

STUDIA COMENIANA ET HISTORICA 1971-1991

BIBLIOGRAFIE

Sest. D. Večeřová

ve spolupráci s E. Drábkovou

SCetH, 23, 1993, č. 49. 174 s.

□ K oslavám 400. výročí narození J. A. Komenského se připojuje, i když poněkud opožděně, shora uvedená komeniologická bibliografie. V úvodu k ní nás D. Večeřová zpravuje, že časopis SCetH vychází v Muzeu JAK v Uherském Brodě od r. 1971 a že měl ctižádost stát se mezinárodním fõrem komeniologické obce. Náš přední komeniolog a předseda redakční rady SCetH doc. PhDr. Pavel Floss, Csc., v Malém vzpomínání mj. píše, že hlavním úkolem, který si s několika spolupracovníky uložil, bylo publikovat především texty těch odborníků, kterým normalizační režim publikační činnost zakázal nebo omezoval či aspoň ztěžoval. V časopise i na symposiích byla relativně svobodně diskutována i tabuizovaná problematika nejen komeniologická, ale i filozofická.

Bibliografie se člení do tří částí. První je Soupis příspěvků. Začíná přehledem ročníků 1 (1971) až 21 (1991) a uvádí schéma bibliografických záznamů. Pak už následuje 927 (plus 27 vsunutých "a", celkem tedy 954) abecedně uspořádaných záznamů, od ABLAJEV, Eden A. ... po ŽBIRKOVÁ, Viera ... Každý záznam obsahuje ročník, rok, sešit (č.), strany a druh příspěvku (např. článek, recenze, apod.). Čtenáře Pedagogiky budou pochopitelně zajímat hlavně publikace některých našich pedagogů. Z 13 záznamů publikací J. Cacha lze uvést alespoň: Jan Amos Komenský v dějinách pedagogiky (od

roku 1918). Z 35 záznamů D. Čapkové: Pan-soficko-pedagogická struktura Komenského souboru Opera didactica omnia. Z 19 záznamů publikací F. Hýbla: Jak učil Josef Krump-holc počtům podle zásad J. A. Komenského. Ze 4 záznamů publikací V. Mišurcové: Vztah díla J. A. Komenského k novodobým systémům předškolní výchovy. Z 9 záznamů publikací M. Uhra: Mravní výchova u J. A. Komenského a stoická etika. Nelze pominout ani článek J. Diblíka a zvláště J. Hubáčka k pedagogické terminologii v českých spisech J. A. Komenského, jakož i jmenné seznamy pedagogických čtení, porízené D. Večeřovou a H. Všetečkovou. Z dalších komeniologů zde figurují nejčastěji Karel a Pavel Flossovi, M. Kopecký, J. Pánek, J. Polišenský, K. Schaller (SNR), J. Skutil, S. Sousedík, M. Steiner, J. Válka aj.

Druhou část bibliografie tvoří Předmětový rejstřík. Jsou to převážně osoby (Bakoš, Čuma, Fröbel, Hendrich, Chlup, Klíma, Kyrášek, Makovička, Montessori, Pestalozzi, Příhoda, Slaměník, Jan Uher, Vajcik, Vinařický aj.), jimiž se autoři v Soupisu příspěvků uvedení zabývali, zčásti jsou to pak pojmy - např. dítě, filozofie, mír, atd. Uvedu dva příklady stavby těchto hesel: ALFERI, Heřman (1871-1909, český učitel, pacifista) - šíření mírových myšlenek Komenského, (sešit) 24, s. 29-31 (a vpravo:) 797. Pod tímto číslem pak najdeme první část bibliografie,

tj. v Soupisu příspěvků úplný bibliografický záznam. Druhý příklad KOMENIANISMUS - obsah, význam pojmu, 4 přílohy, 1-22. Hnízdo komeniologických hesel pak tvoří tyto pojmy: Komeniana (6 hesel), Komenianismus (1 heslo), Komeniologie (16 hesel o bibliografiích, kolokviích, seminářích, sympoziích, konferencích), Komeniologie brazilská ... až švýcarská (30 hesel), Komenský, J. A., na kterého se vztahuje asi 315 předmětových hesel; z toho k didaktice JAK 2 hesla, k jeho pedagogice 19 hesel, k jeho výchově 12 hesel. Pedagogická hesla jsou ovšem skryta i v heslech jiných, jako: filozoficko-pedagogický systém, jazykové učebnice, předškolní výchova, aj.

Třetí část bibliografie představuje Soupis (258) recenzovaných prací, které jsou sice uvedeny už v části první (Soupis příspěvků), avšak pod jménem recenzenta, kdežto zde jsou uvedeny pod jménem recenzovaného či pod názvem publikace. Nejčastěji byly recenzovány spisy JAK - 14 spisů vydaných v češtině, němčině, angličtině, latině. (Záznamy 117 - 130.) Všechny příslušné záznamy v 1. a 3. části bibliografie jsou propojeny vzájemnými číselnými odkazy, takže jestli v první části je např. pod č. 75 záznam BRAMBORA, Josef: Klaus Schaller, Comenium, 5, 1975, 11, 73 - 75, recenze (211) 75, pak ve třetí části pod č. 211 nalézáme: 211 SCHALLER, Klaus: Comenius. Darmstadt 1973. 110 s. Erträge der For-

schung Bd 16. (Josef Brambora) 75. Takže se oba záznamy doplňují.

Za přílohu - doplněk lze považovat Přehled uherskobrodských komeniologických kolokvií 1971 - 1991. Z 18 uvedených se pedagogiky týká jedna třetina, tj. šest. Jako příklad lze uvést: 17. Celkovostní pojetí výchovy u JAK. 11.-13. 9. 1990 ...

Celkově lze u bibliografie ocenit pracnost a pečlivost, s níž byla sestavena, a vysokou informační hodnotu i pro pedagogy. Zvláště je třeba vyzvednout abecedně seřazený Předmětový rejstřík, který bohužel v komeniologických bibliografiích nenalzáme (s výjimkou některých, např. bibliografii M. Bečkové). Ten umožňuje vyhledat v 21 ročnících SCstII téma, které nás zajímá - např. Komenský - výchova - citová: (sešit) 24, s. 67 - 74. (Další údaje v Seznamu příspěvků pod č. 130.) Zájemci o komeniologické bibliografie jako cenný druh sekundární, tzv. informační literatury, by jistě uvítali, kdyby podobnou bibliografii, jakou vzorně sestavila Dana Večeřová ve spolupráci s Evou Drábkovou (včetně její nejcennější části, tj. Předmětového rejstříku), sestavili v Praze z Acta Comeniana, a kdyby vůbec byl vytvořen solidní komeniologický systém pojmů - na základě tezauru s příslušnými deskriptory, umožňující i počítačové zpracování.

Jiří Sedláček



Heinz-Jürgen Ipfling (vyd.):
UNTERRICHTSMETHODEN
DER REFORMPÄDAGOGIK. ANREDUNGEN
FÜR DIE SCHULE VON HEUTE

Bad Heilbrunn/Obb., Julius Klinkhardt 1992. 1275 s.

☐ Reformní pedagogika stále přitahuje. Nejen v bývalých zemích východního bloku (to jednoznačně z pochopitelných důvodů seznámení se s nejbohatší a nejnápaditější epochou dějin výchovy a vyučování), ale také v zemích západoevropských. Na tradice velmi pestré směsice proudů, směrů a pedagogických iniciativ lze totiž pohlížet z pozice nostalgické nad nacistickým totalitářským uzavřenou epochou, nebo inspiračně z hlediska možného využití odkazu reformně pedagogických učitelů v praxi současné školy, jež se stále více propadá do krize vyučování a výchovy, nemajíc protizbraň na bohatě živený tlak konzumního způsobu života.

Ne náhodou se tradicemi vyučovacích metod začali z podnětu Bavorského učitelského svazu zabývat bavorští učitelé základních, hlavních a reálných škol, kteří nejvíce pociťují konzervatismus a tradicionalismus školské správy v Německu. Výsledkem jejich jednání v září 1992 je recenzovaná publikace hlavních referátů a příspěvků, které do tisku připravil profesor univerzity v Řezně Dr. Heinz-Jürgen Ipfling.

Bohatství rozmanitých vyučovacích metod a forem z období reformní pedagogiky bylo jednoznačně označeno za velmi živé a aktuální inspirativní zdroje pro současnou školu a její učitele. Řada autorů, a to je jistá výzva i pro obdobná setkání českého učitelstva (např. chystaná série přednášek o reformní pedagogice v Pedagogickém muzeu Jana Amose Komenského v Praze), totiž

pouze nepapouškovala výsledky práce učitelů reformních škol, ale ukazovala, jak lze v současnosti tyto metody využívat, obohacovat a tvořivě formovat pro potřeby současného vyučování. Než se podrobněji podíváme na nejzajímavější příspěvky, uvedu slova prezidenta Bavorského učitelského svazu Dr. A. Dannhäusera, odborníka na teorii a praxi školských reforem, který řekl:

“Strukturální, vnější reforma je také důležitá, ale škola je taková, jaký duch vládne uvnitř budovy. Výchovu a vzdělávání chápeme jako úkol s vysokou profesionalitou a zodpovědností. Proto naše stanovisko zní: pedagogiku před paragrafy!” Kéž by se naši ministerští funkcionáři k tomuto stanovisku propracovali alespoň jednou v životě, při formulaci návrhů nového zákona, nikoliv novelty špatného zákona. Ale to je již jiné téma.

Celá publikace obsahuje deset velmi aktuálních příspěvků. První tři (H.-J. Ipfling: Vyučovací metody reformní pedagogiky - podněty pro současnou školu, A. Reble: Reformní pedagogika dnes, T. Dietrich: Příspěvek reformní pedagogiky k dnešnímu utváření vyučování) jsou více teoreticky orientované, protože všichni autoři jsou známi badatelé v oblasti dějin reformní pedagogiky a jejich dílčích otázek. Všichni se ztotožňují v názoru, že současná škola může stále hledat inspiraci v 70 let starém hnutí, protože stále není v praxi prosazena řada jeho požadavků; funkčnost členění obsahu

vyučování, podřízení organizace dne fyziologickým potřebám dětí a jejich možnostem, kooperativnost vyučování, důraz na samostatnou práci žáků ve skupinách, využívání dětské fantazie, nadšení, soustředění a zvědavosti, využití mimoškolních vlivů atd. atd. Silně byla zdůrazňována humánnost reformně pedagogických metod a forem, která je dnes sice v cílech teoreticky obsažena, ale z praxe se vytrácí.

Helga Voss-Rauter je známou dlouholetou vedoucí montessoriovské školy při Dětském centru v Mnichově. Ve svém příspěvku se zabývá problematikou praktických výsledků integrace postižených a zdravých dětí v uvedené mnichovské škole, jejíž krásnou architekturu obdivuje každý návštěvník. Autorka ukazuje nejen klady (tolerance, ohleduplnost, vzájemná soudržnost dětí, pochopení rozdílnosti a hodnoty každého jednotlivce apod.), ale zabývá se také problémy spolupráce s rodiči (řada předsudků), překážkami v předepsaných osnovách a učebních plánech a finančními problémy s udržováním školy. (Pro speciální pedagogii vyšla letos u Klinkhardta velmi zajímavá práce mladého autora G. Biewera Montessoriovská pedagogika s mentálně postiženými žáky, o níž přineseme podrobnější informaci.) Velmi zajímavý a pro české prostředí aktuální je příspěvek B. Klugeho o praxi a znovuzřízení školy Petera Petersena v Jeně, jejíž heslo je: *“Společně se učit, společensky žít”*. Ústav byl obnoven v září 1991 a 150 dětí se 16 učiteli se pokouší na základě spolupráce se Střediskem pro jenskou pedagogiku v Gießenu a univerzitou v Jeně pokračovat v tradicích školy jako “obce”, která vede žáky k sociálnímu citění, podporuje společenskou roli člověka, přičemž ale nenivelizuje jeho osobnostní rysy. Na příkladech několika rozhovorů učitele se žáky dokumentuje přirozenost získávání poznatků dětem přiměřenou formou, v níž si kaž-

dý najde své místo a může uplatnit své nápady a názory, jež jsou potom společně diskutovány.

Problémy projektového vyučování se zabývá M. Emunds, erudovaný pracovník ministerstva školství severního Porýní-Westfálska. Na různých příkladech z praxe jednotlivých tříd a škol ukazuje, že problematika projektového vyučování je velmi pestrá; hodnotí roli žáka, učitele, fáze projektu, organizační struktury a uvádí konkrétní příklady sestavení projektů z různých částí pro rozdílné skupiny žáků a učitelů. Odmítá termín “projektová metoda” (nám známý z knihy S. Vrány *Učebné metody*. Brno 1936), protože projektová práce využívá rozličné metody a prosazuje termín *“učení v projektech”*. Další dva příspěvky jsou věnovány otevřenému vyučování v komunálních školách (M. Haidl: *Komunální škola*. Hlavní linie utváření otevřeného vyučování v komunálním vzdělávání) a otevřeným formám řízeného rozhovoru (H. Glöckel: *Otevřené formy řízeného rozhovoru - dědictví reformní pedagogiky*.) První autor směřuje ke smyslu využívání místních podmínek pro utváření vyučování a výchovy v lokálních školách jako nekonečného prostoru sžívání se školy s okolím a opačně. H. Glöckel formuluje pedagogické podmínky úspěšného rozhovoru a poukazuje na tradice sokratovské, petersenovské a B. Otto. V závěru přináší řadu podnětů z praxe, různých forem rozhovorů: žáci spolu s učitelem, dvě skupiny žáků v opozici, žáci proti učitel, rozhovor s výměnou rolí apod.

Na problematiku výchovy k zdravému a čistému životnímu prostředí z hlediska tradic názorů reformních pedagogů (tehdy zvláště pro předmět vlastivědy a zeměpis) poukazuje článek L. Blauma. Autor uvádí vlastní koncepci výuky k ochraně životního prostředí a zdůrazňuje výchovu ke komplexní odpovědnosti lidstva za celkové životní podmínky na Zemi.



Poslední příspěvek R. Losky je věnován využívání tzv. sokratovského rozhovoru v současném vyučování. Loska upozorňuje zejména na jeho smysl bez poučování, které v mnoha momentech koresponduje se současnými pedagogickými koncepcemi antiautoritativní a kriticko-komunikativní pedagogiky.

Celkově lze publikaci hodnotit příznivě, i když zdaleka nebyly vyčerpány všechny původní a rozvinuté metody reformních pedagogů. Chybí zde celá škála metod smyslového rozvoje žáků (Montessoriová), poznávání bez názornosti příkladů, ale živo-

tem s předměty (Wyneken, Geheeb, Lietz), metody elementárního vyučování (Decroly, Otto, Steiner), metody společenského soužití (Petersen, Lietz, Freinet apod.) I přes tento nedostatek (Vrána, ač 60 let starý, je úplnější) lze knihu doporučit zejména pro její směřování k změně vyučovací praxe. Stejný problém se totiž projevuje i u nás a žádný školský zákon ho nevyřeší. Zde si musí pomoci učitelé a rodiče sami: musí prokázat vysokou profesionalitu a fantazii, s níž se mohou ucházet o zákonné zvětšování svobodného prostoru pro výchovu a vyučování.

Karel Rýdell

Matějček, Z.:
PO DOBRÉM, NEBO PO ZLÉM?
O VÝCHOVNÝCH ODMĚNÁCH A TRESTECH

Praha, Portál 1993. 109 s.

□ K zajímavým publikáciam Učitel v nezvyklé školní situaci (V. Pařízek 1990), Ostatní děti smějí všechno (I. Haasová 1990, resp. český překlad z roku 1991), Nepokojné děti a ich výchova (M. Šebek 1993) možno priradiť monografiu Z. Matejčeka s názvom Po dobrém, nebo po zlém? s vysvetľujúcim podtitulom O výchovných odměnách a trestech. Samotný názov chce podčiarknúť populárno-odborný charakter textu a zároveň rozšíriť okruh čitateľov popri učiteľoch, výchovných pracovníkoch, študentoch pripravujúcich sa na učiteľskú profesiu aj - a možno predovšetkým - o rodičov.

Recenzované druhé, aktualizované a rozšírené vydanie knihy z roku 1968 vzniklo z prakticky orientovaných potrieb rodičov

a odborných pracovníkov, s ktorými Z. Matějček ako klinický psychológ mnoho rokov spolupracoval v detskej psychologickkej poradenskej službe. V kontexte s nedávno prijatým Dokumentom o právach dieťaťa (UNESCO 1989) otázka detí, ich ochrana pred najrozličnejšími spôsobmi zanedbávania, ubližovania, násilia i zneužívania, nadobúda medzinárodný rozmer. Autor v knihe kladie otázku Kde končí výchova a kde začína týranie detí? Jej opodstatnenosť dokladá konkrétnymi negatívnymi výskumnými zisteniami o doposiaľ u nás ojedinele k riešeniu nastolovanej problematike. Konštatuje, že v západných krajinách sa už od sedemdesiatych rokov venuje týraniu a pohlavnému zneužívaniu detí veľká pozornosť

a existuje celý rad medzinárodných organizácií s veľkým spoločenským a legislatívnym vplyvom. U nás, v súvislosti s humanizačnou tendenciou vo výchove, sa stáva problematika veľmi aktuálnou.

Je paradoxné, že hoci sa pojmy odmena - trest používajú v dyadickej podobe, vo výchovnej praxi sa predvažne zamýšľame iba nad tým, ako trestať, a sme pasívnejší a stereotypnejší pri pochvalách, povzbudzovaní resp. odmeňovaní našich detí. Prevažná väčšina dospelých začína v nápravnej snahe "po zlom" a keď zlyhá, požaduje výchovný recept. Autor si kladie za cieľ, na pozadí riešenia reálnych prípadov z detskej poradne, nájsť odpoveď na už uvedenú otázku, pričom nedáva jednoznačné recepty, ale každý prípad rieši s ohľadom na mnohohakosť výchovných podmienok a situácií z pozície dieťaťa, vychovávateľa i prostredia. Zdôrazňuje, že rozumieť sebe a dieťaťu je prvým krokom na ceste k výchove. Charakterizuje podstatu trestu a odmeny, pričom upozorňuje na skutočnosť, že trest nie je to, čo sme si ako trest pre dieťa vymysleli, ale to, čo dieťa ako trest prežíva (s. 26). Pri aplikovaní kladného výchovného prostriedku pripomína jeho príjemný, povznášajúci pocit z uspokojenia, ktoré si chce dieťa čo najdlhšie uchovať a následne zopakovať. Čitateľ, ktorý je vnímavý a teoreticky pripravený na prácu s deťmi, iste postrehne v texte teoretické východiská spočívajúce v podstate niektorých teórií učenia sa (napr. asocianistická, behavioristická teória učenia sa, podmienený reflex I. P. Pavlova). Pozornosť si zasluhuje i konštatovanie, že spravídla stačí zameniť výchovný postup a systém donucovacích prostriedkov nahradíť systémom prostriedkov povzbudzovacích a nastane obrat i v správaní dieťaťa. K tomu dodáva: "*Zdá sa to byť veľmi jednoduché a ľahko uskutočniteľné, ale liečebná prax hovorí, že práve takýto obrat vo výchovnom postupe je jediným z najtvrdších*

orieškov" (s. 30). Trest spravídla iba zastaví nevhodné správanie, avšak odmena vyvolá to správne. Nemenej dôležité je, aby sme sa zbavili tendencie hľadať vinu a viníka, namiesto motívov a okolností.

Z. Matějček uvádza tri základné funkcie trestu:

1. napraviť škodu;
2. zabrániť, aby došlo k recidíve nesprávneho správania a konania;
3. zbaviť vinníka pocitu viny. Ich funkčnosť prezentuje na príkladoch z praxe.

Osobitnú pozornosť venuje trestaniu nepokojných detí (detí s hyperaktívnym syndrómom), detí s drobnými poškodeniami mozgu, odlišnosťami vo vlastnostiach centrálnnej nervovej sústavy aj. Keďže u týchto detí je trestanie nesmierne problematické, radí odmenami posilňovať to správanie, ktoré je považované za vhodné a žiaduce a ktoré sa u "problémového" dieťaťa taktiež občas objaví. Vyzdvihuje výchovnú prevenciu v zmysle predvídania a zabraňovania priestupkov dieťaťa.

Pripomína jedinečnosť - individualitu každého jednotlivca. Pri odmeňovaní a trestaní požaduje zohľadňovať vývinové zvláštnosti dieťaťa, napr. obdobie kľudu a vyrovnanosti (okolo tretieho a piateho, deviateho až jedenásteho roku) a obdobia plné nepokoja, veľkých telesných zmien, prechodného oslabenia nervového systému, citovej nevyrovnanosti a častejších konfliktov s okolím (koniec druhého roka, začiatok školského veku, puberta) ako aj celkového zdravotného stavu a sociálnych podmienok vychovávaného.

Pozoruhodné je zistenie autora, že ak prijmeme zásadu, podľa ktorej budeme dávať všetkým deťom rovnaké tresty a odmeny, potom si sice uľahčíme a zjednodušíme vychovávateľskú situáciu, zároveň sa však ocitáme v nebezpečí, že z výchovného hľadiska budeme konať nesprávne, neúčinne a taktiež nespravodlivo. Pri diferencovaní

budeme síce v ťažšej výchovnej situácii, ale s väčšou pravdepodobnosťou budeme konať účinnejšie a spravodlivejšie.

Z množstva cenných a praxou overených myšlienok by som chcela upozorniť na niekoľko zásad k ukladaniu odmiem a trestov:

a) výchovné odmiemy a tresty by mali byť primerané veku a osobnosti dieťaťa;

b) výchovné prostriedky, odmiemy a tresty by mali byť dieťaťu vždy zrozumiteľné (týka sa to predovšetkým trestu);

c) sústava výchovných prostriedkov by mala byť bohatá a členitá. V odmenách a trestoch je potrebné vyvarovať sa častého opakovania jedného a toho istého postupu;

d) v odmenách a trestoch sa nemá preháňať! Ak totiž začneme s príliš silnými odmenami alebo trestami, nemáme možnosť ich ďalej stupňovať;

e) v používaní odmiem a trestov má byť istá dôslednosť.

Nedôslednosť uvádza deti do rozpakov a vychovávateľa v ich očiach znižuje (s.65-73).

Ďalej sa autor zamýšľa nad druhmi trestov a odmiem, pričom každý z nich má v pozadí iné psychologické mechanizmy - poskytnúť, alebo odopriať niečo milé; práca za trest a za odmenu; ocenenie a poníženie, pochvala a výčitky; sľuby a hrozby; trest

odložený a okamžitý; posmešky a zahanbenia; telesné tresty. V závere knihy pripomína, že ak má byť trest výchovne účinný, musí zapadať do pojmu spravodlivosti, ktorý si dieťa vytvára (s. 98).

Za správne považujeme aj ďalšie myšlienky, napr. *“morálka celej spoločnosti sa bude odrážať v živote rodiny a prostredníctvom rodiny bude pôsobiť na dieťa. Bude ovšem pôsobiť i inými cestami - prostredníctvom školy, televízie, športových organizácií a klubov, umeleckých krúžkov ..., ale i prostredníctvom bezemennej verejnosti, s ktorou sa dieťa stretáva na ulici, vo vlaku, v čekárňach zdravotných stredísk, v hľadíšti športových štadiónov atď.*

A tak od vzťahu jedného dieťaťa a jedného vychovávateľa dospievame k vzťahu dieťaťa a celej spoločnosti “vychovávateľov.” Je iba logické, že i v tom vzťahu je “po dobrom” výchovne ďaleko výhodnejšie a účinnejšie než “po zlom”. To si môžeme i my dospeli overovať vo svojom každodennom živote (s. 102-103).

Je nesmierne náročné výchovne správne odmeňovať i trestať. Preto odporúčam rodičom, vychovávateľom a učiteľom aby neprehliadli túto útlú knihu plnú cenných rád.

Mária Bartalošová

Weiss, C.H. - Cambone, J. - Wyeth, A.: **TROUBLE IN PARADISE. TEACHER CONFLICTS** **IN SHARED DECISION MAKING**

Harvard Graduate School of Education - The National Center for Educational Leadership. Cambridge, MA, USA 1991. 26 s.

☐ Jedním z moderních zahraničních trendů řízení školy, uplatňujících se zejména v posledních 15 - 20 letech, je tzv. sdílené

rozhodování (shared decision making - SDM). Pojem SDM je však dodnes definován různě. Autoři recenzované publikace se

v této souvislosti orientují výhradně na situace, kdy je učitelům dána formální odpovědnost za účast v rozhodovacích procesech na úrovni školy.

Řada argumentů pro SDM je dnes již všeobecně známa: učitel detailně zná problémy žáků a třídy, strani tedy rozhodnutím v jejich zájmu; podporován je profesionální rozvoj učitelů stejně jako učitelův závazek k plnění rozhodnutí; zvyšuje se pravděpodobnost naplnění rozhodnutí v praxi; mizí učitelova frustrace z nedůstojné role pouhého vykonavatele; zejména na počátku SDM stimuluje vyšší morálku učitelů a jejich větší odpovědnost za provádění rozhodnutí; mizí konflikty mezi učiteli a vedením školy; atd.

Na druhé straně je však SDM pro učitele časově velmi náročným modelem, přivádí je k úkolům, za něž dosud nenesli odpovědnost, a výsledky práce se často dostávají relativně pomalu.

V recenzované publikaci jsou středem pozornosti autorů konflikty, jež při zavádění SDM vznikají. Zobecněny jsou poznatky získané z řízení rozhovorů s téměř 180 učiteli a s řediteli 45 amerických veřejných středních škol z různých států. Zvláštní pozornost je věnována ústavům, které se strukturou SDM pracují.

První oblastí, jíž si autoři všímají, jsou konflikty mezi učiteli školy. Nejčastěji jde o spory mezi těmi, kteří do SDM vstoupili, a těmi, kteří zůstali dobrovolně stranou. "Angažovaní" často trpí pocitem, že ostatní z jejich úsilí bezpracně profitují, zatímco "neangažovaní" si nezdědka stěžují na izolovanost a druhořadé postavení na škole. Autoři zdůrazňují potřebu otevřené komunikace mezi oběma skupinami, o níž by především účastníci SDM měli pečovat. "Neangažovaní" by měli mít možnost být slyšeni, stojí-li o to. Principem spožití ve škole by tedy neměla být vylučnost jedné skupiny

(konkrétně účastníků SDM), ale přístupnost, otevřenost.

Řada konfliktů vzniká i mezi samotnými účastníky SDM, kteří se tu dostávají do mnoha nových situací. Běžné společenské, často indiferentní vztahy s kolegy jsou střídány vztahy vskutku pracovními. To, co bylo dříve tolerováno jako "neškodná slabůstka", může při jednáních o důležitých rozhodnutích velmi iritovat (např. zlozvyk dlouhého bezobsažného mlučení). Rozhovory naznačily, že objektivita, ochota otevřeně vyslovit vlastní názor, konfrontovat jiné učitele a vedoucí pracovníky školy, schopnost stát na svých pozicích, jsou kvalitami, které učitelé nejvíce preferují, současně však citelně postrádají. Nepřipravenost učitelů pracovat s odlišnými názory druhých, tendence spíše se vyhýbat konfliktům s kolegy, a to i za cenu vlastního přesvědčení, je více než častá. Rovněž sklon problém spíše obejít než opravdu vyřešit a také alibistické přenechávání řešení citlivých problémů na řediteli ("je za to koneckonců placen") se ukázaly jako značně rozšířené. Učitelé vstupující do SDM jsou často zvyklí na staré normy: žít a nechat žít. V kontextu SDM jsou však vzájemně propojeni, měli by zaujímat odpovědná stanoviska, čelit konfliktům, jednat o sporých věcech.

Autoři zachytili i konflikty existující uvnitř učitelů, účastníků SDM. Přestože mnozí přijímají myšlenku vlastní participace v rozhodovacích procesech se sympatiemi, představa benevolentního diktátora, jenž by za ně věci řešil, je jim rovněž nezdědka blízká. Druhá varianta získává na popularnosti zejména v situacích vyžadujících značnou trpělivost (procesy sdíleného rozhodování bývají časově náročné) a v momentech, kdy je těžké dosáhnout konsenzu. Tato rozpolcenost podkopává smysl pro odpovědnost, jenž je pro efektivitu učitelovy participace klíčový. "Jsou-li učitelé rozpolceni



mezi touhou mít v rozhodování silnou roli a touhou vzdát se této role ve prospěch administrátora, nemohou se rozhodnout, jaký druh odpovědnosti by měli na sebe vztáhnout a nevědí, jak tuto odpovědnost uplatňovat” (s. 12).

Následující část spisu je věnována některým dalším problémům, jež rozhovory ukázaly. Autoři mimo jiné upozorňují na často panující nejasnosti o tom, komu vlastně náleží při rozhodování poslední slovo, konečná odpovědnost. Zdůrazňují potřebu jasných a všem dostupných pravidel, jež by sféry moci odpovědnosti vymezovaly.

Je zřejmé, že výhody SDM nepřicházejí automaticky se zavedením příslušné struktury a uvedením lidí do funkcí. Nutná je, kromě jiného, i změna kultury školy (hodnoty, očekávání každého učitele i sboru jako celku musejí projít paralelní transformací). Tyto změny vyžadují čas. Mnoho škol se přitom mění cestou pokusů a omylů. Snad právě proto většina respondentů vyjádřila touhu po efektivní přípravě učitelů i vedoucích pracovníků školy. Léta zařazení do příslušné hierarchie a příkazů “shora” zanechala své stereotypy. SDM však vyžaduje účinnou spolupráci a sdílenou odpovědnost. Z rozhovorů jasně vyplynulo, že naprostá většina učitelů ani ředitelů nebyla pro podobný druh demokratické politiky ve škole nikdy připravována.

Autoři navrhuji zařadit do takové přípravy širokou škálu otázek spojených s rozhodovacími procesy. Příprava by měla být ovšem zaměřena i na procesy rozhodování. Jde mimo jiné o schopnost naslouchat druhým, porozumět jejich stanoviskům, vcítit se do pozice kolegů s protichůdným názorem, současně však neopouštět neodůvodněně pozice vlastní. Jde dále o soubor dovedností jednat, ale např. též o dovednosti přejít od přijetí rozhodnutí k jeho naplnění v praxi atd.

K těmto otázkám je úzce přimykána i otázka rozvoje takové kultury školy, jež podporuje spolupráci na bázi vzájemného respektu a důvěry. Každému učitelu musí být zřejmé, že nesusouhlasit s ředitelem či kolegou v zájmu řešení problému pro něj nebude nebezpečné. Autoři naznačují i jednu z možných cest vedoucích ke snadnější percepci rozdílnosti a k jejich řešení. Jde o společné diagnostikování školní situace všemi účastníky SDM, společné formulování poslání školy. Společné formulování školní perspektivy, vize (vision) a účelu (purpose) může sloužit jako relativně spolehlivé kritérium pro testování jakéhokoliv navrhovaného řešení. Školy s jasnou filozofií a společně definovaným vlastním posláním mají vytvořen společný prostor, na němž lze jednat o rozdílnostech. Zdůrazněna je přitom postupnost všech těchto procesů a klíčová role stávajícího vedení školy v jejich rozvoji.

Důležité je i jasné rozdělení sféry odpovědnosti včetně rozhodování o implementaci rozhodnutí. Sféry moci by měly být každému zřejmé.

Jednoznačná přímá souvislost účasti učitelů na školním rozhodování s kvalitnějšími výsledky studentů nebyla prokázána. Jednotlivé elementy SDM mohou dokonce při poněkud izolovaném pohledu působit proti těmto výsledkům (např. čas a energie, jež musí učitel SDM věnovat). Učitel však potřebuje pro svůj dlouhodobě dobrý výkon a spokojenost v profesi vhodné pracovní prostředí, k čemuž mu práce na bázi SDM může výrazně napomoci. SDM také může, podle názoru autorů, přispět ke snížení odchodů učitelů ze škol a k získání většího počtu mladých kantorů. Vypořádá-li se SDM s konflikty, jež při své implementaci přináší, stává se jednou z mocných strategií obnovy školy a postavení učitele v ní.

Publikace může být pro naši pedagogickou praxi i teorii neobyčejně přínosná.

Modely príbuzné SDM se i v našem prostredí stávajú príťažlivými, a je dobré uvědomit si nejen konečný prospěch, ale i úskalí, která je nutno překonat. Je rovněž dobré poučit se ze zkušeností těch, kteří mají již mnoho

práce na tomto poli za sebou. Odlišnost českého a amerického prostředí tu není, soudíme, příliš na závadu.

Milan Pol

Meyenberg, Rüdiger: ZENSURENGEBUNG IN DER SCHULE

Eine Einführung in die Leistungsbeurteilung unter schulrechtlichen Gesichtspunkten für Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Hannover, Hahnsche Buchhandlung 1992. 106 s.

□ Známkovanie je už niekoľko desaťročí exemplárnym "problémom" školy, učiteľov, žiakov a verejnosti. Výsledky intenzívneho skúmania tohoto fenoménu sa sústreďujú najmä na diagnostické, motivačné, resp. disciplinárne aspekty. Len okrajovo sa venuje pozornosť posudzovaniu žiakov z hľadiska právneho, tzn. určení čo a ako môže, resp. nemôže učiteľ hodnotiť.

Zásadné zmeny, ktorými prešlo posudzovanie výkonnosti žiakov v SRN od sedemdesiatych rokov¹⁾ boli výsledkom nových poznatkov pedagogickej diagnostiky, aj vplyvu antiautoritatívneho chápania výchovy. Recenzovaná práca R. Meyenberga je analýzou školských zákonov, nariadení a vyhlášok platiacich pre posudzovanie žiakov v spolkovej krajine Dolné Sasko (Niedersachsen). Keďže v SRN majú jednotlivé spolkové krajiny v oblasti školstva autonómiu,

riešia sa viaceré problémy školstva rozdielne. Zásadné princípy sú však vo všetkých spolkových krajinách spoločné.

Výsledky práce R. Meyenberga sú natoľko závažné, že sám autor upozorňuje na disproporcie medzi praxou posudzovania (zvyklosť) a dôsledným dodržiavaním právnych noriem. Rozsahom veľká príručka poskytuje záujemcovi podrobný prehľad v spleti rozmanitých právnych nariadení a zákonov. Nemecká dôslednosť sa plne prejavuje aj v praxi posudzovania žiakov, pričom byrokratické predpisy sa dotýkajú aj maturitných skúšok a ich klasifikácie, čo R. Meyenberg neuvádza.²⁾ Napriek tejto pripomienke možno konštatovať, že recenzovaná práca pri naša množstvo cenných podnetov pre prax posudzovania žiakov práve z právneho aspektu, ktorý bol v socialistických krajinách najviac zdeformovaný.

¹⁾ Kompolt, P.: K vývinovým tendenciám verbálneho posudzovania školskej výkonnosti v SRN. Pedagogická revue, 1993, č. 1-2, s. 50-62.

²⁾ Podrobne o nariadeniach pre maturitné skúšky v práci Birkel, P.: Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung. Bochum Verlag F. Kamp 1978.



Autor svoj Úvod do právnych otázok rozdelil do šiesti kapitol, na ktoré naväzujú namiesto tradičného registra súpis najfrekventovanejších pojmov s vysvetlením a odkazmi, kde a kedy boli príslušné zákony a výnosy publikované. Tento malý lexikón umožňuje záujemcovi podrobne sa oboznámiť s normami uverejnenými na rôznych miestach a v rôznom čase.

Právne aspekty posudzovania žiakov zahŕňajú množstvo špecifických otázok. Pre základnú informáciu čitateľa uvádzam štruktúru práce podľa kapitol:

1. Posudzovanie žiakov - význam a nezmyselnosť (s. 7-18).

2. Škála známok - čo znamenajú známky od "veľmi dobre" až po "nedostatočne" (s. 19-21).

3. Znáмка na vysvedčení - ako vzniká na konci polroka vysvedčenie (s. 22-37).

4. Vysvedčenie - odmena žiaka, alebo informácia pre rodičov (s. 38-50).

5. Preradenie (postup) - správny akt, alebo pedagogické rozhodnutie (s. 51-67).

6. Známkovanie domácich úloh - prípustné, alebo nie (s. 68-71).

7. Vyššie charakterizovaný malý lexikón. Príručku dopĺňajú prílohy, kde sú publikované:

- posudzovací hárok žiaka,
- hárok pre pozorovanie žiaka,
- pravidlá pre rozhodnutie pri nedostatočnej výkonnosti žiaka,
- nariadenie o domácich úlohách.

Najdôležitejšou skutočnosťou, ktorá je z pedagogického hľadiska často odmietaná, je právna zásada, že žiaci sú pri posudzovaní pred zákonom rovní (s. 11). Dodržiavanie tejto normy znamená, že učiteľ pri posudzovaní výkonnosti žiaka nemá (nesmie) žiadnym spôsobom zohľadňovať správanie sa

žiaka na vyučovaní, resp. v predchádzajúcom období, teda napr. či predtým pracoval aktívne, či bol pasívny, vyrušoval a podobne. Uvedená téza prirodzene vyvoláva značný odpor (inou otázkou je jeho dodržiavanie, napr. známe etiketovanie žiakov v praxi).

Toto jednoznačné stanovisko je čiastočne relativizované, a to chápaním a rozlišovaním dvoch úrovní, kde každej priraduje rôzne pojmy, a to hodnotenie výkonnosti a posudzovanie žiaka (s. 9). Takéto rozlišovanie je z hľadiska pedagogickej diagnostiky neprijateľné, pretože hodnotenie ako kvalitatívny prístup je v škole spojený s kvantifikáciou (známkovaním). Práve výkonnosť je možné merať a posudzovanie žiaka využíva výraznejšie kvalitatívne prístupy. Právne chápanie to nerešpektuje.

Uvedená zásada, tzn. rovnosť pred zákonom bola obchádzaná najmä totalitnými režimami, ktoré zdôrazňovali "komplexný prístup"¹⁾ k žiakom. Umožňovalo to manipulácie, protekcionizmus a zdôrazňovanie loajality k režimu.

Z hľadiska školského práva je kontrola a klasifikácia základnou povinnosťou učiteľa a školy, teda žiaci a rodičia majú právny nárok na známkovanie. Tu si autor neuvedomuje disproporcii medzi byrokratickým chápaním skutočnosti (nárokmi etatickými) a praxou. Odmieťa pripustiť možnosť (čo je z hľadiska štátnej správy prirodzené), že základné funkcie plnia aj alternatívne školy (s právom verejnosti), ktoré tradične výkonnostne orientované posudzovanie žiakov zdôvodnene odmietajú. Autor uvádza, že napriek ich kritike "... známky a vysvedčenie ako úradne zdôvodnený a spoločensky uznávaný prostriedok nie je možné nahradiť. Spoločnosť má nárok na to, aby od inštitúcie škola obdržala precíznym

¹⁾O jeho zneužívaní nacistickou školou Ingankamp, K.: Geschichte der pädagogischen Diagnostik Bd. I. Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim, Dt. Studien Verlag 1990.

a porozumiteľným spôsobom výpoved' o tom, čoho sú žiaci a žiaci schopní a aká ich výkonnosť" (s. 8). Súčasne konštatuje, že praktizované verbálne posudzovanie slobodných (alternatívnych) škôl nepredstavuje skutočnú alternatívu. Tu obchádza fakt, aký zohrali alternatívne školy pri presadení nových spôsobov posudzovania na začiatku školskej dochádzky.

Ďalším dôležitým podmetom recenzovanej práce je posudzovanie domácich úloh. Zabudnuté domáce úlohy nemožno z hľadisk právneho klasifikovať "nedostatočne". Zabudnutá úloha je priestupkom proti školskému poriadku, čo však nemožno známkovať. Právne predpisy jednoznačne vymedzujú rozsah zadávania domácich úloh, obdobne ako je to pri písomných skúškach.

Disciplinárne prostriedky rozlišujú medzi opatreniami, ktoré nezasahujú do právnej sféry žiaka a takými, ktoré žiaka obmedzujú. Tu však rovnako platí, že výchovné a disciplinárne opatrenia nepodliehajú známkovaniu (s. 79). K prvému typu disciplinárnych opatrení patria napr. opakovanie nedbalo vypracovanej práce a ústne pokarhanie, kým k druhému typu preradenie do paralelnej triedy, resp. inej školy. Disciplinárny poriadok presne rieši aj problematiku odmietnutia výkonu a podvádzania.

Ak na začiatku školskej dochádzky bola

nahradená klasifikácia verbálnym posúdením, nastávajú dôležité zmeny aj pri klasifikácii na vyššom stupni gymnázií. Namiesto polročného vysvedčenia sa v Dolnom Saske používa študijná knižka (Studienbuch). Za jej vedenie zodpovedá samotný žiak. Do študijnej knižky si zapisuje, ktoré kurzy navštevuje a aké výkony tam podal. Na konci polroku sa zaznamenáva pre každý predmet a kurz dosiahnutý počet bodov. Každý záznam potvrdí svojim podpisom triedny učiteľ a tuteur (s. 49). Tento postup je nevyhnutným dôsledkom vnútornej diferenciacie v podobe, ktorú škola v socialistických krajinách nepoznala.

Ďalším významným prvkom je účasť zástupcov žiakov a rodičov na klasifikačných poradách. Právne normy presne definujú ich kompetencie, resp. podmienky, za ktorých môžu byť z rokovania konferencie vylúčení.

Recenzovaná práca R. Meyenberga prináša množstvo ďalších cenných analýz právneho stavu klasifikácie žiakov, ktoré nie je možné v úplnosti uviesť. Môže sa stať významnou pomôckou pri riešení zložitého komplexu posudzovania žiakov, ktorý bol u nás dlhé roky vzhľadom na autoritatívne chápanie žiaka a dominanciu školy chápaný zjednodušene.

Pavel Kompolt

Vážení spolupracovníci, autoři,

děkujeme vám, že nám posíláte svoje příspěvky na disketách. Prosíme vás však o dodržování základních pravidel přípravy textu pro počítačovou sazbu:

❖ Klávesu ENTER používat pouze a jenom na konci odstavce či titulku, pravý okraj nezarovnávat, a hlavně nedělit slova ručně. Odstavce po zmáčknutí klávesy ENTER psát od začátku řádky, neodsazovat.

❖ Nenahrazovat znak nuly 0 velkým 0, číslici 1 písmenem l a závorky () lomítky //.

❖ K disketě (kterou vrátíme) prosíme přiložit

dvě paré vytištěného textu s vyznačením tučného písma a kurzívy podle představ autora.

❖ Tabulky zaslat vytištěné v jejich skutečné podobě, na disketě pak v T602 napsat obsah buněk do řádků tak, jak jdou položky za sebou. Mezi jednotlivými údaji udělat dvě mezery (nebo tabulátor). Řádky oddělit ENTERem.

❖ Délka řádky 70, délka stránky 64 (včetně paginace), řádkování 2.

Poznámka: Nejvhodnější textový editor k přípravě pro naši DTP sazbu je T602.

