

ZAMYŠLENÍ NAD OSMDESÁTÝMI NAROZENINAMI EMERITNÍHO REKTORA RADIMA PALOUŠE

U příležitosti „kulatých výročí“ se zpravidla rekapitulují významné události ze života oslavence, vypočítávají se zásluhy, uvádějí se nespočetné bibliografické údaje. Za těmito „informacemi“ se však ztrácí právě to nejdůležitější, totiž jak pronikly události a činy seniorů do kořenů nastupujících generací. Jsou si tyto generace půdorysů svých aktuálních rozhodování vědomi? Nebo berou starší generace jako „věci mezi věcmi“, s nimiž se denně setkáváme, aniž nás oslovují?

Senioři mají zkušenost s vlastním prožíváním generačních polarizací a na rozdíl od „mladých“ mezi dvaceti a padesáti těmto postojům rozumí a zároveň litují, že zkušenost s vlastním zakořeněním je nesdělitelná a nepřenosná. Kdo neporozuměl minulému diferencovanému dění na půdě světa, jemuž říkáme dějiny, musí si všechno to, co prožily minulé generace, znovu prožít sám se všemi otřesy, krizemi a ztrátami.

Vraťme se ale k našemu jubilantovi. V roce 1948 ukončil Radim Palouš filosofická studia dizertací o T. G. Masarykovi a jeho filosofii mládí. Jako žáku tehdy docenta Jana Patočky se mu na dlouhých čtyřicet let uzavřela profesní dráha filosofa. Vystudoval proto ještě chemii, působil pak jako vysokoškolský učitel a v době jistého uvolnění se v druhé polovině šedesátých let habilitoval na oboru didaktika chemie prací „Škola moderního věku“. Tak se oklikou přes tematiku filosofie výchovy vracel k filosofii, které se nadále věnoval i v domácích semi-

nářích a ve svých publikacích, které vycházely v zahraničí.

Po podpisu Charty 77 musel opustit vysokou školu. V r. 1989 se podílel na přípravě nového vysokoškolského zákona a v r. 1990 byl zvolen rektorem Univerzity Karlovy.

Pokusme se nahlédnout tyto události očima dnešních studentů univerzity, kteří se v době Charty nebo ještě o něco později narodili a je jim mezi dvaceti a sedmadvaceti lety. Pro ně jsou vzpomenuuté události tak vzdálené jako pro Paloušovu generaci první světová válka. Radim Palouš se narodil šest let po válce. Pro něj a jeho vrstevníky to bylo vyprávění téměř o „pravěku“, o zcela nepochopitelných událostech a strastech a výroky rodičů a učitelů „to za války“ nebo „to před válkou“ mládež enervovalo. Myslím, že totéž prožívá dnešní mladá a střední generace. Chce žít dneškem, současností, svými vlastními problémy. Nechápe a nemůže chápat, že v řadě interpretací aktuálního dění, v řadě rozhodnutí a činů opakuje kroky svých předchůdců, ač se proti nim „zásadně“ a „jednoznačně“ vymezuje.

Jako seniorská generace nad tím stojíme střídavě v údivu či v nostalgii, ale ani jeden postoj není řešením.

Jedinou možnou cestou je – zdá se – pokus stát se současníkem mladé a nejmladší generace, která ještě nezískala pocit, že přesně ví, co měli či neměli činit a myslet otcově a dědově. Nejmladší studentská generace u nás i v zahraničí často (ne vždy) hledá

* Rubrika Zprávy nevyjadřuje nutně názory redakce.



k zdánlivě samozřejmým „daným“ odpovědím či konstatováním **otázky**.

A tady je test pro generaci seniorů: **Dokáže začít znovu?**

Radim Palouš připomíná v Dopisech dnešnímu kmotřenci filmový muzikál o Kristově životě, Jesus Christ – superstar, v němž se Maří Magdalena ptá: „Could we start again“? Není to jen otázka, zda dokážeme v jistých životních situacích začít znovu **jinak**, ale jde i o to, zda dokážeme být současníky svých dětí, vnuků a pravníků, zda se spolu s nimi dokážeme znovu od začátku tázat bez ohledu na naše šediny, postavení učitele či reprezentanta významné instituce.

To, čeho si na Radimovi Paloušovi nejvíce cením, je právě to, že to dokázal. Mohl odejít do emeritury jako první polistopadový rektor Univerzity Karlovy, partner významných světských i duchovních osobností, které po pádu „berlínské zdi“ otevřely cestu k nové budoucnosti, jako nositel čestných doktorátů a vyznamenání.

Neodešel.

Napsal pozoruhodnou knížku „Ars docendi“ – umění učit, založenou na myšlence Paloušova současníka, Eugena Finka: „Bildung ist die Fahigkeit zum Verstehen“. Edu-

kace, výchova směřuje k tomu, aby ten, koho provázíme, byl schopen rozumět předpokladům svého rozhodování, aby byl vždy „v obraze“.

Nejen to. Přednáší pro doktorandy, účastní se aktivně práce jejich klubu, je vážen a milován. S nejmladší generací doktorandů si vzájemně tyká, čímž dává najevo, že při vší asymetrii významné osobnosti a začínajících odborníků jsou si rovni jako ti, kteří z různých „jiných“ končin se spolu s radostí setkávají u společné věci. Při této pozoruhodné symetrii je zpravidla nejvyšší autoritou. A tak mě napadá, že jméno Radim je od raditi, býti rádcem a současníkem mládí, což není v dnešní době vůbec samozřejmé.

A proto Ti, milý Radime, blahopřeji k tomuto novému začátku a přeji Ti mnoho sil a energie, přeji Ti, aby se i nadále ozývalo v mém telefonu: Radim to četl a myslí si... Schválil to, ... Byl s tím spokojen...

Díky za řadu mladých lidí i generačních současníků, jimž jsi po léta průvodcem na jejich životní cestě, pedagogem v tom nejdůstojnějším, ba nejposvátnějším slova smyslu.

Tvá

Jarka Pešková

ODEŠLA DANA TOLLINGEROVÁ



Z výrazných osobností, které donedávna utvářely podobu československé a potom české pedagogické psychologie, ubyla další. Po V. Kuličovi, L. Ďuričovi, J. Čápovi odešla prof. PhDr. Dana Tollingerová, CSc. Zemřela v březnu roku 2004. Patřila k sil-

ným a do jisté míry rozporným osobnostem, které vrchol svých sil zažily ve druhé polovině 20. století.

Narodila se v r. 1927 v Byšicích u Mělníka. Vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, kterou absolvovala v r. 1953.



V témže roce nastoupila do interní aspirantury na Moskevské státní univerzitě, kde se zabývala mj. historií psychologie. Jejím školicí telem byl M. V. Sokolov a její dizertační práce se týkala česko-ruských vědeckých vztahů na přelomu 18. a 19. století, zejména působení českého fyziologa J. Procházky. Moskevský pobyt ovlivnil na dlouhá léta její orientaci odbornou i světonázorovou. Seznámila se s takovými postavami ruské psychologie, jako byli A. N. Leont'jev, S. L. Rubinštejn, A. R. Lurija, B. M. Těplov, A. A. Smimov, P. J. Gal'perin, N. F. Talyzinová. V Moskvě obhájila titul kandidátky psychologických věd a její pobyt skončil v r. 1957.

Po dosažení aspirantury se stala expertkou UNESCO a absolvovala krátkodobé kurzy v Ženevě a v Paříži. V r. 1959, když se zakládala v Československu Akademie věd, se vrátila do Prahy a nastoupila do nově vznikajícího oddělení psychologie Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV. Když se konstituoval samostatný Psychologický ústav ČSAV, nepřešla do něj, ale věnovala se intenzivně mezioborovému výzkumu v Pedagogickém ústavu ČSAV. Právě v něm založila ke konci šedesátých let Laboratoř programovaného učení a soustředila v ní řadu zkušených badatelů (pracoval zde např. V. Kulič) i mladé vědecké pracovníky. Po čase byl název tohoto pracoviště změněn na širší – oddělení pedagogické psychologie.

Po nástupu normalizace se stala zástupkyní ředitele Pedagogického ústavu ČSAV B. Kujala. V roce 1973 přešla na ministerstvo školství do funkce ředitelky oboru pro učitelské vzdělávání (ministrem byl v té době člen ÚV KSČ Josef Havlín). Z ministerstva školství přešla v r. 1977 na Univerzitu Palackého v Olomouci. Zde založila a vedla katedru vysokoškolské pedagogiky. V r. 1981 byla jmenována docentkou a v r. 1987 profesorkou pro obor pedagogika. Po listopadu 1989 se vrátila do Prahy a nastoupila do Ústavu rozvoje

vysokých škol, který se později transformoval do nynějšího Centra pro studium vysokého školství. Na tomto pracovišti setrvala jako vědecká pracovnice až do konce života.

Vědecká činnost

Její vědecká činnost se týkala řady oblastí. Nejprve se zabývala **historií psychologie** a věnovala se např. F. Krejčímu (Tollingerová 1958) a již zmíněnému fyziologovi J. Procházce (Tollingerová 1961). Nezapomněla ani na svého učitele J. Doležala (Tollingerová 1962), ani na A. N. Leont'jeva (Tollingerová 1973).

Celosvětový nástup hnutí **programovaného učení** ji oslovil. Našla si své téma a to si u nás získalo svou zanícenou a poučenou propagátorku. Zнала dobře zahraniční literaturu o programovaném učení a od poloviny 60. let z ní pilně překládala (Richmond 1965, Edwardsová 1966, Bjerstedt 1971, Skinner 1971). Přiblížila českým čtenářům jeden ze základních zdrojů tohoto hnutí – neobehaviorismus. Šlo o učebnici J. G. Holland a B. F. Skinnera (1968), která je výbornou ukázkou lineárně programovaného textu. Zasadila se také o překlady dalších západních příruček na dané téma (např. Cram 1965, Fry 1966). Souběžně s tím přibližovala českým čtenářům také hlavní proudy sovětské psychologie, zejména práce S. L. Rubinštejna (1961), A. A. Smimova a spoluautorů (1961), A. N. Leont'jeva (1966) i školu P. J. Gal'perina. Z té pak především autory, kteří se zabývali programovaným učením (Talyzinová 1971).

Na programovaném učení ji od počátku zajímal hlavně pedagogicko-psychologický aspekt, nikoli aspekt technický. Zejména ji přitahoval teoretický i praktický problém, jak poučeně řídit **průběh lidského učení**. Zabývala se vnějším řízením učení, tj. řízením pomocí programovaného textu, programu ve vyučovacím stroji, trenážeru, počítači (Tol-



lingerová 1964, 1966, 1970, 1972). Jako jedna z prvních však začala rozpracovávat úvahy o vnitřním řízení učení, o psychické regulaci učení (Tollingerová; Kněžů; Kulič 1966); později používala termín autoregulace učení.

Intenzivně se věnovala analýze žákovských výkonů, tj. průběhu, determinantám a výsledku žákovského učení. Svědčí o tom studie zabývající se operační analýzou výkonu (Tollingerová 1968), jedincovou senzitivitou k výkonu (Tollingerová 1968). Odtud byl jen krůček k úvaze, že žákovskou činnost spoluurčuje znění úlohy, kterou žák dostává k řešení. Začala studovat **učební úlohy** jako specifickou determinantu učení a načrtla obrysy jejich teorie (Tollingerová 1976/77).

Další směr výzkumu, který vycházel z programovaného učení, se týkal otázky, co všechno z činnosti učitele lze předat vyučovacímu stroji – jaká je optimální dělba práce mezi člověkem a strojem při vyučování lidí. Položila si tedy otázku, nakolik vůbec známe činnost učitele při vyučování, nakolik ji dokážeme přesně popsat a analyzovat. Začala se zajímat o interakční analýzu výuky – v její terminologii o **mikroanalýzu výuky** (Tollingerová 1971). I když v tomto směru bádání sama nepokračovala, stála u jeho zrodu.

Výzkumy programovaného učení, vyučovacích strojů a později počítačů byly s nástupem normalizace samy o sobě obtížněji hajitelné, neboť byly spojovány s prozápadní orientací. To mohl být jeden z důvodů, proč se D. Tollingerová pokusila zasadit je do širšího rámce **moderní didaktické techniky**, moderních učebních pomůcek a technického vybavení škol. Tento krok byl úspěšný a s podporou vlivných lidí, např. prof. Cipra, se výzkum podařilo nejenom plně konstituovat, ale povýšit ho na úroveň mezinárodní spolupráce socialistických zemí

(viz sborníky Tollingerová; Cipro 1977a,b, Tollingerová 1977a,b).

K výzkumu učení se znovu vrátila až ve druhé polovině osmdesátých let a zajímala se – kromě průběhu učení – také o specifický aspekt jeho řízení. Nazvala ho **projekto-**
vání lidského učení (Tollingerová 1986).

Tolik stručný a tím i poněkud zjednodušující přehled jejich vědeckých zájmů.

Její osoba

Každý vědecký pracovník má své osobnostní zvláštnosti a ty se dostávají do interakce s lidmi a dobou, v níž žije a pracuje. Pokusím se nyní o jakýsi předběžný – a nutně subjektivní – portrét prof. D. Tollingerové.

V čem byly její **silné stránky**? Byla zakladatelský typ, podobně jako na Slovensku doc. Bažány. V Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV založila a vedla Laboratoř programovaného učení. V Olomouci založila katedru vysokoškolské pedagogiky. Na začátku 70. let spoluzakládala časopis Programované učení, později přejmenovaný na Modernizace vyučování (vycházel v Brně), na začátku 90. let časopis Aula (vydává ho Centrum pro studium vysokého školství v Praze).

Byla velmi dobrá organizátorka. Dokázala dát dohromady a řídit velmi početné týmy, přičemž šlo o týmy věkově i profesně velmi různorodé. Scházely se pravidelně jednou ročně, obvykle na podzim v zámku Liblice, který patřil ČSAV (nachází se blízko jejího rodiště Byšic). Uměla navazovat kontakty a propojovat lidi z vědeckých ústavů ČSAV, výzkumných pracovišť různých rezortů, z vysokých škol, ze středních škol, až po lidi z praxe.

Měla bohaté národní kontakty – spolupracovala na Slovensku s prof. Hvozdkem, prof. Ďuričem – i rozsáhlé kontakty mezinárodní, což v té době rozhodně nebylo



běžné. Spolupracovala nejen s ruskými a ukrajinskými vědci, ale také s badateli z Polska, Maďarska, NDR, NSR (např. prof. H. Frankem), Rakouska, Velké Británie, USA (např. prof. R. Glaserem) a zvala je k vystoupením v Československu. Dokázala organizovat velké mezinárodní konference, např. věnované programovanému učení nebo učebním pomůckám a prostředkům.

Kladla vždy důraz na mezioborovou spolupráci. V šedesátých letech vstoupila do týmu prof. Richty, který zkoumal souvislosti vědeckotechnické revoluce, a byla v něm nepřehlédnutelnou postavou. I později, když vedla vlastní tým, vždy dbala na zastoupení široké škály oborů.

Měla značný odborný rozhled, dokázala zobecňovat témata v publikovaných pracích, a tím i předvídat perspektivní směry vývoje. Byla to ona, která u nás iniciovala výzkum v oblasti programovaného učení, využití technických zařízení ve výuce: vyučovací strojů, automatizovaných učeben, trenažerů pro výuku a později počítačů. Byla to ona, která iniciovala výzkum řízení lidského učení, učebních úloh, činnosti učitele. Hledala nové přístupy, nové metody. Připomeňme využití matematické teorie her (Tollingerová 1962), mikroanalýzy (Tollingerová 1971), počítačů (Tollingerová 1972), databanky (Tollingerová 1976) apod.

Souběžně s vědeckou prací se snažila pracovat odbornou pedagogicko-psychologickou terminologií a hledat přesné české ekvivalenty k zahraničním termínům. Zpočátku u anglických pojmů (Tollingerová; Kněžů; Kulič 1966), později převážně u ruských pojmů. Nešlo jen o vlastní překlady monografií a desítek článků publikovaných obvykle v časopise Společenské vědy v SSSR. Stejně pečlivě prováděla terminologickou revizi překladů pořízených jinými autory z ruštiny (Landa 1973, Lurija 1973, Krutěckij 1975, Petrovskij 1977, Babanskij

1978, Djačenko; Kandybovič 1987). Byla též spoluautorkou psychologických hesel odborného překladového slovníku z ruštiny (Kubík, a kol. 1982–1984).

Velmi dbala na to, aby každá konference, každý větší seminář vyústil v pečlivě editovaný sborník. Proto v její bibliografii nacházíme početnou řadu sborníků. Snažila se také, aby sborníky byly dostupné mezinárodní vědecké obci, přičemž mezinárodností rozuměla (podle své pozdější orientace) především socialistické země.

Jak jsme již uvedli, zasloužila se o mnoho překladů publikací i článků. Tak rozsáhlá a systematická překladatelská činnost je v našich podmínkách ojedinělým počinem. Zpočátku to byly práce z angličtiny, později už jen překlady z ruštiny. K těm pracím, které sama nepřekládala, psala zasvěcené úvody.

Věděla, jak důležitá je přípravná fáze vědecké práce i souhrnné bilancování výsledku. Od svých počátků se aktivně podílela na přípravě bibliografických přehledů české a slovenské psychologické literatury publikovaných za určitý kalendářní rok. Umožňovaly zájemcům rychlou orientaci ve vědecké produkci posledního období. Sledovala nové knižní publikace a psala o nich hodnotící recenze.

Uměla velmi dobře přednášet a svým projevem dokázala posluchače přesvědčit. Byla pohotová diskutérka, ráda nastolovala provokující vědecká témata. Již ke konci šedesátých let zaváděla do společenskovědních oborů panelové diskuse a dokázala auditorium vtáhnout do odborné debaty. Jako posuzovatelka a oponentka se vyznačovala značnými nároky. Byla přísna a často až nesmlouvavá kritička.

Vytvořila nový typ popularizace vědy. Publikovala nikoli ojedinělé články, nýbrž seriály. Psala je čtivým jazykem, velmi přístupnou formou pro učitelskou veřejnost a otiskovala je v časopisech, které řadovi učí-



telé čtou. Připomeňme zde její publikace v periodikách typu Učební pomůcky ve škole a osvětě, Socialistická škola, Přírodní vědy ve škole, Odborná výchova, Matematika a fyzika ve škole, Zemědělská škola.

Jejími privátními přáními (o němž se občas zmiňovala) bylo vytvořit svoji vědeckou školu. Proto věnovala mimořádné úsilí přípravě mladých vědeckých pracovníků. Vybudovala (zejména za svého působení v Olomouci) velmi účinný systém vědecké přípravy a za svůj život vychovala přes padesát interních i externích aspirantů.

V čem byly její **slabší stránky**?

Iniciovala vznik mnoha domácích publikací, ale sama publikovala spíše drobnější články a studie ve sbornících. Skutečné vědecké monografie v jejím soupisu literatury – až na vzácné výjimky – nenajdeme. Jako by se pořád rozbíhala k většímu dílu, připravovala se na vrcholnou syntézu, ale odkládala ji. Nevytvořila (na rozdíl třeba od V. Kuliče) soubor monografií nebo (v porovnání s J. Čápem) soubor rozsáhlejších učebnic.

Ráda řídila lidi, rozhodovala, měla osobní vliv na chod závažnějších událostí. Měla vysoké aspirace a nespokojovala se s malými posty. Po nástupu normalizace, zatímco řada jejích kolegů a kolegyň musela opustit vysoké školy a akademická pracoviště (nebo byla odsunuta do ústraní), její hvězda stoupala. Zejména po přechodu na ministerstvo školství se spolupodílela na změnách, které postihly přípravu učitelů i fakulty připravující učitele a učitele těchto fakult. V tomto směru nese svůj díl odpovědnosti.

Pobyt v Moskvě ovlivnil nejen její odborné názory, ale také postoje ke „společenské angažovanosti“ vědeckého pracovníka. Považovala za přijatelné publikovat vlastní práce, které vnášely do pedagogiky a psychologie ideově-politická hlediska (Linhart; Tollingerová 1962, Tollingerová 1974, 1985)

nebo překládat ideově-ofenzivní sovětské práce (Chvostov 1974, Roščin 1975, Katyrjevová 1976). Dobře znala mechanismy moci, a pokud to považovala za účelné, dokázala některé problémy řešit i po linii stranické organizace.

Poté, co skončila své působení na ministerstvu školství, přešla na Univerzitu Palackého v Olomouci, kde se chtěla více věnovat odborné práci a práci s mladými lidmi. Prostor pro tuto činnost měla vytvořený předchozí funkcí. Pro část olomouckých vysokoškolských učitelů však byla „dosazenným kádrem“, což jí dali najevo po listopadu 1989.

Závěrečné zamyšlení

V každém vědeckém pracovníkovi najdeme minimálně dva vnitřní světy nebo dvě zaměření. Jedno je produktivní, tvůrčí, originální, nevázící se tolik na konvence doby, zatímco druhé je reproduktivní, sumarizující, předávající, respektující danost doby. Domnívám se, že právě v prof. D. Tollingerové se obě zaměření svářila. Zpočátku dominovala složka tvůrčí, produktivní. S nástupem normalizace zaplatila tvrdou daň za svou snahu udržet se v popředí. Zaplatila ji po stránce lidské i po stránce odborné. Od poloviny 70. let už převládalo zaměření reproduktivní a k vlastní tvořivé práci se už naplno nevrátila.

Dá se to říci i jinými slovy. Prof. M. Rychnovská, bioložka a prakticky její vrstevnice (nar. 1928), napsala do časopisu Vesmír úvahu na téma dvou badatelských zaměření. Také ona předpokládá, že u vědeckých pracovníků se vyskytují v rozdílné proporcii přinejmenším dvě základní složky: tvůrčí a reprodukční. Právě u druhé složky – nazývá ji zkráceně reprodukční – autorka vede paralelu s hudebním uměním a říká, že v hudbě si odborná i laická veřejnost cení virtuozů, kteří dokáží dokonale a osobitým způsobem



interpretovat díla skladatelů. Obdobně ceněné jsou podle ní typy virtuóůůůůů – reprodukčních osobností – i ve vědě.

Dodejme, že reprodukčnost v tomto pojetí neznamená absenci tvořivosti, ale jinou podobu tvořivého přístupu. Vždyť vrcholní reprodukční umělci (dirigenti, houslisté, klavíristé, varhaníci atd.) vnášejí do hudby, kterou předkládají svým koncertním posluchačům, nové odstíny, nové aspekty, nové přístupy k umělcově dílu.

M. Rychnovská doslova píše: „Ve vědě jsou reprodukční umělci vzácní. Věnují značnou část své mozkové kapacity studiu cizích projektů, cizích publikací i domyšlení jejich dalších vztahů a tendencí. Podněcují, organizují vědecké konference na aktuální témata, na nichž často řídí diskusi, a pak redigují sborník příspěvků z této konference, aniž sami přispěli původním objevem. Vzácně jsou i autory stručného i věcného shrnutí diskuse. Jinou odnoží reprodukčních vědců jsou autoři přehledů, review do referujících časopisů. Jejich orientace v postupu vědecké fronty je nedostupná, a pokud jsou sdílní, bývají nejlepšími konzultanty... Svou povšechnou orientací v širším oboru a jazykovou zběhlost investují občas také do překladů světových učebnic nebo populárněvědních knih. Zárukou kvality bývá už jejich jméno. Tito reprodukční umělci mají díky svému extenzivnímu zaměření i komunikačním schopnostem rozsáhlé osobní kontakty s odborníky z celého světa. Jsou proto přímo předurčení pro funkce v mezinárodních vědeckých organizacích, jsou vítanými přísedícími a examinátoři v rigorózních komisích různých univerzit, kam vnášejí nová hlediska a vybočují z navykých místních mantinelů... Pokud mají tyto reprodukční umělci vědy více altruismu než tvůrci s obvyklou převahou osobní ješitnosti, pak jsou nedocenitelnými školiteli diplomandů, doktorandů, obětavý-

mi korektory prvotin mladých adeptů vědy. Vymýšlejí témata, radí při výběru metod, upozorňují na novou literaturu a inspirují k navazování mezinárodních kontaktů“ (Rychnovská 2004, s. 194).

Myslím, že tato úvaha plně platí pro osobnostní zvláštnosti prof. D. Tollingerové a ukazuje její přínos pedagogice a pedagogické psychologii.

Jiří Mareš

Výběrová bibliografie prací

D. Tollingerové

(řazeno podle roku vydání)

Monografie:

TOLLINGEROVÁ, D. *Georgij Prochazka i jeho město v historii ruské psychologie*. Moskva : Izd. APN RSFSR, 1961. 154 s.

TOLLINGEROVÁ, D.; KNĚŽŮ, V.; KULIČ, V. *Programované učení*. Praha : SPN, 1966. 189 s.

Sborníky:

TOLLINGEROVÁ, D.; VÁŇA, J. (ed.). *Programované učení a vyučovací stroje. Sborník z 1. celostátní konference*. Praha : PŮ JAK ČSAV, 1964. 243 s.

TOLLINGEROVÁ, D. (ed.). *Programované učení a vyučovací stroje. Sborník z 2. celostátní konference*. I. díl. Praha : PŮ JAK ČSAV, 1966, 257 s.

TOLLINGEROVÁ, D. (ed.). *Programované učení a vyučovací stroje. Sborník z 2. celostátní konference*. II. díl. Praha : PŮ JAK ČSAV, 1966. 306 s.

TOLLINGEROVÁ, D.; MICHALIČKA, M. (ed.). *Pedagogičeskaja psichologija v stranach socializma*. Praha : PŮ JAK ČAV, 1971. 266 s.

TOLLINGEROVÁ, D. (ed.). *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha : PŮ JAK ČSAV, 1972. 348 s.

- TOLLINGEROVÁ, D.; NOVÁK, Z. (ed.). *Učebník socialistické školy. Sborník z československo-sovětského semináře.* Praha : 1974. 167 s.
- TOLLINGEROVÁ, D.; CIPRO, M. (ed.). *Didaktická technika a pomůcky v socialistické škole. Sborník z mezinárodní konference socialistických zemí. I. díl.* Praha : SPN, 1977. 351 s.
- TOLLINGEROVÁ, D.; CIPRO, M. (ed.). *Didaktická technika a pomůcky v socialistické škole. Sborník z mezinárodní konference socialistických zemí. II. díl.* Praha : SPN, 1977. 354 s.
- TOLLINGEROVÁ, D. (ed.). *K teorii učebních činností. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis.* Praha : SPN, 1986. 303 s.
- TOLLINGROVÁ, D. *Materialy vtoroj meždunarodnoj konferencii socialističeskich stran po problemam škol'nogo oborudovanija.* Tom I. Praha : SPN, 1997. 355 s.
- TOLLINGROVÁ, D. *Materialy vtoroj meždunarodnoj konferencii socialističeskich stran po problemam škol'nogo oborudovanija.* Tom II. Praha : SPN, 1997. 301 s.
- Učební texty:**
- TOLLINGEROVÁ, D. *Teorie programovaného učení.* Brno : Středisko pro výzkum učebních metod a prostředků, 1970. 59 s.
- TOLLINGEROVÁ, D. *Teorie programovaného učení.* Brno : Středisko pro výzkum učebních metod a prostředků, 1970. 68 s.
- TOLLINGEROVÁ, D., a kol. *Úvod do vysokoškolské pedagogiky.* Praha : SPN, 1983. 94 s.
- TOLLINGEROVÁ, D. *Teorie komunistické výchovy na vysoké škole.* Praha : SPN, 1985. 96 s.
- Překlady:**
- RUBINŠTEJN, S.L. *Bytí a vědomí.* Praha : SPN, 1961. 286 s. [s kol.]
- SMIRNOV, A.A.; LEONTJEV, A.N.; RUBINŠTEJN, S.L.; TĚPLOV, B.M. *Psychologie.* Praha, 1961. 455 s. [s kol.]
- RICHMOND, W.K. Programované učení v praxi. *Pedagogika*, 1965, č. 2, s. 179-189.
- EDWARDSOVÁ, K.F. Programovaná výuka ve Velké Británii. *Pedagogika*, 1966, č. 1, s. 91-94.
- LEONTJEV, A.N. *Problémy psychického vývoje.* Praha : SPN, 1966. 404 s. [s kol.]
- HOLLAND, J.G.; SKINNER, B.F. *Analýza chování.* Praha : SPN, 1968. 337 s.
- BJERSTEDT, A. Pedagogická technologie ve Švédsku. *Programované učení*, 1971, březen, s. 3-14.
- SKINNER, B.F. Úvahy nad desetiletím vyučovacích strojů. *Programované učení*, 1971, 1, s. 51-73.
- TALYZINOVÁ, N.F. *Teoretické problémy programovaného učení.* Praha : SPN, 1971. 148 s. [spolu s A. Vinšálkem]
- CHVOSTOV, V.M. Úkoly socialistické pedagogiky v boji s buržoazními teoriemi vyučování a výchovy. *Společenské vědy v SSSR*, 1974, 4, s. 289-302.
- ROŠČIN, S.K. Třídní zaměření buržoazní patopsychologie osobnosti, freudismus a neofreudismus. *Společenské vědy v SSSR*, 1975, 5, s. 449-461.
- KATYRJEVOVÁ, V.A. Buržoazní koncepce seberealizace a jejich vliv na teorii a praxi amerického školství. *Společenské vědy v SSSR*, 1976, 5, s. 452-459.
- MENČINSKÁ, N.A., a kol. *Psychologické problémy neprospěchu žáků.* Praha : SPN, 1976. 216 s.
- Články v časopisech a sbornících:**
- TOLLINGEROVÁ, D. O životě a díle F. Krejčího. *Čs. psychologie*, 1958, 3, s. 317-327.



- TOLLINGEROVÁ, D. Několik osobních vzpomínek (na prof. J. Doležala). *Čs. Psychologie*, 1962, 1, s. 119-120.
- LINHART, J.; TOLLINGEROVÁ, D. O současných základních úkolech psychologie v oblasti výchovy. *Pedagogika*, 1962, č. 4, s. 447-454.
- TOLLINGEROVÁ, D. O významu matematické teorie her a programování pro psychologickou analýzu učení. *Pedagogika*, 1962, č. 6, s. 688-690.
- TOLLINGEROVÁ, D. Myšlení a činnost. Část I. Referát o jedné ze současných koncepcí. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Řada Paedagogica-Psychologica II*. Praha : SPN, 1962, s. 135-152.
- TOLLINGEROVÁ, D. Myšlení a činnost. Část II. Od teorie vztahu myšlení a činnosti k praxi řízeného učení. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Řada Paedagogica-Psychologica IV*. Praha : SPN, 1962, s. 45-59.
- TOLLINGEROVÁ, D. Programmierung und die Steuerung des Lernens. In *Lehrmaschinen in kibernetischer und pädagogische Sicht*. Bd. 4. Stuttgart : Klett Verlag, 1966, s. 142-154.
- TOLLINGEROVÁ, D. A tanulói teljesítmények műveletti elemzése (Operační analýza výkonu). *Magyar Pédagógiai Szemle*, 1968, 1, s. 17-27.
- TOLLINGEROVÁ, D. Senzitivita výkonu jako determinanta učení. In *Súčasně problémy psychologie učenia a výchovy*. Bratislava : SPN, 1968, s. 98-109.
- TOLLINGEROVÁ, D. Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1971, 3, s. 241-259.
- TOLLINGEROVÁ, D. Samočinné počítače ve výuce a výcviku. *Psychologie v ekonomické praxi*, 1972, č. 2-3, s. 57-63.
- TOLLINGEROVÁ, D. Psychologické dílo A. N. Leont'jeva. *Čs. psychologie*, 1973, 5, s. 477-481.
- TOLLINGEROVÁ, D. Tradiční a netradiční zdroje zvyšování účinnosti výchovně vzdělávací práce. *Pedagogika*, 1973, č. 6, s. 703-709.
- TOLLINGEROVÁ, D. Racionalizace učení jako zdroj pedagogického efektu. *Psychologie v ekonomické praxi*, 1974, č. 2-3, s. 116-119.
- TOLLINGEROVÁ, D. K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh. *Sociálněškolní škola*, 1976/77, 4, s. 156-160.
- TOLLINGEROVÁ, D. Mapa jako nástroj abstraktního myšlení. *Přírodní vědy ve škole*, 1976/77, 1, s. 32-33.

Další prameny:

- BABANSKIJ, J.K. *Optimalizace vyučovacího procesu*. Praha : SPN, 1978. 357 s.
- CRAM, D. *Vyučovací stroje a programování*. Praha : SPN, 1965.
- ĎJACENKO, M.I.; KANDYBOVIČ, L.A. *Vysokoškolská psychologie*. Praha : SPN, 1987. 206 s.
- FRY, E.B. *Vyučovací stroje a programované vyučování*. Praha : SPN, 1966.
- KUBÍK, M., a kol. *Rusko-český slovník odborné pedagogické a psychologické terminologie*. I.-III. díl. Praha : SPN, 1982, 1983, 1984. 700 s.
- LANDA, L.N. *Algoritmy a učení*. Praha : SPN, 1973. 273 s.
- LURIJA, A.R. *Malá knížka o velké paměti*. Praha : SPN, 1973. 86 s.
- KRUTĚCKIJ, V.A. *Základy pedagogické psychologie*. Praha : SPN, 1975. 278 s.
- PETROVSKIJ, A.V. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha : SPN, 1977. 257 s.
- RYCHNOVSKÁ, M. O tvůrčím a reprodukčním umění ve vědě. *Vesmír*, 2004, 83, č. 4, s. 194. ISSN 0042-4544.

DVĚ VZPOMÍNKY

neboli o dramatické jednotě osob, času a prostoru v pedagogice

V prvním letošním čísle časopisu *Pedagogika* (1/2004, s. 85–87) se objevily vedle sebe dvě vzpomínky. Jedna na prof. dr. Miroslava Cipra, DrSc., (K. Rýdl) a druhá na doc. dr. Františka Jiráka, CSc., (R. Palouš).

Osudy těchto dvou osobností se odehrávaly víceméně ve stejném čase i prostoru. Myslím, že se oba pánové nikdy nedostali do osobního ani jiného konfliktu. Jiránek byl o pět let starší, takže ve Výzkumném ústavu pedagogickém (VÚP) působil od roku 1948, tedy předtím, než tam v r. 1950 nastoupil M. Cipro. Jiránek byl členem psychologického oddělení, Cipro byl rusista, ale pracoval v oddělení mravní výchovy. Jiránek získal doktorát na FF UK v r. 1947 prací na téma „Názory na funkci jazyka u Augustina Aurelia“. M. Cipro získal doktorát v r. 1951 a v dizertační práci se zabýval problematikou významu uvědomělé kázně v mravní výchově. Jiránek v r. 1958 z VÚP odešel, když byla zastavena činnost oddělení pedagogické psychologie s tím, že práce oddělení nevyhovuje stávající marxistické ideologii. To totiž Jiránek koncipoval psychologicko-pedagogický – dnes bychom řekli psychodidaktický – výzkum a publikoval jeho první výsledky v monografii „Psychologické otázky počátečního čtení a psaní“ (SPN, 1955).

Do Ústavu pro dálkově studující učitele Jiránek již přešel jako samostatný vědecký pracovník. Ústav se později stal Ústavem pro učitelské vzdělání při Karlově univerzitě

v Praze se sídlem v Celetné 20. Měl celouniverzitní působnost. Zde Jiránek jako vedoucí vědecký pracovník řídil oddělení pro pedagogiku a psychologii. Jako ukázkou jeho dalšího směřování jmenujme stať „K vývoji abstrakce tranzitivních asymetrických vztahů“ (Čs. psychologie, 1959, 3). Přiložená bibliografie Jirákových prací, kterou pořídil ve své habilitační práci doc. PhDr. Zdeněk Holubář, CSc., naznačuje, že uváděná témata postihují v dodnes překvapující šíři a aktuálnosti problematiku týkající se učitelů vysokých, středních i základních škol.¹

Pokud jde o teorii učiva, tak Jiránek v letech 1960–70 jako přední odborník v pedagogické psychologii přispívá k pochopení množinové teorie a zveřejňuje článek „Psychologické otázky učení základům matematiky“. Experimenty v psychologii učení shrnuje do monografie „Otázky psychologie učení“ (Praha: SPN, 1967). Jeho studie abstrakce vztahu „před-za“ je ještě dnes pro školskou praxi přínosná, podobně jako jeho pojetí vzniku pojmu čísla nebo vývoj chápání základního větovného vztahu. Jednou z jeho posledních prací je zpráva o výzkumu „Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu“ (ÚÚV na UK, 1974) zaměřená na to, jak si žáci osvojují historický čas, ekonomické pojmy a vztahy a k jakým strukturálním změnám dochází v prožitkových obsazích a v systémech žákova chování k okolní

¹ Bibliografie F. J. převzatá ze spisu HOLUBÁŘ, Z. *František Jiránek a česká pedagogická psychologie*. Praha: UK, 1990.



skutečnosti přírodní, sociální a kulturní v důsledku takto koncipovaného dějepisného učiva. Dokonalé také se spolupracovníky Janem Součkem, Janem Fišerem a Zdeňkem Holubářem tři vysokoškolské učebnice, a to „Úvod do obecné psychologie“ (SPN, 1969), který koncipoval celostně, tj. z výchozího pojmu osobnost. V učebnicích „Pedagogické psychologie“ a „Sociální psychologie“ vymezil nové a původní pojetí pedagogické a sociální psychologie.

Jiránek se snažil orientovat českou psychologii k pedagogice. Uznával význam pedagogiky a celé své filozofické a experimentační nadání věnoval tomu, aby pedagogika zaujala místo, které jí – podle jeho názoru – patří. Domníval se, že kdyby se mu podařilo prokázat funkčnost pedagogiky jako studia a výzkumu finálního vztahu výchovy (vztahu cílů a prostředků) vzhledem k pedagogické psychologii jako ke studiu kauzálního vztahu (vztahu příčin a důsledků ve výchově), vznikly by mezi oběma obory podmínky pro užitečnou spolupráci, z níž by měla prospěch jak výchovná praxe, tak i její teorie. Zdá se, že současné pokusy o psychodidaktické pojetí učiva a učení (Gavora, Machalová, Pupala a další) se vracejí tam, kde před třiceti roky bylo Jiránkovi znemožněno v práci pokračovat.

V dubnu r. 1968 se totiž někteří pracovníci Ústavu pro učitelské vzdělání a Pedagogické fakulty UK vyjádřili v Literárních listech k tehdejšímu poměru v pedagogice v článku „Pedagogika a pedagogové“. Jmenovali přitom adresně dva pedagogy, Bohumila Kujala, ředitele VÚP, a M. Cipra, náměstka ministra školství, jako spoluzodpovědné za neblahý stav. Tehdy se M. Cipro se vši vehementností zasadil o zrušení Ústavu pro učitelské vzdělání a formou reorganizace o převedení jeho pracovníků na různá podružná místa. Jiránek, Holubář a Kotásek dostali „zákaz pracovat“. Tak se stalo, že tyto

pánové, zvláště docent Jiránek, přičiněním profesora Cipra nesměli pracovat a publikovat. Výsledky bohaté práce nesměly vycházet. Teprve v r. 1996 a 1997 se snahou doc. PhDr. Z. Holubáře podařilo, že dvě z Jiránkových učebnic vyšly (těsně před Holubářovou smrtí) jako skriptum na Univerzitě v Pardubicích. Kdo ale o nich ví?

Tak se stalo, že docent Jiránek přičiněním profesora Cipra nejen nesměl pracovat a publikovat, ale jeho přínos musel vymizet i z odborného povědomí. Dne 8. 9. 1975 vystoupil František Jiránek před pedagogickou a psychologickou veřejností naposledy, a to při obhajobě závěrečné etapy státního plánu výzkumu. Pak již pracoval jen doma, „do šuplíku“. Ovšem profesor Jan Patočka, nejbližší přítel Františka Jirána, docházel k Jiránkovým téměř denně po dobu posledních tří roků svého i Jiránkova života, aby spolu diskutovali a koncipovali vysokoškolské studium. Ovšemže také pedagogiky. Po podepsání Charty 77 byl Jiránek vyslýchán, stále sledován a doslova uštván zemřel 18. dubna 1977.

Snažím se obvykle, abych se nevzrušovala a nezasahovala do věcí, byť se mě přímo týkají, ale tentokrát tomu bylo jinak. Údiv, jak je ještě dnes možné psát oslavně o činnosti toho, kdo evidentně stál u těch největších škod spáchaných na české pedagogice, byl tak silný, že jsem se rozhodla napsat osobní dopis přátelům z redakce Pedagogiky a ptala jsem se jich, kdo za tak důkladné zkresení nedávné minulosti může?

Dostala jsem odpověď od vedoucího redaktora pana docenta Koti, že „redakce časopisu Pedagogika se shodla na tom, že je třeba se k dané problematice vyjádřit, současně však konstatovala, že můj dopis není určen k uveřejnění“ a „abych svůj pohled na uvedené období či na osobnosti české pedagogiky zpracovala tak, aby příspěvek bylo možné otisknout“. Neuvážil, že kdybych se



chtěla zabývat hodnocením pedagogiky a osobnostmi pedagogů v období 1948–1989, asi bych začala dříve. Co to teď, v mých letech, pan redaktor na mně chce? Vždyť to je úkol na několik let. Ale pokusím se. Prostě, aby se vědělo.

Oč jde? Ve vzpomínce prof. K. Rýdla se píše, že M. Cipro v padesátých letech „jako mladý pedagog s jasnou ideologickou výbavou rychle postupoval ve vědecké kariéře, kterou zahájil ve Výzkumném ústavu pedagogickém“, kdy „svými názory výrazně ovlivňoval chystanou zásadní reformu z konce 50. a počátku 60. let“. Copak si pisatel či vedoucí redaktor opravdu myslí, že pedagogové a čtenáři mají tak krátkou a drahovou paměť? Cožpak nevědí anebo si nedomyšlí, co tyto věty říkají? Že Cipro jako pracovník oddělení školství na ÚV KSČ v této době, v době komunistických procesů, tvrdě prosazoval „třídní stanovisko“ v pedagogické teorii i praxi? ... Že být v l. 1964–1970 ředitelem Výzkumného ústavu pedagogického, obhájit titul DrSc. (1967), propagovat po návratu z USA pedagogickou diferenciaci, ale po vstupu vojsk „se ideově postavil za opatrné reformy, které neměly narušit rámec celkového politického systému“, znamená schvalovat, ne-li iniciovat prověrky, výsledky, perzekuce a čistky proreformních učitelů na vysokých, středních i základních ško-

lách? Vždyť, jak se v článku píše: „...v první polovině 70. let ve funkci náměstka ministra školství a ředitele pedagogické komise ČSAV výrazně ovlivňoval chystanou přestavbu výchovně-vzdělávacího systému, kterou v r. 1973 vyhlásil ÚV KSČ“.

Nepochybuji o tom, že po roce 1989 profesor M. Cipro vystupoval výrazně jinak. Byla to změna příkladná, ukázková, naprosto v logice kariéry prof. Cipra. Prof. Rýdl o tom ve vzpomínce podává zprávu: „Osobní kontakty a vlastní odbornou prestiž v zahraničí zúročil M. Cipro v r. 1989, kdy v Praze zorganizoval 10. kongres Světové asociace pedagogického výzkumu. (WAER/AMSE), během kterého měli čeští účastníci možnost, mnohdy poprvé a naposledy, setkat se s předními celosvětově uznávanými osobnostmi pedagogické vědy. V letech 1989 až 1992 byl předsedou této organizace a po 11. kongresu v Izraeli působil do roku 1995 jako její místopředseda“. Je možné, že prof. K. Rýdla mohl být prof. M. Cipro fascinujícím svou pilí a zahraničními kontakty oficiálně navazovanými a utužovanými zejména v době normalizace a konsolidace.

Právě umístěním vzpomínky na prof. Cipra vedle vzpomínky na doc. PhDr. Jiráňka, CSc., se vyjevila absurdita situace v oboru pedagogika.

Eva Vyskočilová

Reakce na text Evy Vyskočilové s názvem Dvě vzpomínky...

Plně souhlasím s Evou Vyskočilovou v tom, že chybí seriózní historicko-pedagogická analýza poválečného vývoje naší společnosti. Zároveň si ale myslím, že nekrology nejsou právě určeny k podobným analýzám, i když se časem stanou jejich součástí. Vzhle-

dem k těmto skutečnostem jsem svůj text o zesnulém prof. Ciprovi omezil jen na věcné, informativní a pokud možno nehodnotící projevy o jeho činnosti a působení. Rozhodně ale odmítám tvrzení o oslavném charakteru mého textu. V citátech, uvedených E. Vy-



skočilovou, jsem nenašel jediné slovo, které by bylo možné označit za „oslavné“. Vzhledem k okolnostem jsem se snažil pečlivě volit formulace, které charakterizují dobu, a jen v podtextu si lze domýšlet znění, která jako příklady interpretace použila doc. Vyskočilová. Rozhodně jsem se ale neuchýlil k tomu, abych některá období jeho činnosti zamlčoval nebo vynechával, jak se tomu stává zvykem u vzpomínkových referátů o dosud žijících osobnostech.

Druhým problémem je umístění mého nekrologu vedle vzpomínky na doc. Jiráňka v časopise *Pedagogika*. To je věcí redakce a já, protože nejsem členem ani širší redakční rady, nemohu umístění a řízení textů v časopise žádným způsobem ovlivňovat. Proto se nemohu k tomuto problému kompetentně vyjádřit, i když rozrušení paní doc. Vyskočilové chápu.

Karel Rýdl

Oznámení

Dne 16. září 2004 zemřel ve věku osmdesáti tří let

doc. PhDr. Vladimír Hrabal, CSc.

Pedagogická fakulta a pracovníci katedry školní a pedagogické psychologie ztrácejí významnou osobnost v oboru, ale především dobrého přítele.

Školní poradenské služby pak opouští zakladatel pražské pedagogicko-psychologické poradny osobnost, která ovlivnila i další vývoj poradenství v 80. a 90. letech minulého století.

Úcta a poděkování nestorovi českého poradenství a vysokoškolskému pedagogovi za jeho životní elán a odbornou erudici při vzdělávání generací psychologů i budoucích učitelů.

redakce

28. KONFERENCE ATEE (Association for Teacher Education in Europe)

Ve dnech 24.–27. 8. 2003 se konala na Maltě každoroční konference ATEE pod názvem *Becoming Teachers in a Learning Organization: Meeting the Challenges of the Learning Society*. Hlavním tématem konference byla reflexe důsledků výrazně změněných společenských okolností na přelomu 20. a 21. století pro paradigma vzdělávání, pro pojetí funkce a role školy, tedy i pro proměny v pojetí učitelské profese a učitelského vzdělávání.

Konference, jejíhož pořádání se ujala Univerzita na Maltě, se vyznačovala zajímavou koncepcí i vynikající organizací setkání stovek vědeckých pracovníků z celého světa. Úvodní plenární část otevřel prof. Mark G. Borg, hlavní koordinátor vědecké komise konference, a prof. Arno Libotton, prezident ATEE, s informací o spolupráci členů ATEE během uplynulého roku. Výsledky výzkumu a vývoje učitelského vzdělávání jsou publikovány v časopise **European Journal of Teacher Education** a informace o organizaci vědeckých setkání v elektronické podobě **ATEE-NEWS**.

Hlavní část setkání se konala v sekcích **RDC (Research and Development Centrum)**, což jsou stálé pracovní skupiny zaměřené na společná témata výzkumu učitelské přípravy, které dlouhodobě spolupracují. Pracovních skupin je celkem dvacet dva a pokrývají rozličné zorné úhly pohledu na učitelskou přípravu a zabývají se různými problémovými okruhy.

Pracovní skupina číslo 19 dlouhodobě spolupracuje pod vedením holandského vysokoškolského výzkumníka Marco Snoeka z Pedagogické fakulty Univerzity v Amsterdamu.¹ Pracovní skupina se zabývá řadu let výzkumem trendů ve vývoji učitelské přípravy v Evropě. Výsledky své spolupráce v ATEE publikovali autoři ve speciálním monotematickém čísle časopisu *European Journal of Teacher Education*, 2003, vol. 26, no. 1, s názvem *Plánování scénářů v učitelském vzdělávání*. Pracovní skupina připravila své pojetí metodologie zkoumání budoucích trendů rozvoje učitelského vzdělávání v Evropě. Zpracovala také strategii využívání scénářů pro identifikaci národních trendů učitelské přípravy i pro komparaci jejich rozvoje v evropských zemích.

V této pracovní skupině jsme se zapojily do spolupráce v sekci, a proto se jí budeme dále v textu více věnovat. K účasti v sekci se přihlásily dvě české pedagožky **doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, a doc. PhDr. Hana Lukášová, CSc., z Pedagogické Ostravské univerzity**. V. Spilková přednesla příspěvek o nových přístupech v učitelském vzdělávání „Constructing the Student's Conception of Teaching – the Strategy to Improve the Quality of Teacher Education“. H. Lukášová informovala o výzkumech v oblasti diagnostiky a autodiagnostiky decizních kompetencí studentů v inovovaném programu učitelské pří-

¹ SNOEK, M. The use and methodology of scenario making. *European Journal for Teacher Education*, 2003, vol. 26, no. 1, s. 9-19.



pravy s názvem „The diagnostics and auto-diagnostics of pedagogical decisionmaking competences in the preparation of primary education teachers“.

Pracovní skupina RDC 19 (Curricula in Teacher Education) uzavírá **výzkum scénářů budoucího vzdělávání učitelů v Evropě** a chystá se k výzkumu **standardů vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích Evropy**. Toto téma se jeví velmi nosné také pro budoucí výzkum v České republice, protože cílovým kategoriím a perspektivním hodnotám rozvoje učitelského vzdělávání bylo věnováno dosud velmi málo pozornosti (viz např. analýza výzkumů ve sbornících ČAPV 1993–2001).² Tato skutečnost se projevila také v diskusi s MŠMT ČR o standardu a profilu učitelského vzdělávání v roce 2002–2003.

V rámci příprav na projekt výzkumu standardů učitelského vzdělávání v Evropě bylo prezentováno několik inspirativních příspěvků reflektujících zkušenosti v oblasti vzdělávací politiky na poli učitelského vzdělávání.

Gillian L. S. Hilton z Anglie (Middlesex University) přednesla referát s názvem *Is the tail is wagging the dog? An exploration of the Quality Assurance Procedures in Higher Education in England*, v němž se velmi skepticky vyjadřuje k postupu vzdělávací politiky v Anglii, která nerespektuje výzkumné výsledky potřeb v učitelském vzdělávání a standard doporučený výzkumem. Autorka reaguje na následující charakteristiku situace ve vzdělávání učitelů, kterou publikovala Valerie Halstead z Univerzity Middlesex

v Londýně. Příspěvek zabývající se výsledky ve vzdělávání a vzdělávání pedagogů v Anglii od sedmdesátých let po dnešek (Halstead 2003)³ ukazuje, že školy a instituty pro vzdělávání pedagogů prošly v minulých desetiletích mnoha změnami. Během tohoto období byla vzdělávací politika postupně determinována několika prioritami. V sedmdesátých letech byla politika vzdělávání pedagogů podřízena progresivnímu přístupu, zaměřenému na dítě a svobodu pro studenty i instituce. V osmdesátých letech byly zavedeny celostátní osnovy (jak ve školním, tak i v pedagogickém vzdělávání), vycházející z potřeby rovnocenných šancí pro všechny děti. V devadesátých letech výuka začala být ovlivňována ‚podnikatelským‘ přístupem a vzdělávání se zaměřovalo na výuku dovedností pro budoucí povolání. V současnosti vedou praktické problémy ve společnosti k většímu důrazu na vzdělání šité na míru jednotlivcům a na výraznější rozmanitost.⁴

Portugalsko reprezentovali dva pracovníci z univerzity v Madeiře Jesus Maria Sousa a Carlos Nogueira Fino, kteří navázali na následující charakteristiku pojetí vývoje učitelského vzdělávání v Portugalsku. J. M. Sousa (2003) ukazuje, že po dlouhou dobu byla vzdělávací politika vedena výraznou orientací k hodnotám zahrnujícím občanství, kulturní dědictví, rovnocenné šance a demokratickou spoluúčasť. Toto poukazuje na přístup zaměřený na sociálně soudržnou společnost, založenou na idealistických hodnotách. Nicméně v roce 2002 nastala prudká

² LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 195-212. ISBN 80-7042-272-6.

³ HALSTEAD, V. *Teacher Education in England : Analysing change through scenario thinking*. *European Journal of Teacher Education*, 2003, vol. 26, no. 1, s. 63.

⁴ ATEE-RDC 19 *Reflection on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective*. *European Journal of Teacher Education*, 2003, vol. 26, no. 1, s. 138.



politická změna, kdy byla zvolena nová portugalská vláda, která ukončila dlouhotrvající politickou nadvládu Socialistické strany a nastolila novou vládu pravicové Sociálně demokratické strany a Lidové strany. Tento politický posun přinesl značné změny ve vzdělávání a pedagogických studiích, které byly částečně stimulovány i nízkým ohodnocením výsledků vzdělávacího systému v Portugalsku, uvedeným ve studii PISA. Přestože nová vláda teprve začala pracovat, první měření a příspěvky ukazují ostrý obrát směřem k mnohem pragmatičtějšímu přístupu, zaměřujícímu se na ekonomický rozvoj a soukromé podnikání.⁵

Příspěvky obou autorů na Maltě se zaměřily na bourání překážek, které přináší nový trend v učitelské přípravě: Walls to be demolished. J. M. Sousa se zaměřila na reflexi, která vyplývá z kritického přístupu k perspektivám (A reflection from a critical perspective).

C. N. Fino (Moving from a closed teaching factory towards an open learning place) se orientoval na pohyb od uzavřených továren na vyučování k otevřenému prostoru pro učení. Vysvětlil, co myslí, když používá po-

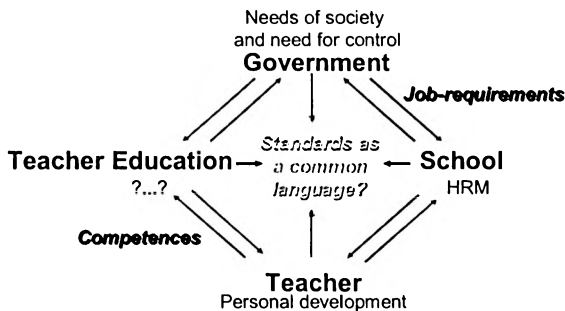
jmy školní kultura, nové paradigma vzdělávání a postupy pro dnešní změny učitelského vzdělávání.

Někteří z účastníků sekce předložili **pojetí standardů učitelské přípravy** ve svých zemích. J. Mikl z Vídeňské univerzity v Rakousku, A. Aelterman a R. Standaert z Univerzity v Gentu v Belgii (pro část země zvané Flandry).

Holandská skupina spoluautorů uvedla videozáznam se sedmi okruhy kompetencí, které byly obrazně a situačně zpracovány a byly velmi názornou ukázkou chápání a **operacionalizace pojetí standardů ve vzdělávání učitelů**.

Vedoucí sekce M. Snoek nastínil strategii **hledání společných jmenovatelů národních standardů v oblasti učitelské přípravy**. V níže uvedeném schématu je vidět, jak bude třeba do budoucna hledat společný jazyk pro formulaci národních požadavků a **evropského standardu učitelské přípravy**. Model vyjadřuje názor, že je nutné formulovat společný perspektivní jazyk pro rozdílné úrovně požadavků na učitele, počínaje státními dokumenty, přes požadavky škol v praxi

Four perspectives, one language?



⁵ ATEE-RDC 19 Reflection on Trends in Teacher Education in Europe Using the Scenario Perspective. *European Journal of Teacher Education*, 2003, vol. 26, no. 1, s. 139.

a učitelské přípravné vzdělávání, po formulaci požadavků na další vzdělávání a profesní seberozvoj. Domníváme se, že bude velmi hodnotné spolupracovat na tomto výzkumném tématu, jehož cílem je pokusit se sjednotit požadavky tak, aby vznikl evropský standard pro učitelskou profesi.

Českou republiku reprezentovaly na konferenci ATEE ještě další dvě vysokoškolské pracovnice. Doc. PhDr. Danuše Nezvalová, CSc., z Pedagogické fakulty Palackého uni-

verzity v Olomouci, přednesla příspěvek Quality School Improvement in the European Project a PaedDr. Radka Wildová, Ph.D., z Pedagogické fakulty Karlovy univerzity, přednesla příspěvek s názvem The Innovation of the Teacher Training Programs for Primary School Teachers and Subject Didactics.

Příští konference ATEE v roce 2004 se bude konat na Sicílii v termínu od 23. do 27. října 2004.

Hana Lukášová

DOŠLO DO REDAKCE

CIDREE mění strategii

Mění se situace v Evropě, zejména další rozšíření Evropské unie, vedlo síť CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*) k přehodnocení některých akcentů, ale i ke změnám vnitřní struktury a k dalším opatřením. Podrobněji o tom pojednává 30. číslo zpravodaje této sítě, *CIDREE Brief* (březen 2004).

Především, CIDREE ohlašuje záměr zaměřit se více než dosud na země – nové členy Evropské unie. Výrazem toho jsou nejen změny v podmínkách členství, ale, konečně, i výsledek volby nového prezidenta CIDREE – nyní je jím Gábor Halász z Maďarska. Současně zůstává zájmem CIDREE orientace na kvalitní výzkumné a vývojové projekty, jejichž výsledky by byly solidním informačním zdrojem pro rozhodovací a politiku vytvářející sféru. Uvedené číslo *CIDREE Brief* přináší výčet projektů, které jsou v tomto roce v centru pozornosti konsorcia. Jde o 8 projektů, jednotlivě zaměřených na vnímání kurikula žáky, na podporu přírodovědné složky ve vzdělávání, na cíle vzdělávacích systémů, na práci s těmi, kteří z různých důvodů předčasně vypadli ze vzdělávacího procesu, na strategie rozvoje efektivního učení, na autonomii škol, na srovnávání přístupů k integraci ICT v kurikulu a hodnocení i na nové strategie vyučování.

CIDREE dnes sdružuje 15 institucí a budapeštský Národní institut veřejného vzdělávání je jejím jediným členem ze zemí střední a východní Evropy. Zda tomu bude brzy jinak, uvidíme. Představitelé CIDREE věří, že vývoji situace naznačeným směrem by mohla napomoci změna přístupových pravidel: standardní výše ročního členského poplatku (5 tisíc EUR) byla snížena pro ty instituce, které působí v zemích, kde se HDP per capita pohybuje mezi 10 až 15 tisíci EUR (poplatek pak činí 4 tisíce EUR), resp. kde je HDP per capita menší než 5 tisíc EUR (v takovém případě je poplatek 3 tisíce EUR). Současně ovšem byly zrušeny všechny druhy dosud uplatňovaného tzv. přidruženého členství, které znamenalo pro některé instituce finanční úlevy.

Břežnové číslo *CIDREE Brief* však stojí za pozornost i z jiných důvodů – přináší řadu dalších zajímavých informací o aktivitách sítě i některých jejích institucí. Všem, kteří se věnují pedagogickému výzkumu, tak může být užitečným zdrojem. (mp)

