

## **„Komenského dílna lidskosti“ a úsilí o humanizaci vzdělávání a výchovy**

DAGMAR ČAPKOVÁ, FRANTIŠEK BACÍK,  
VLASTIMIL PAŘÍZEK,  
JARMILA SKALKOVÁ

**Anotace:** Studie představuje výzkumný projekt, připravený v ČSAV jako grant. Akceptuje trvalou podnětnost pedagogického myšlení J. A. Komenského ve spojení s řešením aktuální problematiky humanizace školy. Z tohoto hlediska rozebírá řadu konkrétních otázek vzdělávání a výchovy i řízení pedagogického procesu.

**Klíčová slova:** humanizace výchovy a vzdělávání, dílna lidskosti Komenského, koncepce vzdělávání perspektivní, řízení školy, inovace pedagogické.

V rámci Pedagogického ústavu J. A. Komenského byl formulován pracovní skupinou výzkumný projekt s názvem „Komenského dílna lidskosti a dnešní úsilí o humanizaci vzdělávání a výchovy“. Sám název akcentuje trvalou podnětnost pedagogického myšlení Komenského ve spojení s aktuálním řešením problematiky humanizace školy, která představuje v současnosti jednu z hlavních tendencí pedagogického myšlení ve světě a která v našich podmínkách nabývá na zvláštní naléhavosti.

Živý odkaz díla J. A. Komenského, jehož jádro tvoří rozvoj člověka jako nositele lidství, a jenž takto přes staletí promlouvá k světové veřejnosti, v naší současnosti vystupuje v nových dimenzích. Vyplývá to z konfrontace se situací současného světa v rozměrech obecně společenských i speciálně výchovných.

Právě v současnosti se ukazuje ve vyhocené podobě, že ani nejrozvinutější vědy a technika nebyly a nejsou s to pro rozpornost svých důsledků vyřešit základní problémy člověka a lidstva. Otevírá se řada globálních problémů, které ukazují v novém světle vzájemné složitosti mezi člověkem a přírodou v měřítku celé planety. Zjišťují se negativní důsledky činností, které vedou k pustošení přírodních zdrojů, k ničení životního prostředí člověka. Trvají hrozby zneužití atomové energie, chemie a biologie. Dochází také k prohlubování rozdílu mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi, v nichž milióny lidí žijí na hranici hladu. Nevymizely válečné konflikty, ničící člověka i příro-

du, projevy náboženské, rasové i nacionální nenávisti. Lidstvo trpí novými, dosud nevyléčitelnými chorobami, rostou případy drogové závislosti i různé projevy násilí.

V posledním desetiletí se stávají problémy člověka, lidského bytí i lidských hodnot předmětem zájmu nejenom filozofů, ale i těch vědců specialistů, jejichž vědecké myšlení tradičně až do nedávna většinou abstrahovalo od této problematiky. Z velikého množství dokladů možno např. uvést výsledky konference, které v roce 1970 publikoval E. Laszlo a J. Wilbur a které byly věnovány otázce lidských hodnot a přírodních věd. Její účastníci chtěli ukázat, že přírodní vědy a lidské hodnoty jsou vzájemně spjaty. Snažili se řešit otázku těchto vztahů v duchu spolupráce a vzájemných konzultací mezi představiteli věd přírodních, společenských, vychovatelů a filozofů. Vyjadřují zároveň názor, že výchova člověka byla vždy důležitým lidským problémem, ale zvláště významným se stává v současné době, kdy rychlý vývoj moderní vědy mění způsob lidského života.<sup>1</sup>

Zároveň v posledním čtvrtstoletí vzniká řada významných středisek a organizací, které studují perspektivy vývoje lidské civilizace a hledají řešení globálních problémů současnosti. K nejznámějším patří od konce 60. let dvacátého století Římský klub. Zprávy, adresované Římskému klubu, zkoumají ostré rozpory a kontrasty současného světa ve vědeckotechnických, sociálně ekonomických i obecně kulturních souvislostech. V sérii zpráv, založených na tzv. globálním modelování, stále výrazněji vystupují do popředí otázky humanizace lidského bytí, otázky zvyšování „kvality života“ každého člověka, otázky rozvoje jeho lidských možností, nastolují se otázky „nového humanismu“.<sup>2</sup>

V těchto širokých souvislostech se ve světě formulují nově i otázky vzdělávání a výchovy člověka, a to jak ve formě kritiky dosavadního stavu, tak i hledání nových cest (I. Illich, P. Freire, J. Botkin, P. H. Coombs a mn. j.). Od konce 60. let se začala ve světovém pedagogickém myšlení zvedat vlna radikálního kritického hodnocení stavu školy a jejích programů, která často bývá přímo charakterizována jako „krize školy“.<sup>3</sup> Byla nejprve vyvolána problémy rozvojových zemí, které vznikaly při jejich snahách s velikými finančními nároky budovat vzdělávací systémy podle vzoru rozvinutých průmyslových zemí.

Brzy začaly však být podrobovány nemilosrdné kritice i školské systémy rozvinutých zemí, pojetí jejich vzdělávání i výchovy. Kritické výhrady se pohybují v širokých dimenzích, postihují různé aspekty, ale konec konců mají společný směr. Poukazují na skutečnost, že škola není s to uspokojivě plnit své funkce v přípravě mládeže pro život v podmínkách soudobé, dynamicky se měnící společnosti, v níž dochází k transformacím cílů i hodnot. Poukazuje se na to, že programy školy, přetížené učivem, poznamenané jednostranným intelektuálistem, orientované na pasivní osvojování, se stávají pro mnohé žáky irelevantní, že žáci nechápují smysl vzdělávání pro sebe a svůj vlastní rozvoj. Konstatuje se, že toto odcizování se posiluje i ostrým oddělováním role učitele a žáka. Zjišťuje se, že proces vzdělávání a výchovy i řízení vnitřní činnosti školy nevytvářejí prostor pro kultivaci individuálních schopností a talentů, pro mravní,

estetický a emocionální rozvoj, pro rozvoj mezilidských vztahů, pro vlastní seberealizaci individua. Tyto rysy, zjišťované v mnoha zemích v průřezu kontinentů, získávaly zvláště ostré podoby i v našich podmínkách.

Řešení, která se spolu s kritikou ve světě rozvíjejí, jsou ovšem velice rozličná. Tak např. I. Illich a P. Freire, kteří vycházejí ze situace rozvojových zemí, vidí školu jako instituci, reprodukující a prohlubující společenskou nerovnost, školní povinnost jako nástroj polarizující společnost, a proto formulují koncepci „odškolštění společnosti“. Předpokládají nahrazení formální instituce školy širokou sítí neformálních vzdělávacích možností. Zároveň spolu s alfabetizací má docházet k sebeuvědomování mládeže i dospělých.<sup>4</sup>

V západních průmyslových zemích se rozvinula řada koncepcí a pokusů, které se snaží organizovat život školy i obsah její činnosti tak, aby vycházel ze životních situací žáků, aby využíval jejich zkušeností, spojoval učení s jejich životní praxí, překonával monopolizaci vzděláváním poskytované školou, vytvářel nový vztah učitele a žáků, školy a rodiny. Jde o to, učinit ze školy místo, které žákům poskytne plné možnosti individuálního rozvoje a zároveň místo, které rozvíjí schopnosti vzájemné komunikace a solidarity. V tomto směru vznikají rozličné koncepce soukromých i veřejných alternativních škol (open schools, free schools, community schools, multicultural schools), vznikají různé modely školy a experimentální školy (např. waldorfské školy, Glocksee-Schule v Hannoveru, pokusné školy při univerzitě v Bielefeldu, školy využívající prvků Freinetovy pedagogiky aj.). I když se tyto alternativní školy značně liší svými koncepcemi, lze obecně říci, že hledají variantní řešení v různých formách procesů vzdělávání i výchovy a chtějí vytvářet novou kulturu učení. Staví se proti manipulacím tradiční školy, tlaku známek i kázně, konkurence a kontroly, proti absolutizaci frontálního vyučování a proti verbalismu, proti jednostranné dominantnosti učitele a jednostranné výkonové orientaci aj. Jejich vlastní pedagogické principy se snaží realizovat nové klima pro učení, založené na dobrovolnosti a radosti z učení. Zdůrazňují individuální svobodu učení a vyučování, žádají vytvářet prostor pro tvořivou činnost, podporovat fantazii dětí a mládeže, utvářet podmínky pro individuální fyzický a psychický rozvoj osobnosti a její seberealizaci.

Toto celkové vědecké ovzduší a široký kontext, který jsme jen ve stručnosti naznačili, ale především otázky, spjaté s perspektivním utvářením naší školy v nových společenských podmínkách, soustředily pozornost autorů k otázkám humanizace školy a jejího pedagogického procesu.

Projekt usiluje o rozpracování ideje humanizace výchovy a vzdělávání a) v jeho historickém aspektu, představovaném Komenským, b) v jeho současné konkrétní pedagogické tematizaci a interpretaci. Realizuje svůj záměr ve čtyřech vnitřně spolu spjatých tematických celcích: „Komenského dílna lidskosti“, „Humanizace výchovy a vzdělávání jako soudobý pedagogický problém“, „Vztah vzdělání a vědy“, „Organizace a řízení jako faktor humanizace výchovy a vzdělávání“.

1. „Komenského dílna lidskosti“ představuje první tematický celek projektu. Jeho řešení navazuje na tradici i současný stav komeniologického bádání u nás i v zahraničí.<sup>5</sup> Zvláště se opírá o ty významné přínosy komeniologie,

kteře prokázaly integritu pansofie a pedagogiky v díle Komenského, které objasnily principy aktivity subjektu a další principy jeho výchovné koncepce.<sup>6</sup> Stojí na pozicích interdisciplinářního řešení, které bylo požadováno na mezinárodních komeniologických konferencích a v komeniologických periodikách Acta Comeniana a Studia Comeniana et historica a také v řadě prací již realizováno. Vychází ze skutečnosti, že byly zhodnoceny náboženské názory Komenského (A. Molnár, S. Sousedík, J. M. van der Linde). Pro veškeré bádání měla velký význam edice latinského originálu Obecné porady o nápravě věcí lidských (1966) a postupné analýzy jejích částí.

Jako odpověď na projevy dehumanizace, krutosti, ničení života ve své době formuloval Komenský princip humanitní a sociální funkce vědy, školy jako dílny lidskosti, celoživotního vzdělávání všech lidí ve všem, co je podstatné pro život. V době, kdy Bacon položil vědecké základy ke zkoumání přírody a Descartes k moderní filozofii, pokusil se Komenský o vědecké zkoumání všestranné kultivace člověka, týkající se světa člověka, cílů jeho života a vývoje. Ve svém velkém systému, jak je to patřno především v díle De rerum humanarum emendatione consultatio catholica, měl na mysli vztah člověka k celku světa, nejenom k přírodě, nýbrž i ke světu lidskému a duchovnímu. Lišil se tedy od systémů 17. století, spjatých s galileovsko-kartesiánským trendem zkoumání dílčích otázek, ať už jen přírody nebo jen lidské mysli, a abstrahující z hlediska mechanické kauzality od celku člověka a jeho vývoje i jeho vzdělávání a výchovy. Komenský naproti tomu položil metodologický důraz na celkovost proti jakékoli částečnosti. Další vývoj nenavázal na tuto koncepci, nýbrž rozvíjel se v pojetí scientismu, jehož jednostranná podoba se podílí na globálních problémech současnosti. Tyto problémy, včetně vědomí o možnostech zneužívání výsledků vědy, činí lidstvo vnímavější k tomu, co s takovým předstihem vyjadřoval Komenský ve smyslu úsilí stávat se a být stále lidský, chápat školu jako dílnu lidskosti.

2. „Humanizace výchovy a vzdělávání jako soudobý pedagogický problém“ představuje další tematický okruh. Především odpovídá na otázku, proč se v soudobých trendech pedagogického myšlení široce uplatňují proudy, akcentující požadavek humanizace výchovy a vzdělávání. Spolu s tím se ukazuje pro pedagogický výklad jako nezbytné objasnit soudobou interpretaci termínu humanismu. Nepochybně jej nutno vidět nově v širokých rámcích, daných globálními problémy, které odkrývají nové dimenze humanismu ve srovnání s minulostí. S tím souvisí i vysvětlení, co se rozumí tvrzením o potřebě humanizace školy, výchovy a vzdělávání, jaké aspekty dnes vystupují do popředí a jaké pedagogické principy odtud vyplývají.

V soudobém pedagogickém myšlení jsou formulovány různé koncepce s různými výchozími pozicemi, a proto jsou pojem humanizace a jeho pedagogického pojetí rozličně interpretovány. Pro daný výzkum budou k hlubšímu rozboru vyčleněny tři významné pedagogické koncepce, které si samy výslovně kladou za cíl humanizovat školu, vzdělávání a výchovu. V tomto smyslu formulují své základní obecně pedagogické, didaktické a výchovné problémy a hledají jejich řešení. Půjde především o soudobé koncepce, které se rozvíjejí na základě tradice duchovně pedagogiky (J. Deerbolav, W. Klafki, M. J.

Langeveld) a v dalším vývoji nalézají své představitele v kritické teorii výchovy, emancipační pedagogice (K. Mollenhauer aj.). Ve svých pracích akcentují antropologické dimenze a ideu humanizace spojují s kritikou scientismu, technokratismu a odcizování ve vzdělávání a výchově.<sup>7</sup> Půjde přitom nejenom o interpretaci antropologických východisek a základních pedagogických kategorií, zvláště kategorie vzdělání a pedagogické komunikace, ale i o praktické inovační důsledky těchto koncepcí. Dále budou podrobeny analýze pedagogické koncepce, které z hlediska jejich antropologických východisek, tvořících základ vzdělávacích a výchovných závěrů, lze chápat jako protikladné. Nejčastěji nalézají svou oporu v teoriích tzv. humanistické psychologie (A. H. Maslow, C. R. Rogers aj.). Konkretizují se v různých formách, jako je „pedagogika svobodného dialogu“ (J. Rutkowiak v Polsku), „Gestaltpädagogik“ (A. O. Burrow v Německu), určité rysy „free schools“ v USA aj.<sup>8</sup> I zde půjde při hodnocení, v čem spočívá podnětnost těchto koncepcí a v čem jsou jejich meze, nejenom o teoretická východiska, ale i pokusy, směřující do školní praxe. Jako třetí bude podrobeno analýze pojetí i obsah školy-laboratoře, pracující na základě koncepce vědeckého vedoucího školních projektů univerzity v Bielefeldu H. von Hentiga.<sup>9</sup> Jde o příklad alternativní školy. Chceme objasnit, na jakých principech z hlediska vzdělávacího a výchovného je založena škola-laboratoř, kterou sám autor označuje termínem „humánní škola“, v čem spočívají její uzlové inovační charakteristiky a jaké jsou podmínky jejich praktické realizace.

Zaměření a závěry prováděných analýz zaplní některé z existujících mezer v informovanosti o soudobých zahraničních pedagogických teoriích a přinesou inovační podněty k otázkám vnitřní práce školy, k základním vztahům jejího výchovného a vzdělávacího procesu.

Téma „Vztah vzdělání a vědy“ tvoří třetí okruh problematiky. Soulad vyučování a vědy je podstatný pro vzdělání i pro vědu, ale kritické hlasy o stavu vyučování v mnoha zemích naznačují, že tento vztah je v pohybu vlivem vývoje vědeckého poznání i vlivem hranic, v nichž je věda ještě s to uspokojovat potřeby lidstva. Řada teoretických prací objasňuje některé stránky tohoto složitého vztahu ať již v zahraničí<sup>10</sup>, nebo u nás. Dělo se tak na úrovni teorií učiva a na úrovni filozofie a teorie vzdělání. Jsou objasněny některé stránky současného vývoje vědy a některé její aplikace ve vyučování, chybí však dostatečně zřetelný výklad vzniku, povahy a tendencí vývoje tohoto vztahu a jeho začlenění do celkové teorie vzdělání. Problém je o to složitější, že ho nelze omezovat na transformaci vědeckých poznatků do vyučování, jak se o to některé práce pokoušely, ale že se dotýká i filozofie výchovy a teorie umění, etiky, protože vliv vědy na vyučování, podobně jako na život člověka vůbec, se propojuje s vlivem umění i praktických poznatků a norem, hodnot a zájmů.

V oblasti, v níž je působení vědy nezbytné, věda nepůsobí na obsah vyučování jen svými poznatky. Ty se do vyučování přirozeně přenášejí a mění i soustavu učiva, jeho pojetí i metody a podmínky vyučování. Ale věda působí na vyučování i svými metodami a metodologií, tendencemi ke specializaci poznání a k jeho integraci v celkový obraz světa.

Pro objasnění místa vědy v základech vyučování a jejího vztahu s dalšími

fundamenty je nutné odpovědět na otázku, jak se věda (její poznatky, metody, metodologie a vidění světa) vyvíjela v hlavních obdobích v minulosti a jak pronikala do vyučování na různých školských stupních.

S tím souvisí základní otázka, jaká je dnešní věda ve srovnání s vědou na začátku našeho století, jaké jsou její možnosti, meze a perspektivy z hlediska soudobého postavení člověka ve světě, tedy především z hlediska všeobecně vzdělávacího.

Na druhou otázku navazuje problém, jak dnešní vyučování odpovídá vývoji vědy. Tento problém se člení na celou sérii dílčích otázek. Vztah dnešního vyučování k vědě je nutné posoudit nejen z adekvátnosti jednotlivých poznatků vědy a jejich prezentace ve vyučování, ale také z hlediska celku poznání, integračních tendencí ve vědě, dále je nutné posoudit tento vztah i z hlediska metod a organizace vyučování. Uvedené otázky interpretace vědy a jejího určitého pojetí jsou specifické pro jednotlivé stupně škol i skupiny vyučovacích předmětů. To je složité proto, že ve vyučování na jednotlivých stupních se jakoby vrství jednotlivé přístupy vědy, jak se v historii utvářely, a vzájemně se ovlivňují. Do analýzy vztahu vědy a vyučování vstupuje, přirozeně, významně psychologické hledisko jak žáka, tak učitele.

4. Čtvrtý okruh představuje tematický celek s názvem „Organizace a řízení jako faktor humanizace výchovy a vzdělávání“. V pedagogických vědách je známo, že organizace a řízení ovlivňují účinnost výchovně vzdělávacího makro- i mikroprocesu.<sup>11</sup> Není však objasněno, jakým způsobem a s jakými výsledky určité pojetí cílů a principů, určité institucionální struktury, řídicí mechanismy a způsoby realizace řídicích činností ovlivňují povahu vzdělávání a výchovy, postavení a vzájemný vztah učitelů a žáků, vztahy školy s jejím okolím, jakož i řešení obsahových a metodických otázek pedagogického procesu. V množství prací, které z hlediska různých vědních oborů analyzují uvedenou tematiku, se lze setkat jako s určitými jednotlivými zřeteli s hledisky ekonomické a sociální účelnosti a účinnosti řízení zmíněných procesů. Ani v závažných pedagogických, psychologických a sociologických pracích našich i zahraničních autorů nejsou však dostatečně rozpracovány pedagogické zřetele uvedených činností, vztahů a struktur, zvyrazňující humanizační funkce vzdělávání a výchovy.

Těmito skutečnostmi je motivován plánovaný výzkum z hlediska společenské a vědecké závažnosti a aktuálnosti. Jeho účelem bude analyzovat soudobé trendy v organizaci a řízení škol ve vybraných zemích se zřetelem na efektivnost a humanizaci vzdělávání a výchovy, na rozvoj inovací pedagogického procesu a získané poznatky konfrontovat s minulou i současnou realitou v této oblasti u nás. Půjde o rozbor teoretických koncepcí i praxeologických poznatků a zkušeností z dané oblasti s cílem prověřit a doplnit naši soustavu poznatků v této hraniční disciplíně. Účelem bude rovněž shromáždit dostatek informací k uvedené tematice a poskytnout orgánům školskopolitické decize soubor poznatků, podnětů, návrhů a doporučení k opatřením v našem školství.

Podle předběžných dílčích analýz lze předpokládat, že rozbor dosavadních teoretických postulátů i praxe řízení škol pomůže nejen odhalit neúčelnost, neefektivnost a pedagogickou neadekvátnost tohoto systému (včetně vztahů

k pedagogickým inovacím), ale objasnit i její příčiny. Studium zahraničních koncepcí a zkušeností umožní rovněž orientaci v demokratických systémech řízení činnosti škol, usnadní jejich objektivní hodnocení a výběr různých alternativních komponent a subsystémů (organizačních struktur, činností a vztahů), které by odpovídaly podmínkám, potřebám a aktuální i perspektivní školskopolitické orientace našeho systému vzdělávání a výchovy. Zvláštní pozornost bude při zmíněných rozborech věnována koncepci a praxi organizace a řízení škol, realizujících funkční optimalizaci a inovace pedagogického procesu, zvláště výuky.

Systém organizace a vnitřního i vnějšího řízení základních a středních škol zahrnuje řadu stránek a aspektů.

Při respektování a přihlížení k celistvosti uvedeného systému organizace a řízení budou hlavním předmětem zkoumání otázky pedagogicko-organizačního zabezpečování a řízení pedagogického procesu v rámci školy i na úrovni řídicích školských orgánů. Tato tematika předpokládá brát v úvahu i určité aspekty sociologické a psychologické (mj. fungování školy jako sociální instituce, otázky formálních a neformálních struktur, funkčních a osobně výběrových vztahů, otázky forem a stylu řízení, motivace, ovzduší školy aj.). Integračním obsahovým kritériem bude přitom zřetel k věcné i pedagogické účelnosti a účinnosti řídicích činností a vztahů. Tento aspekt zahrnuje zřetele k zefektivňování pedagogického procesu při současné humanizaci vzdělávání a výchovy.

Každý z tematických okruhů má své vlastní cíle, ale zároveň přispívá k cílům společným.

Obecným společným cílem analýz, realizovaných ve všech čtyřech tematických celcích projektu, je podat argumentovaný rozbor předpokladu, že přes zásluhy scientismu se ve vývoji školního vzdělávání dospělo k jistému stupni kvantity na úkor kvality, jak to s předstihem kritizoval Komenský v době, kdy tento vývoj začal. Dále odhalit jednostrannost, omezenost a deformace v pojetí výchovného a vzdělávacího procesu, spjaté se scientistní orientací a dalšími faktory a naznačit možnosti jejich překonávání. Řešení objasní stanovisko Komenského, že je třeba sjednocovat svobodu a řád, spontaneitu a kázeň v procesu vzdělávání a výchovy i v řízení tohoto procesu. Zároveň směřuje k naznačení prostředků, jak zajistit přirozenou dimenzi humanizace v současné škole i v celožitovní kultuře.

Dále pak se jednotlivé tematické celky koncentrují především k následujícím konkrétním cílům:

1. Ukázat na základě analýzy a hodnocení významných principů pedagogického myšlení Komenského, co rozuměl dílnou lidskosti a univerzální kulturou celého lidského rodu. V tomto výkladu bude položen důraz na principy, které Komenský vytyčil pro sjednocování materiálního a duchovního úsilí o nápravu života a jeho vyšší kvalitu. Podat hodnocení typu kultury, který Komenský naznačil pro další vývoj svým systémem, v němž má významné místo vztah člověka k celku světa a vyvážené pojetí vztahu mezi svobodou a řádem, vyložit podstatu jeho metodologického důrazu na univerzalismus, na celek a jednotu.

2. Přesněji vymezit koncept humanizace jako problém současné pedagogiky v jeho základních znacích a v konkrétnější tematizaci. V této souvislosti hlouběji objasnit a zhodnotit ty inovační závěry, které z vybraných zahraničních koncepcí vyplývají anebo jsou na nich alespoň částečně založeny. Formulovat na základě získaných poznatků principy jako jádro hypotetického modelu humanizace pedagogického procesu perspektivně realizovatelného a ověřitelného ve školní praxi.
3. Na základě srovnání dnešní vědy s vědou starších etap podat charakteristiky možností, mezí a perspektiv dnešní vědy z hlediska postavení člověka ve světě, zhodnotit její prezentaci ve vyučování, zvláště ve vztahu k jeho formativní funkci.
4. Na základě rozborů získat poznatky o soudobých trendech v organizaci a řízení škol ve vybraných evropských zemích, zejména z hlediska jejich vlivu na humanizaci vztahů ve školách a v celém pedagogickém procesu. S oporou o zmíněné poznatky vypracovat principy a ideový projekt optimálního řízení pedagogického makro- i mikroprocesu.

Lze předpokládat, že projekt obohatí pedagogickou teorii u nás v těch dimenzích, které byly až dosud zanedbávány. Zároveň seznámí v širokém spektru problematiky pedagogickou veřejnost s významnými směry, pojetím i výsledky zahraničního pedagogického myšlení a jeho inovačními idejemi. Hlubší osvětlení řady teoretických otázek může přispět k předcházení subjektivismu a náhodnosti praktického rozhodování. Především však jde o to, přinést konkrétní podněty pro perspektivní přeměny v pojetí vnitřní práce školy, v kvalitě jejího vzdělávacího a výchovného procesu i v řízení její činnosti s akcentem na aspekty jejich humanizace. Zároveň je projekt chápán jako živý dokument trvalé výzvy díla Komenského dnešku a jeho výsledky lze pokládat za jeden z příspěvků k 400. výročí narození tohoto velikého myslitele a pedagoga.

#### LITERATURA:

<sup>1</sup> Györgui, A. S.: *The Mind, the Brain and education*. In: Human Values and Natural Science. Proceedings of the Third Conference on Value Inquiry State University of New York et Genesco. Ed. by E. Laszlo and J. B. Wilbur. New York, London, Paris, Gordon and Breach Science Publishers 1970.

<sup>2</sup> Laszlo, E. et al: *Goals for mankind*. A Report to the Club of Rome on the New Horizons of Global Community. The Research Foundation of the State University of New York. New York, E. P. Dutton 1977;

Botkin, J. – Elmandrja, M. – Malitza, M.: *No Limits to Learning*. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford 1979;

Peccei, A.: *The Human Quality*. Oxford, Pergamon Press 1977;

<sup>3</sup> Husén, T.: *Schulkrise*. Weinheim und Basel 1974;

Silbermann, Ch.: *Crisis in the Classroom*. New York 1970;

Coombs, P. H.: *Critical World educational Issues of the next two Decades*. International Review of Education, XXVIII, 1982, č. 2 aj.

<sup>4</sup> Illich, I.: *Une Société sans École*. Paris 1971;

Freire, P.: *Pedagogy of the Opressed*. New York 1972.



- <sup>5</sup> Čapek, J. B.: *K otázce podstaty a funkce Comenianismu*. Filosofický časopis, XVIII, 1970, č. 1, s. 1-11;
- Masaryk, T. G.: *Jan Amos Komenský 1592-1670*. Atheneum, 9, 1892, s. 193-197;
- Patočka, J.: *Filosofické základy Komenského Pedagogiky*. Pedagogika, 1957, č. 7, s. 137-177;
- Popelová, J.: *Filozofia Jana Amosa Komenského*. Bratislava 1986;
- Schaller, K.: *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius*. Heidelberg 1957.
- <sup>6</sup> Čapková, D.: *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Rozpravy ČSAV 87/2, Praha 1977;
- Čapková, D.: *Myšlenky lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*. Rozpravy ČSAV 93/3, Praha 1983;
- Čapková, D.: *Myslitelsko-vychovatelský odkaz J. A. Komenského*. Praha 1987;
- Floss, P.: *Příroda, člověk a společnost v díle J. A. Komenského*. Píerov 1968;
- Karšai, F.: *Jan Amos Komenský a Slovensko*. Bratislava 1970.
- <sup>7</sup> Derbolav, J.: *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Quelle und Meyer 1971;
- Mollenhauer, K.: *Korrekturen am Bildungsbegriff*. Zeitschrift für Pädagogik, 1987, č. 1, s. 1-20;
- Klafki, W.: *Neue studien zur bildungstherie und didaktik*. Weiheim-Basel 1985.
- <sup>8</sup> Rutkowiak, J.: *Dialog bez arbitera*. Ruch pedagogiczny, 1984, č. 5-6, s. 120-128;
- Folkierska, A.: *Dialog a wychowanie*. Kwartalnik pedagogiczny, 1986, č. 1, s. 31-45;
- Borrow, O.-A.: *Grundlagen der gestaltpädagogik*. Dortmund 1988.
- <sup>9</sup> Hentig, H. v.: *„Humanisierung“*. Eine verschämte rückkehr zur pädagogik? Andere wege zur veränderung der schule. Klett-Cotta 1987.
- <sup>10</sup> Brunner, J. S.: *Vzdělávací proces*. Praha 1965;
- Morgenau, H. (ed.): *Integrative principles of modern thought*. New York 1972.
- <sup>11</sup> Slavin, R. E. (ed.): *School and Classroom organization*. New Jersey 1989;
- Willowear, D.: *Contemporary issues of theory on educational administration*. New York 1980;
- Skalková, J. – Bacík, F. a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha 1988.

DAGMAR ČAPKOVÁ, FRANTIŠEK BACÍK, VLASTIMIL PAŘÍZEK,

JARMILA SKALKOVÁ

**J. A. COMENIUS'S WORKSHOP OF HUMANITY AND THE ENDEAVOUR TO HUMANIZE EDUCATION**

The requirement to humanize education had become a world-wide problem. It is especially topical in Czechoslovakia but, in spite of this fact, there is not yet any work of this kind. This research starts from the topicality of Comenius's concept of schools as workshops of humanity and from his concept of universal culture od everybody; it is based also on the analysis and evaluation of present anthropological approaches in educational thought

and practice in the world. The aim is to demonstrate the significance of Comenius tradition. It is especially aimed to bring the concrete suggestions for perspective changes of inner work and life of school, to demonstrate, how to solve the problems of goals, content, methods and operation of the process of education today. At the same time, the project is a contribution to the jubilee of Comenius in 1992.

Došlo do redakce: 26. 6. 1991

Autoři: PhDr. DAGMAR ČAPKOVÁ, DrSc., PhDr. FRANTIŠEK BACÍK, CSc., Prof. PhDr. JARMILA SKALKOVÁ, DrSc., – PÚ JAK ČSAV Máchova 7, Praha 2, Prof. PhDr. VLASTIMIL PAŘÍZEK, DrSc., PedF UK, M. D. Rettigové 4, Praha 1