

VĚDY O VÝCHOVĚ NA STRÁNKÁCH PEDAGOGIKY (K 50. výročí vzniku časopisu)

Růžena Váňová

***Anotace:** Článek charakterizuje padesátiletý vývoj časopisu *Pedagogika* od jeho založení v roce 1951 do konce roku 1999. Sleduje, jak se pod vlivem společensko-politických podmínek v uplynulém padesátiletí vyvíjelo československé, později české pedagogické myšlení.*

***Klíčová slova:** časopis *Pedagogika*, vývoj pedagogického časopisu, vývoj pedagogiky v Československu.*

Úvodem

Padesát let existence vědeckého časopisu je důvodem k ohlédnutí a k zamyšlení se nad tím, zda a do jaké míry plnil funkci, která od něho byla očekávána, tj. být platformou vědeckého myšlení, místem prezentace názorů, výsledků výzkumů, ale i názorových střetů a široké informovanosti o světovém dění v oboru.

Zhostit se tohoto úkolu není snadné – přinejmenším ze tří důvodů. Prvním je rozsah studované materie. Autor je postaven do situace studia či oživení témat a problémů prezentovaných v 50 svazcích o 750 až téměř 1000 stranách textu. Z tohoto faktu nevyplývá jenom značný časový nárok, ale nezbytnost úvahy o způsobu studia tak rozsáhlého textu, zejména pak o způsobu jeho zpracování a prezentace. Dalším důvodem je kompetence autora. Ideál, který si lze představit jako syntézu teoretika a historika vědy (obecně), historika pedagogiky a specialistu na všechny pedagogické subdisciplíny či obory zabývající se výchovou (už toto je protimluva!), je vskutku neuskutečnitelnou představou. Reálným autorem může být buď „jen“ obecný historik vědy, nebo historik

pedagogiky nebo didaktik, filozof výchovy či specialista některého z dalších oborů zabývajících se výchovou (pedagogický psycholog, sociolog výchovy, sociální pedagog aj.). Je téměř jisté, že každý z nich zvolí jiný přístup, že svůj obor upřednostní, že bude pracovat postupy svého oboru, což velmi pravděpodobně povede k jistému potlačení oborů jiných či aspoň k zjednodušení jejich charakteristik; to z pohledu jiného odborníka může být předmětem kritiky. Třetím důvodem je čtyřicetiletá ideologizace pedagogiky. Na stránkách vrcholného časopisu se nemohla neprojevit. Badatel se tak často ocitá v nesnadné situaci hledače projevů ideologií nedeformovaného vědeckého myšlení, ale i posuzovatele, který by neměl mít vědecká a mravní hlediska, a ve snaze o objektivnost nepodlehnout osobním sympatiím či antipatiím. Potřebná sebereflexe časopisu, tj. jeho tvůrců, za něž nepokládáme jen redakci a redakční radu, ale celou vědeckou obec pedagogů, však přesvědčuje o nutnosti překonat zmíněné obtíže a rizika.

V našem příspěvku budeme především sledovat, jak se časopis vyvíjel jako vědecké médium v kontextu společensko-politických

podmínek. Jsme si vědomi, že ze studia vývoje československého (později českého) pedagogického myšlení prezentovaného na stránkách časopisu *Pedagogika* nelze činit závěry o vývoji celé československé (či později české) poválečné pedagogiky. Některé obory, ev. oblasti a témata zde totiž takřka vůbec nenalézaly výraz, přestože u nás byly pěstovány (to platí zejména o předškolní pedagogice – *Pedagogika* o ní přinášela pouze texty historické a informace o zahraničních aktivitách), někteří autoři neměli do *Pedagogiky* přístup a našli jiné možnosti veřejné prezentace, někteří do ní vědomě nepřispívali. Na druhé straně je nepopiratelným faktem, že časopis byl a je místem prezentace výsledků většiny pedagogických oborů, takže jeho analýza opravňuje k tvoření platných závěrů.

Rozsah a různorodost zkoumané materie nedovoluje provést exaktní rozbor vývoje jednotlivých pedagogických věd v časopise rozvíjených (očekáváme, že se tohoto úkolu postupně zhostí jednotliví specialisté). Omezujeme se na charakteristiky, někdy dokonce pouze na přehled zkoumaných oborů a témat a snažíme se sledovat, popř., pokud je to možné, i vysvětlit jejich vývojové tendence.

Čtyřicet let ze sledovaného padesátiletí se *pedagogika* i její tiskové médium vyvíjely důsledně pod vlivem vývoje politického a ideologického klimatu. Proto se jako přirozené mezníky sledovaného vývoje nabízejí roky politických zvratů. Ty, shodou okolností, spadají víceméně vjedno s přelomy desetiletí. Dělení sledovaného vývoje časopisu na padesátá a další „léta“ má tedy svou logiku. U padesátých, šedesátých a devadesátých let zavádíme podrobnější dělení, protože je to účelné.

1 Příčiny vzniku nového časopisu

Pedagogog alespoň trochu obeznámený s dějinami oboru si nepochybně

klade otázku, jaké důvody vedly šest let po válce k založení nového časopisu. Přemýšlí, proč nebylo navázáno na dlouhou tradici českého pedagogického časopisectví, začínající ve 30. letech 19. století, která Lindnerovým *Pedagogiem* ze 70. let nabyla vědecký charakter. Ten byl úspěšně rozvíjen v dalších desetiletích, jak o tom přesvědčují např. *Pedagogické rozhledy*, *Věstník pedagogický*, *Nové školy* a další četné časopisy z období 1. republiky (jejich vyčerpávající bibliografii vypracoval Tomáš Henek [1]). Nebo proč nebylo pokračováno v časopisech založených v roce 1945 či těsně po něm (*Pedagogická revue*, *Nová škola*, *Školství a osvěta* aj.)? Historická pátrání ústící do odpovědi na položenou otázku jsou málo úspěšná. Explicitní zdůvodnění se nedaří nalézt. A tak nezbyvá než spekulovat – na základě všeobecně známých historických fakt, zejména pak obsahu včetně údajů v tiráži.

Časopis měl nepochybně reflektovat novou politickou situaci. Není náhodné, že vznikl po roce 1948. Jako „časopis pro pedagogickou teorii a praxi“, tedy jako časopis vědecký, za jedině vědecké východisko uznal marxismus-leninismus. Dal jednoznačně najevo nejen distanci od všech nemarxistických teorií, vyhlásil jim dokonce boj. Svou agresi zaměřil jak na domácí, tak na zahraniční prostředí. Agrese měla i svou historickou dimenzi. V domácím prostředí byla zacílena na meziválečné, tedy bezprostředně předcházející období, z něho především na teorii a praxi příhodovské reformy. Na stránkách *Pedagogiky* se poprvé objevil nechvalně známý pojem „pedagogický reformismus“ charakterizovaný jako varianta „nebezpečného“ politického reformismu. Politicky a ideologicky se časopis orientoval na Sovětský svaz a „země socialistického tábora“. V duchu dobové rétoriky označil ostatní země za buržoazní, tedy (často nejen implicitně) nepřátelské.

2 Vývoj časopisu

2.1 Léta padesátá

2.1.1 Pod vládou ministerstva

Pedagogika zahájila svou činnost ve vymezeném rámci. Časopis nebyl v prvním období své existence vydáván vědeckou institucí, ale státním orgánem – ministerstvem školství. V jeho redakční radě nebyla žádná z významných pedagogických osobností první republiky. Akademický titul mělo šest členů (F. Holešovský, F. Kahuda, J. Linhart, G. Pavlovič, J. Váňa, M. Cipro), z nich jediný J. Váňa byl v tu dobu známý, a sice jako odborník v oblasti psychologického výzkumu (psychopedie). Dalšími členy redakční rady byli K. Angelis, F. Budský, E. Ciprová, F. Kapr, M. Kotiková, M. Matuchová, M. Roček, E. Struška, E. Volfová a F. Zeman, až na výjimky (K. Angelis) lidé vcelku neznámí. V čele redakční rady stál B. Kujal, tajemníkem redakce byl M. Cipro.

Obsahové zaměření časopisu lze vysoudit z rubrik. Kromě úvodníků to byly: *Teorie a dějiny pedagogiky*, *Ze zkušeností škol a učitelů*, *Psychologie*, *Výchova a škola za hranicemi*, *Diskuse*, *Kronika*, *Kritika a Bibliografie*.

Tzv. úvodní články měly výhradně politické zaměření, soustředily se většinou na obsah stranických zasedání a měly „úderný charakter“. Jejich autory byli buď přímo straníci a státní funkcionáři (G. Bareš, Z. Nejedlý aj.), nebo angažovaní pedagogové.

Bezprostředně po zahájení byla nejvíce naplňována rubrika *Diskuse*. Jako diskuse bylo totiž pojato zhodnocení, resp. odsouzení reformního hnutí 30. let. Byl to první programový krok nového časopisu. Jeho smyslem bylo „vyčistit staveniště“, jak to formuloval O. Pavlík ve stati *Některé úkoly školy a pedagogiky po zasedání ÚV KSČ* (1951, č. 1, s. 1–5).

Zmíněná tzv. diskuse (autoři jednotlivých statí na sebe téměř nereagovali) o prvorepublikovém reformním hnutí probíhala v období 1951–1953. Vystoupilo v ní 22 účastníků (J. Korejs, M. Drástová, J. Popelová-Otáhalová, J. Kopáč, J. Trajer, J. Váňa, J. Linhart, F. Kahuda, M. Cipro, A. Lebedová a řada dalších) s 26 příspěvky. Redakční scénář byl takřka d'ábelský: Hlavními účastníky měli být učitelé, kteří reformu prováděli – známé osobnosti, zpravidla garanti činnosti jednotlivých reformních sekcí, autoři učebnic; ti byli postaveni do situace pokání – měli prohlásit, že se mýlili, a hledat cestu k nápravě. Už se asi nedovíme, kdo byl osloven. Víme jen, kdo a jak vystoupil. Ne-ní překvapující, že se s náročným požadavkem vyrovnali účastníci různě. Setkáváme se se statečným postojem hájícím smysl a význam reformy – doplněným konstataváním trestuhodné neznalosti marxistické pedagogiky (povinná daň režimu!), ale i s odhozením – patrně ne lehkavým – intenzivní desetileté činnosti, avšak i s pochlebováním a podlézavostí. Byla to léta padesátá. I tehdy měl každý svou míru odvahy a strachu...

Druhou skupinu účastníků tvořili mladí ambiciózní adepti vědy. Vystupovali v roli posuzovatelů a hodnotitelů. Přímou nechutí se čtenář probírá nemalým počtem stran daných autorům k dispozici, aby na nich „dokázali“, že reformní hnutí bylo špatné, protože pomáhalo udržet kapitalistický řád. Nešlo, jak je patrné, o věcnou kritiku a problémovou analýzu, která nesporně byla potřebná v padesátých jako ve třicátých letech, ale o hodnocení pedagogické a školské reformy neadekvátními prostředky a s předem daným výsledkem: odsoudit a zavrhnout. Slovy jako „úpadkovost“, „hluboká reakčnost“, „ideologický a metodologický zmatek“, „kosmopolitismus“, „buržoazní nacionalismus“, „zrádci socialismu a pokroku“,

„mrtvola, která hnije a otravuje ovzduší“, se vskutku nešetřilo. [2]

Charakterizovaná diskuse o tzv. pedagogickém reformismu byla ukončena v roce 1953. To už byl v čele redakční rady Pedagogiky O. Chlup. (Ke změnám ve složení redakční rady docházelo v prvním období existence časopisu dosti často. V roce 1952 se jejími členy stali J. Popelová, P. Hykeš, F. Jiránek, A. Kreisingerová, J. Novotný, J. Skalka – odešli F. Kapr, M. Matuchová, M. Roček, E. Volfová. S Chlupem přišli F. Auerswald, V. Chmelař, J. Kopecký, J. Kovtun, F. Malíř, E. Strnad, M. Zeman, odešli E. Ciprová, A. Kreisingerová, G. Pavlovič, J. Skalka, E. Struška. V roce 1954 přibyla J. Procházková, v roce 1956 J. Brambora, K. Galla, R. Sedlář, O. Pavlík). O. Chlup se diskuse neúčastnil (stejně jako V. Příhoda). Z některých jeho pozdějších vystoupení v časopise (bilancující zprávy, úvodníky) se zdá, jako by se s kritikou reformního hnutí třicátých let ztotožňoval, [3] jindy vystupuje vůči současné školské politice strany překvapivě kriticky. [4] Jeho kritické postoje vůči příhodovské pedagogice nepřekvapí, byl, jak známo, již v období meziválečném hlavním Příhodovým oponentem. To, že se zmíněné diskuse neúčastnil, mluví nesporně v jeho prospěch. Zdá se ostatně (viz zejména soukromá korespondence), že ho v dané době daleko víc trápil kariérismus bývalých soupeřů než vztah k Příhodovi. Vraťme se však k našemu časopisu.

Ať už hodnotíme Chlupova politická vystoupení v Pedagogice jakkoli, je jisté, že s jeho nástupem se charakter časopisu začíná podstatně měnit. Program negativní vystřídal program pozitivní. Dochází k výrazné orientaci na řešení problémů praxe, které významně podnítily rozvoj **didaktiky**. I když i zde byl podnět politický (viz stranické usnesení o učebnicích z roku 1951, které tvrdě kritizovalo nové učebnice vzniklé z dílny

VÚP pro jejich ústupnost ze zásad marxismu-leninismu, kompromisnost ve světovém názoru, smířlivost vůči vlivům buržoazní ideologie a nedostatečný zřetel k výrobě), nastává obrat v podobě **výzkumu vyučování a ověřování učebnic**. Výzkum řídil O. Chlup. Na první pokus Jiránkův z roku 1952 [5] realizovaný spolu s J. Hřebejkovou, J. Korejsem, J. Jandou a A. Lebedovou a soustředěný na novou učebnici První čítanka navázal v roce 1953 Kopecký výzkumem učebnic botaniky a mateřského jazyka. [6] S využitím metody pozorování, experimentu a analýzy učebnic dospěl k závěru o jejich nepřiměřenosti a didaktické nepracovitosti, a tím k požadavku jejich přepracování. Výzkum dal podnět k úvahám o potřebnosti vypracování teorie učebnic a k řešení teoretických otázek speciálních didaktik (metodik). Tato tematika byla v průběhu 50. let rozvíjena zejména J. Uždilem (výtvarná výchova), J. Kozlíkem a J. Berdychovou (tělesná výchova). Od roku 1954 jsou zprávy o empirickém výzkumu v didaktice uváděny v časopise zcela pravidelně (A. M. Dostál, J. Skalková-Procházková, H. Sychrová aj.). V. Pařízek např. zkoumal, jak si žáci osvojují pojem podstatné jméno, [7] J. Skalková proces osvojování pojmu podmět, [8] M. Kořínek vytváření početních návyků, [9] J. Kotásek používání vědomostí o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh. [10] Stoupá zájem o psychologickou rovinu problému.

Vedle didaktiky je věnována pozornost (ve srovnání s didaktikou mnohem skromnější) i **otázkám výchovným**, zejména kázní a výchově k ukázněnosti. [11] I zde je poznání opřeno o empirický výzkum.

S praktickou realizací výzkumné činnosti roste evidentně zájem o **metodologickou** problematiku. Jsou publikovány překlady zahraniční literatury, [12] zprávy o vědeckých seminářích, studie o zahraničních me-

todologických přístupech. [13]

Vedle didaktiky zaznamenávají v 50. letech značný rozvoj **dějiny pedagogiky a komeniologie**. Ani zde nešlo o náhodu. V duchu stranické linie měla být proti západním buržoazním teoriím postavena pokroková domácí tradice. Za její pilíře byly označeny husitství, Komenský a národní obrození. Příležitosti bylo využito náležitě. Výsledky komeniologického bádání jsou už v 50. letech rozsahem i kvalitou úctyhodné. Pozoruhodné je na nich mj. i to, že jejich autory jsou převážně příslušníci nové generace komeniologů. Na stránkách Pedagogiky uveřejňují v této době své komeniologické práce J. Kopecký, J. Kyrášek, J. Brambora, J. Patočka aj. Publikační aktivita v dané oblasti vzrůstá zejména kolem roku 1957, kdy se oslavuje 300. výročí vydání Opera didactica omnia. Pozornost v této souvislosti budí zejména obsáhlá Patočkova studie z roku 1957 *Filosofické základy Komenského pedagogiky* (č. 2, s. 137–177).

Pozornost historiků pedagogiky byla však zaměřena nejen na oficiálně stanovené okruhy, ale i na témata z doby starší i mladší, domácí i cizí. Historické bádání je v tuto dobu zastoupeno jmény J. Štraus, F. Singulc, E. Koukal, V. Sklenář, E. Strnad, T. Henek, J. Cach, K. Hanuš aj.

V 50. letech jsou kladeny základy vědního oboru **defektologie**. Dokud nevznikl pro tento speciální obor výchovy samostatný časopis, byly studie publikovány v časopise Pedagogika. Rozvoj oboru je spojen se jménem Sovákovým. Už v této době byly publikovány jeho první studie o výzkumu leváctví.

2.1.2 Časopis akademický

Od počátku druhé poloviny 50. let převzal vydávání časopisu Pedagogika nově zřízený Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV. Myšlenka spojit časopis s vrcholnou vědeckou institucí, která měla

být koordinátorem veškeré vědecké činnosti v oblasti věd o výchově, byla nepochybně šťastná. (Jejim původcem byl pravděpodobně O. Chlup.) Brzy po jejím uskutečnění se Pedagogika stala časopisem reprezentujícím vědecké dění ve státě. Odtud se mj. poprvé ozvaly hlasy volající po potřebnosti tvůrčí iniciativy a samostatnosti, nezávislosti na sovětské produkci (je velmi pravděpodobné, že toto volání bylo mj. reakcí na vystoupení sovětského pedagoga N. K. Gončarova, který při návštěvě Prahy vyslovil názor, že československá pedagogika má právo na autonomní rozvoj a žádal o svolení k překladům české produkce do ruštiny!). Odtud zazněla první kritika normativismu pedagogiky, myšlenka zakládat školy jako pedagogické laboratoře (!) a první návrhy na řešení pedagogických problémů ve spolupráci nejen se společenskými, ale i s přírodními, lékařskými a technickými obory.

Hlavním tématem publikační činnosti časopisu této doby (poprvé v historii časopisu jsou odborné stati opatřeny *ruským a anglickým resumé*) je **výzkum učiva** (základní učivo) a **vyučovacího procesu** (výzkum PÚ JAK garantovaný O. Chlupem). V návaznosti na výsledky tohoto výzkumu publikuje v roce 1958 O. Chlup zásadní kritiku současného stavu školského systému a vnitřní práce školy. Klade otázku, není-li přechod čtrnáctiletých žáků do škol 3. stupně předčasný. Navrhuje ponechat přechod na školu 3. stupně otevřený – umožnit ho jak v 8., tak v 9. ročníku. Pokládá za potřebné veřejně říci, že ne všichni žáci projdou celou jedenáctiletou školou. Přípravu z 3. stupně školy označuje za nedostatečnou pro studium na vysoké škole a doporučuje zřizovat při vysokých školách přípravky. Volá po respektování psychologických zřetelů při osnování učiva, kritizuje jeho nadměrnou systematickosti a abstraktnost (užívá výraz „orgie abstraktnosti“), dokazuje nezbytnost redukce

učiva, jeho obtížnost, nevhodnost vyučovacích metod, velkou časovou náročnost, vyzývá učitele k respektování individuálních zkušeností žáků a ústí do konstatování, že pojetí školní práce je příčinou špatného zdravotního stavu dětí a mládeže (na výzkumu se podíleli i lékaři). Fakticky volá – v podmínkách skoro socialistického Československa konce 50. let – po uplatnění principů reformní pedagogiky (!)

Je jisté, že tato kritika byla možná jen díky uvolněné atmosféře, která nastala v důsledku odsouzení kultu osobnosti v SSSR. Ta ostatně přinesla časopisu i další liberální „výmoženosti“: **sledování odborného vývoje v kapitalistické cizině** (informace o zahraniční, zejména francouzské, anglické a německé literatuře, se významně znásobily), v citacích z ruštiny rozhojnění autorů – přibývají nová jména: M. N. Skatkin, N. A. Menčinská, S. L. Rubinštejn, V. A. Krutěckij, L. I. Božovičová, obnovení kontaktů s jugoslávskou odbornou literaturou. Jsou citováni i dosud „necitovatelní“ autoři (E. Spranger aj.). Časopis mj. informuje o aktivní účasti V. Příhody na vědeckém semináři v ČSAV (!), přináší recenzi jeho učebnice pedagogické psychologie (J. Souček – Z. Holubář), informuje o návštěvě J. Piageta v Praze (J. Patočka).

Nadějný rozvoj časopisu z konce 50. let byl přerušen ideologickými závěry 11. sjezdu KSČ (1959). Ty především reflektovaly znepokojenou sovětskou reakci na uvolnění společenského života, k němuž došlo po odsouzení kultu osobnosti, a stanovily principy nové podoby školské soustavy (viz Usnesení ÚV KSČ o těsném spojení školy se životem z roku 1959). Ročník 1959 dle nápadně připomíná atmosféru počátků. Nejen v úvodních čtení o nárůstu revizionistických tendencí, o opouštění zásad marxismu-leninismu, o pokusech odsoudit sovětskou pedagogiku a třídní funkci výchovy (K. Angelis), rozhořčení nad tím, že není

dosud rozpracována teoretická koncepce komunistické výchovy, že se pedagogický výzkum „soustřeďuje na detailní problematiku podružného významu, jako jsou otázky metodického postupu“ (zde šlo nesporně o kritiku empirických výzkumů základního učiva v jednotlivých učebních předmětech), že jsou v něm podečňovány zásady stranickosti, že dochází k smířlivosti vůči vlivům buržoazní ideologie, že je nechota ke kolektivní součinnosti aj. (J. Váňa). Změna v názvu hlavní rubriky (místo Z teorie výchovy a vyučování *K současným problémům školství a pedagogiky*) signalizuje ústup z vědeckých pozic. Z 24 článků pouze 3 (autoři B. Bližkovský, M. Cipro, V. Grulich) přinášejí teoretické rozbor pedagogických problémů.

2.2 Léta šedesátá

Politicko-ideologická dominance časopisu navozená rokem 1959 trvá do konce roku 1961. Na rozdíl od počátku 50. let se však neprosazuje do té míry, aby znemožnila jistou výměnu názorů či vyloučila prezentaci skutečně vědecké práce. Zejména vedle úvodníků, nenechávajících nikoho na pochybách o určující úloze politiky pro pedagogiku (J. Váňa, K. Vališ, M. Cipro, J. Loukotka, J. Novotný aj.), jsou otiskovány i články polemické (např. J. Engst: *Socialistický humanismus a komunistická výchova* [14] a solidní teoretické rozbor. Pozornost zasluží jednak statí O. Chlupa [15] a S. Mařana [16] doporučující zavedení **diferenciace do středního školství**, jednak studie o **základním učivu** v jednotlivých učebních předmětech (J. Dunovská, J. Kábele, V. Pařízek, H. Sychrová, V. Pech, J. Kozlík), ale i teoretické rozbor obecných problémů (tak např. V. Pařízek uvažuje o vyučování v kontextu kategorií cíl – obsah – metody [17], E. Stračár o **vyučovacích metodách** [18], úvahy o **funkci učebních textů** (A. M.

Dostál [19] aj. Absentující, protože nedovolené domácí empirické výzkumy – blýskáním na nové časy byl v tomto smyslu článek Singulův *O problému pojmu dovednost a návyk v didaktice* [20] – byly z části kompenzovány překlady textů ze spřátelené ciziny (K. Zehner, W. Gehler). Empirické výzkumy, včetně experimentu, byly v této době zčásti praktikovány pouze v pedagogické psychologii. [21]

2.2.1 Počátky nového klimatu

Zcela nově se časopis začíná orientovat od roku 1962, a to hned od 1. čísla. Příčiny poznáme z úvodníku J. Váni: Protože 22. sjezd KSSS zdůraznil význam vědy pro budování komunismu a učinil pro rozvoj vědy řadu konkrétních organizačních opatření, došlo k podobnému postoji a podobným organizačním opatřením i u nás (v důsledku toho byla mj. změněna organizační struktura ČSAV). Pro pedagogiku mělo toto rozhodnutí tento konkrétní dopad. V ČSAV vzniklo vědecké kolegium pedagogiky a psychologie, které bylo pověřeno zásadními úkoly: vypracováváním podkladů pro celostátní plán rozvoje vědy, přípravou návrhů pětiletých plánů základního výzkumu a koordinací veškeré vědecké práce v oboru včetně výchovy vědeckých pracovníků, ediční činnosti aj. Cílem provedených opatření bylo dosáhnout zlepšení pedagogické práce po stránce kvalitativní i kvantitativní, zejména pak soustředění na řešení základních otázek teoretických a metodologických. Časopis *Pedagogika* velmi brzy provedené změny reflektoval. Z charakteru publikovaných textů lze soudit, že uvedené změny byly pro rozvoj oboru příznivé.

Zcela zásadní stať publikoval zhruba v polovině roku 1962 J. Váňa. Nese název: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie* (č. 3, s. 272–315). Au-

tor v ní – s oporou o obecnou metodologii vědy (odkazuje na práce V. Filkorna, O. Zicha, I. Málka a L. Tondla) – hledá cesty k překonání zaostávání pedagogické teorie. Nalézá je především ve využívání a důsledném propojování různých výzkumných metod (uvádí explicitně historickou a logickou analýzu a experiment (!) a v zavádění metod nových. Provádí analýzu výzkumného procesu, zdůrazňuje nezbytnost pronikání k podstatě a zákonitostem pedagogických jevů, zkoumání jevů jako dynamických systémů, tedy s řadou vztahů, upozorňuje na specifičnost experimentu ve společenských vědách, žádá serióznost při formulaci hypotéz, jejich experimentálním ověřování i interpretaci výsledků. Zcela jednoznačně se staví za možnost využívání exaktních metod ve společenských vědách (!) včetně testů „... je třeba skoncovat s předsudkem, že ve společenských vědách nelze uplatnit exaktní vědecké metody; jsou to „zbytky mysticismu a iracionalismu““ (s. 280). Doporučuje využít kybernetiku (český překlad W. Rosse Ashbyho pochází z roku 1961), modelování procesů učení, faktorovou analýzu, matematickou lingvistiku, upozorňuje na Bloomovu taxonomii cílů, popisuje principy programovaného učení (B. F. Skinner). A nejen to. Ve výzkumné práci žádá týmový a interdisciplinární přístup. Vedle metodologických řeší autor ve studii i teoretické problémy (cíle výchovy a jeho konkretizace, základní učivo, psychologické aspekty výchovy). Text otevírající dokořán okna československé pedagogiky svěžímu vzduchu světového dění (doporučuje i kritické využívání soudobé buržoazní vědy) končí výzvou: Mějme odvahu dobývat nové poznatky – i s rizikem, že se něco nepovede...

O naléhavosti řešení metodologických otázek pedagogiky přesvědčuje i studie J. Skalkové z roku 1963. (22) Autorka v ní hodnotí metodologickou úroveň některých

publikovaných prací (včetně práce vlastní) a dává najevo, že příčinu neuspokojivého stavu pedagogiky nevidí jen v znemožnění přístupu k novým metodám, ale i v nedostatečné schopnosti badatelů náležitě využívat metody známé. Domnívá se, že chybí nejen vlastní zkušenost z experimentálního výzkumu, ale i schopnost logické analýzy... Hozená rukavice?

Je jisté, že Váňova studie byla pochopena jako příležitost. Počínaje rokem 1963 jsou v Pedagogice publikovány studie mající charakter jak **teoretických** (např. V. Pařízek o uplatňování zásady přiměřenosti v oblasti cílů, obsahu a prostředků, J. Skalková o mezipředmětových vztazích, o skupinovém vyučování), tak **teoreticko-empirických analýz**. Předmětem intenzivní pozornosti se opět stává **vyučování**. Jako důsledek přijetí kybernetického přístupu k teorii vyučování se prosazuje **programování učiva** (D. Tollingerová, V. Kněží, V. Kulič) a **moderní technické prostředky** (vyučovací stroje, televizní uzavřený okruh, audiovizuální prostředky, jazykové laboratoře aj.). Avšak začíná se prosazovat i **teorie výchovy**. Je studován – s oporou o psychologii – výchovný proces. Výzkum přináší cenné poznatky o **účinnosti výchovných zákroků** s ohledem na jejich druh, četnost a charakter (A. Jurovský – K. Jurovská 1962), o **příčinách neúspěchu mládeže v povolání** (S. Langer – M. Novák 1962), o samostatnosti ve výchově (B. Rotterová 1963), o **mravní výchově** (Z. Jesenská 1964). Patrná je snaha o vypracovávání **metodologie výzkumu výchovy**, včetně jednotlivých složek, o uplatnění systémového přístupu (J. Haupt 1964). Zároveň však nelze v teorii výchovy přehlédnout jisté rozpaky; patrně jsou zejména v hledání příčin nedostatečně účinného působení dětských a mládežnických organizací.

Ohlasu doznala i výzva studovat zahraniční literaturu. V rubrice *Pedagogická litera-*

tura v československých knihovnách roste počet anglických, německých a francouzských titulů. Roste i počet recenzí cizojazyčných spisů. V roce 1964 je zavedena nová rubrika *Ze zahraničí*, v níž je informováno jak o školských systémech, tak zejména o didaktických otázkách. Poprvé se zde objevuje pojem *modernizace vyučování*, který se zanedlouho stává frekventovaným pojmem domácího didaktického snažení, a pojem *kurikulum* (H. Sychrová v informaci o školství v USA), který naopak u nás v tuto dobu nezdolal. Informace jsou cenné tím, že řada z nich už nemá původ pouze v literatuře, ale v autopsii.

2.2.2 Pedagogika v novém klimatu

Zásadní přelom ve vývoji pedagogiky 60. let nicméně nastal až na konci roku 1964. Tehdy ideologická komise ÚV KSČ vedená přesvědčením o nezbytnosti náležité výchovy pro vybudování komunismu v Československu vydala seriózní, zcela věcnou analýzu stavu pedagogické vědy. [23] Analýza nedostatků a jejich příčin vyústila do vymezení vztahu pedagogiky a politiky a do stanovení základních úkolů, včetně jejich institucionálního, personálního a informačního zabezpečení. Strana se pochopitelně nevzdávala řízení školské politiky, avšak toto řízení mělo být napříště řízením vědeckým, tedy založeným na výsledcích, k nimž dospěla pedagogická věda. Poměr se tedy obrátil. Pedagogika byla vyvážena z ponižující úlohy dokazování správnosti stranických opatření, ale měla naopak poskytovat straně vědecké podklady pro její řídicí činnost. Strana samozřejmě trvala na tom, aby teoretickým východiskem vědecko-výzkumné činnosti pedagogiky byl marxismus-leninismus.

Nicméně – nově vymezený vztah mezi pedagogikou a politikou znamenal ve svém

důsledku neuvěřitelně velkou míru svobody vědecké práce, zvláště když do metodologie, která byla označena za prvořadý úkol pedagogiky, byla zahrnuta kybernetika, teorie informace, matematická logika a matematická statistika. Obrovské možnosti skýtal požadavek(!) rozpracovat experimentální výzkum a zřizovat experimentální školy a pedagogické laboratoře. Výzva k interdisciplinárnímu přístupu k řešení vědeckovýzkumných úkolů nesporně ladila s názory odborníků. Zřizování dalších vědeckých pracovišť, podpora výchovy vědeckého dorostu, nákupu literatury, výměny odborníků, akcent na rozvoj dalších odvětví (dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogika, řízení školství) – to vše významně převyšovalo sporadicky neližbě vnímaný fakt, že vědecká činnost je důsledně chápána jako činnost, která musí být centralizovaná a plánovaná (za nejdůležitější témata vědecké činnosti byly označeny: základní problémy výchovy a vzdělání harmonicky rozvinuté osobnosti, efektivnost výchovy a vzdělání a mimoškolní výchova).

Pedagogika přinesla podrobné informace o charakterizovaných záměrech i o dění, které následovalo. Informovala např. podrobně o založení Československé pedagogické společnosti (1965) a o jejích konferencích (1965 v Tmavě, 1966 v Olomouci, 1968 v Praze), které prezentovaly v 60. letech porozuhodné výsledky teoretického, zejména pak metodologického snažení, a to domácího i světového (účastníky konferencí byli i zahraniční odborníci). Řada konferenčních příspěvků byla v Pedagogice publikována. Patří nesporně k tomu nejlepšímu, co v Pedagogice v tu dobu vyšlo. Pozornost zaslouží zejména článek Cachův (J. Cach 1965) přicházející s odvážnou kritikou analýzou poválečného vývoje pedagogiky, zejména jejích dějin včetně návrhu na charakter jejího dalšího vývoje, Kyráškův věnovaný metodologickým přístupům k pedagogic-

kému bádání, založený na pronikavé historické analýze (J. Kyrášek 1967), Brezinkův (!) zaměřený na problém vymezování věd o výchově (W. Brezinka 1967), Skalkové o metodologických východiscích řešení problému aktivity (J. Skalková 1967), Michaličky o racionalizaci řízení výchovně vzdělávacího procesu (M. Michalička 1967).

Nové klima umožnilo rehabilitaci reformního dění 30. let i jeho protagonisty. Pedagogika, která před patnácti lety propůjčila své stránky jeho nekompromisnímu odsouzení, dává prostor pro výraznou formu gratulace k Příhodovým pětasedmdesátinám.

Přineslo i změny v redakci. Novými členy se v roce 1965 stali B. Blížkovský, A. M. Dostál, J. Kotoč a D. Tollingerová, v roce 1968 k nim přibyli V. Kačáni a F. Malíř. Avšak čelné místo v redakci zaujal po postupném odchodu O. Chlupa (1965) a J. Váni (1966) od roku 1967 K. Galla.

Témata vědeckých statí navázala svým zaměřením na 1. polovinu 60. let. V centru pozornosti byla stále **didaktika**. I nadále se v ní významně uplatňovala kybernetika, programové vyučování aj. Pozornosti se dostalo výzkumu (!) cíle a obsahu vyučování (V. Pařízek 1965), analýze účinnosti vyučování (B. Kujal 1965), vyučovacím metodám (M. Borák 1969), didaktickým testům (M. Michalička 1969), analýze otázek a odpovědí (I. Zapletal 1969), individuálním zkušenostem žáků ve vyučování (Z. Kolář 1969), vzdělávacím obsahům (v této souvislosti byla opublikována pozoruhodná studie známého západoněmeckého autora Robinsohna *Pojmová struktura rozvíjení obsahu* (S. B. Robinsohn 1969)), integračním tendencím v obsahu vzdělání (M. Kořínek 1969). Připomenout je třeba Novákovu, po druhé světové válce u nás pravděpodobně první, teorii analýzy učebnice (Z. Novák 1968). Stále větší pozornosti se dostávalo **speciálním didaktikám**. Zde zaujmou

zejména Kořínkovy výzkumy početních spo-
jů (M. Kořínek 1965), Malířova hodnocení
speciálních didaktik (F. Malíř 1968) a Cip-
rova analýza prostupnosti v jazykovém vy-
učování (M. Cipro 1965). M. Cipro publi-
koval v 60. letech několik promyšlených,
formálně brilantních studií zásadního význa-
mu, např. o moderním pojetí základního
vzdělání; některé z nich vycházejí z výzku-
mů účtyhodného vzorku respondentů
(M. Cipro 1966, 1968) aj.

Teorie výchovy byla i v tomto období
zastoupena především B. Rotterovou. Bada-
telka pokračovala ve výzkumech výchovy
vlastností osobnosti, zde vytrvalosti (B. Rot-
terová 1966) a sebevýchovy (B. Rotterová
1970). Zaujme i zcela věcná teoretická ana-
lýza světonázorové výchovy A. Tučka
(A. Tuček 1966). V roce 1967 publikovala
výsledky výzkumu mravního vědomí mlá-
deže E. Nováková (*K problematice mravní-
ho vědomí mládeže*, s. 697–717). Pozoruhod-
nou studií o možnostech učitele ovlivňovat
pozici žáka ve třídě zveřejnila v r. 1969
J. Wágnerová (*Regulace sociální pozice
žáka jako pedagogický problém*, s. 452–
455).

Po delší pauze (S. Langer 1962) se dosta-
lo pozornosti stále značně opomíjenému
učitelskému vzdělání (Z. Pešek 1966, 1967,
A. Tuček 1979).

K novým tématům patří v tuto dobu **eko-
nomika vzdělání** (zde školství). První pub-
likovanou studií je překlad textu B. Sucho-
dolského (B. Suchodolski 1965). První do-
mácí pokusy o rozvoj tohoto oboru pochá-
zejí od J. Pastiera a Š. Knotka (J. Pastier –
Š. Knotek 1967) a M. Tauchmannové
(1968).

F. Singule se představil jako protagonista
dalšího, u nás nově utvářeného oboru – **sro-
vnávací pedagogiky**. Jeho stat' z roku 1966
informuje o bazálních problémech oboru
(předmět, instituce, výzkumné metody), se-

znamuje s jeho vývojem v zahraničí a vy-
světluje příčiny jeho pozdního konstituová-
ní u nás (*Problematika srovnávací pedago-
giky*, 1966, s. 18–43).

Nově se v 60. letech začal v pedagogice
uplatňovat **sociální aspekt** (sociologie výcho-
vy, sociální pedagogika, sociální psychologie,
skupinové vyučování aj). Rozvíjeli ho zejmé-
na F. Kahuda (F. Kahuda 1967) a J. Čečetka
(J. Čečetka 1967).

Od roku 1967 se na stránkách Pedagogiky
objevily texty reflektující probíhající disku-
si o **pojetí střední všeobecně vzdělávací
školy**. Připomínáme v této souvislosti vznik
dvou koncepcí (pražská, bratislavská),
z nichž první v podstatě navazovala na pr-
vorepublikovou tradici a směřovala k typové
diverzifikaci, druhá se soustředila na moder-
nizaci současného pojetí při zachování jed-
noho typu školy i dvojího zaměření obsa-
hu vzdělání – všeobecně vzdělávacího i po-
lytechnického, ev. odborného (O. Pavlík
1967, 1968). Diskuse dala podnět k řešení
zásadních teoretických otázek **pojetí vše-
obecného vzdělání**. Významné stati o nich
– kromě uvedených textů O. Pavlíka – uve-
řejnili M. Cipro (1968), M. Dýma (1968)
a S. Mařan (1969).

2.2.3 Hektika přelomu desetiletí ?

Vzrušené politické klima konce
desetiletí se v Pedagogice projevilo vícemé-
ně jen zprostředkovaně. Úvodníky, které tra-
dičně plnily funkci politických výzev či pro-
hlášení, se postupně téměř vytratily. V roce
1966 a 1967 coby docela, v roce 1968 je
pouze jediný – předseda redakční rady v něm
seznamuje s programem ročníku. (V roce
1969 je na půlstránce prvního čísla infor-
mace redakce o konferenci Pedagogické spo-
lečnosti proběhnoucí v posunutém termínu
včetně sdělení o postupném zveřejnění před-
nesených příspěvků.) Soustředění na vědec-

kou činnost se projevilo ve změně názvu hlavní rubriky (nově Stati z pedagogiky a pedagogické psychologie), v rozsahu (rok 1968 čítá 944, rok 1969 952 stran!), tím přirozeně i ve zvýšení počtu statí, diskusních příspěvků, zpráv, recenzí. Patrně to vedlo redakční radu ke stanovení garantů jednotlivých rubrik – z mimoredakčního okruhu pedagogických odborníků.

Specifikou 18. ročníku (1968) je řada bilancujících studií inspirovaných 50. výročím existence republiky. Nemají však charakter jen příležitostných článků, ale veskrze solidních kritických rozborů (M. Bartušková psala o předškolní výchově, A. Boháč o odborném vzdělávání, F. Holešovský o estetické výchově, J. Cach o učitelském vzdělávání, K. Kasl o obecných tendencích rozvoje vědy, F. Malíř o speciálních didaktikách, M. Michalička s H. Pešinovou o pedagogické psychologii, J. Měřička o vysokých školách technických, M. Tauchmannová o ekonomice vzdělávání). V 19. ročníku k nim přibýly ještě statí o vývoji vědecké práce (R. Sedlář) a o vývoji didaktiky (J. Maňák).

Devatenáctý ročník zůstává na první pohled jakoby nepoznamenan dramatickými událostmi ze srpna 1968. Časopis se představuje novou obálkou (bílá s černým názvem časopisu a červenými titulky textů a jmen autorů) a dalšími příznivými změnami v redakční radě: F. Malíř se stává zástupcem šéfredaktora, funkce výkonného redaktora se ujímá V. Pech. Obsah ještě dýchá svobodou slova. B. S. Urban prostřednictvím přehledu života a díla připomíná osmdesátiny V. Příhody. Odborné články, jejichž společným jmenovatelem je speciálně metodologická problematika – tak, jak byla řešena na prosincovém sjezdu Československé pedagogické společnosti v roce 1968, jsou svědectvím nejen dobré znalosti světové produkce, ale i značné tvůrčí samostatnosti.

Potvrzuje to koneckonců J. Skalková (*K dalšímu rozvoji naší pedagogiky*, s. 250–254), když hodnotí dosažený stav a hledá cesty jeho dalšího rozvoje. Konstatuje při této příležitosti, že československá pedagogika překonala svou izolaci od světa, že už nejde o to srovnat krok, ale hledat domácí specifika vůči obecnému, oživit tradici, zaměřit pedagogiku tak, aby sloužila vývoji lidskosti člověka a nalézt prostředky tohoto rozvoje. Avšak osudové otázky si kladé čtenář při četbě slov Kotáskových, přednesených na zvláštním sympoziu nazvaném Naše pedagogická orientace připojenému k Sjezdu, publikovaných též v tomto ročníku: jsou především o právu na svobodný rozvoj, včetně práva na tvůrčí svobodu (*Vědomí doby a československá pedagogika*, 19, 1969, č. 2, s. 241–249)...

Ročník dvacátý je schizofrenní. Redakční rada ještě zůstává beze změny, zachovány jsou i rubriky (nově přibývají pouze *Otázky a názory*). Co se obsahu týče, nešlo neoslavit významné Komenského výročí, zvláště když toho roku zasedá v Praze mezinárodní komeniologická konference. (Ostatně Komenský byl, díkybohu, i poválečnou vládnoucí ideologií označen za jednoho z nejvýznamnějších představitelů naší národní tradice, takže, až na výjimky, komeniologie měla v uplynulém padesátiletí relativně dobré podmínky pro svůj rozvoj.) V ročníku jsou otištěny komeniologické statí D. Čapkové, J. Červenky, J. Brambory, J. Popelové, dokonce i M. Denis, ale i dalších (J. Meisner, F. Marek, K. Galla, M. Cipro). Vedle statí komeniologických obsahuje ročník ještě několik cenných textů metodologických (J. Trajer, M. Michalička, K. Štefl). Přislíbem v tomto směru je i v stále zřetelněji se projevujících nových politických podmínkách činnost Pedagogické laboratoře, o jejímž založení v roce 1968 informuje J. Lukš. Nové politické podmínky dávají

o sobě v časopise vědět zejména prostřednictvím Gallova úvodníku, překladu Gončarovovy stati o Leninovi, v níž je Leninovo učení označeno za kvalitativně novou etapu v rozvoji pokrokového pedagogického myšlení, zejména pak prostřednictvím Ciprových článků *Československá škola a pedagogika čerpá z odkazu V. I. Lenina* (s. 329–337) a *Sovětská pedagogika a modernizace školy* (s. 159–184). Na vakátech je místo jak pro myšlenky Komenského, tak Leninovy. Ostatně: V jednom z článků se dočítáme, že marxisticko-leninský přístup je vlastně i oslavou Komenského...

2.3 Léta sedmdesátá

Normalizace se v časopise začala prosazovat v roce 1971. Z redakční rady, často i ze scény vědeckého života, odešli F. Malíř, L. Bakoš, B. Bližkovský, A. Boháč, A. M. Dostál, V. Kačáni, ale i E. Koukal a J. Linhart. Přišli M. Cipro, F. Frendlovský a E. Stračár. Po personálních změnách došlo na změnu „ducha“. Zejména úvodníky, které se staly opět pravidelnou součástí každého čísla, byly platformou „rozhňevaných mužů“, dťstících „oheň a siru“ na většinu vědeckých aktivit 60. let. Pozornost byla zaměřena zejména na činnost Pedagogické společnosti a na prohlášení Pedagogové pedagogům otištěné v roce 1968 v Literárních listech. Údermost projevů a použité výrazivo úvodníků, jimiž tentokrát, na rozdíl od 50. let, byli téměř výhradně pedagogové (zejména K. Angelis, F. Frendlovský, K. Galla, B. Kujal), si nezadají s projevem z počátku 50. let. Jejich smyslem bylo jasně vyjádřit, že ve školství má stále vedoucí úlohu komunistická strana a že pedagogika je věda ideologická. Některé argumentace mohou u současného čtenáře vyvolat úsměv, jejich dobové důsledky však rozhodně úsměvné nebyly, protože řadě odborníků ukončily, v některých případech navždy, vě-

deckou kariéru. A ještě poznámka: Je vskutku neuvěřitelné, že za jednu z příčin „revizionistických tendencí“ 60. let byla označena příhodovská pedagogika, resp. její nedůsledná likvidace v letech padesátých. Čtenář, který si uvědomí, že ve zmíněnou dobu bylo V. Příhodovi, krátce před tím oceněnému za vědeckou práci vysokými státními vyznamenáními, přes osmdesát let, je ořesen, zároveň však překvapen velikostí dosahu vlivu Příhodovy osobnosti.

V průběhu 70. let nenajdeme významnější zvraty v politice a stranické ideologii, které by vedly ke změnám v pojetí výchovy a její teorie, tedy pedagogiky, tak jako tomu bylo v letech padesátých a šedesátých. Orientace daná na počátku byla v podstatě konstantní. To nás vede k tomu, abychom v této části opustili dosavadní chronologický přístup. Pokusíme se zde, s ohledem na uvedenou situaci, pouze o jisté utřídění akcentů a témat.

Jistě nepřekvapí, že oficiální linie za prioritní označila **teorii výchovy**. Ta měla reflektovat „potřeby praxe“, tedy obnovit socialistický charakter školy a komunistickou výchovu. Programový text M. Cipra (*K principům, formám a metodám komunistické výchovy* 1971) byl rozvíjen a konkretizován. Středem pozornosti se stala výchova **světónáborová** (J. Semrád 1975, Z. Kolář 1977, Z. Kolář – V. Cedrychová 1979, F. Frendlovský 1979, F. Mužík 1979); byla pojata jako integrující činitel veškerého výchovného působení, zároveň však byla zcela dobově interpretována, a to jako výchova směřující ke ztotožnění mladého člověka se zájmy dělnické třídy. Dále výchova **internacionální a vlastenecká** (publikován text sovětských autorů P. M. Rogačeva a M. A. Sverdlina *Některé metodologické otázky internacionální a vlastenecké výchovy na vysokých školách* 1975). Zatímco oběma uvedeným složkám výchovy byla v Pedagogice věnována pozornost zejména ve vztahu k vyso-

kým školám (!), další složky, **pracovní a polytechnická**, byly rozvíjeny především ve vztahu ke škole základní a střední – teoretický zájem o ni vyplýval především z politického záměru vytvořit dělnické a rolnické mládeži podmínky pro dosažení úplného středního vzdělání a z názoru, že je třeba orientovat zájem dětí a mládeže na osvojení základů výroby (G. Pavlovič 1971, H. Nováková 1972, M. Cipro 1974, B. Kujal 1975, R. Opatá – V. Sýkora 1975). Úsilí bylo soustředěno i na výchovu **mimoškolní**, zejména na výchovu v PO a SSM. Nepřiliš úspěšné pokusy o vypracování vlastních teoretických východisek (O. Čmolík, B. Steininger 1972, O. Baláž 1972, V. Grulich 1974, F. Kozel 1975) vedly k rozhodnutí publikovat texty sovětských autorů (např. Lebedinskij, V. V.: *Teoretické základy soudobé vědy o PO* 1974), bohužel ne o moc zdařilejší.

Vedle uvedené orientace teorie výchovy publikovala Pedagogika v 70. letech několik pozoruhodných **výzkumných statí** B. Rotterové a J. Čápa. Byly zaměřeny na **kázeň** (1971), **volný čas** (1971) a **aktivitu** (1972). Na problematiku volného času navázal později V. Bláha (1978, 1979). **Estetické výchově** se věnoval O. Chaloupka (1971), **tělesné výchově** J. Kozlík (1971).

V zásadě možno říci, že v 70. letech pokračuje v různé míře (dané většinou politickými okolnostmi) a kvalitě rozvíjení oborů i témat 60. let (neplatí to o srovnávací pedagogice). Nové podmínky vynutily oficiální přihlášení československých pedagogů k marxistické metodologii, jak je patrné z ročníku 25 (1975), a ke spolupráci se sovětskými odborníky. Tento požadavek však nebyl pro československou pedagogiku ztrátou. Sovětská metodologie byla v určitých oblastech v tuto dobu na světové úrovni a byla s to poskytnout naší pedagogice cenné podněty. Zejména práce J. K. Babanského (dvě studie byly v 70. letech v překladu

v Pedagogice otištěny) zdůrazňováním jednoty teoretického a empirického přístupu, komplexního, tedy mezioborového, a systémového přístupu aj. měly, hlavně pro didaktiku, zcela zásadní význam. Babanského metodologii k nám uváděla zejména J. Skallová (1972, 1973). Její metodologické statí však reflektovaly i západní metodologickou produkci a upozorňovaly na nebezpečí důsledků nedostatečných teoretických rozborů výzkumných problémů. Nové výzkumné metody k nám v tuto dobu uváděli zejména J. Průcha a F. Bacík. Pozornost byla věnována především **prognózování** (F. Bacík 1975, J. Průcha 1976), včetně **modelování** (F. Bacík 1977).

Didaktika se v 70. letech sytila, jak bylo uvedeno, na prvním místě sovětskými podněty. Vedle J. K. Babanského to byl hlavně L. V. Zankov, známý u nás ostatně už z 50. let, který se stal inspirativním zejména pro pojetí školy 1. stupně, ale i jeho teoretická opora L. S. Vygotskij (překlad jeho statí ze 30. let pořídil v roce 1974 J. Průcha), dále M. N. Skatkin, M. Danilov, N. F. Talyzinová, V. N. Turčenko. Pedagogika přinášela překlady statí těchto autorů a recenze monografií. Vlivy západní byly v tuto dobu značně omezené. Informace o dění na Západě měly navíc charakter tzv. kritik; pocházely ze sovětských, východoněmeckých (viz např. F. Hoffmann: *Teorie kurikula* 1974), později i z domácích zdrojů. Pro metodologii didaktiky mají v tuto dobu zásadní význam uvedené statí J. Skallové (viz dále 1979). Cenným přínosem jsou výzkumné studie M. Sýkory (viz např. *Formativní a motivační vlivy školního hodnocení* 1974). Pozornost byla věnována řadě obecných i speciálních témat, z nichž většina směřovala k vyučovacímu procesu. Zaměřením je přehledně tematika psycholingvodidaktická orientovaná jednak na teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku (J. Průcha 1971), jednak na verbální komunikaci

(J. Průcha 1971). Prostřednictvím Průchovy studie z roku 1975 byli čtenáři seznámeni s Bernsteinovou teorií dvojího jazykového kódu u dětí z různého sociálního prostředí.

Přestože se i **srovnávací pedagogika** přihlásila k marxistické metodologii (F. Singule 1975), původní práce v tuto dobu v Pedagogice zcela chybí. Pouze V. Pech pravidelně informuje o zahraničním školství ve Zprávách. O dění v oblasti komparatistiky v západní cizině byla vědecká veřejnost v tuto dobu seznámena prostřednictvím recenze sovětského sborníku (V. Kovaříček 1978).

V návaznosti na léta šedesátá lze v 70. letech pozorovat úsilí o konstituování **sociální pedagogiky** jako teoretické disciplíny. O. Baláž se pokusil o vypracování jejího modelu (stanovení témat, vazba na pedagogické a mimopedagogické obory) ve studii z roku 1978 *Sociální pedagogika v systému pedagogických věd*. Charakteristiku témat a literatury oboru a hraničních problémů podal B. Kraus (*K sociálním otázkám výchovy* 1979).

Výrazný posun lze pozorovat v **pedeuto-logii**. Prosazuje se zde teoretický a empirický výzkum (A. M. Dostál – A. Tuček 1974). Poprvé se objevuje pojem profesionalizace (K. Jarábek 1979). Pozornost je věnována i učitelskému vzdělávání, a to po obsahové (Ch. Vorlíček 1979) i procesuální (J. Mareš 1976, M. Kodým – F. Man 1979) stránce, včetně vzdělávání postgraduálního (A. Tuček 1973, O. Baláž 1974).

Velký rozvoj zaznamenává **pedagogická psychologie**, a to po stránce tematické, ale i kvantitativně. Pozoruhodné výsledky přináší zejména Pedagogická laboratoř při VÚOŠ (J. Lukš 1976, J. Lukš – V. Hrabal 1976) a PÚ JAK (M. Michalička, J. Mareš, Z. Helus). Jako nová témata se objevují např. **rozhodování v pedagogickém procesu** (J. Mareš 1971), **optimalizace** (Z. Helus 1976), **komunikace** mezi učitelem a žákem (J. Mareš 1975) aj.

Sedmdesátá léta jsou však i dobou usilující o **konstituování nových oborů**. Patrná je zejména snaha o vytváření teorie jednotlivých stupňů a druhů škol, ev. jednotlivých věkových období. Nejdále v tomto úsilí dospělo budování **teorie 1. stupně základní školy** zásluhou Kořínkovou (M. Kořínek 1971, 1973, zejména pak 1975). K vytváření **teorie odborné výchovy** přispěli A. Boháč (např. 1978), I. Švanda (např. 1976), V. Císař (např. 1976). O vytvoření **teorie vzdělávání dospělých** usiloval J. Skalka (viz např. 1975). Osamostatňovat se začalo i **řízení školství** (F. Bacík 1975, Z. Obdržálek 1976).

Zaznamenat můžeme i některá nová témata, a sice **výchovu k rodičovství** (J. Meisner 1974), **výchovu rodičů** (V. Mišurcová 1976), výchovnou problematiku **dětských domovů** (K. Bůžek 1975), výchovu **cikánských dětí** (M. Dědič 1975), **citovou výchovu** (M. Hradečná 1975). Novým tématem se stala i **akcelerace dětského vývoje**. Poměrně vzrušenou diskusi v pedagogické obci vyvolal Pavlovičův článek *Akcelerácia a socialistická škola* (G. Pavlovič 1975), ve kterém autor na základě srovnání výsledků výzkumu dětské kresby z let 1941 a 1964 dospěl k závěru, že československá mládež se vyvíjí zrychleně – v důsledku urychleného rozvoje společnosti. Označil vývojovou akceleraci za pedagogický problém a vyvodil důsledky pro učební požadavky na žáky, zejména pro jejich včasnost a náročnost. Jak známo, tvrzení o akceleraci dětského vývoje se stalo jedním z hlavních argumentů pro pojetí reformy 1. stupně základní školy v 70. letech, pro něž byly charakteristické teoretičnost a vysoká náročnost.

Jistým paradoxem doby je otevřenost, s jakou byly publikovány výsledky **výzkumu školy** (výzkum školy byl v této době politickou objednávkou; byl součástí státního plánu výzkumu). Jako příklad uvádíme sociologicko-pedagogické šetření Bacíkovo

K některým výsledkům šetření o podmínkách ZDŠ a způsobu jejich řízení (1975, s. 587–599), zaměřené na 36 ZDŠ v ČSSR. Na základě dotazníku, interview, studia dokumentace a pozorování bylo zjištěno, že stanovené výchovně-vzdělávací cíle neplní zhruba třetina škol, že do praxe vstupuje bez dokončení vzdělání pětina mladých lidí, že škola nedostatečně připravuje pro volbu povolání a pro další studium, že pouze jedna desetina učitelů dosahuje velmi dobrých výsledků, že se nedaří neutralizovat působení negativního sociokulturního prostředí rodin aj. Výzkum vyústil do doporučení budovat větší školní celky s vnitřní specializací (!) a vypracovat ucelenou koncepci moderního řízení školy. S podobnou otevřeností promlouvá v přibližně stejnou dobu J. Lukš (1976, s. 167–178).

Závěrem možno říci, že přes mimořádně nepříznivé podmínky (vyřazení některých osobností, ideologický tlak, omezení kontaktu se světem) se pedagogika i v 70. letech rozvíjela. Je jisté, že některé obory takřka živořily, to platí zejména pro srovnávací pedagogiku, zatímco jiné se rozvíjely takřka bez omezení (komeniologie, dějiny pedagogiky – pokud „nedráždily“ volbou témat, ale do značné míry i pedeutologie aj.), vznikaly i obory zcela nové. Po stránce metodologické se příznivě projevoval vliv sovětský. Na stránkách Pedagogiky se začala prosazovat nová generace pracovníků, především z PÚ JAK; pro většinu z nich je charakteristická novost témat inspirovaných studiemi zahraniční literatury a zahraničními pobyty z předchozích let.

2.4 Léta osmdesátá

Politické ovzduší sedmdesátých let ovlivnilo i počátek let osmdesátých. Časopis řídila v tuto dobu početná redakční rada (v roce 1978 rozšířená o F. Albrechta, J. Biedermanna, V. Cisaře, O. Ducháčkovou, Z. He-

luse, K. Kožuchovou, J. Máteje, R. Opatu, J. Semráda, L. Višňovského a M. Hradečnou, v roce 1980 ještě o A. Boháče a V. Čáru; poznamenejme, že tato redakční rada dovolila teprve v roce 1980, dva roky od doručení, otisknout nekrolog J. Kyráška).

V prvním čtyřletí vyšla v časopise ještě zhruba dvacítká článků o nutnosti boje s buržoazní ideologií, o komunistické výchově, zejména na vysokých školách (pozornost byla věnována i formování kolektivismu u vysokoškoláků), o světonázorové výchově – obecně i v jednotlivých učebních předmětech, o ateistické výchově. Lze však pozorovat snahu přejít od proklamací k otázkám teoretickým a metodologickým (vskutku kuriózně zní naproti tomu název jednoho z článků: *Metodologie pedagogiky v ideologickém a třídním boji* – H. Kroh 1983). K tomuto typu textů patří i tzv. kritiky, s nimiž jsme se poprvé setkali v předchozím desetiletí. Připustíme, že i zde plnily dvojí funkci – kritickou, tedy odsuzující a varující, ale i informující. Pokud její autoři dali větší prostor rozumějící interpretaci než kritice, plnili významnou roli nositelů poznání o dění v zahraničním světě, v této době stále ještě nečetných (je ovšem jisté, že od roku 1983 časopis ve zvýšené míře přináší informace o zahraničním dění v podobě zpráv a recenzí zahraničních prací. Přibývá titulů zahraniční literatury v československých knihovnách.)

Nebereme-li v úvahu úvodníky, které se od počátku sedmdesátých let znovu staly naprosto pravidelnou součástí každého čísla a které většinou plnily funkci jakýchsi politických strážců, a citáty ze stranických sjezdů či jiných politických událostí umístěné na vakátech, zmíněné ovzduší nedosáhlo na polovinu sledovaného desetiletí.

Atmosféra časopisu se začala výrazněji měnit kolem roku 1986, nepochybně v souvislosti se sovětskou „perestrojkou“.

Přibýlo otevřenosti, nezastřehných interpretací vědeckých výzkumů, kritických stanovisek k názorům odborníků, a to i sovětských (J. Mareš, J. Průcha, E. Walterová 1986); objevila se opravdová diskuse, tj. odborníci na sebe na stránkách časopisu skutečně reagovali, byly iniciovány a zveřejňovány odborné diskuse o vybraných problémech aj. Duch „glasnosti“ pronikl v roce 1988 do časopisu i v podobě výzvy, aby se čtenáři vyjádřili k jeho obsahu a formě. (Ve zmíněném roce se pozměnilo složení redakční rady. Po Gallově smrti se stala vedoucí redaktorkou J. Skalková, v redakční radě nově působili M. Beňo, J. Hudeček, V. Jůva, V. Prusáková, R. Vaňová a J. Vida.) V průběhu 80. let se na stránkách časopisu jako spoluautor stati objevil skoro po patnácti letech znovu J. Kotásek, byla otištěna recenze J. Wagnerové, byl citován výzkum Pelikánův. Avšak ještě v roce 1988 byly publikovány stati o vědeckoateistické výchově (S. Škramovská 1988) a o utváření ideologicko-politických postojů a přesvědčení (H. Adam).

Vývoj pedagogických oborů, posuzovaný ze stránek časopisu, probíhal v 80. letech nerovnoměrně. Nejdynamičtější vývoj prodělala **didaktika**, resp. výzkum vyučování, a to v jeho obsahové i procesuální stránce (na tomto procesu se spolu s didaktikou podílela **pedagogická psychologie**). Pozornost byla soustředěna především k **učebnímu textu**. Téma uvedl S. Vohník (*Některé pedagogickopsychologické problémy učebního textu*, 1980, s. 725–736), zabýval se jím P. Gavora (*Žiak a porozumenie textu*, 1986, s. 297–312), S. Škramovská (*K metodám analýzy školních učebnic* 1987), E. Pachmann a J. Banýr (*K výzkumu validity učebnic přírodovědných předmětů* 1987, s. 643–657), stalo se však postupem času tématem Průchovým (*Teorie a výzkum školní učebnice v SSSR* 1981, s. 565–579, *Parametry učeb-*

ních textů 1984, s. 159–174), jak o tom svědčí Marešovy *Úvahy nad Průchovou publikací o učení z textu* (1988, s. 702–713). Téma učebního textu provázelo celá 80. léta (v roce 1989 mu byla věnována převážná část čísla 4). Dalším didaktickým tématem se stal **obsah vzdělání**. Byl řešen proces transformace vědeckých poznatků do vzdělávacích obsahů (M. Sýkora 1984, V. Pařízek 1984, S. Škramovská 1985), možnosti integrace učebních předmětů (V. Pařízek 1981, S. Škramovská 1981), znovu se vracelo téma základního učiva (M. Sýkora 1984, J. Průcha 1985). Byly však sledovány i otázky teorie obsahu vzdělání (J. Průcha – E. Walterová 1986) a teorie učebních osnov (E. Walterová 1984, 1985). V. Kulič přišel s tématem **efektivity učení a vyučování** (*Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování*, 1980, s. 677–698). Na jeho mnohostranný teoretický rozbor využívající matematické, psychologické a pedagogické literatury české, ruské, německé a anglické navázali experimentálním výzkumem programu s odstupňovanou pomocí S. Vávra (1981) a analýzou pedagogické dokumentace F. Bacík (1985, 1986), dalším teoretickým rozbohem J. Průcha (1983). V 80. letech výrazně vzrostl zájem o **psychologický přístup k procesu učení a vyučování**, a to nejen v podobě informací o zahraničních postupech (J. Průcha: *Psychodidaktická teorie B. S. Blooma*, 1981, s. 209–219, *Trendy (psycho)didaktických výzkumů ve Francii* 1989), ale i v podobě praktických pokusů (M. Hejný – J. Rybářová: *Pojmotvorný proces vo vyučování matematike*, 1984, s. 599–611). Nové téma přineslo didaktice rozšíření počítačů. Uznávanou autoritou v otázkách **psychologie počítačové výuky**, včetně psychologie tvorby počítačových výukových programů se stal V. Kulič. Navázal na své bohaté zkušenosti s programovaným učením z 60. let, jehož teorii spolu s D. Tollingero-

vou a V. Kněžů u nás rozvíjel, a analyzoval novou pedagogickou situaci s důrazem na nezbytnost vědeckého zkoumání dopadů takto pojaté výuky na žáka (*Od programového učení a vyučovacích strojů k počítačům a druhé gramotnosti*, 1986, s. 409–428, *Psychologické aspekty tvorby programového vybavení pro počítač – požadavky na tzv. „inteligentní“ programy*, 1988, s. 387–392). Vedle těchto nových obecných témat bylo pokračováno v rozvíjení **didaktiky jednotlivých učebních předmětů a druhů škol**. Stále byla otevírána otázka speciálních didaktik jako vědních oborů a učebních předmětů (Ch. Vorlíček 1983), konstituování didaktik jako vědních oborů (V. Čapek o didaktice dějepisu 1982, J. Kotásek – J. Fenclová o didaktice fyziky 1982), struktury speciální didaktiky (na příkladu chemie F. Čížek 1982) aj. O didaktice gymnázia psali např. S. Smoljaková (1980, 1981) a V. Valenta (1987, 1988), o didaktice středních odborných učilišť D. Sukuba (1980, 1984), I. Švanda a V. Rohlíček (1986), o didaktice vysoké školy Z. Říha (1985), E. Mazák a K. Holý 1989, F. Jirásek (1989) aj.

Charakteristickým znakem didaktické a psychodidaktické produkce 80. let je snaha o exaktnost poznání. Jako hlavní přístup k poznání vyučovacího procesu, procesu učení při vyučování, vlastností učiva i pedagogické dokumentace se prosazuje **teoretický a empirický výzkum**. Ten se ostatně začíná postupně prosazovat i v dalších pedagogických oborech, a to i v těch, kde tradičně ke škodě věci absentoval, např. v **teorii výchovy** (viz např. Slavík, J.: *Verbální dimenze estetického hodnocení* 1989, Vališová, A.: *K otázce zjišťování a hodnocení světónázorových kvalit středoškoláka* 1989 aj).

Obecná pedagogika v podstatě stagnovala. Stále tolik potřebná teoretická analýza základních pedagogických kategorií jako by tápala u vědomí nedostatečné zakotvenosti

– filozofické na straně jedné a „reálné“, tedy na poznání výchovné praxe založené, na straně druhé. Pozornosti zaslouží v tuto dobu z dané oblasti pouze dvě studie Š. Švece. Jedna se zabývá analýzou výchovného cíle (1986, s. 33–41), druhá determinovaností obsahu cíli (1987).

Rozvoj lze naproti tomu zaznamenat v **pedeutologii**. V sledovaném desetiletí přinesla Pedagogika 13 statí věnovaných učiteli a jeho vzdělání. V době svého vzniku byla ceněna zejména stať V. Čepičkové o kritériích hodnocení učitele (1984, s. 85–96). Pozornost rovněž zaslouží text Aulitisův, protože je – poprvé a bohužel i naposled v dosavadní historii Pedagogiky – věnován učitelské etice (1985, s. 569–578). Autor zde s oporou o převážně sovětskou literaturu provádí teoretickou analýzu pojmu pedagogická etika a pokouší se o jeho strukturování. I do pedeutologie pronikl výzkum. V článku *K problému společenské odpovědnosti učitelů a vychovatelů* (1985, s. 209–223) informuje A. Tuček o výsledku rozsáhlého výzkumu postavení pedagogických pracovníků v ČSSR. Netradičně je pojata téma učitelského vzdělávání. Nehledá se jeho struktura a obsah, jako tomu bylo dříve, ale integrační prvky. Téma vyplynulo nesporně z ne zcela uspokojivého stavu praxe, tedy pojetí učitelského vzdělávání na univerzitních fakultách. V tomto smyslu jsou stále podnětné studie Z. Koláře – M. Sýkory z roku 1984 pokládající za integrační prvek didaktiku, Pařízkova (1986) spatřující integrační moment v pedagogice a speciálních didaktikách a Z. Koláře – I. Zimové nahlížející takto na pedagogickou praxi (1988, s. 528–541). (Posledně jmenovaná studie je navíc promyšlenou analýzou pedagogické praxe na učitelských fakultách. Ideou fakultní školy – kliniky se stala podnětnou při konstruování pojetí pedagogických praxí i po r. 1989.) Nové hledisko do pojetí učitelské

přípravy přinesla teorie pedagogického rozhodování, o níž v roce 1989 informovala na základě výsledků mezinárodního výzkumu pedagogickou veřejnost H. Kantorková (1989, s. 645–657). Pokračuje zájem o vzdělávání postgraduální (J. Skalková 1984, H. Mukařovská 1986).

Dějiny pedagogiky, téměř výhradně zaměřené na domácí prostředí, celkem úspěšně vyvažovaly politická a „neutrální“ témata. Vedle textů zabývajících se např. vlivem VŘSR na českou pedagogiku (K. Rýdl 1987), školským programem KSČ (K. Rýdl 1987), školskou politikou Kominterny (R. Opata 1981), výchovou a vzděláním v dělnickém hnutí (J. Cach 1984) vznikly cenné studie lindnerovské (J. Cach 1983, 1988, J. Cach – K. Rýdl 1985), studie o Škole vysokých studií pedagogických (J. Valenta 1982), o F. Tilšerovi (K. Rýdl 1986), o školství v Čechách po r. 1869 (J. Cach – K. Rýdl – J. Valenta 1985), o učitelském hnutí v období 1. republiky (S. Hurčík 1980, 1983, J. Kojzar 1980, 1981), o Purkyňovi (J. Cach 1988, M. Maurová 1988 aj.), o předškolní pedagogice (V. Mišurcová 1983), ale i o školství pobělohorských církevních řádů (V. Bartůšek 1986). I když některé z nich byly zpracovány u příležitosti výročí, většinou neměly příležitostný charakter. Celkově lze o dějinách říci, že udržovaly dobrý standard, tj. studie veskrze vycházely ze solidní znalosti literatury tématu a z analýzy pramenného materiálu. I když se interpretace většinou opíraly o historický materialismus, lze konstatovat, že dějiny pedagogiky v 80. letech udělaly krok vpřed.

Totéž platí o **řízení školství**, přestože bylo počtem zainteresovaných odborníků i publikovaných textů nesrovnatelně skromnější. V časopise bylo reprezentováno fakticky jediným pracovníkem, F. Bacíkem. Autor vyšel z empirického výzkumu školy, který zahájil už v 70. letech (*Některé otázky řízení*

práce škol a jejich výzkum 1980, s. 199–218). Objektem jeho zkoumání bylo 52 řídicích pracovníků ze školské i mimoškolské oblasti (ředitelé velkých průmyslových závodů, vědci aj.). Zjistil množství principiálních nedostatků, z nichž za základní označil centralismus nerespektující demokratický princip, tj. účast ředitelů a učitelských kolektivů na řízení. Na empirický výzkum navázal autor teoretickým rozбором řídicích vztahů ve škole (školní klima), posléze vypracováním modelu systému řízení školy včetně modelu pedagogického procesu a jeho usměrňování (*K otázkám zdokonalování systému řízení základní a střední školy* 1985, s. 639–655).

Přestože **sociální pedagogika** nebyla, na rozdíl od některých jiných pedagogických věd, v 70. letech násilně utlumená, zůstává i v 80. letech popelkou. Je v sledovaném desetiletí zastoupena jediným článkem B. Krause *Sociální prostředí jako výchovný činitel* (1985, s. 675–689). Autor v něm s využitím literatury vymezuje základní kategorie, provádí typologii prostředí, zavádí pojem pedagogizace prostředí. Dále informuje o výzkumu, který provedl na vzorku žáků 2. stupně ZŠ. Na jeho základě se pokouší o stanovení podmínek optimálního výchovného prostředí.

Téměř po dvaceti letech se skromně hlásí o slovo **ekonomika vzdělání**. Zabývali se jí A. Kamiač (*Úloha ekonomiky vzdelania pri d'alšom rozvoji československej výchovno-vzdelávaciej sústavy* 1981, s. 667–675), M. Tichá (*Vztah mezi rozvojem společenské výroby a vzdělání za kapitalismu* 1987, s. 190–202), autorka se v něm bohužel opírá jen o českou literaturu, a V. Pařízek (*Prognostika obecného rozvoje vzdělání* 1988, s. 147–161). Poslední z jmenovaných upozornil na varovnou skutečnost, že v ČSSR roste nárok na nekvalifikované pracovníky a na pracovníky s nízkou kvalifikací a ukázal na příčiny této skutečnosti.

Až na samém konci sledovaného desetiletí (1989) otiskuje Pedagogika stať o **srovnávací pedagogice** – první od roku 1975. Autorem fundované teoretické studie zabývající se nicméně znovu jako před lety zcela bazálními otázkami, tj. významem srovnávacího studia, předmětem a funkcemi oboru je M. Rosenzweig (*Funkce a úkoly srovnávací pedagogiky v současnosti* 1989, s. 658–666). Pojetí studie svědčí o tom, že se po letech začínalo znovu od piky – jinak to ostatně ani nebylo možné. Stojí za to zároveň upozornit na složitost postavení srovnávací pedagogiky v této době: Srovnávací pedagogika začínala budovat svůj kategoriální systém a přitom měla řešit složité aktuální úkoly praxe – očekávalo se od ní, že ukáže cesty k nápravě československé výchovně vzdělávací soustavy, jejíž analýzu, mimochodem značně zdrcující, provedlo ministerstvo školství.

Na závěr obsahového přehledu uveďme témata, která se na stránkách časopisu v 80. letech objevila poprvé. Jsou jimi: **právní výchova** (V. Čára 1984, L. Příkrýl 1984), **výchovný vliv masmédií** (J. Hamarová 1986) a **ekologická výchova** (M. Lenochová 1987). Dodejme ještě, že v 80. letech se česká čtenářská obec prostřednictvím Pedagogiky poprvé seznamuje s *antiautoritativní výchovou* (M. Dýma 1981) a s *antipedagogikou* (V. Pech 1981). Poprvé je užít pojem *edukativní činnost* (M. Kořínek – J. Skalková – J. Skalka – M. Sýkora: *Vstup pedagogických věd do další etapy vývoje* 1988, s. 125–133).

Slovo k **metodologii**. V 80. letech vyšly v Pedagogice o metodologii pouze čtyři stati, dvě českých (J. Průcha: *Pedagogický výzkum a pedagogická praxe* 1985, s. 77–90, J. Skalková: *Aktuální problémy vědního charakteru pedagogiky* 1989, s. 238–246) a dvě sovětských autorů (J. K. Babanskij: *Metodologické problémy didaktiky*, 1980, s. 7–22 a N. D. Nikandrov: *Příspěvek k řešení typologie metodologických problémů* 1986,

s. 623–627). Spekulovat nad otázkou, proč tomu tak bylo, není asi účelné, zvláště když víme, že neplatí, že by o metodologické otázky nebyl v uvedené dobu zájem.

Co se obecných metodologických východisek týče, za pozornost stojí Grulichovy stati (V. Grulich 1980, s. 293–298, 1981, s. 653–663, 1985, s. 657–673). [24] I když pochopitelně vycházejí z marxistických pozic, měly pro soudobou pedagogiku zvláštní význam zejména řešením vztahů finality a kauzality ve výchově, výkladem psychologických a biosociálních zákonitostí výchovy aj. Poslední z nich patří spíše do kategorie tzv. kritik, dodejme, že těch rozumějících, přinášela aktuální poznatky o antropologických koncepcích výchovy.

Historik pedagogiky si nemůže nevšimnout, že se v 80. letech vytváří jistá opozice vůči scientistnímu pojetí empirického výzkumu ne nepodobná opozici vůči příhodovskému pojetí z 30. let. Jsou totiž vyslovovány obavy z důsledků izolace pedagogických jevů a procesů při výzkumu, z přeceňování kvantifikace aj. a je zdůrazňována nezbytnost komplexního přístupu – v duchu rozvíjející se hermeneutické pedagogiky a humanistických koncepcí. Nešlo o diskusi, právě vyslovený názor je spíše čtením mezi řádky. Je však jisté, že se v povaze Pedagogiky začalo cosi měnit.

Tečku za 80. léty v Pedagogice tvoří diskuse už k zmíněné ministerské analýze československého školství, kterou uspořádalo vědecké kolegium pedagogika – psychologie ČSAV a na kterou pozvalo vybrané odborníky (1989, č. 3, s. 270–304). Pamětníci vzpomenu, že výsledky analýzy doslova šokovaly veřejnost. Bylo to poprvé od šedesátých let, co byly přiznány neúspěchy a otevřeně pojmenovány jejich příčiny. Stanoviska pozvaných účastníků diskuse svědčí o tom, že se politické i odborné mínění pedagogické fronty začalo polarizovat.

2.5 Léta devadesátá

V posledním desetiletí dosavadní existence prodělala Pedagogika dramatický vývoj. Listopadový převrat vytvořil podmínky k tomu, aby se stala časopisem nezávislým na politice a ideologii, tribunou svobodné vědecké tvorby. Nastartovaný ekonomický liberalismus však málem způsobil, že neměla příležitost těchto podmínek využít. V roce 1993 byl totiž zrušen PÚ ČSAV, její dlouholetý vydavatel. Existence časopisu tím byla vážně ohrožena (edice posledního čísla ročníku 43 se ujala ČSAV). Časopis byl zachován zásluhou Pedagogické fakulty UK, která na sebe od roku 1994 převzala jeho vydávání.

2.5.1 Porevoluční změny (1990–1993)

Léta 1990–1993 byla léty sebe-reflexe, hledání nového profilu a úsilí o zachování existence. Během roku 1990 se změnilo řízení časopisu. Nový vedoucí redaktor (byl jím F. Bacík, vedení se ujal od č. 4) oznámil odstoupení dosavadní redakční rady a představil redakční radu novou. Tvořilo ji, kromě vedoucího redaktora (F. Bacík) a výkonné redaktorky (M. Hradečná), 20 odborníků (F. Albrecht, J. Danek, Z. Helus, M. Kaláb, J. Kotásek, V. Kulič, S. Kučerová, F. Malíř, J. Mareš, Z. Novák, Z. Obdržálek, V. Pařízek, J. Pelikán, J. Průcha, J. Pšenák, F. Singule, J. Skalková, D. Sukuba, I. Švanda, R. Váňová). V roce 1992 byla realizována myšlenka nepočetné operativní redakční rady (F. Bacík, Z. Helus, V. Kulič, S. Kučerová, J. Mareš, V. Pařízek, J. Pelikán, J. Pšenák, I. Švanda) a širšího redakčního kruhu (P. Byčkovský, J. Danek, M. Kaláb, J. Kotásek, Z. Kalhous, F. Malíř, Z. Novák, Z. Obdržálek, J. Průcha, J. Skalková, D. Sukuba, Š. Švec, R. Váňová). V roce 1993 se vedcí redakce nakrátko ujala M. Hradečná.

K sebereflexi vyzval pedagogy šéfredaktor F. Bacík (1990, č. 5). Odezva nebyla velká. Na první kritická popřevratová vystoupení z roku 1990 (V. Pařízek a M. Kaláb č. 3, F. Bacík č. 4) navázali, nepočítáme-li analýzu S. Kučerové provedenou v souvislosti s cennou prezentací pedagogické antropologie v roce 1992 (č. 3), v podstatě jen dva účastníci: J. Cach (1991, č. 2 a 5–6) a M. Čermáková (1991, č. 3). J. Cach, známý a významný historik pedagogiky, byl nepochybně k reflexi povolán. Jeho vystoupení, jedno bylo věnované školské politice a školství, druhé pedagogice, i když nesou pečet' emocionální popřevratové atmosféry a krátkého časového odstupu, nalézají základní problémy a v podstatě odhalují jejich příčiny. Jsou však prvním krokem, poznámkami, jak je autor sám nazval, na který měla navázat analýza vypracovaná na základě pečlivého shromáždění a studia historických pramenů. K ní však už nedošlo. Příčiny možno vidět v celkové nechuti vracet se k době politické nesvobody a násilné ideologizace. Konstatujeme, že je škoda, že tato nechut' dodnes nebyla překonána.

Je jisté, že na výzvu „hledat nové“ (lze za ni označit Bacíkův úvodník č. 5 z roku 1990) pedagogové slyšeli mnohem víc. Již v roce 1990 začala být naplňována hlavní idea koncepce nové redakční rady, a sice úsilí o „zkvalitnění a prohloubení poznávacích funkcí pedagogiky s cílem posilovat a zefektivnit její společenské přetvářející funkce“ (1990, č. 5, s. 479–480). V časopise se začaly prosazovat nové výchovné a pedagogické principy (všelidské hodnoty, demokratičnost, vědeckost) a témata. Stojí za pozornost, že myšlenka plánování vědecké práce v principu nebyla opuštěna. Redakční rada navrhla svým příspěvkatelům hlavní témata, která odpovídala plánované výzkumné problematice PÚ JAK (současné společenské problémy a výchovně vzdělávací soustava,

perspektivní změny ve školství, učitel a žák – hlavní činitelé výchovně-vzdělávacího procesu, minulé a soudobé pedagogické myšlení) a doporučila několik konkrétních změn v profilu časopisu: zaměřit se na školství a pedagogiku nejbližších sousedů a vyspělých západních zemí, omezit obecné úvahové stati ve prospěch studií opírajících se o empirický materiál, realizovat v každém ročníku alespoň jedno monotematické číslo (zde navázala nejen na zahraniční zkušenosti, ale i na domácí záměry z 60. let), do kterého by přispěli i zahraniční autoři – v této souvislosti se doporučovalo publikovat i cizojazyčné studie. Na předpřevratovou tradici mělo být navázáno diskusemi kolem kulatého stolu, informacemi o zahraničních časopisech, jejichž počet měl pochopitelně značně vzrůst, a knižních publikacích. Formální novinkou se staly *anotace a klíčová slova* (realizováno od roku 1991).

Záměry nové redakční rady byly v zásadě realizovány. V období 1990–1993 bylo publikováno množství studií o **zahraničním školství** (1990 Z. Obdržálek, R. Váňová, Z. Hejzlar, K. Rýdl, 1991 W. Mitter, E. Walterová, F. Singule, J. Průcha, J. Gesicki, 1993 R. Váňová a kol., J. Skalková, T. Dietrich, M. Pol, M. Rabušicová). Pozornost byla věnována školským modelům, řízení školství, učitelskému vzdělávání, vzdělávacím alternativám, výzkumům. Poznatky o zahraničním školství přinesly i některé příspěvky z mezinárodního kongresu srovnávací pedagogiky, který se konal v Praze v roce 1992 (viz např. G. Halász o maďarském školství 1993, č. 1, U. Baxi o školství v Indii, tamtéž).

Hlad po informacích o zahraničním školství byl motivován mj. intenzivním **reformním úsilím**, které se u nás po převratu rozvinulo a které v zahraničním školství hledalo inspirace; i na stránkách Pedagogiky našlo svůj výraz. Nejvýznamnější byla v tomto smyslu beseda u kulatého stolu

uskutečněná s tvůrci transformačních projektů, vybranými členy redakční rady a zástupcem odborů (1992, č. 1, s. 19–30). Pozornost však zaslouží i dílčí studie předchozí (o vnitřní reformě školy M. Havlíková 1991, č. 2, o poměru všeobecného a odborného vzdělání V. Pařízek 1991, č. 2, o odborném školství I. Švanda 1991, č. 2, o učitelském vzdělávání V. Spilková 1991, č. 4, J. Pastier 1991, č. 2, J. Mareš 1991, č. 3, H. Mukařovská 1991, č. 4, J. Solfronk 1991, č. 4). Je pozoruhodné, že v krátké době byly publikovány i první reflexe popřevratového školského vývoje včetně školské či vzdělávací politiky (M. Havlíková 1993, č. 2, J. Kalous 1993, č. 3, V. Pařízek 1993, č. 2).

Velmi záhy byla intenzivní pozornost věnována **metodologickým problémům**, zejména výzkumu, a to nejen jeho teoretické analýze, ale i zahraničnímu dění v této oblasti. Bylo vyvinuto úsilí vytvořit jeho institucionální a organizační základnu jako náhradu za zrušený PÚ JAK. O většině těchto aktivit Pedagogika informovala, zejména však přinášela zásadní studie nejrůznějšího zaměření včetně analýz nových výzkumných metod. S významnou studií o možnostech integrace pedagogického a psychologického výzkumu přišel už v roce 1991 V. Kulič (č. 1, s. 87–94). Se záměrem získat spolupracovníky pro pedagogicko-psychologický výzkum podrobně informovala o výzkumné činnosti oddělení pedagogické psychologie PÚ JAK ve stejném roce I. Pavelková (č. 4, s. 447–456). Zásadním krokem v realizaci záměrů redakční rady v oblasti výzkumu bylo monotematické číslo z roku 1993 (vyšlo jako č. 4). Bylo vytvořeno z vybraných příspěvků přednesených na konferenci ČAPV konané v červnu téhož roku. Příspěvky byly zaměřeny na výzkum v oblasti školských soustav (J. Kotásek), v komparativní a mezinárodní pedagogice (E. Walterová) a v pedagogické psychologii (S. Štech).

Jejich autoři přešli obvykle od teoretických poloh terminologických a metodologických k domácí situaci, takže čtenáři poskytli přehled o stavu pedagogického výzkumu v příslušném oboru v České republice. Podobnou funkci plnily i studie V. Kuliče – J. Mareše (*Pedagogická psychologie – současný stav a potřeby školy* 1992, č. 3, s. 335–344) a J. Průchy – E. Walterové (*Komparativní a mezinárodní pedagogika: analytické zhodnocení stavu v Československu* 1993, č. 1, s. 45–54). Tyto a další stati seznamující s novými výzkumnými přístupy, metodami a postupy (S. Komenda s edukometrií, I. Pýchová se školní etnografií, Z. Holubář s E. Hájkovou s Jirákovým pojetím psychodidaktiky) přesvědčovaly o intenzivních snahách rozvinout pedagogický výzkum a učinit ho hlavním, ne-li jediným nástrojem pedagogického poznání (srovnej Kotáskovo pojetí na s. 365: „... pedagogickým výzkumem je nutno rozumět veškeré systematické a kontrolované pokusy o deskripci, explanaci a predikci výchovných jevů a procesů... Je samozřejmě otevřen i filosofické reflexi a hermeneutickým přístupům.“)

Sociální aspekt výchovy byl podpořen publikováním několika výzkumných sdělení zaměřených na mládež v mimoškolní době (M. Tomin: *K účasti hnutí punk a skinheads na konfliktech s rasistickým podtextem* 1991, č. 4, s. 385–392, A. Kabátek – J. Svitek: *Od apatie k revolučnosti. K logice sociálního vývoje československé mládeže*, tamtéž, s. 393–408, H. Navarová: *Analýza intergeneračních vztahů v současné rodině*, tamtéž, s. 409–420, O. Chaloupka: *Kulturní receptivnost mládeže a její výzkum*, tamtéž, s. 429–436).

Žák a učitel, tradiční témata pedagogické psychologie rozvíjená v Pedagogice, se stala ve zvýšené míře z různých aspektů předmětem výzkumu znovu od roku 1992 (nepočítáme-li Marešovu studii o screeningu a Pelikánovu o pedagogické interakci,

obě z roku 1991). Předmětem zájmu se stalo žákově pojetí učiva (J. Mareš – M. Ouhrabka 1992, č. 1, P. Gavora tamtéž), dialog ve vyučování (L. Hrdina 1992, č. 1), vedení žáků k autoregulaci (Z. Helus – I. Pavelková 1992, č. 2, K. Hnilica 1992, č. 4), učební styl žáka (D. C. Buss 1992, č. 2, J. Mareš tamtéž), pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek (J. Pstružinová 1992, č. 2), diferencovanost učitelovy percepce žáka a učitelova kompetence vnímat výuku (V. Hrabal ml. – I. Pavelková 1993, č. 1, J. Slavík – S. Siňor 1993, č. 2) aj.

Jako protiváha empirických výzkumů se začaly prosazovat **filozofické a antropologické pohledy** na výchovu (S. Kučerová 1992, č. 3) – podněcené mj. oslavami 400. výročí narození Komenského (viz zejména dvojčíslo 5–6 z roku 1991).

Redakční radě, zejména jejím vedoucím redaktorům patří dík, že v situaci nouze (už na začátku roku 1992 píše F. Bacík o finanční krizi – o tom, že časopis je odkázán na příjmy z prodeje) dokázali časopis nejen udržet při životě (snížení počtu čísel z původních šesti na čtyři bylo nezbytností), ale i zachovat jeho dobrou odbornou úroveň. Stojí za pozornost, že za této situace ještě realizovali inovaci – vydávání textů majících významný vztah k praxi v podobě příloh.

2.5.2 Pedagogika má nového vydavatele (časopis v posledním pětiletí)

V roce 1994 převzala vydávání časopisu Pedagogická fakulta UK. Je jisté, že na sebe vzala, v stále se zhoršující finanční situaci, nelehký úkol. To, že časopis vydává už sedmý rok, svědčí nesporně o její dobré vůli, ale o nic méně o ekonomické profesionalitě vydavatelů. Angažovanost ve věci Pedagogiky na druhé straně dokazuje, že si je Pedagogická fakulta vědoma, že vydávání

nejvýznamnějšího vědeckého pedagogického časopisu v ČR významně zvyšuje její společenskou a vědeckou prestiž.

S novým vydavatelem změnila Pedagogika svou image. Co se vnější stránky týče, čtenáři i autoři si už zvykli na novou obálku; změnila se redakční rada, do jisté míry i záměry a struktura časopisu. Řízení redakční rady ve složení M. Bartošek, P. Beneš, O. Funda, M. Hejný, D. Holda, J. Jeřábek, D. Lukavcová, J. Pelikán, M. Pětová, J. Průcha, J. Savická, J. Slavík, J. Solfronk, J. Šemberová, I. Wilhelm, od roku 1999 K. Rýdl se ujal Z. Helus, redakci ve složení J. Kot'a, P. Lipertová, J. Mareš, J. Sup, R. Váňová, od roku 1999 M. Pol vede S. Štech.

Aspirace časopisu vyjádřil předseda redakční rady Z. Helus v úvodníku č. 1 z roku 1994 nazvaném Obnova „Pedagogiky“. Pedagogika s velkým „P“ se měla stát médiem nové a jiné pedagogiky (s malým „p“). Trochu nespravedlivě, protože nediferencoval a mluvil v přítomném čase, označil dosavadní, tj. nejen předpřevratovou, pedagogickou produkci za „diletantismus a nekompetenci“, za „extravaganci diletantismu“, za neinformované objevování Ameriky. Prohlášením, že se redakce a redakční rada budou snažit přispět redakční práci v časopise k obnově pedagogiky, vyjádřil však jistě upřímné záměry členů jmenovaných útvarů.

Nová redakční rada obnovila tradici pravidelných úvodníků, která v sledovaném padesátiletí byla několikrát přerušena, nejčastěji z důvodů potřeby distancovat se od jejich původního obsahového sepětí se strnickou či vládní politikou. Současné úvodníky však pochoitelně změnila svou tvář – staly se úvody do obsahu čísla, příp. reagují na školskopolitické dění či připomínají významná výročí. Kromě „statí“ byly nově zavedeny samostatné rubriky *Výzkumná sdělení* a *Filosofie výchovy*. Nepravidelně – protože se nedaří získávat dostatek příspěvků –

se objevují rubriky *Diskuse*, *Srovnávací studie*, *Kazuistika* a *Pedagogické časopisy v zahraničí*. Zcela pravidelně, protože bohatě zásobeny, jsou uváděny *zprávy a recenze*. Novinkou se staly *přehledové studie*. Vyšly zatím dvě (J. Průcha 1998, č. 3, J. Mareš 1999, č. 1). Protože přinášejí souhrn aktuálních výsledků bádání v určitých oborech či oblastech, jejich hodnota je značná. Za úspěch lze označit pravidelná každoroční *monotematická čísla* (záměrem redaktorů byla několikrát, teprve od roku 1994 se je daří realizovat). Byla věnována aktuálním tématům: *Povolání: učitel* (1994), *Jak vyučujeme a co se žáci učí* (1995), *Psychologické služby škole* (1996), *Žák a student v současné škole* (1997), *Reformní trendy v českém školství 90. let* (1998), *Učitel a jeho vzdělávání* (1999), *Psychoanalytické inspirace pro výchovu* (1999).

Záměrem redakce je dát příležitost k publikování začínajícím vědeckým pracovníkům a studentům. Občasná rubrika *Ze školních lavic* uvádí studentské práce, zpravidla recenze právě vyšlých pedagogických děl. Nemalá pozornost v podobě odborných konzultací k zaslaným příspěvkům je věnována začínajícím autorům.

Při obsahovém a tematickém rozboru pedagogické produkce 2. poloviny 90. let v časopise Pedagogika narazíme při srovnávání s předchozími obdobími na snadno pozorovatelnou změnu. **V centru pozornosti není didaktika**, resp. otázky vyučovacího procesu, jak tomu až dosud bez výjimky bylo, ale separátně aktéři tohoto procesu, tj. učitelé a žáci. Zcela na okraj zájmu se dostaly (takřka nedotčeny) i otázky obsahu vzdělání. Přitom zájem o **výzkum učitele** (tento trend byl nastartován v 70. letech) nebývale vzrostl (je to snad i důsledkem toho, že hlavními přispěvateli časopisu se stali učitelé „učitelských“ fakult). Počet příspěvků k tématu učitel za šest let přesahuje

číslo 40. Při pohledu na sledovaná témata však zjistíme, že zájem je soustředěn jiným směrem, než bylo zvykem, tj. na zpravidla učitelem řízený proces žákovy osvojování učiva. Sleduje se, jaký vliv má chování učitele na výkon žáka (F. Man – L. Prokešová 1994, č. 1), učitelova odpovědnost za školní úspěšnost žáka (J. Mareš – H. Skalská – H. Kantorková 1994, č. 1), schopnost autodiagnostiky a sebereflexe (V. Švec 1994, č. 2, 1995, č. 2), problémy začínajících učitelů (Z. Kalhous – F. Horák 1996, č. 3), subjektivní obtížnost učitelských činností (S. Bendl 1997, č. 1), hodnocení učitelova výkonu (O. Hausenblas 1997, č. 3), problém autoritářství (P. Novotný 1997, č. 3), uplatnění studentů učitelství v praxi (R. Havlík 1997, č. 2, I. Zimová 1997, č. 3), tzv. burnout efekt (M. Zelinová 1998, č. 2), časové zatížení učitelů ZŠ (P. Urbánek 1999, č. 3) aj. (Většinou se jedná o výzkumná sdělení nebo o stati čerpající z četných výzkumů domácích a zahraničních autorů.) Jde, jak je patrné, o témata, která s vyučováním souvisí, nepojednávající však bezprostředně o osvojování učiva.

Na druhé straně je zkoumán **žák** (i když zdaleka ne tak frekventovaně jako učitel), viz např. problémy žáků ve škole (F. Man – J. Mareš – L. Prokešová – I. Stuchlíková 1997, č. 4), děti se zvláštními vzdělávacími potřebami, tj. nadaní žáci (L. Hříbková 1994, č. 3, I. Pýchová 1996, č. 4, 1997, č. 4), děti s předčasně rozvinutými školními dovednostmi (A. Kucharská 1997, č. 4), rómské děti (M. Mesárošová – E. Žiaková 1996, č. 2, I. Švarcová 1999, č. 1), děti přistěhovalců (H. Luitt – J. Nelissen 1995, č. 3) aj., předmětem výzkumného zájmu je nově i strach dětí ze školy (M. Vágnerová 1994, č. 3), péče školy o zdravotně postižené děti (V. Mertin 1997, č. 1), životní krize a sebevraždy dětí (R. Jedlička – J. Koťa 1997, č. 1 a 3), postoje žáků a studentů ke škole a k edukační rea-

litě (M. Chráska 1998, č. 1), školní klima (M. Klusák 1994, č. 1, J. Lašek 1994, č. 2) a působení pedagogického prostředí (J. Pelikán 1995, č. 3). Je zkoumán i proces žákovy učení (M. Klusák 1995, č. 4, M. Rendl 1995, č. 4, M. Hejný 1995, č. 4, A. Šebková – E. Vyskočilová 1997, č. 4, B. Pupala – M. Mašková 1997, č. 4), ovšem většinou pouze se zaměřením na žákovy myšlenkové operace, tedy jakoby bez účasti učitele.

Tato skutečnost nezůstala nepovšimnuta, jak svědčí fundovaná stať J. Skalkové z roku 1996 (J. Skalková 1996, č. 3). Kde hledat její příčiny? Zdá se, že spočívají v novém přístupu k vyučování a výchově, jak je u nás začal rozvíjet např. J. Slavík (1994, č. 1 a n.) a o jehož realizaci se tu více, tu méně úspěšně snaží alternativní školy. Vyučování, ve kterém jde – velmi zjednodušeně řečeno – o obrácené pořadí výstupů, tedy na prvním místě o hodnoty, poté o zkušenost získanou na základě vlastní činnosti, a až nakonec o poznatky – získávané navíc cestou žákovy rekonstrukce vlastní zkušenosti (více viz např. monotematické číslo *Pedagogiky* z roku 1995). Můžeme snad uzavřít, že **vyučování nepřestalo pedagogy a psychology zajímat**, ale že je zcela nově nahlíženo.

Bohužel tomu tak není s **teorií výchovy**. Ta zůstává stále problémem, jak na to upozornil nejnověji J. Pelikán (1996, č. 4). I když právě on je autorem jejího zcela nového pojetí, nezabývá se jím v *Pedagogice*. Navíc zůstává ve svých snahách zcela osamocen.

Složitá je situace i v **sociální pedagogice**. I když počet zájemců o její studium stále roste, teorie sociální pedagogiky se rozvíjí velmi pomalu (za celé desetiletí byl v *Pedagogice* publikován jediný příspěvek) – i když jí na druhé straně kvalitativní posun nelze upřít (viz B. Kraus: *Pohled na současnou sociální pedagogiku* 1996, č. 2).

Málo se na stránkách *Pedagogiky* objevují témata z oblasti **speciálních didaktik**.

Příčina patrně tkví v přerodu didaktického myšlení.

Poněkud překvapí, že nemůžeme zaznamenat ani rozvoj **srovnávací pedagogiky** (studie či zprávy o zahraničním školství či o zahraničních vyučovacích modelech nelze dost dobře označit za studie z oboru srovnávací pedagogiky). V době nesvobody jsme si zvykli vidět hlavní příčinu v znemožnění zahraničních kontaktů. Popřevratová situace přesvědčuje, že existují i příčiny další.

Stagnují i **dějiny pedagogiky**. Významný poznávací posun 90. let v této oblasti představuje snad jen Rýdlův text o jednotné škole v 1996, č. 1).

Nesporný rozvoj lze naproti tomu zaznamenat, jak bylo uvedeno, ve výzkumu učitele a žáka. Výzkumná témata směřující k učiteli byla uvedena výše, zde dodejme, že kromě nich je mimořádná pozornost věnována výzkumu **učitelova vzdělávání**, a to z nejrůznějších aspektů (viz např. D. Nezvalová 1994, č. 3, 1995, č. 1, T. Svatoš 1995, č. 1 a 1999, č. 3, H. Kasíková 1995, č. 2, I. Viktorová 1995, č. 2, V. Švec 1996, č. 3, J. Solfronk 1996, č. 3, P. Urbánek 1997, č. 2, J. Vašutová 1997, č. 1, P. Zieleniecová 1998, č. 1 a 2 aj.). Stojí za pozornost, že učitel je zkoumán jinými, zpravidla sociologickými, metodami, zatímco ve výzkumu žáka se prosadily kvalitativní metody zúčastněného pozorování (školní etnografie). Výsledky tohoto výzkumu, jež se nezřídka objevují na stránkách Pedagogiky, jsou pozoruhodné. Jedná se v současnosti patrně o jediný systematický a dlouhodobý pedagogický výzkum vůbec.

Hodně pozornosti je věnováno i **škole**, a to zejména v návaznosti na reformní návrhy I. poloviny 90. let. Předmětem zájmu jsou úvahy o jejím poslání (J. Kot'a 1996, č. 4), zejména pak nově vzniklé útvary jako integrované střední školy (O. Kofroňová –

J. Vojtěch 1996, č. 4) a vyšší odborné školy (M. Pol – M. Rabušicová 1999, č. 2). Přichází i hodnocení alternativních vzdělávacích programů (M. Fleissnerová 1997, č. 1) a stanoviska k řízení školství, včetně regionálního (A. Furman 1995, č. 1, I. Fencel 1995, č. 1, F. Bacík 1996, č. 2, 1997, č. 1, A. Malach 1998, č. 2). Pozornost je věnována i novým popřevratovým jevům našeho školství, jako jsou např. vzdělávací standardy (J. Trna 1996, č. 4) a nové přicipy školní výuky, např. dramatická výchova (P. Ecler 1998, č. 1). Téma školy vrcholí v monote-matickém čísle Reformní trendy v českém školství 90. let (1998), které nejen představuje některé z alternativních programů, ale především hodnotí „ztráty a nálezy“ reformního usilování posledního desetiletí a jejich příčiny.

Za významný teoretický výdobytek 90. let lze podle našeho názoru označit již zmíněné nové pojetí výchovy prezentované zejména J. Slavíkem (J. Slavík 1994, č. 1, 1995, č. 3 a 4, 1999, č. 3). Autor v něm vychází nejen z moderně interpretované reformní pedagogiky (vztah svobody a odpovědnosti ve výchově), ale zejména z podnětů umění, resp. umělecké či estetické výchovy. Výrazová hra a následný reflektivní dialog jsou podle jeho názoru prostředky výchovy dobře vyhovující výchově ke svobodě i k odpovědnosti, umožňující zároveň nenásilné propojení výchovy a vzdělávání. Slavíkova vystoupení upozorňují mj. na to, že je nezbytné přehodnotit dosud jen málo respektovaný výchovný význam umění.

Uzavíráme konstatováním, že bilance 90. let provedená na základě oborového a tematického přehledu textů Pedagogiky vede jen k částečnému uspokojení. Probíhající výzkum žáka a vznikající nové pojetí výchovy jsou jistou zárukou a nadějí, opomíjené obory a témata však spíše mementem a výzvou, která by neměla zůstat neoslyšena.

Závěrem

Provedená charakteristika časopisu *Pedagogika*, zaměřená na sledování vývoje věd o výchově, tak jak ho bylo možno ze stránek časopisu sledovat, nám nedovoluje jednoznačně odpovědět na otázku formulovanou v úvodu, a sice zda byl časopis *Pedagogika* v uplynulých padesáti letech platformou vědeckého myšlení. Časopis byl totiž takový, jaká byla pedagogika. A jaká byla pedagogika?

Hodnocení poválečného vývoje pedagogiky dosud chybí a sotva se ho v dohledné době dočkáme. Vyžaduje velmi pracné shledání nálezu a jejich zhodnocení z hlediska teorie i praxe, a to u každého pedagogického oboru. Nejdále je v tomto smyslu pedagogická psychologie díky pracím Marešovým. Námi provedená stručná charakteristika však přesvědčuje, že vývoj pedagogiky měl vzestupnou tendenci, a to i přes limitující politické podmínky a dočasné stagnace způsobené nucenými odchody významných odborníků.

Dodejme, že pedagogika byla taková, jací byli pedagogové. Probírá-li se čtenář – pečlivě a postupně – padesáti svazky *Pedagogiky*, je to jako by sledoval dokumentární film. Napínavý film, protože není jen o artefaktech, ale i o lidech, kteří je tvořili. Tedy o moudrosti i hlouposti, o síle i slabosti, o odvaze i strachu, o skromnosti i velikášství, o serióznosti i povrchnosti...

Úroveň a tvář časopisu nedělají jen jeho přispěvatelé a redaktoři, ale i vydavatel. Mělo by být připomenuto, jaký význam mělo pro *Pedagogiku* její „soužití“ s PÚ JAK. Toto spojení vrcholné vědecké instituce a vědeckého časopisu realizované i personálně (ředitel ústavu byl zpravidla předsedou redakční rady) mělo svou logiku a v principu umožňovalo pohotovou prezentaci výsledků vědeckého bádání. O fungování tohoto principu přesvědčuje fakt, že většinu publikovaných textů tvořily výsledky Ústavem řeše-

ných vědeckovýzkumných úkolů (pracovníci Ústavu byli hlavními přispěvateli časopisu).

Současná situace časopisu je v tomto ohledu složitější. Čas od času vznikající potíže při přípravě jednotlivých čísel (to se týká zejména čísel monotematických), které se někdy daří řešit jen díky informovanosti členů redakce o odbornících a jimi řešených problémech, často prostřednictvím osobních vztahů. Spojení časopisu s Pedagogickou fakultou UK do značné míry vymezilo přispěvatele a témata (hlavní přispěvatelé: pracovníci fakult vzdělávajících učitele – hlavní téma: učitel). Přispěvatelé „odjinud“ jsou takřka výjimkou, přestože ústavy a instituce zabývající se výchovou a vzděláváním existují; jiná témata se daří publikovat víceméně díky tomu, že tu a tam existují na fakultách skupiny odborníků s těžištěm ve výzkumné práci, která přináší prokazatelné výsledky.

Poznámky:

- [1] Henek, T.: Soupis českých a slovenských pedagogických časopisů do roku 1965. Praha, SPN 1967.
- [2] Váňová, R.: O tzv. pedagogickém reformismu. Příspěvek do sborníku z konference k 110. výročí narození V. Příhody konané na PeF UK 1999. V tisku.
- [3] Chlup, O.: O stavu našich pedagogických věd. *Pedagogika*, 4, 1954, č. 1, s. 126.
- [4] Chlup, O.: Čemu učit v národní škole. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 1, s. 20.
- [5] Jiránek, F.: Výsledky vyučování elementárnímu čtení podle zvukové analyticko-syntetické metody v prvních měsících. *Pedagogika*, 2, 1952, č. 1–2, s. 146–156.
- [6] Kopecký, J.: Příspěvek k teorii učebnic. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 7, s. 436–445 a č. 8–9, s. 525–535.

- [7] Pařízek, V.: Jak si žáci osvojují pojem podstatného jména. *Pedagogika*, 6, 1956, č. 2, s. 149–171.
- [8] Skalková, J.: Vytváření a osvojování pojmu podmět. *Pedagogika*, 6, 1956, č. 5, s. 536–580.
- [9] Kořínek, M.: K otázce vytváření početních návyků. *Pedagogika*, 6, 1956, č. 1, s. 14–23. Zpráva o výzkumu početního vyučování ve 2. ročníku všeobecně vzdělávací školy. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 5, s. 575–588.
- [10] Kotásek, J.: Jak žáci používají vědomostí o fyzikálních zákonech při řešení textových úloh. *Pedagogika*, 7, 1957, č. 4, s. 405–430.
- [11] Cipro, M.: K úloze učitelovy osobnosti ve výchově žáků k uvědomělé ukázněnosti. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 4, s. 247–272. K pojmosloví problému kázně. *Pedagogika*, 7, 1957, č. 4, s. 7–24.
- [12] viz např.: Zvláštnosti pedagogického experimentu. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 3, s. 211–221.
- [13] Skalková, J.: Několik poznámek o současné tzv. experimentální pedagogice a didaktice. *Pedagogika*, 8, 1958, s. 334–345.
- [14] Engst, J.: Socialistický humanismus a komunistická výchova. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 5, s. 574–583.
- [15] Chlup, O.: Všeobecné, polytechnické a odborné vzdělání v období dovršení socialismu a přechodu ke komunismu. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 1, s. 4–14.
- [16] Mařan, S.: Problémy poslání a obsahu střední všeobecně vzdělávací školy. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 3, s. 281–296.
- [17] Pařízek, V.: Problémy výběru základního učiva ve vyučování mateřskému jazyku. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 4, s. 412–423.
- [18] Stračár, E.: O problému poňatia a sústavy metod vyučovania. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 5, s. 531–545.
- [19] Dostál, A. M.: Význam učebního textu pro studující při zaměstnání. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 4, s. 424–433.
- [20] Singule, F.: K problému pojmu dovednosti a návyku v teorii vyučování. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 3, s. 263–279.
- [21] viz např. Pešinová, H.: Psychologické otázky vytváření aktivních vědomostí v mluvnickém vyučování. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 6, s. 687–703.
- [22] Skalková, J.: K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 3, s. 257–271.
- [23] Kujal, B.: Pozvednout praxi a teorii komunistické výchovy na vyšší úroveň. *Pedagogika*, 24, 1964, č. 1, s. 1–6.
- [24] viz např.: K filosofickým otázkám vztahu kauzality a finality ve výchově člověka. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 5, s. 293–298. Kritická analýza antropologických koncepcí výchovy. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 6, s. 657–674.