

RECENZE A REFERÁTY

B. L. Vuřřson

PEDAGOGIČESKAJA MYSL V SOVREMENNOJ FRANCII

Moskva, Pedagogika 1983, 181 s.

Marxistická pedagogika věnuje trvale pozornost kritickému rozboru současných proudů pedagogického myšlení na Západe, otázkám výchovy i vzdělání v soudobé buržoazní škole. Řadu významných publikací, mezi něž náleží např. knihy Z. A. Mařkovové *Současná americká škola* (Moskva 1971), T. F. Jarkiny *Kritická analýza stavu a tendencí rozvoje buržoazní pedagogiky v NSR* (Moskva 1979), S. A. Mařkovové a H. C. Hofmana *Krise buržoazní školy a pedagogiky* (Berlin 1981) aj., obohatila nedávno monografie L. Vuřřsona *Pedagogické myšlení v soudobé Francii*.

Studie se zabývá problematikou pedagogického myšlení ve Francii šedesátých až osmdesátých let tohoto století. Jak autor uvádí, jde o období, které je charakterizováno rozpadem minulých pedagogických tradic i závažnými změnami v systému vzdělání.

Práce B. L. Vuřřsona je založena na důkladném studiu rozsáhlého konkrétního materiálu, které autorovi umožnilo na jedné straně podat velmi plastický, všestranný a argumentovaný výklad zvolené problematiky v detailech, na druhé straně

vytvořilo solidní bázi pro širší zobecnění a přesvědčivé hodnocení, ukazující vztah sil demokracie a reakce v jejich ideovém boji na poli vzdělání a výchovy.

Autor ve své studii především pozorně analyzuje rozvoj vzdělání a problematiku řady reforem francouzské školy. S uplatněním principu historismu, na základě ekonomického vývoje i společensko-politického života posledních desetiletí ukazuje, že tyto reformy jsou podmíněny především potřebami ekonomického rozvoje v epoše vědeckotechnické revoluce v podmínkách kapitalismu. Nejpodstatnější otázkou je demokratizace školy. I když některé změny systému vzdělání v šedesátých a sedmdesátých letech byly vynuceny pokrokovými společenskými silami, její hluboké třídní kořeny nebyly oslabeny. Autor tento třídní ráz demonstzuje na řadě konkrétních dokladů. Souvisí s ním např. i ohromné procento neprospívajících a propadajících žáků, které je trvale typické pro francouzskou školu. V sedmdesátých letech se týkalo až 45 % všech žáků počátečních škol. V souvislosti s politickým bojem o školu autor podává cenné informace o stanoviscích fran-

couské komunistické strany, zvláště pozitivně hodnotí přínos plánu Langevina-Wallona a jeho významnou roli ve vývoji francouzské školy. Zároveň podtrhuje, že školská politika v posledních letech je vcelku zaměřena na to, aby v nových podmínkách udržela privilegia vládnoucí třídy a aby škola i nadále působila jako nástroj sociální selekce žáků v duchu buržoazní ideologie.

V druhé kapitole své knihy se autor soustřeďuje na otázky francouzské buržoazní pedagogiky. I ve Francii začala od konce šedesátých let pedagogika zaujímat významnější postavení v systému společenských věd. Zároveň je toto období charakterizováno některými jejími vlastními významnými představiteli (jako byl R. Gal, J. Capelle, L. Legrand a jiní) jako „krize pedagogiky“ a „krize vzdělání“. Autor podává marxistické vysvětlení této situace v souvislosti se sociálně ekonomickými vztahy, politickou strukturou, charakterem vládnoucího světového názoru a vztahy sil pokroku a reakce.

Charakterizuje důkladně různé koncepty buržoazní pedagogiky, které odrážejí rozličné ideové pozice od krajně pravých až k extrémně levým. Neomezuje se přitom na obecné schéma vyjádřené společnými třídními pozicemi. Přistupuje diferencovaně k jednotlivým autorům i koncepcím. Konkrétně analyzuje specifiky názorů pedagogů (G. Freinet, R. Gal, J. Capelle aj.). Spolu s tím podává důkladný kritický rozbor i pedagogických názorů takových známých filozofů, jako jsou J. P. Sartre, J. Maritain, J. Fourastié a P. Aron. Filozofický pluralismus je výrazným charakteristickým rysem pozic soudobého pedagogického myšlení ve Francii. Projevuje se v něm rovněž proces přechodu od „deideologizace“ k „reideologizaci“, podobně jako to lze pozorovat v ostatních kapitalistických zemích. Skutečnost, že pedagogika má velký ideový náboj, je v sedmdesátých letech přiznávána i řadou nemarxistických francouzských pedagogů, jako je A. Gros, G. Mialaret aj. J. Thomas, G. Mialaret a další rovněž

upozorňují na propast mezi pedagogickou teorií a školní praxí jako významný soudobý problém francouzské pedagogiky.

Také ve vývoji pedagogického myšlení Francie, jak je přesvědčivě ukázáno v kapitole třetí a čtvrté, se výrazně projevují dva základní proudy soudobé nemarxistické pedagogiky. Jsou to elitářsky technokratické koncepty a koncepty abstraktně humanistické.

V souvislosti s kritikou analýzou elitářsky technokratických koncepcí vzdělání v tzv. industriální a postindustriální společnosti (R. Aron, J. Fourastié) seznamuje autor čtenáře s konzervativní sociopedagogikou a teoriemi jejích představitelů (L. Cros, J. Majault). Upozorňuje zároveň na to, jak tyto proudy využívají nejnovějších poznatků psychologie a sociologie. Velmi často také akcentují jednostranně biologizující faktory ve vývoji člověka a vyvozují odtud protidemokratické závěry ve vztahu ke školské soustavě (J. Capelle). To pro ně znamená poskytovat principiálně různé vzdělání „elitě“ a tzv. „netvůrčí mase“, která prý nemá předpoklady pro hlubší všeobecné a odborné vzdělání. Tyto pozice zároveň vedou k požadavkům omezit proces rozšiřování středního a vysokoškolského vzdělání. Tvrdí se, že postup demokratizace narušuje „rozumné hranice“, neodpovídá potřebám ekonomiky a ohrožuje sociální rovnováhu.

Čtvrtá kapitola je věnována abstraktně humanistickým problémům výchovy (J. Thomas). Představitelé tohoto proudu se opírají o vlivné směry soudobé buržoazní filozofie, především Sartrův existencialismus. I ve Francii se uplatňují freudistické koncepty výchovy (H. Portnoy, M. Lobrat) a různé teorie založené na psychoanalýze. Vlivný proud představuje, jak ukazuje B. L. Vulfson, také křesťanský humanismus, vycházející především z děl J. Maritaina. Trvale se rozvíjejí i myšlenkové směry obvykle zahrnované pod pojmem „nová výchova“. Akcentují psychologický determinismus a podceňují vliv

sociálních faktorů na dítě (R. Cousinet, F. Chatelain, C. Freinet).

Autor přitom na konkrétním materiálu ukazuje rozličné ideově politické pozice různých představitelů těchto proudů. Abstraktní humanismus bývá v buržoazní společnosti především nástrojem buržoazie proti teorii marxismu-leninismu a staví se do pozice aktivního boje proti jeho základním principům. Ovšem ani zde nelze paušalizovat. Mezi představitele abstraktního humanismu patří v současné době i ti, kteří sice odmítají marxismus, ale vážně kritizují nedostatky buržoazní školy, bojují proti technokratickým tendencím, za spravedlivý vztah k žákům, za modernizaci obsahu a metod. Autor např. podrobně seznamuje čtenáře s pedagogickou koncepcí R. Gala, který představoval v padesátých až šedesátých letech liberálně pokrokový proud pedagogického myšlení.

Velmi významnou částí publikace B. L. Vulfsona je poslední, pátá kapitola, která je věnována podrobné analýze rozvoje marxistického pedagogického myšlení ve Francii. Autor nejenom podrobně seznamuje čtenáře s dílem a projekty školské reformy P. Langevina a A. Wallona, s myšlenkami G. Cogniota, ale také začleňuje jejich působení do širšího rámce politických proudů a školské politiky komunistické strany ve Francii. Seznamuje s úlohou časopisu *L'École et la Nation* a s jeho rolí v propagandě pokrokového pedagogického myšlení. Rozebírá úsilí komunistické strany o demokratické reformy vzdělání, formulaci jeho principů a cílů.

K podrobnějšímu rozboru z pozic metodologie dialektického a historického materialismu volí problém dědičnosti, prostředí a výchovy. Právě při jeho vě-

deckém řešení se výrazně uplatňuje podíl pokrokových francouzských pedagogů a psychologů (L. Sève, P. Zazzo aj.). Pokrokoví francouzští pedagogové a psychologové poukazují na protidemokratické důsledky biologizátorských tendencí pro pedagogickou teorii a zvláště praxi. Pozice přijímající ideje totální biologické předurčenosti schopností nebo neschopností jsou využívány vládnoucí třídou k upevnění nespravedlivého školského systému.

Studium knihy B. L. Vulfsona vytváří u čtenáře plastický obraz pedagogické situace Francie posledních desetiletí. Podává přehled o nejvýznamnějších proudech i osobnostech, o podstatě jejich teoretických názorů i praktické vědecké a politické činnosti, o jejich světonázorovém zaměření. Objasňuje diferencovanost a rozdílnost analyzovaných teorií i různé ideové pozice jejich nositelů. Zároveň výklad utvrzuje v přesvědčení, že francouzští pedagogové-marxisté se významně uplatňují v rozvoji světového progresivního pedagogického myšlení a v boji proti reakčním koncepcím výchovy a vzdělání.

Studium recenzované publikace přináší zároveň cenné poučení pro metodologii rozboru nemarxistických pedagogických teorií a jejich hodnocení. Spolu s kritickou analýzou podává autor pozitivní výklad problémů, na nichž buržoazní pedagogika ztroskotává. Tím prokazuje možnosti a podnětnost marxisticko-leninské pedagogiky. Práce je dokladem toho, že seriózní teoretický a metodologický rozbor výchovně vzdělávacích koncepcí různých proudů buržoazní pedagogiky se zároveň stává organickou součástí rozvíjení vlastní marxistické pedagogické teorie.

Jarmila Skalková

Konečně jsme se dočkali: první systematická teorie školní učebnice v marxistické pedagogice je publikována v samostatné monografii. Vznikla na základě intenzivních výzkumů učebnice, které se v posledních letech rozvinuly v SSSR (informovali jsme o nich v *Pedagogice* 31, 1981, č. 5, s. 565–579).

Práce D. D. Zujeva je významná po několika stránkách. Jednak podává ucelený výklad teorie školní učebnice, její struktury a funkcí, jednak přináší řadu konkrétních analytických údajů o současných i starších sovětských učebnicích a konečně poskytuje základ k vymezení a aplikaci některých přístupů a metod pro zkoumání učebnic vůbec, tedy např. i československých. V této recenzi se zaměříme na objasnění klíčových hledisek, na nichž autor buduje svou teorii školní učebnice.

Nejdůležitějším rysem Zujevovy koncepce je to, že je v ní uplatňován (v termínech autora) „*technologický*“ či „*vědecko-konstruktorský*“ přístup. Smysl tohoto přístupu je následující: Zatímco dosud byla tvorba učebnice považována za záležitost ryze praktickou a její teorie (pokud vůbec existovala) byla odvozována jen ze zkušeností z této praktické tvorby, Zujev razí odlišné pojetí: Praktická tvorba učebnic musí být prováděna nikoli živelně, čistě empiricky, ale musí být regulována na základě vědecké teorie učebnice. To znamená, že tvorba učebnice by měla být chápána jako „konstruktorská“ činnost opřená o vědecký model daného objektu; z tohoto modelu by měla být vymezena „technologická opatření“, tj. konkrétní metody, návody, doporučení atd. pro tvorbu konkrétních učebnic.

Zujev vymezuje tři zdroje, z nichž je nutno budovat teorii školní učebnice:

(1) Didaktika — zejména její poznatky týkající se rozsahu, složitosti a tzv. dózování učiva a obecná teorie obsahu vzdělání vůbec.

(2) Psychologie a psycholingvistika — zejména poznatky o percepci a chápání učební informace z textu.

(3) Knihověda — poskytující poznatky o polygrafických a jiných aspektech učebnice a o typech učebních knih vůbec.

Jak konstatuje Zujev, systematické zkoumání učebnice se však v SSSR (až do počátku 70. let) zanedbávalo právě v didaktickém aspektu, což i dnes vyvolává potíže při vytváření teorie učebnice. Byly sice formulovány četné obecné postuláty o úloze učebnice ve výchovně vzdělávacím procesu a o požadavcích, které by měla učebnice splňovat, ale málo se rozvíjely konkrétní didaktické analýzy struktury a funkcí učebnice, jejího reálného využívání učiteli a žáky aj.

Z čeho je nutno vycházet při budování teorie učebnice? Hlavním východiskem Zujevovy koncepce je *funkční analýza učebnic*. Její princip je následující: Učebnice se považuje za složitou strukturu komponentů (částí, prvků), z nichž každý plní určitou specifickou didaktickou funkci (nebo současně několik funkcí). Strukturní komponent učebnice je definován jako „nezbytný strukturní blok (systém elementů), který má úzkou vzájemnou souvislost s jinými komponenty dané učebnice (v souhrnu s nimi vytváří celistvý systém), má určitou formu a realizuje své funkce jen svými vlastními prostředky“ (s. 95).

Které strukturní komponenty jsou v učebnici obsaženy? V Zujevově koncepci se postupuje tak, že nejprve jsou vyčleňovány základní strukturní komponenty, u každého z nich se pak postupně vymezují komponenty nižších rovin hierarchické struktury učebnice. Základními strukturními komponenty jsou: (1) texty, (2) mimotextové komponenty. Textový komponent se člení na: základní text (v našich termínech: výkladový text), doplňující text (např. úryvky z umělecké lite-

ratury, statistické tabulky aj.), objasňující text (např. poznámky, rejstříky aj.).

Jádrem Zujevovy práce je IV. kapitola (Struktura současné školní učebnice jako forma realizace jejího obsahu a didaktických funkcí) a V. kapitola (Text — základní komponent učebnice). Autor objasňuje různá pojetí textu učebnice vytvořená v sovětské teorii (L. P. Doblajev, V. P. Bepalko, A. M. Sochor aj.). Užívá přitom termínu „učební text“ k označení veškerého verbálního materiálu vyskytujícího se v učebnici. Je podána také typologie textů učebnice, podle níž se rozlišují:

- učební texty s dominující funkcí informační (jejichž účelem je prezentovat základy věd, např. texty učebnic fyziky, chemie, biologie, dějepisu, astronomie aj.),

- učební texty s dominující funkcí instrumentálně praktickou (jejichž účelem je vytvářet u žáků systém dovedností a návyků, např. texty učebnic pro cizí jazyky, technické disciplíny aj.),

- učební texty s dominující funkcí motivující (jejichž účelem je vytvářet u žáků systém emocionálních a hodnotových vztahů, např. texty učebnic hudební výchovy, výtvarné výchovy aj.).

Jednotlivé textové komponenty jsou nejen popsány teoreticky, ale jsou k nim přiřazeny i statistické charakteristiky, zjištěné ze současných i některých starších sovětských učebnic pro střední všeobecně vzdělávací školu. Uvádí se např., že v průměru tvoří text 66 % celkového rozsahu učebnic, z toho „výkladový text“ tvoří v průměru 93 % všeho textu. Mezi učebnicemi jednotlivých předmětů a ročníků byly ovšem zjištěny velmi značné difference v těchto a dalších charakteristikách.

Podrobně (v IV. kapitole) jsou objasněny mimotextové komponenty učebnice (ilustrace, mapy, schémata, fotografie atd.) a jejich různé vztahy k učebnímu textu. Kniha je ukončena výkladem o základech metodiky konstruování učebnic (kapitola VII) a o místě učebnice v tzv. učebním knižním komplexu (kapitola VIII), tj. v souboru jiných didaktických knižních prostředků (např. atlasy, přehledy učiva, pracovní sešity aj.).

Zujevova kniha je první ucelenou teorií školní učebnice, a tudíž je přirozené, že není bez nedostatků. Zejména autor téměř vůbec nepojednává o problému obtížnosti učebního textu, ačkoli k jeho řešení významně přispěli právě někteří sovětské badatelé (Ja. A. Mikk, A. M. Sochor aj.). Za nedostatek je možno považovat i to, že autor vůbec nevyužil (s výjimkou tří ojedinělých prací vzniklých v NDR) rozsáhlé řady prací o teorii a výzkumech učebnice vytvořených v zahraničí. V knize jsou i určité nepřesnosti: U uváděných statistických údajů o rozsahu komponentů učebnic není vysvětleno, v jakých jednotkách byl rozsah měřen, takže údaje nelze porovnávat s obdobnými charakteristikami zjištěnými např. pro naše učebnice.

Celkově však je Zujevova kniha významným dílem marxistické pedagogiky. Vytváří důležitý podklad k tomu, aby zájem didaktiků a pedagogických psychologů byl více než dosud zaměřován na opomíjenou (protože „příliš praktickou“?) oblast pedagogického výzkumu — školní učebnici.

Jan Průcha

Z. A. Maľkova:

ŠKOLA A PEDAGOGIKA V ZAHRANIČÍ

(Škola i pedagogika za rubežom)

Moskva, Prosveščenije 1983, 190 s.

Školství a vzdělávání obyvatelstva světa je obecným světovým jevem, který je možno analyzovat, srovnávat, hodnotit na národní, mezinárodní i celosvětové úrovni. Autorka recenzované knihy použila prvou a druhou možnost. Rozdělila svět do tří skupin zemí a v nich posuzovala vzdělávací soustavy. Do první skupiny zařadila socialistické země, do druhé země kapitalistické (podrobněji charakterizuje školství v USA, Velké Británii, Francii, NSR, Japonsku a Austrálii), do třetí skupiny zařadila rozvojové země (podrobněji se zabývá Indií, Angolou, Tanzánií, Jemenskou lidově demokratickou republikou, Nigérií a Mexikem).

V úvodní kapitole podává kniha zobecněný výklad problémů současného školského vzdělávání v třídně rozděleném světě. Konstatuje se, že na cíle, funkce, obsah i organizaci mají vliv materiální a sociální podmínky společnosti. Zvyšuje se ekonomický význam vzdělávání obyvatelstva. Teorie a praxe socialistické školy ovlivňuje rozvoj vzdělávání ve světě.

Všeobecně vzdělávací škola a pedagogika v devíti socialistických zemích (bez SSSR) je charakterizována z hlediska cílů výchovy na jednotlivých stupních. Je zdůrazněna pracovní výchova, výchova žáků v duchu komunistických ideálů, poslání učitele v socialistické společnosti. Československé školství je představeno (na s. 47–49) strukturou školského systému – počínaje mateřskou školou a konče krátkou zmínkou o vysokém školství. Jsou uvedena pouze dvě statistická data (80 % dětí navštěvuje mateřské školy, 20 % populace pokračuje po absolvování základní školy ve studiu na gymnáziích). Podobným způsobem jsou charakterizovány i ostatní socialistické země. Doplnkem této verbální výpovědi jsou tabulky s učenými plány základních škol v NDR a ČSSR.

Třetí část knihy je věnována školské politice v kapitalistických zemích v období prohlubující se krize kapitalismu. V 70. letech se tempo rozvoje vzdělání obyvatelstva zpomalilo. Nezaměstnanost se projevila devalvací středního a vysokoškolského vzdělání. Vzdělání je regulováno v zájmu státně monopolistického kapitálu. Buržoazní pedagogika teoreticky propracovává školskou politiku kapitalismu, která protežuje majetné vrstvy a ohraničuje přístup ke vzdělání pracujících. Kapitalismus rozvíjí a financuje jen ty oblasti vzdělávání, které jsou potřebné pro kapitalistickou ekonomiku. Ve většině kapitalistických zemí prakticky chybí např. předškolní výchova, mimoškolní zařazení a vzdělávání dospělých.

Charakteristiku školství ve výše uvedných kapitalistických zemích doplňuje informace o vyučování v základní škole, o obsahu a metodách výuky ve středních školách, o „krizi důvěry“ mládeže v kapitalistický způsob života a o učitelích.

Rozsahem nejmenší je kapitola o školství v rozvojových zemích (zhruba 10 % rozsahu). Začíná zobecněnými závěry: kolonialismus zanechal v těchto zemích těžké dědictví (např. v negramotnosti), tyto země trpí nedostatkem finančních a materiálních zdrojů i kvalifikovaných pedagogických kádřů, nízkou sociálně-ekonomickou efektivností vzdělání. Autorka upozorňuje na skutečnost, že v některých zemích se udržuje úzce ekonomický přístup k otázkám rozvoje vzdělání, který se projevuje v tom, že vzdělání je chápáno jako prostý nástroj ekonomického růstu bez docenění výchovné funkce školy. Jiná je situace v rozvojových zemích se socialistickou orientací.

Knihou obohacuje literaturu ze srovnávací pedagogiky a lze ji doporučit ke studiu. Kladně je třeba hodnotit zobecnění stavu a vývoje školských soustav v socia-

listických, kapitalistických a rozvojových zemích. Charakteristika rozvoje pedagogiky však zůstala okrajovou záležitostí. Zvolená metoda, tj. charakteristika školství ve všech socialistických zemích a výběr několika typických kapitalistických

a rozvojových zemí, je možná, protože umožňuje zobecnění. Bylo by žádoucí širší využití literárních pramenů a statistických dat.

Arnošt Wahla

A. Kossakovski

ERZIEHUNG ÄLTERER SCHÜLER — PSYCHOLOGISCH BETRACHTET

Berlin, Volk und Wissen 1983, 96 s.

Autor, člen Akademie pedagogických věd NDR, ředitel Ústavu pedagogické psychologie APV NDR, rozsahem sice nevelké, ale obsahem významné publikace v předmluvě poukazuje na to, že otázkám zvyšování kvalitativní úrovně a efektivity pedagogického působení v širokém okruhu procesu komunistické výchovy a vzdělávání dorůstající generace byla v posledních letech věnována v mnoha stranických a vládních dokumentech značná pozornost. Tyto otázky se staly i předmětem jednání VIII. pedagogického kongresu NDR (v r. 1979) a zvláště pak ústřední konference pořádané ministerstvem lidového vzdělání v r. 1982.

Svou pozornost soustřeďuje autor na pedagogicko-psychologickou problematiku komunistické výchovy a vzdělávání žáků 8.—10. třídy základní všeobecně vzdělávací školy, jelikož, jak poukazuje, v tomto životním období se u převážné většiny mladých lidí utvářejí relativně dlouhodobé životní postoje, vznikají nebo se upevňují zájmy, životní a pracovní návyky, sociální a politické postoje.

Ve svém informativním sdělení se omezuje na velmi stručnou charakteristiku publikované práce, protože hlubší pochopení jejího zaměření, obsahu a významu je možné jen s předběžným obeznámením se se zaměřením dalších prací k dané problematice (VIII. Pädagogischer Kongress der DDR. Protokoll, v. u. W. V., Berlin 1979. Protokoll der Zentralen Direktionenkonferenz des Ministeriums für Volksbildung vom 10. bis 12. Mai 1982. V. u. W., Berlin 1982).

Ve své práci autor charakterizuje některé všeobecné znaky dnešní mládeže, jako jsou stavy somatického vývoje, fyzické výkonové schopnosti, psychologická výkonnost, sociální zkušenosti, výkonnostní pohotovost, životní zaměření, zájmy a chování ve volném čase, vývoj sociálních vztahů, formování třídně uvědomělých postojů aj.

Dále se autor zabývá speciálně sociálněpsychologickými zvláštěstmi a společenskou pozicí žáků. Zvýšenou pozornost věnuje pak utváření vývojově žádoucích činností, jako je např. zvyšování činnosti, výchova a utváření samostatné, zodpovědné, produktivní a společensko-politicky významné pracovní činnosti, pomoc při osobnostně významné činnosti, vývoji a předpokladům k samostatnému a uvědomělému jednání aj. Závěrečné kapitoly jsou věnovány problematice vývoje důležitých stránek socialistického způsobu života a vztahům vedení a samostatnosti v pedagogickém procesu při sebevýchově žáků.

Práce sice nepřináší nějaké zcela nové poznatky, nicméně je velmi podnětná v tom, že poukazuje na mnohé problémy, které je nutno ze společensky závažných důvodů buď dořešit, nebo hlouběji prozkoumat a perspektivně jim z pedagogických i psychologických aspektů věnovat zvýšenou teoreticko-metodologickou a prakticko-organizační pozornost.

Miroslav Michalička

Historicky mimořádně významné společenské přeměny spojené s akcelerací vývoje obracejí zákonitě pozornost lidstva k minulosti, aby z ní čerpalo poučení pro budoucnost na základě plného pochopení současnosti. V této souvislosti vzrůstá zájem zvláště o literaturu přispívající k prohloubení chápání a k upřesnění názoru na ty etapy vývoje, které jsou rozdílné a někdy přímo antagonisticky interpretovány jednotlivci nebo dokonce celými historiografickými školami.

Není sporu o tom, že takovou etapou je vývoj školy a pedagogického — zvláště pak marxisticko-leninského — myšlení v meziválečném období. Vždyť činnost učitelů-komunistů a různých pokrokových organizací řízených nebo alespoň Kominternou ovlivňovaných je nejen součástí slavné tradice našich národů, ale také významným poučením pro činnost učitelů-komunistů ve státech, kde dosud vládne buržoazie. Studium příspěvků publikovaných v posledních letech k dějinám školské politiky Kominterny i jednotlivých komunistických stran nás vede k závěru, že zdaleka nebyly doceněny pozitivní zkušenosti našich předchůdců, některé byly dokonce dezinterpretovány ke škodě veškerého pokrokového učitelského hnutí.

V těchto souvislostech jsou se zájmem přijímány práce přispívající k prohloubení poznání podstaty a výsledků pokrokového učitelského hnutí mezi světovými válkami. Patří sem např. publikace: Salimova, K. I. a kol.: *Voprosy školy i pedagogiki v dejatel'nosti komunističeskich partij kapitalistických stran* (1918—1939). Moskva 1975; Litvin, G. a kol.: *Internacional rabotnikov prosveščenijsa na novom etape*. Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoje učebno-pedagogičeskoje izdatel'stvo 1932; Roksč, W. a kol.: *Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der internationalen Arbeiterbewegung*. Pots-

dam, Potsdamer Forschungen, Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“ 1979, řada C, č. 41; Štelclain, O.: *K dějinám mezinárodního učitelského odborového hnutí*. Ústřední škola ROH AZ, Praha 1980 aj. Problematikou mezinárodního učitelského odborového hnutí marxisticky orientovaného se zabýval v posledních letech autor nad jiné povolaný, protože stál dlouho v jeho předních řadách. Proto všichni odborníci vítají životní zpověď jednoho z nejpřednějších funkcionářů Francouzské komunistické strany Georges Cogniota (1901—1978), který po svém vstupu do strany prošel řadou významných funkcí před druhou světovou válkou i po ní (šéfredaktor l'Humanité, osobní sekretář Maurice Thoreze, ředitel Institutu Maurice Thoreze aj.).

Pro naše čtenáře je zvláště přínosná ta část jeho autobiografie, která sebekriticky hodnotí období aktivní činnosti G. Cogniota v Internacionále školských pracovníků (Internacional rabotnikov prosveščenijsa, Internationale der Bildungsarbeiter, Internationale des travailleurs de l'enseignement), kde pracoval v letech 1926 až 1932 jako sekretář redakce bulletinu stejného jména, od roku 1932 pak ve funkci generálního tajemníka této organizace.

Úvodní kapitoly publikace líčí prostředí, v kterém se G. Cogniot narodil a trávil dětství. Od počátku života byl podle vlastního vyjádření plebejcem (otec byl majitelem skromného hospodářství), což určilo v podstatě jeho další životní dráhu. Do FKS vstoupil během studií ve svých dvaceti letech. Po splnění vojenské povinnosti nastoupil v r. 1925 jako středoškolský profesor na gymnázium v Evreux, kde byl jediným členem FKS. Stranickými funkcionáři byl pověřen prací v učitelském odborovém hnutí, kterému se plně věnoval.

Dále uvádí autor některá málo známá

fakta o vývoji mezinárodního učitelského hnutí. Podle jeho podání existovala Internacionála školských pracovníků (IŠP) v projektu od r. 1919, teoreticky od r. 1920 a prakticky od r. 1924. Historii vzniku IŠP zpracoval G. Cogniot v jiné publikaci (viz Cogniot, G.: *Prométhée s'empare du savoir*. Paris 1967, s. 162—183). Léta zrodu probíhala nejen ve znamení boje o samotnou odborovou organizaci učitelů, ale současně také o její ideové zaměření, protože někteří funkcionáři chtěli vytvořit pouze jakousi „pedagogickou“ internacionálu (s. 106).

Nakonec se podařilo prosadit (Brusel, srpen 1924) vytvoření „odborové“ organizace — Internacionály školských pracovníků, —, která se ve svých dokumentech hlásila k marxisticky orientovanému programu (s. 107). Bylo to v době, kdy sám Maurice Thorez prosazoval politiku Kominterny, spočívající ve vytvoření jednotné fronty zaměřené především proti nebezpečí fašismu. Tato otázka byla nastolena se zvláštní naléhavostí na V. sjezdu FKS (červen 1926) v podobě úsilí o „rozšířenou jednotnou frontu“, která měla zahrnout i zemědělce a příslušníky středních vrstev.

V atmosféře snah o vytvoření jednotné fronty byl G. Cogniot vyzván, aby se stal členem vedení IŠP, jehož jádro tvořili odboráři-komunisté (s. 113). Byl pověřen funkcí sekretáře bulletinu, kde se uvedl článkem na téma „*Nejnovější reformy vyššího školství ve Francii 1923—1925*“ (květen 1926). V programové stati „*Jak může být vylepšen náš mezinárodní bulletin?*“ (červen 1926) rozpracoval podrobně návrh na vytvoření celosvětové sítě korespondentů a na reorganizaci činnosti redakčního kolektivu (s. 115). Činnost G. Cogniota byla později (duben 1927) schválena na schůzi výkonného výboru IŠP v Bruselu. V téže době autor prosadil, aby anglická a německá verze bulletinu vycházela stejně pravidelně jako francouzská a španělská. V prosinci téhož roku se aktivně zúčastnil kongresu IŠP v Bruselu, na kterém bylo dosaženo významného úspě-

chu, když se k této organizaci připojili belgičtí učitelé a odvážně se solidarizovali se svými sovětskými soudruhy.

Jednou z nejúspěšnějších akcí byla organizace V. světového kongresu IŠP o velikonocích r. 1928 v Lipsku, na nějž navazovaly „Pedagogické dny“. I když G. Cogniot uvádí některá fakta týkající se pedagogické problematiky projednávané v Lipsku, těžištěm jeho zájmu jsou nesporně otázky odborářské činnosti, zvláště v souvislosti s postavením učitelů (srovnej např. s publikací O. Štelclainy). Mimořádně bolestivá byla situace mladých učitelů, postižených často nezaměstnaností a platově diskriminovaných, jak o ní na V. světovém kongresu IŠP referoval autor.

Jednou z nejvýznamnějších událostí života C. Cogniota byla návštěva Moskvy v r. 1928, kde se mohl seznámit s poměry v první zemi reálného socialismu, která byla právě na přechodu od politiky NEPu k pětiletce. Nesmazatelným dojmem zapůsobily na něj sovětské školy a děti, které měl možnost poznat. Zvláště ocenil atmosféru pravé demokracie, v níž mohly rozvíjet svou aktivitu i žákovské organizace (s. 125). Za velké štěstí pokládal své setkání s Naděždou Konstantinovnou Krupskou, která byla velmi dobře informována o situaci v mezinárodním učitelském hnutí, na jehož rozvoji se velmi aktivně podílela (viz Salimova). Zajímala se zvláště o těžký úděl revolučních učitelů v Bulharsku, Jugoslávii a vůbec balkánských zemí. Mezi taktně udílenými radami mimořádně zdůraznila nutno bdít nad jednotou mezinárodní učitelské organizace, ke které se připojily socialistické organizace Belgie a Lucemburska, jež se však ke škodě věci daly cestou reformismu.

Cogniotova publikace dokumentuje — jak tomu ostatně bylo i u jiných, včetně československých funkcionářů učitelského odborového hnutí — spjatost mezinárodní problematiky s událostmi v autorově vlasti. Tak popisuje sekretář IŠP boj s francouzskými trockisty a zvláště pak truchlivé události roku 1929, kdy dochází

ke střetům mezi socialisty a komunisty. Navíc tvrdý postup buržoazního aparátu proti komunistům ve snaze zatlačit je do ilegality vedl k posílení sektářských tendencí ve straně. Sektáři využili zatčení a věznění Maurice Thoreza k tomu, aby se zmocnili vedení FKS, a pronásledovali nejlepší funkcionáře (s. 135). V boji proti pravicovému oportunismu na straně jedné a sektářství na straně druhé pokračovala však činnost strany dále.

Zajímavá je zmínka o konkrétním příkladu aplikace marxisticko-leninské pedagogiky v praxi, o kterou se pokusila Jeanne Fanonnelová v sirotčinci pro děti v La Villette-aux-Aulnes pod dojmem své cesty do Sovětského svazu (s. 146).

Nová fáze činnosti pokrokových francouzských učitelů byla zahájena „rozhodujícím obratem“ FKS v boji proti sektářství v r. 1930, který lze srovnat u nás s obdobím V. sjezdu KSČ (1929). Tomuto aktu rozhodné bolševizace FKS se postavil v čelo sám Maurice Thorez. G. Cogniot a jeho soudruzi se mohli ve stále větší míře opírat o pokroky sovětské pedagogiky a školské politiky VKS (b), jak tomu bylo např. v r. 1931 po přijetí usnesení ÚV VKS(b) z 5. září O počáteční a střední škole.

V souvislosti s plnou rehabilitací politiky jednotné fronty přiznává autor sebekriticky svůj omyl, spočívající v negativním postoji proti všem směrům a organizacím, které neměly vyhraněně pokrokový charakter. Neuvědomoval si přitom, že se tím oslabuje možnost vytváření jednotné fronty proti fašismu. G. Cogniot se přiznává: „... považoval jsem reformistické učitelské organizace za hlavní překážku vedení třídního boje, měl jsem tedy simplifikující, falešné stanovisko“ (s. 157). Stále vzrůstající aktivita fašismu však otevřela oči všem poctivým učitelům, což se projevilo na VI. kongresu IŠP v r. 1932 (Hamburk), který vydal provolání k vytvoření široké jednotné fronty učitelů. Autor výslovně podotýká, že tento pokyn platil zvláště pro Německo, jehož pokrokoví učitelé se příliš soustřeďovali na kul-

turní práci a domnívali se, že se musí nejdříve dopracovat správného ideologického zaměření. V tomto směru měli shodný názor s trockisty, kteří měli velký vliv ve francouzském učitelském hnutí.

Rozhodující význam hamburského kongresu viděl G. Cogniot v tom, že se distancoval od osudných chyb minulosti, které spočívaly mimo jiné v koncentraci na kulturněpolitické otázky, ve skepticizmu, pokud jde o možnosti masového hnutí, a v sektářství. Šlo v podstatě o proporcionálně vyváženou politiku, jak to do svědčuje výrok: „Jestliže kongres orientoval pozornost na odborářskou práci, nezanedbával proto pedagogické a školsko-politické problémy“ (s. 163).

Na zasedání výkonného výboru IŠP, které následovalo po hamburském kongresu, byl G. Cogniot zvolen generálním sekretářem této organizace, vedením pedagogického sekretariátu byl pověřen sovětský pedagog G. Litvin-Molotov (hlavní autor výše uvedené publikace o IŠP). Pod dojmem vzrůstajícího nebezpečí fašismu dochází k aktivizaci demokratických sil, což se projevilo zesíleným úsilím o vytvoření jednotné protifašistické fronty. V této souvislosti byla také v r. 1934 podepsána dohoda mezi FKS a Socialistickou stranou, důsledkem bylo pokračující sblížování učitelských organizací ve Francii. V této atmosféře se také scházel VIII. kongres IŠP, na němž G. Cogniot ve svém vystoupení zdůraznil ústřední myšlenku pokrokového učitelského hnutí: „Chceme, aby tento kongres byl posledním naší Internacionály školských pracovníků a aby příští kongres byl prvním kongresem Jednotné internacionály školských pracovníků. Směřujeme k jednotě nikoliv z rezignace, ale s entuziasmem, protože stanovujeme tento kurs, abychom mohli lépe bojovat.“ Proces boje proti fašismu nabýval na ostrosti postupně s blížící se druhou světovou válkou, přesto však IŠP zůstávala věrná své linii prosazovat současně s odborovou prací i otázky školskopolitické a pedagogické. Je to zřejmé např. i ze zaměření třetího

internacionálního školení pracovníků školství 26.—28. prosince 1935 (Montreuil, Francie), kde byla jedním z hlavních bodů pořadu problematika jednotné školy.

Brzy na to (1936) byl G. Cogniot zvolen členem ÚV FKS a pověřen jejím zastupováním v Komunistické internacionále, takže těžištěm jeho činnosti již nebyla problematika školství a marxisticko-leninské pedagogiky.

Závěrem pokládáme za nutné vysoko vyzvednout význam publikace G. Cogniota, která je bez nadsázky velkým přínosem pro pochopení nejen mezinárodního odborového učitelského hnutí, ale také pro osvětlení závažných souvislostí boje učitelů-komunistů a vůbec všech socialisticky smýšlejících učitelů jednotlivých zemí v období mezi světovými válkami. Doplnjuje a potvrzuje logiku vývoje marxisticky orientovaných hnutí, usilujících v duchu Programu Kominterny (přijat na VI. kongresu KI v r. 1928) o vystupňování

boje za demokratizaci školství, k čemuž jim pomáhala již V. I. Leninem zdůvodněná a propracovaná politika jednotné fronty (viz Salimova, Štelclain aj.). Zcela jednoznačně potvrzuje G. Cogniot ty koncepce interpretace dějin marxisticko-leninské pedagogiky a socialistické školy meziválečného období, které se důsledně opírají o dějiny KI a jednotlivých komunistických stran. Naopak — mírně řečeno — zpochybňuje dezinterpretace příslušného období, vycházející z hypertrofie úlohy jednotlivých osobností nebo ze sektářských pozic, protože za hlavní kritérium hodnocení je třeba vzít vztah toho kterého pedagoga k programu KI a jeho realizaci.

Publikace G. Cogniota je tedy významným příspěvkem k důslednému prosazení poznávací funkce vedoucí úlohy strany v oblasti dějin naší marxisticko-leninské pedagogiky.

Rudolf Opat

DOKUMENTE ZUR BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN ARBEITERBEWEGUNG.

1. Folge: Von den Anfängen bis zur Pariser Kommune

Berlin DDR, Volk u. Wissen 1982, 448 s.

XXI. svazek ediční řady Monumenta Paedagogica, vydávané Komisí pro německé dějiny výchovy a školství při APV NDR, obsahuje za redakce G. Hohendorfa a H. Königa a ve zpracování J. Schenka, K. Pechera, M. Werlera a W. Rocksche z Vysoké školy pedagogické v Postupimi dokumenty k dějinám politiky v oblasti vzdělání a pedagogiky německého dělnického hnutí od jeho počátku v 30. letech 19. stol. do Pařížské komuny v r. 1871. Svazek je uveden (s. 17—75) kolektivně zpracovanou studií, která jako první tohoto druhu v marxistické historiografii je velmi cenným pramenem poznání složitě problematiky utváření ideologie vědeckého socialismu a komunismu se zvláštním zřetelem k výchově a vzdělání.

První část studie se zabývá obdobím let

1830—1848, tj. vývojem názorů na výchovu a vzdělání a školskou politiku německého dělnického hnutí a vývojem praktické vzdělávací činnosti tohoto hnutí před revolučním rokem 1848. Větší pozornost je věnována období let 1830—1844, tj. počátkům samostatného dělnického hnutí v Německu, péči tohoto hnutí o proletářské dítě jako dítěte všestranně odsouvajícího ze středu školské politiky vládnoucích kruhů jednotlivých států feudálně roztržitého Německa. Mimořádný význam v tomto vývoji má vznik ideologie vědeckého komunismu a utváření Marxových a Engelsových názorů také v oblasti výchovy a vzdělání a školské politiky v letech 1844—1848. Autorský kolektiv člení toto období na léta 1844—1846, v nichž zvláštní úlohu má Engelsův spis

o postavení dělnické třídy v Anglii, a na léta 1846—1848, vytvářející podmínky ke vzniku Manifestu Komunistické strany v zimě 1847/1848. Pozornost je věnována také činnosti prvních dělnických vzdělávacích spolků a vlivům nemarxistických socialistických a komunistických směrů na dělnické i maloburžoazní hnutí v 2. pol. 40. let.

Druhá část studie (s. 47—73), opírající se o několikaletou činnost autorského kolektivu s dosud známými i novými prameny, o výměnu zkušeností s historií pedagogiky dalších socialistických států včetně ČSSR a o postupné zveřejňování výsledků vědecké práce, je věnována dalšímu vývoji marxistické politiky v oblasti vzdělání, počátkům marxistické pedagogiky a jejich spojení s dělnickým hnutím v období od buržoazně demokratické revoluce let 1848—1849 do r. 1871. Přesněji než dosud je hodnocena celková situace v období revoluce a nástupu kontrarevoluce, a to se zřetelem k diferenciaci různých přístupů ke vztahu revoluce a výchovy, v nichž marxistické řešení mělo prioritu, zůstávalo však ještě v pozadí. Část pojednání obsahuje nový pohled na aktivitu dělnické třídy v oblasti výchovy a vzdělání v letech 1849—1859, kdy směrnici pruské reakční školské politiky byly pověstné regulativy a perzekuce tzv. osmačtyřicátníků mezi učitelstvem a pedagogy včetně A. Diesterwega. Autorský kolektiv se znovu vrací k problematice dělnických vzdělávacích spolků v podmínkách dočasného uvolnění politického života po r. 1859 a s velkým důrazem ukazuje na podstatné změny ve vývoji marxistické pedagogiky, k nimž docházelo pod vlivem dalších vědeckých prací K. Marxe a B. Engelse a jejich uplatnění v díle W. Liebknechta, A. Bebel a jejich spolupracovníků v počátcích německé sociálně demokratické strany. Nově jsou zpracovány také poznatky o úloze I. internacionály ve školskopolitických bojích před r. 1871. Neméně významné jsou polemiky K. Marxe a B. Engelse s tzv. lassalovci a s jejich teorií o vrůstání socialistic-

kých idejí do podmínek kapitalistického státu, a s bakuninovci, jejich anarchismem a teorií antiautoritativní výchovy. Liebknechtovo heslo „Macht ist Wissen“, spojené s bojem revoluční dělnické třídy proti jejímu společenskému postavení v podmínkách pruského státu, se stává dominujícím postulátem výchovných a vzdělávacích snah širokých mas dělnictva.

Část publikace uveřejňuje dokumenty, z nichž značná část je pro širší veřejnost publikována poprvé a další část je vzhledem k historickému odstupu až 150 let v depozitářích ústředních archivů v obou německých státech i v cizině. Dokumenty tohoto rázu jsou proloženy výňatky ze spisů K. Marxe a B. Engelse na straně jedné a W. Weitlinga, E. Cabet a (tam jde ovšem o specifické křídlo francouzského utopického socialismu před r. 1848) a dalších na straně druhé. Velká část dokumentů je zaměřena k revolučnímu roku 1848. Tyto dokumenty vytvářejí nový pohled na historický přelom mezi feudální a kapitalistickou společenskou formací pod zorným úhlem dělnické třídy a jejího politického a teoretického předvoje v podobě počátků vlastního komunistického hnutí.

Velká pozornost je věnována 60. letům 19. stol., a to mj. zveřejněním dokumentů státní, policejní a náboženské provenience (např. policejní zprávy o schůzi dělnického spolku č. 2 ve Frankfurtu n. M. dne 16. srpna 1864, zabývající se požadavky Všeobecného německého dělnického spolku v oblasti vzdělání. Právě toto spojování obecného s regionálně specifickým zřetelem je důležitým činitelem celkové koncepce sborníku.

Významným činem je také publikování dokumentů týkajících se školské politiky I. internacionály a dosud relativně málo známých dokladů k činnosti W. Liebknechta a A. Bebel a v dělnickém vzdělávacím hnutí.

Sborník, který je počátkem řady dalších sborníků k dějinám marxistické pedagogiky a školské politiky německé sociální demokracie, má mezinárodní vý-

znam, a to nejen pro počátky a rozvoj marxistické pedagogiky v Evropě a ve světě vůbec, ale i pro vývoj pedagogiky a školské politiky v 30.—60. letech 19. stol. vůbec. Máme na zřeteli především konfrontaci tehdejší buržoazní pedagogiky s počátky pedagogiky marxistické.

Jestliže se této záslužné editorské práce ujala Monumenta Paedagogica, jde o čin dvojnásobně významný.

Nám v ČSSR zbývá jen otázka, kdy podobnou cestou zveřejníme dokumenty k počátkům a rozvoji revolučního dělnického hnutí v českých zemích a kdy obnovíme významnou činnost Státního pedagogického nakladatelství z 50. let v podo-

bě knižnice Pedagogické prameny za redakce O. Chlupa, J. Váni a E. Strnada. Publikace R. Opaty v knižnici SPN Z dějin pedagogiky, Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR z r. 1981, je dokladem jen malých možností ediční politiky u nás, s níž podmínky v NDR nejsou vůbec srovnatelné.

Proto díky dlouholeté činnosti pedagogů a historiků pedagogiky v NDR za první plody mimořádně významného úsilí o vědecké zpracování počátků a rozvoje marxistické pedagogiky a vzdělávací i školské politiky revolučního dělnického hnutí.

Josef Cach

VÝCHOVA K MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCI A MÍRU NA ÚROVNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Paris, Unesco 1983, 138 s.

Světové mírové hnutí, které v současné době v boji proti silám války nabývá stále většího významu, nachází odraz také v oblasti školství a výchovy. Svědčí o tom jak praxe některých škol, tak spoující počet pedagogických publikací věnovaných mezinárodním aspektům ve výchově, vzdělání a vyučování. Jednou z nich je knížka *"Výchova k mezinárodní spolupráci a míru na úrovni základní školy"*⁽¹⁾, vydaná r. 1983 Uneskem. Vychází z myšlenky, že s prohlubujícím se chápáním významu prvních let života pro další vývoj člověka je nezbytné věnovat v rámci celkového rozvíjení dětské osobnosti pozornost též výchově k mezinárodnímu porozumění, spolupráci a míru již na úrovni základní školy, jíž prochází největší procento dětské populace ve světě.

V první kapitole se konstatuje, že mnohé ze základních vlastností člověka se utvářejí během prvních čtyř až pěti let života. V těchto letech dochází k sebeuvědomování dítěte a k formování jeho vztahu k jiným lidem a ke světu. Tento základní přístup dítěte ke světu mohou do značné míry ovlivnit rodiče: na rodičovské péči záleží, do jaké míry se dítě naučí

lásce, důvěře a ochotě ke spolupráci. Podobně jako rodiče mají i vychovatelé v předškolních zařízeních odpovědnost za to, jaké budou mít děti první zkušenosti mimo domov: zda a jak se naučí podílet na životě skupiny, jak budou jednat a jaký vztah získají k ostatním dětem. Kladnému vztahu dětí ke světu napomáhají rodiče a vychovatelé tím, že podporují jejich přátelské vzájemné vztahy, např. při hrách i mimo ně, a že omezují jejich agresivitu a nekolektivní chování. Pokud jde o vliv televizních a rozhlasových pořadů, omezují ty z nich, které jsou v rozporu s hodnotami, jež před děti staví rodina a škola; scény násilí a předsudky vůči jiným lidem a národům děti matou a vedou k frustracím. Na výchovu k mezinárodnímu dorozumění, která v předškolním věku znamená utváření počátečního globálního vztahu ke světu s perspektivou jeho dalšího rozvíjení ve škole, navazují učitelé základní školy, kteří rozšiřují mezinárodní orientaci dítěte v tom smyslu, že nejen obohacují děti o nové znalosti a dovednosti, ale rozvíjejí jejich citlivost pro kulturní hodnoty a smysl pro občanskou a lidskou odpovědnost. Učivo o meziná-

rodní spolupráci není v abstraktní rovině pro 6–14leté děti přiměřené; proto se hledají cesty, jak je dětem zpřístupnit a rozpracovat do konkrétní roviny.

Těžiště knihy je v kapitolách přinášejících odpovědi na otázky, jak může základní škola přispívat k mezinárodnímu porozumění. Řeší se v nich tato témata: a) lidská práva – potřeby a práva dítěte; b) jiné země a kultury; c) konflikty a spolupráce; d) Spojené národy a jejich specializované organizace; e) životní prostředí. Význam těchto témat tkví v tom, že rozšiřují obzor žáků za hranice jejich lokality a země a umožňují jim získat mezinárodní rozhled.

Učení o lidských právech začíná prvním dnem pobytu ve škole. Respektování práv člověka, porozumění pro obtíže druhých a vůle po spolupráci vzniká na základě vlastních zkušeností dítěte, získaných doma, ve škole a společnosti. Úlohou učitele základní školy je navázat na předcházející zkušenosti a vštěpovat dětem úctu k sobě i jiným. Respekt stejně jako úcta k lidské důstojnosti se nezískají poučováním, nýbrž dítě si je musí prakticky osvojit: musí se naučit chovat se ohleduplně i tehdy, kdy se mu třeba nechce. Úvod k poznání lidských práv tvoří pochopení potřeb a práv dítěte: děti si postupně uvědomují, že existují potřeby a práva na různých úrovních, od individuálních až po celospolečenské, a že lidé ve všech částech světa mají své základní lidské potřeby a právo tyto potřeby uspokojovat. Děti poznávají, že respekt k druhým a uznání jejich potřeb a práv jdou ruku v ruce.

Výchova k mezinárodnímu porozumění a míru dále zahrnuje poznání cizích zemí a kultur. Na úrovni základní školy nejsou děti ještě schopny plně pochopit podstatné rozdíly v kulturách a různých společnostech. Učitel proto upozorňuje jen na hlavní podobnosti způsobu života v různých částech světa a vysvětluje příčiny jeho rozdílů. Užití metody srovnání cizích zemí a domova přispívá k hlubšímu pochopení vlastní země a její kultury. K po-

znání cizích zemí a k mezinárodnímu porozumění slouží nejen vyučování, ale i tematické besedy, slavnosti, dopisování dětí, výměna učebních materiálů apod.

Problematika mezinárodní spolupráce zahrnuje v sobě i mezinárodní konflikty. Bez uvědomění si významu konfliktů v mezilidských i v mezinárodních vztazích by pochopení pojmu spolupráce neodpovídalo skutečnosti. Když děti přemýšlejí o konfliktech a hledají možné způsoby řešení, uvědomí si překážky, které se spolupráci stavějí v cestu, a lépe pochopí její nezbytnost. Děti se učí o konfliktech nejen uvažovat, ale též je v každodenním životě správně řešit. Součástí výchovy k mezinárodnímu porozumění tvoří též poučení o Organizaci spojených národů a jejích specializovaných organizacích, jako je např. UNESCO, UNICEF atd. Jejich propagační materiály slouží jako názorné pomůcky. Význam Spojených národů nemá být přeceňován ani podceňován: představují především symbol naděje na mezinárodní dorozumění a mír.

Jednou z nejvýznamějších oblastí, jež si nezbytně vyžaduje mezinárodní spolupráci, je v současnosti životní prostředí. Výchova k jeho ochraně zahrnuje všechny oblasti vzájemného působení člověka a přírody na zemi, ve vodě i ve vzduchu a všechny mezilidské vztahy i ostatní formy života. Obsahuje studium ekologického systému, populačních, ekonomických i technologických koncepcí, jakož i návrhů pro obnovení ekologické rovnováhy.

Významným charakteristickým znakem výchovy k mezinárodnímu porozumění je skutečnost, že ji učitelé v různých částech světa neomezují jen na ovlivňování kognitivních procesů; zastávají názor, že mezinárodní porozumění zahrnuje vedle faktografických informací též rozvoj schopností, citů i hodnotové orientace. Rozvíjení těchto stránek v jednotě s intelektem lze označit jako „socioafektivní“ přístup, jenž umožňuje žákům kombinovat jejich vlastní zkušenosti s rozumovou analýzou; vychází se ze zkušenosti a následují úvaha, analýza a hodnocení na zá-

kladě dosavadních poznatků a přesvědčení. Socioafektivní přístup zdůrazňuje jako základní emoci veškerého porozumění vcítění (empathy). Je vhodný pro všechny věkové kategorie, nejvíce se však uplatňuje na úrovni základní školy.

Četné příklady z výchovné praxe ukazují, že si děti látku osvojují metodou „learning by doing“, čili na základě vlastní činnosti a životní praxe. Děti si přitom uvědomují rozdíly mezi slovy a činy; pochopí, že mluvit je snazší než dělat a že uskutečnění myšlenky vyžaduje práci a součinnost. Velký význam je přikládán příkladu dospělých: „Děti dělají to, co děláme my, a ne to, co jim říkáme, aby dělaly...“

Důležitou otázkou pro učitele je hodnocení žáka. V této oblasti slouží jako nástroj hodnocení pozorování, diskuse, speciální testy apod. Nejde v nich jen o hodnocení vědomostí, ale o zjištění dosaženého stupně rozvoje.

Publikace o výchově k mezinárodní spolupráci a míru na základní škole je knížkou, která vznikla v praxi a k praxi se obrací. Představuje soubor pedagogických zkušeností, jež v sobě nesou znaky různých učitelských osobností a specifických prostředí, v nichž vznikly. Neobsahuje normy a nemá nikterak nahrazovat osnovy, nýbrž podnítit k tvořivé aplikaci a k využití jak témat, tak metodiky, a to se zřetelem ke konkrétním podmínkám té které školy a země. Jsou v ní zobecněny zkušenosti ze 45 základních škol ze všech

světadílů, které se od r. 1979 zaměřovaly na prohloubení učiva o mezinárodních a mezikulturních aspektech dnešního světa; ČSSR je zastoupena základní desítiletou školou v Bratislavě. Při přípravě publikace bylo jednak použito metodiky rozpracované v rámci Soustavy škol Unesco pro střední školy, jednak navázáno na výsledky dosavadních výzkumů, které se zaměřovaly především na vyšší školské stupně a na této úrovni konkretizovaly teoretickou koncepci výchovy k mezinárodnímu porozumění, spolupráci a míru, zpracovanou Uneskem.²⁾ Publikace o výchově k mezinárodní spolupráci a míru na základní škole znamená další konkretizaci této obecné koncepce. Zároveň je dokladem skutečnosti, že lidé dobré vůle v různých částech světa mohou — přes všechny rozdíly — přispívat společným úsilím k zajištění mírové budoucnosti lidstva.

Věra Mišurcová

POZNÁMKY

¹⁾ *Education for International Cooperation and Peace at the Primary-school level*. Paris, Unesco 1983, 138 s.

²⁾ Doporučení o výchově k mezinárodnímu porozumění, spolupráci a míru a o výchově týkající se lidských práv a základních svobod. Generální konference UNESCO — 18. zasedání 17. až 23. 11. 1974, Paříž, § 1, § 3.