

RECENZE A REFERÁTY

Zelina, Miron,
ROZHOVOR VO VÝCHOVE, PORADENSTVE A NA VYUČOVANÍ
Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy 1990. 241 s. 46, — Kčs

Pedagóg, psychológ, výchovný poradca vo svojej práci používa slová, reč, jazyk ako svoje základné nástroje. Musí ním narábať obratne, často nemá času na vyučovanie či vo výchove „preškrtnúť“ svoj odstavec či slovo a začať inak, nemá veľa možností na korekcie. Navyše reč vychovávateľa je veľmi rozmanitá, variabilná. Predavačka vystačí s niekoľkými frázami, aby komunikovala so zákazníkom, podobne aj sprievodca vlaku či kaderníčka sa naučia viesť obratne dialóg v rámci niekoľkých tém, ktoré sú automatizované. Učiteľovi by sa takéto sklznutie do schém nemalo stávať, lebo aj celá jeho práca tým sklzne do schematizmu a formalizmu. Rozhovor, reč má jedinečné a významné postavenie u učiteľa, psychológov — nenájde sa iná profesia, iný druh ľudskej činnosti, kde umenie rozhovoru vystupuje tak do popredia, ako práve v týchto profesiách. Vedúci pracovník tiež využíva rozhovor ako svoj nástroj, ale má v porovnaní s pedagógom dve výhody: komunikuje s dospelými a môže používať vyššiu mieru direktivity, lebo zvyčajne aj pravidlá a normy v podniku, závode sú

striktnejšie, jasnejšie. Dieťa je tvor zložitejší, navyše dynamickejší, vyvíja sa zo dňa na deň. Učiteľ, psychológ to musí poznať, a to nielen preto, aby sa s ním dokázal rozprávať, viesť dialóg, ale najmä preto, aby vedel pred neho postaviť ďalšie prekážky, úlohy, problémy, ktoré sú práve na tento čas rozhovoru na tento deň také náročné, „šité na mieru“ konkrétneho dieťaťa, že ho rozvíjajú. Dieťa sa po nastolenom probléme pustí do dialógu, že ho zaujme do takej miery, aby nielen mozog, ale celá osobnosť musela pracovať, a tým sa zdokonaľovať. Takto uvádza svoju monografiu PhDr. Miron Zelina.

Autor ďalej podčiarkuje, že učiteľ, psychológ, pre ktorých je reč, komunikácia základom poznania aj pôsobenia na dieťa, by mali tento nástroj — prostriedok svojej tvorivej práce — dokonale ovládať. Tu však vlastne dokonalosť v zmysle ideálnosti neexistuje. Ideál je práve preto ideálom, že je nedosiahnuteľný. Cieľom dobrého vychovávateľa má byť neustála snaha približovať sa k ideálnemu umeniu vo vedení dobrého rozhovoru. Je to práca ťažká, tvorivá a hlavne na celý život. Uči-

telia, psychológovia by mali byť profesionálnymi vo vedení rozhovoru, v komunikácii. Ich rozhovor by sa mal líšiť od rozhovoru laikov, od rozhovoru dvoch priateľov, od relatívne štandardných rozhovorov ľudí na ulici či v niektorých profesiách. Profesionál musí poznať anatómiu svojho nástroja, práce, jeho štruktúru, dynamiku. Musí poznať zákonitosti jeho ovládania, technológiu použitia, metodológiu uplatnenia a umenie spájať slová do viet a myšlienok.

Medzi rodičmi a deťmi by niekedy stálo, aby dieťa viac cítilo, že rodičia ho majú radi, že mu chcú dobre, a hlavne, že veria v jeho sily, dobro, um. Ale keď dieťa cíti „atmosféru slov a medzi slovami“, že rodičia ho často ponížujú, vedú s ním boj „kto z koho“, možno tam sú korene kriminality mládeže, jej pasivity a neustáleho strehu, čo zase chcú dospelí (a všeobecnejšie: spoločnosť), či zas niečo nie je proti nim, proti ich vôli a prirodzenosti.

Alchýmia slov je veľká — a bolo už o tom popísaných dosť kníh. Autosugesciou pomocou slov možno u seba vyvolať bolesť, fyziologické zmeny, ale aj radosť, optimizmus, zdravie. Niektoré slová pôsobia ako zbraň — ostro a bolestivo, niekedy aj ako balzam, píše autor.

Keď učiteľ nesprávne hovorí, neváža si žiakov, demoralizuje ich, ale rovnako uráža jazyk, národ, tradície, nekultivuje osobnosť žiaka a ani svoju osobnosť. Nedbalosť je nedbalosťou osobnosti.

Jazyk je aj vec dobra a zla — jazyk dobro a zlo vyjadruje, ale cez rozhovor aj pozná, či sa chce a komunikuje dobro alebo zlo. Je to aj jazyk vulgárnosti a emocionalita, necitlivosti a senzitivity. Krása vyjadrovania ide zvyčajne s krásou myšlienok, podobne ako múdrosť a dobro. Jazyk je spojitom generácií, spojitom minulosti a budúcnosti. Preto nie je jedno, čo a ako učiteľ, odborník odovzdáva, lebo sa nekomunikuje len myšlienka, ale aj vzťah, úcta, krása myšlienky. Mnohokrát

vo výchove sme svedkami toho, že sa komunikuje len racionálna stránka, informácie, poznatky, vedomosti. Je potrebné v komunikácii, pri vyučovaní a výchove komunikovať nielen informácie, ale aj cit, chuť pracovať, optimizmus, tvorivosť, hodnoty a výzvy pre činnosť ľudí. Ide o to, aby žiaci už v škole sa naučili hovoriť, aby mali otázky.

Ako na vec a ako na rozhovor sa pripraví sa dozvedáme od dr. Zelinu v dvoch častiach jeho najnovšej knihy. V prvej časti píše, že na začiatku rozhovoru si treba vymedziť problém rozhovoru a nerobiť z neho predčasné závery. Stavajme v ňom na potencialitách, stavajme na ofenzívnom v rozhovore, porozmýšľajme akú rolu kedy a kde máme zaujať, o problémoch otázok v rozhovore, ako aj o egoizme v rozhovore, umení počúvať, tvorení vzťahov v rozhovore, dynamike rozhovoru, reči tváre, reči tela, lebo po reči poznáš človeka. Autor sa zamýšľa nad problémom ako presvedčivo rozprávať, aby naše myšlienky boli slovami klienta a vnášali do rozhovoru vždy len tvorivosť a aktivitu.

V druhej časti knihy analyzuje autor komunikáciu na vyučovaní, čo a ako komunikovať na vyučovaní. Zaoberá sa komunikáciou zameranou na riadenie, organizovanie vyučovacieho procesu, rozvíjanie poznávacích funkcií, sekvenčnou analýzou, otázkami na vyučovaní, dialogickými metódami Sokratovského dialógu, Kartézskou metódou, heuristickou metódou G. Polya, brainstormingom na vyučovaní, komunikáciou citu a aktivity a v neposlednom rade je významná Zelinova kapitola o komunikácii štýlu vyučovania a záverečná kapitola rozhovory so sebou.

Dr. Miron Zelina sa dopracoval k pozoruhodnej metodike rozhovoru vo výchove, poradenstve a na vyučovaní, pre ktorú túto knihu odporúčame do pozornosti.

Milica Lesáková

V knižní produkci bývalé NDR se od října minulého roku začala objevovat řada publikací přinášejících objektivnější pohledy na dosud ideologicky kritizované a nebo vůbec přehlížené tradice evropského pedagogického myšlení a jeho odrazu v praxi zejména německého školství. Máme na mysli především výsledky různých pedagogických pokusů, realizovaných pod vlivem reformně orientovaných pedagogů, učitelů a vychovatelů v první polovině 20. století. Po prvních vlaštovkách, signalizujících změnu přístupů a hodnocení (*Geschichte der Erziehung*, 15. vyd. Berlín 1987, pod vedením K. H. Günthera; články v pedagogickém tisku od A. Pehnke a Ch. Uhligové) se v září t. r. objevila útlá brožurka s názvem *Školy, které byly jiné*. Různí renomovaní i začínající autoři zde ve velmi stručných, ale přehledných medailóncích představují 20 nejvýznamnějších reformně pedagogických modelů, čímž podle předmluvy vydavatele chtějí přispět k snížení informačního dluhu vůči pedagogiky orientovaným čtenářům. Domnívám se, že tento cíl je obsahem publikace naplněn jen částečně, protože přehledné (nejvýše pětistránkové profily malého formátu) texty o jednotlivých modelech poskytují jen nejzákladnější informace bez náležitého kritického odstupu od pozitivních i negativních stránek pokusných institucí. Pohlížíme-li ale na publikaci jako na první ucelenou snahu postihnout reformní modely, o nichž se dosud východoněmecký zájemce dozvídal jen negativní informace (i když v lipské Německé knihovně existuje kompletní sbírka západoněmeckých a dalších publikací o reformní pedagogice a jejím odrazu v praxi), musíme tuto iniciativu přivítat. Stává se totiž velmi cennou pomůckou pro málo informované čtenáře, kteří se chtějí podílet na diskusi o podobě veřejného školství na území bývalé NDR. Právě v této široké a ostré diskusi řada pedagogů spoléhá

na renesanci reformně pedagogických idejí, jež by měly velmi rychle samospasitelně přispět k odstranění nedostatků východoněmeckého systému výchovy a vzdělávání. Bohužel se tyto iluze přenášejí i mezi učitelstvo v Československu, které také prožívá módní nadšení zejména z prvních dotyků například se systémem waldorfských škol.

Jednotlivé studie nepřinášejí objevná fakta nebo výsledky vlastních zkoumání. Jsou vlastně informativní kompilací z různých západoněmeckých kompendií, věnovaných problematice reformních škol. Že se nejedná ani o záměr rozdělit jednotlivé pokusy podle vnějších nebo vnitřních podobností svědčí jejich abecední seřazení.

Příspěvky přinášejí základní informace nejen o autorech pokusu, dějinách pokusné instituce, ale snaží se na malé ploše podat nástin podoby všedního dne pokusných modelů, přičemž se jako očividná snaha jeví tendence motivovat současné učitele k vlastní reformní a pokusné práci na základě inspirací a podnětů z reformně pedagogických pokusů předválečných. Pro československé čtenáře je publikace přitažlivá zvláště popisem těch pokusů, které nepřesáhly význam německého regionu a tudíž se informace o nich v československém pedagogickém tisku 20. století nerozšířily. Jedná se například o tzv. *Hauslehrerschule Berlin-Lichterfelde* nebo tzv. *Berlitz-Schule*.

Zájemci z řad studentů, učitelů a širší veřejnosti zde naleznou základní informace o teorii a praxi daltonského plánu (Gert Geisler, Decrolyho škol (Andreas Pehnke), jenského plánu (Christine Lost), montessoriovských škol (Christa Uhlig), waldorfských škol (Ulrich Wiegmann) a pokusné školy „Summerhill“ (Christiane Griesse). Další příspěvky pojednávají o významu praxe J. Korczaka, odenwaldské školy, různých lesních škol, venkovských výchovných ústavů a dětských vesniček.

Za každým příspěvkem najde čtenář malou bibliografii rozšiřující literatury, na jejímž základě ale byly jednotlivé příspěvky sestaveny.

Doslov se snaží (autorem je Gert Geisler) systematizovat základní výpovědi jednotlivých příspěvků do zobecňující polohy, což se autorovi pod vlivem celkového pohledu a začlenění reformně pedagogického hnutí do celého vývoje společnosti podařilo.

Na rozdíl od G. Geislera se nedomnívám, že takovéto brožury, přinášející vel-

mi povrchní informace mohou přispět na základě bohaté diskuse k řešení stávajících úkolů při přestavbě školství. Hodnotíme ji spíše jako základní informativní příručku pro širší pedagogickou veřejnost a zejména studenty, kteří se chtějí více dozvědět o reformně pedagogické praxi, než co poskytují dosavadní učebnice dějin pedagogiky a školství, ale zároveň nechtějí proniknout hlouběji do království pedagogické tvořivosti učitelů a vychovatelů první poloviny 20. století.

Karel Rýdl

Šalva Alexandrovič Amonašvili:
VÍTAJTE V ŠKOLE DETI!
SPN Bratislava, 1990, s. 216.

Jméno gruzínského pedagoga Š. A. Amonašvilho je nám jistě známé. Autor patří k významným postavám moderní pedagogiky a je uznávanou autoritou v mnoha zemích světa. Monografie *Vítajte v škole deti!* je vlastně deníkem autora, který teoretické vývoody, související s rozvíjením osobnosti člověka a s jeho celkovou humanizací, prakticky realizuje. Autor knihy je učitelem šestiletých dětí, přípravné třídy, nultého ročníku. Záměrem této publikace je ukázat šestiletého žáka jako rostoucího a měnícího se člověka, který má svůj život, specifické vztahy k lidem i k přírodě. Poznání jeho radostí, starostí, schopností a potřeb je předpokladem jeho výchovy. Snahou Amonašvilho je zachytit a popsat učitelovu (svou) práci při realizaci záměrů školního roku a života dětí ve škole za zdůraznění humanistických a optimistických principů působení na děti uvedeného věku. Styl jeho práce svědčí o tvořivém přístupu k řízení výchovně vzdělávacího procesu, o lásce k dítěti, ke škole, k učitelské profesi a proto je vhodné tuto monografii číst a studovat. Najdeme rovněž i pasáže k zamýšlení nad prací nejen učitelů — elementaristů, ale i těch učitelů, kteří budoucí učitele dětí mladšího školního věku připravují.

Knihu tvoří úvodní slovo autora a šest kapitol, které jsou vlastně zachycením

procesu výchovy šestiletých dětí během jednoho školního roku, který je v této knize tvořen stosedmdesáti dny.

První kapitola je nazvána *V předvečer* a je věnována přípravě nového školního roku, ale nejen studiu dokumentace typu přípravy výchovných programů, ale zejména zamýšlení se autora nad učitelskou profesí, nad svými zkušenostmi a nad tím, co je nutno ve stylu práce učitele zdokonalit a zlepšit. Autor doslova uvádí: „Já, vychovatel několika generací, chci růst a rozvíjet se společně se svými dětmi“. Děti jsou Š. A. Amonašvilim považovány za jeho učitele. Studuje osobní spisy svých budoucích žáků, dokonce každému dítěti budoucí třídy posílá „blahopřejný dopis“, ve kterém dává šestiletým dětem najevo, jak se těší na práci s nimi. Předpokládá, že uvedený dopis budou rodiče nebo prarodiče dětem číst a budou tak vytvářet v dětech představy o jejich prvním učiteli.

Druhá kapitola je věnována otázkám zamýšlení se a zdůrazňování významu prvního dne dětí ve škole. Vyslovení pozdravu, prvního pozdravu učitele v první den školní docházky je velmi významné. Jde o zvládnutí tónu, mimiky v pozdravu. Má být zvýrazněna skutečná láska k dětem. Autor nás seznamuje s tím, jak řeší dětskou nekázeň — šibalství,

k čemuž využívá např. i přestávek a vhodného prostředí, kterým jejich aktivitu nenápadně organizuje a usměrňuje a to za zdůraznění osobní svobody a svobody projevu. Amonašvili doporučuje vcítit se do dětství, vzpomenout na svá dětská léta. V první den školní docházky se učitel Amonašvili odpoledne schází s rodiči — blahopřeje jim k tomu, že se děti staly školáky. Žádá je o spolupráci a kromě jiného jim předkládá natištěné zásady, které by rodiče — významní vychovatelé — měli plnit. V těchto zásadách zdůrazňuje: humanistickou výchovu; komunikaci jako hlavní metodu navazování kontaktů mezi lidmi, vedoucí ke společné práci a radosti; vytváření víry a úcty k vychovatelům; úctu ke každému člověku, ke každému dítěti; důslednou a trpělivou výchovu; zřeknutí se autoritativnosti, urážení, hrubosti, hrozby i nátlaku. Klade si za cíl dovést rodiče k tomu, aby začali realizovat výchovu svých dětí na principech humanismu.

Třetí kapitolou autor rozvíjí myšlenky navozované procesem výchovy. Je u dvacátého dne školní docházky dětí. Věnuje pozornost zákonu vzájemného působení učitele a dětí. Radost z poznání je motivována žerty a smíchem. Jsou zaváděny kratší vyučovací hodiny, které jsou vhodně střídány s přestávkami, což znamená rozdělit čtyřicetpět minut na mikroyučování. Například z gruzínského jazyka, na využití tance podle hudby, na minihodinu matematiky. V každé takové lekci by měl být vyvoláván pocit radosti ze života, z poznání, ze společenského kontaktu.

Čtvrtou kapitolou je podtržen význam čtení, jako cesty k poznání, úcty ke knize, ke slabikáře. Tuto kapitolu autor nazývá svátkem slabikáře. Metodika čtení v podání Amonašviliho je metodikou vedoucí nejen k vytváření čtenářských dovedností, ale zejména ke komplexnímu pochopení významu čtení, jako prostředku k poznávání objektivního světa, ale i jeho emocionálního prožívání, a to v duchu již naznačené Amonašviliho pedago-

giky humanismu a svobody ducha. Významným prostředkem vedoucím k pěstování lásky ke čtení a ke knize je Svátek slabikáře. Touto veřejnou akcí pro děti, kamarády a zejména rodiče je dokumentován význam hry, divadla a dramatické výchovy pro naplňování cílů a záměrů školy a učitele.

Pátá kapitola je nazvána hudba a pedagogika a souvisí s představami „výchovných melodií“ a radostnou hudbou, která by učitelé měla znít, měla jej provázet a jejím prostřednictvím by mělo docházet k zušlechťování lidské duše. Hudba je zde chápána jako jeden ze základů humánnosti lidské duše, navozuje příslušnou citovou náladu. Zápisem „partitury 122.dne“ nás autor seznamuje s jeho konkrétním přístupem k přípravě na vyučování, uvádí přípravu na hodinu matematiky, popisuje první přestávku, rozvíjí záměry a program hodiny jazyka mateřského, ale i druhou přestávku. Můžeme se seznámit i s obsahem hodiny estetické výchovy, s průběhem a využitím velké přestávky, s pracovním vyučováním i s činnostmi učitele po vyučování. Jsou zde zobrazeny a akcentovány tyto Amonašviliho zásady: 1. zásada, že život dítěte pokračuje i ve vyučování, 2. zásada navozování pracovního kontaktu s dětmi, 3. zásada vedení hodiny (lekce) přiměřeným tempem.

Šestá kapitola zachycuje 170. den školní docházky, poslední den školního roku. Je zamyšlením učitele a vedoucího pedagogické laboratoře Š. A. Amonašviliho nad tím, co se mu podařilo, s čím může dále počítat, co změnit. Jeho zamyšlení je rozsáhlou diagnostickou činností zachycenou úvahami a zápisky o svých dětech, o své třídě — ne pro ředitele, inspektora, školskou správu, ale proto, aby co nejlépe znal děti a mohl je zodpovědně dále rozvíjet. Rozvíjet v duchu lásky, lidského štěstí a radosti. „Děti je třeba z celého srdce milovat a učit se od nich, jak tuto lásku projevovat. Učitel musí každý den ve škole, každou vyučovací hodinu, chápat jako dar, který přináší dětem. Každý

kontakt dítěte s učitelem mu musí přinést radost a optimismus“, říká autor této publikace na závěr.

Š. A. Amonašvili touto monografií, ale i celým svým dílem, dokazuje, že je pedagogem citlivým, humánním a opravdovým. Dětem se věnuje celým svým srdcem a zaujetím. Základním principem, který respektuje rozvoj každého žáka, což souvisí s jeho předpoklady a možnostmi. Připomeňme, že rozvoj dítěte souvisí i s dalšími principy, které autor ve svém díle uvádí. Jde o zásadu obtížnosti, kterou spojuje s prioritou teoretických poznatků a rychlého tempa, s uvědomělostí, s využíváním sociálních vztahů ve

vyučování. Zásadní roli ve vyučování hraje vztah důvěry mezi učitelem a žákem.

Naznačené názory, jejich uplatnění a rozvíjení ve vyučování dětí v elementární třídě, nám umožňuje, abychom uvedenou publikaci doporučili nejen učitelům 1. stupně naší základní školy, ale i učitelkám mateřských škol, studujícím učitelství základní školy, rodičům a dalším vychovatelům (vysokoškolské učitele nevyjímaje), kteří chtějí ducha současné výchovy a vzdělání měnit na zásadách lidství, radosti ze života, ale i vzájemné pomoci a tolerance.

Josef Mrhač

Gallup, G. H. (A. M.):

ANNUAL GALLUP POLL OF THE ATTITUDE TOWARD THE PUBLIC SCHOOLS

In: *Phi Delta Kappan* n. 1, 1969—1984; (1985—1988).

Již více než dvacet let organizuje známý Gallupův ústav ankety o názorech a postojích americké veřejnosti k práci místních škol i celému školskému systému. Z těchto anket ke státnímu školství se stala tradice, umožňující shromažďovat množství poznatků o tom, v čem vidí lidé slabiny práce škol i možnosti jejich řešení. O výsledcích každoročně organizovaných šetření jsou informováni ve zvláštním vydání časopisu „Phi Delta Kappan“ nejen pedagogové, ale i školští funkcionáři a politikové. Tyto ankety, které se po vzoru USA organizují i v dalších zemích, mohou být v některých směrech inspirativní i pro nás. Zejména v současné době považují za důležité znát — kromě názorů učitelů a dalších odborníků — i mínění a postoje rodičovské a ostatní veřejnosti, které mohou být využity při školskopolitickém rozhodování i jako podněty pro výzkum orientovaný na zdokonalování práce škol.

Ve zmíněném šetření je dotazován reprezentativní vzorek 1 500—1 700 dospělých z nejrůznějších částí USA, z různých velkých měst a obcí, různých etnických skupin a sociálních vrstev, respondentů

s dětmi i bezdětných aj. Obsah šetření tvoří přibližně 60 otázek, jejichž validita je předem několikanásobně ověřována. Část těchto otázek, tzv. „kmenových“ se každoročně opakuje, další jsou zařazovány nově v souladu s aktuálními potřebami a tematikou veřejných diskusí. Celkový soubor respondentů bývá v některých letech doplňován speciálními vzorky například studentů středních škol, učitelů aj.

Hlavní náplň anket tvoří komplexy otázek zahrnující tuto tematiku: a) celkový zájem o místní školy a školský systém; b) informovanost o místních školách a školském systému; c) názory na hlavní problémy škol; d) postoje k vyučování a učitelům; e) postoje vůči orgánům místní školské správy. V rámci těchto komplexů jsou formulovány tzv. klíčové otázky, z nichž zde uvedu dvě, vypovídající o ochotě Američanů angažovat se pro své školy. První ze zmíněných otázek zjišťuje, zda jsou respondenti ochotni v zájmu lepších podmínek a vybavení místních škol platit vyšší daně. (Zde nutno uvést, že náklady na školy v USA jsou z více než 50 % hrazeny z přímých daní občanů, které jsou v jednotlivých místech pevně sta-

noveny. Ochota platiť vyššie daň svedčí o vysoce angažovanom vzťahu k miestnym školám.) V druhej ze zmienených otázok sú respondenti dotazovaní, či by si pľali, aby si ich vlastné dieťa vybralo ako svoju životnú dráhu povolania učiteľa. Odpovedi, ktoré sú ďalej členené napr. podľa príjmov respondentov, ich vzdelania aj. vypovedajú o súčasnej prestíži učiteľskej profesie v USA.

Jednotlivé body ankety, ktoré Gallup ústav dáva bezplatne k dispozícii miestnym školám k zisťovaniu názorov rodičovskej a ostatnej verejnosti, vrcholí otázkou: „Co považuješ za najväčšie problémy, jimiž sa musí verejné školy v danej komunite zaoberať?“ V uzavretých odpovediach sa objavujú mj. tieto položky: nedostatok káznosti, užívanie drog a alkoholizmu, nedostatok finančnej podpory, veľkosť a preplnenosť škôl, nedostatok dobrých učiteľov, nedostatok zájmu rodičov (dť učiteľov, žakov), kriminalita, vandalizmus, porušovanie morálnych noriem, nízke platy učiteľov, nedokonalé programy, tj. učebné plány a osnovy, problém dopravy žakov do škôl aj.

Pokiaľ ide o vecné poznatky z tejto časti ankety, výsledky v priebehu 20 rokov ukazujú nemalé zmeny v podiele jednotlivých položiek. Najvýraznejší vzostup vykazuje položka užívanie drog a alkoholizmu (z 0 % v r. 1969 na 32 % v r. 1988), naproti tomu pomerne značný pokles zaznamenala položka nedostatok dobrých učiteľov (ze 17 % v r. 1969 na 11 % v r. 1988). V priebehu celých 20 rokov sú najfrekvencovanejšími „problémovými“ položkami – kázeň (23,4 % respondentov), drogy a al-

koholizmus (14,6 %), nedostatok finančnej podpory (14,3 %), ťažkosť pri zisťovaní dobrých učiteľov (10,5 %), nedostatky v učebnom pláne a osnovách (9 %).

Dotazovaní občania sa vyjadrujú i k výkonom škôl, a to jednak celkovo, jednak podľa hlavných predmetov a odborov – čítanie, písanie, matematika, šport, umenie, príprava na povolanie aj. Zaujímavé je v tejto súvislosti poznamenať, že dotazovaní hodnotia výkony miestnych škôl zhruba lepšie než výsledky školstva v celostátnom meraní.

Záverom nutno upozorniť, že z podobných anket nelze získať presný obraz školskej reality. Na druhej strane sa však ukazuje, že získané poznatky nelze ani podceňovať. Porovnaním niektorých výsledkov ankety s výsledkami objektívnych zisťovaní ukázalo, že závery, k nimž sa dospelo, nie sú zásadne odlišné. V každom prípade je nutno považovať i názory a postoje verejnosti ke školstvu a práci škôl za súčasť objektívnej školskej reality, ktorou je potrebné znáť zvlášť v celostátnom (národnom) meraní. Za dôležité považujú rovnako sledovať, ako sa v priebehu rokov mení verejné mínenie o dôležitých otázkach činnosti škôl, ako verejnosť reaguje na opatrenia riadiacich školských orgánov. Domnívam sa, že bez tohoto prostriedku ako jedného z dôležitých zdrojov informácií, nelze zodpovedne koncipovať účinnú školskú politiku, smerujúcu k žiadanejmu rozvoju a efektívnosti nášho školstva.

František Bacík

Vlastimil Pařízek:
UČITEL V NEZVYKLÉ ŠKOLNÍ SITUACI
Praha, SPN 1990

V roku 1990 vyšla v Štátnom pedagogickom nakladateľstve v Prahe nie rozsiahla, ale obsahovo bohatá publikácia autora Doc. PhDr. Vlastimila Pařízka, DrSc.: Učiteľ v nezvyklej školskej situácii.

V čom spočíva hodnota tejto publikácie?

Autor sa pokúsil poukázať na to, že v škole vznikajú i situácie „mimoriadne“, ktoré sa odchyľujú od bežnej rutiny, na ktoré učiteľ pripravený nie je. Upozorňuje na to, že doterajšia príprava učiteľa prostredníctvom didaktiky sa sústreďova-

la predovšetkým na bežné, opakujúce sa postupy. Preto si položil cieľ tieto nezvyčajné školské situácie rozobrať, naznačiť príčiny ich vzniku, možné alternatívy ich riešenia. Poukazuje na mnohostranné funkcie učiteľa, ktoré nie sú len didaktické, ale predovšetkým sociálne, zdravotné i rodičovské.

Podkladom pre neštandardné situácie mu boli seminárne práce študentov odboru učiteľstva Vysokej školy ekonomickej v Prahe, rozhovory s učiteľmi a žiakmi i vlastné pozorovanie autora.

Možno si čitateľ povie „nadsadené“ hodnotenie bohatosti knihy, keď autor vychádza zo seminárnych prác. Názor si každý utvorí sám. Mne sa osobne páči to, že upozorňuje na tak málo v praxi používanú funkciu učiteľa, a to sociálnu.

Práca je proporčne rozdelená do nasledovných okruhov: vznik neštandardných situácií, protesty a nedisciplína žiakov, zvláštne vzťahy učiteľa k jednotlivým žiakom, žiacke žarty, priestupky a nehody žiakov, konflikty medzi žiakmi, zásahy z okolia.

V prvej časti sú charakterizované neštandardné pedagogické situácie. Členené sú do troch skupín — žiaci, učitelia, vonkajšie zásahy. Cez jednoduchý a zrozumiteľný štýl dáva čitateľovi nazrieť k príčinám protestov a nedisciplíny v škole, čo je obsahom druhej časti. Autor tieto situácie hodnotí ako prejav skupinového vedenia triedy, vynaliezavosť i schopnosť kolektívneho jednanie. Poukazuje tu na postavenie učiteľa, ktoré hodnotí ako dvojtlakové — je zodpovedný za úlohy vedeniu školy, ale zároveň má zodpovednosť i za žiakov. Zmyslom pedagogického úsilia by malo byť podľa neho niečo žiakov naučiť, nie dokazovať, že nič nevedia. Zamýšľa sa i nad obsahom a funkciou trestu. Trest nesmie byť odplatou, ani pomstou, ale výchovným opatrením, ktoré učí žiakov zodpovednosti za vlastné jednanie.

Tretia časť je venovaná analýze zvláštnych vzťahov učiteľa k jednotlivým žiakom. Uvádza príklady, na ktorých doku-

mentuje túto rôznorodosť vzťahov. Ide o vzťah k protekčným deťom, medzi ktoré patria i deti učiteľov, k žiakom „pomocníkom“ v rôznych situáciách. Upozorňuje na to, že žiaci sú citliví na nepoužívanie rovnakého prístupu ku všetkým. Tieto prípady naznačili, že vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi nie sú vždy len záležitosťou učiteľa. Často v nich má hlavnú iniciatívu žiak.

„Žarty žiakov“ je názov štvrtej časti. Žiaci nimi skúšajú charakter a odolnosť učiteľov. Autor tvrdí, že nebvajú zle mienené, ale obyčajne zle dopadnú. Ich cieľom je okrem oživenia atmosféry v triede tiež protest proti náročnosti učiteľa, voči spôsobu jeho vyučovania a hodnotenia. Množstvo konkrétnych príkladov svedčí o tom, že každá konkrétna situácia vyžaduje od učiteľa pohotovosť, rozhodnosť, inteligenciu a istú dávku zmyslu pre humor. Možno sa zhodnúť na takých odporúčaniach autora, ktoré vyžadujú analýzu príčin správania a neukvapovať sa predčasným rozhodnutím. Situáciu by mal podľa možnosti riešiť sám učiteľ a neobracať sa hneď na vedenie školy.

V obsahovo najbohatšej piatej časti približuje autor čitateľovi priestupky žiakov. Klasifikuje ich rôzne modifikácie ako je krádež, priestupky voči mravným normám, drobné podvody ako je prepisovanie známok, falšovanie ospravedlneníek. Najmä v tejto časti sú zrejme sociálne javy, ktoré bývajú častou príčinou priestupkov žiakov. Stávajú sa však v škole. Aké je miesto učiteľa v riešení týchto situácií, aká je jeho veľkorysosť, spravodlivosť, dôslednosť, naznačujú uvedené príklady.

Ťažkosti žiakov sú obsahovou náplňou šiestej časti. Zaraďuje tu mimoriadne udalosti ako sú choroby, i také sociálne problémy ako je výskyt drog, alkoholu v školskom i mimoškolskom prostredí. Pedagogické situácie, ktoré tu autor uviedol majú bezprostredné i dlhodobé dôsledky. Poukazuje na to, že riešenie rôznych priestupkov je forma sociálnej skúsenosti a teda forma učenia sa. Autor kla-

die apel na etiku učiteľa a najmä na dôvody, prečo má učiteľ pomôcť žiakovi.

Zaujímavou časťou je kapitola pojednávajúca o sporoch medzi žiakmi. Nehodnotí ich z hľadiska frekvencie, ale podľa zaradenia si môže čitateľ utvoriť dojem, aké je ich miesto a poradie. Ide o jednoduché situácie vyplývajúce z fyzickej sily žiakov až k príkladom šikanovania, týrania a iných foriem detskej agresivity. Autor vidí jej príčiny v rodine. Krutosť, hrubosť, ktoré deti zažijú na sebe, používajú aj voči ostatným. Analyzuje aj opačné prípady, keď rodičia netrestajú priestupky žiakov. Dôsledky takejto rodinnej výchovy sa potom prejavujú v škole. Zložitosť situácie pre učiteľa spočíva v tom, že nápravu nemožno čakať jednorázovým opatrením. Škola môže zabrániť prejavom krutosti, no nemôže odstrániť jej príčiny. Za ďalší zdroj sporov považuje i súťaživosť, hľadanie výhod pre seba. Súťaž síce zvyšuje výkon, ale často zhoršuje vzťahy medzi žiakmi. Záverom konštatuje, že všetky spory sa dostávajú pred učiteľa, ktorý má byť sudcom, obhájcom, sprostredkovateľom i poradcom.

V poslednej, obsahovo najmenej prínosnej časti, sa snaží podať obraz o konkrétnych zásahoch do školského prostredia i do jednotlivých situácií. Ro-

zoberá hospitácie, ich negatívne účinky na žiakov i učiteľov, zásahy zo širšieho okolia i príklady neplánovaných zásahov do života dieťaťa. Uvádza, ako je vhodné reagovať na záporné pôsobenie z vonku, ako sa škola musí postarať o bezpečnosť svojich žiakov.

Na záver formuluje niekoľko výchovných pravidiel. Riešenie výchovných situácií nie je len technickou záležitosťou, ktorá sa dá naučiť, ale predovšetkým tvorivým výrazom vlastného pedagogického úsilia učiteľa.

Práca má analytický charakter. Jej prínos spočíva predovšetkým v tom, že je podložená množstvom konkrétnych príkladov a spôsobmi ich riešenia. Upozorňuje na sociálne funkcie nielen školy ako inštitúcie, ale aj na sociálne funkcie jej najdôležitejšieho činiteľa — učiteľa. Využiť ju môžu učitelia základných a stredných škôl. Z navodených postupov cítiť humanistické snahy autora, ktorý v strede pozornosti vidí žiaka — študenta. A to je ten najlepší recept, ktorý bol ešte donedávna vo výchove školy na periférii. Práca môže byť vhodným podnetom i pre teoretikov výchovy i sociálnych pedagógov.

Zlatica Bakošová

Marie-Louise Schmeer-Sturm a kol.:

MUSEUMSPÄDAGOGIK: GRUNDLAGEN UND PRAXISBERICHTE

Göppingen, Pädagogischer Verlag Burghücherei Schneider GmbH 1990, 269 s.

Muzeopedagogika, jako jedna z nejmladších pedagogických disciplín, má v SRN bohaté tradície. Po řadu let se jí věnuje široká pozornost jak v teoretické, tak v praktické rovině, o čemž svědčí řada speciálních muzeopedagogických institucí (v Berlíně, Mnichově, Karlsruhe ad.), vysokoškolská příprava muzeopedagogů na Vysoké škole pedagogické v Ludwigsburgu i vlastní pestrá muzeopedagogická činnost významných muzejních zařízení (Historického muzea ve Frankfurtu nad Mohanem, Bavorského národního muzea

a Německého muzea v Mnichově ad ad.).

Pojem muzeopedagogiky jako samostatné disciplíny věd o výchově se v Německu objevuje v polovině 30. let našeho století. Její obsah je však ještě staršího data a v německé muzeopedagogické literatuře se většinou spojuje se jménem Alfreda Lichtwarka, respektive s jeho vystoupením na berlínské konferenci v roce 1903, která byla uvedena motem „Muzea jako místa lidového vzdělání“. S počátky muzeodidaktiky (dnes již v podstatě samostatné muzeopedagogické disciplíny)

se na německé půdě setkáváme dokonce ještě dříve. Například frankfurtské Senckenberg-Museum provádělo různé kursy již v roce 1826.

S rozvojem muzeopedagogiky je v Německu spojeno i další jméno významného pedagoga, a to Georga Kerschensteina. Kerschensteiner byl velkým propagátorem výchovného využívání muzeí a galerií a v polovině 20. let našeho století pregnančně vystihl podstatu efektivitu muzeopedagogického působení, které má stále svoji platnost: „Organizace muzea, které má formovat poznávání, není nic jiného než konstrukce učebního plánu jenom s tím rozdílem, že zde tato konstrukce nepracuje jako ve školách se stínem věcí, totiž se slovy, ale s věcmi samými.“

Pro muzeopedagogiku je typické maximální spojení teorie s praxí. Také většina vyšších knižních publikací z této oblasti věnuje vyváženou pozornost jak obecným, metodologickým problémům muzeopedagogiky, tak exemplárním ukázkám konkrétní muzeopedagogické praxe. Této linii také plně odpovídá kniha kolektivu 15 autorů (v podstatě reprezentativního zastoupení nejznámějších západoněmeckých muzeopedagogů) *Muzeopedagogika: Základy a zprávy z praxe*. Její vydavatelé hned v úvodu zdůrazňují, že se snažili především o pedagogický pohled na sledovanou problematiku a dále, že usilovali o maximální využitelnost knihy ro praktickou potřebu.

Z obecně pedagogického (především metodologického) pohledu je zajímavá úvodní kapitola, která mimo jiné řeší vztah muzeopedagogiky k vědám o výchově, především k pedagogice obecné. Po vymezení předmětu muzeopedagogiky jako souhrnného pedagogického dění, které je vlastní muzejní výstavní činnosti, nás Manfred Tripps (profesor a vedoucí oddělení umělecké pedagogiky a muzeopedagogiky na Vysoké škole pedagogické v Ludwigsburgu) seznamuje s širokým pojetím muzeopedagogiky v SRN. Zdůrazňuje, že muzeopedagog nevystupuje do popředí jen při interpretaci expozice

návštěvníkovi, jak se i dnes ještě mnozí velmi zúženě domnívají. Významným předpokladem k efektivnímu uplatnění muzeopedagogiky je již její primární oblast, čili podíl na spoluvytváření expozic při respektování všech požadavků z oblasti pedagogiky obecné i školní, výchovy a vzdělávání dospělých, psychologie, sociologie i informatiky. Toto globální muzeopedagogické pojetí dnes může participovat na nejvyšších výchovně vzdělávacích cílech a v současné epoše určité krize v hodnotové orientaci může jedinci poskytnout účinnou pomoc k nalezení uvědomělého a zdůvodněného stanoviska k dějinám i k současnosti. „Nejvznešenější úkol a zároveň nejvyšší muzeopedagogický cíl práce ... je totiž to, aby se dal podnět k rozvoji demokraticky a státoprávně myslících a jednajících osobností“ (s. 5).

K objasnění základních muzeopedagogických otázek přispívá i další část úvodní kapitoly věnovaná milníkům ve vývoji muzeopedagogiky v Německu. Přibližuje jeho první reflexe v 60. letech 16. století, jeho prvky ve vznikajícím měšťanském muzejnictví století 19. a především pak zakladatelské postavy této pedagogické disciplíny se zvláštním zaměřením na klasika muzeopedagogické teorie i praxe Adolfa Reichweina. Stručný historický pohled je zakončen informacemi o vzniku muzeopedagogických institucí na půdě SRN. Závěrečné partie úvodní kapitoly se zabývají širokým spektrem muzejních návštěvníků, muzejní komunikací a umělecko-historickým přínosem pro význam studovaného předmětu.

Kapitoly 2.—4. zpracovávají různé přístupy v muzeopedagogické praxi. Kapitola 2. přibližuje muzeopedagogické pojetí institucí, které využívají ve svých výchovně vzdělávacích programech návštěvy muzea (např. Mnichovská lidová vysoká škola ad.). 3. kapitola naznačuje širokou škálu přístupů k muzejním koncepcím pro návštěvníky (např. turistická prohlídka v uměleckém muzeu ad.). 4. kapitola ilustruje a hodnotí zkušenosti získané na zá-

kladě aplikace různých muzeopedagogických koncepcí (např. aktivní učení v Německém muzeu ad.). 5. kapitola charakterizuje koncepci muzeopedagogického vysokoškolského vzdělání, jehož obsah dále upřesňuje pracovní pole této relativně nové aplikační oblasti pedagogiky, která plně využívá všechny nosné pedagogické metody, nejnovější didaktické přínosy a technická vyučovací média. Závěr knihy slouží zcela praktickému přínosu. Uvádí přehled nejdůležitějších adres muzeopedagogických institucí v německy mluvící oblasti a seznam podstatné odborné literatury.

Publikaci se daří ukázat široké spektrum muzeopedagogické práce, která

nechce muzeum degradovat na fádni nebo zeškolštělé výchovně vzdělávací centrum. Právě naopak. Návštěva muzea musí působit radost a musí podněcovat k nové návštěvě. Směřuje k hlubšímu pochopení nejrůznějších struktur, souvislostí a procesů komplexního charakteru a návštěvníky získává především hodnověrností vizuálních zážitků a setkáním s originály. Knihu můžeme doporučit každému, kdo se chce ve stručné podobě seznámit s relativně novou a v našich podmínkách prakticky zcela opomíjenou pedagogickou disciplínou, a to v rovině teoretických základů i na poli praktické aplikace.

Vladimír Jůva ml.