatky

sociologie a teorie řízení i nedávnými praktickými zkušenostmi - je to spolehlivá cesta k byrokratizaci nejen řízení, ale celého školství. To platí zejména v tom případě, jsou-li oslabeny zpětnovazební vztahy v podobě nezávislé kontroly a jsou-li do značné míry vyřazeny ze hry mechanismy kontroly občanské společnosti. Dnes se nám může jevit jako obtížný úkol - vytvořit školské úřady alespoň s přiměřenou úrovní personálního vybavení. Za čas může být téměř neřešitelný problém - jak tyto instituce omezit a restrukturovat, popřípadě - jak se jich v této podobě vůbec zbavit.

V této souvislosti nelze přehlížet skutečnost, že **dějiny našeho školství a učitelstva od 2. poloviny minulého století jsou do značné míry i historií boje proti centralistickému autokratickému způsobu řízení, proti školskému byrokratismu**, jak o tom píší např. J. Úlehla /1899,1920/, F. Krejčí /1906/, M. Skořepa /1936/ aj. F. Krejčí mj. uvádí, že byrokratismus z učitele činí stroj, jenž mechanicky má pracovat dle předepsané šablony ... Byrokratismus ubíjí učitele, maří jeho práci, protože odnímá mu chuť k práci a potlačuje všechen impuls k samostatnému tvoření. ... Byrokratický duch dbá o formu a udržení autority za každou cenu... klade za nejvyšší ctnost poslušnost, ta se odměňuje a odměnami porušuje se tak mnohý slabý charakter, věc sama, úkol výchovný tím trpí /s. 45-46/.

Kromě byrokratizmu "společenské provenience" prosazovaného "shora" kritizuje F. Krejčí i "byrokratismus v učitelích samotných". Ten podle autora spočívá ve snaze po moci a potěšení z moci, v poručnickování a mentorování jak ve vztahu školních inspektorů a ředitelů k učitelům, tak i učitelů ve vztahu k žákům /ba někdy se projevuje jako "kletba povolání" i v soukromém životě učitelů a jejich vystupování na veřejnosti/ /dtto s. 61/.

I když je současný systém správy školství považován školskými činiteli za přechodný, považují za žádoucí posilovat již při rozpracovávání zmíněného dokumentu na všech stupních řízení decentralizační a samosprávné prvky a **vytvářet podmínky pro výraznější účast učitelů a veřejnosti na správě škol**. To se týká jak práv učitelských organizací, tak i pravomocí obcí, práv rodičů, zaměstnavatelů a odborů vyjadřovat se i na ústřední úrovni k podstatným otázkám koncepce a programu výuky, k organizaci i podmínkám škol, jak je to obvyklé v mnoha demokratických zemích. V nejbližších letech, po určité stabilizaci společnosti bude zřejmě nutné systém řízení škol přebudovat ve smyslu výrazného posílení naznačených decentralizačních a participačních tendencí a prvků.

V současné době, kdy analyzujeme i v oblasti řízení poznatky a zkušenosti ze školských systémů západních zemí bychom neměli přehlédnout progresivní snahy o demokratické reformy v našem školství z let 1918-1938 a přiblížit je pedagogické veřejnosti. Myslím, že pro dnešní období hledání a vnitřní obrody naší školy lze považovat za stále aktuální naléhavou výzvu J. A. Komenského: **"Všechno zkoušejte, co bude dobré, toho se držte."** /V. s. IV., s. 283/

Literatura:

Komenský, J. A.: Vybrané spisy II. Praha 1960.

Komenský, J. A.: Vybrané spisy IV. Praha 1966.

Bacík, F.: Jak dále v řízení činnosti škol. *Pedagogika*, 1990, č. 6.

Krejčí, F.: Positivismus a výchova. Praha 1906.

Skořepa, M.: Ideologie učitelského povolání. Praha 1936.

Úlehla, J.: Listy pedagogické. Praha 1899.

Úlehla, J.: Úvahy o budoucí volné škole československé. Brno 1920.

Zákon ČNR ze dne 13. 12. 1990 o státní správě a samosprávě ve školství.

Učitelské noviny, č. 1 ze 4. 1. 1991.

Profesionalizace řízení školství

Helena Marinková

Při úvahách o jakékoliv školské reformě se nelze vyhnout úvahám o řízení škol. Řízení má sloužit zejména k tomu, aby vedlo řízené procesy ke stanoveným cílům, aby podporovalo a umožňovalo rozvoj všeho, co může plnění těchto cílů pozitivně ovlivnit. V systému řízení školy je proto nutno vidět prostředek k plnění účelových funkcí školy.

V oblasti řízení školy nastaly v uplynulých měsících výrazné změny, které ve své většině byly mimo jiné i realizací požadavků proklamovaných representanty učitelské veřejnosti. Novela školského zákona a zvláště pak novela zákona o státní správě a samosprávě ve školství přinesly požadované odvětvové řízení, právní subjektivitu zatím převážně středních výhledově i ostatních škol, posílení pravomocí resp. zvýšení odpovědnosti ředitelů škol.

Školy, které získaly právní subjektivitu, získaly i zcela nové postavení - jsou odpovědné nejen za výsledky své výchovné a

vzdělávací práce, ale i za vytváření optimálních podmínek pro její úspěšnou realizaci. Řídit takovou školu dnes znamená řídit nejen její účelové funkce, ale i funkce předpokladové, které kvalitu výchovy a vzdělávání výrazně podmiňují.

Školy jsou teoreticky právními subjekty, avšak fakticky dosáhly zejména právě toho, že si samy budou zajišťovat a řídit veškeré předpokladové funkce, a to bez výrazného posílení jejich hospodářského a správního aparátu. Situace těchto škol je komplikována i skutečností, že nadále zůstaly rozpočtovými organizacemi, což nejen nepodporuje žádoucí podnikatelskou aktivitu škol, ale přímo znemožňuje využití případných takto získaných prostředků ve prospěch rozvoje školy.

Ředitel školy, která je právním subjektem, dnes plní úkoly vedoucího organizace v oblasti pracovně právní, je odpovědný za finanční a ekonomické řízení školy, za výkon státní správy a v neposlední řadě je odpovědný za plnění učebních osnov.

V praxi tedy došlo k výraznému kvantitativnímu nárůstu ale i kvalitativním změnám řídicích činností ředitele školy. Výhledově je nutné předpokládat, že vzhledem k zamýšlené a pro rozvoj školství naprosto nezbytné vnitřní reformě školy, budou zcela netradičně stoupat nároky na kvalitu ředitele školy jako pedagoga a současně s tím se bude rozšiřovat repertoár jeho řídicích činností v pedagogické oblasti.

V souvislosti s tím je třeba zdůraznit, že úspěch vnitřní reformy je závislý především na skutečnosti, jak sami pedagogové - učitelé přijmou její záměry, jakou budou mít skutečnou možnost se na ní podílet, jak se ztotožní s jejími cíli, jaký reálný dopad bude mít na jejich pojetí učitelské profese. Z tohoto pohledu je nutné uvědomit si novou, v nejbližší době nezastupitelnou roli ředitele školy - vytvářet podmínky proto, aby učitelé jeho školy jako pedagogický sbor mohli, chtěli a uměli realizovat žádoucí změny. Je pochopitelné, že tato práce předpokládá dlouhodobou, pedagogicky promyšlenou koncepci práce školy.

Z výše nastíněných úvah vyplývá zcela zásadní postavení ředitelů škol v současném ale i budoucím systému školství - ředitel školy se stává klíčem úspěchu či neúspěchu jakékoliv změny.

Je tato skutečnost důsledně akceptována řídicími školskými orgány? Snaží se řídicí školské orgány vytvářet v rámci svých možností podmínky pro práci ředitelů škol?

Úspěšnost profesního výkonu ředitele školy je v současnosti mimo jiné limitována i jeho schopností řešit a orientovat se v řadě více či méně obecných problémů:

- změna systému makrořízení školství
- změny právních norem týkajících se jak výchovy a vzdělávání, tak i ostatních oblastí života společnosti
- změny týkající se pojetí výchovné a vzdělávací práce školy v oblasti cílů, obsahů, metod, forem atd.
- výrazný nedostatek finančních prostředků
- zostřená kontrola práce školy veřejností zvl. rodičovskou, navíc často spojená s negativním hodnocením školy jako celku
- stále klesající prestiž učitelského povolání.

Schopnost orientovat se v naznačených oblastech spolu se schopností řešit problémy z nich pro chod školy plynoucí je jednoznačně podmíněna schopností a ochotou ředitele kompenzovat svou profesní nepřipravenost na výkon nové profese i svou psychickou nepřipravenost na novou roli, kterou s sebou výkon profese přináší.

Je s podivem, že školství v současnosti opět nepovažuje řízení za profesi a nezbytnou součást kvalifikace ředitele školy a tradičně - stejně jako v minulých letech - nevěnuje těmto otázkám potřebnou pozornost. **Je paradoxem, že resort školství připravuje řídicí pracovníky pro nejrůznější oblasti společenského a ekonomického života, avšak sám nemá pracoviště, které by připravovalo ředitele škol popř. i jiné řídicí pracovníky ve školství.** Resort školství tak nadále podporuje obecně rozšířené mínění, že školu může řídit každý, že k tomu není zapotřebí žádné speciální přípravy a z ní plynoucí kvalifikace.

Prvním krokem k optimalizaci systému řízení školy by proto mělo být nově formulované pojetí práce ředitele školy jako samostatné pedagogické profese, k jejímuž výkonu je nutná speciální příprava. S tím by mělo souviset i pregnantní vymezení požadavků na kvalifikaci ředitele školy a jejich závazné dodržování. Proto je ovšem nezbytné vytvořit dostatečné množství příležitostí, kde si uchazeč na základě svých individuálních potřeb doplní potřebné vědomosti či dovednosti nebo kde uchazeč na základě vlastního samostudia prokáže, že kvalifikační požadavky pro práci ředitele školy splňuje. Tyto příležitosti je nutno vytvářet nejen pro současné ředitele, ale zejména pro všechny, kteří by se v budoucnu chtěli o tuto funkci ucházet. V otázce kvalifikace ředitelů

škol by mělo zcela automaticky platit pravidlo s naprostou samozřejmostí přijímané v nejrůznějších sférách lidské činnosti - **pro učitou profesi se nejprve připravujeme, až poté ji vykonáváme.** Učení se metodou pokusu a omylu je, a v tomto případě to platí obzvláště, příliš drahé i pro mnohem bohatší a ekonomicky zdatnější země.

Pedagogické aspekty samostatnosti škol

Ľudovít Bálint

Keď sa zamyslíme nad podstatou, nad jadrom samostatnosti školy, tak prichádzame k záveru, že pod samostatnosťou školy rozumieme vypracovanie a postupné realizovanie takej miestnej školskej politiky, ktorá so svojou konkrétnosťou a jedinečnosťou platí len pre pomery tej-ktorej školy a je odvodená od centrálnych školskopolitických zámerov. K tomu, aby škola mohla vypracovať svoju miestnu školskú politiku, od ktorej bude odvádzať všetky svoje aktivity, je potrebné aby škola objektívne zistila svoju funkciu, miesto a váhu v miestnych špecifických podmienkach.

Vytváranie miestnej školskej politiky nie je len vnútornou záležitosťou školy a nie je len pedagogickou záležitosťou, ale znamená to predovšetkým vedieť politizovať o otázkách výchovy a vzdelávania v miestnych podmienkach a pomeroch síl. Inými slovami, vytvorenie a realizácia pedagogických, právnych a ekonomických predpokladov k tomu, aby škola mohla fungovať ako miestny systém výchovy a vzdelávania, ako dôležitý faktor kultúry a politiky v podmienkach miestnej spoločnosti.

Slovom "miestny" sa zdorazňuje tá skutočnosť, že škola v danom prostredí má vystupovať ako činiteľ aktívne formujúci svoje okolie tým, že na základe poznania miestnych pomerov prispôbuje obsah a komplexnú výchovnú činnosť na svoje podmienky. Zdôraznenie miestneho charakteru výchovno-vzdelávacieho systému by nemalo znamenať nerešpektovanie centrálnych zámerov výchovy a vzdelávania, skor ide o posilnenie týchto zámerov tým, že sa škola rozhodne ich realizovať tak a v takej šírke, ako a v akej šírke jej to dovoľia miestne pomery, sledujúc pri tom dosiahnutie optimálnej miery z centrálne vytyčených cieľových zámerov. V žiadnom

prípade však vytvorenie miestneho výchovno-vzdelávacieho systému neznamená nekritické prispôbenie sa miestnym podmienkam, alebo úplne sa podriaďiť miestnym požiadavkám. V žiadnom prípade to nemá viesť k posilňovaniu provinciálnosti ale k formovaniu niektorých podmienok v zmysle centrálnych zámerov, ktoré sledujú všeobecne uznané celospoločenské ciele.

Vypracovať miestny systém výchovy a vzdelávania znamená vypracovať stratégiu a program výchovy a vzdelávania, ako sa dostať z dosiahnutej úrovne s využitím miestnych podmienok k čo najvyššej úrovni splnenia centrálne vytýčených cieľov t.j. spoločenských požiadaviek na výchovu a vzdelávanie. K tomu, aby stratégia a program miestneho systému výchovy a vzdelávania mohol byť východiskom pre dosahovanie optimálnych výchovno-vzdelávacích výsledkov školy je potrebné, aby škola poznala seba samu, aby sa pokúsila povedať o sebe aká je, v čom je dobrá, kde má slabé stránky, ktoré existujúce protirečenia má riešiť prioritne.

Ak škola na základe sebahodnotenia stanovila ciele a úlohy svojej činnosti, v záujme dosiahnutia týchto cieľov musí vypracovať a prakticky realizovať vlastný pedagogický program. Je viac ako pravdepodobné, že **školy pracujúce podľa vlastného pedagogického programu sa stanú tvorivými dielňami**. Skutočná zodpovednosť učiteľských zborov sa viac prejaví vtedy, keď budú pracovať podľa vlastného pedagogického programu a keď budú zodpovední nielen za realizáciu ale aj za spoluprácu tohoto programu.

Takýto prístup vyžaduje od centrálnych orgánov priamo očakávať od škôl, aby pracovali podľa vlastných pedagogických programov. K tomu je potrebné zmeniť prístup týchto orgánov k hodnoteniu škôl. Od škôl nevyžadovať cestu k splneniu cieľov ale splnenie samotných cieľov.

Vlastný pedagogický program zároveň predpokladá aj plánovanie špecifického procesu realizácie tohoto programu.

Je zrejmé, že k samostatnému určeniu cieľov, úloh a pedagogického programu odrážajúceho špecifické podmienky školy sú potrebné aj adekvátne prostriedky. Je žiadúce čo najviac umožniť školám, aby s prostriedkami disponovali tí, od ktorých sa očakávajú výchovno-vzdelávacie výsledky, ktorí sú priamo zodpovední za výchovno-vzdelávacie výsledky. Nemyslíme tým na také riešenie otázky prostriedkov, pri ktorom škola svoj pedagogický program bude budovať na prostriedkoch, ktorými

nedisponuje. Ide tu predovšetkým o to, aby so svojimi existujúcimi prostriedkami škola čo najracionálnejšie hospodárila a čo najlepšie využila k dosahovaniu vytýčených cieľov.

K úspešnej činnosti miestneho výchovno-vzdelávacieho systému nevyhnutne patrí aj vytvorenia osobitného asystému činností, zodpovedajúceho pedagogickému programu a podmienkam školy. Nazdávame sa, že niektoré dnes ešte centrálné regulované parametry činnosti škôl by sa dali predisponovať do právomocí kolektívov škôl.

Treba počítať aj s tým, že to čo chápeme pod samostatnosťou školy v praxi sa môže prejavovať ako miestna podoba moci. Preto zvýšenie samostatnosti školy musí byť v súlade s rozvojom demokratičnosti v prostredí školy a v samotnej škole. Treba si uvedomiť, že aj miestny výchovno-vzdelávací systém sa chová systémovo. To znamená, že ak zmeníme jeho ľubovoľný prvok, v závislosti od významnosti tohoto prvku sa indukuje vô systému zmena ovplyvňujúca celý systém. Preto inovácie smerujúce k týmto systémom by nemali byť nariadené, ale doporučené, školy by sa sami mali rozhodnúť, od kedy v akom tempe a akými konkrétnymi krokmi chcú doporučenú inováciu realizovať. Napríklad ponúknutý systém diferenciácie.

Možno určiť niekoľko oblastí, v ktorých sa výrazne prejavuje inštitucionálna samostatnosť školy. Je to napríklad oblasť čiastočného vymedzenia obsahu vzdelávania. Popri centrálnom vŕymedzenom základnom učive, školy môžu prezentovať ešte aj rozširujúce a fakultatívne učivo, obsah a rozsah ktorého určujú sami, podľa svojich podmienok a záujmu žiakov, pričom sa v niektorých vyučovacích predmetoch zohľadňujú miestne podmienky, topografické, sociologické a etnické osobitosti, ako aj personálne zloženie učiteľského zboru školy.

Ďalšia oblasť inštitucionálneho prejavu samostatnosti školy je doplnenie štruktúry a foriem činnosti školy, v porovnaní so základnou štruktúrou. Myslíme tu na možnosť obohatenia práce školy s takými ďalšími činnosťami, ktoré nie sú tradičné školské činnosti, ale ich pedagogickými princípmi a tendenciami centrálnych školských dokumentov /produktívna práca a hospodárenie s jej výsledkami, činnosti súvisiace s voľným časom atď./.

Tretia významná oblasť inštitucionálneho prejavu samostatnosti školy je v samostatnom určení obsahu a foriem spolupráce s hospodársko-spoločenským prostredím a s rodičmi. Predovšetkým je

potrebná omnoho intenzívnejšia, operatívnejšia účasť rodičov na každodennom živote školy a na jej riadení.

Aj keď podnety na potrebu väčšej samostatnosti učiteľov a škôl prišli aj z radov učiteľov zdola, decentralizácia riadenia školstva, podpora a posilnenie autonómnosti učiteľov a škôl, uznanie domovského práva pre alternatívnosť, potreba adaptácie centrálny projektovaného obsahu k vlastným pomeroch učiteľa viac je presadzovaná zhora z centrálnych orgánov školstva. Preto je otázne, či každý škola uvíta tieto možnosti, a či bude schopná a ochotná tieto zámery realizovať. Musíme si uvedomiť, že učiteľské generácie, ktoré dnes na školách pôsobia, neboli pripravení na samostatnosť školy na existenciu alternatívnych učebných plánov, učebných osnov, dokonca alternatívnych škôl. Dnes nám preto robí problémy zľadiť centrálny navrhnuté opatrenia s možnosťou a tempom ich realizácie. Domnievam sa, že aj tejto otázke bude potrebné v nasledujúcom období venovať zvýšenú pozornosť.

Pedagogické iniciatívy a jejich možná úloha v procese školskej reformy

Jindřich Kitzberger

Tak ako pedagogická verejnosť často požaduje tzv. "zprůhlednění" MŠMT a ďalších inštitúcií, tak i obráteně tato veřejnost by podle mého názoru měla být "zprůhledněna", zvláště vystupuje-li tak velmi často v projevech všech lidí, kteří hovoří na téma školství. "Pedagogická veřejnost" má mnoho tváří a převleků, zaujímá nejrůznější názory, postoje a stanoviska - k většině problémů i zcela kontroverzní. Tyto názory a stanoviska se mění podle záměrů a postojů toho, kdo se "pedagogickou veřejností" zrovna ohání. Téměř každý názor na školskou problematiku lze podepřít určitým počtem hlasů z řad pedagogické veřejnosti. Proto je podle mého názoru potřeba: 1/ používat velmi opatrně pojmu pedagogická veřejnost, zvláště v souvislosti s jejími názory, 2/ snažit se o určitou čitelnost nositelů těchto názorů, 3/ **zbavit se představ, že názor většiny je vždy kvalitnější než názor menšiny a že o zásadních krocích školské reformy je možné hlasovat.**

Jistě se všichni shodneme na tom - alespoň od listopadu 1989 jsem se s jiným názorem nesešel - že učitel musí být rozhodujícím činitelem v procesu změn, které naše školství čekají. Plánuje-li se dnes školská reforma, mělo by být také alespoň zhruba naznačeno, jak se učitel tímto rozhodujícím činitelem stane. Tyto mechanismy nevzniknou ovšem samy - musí být budovány z mnoha různých stran - ze strany učitelů, orgánů státní školské správy, výzkumu atd. Zatímco orgánům státní školské správy stačí k naplňování této činnosti jejich správní aparát, jsem přesvědčen, že učitelé budou k těmto potřebám své profesní svazy, iniciativy, hnutí, skupiny.....

Tyto organizace začaly vznikat v listopadu 1989 převážně jako občanská fóra na školách. Většina z nich působí v nějaké formě až dodnes. Dnešní pedagogické iniciativy /ať už sdružené v Pedagogické unii či nikoli/ se zabývají především školskou politikou v nejširším slova smyslu /ať už na celorepublikové nebo regionální úrovni/. Jejich významným úkolem např. bylo a je ovlivňovat personální obsazování vedoucích míst, podílet se na připomínkování legislativních předpisů apod. Tyto činnosti budou nepochybně vykonávat i v budoucnu.

Ale mají-li se tyto učitelské organizace výrazně podílet na plánované reformě našeho školství, musí plnit ještě jinou úlohu a především pracovat i jiným způsobem. Jedním z ústředních momentů reformy je podle mého názoru změna způsobu vyučování a změna komunikace mezi jednotlivými subjekty ve výchovně vzdělávacím procesu. Tyto změny nejdou detailně naplánovat a nařídit. Mohou v nich ale myslím sehrát rozhodující roli právě iniciativní skupiny či myšlenkové proudy, kterým by určitá profesní organizace pomohla jejich názory rozšířit a uplatnit.

Pedagogická unie vznikla v květnu 1990 jako přímý pokračovatel činnosti občanských fór pedagogů z potřeby spojit síly většího počtu iniciativ a sdružení a koordinovat jejich činnost při řešení společných problémů. Těmi hlavními problémy se od počátku jevilo: 1/ Vybudování určitých pevných a stálých mostů mezi orgány státní školské správy /MŠMT/ a pedagogy ve školách, mosty, na nichž by platila určitá pevná pravidla provozu /písemně zakotvená/ a tento provoz by nebyl pouze náhodným chaotickým pobíháním, závislým na momentální náladě odpovědných činitelů, ale pravidelným vyměňováním informací a zkušeností, sdělováním plánů a záměrů. Tento úkol se zatím příliš nedaří plnit, místo mostů jsou zde spíše jakési provazové žebříky, rozkomíhávané projevy pana ministra.

2/ Ovlivnění zásadních legislativních předpisů a dalších významných opatření ve školství. Ovlivňovat by bylo nejlépe právě prostřednictvím zmíněných mostů, ale bylo bohužel potřeba ubírat se především jinými cestami. Většinu sil odčerpalo schvalování Zákona o státní správě a samosprávě ve školství a jeho realizace. Při tvorbě tohoto zákona, ostatně, myslím sehrála Pedagogická unie velmi pozitivní roli a významným způsobem též komunikovala s poslanci ČNR. Ale vše souvisí s bodem 1. Dokud se zástupci pedagogických iniciativ budou muset pracně vnučovat k jednáním, těžce hledat cesty ke sdělení svých názorů, pouze připomínkovat již hotové dokumenty, do té doby bude tato činnost nesmírně vysilující a neefektivní.

Rád bych ještě vyvrátil dva často se objevující omyly v souvislosti s Pedagogickou unií. Především ten, že Pedagogická unie si činí nárok na zastupování pedagogické veřejnosti. Zastupuje pouze své členy /resp. členská sdružení/ a ta zase pouze své individuální členy. PU ani žádná její členská sdružení neusilují o masovost členství, jen stěží budou někdy sdružovat statisíce pedagogů, ale pouze určitý omezený okruh těch, kteří budou ochotni zcela zdarma, bez zřejmých výhod poskytnout své tvůrčí a organizační schopnosti, zkušenosti a nápady a volný čas na zlepšení situace v našem školství. Požadavky a názory, které PU sděluje na adresu odpovědných orgánů by pak ovšem neměly být odmítány či zlehčovány poukazováním na malý počet členů ve srovnání se statisícovou masou pedagogů. Takové srovnání je nelogické. **Rozhodující musí být kvalita sdělovaného názoru.** Bude-li vedle PU existovat jakákoli podobná organizace, je nutné brát její názory stejně vážně. Opět zde vidím souvislost se stanovením určitých pravidel a zásad komunikace orgánů státní školské správy /a jejich představitelů/ a pedagogickou veřejností.

Druhým omylem je chápání PU jako jakési jednotné organizace. Pojem PU obsahuje v současné době 20 samostatných iniciativ. PU má pouze kolektivní členství a její Rada je vlastně jakýmsi parlamentem jejích členských sdružení. Jednotlivec je tedy členem PU jaksi zprostředkovaně, přes členství ve "své" asociaci. Rada PU se zabývá pouze společnými a všeobecnými problémy a nezasahuje do záležitostí jednotlivých asociací. Bylo by velmi užitečné, kdyby takové Rady pracovaly např. na okresní úrovni.

O tomto současném modelu profesní organizace učitelů je samozřejmě třeba polemizovat, přetvářet jej a zdokonalovat či zcela nahradit.

Naše nynější krize

Současná pedagogická teorie nemá vážnost u studentů, učitelů z praxe, a ztratila autoritu i na veřejnosti. Příčinou je služební postoj pedagogů, reprezentujících obor vůči totalitní moci, jakož i podřízení pedagogické teorie stranickým voluntaristickým usnesením a marxistickým ideologickým dogmatům.

Ladislav Hintnaus

České pedagogické myšlení poslední doby a sociální pedagogika

Jiří Haškovec

Zanedlouho tomu bude již téměř půlstoletí, co jsem po květnu 45 zapisoval pedagogiku na FF UK a po otevření PF v roce 1946 jsem se stal jedním z jejích prvních posluchačů. Chtěl jsem dělat pedagogiku a působit v oblasti výchovy. Nerad bych obtěžoval svými pocity ani životopisem. Všichni asi známe, každý po svém, nelehkou cestu našeho pedagogického myšlení v uplynulém půlstoletí, protože jsme ji prožili. Tím víc mě ovšem bolí stav, v němž se dneska nacházíme.

Hluboká roztržka mezi teorií a praxí, která téměř znemožňuje vzájemné dorozumění a která se, mimo jiné, projevuje v útocích praktiků proti pedagogickým institucím.

Podceňování pedagogického myšlení a pedagogů se strany odborných /předmětových/ kateder a fakult a jejich tažení proti pedagogickým katedrám a fakultám, které se projevilo v požadavcích na jejich odstranění. Toto podceňování se objevuje dokonce občas i v našich vlastních řadách.

Naše situace mně velmi připomíná kritiku, kterou vznesl Osvald Kroh ve své knize "Revision der Erziehung" psanou v roce 1952 a kterou uvedl u nás prof. Frant. Singule ve svých "Pedagogických směrech 20. století v kapitalistických zemích". Naskytá se domněnka, zdali právě tento

stav nemá podobné příčiny jako v Německu po porážce totalitního hitlerovského systému.

Zavření vysokých škol v roce 39 a nacistická okupace způsobily nedozírné škody našemu školství a připravily náš národ o vynikající pedagogy. Za všechny bych rád jmenoval dva: Jana Uhra a Miloslava Skořepu.

Po krátkém období úsilí o obnovu v létech 45-48 přišel úder mnohem důraznější a hlubší, kdy jsme se vzdali vlastního tvořivého pedagogického myšlení v důsledku surového útoku, proti reformní pedagogice, reformnímu pedagogickému hnutí, proti alternativnímu školství a proti pedologii. Praporem tohoto útoku bylo nekritické, konjunkturální přijetí usnesení o "pedologických zvrácenostech v narkomprosech" a celého pojetí výchovy platného tehdy v APN pod presidentováním I. A. Kairova. Marně se pokusili někteří jednotlivci hájit. Byli násilně umlčeni nebo odstraněni. Zcela zlikvidována byla oblast sociální pedagogiky a nahrazena tzv. teorií mimoškolní a mimotřídní výchovy.

Koncem 50tých let a během 60tých let nastalo oživení, kterému nebylo dopřáno vydat plody. I. A. Kairov v té době musel dokonce svou koncepci sebekriticky prohlásit za "bezdětnou pedagogiku". Po okupaci r. 68 následoval tvrdý režim dalších 20 let. Důsledné potření všech pokusů o "tvůrčí" rozvíjení marxismu ve směru jeho humanizace vedlo k umrtvení nebo vykleštění myšlení ve všech humanitních a společenských vědách. Mnozí byli umlčeni nebo odstraněni, případně vypuzeni do oblastí, které nebyly podle názoru moci tak nebezpečné. Ze škol a výchovných zařízení byl budován nejrůznějšími mocenskými tlaky nástroj ideologické indoktrinace.

Zbývá nám teď položit si otázku, jak postupovat při rekonstrukci pedagogického myšlení. Mluví-li o pedagogickém myšlení, pak mám na mysli nejen špičkové práce pedagogických teoretiků, ale i jejich vliv na pedagogické myšlení praktiků, učitelů a vychovatelů, tj. jejich pochopení a přijetí praktiky. Znamená to docenit význam praktické zkušenosti učitelů a vychovatelů jako spojovacího článku mezi teorií a každodenní praxí. V tom nám může být reformní hnutí, dobrým příkladem.

Především je tedy nutno překonat roztržku teorie a praxe. Toho nelze dosáhnout ani podceňováním zkušeností ze strany teorie, ani odmítáním teorie ze strany praktiků. Teorie nemá řídit práci praktiků, ale má

jim pomáhat rozvíjet schopnost tvůrčím způsobem promýšlet výchovné působení a rozvíjet pedagogické myšlení: Zkušenost praktiků je opřena o praxi, která je mnohem bohatší než teorie, protože jednání učitele a vychovatele ve výchovné situaci není jen věcí rozumu, ale i jeho lidského citu.

Za druhé připustit, že výchovné jevy jsou součástí života a jako takové je nutno je pojímat. Nelze tedy pojetí výchovy omezovat jen na jevy, které mají jako charakteristiku výchovné zaměření. Vždyť ve výchovné situaci jedná i vychovávaný a právě v jeho osobnosti se rozhoduje o tom, co na něho výchovně zapůsobí a co ne. Efektivitu výchovného působení je možné pozorovat pouze na něm, na jeho chování a výkonech. Nelze ji vyvodit ze záměru učitele nebo vychovatele. Subjektem výchovné situace - lidsky stejně hodnotným jako učitel - je i žák.

Je nutno vrátit se k mnohem otevřenějšímu pojetí procesu výchovy než jaké k nám bylo přeneseno v rámci kairovovské pedagogiky na základě sovětské diskuse o předmětu pedagogiky na začátku padesátých let. Otevřenější pojetí nám usnadní integrovat do celku pedagogického poznání a myšlení poznatky z řady dalších věd jako je filosofie výchovy, sociologie výchovy, pedagogická, genetická a sociální psychologie, ale i biologie dítěte a pediatrie, sociální patologie, ekologie, ekonomie a řízení školství, které dnes v mnoha případech suplují pedagogické myšlení. Jde i o tzv. oborové didaktiky. Chtěl bych připomenout myšlenku Otakara Chlupa z roku 1953, o pedagogických vědách jako o širokém komplexu věd, podobném komplexu věd lékařských.

Osvobodit pedagogické myšlení od dogmatické marxistické filosofie a očistit co nejrychleji pedagogické představy vršené po dlouhé období 40 let v hlavách učitelů a vychovatelů od normativistických nánosů ideologizace a mytologizace tzv. socialistické pedagogiky. Obnovit co nejdříve svobodné a tvořivé pedagogické myšlení v celém jeho rozsahu a obsahu, omezované jen svými humánními limity. V jeho rámci věnovat prvořadou pozornost myšlení sociálně pedagogickému.

A konečně za třetí mám za to, že je třeba pedagogiku rozvíjet a chápat jako empirickou, experimentální vědu, která buduje svůj systém na základě poznatků řady humanitních pedagogických věd cestou indukce a zobecnění nikoli dedukcí z ideologických postulátů. Bylo by snad zbytečné nahrazovat dnes jednu ideologii ideologií jinou. Snad ani učitel a vychovatel by neměl mít právo předčasně vnucovat dětem ideály, které nemohou ani

pochopt ani se pro ně rozhodovat. Je samozřejmé, že obecně lidské ideály a pravidla lidského chování není možno vylučovat.

Pedagogiku je třeba zbavit těch všech možných atributů od socialistické až k manipulativní a komunikativní a vrátit jí plná práva co nejpravdivěji a nejpřesněji popisovat výchovné jevy, pomáhat je pochopit /ped. diagnostika/ a co nejlépe pak do nich zasahovat /ped. terapie/. Zdroj živé vody pro pedagogiku nelze hledat jen ve vyučování, ale především v sociální výchově, v poznávání života dětí.

Pedagogický výzkum v Československu: stav a potřeby

Jan Průcha

V referátu pojednám o dvou záležitostech: V první části se budu zabývat stavem československého pedagogického výzkumu v současnosti /zaměřím se přitom na vymezení těch oblastí pedagogického výzkumu, které lze označit jako nedostatečně rozvinuté či stagnující ve srovnání se zahraničím/. V druhé části se zamyslím nad žádoucím charakterem pedagogického výzkumu u nás, z hlediska jeho řízení a potřeb /ve vztahu k praxi a školské politice/. Referát má diskusní povahu, tj. snaží se určité problémy otevírat a navrhopvat k nim určité přístupy.

I. Stav pedagogického výzkumu v Československu

Položme si základní hodnotící otázku: Jaký vlastně je stav a kvalita československého pedagogického výzkumu? Je náš pedagogický výzkum celkově špatný či dokonce katastrofální nebo má některé pozitivní rysy?

Na tuto otázku nelze zatím podat spolehlivou odpověď. V referátu poukazuji na odlišné názory jednotlivců na hodnocení našeho pedagogického výzkumu. Jsou např. odborníci, kteří soudí, že pedagogický výzkum v Československu je ve stavu "všestranného úpadku", především proto, že byl za totalitního režimu silně deformován ideologizací. Přitom se často pedagogickému výzkumu přisuzuje odpovědnost i za úroveň a výsledky výchovy a vzdělávání v našem státě.

Na druhé straně stojí skutečnost, že v československém pedagogickém výzkumu byly i takové obory a působili takoví odborníci, jejichž výsledky snesou porovnání i s mezinárodním standardem. Obraz stavu československého pedagogického výzkumu se tedy nejeví jednostranně negativní.

V referátu objasňuji, že chceme-li znát skutečný stav československého pedagogického výzkumu, v současnosti i vzhledem k minulému vývoji, nemůžeme se opírat o povrchní názory jednotlivců. Pro adekvátní hodnocení musíme použít nějakou objektivní a exaktní metodu /viz hodnotící analýzu jedné oblasti pedagogického výzkumu, kterou provedl J. Mareš, 1990/. V referátu je připomenuta jedna ze scientometrických metod použitá autorem při hodnotící analýze publikací československého pedagogického výzkumu.

V referátu jsou dále vymezeny hlavní rozdíly, které odlišují pedagogický výzkum v Československu a ve státech západní Evropy a USA. Při porovnání obsahového pokrytí toho, co představuje předmět pedagogického výzkumu, je nutno konstatovat, že v Československu se nedostatečně rozvíjely nebo stagnují některé obory pedagogického výzkumu, které jsou intenzívně rozvíjeny na Západě. Jsou to zejména

- komparativní a "internacionální" pedagogika,
- sociologie výchovy a vzdělání,
- evaluační pedagogický výzkum,
- výzkumy vzdělávacího procesu, učení a vyučování /instructional science, instructional psychology/,
- výzkumy řízení vzdělávacích procesů a institucí /school administration/,
- metapedagogika /sekundární analýzy stavu, trendů, efektivnosti atd. pedagogické vědy a výzkumu/ a další /výčet není úplný/.
Podrobnější výklad o tom a hodnocení jsou podány jinde /Průcha, 1990 a,b/.

II. Potřeby pedagogického výzkumu v Československu

V referátu uvažuji o dvou dimenzích těchto potřeb - z hlediska koordinace pedagogického výzkumu a z hlediska jeho žádoucího charakteru.

První dimenze se týká řízení pedagogického výzkumu v Československu: V minulých letech existovala u nás vysoká centralizace řízení pedagogického výzkumu, prostřednictvím státního a resortního plánu výzkumu aj. V současné době, kdy tyto nástroje řízení již neexistují, jsme v situaci, kterou lze charakterizovat jako chaotická nepřehlednost. Nikdo dnes vlastně pedagogický výzkum neřídí a dokonce není ani známo, kdo a kde se pedagogickým výzkumem vlastně zabývá, jaké výzkumné projekty vznikají atd. Jednotlivá pracoviště, ústavy, katedry vysokých škol si určité pedagogické výzkumy plánují, ale vše probíhá živelně, nekoordinovaně. /Takto to funguje - a zajisté úspěšně - v USA, ovšem za zcela jiných ekonomických a vědeckých podmínek/.

Vznáším proto otázku: Je užitečné ponechávat plánování a vývoj pedagogického výzkumu v Československu zcela neřízené, zcela bez nějakého koordinujícího orgánu?

Já osobně se domnívám, že nikoli. **Myslím si, že je nutný nějaký koordinační orgán, který by přinejmenším měl přehled o tom, které pedagogické výzkumy se u nás vlastně provádějí či plánují atd.** Měl by to být orgán nezávislý na ministerstvech školství, ale spolupracující s nimi. Koordinující centra tohoto typu fungují v mnoha západoevropských zemích.

Nově založený Ústav pedagogických a psychologických výzkumů /při Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze/ hodlá k tomuto účelu přispět určitými iniciativními návrhy, o nichž bude později ostatní pracoviště pedagogického výzkumu u nás informovat.

Druhá dimenze se vztahuje k charakteru pedagogického výzkumu: Zdůrazňuji aspekt charakteru, zásadního pojetí, nikoli jen obsahu pedagogického výzkumu. Obsahová náplň výzkumu - byť se jeví jakkoli důležitou /hledisko prioritních témat atd./ - je přece jen podřízena hledisku charakteru výzkumu. Lze to reflektovat otázkou:

Jaký pedagogický výzkum naše společnost potřebuje?

U nás se v dřívějších letech tento problém promítal do odlišování tzv. základního a aplikovaného výzkumu. Bylo to neadekvátní odlišování /viz k tomu diskusi in Průcha, 1990 a,b/.

Domnívám se, že uvažování o charakteru pedagogického výzkumu musí vycházet zejména z těchto okolností naší reálné situace:

- Proměňující se sociální, politický, ekonomický a kulturní kontext, jehož je vzdělávání a výchova součástí.

- Nové rysy "světa práce" a jeho důsledky pro pracovní trh, pro kvalifikační vybavenost lidí, atd.
- Deziluze části společnosti nad současným školním vzděláváním, jeho možnostmi, výsledky, efekty atd.
- Určité nedocenění ze strany decizních politických orgánů té role, kterou má vzdělávací systém zastávat ve fungování společnosti.

Z těchto hledisek posuzováno zastávám názor, že náš **pedagogický výzkum musí být součástí "sociálních služeb"**. To znamená, že musí být skutečně využitelný, resp. využíváný pro uspokojování společenských potřeb. Tento postulat implikuje, že pedagogický výzkum musí chtít vědomě ovlivňovat ekonomiku a jiné sféry života společnosti. Ostatně tak je tomu ve vyspělých státech všude, at' již mají pedagogický výzkum centrálně koordinovaný - vědeckými nástroji řízení nebo ekonomickými nástroji /jako je tomu např. ve skandinávských státech či ve Francii/ nebo mají-li "volný" způsob fungování pedagogického výzkumu /jako např. v USA/. Vždy je tu ale "sociální služba" pedagogického výzkumu ve směru k učitelům, školám, plánovacím a decizním orgánům atd. - o tom existuje dokumentace z oblasti výzkumné politiky různých států /National Educational Research Policies, 1990/.

Z toho uzavírám: Pro žádoucí charakter pedagogického výzkumu u nás je rozhodující nejen to, jaká prioritní témata pro něj stanovíme, ale především to, jak jej budeme chápat. Stavím se tu za takový jeho charakter, který jej bude výrazně orientovat na **společenskou využitelnost**.

Očekávané námítky argumentující tím, že pedagogická věda "musí také rozvíjet sebe sama, svou teorii" apod. považuji za irelevantní: Pedagogická teorie či celá pedagogická věda se samozřejmě musí rozvíjet, ale tak, aby stavěla na reálné praxi, na jejích problémech - tedy jakožto věda a teorie praktická /či praxeologická/.

Ostatně toto je záležitost nikoli pouze naše, ale věc aktuální i v zahraničí. Řada badatelů na Západě kritizuje existující mezeru mezi pedagogickou vědou a praxí. Někteří z toho vyvozují - jako např. V. Krumm /1987/ na universitě v Salzburgu - že orientace mnohých pedagogických výzkumníků je chybná: Zatímco praktici /učitelé aj./ usilují o změnu reality, výzkumníci typicky směřující k změně poznání, tj. specifického světa, jenž s praxí nemusí korespondovat.

Proto bych otázku položenou V. Krummem vztáhl jako výzvu i na náš pedagogický výzkum: **"Jak musíme vědecky pracovat - aby z toho praxe také něco měla?"**

V referátu odkazují zejména na tuto literaturu:

Krumm, V.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Eckerle, G. A., Patry, J. L. /Hg./, Theorie und Praxis der Theorie-Praxis-Bezugs. Frankfurt, Nomos Verlag 1987,3-17.

Mareš, J. : Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Bratislava, ÚEP SAV 1990,85-104.

National Educational Research Policies - A World Survey. Paris, UNESCO 1990.

Průcha, J. : Pedagogický výzkum v zahraničí. Praha, ÚŠI 1990 a.

Průcha, J. : Pedagogický výzkum v ČSFR a na Západě: diference a nové orientace. In: Súčasný stav a perspektívy pedagogického výzkumu. Bratislava, ÚEP SAV 1990 b, 7-18.

Problém předmětu pedagogiky

Dušan Šimek

Stav československé pedagogiky, který bývá označován za krizi, má patrně dvojí příčinu. Kromě vnějších vlivů, daných závislostí na konkrétní politické struktuře a projevujících se ideologickou indoktrinací a deformovaným chápáním političnosti vědy a výchovného působení, zde podstatnou úlohu hrají faktory vnitřní. **Je velmi pravděpodobné, že ztrátu prestiže pedagogiky způsobily vnější síly. Jejich odstraněním však pedagogika svoji ztracenou prestiž automaticky nezíská. Naopak: tím více vyniknou ty faktory retardace pedagogiky, jejichž zdroj je uvnitř, v podstatě vědy samotné.**

Domnívám se, že jedním z hlavních zdrojů kontroverznosti rozvoje pedagogiky je sám její předmět - přesněji řečeno způsob vymezení předmětu zkoumání, jeho struktury i jeho rozsahu. Dosavadní pedagogická bádání byla orientována k ideologicky předem danému cíli. Pedagogika se tak postupně dostala do situace, kdy předmětem jejího zkoumání není objektivní sociální realita v celém spektru svých podob, nýbrž model této reality, nota bene model, který si sama pedagogika vytvořila k obrazu

svému. Že nemusí takový model být právě tím pravým, je nasnadě: není konstruován ani empiricky, ani teoreticky, vždy při jeho tvorbě intervenují faktory na jedné straně ideologické, na straně druhé subjektivistické. Představa, že pedagogická teorie je systémovým produktem usilovného bádání vědců a čínorodé aktivity učitelů a dalších pedagogů, je přinejmenším naivní.

Důsledkem nedostatečné sebereflexe pedagogiky jako vědy a pasivního přejímání ideologických i pedagogických paradigmat zvenčí je potom neodůvodnitelná redukce objektu i předmětu pedagogiky. Současné sociální potřeby přerůstají možnosti "klasického" pojetí pedagogiky jako vědy o výchově dětí a mládeže, nebo dokonce jen o výchově dětí a mládeže ve školských zařízeních. Idea celoživotního vzdělávání, objevující se prakticky až v současnosti /opět po 350 letech/ je jen částečnou korekcí redukovaného rozsahu předmětu pedagogiky. Je nesporné, že vedle vzdělávacích aktivit je každý člověk vystaven působení aktivit socializačních a resocializačních, nemluvě o aktivitách enkulturačních. Podstata socializace a resocializace je teoreticky snad dostatečně objasněna - a není důvod tyto procesy nezkoumat v jejich záměrnosti a cílevědomosti, to jest pedagogicky. Ještě subtilnějším jevem je enkulturace - proces vrůstání člověka do kulturních systémů, internalizace kulturních hodnot, spojená s obohacováním emocionální stránky osobnosti. Pod tímto zorným úhlem se i základní kategorie, cíl, dá identifikovat zcela jednoznačně: cílem výchovy je personalizace člověka.

Vnitřní struktura personalizace představuje horizontální diferenciaci globálního pojetí předmětu pedagogiky. Ještě výraznější je diferenciacie vertikální vzhledem k objektu, kde záměrné a cílevědomé ovlivňování člověka je možno účelně rozdělit na sféru pedagogického působení /ve vztahu k dětem a mládeži/ a na daleko rozsáhlejší oblast působení andragogického ve vztahu k dospělým.

Totéž **ovlivňování člověka** vzhledem k obsahu působení je pak **možno rozčlenit na enkulturaci, socializaci a resocializaci**, kde zcela rovnoměrně působí jak **vlivy intencionální, tak funkcionální**, a na **výchovu jako nepoměrně užší sociální jev, zahrnující pouze intencionální aspekt enkulturace, socializace a resocializace.**

Je pravda, že takovéto pojetí věd o ovlivňování člověka působí potíže nejen sémantické. Formálně mu chybí společné zastřešující označení pro pedagogiku na jedné straně osy a andragogiku na straně

druhé. Zatímco pedagogika je pojmem vžitým, andragogika, byť i logicky a etymologicky správnější, než tzv. pedagogika dospělých, není u nás ještě jednoznačně přijímána, ani jako věda, ani jako jenom název vědní disciplíny.

Pro další funkční rozvoj oboru je podstatné rozšíření předmětu i objektu zkoumání zcela nezbytně nutné. Redukce předmětu pouze na výchovu jako záměrné, intencionální působení /jakkoliv je výchova sociálním jevem nesmírně složitým/ je jednou z příčin uzavírání pedagogické teorie do sítě uměle vytvářených problémů. Uměle kontrované problémy v uměle udržovaném uzavřeném prostředí mají tendenci k bujení, na které společnost poměrně citlivě reaguje, mimo jiné i projevy jistého despektu k oboru, který tím zvolna ztrácí svou společenskou prestiž. Rozhodně je nepravděpodobné, že příčinou rezervovaného postoje veřejnosti /nejenom laické/ k pedagogice jsou pouze osobní kvality pedagogů. Přistoupí-li ovšem pedagogika na to, že předmětem jejího zájmu jsou i další sociální jevy, získá dvojí užitek:

1. bude moci dítčí výchovné problémy zkoumat v širším, otevřeném sociálním systému a nikoliv v omezeném, velmi specifickém prostředí školských institucí a navíc v daleko obecnějších rozměrech sociální interakce a komunikace,

2. Otevře se daleko více svým pomocným vědám, sociologii a psychologii a v konfrontaci a koexistenci s nimi bude průběžně nucena prokazovat svoji oprávněnost. Prokáže-li ji, vyjde nesporně obohacena. Neprokáže-li, nemá v současné podobě teoretické vědy naději na rovnocenné postavení v systému věd.

Výchova a vzdělávání v dnešní kulturologii

Stanislav Hubík

Kulturologický pohled na problém výchovy a vzdělávání, to jest vidění tohoto problému v širších souvislostech pohybů kultury, má jistě své opodstatnění. Procesy výchovy a vzdělávání jsou konec konců jen specifickými případy enkulturace, zvláštními důsledky akulturačních procesů apod. Zvláště potřebný je však kulturologický pohled na danou

problematiku v době, kdy kultura, jejíž součástí výchovné a vzdělávací procesy a instituce jsou, prochází komplexem mnohdy nečitelných změn. Ta doba je zde. Nejen kultura naše, nejen kultura střeoevropská, ale celý kolos euroamerické kulturní konfigurace vykazuje změny, které mnoho teoretiků podněcují k vyslovení teze, že jde o změny podstatné, tj. epochální. Změny v kultuře ohlašují příchod nových skutečností, které již možno do jisté míry dešifrovat, zhodnotit, a nebo je vysvětlit. Můžeme-li hovořit o epochálních proměnách kultury, můžeme si rovněž klást otázku, co tyto proměny znamenají z hlediska působení stávajících výchovných a vzdělávacích institucí. Změny v současné kultuře jsou mimo jiné impulsy ke stále hlasitějšímu tvrzení o postupující krizi vzdělávacích institucí, zejména akademických, šitých na míru kultuře moderní, nikoliv podle střihu kultur přicházejících.

Podíváme-li se na kulturní kontext, ve kterém přišel se svým myšlenkovými iniciativami Komenský, zjistíme, že tehdejší situace byla podobná alespoň v jednom: i tehdy byla epochální proměna kultury skutečností. Století géniů čili věk rozumu předznamenalo hlavní rysy pozdější doby osvícenské a následného století ideologií, kdy se kultura Evropy měla zformovat do konfigurace, pro niž dnes máme srozumitelné označení "moderní". Komenský svým myšlením i dílem jistě tyto vývojové tendence kultury anticipoval. Shodneme-li se na tom, že následný rozvoj kultury směřoval k dvěma podstatným procesům moderní kultury, k **racionalizaci a univerzalizaci** činu i ducha, shledáme v Komenského snahách o "vše-" uchopení jím sledovaných problémů /lapidárně vyjádřené již prefixem **pan** v názvech jeho děl/ výkon, jednoznačně reagující na výzvy doby a jejího kulturního směřování.

Současné proměny kultury jsou stejnou výzvou jak pro kulturology, tak pro lidi pracující na poli výchovy a vzdělávání, ať již prakticky nebo teoreticky. Změnila se ovšem orientace dominujících kulturních trendů a to tak, že podstatné procesy produkce a reprodukce **moderní kultury**, do níž bytostně náležíme a na jejíž stavbě se Komenský svým univerzalizujícím dílem podílel, se stávají minulostí. **Diskuse, které proběhly v 80. letech na téma moderní kultury a dalších perspektiv jejích stavebních kamenů a funkcí ukazují, že tato kultura plodí i ovoce zkažené.** Poslední desetiletí přineslo mnoh posudků jež jsou vlastně odsudky moderní kultury, hodnocení stavěných na takových výrazech, jako jsou **"patologie moderny", "cynický rozum" moderny, "arogantní humanismus"**

moderní kultury apod. ² Tyto diskuse neskončily, stejně jako nepřinesly jenom negativní posudky moderní kultury. Přinesly také analýzy toho, co se v situaci, kdy moderní kultura vydává počet ze svých projektů a výsledků, objevuje nového a zda se tyto nové jevy nechovají jako poslové nových kulturních orientací. Mezi jiným dospěly k poznání, že dominantní trendy moderní kultury své dominantní postavení ztrácejí a prosazují se nové kulturní pohyby, z jejichž charakteru usuzujeme, že se vskutku jedná o epochálně nové věci.

Současné pohyby kultury směřují ve vyspělých společnostech od dříve vládnoucích univerzalizujících tendencí a univerzálních paradigmat k pluralismu kulturních pozic a orientací. Vypělá společnost, již se dostalo označení informační nebo postindustriální, tak vykazuje jeden významný paradox. Jestliže v rovině reprodukčních společenských procesů a vztahů postupuje dál trend univerzalizace (např. v podobě další průmyslové unifikace, sjednocování trhu a pod), děje se v kultuře této společnosti něco opačného - postupují procesy diverzifikace, heterogenizace, demonopolizace, prostě další a další pluralizace. Tato "kulturní přílišnost" (Baudrillard) či lépe inflace zapříčiňuje, že v této situaci již ani nemůžeme používat substantivum "kultura" v singuláru, ale spíše v plurálu, neboť informační společnosti odpovídá **kultura postmoderní jakožto konfigurace relativně autonomních kultur** (subkultur, kontrakultur apod.). V měnící se kultuře dneška postrádá smysl jak základní pojem moderní kultury a moderního myšlení "jednotka", tak kupříkladu pojem "avantgarda". A co je třeba zvlášť zdůraznit - všechny tyto a další proměny, znamenající mimo jiné vytváření distance vůči moderní kulturní konfiguraci a jejím profilujícím tendencím, se odehrávají na trhu. ***Inflační charakter současné kultury má tržní směnu kulturních významů a hodnot jako svůj předpoklad i prostředek uskutečnění.***

Současná kultura je podstatně nedůvěřivá vůči metanarativním způsobům legitimace vědění a hodnocení, rehabilituje nevědecké způsoby poznání a hodnocení, reviduje moderní status serióznosti, přitakává soutěži kritérií, eklekticismu a synkretismu. Jinak řečeno - provádí velkou revizi toho, co vyprodukovaly dominantní procesy moderní kultury. To se v plné míře týká i výchovy a vzdělání v jejich koncepční i institucionalizované podobě. Dvě věci zde možno zdůraznit zvlášť silně, již zde ostatně zazněly: inflace a trh.

Každá kultura podléhá působení tzv. imperativu selekce. Vybírá si ze sumy možností. Jak, to je otázka pro kulturní antropologii a sociologii. Ale také pro vědy o výchově. V moderní kultuře se tento proces selekce stal namnoze doménou monopolů určitých kulturních institucí, zpravidla státních, a byl veden úběžníkem racionalizace a univerzalizace. Tak jako v jiných oblastech kulturního života společnosti i v oblasti institucionalizované výchovy a vzdělávání byl tento proces selekce deformován a vedl k utváření distance vůči tradici, vůči kultuře otců a praotců. **Intelektuálové ve funkcích vzdělavatelů s pomocí státní moci monopolizovali výchovu a vzdělávání na přísně racionální, technologizující a scientizující bázi takovým způsobem, který prakticky znemožnil jak dialog s kulturní minulostí, tak dialog s jinými nežli racionalizujícími a univerzalizujícími způsoby výchovy a vzdělávání.** Vrcholem těchto tendencí byly a jsou programy jednotného vzdělávání a výchovy. Jednotného ve smyslu racionálně byrokratické monopolizace nejdůležitějších funkcí symbolických forem kultury (vědy, umění, náboženství). Uvedené trendy jsou samozřejmě velmi dobře čitelné v autorativních společenských systémech - předmětem analýz se však staly jako všeobecně platný jev moderní kultury, včetně kultury vyspělých industriálních společností.

Požadavky jednoty, homogenity, systémovosti a státního monopolu, stále ještě skryté v pozadí pedagogického (a dalšího) myšlení se rozcházejí se současnými trendy kulturního rozvoje vyspělých společností. Jsou reliktem, nežádoucím reliktem moderní vzdělávací a výchovné kultury, pakliže jsou povýšeny na stěžejní hodnoty. Již samo spojení státní byrokracie s výchovou a vzděláváním nutně plodí korupci reálnou i korupci ducha, neboť odvozuje svou legitimitu z moci a moci také slouží - to platilo, platí a platit bude. Proto - viděno v dnešní kulturologické perspektivě - je nezbytné spojit výchovu a vzdělávání s prosazujícími se tendencemi kulturního vývoje, s těmi, které zde již byly jmenovány: heterogenizace, demonopolizace, diverzifikace, unikátnost - to vše je předpokladem rozvoje člověka. Kulturní děje získaly novou kvalitu a Komenského charakteristika škol jako "dílen lidskosti" (jak stojí v mottu této konference) se zřejmě naplní tehdy, až budou plně akceptovány výsledky revize působení vzdělávacích institucí moderní kultury. Jsou totiž často protichůdné principům formulovaným ve století rozumu a ve věku osvícenském.

Kulturní inflace a tržní směna kulturních hodnot a významů zasahují i oblast výchovy a vzdělávání. To je třeba právě nyní přijmout. Hledáme vzácné hodnoty, hledáme vzácné normy života, jimiž by bylo možno orientovat výchovné procesy. Hledáme je ovšem v inflačním prostředí (jestli tu ještě není, bude tu velmi rychle), značně nepřehledném. Jak je nalézt? Jak je určit? Administrativně? Autoritativně? Kupříkladu konsensem akademických autorit? Asi jen svobodná soutěž nejrůznějších možností - třebaže dál rozmnožující inflaci - povede k obnově kvalitních funkcí selektivních procesů v kultuře a tedy i ve výchově a vzdělávání. Dnes je již skutečností, že intelektuály akademického ražení, kterým moderní kultura přidělila zvláštní pozice ve vzdělávací a výchovné oblasti, vytěsňují noví lidé: pragmatci kulturního trhu. Tento fakt se začíná projevat i u nás. Školy a podobné instituce začínají působit spíše jen na pozadí dění předváděného kulturním trhem. Videoklip táhne světem a neohlíží se na mínění moderních výchovných institucí a autorit. Vzdělávání přechází do rukou marketingových expertů, televizních producentů, rockových hvězd a **Adornova vize polovzdělanosti** se stává srozumitelnější, než kdy předtím. Naskytá se tu otázka - bránit se tomuto dění nebo ne?

Takto položená stojí otázka špatně. Kulturní dění se vpravdě ve své podstatě řídit nedá. Problém obrany se zde může rychle změnit v obhajobu moderních kulturních (vzdělávacích, výchovných) projektů, v obranu statutu *quo*. Odsud je jen krok ke konsensu autorit (akademických, byrokratických apod.) a je otázka, zda je právě nyní takový konsensus potřebný. Myslím, že v první řadě konsensus nepotřebujeme, stejně jako v první řadě nepotřebujeme ani konvenční pravdu - co tváří v tvář probíhajícím pohybům současné kultury potřebujeme, je svoboda interpretace a svoboda diskuse - ostatní přijde.

Sociologie kultury ve vyspělých společnostech zjistila, že díky trhu se i vzdělávání stalo jen jednou z mnohých forem zábavy. V klimatu kulturní inflace a trhu přestává platit jedna z Finkových diagnóz moderní kultury, ve které - "kdo myslí, nehraje a kdo hraje, nemyslí" - Komenského "škola hrou" tu získává zcela nový rozměr.

Vzdělávání se díky technickým prostředkům a trhu stává stále více komunikativní záležitostí, v níž se na místo moderních prostředků tlačí terminál. totéž lze říci i o výchově. Setkáváme se zde se specifickým potvrzením jak předvídaných posunů v masové kultuře, tak posunů ve sféře jejich reflexe, obvykle charakterizovaných jako střídání paradigmatu

vědomí /sebevědomí paradigmatem/ komunikace. Tyto trendy skýtají nové možnosti pedagogické teorii i praxi. O tom dobře věděla tradiční kultura. Rozptýlení fikcí jednoty a homogenity v kultuře informační společnosti se pak projevuje i tím, že znovuobjevujeme výchovnou a vzdělávací bázi v konkrétních komunikativních společenstvích (v jejichž pluralitě současně vidíme záruku soutěže paradigmat, metod, přístupů, hodnot a významů.

Současný problém výchovy a vzdělávání je jen součástí problému současných kulturních změn a tendencí. Rozsáhlá revize moderní kultury dnes ukazuje, že moderní výchovné a vzdělávací instituce, programy a autority nenaplnily beze zbytku tezi o "dílnách lidskosti", ztratily kontakt s tradicí, propadly unifikaci a racionalizaci. F. Werfel musel po válce dokonce konstatovat, že intelektuálové, kteří si v moderní kultuře (zejména 20. století) přisvojili funkci garantů výchovy a vzdělávání, se vpravdě stali "předtápěči pekla". Změnilo se na tom mnoho? Jistě ano, ovšem teprve s kritikou moderní kultury a jejího institucionalizovaného rozumu. Možná, že proces ztráty zvláštního postavení předurčených profesionálů v předurčených výchovných a vzdělávacích institucích (myslím předurčených normami moderní kultury) je žádoucím prvkem katarze nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale současných kultur vůbec. Tento proces uvolní prostor netradičním pohledům na problémy výchovy a vzdělání, což bude důležité především pod blížícím se náparem akulturace, který nás čeká.

Co říci závěrem: současné kulturní proměny zřejmě vyžadují i v oblasti výchovy a vzdělávání diverzifikaci, konkurenci paradigmat, soutěž přístupů a metod. Ne snad proto, aby v této konkurenci určitá koncepce zvítězila, nýbrž proto, aby tu byla trvalá pluralita přístupů.

Poznámky

1 Nelson, B.: *Der Ursprung der Moderne*. Frankfurt am Main 1986, S. 27 - 28.

2 Gregg, B.: *Rationalität und Herrschaft. Zur Pathologie der Moderne*, Berlin 1985, kap. 1.

Sloterdijk, P.: *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt am Main 1983.

Ehrenfeld, D.: *The Arrogance of Humanism*. New York 1978.

3 Newman, C.: *The post - Modern Aura. The Act of Fiction in an Age of Inflation*. Evanstone 1985, p. 6, 16 aj.

4 Lyotard, J. F.: *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester 1987, p. XXIV

5 Tamtéž, p. 60.

- 6 Bauman, Z.: Is There a Postmodern Sociology? Theory, Culture and Society, 1988, p. 225.
- 7 Fink, E.: Spiel als Weltsymbol. Stuttgart 1960, S. 63 (doslova: "Hrající člověk nemyslí a myslící člověk nehraje.")
- 8 Zejména ve společenských a humanitních disciplínách je toto směřování k paradigmatu komunikace zřetelné. Soustředění výzkumu a praktických aplikací na struktury komunikativní interakce přináší na jedné straně revize řady základních kategorií těchto věd, na druhé straně je však heuristicky i aplikačně efektivnější a adekvátnější. Srov.: Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1981.
- 9 Werfel, F.: Zwischen oben und unten. Stockholm 1946, §126 (Theol.).

Výchova dospělých - andragogika

Vladimír Jochmann

Pořadatelé naší konference pochopili správně smysl 400. výročí narození snad největšího pedagoga evropského lidstva, Jana Amose Komenského, nikoli jako pietní vzpomínku na velkého ducha minulosti, nýbrž jako zamyšlení nad podněty, které tento myšlenkový gigant může přinést naší přítomnosti, lidstvu konce druhého tisíciletí. Je mi jasné, že podněty, které jsou v jeho díle obsaženy, nebyly ještě zdaleka vyčerpány a že přesahují v mnoha směrech akční pole tradiční pedagogiky.

To, co se pokoušíme dělat na naší katedře sociologie a andragogiky filosofické fakulty University Palackého, přesahuje tyto hranice velmi značně. Přesto se hlásíme ke Komenskému jako ke svému duchovnímu otci. Rozhodli jsme se proto proniknout do jednání této konference a v několika příspěvcích vás o svém pojetí a své činnosti informovat. Očekáváme kritiku a budeme za ni vděční.

Že úvahy o výchově nelze zužovat jen na výchovu dětí a mládeže, nýbrž že je třeba uvažovat o člověku v průběhu jeho celého života, to není třeba na konferenci o Komenském zdůrazňovat. V tom s námi snad nikdo polemizovat nebude.

Mám však za to, že rozšíření akčního pole tradiční pedagogiky je nutno chápat ještě v dalších směrech. Věda o výchově - vyhněme se zde raději termínu pedagogika - musí po mém soudu opustit navíc úzké pojetí výchovy jako záměrné činnosti a musí chápat výchovu širěji jako jednu ze

základních sociálních funkcí a jako jeden ze základních znaků člověka. Není na tomto fóru třeba rozvádět, že je to pojetí sociologizujícího chápání pedagogiky, počínajíc Durkheimem, přes Deweye nebo Znanieckého až k představitelům současné spíše sociologie výchovy než vlastní pedagogiky, a že jsme tu blízko tak zvané antropologické pedagogice. Znamená to opustit pojetí vědy o výchově jako vědy praktické /v Aristotelově smyslu: vědy o lidské činnosti/ nebo dokonce vědy technologické, a chápat ji jako sociální vědu, obírající se jistou částí sociální skutečnosti, právě výchovnou funkcí, v plném rozsahu.

Půjdeme-li tímto směrem, dojdeme k tomu, že se nám bude jevit jako příliš úzké i pojetí výchovy jako formování osobnosti. Pokusíme-li se zapojit pojem výchovy do širšího referenčního rámce, jímž musí být po mém soudu antropologický trojúhelník člověk - společnost - kultura, dostaneme určení výchovy jednak jako personalizace, utváření osobnosti, jednak jako socializace, vytváření člověka jako bytosti společenské, jednak jako enkulturace, přenosu kultury na jedince nebo opačně vpravování jedince do kultury. V souvislosti s tím podotkneme, že pak můžeme v jistém smyslu **chápat výchovu nejen jako funkci antropoformní, nýbrž i socioformní a kulturoformní.**

Toto naše pojetí znamená, že věda o výchově musí jako svůj přímý předmět chápat všechny faktory, které jsou součástí procesu výchovy: objekt výchovy - všechny výchovné faktory, záměrné i nezáměrné, které se procesu výchovy zúčastní - výchovný proces ve všech jeho typech, částech a složkách - i prostředí, v němž výchovný proces probíhá a které se na něm zúčastní. Odpadají nám pak poněkud křečovitě a neorganické pokusy pedagogiky vtáhnout nezáměrné faktory do svého systému, ať už mají podobu rozlišování intencionálního a funkcionálního výchovného působení, přímého a nepřímého působení, vlivu prostředí a podobně.

Pro konkrétní vymezení pojmu výchovy má pak snad ještě větší význam rozšíření jejího chápání. Mám za to, že náplň výchovy nemůžeme považovat za vyčerpanou dvěma tradičními typy, vzděláváním a výchovou jako formováním osobnosti, a že do ní musíme zahrnout i typ třetí, péči. Podrobnější vymezení a zdůvodnění není zde možné, připomeňme pouze, že se zde shoduje s některými směry antropologické pedagogiky nebo polské sociální pedagogiky s její pedagogikou péče.

Na základě těchto několika roztržštěných poznámek se nebudu pokoušet o definici výchovy. Omezím se pouze na zdůraznění některých

momentů, které mají po mém soudu klíčový význam. Jsou to: zdůraznění společenského charakteru výchovy; chápání výchovy jako celoživotního procesu; zdůraznění faktorů prostředí, nezáměrných faktorů, funkcionálního působení; kultura jako jedna ze základních oblastí výchovy; akcent na péči jako jednu ze základních součástí výchovného procesu.

Setrváme-li na pojetí osobnosti jako celoživotního procesu, neznamená to, že nevidíme rozdíl mezi dítětem a dospělým a tedy mezi výchovou dětí a mládeže a výchovou dospělých. Právě naopak. Mezi výchovou dítěte a výchovou dospělého dochází ke značnému posunu: jde-li u mládeže o základní vytváření osobnosti, základní socializaci a enkulturaci, o přípravu na převzetí samostatných sociálních rolí, jde naproti tomu u dospělého o neustálé dotváření osobnosti, o adaptaci ke stále se měnícím podmínkám sociálního prostředí a kultury, o neustálé zdokonalování ve výkonu sociálních rolí a přípravu na výkon rolí nových, o nápravu výchovných defektů, reedukaci a resocializaci, o zmírňování involučních procesů a jejich následků, o vytváření podmínek pro výkon sociálních rolí, pro aktivní a pasivní zapojení do kultury a pro seberalizaci člověka, o mnohostranné ovlivňování člověka, to je vlastně pro život člověka jako člověka. Zjednodušeně: akcent se tu přesouvá ze sféry individuálně psychické do sféry sociálně psychické a sociální, na vlivy funkcionální a vlivy prostředí, na nepřímé výchovné působení a především na péči. Naznačené rozdíly mezi výchovou dětí a mládeže a výchovou dospělých opravňují podle mého přesvědčení k tomu, abychom mluvili - v rámci **jedné** vědy o výchově, to zdůrazníme - o dvou relativně samostatných vědách. A nevidím důvodu, proč bychom nepoužili k jejich označení termínů pedagogika a andragogika.

Naznačme stručně, v čem vidíme jejich odlišnost. Zmíněný přesun akcentu ze sféry individuálně psychické do sféry sociální vede k tomu, že andragogiku opíráme o sociologii jako o základní pomocnou nebo opěrnou vědu. Prakticky pak, že ji na naší fakultě studujeme zásadně v kombinaci se sociologií příslušného zaměření. Nemyslím, že je to kombinace náhodná, vyplývá z teoretického pojetí disciplíny. Nedovedu si ji bez této vazby představit.

A další, ještě významnější moment našeho pojetí andragogiky. Chápeme ji značně širě než je obvyklé: nikoli v didaktickém smyslu, v orientaci jen na vzdělávání dospělých, nýbrž jako vědu o výchově dospělých v širokém pojetí, doslova jako vědu o vedení dospělých v plném

slova smyslu. Zahrnuje i oblast kulturní práce, šíření kultury, i oblast péče o lidi v práci i v životě /to, co se ve světě běžně označuje jako sociální práce, social work/. Akční pole takto chápané výchovy dospělých a andragogiky je pak velmi široké: sahá od vzdělávání dospělých /především v mimoškolní a podnikové oblasti/, přes širokou oblast výchovy a ovlivňování dospělých /od občanské výchovy, prevence a výchovné péče ve sféře sociálně patologických jevů všeho druhu až po reklamu/, výchovné působení masových komunikačních prostředků, kulturní a kulturně výchovnou práci všeho druhu, personalistiku a péči o lidi v podniku, sociální péči a poradenství až po sféru volného času, rekreace, seberalizace, sociální ekologii a tak dále.

V praxi je výsledkem tohoto pojetí struktura studia andragogiky, jak ji u nás zavádíme: ve třech profilacích a zásadně v kombinaci se sociologií příslušného zaměření:

personalistika a mimoškolní vzdělávání, práce s lidmi v podniku -
vkombinaci se sociologií práce a podniku;

sociální práce - v kombinaci se sociologií životního prostředí a
péče **kulturologie a kulturní práce** - v kombinaci se sociologií kultury a
životního stylu.

Jsem připraven na to, že se toto pojetí nesetká všude s kladným přijetím, ale myslím, že několik útržkovitých poznámek, jak jsem je uvedl výše, k němu opravňuje. Očekávám kritiku a prosím o ni.

Přílohy, projekty, dokumenty

Prvé expertízy českých a slovenských pedagogů ke školským reformám po 17. listopadu 1989

K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání

/Problémy reformy základního a středního školství/

B. Blížkovský a kol.

"Na dobrém začátku všechno záleží."

J.A. Komenský

"Jsem pro revoluci hlav a srdcí"

T.G.Masaryk

Předkládáme celé pedagogické obci i veřejnosti první návrhy expertní skupiny pro strukturu a řízení školství při MŠMaTv SR /obsahové a další problémy řeší jiné skupiny/. Návrhy jsou předběžné a otevřené. V pedagogické oblasti jde především o zdůvodněnou a reálnou perspektivu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy dětí, mládeže i dospělých. Nezbytné jsou i legislativní předpoklady kvalitnějšího vzdělávání. Nejnáléhavější jsou podklady k novele zákona č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol, která má platit již od 1.9.1990.

Expertíza, ukončená 29.1.1990, byla počátkem února 1990 předána vedení českého i slovenského ministerstva. Složení expertní skupiny: prof. PhDr. B. Blížkovský, CSc. /vedoucí/, prof. PhDr. S. Kučerová, CSc., prof. PhDr. Z. Obdržálek, DrSc., prof. PhDr. ing. J. Pastier, CSc., prof. ing. D. Drienský, CSc., prof. PhDr. F. Sýkora, CSc., doc. PhDr. J. Pšenák, CSc., doc. PhDr. L. Ďurič, CSc., PhDr. M. Zelina, PhDr. M. Šimončíčová, CSc.,

PhDr. L. Klíndová, CSc., PhDr. M. Hargaš, CSc., PhDr. D. Sukuba, CSc.,
PhDr. L. Bálint, PhDr. M. Hrabinská, PhDr. M. Valica, PhDr. M. Lihan, Ing.
P. Geiszler, Ing. J. Ondruška, Ing. J. Bakšay, Ing. J. Molčan, Ing. J. Lauko,
J. Králik, G. Nagy, A. Bernátková.

Reforma školství je záležitostí veřejnou i odbornou.

Uvítali jsme proto rozhodnutí ministra prof. Dr. L. Kováče, DrSc., z 9.1.1990 utvořit kolem slovenského "ministerstva výchovy a vzdělávání" celou soustavu odborných týmů pro koncipování přípravy důležitých rozhodnutí státní správy ve školství i vládních činitelů. Může-li být subjektem výchovy a sebevýchovy každý člověk, pak mají všichni lidé plné právo i morální povinnost aktivně se podílet i na zdokonalování výchovy veřejné např. jako rodiče, členové nových občanských iniciativ, regionálních, profesionálních, politických, náboženských, zájmových i generačních, národních a etnických hnutí apod. Výchova a vzdělávání ve veřejných školách je však též záležitostí celospolečenskou, státotvornou, nadstranickou a svrchovaně odbornou. Při všech pedagogických reformách nutno proto postupovat rozvážně, na základě vědecky formulovaných podkladů a historických zkušeností. Pravdu tu nemusí mít vždy většina. Reforma ZŠ a SŠ náleží k nejsložitějším i nejodpovědnějším sociálním operacím, tím více tu záleží na plné demokratičnosti i nejvyšší možné odborné kompetenci rozhodování. Chceme-li v nejkratší možné době podstatně zvýšit úroveň naší vzdělanosti, mravnosti i kultury, musíme škody způsobené těžce přemáhanou ideologickou i mocenskou totalitou nejen odstraňovat, ale též pozitivně překonávat, musíme dokázat účinněji snižovat i riziko našich omylů. Jednu jednostrannost nelze nahrazovat druhou. S nápravou největších nedostatků a deformací nelze ovšem otálet. Ztratili jsme mnoho času. Nezapomínejme, že jsme a budeme v tvrdé soutěži s celým světem. Naše nejlepší tradice a zkušenosti musíme proto stále konfrontovat s vyspělými zeměmi soudobého světa na prahu 21. století.

Nová východiska - nové perspektivy /Uvádíme jen některé./

1. Hodnotová orientace na humanitu, tvořivost a další všelidské hodnoty. Blížící se světové výročí J. A. Komenského uctíme nejlépe

proměnou našich škol v opravdové dílny lidskosti a všestranné kultivace lidského světa.

2. Demokratičnost. Veřejné školství musí zabezpečit v podstatě stejnou příležitost ke vzdělání pro každého, po celou dobu jeho života, na celém území státu. Vzdělání nemůže být nadále jen výsadou pro vyvolené. Demokratická musí být i správa a samospráva školství.

3. Vědeckost a nejvyšší možná odborná kompetence při řešení všech pedagogických problémů. Ruku v ruce s reformnou pojetí a obsahu výchovy a vzdělávání na školách nutno proto podstatně zdokonalit i vzdělávání všech učitelů a dalších pedagogických odborníků. Zlepšit nutno i jejich pracovní a životní podmínky v zájmu gradace jejich profesionality a plného rozvoje pedagogické tvořivosti.

4. Funkčnost a permanentní optimalizace předpokladů, procesu a výsledků vzdělávání a výchovy. Nejvýkonnější výchovně vzdělávací soustavy soudobého světa motivují a kultivují především mimořádnou schopnost člověka zdokonalovat sám sebe, orientují se na stálé inovace a reformy vnitřní pedagogické práce škol, na ustavičné sebezdokonalování. Nestačí totiž jen otvírat brány ke vzdělání, samo vzdělání musí být hodnotnější a přitažlivější. Reformu vyžaduje i samo pojetí školního vzdělání. Radikálně třeba odstraňovat veškerý ideologický i další balast. Posílit nutno důraz na základní výchovně vzdělávací hodnoty naší i světové kultury, na výchovu k pravdě, práci, dobru, ke zdraví; na schopnost být sám sebou i na umění žít s druhými, na ochranu i tvorbu hodnot kulturních i přírodních, na výchovu svobodných a odpovědných občanů. Nejde tedy o samoučelné vzdělávání, jde o školu pro kvalitnější život. Opravdové vzdělání není cestou k lehčímu, ale dokonalejšímu životu, je stálým zápasem o civilizační pokrok. Má-li naše mladá demokratická společnost prosperovat, potřebuje vzdělání hodnotné i hodnototvorné.

Následující konkrétní problémy a návrhy soustředí pozornost k přípravě citované novely, příštího školního roku /1990-91/ a nejbližších roků následujících. Zaměřujeme se na překonání nejzávažnější degradace lidového vzdělání tím, že **navrhujeme prodloužení základní školy z 8 na 9 roků**. Věříme, že tak vzniknou dobré předpoklady pro solidnější

všeobecné vzdělání všech i pro intenzivnější navazující odbornou a profesionální přípravu.*

Projekt pedagogické reformy opíráme o

- analýzu vývoje naší šk. soustavy od poloviny 19. století
- zdůvodněnou perspektivu Československa založenou na
globálních prognózách ČSAV a SAV do r. 2000

/V. Komárek a kol./

- analýzu stavu a vývojových tendencí školských soustav 15ti
vyspělých zemí soudobého světa /byla publikována zvláště/.

Ve světě převládá jednotná, vnitřně diferencovaná všeobecně
vzdělávací škola 2. stupně /např. Švédská devítiletka/. V nejvyspělejších
zemích /USA, Kanada, Japonsko/ dominuje tento typ školy i na 3. stupni.
V těchto zemích získává takto úplné střední vzdělání naprostá většina
populace /až 90%/. Na všeobecně vzdělávací školy /s prvky odborného
vzdělání/ navazuje intenzivní odborné vzdělání od krátkého profesionálního
zácviku, přes různě dlouhé odborné školy /srovnatelné s našimi SOŠ a
SOU/ až po nejvyšší stupně vysokoškolského vzdělávání. V některých
zemích se dosud udržuje vedle lidové školy pro většinu populace i tradiční
8-9 třídní gymnásium /zejména v SRN; v poslední době sílí nespokojenost
s tímto řešením/. V celém světě stoupá význam všeobecného i odborného
vzdělání. Hranice mezi nimi je pohyblivější a posouvá se z 2. stupně na 3.
stupeň i na prvý stupeň VŠ, zdůrazňuje se mnohostranná funkční orientace
a propojení obojího.

1/ Problém hlavních funkcí, začlenění a členění soustavy základních a středních škol.

* Nebývalé problémy s umisťováním absolventů středních i vysokých škol, které dnes řeší vláda zavedením státem placeného praktikanství a asistentství, otevírá i možnost desetileté školní docházky zejména pro ty, kteří po 8. nebo 9. ročníku nepokračují ve studiu nebo nemají zaměstnání. Poslední rozbor Prognostického ústavu ČSAV např. uvádí: "Nezbytné tendence k dalšímu prodloužení povinné školní docházky a tím i základního vzdělání pro převážnou většinu mládeže až na deset let, tak jak je ve vyspělých zemích obvyklé, by bylo možno výhodně využít pro odlehčení napětí na trhu práce odložením vstupu populačně silných ročníků do pracovního procesu. Vezmeme-li v úvahu, že počet mladých lidí zadržovaných tímto prodloužením na školách se bude pohybovat kolem 220 tis. osob, pak roční náklady potřebné pro prodloužení přípravy na povolání o jeden rok budou činit cca 2,5 mld Kčs včetně příspěvků na děti, zatímco takto ušetřené roční náklady spojené s vytvořením pracovních příležitostí nebo na podpory v nezaměstnanosti by dosáhly výše 4,5 - 5,5 mld Kčs."

Prognostické reflexe problémů přechodu k demokracii a k tržní ekonomice. Praha, Prognostický ústav ČSAV, 1991, str. 129.

Souhrnné prognózy ČSAV a SAV se shodují v závěru, že všechny naše šance i rizika závisí především na aktivizaci a rozvoji člověka, na svobodném rozvoji lidských tvůrčích sil. K oživení dynamiky celospolečenského růstu bude nutné čerpat finanční i technické zdroje zvenčí, hlavním, rozhodujícím a nevyčerpatelným zdrojem však může být jen vnitřní kultivace každé osobnosti, všestranné lidské tvořivosti.

V pluralitní demokracii není vzdělávání monopolem škol a školy nejsou monopolem státu. **Školství spravované státem zůstává ovšem rozhodujícím článkem výchovně vzdělávací soustavy.** Školství, podléhající lidosprávě a státu, jako rozhodující subsystém výchovně vzdělávací soustavy, nabývá v nových podmínkách strategického významu i nové kvality, je proto nezbytné je koncipovat nově. Jeho jednotlivé články a funkce musí být systémotvorné nejen v rámci školské soustavy, ale i v mnohem širších dimenzích celospolečenské, permanentní výchovně vzdělávací soustavy dětí, mládeže i dospělých.

Základní a střední školství ve výchovně vzdělávací soustavě plní dvě mimořádně závažné funkce: poskytuje všeobecné a odborné vzdělání nejširším vrstvám obyvatelstva. V souladu s tím doporučujeme uvnitř soustavy základních a středních škol rozlišit dva vzájemně spjaté subsystémy:

/1/ Všeobecně vzdělávací školy /základní školy a gymnázia/

/2/ Školy poskytující odborné i všeobecné vzdělání /střední odborné školy a odborné školy/. Viz schematický náčrt soustavy základních a středních škol po 1.9.1990.

Doporučujeme podporovat mnostrannou kooperaci škol všech typů a stupňů i dalších výchovně vzdělávacích institucí kdekoliv je to pedagogicky i ekonomicky účelné. Horizontální i vertikální přechody v rámci škol i mezi školami by měly být otevřené a po splnění příslušných norem dobře přístupné.

2/ Problém minimální délky školní docházky k maturitě

Novodobý požadavek permanentního vzdělávání nelze redukovat na prodlužování školní docházky. Celoživotnost vzdělávání neznámá, že člověk prosedí větší část života ve školách, vzdálen produktivnímu životu. Z pedagogických i ekonomických důvodů - a v souladu s převládající

světovou praxí - proto pro nejbližší roky doporučujeme zachovat minimální délku školní docházky k maturitě na soudobé úrovni 12 roků. Zvýšené úsilí i investice věnovat raději na podstatné zkvalitnění předpokladů, procesů i výsledků úplného středního vzdělání, na radikální reformu jeho celkové koncepce a obsahu, na zlepšení pracovních a životních podmínek učitelů a dalších pedagogických pracovníků, na zavedení pestré nabídky nastavbových pomaturitních kursů apod. V odůvodněných případech a přesně vymezených oborech nevylučujeme ani 13-ti letou dráhu k maturitě /např. u učebních oborů s maturitou/. Obecné prodloužení školní přípravy k maturitě na 13 roků pokládáme však v nadcházejících podmínkách za příliš ambiciózní program, jehož realizace by odčerpala značnou část investic, sváděla by k extensitě, odváděla by pozornost od existujících vnitřních rezerv.

Dosavadní členění dráhy k maturitě /4+4+4/ doporučujeme zachovat pro příští školní rok a pro nezbytné roky následující. V nejbližší možné době doporučujeme pružnější členění /3+3+3+3/ a jeho funkční flexibilní kombinace /např. 6+3+3, 9+3, 6+6/, které se ve světě nejvíce osvědčují. A priori nelze odmítnout ani členění 8+4 nebo 4+8. Po zavedení 9. ročníku základní školy však doporučujeme užívat těchto členění jen v odůvodněných přesně vymezených případech.

Důležitější než délka a členění školní docházky jsou její reálné výchovně vzdělávací výsledky. **Pro každý typ i stupeň školy nutno proto urychleně připravit a průběžně inovovat co nejpřesnější vymezení minimálních výchovně vzdělávacích cílů /finálních i etapových, komplexních i dílčích; jde např. o konkretizaci tzv. profilu absolventů, o další minimální normy pedagogických výsledků, o tzv. pedagogické standardy/**. Ve světové praxi se lidé nehodnotí podle toho, co absolvovali, ale podle pracovního výkonu a osvojených hodnot, podle toho, co teoreticky znají, co prakticky dovedou, jak jsou odpovědní, jaké mají další osobní vlastnosti a schopnosti, jaký je jejich celkový tvůrčí potenciál.

3/ Problémy související s prodloužením základní školy z 8 na 9 roků

Jde o nejzávažnější navrhovanou úpravu odstraňující křivdu na více než 1/2 populace, která se nedostávala na gymnázia a střední odborné školy a které se věnovala zvýšená pozornost většinou jen slovy.

Prodloužení všeobecného vzdělání o rok dovoluje jeho ucelení a intenzivnější, v některých případech i kratší navazující profesionální přípravu /zatím se počítá se zkrácením učebních oborů o 4 měsíce provozního výcviku v období odborného rozvoje/. **Devítiletá základní škola bude tak poskytovat relativně ucelené základní všeobecné vzdělání /ZV/.**

Dosavadní desetiletá povinná školní docházka je leckde jen právní konstrukcí, která měla zakrýt faktické zkrácení základní školy o jeden rok. Její formální uskutečňování vyvolává řadu komplikací pedagogických, ekonomických i právních. Převážná část čl. školství se tak vlastně vrátila v období VTR ke stavu z r. 1869. Podporujeme proto **zavedení devítileté povinné školní docházky od 1.9.1990**. Již v příštím šk. roce by měla největší možná část žáků dnešních 8, ročníků základní školy - přednostně ti, kteří nebudou přijati na gymnázia a střední odborné školy - postoupit do 9. ročníku. Realizace tohoto prvního kroku se však neobejde bez výjimek. Nejde o důvody ekonomické: realizace ročníku všeobecně vzdělávací školy je někdy více jak 2x levnější, než realizace ročníku odborného vzdělávání. Hlavním limitujícím faktorem bude zřejmě nedostatek učeben. Občanské iniciativy a odpovědní pracovníci by měli proto okamžitě vyvinout maximální úsilí o navrácení prostorových kapacit ztracených i o získání nových. Další výjimky bude nutné povolovat z důvodů vyvolaných nezbytnou minimální potřebou určitých učňů v některých povoláních. Ve školním roce 1990-91 bude tedy nutné zřizovat 9. ročníky postupně podle místních možností a podmínek. Jakmile to prostorové i další limity dovolí, budou 9. ročníkem procházet všichni, kteří nebudou studovat na středních odborných školách a gymnáziích. Průtahy s prodlužováním základních škol z 8 na 9 roků nejsou žádoucí. Věříme, že se toto dlouho požadované opatření setká s širokou podporou učitelstva i veřejnosti a že proběhne bez větších komplikací.

Po dobu zavádění 9. ročníku navrhujeme ponechat dosavadní **členění základních škol /4+4, resp. 4+5 nebo 5+4/**. Perspektivně doporučujeme členění 3+3+3, dovolující pružné spirálovité a cyklické osnování základního učiva i postupnou gradaci širokého rejstříku více či méně intenzivních forem **vnitřní diferenciaci** základních škol, umožňující i **zvýšenou pozornost nadaným a talentovaným žákům**. Tento pól lidské populace byl u nás bohužel nejvíce zanedbáván. Péče o mimořádné talenty nutno řešit mimořádně. Diferenciaci žáků vyžaduje samozřejmě i adekvátní diferenciaci profesionálního rozvíjení a seberozvíjení učitelů.

Perspektivně stoupá význam pedagogické návaznosti i vnitřně diferencované jednoty dosavadních škol 2. a 3. stupně. Vyšší ročníky základních škol budou plnit vlastně funkci nižší střední školy. Učitelé těchto ročníků musí proto rozvíjet co nejintenzivnější formy spolupráce se školami, které na základní školy navazují, v souladu se studijní či profesní orientací žáků základních škol.

Pro příští školní rok 1990-91 a na další nejbližší roky navrhujeme zachovat tři základní cesty k vyššímu vzdělání po 8. ročníku /resp. po splnění povinné školní docházky/, kterým odpovídají i tři populační proudy a tři základní typy středních škol:

Hlavní typy středních škol a jejich poslání

1. Gymnázium - úplné střední všeobecné vzdělání /ÚSVV/
2. Střední odborné školy - úplné střední odborné vzdělání /ÚSOV/
3. Odborné školy - základní /ZOV/, střední /SOV/ i úplné střední odborné vzdělání /ÚSOV/.

4/ Problém gymnázia

Gymnázium nutno mnohem výrazněji profilovat na ÚSVV a na přípravu studentů na VŠ. I gymnázium nutno účelně vnitřně diferencovat. Maturita na gymnáziu by měla být dostatečnou kvalifikací i k nástupu do některých povolání. **V nejkratším možném termínu by mělo dojít ke zdvojnásobení počtu přijímaných studentů.** Pro nejbližší roky doporučujeme zachovat gymnázia 4letá s přijímáním nejlepších absolventů 8 ročníků základních škol /8+4/ s intenzivním využíváním všech možností vnitřní diference základních škol pro hlubší přípravu talentů a schopných zájemců o studium na gymnáziích. **Několikaletý výběr a diferencovaná příprava studijních typů a talentů z celé populace nejvyšších tříd základních škol je podle našeho názoru i světových zkušeností pedagogicky nejefektivnější.** K tomu účelu doporučujeme těsnější kooperaci /i integraci/ gymnázií s vybranými základními školami včetně výuky nejlepších učitelů gymnázií ve vyšších diferencovaných ročnících základních škol a obráceně. Tak by se "gymnaziální studijní předměty a směry" realizovaly de facto 4, 5, 6 i 7 roků /systémy 8+4, 7+5, 6+6, 5+7/.

Výrazná a bohatá diference školy 2. a 3. stupně má pomoci osobnosti, aby se "našla" a plně rozvinula, má umožnit, aby každý žák našel optimální doménu své tvořivosti, má podpořit proces

sebezpoznávání a uvědomělé seberealizace každé rozvíjející se osobnosti v období středního a staršího školního věku.

Pokud stoupenci návratu k 8 třídnímu gymnáziu /zavedenému r. 1849/ usilují o snížení hranice vnější diferenciaci na 10-11 roků, měla by se tato ve světě stále vzácnější varianta nejprve koncepčně připravit, odborně i veřejně posoudit a experimentálně prověřit. Riziko nepřiměřených sociálních distancí, separací i diskriminací s klesajícím věkem totiž neúnosně vzrůstá.

Náš návrh proto dává přednost pružnější diferenciaci uvnitř základních i středních škol. Domníváme se, že touto cestou lze zřetel k individuálním a skupinovým zvláštnostem žáků i jejich plné rozvíjení na 2. stupni realizovat nejlépe. Toto řešení odpovídá demokratickým tradicím našich pokusných škol prof. V. Příhody a plně se osvědčuje v naprosté většině vyspělých zemí soudobého světa.

5/ Problémy škol poskytujících odborné i všeobecné vzdělání

Mimořádný národohospodářský význam odborného školství a velká diferenciaci různých druhů i stupňů odborného vzdělávání na úrovni středních škol naléhavě vyžaduje jeho komplexní i speciální, odborně kompetentní oborové řízení, koncepční metodické vedení příbuzných odborně homogenních studijních i učebních /profesionálních/ specializací.

Školy poskytující úplné, střední i základní odborné vzdělání by měly být organickou součástí soustavy základních a středních škol. **Novým názvem "odborná škola" /navazujícím na učňovské školy a základní odborné školy/ chceme zvýšit společenskou prestiž i společenský vliv na pedagogickou a odbornou úroveň učilišť, připravujících kvalifikované dělníky, rolníky, řemeslníky a další odborné pracovníky pro nejrůznější povolání.** Těsnou funkční vazbu mezi teorií a praxí, mezi odbornou školou a profesionálním výcvikem nutno samozřejmě nejen zachovat, ale podstatně zdokonalit. I absolventům odborných škol třeba ponechat cesty k vyššímu vzdělání celoživotně otevřené.

Rychlejší přechod k tržnímu hospodářství podle našeho názoru vyžaduje, aby již připravovaná novela vytvořila nezbytné legislativní předpoklady pro perspektivní rozvoj a novou kvalitu všech druhů a stupňů odborného vzdělávání v soustavě základních a středních škol. Navrhujeme

proto, aby subsystém odborného školství tvořily od 1.9.1990 **střední odborné školy /SOŠ/ a odborné školy /OŠ/.**

Hlavním posláním SOŠ je poskytovat ÚSOV. SOŠ by měly mít i právo poskytovat nižší než ÚSOV /analogie bývalých nižších odborných škol/. Pověřené SOŠ mohou např. v příslušné kooperaci převzít odborné vedení a teoretické vyučování těch učebních oborů s maturitou, které odpovídají jejich profilaci. Pověřené SOŠ mohou otevírat i pomaturitní nástavbové kurzy a další formy odborné přípravy, včetně kursů rekvalifikačních.

Hlavním posláním OŠ je poskytovat základní, střední a v některých případech úplně střední odborné vzdělání. Základní odborné vzdělání /ZOV/ netrvá zpravidla déle než rok /zahrnuje i tzv. zaučení/. Střední odborné vzdělání /SOV/ je vyšší než ZOV a nižší než ÚSOV. Uskutečňuje se zpravidla ve 2-3 letých učebních oborech na OŠ a v učňovských střediscích /dosud tzv. praktické vyučování a jeho střediska/. Celé střední odborné školství zahrnuje profesionální přípravu i nezbytné všeobecné vzdělání. OŠ plní funkci teoretického vyučování dnešních SOU i funkce bývalých tzv. nižších odborných škol, učňovských škol a základních odborných škol. Vynikající SŠ a učňovská střediska mohou získat i oprávnění otevřít čtyřletý učební obor s maturitou pro kvalifikačně náročnější povolání za obecného předpokladu dodržování stanoveného standardu.

Pověřené SŠ /OŠ SOŠ, G/ mohou pomáhat i při zvyšování kvalifikace pracujících a při jejich rekvalifikaci /krátkodobými kurzy intenzivní profesionální přípravy, kurzy pro získání ÚSV i v jednom předmětu - skupině příbuzných předmětů - , studiím při zaměstnání apod./. Princip meziškolní kooperace platí též v oblasti odborného školství mezi SOŠ a OŠ. Spojujícím článkem mezi těmito školami jsou učební obory s maturitou. Rovněž to, co bylo řečeno o těsnější pedagogické kooperaci mezi gymnázii a příslušně diferencovanými nejvyššími ročníky devítileté základní školy platí i pro vztahy mezi základními školami a odborným školstvím, Uvedli jsme též návrh pořadí, v kterém budou žáci 8. ročníků postupovat do 9. ročníků základních škol. U některých oborů středních odborných škol je reálná možnost využít též dalších modelů uvedeného flexibilního členění 12-13leté školní dráhy k maturitě.

Perspektivně lze předpokládat, že některé vynikající SOŠ budou kooperovat i s příslušnými VŠ např. při přípravě odborníků s tzv. prvním

/nejnižším/ stupněm vysokoškolského vzdělání. Některé SPgŠ mohou např. pomáhat při přípravě středního pedagogického personálu /ped. asistenti a instruktoři/ se SOV, ÚSV i s nižším stupněm vysokoškolského vzdělání.

Žádná školská reforma nemůže být úspěšná, pokud její pravý pedagogický smysl nebude tvořivě přijat a rozvíjen učiteli, celou pedagogickou obcí i veřejností. Blížící se volby, silící učitelské hnutí a návrhy na regionální, slovenské i československé sněmování pedagogických pracovníků k tomu utváří řadu příležitostí.

+ + +

Připojujeme též stanovisko k přípravě novely zákona č. 29/84 Sb. schválené na zasedání expertní skupiny 27.3.1990: **"Návrh novely předložený MŠMT ČR nevyhovuje plně soudobým odborným ani demokratickým nárokům.** Byl publikován tak pozdě, že to prakticky znemožnilo jakoukoliv širší odbornou i veřejnou diskusi. Nebyly respektovány ani návrhy dosud jediné československé expertní skupiny pro strukturu a řízení školství při MŠMTV SR, které byly publikovány včas na Slovensku v UN č. 6 z 8.2.1990 a v českých UN č. 10 z 8.3.1990, třebaže jsou pozitivně přijímané. /Později publikovala expertizu i Jednotná škola, 1990, č. 6 - pozn. redakce/.

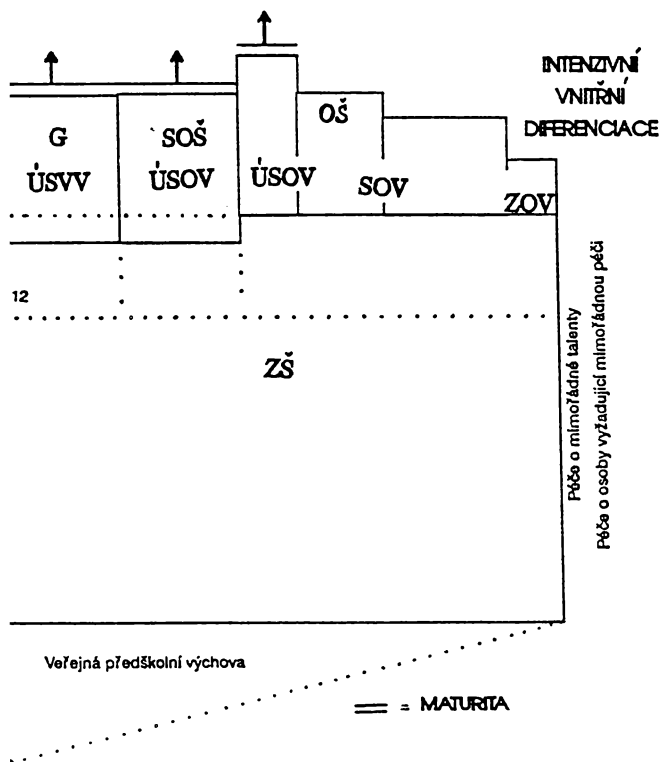
Citovaný návrh novely /viz české UN č. 11 z 15.3.1990/ se nadále orientuje na přílišnou a předčasnou selekci studentů osmitřídního gymnázia z celé populace v deseti až jedenácti letech, kterou většina světa opustila nebo opouští.

Návrh rovněž nezačleňuje dostatečně dosavadní SOU do soustavy základních a středních škol, třebaže má stát hradit plné náklady na mzdy učitelů, mistrů odborné výchovy i vychovatelů. Je nebezpečí, že takto navržená novelizace může vážně ohrozit vzdělanostní úroveň značné části populace. Kromě toho připravovaná novela neodstraňuje vícekolajnost makrořízení SOU.

Návrh novely a způsob jejího předložení parlamentu zůstává dost hluboko pod soudobými demokratickými zvyklostmi, pod možnostmi čsl. pedagogiky i pod naléhavými společenskými potřebami."

Schematický náčrt soustavy základních a středních škol po 1.9.1990 /na počátku prodlužování ZŠ z 8 na 9 roků/.

SOUSTAVA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL



genda:

- ZV: základní škola - základní vzdělání
- ÚSVV: gymnázium - úplné střední všeobecné vzdělání
- OŠ - ÚSOV: střední odborné školy - úplné střední odborné vzdělání
- SOV, SOV, ÚSOV: odborné školy - základní odborné vzdělání, střední odborné vzdělání a úplné střední odborné vzdělání
- V: úplné střední vzdělání
- vinná školní docházka devítiletá /6-15 roků/.

K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání

B. Blížkovský a kol.

Návrh expertní skupiny pro strukturu a řízení školství při MŠMTV SR z května 1990 byl předán vedení českého i slovenského ministerstva počátkem června 1990. K širší odborné i veřejné diskusi byl r. 1990 publikován ve slovenských UN č. 25 a 27, v českých UN č. 32 a 38, částečně i v časopisu Komenský, 1990, č. 3.

Nedostatky dosavadního řízení výchovy a vzdělávání

Školství, celá výchovně vzdělávací soustava i jejich řízení sloužily do r. 1989 častěji mocenským, úzce sektářským zájmům totalitního režimu, než vzdělávacím a výchovným potřebám lidí a společnosti. Dosavadní řízení výchovně vzdělávací soustavy nebylo demokratické, kompetentní, odborné ani komplexní, nevycházelo z potřeb pedagogického procesu, neodpovídalo celoživotní a celospolečenské povaze výchovy, nerespektovalo ani její specifičnost. Bylo proto neefektivní, nedostatečně usměrňovalo faktory, na kterých nejvíc závisí výchovně vzdělávací výsledky, kvalita a účinnost výchovy. Výchova byla podřízována ideologickým zřetelům jedné strany, přemíra vážných i drobných starostí o sekundární administrativní, ekonomické a další předpoklady výchovy potlačovala primární zřetele pedagogické. Utváření elementárních předpokladů výchovy bylo tak náročné, že znemožňovalo soustředění na hlavní výchovně vzdělávací poslání školy. Dosavadní řízení výchovně vzdělávací soustavy mělo centralistický, úzce resortní, byrokratický, organizačně správní, direktivně administrativní i kontrolně sankční charakter. Bylo příliš složité, těžkopádné i nákladné. Přenos informací z centra na školy a zpět byl zkreslený, neracionální, zdlouhavý, měl příliš mnoho zprostředkujících článků; prohluboval se rozpor mezi přebujelou členitostí makrořízení a nedostatečnou členitostí i slabým vybavením mikrořízení na školách a v jejich obvodech. Dožívající řízení nebylo účelně integrované ani diferencované, separovalo řízení základních a středních škol, nepodporovalo spolupráci škol různých stupňů a typů, tlumilo aktivitu, iniciativu i součinnost celé soustavy výchovných činitelů, nepodněcovalo

pedagogickou tvořivost. Smysl převratného 17.11.1989 naplníme ovšem teprve tehdy, podaří-li se nám uvedené i další nedostatky překonat pozitivně, nebudeme-li jedno sektářství nahrazovat druhým, nebude-li jednu jednostrannost střídat druhá.

Výchozí principy reformy pedagogického řízení

1. Optimální funkčnost. Pedagogické mikro a makro řízení má jen tehdy smysl, funguje-li jako permanentní optimalizace všech předpokladů, procesů a výsledků vzdělávání a výchovy. Na důsledném prosazování tohoto požadavku nejvíce závisí zvyšování úrovně naší vzdělanosti, morálky, kultury i prosperity.

2. Odbornost. Složitost pedagogických procesů vyžaduje též nejvyšší možnou kompetenci všech osob, které se na řízení výchovy a vzdělávání podílejí. Pro všechny vedoucí metodické a řídicí funkce nutno proto co nejdříve stanovit vyšší kvalifikační nároky, zlepšit nutno i pracovní podmínky pro výkon těchto funkcí.

3. Demokratičnost. Výchova je i záležitostí veřejnou, aktivní spoluúčast /participace/ všech lidí, celé soustavy výchovných činitelů (včetně sebevýchovy a samosprávy/ na řízení výchovně vzdělávací soustavy je proto rovněž nejvyšší žádoucí.

4. Prvořadost kultivace všech subjektů řízení, vzdělávání i výchovy. Základem i neúčinnější metodou řízení výchovně vzdělávací soustavy je kontinuální gradace profesionality všech vedoucích i dalších pedagogických pracovníků.

5. Řízení ve sféře vzdělávání a výchovy by mělo směřovat k tomu, aby se řízení řídili správně sami. Vysoký stupeň tvořivosti pedagogické činnosti vyžaduje prioritu regulace vnitřní oproti vnější, a pozitivní oproti negativní v rámci jejich dialektické jednoty. Orientaci na autoregulaci /na uvědomělé sebeřízení, samosprávu, na utváření podmínek pro rozvíjení pedagogické tvořivosti/ nutno ovšem spojovat s kompetentním vedením, podloženým vědecky fundovanou koncepcí a s nezbytnou objektivní sebekontrolou i kontrolou dosahovaných výchovně vzdělávacích výsledků. Lidi třeba získávat a vychovávat především kultivací jejich pracovních i životních cílů /nabídkou hodnotných perspektiv, alternativních programů/. Poskytovat zkrátka tolik svobody, kolik je možno a zároveň dodržovat tolik řádu, kolik je nutno.

6. Mimořádná komplexnost, univerzálnost i rozdílnost výchovných jevů vyžaduje konečně **účelnou členitost vertikální i horizontální struktury řízení výchovně vzdělávací soustavy**. Tato struktura by měla jednoduchou kompatibilní skladbu dostatečně stabilního i otevřeného a pružného expertního systému.

Vertikálně doporučujeme přechod na dvojstupňové řízení v nejkratším možném termínu. Mezi základní instancí řízení výchovně vzdělávací soustavy na školách a vrcholovým řízením by měla být jen jedna instance /střední stupeň řízení/, zahrnující větší region, než je dosavadní okres. **Pokračující demokratizace i integrace středního i úplného středního vzdělání totiž naléhavě vyžaduje, aby základní školy a střední školy byly co nejdříve spravovány jednou instancí státní správy.** Vyšší podíl centra je zdůvodnitelný jen v některých otázkách odborného školství. Celkově doporučujeme výraznou decentralizaci pravomocí i odpovědností ve sféře řízení výchovně vzdělávací soustavy i respektování vzrůstajícího strategického významu vrcholového řízení rozvoje vzdělávací soustavy v oblasti koncepční, diagnostické (evaluační) a předpokladové.

Jednotu a specifičnost mikro a makrořízení výchovně vzdělávací soustavy konkretizuje náš **projekt pedagogických obvodů**, podporující účelnou spolupráci všech výchovně vzdělávacích zařízení i rovnoměrné zlepšování podmínek práce škol a celé infrastruktury výchovně vzdělávací soustavy podle objektivních populačně teritoriálních ukazatelů.

Horizontální členění komplexního řízení výchovně vzdělávací soustavy představují jeho subsystemy. Primární výchovně vzdělávací subsystem zabezpečuje rozhodující optimalizaci procesu a výsledků výchovy, další subsystemy jsou orientovány na utváření nezbytných společensko politických, personálněsociálních, ekonomicko-technických, legislativních, informačních i administrativně . správních předpokladů fungování a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy.

Na každé instanci řízení výchovně vzdělávací soustavy doporučujeme dále **kombinaci kompetentního komplexního řízení výchovně vzdělávací soustavy školy /regionu/**, např. z pozice ředitele školy, **se speciálním řízením rozhodujících úseků výchovně vzdělávací činnosti** /i dalších subsystemů/ prostřednictvím co nejzkušenějších učitelů - metodiků, oborových poradců a dalších specialistů, vedoucích odborníků. Horizontální členění celého výchovně vzdělávacího subsytému pro potřebu

specializovaného řízení výchovně vzdělávací soustavy konkretizuje **projekt jeho oborové struktury**. /Podrobnější informace o projektu pedagogických obvodů a oborové struktury řízení výchovně vzdělávací soustavy obsahuje článek "Z výskumu riadenia výchovno-vzdelávacej sústavy", Jednotná škola 1990, č. 2, str. 97-114/.

K reformě mikrořízení výchovně vzdělávací soustavy

Mikrořízením výchovně vzdělávací soustavy tu rozumíme především řízení výchovy a vzdělávání na ZŠ a SŠ i v jejich projektovaných samosprávných kooperačních obvodech na sídlištích, v obcích i v dalších přirozených menších spádových okrscích, jakým je např. kooperační obvod gymnázia /tzv. pedagogické obvody 1.-3. stupně/. **Makrořízením** výchovně vzdělávací soustavy rozumíme řízení výchovy a vzdělávání v okresích a ve všech větších populačně teritoriálních celcích /tzv. pedagogické obvody 4. a 5. stupně/.

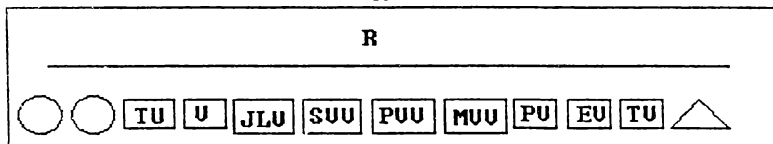
Funkce i struktury mikro a makrořízení musí předně vyhovovat specifickým odborným potřebám optimalizace předpokladů, procesů i výsledků výchovy, musí rovněž dovolovat demokratičnost řízení výchovně vzdělávací soustavy, jeho mnohostranné vazby na societu, na lidosprávu a život celé společnosti.

Základní stupeň řízení výchovně vzdělávací soustavy na školách a v jejich samosprávných kooperačních obvodech nutno v rámci decentralizace ped. pravomocí i odpovědností podstatně zdokonalit i posílit. Na úrovni ŽŠ SŠ doporučujeme především prohloubit a doplnit komplexní řízení ředitele školy kompetentní soustavou vedoucích metodiků /oborových poradců/ pro rozhodující úseky výchovně vzdělávací činnosti. Soustava oborových metodiků komplexně racionalizuje a demokratizuje řízení výchovně vzdělávací soustavy každé školy, podstatně zdokonaluje spolupráci ředitele s jeho odborným aktivem: každý vedoucí metodik /oborový konsultant/ totiž spoluzodpovídá za optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledků v příslušném úseku. Modulární soustava odborně homogenních úseků /příbuzných předmětů/ je horizontálně i vertikálně kompatibilní, dostatečně fixní i flexibilní, univerzálně a tvořivě aplikovatelná. Zaručuje optimální využívání všech inovací, kolektivní moudrosti a tím i kvalitativně vyšší pedagogickou i ekonomickou efektivnost řízení celé výchovně vzdělávací soustavy. Pro každého odborného poradce nutno ovšem

postupně vytvořit analogické pracovní podmínky jaké má již např. výchovný poradce /zvýšení kvalifikace speciálním studiem, snížení úvazku a funkční příplatek/. Pro kompetentní speciální řízení asi poloviny úseků lze využít existující vedoucí funkcionáře školy /podle odborné způsobilosti/, takže průměrný nárůst potřeby vedoucích metodiků by byl jen 3 - 6 osob na školu. Náklady spojené s touto racionalizační úpravou jsou tedy relativně malé a projevíly by se navíc plně až po splnění příslušných kvalifikačních předpokladů. Toto posílení základní instance řízení výchovy na školách dovoluje též omezit počet zástupců ředitele.

Celostátní ověřování této úpravy na desítkách škol potvrdilo její přednosti. Od počátku roku 1989 se projektovaný model mikrořízení výchovně vzdělávací soustavy pokusně realizoval na gymnáziu v Piešťanech. Na této škole, která má 20 tříd zřídili tyto sekce: úsek výchovné činnosti třídních učitelů /TU/, úsek vedení mládeže ve volném čase mimo povinnou výuku /V/, úsek jazykové a literární výchovy /JLV/, úsek společensko vědní výchovy /SVV/, úsek matematicko vědní výchovy /MVV/, úsek přírodovědné výchovy /PVV/, úsek pracovní výchovy /PV/, úsek estetické výchovy (EV/, úsek tělesné výchovy /TV/. Pět úseků vedou dosavadní vedoucí funkcionáři školy v rámci svých povinností, pro zbývající 4 vedoucí metodiky se předpokládá analogická úprava jako u výchovných poradců. Každý oborový konzultant vede též příslušný metodický útvar /předmětovou komisi/, v rámci některých úseků spolupracuje více předmětových komisí. Součástí vedení školy jsou i představitelé společenského aktivu a správce školy /hospodář/. **Správce nebo hospodář školy** je výkonný pracovník spoluodpovídající za všechny předpokladové hospodářské, technické, hygienické a administrativní funkce mikrořízení výchovně vzdělávací soustavy. Pokud je škola malá, je žádoucí alikvotní rozdělení této funkce pro dvě i více škol v rámci příslušného kooperativního pedagogického obvodu, a to i v těch případech, kdy jsou předpokladové funkce soustředěné v regionálním centru.

Model řídicího centra vedení gymnázia v Piešťanech uvádí schéma:



R - ředitel

○ - představitelé společenského aktivu, např. odborové organizace, samosprávy studentů aj.

□ - představitelé odborného aktivu - vedoucí metodici, u kterých se předpokládá vyšší kvalifikace, snížení úvazku a funkční příplatek jako u výchovných poradců. Vysvětlivky zkratk jsou v textu.

△ - správce, hospodář školy

Menší školy příbuzné úseky sdružují /např. JLV + EV, MVV + PVV atd./. Na ZŠ přibývá úsek výchovy a vzdělávání na 1. stupni, na odborných školách jsou navíc úseky odpovídající profilaci školy /např. pro teoretické a praktické vzdělávání v elektrotechnických oborech/.

Racionalizace mikrořízení předpokládá i komplexní pružnější úpravu pracovních podmínek pro tvůrčí aktiv a celé vedení školy /včetně ředitele/ podle objektivních ukazatelů. V rámci rámcového vymezení a jistého globálního limitu by mělo být přiměřené snížení vyučovací povinnosti členům tvůrčího vedoucího aktivu v pravomoci ředitele a pedagogické rady školy. Globální fondy hodin pro rozvoj tvořivosti a vedení školy by měla co nejdříve tvořit aspoň jedna úvazková hodina týdně na každého pedagogického pracovníka školy. Škola, která má 50 učitelů a vychovatelů by tak měla k dispozici 50 hodin týdně pro konkrétní podporu hlavních tvůrčích metodiků, pro kompetentnější vedení, pro permanentní optimalizaci ped. procesu a výchovně vzdělávacích výsledků. Proponované zvýšení kvalifikace a následné přiměřené zlepšení pracovních podmínek pro vedoucí tvůrčí aktiv každého pedagogického sboru se bohatě vyplatí; utváří i trvalou konkrétní perspektivu pro gradaci profesionality a účelné další vzdělávání ped. pracovníků.

Doporučujeme proto postupné, dobrovolné a pokusné zavádění nového modelu mikrořízení, ověřeného na gymnáziu v Piešťanech, na další základní a střední školy v každém okrese a kraji. Doporučujeme též zavést odstupňovaný gradus "učitel - metodik" /např. pro vedení předmětových komisí a dalších metodických útvarů/, "oborový metodik" /např. pro

vedení rozhodujících úseků výchovně vzdělávací činnosti na školách i pro oborové konzultace a metodické vedení dalšího vzdělávání a rozvíjení tvořivosti ped. pracovníků, pro pomoc při odborné inspekci/ a "oborový pedagog" /např. pro rozvíjení vědních základů JLV, SVV, MVV, PVV atd./ v zájmu morálního i finančního zvýhodňování vyšší kvalifikace a faktické kompetence.

Především je však třeba co nejdříve začít s kvalifikační přípravou těchto specialistů na nejvyšší možné úrovni, na vybraných vysokých školách s využitím všech špičkových metodiků ČSFR. Přiměřené zvýšení kvalifikačních nároků na všechny vedoucí i náročnější metodické funkce v celé sféře výchovně vzdělávací soustavy je jedním ze základních předpokladů vyšší úrovně naší vzdělanosti, morálky, kultury i prosperity. Obecný rozvoj pedagogického umění není možný bez funkčních vědeckých základů, ani bez stovek a tisíců pro věc zapálených, zkušených tvořivých metodiků. Bez relativně malého, ale podstatně kvalifikovanějšího pedagogického vedení nelze rozvíjet pracovní iniciativu a tvořivost více než 400 000 pedagogických pracovníků ČSFR, není možné zkvalitňovat činnost tisíců metodických útvarů na školách ani sebevzdělávání a další vzdělávání veškerého personálu výchovně vzdělávací soustavy. Zároveň s intenzivnější stimulací gradace profesionality všech pedagogických pracovníků třeba radikálně odstraňovat vše, co tento proces tlumí, brzdí, deformuje a potlačuje.

Pronikavější orientace na kompetentně vedené i ověřované sebevzdělávání v procesu tvůrčí ped. praxe na školách je dosud před námi. Široce založený výzkum v letech 1982-1985 např. potvrdil, že ředitelé škol a jejich zástupci věnují zvyšování kvalifikace vlastní i ped. sborů v celostátním průměru jen 2,2% pracovního času! Kvalita a účinnost funkčně pojímaného kontinuálního vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků závisí především na úrovni jeho vedení. V podmínkách překonávání naší krize a tvrdé soutěže se světem nelze spoléhat jen na spontánní sebevzdělávání a živelnou tvořivost. Má-li být každá škola dílnou lidskosti, musí být nejprve dobře vedenou tvůrčí pedagogickou dílnou. Každému učiteli i vychovateli nutno proto zabezpečit stálou, vysoce kvalitní a účinnou metodickou pomoc především v tom, co tvoří těžiště jeho odbornosti. Na každého pedagogického pracovníků "prvé linie" třeba počítat aspoň s 10 hodinami této odborné pomoci ročně ze strany nejzkušenějších metodiků. Tzn., že na každých

200 pedagogických pracovníků by měl být k dispozici jeden plně využitelný metodik nebo alikvotní počet učitelů - metodiků /oborových metodiků/, kteří by byli např. 2-3 dny učiteli žáků na své базové škole a 2-3 dny by byli "učiteli učitelů" v příslušném obvodu /např. v okresním pedagogickém sboru/. K tomu potřebujeme vzdělat tisíce vyspělých učitelů metodiků. Profesionální roli, prestiž i úroveň metodiků /speciálních didaktik, oborových pedagogů// nutno v přípravném i dalším vzdělávání pedagogických pracovníků podstatně zvýšit. **V rámci vzdělávání dospělých nemá žádná jiná socioprofesionální skupina takové subjektivní předpoklady pro cílevědomé sebeutváření jako učitelé a další pedagogičtí pracovníci.** Řízení výchovně vzdělávací soustavy musí utvářet permanentnímu sebezdokonalování tohoto obrovského tvůrčího potenciálu všechny nezbytné objektivní a subjektivní předpoklady. **Je-li hlavním posláním výchovně vzdělávací soustavy rozvoj subjektu v nejšířším smyslu, pak rozhodujícím předpokladem i činitelem optimalizace celé výchovně vzdělávací soustavy je optimalizace subjektu výchovy, především pak rozvoj vědecky fundované pedagogické tvořivosti.** Rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků, zdokonalování jejich ped. umění, je klíčem a základní cestou záměrného rozvíjení tvořivosti dětí, mládeže i dospělých. **Pedagogická tvořivost je předpokladem a prostředkem rozvíjení všech druhů lidské tvořivosti.** Tím více nás musí mrzet nezáviděníhodný primát Československa v Evropě - nejnižší podíl výdajů na mzdy učitelů a dalších pracovníků ve školství!

V r. 1987 dosáhl u nás tento podíl jen 47,4%, zatím co v Belgii činí 82%, ve SRN 74,5%, ve Švýcarsku 73,8% /české UN, 1990, č. 7, str. 1/. Ještě méně můžeme být spokojeni s naprosto nedostatečnou stimulační funkcí našich platových řádů ve směru žádoucí gradace profesionality pedagogických pracovníků i veškerého personálu výchovně vzdělávací soustavy.

Dalším akutním i otevřeným problémem je **otázka vedoucích orgánů školy** a jejich kompetencí /práv i povinností/. Zřejmě by bylo účelné rozlišit:

1. **Ředitele /Ř/** s nezbytnou nemalou pravomocí vyplývající z celkové odpovědnosti za výchovně vzdělávací výsledky i provoz školy. Místa ředitelů doporučujeme perspektivně obsazovat jen na vymezené období /s možností prodloužení/, konkursem, jen z kandidátů splňujících specifické zvýšené kvalifikační požadavky na tyto nejvýznamnější

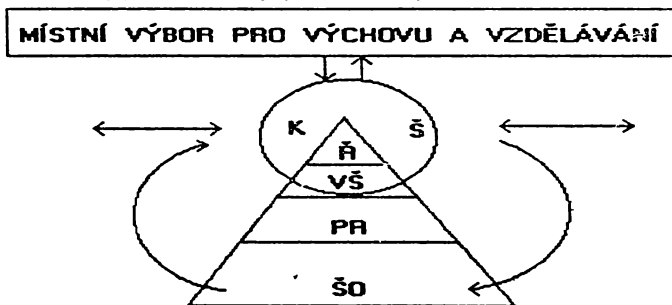
komplexní řídicí funkce ve sféře mikrořízení výchovně vzdělávací soustavy. Vzdělávání a ověřování způsobilosti pro vedoucí ped. pracovníky ředitelského typu zavést na vybraných VŠ do r. 1992 / s využitím příslušných externích odborníků i zkušených praktiků/.

2. Kolegium školy /KŠ/ /respektive rada školy, či správní školní rada / jako orgán samosprávy celé školní obce /ŠO/ i jejích vazeb na místní societu s vymezenými pravomocemi, zastupující celou soustavu činitelů školní výchovy od zástupců veřejnosti a spolupracujících kulturních i hospodářských partnerů školy, přes zástupce výchovy veřejné /společensky organizované/, rodinné, až po představitele samosprávy žáků a studentů. KŠ jako školní výbor pro výchovu a vzdělávání spojuje zároveň školu s místním /městským, obvodním/ výborem (komisí) pro výchovu a vzdělávání při městském /obecním/ úřadu.

3. Vedení školy /VŠ/, tj. popsané již výkonné řídicí centrum školy, zahrnující ředitele, zástupce a jejich nejbližší odborný i společenský aktiv včetně hospodáře /správce/ školy.

4. Ped. rada /PR/, tj. celý ped. sbor školy s vymezenou odbornou kompetencí v oblasti pedagogické. Relativně samostatnou složku pedagog. sboru mohou tvořit konference učitelů, vychovatelů, mistrů odb. výchovy.

Nejširší demokratickou základnou uvedených orgánů řízení výchovně vzdělávací soustavy školy je **školní obec /ŠO/** zahrnující všechny její žáky, studenty, absolventy, rodiče žáků, přátele, kooperující činitele i veškerý personál školy. /Viz schéma/.



Doporučujeme i mnohostrannou kooperaci škol různých typů a stupňů, kdekoliv je to pedagogicky nebo ekonomicky účelné. Organizační základnou této pružné samosprávné kooperace jsou zmíněné již

pedagogické obvody. Doporučujeme též **zavedení** /respektive podstatné rozšíření/ tzv. **ped. asistentů a instruktorů** i dalšího středního ped. personálu /např. pomocných ped. techniků, knihovníků, laborantů/ se středním, úplným středním i prvním stupněm vysokoškolského vzdělání v zájmu racionálnější organizace práce v celé sféře výchovy vzdělávání

K reformě makrořízení výchovně vzdělávací soustavy

Má-li výchova a vzdělání celoživotní a celospolečenskou povahu, nemůže mít její řízení jen úzce školský, resortní, odvětvový charakter. Její řízení musí fungovat odvětvově /uvnitř výchovně vzdělávacích institucí, v rámci resortu, vertikálně/, i průřezově /v příslušném obvodě, v rámci celé soustavy výchovných činitelů, celospolečensky, horizontálně/. Je-li každá škola optimalizačním činitelem výchovy ve svém obvodě /místě/, měl by analogickou funkci výrazněji plnit i střední a centrální stupeň státní správy ve školství. Ministerstvo školství by mělo fungovat jako ministerstvo výchovy a vzdělávání. **Funkce státní správy ve školství se postupně rozšiřují na řízení výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých, na permanentní optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy v každém obvodě i v rámci celé společnosti.** /Rámcový nástin vertikálního i horizontálního členění mikro i makrořízení výchovně vzdělávací soustavy obsahuje citovaný již článek v Jednotné škole, 1990, č. 2, str. 104/.

Demokratičnost pedagogického řízení zabezpečuje i jeho funkční vazba na lidosprávu. U každého orgánu lidosprávy by měl být výbor pro výchovu a vzdělávání /respektive školní rada s co nejkomplexnější působností/, od výboru místního /obecního, městského/, přes výbory regionální (okresní nebo oblastní a zemské/ až po vrcholové výbory republikové a federální. Ředitel školy by měl být členem místního výboru pro výchovu a vzdělávání z titulu své funkce. Nové státoprávní uspořádání ČSFR by nemělo ovšem vést k vytváření zbytečných neefektivních řídicích struktur.

Výrazem mnohem vyšší odbornosti budoucího řízení vzdělávací soustavy by měla být dvojstupňová vysoce kompetentní, dostatečně komplexní, relativně nezávislá školská správa podřízená ministerstvu školství. Na úrovni středního stupně řízení by šlo např. o oblastní ústav výchovy a vzdělávání (nebo školskou správu) spojující především pedagogické i ekonomické řízení základního a středního školství,

výchovných zařízení i příslušné infrastruktury pro další vzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků, pro výchovné poradenství, pro vedení dětí a mládeže v jejich volném čase aj. Dosavadní separované řízení ZŠ a SŠ ze dvou instancí (ONV a KNV) nutno zrušit. Jde o neodůvodněný anachronismus, který brzdí kooperaci škol i demokratizaci a integraci středního a úplného středního vzdělání. Rušení KNV i dalších instancí nelze interpretovat jako rušení všech účelových zdravotnických, pedagogických i kulturních zařízení. Dosavadní KPÚ doporučujeme např. přičlenit k Pedagogickým fakultám (se zvláštním statutem) při zachování jejich vazby ke školské správě a k metodickému centru. Návaznost a kvalitu přípravného i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nutno podstatně zdokonalit. Gradaci profesionality a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků by tak zabezpečovaly metodické útvary na školách, oblastní pedagogické sbory a metodická střediska při Pedagogických fakultách koordinovaná Ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků začleněným do vybraných Universit.

S pokračující decentralizací ped. pravomocí a odpovědností stoupá i význam nezávislého objektivního zajišťování a hodnocení dosahovaných výchovně vzdělávacích výsledků. nezbytnou součástí makrořízení výchovně vzdělávací soustavy zůstane proto nepočtená, ale vysoce profesionální **všeobecná i odborná (oborová) státní inspekce výchovy a vzdělávání**. Bez spolehlivé sebekontroly i kontroly nelze garantovat obecnou realizaci minimálních výchovně vzdělávacích cílů (tzv. standardů) ve všech spravovaných jednotkách na celém území státu.

Průběžná optimalizace tvůrčího řízení výchovně vzdělávací soustavy vyžaduje i nezbytnou vědeckou výzkumnou základnu.

Autoři čísla:

PhDr. František Bacík, CSc., PÚJAK ČSAV Praha
PhDr. Ľudovít Bálint, CSc., VÚP Bratislava
Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., MU Brno
PhDr. Dagmar Čapková, CSc., PÚJAK Praha
Ph-Dr. Jiří Haškovec, CSc., UK Praha
Doc. PhDr. Milan Hejný, CSc., MŠMŠ SR Bratislava
Prof. PhDr. Ladislav Hintnaus, CSc., PdF České Budějovice
PhDr. František Hýbl, Museum J. A. Komenského Pferov
PhDr. Stanislav Hubík, CSc., UP Olomouc
Doc. PhDr. Vladimír Jochmann, CSc., UP Olomouc
Ing. Jaroslav Kalous, MŠMT ČR, Praha
RNDr. Jindřich Kitzberger, Pedagogická unie Praha
Prof. PhDr. Jiří Kotásek, CSc., UK Praha
Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., PdF Ostrava
Doc. PhDr. Miluše Kubíčková, CSc., UK Praha
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., MU Brno
Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., MU Brno
PhDr. Helena Marinková, Praha
Prof. PhDr. Zdeno Obdržálek, DrSc. KU Bratislava
Prof. PhDr. Ing. Jozef Pastier, CSc., KU Bratislava
Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc., UK Praha
Doc. PhDr. Jan Průcha, CSc., UK Praha
Paed. Dr. Vladimíra Rattayová, SPgŠ Praha
PhDr. Karel Rýdl, CSc., UK Praha
PhDr. Dušan Šímek, UP Olomouc
Doc. PhDr. Boris Uher, CSc., UK Praha
PhDr. Miron Zelina, MŠMŠ SR Bratislava
PhDr. Milota Zelinová, ÚÚVU Bratislava

Závěrečné slovo

Vážení čtenáři, máte v ruce první číslo obnoveného občasníku "Pedagogická orientace". Těšíme se na vaše diskusní ohlasy, na zprávy ze života České a Slovenské pedagogické společnosti, na informace o pedagogickém dění doma i za hranicemi, na pokusy obnovit naše dobré tradice školské, na nové přístupy k řešení aktuálních problémů ze všech oblastí teorie i praxe výchovy a vzdělávání. Příspěvky zasílejte a korespondenci adresujte na sekretariát České pedagogické společnosti při ČSAV, Lukáš Večeřa, org. tajemník, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno, tel. /05/ 3200211-5.

S pozdravem za redakci
Stanislava Kučerová

Obsah

	Str.
Znovu na cestu.....	3
J. A. Komenský a přítomnost	
základní informace o konferenci.....	5
Pozdravné projevy	
Jeho Magnificence prof. PhDr. M. Jelínek, CSc., rektor	
MU v Brně, Úvodní slovo.....	7
Pozdravné projevy oficiálních hostů.....	9
Hlavní referáty	
M. Hejný: Strategické zámery rozvoja malých škol.....	11
B. Blížkovský: Demokracie, odbornost a výchova.....	20
J. Pastier: Postavenie učiteľa v demokratizácii výchovy	
a vzdelávania.....	28
Plénium a sekce.....	36
Komenského dílo k zamyšlení	
D. Čapková: Některé podněty Komenského Cultura	
universalis.....	37
J. Maňák: Omnia sponte fluent, absit violentia rebus.....	43
V. Krejčí: Podněty J. A. Komenského Všenápravy	
a Vševýchovy pro současné pedagogické vzdělávání	
učitelů.....	49
F. Hýbl: Učitelé, šířitelé myšlenek J. A. Komenského.....	54
Za novou podobu školy a školství	
Teze B. Uhra jako motto.....	61
J. Kotásek: Problémy reformy vzdělávací soustavy ve	
světě a u nás.....	63
J. Pelikán: Jak koncipovat vzdělávání.....	64
S. Kučerová: Alternativní školy.....	69
K. Rýdl: Integrovaná škola - cesta do budoucnosti?.....	76
Problém výchovy je problém člověka	
S. Kučerová: Výchova hodnotami a k hodnotám.....	80
M. Zelina a M. Zelinová: Tri zlaté klíče tvorivosti.....	85
M. Kubíčková: "Ne mnoho věcí, ale nezbytných pro	
život".....	92

Svoboda není anarchie

Z. Obdržálek: Aktuální problémy řízení výchovy a vzdělávání.....	99
F. Bacík: J.A. Komenský a řízení a správa našich škol.....	104
H. Marinková: Profesionalizace řízení školství.....	108
Ľ Bálint: Pedagogické aspekty samostatnosti škol.....	111
J. Kitzberger: Pedagogické iniciativy a jejich možná úloha v procesu školské reformy.....	114

Naše nynější krize

J. Haškovec: České pedagogické myšlení poslední doby a sociální výchova.....	118
J. Průcha: Pedagogický výzkum v Československu: stav a potřeby.....	121
D. Šimek: Problém předmětu pedagogiky.....	125
S. Hubík: Výchova a vzdělávání v dnešní kulturologické perspektivě.....	127
V. Jochmann: Výchova dospělých - andragogika.....	133

Přílohy, projekty a dokumenty

Prvé expertízy českých a slovenských pedagogů ke školským reformám po 17. listopadu 1989.....	137
B. Blížkovský a kol.: K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání (Problémy reformy základního a středního školství).....	137
B. Blížkovský a kol.: K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání.....	149
Autoři čísla.....	160
Závěrečné slovo	161
Obsah.....	162

Pedagogická orientace Brno, 1991, č. 1
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 příspěvky z první celostátní konference tvůrčí pedagogické obce ČSFR
po 17. 11. 1989, konané v Brně, ve dnech 25. a 26. 3. 1991, pod záštitou J.M. prof.
dr. M. Jelínka, CSc., rektora MU. 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
Pořičí 31 tel: (05) 320 211-5, kl 39
603 00 Brno FAX: (05) 320 085

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

OBJEDNÁVKA

Přihlašuji (přihlašujeme) se k odběru Pedagogické orientace a žádám (žádáme) o její
zaslání v počtu exemplářůna adresu.....
.....
.....

Jsem členem ČPdS - SPdS ANO - NE

.....
podpis

Pro členy ČPdS a SPdS je jednotlivé číslo za 10 Kčs. Členové ČPdS získají v roce
1992 čtyři čísla (2 - 5) přímo na svoji adresu úhradou 50 Kčs členského příspěvku.
Pro nečleny je jednotlivé číslo za 20 Kčs + poštovné (při odběru alespoň 10 ks za 10
Kčs + poštovné)