

Brinek, G. - Severinski, N. (Hg.): STAATSSCHULE AM ENDE? PERSPEKTIVEN FÜR DEN BILDUNGSMARKT.

Wien, Universitätsverlag 1995. 122 s.

☐ Škola ve své tradiční podobě je v krizi. Vážným problémem se stává především její ekonomické zabezpečení; přes enormní nárůst výdajů se veřejné školství nedaří zajistit ani ze státních, ani z dalších finančních zdrojů. Hluboké proměny společnosti vyžadují komplexní řešení nové orientace školy, jejího profilu i kurikula i její diferenciaci a privatizace. Do diskuse vstupují i takové tradiční problémy, jako je otázka vzdělávacích šancí pro všechny.

Rakouská společnost pro výzkum vzdělání (Österreichische Gesellschaft für Bildungsforschung) se zabývala touto problematikou na podzim 1993 v rámci sympózia „Bildungs-Markt - Staatsschule am Ende?“ (Trh vzdělání - státní škola u konce?) a zveřejnila jeho výsledky v roce 1995 ve sborníku vídeňské univerzity nazvaném „Staatsschule am Ende?“ za redakce prezidentky této společnosti Dr. Gertrudy Brinekové a doc. Dr. Nikolause Severinského. Sborník obsahuje osm zásadních příspěvků, které odrážejí některé aktuální problémy rakouské pedagogiky a školské politiky, mající v současné době globální význam:

- Autonomizace státní školy nebo reprivatizace vzdělání? (G. Brinek)
- Selektivní rovnost - ideologické a funkcionální aspekty tvrzení, že veřejná škola egalizuje (S. Blankertz)
- Volba veřejné školy: Americká školní reforma (E. R. Gould)
- Politika pořádku a trh vzdělání (U. v. Lith)
- Vzdělání mezi emancipací a technokracií (H. Pfeiffle)

- Byrokratická instituce - humánní životní prostor - paradoxní autonomie. K prehistorii debaty o autonomii (A. Schirlbauer)
- Ruší tržní hospodářství odpovědnost za výchovu? (N. Severinski)
- Perspektivy financování vzdělání (M. Weiß)

V úvodním referátu celého sborníku nastiňuje G. Brineková úsilí o autonomizaci školství v Rakousku, a to v celoevropském kontextu. Ukazuje nárůst výdajů na rakouské školství v posledních desetiletích (1970 - 8,7 miliard; 1980 - 26,9 miliard; 1992 již 52 miliard šilinků). Přitom se snižují počty žáků a narůstají počty učitelů (v r. 1980/81 bylo na 831 017 žáků 63 649 učitelů; v r. 1992/93 již na 681 502 žáků 70 980 učitelů). Změnu školy a vyšší míru její autonomizace podmiňují zejména takové okolnosti, jako je nárůst společenské komplexity, potřeba nových vzdělávacích cílů, celková otevřenost a neujasněnost budoucnosti a především zmenšující se ekonomické zdroje na financování stále nákladnějšího školství.

S. Blankertz soudí, že veřejná škola nesplnila naděje, po léta do ní vkládané, že zajistí více rovnosti. Je toho názoru, že představa o veřejném financování škol jako předpokladu, že se nižším sociálním vrstvám umožní přístup ke vzdělání, se ukázala jako lichá. Rovnost ve vzdělání je podle něho dána trhem. Každý má svobodu vytvořit si vzdělávací šance a náležitě jich využít, aniž se to musí uskutečňovat na náklady druhých občanů.

E. R. Gouldová podporuje na základě amerických zkušeností požadavek rozsáhlé au-

tonomie škol v tvorbě vlastního profilu a tím i větší rozmanitost a soutěž v nabídce vzdělávacích možností a ve volbě nejvhodnější školy. U. v. Lith vychází z trhu jako činitele, který by měl více než dosud profilovat vzdělávací systém v jeho decentralizované, autonomizované a bohatě diferenciované podobě.

II. Pfeiffle varuje před jednostranným teoretizováním ve vzdělávací oblasti, před extrémní pedagogickou euforií na jedné straně i pedagogickým pesimismem na straně druhé a ukazuje na reálné možnosti, ale i meze, které máme při uskutečňování svých záměrů v oblasti školské politiky. A. Schirlbauer hledá odpověď na otázku, zda kladení stále nových požadavků na školu a na vzdělávací systém nevede k jisté „totalitarizaci“ školských institucí a nakolik je řešitelné „privatizovanou“, tj. individualizovanou a autonomizovanou formou.

N. Severnski konfrontuje vzájemné působení tržního hospodářství a odpovědnosti za výchovu. Dospívá k závěru, že škola by na jedné straně neměla být pasivním přísluhovačem tržního mechanismu, avšak na druhé straně by měla v dostatečné míře poskytnout komplexní a kritický pohled na hospodářské dění a vypěstovat u žáků autentický postoj k životu a jeho principům.

M. Weiß ukazuje, jak zajištění přiměřených ekonomických zdrojů v oblasti vzdě-

lání se stává stále obtížnější. Vyžaduje to optimalizaci nezbytných nákladů a hledání nových ekonomických zdrojů vedle prostředků tradičních. Jde o širší využití privátního sektoru, o hospodárnost ve vynakládání prostředků i o inovaci finančních zdrojů (poplatky za vzdělávací osvědčení, výkonové smlouvy, vlastní hospodaření a podnikání ad.).

Jednotlivé analýzy některých problémů rakouského školství - i když jsou vedeny z různých pozic - shodně ukazují, že na prahu 21. století stojí školství před závažnými proměnami inovačními i systémovými. Jde jak o samu koncepci školy, její sociální postavení a její společenské funkce, tak o její adekvátní ekonomické zabezpečení. Do diskuse se znovu dostává podíl státu, sociálních skupin i jednotlivce na rozvoji školy, jejího profilu a kurikula i jejích forem a metod výchovně-vzdělávacího působení. Hledají se cesty dalšího prohloubení demokratického charakteru školy, její účelné vnější i vnitřní diferenciacie i její intenzivnější spolupráce s rodinou, obcí i s kulturními a společenskými organizacemi. Jde o problémy, které mají v každé zemi svá specifika, své tradice i své preference, ale současně nezaprou také svou dimenzi globální. Proto i při naší komplexní transformaci školské soustavy jistě naleznou patřičnou rezonanci.

Vladimír Jůva

Svobodová, J. - Jůva, V.: ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.

Brno, Paido 1995. 79 s.

□ Stále se rozšiřující zájem o problematiku alternativní pedagogiky, alternativních škol a alternativního vyučování nejen u nás, ale ve všech postsocialistických zemích přináší s sebou i zvyšující se počet titulů, které se dané problematice s různou kvalitou a intenzitou věnují.

Recenzovaná práce brněnských vysokoškolských učitelů se snaží na velmi malém prostoru poskytnout čtenářům (předpokládám nejvíce studentům učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně) základní informace o celkové šíři dané problematiky a inspirovat je tak ke studiu odborné literatury.

Formálně je stručné skriptum rozděleno podle tradičního vzoru na úvodní kapitolu, pojednávající o vývoji problematiky a její metodologii, za níž následují kapitoly o pěti dnes nejnámějších reformně pedagogických koncepcích 1. poloviny 20. století, jež jsou autory práce tvrdošíjně považovány za alternativní (waldorfská, montessoriovská, daltonská, jenská a freinetovská škola), po kterých následují dvě kapitoly týkající se domácích tradic 20. a 30. let a současné situace. Práce obsahuje jmenový rejstřík a přehledné tabulky o počtech tzv. alternativních škol ve vybraných zemích.

Je jistě sympatické, když se stále rozrůstá počet zájemců, kteří se snaží přispět k celkovému obohacení problematiky alternativního školství a novými pracemi prohlubují dosavadní poznání. Je velmi odvážné a profesionálně riskantní zveřejnit práci na aktuálním téma, která je v zásadních rysech jen pouhou sbírkou již známých informací, a nezveřejnit vlastní názory na četné naznačené pro-

blémy. Předložená práce přispívá do současné diskuse snad jen tím, že sama vytváří nové a další problémy.

Právě proto, že je práce určena zejména studentům učitelství, o jejichž kvalitní přípravu již delší dobu usilujeme, je s podivem, že se v práci o tak aktuálním tématu (kterou bude řada lidí považovat za základní pramen pro poznání problematiky alternativních škol) objevuje několik zásadních omylů a řada faktických historických nepřesností. Především autoři vůbec nevysvětlují, co pod pojmem alternativnosti v pedagogickém slova smyslu vlastně chápou. Toto nevymezení jim potom logicky způsobuje obtíže při rozlišování reformně pedagogických škol, škol usilujících o pouhou existenční svobodu a škol, pro něž se od 70. let našeho století vžil název „alternativní“. Reformní školy 1. poloviny 20. let se snažily v rámci školy jako instituce zefektivnit výchovný a vzdělávací proces, zatímco tzv. alternativní školy 70. let se snažily realizovat požadavky alternativních životních stylů i za cenu likvidace školy jako instituce. Vedle těchto škol pak vznikaly a vznikají různé další školy, jejichž cílem není realizovat nové pedagogické paradigma, ale jen existovat a ve společnosti působit. To je závažný metodologický problém, jehož uvedení by čtenářům mohlo mnohé terminologické problémy osvětlit. Druhým zásadním nedostatkem práce je opominutí nejdůležitějšího zdroje „novodobé alternativní pedagogiky“, totiž ekonomického rozvoje a jeho tlaku na podobu vzdělávání (s. 5). Když již autoři vypočítávají další zdroje a vlivy, měly by je pro potřeby studentů charakterizovat, v čem a jak působily

na rozvoj „alternativních škol“. Velmi neobvyklé a riskantně odvážné je např. stavět saleziánskou (a další) výchovnou koncepci jako alternativu vůči „standardní škole jezuitské“ (s. 5).

Třetím zásadním nedostatkem práce je nejasnost kritérií, podle kterých jsou jednotlivé příklady „alternativních modelů“ v přehledu uváděny (s. 6-10). Přísně chronologické východisko je výrazem neschopnosti rozčlenit (s odstupem již více jak 70 let) jednotlivé uváděné příklady podle širě zaběru a funkčnosti: odlišovat mezi ucelenými pedagogickými koncepcemi, jednotlivými didaktickými koncepcemi, organizačními modely vyučování a pouhými dílčími metodickými postupy. Tak by snad lépe vynikl proklamovaný nejrozmanitější charakter alternativních škol. Tvrzení autorů, že totalitní politické systémy (např. komunistický) nebyly příznivé výchovnému pluralismu, a tak přibrzdžovaly ve 30. letech rozvoj alternativních škol (s. 7), je dnes politicky viděno nediskusní, ale odborně může vyvolat diskusi. Připomínám jen nutnost diferencovat např. v podmínkách Sovětského Ruska 20. let, které patřilo k nejdynamičtějším pedagogickým laboratorím světa, nebo možností jenských a montessoriovských škol ve 30. letech v Německu a Itálii.

Čtvrtým zásadním diskusním problémem práce je velmi vágní a nepřesné hodnocení současného vývoje u nás, při němž vzniká dojem, že nestátní školy (a tedy alternativní?) jsou mnohem progresivnější než školy standardní (státní). Avšak ony mají jen jisté lepší předpoklady, ale to je vše. Není smyslem pěstovat alternativnost pro alternativnost a tím si zajišťovat pluralitní systém. Školy, které se snaží skutečně „alternativně“ pracovat (tedy snaží se realizovat požadavky nového pedagogického paradigmatu), nemohou být jen „doplňkovým oživením“ (i když to je asi nejzašší mez, kam by vlivní před-

stavitelé školské byrokracie byli ochotni jít), ale musí se stát hnacím motorem celé tzv. transformace našeho školství. V tom je jejich hodnota a to by mělo být studentům učitelství zdůrazňováno. Výrazně eklektický charakter práce je snižován i řadou omylů: Malá Skála leží u Turnova a ne Trutnova, Bakulovi zpěváci nebyl soubor postižených dětí, Tvind je model alternativní přípravy učitelů, dnes již značně vyšeptalý podobně jako hannoverská „Glockseschule“, která se po odchodu H. von Hentiga stala běžnou (standardní) školou, hiberniánská škola je jenom jedna a nedovrhuje úplnost waldorfského systému. V kapitole o waldorfské škole chybí alespoň zmínka o bouřlivém rozvoji těchto škol v bývalých zemích SSSR. U montessoriovské pedagogiky chybí její ústřední cíl, totiž směřování k univerzálnosti formou tzv. kosmické výchovy, čímž by byla konkretizována pouhá zmínka o náboženských rysech tohoto systému, což je samo o sobě značně diskusní otázka. U škol s daltonským plánem není dostatečně zdůrazněno, že tento systém je doplňován běžnou „frontální výukou“ a tvoří jen diferenační možnosti pro individualizaci vzdělávacího procesu žáků zejména nižšího sekundárního stupně (např. v Nizozemí). Snad by bylo dobré uvést i domácí tradice s daltonským plánem v tzv. příhodovských koleních. U Petersena je nutné upozornit na to, že on pokusnou školu v Hamburku nepřevzal, ale postupně ji vytvářel (s. 45) a z jenské univerzity byl odvolán již v roce 1950. Hlavním smyslem jenského plánu není členění dětí do skupin nebo týdenní plán, ale snaha o prosazení svobodného rozhodnutí jedince, dát své schopnosti ve prospěch celku. Je smutné, že si autoři nezjistili poslední rozvoj jenského hnutí u nás, např. v Poděbradech. V kapitolách o domácích tradicích chybí překvapivě aktivity brněnského O. Chlupa a rozpracovávání ideje činné

školy J. Uhrem. Zmínky o obrozeneckých učitelích a jejich pracovních školách se skupinovým vyučováním jsou značně idealizované a neodpovídají historické realitě (s. 53). Zařazení „pokusné školy ve Zlíně“ mezi individualistické pokusy vytváří falešné představy o jejím působení a vlivu. Snad mohl být zdůrazněn (pro vyváženost vůči ostatním pokusům, kde jsou hlavní protagonisté jmenováni) význam jihomoravských koryfeů zlínských reformních škol S. Vrány a V. Konvičky.

Drobná kapitolka pojednávající o vývoji termínu alternativní škola je velmi diskutní a budí dojem značných rozpaků a bezradnosti vyjádřit vlastní názor obou autorů, stejně jako v následující části o alternativních školách ve světě, a pro neinformovaného čtenáře jsou značně komplikované a zavádějící.

V podobném duchu je zpracována poslední kapitola o vývoji alternativních myšlenek u nás po roce 1989. Popis dokumentuje jen to, co autoři momentálně o problematice vědí, ale nikoliv jak vývoj skutečně probíhal a kdo a co mělo na jeho podobu zásadní vliv. Je také velmi na pováženou, že vysokokškolští pedagogové staví vedle sebe jako různé směry např. angažované, integrované, otevřené, projektové a další vyučování, přičemž se jedná o různá pojmenování vlastně téhož, ale při preferenci jiných dílčích hledisek a cílů.

Je velmi nebezpečné vyvracet v závěru domněnku, že alternativní výuka je možná a má smysl jen tehdy, když se tímto způsobem pracuje s dětmi od nástupu do školy, dlouholetou úspěšnou praxí pana učitele Červenky a jeho „pokusy“ udělat vyučová-

ní zajímavější a přitažlivější. Platí to samozřejmě značně individuálně jen při inovacích ve vyučování, ale z hlediska vlastního smyslu alternativního působení na výchovnou a charakterotvornou rovinu působení na dítě „náhlé“ alternativní působení (byť dobře míněné a realizované) nutně ztroskotává. Nelze se tvářit, že infiltrace několika izolovaných alternativních prvků do jinak standardního vyučování již vytvoří alternativní vyučování a toto pak ze školy školu alternativní.

Statistické přehledy v závěru práce jsou prakticky bezcenné, protože není uvedeno datum, k němuž se občas nepřesné počty škol váží, a ani prameny, odkud byly některé názvy pro alternativní školy převzaty, aby si čtenáři udělali představu, co se např. za „specifickou“, „volnou“ školou v té které zemi skrývá.

Řada nepřesných titulů a pojmenování jen umocňuje rozpačitý dojem z publikace, které by byly na našem trhu tolik potřebné, kdyby přinášely seriózní a fundované, byť ve zkratce (ale o to s preciznější formulační vytříbeností), a skutečně nové informace. Práce J. Svobodové a V. Jůvy opět dokazuje, že je nanejvýš potřebné stále věnovat pozornost objasňování základních metodologických problémů pro někoho snad v „módní“ tématice alternativních škol. Publikaci lze doporučit jen jako základní příručku pro seznámení se se složitostí dané problematiky, rozhodně ne jako zásadní a nepostradatelnou pomůcku pro pochopení vývoje a současného stavu problematiky alternativních škol u nás a ve světě.

Karel Rydl

Omluva

V minulém čísle došlo k nedopatření, když jsme pod recenzí skriptu Valenta, M. a kol.: *Dramatika pro speciální pedagogy* uvedli jméno Jarmila Vyskočilová. Velice se tímto autorce recenze doc. PhDr. Evě Vyskočilové, CSc., jakož i čtenářům, omlouváme.

redakce

Průcha, J.: ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.

Praha, Portál 1996. 106 s.

□ Přední český pedagogický teoretik vydal ve velmi krátké době již druhý (počítáme-li jeho publikaci o alternativních školách z roku 1991, tak v některých částech již třetí) vydání knihy o alternativních školách, což bude zejména příznivci kvantitativního přístupu jistě hodnoceno pozitivně. Průchova práce ve druhém vydání sleduje a zahrnuje některé nové a aktuální problémy a jevy, které se v neuvěřitelně rychle se rozvíjející sféře tzv. alternativních škol objevují. To ji ostatně posunuje mezi publikace, které by neměly být příznivci alternativní pedagogiky opominuty. Velmi sympaticky působí i přenechání části obsahu dalšímu spolupracovníkovi, který se v očích řady pedagogů, učitelů a studentů stává protagonistou alternativní pedagogiky v České republice.

Již v úvodu na mne velmi mile zapůsobila věta, která vyvracela mlynu představu, že alternativní školy jsou školy nestátní, soukromé. Bohužel se autor tohoto tvrzení dále vůbec nedrží a porušuje ho již v první kapitole, kde se snaží vysvětlit pojem „alternativní školství“ na základě terminologické džungle v západoevropských kompendiích a příručkách, v nichž se žongluje s pojmy jako „volná škola“, „reformní škola“, „soukromá škola“, aniž by bylo použito vědeckého přístupu k volbě a výběru kritérií, např. historického přístupu (kdy, proč a s jakým úmyslem se v různých zemích výše uvedených pojmů v legislativě používá, čímž se stávají oficiálními). Vůbec chybí již jen rozlišení mezi reformně pedagogickou koncepcí (školou, modelem) z první poloviny století a mezi modely 60.-70. let, které teprve začaly být označovány jako alternativní (vy-

cházel z jiných životních stylů a neulpívaly „jen“ na didakticko-metodické efektivitě vyučování v rámci školy jako instituce). Zdá se mi, že pro rozvíjející se diskusi je Průchův přístup rozlišovat významové roviny v pojmu „alternativní škola“ (totiž školsko-politický význam, pedagogický a ekonomický význam) mnohem podnětnější, i když při hlubším promýšlení a dosazování konkrétních příkladů a zkušeností ze zahraničí se zdají být takto vymezené významové roviny částečně úzké a nefunkční. Je dost možné, že celá problematika tzv. alternativních škol vznikla z potřeby změnit praxi a vědecké přístupy zde nehrály vůbec žádnou roli. Pokud se nyní snažíme mohutně diferencované a pestré druhy a typy alternativních škol posuzovat a kategorizovat podle norem a škatulek „tradiční a navíc ještě kvantitativní pedagogiky“, vznikne chaos a mnohdy až nesmyslné konstrukce. Vysvětlení ekonomické významové roviny je v Průchově práci silně zjednodušené a zavádějící (státní školy nejsou bezplatné, ale jsou námi předpláceny z našich nepřímých daní atd.) a při znalosti nizozemské situace financování škol se tato významová rovina jeví jako nedůležitá.

Že je velmi obtížné vytvářet zjednodušené diagramy a grafy, prokázal Průcha i ve své práci. Jeho pokus (s. 14) ztroskotává proto, že jeho snaha ujasnit vztah mezi alternativní, státní a soukromou školou je od počátku metodologicky z hlediska cíle nepodstatná a z hlediska smyslu pojmu alternativní škola i nesmyslná. (Několikrát se totiž sám vyjadřuje, že i státní školy mohou být alternativní.) Některé termíny, které pro graf Průcha

volí, jsou nesrozumitelné. Např. jako znak alternativních škol je uvedena jejich nestandardnost. To je podle mého názoru totální nepochopení smyslu alternativních škol. Ony totiž nejsou nestandardní, ale spíše (a někdy jen kvůli obhájení své existence) nadstandardní. Dále není uvedeno, že standardní školy (podle Průchy jen státní) mohou mít i nestátní zřizovatele atd.

Zcela chybí vymezení mezi alternativní školou z širšího a užšího hlediska. Z širšího hlediska jsou alternativními školami všechny školy vůči sobě navzájem jenom proto, že jsou podle různých kritérií jiné. Pak lze souhlasit s tezí, kterou Průcha přejal z práce J. Svobodové a V. Jůvy, že dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou (s. 15). Z užšího hlediska jsou jako školy alternativní označovány školy vzniklé ze snah po alternativních způsobech života v 60. a 70. letech našeho století. Jako historik pedagogiky nemohu v žádném případě souhlasit s Průchovými tvrzeními týkajícími se tzv. reformní pedagogiky (asi je mírně reformní pedagogické hnutí) a jejího působení v předválečném Československu. Zde totiž vůbec nešlo o rozvoj alternativního školství, ale o hledání vhodného modelu pro reformu národního školského systému. Je s podivem, že tak renomovaný badatel se musí opírat o eklektická dílka, v nichž se opakují omyly z učebnicové literatury. Potom ovšem nemůže překvapit absence řady důležitých faktů, tendencí a vývojových linií, které tyto podle Průchy „solidní“ práce zcela pomíjejí.

Dalším problémem Průchovy práce je snaha uvést co nejvíce výsledků různých srovnávacích studií mezi většinou nestátními (a mezi nimi zase jen soukromými) a tzv. standardními školami. Již zde Průcha neguje své tvrzení z úvodu práce. Výzkumy, které jsou navíc vedeny poněkud kvantitativ-

ními postupy vycházejícími z „normality“ standardních škol, zcela opomíjejí hlavní smysl a cíle existence alternativních škol (které jsou zde nahrazovány školami soukromými). Tak se stává problematickou celá V. kapitola, i když zcela chápu důvody pro její zveřejnění.

Posledním problémem, ke kterému se chci v recenzi vyjádřit, je Průchova typologie alternativních škol (s. 23), která je zavádějící a přinejmenším značně problematická z hlediska volby kritérií. Značně rozpačitě působí názvy jako: klasické reformní školy (podle Průchy byly jen nestátní, což je hluboký omyl) nebo moderní alternativní školy, kam Průcha naházel všechno, co mu zřejmě zbylo, když naplňoval předchozí škatulky, aniž by se zamýšlel nad různorodostí kritérií. I student po zkoušce z obecné didaktiky ví, že mezi školy s otevřeným vyučováním lze bez problémů zařazovat všechny „klasické reformní školy“ a řadu škol církevních, že škola s angažovaným učením může být klidně školou otevřenou (dokonce musí!), montessoriovskou, s prvky daltonské metody a navíc organizačně vycházející z kolegiálního modelu (pouze v Severním Porýní-Vestfálsku), a ještě může být přihlášena mezi zdravé školy Mezinárodní zdravotnické asociace (WHA). Pomijím drobnosti, že hiberniánská a odenwaldská škola je jen jedna atd.

Jednotlivé charakteristiky v kapitole o typech alternativních škol lze přijmout, i když výběr tzv. moderních alternativních škol zřejmě charakteristických pro jednotlivé země je značně chaotický a neúplný.

Je jisté zarážející, když v práci, která proklamuje aktuální informace, nejsou uvedeny přesnější informace o snahách řady nestátních organizací v oblasti prosazování alternativních způsobů vyučování (např. o činnosti Kruhu přátel jenských škol nebo ČS EFFE), zvláště když se jeden z recenzentů

snaží s těmito sdruženími aktivně spolupracovat. Při větší lektorské péči snad bylo možné upozornit na defekty, které jinak podnětnou a pro učitele a studenty jistě přitažlivou (nejen grafickou úpravou) knihu zbytečně znehodnocují: např. evropské školy jsou zřizovány v zemích Evropské unie, a ne společenství, a když je pojednáno o mezinárodní maturitě, měla být uvedena zmínka i o maturitě evropské.

I přes uvedené výtky, které jsou spíše diskusního charakteru a snaží se upozornit na slabá místa Průchovy argumentace a Průchova chápání tzv. alternativních škol, je nutné knihu uvítat, protože zejména mezi učiteli může přispět k přemýšlení nad řadou problémů a podněcovat je k dalšímu studiu problematiky a k pokusům o realizaci byť jen dílčích didaktických a metodických změn ve vlastním vyučování.

Karel Rýdl

UPOZORNĚNÍ ČTENÁŘŮM

Redakce Pedagogiky pokračuje v tradici monotematických čísel, která se setkávají se zvýšeným čtenářským zájmem. V letošním roce se podařilo v předstihu připravit číslo věnované tématu *pedagogicko-psychologického poradenství, školní psychologie a výchovného poradenství*. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou obsazena všechna řádná čísla ročníku XLV, vyjde monotematické číslo jako **mimořádné**. Předplatitel je obdrží v tomto roce, jeho vyúčování bude provedeno při fakturaci předplatného příštího ročníku. Cena čísla zůstává stejná, tj. 25 Kč a 29 Sk.

Doufáme, že čtenáři uvítají tuto formu rozšíření časopisu Pedagogika.

Redakce

Stručně z obsahu:

Matějček-Pilařová-Pazlarová: LMD v katamnestickém sledování

Oakland-Brue: Mezinárodní perspektivy školní psychologie

Mareš-Man-Prokešová: Autonomie, vnitřní motivace a rozvoj osobnosti žáka

Šauerová: Varovné signály v diagnostice školní zralosti

Valentová: Tvorba a realizace programu specializačního studia výchovných poradců