

chovné práce ve škole. Aktivita žáků se nedá navodit obratnými impulsy učitelovými nebo jen zavedením nějaké nové učební metody, nýbrž musí vyplynout z nového ducha, který zavládne na škole.

Vytvoření radostného pracovního ovzduší, naplněného vysokou ideovostí a činorodým optimismem, vytyčování konkrétních cílů, perspektivních linií ve smyslu Makarenkově před žakovským kolektivem jsou tedy nejlepšími předpoklady pro rozvinutí uvědomělosti a tvořivé aktivity žáků v socialistické škole.

Literatura.

1. Danilov M. A.: Podgotovka učaščichsja k aktivnomu vosprijatiju novych znanij, Sovetskaja pedagogika 1947, č. 8, str. 56—65.
2. Danilov M. A.: Didaktika K. D. Ušinskogo, Moskva 1948.
3. Danilov M. A.: Aktivnoje vosprijatie i osoznanie učaščichsja novogo učebnogo materiala, Izvestija APN, vyp. 20, 1949, str. 73—104.
4. Danilov M. A.: O sisteme principov obučeníja v sovětskoj škole, Sov. pedagogika 1950, č. 4, str. 115—128.
5. Derjabina A. M.: Kak ja dobilas pročnych znanij svoich učaščichsja, sborník Načal'naja škola sv. I, 1948, str. 125—135.
6. Dimitrijevič A. S.: Opyt vneklassnoj raboty po fizike, Moskva 1949.
7. Dvořáček Josef: Problém aktivity žákovy ve vyučování, Brno 1936.
8. Dyleva-Kazanskaja A. A.: Vospitanije u detej soznatel'nogo otnošeníja k učebnoj rabote, sborník Načal'naja škola, sv. I, 1948, str. 60—66.
9. Gončarov N. K.: Základy pedagogiky, Praha 1950.
10. Gruzdev P. N.: Voprosy vospitanija i obučeníja, Moskva 1949.
11. Ivanov S. V.: O soznatel'nosti v obučení, Sov. pedagogika 1947, č. 10, str. 45—61.
12. Jesipov B. P.: Aktivizacija myšlenija učaščichsja v processe obučeníja, Izvestija APN, vyp. 20, 1949, str. 37—72.
13. Jesipov B. P.: Vospitanije myšlenija v pro-

cesse obučeníja v načal'noj škole, Sov. pedagogika 1946, č. 6, str. 32—45.

14. Jesipov B. P.: Mysliteľnaja aktivnost' učaščichsja pri povtorenii, Sov. pedagogika 1948, č. 2, str. 32—40.

15. Kairov I. A.: Pedagogika, Praha 1950.

16. Kornilov - Smirnov - Těplov: Psychologie, Praha 1950.

17. Leontjev A. N.: O nekotorych psihologičeskich voprosach soznatel'nosti učeníja, Izvestija APN, vyp. 7, 1947, str. 3—40.

18. Linhart Dr. Josef: O vzniku a vývoji vědomí s hlediska dialektického materialismu, Ped. revue, roč. III, č. 1—2, str. 25—38.

19. Linhart Josef: Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte, Praha 1950.

20. Obsuždenije učebnogo posobia po pedagogike pod redakciej prof. I. A. Kairova, Sov. pedagogika 1949, č. 5, str. 10—34.

21. Pavlík Ondřej: Didaktika, Bratislava 1949.

22. Petrova J.: Razvitiye myšlenija učaščichsja v processe obučeníja, Sov. pedagogika 1947, č. 7, str. 94—101.

23. Potemkin V. P.: Stati i reči po voprosam narodnogo obrazovanija, Moskva 1947.

24. Příhoda Václav: Racionalisace školství, Praha 1930.

25. Puti povyšénija kačestva znanij učaščichsja i predupreždenije neuspevajemosti v školach, Sov. pedagogika 1948, č. 7, str. 3—13.

26. Shrnutí diskuse o vyučovacíh principech, Sovětská věda, Pedagogika-psychologie, roč. I, č. 5, str. 90—98.

27. Skatkin M. N.: Metodika jestestvoznania, Moskva 1948.

28. Skatkin M. N.: Učení tvůrčí práci, Nová škola, roč. V, č. 1—2, 3.

29. Skatkin M. N.: Formalismus ve vědění žáků a cesty k jeho odstranění, Nová škola, roč. IV, č. 6; 7—8.

30. Skatkin M. N.: O zásadách vyučování v sovětské škole, Nová škola, roč. V, č. 9, 10.

31. Salajev V. F.: Metodika prepodavanija jestestvoznania, Moskva 1946.

32. Snirman A. L.: O formirovanii privyček k samostojatel'noj rabote, Sov. pedagogika 1947, č. 5, str. 66—80.

33. Těplov B. M.: Psychologie, Praha 1949.

34. Ušinskij K. D.: Izbrannye proizvedenija, sv. I, Moskva 1946.

35. Zankov L. V.: Pamjať, Učpedgiz 1949.

36. Zareckij M. I.: Osnovnye voprosy metodiki umstvennyh upražnenij, Izvestija APN, vyp. 20, 1949, str. 105—158.

Príspevek k otázkám pedagogických čtení.

ZDENĚK PEŠEK, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Úvod.

Podle směrnic VII. konference školských pracovníků v Praze mají se konat v letošním škol-

ním roce v krajích pedagogická čtení. Jejich cílem bude podnítit tvořivou činnost vynikajících učitelů, vést je k hlubšímu propracování nejdůležitějších otázek vyučování a výchovy a šířit

nejlepší zkušenosti z jejich pedagogické praxe mezi ostatní učitele. Tím mají přispět k úspěšnému plnění hlavních úkolů, které škola uložila VII. konferenci, a napomáhat i k povšechnému prohloubení její výchovné a vzdělávací práce.

Hlavními pořadateli letošních pedagogických čtení budou krajské pedagogické sbory. Na nich bude především záležet, aby zajistily nezbytné podmínky pro jejich úspěšný rozvoj. Jejich úloha bude o to nesnadnější, že přitom budou musit plnit i jiné významné úkoly, kterými budou pomáhat učitelstvu a školské správě v jejich úsilí o zlepšení výchovy a vzdělání naší mládeže. Budou rozvíjet bohatou přednáškovou činnost, pořádat semináře a diskuse a organizovat i jiné formy šíření pedagogických zkušeností z praxe. Pedagogická čtení budou tedy jen jednou složkou jejich mnohotvárné práce. Proto je třeba zajistit jim účinnou pomoc.

Zvláštní úloha při tom připadne Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze, který byl pověřen ministerstvem školství, věd a umění ústředním řízením pedagogických čtení. Tento úkol splní v letošním roce tím, že:

1. navrhl hlavní temata, která by se především měla stát náplní letošních pedagogických čtení v krajích,

2. bude sledovat organizaci a průběh pedagogických čtení v některých krajích a uveřejňovat zkušenosti z nich v pedagogickém tisku,

3. poskytne, pokud mu to jeho vlastní úkoly dovolí, odbornou konsultaci některým účastníkům pedagogických čtení z některých krajů, pokud bude jejich tematika blízká vědecko-výzkumným pracím konaným ve VÚP,

4. zpracuje zkušenosti z letošních pedagogických čtení a vypracuje pro příští školní rok plán na další rozšíření a prohloubení pedagogických čtení.

Příspěvkem VÚP k zajištění úspěchu letošních pedagogických čtení má být i tato stať, v níž se pokusíme podat obraz o rozvoji a charakteru pedagogických čtení v SSSR, zhodnotit naše první domácí zkušenosti a podat praktické náměty k řešení některých zásadních, metodických a organizačních otázek. Tyto náměty nejsou ovšem závazné a nemají podvázat iniciativu KPS. Protože pedagogická čtení budou poměrně novým zjevem v našem školním životě, přispěje snad tato stať k lepšímu pochopení jejich úkolů a cílů i v širší učitelské veřejnosti.

I. Co jsou pedagogická čtení.

Význam šíření vynikajících zkušeností z praxe.

Pedagogická čtení jsou jednou z forem studia a šíření pedagogických zkušeností z praxe. Jsou v jistém smyslu obdobou toho, čím je studium a šíření údernických a stachanovských pracovních postupů v oblasti výroby.

V čem tedy spočívá jejich význam?

Velcí vůdcové sovětského lidu Lenin a Stalin nejdříve zdůrazňovali nesmírný význam sepětí

teorie s praxí a rozhodující význam tvořivé síly mas pro socialistickou přestavbu společnosti. Ukazovali, že bez ní by nebylo možné provést obrovské přeměny ve všech úsecích společenského života, nebylo by možné vybudovat socialismus.

Tyto přeměny se neuskutečňují samy sebou, nýbrž jsou uváděny v život živými lidmi jejich každodenní prací. Vznikají tam, kde teorie, která ukazuje cestu vpřed, přechází do hlav lidí, začne usměrňovat jejich jednání a rozněcovat v nich tvořivé úsilí, když lidé začnou teorii vtělovat v praxi.

Proto se tedy nová skutečnost nerodí rázem, ale v dlouhém a obtížném procesu, plném úsilí, bojů a zápasů. Rodí se z drobných výhonků, které vyrůstají každodenně z tvůrčí činnosti tisíců pracujících, které se prodírají k životu houštinou toho, co se houževnatě udržuje silou tradice a setrvačnosti v naší práci. Mnoho nových výhonků zase zakrní, nemá ještě dost sil k životu, zvláště když jim nevěnujeme dost péče. Jiné se však nedají zadusit, sílí, rostou, košatí, rozvíjejí se a vydávají plody. Zatlačují stará, až konečně vítězí a ovládnou pole.

Tak probíhá přeměna našeho života, celé naší společnosti. Tak se rodí i nová škola, nová výchova a s ní i nový učitel a nová mládež.

Takovými novými výhonky jsou především vynikající praktické zkušenosti nejlepších pracovníků ze všech úseků našeho veřejného života. Tyto zkušenosti mají nesmírný význam pro urychlení socialistické přestavby celé společnosti, neboť lámou zastaralé tradice, oplodňují práci ostatních pracovníků, podněcují jejich iniciativu a ukazují jim cestu vpřed. K takovým zkušenostem patří i zkušenosti našich nejlepších učitelů-novátorů v pedagogické práci.

Proto je třeba vážít si těchto zkušeností, zvyšovat je ze skrytých jednotlivých pracovišť, bedlivě je zkoumat a sdělovat je ostatním pracovníkům. Toto cílevědomé shromažďování a šíření vynikajících zkušeností z praxe má zvlášť veliký význam v oblasti výchovné a vzdělávací práce, neboť učitel je ve své práci izolován a má tedy málo možností učit se z práce jiných soudruhů.

Praktické zkušenosti nejlepších pracovníků mají nemalý význam i pro rozvoj socialistické vědy, která z nich čerpá bohatý faktický materiál, ověřuje si na nich správnost svých teoretických závěrů, objevuje v nich nové problémy a může z nich vyvozovat nová zevšeobecnění.

Studium a šíření vynikajících zkušeností z praxe je tedy jedním ze základních rysů socialistické metody práce — „komunistické metody výstavby socialismu“ (Stalin).

Proto je třeba, abychom i my, školští pracovníci, věnovali mnohem více pozornosti cenným zkušenostem našich nejlepších učitelů. Musíme cílevědoměji rozvíjet rozmanité formy studia a šíření vynikajících zkušeností z praxe — od nejjednodušších, jako jsou veřejné hospitace, až

po složitější a náročnější, jako jsou pedagogická čtení.

Pedagogická čtení jsou tedy jedním z prostředků, jimiž budeme podněcovat tvořivé úsilí našich vynikajících učitelů a šířit nejlepší zkušenosti z jejich pedagogické praxe. Budeme jimi sdělovat tyto zkušenosti našemu učitelstvu a oplodňovat jeho práci novými poznatky. Tím přispějeme k neustálému zvyšování úrovně výchovné a vzdělávací práce na našich školách a k úspěšnějšímu plnění jejich hlavních úkolů. Postupně se pedagogická čtení stanou i pevným pojítkem mezi naší pedagogickou teorií a praxí a budou přispívat i k rozvoji naší socialistické pedagogiky.

Pedagogická čtení v SSSR.

Vznik a vývoj. Pedagogická čtení se zrodila v SSSR v posledním roce Velké vlastenecké války. Jejich vznik je nerozlučně spjat se zřízením Akademie pedagogických věd, která byla jejich iniciátorem a prvním organizátorem.

Vyhlášením pedagogických čtení manifestovala APV své odhodlání, řídit se od prvních dnů své existence historickým usnesením ÚV VKS(b) z 5. září 1931 „O počáteční a střední škole“¹⁾, podle něhož se mají vědecko-badatelské ústavy v oboru pedagogiky soustředit „hlavně na studium a zevšeobecnění zkušeností, jež byly nahromaděny praktickými školskými pracovníky.“

Pedagogická čtení měla tedy utužit svazek pedagogické teorie s praxí, podnítit nejlepší učitele k tvořivé vědecké práci a tak vytvořit širokou základnu pro rozvoj sovětské pedagogiky, která by svými kořeny tkvěla hluboko v praxi sovětských škol. Zároveň měla přispívat i k povznesení školní praxe na vyšší theoretickou úroveň a tím i k prohloubení komunistické výchovy mládeže.

Tento cíl vyjádřila APV ve svém dokumentu z 9. října 1942²⁾, jímž vyhlásila založení pedagogických čtení jako trvalého zařízení v pedagogickém životě RSFSR. Stanovila v něm, že účelem pedagogických čtení je „zapojení učitelů počátečních a středních škol, pedagogických učilišť, pracovníků ústavů pro zdokonalování učitelského vzdělání k vědeckému zpracovávání otázek pedagogiky, pedagogické psychologie a metodiky vyučování školních disciplín“ a „šíření a prohlubování znalostí těchto oborů mezi učiteli.“

Vidíme tedy, že cíl, který pedagogickým čtením stanovila hned na počátku APV, byl značně

vysoký a že jsou tedy náročnou formou studia a šíření pedagogických zkušeností z praxe.

Uvedeným dokumentem výtýčila APV i základní směrnice k celkové organizaci pedagogických čtení. Stanovila, že budou pořádaná jednou do roka v časovém rozmezí 2—3 dnů. Mají na nich vystupovat učitelé, ředitelé škol i jiní školští pracovníci, kteří budou přednášet práce zpracované na temata, která každoročně vyhlásí APV. Přitom bude tematika pedagogických čtení volena tak, aby navazovala na nejčasnější otázky školní práce. APV bude pomáhat účastníkům pedagogických čtení odbornými konzultacemi a provede závěrečné zhodnocení přihlášených prací. Nejúspěšnější autoři budou odměněni cenami a jejich práce budou zveřejňovány.

Tím byl tedy dán základ k rozvoji pedagogických čtení v SSSR.

Jejich počátky však byly skrovné. Roku 1945, kdy se pedagogická čtení konala po prvé, zúčastnilo se jich z obrovského území RSFSR jen 158 učitelů. Ani v následujících dvou letech — i když počet jejich účastníků neustále vzrůstal — nedosáhly ještě masovějších rozměrů. Teprve roku 1948 se dostavuje prudký vzestup a počet účastníků se proti předcházejícímu roku téměř ztrojnásobuje.³⁾ Od té doby se pedagogická čtení v SSSR definitivně vžila a soustřeďovala k sobě zájem stále širšího okruhu učitelstva. V roce 1951 se jen k ústředním čtením, pořádaným APV, přihlásilo již přes 2000 učitelů.⁴⁾

Tento rozmach pedagogických čtení si vyžádal ovšem i některých změn v jejich organizaci. Důsledná centralisace v rukou APV zaručovala sice jejich vysoce kvalifikované řízení, naproti tomu však s sebou přinášela i četné obtíže. Zvláště výrazně se začaly projevovat tyto těžkosti při zajišťování odborné pomoci účastníkům pedagogických čtení a při závěrečném hodnocení přihlášených prací. Dokud se pedagogických čtení zúčastnil jen poměrně malý počet učitelů, mohl pracovník APV ještě s úspěchem plnit tyto úkoly. Jakmile však začal počet účastníků prudce stoupat, nebylo již v jejich silách tyto úkoly odpovědně zvládnout. Proto provedla APV v poslední době v organizaci pedagogických čtení značnou decentralisaci a přenesla část svých úkolů na oblastní ústavy pro zdokonalování učitelského vzdělání. Sama si ponechala jen stanovení tematiky, závěrečné hodnocení nejlepších prací a organizaci vlastních ústředních čtení, která v posledních letech nabyla celostátního charakteru.⁵⁾

¹⁾ Základní dokumenty o sovětské škole. Státní pedagogické nakladatelství 1951, str. 17.

²⁾ „Положение о „Педагогических чтениях““. Сborník „Нarодноje obrazованиje. Oсновныje postanовления, приказы и инструкции“. Sestavil A. M. Dančo. Gosudarstvennoje učebno-pedagogičeskoje izdatelstvo ministerstva prosvěščenija RSFSR. Moskva 1948, str. 414.

³⁾ L. Dubrovina: „O studiu a rozšíření nejlepších pedagogických zkušeností“. Sovětská věda, Pedagogika-psychologie, roč. I, č. 1, str. 24.

⁴⁾ „Krepit' svjaz teorij i praktiki“. Úvodník Učitelské gazety, č. 29, 1951.

⁵⁾ J. N. Medynskij: „Pedagogická čtení“. Sovětská věda, Pedagogika - psychologie, roč. II, č. 1, str. 85.

Další rozmach a rozrůznění forem. Prudký růst počtu účastníků ústředních pedagogických čtení, pořádaných APV, však jen zčásti vystihuje celkový rozmach, kterého dosáhla pedagogická čtení v posledních letech. Kladné výsledky, které přinesla první pedagogická čtení, a živý ohlas, s nímž se setkala u většiny učitelstva, totiž záhy podnítily i jiné pedagogické instituce k pořádání vlastních pedagogických čtení. Tak se začala šířit postupně zprvu do oblastí a odtud později dále až do okresů i některých škol. Jako doklad tohoto nebyvalého rozvoje můžeme uvést, že se vedle 2136 účastníků ústředních pedagogických čtení r. 1951 začlenilo do samostatných oblastních pedagogických čtení dalších 5000 učitelů v 25 oblastech SSSR.⁶⁾

Pořadatelé oblastních pedagogických čtení jsou zpravidla ústavy pro zdokonalování učitelského vzdělání, které disponují početným štábem kvalifikovaných odborníků. Přitom je podporují i jiné instituce školního života, zejména orgány školské správy. V některých oblastech se k pořádání pedagogických čtení sdružuje i větší počet institucí, které vzájemnou spoluprací a dělbou úkolů zajišťují vysokou odbornou úroveň jejich řízení. Tak na př. se na pořádání oblastních pedagogických čtení v oděské oblasti podílel Státní pedagogický institut K. D. Ušinského spolu s ústavem pro zdokonalování učitelského vzdělání, s oblastním oddělením lidového vzdělání a s městským pedagogickým kabinetem.⁸⁾ Je pochopitelné, že takové soustředění nejkvalifikovanějších odborných sil z celé oblasti může být povšechné úrovni pedagogických čtení jen na prospěch.

Abychom konkrétněji objasnili organizaci a náplň sovětských pedagogických čtení, uvedeme jako příklad oblastní pedagogická čtení, která se konala v orlovské oblasti r. 1949—50, jak je popisuje N. Kosarev v časopise Sovětská pedagogika.⁷⁾

Jako ve většině oblastí byl i tu jejich pořadatelem ústav pro zdokonalování učitelského vzdělání. Jejich přípravě věnoval všestrannou pozornost. Pracovníci jejich organizačního systému, připravil vzorná témata a vyhlásil je v únoru 1949. Provedení vlastních čtení stanovil na březen 1950. Jejich přípravu plánoval tedy na dobu delší jednoho roku. Velkou péči věnoval jejich propagaci. Pořádal zvláštní semináře pro ředitele škol, vedoucí okresních pedagogických kabinetů a školní inspektory, v nichž je seznamoval s úkoly a cíli pedagogických čtení a s jejich organizací v oblasti. Ředitele škol požádal o jejich propagaci v učitelských

sborech. Kromě toho se obrátil osobními dopisy na vedoucí okresních oddělení lidového vzdělání a zasloužilé učitele v celé oblasti s žádostí o aktivní pomoc a spolupráci. Aby vzbudil zájem o pedagogická čtení i u širší veřejnosti, postaral se o popularisaci pedagogických zkušeností nejlepších učitelů a škol prostřednictvím rozhlasu a tisku. Tak si zajistil příznivé podmínky pro úspěšný průběh čtení.

Nemerší péči věnoval i zajištění odborné pomoci učitelům, kteří se přihlásili k účasti na pedagogických čteních. Pracovníci ústavu zajižděli do okresů, kde pořádali konsultace, pro účastníky pedagogických čtení a instruktáže pro pracovníky pedagogických kabinetů a oddělení lidového vzdělání. Takovéto zájezdy podnikli do 23 okresů.

V závěru přípravného období zhodnotila zvláštní porota všechny práce, které učitelé přihlásili k pedagogickým čtením. Ze 400 prací schválila 89.

Vlastní pedagogická čtení se konala v březnu 1950 za účasti více než 300 učitelů. Jednání bylo zahájeno plenárním shromážděním, na němž byly předneseny referáty obecně pedagogického obsahu, na př. „O výchově dětí k lásce k práci ve škole a v rodině“, „O práci třídního učitele“, „O výchově k uvědomělé kázní“, „O práci komсомolské organizace ve škole“ a pod. Takových referátů bylo na plenárním shromáždění předneseno 7. Po diskusi v plenu se pak jednání přeneslo do pěti sekcí podle vyučovacích předmětů (sekce pro ruský jazyk a literaturu, pro biologii, fysiku, dějepis a zeměpis a pro počáteční třídy), kde přednášeli své práce ostatní učitelé. Tak na př. v sekci pro ruský jazyk a literaturu přednesla mimo jiné učitelka Chudoljejeva referát na thema „Výchova sovětského vlastenectví a sovětské národní hrdosti ve vyučování a v mimotřídní výchově“, v biologické sekci hovořila učitelka Stoljarova na námět: „Vytváření dialekticko-materialistického světového názoru ve vyučování biologii“ a pod. V závěrečné části se účastníci opět shromáždili ke společnému zasedání, aby vyslechli zhodnocení celého jednání a ocenění jednotlivých prací.

Uvedený příklad dává nahlédnout do organizace sovětských pedagogických čtení, neboť organizace, kterou jsme v něm popsali, se s různými odchylkami vyskytuje u většiny pedagogických čtení. Účelným se jeví zvláště členění vlastních čtení do sekcí, neboť znamená úsporu času a umožňuje rozvinout širokou diskusi k jednotlivým pracím.

Svou celkovou organizací patří popsany příklad k nejrozšířenějšímu typu pedagogických čtení v SSSR. Podle údajů sovětských časopisů se tam však v posledních letech vyvinul i jiný, „monothematický“ typ, zaměřený jen k určitému okruhu problémů výchovné a vzdělávací práce. Toho druhu byla na př. celostátní pedagogická čtení, věnovaná otázkám umělecké výchovy, která roku 1950 uspořádal vědecko-výzkumný ústav umělecké výchovy

⁶⁾ S. Zbanduto a M. Majanc: „Pedagogičeskije čtenija v Odesskom gosudarstvennom pedagogičeskom institute im. K. D. Ušinskogo“. Sovetskaja pedagogika, 1950, č. 8, str. 117.

⁷⁾ N. Kosarev: „Iz opyta provenenija Pedagogičeskich čtenij“, Sovetskaja pedagogika, 1950, č. 8, str. 119.

při APV⁸⁾. I tento typ již zapouští kořeny a proniká i do některých oblastí. Tak soustředil na př. podle zprávy Učitelské gazety⁴⁾ stalinhradský ústav pro zdokonalování učitelského vzdělání minulá pedagogická čtení, v nichž přednášeli učitelé ze 36 okresů, výhradně k otázkám práce na malotřídních školách. Je nesporné, že i tento typ má své přednosti, neboť dává možnost jít více do hloubky a rozvinout stanovená thema v plné šíři.

Nevyčerpali jsme zdaleka všechny formy, v něž se rozvinula pedagogická čtení v SSSR. I tento neúplný nástin však dává tušit, do jaké šíře a bohatosti forem se rozrostla ze svých skrovných začátků. A nebude proto ani těžké pochopit, jak veliký přínos znamenají pro sovětskou školu a jaký užitek přinášejí i sovětské vědě, jak podněcují učitele k tvořivé práci a jak blahodárně ovlivňují i práci nejširších učitelských mas.

Pedagogická čtení však nejsou jediným prostředkem, pomocí něhož se uskutečňuje toto významné dílo. Neboť vedle pedagogických čtení jsou v Sovětském svazu široce rozvinuty i jiné mnohotvárné formy sdělování a šíření pedagogických zkušeností, které zasahují hluboce do učitelské masy a vedou další desítky učitelů k tvořivému zpracování svých zkušeností z praxe.

K němu patří na př., jak uvádí L. Dubrovina v článku „O studiu a rozšíření nejlepších pedagogických zkušeností“³⁾, t. zv. „vědecko-praktické konference“, na nichž se projednává vždy určitý problém výchovné a vzdělávací práce. Po jeho theoretickém rozboru, který provádí zpravidla vědecký pracovník, vystupují pak vynikající učitelé, aby ukázali, jak daný problém sami řešili v praxi. Tyto konference nabýly již značného rozšíření a v některých oblastech již mají několikaletou tradici. Tak na př. v kalininské oblasti byly touto formou po několik let studovány zkušenosti vynikajících učitelů, kteří nemají propadajících žáků. Avšak i všude jinde, kde se řeší otázky výchovné a vzdělávací práce, vystupují učitelé s propracovanými referáty o svých praktických zkušenostech. Takové referáty se začleňují na př. do pořadu jednání učitelských sborů, metodických sdružení, komisí pro jednotlivé předměty a pod. V posledních letech se vyvinula, zejména v Moskvě, nová, vyšší forma cílevědomého rozpracovávání časových pedagogických problémů celými učitelskými kolektivy. Tak na př. zpracovával učitelský sbor 628. školy kolektivně problém „Prověřování a hodnocení znalostí žáků“. Některé školy si kladou za úkol zpracovávat celý proces vytváření materialistického světového názoru a bolševického přesvědčení žáků a provádějí proto podrobnou

analysu celého vyučovacího a výchovného procesu.

Tyto příklady aspoň zčásti dokreslují obraz o tom, jak široce a v jak rozmanitých formách je v Sovětském svazu rozvinuto studium a šíření pedagogických zkušeností z praxe. Díky tomuto bohaté členěnému a odstupňovanému systému přestal sovětský učitel už dávno být izolován ve své práci. Cítí potřebu dělit se o své zkušenosti s druhými a sám se učit od jiných. Proto je tolik čínorodého ruchu a tvořivého úsilí v sovětském učitelstvu a škole. Díky tomuto systému může každoročně vzrůstat i počet účastníků pedagogických čtení, neboť jakmile si učitel postupně osvojí metodu zpracovávání svých zkušeností z praxe, může si klást i náročnější úkoly. A všechna tato mnohotvárná aktivita je i cílevědomě organizována všemi institucemi školního života, od APV po metodické kroužky (komise) učitelů, od ministerstva osvěty až po ředitele škol. A stranou nestojí ani učitelská odborová organizace.

Popularisace a využití zkušeností z praxe. Není potom divu, že z této rozsáhlé tvořivé práce, v níž pedagogická čtení zaujímají vedoucí místo, každoročně vyrůstá nepřeberné množství konkrétních příkladů vzrálého pedagogického mistrovství, které jsou nedocenitelným přínosem pro sovětskou školu i pedagogickou vědu. Je však třeba zajistit, aby tento cenný materiál nezůstal ležet ladem. Proto věnují v SSSR všestrannou péči i jeho popularisaci.

Jak uvádí A. M. Gelmont v časopise „Sovětská pedagogika“⁹⁾, nabyla zvláště v posledních letech tato činnost velikého rozmachu a má neustále vzestupnou tendenci. Jejimi hlavními iniciátory jsou především ústřední pedagogické instituce v čele s APV, ministerstvem osvěty a státním pedagogickým nakladatelstvím „Učpedgiz“, které organizují rozsáhlou ediční činnost, zaměřenou k popularisaci nejhodnotnějších zkušeností z praxe vynikajících učitelů. Tak na př. začala nyní APV vedle jiných publikací toho druhu vydávat též zvláštní „Ročenky pedagogických čtení“ („Ježegodniki pedagogičeskich čtenij“). Podobně přikročilo nakladatelství „Učpedgiz“ r. 1951 k vydávání série brožur ve zvláštní ediční řadě, nazvané „Zkušenosti učitele-průkopníka“ („Opyt peredovogo učitelja“). Samostatnou ediční činnost toho druhu vyvíjí i ministerstvo osvěty. Stále více proniká tato vydavatelská činnost i směrem dolů, do oblastí a okresů, kde jsou jejími iniciátory zvláště ústavy pro zdokonalování učitelského vzdělání a okresní pedagogické kabinety. Významnou úlohu při popularisaci pedagogických zkušeností z praxe mají konečně i pedagogické

⁸⁾ A. E. Šejnberg: „Pedagogičeskije čtenija po voprosach chudožestvennogo vospitanija detej“; Sovetskaja pedagogika, 1950, č. 8, str. 114.

⁹⁾ A. M. Gelmont: „O sbornikach i brožurach iz opyta peredovych učitelej“; Sovetskaja pedagogika, 1952, č. 2, str. 112.

časopisy, které každoročně otiskují stovky článků o práci vynikajících učitelů.

Díky této nevšední péči dostávají se cenné zkušenosti, které se rodí v uzavřenosti jednotlivých pracovišť, do rukou širokých učitelských vrstev, pronikají do desítek škol a oplodňují práci statisíců učitelů. Nelze pochybovat o velikém významu tohoto postupu pro neustálé prohlubování výchovné a vzdělávací práce sovětské školy.

Vzrůstající přínos však znamenají tyto zkušenosti i pro rozvoj sovětské pedagogické vědy. Proto je pracovníci vědeckých ústavů v čele s APV bedlivě studují, opírají se o ně ve své vědecké práci a vyvozují z nich obecné závěry. Proto jsou jejich vědecké práce tak živé, konkrétní a tím i přesvědčivé. Dokladem toho, jak si váží tvořivé práce řadových učitelů z praxe, je mimo jiné to, že nejlepší z nich jmenuje APV každoročně svými dopisujícími členy. Tak se roku 1951 dostalo této vysoké pocty 16 nejúspěšnějším účastníkům ústředních pedagogických čtení¹⁰⁾.

Na cestě k dalšímu zvýšení úrovně. Poznali jsme, jak významnou úlohu mají pedagogická čtení v SSSR. Rok od roku se prohlubují jejich formy a zvyšuje se jejich úroveň. Proto se těší stále vzrůstajícímu zájmu sovětské pedagogické veřejnosti.

Přesto se sovětské pracovníci nespokojují dosaženými výsledky a usilují o jejich další zlepšení. K tomu směřovala i kritika, již byla v minulém školním roce podrobena pedagogická čtení, zvláště v Učitelské Gazetě⁴⁾ a v časopise Sovětská pedagogika¹⁰⁾. Jejím východiskem byla skutečnost, že stále ještě značný počet prací, přihlášených k pedagogickým čtením, nedosahuje žádoucí úrovně. Dokladem toho na př. je, že z 2136 prací, které přihlásili učitelé v minulém roce k ústředním pedagogickým čtením, schválila porota APV jen 790. Ostatní práce vrátila autorům k dalšímu zpracování. Podobné zjevy se vyskytují běžně i u ostatních pedagogických čtení. Rozborem příčin tohoto nežádoucího zjevu dospěla kritika k názoru, že vinu nelze hledat u samotných učitelů, kteří přistupují ke své práci s nejlepší vůlí, ale v nedostatečné péči pořadatelů pedagogických čtení o ně. Pořádající instituce poskytují sice zpravidla účastníkům pedagogických čtení odborné konsultace, často však jdou tyto konsultace málo do hloubky a nedávají učitelům dost podrobný metodický návod k jejich práci. Proto pak i vynikající učitelé často tápou a nejsou schopni zvládnout úkol, který si dali. Z toho plyne i většina nedostatků, které se vyskytují v jejich pracích. Nedostatečně rozpracovaná metodika pedagogických čtení je tedy podle mínění kritiky hlavním zdrojem jejich nedostatků. Proto nabádá kritika k rychlému odstranění tohoto

nedostatku jakožto předpokladu k dalšímu kvalitativnímu vzestupu pedagogických čtení.

I to je pro nás cenným poučením. Vidíme, jak velký význam má odborná a metodická pomoc účastníkům pedagogických čtení, jak na ní často závisí hodnota výsledků jejich práce a tím i konečný úspěch pedagogických čtení.

Pokusili jsme se podat aspoň letmý nástin sovětských pedagogických čtení jako nejvyspělejší formy studia a šíření pedagogických zkušeností z praxe. Učinili jsme si obraz o jejich vývoji a ujasnili jsme si jejich organizační formy. Ukázali jsme si, jaké vážnosti se těší v Sovětském svazu a kolik úsilí jim věnují sovětské pedagogové. Netřeba zdůraznit, že jsou pro nás na dlouhou dobu nedostižným vzorem.

I my se nyní chystáme položit základy k našim československým pedagogickým čtením. Proto se budeme tvořivě učit z tohoto vzoru. Budeme si brát z něho příklad a hledat v něm poučení při řešení konkrétních otázek našich pedagogických čtení. Budeme si však vědomi toho, že v Sovětském svazu se pedagogická čtení mohla vyvíjet za nesrovnatelně vyspělejších podmínek a že i tam trvalo několik let, než dospěla k své dnešní šíři a bohatosti forem. Proto se z nich budeme učit rozvážně a nebudeme chtít přeskakovat nezbytné vývojové etapy, kterými musela projít i v Sovětském svazu. Jestliže v nich budeme vidět ne vzor, který máme slepě napodobit, ale cíl, k němuž máme postupně dospět, půjdeme správnou cestou a zvládneme úkol, který si ukládáme.

Naše první zkušenosti.

Ani u nás nepřistoupíme letos k pořádání pedagogických čtení po prvé. První pokusy o ně vznikly již v uplynulém školním roce z iniciativy některých pedagogických sborů, zejména v Ostravském, Pražském, Ústeckém a Gottwaldovském kraji. Koncem školního roku vyhlásil svá pedagogická čtení i KPS v Pardubickém kraji. Všechny tyto pokusy nesly ovšem ještě pečlivý počáteční hledání. Přesto již budeme moci i z nich čerpat cenná poučení.

„Ostravský“ typ. První pedagogická čtení vůbec se u nás konala z popudu IV. referátu KNV v jednotlivých okresech Ostravského kraje. Jejich průkopníkem byl zejména OPS v Karvině, který uskutečnil pedagogická čtení již počátkem února t. r.

K jejich přípravě přistoupili pracovníci OPS v čele s okresním školním inspektorem M. Tesařem rozvážně. Byli si vědomi toho, že nemají zkušenosti a že se tedy nemohou rozbíhat do přílišné šíře. Tříživě pocítovali i nedostatek informací o sovětských pedagogických čteních, jimž naše odborné časopisy zatím věnovaly málo pozornosti. Postupovali tedy po svém. Rozhodli se uspořádat dvě samostatná „čtení“, jedno věnované otázkám práce v elementární třídě a druhé z oboru vyučování matematice na střední škole. S přípravami začali v prosinci

¹⁰⁾ E. V. Leontjev: „Pedagogičeskije čtenija 1950 i 1951 gg.“; Sovetskaja pedagogika, 1952, č. 2, str. 120.

minulého roku. Pozvali nejlepší učitele příslušných oborů, prohodili s nimi účel pedagogických čtení a navrhli jim, aby na nich přednesli referáty o zkušenostech ze své práce. Tak získali souhlas 4 učitelů elementárních tříd a 3 učitelů matematiky. Zároveň s nimi projednali náměty jejich prací. Záhy však učinili poznatek, kterého bychom si měli bedlivě všimnout. Jakmile se učitelé začali zamýšlet nad svými náměty, přicházeli do rozpaků, neboť si nebyli vědomi, „čím se vlastně liší jejich práce od práce jiných učitelů.“ Tento zjev, že i vynikající učitelé si někdy nejsou jisti, v čem konkrétně spočívá hodnota jejich práce, se vyskytuje i v Sovětském svazu. Tím spíše musíme počítat s tím, že se s ním budeme setkávat i u nás. Aby jim pomohli překonat rozpaky, zvali je inspektoři k účasti na hospitacích v různých školách, učili je hodnotit práci jiných učitelů, rozlišovat v ní klady a odhalovat nedostatky. To jim usnadnilo jejich práci. Nyní již lépe dovedli hodnotit i vlastní zkušenosti a rozpoznávat v nich to, co by mohlo přinést užitek jiným učitelům. Tak mohli přistoupit s větší jistotou k jejich zpracování. Před vlastním pedagogickým čtením zajistil OPS předběžné posouzení jednotlivých prací. Uspořádal svého druhu „generální zkoušku“, na níž autoři přednesli své práce nevelké skupině vybraných učitelů, kteří jim soudružskou kritikou pomohli objevit některé nedostatky. Zvláště jim pomohla tato kritika tím, že je vedla k větší konkrétnosti jejich prací.

Vlastní čtení se konala odděleně během měsíce února za živého zájmu učitelské veřejnosti. Kromě hojných posluchačů z karvinského okresu se jich zúčastnili i zástupci učitelů z ostatních okresů kraje, pracovníci pedagogických sborů, školské správy a odborové organizace. Na prvním čtení, věnovaném práci v elementární třídě, hovořila o svých dlouholetých zkušenostech s. Helena Benová, učitelka 7. národní školy v Karviné, na thema „Socialistická výchova na elementárním stupni“, s. F. Saudek z Orlové o metodě vyučování počtům v elementární třídě, s. F. Krušina o zvukové analýze v elementárním čtení s hlediska místního nářečí, které činí učitelům na Těšínsku zvlášť značné obtíže, a s. B. Kelnar, ředitel národní školy v Dolní Lutyni, o čtení v elementární třídě. Referáty se setkaly s živou odezvou a daly podnět k široké diskusi. Pedagogické čtení bylo zpestřeno výstavkou písemných a kresebných prací ze všech elementárních tříd v okrese. Podobný průběh mělo i druhé čtení o vyučování matematice na střední škole, na němž hovořili učitelé P. Mazoch ze Stonavy („Problém aktualisace v matematice“), V. Pluhářík z Petřvaldu („Problém aktivisace žactva v matematice“) a ředitel J. Jurečka z Karviné („Socialistická výchova v matematice“).

O zájmu, který vyvolala karvinská pedagogická čtení, svědčí to, že našla brzy své následovníky i v jiných okresech Ostravského kraje.

I tato čtení byla organisována obdobně a setkala se u učitelstva všude s živým ohlasem.

Koncem května uspořádal konečně KPS třídní krajské pedagogické čtení v Hradci u Opavy, jehož se zúčastnilo více než 500 posluchačů. Vystoupilo na nich 11 nejúspěšnějších autorů okresních čtení, kteří hovořili o svých zkušenostech z práce v elementární třídě, o vyučování českému jazyku a matematice.

Všechna tato pedagogická čtení se vyznačovala některými osobitými rysy, jimiž se lišila od pedagogických čtení v ostatních třech krajech. Příznačné pro ně bylo zejména to, že nebyla organisována v krajském měřítku, ale že vyrůstala bezprostředně v jednotlivých okresech. Krajská čtení, která se konala v jejich závěru, byla jen jejich dodatečnou nástavbou. Ani v okresech však nebyla založena na propracovaném organizačním systému. Neopírala se o předem stanovenou tematiku a nebyla ani předem vyhlášena učitelské veřejnosti, ale byla připravována přímo s několika vybranými učiteli. Ostatní učitelé neměli tedy možnost zúčastnit se jich z vlastního popudu. A byla konečně připravována krátkodobě, jen po dobu několika týdnů. Proto mohla vést učitele jen ke shrnutí jejich praktických zkušeností, ne však k hlubšímu propracování dílčích pedagogických problémů. Tím vším se lišila zejména od systému pedagogických čtení v SSSR a blížila se spíše některým prostším sovětským formám šíření pedagogických zkušeností z praxe. „Ostravský“ typ nemůžeme tedy ještě pokládat za pedagogická čtení v pravém slova smyslu. To však nesnižuje jejich význam, neboť v nich mimoděk vyrostl typ, který bude možno — jak ještě uvedeme — rozvíjet dále vedle pedagogických čtení.

„Pražský“ typ. Jiný typ pedagogických čtení vznikl nezávisle na ostravských z iniciativy KPS v Pražském kraji (Praha-venkov). Lišil se od předcházejícího typu nejen svým rozsahem, ale i celkovou propracovaností svého organizačního systému, jímž se více přiblížil sovětskému vzoru.

Pražská pedagogická čtení byla od začátku organisována v krajském měřítku. KPS byl tedy nejen jejich iniciátorem, ale i hlavním organisátorem. Stanovil jejich cíle, vymezil jejich náplň a řídil i jejich organizační zajištění.

Jako jejich cíl stanovil „shromažďovat, posuzovat a rozšiřovat zkušenosti našich nejlepších učitelů při praktickém řešení nejdůležitějších otázek výchovy a vyučování a přispívat tak i k obohacování pedagogické teorie“. Přitom zdůraznil, že učitelé mají zpracovat své zkušenosti nejen jejich popisem, ale i „rozbořením a kritickým zhodnocením výsledků své vyučovací a výchovné práce“. Tím celkem správně vystihl účel pedagogických čtení.

Aby usměrnil jejich obsahovou náplň, doporučil učitelům ke zpracování 12 hlavních temat (na př. o práci podle usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích, o práci podle „První čítan-

ky", o zkušenostech z boje proti propadání žactva, o uskutečňování polytechnického vzdělání, o zkušenostech z práce ředitele, třídního učitele, z práce na málotřídních školách atd.).

Rozsahem tematiky tedy navázal na běžný typ sovětských pedagogických čtení, který se vyznačuje mnohostranností své obsahové náplně. Přitom doporučil, aby si učitelé omezili navržená témata vždy na určitý konkrétní úsek své práce (předmět, třídu a pod.) a ten pak zpracovali do hloubky.

Po stránce organizační byla „pražská“ pedagogická čtení založena na principu dvojstupňovitosti. Do jejich organizačního systému byly tedy včleněny i okresy, v nichž se měla konat koncem školního roku předběžná čtení. Nejlepší práce pak měly postoupit do krajského kola, které stanovil KPS na počátek nového školního roku.

Pro praktické řízení pedagogických čtení zřídil KPS zvláštní komisi, složenou ze svých odborných pracovníků a ze zástupců školské správy a odborové organizace. Obdobné komise se ustavily i u jednotlivých OPS.

Celkový průběh pedagogických čtení byl rozvržen na dobu 9 měsíců.

V polovině ledna byla pedagogická čtení vyhlášena a byla s nimi seznámena učitelská veřejnost. Zároveň vyzval KPS učitele, aby se hlásili k účasti. I v Pražském kraji se setkala vyhlášení pedagogických čtení s živým zájmem. V krátké době se k nim přihlásilo více než 100 učitelů, z nichž téměř polovinu tvořili učitelé středních škol. Potěšitelná byla poměrně značná účast učitelů škol III. stupně (20). Méně odvahy naproti tomu zatím projevily učitelky mateřských škol, jichž se do pedagogických čtení začlenilo jen 5. Přitom je účast učitelů z jednotlivých okresů značně nerovnoměrná. Zatím co se na př. z okresu Praha-sever přihlásilo celkem 13 učitelů a z okresu Český Brod 12, nepřihlásil se z 5 okresů Pražského kraje nikdo. Příčinu tohoto zjevu nelze jistě hledat jen ve stupni iniciativy samotných učitelů, ale především v intenzitě agitační činnosti pracovníků pedagogických sborů a školské správy, kteří měli získávat nejlepší učitele k účasti na pedagogických čteních.

Pokud jde o volbu temat, soustředily k sobě největší zájem náměty o práci ředitele (v 16 případech), o boji proti neprospěchu a propadání žactva (11), o otázkách polytechnického vzdělání (10) a o práci podle učebnic v duchu usnesení strany (9).

V organizační přípravě „pražských“ pedagogických čtení nutno velmi kladně ocenit péči, kterou věnoval KPS, zvláště zásluhou krajské inspektorky M. Kočkové, zajištění kvalifikované odborné pomoci jednotlivým učitelům. KPS iniciativně projednal tuto otázku s odbornými pracovníky MŠVU, VÚP a vysokých škol, zejména pedagogické fakulty a vysokého učení technického, a získal je k ochotné spolupráci. Nato pozval účastníky pedagogických čtení ke skupino-

vým konzultacím podle zvolených temat, v nichž jim příslušní odborníci udělili první rady k jejich práci. Projednali s nimi jejich náměty i předběžné osnovy prací, které si učitelé předem připravili. Již tyto první konzultace potvrdily, jak velký význam má odborná pomoc pro účastníky pedagogických čtení. Ukázalo se, že většina učitelů si nedovedla správně vymezit problém, na němž chtěla pracovat. Volili si často témata příliš široká, která by nebyli mohli úspěšně zvládnout. Tak na př. učitelé elementárních tříd, kteří si zvolili thema o práci s „První čítankou“, chtěli zprvu zachytit svůj metodický postup v elementárním čtení po všech stránkách a ve všech jeho fázích. Teprve po rozhovoru s odborníky VÚP si uvědomili složitost tohoto úkolu a vymezili si konkrétnější náměty. Tak si na př. zůžil s. Jeník z Bezna (okr. Mladá Boleslav) svůj námět jen na počáteční přípravné období elementárního čtení, s. Krausová z Kolína na své zkušenosti z práce s izolovanými slovy a pod. Tím si vytvořili reálnější východisko ke své práci. Kromě toho pomohli konsultanti učitelům při výběru studijní literatury a poskytli jim i jiné metodické rady. I v dalším průběhu byli s nimi ve styku, posuzovali jejich práce a radili jim, jak by je dále zlepšili a prohloubili. Díky této soustavné pomoci se někteří učitelé dopravovali pěkných výsledků. Zajištění kvalifikované odborné pomoci je jedním z nejkvalitnějších zjevů v „pražských“ pedagogických čteních, takže iniciativa pražského KPS může být po této stránce kladena za vzor ostatním krajům.

Počátkem června bylo provedeno v okresech první zhodnocení prací. Každou práci posoudili 3 recensenti (školní inspektor, pracovník kroužku OPS a zástupce odborové organizace). Jejich posudky byly podkladem pro výběr prací pro okresní kolo pedagogických čtení a pro závěrečné hodnocení v krajském měřítku, které provede KPS v letních měsících. Tam, kde hodnocení bylo prováděno správně, přineslo prospěch jak autorům prací, tak i jejich posuzovatelům. Tak tomu bylo na př. v okrese Praha-západ, kde každá práce byla důkladně analysována a s autory podrobně prodiskutována.

V posledním červnovém týdnu se konala v některých okresech vlastní okresní čtení (v některých okresech byla odložena na počátek příštího školního roku). I zde soustředila k sobě značnou pozornost a konala se za početné účasti učitelstva. Někde věnovaly OPS jejich uspořádání opravdovou péči a snažily se zdůraznit jejich význam i po vnější stránce. Tak na př. v Kolíně, kde se zahájení pedagogických čtení zúčastnila většina učitelstva, objasnil okresní školní inspektor podrobně jejich podstatu a zvývedl jejich význam pro zlepšení výchovné a vzdělávací práce na našich školách. Vlastní čtení pak byla rozdělena do čtyř samostatných částí, z nichž každá byla stanovena na jiný den. V každém dílčím „čtení“ byl přednesen jen jeden referát, po němž následovala bohatá dis-

kuse. Tak byly v kolínském okrese předneseny referáty s. Krausové „O práci s izolovanými slovy v I. pololetí“, ředitele Haňky „O polytechnickém vzdělání žactva“, s. Němce „Jak využívat kolektiv k pěstování uvědomělé kázně“ a s. Rynešové „O využití zkušeností z prvních závěrečných zkoušek v mateřském jazyce“. Podobně byla uspořádána okresní čtení i v jiných okresech. V Nymburce se konala dílčí „čtení“ souběžně ve čtyřech místnostech. S organizačního hlediska lze říci, že se všude osvědčily takové formy pedagogických čtení, které nedvedly k nakupení nadměrného počtu referátů a které proto umožnily plně rozvinutí diskuse. Kde tomu tak nebylo, byl průběh čtení únavný a nedovolil posluchačům proniknout hlouběji do podstaty přednesených zkušeností.

O závěrečném kole „pražských“ pedagogických čtení nemůžeme zatím pojednat, neboť se bude konat až počátkem nového školního roku. Krajská pedagogická čtení byla provedena 3. října 1952.

O pedagogických čteních v Ústeckém a Gottwaldovském kraji není třeba se zvlášť šít. Svým pojetím i povšechnou organizací celkem odpovídala „pražskému“ typu, od něhož se lišila jen některými podružnými odchytkami. Tak na př. neusměrnil gottwaldovský KPS jejich obsahovou náplň předem základní tematikou, nýbrž spokojil se tím, že dal učitelům jen řadu praktických námětů k jejich práci. Vycházel při tom z předpokladu, že učitelé sami si mají hledat problémy, které si žádají řešení. Domníváme se, že tento postup není správný. Pedagogická čtení mají přispět k řešení hlavních úkolů výchovné a vyučovací práce, a proto je třeba k nim učitele cílevědomě zaměřovat. V obou krajích vyvinuly KPS menší aktivitu v centrálním řízení příprav k pedagogickým čtením než pražský KPS a přenechaly z valné části jejich přípravu okresům. Důsledky toho se projeví na př. v tom, že se učitelům dostalo poměrně málo odborné pomoci v jejich práci. Za zmínku stojí, že počtem účastníků předčil Ústecký kraj „pražská“ pedagogická čtení, když při menším počtu okresů získal k účasti na 130 učitelů.

I v těchto krajích se již konala část okresních „čtení“, z nichž některá měla v Gottwaldovském kraji celokrajskou povahu. Toho druhu byla na př. „čtení“ o otázkách vlastivědy v Uherském Brodě, jichž se zúčastnili nejlepší učitelé vlastivědy z celého kraje. Podobně byla uspořádána i „čtení“ o problémech vyučování v elementární třídě, která se konala ve Vsetíně. V Ústeckém kraji byla neúspěšnější čtení v chomutovském okrese, v nichž živou odezvu vyvolala zejména práce mladého učitele C. Humla z Jirkova o výchovném vedení pionýrské organizace.

Pedagogická čtení v Pardubickém kraji jsou teprve v počátcích a i ona jsou založena v podstatě na stejných základech jako v Pražském kraji.

Zhodnocení a závěry. Podali jsme přehled o našich prvních pedagogických čte-

ních. Jaké výsledky tedy přinesla a jaká poučení z nich můžeme čerpat?

Především musíme vysoko ocenit iniciativu těch, kdo se o ně zasloužili. Ti všichni vykonali kus průkopnické práce. To platí stejně o pracovnících pedagogických sborů, kteří byli jejich organizátory, jako o učitelích z praxe, kteří v nich po prvé hovořili o své práci. Jejich zásluhou jsme učinili první krok k tomu, abychom si i v oblasti pedagogiky začali soustavněji osvojovat metodu studia a šíření vynikajících zkušeností z praxe, bez níž bychom nemohli úspěšně rozvíjet socialistickou výchovu naší mládeže.

S radostí můžeme vítat i ohlas, s kterým se akce setkala v učitelské veřejnosti. Je dokladem toho, že se učitelé opravdu zajímají o práci svých soudruhů a že se chtějí učit z jejich zkušeností. Proto však žádají, aby přednášené práce byly konkrétní a podávaly výstižný obraz učitelovy živé pedagogické práce. Zejména takové práce se setkávaly s živým ohlasem a živě se o nich diskutovalo. Jestliže naopak některé práce neodpovídaly tomuto požadavku, vyvolaly zpravidla menší odezvu. V některých případech si posluchači sami vyžadovali řadou otázek jejich dodatečnou konkrétní specifikaci. Tento zájem jen potvrzuje, že u nás došel čas, abychom otázce šíření pedagogických zkušeností z praxe věnovali plnou pozornost.

Největší užitek přinesla pedagogická čtení jistě samotným učitelům, kteří se jich aktivně zúčastnili. Museli se hlouběji zamyslet nad svou prací a pronikat hlouběji k jejímu jádru. Jistě jim to dalo cenné poznatky pro jejich další práci. Mnoho však získali i ti, kdo jim při tom radili a pomáhali. Poznávali nové typy našich vynikajících učitelů, učili se z jejich zkušeností a s některými z nich navázali i trvalejší spolupráci. Tak na př. získal VÚP v některých účastnících pedagogických čtení budoucí spolupracovníky na svých výzkumných pracích.

Nelze ještě přehlednout celkové výsledky loňských pedagogických čtení. Již nyní však můžeme říci, že přinesla i první hodnotné práce, které si zaslouží, aby byly zpřístupněny učitelské veřejnosti. Z nich můžeme zatím jmenovat na př. práce s. Jeníka a Krausové z oboru elementárního čtení, které jsou výstižným obrazem skutečného pedagogického mistrovství a které i živostí a konkrétností svého podání budou cenným přínosem pro ostatní učitele. Ale i jiné práce již dosáhly značné úrovně. K nim patří na př. práce s. V. Hrabala, ředitele gymnasia v Nymburce, o jeho zkušenostech z práce se školskou skupinou ČSM při jejím smelování v uvědomělý žákovský kolektiv, V. Dřeva z Klučova u Č. Brodu o vyučování dějepisu ve 4. ročníku národní školy, dr. J. Dpobruvy ze Sedlce o zkušenostech z vyučování zeměpisu na střední škole, ředitele Haňky z Velimi o otázkách polytechnického vzdělání, B. Foitýna z Hnojníku, okr. Č. Těšín, vyznamenaného na VII. konferenci školských pracovníků, o vyučování čtení

v 5. třídě národní školy, F. Omelky z Otrokovic o práci třídního učitele atd. Se značným ohlasem se setkal v Gottwaldovském kraji též referát B. Vosykové, knihovnice v Holešově, v němž se zanicením hovořilo o své práci v dětských čtenářských kroužcích. V závěrečné fázi pedagogických čtení se jistě objeví i další hodnotné práce, které si zaslouží plného ocenění.

Z našich prvních pedagogických čtení si odnášíme konečně i cenné zkušenosti organizační. Vyrostly nám v nich konkrétní organizační formy, které budeme moci přejmout a rozvíjet dále i v letošních pedagogických čteních. Nebylo by ovšem správné je mechanicky napodobovat. Můžeme se však z nich učit a hledat iniciativné cesty k jejich dalšímu zdokonalování.

To jsou některé klady, které přinesla loňská pedagogická čtení. Projevily se v nich ovšem i četné nedostatky, jak ani jinak nemohlo být, ježto jsme je u nás pořádali po prvé. Prošla svými dětskými nemocemi, které nyní musíme rozoznat, abychom je mohli úspěšně léčit.

Především všechny práce, které byly přednášeny na pedagogických čteních, ještě zdaleka nedosáhly úrovně, jaké bychom si přáli. Mnohé z nich zůstávaly ještě na povrchu a nepronikly k hlubšímu objasnění konkrétních pedagogických problémů. To samo o sobě nás nemusí znepokojovat. Většina učitelů se teprve začala učit psát o své vlastní práci. Není proto divu, že se jim práce hned po prvé zcela nezdařila. Příčiny toho tkvěly hlouběji, i v samotné organizaci loňských pedagogických čtení.

Vážné mezery se projevíly zejména v zajištění odborné pomoci účastníkům pedagogických čtení. V Pražském kraji věnoval KPS této věci plnou pozornost. V některých krajích však ještě nebyl doceněn její význam a nebyla proto ani plánovitě organizována. Učitelé pak zůstávali často odkázáni jen sami na sebe a často zbytečně ve své práci tápali. Nestačí tedy učitele jen získat, ale je třeba jim potom též systematicky pomáhat. Neboť zajištění účinné pomoci je jednou ze základních podmínek úspěchu pedagogických čtení.

Je třeba dále zvážit, zda některé KSP nepřecenily své síly, zda bylo správné, že hned z počátku usilovaly o začlenění co největšího počtu učitelů do pedagogických čtení. Sto i více učitelů v jediném kraji — to by znamenalo v celostátním měřítku přes 2000 učitelů. V Sovětském svazu dospěli k tomuto počtu až v 5. roce pedagogických čtení za nesrovnatelně vyspělejších podmínek a z milionové masy sovětských učitelů. Předčasná snaha po kvantitě se pak musela nutně odrazit ve snížení kvality pedagogických čtení. Proto si budeme muset uložit zatím více trpělivosti v rozvíjení pedagogických čtení. Více skromnosti co do jejich rozsahu v krajích, ale zároveň i více náročnosti na jejich kvalitu — to je poučení, které nám dávají zkušenosti z loňských pedagogických čtení.

Četné nedostatky se projevíly i v organizační struktuře pedagogických čtení. Dvojstupňovitost

jejich systému tříštila jejich organizační jednotu a znemožňovala jejich pevné řízení z kraje. Zvláště mechanické přenášení závažných organizačních úkolů na okresy bez ohledu na to, zda mají podmínky pro jejich odpovědné plnění, oslabovalo celkový systém pedagogických čtení. V některých krajích vedla předčasná decentralisace i ke snížení pocitu odpovědnosti KPS za jejich všestranné zajištění. Proto pak zůstávali účastníci čtení často bez účinné odborné pomoci — KPS se spoléhal na okresy, okresy však většinou nebyly s to tuto pomoc zajistit. Předčasná decentralisace je tedy na škodu věci. Oslabuje organizaci pedagogických čtení, svádí k improvizaci a odráží se nepříznivě v úrovni jejich výsledků.

Základní nedostatek, v němž kořenily všechny ostatní, však spočíval v nesprávném pochopení samotné podstaty pedagogických čtení. V minulém školním roce jsme ještě neměli jasný obraz o pedagogických čteních v SSSR. Neujasnili jsme si jejich osobité rysy. Neuvědomili jsme si, že jsou jen jednou složkou bohatě rozrůzněného systému šíření pedagogických zkušeností z praxe a že si kladou vyšší, náročnější cíle, než jiné, prostší formy této socialistické metody práce. Proto jsme se je snažili rozvinout hned z počátku na široké základně, proniknout s nimi hluboko do učitelské masy a získat k účasti na nich co nejvíce učitelů. Proto decentralisovaly KPS i jejich organizační systém, aby je přiblížily široké učitelské veřejnosti. Rozvíjely je tedy jako jedinou formu sdělování a šíření pedagogických zkušeností z praxe.

Vyprostit se z těchto nesprávných představ a překonat chyby, které z nich vyplynuly, bude tedy hlavním úkolem v letošním školním roce. To znamená konkrétně:

1. *Rozvíjet pedagogická čtení nadále ne jako jedinou, ale jako vyšší, náročnější formu sdělování a šíření pedagogických zkušeností z praxe, jejímž cílem je vést učitele k hlubšímu propracovávání dílčích pedagogických problémů. Nerozvíjet se zatím do šířky, ale zajistit účastníkům pedagogických čtení soustavnou odbornou pomoc. Organizovat letos pedagogická čtení jen v krajském měřítku, neboť jen tam lze pro ně zatím vytvořit nezbytné podmínky.*

2. *Rozvíjet souběžně s tím i jiné, prostší formy sdělování a šíření pedagogických zkušeností z praxe, získávat pro ně co nejvíce učitelů a rozvíjet je proto především v okresním měřítku. Neboť v nich se budou učitelé učit psát a hovořit o své práci, a tak z nich porostou příští účastníci pedagogických čtení. Bude tedy úkolem OPS, aby v součinnosti se školskou správou a odborovou organizací iniciativně hledaly tyto prostší formy, aby po sovětském vzoru široce organizovaly vystoupení vzorných učitelů na rozličných pedagogických poradách a pracovních schůzkách, aby pořádaly besedy s vynikajícími učiteli o jejich práci a pod. V minulém školním roce vyrostly zárodky takových forem na př. na Ostravsku, Gottwaldovsku, na Hra-*

decku i jinde. Jde tedy o to, aby nyní byly podchyceny a dále rozvíjeny.

Jen při takovémto rozlišení forem a dělby úkolů se vyvarujeme chyb, kterým jsme se nevyhnuli loni. Jen tak můžeme postavit naše pedagogická čtení na pevnější základ. To jsou tedy závěry, které si můžeme vyvodit z našich prvních pedagogických čtení.

II. Pedagogická čtení ve školním roce 1952—53.

Vyvodili jsme si základní závěry, podle nichž budeme rozvíjet pedagogická čtení v letošním školním roce. Můžeme tedy nyní přistoupit k podrobnějšímu rozvedení některých jejich zásadních, metodických a organizačních otázek.

Obsah pedagogických čtení.

Aby pedagogická čtení přispěla k řešení základních problémů na naší pedagogické frontě, musí vést učitele především k řešení hlavních úkolů, které škole vytyčila VII. konference školských pracovníků v Praze. Kromě toho mají podnítit učitele k hlubšímu propracování jiných důležitých problémů, které mají rozhodující význam pro zvýšení úrovně výchovné a vzdělávací práce. Proto VÚP doporučuje, aby obsahovým základem letošních pedagogických čtení byla tato hlavní temata:

1. *Výchova k socialistickému vlastenství a proletářskému internacionalismu.* Na VII. konferenci školských pracovníků provedl ministr Z. Nejedlý hluboký rozbor této otázky a ukázal cestu k jejímu praktickému řešení. Jeho směrnice je nyní třeba uvádět tvořivě v život. Je třeba je aplikovat na specifické podmínky jednotlivých stupňů škol a na učivo jednotlivých předmětů. Je nutno hledat cesty, jak je uvést v život i v rozličných úsecích mimoškolní a mimoškolní výchovy. Ruku v ruce s tím nutno propracovávat i problémy *branné výchovy naší mládeže*.

2. *Boj za zlepšení vědomostí a prospěchu žactva.* Toto thema zahrnuje široký okruh didaktických a metodických otázek práce v jednotlivých předmětech a problematiky boje proti neprospěchu a propadání žactva. Propracováním dílčích otázek této problematiky mají pedagogická čtení přispět k postupnému zlepšení úrovně vyučování na našich školách. V rámci tohoto thematicu možno řešit i jednotlivé otázky předškolní výchovy.

3. *Výchova k uvědomělé kázní.* Výchova k uvědomělé kázní patří k nejméně propracovaným složkám socialistické výchovy na našich školách. Doznívají zde ještě silné přežitky buržoasní „kázeňské výchovy“. Školní řád se většinou uplatňuje formálně a bez hlubších výchovných výsledků. Učitelé si ještě málo osvojují výchovné zásady A. S. Makarenka a bohaté zkušenosti sovětských pedagogů. Účelem thematicu je tedy vést učitele k průkopnickému řešení těchto problémů.

4. *Práce s žakovským kolektivem, zvláště s pionýrskou organizací a školskou skupinou ČSM.* I těmto otázkám zůstává škola stále mnoho dlužna. Bez uvědomělého žakovského kolektivu a dobře pracující pionýrské a svazácké organizace však nelze úspěšně uskutečňovat socialistickou výchovu mládeže. Proto budou i tyto otázky zaujímat přední místo v náplni pedagogických čtení.

5. *Problémy polytechnického vzdělání.* Princip polytechnického vzdělání je jedním z nejdůležitějších v socialistické škole. Jeho urychlené uskutečňování vyžaduje i bouřlivý rozmach naší výroby. Je proto třeba cílevědoměji propracovávat jeho dílčí otázky a rozšiřovat vzory jejich úspěšného řešení.

6. *Práce v elementární třídě, zejména v elementárním čtení podle zvukové analyticko-syntetické metody.* V minulém školním roce si naši elementaristé začali osvojovat novou metodu čtení a dopravovali se většinou radostných výsledků. Dosažené úspěchy je nyní nutno upevňovat a prohlubovat. Je třeba konkrétně rozpracovat metodiku jednotlivých fází vyučování čtení a tak povznést elementární čtení na ještě vyšší úroveň. Současně je třeba řešit i jiné otázky, na př. elementárního psaní a pod.

7. *Práce na málotřídní škole organizované podle sovětského vzoru.* I v tomto úseku práce přinesl minulý školní rok značné úspěchy. Sovětská organizace se osvědčila i na našich školách a učitelé se naučili cenit její přednosti. I tu je ovšem třeba ještě mnoho zdokonalovat. Je třeba hledat účelnější organizační formy a řešit složité metodické otázky práce na tomto typu škol.

8. *Zkušenosti z práce ředitele, zvláště na národní a střední škole se společnou správou.* Otázka ředitele je stále jednou z hlavních otázek našeho školství. Zejména na národních a středních školách se společnou správou vystupuje úloha ředitele zvláště jasně do popředí, neboť jen za jeho plánovitého vedení se mohou učitelé a žáci obou školních stupňů stmelit ve skutečný pracovní kolektiv. Šířením vynikajících zkušeností z praxe mohou tedy pedagogická čtení přispět k zlepšení práce ředitelů i k upevnění naší jednotné devítileté školy.

9. *Zkušenosti z práce školního inspektora.* Rovněž úloha školního inspektora neustále vzrůstá, neboť bez jeho cílevědomého vedení, soustavné kontroly a přátelské pomoci nelze zajistit úspěšné plnění hlavních úkolů. Proto by měla pedagogická čtení věnovat i jeho práci patřičnou pozornost.

10. *Zkušenosti z práce pedagogických sborů.* Zvýšené úkoly našeho školství vyžadují stále naléhavěji i účinné odborné pomoci pedagogických sborů. Je proto třeba zlepšit úroveň jejich práce a obohatit ji novými pracovními formami. Zřízení odborných kabinetů vzrůstá zejména význam KPS, které se mají stát skutečnými ohnisky pedagogického života v kraji.

Je tedy třeba propracovávat i jejich problémy a rozšiřovat jejich nejlepší zkušenosti.

Těchto 10 hlavních temat naznačuje, kterým směrem by měli naši nejlepší učitelé letos rozvinout svou tvůrčí iniciativu. Mohou je zpracovávat jednotlivě nebo i v celých učitelských kolektivech. Uvedená témata nejsou ovšem závazná a učitelé si tedy mohou zvolit i jiné náměty ze své pedagogické praxe.

Na jaké učitele se budeme orientovat v pedagogických čteních.

Ujasnili jsme si hlavní problémy výchovné a vzdělávací práce, k nimž se zaměří letošní pedagogická čtení. Na těchto problémech však budou pracovat živí lidé, učitelé, aby svými zkušenostmi ukázali cestu k jejich úspěšnému řešení. Proto je nutné si také ujasnit, na jaké učitele se máme v přípravě pedagogických čtení především orientovat, neboť na tom, zda je zaměříme správně i po této stránce, bude záležet, do jaké míry opravdu splní úkol, který od nich očekáváme.

Cílem pedagogických čtení je podchytit a šifit vynikající zkušenosti z pedagogické praxe *nejlepších* učitelů. Takovými učiteli jsou především naši učitelé-novátoři. Co však máme rozumět pod pojmem novátorství, v čem máme hledat jeho jádro v pedagogické práci?

Setkáváme se ještě s názorem, jako by novátorství znamenalo jen „originalitu za každou cenu“, jako bychom za novátory mohli pokládat jen učitele, kteří neustále vytvářejí nové, svérázné metody práce, kteří krátce řečeno, „dělají něco jiného než ostatní učitelé“. Přitom se často věnuje méně pozornosti tomu, zda jejich „nové metody“ jsou opravdu nové, zda jsou v souladu se zásadami socialistické pedagogiky a zda v nich nekřísí k životu jen staré, překonané praktiky západnické pracovní školy. Není potom divu, že nejeden vynikající učitel se pak sám nepokládá za novátora, protože se skromně domnívá, že „nepracuje jinak než ostatní učitelé“.

Takové názory jsou ovšem nesprávné. Zamíňují pojem novátorství, zavádějí učitele na nesprávné cesty a někdy dokonce přispívají k ožiování pavědeckých metod reakční buržoasní pedagogiky v našich školách. Tím větším omylem by bylo, kdybychom dopustili, aby tyto překonané metody byly šířeny pedagogickým čtením.

Skutečné novátorství tedy musíme hledat jinde. Ne v efektnosti a originalitě metod, ale ve vysoké kvalitě a progresivnosti práce, v tom, jak cílevědomě a do hloubky učitel promýšlí problematiku své výchovné a vzdělávací práce, jak proniká do všech jejích detailů, jak v ní uvádí v život zásady socialistické pedagogiky a jak ji naplňuje vysokou ideovostí; jak dovede spojit po makarenkovsku vysokou náročnost k dětem s láskyplnou péčí o každého žáka a jak je především náročný k sobě samému, jak se neustále učí a vzdělává, jak nesmiřitelný je

k vlastním nedostatkům a jak uvědoměle je překonává. A hlavně, jakých konkrétních výsledků dosahuje ve své pedagogické práci. Neboť skutečné výsledky jsou nejprůkaznějším měřítkem novátorské práce.

Podle toho tedy budeme rozpoznávat skutečné učitele-novátory. Novátory proto, že takoví učitelé se nikdy nespokojují výsledky, kterých dosáhli, že je jim cizí každé ustrnutí, že vnášejí neustále do své práce nové prvky a že se tak propracovávají k stále vyššímu stupni pedagogického mistrovství.

Takovými novátory jsou na př. učitelé, kteří byli vyznamenáni na VII. konferenci ministrem Z. Nejedlým. Ať je to Marie Matuchová z národní školy v Nebušicích, skromná pracovnice, která svým nadšením, optimismem a nevšední pílí dosahuje pozoruhodných výsledků ve své pedagogické práci, Miroslav Dědič z okresu českokrumlovského, učitel makarenkovského typu, který se s pravým průkopnickým zanícením chopil obtížného úkolu výchovy cikánských dětí, nebo František Soukup, ředitel pedagogického gymnasia v Hradci Králové, hluboce ideový učitel, který svým cílevědomým vedením, opřeným o důkladnou znalost socialistické pedagogiky, stmelil učitele i žáky v nadšený pracovní kolektiv — ti všichni jsou skutečnými mistry pedagogické práce. Jejich novátorství nepramení z touhy po originalitě, ale z jejich oddanosti dělnické třídě, z hluboké znalosti socialistické pedagogiky a z jejich kritického postoje k vlastní práci. Vidí jasné cíle, k němuž má naše škola dospět, a proto k němu se zanícením směřují. Proto jsou s to též tvořivě řešit své pracovní problémy.

Takoví novátoři už rostou v našich školách i jinde. Jen o nich někdy málo víme, protože právě jejich práce je často málo okázalá a i oni bývají skromní. To nám však nesmí být překážkou k tomu, abychom se v pedagogických čteních neorientovali především na ně. Musíme je záměrně vyhledávat, vyzvednout a získat, neboť zejména oni mohou svými zkušenostmi oplodnit práci ostatních učitelů.

Příprava učitelů k pedagogickým čtením.

Příprava učitelů je základní otázkou pedagogických čtení. Na tom, jak soustavně se budou připravovat k svému vystoupení, bude záviset hodnota jejich prací a tím i celkový výsledek pedagogických čtení. Proto je třeba se touto otázkou podrobněji zabývat.

V minulém školním roce se účastníci pedagogických čtení většinou omezili jen na popis svých dřívějších zkušeností z praxe. Těžištěm jejich přípravy bylo tedy sestavení referátu pro pedagogická čtení. Tím jistě vykonali užitečnou práci a vnesli některé nové poznatky do práce jiných učitelů. Nelze však přehlížet, že tím jen zčásti splnili úkol, který jim ukládala pedagogická čtení. Neboť pedagogická čtení jako vyšší

forma šíření zkušeností z praxe vyžadují i jejich hlubšího zpracování.

Žádají na učitel, aby na nich pracoval *tvořivě*, aby provedl jejich rozbor, aby je zdůvodnil, vyzvedl jejich jádro a odhalil jejich vnitřní logiku. Teprve touto tvořivou prací nesmírně vzroste jejich význam.

V takové podobě by měli sdělovat své poznatky z praxe zejména starší učitelé, kteří se již stali skutečnými mistry svého oboru a jejichž bohaté zkušenosti budou nedocenitelným pramenem poučení zejména pro novou směnu našeho učitelstva.

Pedagogická čtení si však kladou i jiný úkol: nejen čerpat z minulosti, ale jít i bojovně vpřed, průkopnický řešit nové úkoly, které má plnit naše škola. Tyto úkoly je třeba řešit ne u psacího stolu, ale v procesu živé pedagogické práce. V této *cílevědomé pedagogické práci*, v uvědomělém vytváření nových pedagogických zkušeností, v jejich rozboru a zdůvodnění tedy tkví vlastní jádro přípravy učitele k pedagogickým čtením. Sestavení referátu bude pak jen jejím dovršením, shrnutím jejích výsledků.

Právě v tom se jeví specifický rys pedagogických čtení. Chtít jej opomíjet by znamenalo vzdávat se jejich pojetí, jaké mají v Sovětském svazu, zaměřovat je s jinými, prostšími formami šíření pedagogických zkušeností z praxe. Nemůžeme si ovšem ještě klást tak vysoké cíle jako v Sovětském svazu, první kroky k tomu však již musíme učinit.

K tak odpovědnému úkolu se bude muset ovšem učitel dobře připravit. Bude si muset jasně vymezit problém, který si uloží zpracovat, bude se muset k jeho řešení vyzbrojit teoreticky a bude si muset promyslet podrobný plán pro svou vlastní tvořivou práci.

Z toho plyne, že v jeho přípravě k pedagogickým čtením budeme moci rozlišit zhruba čtyři hlavní fáze:

1. volbu a vymezení pracovního námětu,
2. theoretickou a organizační přípravu k vlastní tvořivé práci,
3. rozpracování námětu v procesu výchovné a vzdělávací práce, t. j. plánovitě vytváření nových pedagogických zkušeností a jejich rozbor, zhodnocení a zdůvodnění,
4. sestavení vlastního referátu.

U některých námětů, které začne učitel řešit hned od počátku školního roku, budou se tyto fáze zčásti překrývat. V podstatě je však bude muset učitel zachovat i v tomto případě. S určitou obměnou to platí i pro případ, kdy bude učitel zpracovávat jenom své zkušenosti z minulé pedagogické práce.

V dalším se budeme zabývat metodikou postupu v každé z uvedených fází.

1. Volba a vymezení pracovního námětu.

Poznali jsme na příkladu elementaristů z Pražského kraje, jak velký význam má volba námětu pro přípravu učitele k pedagogickým čte-

ním. Jím si vymezuje problém, který chce zpracovat. Jestliže si jej vymezí správně, vytvoří si první předpoklad k tomu, aby jej úspěšně zvládl. Kdyby si stanovil úkol příliš rozsáhlý, vymkla by se mu z rukou celá další práce. Volba a vymezení pracovního námětu je tedy základním problémem jeho přípravy k pedagogickým čtením.

Právě v této věci se loni nejvíce tápalo. Někteří učitelé si na př. zvolili námět „Moje práce v elementární třídě“ a pokusili se jej zpracovat v plně šíři. Tak rozsáhlý úkol ovšem nemohli zvládnout. Mohli se jen letmo dotknout rozličných stránek své složité pedagogické práce. Jejich „čtení“ pak byla všeobecná nebo měla ráz pestrého kaleidoskopu drobných obrázků z praxe, z nichž mohli jiní učitelé čerpat jen málo konkrétních podnětů. Stejně tomu bylo i u některých jiných temat, jimiž si autoři uložili úkoly příliš široké.

Nejlepších výsledků naopak dosáhli zpravidla učitelé, kteří se soustředili na poměrně úzký problém své výchovné a vzdělávací práce. Ten pak mohli propracovat do hloubky a konkrétně ukázat, jak jej řešili v praxi. Tak postupovali nejúspěšnější autoři loňských pedagogických čtení, jako s. Jeník, Krausová, Hrabal a jiní.

Na podobné zkušenosti poukázala i kritika sovětských pedagogických čtení.

Jak se má tedy postupovat při volbě a vymezení pracovního námětu?

Východiskem k tomu bude učitel základní tematika pedagogických čtení. Z ní si zvolí především některé hlavní thema, kterým si určí povšechné zaměření práce. Jeho volba nemůže být ovšem náhodná, ale musí vycházet z osobitých rysů jeho práce. Zvolí si tedy thema, které mu umožní vyjít z jeho nejlepších zkušeností a plně rozvinout jeho tvořivé síly.

Základní tematika pedagogických čtení je však rámcová a každé thema tedy zahrnuje celý okruh pedagogických problémů. Proto učitel nemůže použít zvoleného thematicu jako bezprostředního východiska pro svou práci. Musí si je užít a omezit na určitý konkrétní problém své pedagogické práce. Tak si z něho vyvodí vlastní *pracovní námět*.

Učitel si na př. zvolí thema „Výchova k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu“. Aby si z něho vyvodil pracovní námět, omezí si je zprvu na určitý předmět, na př. dějepis. Ale i dějepisné učivo je ještě příliš široké, než aby mu dovolilo propracovat konkrétně otázku vlastenecké výchovy. Proto si je užije dále na učivo určité třídy, po případě až na určitý konkrétní úsek učiva. Tak dojde nakonec až k formulaci vlastního pracovního námětu, na př. „Jak vštěpuji žákům pocit národní hrdosti a lásku k našim národním revolučním tradicím při probírání husitské doby ve 3. ročníku střední školy“. Takto konkrétně vymezený pracovní námět již plně umožní zpracovat zvolené thema opravdu do hloubky.

Z uvedeného hlavního tematu možno ovšem obdobně vyvodit řadu jiných pracovních námětů. Tak by mohli učitelé-dějepisci propracovávat problém vlastenecké výchovy na př. i na učivu o době našeho obrození, na dějinách předmnichovské republiky nebo na dějinách našeho osvobozenického boje za Velké vlastenecké války a pod. Obdobně možno aplikovat uvedené thema i na konkrétní úseky učiva ostatních předmětů. Tak by mohli na př. učitelé-zeměpisce ukázat, jak využívají určitých partií učiva zeměpisu ČSR k rozvíjení lásky k rodné zemi, jak při probírání učiva o našich stavbách socialismu a o industrialisaci Slovenska vstěpují dětem pocit národní hrdosti a vědomí převahy socialistického zřízení nad kapitalistickým nebo jak využívají učiva o určitých koloniálních národech nebo kapitalistických zemích k rozvíjení citu proletářského internacionalismu a ke vstěpování nenávisti k imperialistickým zotročovatelům lidu a pod. V literární výchově možno propracovávat problém vlastenecké výchovy na př. na některých konkrétních postavách naší literatury, na určitém literárním díle atd. Obdobně lze řešit tento problém i s hlediska některé složky mimotřídní výchovy, na př. práce s pionýrskou organizací nebo v zájmovém kroužku, využití mimoškolní četby, divadelních a filmových představení, exkursí a vlastivědných vycházek, nebo s hlediska práce na mateřské škole, v družině pro mládež atd.

Vidíme, s jak různých hledisek a na jak rozličném materiálu lze propracovávat problémy vyznačené v jediném hlavním tematu pedagogických čtení. Každý problém má totiž mnoho dílčích otázek, které všechny si zaslouží, aby na nich učitelé tvořivě pracovali, neboť jen jejich postupným propracováním dojdeme nakonec k řešení problému vcelku.

Obdobně nutno konkretisovat i ostatní temata pedagogických čtení. Uvedeme k nim proto aspoň několik konkrétních příkladů:

„Boj za zlepšení vědomostí a prospěchu žactva.“ Jak učitel využívá učiva některého předmětu k vytváření základů vědeckého světového názoru žáků. Jak postupuje metodicky při probírání některého obtížného úseku učiva, na př. z gramatiky, matematiky nebo jiného předmětu. Jak spojuje v 1. a 2. roč. národní školy jazykové vyučování s věcným učením. Jak uplatňuje v praxi některý základní princip socialistické didaktiky, na př. princip uvědomělosti, názornosti a pod. Jak učí žáky pracovat s učebnicí. Jak vede žáky ke spojování teorie s praxí. Jak upevňuje vědomosti žáků správnou organizací domácích úloh, opakování a zkoušení. Jak pečuje o slabé a neprospívající žáky. Jak využívá zájmového kroužku, mimoškolní četby, vycházek nebo exkursí a pod. k prohloubení vědomostí žáků z učiva svého předmětu. Jak využívá pionýrské organizace nebo ČSM k boji za hluboké a trvalé vědomosti žáků. Jak získává rodiče k soustavné péči o zlepšení prospěchu svých dětí.

Jak se v družině pro mládež zajišťuje příprava žáků na vyučování atd. Všechny tyto náměty nutno zpracovat co nejkonkrétněji na podkladě určitého konkrétního úseku učiva některého předmětu. Podobně možno vyvodit i některé náměty z práce na mateřské škole, na př. z oboru vyučování na mateřské škole, jazykové nebo pracovní výchovy atd.

„Výchova k uvědomělé kázní.“ Jak ředitel nebo třídní učitel zajišťuje pevný řád („režim“) školního života. Jak pečuje o každodenní plnění pravidel chování. Jak zvláště na mateřské nebo národní škole vytváří v žácích návyky ukázněného chování. Jak uvádí tvořivě v život zásady A. S. Makarenka o výchově k uvědomělé kázní. Jak využívá pionýrské organizace nebo ČSM na př. v boji proti napovídání a opisování nebo za uvědomělé plnění pravidel chování. Jak využívá výchovně pochval a trestů a pod.

„Práce s žákovským kolektivem, zvláště s pionýrskou organizací a školskou skupinou ČSM.“ Jak ředitel nebo třídní učitel zajišťuje vedoucí úlohu PO nebo ŠS ČSM uvnitř žákovského kolektivu. Jak pomáhá vedoucím PO nebo výboru ŠS ČSM při sestavování a plnění výchovného plánu. Jak zajišťuje každodenní spolupráci všech členů učitelského kolektivu s PO a ČSM, na př. při sestavování programu kulturních a tematických besed, vycházek nebo při rozvíjení jejich sportovní nebo technické činnosti atd. Jak uplatňuje tvořivě zásady A. S. Makarenka a zkušenosti sovětských učitelů při formování uvědomělého žákovského kolektivu. Jak pomáhá vedoucím PO v jejich sebevzdělávání. Jak získává rodiče, patronátní závod nebo jiné veřejné činitele k pomoci PO nebo ŠS ČSM a pod.

„Problémy polytechnického vzdělání.“ Jak učitel konkrétně uskutečňuje princip polytechnického vzdělání při probírání určitého úseku učiva některého předmětu, na př. jak spojuje učivo o jednoduchých strojích, elektřině nebo vodní síle s praktickými činnostmi žáků a jak je přitom seznamuje s principy moderní techniky. Jak uplatňuje řešení Mičurinova a Lysenkova v konkrétních partiích přírodopisného učiva a jak je spojuje s objasněním základů sovětské agrotechniky. Jak uplatňuje při probírání konkrétního učiva z přírodopisu, fyziky nebo chemie laboratorní práce žáků. Jak vede práci na mičurinském poli nebo v technickém kroužku. Jak zhotovuje se žáky učební pomůcky. Jak organizuje exkurse do výrobních podniků a jak jich využívá k prohloubení polytechnického vzdělání žáků atd.

„Otázky práce v elementární třídě.“ Jak učitel učí žáky správné výslovnosti a spisovné češtině při čtení. Jak rozvíjí jejich sluch pro vnímání hlásek. Jak postupuje při vyvození slabiky jako jednotky čtení. Jak pracuje s článkem po vyvození abecedy. Jaký vliv má péče o jasné a zřetelné pojmy na kvalitu čtení.

Jak připravuje děti na psaní. Jak postupuje při vyučování psaní atd.

„Práce na málotřídni škole organizované podle sovětského vzoru.“ Nejlepší rozvrh a nejvýhodnější kombinace předmětů při vyučování v odděleních. Příprava a organizace samostatné práce (propracovat na konkrétních úsecích učiva některých předmětů). Stavba hodiny při vyučování v odděleních (zpracovat na konkrétním učivu v určitém předmětu).

„Zkušenosti z práce ředitele.“ Jak stmeluje učitelský sbor ve skutečný pracovní kolektiv (zvláště na „jednotné devítiletce“). Jak zajišťuje jednotnost a posloupnost výchovné a vzdělávací práce všech členů učitelského sboru. Jak plánuje školní práci a kontroluje plnění úkolů. Jak kontroluje práci jednotlivých učitelů a jak jim pomáhá. Jak pracuje s třídními učiteli. Jak organizuje porady učitelského sboru a jak zajišťuje výměnu zkušeností mezi učiteli. Jak pečuje o prohloubení politického, pedagogického a odborného vzdělání učitelů atd. (Náměty z oboru práce ředitele byly uvedeny i u některých předcházejících temat.)

„Zkušenosti z práce školního inspektora.“ Jak organizuje pedagogickou práci ve svém obvodu. Jak plánuje a provádí inspekce na školách. Jak pracuje s řediteli škol. Jak krajský inspektor řídí a kontroluje práci okresních inspektorů. Jak usměrňuje a kontroluje práci pedagogického sboru. Jak zajišťuje předpoklady pro správnou kádrovou politiku ve svém obvodu. Jak zajišťuje využití zkušeností vynikajících učitelů. Jak zajišťuje a kontroluje plnění některého konkrétního úkolu, na př. upevnění státní disciplíny, prohloubení vlastenecké výchovy, rozvoj polytechnického vzdělání nebo zlepšení práce v některém předmětu a pod.

„Zkušenosti z práce pedagogických sborů.“ Jak KPS nebo OPS rozvíjí pedagogickou činnost ve svém obvodu. Jak některý kabinet nebo kroužek propracovává určitý konkrétní problém, na př. vlasteneckou výchovu, některou otázku jazykového vyučování a pod., jak organizuje hospitace, přednášky atd. k tomuto problému. Jak kabinet KPS pomáhá kroužkům OPS v jejich práci. Jak pedagogický sbor popularisuje zásady socialistické pedagogiky a nové poznatky sovětské vědy mezi učiteli. Jak rozvíjí rozmanité formy studia a šíření pedagogických zkušeností z praxe a pod.

Uvedené náměty jsou ovšem jen příklady, které mají usnadnit účastníkům pedagogických čtení správně vymezit problém, který budou chtít zpracovat. Mají jim ukázat, jak si mají stanovit konkrétní úkoly, aby je mohli tím hlouběji propracovat, neboť čím konkrétnější bude jejich práce, tím více užítka přinese jim i ostatním učitelům a tím více přispěje i k řešení širších problémů výchovné a vzdělávací práce.

2. Příprava ke zpracování námětu.

Jakmile si učitel zvolil a vymezil pracovní námět, může neprodleně zahájit přípravy k jeho zpracování.

Významnou složkou jeho předběžné přípravy bude především *theoretické studium* problému, který si zvolil. Theoretická příprava mu dá jistotu v práci, ochrání jej před možnými omyly a dá jeho práci vědecký základ. Theoretickým studiem pronikne k jádru zvolené problematiky a získá bezpečné východisko k jejímu řešení.

V minulém školním roce nedocenili ještě někteří účastníci pedagogických čtení plně význam teorie. Proto pak ve své práci tápali a v některých případech se dopouštěli i vážnějších chyb. Bez theoretického zvládnutí problému nemohli překročit meze úzkého praktikismu.

Tím větší pozornost musíme věnovat této otázce letos, kdy máme pozvednout pedagogická čtení na vyšší úroveň. Proto by si měl každý učitel hned na počátku sestavit studijní plán, do něhož by si zařadil základní literaturu, vztahující se k jeho pracovnímu námětu. Tak postupoval loni na př. ředitel V. Hrabal, když se chystal zpracovat své zkušenosti z práce se školskou skupinou ČSM. Kromě základních děl A. S. Makarenka, která jsou nepostradatelným zdrojem poučení v otázkách práce s žákovským kolektivem, zařadil si do studijního plánu též Medynského knihu o Makarenkovi, příslušné kapitoly z Kairovy „Pedagogiky“, sborníky o zkušenostech sovětských učitelů „Zrození žákovského kolektivu“ a „Výchovná práce třídního učitele“ a další články ze sovětských pedagogických časopisů. Studium této literatury mu pak nesmírně pomohlo v jeho práci.

Výběr literatury bude ovšem určovat sama povaha tematu. Některá temata si vyžadají studia převážně pedagogické literatury, jiná odborné literatury příslušného vědního oboru (na př. o nových objevch sovětské vědy v oboru společenských a přírodních věd a pod.). Některé náměty si vyžadají i studia literatury politické, technické, beletrie a pod.

Tak na př. k námětu „Jak vštěpuji žákům pocit národní hrdosti a lásku k našim národním revolučním tradicím při probírání husitské doby“ by si měl učitel prostudovat některá základní díla, osvětlující otázky socialistického vlastnictví a boje proti kosmopolitismu a objektivismu, jako jsou díla Zd. Nejedlého, projevy V. Kopeckého z IX. sjezdu KSČ a z brněnských ideologických konference, práce Zdanovovy, Kalininovy a pod. a základní díla naší marxistické historiografie o husitské době, kromě děl Zd. Nejedlého na př. práce J. Macka „Ktož jsú boží bojovníci“ a „Husitské revoluční hnutí“, F. Grause „Městská chudina v době předhusitské“ nebo M. Kratochvíla „Mistr Jan“ a pod. Četba historické beletrie, zvláště děl A. Jiráska, mu pomůže dosáhnout barvitosti při výkladu učiva. Při práci z oboru polytechnického vzdělání by

se měl opírat nejen o příslušnou pedagogickou literaturu, osvětlující zásadně princip polytechnického vzdělání, ale i o odbornou literaturu, která jej seznámí s novými vědeckými objevy vztahujícími se k jeho námětu a s literaturou technickou, z níž si ujasní, jak příslušných přírodních zákonů využívá moderní technika. Podobně nutno postupovat při výběru studijní literatury i k ostatním pracovním námětům.

Výběr a rozsah studijní literatury si stanoví učitel za pomoci KPS sám. Bude přitom vycházet ze svých osobních poměrů, ze stupně své theoretické vyspělosti, ze svých časových možností a pod. Vždy by si však měl být plně vědom významu této přípravy a měl by jí věnovat co největší péči. Čím lépe se theoreticky připraví ke své práci, tím lépe se mu bude práce dařit.

Dalším pramenem mu budou jeho *dosavadní pedagogické zkušenosti*, z nichž vyšel již při volbě pracovního námětu. V nich nashromáždil cenné poznatky o své práci. Kritickým rozбором těchto zkušeností si proto nyní ujasní, v čem tkvělo „tajemství“ jeho úspěchu a v čem se mýlil a chyboval. Tím si vyvodí důležité závěry, které budou mít velký význam pro jeho nastávající práci.

3. Zpracování námětu.

Jak jsme již uvedli, bude učitel zpracovávat svůj námět zpravidla v procesu vlastní výchovné a vzdělávací práce ve třídě s živým žákovským materiálem. Zde jej má uvést tvořivě v život a cílevědomě vytvářet nové pedagogické zkušenosti. Zde je tedy těžiště celé jeho přípravy k pedagogickým čtením.

Má-li se učitel podařit rozpracovat zvolený problém opravdu do hloubky, je nezbytné nutné, aby přistupoval k jeho praktickému řešení s přesně vymezeným cílem a jasně promyšleným postupem pro každou vyučovací hodinu. Musí bedlivě sledovat celý její průběh a ověřovat si výsledky, kterých dosáhl.

Po každé vyučovací hodině by si proto měl učitel provést její kritický rozbor. Měl by zhodnotit, zda se mu podařilo dosáhnout vytčeného cíle, posoudit, jak se mu v praxi ověřily jeho pedagogické předpoklady, hledat příčiny, jestliže se hodina vyvinula jinak, než zamýšlel, analyzovat situace, které mu vyvstaly v průběhu vyučovacího procesu. To učiteli umožní zachovat cílevědomost a systematickosti v práci a napravovat včas chyby, kterých se dopustí.

Zvlášť důležité bude takové hodnocení po ukončení určitého uceleného řetězu vyučovacích hodin, které tvoří navzájem sklobený celek, neboť zde již může lépe přehlednout výsledky práce a postihnout vnitřní souvislosti pedagogického procesu.

Největší význam bude mít závěrečné zhodnocení celé práce. V tomto konečném stadiu by se měl učitel hluboko zamyslet nad celým jejím průběhem, aby si ujasnil, jak se mu podařilo rozřešit daný problém, jaké nové prvky vnesl

do své práce, v čem tkví jádro a hodnota jeho nových pedagogických zkušeností. Měl by si prověřit tyto zkušenosti teorií, aby se ubezpečil, že postupoval správně.

Nejvyspělejší učitelé by se konečně měli pokusit vyvodit ze svých zkušeností i některé obecné závěry a theoreticky zdůvodnit svůj pedagogický postup. Měli by ukázat, jak určitý pedagogický prostředek vede za určitých konkrétních podmínek k určitým pedagogickým výsledkům. Tím by dospěli až k nejvyššímu stupni ve své tvořivé práci, k vědeckému zobecnění svých pedagogických zkušeností. Tento poslední úkol je ovšem nesnadný. Předpokládá značné theoretické vědomosti, bohaté zkušenosti a velký smysl pro odpovědnost. Neboť takové závěry nelze činit lehkovážně bez důkladného ověření v praxi. Proto asi ne všichni účastníci pedagogických čtení dospějí již letos až k vědeckému zobecnění svých praktických zkušeností.

V tomto období si má učitel též nashromáždit co nejvíce konkrétního materiálu pro své vystoupení na pedagogických čteních. Proto by si měl vést o své práci podrobné zápisy, v nichž by věrně zachycoval průběh každé vyučovací hodiny i výsledky, k nimž dospěl jejich kritickým rozбором. Při tom by měl pamatovat na to, aby si co možná podrobně zaznamenával i některé výrazné detaily, na př. popis typických situací, které se vytvořily v průběhu hodiny, živých reakcí žáků, charakteristické dialogy, důležité postřehy o jednotlivých žácích atd. To vše je nesmírně cenný faktický materiál, o nějž se bude moci opírat při práci na svém referátu pro pedagogické čtení.

Tím, že si předem shromáždí a zpracuje faktický materiál, ujasní jádro svých pedagogických zkušeností a zformuluje závěry, k nimž dospěl, usnadní si učitel další práci. Seřazení referátu pak bude jen věcí skloubení a stylistického zpracování tohoto materiálu.

4. Zpracování vlastního referátu.

Dospěli jsme k závěrečné fázi přípravy učitele k pedagogickým čtením, v níž má shrnout výsledky své práce a zpracovat je do písemného elaborátu.

Zkušenosti z minulého školního roku ukázaly, že i tu učitelé často tápali. Nejčastější chyba, které se dopouštěli, spočívala v tom, že psali o své práci mlhavě, nekonkrétně, všeobecně. Obírali se svými problémy spíše abstraktně a jen někdy dokládali svůj výklad ojedinělými příklady z praxe. Zapomněli tedy na to hlavní — ukázat konkrétně, jak prakticky řešili daný problém, jaký postup při tom volili, jakých pedagogických prostředků užívali atd. Neboť právě v tom spočívá jádro každé pedagogické zkušenosti.

Dobře se na př. vypořádal s tímto úkolem s. Jeník. Jeho práce, v níž na 30 stránkách vylíčil podrobně svůj pedagogický postup v prvních 21 dnech školního roku, je konkrétní, jasná.

Jako ve filmu se v ní rozvíjí celý proces jeho pedagogické práce. Vidíte živé postavičky jeho žáků, slyšíte jejich dětské hlásky. Pozorujete, jak cílevědomě je učitel vede v jejich prvních krůčcích k vážné práci. Přestože s. Jenik mnoho netheoretisuje, vidíte jasně, jak správně pochopil podstatu nové metody čtení a jak ji tvořivě uváděl v život.

*Konkretnost*¹¹⁾ je tedy základní požadavek, který musíme klást na práce, v nichž učitelé píšou o svých praktických zkušenostech. Učitel má tedy svou pedagogickou práci skutečně popsat, zobrazit její postup. To znamená, že práce má být budována na faktech, neboť fakta hovoří nejvýmluvnější řečí. Má obsahovat řadu typických detailů, které často osvětlí určitou stránku pedagogického procesu lépe než povšechný výklad. Konkretnost tedy znamená věrně zachytit skutečný tep pulsujícího života třídy v procesu výchovné a vzdělávací práce. Učitel jej ovšem musí zobrazit tak, aby z něho jasně vystupovaly jeho podstatné složky, aby z něho bylo patrné, jak učitel uvědoměle řešil určitý pedagogický problém. Proto je třeba fakta vybírat, třídit, na jedněch budovat, jiných použít k dokreslení obrazu. To je tedy základní hledisko, jehož by měl učitel neustále dbát při zpracovávání svých pedagogických zkušeností.

Toto hledisko nesmíme ovšem zaměňovat s úzkým, přízemním praktikismem. To znamená, že praktickou zkušenost nestačí mechanicky popsat, ale že je třeba ji také vysvětlit a zdůvodnit. Je třeba ukázat, jaký cíl učitel sledoval, proč volil určitý postup, za jakých podmínek ho použil. Nestačí tedy jen budovat na faktech, ale ukázat i jejich vzájemné vztahy, objasnit příčiny a následky a osvětlit vnitřní souvislosti pedagogického procesu. To není třeba dělat formou složitých theoretických úvah. Z práce však musí být patrné, že učitel pracoval cílevědomě a že se uvědoměle řídil zásadami socialistické pedagogiky. Jen takto zpracované praktické zkušenosti mohou mít obecnou cenu.

Práce má být dále *průkazná*. Má zároveň ukázat, jak se učitelova práce nakonec projevila ve vědomostech a chování žáků a jak si učitel ověřoval její výsledky. Praktické výsledky jsou nejprůkaznějším dokladem pedagogického mistrovství.

A práce má být i *přesvědčivá*. Má z ní být patrné, že učitel popsal své zkušenosti pravdivě, že nezveličoval své úspěchy ani nezamlčoval nedostatky. Tím jeho práce neutrpí, naopak získá na přesvědčivosti.

A konečně by se měly práce našich učitelů-novátorů vyznačovat i *vyšokou ideovostí a bojovností, duchem pravého novátorského optimismu*. Neboť pedagogická čtení budou i bo-

jištěm, na němž budeme svádět boj proti všem přežitkům minulosti, které nás brzdí v postupu, proti pozůstatkům starého myšlení a dožívajícím zbytkům buržoasní pedagogiky, které nás ještě matou, proti pohodlnickému rutinérství a přízemnímu praktikismu, který nás připravuje o socialistickou perspektivu v naší výchovné práci. A kdo jiný by měl být zanícenějším bojovníkem proti všem těmto přežitkům starých zaslých dob než právě naši nejlepší učitelé! Proto by si měli uložit i tento bojový úkol.

Provedení pedagogických čtení a využití jejich výsledků.

Zpracováním referátů skončila příprava učitelů k pedagogickým čtením. Tím dozněla doba k tomu, aby nejúspěšnější autoři nyní předstoupili před učitelskou veřejnost.

Krajská pedagogická čtení budou významnou událostí v pedagogickém životě kraje. Tomuto významu by proto mělo odpovídat i jejich celkové uspořádání. Mělo by mít ráz pracovního shromáždění předních školských pracovníků, jehož by se zúčastnili nejlepší učitelé a ředitelé škol, odborní pracovníci školské správy, pedagogických sborů a funkcionáři odborové organizace. Podle možnosti by mezi nimi neměli chybět ani pracovníci pedagogické vědy. Tím by byl zdůrazněn jejich význam i vážnost k průkopnické práci našich nejvýšejších učitelů.

K vlastnímu průběhu pedagogických čtení netřeba připojovat dalších vysvětlení. Ujasnili jsme si je na sovětských vzorech i na příkladech z našich prvních pedagogických čtení. Jsou tak poučné, že z nich můžeme čerpat všechno, čeho bude zapotřebí k zajištění jeho dobré organizační úrovně.

Na krajských pedagogických čteních se tedy školští pracovníci seznámí se zkušenostmi našich nejlepších učitelů. Budou o nich diskutovat, budou je hodnotit, vysloví se o tom, co jim přinesly nového a jak z nich budou čerpat podněty pro svou vlastní práci.

Zatím se však s nimi seznámil jen poměrně úzký okruh učitelů. Půjde tedy o to, učinit tyto zkušenosti i majetkem široké učitelské veřejnosti. Dalším úkolem tedy bude, přenést je nyní dolů, do okresů, neboť jen tam je můžeme přiblížit většině učitelů. Proto by se měly nejdůležitější práce, přednesené na pedagogických čteních, stát nyní předmětem studia OPS, jejichž kroužky by měly hledat cesty, jak nejlépe využít všeho hodnotného, co je v nich obsaženo. Mohly by pořádat o nich diskuse nebo konat besedy s nejúspěšnějšími autory pedagogických čtení. Jistě najdou i jiné účelné formy, jak přiblížit tyto zkušenosti učitelské veřejnosti.

V tomto úsilí by jim měla účinně pomáhat i školská správa a odborová organizace.

Nejlepší práce otisknou naše pedagogické časopisy, aby se dostaly do rukou všeho učitelstva.

¹¹⁾ Srovnej s citovaným článkem E. V. Leonťeva „Pedagogičeskiye čtenija 1950 i 1951 gg“. Sovetskaja pedagogika, 1952, č. 2, str. 120.

Snad bude možné přistoupit po sovětském zvláštním sborníku. Avšak teprve výsledky pedagogických čtení ukáží, dojdeme-li tak daleko již v tomto školním roce.

Tím jsme v podstatě vyčerpali hlavní otázky pedagogických čtení. Zbývá nám ještě připojit několik poznámek o jejich organizačním zajištění.

Organizační zajištění pedagogických čtení.

Vyhlášení pedagogických čtení. Ujasnili jsme si, že pedagogická čtení musíme chápat jako dlouhodobý proces, který zabere zpravidla celý školní rok. Proto je třeba, aby KPS neotálely s jejich přípravou a vyhlásily je hned počátkem školního roku. Přitom seznámí učitelstvo s jejich úkolem a cílem, s jejich tematikou a sdělí mu nezbytné údaje o jejich organizaci v kraji (na př. údaje o časovém rozvrhu, pokyny o podávání přihlášek, předběžná sdělení o zajištění odborné pomoci atd.).

Vyhlášení samo může dát učitelům ovšem jen první informace o pedagogických čteních. Proto bude účelné vysvětlovat dále jejich význam, objasňovat jejich specifický ráz a propagovat i jiné formy sdělování a šíření pedagogických zkušeností. Bude třeba dobře seznámit s těmito otázkami zejména pracovníky pedagogických sborů, školské správy a odborové organizace, abychom do nich vnesli jasno a uvedli v soulad jejich rozdílná pojetí. Tím si vytvoříme předpoklady k tomu, abychom se v další práci mohli opřít o porozumění učitelstva i ostatních školských pracovníků v kraji a abychom v nich získali i dobré spolupracovníky. Při tom by měl KPS těsně spolupracovat zejména s odborovou organizací, která by svou masovou politickou prací mohla vykonat mnoho pro správné pochopení významu pedagogických čtení i ostatních forem šíření pedagogických zkušeností z praxe.

Zajištění účasti učitelů na pedagogických čteních. Pedagogická čtení jsou zásadně přístupná každému učiteli od mateřských škol až po školy III. stupně. Toto právo mají ovšem i ředitelé škol, školní inspektoři, pracovníci pedagogických sborů, vedoucí pionýrů i jiní pracovníci v oboru výchovy. Proto se vyhlašují celé školské veřejnosti. Je tedy samozřejmé, že toto právo nelze nikomu upírat. Zároveň by však bylo nesprávné organisovat již nyní pro čtení záměrně masový nábor, který by se nepříznivě odrazil ve snížení jejich úrovně.

Bude tedy úkolem KPS zajistit jejich vysokou kvalitu promyšleným výběrem nevelkého počtu nejlepších učitelů, kteří celou svou dosavadní práci, svými osobními schopnostmi, svou iniciativou a pracovním zanícením mají předpoklady k tomu, aby s úspěchem splnili úkoly, které od nich očekáváme. Tito učitelé budou pak tvořit jádro účastníků pedagogických čtení.

Tyto učitele budou muset pracovníci KPS plánovitě vyhledávat a získávat. Při tom si budou

muset být vědomi, že účast na pedagogických čteních může spočívat jen na principu dobrovolnosti a že tedy nemají právo k ní nikoho nutit. Proto je třeba důrazně varovat před jakýmkoli formami nátlaku, zejména úředního. Nejlepší učitele je nutno *přesvědčit*, že pomohou ostatním soudruhům, když zpracují své praktické zkušenosti.

Odpovědný výběr takových učitelů lze provést jen v měřítku krajském. Doporučujeme proto, aby KPS nepřenesly těžiště náboru jako v minulém školním roce do okresů. Tím by ztratily přehled a daly by se na cestu masového rozvinutí pedagogických čtení. Zajistit vysoce kvalitní jádro účastníků pedagogických čtení by tedy mělo být především věcí KPS. Při tom se mohou ovšem opírat o pomoc OPS, školské správy a odborové organizace. Mohou se s nimi radit, získávat od nich informace o vynikajících učitelích a pod.

Zajištění odborné pomoci účastníkům pedagogických čtení. Je to nejdůležitější úkol KPS v přípravě pedagogických čtení.

Především bude nutné, aby KPS po soustředění přihlášek pozval učitele co nejdříve ke konzultaci, v níž je podrobně seznámí s úkoly, které je očekávají. Přitom jim pracovníci KPS nebo jiní odborníci, které KPS získá ke spolupráci, pomohou při volbě a vymezení pracovního námětu a prohovří s nimi problém, který si zvolili. Zároveň jim dají základní metodické rady k jejich práci, pomohou jim při výběru studijní literatury atd. Tak je připraví k tomu, aby mohli s jistotou přistoupit k vlastní práci.

Ale i potom by se měly KPS o účastníky pedagogických čtení starat. Tak by jim měly umožnit, aby si po skončení přípravných prací ověřili, jak zvládli problematiku svého námětu a zda si zvolili správný postup k jeho tvořivému řešení. Rovněž by jim měly zajistit pomoc při závěrečném hodnocení a rozboru jejich pedagogických zkušeností. Takovou soustavnou péči by jim KPS pomohl zvýšit úroveň práce a dopracovat se dobrých výsledků.

Tato pomoc musí být ovšem odborně kvalifikovaná a diferencovaná podle problematiky, na níž budou učitelé pracovat. Proto bude věcí KPS, aby pro ni získal nejlepší odborníky v kraji. Jistě se bude opírat především o vlastní pracovníky svých odborných kabinetů. Pražský příklad z loňských pedagogických čtení však ukazuje, že je možno získat k ochotné spolupráci i jiné kvalifikované odborníky. Ve všech krajích již vyrůstají pracovníci, kteří budou schopni učitelům dobře radit. Jen je třeba je vyhledat a získat k spolupráci. Najdeme je v učitelských sborech pedagogických gymnasií, v konsultačních střediscích pro dálkové studium i jinde. V některých krajích jsou i vysoké školy, jejichž pracovníci jistě neodmítnou spolupráci a ochotně pomohou.

A ještě jedna poznámka. Chybovali bychom, kdybychom chtěli založit tuto pomoc jen na

iniciativě účastníků pedagogických čtení a pasivně vyčkávali, až oni sami se budou o ni ucházet. Často bychom čekali marně. Učitelé si zprvu většinou neuvědomují její význam a proto ji z vlastního popudu nevyhledávají. Odbornou pomoc je tedy třeba plánovitě řídit a organisovat. Jen pak může přinést kladné výsledky.

Závěrečné hodnocení prací. Na pedagogických čteních mají být přednášeny jenom práce opravdu hodnotné, které ukazují správné řešení konkrétních pedagogických problémů. Proto musí KPS, dříve než přistoupí k uspořádání vlastních čtení, provést odpovědné hodnocení všech přihlášených prací.

Přitom zejména posoudí, zda jsou ideově správné a zda odpovídají zásadám socialistické pedagogiky, neboť nelze připustit, aby pedagogickým čtením byly šířeny mezi učitelstvo zkušenosti, které spočívají na falešných základech a obsahují chyby a omyly v zásadních otázkách. Proto KPS zváží, zda práce může být schválena k přednesení na pedagogických čteních, či zda by měla být zatím vrácena autoru k dalšímu zpracování.

Závěrečné hodnocení je tedy odpovědný úkol, a to jak vůči učitelstvu a škole, tak i vůči autorům posuzovaných prací. Toho by si měli být pracovníci, kteří budou hodnocení provádět, plně vědomi. Jednak budou muset nesmlouvavě střežit, aby mezi učitelstvo nebyly zanášeny chyby, které by je mohly zmást a zavádět na nesprávné cesty, jednak však musí zároveň vidět za každou práci i živého člověka — učitele. Musí mít na paměti, že práce, kterou posuzují, je výsledkem dlouhé, namáhavé práce, kterou učitel konal nezištně a v nejednom případě za osobně těžkých podmínek v nejlepší úmyslu prospět naší škole. Bylo by proto nesprávné, kdybychom se chtěli s jeho případnými omyly vyrovnat jen administrativní cestou, byrokraticky. Proto je třeba s autory hovořit, soudružsky jim vysvětlit, v čem se mýlí, a ukázat cestu k nápravě. Jen tak jim pomůžeme učít se z vlastních chyb a tyto chyby překonat.

Závěr.

Uzavíráme naše pojednání o pedagogických čteních. Pokusili jsme se ukázat, jak se vyvíjela a jak jsou pojímána v Sovětském svazu, abychom lépe poznali vzor, z něhož se budeme učit. Snažili jsme se shrnout a zhodnotit i naše první domácí zkušenosti, neboť i z nich můžeme čerpat cenná poučení. A pokusili jsme se konečně osvětlit některé jejich zásadní, metodické a organizační otázky, abychom přispěli k zlepšení jejich celkové úrovně. Tím jsme chtěli zpřesnit představy o podstatě pedagogických

čtení a objasnit jejich specifické rysy, neboť nejasnost v těchto otázkách by mohla být zdrojem různých omylů a chyb. Nebude proto na škodu, když v závěru shrneme hlavní zásady, které jsme rozvedli vpředu:

1. Pedagogická čtení jsou formou studia a šíření pedagogických zkušeností z praxe. Nejsou však jeho formou jedinou. Mají své zvláštní úkoly a specifické rysy, jimiž se liší od jiných forem této socialistické metody práce.

2. Osobitý ráz pedagogických čtení spočívá v tom, že mají vést učitele nejen k popisu jejich praktických zkušeností, ale i k hlubšímu zpracování těchto zkušeností, k jejich rozboru, zdůvodnění a zobecnění. Zároveň mají podněcovat k tvořivému řešení časových pedagogických problémů v procesu vlastní výchovné a vzdělávací práce, k uvědomělému vytváření nových pedagogických zkušeností. Tím se liší od jiných, méně náročných forem šíření pedagogických zkušeností z praxe. I když si zatím nemůžeme klást tyto cíle v plném rozsahu, musíme je jasně vidět, abychom znali směr, jímž máme postupovat.

3. Tyto úkoly budou u nás zatím úspěšně moci plnit jen nejvyspělejší učitelé, skuteční novátoři pedagogické práce. Proto je třeba orientovat se v přípravě pedagogických čtení především na ně. Bylo by tedy předčasné usilovat již nyní o masovou aktivní účast učitelstva. Naproti tomu je třeba na masové základně rozvíjet jiné, méně náročné formy šíření pedagogických zkušeností z praxe, v nichž budou postupně vyrůstat příští účastníci pedagogických čtení.

4. I vynikající učitelé budou moci splnit uvečené úkoly jen tehdy, zajistíme-li jim kvalifikovanou odbornou pomoc. Bez soustavné pomoci by zbytečně tápali a jejich práce by nevedla k žádoucím výsledkům. Zajištění odborné pomoci je tedy jednou ze základních podmínek úspěchu pedagogických čtení.

5. Pedagogická čtení nejsou zařízením samoúčelným. Jsou jen jedním z prostředků, které přispívají k řešení naléhavých problémů pedagogické praxe. Proto je třeba orientovat je k hlavním úkolům, které má škola plnit. Na těchto úkolech mají naši učitelé-novátoři především rozvinout své tvořivé pedagogické síly a zdokonalovat své pedagogické mistrovství, aby přispěli k jejich úspěšnému plnění a ukazovali ostatním učitelům cestu vpřed.

To jsou zásady, podle nichž bychom měli letos rozvíjet pedagogická čtení. Budeme-li jich dbát, podaří-li se nám získat nejlepší učitele a zvládneme-li i všechny organizační předpoklady, podaří se nám v tomto školním roce položit spolehlivé základy k tradici našich československých pedagogických čtení.