

ZE ZAHRANIČÍ

K ideovým proudům současné pedagogiky v USA

MIROSLAV CIPRO (Praha)

I. Z POČÁTKŮ AMERICKÉHO ŠKOLSTVÍ

Ještě za časů Antonína Dvořáka, autora slavné »Novosvětské«, byla Amerika Novým světem. Dnes už by bylo jistým anachronismem dávat čemukoli, co pochází z Ameriky, přívlastek, jakým je označována známá symfonie. Spojené státy americké mají už dnes svou historii a své tradice, které nelze přehlížet v žádné oblasti lidské činnosti, tím méně v oblasti školství a výchovy.

Pro studium historie amerického školství není bez významu, že jeho počátky spadají do doby, kdy ještě žil a působil Komenský. Když se první kolonisté ve Virginii usídlili v Jamestownu r. 1607, bylo Komenskému 15 let. Když massachusettsští puritáni vydali v r. 1647 zákon, podle něhož obce s padesáti nebo více domácnostmi byly povinny zřizovat úřad učitele, který by učil děti číst a psát, měl už 55letý Komenský za sebou svůj půlroční pobyt v Anglii, pracoval na Obecné poradě a dokončil právě Nejnovější metodu jazyků. Komenský ovšem sotva mohl ovlivňovat pedagogické myšlení amerických pionýrů přímo, bezprostředně. Přesto však souvislost jeho idejí s těmi, které nacházely svůj výraz v prvních krocích amerického vzdělávacího systému, je nesporná. Kolonisté v Nové Anglii byli právě tak protestanty jako Komenský a jejich pedagogická praxe, nelze-li ještě mluvit o teorii v pravém slova smyslu, vyplývala z podobných zásad, které byly i základem Komenského učení o výchově. Věřící protestant měl mít bezprostřední přístup k bibli, aby mohl obcovat s bohem přímo, bez pomoci kněze. Odtud důraz na obecnou gramotnost. Psané slovo bible mělo u protestantů větší autoritu než její interpreti, kteří nebývali vždy vzorem ctnosti. Proto se znalost čtení stala naléhavou nutností, která nalezla svůj výraz ve zmíněném zákoně. Je ovšem nepochybné, že v pozadí tohoto ideologického tlaku byly aspekty ekonomické, neboť znalost gramoty dávala nejen klíč k bibli, ale i k úspěšnějšímu uplatnění v praktickém životě.

Američtí osadníci byli svými kulturními kořeny, svými tradicemi Evropany a přes všechn svůj nonkonformismus, který byl často příčinou jejich emigrace, byli pod silným vlivem kultury antické, jež vtiskovala svou tvář zejména střednímu školství. První střední školy se ne náhodou jmenovaly latinské školy. Latina a řečtina byly dlouho určujícím elementem, páteří vzdělání, bez něhož nebyl myslitelný přístup k vyšším společenským funkcím a hodnostem.

Trvalo přes sto let, než došlo k prvnímu otevřenému konfliktu této staré tradice s modernějšími požadavky, plynoucími z rozvoje ekonomiky, obchodu a také přírodních věd. Mluvčím této pedagogické opozice se stal muž, který

ztělesňoval a vlastně dosud ztělesňuje mnoho ctností, jež charakterizují ideál praktického a zároveň vzdělaného, čínorodého. Američana — Benjamin Franklin. V r. 1749 napsal své »Návrhy na výchovu mládeže v Pennsylvánii«, v nichž doporučoval zejména dvě věci: jednak zesílit důraz na mateřský jazyk a studium dalších živých jazyků, jednak věnovat více pozornosti matematice a přírodním vědám. Tak se stal duchovním otcem střední školy nového typu, tzv. akademie, která časem vystřídala prvotní latinskou školu. Jeho praktičtější, utilitární koncepce výchovy byla zřízena teprve r. 1759 ve Philadelphii. Ale r. 1750 měly Spojené státy takových škol již přes 6000.

Akademie nebyla úplnou negací latinské školy, spíše jen její modernizací. Antická tradice jako základ středního vzdělání byla příliš silná, než aby bylo možno ji vyrhnout z kořenů. Ostatně těmito tradicemi byl odchován i Thomas Jefferson, velký pokračovatel díla Franklinova, muž, který se od Franklina v tak mnoha směrech lišil a zároveň se mu v tak mnohém podobal. Kdežto Franklin byl příčinnivý selfmademan a úspěšný businessman, Jefferson byl spíše aristokraticky smýšlející plantážník, obdivující se antice a umění. Oba stejně však byli odpůrci mysticismu a dogmatismu, oba stejně usilovali o svobodu své země, oba bojovali proti tyranii a otroctví, oba vysoko oceňovali význam vzdělání.

Třicet let po Franklinových »Návrzích« navrhuje Jefferson »Zákon o obecnějším šíření vzdělání«, podle něhož se má na širokém základu elementárních škol pro všechny rozvíjet soustava výběrových gramatických škol a škol vysokých. Zákon byl schválen ve Virginii teprve v r. 1796. Býval nazýván »aristokratickým« zákonem a v souvislosti s tím byl Jefferson stavěn do protikladu k »demokratičtějšímu« Franklinovi. Jeffersonovi šlo ovšem o »aristokracii ducha«, založenou na ctnosti a talentu, a v tom se od Franklina mnoho nelišil. Jediný podstatný rozdíl mezi ním a Franklinem, jako poznamenává Ulich¹⁾, snad byl v tom, že Jefferson považoval klasické studium, a to latinu spíše než řečtinu, za úhelný kámen západní civilizace. Ani Franklin nebyl proti latině a řečtině, odmítal pouze jejich monopol a usiloval o syntézu klasického studia se studiem přírodovědným, více prakticky zaměřeným.

Je těžké najít v historii americké školy další osobnosti, které by pro ni znamenaly tolik co Franklin a Jefferson. Snad jen ještě Lincoln a Washington, i když nejsou sami přímo autory nových koncepcí školského systému, ztělesňují zejména svou etikou, v níž úcta k vzdělání má tak významné místo, stejně výrazně ony ideály, z nichž vyrůstá všechno to, co je v americké kultuře a v americké pedagogice zdravé a silné.

II. KE KLASIFIKACI SOUČASNÝCH PEDAGOGICKÝCH SMĚRŮ

Pedagogická historie i pedagogická geografie — možno-li užít tohoto termínu — jsou v USA příliš složité, než aby bylo možno pokoušet se dnes s úspěchem o nějakou jednotnou typizující charakteristiku americké školy a pedagogiky. Ústava Spojených států ponechává otázky školství a výchovy plně v kompetenci států a obcí. A protože jen států je na padesát — nemluvě o počtu obcí —, nepřekvapuje veliká pestrost, jaká charakterizuje dnešní školský systém a jeho pedagogickou praxi. Této pestrosti odpovídá i rozmanitost ideových proudů v pedagogické teorii. Nelze vlastně mluvit o »americké pedagogice« v tom smyslu, v jakém hovoříme třeba o »sovětské pedagogice«. Není tu jednotného ideového principu, ledaže bychom chtěli použít paradoxního obratu a

1) Robert Ulrich, *The Education of National*, 1961.

povýšili rozmanitost na nejobecnější princip. Vysoký kurs má v americké škole a pedagogice idea demokracie, což je nám velmi sympatické, ale její obecné uznání nejen nezabraňuje, spíše podporuje existenci různých pedagogických směrů a koncepcí. Tím méně může dokázat idea antikomunismu, která někdy dosahuje — zvláště u vysokoškolské inteligence a studentstva — spíše opaku svého záměru. Soutěž ideových směrů v dnešní americké pedagogice je vcelku velmi zajímavým a poučným odrazem složitých spodních proudů, jež hýbají americkou společností a spolu s ní i školou, která je produktem a zároveň v jistém smyslu producentem této společnosti — jako všude na světě.

Známý kalifornský pedagog-filosof George K. Kneller odpověděl za naší návštěvy v Los Angeles na otázku, které směry se uplatňují v současné americké pedagogice, tím, že napsal velmi rychle na lístek těchto devět pojmů: klasicisté, empiricisté, idealisté, realisté, experimentalisté, existencialisté, analytisté, rekonstrukcionalisté a progresivisté. Vzápětí pak ještě dodal, že to jsou jen některé směry kromě mnoha dalších. Na všechny mají ovšem stejný význam a stejný vliv. Nejvlivnějších je přece jen podstatně méně. Kromě toho některé směry, uváděné jako samostatné, se v mnohém překrývají, některé pojmy vyjadřují jen jinými termíny skutečnost, že jednou je řeč o filosofických základech určité koncepce, jindy o pedagogických důsledcích této koncepce. Tak podle Van Cleve Morrise filosofickému idealismu (ale i realismu) odpovídá pedagogický »esencialismus« (v příslušných dvou variantách: »idealistické« a »realistické«), filosofickému neotomismu (laickému i církevnímu) odpovídá pedagogický »perencialismus« (opět ve variantě laické a církevní), filosofickému experimentalismu odpovídá pedagogický »progresivismus« a konečně čtvrtým hlavním směrem je existencialismus, který má stejné jméno ve filosofii jako v pedagogice.

III. ESENCIALISMUS

»Otcem« esencialismu je W. C. Bagley, který formuloval své názory poprvé v r. 1938 v útočné opozici k progresivismu. I když úmrtím W. C. Bagleye v r. 1946 ztratilo hnutí svou hlavu, jeho vliv je stále silný a spíše se ještě zvětšuje. Je riskantní dělat jakékoli paralely, ale nicméně stojí aspoň za připomenutí, že u nás dobře známá koncepce »základního učiva«, propagovaná zvláště O. Chlupem, má s koncepcí esencialistů cosi společného. Je to důraz na věci »podstatné«. Ačkoli filosofické základy a historické kořeny jsou různé, konkrétní důsledky se zdají obdobné. Esencialisté sami nejsou jednotní ve své filosofii. Jejich realistické křídlo, které je nám přece jen poněkud bližší, vyznává, schematicky řečeno, asi takové krédo: *žák* poznává svým smyslovým mechanismem, *učitel* má funkci demonstrátora, *učební látka* se opírá především o fyzický svět, základní *metoda* je podávání faktů a informací, v *společenském měřítku* jde o plynulé předávání vědění mladé generaci.

Esencialistům idealistického i realistického ražení je společné to, že věří v realitu, poznání a hodnotu a že realita je podle nich podřízena jednotným, trvalým a předem daným zákonitostem, postupům, principům a axionům pravdy, dobra a krásy. Podle T. Bramelda se však esencialismus stává konzervující silou tou měrou, jak se kultura, která jej živila a k níž byl tak loajální, začíná sama prudce měnit.

Ačkoli hlavou esencialistů byl William C. Bagley, název hnutí pochází od M. Demiashkeviche, který již v r. 1935 navrhl termín »esencialisté« pro ty, kteří zastávají názor, že prvotní funkcí výchovy jako sociální instituce je uvá-

dět mladou generaci do jejího společenského dědictví. W. C. Bagley sám ve své stati »In Defense of the Exacting Studies« vysvětluje, že »esencialista zdůrazňuje základní význam nahromaděné zkušenosti rasy a považuje za hlavní starost výchovy přenášet na každou generaci nejdůležitější poznatky, které vyplynuly z této zkušenosti«²⁾. Tuto tezi staví proti názoru progresivistů — Deweyových stoupenců —, kteří ve dvacátých a třicátých letech měli rozhodující vliv v americké pedagogice a vyzdvihovali především *individuální zkušenost* dítěte. Schematicky řečeno stavějí esencialisté *sociální zkušenost předávanou* mladé generaci formou utříděných poznatků proti *individuální zkušenosti získávané jednotlivcem* cestou vlastní praxe. Se svým krédem poprvé oficiálně vystoupil v r. 1938, kdy byl utvořen »Esencialistický výbor pro pokrok amerického školství«. Jejich teze, kriticky zaměřená proti »převládající teorii«, se staly předmětem prudkých protiútoků. Sám J. Dewey je zařadil mezi reakcionáře. Nicméně hnutí esencialistů nabylo postupně takového rozšíření, že dnes je možno je považovat za nejvlivnější pedagogický směr ve Spojených státech.

W. C. Bagley vycházel z faktu prudkého kvantitativního rozvoje školského systému »směrem vzhůru«, tj. prodloužení jednotné školy na úroveň školy střední. S procesem demokratizace vzdělání bylo podle něho nevyhnutelně spojeno snížení nároků na žáky ve srovnání jak s dřívější americkou školou, tak i ve srovnání se školou evropskou. Tomuto nezbytnému snížení nároků odpovídaly ideje progresivistů, které se tak staly jakousi »ctností z nouze« a díky vzniklé objektivní situaci dosáhly velké popularity a rozšíření.

Ostatně i naše československé zkušenosti potvrzují, že v období zvlášť prudkého kvantitativního rozvoje školního vzdělání vznikla příznivá půda pro teorie směřující proti »přetěžování žáků«. U nás jsme prožili takovou vlnu »boje proti přetěžování« v letech padesátých. V USA nešlo ovšem ve sporu mezi esencialisty a progresivisty pouze o stupeň obtížnosti vyučování, ale v souvislosti s tím i o celou koncepci jeho cílů, obsahu a metod.

W. C. Bagley a jeho stoupenci šli ve své kritice americké školy v USA velmi daleko, když připisovali např. celkový nízký zájem americké veřejnosti o četbu vážnější literatury nebo dokonce stoupající zločinnost »převládající teorii výchovy«, již ovšem byly »progresivistické« ideje J. Deweye a jeho přívrženců. Jako důkaz oprávněnosti této tvrdé kritiky uvádí Bagley skutečnost, že právě v oblastech, kde progresivismus zapustil nejméně kořenů, tj. v Nové Anglii a v středoatlantických státech, jsou zákony více respektovány než jinde. Progresivisté naproti tomu namítali, že přes všechno jejich úsilí vládnou ve skutečnosti na školách v praxi tradiční metody a že tedy nedostatky ve výchově je třeba spíše připisovat tradiční praxi než progresivistické teorii. Bagley však vyvrací tento argument poznámkou, že více než 25 let byly učitelům v kolejiích i v letních kursech soustavně vštěpovány doktríny progresivismu a že tedy nemohly neovlivnit školskou praxi, nechceme-li připustit, že ti, za jejichž vedení učitelé studovali, byli zcela neschopní.

Bagley obhajuje proti progresivistům význam systematických poznatků čerpaných z předem plánované učební látky, odpovídající logice dané vědy. Obhajuje vědění jako společenskou hodnotu proti zkušenosti jako důsledku činnosti motivované ryze individuálními zájmy.

Vztah Bagleyova esencialismu a Deweyova progresivismu není ovšem vztahem

²⁾ Viz Johnson, Collis, Dupuis, Johansen: *Introductory Readings in the Foundations of American Education*, str. 249.

naprosté vzájemné vyluky. Oba pojmy se do jisté míry i překrývají, mají některé společné rysy, uznávané oběma tábory. Esencialisté jsou stejně jako progresivisté pro funkcionální přístup k problémům učení a vyučování, pro to, aby se společenská zkušenost spojovala s individuální, jsou proti papouškování, uznávají i oprávněnost projektové metody v počátečních ročnících, schvalují úsilí o zživotnění školy, aby se v ní děti cítily šťastnější. Avšak principiálně stojí na stanovisku, že některé oblasti společenské zkušenosti jsou tak důležité, že by bylo »vrcholem bláznovství«, — řečeno slovy Bagleyovými — ponechávat jejich osvojení náladě a rozmaru učitele či žáka.

V proslulém manifestu esencialistů («An Essentialist Platform» z r. 1938) se praví doslova: »Svoboda nedospělých volit, čemu se budou učit, má malý význam ve srovnání s jejich pozdější svobodou, která je zbavuje chtíče, strachu, podvodu, předsudku a omylu, jež mohou spoutat nevědomého stejně krutě jako řetězy dozorce otroků — a cena této svobody je systematické a vytrvalé úsilí často věnované zvládnutí takové látky, jejíž význam se musí v té době zakládat na víře.«

Esencialisté zdůrazňují především exaktní vědění, studium jazyků, matematiky a přírodních věd, méně již studium věd společenských. Vycházejí z vlastních osobních zkušeností, žádá Bagley naléhavě studium cizích jazyků a kritizuje podceňování gramatiky mateřského jazyka, která je odsunována jen jako volitelný předmět až na vyšší střední školu.

Progresivismus má v sobě cosi »zženštilého«. V tomto smyslu uzavírá Bagley svou stať věnovanou obhajobě exaktního studia, které vyžaduje méně zženštilosti a více mužnosti.

IV. PERENIALISMUS

Základním principem filosofie perenialismu je »disciplína ducha«. Učební látka je podle toho volena tak, aby posilovala rozum a víru. Proto mají vysoký kurs takové předměty jako matematika, jazyky, logika, ale ovšem i bible, na nižším stupni trivium. Škola je přípravou k zralosti, na středním stupni jde již o diferencovanou výchovu intelektuální elity na jedné straně a žáků zaměřených k praxi na straně druhé.

Myšlenkové pravzory perenialistů jsou Platón, Aristoteles a Tomáš Akvinský, i když terminologie je již dnes jiná, modernější. Věřící v hylomorfismus, podle něhož věčná forma je potenciálně skryta v látce, z které se rozvíjí. Učení je druh mentální disciplíny, jež zabezpečuje maximální rozvoj latentní racionality.

Hlavním reprezentantem perenialistické filosofie výchovy je Robert Hutchins, o němž F. Meyer prohlásil, že je největším žijícím pedagogem USA. R. Hutchins, který se stal již ve svých třiceti letech prezidentem chicagské university, je obdivován jak pro své originální názory, tak i pro brilantní formu ústního i písemného projevu. V mnohém je přímo antipodem Deweyovým. Zatímco Dewey kladl důraz na jednotu poznání, Hutchins je důsledný dualista, rozlišující teorii a jednání, výchovu a výuku, moudrost a znalost, filosofii a vědu, trvání a změnu. Je nepřitelem jakéhokoliv utilitarianismu a hlasitě ztrácuje takové školní předměty, jako je psaní strojem nebo domácí nauky, jízlivě se vysmívá kultu atletiky.

Cílem školy je podle něho výchova intelektu, řeči o výchově celé osobnosti dítěte považuje za pouhý sentimentalismus. Škola nemá být směřována s Armádou spásy nebo skautským hnutím ani s výchovou rodinnou. Rozum, intelekt

je Hutchinsovi nikoli jakousi aktivitou, jak učí Dewey, ale cílem. Člověk, který pěstuje svůj rozum, bude podle něho úspěšný v jakékoli činnosti. Gramatika a logika jsou hlavní prostředky »disciplíny rozumu«. Ostře napadá Deweyův naturalismus, který prý pomohl podminovat jednotu učební osnovy. Sám vede ostrou hranici mezi »poznáním« a »zkušeností«. Zkušenost je relativní, poznání absolutní. Progresivisty obviňuje z toho, že redukuje veškeré poznání na zkušenost, a tak povyšují relativismus na hlavní princip výchovy. Universitám vytýká, že se staly společenskými a sportovními centry, místo aby byly centry nezávislého myšlení. V jeho názorech jsou některé prvky utopismu. Ostatně sám vylíčil, jak by měla vypadat universita v Utopii. Sní o jednotném světě s jedinou vládou, která by se však neopírala o vojenskou moc, ale byla by založena pouze na síle rozumu. (V tomto směru má přes všechny diference něco společného — zdá se — s touhami Komenského.) Jeho filosofie je jakoby v kostce vyjádřena v těchto proslulých tezích: »Výchova obsahuje vyučování. Učování obsahuje poznání. Poznání je pravda. Pravda je všude těž. Tedy i výchova by měla být všude těž.«

Je přirozené, že tak vyhraněná koncepce má i četné odpůrce. Ba i sami přívrženci a obdivovatelé Hutchinsovi připouštějí, že příliš bezvýhradná víra v rozum je slabinou jeho filosofie. Sám F. Meyer, který bez váhání označil Hutchinse za největšího žijícího amerického pedagoga, zastává mínění, že rozumové schopnosti nemohou být oddělovány od emocionálních tendencí a že rozum není entita, nýbrž proces. Vědění bez činnosti vede, praví Meyer, k intelektuální izolaci, činnost bez vědění vede k sociální sterilitě. Oba extrémny jsou proto ve výchově nežádoucí.

T. Brameld, který je vedoucím představitel »rekonstrukcionalismu« a který v rozmluvě s námi za naší návštěvy v bostonské universitě prohlásil, že se hlásí k »levému křídlu pokračovatelů Deweyových«, říká o perentialismu toto:

»Perentialismus nabízí teorii a program velké brilance a přesvědčivosti. Ale je to teorie a program, který nemůže být přijat žádným studentem, učitelem nebo občanem, jenž dává před bezpečím a únikem přednost výhodě podílet se aktivně, rovně a veřejně na dobrodružství výstavby celosvětové demokratické kultury.«

V. PROGRESIVISMUS

Je příznačné, že vlastně každý ideový směr vzniká z opozice proti něčemu, co začíná narážet na obtíže a co postupně odhaluje své slabiny. Esencialismus i perentialismus se konstituovaly v procesu kritiky amerického progresivismu jako negující reagence na jeho nedostatky, ať domnělé, či skutečné. Stejně vznikl i sám progresivismus, který nebyl původně ničím jiným než negující reagencí na někdejší převládající autoritářství. Málokde bychom našli lepší příklad působnosti dialektického zákona negace negace než právě v historii americké pedagogiky.

V protikladu k autoritativní americké škole z konce minulého a počátku tohoto století začali progresivisté zdůrazňovat procesuálnost, proměnlivost věcí, a tedy i poznání, které nikdy nemůže být absolutní. Na filosofické bázi pragmatismu, vybudované Ch. S. Piercem a W. Jamesem, rozvinul svou teorii pedagogického progresivismu John Dewey.

První počátky této teorie byly dány již Deweyovou prací »Mé pedagogické krédo«, v níž osmatřicetiletý myslitel prorocky zformuloval pět provokujících

článků své víry, jež vyvolaly dalekosáhlou odezvu a staly se základem hnutí, které na celá desetiletí ovlivnilo tvářnost americké školy.

První článek definuje výchovný proces slovy: »Veškerá výchova spočívá v účasti individua na sociálním vědomí rasy.« Druhý článek charakterizuje Deweyovo pojetí školy: »Protože výchova je společenský proces, škola je prostě ona forma společenského života, v níž jsou koncentrovány všechny činnosti, které nejučinněji pomáhají dítěti podílet se na dědictví rasy a využít vlastních sil k společenským cílům. Výchova je tedy život sám a nikoli příprava pro budoucí život.« V třetím článku svého vyznání hovoří Dewey o předmětu výchovy: »Skutečné centrum není ani věda ani literatura ani historie ani zeměpis, ale vlastní společenská činnost dítěte.« Čtvrtá Deweyova zásada vyjadřuje názor na výchovnou metodu: »Zákon předkládání a probrání látky je zákon obsažený ve vlastní povaze dítěte.« Jak dále vysvětluje, je tímto zákonem zákon činnosti, neboť v rozvoji dětské povahy předchází aktivní stránka stránku pasívní. Konečně poslední, pátý princip formuluje Deweyův názor na vztah mezi výchovou a společenským vývojem. Dewey je přesvědčen, že »výchova je základní metoda společenského pokroku a reformy«.

Podněty, které dal tento »manifest progresivismu«, vykvasily během let jednak v samém úctyhodně rozsáhlém díle Deweyově, čítajícím na 23.000 stran knih a statí, jednak v díle četných přívrženců a pokračovatelů, jako byli Kilpatrick, Counts, Bode a jiní. Ale i ve své zralé podobě zůstaly ideje progresivismu velmi blízké svým prvním počátkům. Máme-li vyjádřit co nejstručněji, které stránky této pedagogické teorie dosáhly největšího rozšíření a uplatnění, mohli bychom to formulovat asi takto:

Funkce progresivní školy spočívá v aktivní účasti na změnách, jimiž svět a společnost neustále procházejí. Žáci se mají učit spíše metodě myšlení než osvojovat si pouhá fakta. Koncepce učebních osnov je charakterizována flexibilitou, obsah je určován životní zkušeností. Jejich centrum není předmět, ale žák, respektive jeho zkušenost a jeho prostředí. Proces učení je důležitější než jeho vlastní cíl. Škola v pojetí progresivistů je jakýmsi zmenšeným obrazem, miniaturou, modelem celé společnosti. Protože důležitým principem americké společnosti je svoboda, je tento princip určující i v činnosti školy. Zkušenost, myšlení, zkoumání jsou hlavní metody. Protože osobnost dítěte je centrem výchovy, nabývají v učení progresivistů zvláštního významu některé psychologické a společenské pojmy, jako zájem, úsilí, zvyk, růst, organismus, kultura, především pak pojem inteligence. V oblasti metod chtějí progresivisté nahradit tradiční »problémy kuchařských knížek« skutečnými problémy, drill připouštějí jen jako pomocnou techniku, neuznávají dichotomii »práce—hra« a odmítají »indoktrinaci«.

Není sporu, že ideje pedagogického progresivismu opanovaly rozsáhlá území amerického kontinentu, dobyly nemálo úspěchů, získaly četné přívržence, ale i odpůrce. Slavily triumfy zvláště ve dvacátých a třicátých letech, kdy jiskry nadšení přeskočily i do Evropy a vzplanuly mocně, i když jen nakrátko, i na půdě Sovětské země, která na počátku své existence hledala dynamický školský model, který by odpovídal lépe než stará carská škola jejím revolučním idejím. Čtyřicátá léta znamenají počátek ústupu ze slávy a dnes je progresivismus již jen v defenzivě, ačkoli zdaleka ještě ne »mrtev«, jak tvrdí někteří jeho odpůrci. Má stále ještě mnoho stoupenců mezi řadovými pedagogy a učiteli i mezi »špičkami«. Proto mu patří právem čestné místo v seznamu hlavních proudů současné americké pedagogiky. Jeho další osud však závisí bezpochyby na tom, jak dokáže sám na sobě aplikovat jednu ze svých vůdčích tezí, tezi

o stálé změně. Zdá se, že tuto potenciální perspektivu progresivismu dobře vystihl Theodore Brameld, který je k němu sice kritický, ale v konstruktivním slova smyslu, nebo přesněji řečeno v »rekonstruktivním« slova smyslu. Brameld totiž vycházel z Deweyova odkazu, řadí se sám mezi příslušníky levého křídla Deweyových dědiců, ale distancuje se již od poněkud diskreditovaného pojmu »progresivismus« a zavádí pojem nový, jež nazývá »rekonstruktivismus«.

VI. EXISTENCIALISMUS

Existenciální filosofie má v USA jistý vliv zejména na koncepci morální výchovy. Kalifornský pedagog W. F. O'Neill, autor knihy »Existentialism and Education for Moral Choice«, charakterizuje to, co je společné různým představitelům existencialistické filosofie v pedagogice, šesti základními rysy.

Prvá teze vychází z předpokladu, že člověk je »potenciálně« autonomní. Jediná hodnota, která platí kategoricky pro všechny lidi jakožto lidi, je aktualizace sebe sama jako svobodného činitele. Je to tak zvaná hodnota »authenticity« nebo »autentické existence«. Člověk, který žije autenticky, existuje autonomním způsobem. Takový člověk je schopen volit své vlastní jednání a je v jistém smyslu autorem svého vlastního osudu.

Druhá zásada se týká základní funkce školy, jejíž funkce je normativní. Úkolem školy je maximální rozvoj individuální autonomie, rozvoj schopnosti svobodné volby. Tento úkol má dva stupně. Především jde o vypěstování způsobilosti činit svobodná a racionální rozhodnutí, za druhé pak — a to je ještě důležitější — rozvinout *náklonnost* činit taková rozhodnutí na prvním místě. S tím souvisí teze, že člověk je charakterizován nejen tím, co *zná*, ale také — ne-li ještě více — tím, co je *schopen znát a zakusit*.

Požadavek, aby se škola zabývala především mravní výchovou, je třetí hlavní princip. Z hlediska existencialismu je daleko důležitější, aby dítě bylo vedeno k vlastní volbě, než aby bylo konformní s normami ustanovenými společností. Autonomní, autentické jednání *může* být dobré i špatné, ale vždy má přednost před neautentickým »nejednáním«, které *nemůže* být ani dobré ani špatné, protože nikdy není skutečnou volbou. Podle existencialistů bychom se neměli snažit anticipovat všechny morální problémy a předem formulovat jejich řešení pro všechny možné případy morálních konfliktů, ale měli bychom utvářet takového jedince, který by byl schopen improvizovat jasná řešení různých morálních otázek, jak se vynořují. Pro existencialistu není např. morální problém v tom, že se má nebo nemá lhát, ale zda je člověk ochoten a schopen rozhodnout, má-li se lhát či ne.

Čtvrtá teze se týká vztahu jedince a skupiny. Existencialismus nevidí nepřekonatelný konflikt mezi zájmem individua a zájmem ostatních. V tom zaujímá stanovisko »makarenkovské«, a to doslova, neboť O'Neill souhlasně cituje známou Makarenkovu myšlenku, že »každý žák musí být přesvědčen, že kázeň je nejlepší cesta k dosažení cílů komuny«, že »kázeň staví každou jednotlivou osobnost do postavení větší bezpečnosti a svobody« a že »disciplína znamená svobodu«.

Pátý princip hovoří o sebekázní, která je zároveň předpokladem i důsledkem svobodné volby. Snaha roubovat mravní normy zvnějška je mylná. V této souvislosti se O'Neill odvolává i na Komenského známé přirovnání žáka k mladému stromu, který košatí a rozkvétá silou vlastní mízy z vlastních kořenů — na rozdíl od májky, na které jsou krásné věci jen navěšeny.

Konečně poslední, šestý rys se týká problému autority. Existencialismus

odmítá pojem autority, a to nejen autority osobní, ale i autority »anonymní«, uplatňované ve jménu vědy, obecného souhlasu či spolupráce. Každá autorita totiž překáží rozvoji sebedeterminace, přičemž anonymní autorita je o to horší, že nedává mladému člověku příležitost bojovat s ní, a tak rozvíjet svůj cit nezávislosti. S tím souvisí i negativní postoj existencialismu k morální didaktice. Občanská výchova je odmítána poukazem na to, že »diktátor (tj. učitel) nemůže učit demokracii«.

VII. REKONSTRUKCIONISMUS

Rekonstrukcionismus je považován některými za součást progresivismu, jiní mu dávají samostatnou platnost. Jisté je, že jde o směr, který se zrodil z tradice progresivismu a je v jistém smyslu jeho pokračováním. H. W. Burns ve své charakteristice hlavního představitele tohoto směru říká, že Brameld je nejplodnější ze současných pedagogických filosofů v USA, ale vzápětí se opravuje a nahrazuje slovo »nejplodnější« slovem »nejvytrvalejší«. Tím chce vyjádřit, že se vytrvale vrací ve všech svých početných publikacích k jedné ústřední myšlence. Je to přesvědčení, že žijeme uprostřed světové krize, jejíž jediné řešení je v rekonstrukci světového řádu a světové kultury. Školy jsou pak hlavní silou, motorem této rekonstrukce. Brameldova koncepce je vyjádřena zejména v třech jeho knihách, z nichž prvá se jmenuje »Výchova a moc«, druhá »Užitek explozivních idejí ve výchově« a třetí »Výchova pro nadcházející věk«. V knize »Výchova a moc« vychází z okřídlené Baconovy teze »Vědění je síla« a rozvíjí úvahy o výchově jakožto síle, která je s to vybudovat civilizaci přímo utopickou. V knize »Užitek explozivních idejí ve výchově« analyzuje Brameld pojmy »kultura«, »třída« a »vývoj« a jejich vztahy k výchově a škole. Školy jsou podle něho surrogáty *kultur*, které je vytvářejí a podporují. Výchova je ovšem zároveň ovlivňována i sociální *stratifikací* a sama naopak se svými institucemi ovlivňuje proces *vývoje*. Ve většině svých prací, ale zejména v knize »Výchova pro nadcházející věk« (která je novým zpracováním dřívější publikace, nazvané »Cíle a prostředky výchovy«) rozebírá Brameld otázku výchovných cílů a prostředků, přičemž kategoricky staví na prvé místo jako rozhodující činitel výchovy cíl, jímž je podle něho rekonstrukce světa vážně ohroženého současnou krizí kultury. Tohoto cíle může být dosaženo jen dramatickou a radikální proměnou ve struktuře, funkci a poslání výchovy ve světovém měřítku. Zdá se, že rekonstrukcionismus je ze všech pedagogických ideologií současné Ameriky nejbližší revoluční ideologií marxismu, i když ovšem zdaleka není s marxismem totožný. Je však přinejmenším významným pokrokem v aplikaci Deweyova progresivismu, z něhož čerpá a dále rozvíjí podněty, které už nevedou k pouhému reformismu a meliorismu, ale k něčemu radikálnějšímu, co sice není ještě revolucí, ale co usiluje o kvalitativně nové uspořádání světa.

Zdá se, že Brameld očekává od výchovy více, než čeho je schopna, aspoň pokud jde o tradičně chápanou výchovu v užším — pedagogickém slova smyslu. Dogmatický marxismus však někdy naopak výchovu až příliš podceňoval. Pro pedagoga, který chce být tvůrčím marxistou, není proto bez užitku zamýšlet se nad tezemi rekonstruktivistů a zajímat se o to, v čem se shodují nebo aspoň v čem se podobají ideám komunistické výchovy.

VIII. POZNÁMKA ZÁVĚREM

Užili jsme na počátku stati již jednou termínu »pedagogická geografie«. Nuže, vracíme se k němu v poněkud jiné souvislosti ještě jednou, abychom zdůraznili, že náš článek je vlastně příspěvkem k tomu, co bychom mohli nazvat pedagogickou geografii. Je to termín, který snad v jistém smyslu vystihuje přesněji než pojem »srovnávací pedagogika«, že nám často jde v pedagogické teorii o zjištění charakteristických rysů školství a pedagogiky příslušejících určitému geografickému teritoriu. Zdůrazňujeme »příslušejících«, neboť v tom je právě záležitost tzv. srovnávací metody v pedagogice, že srovnává někdy bez dostatečného zřetele k pozadí, s nímž jsou srovnávané jevy organicky spjaty, tedy jemuž »příslušejí«. Tímto pozadím jsou geografické podmínky v nejširším slova smyslu včetně aspektu politického, ekonomického, historického atd. Příklad USA dobře ukazuje, že při existenci rozdílných podmínek v různých oblastech a ovšem i při existenci různých společenských sil uvnitř téže země nelze egalizovat ani pedagogickou teorii převáděním na společného jmenovatele. Tím méně úspěchů může přinést snaha adoptovat cokoli ze zahraniční pedagogiky, co není v souladu s podmínkami daného teritoria. Nakolik ideologická homogennost naší pedagogické teorie odpovídá svému »geograficko-historickému« pozadí, natolik je předností a nikoli slabinou. Moderní socialismus se ovšem nauzávirá světu, ale učí se a hledá podněty všude, kde se dosahuje pokroku v té či oné oblasti lidské činnosti. USA jsou ekonomicky velmi vyspělá země. Nakolik se na této vyspělosti podílí i americká škola, zasluhuje bedlivé pozornosti i našich pedagogů. Šedesátá léta tohoto století znamenají novou etapu v naší »pedagogické geografii«. Ještě před nějakými deseti lety bylo zvykem zdůrazňovat přednosti socialistické školy a pedagogiky a nedostatky školy a pedagogiky kapitalistických zemí. Ale soutěž je soutěž a úspěch v ní je podmíněn nejen znalostí soupeřových nedostatků, ale i znalostí jeho předností. To dobře pochopili mnozí američtí pedagogové, kteří zejména po prvých úspěších sovětského pronikání do vesmíru začali studovat systém sovětské školy a objevovat v něm mnoho pozitivního. Jeden z nich prohlásil dokonce sarkasticky, že prvnímu sovětskému sputniku by měl být postaven pomník před budovou ministerstva školství ve Washingtonu, protože vyburcoval pozornost k americké škole a tím velmi přispěl k jejímu zlepšení. To nás může jistě těšit. Je to však zároveň i pobídka, abychom nepodceňovali ani zkušenosti amerických pedagogů a zkoumali je v jejich mnohostranných souvislostech. Systém »širokého sortimentu«, jaký charakterizuje až příliš diferencované směry americké pedagogiky, nemá u nás půdu pro svou existenci. Nicméně více diskusí, polemik a střetání názorů by neškodilo ani naší pedagogice, budou-li to diskuse vedené společným zájmem o rozkvět socialistické školy.

LITERATURA

- C. Atkinson, E. T. Maleska, *The Story of Education*.
William C. Bagley, *An Essentialists' Platform for the Advancement of American Education*, Educational Administration and Supervision, April, 1938.
Theodore Brameld, *Education for the emerging age 1965*, Harper and Row, Publishers New York, Evanston and London, stran 244.
Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, The Dryden Press, Inc., 1955.
J. Donald Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, New York, Alfred A. Knopf, 1960.
Alice and Lester D. Crow, *Vital issues in American Education*, Bentam Books,

- New York, Toronto, London, stran 308.
- M. Demiashevich, *An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, American Book Company, 1935.
- John Dewey, *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916.
- John Dewey, *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company, 1938.
- R. M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, New York, Harper and Brothers, 1953.
- Johnson, Collins, Dupuis, Johansen, *Introductory Readings in the Foundations of American Education*, Northern Illinois University 1966, stran 374.
- Johnson, Collins, Dupuis, Johansen, *Introduction to the Foundations of American Education*, Northern Illinois University 1966, stran 271.
- George F. Kneller, *Existentialism and Education Philosophical Library*, Inc., New York 1958, stran 170.
- George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education*, John Wiley and Sons, Inc., New York, London, Sydney, 1964, stran 137.
- Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1961.
- C. W. Scott, C. M. Hill, H. W. Burns, *The Great Debate*, Prentice-Hall, Inc., 6. vyd., 1963, stran 184.
- Smith—Krouse—Atkinson, *The Educator's Encyclopedia*, Prentice-Hall, Inc., 6. vyd. 1966, stran 914.
- Robert Ulich, *The Education of Nations*, 1961.
- Woodring, P.—Scanlon, J., *American Education Today*, McGraw-Hill Book Comp. 1963, stran 292.

ZPRÁVY

III. CELOSTÁTNÍ KONFERENCE ČS. PEDAGOGICKÉ SPOLEČNOSTI

Ve dnech 10.—12. září 1968 se bude konat v Praze III. celostátní konference Československé pedagogické společnosti při ČSAV na téma: *»Výsledky a perspektivy vědeckovýzkumné práce v československé pedagogice«*.

Cíl a úkoly konference:

Cílem konference je podat přehled dosažených hodnot vědecké práce v pedagogice a nastínit její další vývoj po stránce obsahové i metodologické.

Konference se má stát zároveň širokou platformou pro výměnu poznatků a zkušeností vědeckých pracovníků v pedagogice a umožnit vědeckou diskusi o otevřených problémech rázu obsahového i metodologického.

Vědeckými diskusemi, konfrontacemi názorů, srovnáním koncepcí i výsledků vědeckovýzkumné práce při řešení otázek výchovy a vzdělání mládeže a dospělých přispěje konference i k blízkému styku a hlubšímu vzájemnému poznání našich pedagogů, seznámí nejširší pedagogickou veřejnost s činností pracovníků v nejrůznějších místech republiky.

Obsah konference:

Téma konference bude rozčleněno a řešeno v těchto základních oblastech:

1. Problematika obsahu vzdělání (např. obecné problémy teorie vzdělání, vztah všeobecného a odborného vzdělání, koncepce jednotlivých předmětů aj.).

2. Problematika teorie vyučování (např. vnitřní jednotu obsahu a metod vyučování, individualizace vyučování, skupinové

vyučování, koncepce diferencovaného vyučování a jeho účinnost aj.).

3. Problematika teorie výchovy (mládeže i dospělých ve škole i mimoškolních zařízeních, zvláště politické, mravní a estetické výchovy).

4. Problematika vzdělávací soustavy (například z hlediska ekonomického, sociologického, idea moderní vysoké školy aj.).

5. Problematika historického bádání v pedagogice.

Charakter konference:

Minulá konference řešila některé obecné metodologické problémy pedagogiky a její vztah k filosofii, psychologii a sociologii, tedy k hlavním oblastem vědního zájmu, o něž se opírá.

Na této konferenci se naše pedagogická věda obrací k sobě samé. Chce vydat o sobě svědectví ve smyslu analytickém. Nechce však zůstat při vědecké konfesi, nýbrž z pozic toho pozitivního, co bylo vytvořeno, usiluje budovat pilíře nové syntézy a dát i pevnější tvar své gnoseologické a metodologické základně.

Předpokládáme, že téma konference, která bude opět naším pracovním setkáním, dá příležitost ukázat, čeho se skutečně za poslední léta v řadě oblastí pedagogiky dosáhlo; umožní co nejširšímu počtu svých členů rozebrat na svých vlastních pracích základní teoretické a zvláště metodologické a metodické otázky aktuálně řešených problémů; seznámí členy společnosti s výsledky úkolů řešených ve státním, resortním či jiných plánech apod.

Zamýšleným výsledkem konference ovšem by nemělo být pouze zmapování pedagogického pole. Důraz kladený při jednotlivých vystoupeních (referátech, diskusních příspěvcích, vědeckých sděleních) o kterémkoliv problému na jeho teoretické a zvláště metodologické aspekty, bude vytvářet předpoklady pro osvětlení tradičních otázek z nových hledisek, pro odhalování nových aspektů, pro formulaci nově se rodících problémů. Tím se bude vytvářet přirozeně základna i pro další syntézy, v nichž moment perspektivity by měl hrát významnou roli.

Těžiště konference bude v práci specializovaných sekcí, jejichž počet a tematika odpovídá uvedeným pěti

oblastem. Měly by být nejen místem dílčích připravených příspěvků členů ČsPdS, ale skutečnými diskusními skupinami.

Koncepce připravených dalších příspěvků členů ČsPdS: půjde o sdělení časově omezená. Nemá jít o empirické popisy příkladů, ale o sdělení teoretické koncepce výzkumu, jeho metodologických aspektů a výzkumné metodiky, jeho výsledků apod. Příspěvky by měly odpovídat těmto kritériím: jasná formulace teoretických východisek problémů, metody získání faktů a jejich zpracování, formulace výsledků, jejich zapojení do existující soustavy pedagogických poznatků, teoretický či praktický přínos.

Jarmila Skalková

PESTALOZZIANUM V CURYCHU

Pestalozzianum v Curychu ve Švýcarsku patří k nejstarším pedagogickým dokumentačním centrům. Vzniklo v roce 1875 osamostatněním školského oddělení vybudovaného v rámci živnostenského muzea v Curychu rok předtím. Jeho název souvisí především s Pestalozziho tradicí ve Švýcarsku a v Curychu zvláště (Curych je Pestalozziho rodištěm a nedaleko je i známý Neuhoř a i Brugg, kde je Pestalozzi pohřben), ale je dán i tím, že k významnému počínání tohoto pedagogického střediska patří i studium života a díla J. H. Pestalozziho a vydávání jeho spisů a korespondence.

Pestalozzianum je dobrovolně obecně prospěšné zařízení, které má formu nadace; jeho cílem je spolupracovat na rozvíjení švýcarského školství. Pod vrchním dohledem curyšského vládního rady je jeho hospodářství spravováno nadační komisí, v níž má významné postavení spolek Pestalozziana, sdružující z řad švýcarských učitelů, pracovníků školské správy a jiných přátel školy přispívající přátele instituce. Od roku 1927 je Pestalozzianum umístěno na Beckenhofstrasse v bývalém panském sídle v Beckenhofu, které kdysi leželo za Curychem nedaleko cesty vedou-

cí k Neuhořu, ale dnes už je zcela obklopeno zatím vzrostlým Curychem. Za to si svým vnějším vzhledem i svou krásnou stinnou zahradou zachovalo ve své vnější podobě ráz doby Pestalozziho života.

V průběhu desetiletí se značně změnila a rozvinula oblast činnosti Pestalozziana. Dnes je především jedním z nejvýznamnějších švýcarských vědeckých pedagogických pracovišť, které si ovšem naproti jiným známým švýcarským mezinárodním pedagogickým institucím (např. Bureau International de l'Education v Ženevě) zachovává spíše jen národní charakter. Činnost vědeckého pedagogického pracoviště Pestalozziana v minulých letech lze shrnout do tří hlavních oblastí: účast na školním plánování a školských reformách, další vzdělávání učitelů a výzkumná práce v oblasti pedagogiky. V účasti na školských reformách šlo v minulých letech zejména o reformu vyššího stupně obecné školy (7.—9. rok školního vyučování), o reformu učitelského vzdělání, o zavádění roku k volbě povolání a o reformu zvláštních škol. Výzkumná práce v oblasti pedagogiky je také částečně spojena se zmíněnými reformami, shrnuje výsledky curyšských pokusných škol a organizuje

pokusy s novými způsoby i se zaváděnou organizací vyučování, a tím se snaží vypracovat obecné vyučovací principy a adekvátní metody, zejména na nově rozvíjených školských typech a strukturách. Kromě toho se tu rozvíjí také výzkum počátečního vyučování počtům, programovaného vyučování, práce s jazykovou laboratoří a s audiovizuálními pomůckami, vypracovávají se tu testy, propracovává se otázka přípravy dívek k domácímu hospodářství, a to jak vzhledem k řešení obsahu vzdělání dívek na příslušných typech škol, tak vzhledem k řešení vzdělání učitelek domácích nauk (např. i struktura dnešní práce ženy v domácnosti), putování žáků, otázky nedostatku učitelů, vzdělávání mládeže po skončení školní docházky atd. Patří sem i vydávání teoretických pedagogických prací. K řešení úkolů jsou sestavovány praceschopné pracovní týmy se značnou účastí učitelů, kantonálních i městských školských úřadů a vědeckých pracovníků z různých vědeckých institucí. Počet interních pracovníků Pestalozziana je poměrně malý.

Součástí Pestalozziana je také velká pedagogická knihovna, shromažďující vedle pedagogických děl zejména v německém jazyce i díla z oborů, které mají význam pro pedagogiku a praktickou pedagogickou práci. Je to největší pedagogická knihovna ve Švýcarsku, její roční přírůstek je asi 3 000 svazků a kromě vědeckých pracovníků a studentů používá jejich služeb zejména velmi široký okruh učitelů. Zvláštní oddělení knihovny tvoří centrála učebních pomůcek pro přípravu pro povolání v oblasti průmyslu a živnosti pro německy mluvící část Švýcarska, dále školní archiv, obsahující úplnou dokumentaci celého švýcarského školství (i pokud jde o jeho historii), a konečně tiskový archiv, shromažďující zprávy tisku ke školským otázkám.

Ke knihovně se těsně přimykají rozsáhlé sbírky Pestalozziana, které obsahují školní obrazy, diapositivy, magnetofonové pásy s nahrávkami pro vyučování a gra-

mofonové desky, které jsou z Pestalozziana jako ústředny rozesílány a půjčovány školám.

Donedávna byly v Pestalozzianu pořádány pro učitele i širší veřejnost výstavy s pedagogickou problematikou. V dosavadních výstavních místnostech byla v posledních měsících loňského roku a loni z jara instalována nákladná zařízení laboratoří, v nichž má mládež curyšského kantonu od roku 1967 pomocí samostatných laboratorních prací rozvíjet své přírodovědné vzdělání. V době autorovy návštěvy byly zařizovací práce v laboratoři ještě v běhu, ale ve všem už se odrážel vkus, technická dokonalost i finanční obětavost, které jsou charakteristické pro všechna nová školní zařízení v Curychu.

Jak už bylo uvedeno, je Pestalozzianum také střediskem pestalozziovských studií. Zde je nyní místo, které převzalo dokončení kritického vydání Pestalozziho spisů a v roce 1946 začalo s ústřední knihovnou v Curychu vydávat Pestalozziho dopisy, po kterých se pátrá i v mnoha zemích v cizině. Obojí se děje pod redakcí dr. E. Dejunga. S kritickým vydáváním Pestalozziho spisů bylo započato již v roce 1927 v berlínském nakladatelství de Gruyter, v posledních letech se této činnosti za podpory švýcarských kulturních institucí a kantonů ujalo nakladatelství Orell Füssli v Curychu. Dosud bylo vydáno přes dvacet svazků Pestalozziho spisů a šest svazků jeho korespondence. Vydávání však není ještě zdaleka dokončeno a každý nový svazek přináší také vždy nová překvapení. Pestalozzianum také podporuje a všestranně podněcuje pestalozzianovské bádání, které zejména v spolupráci s vydavatelskou činností pátrá v různých zemích po památkách na Pestalozziho. Tak se pátrá po rozsáhlé zásilce rukopisů, kterou měl zaslat vnuk J. H. Pestalozziho Gottlieb následovníku svého dědečka J. Schmidovi do Paříže, kam byl tento zahrán z kantonu Waadt a kde žil do konce svého života pod dozorem policie jako podezřelý revolucionář a agent Napoleonovy rodiny. V poslední

době byly také objeveny neznámé dopisy Pestalozziho v Sovětském svazu v leningradské knihovně Saltykova Ščedrína a v universitní knihovně v Tartu v Estonské sovětské republice. Návštěvníci Pestalozziana naleznou v Beckenhofu také tři místnosti zařízené jako muzeum J. H. Pestalozziho, v němž jsou vedle památek na tohoto velkého pedagoga a dokumentů týkajících se jeho doby shromážděny také jeho rukopisy, první vydání, všechna souborná vydání i mnoho překladů jeho spisů. K tomuto úseku činnosti Pestalozziana patří samozřejmě i sestavování pestalozziovské bibliografie a sbírání studií o Pestalozzim a vydání jeho spisů v cizině. Návštěvník z Československa tam bohužel zatím česká a slovenská pestalozziana hledá marně.

Tím vším rozsáhlá činnost Pestalozziana nekončí. Jeho součástí je také Mezinárodní ústav pro studium kresby mládeže (Internationales Institut zum Studium der Jugendzeichnung), vedený J. Weidmannem. Pozoruhodná je v tomto ústavu ohromná sbírka dětských kreseb, obsahující výkresy dětí od roku 1797 a shromažďující je ze všech dílů světa. Tato sbírka může být proto také základem pro různé studie nejen o dětské kresbě, ale i o dětském citovém životě, o různých pojetích vyučování kreslení apod. Sbírkou se často využívá k pořádání výstav dětské kresby

v nejrůznějších místech světa (v roce 1964 byla výstava z této sbírky uspořádána i v Praze). Ústav a jeho vedoucí je také ve styku s organizací INSEA (Société internationale pour l'éducation artistique), která v posledních letech zasedala v Praze.

Aby byl přehled činnosti Pestalozziana v Curychu úplný, je třeba uvést, že k němu patří ještě poradna pro školní a mládežnické divadlo a knihovna mládeže, v níž jsou pořádány také výstavy knih pro mládež.

Pestalozzianum je tedy zařízení, které soustřeďuje řadu činností a služeb škole, výchově a jejich rozvoji, které u nás i v jiných zemích bývají rozděleny mezi několik samostatných institucí. To jim ovšem dává větší možnosti specializace a tomu je někdy nutno obětovat i lepší možnosti koordinovat práci na několika blízkých úsecích. Na curyšském Pestalozzianu je však pozoruhodné, že se švýcarští učitelé podílejí nejen na jeho službách, ale více než např. u nás v podobných institucích i na jeho činnosti a na jeho řízení. Pestalozzianum není u nás příliš známé, ale vzhledem k šíři své činnosti, bohatství své dokumentace a knihovny by výsledky jeho práce a její metody mohly leckdy zajímat pracovníky z nejrůznějších oblastí pedagogické práce u nás.

František Singule

INFORMACE A KOMUNIKACE — XXII. EVROPSKÉ FÓRUM — ALPBACH 1967

Od roku 1945 pořádá každoročně »Österreichisches College« — vysokoškolská instituce při vídeňské universitě — mezinárodní seminář vědeckých a vysokoškolských pracovníků a studentů v Alpbachu (Tyrols — Rakousko). Smyslem těchto setkání je konfrontovat na řadě aktuálních témat výsledky světové vědy se současným společenským vývojem a přispět zároveň k výměně zkušeností mezi pracovníky různých zemí i různých vědeckých disciplín a praktických profesí. Le-

tošního semináře, konaného ve dnech 19. 8.—5. 9., se zúčastnilo na 450 odborníků a studentů z více než patnácti evropských i mimoevropských zemí. Setkání probíhalo v podmínkách výborné organizace, v ovzduší vzájemného respektování názorů, za objektivního vedení živých diskusí.

1. Obecné téma semináře

Pro jednání Evropského fóra je vždy určeno obecné téma, které je pak v pracovních skupinách projednáváno z hledis-

ka jednotlivých vědních, technických a praktických oborů. Letošní setkání se zaměřilo na problém »*Informace a komunikace — tendence v technickém a společenském vývoji*«. Jednání v sedmnácti sekcích (např. filosofické problémy komunikace, jazyk a automat, technické modely v biologii, kybernetické problémy vědomí, učení v kybernetické pedagogice, racionalizační tendence v politické praxi, sociopatologie prostředků masové komunikace, předvídání konjunktury, průmyslový výzkum atd.) se mělo pokusit v referátech a diskusích o objasnění toho, jakým způsobem se nové, zvláště matematicko-kybernetické metody uplatňují v jednotlivých vědeckých disciplínách, nebo při řešení různých teoretických i praktických problémů.

2. Kybernetika a jednotlivé vědy

V zahajovacích plenárních zasedáních se v úvodním referátu pokusil prof. Moser (Karlsruhe) osvětlit z filosofického hlediska základní pojmy tématu — komunikace a informace. Pak následovaly příspěvky vedoucích vědeckých osobností, charakterizující vztah jejich odborné disciplíny a kybernetiky. Z nich uvádím obsah těch sdělení, která především mohou zajímat čtenáře tohoto časopisu.

Y. Bar-Hillel: *Kybernetika a lingvistika*

Prof. Bar-Hillel (Jeruzalém), jeden z předních světových odborníků v oblasti lingvistiky, objasnil výstižně vývoj svého oboru v posledních padesáti letech na historii své vlastní odborné práce. Vyšel od podnětů logického pozitivismu, »vídeňského kruhu« (Carnap), polské lvovsko-vařavské logicko-sémantické školy (Ajdukiewicz), zhodnotil vliv prací B. Russella i pokusů o analýzu mluvené řeči a identifikaci syntaktických struktur i sémantických kategorií. Vysvětlil vznik moderní psycholingvistiky s jejími transformačními i generativními gramatikami a s mode-

ly komunikace (C. Cherry aj.) i rozvoj statistické teorie komunikace ovlivněné již silně kybernetikou a teorií informace i pokusy o vytvoření podmínek pro strojový překlad. Nejzajímavější byl jeho základní teoretický závěr: pokrok v poznávání »mechanismů« jazyka a řeči zůstane především vyhrazen samé lingvistice a jejím metodám logické a strukturální analýzy. Kybernetika, zvláště ve smyslu využití počítačů, bude plnit především úlohu ověřování závěrů lingvistické teorie a hypotéz na modelech.

K. Steinbuch: *Úvahy o hypotetickém kognitivním systému*

Pro psychologa pracujícího v oblasti teorie učení byl velmi zajímavý myšlenkový projekt kognitivního systému, předložený známým vynikajícím pracovníkem v oblasti kybernetiky a komunikační techniky prof. Steinbuchem (Karlsruhe). V patnácti předpokladech formuloval základní funkční elementy struktury, které jsou podmínkou pro to, aby takový systém byl s to čerpat informace v původně zcela neznámém prostředí. Patří k nim: informační prostor vnějšího a vnitřního prostředí, jejich integrace jako vyjádření situace systému, systém hodnot (definovaný z hlediska zachování funkcí), efektor y umožňující zásahy do vnějšího prostředí, element výběru optimálního chování systému, jednotka samoučení a řešení problémů, komplexní systém hodnot, organizace v relativně samostatná individua — podsystémy, soustava komunikace mezi těmito podsystémy, element adaptivní klasifikace zkušeností, jednotka identifikace hodnoty informací, informační označení »já« systému a nakonec nadřazená instance určující optimální pořadí reakcí k zajištění optimální funkce celého systému.

H. Zemanek: *Pojetí kybernetiky*

Prof. Zemanek (Viedeň), známý u nás svou kybernetickou klasifikací procesů učení, charakterizoval kybernetiku přede-

vším jako dynamickou meta-vědu, která přesahuje jednotlivé odborné disciplíny, jako vědu o modelech, které jsou pak pomocí programů na počítačích ověřovány. Třetí důležitý rys kybernetiky spočívá v objektivaci a automatizaci myšlenkových procesů. Výčet jednotlivých kybernetických disciplín opravdu imponuje: teorie informace, teorie řízení, teorie systémů, teorie rozhodování, automatů, algoritmů, formální teorie jazyka, teorie modelů, teorie zpracování informací, řada odvětví aplikované kybernetiky. Tento skvělý obraz je ovšem třeba v mnoha bodech korigovat. Tak např. podle názoru prof. Zemanka teorie informace vlastně ještě neexistuje, ani neznáme rozumnou míru pro měření informace. Bit, rozhodování mezi dvěma alternativami, je velmi skrovným počátkem a stojí bezmocně i vůči jednoduchému abstraktnímu automatu nebo primitivní generativní gramatice.

A. Kirchberger: *Pedagogika a kybernetika*

Prof. Kirchberger (Paříž) vyšel ve svém výkladu z těchto premis: Vzdělávací úkoly vzdělávací činnosti v moderní společnosti vyžadují přeměnit pedagogiku v skutečně experimentální vědu s použitím všech moderních metod. Jestliže je možno pedagogickou situaci chápat jako systém, jehož smyslem je komunikovat informaci subjektu učení, pak kybernetika jako obecná věda o systémech může k studiu a zvýšení efektivity vyučovacího procesu přispět. Činí tak dvojnásobem: jednak aplikací schématu regulačního obvodu překonává omezenost jednosměrného sdělování informací v klasickém typu vyučování požadavkem permanentní kontroly výsledku komunikace u učícího se subjektu a následnou adaptací postupu vyučování na základě zjištěných výsledků, jednak umožňuje podrobným studiem, modelováním a formalizací tyto intelektuální procesy učitele (řídícího systému) objektivovat a automatizovat.

Na základě řady nezávislých proměnných (cíle vyučování, logická struktura poznatků, subjekt a jeho vlastnosti, kontext prostředí, prostředky) je možno hledat optimální vyučovací algoritmus. Základem konstrukce řídicího algoritmu má být analýza procesu osvojování informací a řešení problémů i zjišťování logické struktury mentálních procesů, které obojí podmiňují.

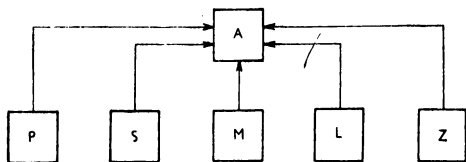
3. Učení v pedagogické kybernetice a informační psychologii

Po úvodních plenárních zasedáních se účastníci semináře rozdělili podle svého zájmu a profese do pracovních skupin, které pak v dvanácti půldenních pracovních schůzkách formou referátů a diskusí projednávaly svou speciální tematiku. Pedagogické, pedagogicko-kybernetické a psychologické problémy byly námětem jednání sekce s výše uvedeným názvem, jejímiž vedoucími byli prof. H. Frank (Institut kybernetiky při vysoké škole pedagogické v západním Berlíně) a prof. A. Kirchberger (Národní pedagogický ústav, Paříž).

Osnovu práce skupiny tvořily přednášky prof. Franka, ve kterých předložil svůj velmi důsledně rozvíjený *systém kybernetické pedagogiky, formální didaktiky a informační psychologie*. Metodologickou bází je mu teorie konečných abstraktních automatů, vypracovaná v SSSR akademikem Gluškovem. Chápe proto pedagogickou situaci jako *systém* skládající se ze dvou podsystémů — učícího a učícího se systému — a základní funkcí tohoto systému jako komunikaci informací mezi oběma podsystémy. Je-li tok informací jednosměrný od vyučujícího k učícímu se systému, mluví o řízení či ovládní učení (Steuerung); pokud je doplněn i zpětným tokem informací o reakcích učícího se subjektu k vyučujícímu, jde o regulaci učení (Regelung).

Komunikace informací se pak odehrává v *pedagogickém prostoru* vymezeném pěti

didaktickými proměnnými (P-psychostruktura adresáta, S-sociostruktura, M-vyučovací prostředky, L-učivo, Z-vyučovací cíl) a *vyučovacím algoritmem* (A), který má být výslednicí hodnot všech pěti nezávislých didaktických proměnných, jak ukazuje obrázek.



Vědy, které se zabývají uvedenými didaktickými proměnnými, nazývá prof. Frank *pedagogickými disciplínami 1. stupně* (pedagogická psychologie, sociologie, axiologie, odborné disciplíny, metodika jako teorie vyučovacího algoritmu). Jednotlivé proměnné vymezuje takto:

A. a) **Psychostuktura adresáta:** Subjekt učení je v duchu Frankovy »informační psychologie« chápán jako systém přejímající, zpracovávající, uchovávací a vybavující informace. Proto je tato proměnná charakterizována především informačními hodnotami kapacity bezprostřední, krátkodobé a dlouhodobé paměti (16,—; 0,7 a 0,07 bitů/sec) a funkcí tzv. akomodátoru, který stojí mezi receptory a bezprostřední pamětí a má v tomto pojetí modelovat tzv. »pravděpodobnostní učení«.

b) **Sociostruktura:** Tento pojem není dosud v systému propracován. Vyjadřuje se jím možnost adresáta přijímat v pedagogické situaci řadu vedlejších, často rušivých, jindy pozitivních informací z materiálního a sociálního prostředí. O psychologických problémech jazyka jako prostředku interindividuální komunikace referoval I. Šipoš, ÚEP SAV, Bratislava.

c) **Vyučovací prostředky:** Tzv. »medium« je definováno jako souhrn všeho, co může sloužit k předávání informací — např. učitel, křída, obrázky, film, vyučovací stroj. Definici této proměnné doplnil prof. Kirchberger návrhem klasifikace vyučovacích strojů, jejímž základním krité-

riem je způsob, jakým stroj reakce subjektu registruje, zpracovává a na ně reaguje, a Z. Křečan (PF Praha) příspěvkem o koncepci vyučovacích strojů.

d) **Učivo:** V pojetí didaktické proměnné vychází prof. Frank správně z důsledného odlišení souboru vědeckých poznatků odborné disciplíny od jeho transformace v učivo didaktickým zpracováním. Vymezení této proměnné však formuluje značně úzce jako převod souboru poznatků v tzv. »základní text« (Basaltext), který má být zhuštěným systémem pojmů a jejich vztahů, neobsahujícím logické rozporů. Bazální texty mají v duchu jeho informačně psychologické koncepce subjektu učení v podstatě pouze dvě dimenze: a) logickou strukturu učebních informací, b) rozsah těchto informací. Tyto hodnoty také prof. Frank a jeho spolupracovníci u základních textů měří a s nimi pracují.

e) **Cíl:** Podobně důsledně je definován cíl pedagogického působení jako pravděpodobnost uchování a vybavení informace: Jestliže učivo ve formě bazálního textu obsahuje n elementů, je cíl u každého elementu vyjádřen průměrnou pravděpodobností, s jakou si ho má subjekt zapamatovat (konkrétně měřeno na skupině adresátů: jaké % členů skupiny má ve výstupním testu prokázat znalost daného elementu učiva). O širším pojetí pedagogického cíle a možnostech ověřování jeho dosažení referoval M. Zeman, PF Bratislava.

B. **Vyučovací algoritmus a formální didaktika:** S uvedenými pěti proměnnými pak pracuje *didaktika* jako *pedagogická věda 2. stupně*. Je zde definována jako »hledání možných (vyučovacích) algoritmů v podmínkách, kdy jsou hodnoty všech ostatních proměnných pevně určeny«. *Algoritmus* sám je chápán jako »systém pravidel, podle nichž učící systém nabízí vyučovanému subjektu informace«. Jestliže jsme s to a) jednotlivé proměnné kvantifikovat (např. psychostrukturu informačními měrami kapacity paměti), b) vyjádřit vyučující a učící se systém jako abstraktní konečný automat

třemi množinami (hodnoty na vstupu, vnitřní stavy systému, hodnoty na výstupu) a dvěma funkcemi (převodovou a výsledkovou), c) určit základní elementy tzv. *mikrostruktury*, tj. kroku programu (informace o předchozí reakci, nová učební informace, úkol či otázka, instrukce a výzva reagovat), d) definovat tzv. *makrostrukturu* vyučovacího algoritmu jako předpis rozhodování o výběru sledu a vzájemných vztazích jednotlivých kroků programu (mikrostruktur), pak je možno sestavování celého algoritmu, event. optimalizaci *formalizovat* a *objektivovat* na počítači. Konkrétním příkladem takového přístupu je Frankův projekt tzv. ALZUDI (algorithmische Zuordnungsdidaktik) a pokusy o sestavení programu pomocí počítače Siemens 303 P. K otázce vztahu mezi vyučovacím algoritmem a ostatními didaktickými proměnnými přispěl svým sdělením autor této zprávy. V duchu pojetí rozpracovávaného v oddělení programovaného učení Pedagogického ústavu ČSAV (Praha) a na základě výsledků experimentálního výzkumu naznačil, že *faktor řízení* (algoritmus vyučování) je sice určován ostatními pěti proměnnými pedagogického prostoru, ale zároveň je (zvláště psychostukturu a proces učení) *sám ovlivňuje a spolu determinuje*. -

Prof. Kirchberger doplnil program pracovní skupiny několika dalšími tématy: 1. výkladem o *psychologických teoriích učení*, 2. příspěvkem o *ergonomii* a možnostech využití jejích metod v programovaném učení, 3. referátem o úloze programovaného učení a vyučovacích strojů v systému vzdělávání, zvláště v *oblasti vzdělávání dospělých*.

C. H o d n o c e n í. Systém kybernetické pedagogiky a informační psychologie prof. Franka imponuje především svou *snahou o úplnost* a o důsledné vyjádření většiny proměnných, které spolu determinují pedagogický prostor, měrami teorie informace, i o *modelování* jejich *dynamických vztahů* pomocí kybernetických metod, zvláště teorie automatů. Teoretické úvahy jsou provázeny řadou pokusů

o jejich *díleč* konkretizaci v práci na učebních programech, v experimentálním ověřování jejich účinnosti, v konstrukci vyučovacích strojů. Takový přístup však zároveň svou podstatou vysvětluje řadu omezení, jimiž se systém vyznačuje.

Sporné je samo *pojetí učícího se subjektu* v celém systému. Člověk je zde modelován spíše jako pasivní příjemce zpráv, který sice prostřednictvím »akomodátoru« a bloků paměti vstupní informace »filtruje« a redukuje, avšak o principech a mechanismech této selekce a redukce se nedovídáme téměř nic. Výsledkem je, že systém modeluje převážně pouze kvantitativní aspekty verbálního, pamětného učení, ale opomíjí složitou dynamiku vlastního procesu osvojování. Málo uvazuje o operacích, které člověk realizuje při osvojování poznatkových a činnostních struktur, metod řešení problémů, pravidel jednání a rozhodování. Nepostihuje plně důležitou úlohu dynamických, tj. motivačně emocionálních faktorů v učení člověka, nemluvě o úloze jeho osobnosti (přestože existuje v oblasti programovaného učení řada prací, které se pokoušejí úlohu těchto činitelů zahrnout). Podobné zjednodušení je i ve *vymezení pedagogického cíle* (ve srovnání např. s definicemi Brunnera, Blooma, Váni aj.). Za sporný moment v modelu dynamiky pedagogického prostoru lze označit i jednosměrnost determinujícího působení od pěti didaktických proměnných k systému řízení učení. Za základní objev teorie programovaného učení označila u nás D. Tollingerová zjištění, že je to právě *řízení, které spolu-determinuje proces učení* a působí tedy zpětně na většinu tzv. »didaktických proměnných«.

Přesto znamená systém kybernetické pedagogiky západoberlínské školy značný *přínos* pro teorii učení a jeho řízení nejen pro uvedenou již šíři a důslednost, s níž je budován, ale především i proto, že zdůrazňuje některé stránky v řízení učení, které naopak nebylo dosud možno v práci na těchto problémech u nás plně rozpracovat (zvláště úlohu procesů paměti, vy-

užití měř informace, některé metody formalizace atd.).

Podnětné mohou být i informace o výzkumech v oblasti programovaného učení a kybernetické pedagogiky realizovaných ve Francii, zvláště v Národním pedagogickém institutu v Paříži (prof. Gréco, Bresson, Kirchberger). Francouzské pojetí je nám blízké svým úsilím respektovat složité psychologické zákonitosti vlastního procesu učení, důrazem na studium funkce chybného výkonu v učení i rozpracováním metod jeho identifikace a korekce.

Dokonalá, v mnohém smyslu originální organizace tohoto symposia umožnila

účastníkům nejen poznat výsledky práce vynikajících odborníků vlastního i příbuzných oborů, ale i vyměnit zkušenosti a navázat nové pracovní kontakty.

Účast dvaceti dvou odborníků z naší republiky znamenala podle mého názoru, potvrzovaného nejen zkušenostmi z vlastní pracovní skupiny, ale i účastníky jiných sekcí a zvláště rakouskými hostiteli, dobrou reprezentaci naší vědy. V tomto směru byli zvláště rakouští odborníci velmi objektivní a projevovali velký zájem o výsledky teorie i praxe dosahované vědci v socialistických zemích.

Václav Kulíš
