

SNOWLING, M.J.

Dyslexia.

2. vyd. Oxford : Blackwell Publishers, 2000. 261 s.

☐ Přestože v současné době vychází největší množství prací týkajících se čtení a jeho poruch v USA, neměli bychom přehlížet i dnes významnou kolébku dyslektologického bádání – Anglii. Zejména když zde již řadu let působí tým odborníků soustředěný kolem profesorky psychologie na univerzitě v Yorku Margaretě Snowlingové. Spolu se spolupracovníky, mezi které patří např. D. Bishop, N. Goulandris, C. Hulme, J. Rack, J. Stackhouse, Češka Markéta Caravolas a další, má na svém kontě desítky hojně citovaných původních prací. Po týmu psychiatra M. Ruttera, jehož velká studie ze sedmdesátých let (Isle of Wight) je dodnes zdrojem podnětných informací a pohledů na problematiku poruch učení, tak dnes psycholožka Snowlingová významným způsobem posouvá bádání a uvažování v této oblasti.

První vydání recenzované práce vyšlo v roce 1987 pod názvem *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*.

Celkové pojetí knihy je mi velmi blízké. Autorka syntetizuje značné množství nejnovějšího empirického materiálu o deficitech u dyslexie v kontextu normálního rozvoje čtenářských dovedností. Čtení a dyslektické čtení, normální čtenáře a dyslektiky neodděluje tak striktně, jak to vnímám doposud u nás. V celé knize se setkáváme s opakovanými odkazy na problém, zda lze vůbec dyslexii odlišit od ostatních forem potíží se čtením, zda se charakteristiky dyslektiků liší od charakteristik špatných čtenářů apod.

Myslím také, že to byla právě Snowlingová, která před několika desítkami let navrhla a jako jedna z prvních uskutečnila

empirické studie, ve kterých jsou dyslektici porovnáváni se dvěma skupinami nedyslektických jedinců. Jednu tvoří stejně staří nedyslektici, zatímco druhou kontrolní skupinu jedinci na stejné úrovni čtenářských dovedností jako dyslektici, tedy věkově mladší. Tímto přístupem bylo možné již před čtvrtstoletím prokázat, že např. tak typické převrácení písmen u dyslektiků není spojeno s poruchou, ale s jejich nižší úrovní čtenářských dovedností.

Prakticky celá první kapitola (*Co je dyslexie?*) obsahuje podrobnou kazuistiku téměř devítiletého chlapce s poruchou rozvoje čtenářských dovedností. K ní se pak autorka v následujícím textu vrací.

Ve druhé kapitole *Definice dyslexie* věnuje poměrně malý prostor u nás dosud nejrozsáhlejšímu medicínskému modelu dyslexie. Podstatnou část kapitoly rozebírá pojem specifické poruchy čtení, rozdíly mezi opožděnými čtenáři (reading backwardness podle Ruttera, garden-variety poor readers v americké literatuře) a specificky opožděnými čtenáři. Podobně jako jiní autoři věnuje kritickou pozornost i tzv. rozdílové definici poruch čtení (tj. dyslexie je diagnostikována v případě, že rozdíl IQ a ČQ je větší než 15 bodů, případně 20, 25 apod.).

Ve třetí kapitole se věnuje rozboru tzv. „deficitního přístupu“ k dyslexii. Akceptuje Vellutininův pohled na dyslexii z konce sedmdesátých let jako na lingvistický (ne percepční) problém a rozebírá zejména specifické deficity ve verbální oblasti. Jednotlivé subkapitoly se zabývají deficity krátkodobé verbální paměti, deficity v pojmenování, rychlém automatizovaném pojmenování, opako-

vání verbálních podnětů, vnímání řeči, identifikaci slyšených slov u dyslektiků, metafonologickým deficitům u dyslexie, fonologickému učení. Dyslexii pokládá Snowlingová za deficit na úrovni fonologických reprezentací.

Následující kapitola se zabývá učením čtení a pravopisu. Stručně rozebírá několik koncepcí osvojování čtenářských dovedností, které využívají stadiálního pohledu. Zkoumá, jak si dítě osvojuje abecední princip, dále roli a strukturu fonologických dovedností.

V páté kapitole, která se jmenuje *Dyslexie: Porucha psané řeči*, autorka podrobně popisuje vliv fonologického deficitu na rozvoj čtení a psaní.

6. kapitola (*Individuální rozdíly u dyslexie*) se zabývá některými klasifikačními schématy. Jeden z možných přístupů vychází z výsledků Wechslerova inteligenčního testu. Jestliže má dítě verbální IQ alespoň o dvacet bodů vyšší než neverbální IQ a k tomu má problémy s pravo-levou orientací a rozlišením prstů, jde o Gerstmannův syndrom, u dětí s opačným profilem jde o retardaci řeči. Jiný přístup vychází z faktorové analýzy. Dále jsou uvedeny profily čtení a psaní u různých dyslektiků, rozdíly mezi získanou a vývojovou dyslexií. Přes značné obtíže při stanovování jednotlivých typů se ani studiu rozvoje čtenářských dovedností a jeho poruch nemůže vyhnout snaha zobecnit nepřehlednou pestrost pozorovaných projevů a vytvořit společné kategorie.

V následující kapitole zkoumá vliv závažnosti na prognózu poruchy.

V kapitole *Biologické základy dyslexie* vysvětluje Snowlingová srozumitelně i pro laika výzkumný postup založený na statistické regresi, který lépe umožňuje stanovit význam genetických vlivů i vlivů prostředí na variabilitu konkrétního jevu. Podobně srozumitelně vysvětluje současnou úroveň znalostí genetických mechanismů. Ve sho-

dě s dalšími behaviorálními genetiky tvrdí, že v současnosti neexistuje žádný spolehlivě prokázaný řetězec či místo v genu, které by bylo možné spojit s poruchou čtení. Zatím stále pracujeme pouze s genetickými markery. Za inspirativní pokládám zmínku o studiích, které využívají nashromážděné informace o přenosu potíží ve čtení k práci s ohroženými dětmi již v předškolním věku (Scarborough). Tradičně je uvedena i část o fungování mozku při čtení. Je dobré si uvědomit nemalé pokroky v porozumění mechanismům čtení, které v posledním čtvrtstoletí přinášejí výzkumy využívající nové zobrazovací metody. Zatím však získané poznatky nelze přímo aplikovat na pomoc dětem se čtenářskými obtížemi.

Dyslexie: Senzorické poškození? Snowlingová zkoumá novější práce testující hypotézu, podle které se dyslektici a normální čtenáři liší ve zrakovém a sluchovém vnímání, vnímání sekvence, pohybu. Zmiňuje výzkumy týkající se vlivu dočasně okluze jednoho oka na rozvoj čtení.

Přes biologickou podmíněnost dyslexie není důvod nehladat efektivní cesty k nápravě (kapitola *Pomoc při překonávání dyslexie*). Z celé řady programů věnuje Snowlingová větší pozornost poměrně rozšířenému programu novozélandské Marie Clayové Reading Recovery. Přes leckdy mírné zisky má smysl uvažovat i o programech zaměřených na prevenci dyslexie. Rozebírá charakteristiky efektivních programů.

Snowlingová očekává, že termín dyslexie v tradičním pojetí zmizí – ve shodě s převládajícími tendencemi se více mluví o odlišnostech. Věřící také, že budeme lépe rozumět vztahům mezi jazykem a problémy v jeho osvojování. Předpokládá, že se více budeme zabývat dětmi, u kterých je zatím náprava neúspěšná.

Snowlingová ukazuje, jak uvažuje a kterými směry se ubírá současná psychologická

ká a pedagogická literatura zabývající se čtením. Jednoznačně nám ukazuje, že není produktivní oddělování poruch čtení od běžného rozvoje čtenářských dovedností. Z údajů o špatných čtenářích (dyslektících) můžeme pokusně vyvodit, co potřebují všechny děti, aby se naučily číst. Samozřejmě rozsah knihy nedovolil podrobnější rozpracování všech

kapitol, a tak některé okruhy jsou jen naznačené.

Kniha je inspirativní pro všechny, kteří vytvářejí učebnice počátečního čtení, koncipují programy podpory a rozvoje čtenářství, i těm, kteří se v poradenské praxi zabývají dětmi s potížemi při zvládání čtenářských dovedností.

Václav Mertin

MEFFERT, R.

Schulreform in Vorpommern 1815–1953 : Studien zur Bildungsgeschichte einer preussischen Provinz.

Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. 301 s.

MCHITARJAN, I.

Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik : Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Russland zwischen 1900 und 1917.

Hamburg : Dr. Kovač Verlag, 1998. 220 s.

□ Pedagogický institut Univerzity Ernsta Moritze Arndta v Greifswaldu se pod vedením prof. dr. A. Pehnke orientuje na historickopedagogický výzkum výchovné a vzdělávací problematiky s důrazem na období 19. a 20. století. Tuto tendenci dokumentují dvě dizertační práce vzniklé v historickopedagogickém doktorandském semináři v Greifswaldu a v Bielefeldu. Obě práce prokázaly mimořádnou kvalitu a vyšly po obhajobě a drobných formálních úpravách také knižně, což je ostatně v Německu povinností u všech obhájených dizertačních prací.

Autorem první publikace, která patří do řady Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft jako sv. 9 je Reimund Meffert

(nar. 1969). Základem celé práce je snaha o nalezení možných potvrzení hypotézy, že mezi industriálním rozvojem společnosti a zájmy o reformu vzdělávání a školství existuje úzká souvislost. To se autorovi podařilo jen díky neobyčejně široce založenému výzkumu, kdy sledoval reformní procesy od počátku 19. století až do roku 1953, analyzoval veškerou dostupnou oficiální archivovanou dokumentaci a značné množství sekundární odborné literatury, týkající se všech vzdělávacích úrovní a stupňů škol. Autor jasně prokázal, že industrializace země z počátku s určitým zpožděním vyžadovala velmi efektivní reformní opatření v oblasti školního vzdělávání, což mělo značné dopady na způsob života původně ryze agrární

a poměrně zaostalé společnosti. Většina prvních reformních opatření přicházela „shora“. Koncem 19. století se tlak na reformy školního vzdělávání přestal za industriálním vývojem společnosti opožďovat, a začal ho dokonce předcházet tím, že škola měla vytvářet u nové generace takové návyky a modely myšlení, které by dále industriální rozvoj urychlovaly a zefektivnily i vzhledem k běžnému způsobu života a vztahu k přírodě jako životnímu prostředí lidí. Autor nás provází řadou reformně orientovaných jevů, pokusů a koncepcí, které byly již iniciovány „zdola“ a po určité době akceptovány vládami a státními orgány. Zde také leží těžiště celé práce, protože autor věnuje jednotlivým reformně pedagogickým projevům v oblasti dnešního Pomořanska-Meklenburska výraznou pozornost. Pro českého, ale v řadě jevů i německého čtenáře jsou velmi zajímavé kapitoly o reformních snahách v oblasti počátečního vzdělávání, tvorby reálného kurikula, reformy vyššího gymnázia s cílem jeho přiblížení k reálnému životu, „přelití se“ pedagogiky ze škol do veřejného života počátkem 20. století a vznik různě organizovaných dětských a mládežnických skupin a organizací, snahy o systematizovanou péči o různě postiženou mládež až ke snahám dnes již zapomenutých učitelů-pokusníků, kteří ve svých třídách a malých venkovských školách zkoušeli nejružnější didaktické a metodické postupy nebo efektivnější formy vyučování. Meffertovy zájmy se nezastavily ani před postupným vznikem a organizací vzdělávání dospělých v lidových vysokých školách (Volkschhochschulen) nebo centrech volného času (Freizeitheimen).

Meffertova práce je velmi obsáhlá, ale přitom napsaná živým a čtivým jazykem, který umožňuje čtenáři vstřebávat velké množství informací, velmi promyšleně a systematicky utříděných a efektivně didakticky podávaných. Celá práce je doplněna nejen

nezbytným aparátem, ale i řadou příloh statistického a přehledového charakteru, které dokumentují jednotlivá období vývoje industrializace a školské reformy v Meklenbursku-Pomořansku.

Druhá dizertační práce, jejíž autorkou je Irina Mchitarjan, byla obhájena na univerzitě v Bielefeldu v roce 1997 a o rok později vyšla knižně se stejným názvem. V současné době pracuje I. Mchitarjan na univerzitě v Greifswaldu a připravuje habilitační spis opět s tematikou reformně pedagogicky orientovanou. Zatímco se předchozí spis věnuje reformně pedagogickým problémům jedné německé země, Irina Mchitarjanová se zaměřila na ohlas německé reformně orientované pedagogiky v předrevolučním Rusku. Téma práce je zajímavé i tím, že se od konce 80. let minulého století začal měnit obraz Německa z tradičního nepřítele na politického, obchodního a kulturního partnera. Toho autorka využila a věnovala pozornost dosud málo známým projevům reformně pedagogického hnutí v Rusku na přelomu 19. a 20. století. Smyslem její práce bylo ukázat, do jaké míry ovlivňovalo německé reformní pedagogické hnutí ruské pedagogické myšlení, nebo dokonce i praxi. Pro českého čtenáře je práce zajímavá nejen tím, že poznává sílu německého reformního pedagogického hnutí (ve smyslu vývozního artiklu jako předsunuté bašty pro postupné přebírání vlivu ekonomického, což byla idea vilémovského Německa koncem 19. století, které nahlával velký zájem ruských kruhů o německé ideje a zkušenosti), ale i tím, že získá přehled o snahách předrevolučního ruského reformně pedagogického hnutí u nás dosud málo známých.

Ve čtyřech částech své práce nás autorka provází nejprve metodologickými a metodickými problémy zpracovávání tématu, dále přibližuje ruské pedagogické myšlení na pře-

lomu 19. a 20. století v jednotlivých úrovních, typech škol a světonázorových proudů. Autorka se nevyhýbá ani sociálně laděným problémům, které se ruského školství dotýkaly (postavení učitelstva a jeho profesionalizace, sociálně a zdravotně postižené děti apod.) a dotahuje problematiku až ke školskopolitickým opatřením těsně po říjnové revoluci v roce 1917.

V další části se autorka věnuje popisu receptce německé reformní pedagogiky v Rusku a přesně vystihuje jednotlivé fáze receptce, navzájem se lišící v jednotlivých obdobích na přelomu století, těsně před I. světovou válkou, v období války a bezprostředně po říjnové revoluci. Na konkrétních třech příkladech pedagogů G. Kerschensteinera, H. Lietze a B. Otto dokumentuje ohlas německého progresivního pedagogického myšlení v Rusku, které se velmi tvořivě vyrovnávalo s ideami pracovní a činné školy a svobodné výchovy, přičemž hledalo paralely v minulém ruském vývoji (Tolstoj). Po-

slední část je věnována vlivu německých reformně pedagogických idejí na průběh ruské školské reformy v počátcích 20. století, která měla umožnit širší industrializaci země. Zde jsou velmi zajímavé pasáže o tom, jak vnímala tehdejší vývoj ruská a zahraniční vědecká časopisecká a knižní produkce.

Práce I. Mchitarjanové a R. Mefferta pomáhají zacetit dosud značné mezery v komplexním celoevropském bádání o vlivu a projevech reformního pedagogického hnutí jako do této doby nejrozsáhlejšího pedagogického konceptu v dějinách Evropy, který ovlivnil nejen školu samotnou, ale i způsob života lidí v oblasti kulturní, sociální, pracovní, umělecké a veřejně aktivní (politické). Obě práce doporučuji nejen úzkému okruhu odborníků, ale zejména studentům a učitelům, kteří v nich najdou vedle poučení také inspiraci pro vlastní jednání a odborné působení.

Karel Rýdl

MÜLLEROVÁ, L. *Řízení. kurikula.*

Ústí n. L. : Acta Universitatis Purkynianae. Studia paedagogica II., 2000. 105 s.

□ V souvislosti s modernizací školy a spolu s hledáním cest k naplnění jejích cílů a zaměřením se dostávají do popředí otázky kurikula a jeho realizace. Kurikulum je považováno za prostředek vzdělávání člověka s tím, že umožňuje v sobě účelně spojit obsah osvojované kultury s vnitřními možnostmi člověka i s jeho zaměřením na společenské a životní funkce.

Předkládaná studie Lenky Müllerové je soustředěna na řízení kurikula, což je i podmínka jeho úspěšného fungování. Studie shrnuje výsledky výzkumu, který ověřoval,

do jaké míry vstupuje do řízení kurikula jako ovlivňující faktor osobnost školského manažera a učitele. Autorka zjišťovala, jak dochází ke konfrontaci modelu (představy) řízení kurikula s vlastní realizací ve vyučování a poukazuje tak na individuální stránku řízení kurikula jednotlivými učiteli a na obtížnost jejího uskutečňování.

Studie je členěna do čtyř kapitol. Výchází I. kapitola **Kurikulum** (za spoluautorství Renaty Šikulové) směřuje k vymezení a charakteristice pojmu kurikulum. Autorky se zde orientují zejména podle pojetí

E. Walterové (1994), které vede ke komplexnímu chápání výchovně-vzdělávacích programů. Kapitola vyúsťuje ve vymezení klíčových kompetencí člověka, k nimž by mělo vzdělání směřovat.

Druhá kapitola je věnována otázkám **Rízení kurikula**. Autorka vychází ze systémového přístupu ke škole a jejím vnitřním složkám a poukazuje správně na jejich vzájemnou součinnost, kterou musí management školy v řízení uplatňovat, má-li být řízení školy a vyučování úspěšné. V souvislosti s tím je poukazováno i na možné způsoby řízení, jejich komponenty a z nich vyplývající styly i jejich v praxi se utvářející kombinace. Na závěr jsou srovnávány různě pojímané odpovědnosti ředitelů škol v jednotlivých zemích EU.

Hlavní části studie představují druhé dvě kapitoly, které jsou podloženy výzkumem. Autorka nejprve zkoumá **připravenost koordinátorů kurikula na řízení**. V něm vidí podmínku pro utváření charakteru školy a možnosti pro tvořivou činnost učitele. Na základě analýzy existujících výzkumů se ukazuje, jak se v současnosti proměňuje potřeba orientace vedoucích školských pracovníků od odborně předmětové k pedagogicko-psychologické. Autorka klade otázku, zda jsou ředitelé škol po stránce pedagogicko-psychologické dostatečně připraveni, zda jsou vybaveni příslušnými kompetencemi. Sledování 81 školských manažerů základních a středních škol ukázalo dost nízkou připravenost (za výborně připravené je možno považovat pouze 6 % zúčastněných osob). Dále bylo zkoumáno (na základě srovnání skupiny pedagogicko-psychologicky

dobře připravených manažerů a skupiny pedagogicko-psychologicky nepřipravených manažerů) řízení kolektivu učitelů. Výsledky ukázaly, že pedagogicko-psychologická nepřipravenost vede k autoritativnímu řízení, tvořivé přístupy učitelů jsou odmítány, či dokonce postihovány. Naopak dostatečná pedagogicko-psychologická připravenost manažerů se projevuje v demokratickém řízení a v podpoře tvořivé práce učitelů.

Poslední kapitola je věnována **Učitelovu modelu řízení kurikula a jeho realizaci**. Zde jsou shrnuty výsledky výzkumu prováděného Q-metodologií na vzorku 130 učitelů, který směřoval ke zjištění, zda učitelův subjektivní model řízení ovlivňuje vlastní realizaci řízení kurikula ve vyučování. V této souvislosti jsou sledovány faktory kurikula, které umožnily vyvodit závěry i co se týče povahy a kvality realizovaného vyučování. Analýza zjištěných výsledků ukázala, že představa modelu řízení realizaci řízení kurikula neovlivňuje. Bylo možno i odvodit, že v praxi převládá transmisivní vyučování se všemi jeho prvky. Autorka se proto na základě těchto nepříznivých zjištění snažila poukázat alespoň na některé možnosti zefektivnění řízení kurikula.

Studie je vybavena bohatým poznámkovým a zejména metodologickým aparátem.

Předložená studie představuje zajímavou sondu do poznání praxe současné školy. Ač rozsahem nevelká, přináší velké množství údajů a poznatků přehledně zpracovaných v tabulkách a grafech a zaslouží si pozornost i po stránce metodologické.

Věra Raudenská

Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Studia paedagogica U 5–6, roč. 2000–2001. Brno : FF MU, 2001. ISBN 80-5210-2554-9.

❑ Čtvrté samostatné vydání sborníku prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v pedagogické řadě rozšiřuje okruh autorů se zaměřením na monotematický blok věnovaný pedagogickému managementu (Rabušicová a Pol, s. 5). Ve sborníku najdeme příspěvky zahraničních autorů či spoluautorů a také výsledky prací doktorandů a studentů, kteří jsou prací a studiem spojeni s Ústavem pedagogických věd FF MU. To je také jistě jeden z přínosných prvků, kdy pracoviště prezentuje práce nejen svých vyučujících, ale i nejlepších studentů.

Sborník uzavírají informace z kongresu k efektivitě škol z Toronta 2001 a medailony prof. Vladimíra Jůvy a prof. Lili Monatové. Dále se soustředíme především na hlavní část sborníku:

Naši další recenzi zaměříme na školský management, který je nosným tématem sborníku, i když sborník není monotematický a jsou zde studie i z jiných oblastí.

Studie D. Frosta z univerzity v Cambridge ukazuje zajímavé pětistupňové pojetí zdokonalování školy a dále se soustřeďuje na problém morálky, stresu a agility učitele. Autor poukazuje na nebezpečí stresu na pracovišti v důsledku direktivního řízení a naopak agilitu a sebehodnocení pokládá za dobrý základ pro úspěch školy. Podtrhuje myšlenku, že „lidé ve vedení školy nejlépe přispějí ke školské reformě, dají-li svou autoritu ve prospěch uplatnění agilních pracovníků...“ Dále předkládá model reflexivního akčního plánování včetně podrobnějšího popisu praktického příkladu z jedné školy.

Na projektovou práci ve školách je zaměřen příspěvek E. Marxe a M. Pola. Již v úvodu se mluví o potřebě přispění ke změně kultury školy směrem ke škole spolupracující a učící se. Autoři zdůrazňují potřebu zdokonalování školy zevnitř a možnost využití práce na projektech pro rozvoj školy. Popisují kroky řídicího cyklu. Důležité myšlenky jsou obsaženy též v závěru: práce na projektech přispívá ke změně tradiční kultury, redukuje vzájemnou izolaci lidí ve škole, nedostatky v komunikaci atd. V dlouhodobé perspektivě šetří čas a energii lidí a může sloužit i jako vzor pro děti a mládež.

Sebehodnocení škol jako nový prvek v Islandském školství popisuje Steinunn Helga Larussdóttir z univerzity v Reykjavíku. Některé informace a zkušenosti jsou velmi důležité i pro naše školy. Např. poukázání na to, že sebehodnocení má smysl jen tehdy, když se skutečně využije v další práci ve škole, a stejně tak, že podmínkou je příznivá kultura školy. Islandští ředitelé označují za „hlavního nepřítele změny“ existenci příliš mnoha inovací (s. 40). V závěru je zdůrazněna potřeba profesionálního rozvoje pro sebehodnocení a je zde vedena diskuse k zdůraznění užitečnosti vhodně provedeného sebehodnocení, které je základem pro zlepšení zevnitř.

Následující stať J. Keppelmullera z Rakouska seznámí čtenáře se změnami na druhém stupni základní školy v souvislosti s výnosem o autonomii. Pro odborníky bude jistě zajímavé srovnání učebního plánu i volnosti v autonomním počtu hodin (s. 49). Stručně uvedeme, že místo společenské

výchovy zde najdeme náboženství, určitě budeme diskutovat o dotaci pro cizí jazyky, ale také o tělesné výchově v souvislosti s podporou zdravého životního stylu, a to 4 hod. týdně! Zajímavé je pojednání o akci: Nová učební kultura (s. 50) a zaměření na výuku a práci s dětmi. Závěr je věnován kvalitativním oblastem – základu rozvoje školy a pojetí evaluace. Opět je zdůrazněna systematickosti, orientace na budoucnost a spolupráce.

Příspěvek Diskuse nad problematikou žen ve školním managementu prezentuje K. Emmerová. Je zaměřen na zajímavé a potřebné téma v našem feminizovaném školství. Autorka uvádí statistiku v zastoupení žen ve školním managementu, kde ovšem vychází z omezených dostupných zdrojů a dále staví na sociologických studiích z ČR. Je potřebné podtrhnout, že se jedná o téma důležité, kde dnes máme jen malé množství vhodných aktuálních výsledků z praxe našich škol.

Stručný příspěvek P. Novotného je zaměřen na téma sociální opory ve školní třídě. Aktuální a potřebné téma pro praxi ve školách pro užití v pedagogické intervenci, jak uvádí autor.

L. Houšková uvádí článek zaměřený na obsahovou analýzu didaktického textu, a to i z historického pohledu. J. Zounek přináší pojednání o O. Chlupovi.

Zajímavé jsou výsledky šetření E. Václavíkové k pedagogické autonomii učitele a jejich srovnání s podobným šetřením v Maďarsku. Jen 20 % respondentů z řad brněnských učitelů by přizvalo rodiče k rozhodování o otázkách týkajících si výchovné a vzdělávací práce školy! To je jistě údaj, který je zářezující a v souvislosti se závěrečným požadavkem participace učitelů na řízení školy lze mluvit i o určitém rozporu ve vnímání participace respondenty.

Vzdělávání imigrantů se rozhodně stává aktuální otázkou a na některé z problémů poukazuje Z. Kunzová.

Před závěrečnou částí jsou ještě uvedeny stručné příspěvky K. Lepkové k výzkumu základů pedagogiky, A. Adamcové k mediální výchově a P. Vlčkové k současným pohledům na výchovu dítěte předškolního věku.

I příspěvky v tomto sborníku upozorňují na problém pojmů, který se vyskytuje v disciplínách pedagogiky (podle Průchy 2000): ekonomie vzdělávání a teorie řízení školství. M. Pol v úvodu používá termín pedagogický management a ve sborníku se dále objevují školní management a i školský management. Nabízí se použití pedagogického managementu pro řízení zaměřeného na pedagogický proces a školního/školského managementu jako širšího pojmu pro řízení školy s jejími vnitřními i vnějšími vztahy a všemi zdroji. Otázkou ještě zůstává použití školního managementu – viz i slovník. Ovšem máme školský zákon, školskou komisi atd. a řízení současné školy již dávno není záležitost orientovaná jen na školu, ale i na komunikaci v nejširším smyslu a na řízení zdrojů, které též přesahují působení školy. Pojem školský management je přitom užíván řadou autorů z ČR v dosavadních publikacích.

Doporučujeme sjednocení pojmů na workshop odborníků pro oblast řízení školy a jistě to může být námětem i pro Ústav pedagogických věd v Brně.

Předložený sborník reprezentuje práci Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně a ve svém zaměření na pedagogické řízení školy přináší řadu podnětů pro teorii i praxi. V těchto příspěvcích se podobně jako v jiných současných statích v ČR i v zahraničí objevuje důraz na sebehodnocení a vytváření příznivé kultury školy, která pomáhá v realizaci potřebných změn.

Sborník je možné celkově charakterizovat jako vhodný studijní materiál pro odborníky, kteří se zabývají pedagogikou a sou-

časnými problémy našeho školství. Přináší některé nové pohledy z oblastí, kterým se věnují učitelé a studenti Ústavu pedagogických věd v Brně a jistě splní i svůj hlavní

cíl – výměnu informací. Sborník doporučuji k prostudování a k využití jednotlivých informací z uvedených článků v další pedagogické činnosti na školách v ČR.

Ludvik Eger

MAŇÁK, J.

Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole.

Brno : Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.

□ Když svého času doporučoval A. P. Čechov autorům psát tak, „aby myšlenkám bylo volně a slovům těsno“, měl zřejmě na mysli práce typu útlé, ale zajímavé a podnětné publikace, z nichž jednu z oblastí pedagogické metodiky právě komentujeme.

Josef Maňák se vyznačuje schopností stručného, ale velmi přístupného zprostředkování často významných myšlenek nejen odborníkům v oblasti pedagogiky, ale i pedagogickým praktikům. Jim především je určen text publikace, která vznikla jako jeden z výstupů grantového úkolu.

Autor sám v úvodu naznačuje, že jeho práce má usnadnit čtenářům vstup do problematiky, což předpokládá další studium doporučené literatury pro ty, kdo mají hlubší zájem o otázky kreativity, ale počítá i s tvůrčím přístupem samotných čtenářů, kteří „nabídnuté postřehy a podněty sami prohloubí a obohatí“ (s. 7).

V úvodní kapitole věnované ujasnění základních východisek se J. Maňák projevuje jako pedagogický optimista, když vychází z teze, že „tvořit může každý člověk (v různých oblastech a na různé úrovni)“, přičemž předpokládá, že tvořivost se může projevit v každé činnosti člověka s tím, že některé komponenty lze cvičením zdokonalovat. S uvedeným autorovým východiskem lze v podstatě souhlasit. Je ovšem skutečností,

že někteří jedinci, kteří byli po léta vedeni spíše k reproduktivnímu učení než k vlastnímu samostatnému přístupu, k hledání alternativních řešení, ke kreativitě, dávají přednost navyklému způsobu řešení problémů a jsou bezradní v situacích, kdy mohou být kreativní. Naše výzkumy realizované v této oblasti to bohužel zcela jednoznačně potvrzují a nejsou jednoznačně optimistické. Tato zjištění ovšem podporují potřebu hlubšího zamyšlení nad problematikou kreativity, a proto lze snahu J. Maňáka o nastínění metodiky tvořivé práce ve škole jen uvítat.

Historický exkurz, v němž autor naznačuje přínos dřívějších generací i jednotlivých autorů k problematice výchovy k samostatnosti a tvořivosti, je spíše náznakem toho, kde hledat kořeny současných pohledů na tvořivost než systematickým hledáním těchto kořenů. Autor sám upozorňuje na prameny pro čtenáře, který projeví o danou problematiku hlubší zájem.

Poutavé a inspirující jsou další části Maňákovy publikace. Analýza procesu řešení problému a její konfrontace s komplexním tvořivým procesem je velmi podnětná stejně jako pokus o kategorizaci stupňů žákovské aktivity i samostatné práce žáků. Lze přijmout i autorův podnětný pokus o kategorizaci stupňů kreativity, kde odlišuje tvořivost expresivní od inovativní a inventivní.

Za nejvyšší stupeň pokládá tvořivost emergentní, typickou pro tvůrce dospívající ke zcela nové kvalitě poznání nebo artefaktů.

Pro pedagogy je nesporně cenná i kapitola o diagnóze kreativity. Autor na příkladech ukazuje jak detekovat znaky divergentního myšlení, fluence, flexibility, originality, elaborace, fantazie, resp. asociace. Snad jen u fluence by stálo za úvahu více diferencovat, např. na fluenci slovní, číselnou, grafickou a další. Je totiž známo, že schopnost fluence, prokázaná dejme tomu na příkladu uváděném v publikaci „Vytvořte co nejvíce slov začínajících na písmeno t- po dobu 5 minut“, nic nevyovídá o plynulosti toku nápadů např. v oblasti matematické, grafické a dalších.

Za velmi přínosnou považují kapitolu o podmínkách tvořivosti, bariérách a překážkách.

Podnícení čtenáře k zamyšlení nad tím, co v jeho konkrétní práci je onou bariérou nebo překážkou bránící v tom, aby se jeho úsilí o prohloubení tvořivosti žáků setkal se zdarem, je jedním z téžisť komentované publikace.

Základní přehled klasických, aktivizujících i kombinovaných metod vedoucích k rozvoji tvořivosti by měl inspirovat čtená-

ře k hlubšímu seznámení s nimi. Autor i v této kapitole ukazuje cestu k řadě pramenů, v nichž najde zájemce podrobnější informace v případě, že jej některý z naznačených přístupů více zaujme.

Poslední kapitoly Tvořivý učitel a Tvořivá škola jsou v podstatě kapitolami integrujícími autorův výklad. Podstatné v těchto kapitolách je konstatování, že s kreativitou musí začít pedagog sám u sebe. Rovněž tak nejde jen o aplikaci ojedinělých kreativních přístupů v jednotlivých hodinách, ale o komplexní přestavbu současné školy na školu tvořivou.

Samo pojetí Maňákova výkladu je vlastně podhoubím k jinému způsobu uvažování o pedagogické práci ve škole. Řada problémů je naznačena a otevřena, a proto se očekává, že čtenář bude motivován k tomu, aby je dále ve své praxi tvořivě aplikoval, ale i dále rozvíjel. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole, jak svoji studii nazval autor, je tak současně stimulem ke kreativnímu uplatnění podnětů, které autor v této útlé, myšlenkově však bohaté práci naznačuje. Už proto si zasluhuje pozornost zejména učitelů v našich školách.

Jiří Pelikán

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování.*

Praha : Portál, 2001. 255 s.

□ „Bolest šikanování“ je již druhá kniha Michala Koláře, věnovaná projevům dětské agresivity, která negativně ovlivňuje klima mnoha škol a školních tříd a stává se závažným pedagogickým problémem nejen na základních, ale i na středních a vysokých školách. Po první úspěšné knížce nazvané „Skrýty svět šikanování na školách“ se au-

tor rozhodl problematiku šikanování znovu otevřít a hledat cesty jejího řešení ještě mnohem důrazněji a s využitím svých nejnovějších poznatků, zkušeností a metodických postupů.

Michal Kolář se problematikou šikanování prakticky i teoreticky zabývá více než 25 let. Za tuto dobu se setkal s nespočtým množ-

stvím agresorů i jejich oběti i se stovkami jejich rodičů, a to jak zoufalých a bezradných rodičů obětí šikanování, tak nešťastných a zaskočených rodičů agresorů a dalších aktérů šikanování, kteří mnohdy ani pod tíhou důkazů a argumentů neuvěřili tomu, jakého jednání byly jejich často navenek „normální“, nebo dokonce „hodné a úspěšné“ děti schopny.

Setkal se také s velkým počtem pedagogů, kteří se v situaci, kdy v jejich škole nebo třídě bylo odhaleno šikanování, chovali naprosto bezradně, i takových pedagogů, kteří svým nekvalifikovaným přístupem situaci ještě zhoršili a oběti šikanování poškodili.

O šikanování se v pedagogické literatuře dosud píše poměrně málo. I v pedagogické praxi je patrná tendence šikanování a jevy s ním spojené spíše bagatelizovat, zakrývat a omlouvat než kompetentně řešit. Přitom výzkumy provedené odborníky v různých typech škol a na různých místech republiky prokázaly, že v našich školách je šikanováno více než 20 % žáků, což představuje, že v základních a středních školách je svými spolužáky týráno okolo 300 000 dětí. To už není občasný výskyt „negativních sociálních jevů“, mezi něž se šikanování zpravidla zařazuje, to je epidemie, kterou je třeba vzít na vědomí a snažit se ji všemi dostupnými prostředky zastavit.

Šikanování chápe autor jako patologické chování. Projevuje se tak, že jeden či více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka nebo více spolužáků a používá k tomu agresi a manipulaci. K názornému přiblížení této poněkud „suché“ definice uvádí autor reprezentativní přehled konkrétních typů a forem agrese a manipulaci, s nimiž se setkal při šetření a nápravě učňovských šikan ve své poradenské praxi i při řešení případů šikanování na základních a zvláštních školách i v náhradní a ústavní péči. Na rozdíl od běžné agrese,

s níž se také můžeme ve školách nezdědka setkat, se šikany vyznačují samoúčelností převahy násilníka nad obětí – agrese je zpravidla sama o sobě cílem jednání. Další rozměr šikanování jako nesymetrického a nesvobodného vztahu mezi agresorem a obětí je dán převažující strategií: skryt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého. Tento princip vede k rozdělení žáků ve většině skupin na „silné“ a „slabé“, tedy na ty, kdo reagují „silně“, to znamená, že svůj strach skryjí tím, že ho vyvolají v těch druhých, a na ty, kteří svému strachu podlehnou a stanou se tak kořistí zvráceného chování svých silnějších vrstevníků.

Autor velmi citlivě analyzuje složité vzájemné vztahy mezi agresory a jejich oběťmi a odhaluje mechanismy, které vedou k agresivnímu chování označovanému jako šikanování, do něhož se často zapojují i žáci, u nichž by to nikdo nepředpokládal, například velmi úspěšní, ale charakterově a citově málo rozvinutí žáci, z nichž se někteří věnují šikanování jako svému podivnému hobby.

Kniha je rozdělena do tří vnitřně strukturovaných částí. Již v úvodu autor velmi plasticky vysvětluje podstatu šikany a charakterizuje její destruktivní působení na každou sociální skupinu, v níž se objeví a má možnost se rozvinout: Píše zde: „Významná skupina žáků ve státních i nestátních vzdělávacích a výchovných institucích je beztestně fyzicky a psychicky týrána. Jejich psychické i tělesné zdraví je dlouhodobě, a někdy i nevratně poškozováno. U pokročilých stadií šikan je ohrožen i život obětí ... Těmto dětem není nic platná mezinárodní Úmluva o právech dítěte, která jim v těchto zařízeních zaručuje bezpečnost a ochranu zdraví.“

První kapitola šikanu charakterizuje a uvádí některé její nejčastější, pro nezasvěceného čtenáře někdy těžko uvěřitelné projevy. Vývoj šikany v sociální skupině rozděljuje do 5 stadií. První stadium představuje

vyčlenění určitých jedinců, kteří jsou nejméně oblíbení, nejméně vlivní, zpravidla zůstávají osamocení a postupně se dostávají do role, která se v literatuře někdy označuje jako role „klovaného kuřete“. V případě, že ve skupině chybí soudržnost, kamarádské vztahy, pozitivní morální hodnoty, jestliže žáci nemají zásadně negativní postoje vůči násilí a ubližování slabším nebo jsou takoví žáci ve výrazné menšině, pokusy „silných jedinců“ o šikanování slabších mohou uspět. Vývoj může pokračovat až k poslednímu stadiu označenému jako „totalita neboli dokonalá šikana“, kdy jsou normy agresorů přijaty a respektovány všemi nebo většinou členy skupiny. Agresori na této úrovni ztrácejí jakékoliv zábrany a smysl pro realitu a ve skupině zcela zvítězí zlo, nápadně podobné fašismu s jeho ideologií. Brutální násilí se začíná považovat za normální, neexistuje zde soucit s bolestí a utrpením a zcela chybí pocit viny. Nejkrutější šikany se odehrávají tam, kde je oběť nucena žít společně s agresory. Rizikové jsou zejména dlouhodobější pobyty mimo školu (brigády, zájezdy), a zejména dětské domovy, internáty a výchovné ústavy, kde se počet šikanovaných odhaduje na téměř polovinu světců.

Ve druhé části autor hledá hlubší souvislosti vzniku tohoto sociálně patologického jevu, a to jak příčiny sociální, tak psychologické a etické. Zabývá se i důsledky, které šikanování přináší pro život skupiny i zasažených jednotlivců a pro jejich další vývoj.

Těžiště publikace spočívá v její třetí části, orientované na hledání cest, jak šikanování zabránit. Za jeden z nejobtížnějších problémů autor považuje odhalení tohoto jevu, neboť do skrytého života zasažené skupiny je velmi obtížné proniknout. Někdy se šikanování neodhalí vůbec, někdy jen čirou náhodou, někdy dospěje až k tragickým koncům. I při jeho odhalení se stává, že oběť není schopna podrobně vypovídat a často se

bojí svědčit, většina spolužáků také nechce ze strachu mluvit, někteří naopak svědčí falešně; agresori přesvědčivě a organizovaně zapírají, rodiče agresorů odmitají nařčení svých dětí a žádají zastavení vyšetřování a potrestání oběti, rodiče oběti žádají zastavení vyšetřování a vzniká tak začarovaný kruh, do nějž lze jen těžko proniknout.

Tuto situaci, kdy odpor proti odhalení je velmi silný a účastní se ho téměř všichni členové skupiny včetně rodičů oběti i agresorů, autor považuje pro odborně nepřipraveného pedagoga za prakticky neřešitelnou. Pokládá proto za nezbytné, aby všichni učitelé i další odborníci, kteří se věnují práci s mládeží, byli v rámci své kvalifikace důkladně obeznámeni s problematikou šikanování v celé její složitosti.

Odhalení šikany autor na základě svých zkušeností považuje pouze za první krok k její likvidaci. Léčení takto postižených sociálních skupin je dlouhodobý a náročný úkol, kdy cesta prevence a nápravy musí mít systémovou povahu a terapie musí směřovat k celé skupině a jejím bezprostředním vztahům k okolnímu světu.

Cenným přínosem publikace pro pedagogickou praxi je její metodická část, která poskytuje velmi přesný a podrobný návod, jak si počínat v situaci, kdy bylo diagnostikováno šikanování, jakou zvolit strategii, aby byla zajištěna bezpečnost oběti a překonány mechanismy, které brání vyšetření šikany, jejichž součástí v některých případech mohou být i pedagogové, vedení školy nebo kontrolní orgány. Pro první pomoc při terapii skupin s počátečními stadii šikanování byl vytvořen Základní intervenční program (ZIP), zaměřený na vytváření zdravých vztahů v sociální skupině, jehož součástí je i vytvoření třídní charty proti šikanování.

Za neúčinnější způsob potlačování šikanování ve školách a školních třídách považuje Michal Kolář vytvoření pedagogické

komunity. Vychází z přesvědčení, že školy, které fungují jako demokratická společenství, poskytují proti šikanování nejlepší ochranu. Komunitu považuje za nejvyšší formu skupinové existence a za synonymum skupinového zdraví. Charakterizuje ji jako demokratickou formu organizace života ve třídě a svobodné spravování moci ve třídě. Znamená to, že všichni členové skupiny mají významný vliv na dění ve třídě.

Poslední kapitola je věnována prevenci šikanování na co největším počtu škol, kde bude vybudován ucelený systém ochrany dětí a dospívajících před týráním spolužáků. Tu je možno zajistit pouze za aktivní podpory ministerstva školství a krajských úřadů.

Kniha, velmi výstižně nazvaná Bolest šikanování, odhaluje jednu závažnou, ale dosud poměrně málo známou stránku života naší dorůstající generace. Člověk schopný empatie se při jejím čtení neubrání pocitu bolesti a smutku nad někdy těžko uvěřitelnou brutalitou, která se projevuje u dětí a mladistvých. V této pozoruhodné publikaci se autor zdaleka neomezuje pouze na výklad jevové stránky šikanování a hledání cest jejího odhalování a léčení. Pátrá i po její příčině i důsledcích a nevyhýbá se ani tak složitým psychologickým a etickým problémům, jako jsou např. otázky, co přiměje lidskou bytost, aby krutě mučila jiné lidi, kde je původ morální slepoty

agresorů, co jsou spouštěcí mechanismy šikanování, jaké jsou rizikové osobnostní charakteristiky protagonistů šikany a další.

Tato knížka má v podtitulu název Cesta k zastavení epidemie šikanování na školách. Prakticky, instruktivně, krok za krokem ukazuje, vysvětluje a na četných příkladech dokládá úspěšné strategie řešení různorodých problémů v lidských vztazích, které vyústily v šikanování těch nejslabších, a ukazuje i možnost neúspěchů, obtíží a komplikací při této obtížné a psychicky náročné práci. Její důkladné prostudování, pochopení a aplikace jejích hlavních principů učiteli, vychovateli a dalšími pedagogickými pracovníky, kteří přicházejí s dětmi a mládeží každodenně do styku, skutečně může k zastavení této epidemie významně přispět.

Publikace je doplněna Přehledem případů, praktických ilustrací a tabulek popisovaných v textu, obsáhlým seznamem zahraniční i domácí literatury a přílohami:

- Šikanování z hlediska práva
- Depistážní dotazník k šikanování I a II
- Informační leták pro děti
- Informační leták pro mládež
- Informační leták pro rodiče
- Technika dynamické diagnostiky
- Obsah Základního intervenčního programu a dalšími instruktivními materiály

Iva Švarcová

KOBLER, J.

***Pädagogische Transformationprogramme
in der Tschechischen Republik 1990 – 1999
(Ausgangspunkte, Grundlagen und Tendenzen
am Beispiel der Fachkonzeption Kunstpädagogik).***

Edice: Europäische Hochschulschriften (European University Studies). Reihe XI. Pädagogik, Vol. 837. ISSN 0531-7398.

Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien : Peter Lang, 2001. 301 s. ISBN 3-631-38589-7.

□ Nebývá běžné, aby v zahraničí byl publikován podrobně a fundovaně zpracovaný náhled na náš tuzemský vývoj vzdělávacích programů nebo pedagogických koncepcí, a to dokonce v jediném specializovaném oboru. Tím spíše, jestliže se jedná o uměleckou disciplínu, která obvykle nebývá v centru všeobecného pedagogického zájmu. Již z toho důvodu považujeme za přínosné zaměřit pozornost na práci německého kolegy J. Koblera, který se již řadu let soustředěně věnuje analýze vývoje české umělecké pedagogiky – konkrétně v oblasti výtvarné výchovy. Nejnovějším výsledkem jeho dlouhodobé systematické práce je publikace, kterou zde krátce představujeme.

Autor vychází ze široce založeného pohledu na programy a teoretické koncepce českého školství od roku 1945 do současnosti. Díky tomu jeho analýza vývoje české výtvarné výchovy je skvěle zasazená do obecnějších souvislostí historických proměn české edukace.

V analýze se J. Kobler opírá o velmi pečlivě nasbíraný a zpracovaný soubor koncepčních a programových materiálů českého školství, a zejména české výtvarné výchovy (učební plány, Věstníky MŠMT, osnovy, metodické publikace, odborné teoretické texty apod.), který zahrnuje více než 550 položek. Interpretace těchto textů byly autorem v průběhu devadesátých let svědomitě konzultovány s českými odborníky.

Text je rozdělený do tří hlavních částí: 1) vývoj všeobecného vzdělávání a výtvarné výchovy v Československu mezi lety 1945–1989, 2) východiska, základy a hlavní tendence pedagogické transformace v České republice v letech 1990–1999 a 3) pluralitní pojetí transformačních procesů v české výtvarné výchově v kontextu všeobecného vzdělávání.

V první části autor charakterizuje období od konce 2. světové války do roku 1989 jako

rozporuplný proces, v němž česká výtvarná výchova ztěžka vytvářela návaznost na velmi úspěšné meziválečné tradice a jen s obtížemi hledala své vhodné místo v systému jednotného školství. Za krizové považuje období mezi lety 1953–1960, v němž byla česká výtvarná výchova prakticky odříznuta od západoevropských zahraničních inspirací a byla v rámci školského systému tlačena do účelové pozice „praktického“ předmětu. Jeho obsahem byl zejména výcvik řemeslně-technických dovedností (polytechnická výchova), postavený na formálně chápáné renesanční zobrazovací tradici, a kromě něj naukově chápáná tzv. „výchova uměním“. Socialistický realismus jako vrchol umělecké tvorby a jeho estetická norma tvořily základ této koncepce.

J. Kobler konstatuje, že již od poloviny šedesátých let se v československé výtvarné výchově prosazovaly snahy o modernizaci předmětu, které se mohly do určité míry uplatnit díky postupně se měnícímu společenskému a politickému klimatu. Ústily do zvýšeného důrazu na originalitu a tvořivost jako na hlavní cíle předmětu a do zvýraznění individuální koncepční úlohy učitele výtvarné výchovy. Výtvarná výchova se měla stát dynamickým a vnitřně rozrůzněným předmětem, co nejvíce otevřeným změnám. Uvedené snahy přiléhavě odpovídaly přirozeně tvůrčímu charakteru umělecké disciplíny, avšak nezdědky narážely na protichůdné tendence celého školského systému, zejména v „normalizačním“ období sedmdesátých a osmdesátých let. Autor si správně všímá důležité úlohy, kterou ve snahách o modernizaci sehrály tehdejší lidové školy umění, nyní základní umělecké školy (ZUŠ). Díky svému postavení mimo centrální proud vzdělávání se mohly stát experimentálním polem pro odzkoušení a zavádění alternativních učebních programů.

Na transformační procesy devadesátých let autor nahlíží zejména jako na cestu k pluralitě a k otevřenosti výtvarné výchovy – a obecně výchovy uměním – v českých školách. Poukazuje na zvýšenou úlohu odborných kontaktů se zahraničními koncepcemi výchovy uměním a konstatuje, že vývoj české výtvarné pedagogiky odpovídá současným světovým trendům. S dobrým citem pro specifický vývoj české výtvarné výchovy si všímá toho, že různorodé teoretické koncepce, které se v české výtvarné výchově tvořily již v průběhu osmdesátých let, nalezly v devadesátých letech 20. století vhodné podmínky pro svůj plný rozvoj a pro své uplatnění v praxi výchovných programů, evaluačních standardů apod. Opět podtrhuje roli ZUŠ v transformačním procesu.

Velkou pozornost J. Kobler věnuje postavení výtvarné výchovy v systému českého školství 90. let. Domnívá se, že toto období přináší šanci pro výraznější uplatnění výchovy uměním, zejména vzhledem k tomu, že trend poslední doby směřuje k posilování všeobecných stránek vzdělávání, v němž by estetickovýchovné předměty měly sehrávat stále důležitější úlohu. Tuto vizi, která se logicky jeví oprávněná, však vzhledem k praxi bude zřejmě třeba korigovat. Řada vlivů, která fakticky působí na uplatnění určitého oboru ve školském systému, je příliš komplikovaná, než aby jejich vyústění bylo natolik jednoznačné, jak autor do jisté míry předpokládá.

V závěru své práce J. Kobler pozitivně hodnotí ve vývoji české výtvarné výchovy zejména to, že přes nepřízeň politických a společenských podmínek si i v období totalitního režimu udržela řadu ryze demokratických rysů a dokázala udržet návaznost na mnohé dobré stránky meziválečné reformní

epochy. Jeden z klíčových důvodů spatřuje ve výjimečném zaujetí rozhodující části učitelů výtvarné výchovy a jejich teoretiků pro svůj předmět – toto osobní zaujetí spojené s profesionálním respektem ke specifickému uměleckému charakteru daného oboru považuje za rozhodující hybnou sílu pozitivních změn.

Z pohledu české výtvarné výchovy – i z obecného estetickovýchovného hlediska – je syntetická práce J. Koblera výjimečným dílem, které mimořádným způsobem potvrzuje její identitu a zasazuje ji do kontextů vývoje evropské výchovy uměním. Jde o to záslužnější čin, že publikace vychází v knižní edici evropských univerzitních studií a v nakladatelství se značným mezinárodním dosahem. Její autor je střdmý v hodnocení anebo ve formulaci svých vlastních konceptů, jejichž prizmatem pohlíží na své téma; soustřeďuje se zejména na důkladné postižení a citlivé strukturování faktů, avšak jejich kvantita je místy pro čtenáře náročná, chce-li sledovat hlavní linie výkladu. Tento přístup však poskytuje bohatství informací a nepřímo vypovídá o velké obsažnosti tématu.

Klíčové koncepty, které autor v historickém vývoji sleduje, považují za dobře zvolené vzhledem k pojetí a určení celé publikace. Jde zejména o pojmy *demokratičnost*, *pluralita*, *individualita*, *otevřenost ke změnám*, *všeobecnost vzdělávání* aj. Z jejich výběru je znát, že J. Kobler soustředil pozornost především na ty stránky výchovy, které jsou jednak aktuální, jednak – a to v současné situaci považují za zvláště důležité – jsou výrazem pro zasazení české výchovy uměním do širších politických, kulturních a edukačních souvislostí integrující se Evropy.

Jan Slavík

LAZAROVÁ, B. (ed.).

Vzdělávat učitele : Příspěvky o inovativní praxi.

Brno : Paido, 2001. 107 s. **ISBN 80-7315-013-1.**

□ Brněnské nakladatelství Paido vydalo s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa v závěru roku 2001 zajímavou a podnětnou publikaci, představující jeden z výstupů projektu HESP 007 „Inovace psychologické pregraduální přípravy učitelů na Pedagogické fakultě MU v Brně“. Snaha podpořit „učitele příštích učitelů“ v jejich práci tak, aby dokázali být dobrým modelem pedagogické práce, přivedla odpovědnou řešitelku projektu PhDr. B. Lazarovou, Ph.D., k myšlence oslovit několik vysokoškolských učitelů působících v pregraduální pedagogické přípravě učitelů a sestavit z nich relativně stabilní pracovní skupinu lidí, usilujících o reflektování své praxe. Činnost skupiny se koncentrovala především do tří dvoudenních pracovních seminářů, jejichž účastníci měli možnost diskutovat a reflektovat vlastní „inovativní“ praxi vysokoškolského učitele pod vedením supervizora-systemického psychoterapeuta a kouče. Náplň společné práce vycházela z potřeb účastníků ve vztahu k vlastnímu vykonávání profese. Šlo zejména o témata vztahující se k práci s cíli výuky, k profesní roli, k inovačním procesům, k otázkám aktivizace studentů, k řízení výuky apod.

Téměř roční spolupráce zformované pracovní skupiny přinesla řadu zajímavých poznatků, opírajících se o vlastní zkušenosti jednotlivých pedagogů. Jedním z dílčích výstupů společného setkávání jsou i příspěvky zařazené do sborníku, který je věnován některým inovativním tendencím ve vysokoškolské přípravě učitelů. Pro mnohé ze spoluautorů se zdrojem úvah o změnách ve vzdělávání učitelů staly myšlenky konstruk-

tivismu, jehož „duch“ provází celou publikaci. Zároveň se však čtenářům naskýtá příležitost nahlédnout přímo do profesionální „kuchyně těch, kteří prozrazují nemálo ze své konkrétní praxe: jak na přípravu studentů učitelství nahlíží, jak s nimi konkrétně pracují a s jakou odezvou, důsledky a dalšími perspektivami tak činí.

Autorem úvodního teoretického vstupu s názvem *Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiska* je Zdeněk Maccek. Ve svém příspěvku vymezuje podstatu systemického přístupu, poukazuje na jeho vědní základy a stručně, ale přehledně prezentuje základní principy konstruktivismu. Petr Novotný se v textu nazvaném *Mnoho podob reflexe – ke klíčovému prvku profesní přípravy učitelů* zamýšlí nad pojmem a cíli reflexe z pohledu konstruktivismu; popisuje a hodnotí často používané techniky reflexe: diskusi, mikrovýstupy, kolegiální reflexi výuky, reflexi výuky lektorem, práci pod supervizí, studentskou reflexi, sebehodnocení, sebereflexivní deníky, reflexi zkušenosti v jiné roli, případové studie, učitelský výzkum a akční výzkum. Právem zdůrazňuje, že uvedené techniky mohou být efektivní jen tehdy, pokud existuje zájem o zkvalitňování vlastní práce. Konstruktivismus ve vzdělávání a jeho možné uplatnění v přípravě budoucích učitelů je ústředním tématem sdělení Olgy Orosové *Konstruktivismus v psychologické přípravě učitelův*. Výzkum, který autorka provedla, potvrdil důležitost kombinace kognitivního zpracovávání poznatků v kontextu zážitku, zkušenosti vyplývajících z metod aplikované sociální psychologie, sebereflexe a reflexe, konstrukce

a a rekonstrukce dosavadního poznání, názorů a zkušeností. Obecnější zamyšlení nad inovačními tendencemi v přípravě učitelů pro 1. stupeň ZŠ na Slovensku i vlastní konkrétní zkušenosti z vysokoškolské praxe *Stávanie sa učiteľom jako proces zmeny a jeho reflexia* nabízí Bronislava Kasáčová. Inspirativní je zejména pasáž o formách studentských reflexí v rámci výuky pedagogických a psychologických disciplín na PdF UMB. Lenka Hloušková seznamuje čtenáře v příspěvku s názvem *Hledání možností inovací v rámci pregraduální přípravy učitelů na FF MU v Brně* s obsahem a organizací učitelského studia na FF MU a poukazuje na hlavní principy didaktického postupu v základních modelech vyučování: v modelu klasickém, v modelu rozvíjejícím a v modelu inovativním.

Bohumíra Lazarová zdůrazňuje ve svém příspěvku *K možnostem reflexivní práce ve vzdělávání učitelů* psychologický aspekt reflexivní práce a velmi podrobně popisuje obsah a průběh seminářů, zaměřených především na rozvoj dovedností reflektovat vlastní práci s cílem podpořit osobnostní a profesionální rozvoj studentů učitelství. Českou verzi holandského dotazníku pro učitele (*Holandský dotazník pro učitele*) představuje Věra Pokorná. V jejím pojetí se tato pomůcka stává užitečnou inspirací učitelům

pro úvahy o některých aspektech jejich práce a o profesní roli. Trojice autorů Václav Holeček, Božena Jiřincová a Michal Svoboda nabízí čtenářům ukázky konkrétní práce sebezkušenostního charakteru se studenty učitelství s názvem *Výcvikové kurzy katedry psychologie FPE ZČU v Plzni*, které jsou výsledkem několikaletých zkušeností s přípravou a vedením výcviků, zaměřených na rozvoj klíčových sociálně psychologických dovedností. Irena Plevová umožňuje studentům učitelství v rámci jejich psychologické přípravy poznávat odlišnosti ve vnímání, porozumění a pocitech druhých. O svých zkušenostech pojednává v příspěvku *Poznáváme vnitřní svět druhého člověka*.

Ústředním tématem příspěvků této publikace jsou reflexe. Myšlenka jejich využití v přípravě učitelů není jistě zcela nová; novým prvkem je ale jejich netradiční konstruktivistické pojetí, které přináší netradiční postupy a formy dotazování. Nebývá tak často zvykem, aby vysokoškolští učitelé zpřístupňovali odborné veřejnosti své know-how a podrobně popisovali své konkrétní zkušenosti, což čtenáři určitě ocení. Publikaci doporučuji všem vysokoškolským pedagogům, kteří se podílejí na vzdělávání učitelů a hledají cesty, jak zvýšit úroveň pregraduální učitelské přípravy.

Oldřich Šimoník

VORLÍČEK, CH.

Úvod do pedagogiky.

Jinočany : Nakladatelství H & H, 2000. 175 s.

 Celkem jedenáct kapitol Úvodu do pedagogiky Chruďose Vorlíčka je určeno především studentům učitelství, kterým má poskytnout ucelený a jasný vhled do studia pedagogické teorie. To se autorovi bezesporu

povedlo. Čtenář je veden jasným, strukturovaným a systematickým způsobem všemi oblastmi pedagogiky (předmět, cíle a obsah, vyučovací koncepce, výchovné instituce, problémy teorie pedagogiky). Monografie je

doplněna aktuálními výsledky pedagogických experimentů, právními normami či dokumenty vztahujícími se k českému školství, hodnotí i výsledky jeho transformace. Tyto informace ocení začínající studenti učitelství, kteří chtějí porovnat obecné informace s konkrétní praxí. Přesto se mohou právem domnívat, že některé informace jsou příliš obecné a jim vzdálené.

Funkce a význam pedagogické teorie pro praxi učitelů je tématem první kapitoly. Pedagogika by měla vést k *profesionální sebe-reflexi učitele* (k schopnosti a ochotě permanentní autoanalýzy průběhu a výsledků vlastní činnosti, tj. k zamyšlení proč a jak učitel vybral a uspořádal učivo, jak probíhala jeho pedagogická komunikace s žáky, jestli dosáhl, nebo nedosáhl stanovených cílů).

Druhá kapitola se věnuje vymezení pojmů *výchovy a vzdělání*, které jsou v české odborné literatuře zatíženy dlouhodobou nevyjasněností. Vorlíček se hlásí k pojetí, ve kterém se za základní pojem pedagogiky považuje výchova. Vzdělání, respektive vzdělávání je užito v užším významu jako proces osvojování poznatků, dovedností a návyků. Výchovu vidí jako vzájemný vztah učitele a žáka, kdy učitele chápe jako *subjekt* výchovného působení a žáka jako *objekt*, který má postupně přistupovat k *sebevýchově*, má se stávat *subjektem*. Později, v šesté kapitole věnující se systémovému pojetí výchovného procesu, autor zřetelněji definuje výchovu jako *interakci učitele a žáka při zachování řídicí úlohy učitele*.

Třetí kapitola věnovaná vztahu společnosti a výchovy seznamuje čtenáře s aktuálními vzdělávacími cíli v současném světě (zprávy mezinárodní komise UNESCO, Výboru pro vzdělávání OECD, Bílá kniha Evropské komise). Jsou zde vytčeny i cíle české školské politiky, které korespondují se světovými trendy, např. nutnost multikulturní výchovy, problematika funkční, počítačové a in-

ternetové gramotnosti, řešení sociálních problémů národnostních menšin a romského etnika.

Ve čtvrté kapitole autor ukazuje úlohu výchovy v koncepcích pedagogického optimismu a pesimismu. Cenná je část věnující se současným názorům na význam výchovy ve vývoji člověka. Autor zdůrazňuje potřebu zaměřit se v českém školním prostředí na otázky rovnosti šancí a přístupu ke vzdělání.

Kapitola o výchovných cílech, kterým se ve vzdělávání učitelů věnuje tradičně velká pozornost, nově osvětluje pojetí cílů státních škol v pluralitní demokratické společnosti a seznamuje studenty učitelství s Úmluvou o právech dítěte. Upozorňuje na reformulaci cílů v moderních informačních společnostech a podtrhuje význam takových, jako je rozvoj kritického posuzování, osvojování odpovídajících rolí v životě společnosti, příprava na přijímání změn, výchova k toleranci a tvořivosti.

Výchovnými institucemi, jejich vznikem a vývojem a současným stavem českého školství se zabývá sedmá kapitola. Mladého čtenáře jistě zaujme historický exkurz, který osvětluje i současné problémy českého školství. Především boj o jednotnou vnitřně diferencovanou školu za první republiky a z vulgarizování této ideje v socialistické škole jednotného typu může vyvolávat i v dnešních studentech učitelství otázky po „ideálním“ uspořádání druhého stupně, který se v praxi stále potýká s problémem jednotného přístupu k žákům, jednotných norem, metod i obsahu a nově s institucionálním narušením nižším gymnaziálním stupněm.

Studenti učitelství se často zajímají o „praktické“ poznatky, ucelené obsahové a metodické koncepty výchovy, které by mohli uplatnit ve své budoucí praxi. Vorlíček staví čtenáře v osmé kapitole před tři koncepty vyučování: *tradiční, reformní a moderní. Tradiční*

charakterizuje jako *transmisivní školu*, kde žák je pouze objektem. Jako její opak sledává koncepci *reformní*, která podle Vorlíčka postavení žáka přeceňuje a v pedocentrických intencích jej upřednostňuje před učivem i rolí učitele. Tato dvě krajní pojetí má řešit kompromis v *moderní* koncepci vyučování, které je chápáno jako dialog učitele a žáka. Vorlíček sice věnuje dostatečný prostor historické charakteristice socialistické koncepce československého školství, nabízí ale jen zkrácený rozbor současných snah o moderní koncepci školství (čtenář je seznámen pouze s koncepcí angažovaného učení a waldorfské pedagogiky). Čtenář by si na tomto místě zasloužil hlubší vhled do problematiky pedagogickopsychologických vztahů moderních pojetí výuky, jistě by ocenil i širší škálu moderních vyučovacích koncepcí. Ke komplexnímu chápání inovativních stylů výuky by měli být vedeni i studenti učitelství, aby získali *profesionální učitelské dovednosti* a dosáhli *pedagogického mistrovství*, o kterých se pojednává v deváté kapitole.

Desátá kapitola zpracovávající základní problémy teorie pedagogiky (pedagogika jako věda a její struktura, metodologie výzkumu) je neorganicky zařazena na konec knihy. Bylo by vhodnější ji zařadit formou exkurzu do úvodních kapitol.

Závěrečná jedenáctá část velmi dobrým způsobem objasňuje transformaci vzdělávací soustavy ČR po roce 1990. Vorlíček se zabývá porovnáním českého a evropského školství, jehož standardům se máme přiblížit, zdůrazňuje ovšem potřebu zachování tradic české vzdělávací soustavy. Autor představuje materiály zabývající se vnější transformací, věnuje pozornost vnitřním změnám vyučovacího procesu. Podařilo se mu podat hutný text, který čtenáře přehledně a věcně uvede do pedagogické problematiky.

Vorlíčkův Úvod do pedagogiky nabízí na konci kapitol bohaté a kvalitní odkazy na další odbornou literaturu. Předkládaná monografie je ojedinělá a cenná zařazením a bohatým zpracováním legislativních norem české vzdělávací soustavy, které čtenáři umožňují konkrétní propojení teoretické a praktické roviny při chápání školských problémů. Na škodu může být snaha o obsáhnutí co nejširšího okruhu témat, která někdy vede k pocitu přehlcení informacemi. Užší výběr témat by umožnil hlubší zpracování, a tím i aktivnější práci s informacemi tak, aby je čtenář dokázal zhodnotit a využít ve svém pedagogickém uvažování. Přesto tuto publikaci ocení každý, kdo stojí na počátku studia učitelství či pedagogiky.

Dana Koliandrová

SMÉKAL, V.

Pozvání do psychologie osobnosti : Člověk v zrcadle vědomí a jednání.

Brno : Barrister/Principal, 2002. 517 s. **ISBN 80-85947-80-3.**

❑ Původní česká psychologická literatura, zřetelně přesahující svým významem i do pedagogiky, se může v posledních letech pochlubit řadou monografií úctyhodné kvality, schopných obstát i v porovnání s osvěd-

čenými díly vycházejícími v západní Evropě a v USA. Jen namátkou připomínám například M. Vágnerové „Vývojovou psychologii. (Dětství, dospělost, stáří.“ a „Psychopatologii pro pomáhající profese. (Variabi-

lita a patologie lidské psychiky.)“, J. Krivo-
hlavého „Psychologii zdraví“, P. Macka
„Adolescenci. (Psychologické a sociální cha-
rakteristiky dospívajících.)“. Významné mis-
to si v této řadě jistě vydobude i právě vy-
cházející monografie Smékalova, věnovaná
tématu, jehož zevrubné zvládnutí musí fun-
dovat základní kompetence každého peda-
goga, vědce i praktika – tj. tématu osobnosti.

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc., pů-
sobící na Masarykově univerzitě v Brně –
Fakultě humanitních studií (zde řídí prestiž-
ní Centrum výzkumu vývoje osobnosti), pa-
tří mezi vůdčí představitele naší psycholo-
gie; je znám nejen svými konkrétními vý-
zkumy, ale také zásluhami o uplatňování
obecně kultivačního významu psycholog-
ického poznání v přístupech k člověku jako
svébytnému individuu, při řešení společen-
ských problémů i při úsilí o humanizaci pod-
mínek současného života. Recenzovaná mo-
nografie v tomto duchu oslovuje široké spek-
trum odborníků, míří do oblasti tzv. pomá-
hajících profesí a nabízí nejen rozsáhlé po-
znatky z psychologického bádání, ale také
metodický repertoár diagnostické a nápravné
psychologické povahy, jakož i závažné
podněty pro hluboké zamyšlení nad člově-
kem a jeho životní cestou. Svůj zřetel k od-
borníkům z jiných věd, kteří se o psycholo-
gii osobnosti zajímají, vyjadřuje autor
v Úvodu díla: je si vědom, že „nechtějí ab-
straktní akademické definice a výklady, ale
většinou se dožadují informací, které by jim
umožnily porozumět tomu, co máme na
mysli, když o sobě nebo o druhých uvažuje-
me jako o osobnosti...“. Kniha jim vychází
vstříc prezentací poznatků, sloužících „jako
východisko uvažování o lidech, návod
k poznávání lidí, návod k poznávání sebe
sama, východisko k ovlivňování lidí, výcho-
disko pro práci na sobě...“.

Dílo je rozděleno do patnácti kapitol. Jaké
jsou jejich obecné znaky? Především jsou

výstižnou prezentací výborně vybraných teo-
rií, konkrétních poznatků a aplikačních pří-
nosů, jimiž se může čtenář inspirovat ve své
vlastní práci. Kapitoly nejsou přetížené shro-
mažďováním všeho možného, co lze k dané
oblasti říci, ale soustředí se vždy na to
podstatné a jeho elaborace je vždy dostateč-
ná, aby čtenář dobře porozuměl a věděl si
rady. Každá kapitola je uvedena mottý, kte-
rá jsou sama o sobě podivuhodnou sbírkou
myšlenek, dávajících zakusit údiv a provo-
kujících chuť pátrat, jak to vlastně jejich
autoři myslí. V samém textu jednotlivých
kapitol jsou pak zařazeny náměty „K zamyš-
lení“. I zde se vesměs jedná o citáty, případ-
ně volně přetlumočené nápady či postřehy
významných badatelů a myslitelů, přerušu-
jící chod poučování a vysvětlování a navo-
zující hledání vlastního názoru. Četná sché-
mata, tabulky a grafy napomáhají přehled-
nosti prezentovaných informací. Každá ka-
pitola zahrnuje literaturu k dalšímu studiu,
až na malé výjimky v češtině, zpravidla
v počtu 10–20 titulů. Výběr této doporuče-
né literatury zasluhuje zvláštní ocenění – za-
hrnuje vedle děl nejnovějších i práce starší,
neprávem opomíjené a zapomenuté, nejed-
nou od nepsychologů, nicméně inspirující
k úvaze z jiného úhlu, než je v psychologii
obvyklé. Každou kapitolu zakončuje půl až
jednostránové shrnutí „K zapamatování“,
které lze s užitekem číst i před započetím stu-
dia dané kapitoly jako uvedení do jejího
smyslu a hlavních myšlenek, pod jejichž
zorným úhlem je celá kapitola koncipována.

Obsahové zaměření patnácti kapitol díla
lze stručně shrnout následovně. Prvá ka-
pitola „Co je osobnost“ prezentuje psycholo-
gický přístup k osobnosti na pozadí temati-
zace osobnosti v jiných vědách. Vlastní psy-
chologické pojetí pak závisí na výchozích
myšlenkově postojoyých pozicích autorů,
respektive směrů. Pointu kapitoly tvoří cha-
rakteristiky dvanácti univerzálních znaků

přístupu k člověku jakožto osobnosti (jsou to celistvost, potenciály, struktura a funkce, individuálnost a specifčnost, stálost a změna, produktivnost a reaktivnost, organizace, integrovanost, subjektivnost, vědomí, poznání, svoboda a determinovanost). Za připomenutí stojí vůdčí důraz, který všechny tyto znaky spojuje; tím je pojetí osobnosti jako autorství činů a smyslu života. Výstižně se k tomuto akcentu autor vrací v závěrečném shrnutí: „...je možno říci, že osobnost je smysl člověka a způsob, jakým člověk tento smysl uskutečňuje svým životem. Být osobnost znamená být autorem svých činů.“

Druhá kapitola, nazvaná „Dispozice a složky osobnosti (Systémový model osobnosti)“, podává přehled toho, z čeho se vlastně osobnost skládá, jaké jsou její „stavební kameny“ a co z těchto skladebných jednotek vytváří integrovaný celek.

Kapitoly třetí a čtvrtá analyzují osobnost pod zorným úhlem dvou klíčových kategorií, které autor vytkl už v podtitulu celého díla: vědomí, resp. prožívání (vnitřního obrazu osobnosti) a jednání, event. projevoování a uplatňování se (vnějšího obrazu osobnosti). Oba tyto úhly pohledu na osobnost nám také vyjevují základní výchozí strategie jejího poznávání.

Následující kapitoly pátá až sedmá jsou věnovány třem důležitým vnitřním činitelům, determinujícím jak vědomí/prožívání, tak i jednání. Jsou to biologické základy (tělesná stavba resp. konstituce, biorytmy, biochemická individualita a neurodynamické danosti), temperament a zaměřenost (tedy motivační sféra osobnosti).

Kapitoly osmá a devátá se zabývají dynamismy adaptace a hlavními osobnostními činiteli její úspěšnosti – inteligencí, schopnostmi a tvořivostí.

Desátá a jedenáctá kapitola obrací pozornost k jádru osobnosti. Především je zde tematizována problematika jáství a charakte-

rového profilování jedince. Jsou zde probírána témata vztahu jedince k sobě samému, jako sebeobraz, sebecit, sebehodnocení, sebecmonitorování apod. Pozornost je věnována i patologii uvědomování, prožívání a prezentování vlastního já. Charakter je zkoumán v úzké vazbě se svědomím a morálkou. Na tuto problematiku pak autor navazuje charakteristikou přístupů k osobnosti jakožto specificky vyjádřenému celku (celistvosti), obvykle uchopenému prostřednictvím různých typologií.

Další dvě kapitoly, dvanáctá a třináctá, pojednávají jednak o vývoji osobnosti, vlastně její životní dráze, jednak o zdrojích, strategiích a cílech utváření osobnosti. Pozornost je věnována rizikovým faktorům, analýze tzv. psychologického pole života, vyčlenění základních typů životních situací apod.

Předposlední, čtrnáctá kapitola je nazvána „Poznávání a charakterizace osobnosti“. Výstižně jsou zde připomenuta úskalí, vedoucí k nejčastějším chybám. Velký praktický význam bude mít přiblížení pěti základních postupů charakterizace osobnosti (volný nesystematický popis; sumarizující portrét; typologický, respektive syndromologický portrét; schematické uspořádání informací; dynamicke charakteristiky). Citlivě je přiblížen náročný postup analýzy aktuální geneze činu.

A konečně poslední, patnáctá kapitola, věnovaná teoretickým a metodologickým otázkám, má své jádro v přiblížení základních předpokladů a cest realizace poznávacích, prediktivních a přetvářecích cílů v psychologii osobnosti.

Prof. Směkalovi se podařil vyjimečný autorský čin. Vytvořil dílo informačně bohaté, ale nadto také uvádějící do základních myšlenkových trendů a metodického repertoáru současné psychologie osobnosti. Student i pokročilý odborník je může zařadit mezi nemnohá, velkoryse pojatá syntetická díla, k nimž se stále vracíme. Jediným nedostatkem

je, že chybí věcný i jmenný rejstřík. Tento nedostatek mrzí o to více, oč jednoznačněji jde o dílo zásadního významu, které zřejmě nenalezne po mnoho let vážnější konkurenci. Velkou hodnotou díla, kterou se sluší uvést na samém závěru této recenze, je moudrost, která jím prostupuje. Jednak díky

již zmíněným četným citátům a glosám k zamyšlení, ale také a především autorovým psychologickým krédem (viz výše charakteristiku první kapitoly), které se decentně a spoře, ale o to přesvědčivěji na klíčových místech díla připomíná.

Zdeněk Helus

BAUMERT, J. et al. (Hrsg.).

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.

Opladen : Leske + Budrich, 2001. 548 s. ISBN 3-8100-3344-8.

❑ Závěry mezinárodních výzkumů vzdělávacích výsledků mívají u nás po svém zveřejnění stejný osud: Nejdříve se kolem nich strhne bombastická kampaň médií, která se většinou snaží vnutit veřejnosti stanovisko, jak české školství zaostává za světem, jak katastrofální jsou výsledky českých žáků, jak konzervativní a tradiční jsou čeští učitelé atd. Po této kampani trvající obvykle jen několik týdnů nastane ticho. Tehdy by se mělo očekávat, že se jimi začnou zabývat namísto senzacechtivých žurnalistů seriózní vědci a výzkumníci a budou analyzovat výsledky vzdělávacího systému z různých aspektů, objasňovat jejich determinanty a závislosti apod. Bohužel, k tomu u nás nedochází.

Obdobný osud potkává nyní i výsledky mezinárodního výzkumu kompetencí patnáctiletých žáků známého pod zkratkou PISA, kterého se zúčastnila mezi 32 státy OECD také Česká republika. Byly u nás sice velmi pohotově zveřejněny výsledky za českou populací¹ a k dispozici jsou i mezinárodní data ve výběrové i úplné² verzi, avšak po

mediální kampani na přelomu roku 2001–2002 nastává obvyklý poklid. Není známo, že by se u nás nějaký vědecký tým důkladněji zabýval výsledky PISA – kromě jiného i z toho důvodu, aby uvedl na pravdivou míru některé zkreslující interpretace těchto výsledků v médiích.

Jinak je tomu v Německu. Jak ukazuje recenzovaná kniha, výsledky PISA se staly předmětem rozsáhlé analýzy týmu předních německých odborníků z prestižních pracovišť. Jsou jimi J. Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), W. Schneider (Institut für Psychologie, Universität Würzburg), M. Weiß (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.) a další odborníci z oblasti pedagogiky, předmětových didaktik a psychologie. Tento tým vypracoval publikaci, která byla k dispozici již na začátku roku 2002, a poskytl tak německé a mezinárodní veřejnosti solidní a důkladný rozbor německých výsledků PISA ve srovnání s výsledky ostatních 31 zemí OECD.

¹ STRAKOVÁ, J. a kol: *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

² *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. OECD, 2001.



Důvod tak hlubokého zájmu německých vědců o tuto analýzu je nasnadě. Různá data evaluace PISA dokládají, že výsledky zjištěné testováním u německé populace 15letých žáků jsou poměrně nepříznivé a ve srovnání s většinou zemí EU podprůměrné. (Mimořádně: České výsledky jsou lepší než německé, a to ve všech třech oblastech měřených kompetencí, tj. gramotnost čtenářská, matematická a přírodovědná.) Je tudíž pochopitelné, že výsledky PISA vyvolaly zvýšený zájem *Stálé konference ministrů vzdělávání a kultury* – KMK (fungující v Německu v roli federálního ministerstva školství), která k analýze výsledků povolala tým odborníků, aby zhodnotili „silné a slabé stránky německého vzdělávacího systému“.

Co je v knize obsaženo? Publikace má 9 kapitol a dva dodatky s technickými daty a tabulkami. Jednotlivé kapitoly mají charakter vědeckých analytických studií, jsou psány různými autory a vybaveny rozsáhlou bibliografií k daným tématům. V této recenzi upozorním na ty části knihy, jež přinášejí něco zvlášť zajímavého pro žádoucí český výzkum v evaluaci vzdělávacích výsledků.

První kapitola popisuje koncepci PISA, použité metody a nástroje a realizaci tohoto výzkumu v Německu. Šlo o vskutku náročný projekt, neboť v něm bylo vyšetřeno přes 50 000 německých žáků zhruba z 1500 škol. Výběrová procedura byla obdobná jako v ČR, tj. byly pokryty všechny typy škol, v nichž se vzdělává mládež ve věku 15 let – tedy hlavní škola (Hauptschule), integrovaná jednotná škola (Integrierte Gesamtschule), reálka (Realschule), gymnázium (Gymnasium). O obdobně prováděném českém výběru škol nachází čtenář základní informace v citované publikaci J. Strakové a kol. (2002). Co je však hodno pozornosti – a co obvykle chybí v našich popisech vzdělávacích výsledků – je otázka motivovanosti žáků, kteří vyplňují různé testy a dotazníky:

Snáží se vůbec žáci podat vysoký výkon v testech? Nejsou výsledky německých žáků ovlivněny tím, že jsou jim testy lhostejné?

K tomuto účelu byl proveden experiment, v němž byly navozeny pro žáky hlavní školy a žáky gymnázia čtyři motivační podmínky k vykonání testů (standardní instrukce PISA, peněžní odměna, slíbená zpětná informace o výsledku testu, známka) a sledovalo se, jak tyto podmínky ovlivňují výkon. Zjistilo se, že navozené podmínky nevyvolávají významné změny ve výkonu, a to u žáků obou druhů škol, ve srovnání se standardními instrukcemi PISA. Z toho autoři docházejí k závěru, že výsledky německých žáků nemohou být významně ovlivněny slabou motivací žáků k výkonu. (Bylo by užitečné vědět, jak je to v daném případě s výkonovou motivací českých žáků – ovlivňuje výsledky testování, či nikoliv?)

Kapitoly druhá, třetí a čtvrtá referují podrobně o výsledcích týkajících se čtenářské, matematické, přírodovědné gramotnosti německých žáků. Ve všech těchto oblastech se ukazuje stejný obraz. Němečtí žáci dosáhli celkově v testech nižších průměrných výsledků než činí průměr zemí OECD (nejvíce se odlišují od tohoto průměru v čtenářské gramotnosti, nejméně v matematické gramotnosti).

Tyto nepříznivé výsledky byly zřejmě hlavním důvodem k tomu, aby se jejich rozbor zabýval širší tým výzkumníků. Této analýze je věnována celá větší polovina knihy (kapitoly 5–9), s detailním objasněním determinant, které k zjištěným vzdělávacím výsledkům vedou. Připomenou zde jen hlavní nálezy této analýzy, z nichž některé svědčí o překvapivých shodách s determinantami působícími zřejmě i v české edukační realitě.

Především se prokazují *významné rozdíly ve výsledcích žáků z jednotlivých druhů škol*: Ve všech třech testovaných oblastech kompetencí dosahují nejlepších výsledků žáci

gymnázií, horších výsledků (v sestupném pořadí) žáci reálek, hlavních škol a integrovaných jednotných škol. Toto pořadí je přesně dokumentováno v různých dílčích parametrech, např. v testu čtenářské gramotnosti prokazujícím kompetenci pro „získávání informací“ z přečtených textů dosáhlo nejvyšší úrovně (stupeň 4 a 5) 66 % žáků gymnázií, ale jen 2,3 % žáků hlavních škol. Také ve všech dalších dílčích škálách kompetencí se výrazně odlišují svými výkony žáci gymnázií od žáků ostatních druhů škol (obdobně jako v ČR).

To vedlo samozřejmě k hledání a objasňování příčin těchto rozdílů. Němečtí autoři ukazují, že rozdíly ve výsledcích populací žáků z různých druhů škol mají svůj počátek již v selekci žáků ve věku 10 let. Jak známo, v Německu se žáci po ukončení 4. ročníku společného vzdělávání v základní škole (Grundschule) rozdělují do různých proudů vzdělávání, přičemž do gymnázií vstupují děti s nejlepšími „studijními předpoklady“. Diference mezi žáky jednotlivých proudů se pak kumulují, takže ve věku 15 let jsou již velice významné. *Proč ale jsou žáci z různých druhů škol tak rozdílní ve svých kompetencích, a co je vlastně podstatným faktorem selekce do jednotlivých proudů vzdělávání?*

Této otázce je věnována v knize rozsáhlá kap. 8 nazvaná „Podmínky rodinného prostředí, přístup k vzdělávání a osvojování kompetencí“ (J. Baumert a G. Schümer s. 323–407). Autoři objasňují, že v žádné zemi současného kapitalismu se nedaří úplně odstraňovat rozdíly ve vzdělávacích příležitostech mezi dětmi pocházejícími z rozdílného socioekonomického prostředí, avšak v Německu jsou tyto rozdíly zvláště výrazné. Byla provedena důkladná analýza rodinného prostředí žáků, z níž vyplývá, že na přístup k vzdělávání působí determinanty dvou skupin: jednak jsou to determinanty

sociální a socioekonomické (úroveň vzdělání rodičů, jejich profesní status, majetkové poměry rodin aj.), jednak determinanty kulturní (etnický původ žáků, jazyk používaný v rodině a další).

Výzkumníci docházejí k závěru (již dříve objasňovanému i pro jiné země v pracích Bourdieua a dalších autorů), že v německém vzdělávacím systému dochází k „reprodukování vzdělávacích nerovností na základě sociálního původu“. To je jasně dokládáno údaji o struktuře žáků podle toho, do jaké sociální skupiny patří jejich rodiny. V gymnáziích mají výrazně největší podíl děti z „nejvyšší“ sociální třídy a nízký podíl žáci z „nižších“ tříd, tj. kvalifikovaných dělníků aj. (podle klasifikace ISEI – International Socio-Economic Index), v hlavní škole je tomu právě naopak. Zjišťují se přitom obrovské rozdíly ve výsledcích žáků v závislosti na sociálním původu: Např. v čtenářské gramotnosti dosáhli němečtí žáci v průměru celkově 484 bodů, ale uvnitř této populace jsou enormní rozdíly – žáci z „nejvyšší“ sociální třídy dosáhli v průměru 538 bodů, naopak žáci z „nejnižší“ sociální třídy pouze 432 bodů. (Srov. obdobná zjištění o vlivu socioekonomického statusu rodin na výsledky českých žáků in Straková a kol. 2002).

Němečtí autoři proto označují část dané populace za rizikovou: V Německu je riziková skupina žáků z hlediska mezinárodního srovnání zvláště silná, v oblasti čtenářské gramotnosti představuje kolem 27 % v populaci 15letých žáků. „*Sociální původ, vzdělanostní úroveň rodičů, příslušnost k imigrantské skupině obyvatelstva ... ovlivňují riziko začlenění do této ohrožené skupiny*“ (s. 402). V tomto smyslu argumentují němečtí autoři četnými daty dokládajícími „sociální segregaci“ ve vzdělávání.

Velká pozornost je v německé analýze věnována *etnickým a kulturním faktorům* ve vzdělávání. Je to přirozeně dáno rozsáhlými

počty imigrantů, kteří v Německu žijí. Jednoznačně se přitom ukazuje (jako i v jiných státech západní Evropy), že žáci z rodin imigrantů vykazují horší výsledky než jejich německí vrstevníci. Podrobnější analýzy však prokazují, že i mezi dětmi imigrantů existují významné rozdíly, především v závislosti na tom, jaká je „imigrantská historie“ rodin, tj. zda se tito žáci či jejich rodiče narodili již v Německu, zda se v domácím prostředí mluví též německy nebo jen původním jazykem daného etnika aj.

V recenzované publikaci je ukázáno, že kromě sociálních a kulturních faktorů působí na vzdělávací výsledky žáků také čistě *pedagogické a didaktické faktory*. Např. je to počet vyučovacích hodin ve školním roce celkově, množství času vymezené na jednotlivé předměty atd. V Německu je množství

času ve třídách s 15letými žáky za celý školní rok výrazně nižší (v průměru 909 hodin – po 60 minutách) než v některých jiných zemích (např. v Rakousku 1127 hodin), což zřejmě může mít vliv na vzdělávací výsledky.

Celkově je recenzovaná kniha pro nás vynikajícím inspirujícím příkladem toho, jak vědecky pracovat s daty PISA a jiných mezinárodních evaluací vzdělávání. Ukazuje, že nestačí příslušná zjištění evaluačních výzkumů pouze zveřejnit, a pak ponechat na pospas často nezodpovědným žurnalistům či politikům, ale že je žádoucí jejich důkladná vědecká analýza. Ta má za účel jednak objasnit hlubší faktory působící na určité nálezy evaluací, jednak navrhnout (pokud to je možné) využitelné cesty k odstraňování negativních příčin nálezů.

Jan Průcha

Z VÝSTUPŮ PROJEKTŮ

KOSOVÁ, B.; KASÁČOVÁ, B. (ed.) *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov. Zborník výstupov z vedeckovýskumnej úlohy VEGA 1/6135/99*. Banská Bystrica : PedF UMB, 2001. ISBN 80-8055-604-0.

136 stránkový sborník výstupů z projektu nazvaného „ZMENA – Inovačné tendencie vo výchove a vzdelávaní“ přináší 19 příspěvků 15 autorů působících převážně na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela (PedF UMB) v Banské Bystrici, v jednom případě na Pedagogické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Vybrané texty představují nejvýznamnější písemné výstupy aktivit vyvíjených v rámci projektu v průběhu let 1999–2001.

Příspěvky lze rozdělit podle zaměření do tří skupin. V první skupině se jejich autoři zabývají na širší otázky a na kontext ověřování efektivit specializačního inovačního studia „Netradičné modely výchovy a vzdelávania“, které bylo realizováno na PedF UMB. Druhá skupina příspěvků sestává z textů věnovaných aplikacím ověřovaných inovací v přípravě učitelů na PedF UMB. Třetí skupina příspěvků pak obsahuje texty zabývající se možnostmi didaktické realizace ověřovaných inovací v konkrétní výuce na základních školách (mnohdy jde spíše o náměty konkrétních postupů v každodenní školní praxi).

Sborník je věnován tématu významnému také pro naši školní pedagogiku. Mohl by tedy zaujmout i relevantní českou veřejnost.

(mp)