

RECENZE A REFERÁTY

PŘÍSPĚVKY K BádÁNÍ O FRÖBELOVI

Pod tímto názvem začalo v roce 1989 nakladatelství Georg Olms Verlag vydávat ediční řadu přinášející výsledky historického studia, věnovaného významnému německému pedagogovi Friedrichu Fröbelovi. Do roku 1992, kdy jsme si připomněli 210. výročí jeho narození a 140. výročí úmrtí, vyšly již 3 svazky; v pořadí první a třetí jsou sborníky studií a výzkumných zpráv, v pořadí druhý svazek obsahuje bibliografii. Jejich autorem -2..... a současně editorem celé řady — je profesor Helmut Heiland z duis-burské univerzity, významný badatel v oblasti Fröbelova díla.

První svazek edice s titulem *Pedagogika Friedricha Fröbela*¹ přináší soubor vědeckých statí, které H. Heiland napsal v období let 1969—1989. Po autorově úvodu výstižně charakterizujícím Fröbelovu filozofii výchovy, je zveřejněn text dopisu, který poslal v roce 1831 Fröbel ze Švýcarska svým žákům do Keilhau. Pak následuje 14 historických studií v chronologickém pořadí podle doby jejich vzniku. Jejich tematika se týká jednak rozborů a výkladů Fröbelových spisů, jednak ohlasů jeho díla v dějinách pedagogiky 19. a 20. století.

První analytická studie je věnována jednomu z posledních rozsáhlejších Fröbelových spisů, jímž jsou Mutter- und Kase-hieder (Matčiny písně

a hříčky) s podtitulem „Básně a obrázky pro ušlechtilou péči o dětský život“. Tato „kniha matek“ má 2 oddíly: první obsahuje 7 písní, tématicky zaměřených na láskyplné pozorování dítěte; jejich texty jsou doprovázeny obrázky, které matka ukazuje kojenci, sedícímu na jejím klíně. Druhý oddíl tvoří 50 písní k hříčkám, v nichž každá má motto, text a obrázek, vystihující smysl hry. Písně obou oddílů jsou doprovázeny stručnými návody. Obsah písní prvního dílu směřuje k postupnému uvolňování jednoty matky a dítěte jako bytosti, která má vlastní identitu a sama sebe utváří. Druhý díl obsahuje hříčky, které dětem dávají tušit vztahy k prostředí, jeho jednotu a mnohotvárnost, protiklady a souvislosti apod.; hříčky jsou zaměřeny na rozvíjení tělesných sil a smyslů dítěte ve spojení s elementárním poznáním formy, slova a čísla a s prvním uvedením do světa umění.

Heilandova analýza odhaluje v soustavě hříček pro nejmenší konkretizaci obecných principů Fröbelovy pedagogiky, odvozených z klasické filozofie německého idealismu. Jde zejména o princip „životního sjednocení“ („Lebenseinigung“) jakožto uvědomělého souhrnného pochopení veškerého bytí. „Kniha matek“, obsahující pedagogiku raného věku řadí Heiland k nejdůležitějším spisům Fröbelova literárního dědictví.

Druhým tématickým okruhem, jemuž je věnováno 5 studií, je teorie a praxe předškolní výchovy v dětských zahrádkách, jejíž jádro tvoří teorie hry. Fröbel při vytváření své soustavy založené na hře nevyházal z určité předem formulované teorie hry, ale realizoval ji po-

stupně, a to ve 3 oblastech: a) ve hrových a zaměstnávácích materiálech, b) v pohybových hrách, c) v pracích na zahradě. Nejvíce pozornosti věnoval první oblasti tzv. „hrové konceptci“, kterou tvořily 1. hračky, předměty a materiály ke hře, 2. obrázkové předlohy ke hrám, 3. návody ve formě časopiseckých článků a brožur a 4. zprávy o zkušenostech z praxe her. Analýza hrové konceptce odhalila její sféricko-filozofický a elementárně matematický základ.

Jednotlivé studie objasňují filozofické, náboženské a obecně pedagogické základy Fröbelovy předškolní pedagogiky. Obecná Fröbelova konceptce „výchovně-rozvíjejícího vzdělávání“ („entwicklend-erziehende Menschenbildung“) představuje další rozvinutí pedagogiky Pestalozziho, nepředstavuje však rámec osvícenské a německé transcendentální filozofie, podle níž každá zkušenost o realitě je interpretací skutečnosti. Filozofickým východiskem Fröbelovy soustavy je romantický princip jednoty přírody a ducha. Centrum Fröbelovy pedagogiky představuje výchova rostoucího jedince k uvědomění sebe sama jako rozumné duchovní bytosti. Znamená to strukturovaně pronikat do reality a v průběhu tohoto procesu utvářet sebe sama jako bytost současně strukturující a chápající a obojí, strukturu i strukturujícího, pochopit jako identicko-rozdílné. Ve shodě s tím jsou Fröbelovy materiály ke hrám koncipovány tak, aby dětem ožejmily souvislosti a struktury životní reality a rozvíjely jejich duševní schopnosti.

Další tématiku, již je věnována několik studií, představuje vývoj bádání o Fröbelovi počínaje 19. stoletím po současnost. Tyto studie vznikaly po jubilejním roce 1982, kdy se ve světovém měřítku konaly oslavy dvoustého výročí Fröbelova narození. Jsou materiálově velmi obsáhlé, takže v této zprávě je možno jen stručně naznačit problematiku, kterou řeší.

Stať „Friedrich Fröbel – zapomenutý a neznámý pedagog“⁴² přináší přehled ohlasů jeho díla v Německu ve 20. století a výklad jeho filozofie. Ve statí „Bádání o Fröbelovi a recepcie jeho díla v Německé demokratické republice“⁴² jsou nejprve diskutovány pojmy „recepcie“ a „dědictví“ a pak řešeny otázky 1. zpřístupnění Fröbelovy rukopisné pozůstalosti a literatury, 2. edice, 3. biografie, 4. interpretace; závěrečná část se

zabývá ohlasy Fröbelovy pedagogiky a zejména jeho hrové konceptce v předškolní výchově a mateřské škole současnosti. Stať „Bádání o Fröbelovi ve Spolkové republice Německo“⁴⁴ podává přehled jeho výsledků po 2. světové válce co se týká pramenné základy, bibliografie, edice, životopisného výzkumu a výkladových studií z poslední doby.

Dále sborník obsahuje příspěvky do diskusí, týkajících se jednak historie pedagogiky (srovnání Fröbela a Montessoriové), jednak současnosti (význam autobiografických studií pro objasnění vztahu pedagogické teorie a výchovné praxe, „didaktická“ interpretace Fröbelových her). Polemický tón lze ostatně nalézt i na jiných místech sborníku.

Většina Heilandových studií reflektuje skutečnost dvou bývalých německých států. Zřetel k širším mezinárodním souvislostem je obsažen ve statí „Kritéria mezinárodní interpretace Fröbelova díla v současnosti“.⁵ Reaguje se v ní na skutečnost, že studium Fröbelova díla v cizině většinou postrádá vazbu na rukopisné prameny, edice a biografické analýzy, což omezuje možnost dosáhnout lepších výsledků. Článek osvětluje kritéria interpretace (paradigmata) z hlediska pedagogiky duchovědné, historické, sociálně-historické a pojetí historie jako „dědictví“. V této statí výrazně vystupuje do popředí metodologický aspekt, který je ve větší či menší míře obsažen v každé Heilandově studii. Jeho postup, vyvozený z metodologie hermeneuticko-duchovědné pedagogiky, zkoumá historické jevy na základě adekvátních autentických pramenů a jejich kritického hodnocení, podrobuje je všestranné analýze zahrnující i jejich genezi a směřuje k porozumění autorových myšlenek, vyslovených jak v teoretických spisech, tak vtělených do materiálů, určených pro výchovnou praxi.

Souhrnně lze konstatovat, že ve studiích a výzkumných zprávách 1. svazku je Fröbel charakterizován především jako zakladatel dětských zahrádek a teoretik předškolní výchovy a hry. Ostatní stránky jeho mnohostranné osobnosti jako představitele školní pedagogiky, reformátora výchovy, učitele učitelů a filozofa výchovy jsou připomínány příležitostně a útržkovitě.

Sborník studií, vycházející jako 3. svazek edice, má název *Fröbelovo hnutí a bádání o Fröbelovi* s podtitulem *Významné osobnosti Fröbelova hnutí v 19. a 20. století*.⁶ V jeho úvodu najdeme – podobně jako v 1. svazku – autentický Fröbelův text a to ve stati „Hlavní zásada: rodina je svátost“ a v dopise „Základní myšlenky Friedricha Fröbela“.

První ze čtyř vědeckých monografií je věnována B. von Marenholtz-Bülowové (1810–1881). Obsahuje vedle biografie a charakteristiky životního díla jeho ohlasy v dějinách předškolní výchovy; zahrnuje rovněž kritické hodnocení pramenů a na nich založenou analýzu literární tvorby B. von Marenholtz-Bülowové se zvláštním zaměřením na její hlavní dílo věnované teorii a praxi Fröbelovy výchovné metody.⁷

H. Heiland pokládá B. von Marenholtz-Bülowovou za jednu z nejvýraznějších osobností hnutí Fröbelových následovníků v 19. století. Jako neúnavná propagátorka jeho díla nejen v Německu, ale i v dalších evropských zemích se Bertha von Marenholtz-Bülowová zasloužila o jeho mezinárodní uznání. Jako jedna z vedoucích osobností hnutí fröbelovských dětských zahrádek má zásluhu na tom, že po jejich zákazu v Prusku (r.1851) a po smrti F. Fröbela (r. 1852) toto hnutí nezaniklo.

B. Marenholtzová přispěla k demokratizaci institucionální předškolní výchovy tím, že podnítila zakládání dětských zahrádek, přístupných pro děti lidu. Fröbel původně označoval termínem dětská zahrádka uvědomělé výchovně působící rodinu a teprve později jej přenesl na instituci, určenou pro měšťanské vrstvy. Lidová dětská zahrádka (Volkskindergarten), založená B. Marenholtzovou r. 1861 v Berlíně, byla bezplatná a měla poskytovat dětem z nižších společenských vrstev základy všeobecného vzdělání s důrazem na rozvoj manuálních schopností. Její výchovná koncepce, obsažená v díle „Práce a nová výchova podle Fröbelovy metody“⁸ reagovala na soudobé problémy rozvíjející se industriální společnosti a na její potřebu přípravu budoucích dělníků. Tak B. Marenholtzová překonala Fröbelovu orientaci odpovídající potřebám předkapitalistické agrární společnosti.

Význam Marenholtz-Bülowové se však nevyčerpává přínosem pro praxi a teorii institucionální předškolní výchovy. Zasloužila se rovněž o vydávání a interpretaci Fröbelova díla; protože si uvědomovala nutnost jeho publikování, podnítila W. Langeho k edici třísvazkového výboru a po-

skytla mu k tomu potřebný pramenný materiál. B. Marenholtzová intensivně Fröbelovy spisy studovala. Avšak – podobně jako její současníci – nesprávně citovala a zkreslovala jeho myšlenky a dávala jeho pojmům vlastní výklad; např. pojem metoda, který se u Fröbela nevyskytuje, se stal v její interpretaci dominantní, pojem „činnost“ (Tätigkeit) byl nahrazen pojmem práce (Arbeit) apod. Tyto přestupky proti věcné správnosti byly v minulosti běžné; bývaly zdůvodňovány nesoustavností Fröbelových spisů a obtížnou srozumitelností textů. Objektívni příčinou byla neexistující kritika pramenů a nevědecká metoda interpretace.

Přesto, že Bertha von Marenholtz-Bülowová ve své době patřila k vedoucím a mezinárodně uznávaným představitelům Fröbelova hnutí, nebyla ve 20. století jejímu životnímu dílu věnována pozornost, kterou by si zasloužilo. Je na současném bádání o Fröbelovi, aby tento dluh vyrovnal. Totéž – ale v ještě větší míře – platí o další osobnosti – E. Heerwartové.

Eleonora Heerwartová (1835–1911) „absolventka Fröbelova ústavu pro přípravu učitelů v Keilhau, působila 22 let v anglických předškolních institucích a pokračovala v propagaci Fröbelových myšlenek a jeho hnutí i po svém návratu do Německa. Vytvořila rozsáhlé literární dílo (bibliografie obsahuje 234 údajů), které podává obraz o její mnohostranné činnosti.

Při rozvíjení Fröbelova odkazu se zaměřila zejména na pomůcky pro hry a zaměstnání a s využitím principu matematiky a geometrie propagovala metodiku kreslení, papírových skládanek, vystřihovánek a dalších. E. Heerwartová se významně podílela na uchování památek, spojených s Fröbelovým životem a dílem: zachránila před zkázou jeho rodný dům v Oberweissbachu, podnítila založení muzea ve Fröbelově domě v Bad Blankenburgu a vybudovala Fröbelovo muzeum v Eisenachu. Pokud jde o jeho literární dílo připravila šestidílnou edici jeho spisů a publikovala dokumenty o jeho spolupracovnících.

E. Heerwartová má podíl nejen na rozvoji Fröbelova hnutí v mezinárodním měřítku, neboť byla zakladatelkou „Všeobecného mezinárodního spolku učitelů dětských zahrádek“, ale i na poznání jeho padesátiletého vývoje, jenž je zachycen v literárním zpracování jejích vzpomínek. Přesto, že dosavadní historiografie Fröbelova hnutí osobnost E. Heerwartové opomíjela, hodnotí H. Heiland její přínos vysoko a staví ji na roveň tak významným představitelkám jako byla B. von Marenholtz-Bülowová; obě tyto ženy věnovaly své životní dílo „službě“ Fröbela.

Dalšího vynikajícího představitele našlo Fröbelovo hnutí ve Wichardu Langem (1825–1884), jenž je právem pokládán za nejvýznamnějšího editora Fröbelových spisů 19. století. Jako žák, spolupracovník a potom nástupce Diesterwegův a zeť Middendorfov, který měl přístup k pozůstalosti v Keilhau a Hamburku, vyvíjel Lange činnost v oblasti bádání o Fröbelovi třemi směry:

1. Jeho hlavním edičním činem bylo vydání tří svazků „Sebraných pedagogických spisů“ Fröbela,⁹ které obsahují dosud největší výbor jeho spisů z oblasti pedagogiky obecné, školní a předškolní; jde o převážně o texty upravené, jen z malé části o texty autentické.
2. Významné jsou Langeho biografické studie, které přesto, že zůstaly útržkovité, mají nespornou hodnotu pro svou autentičnost, vyplývající z toho, že Lange Fröbela osobně znal.
3. Práce, obsahující interpretaci Fröbelových myšlenek i když ve formě pokusů, mají svůj význam v tom, že ukazují, v jakém myšlenkovém směru se rozvíjelo Fröbelovo hnutí ještě za jeho života.

Tyto závěry vyvozuje Heiland z důkladné analýzy Langeho díla, které je podrobena jeho bibliografie, edice, příspěvky životopisného rázu, recenze, polemiky a studie věnované interpretaci Fröbelových myšlenek. Langeho spisy z oboru školní pedagogiky a školské politiky zůstaly mimo rámec této studie.

Ve 20. století byl to Johannes Prüfer (1882–1947), který patřil k osobnostem, jejichž dílo znamenalo pro bádání o Fröbelovi významný přínos. Jeho učitelská činnost na Vysoké škole pro ženy v Lipsku, kde přednášel dějiny pedagogiky, ho podnítila nejen k historické analýze Fröbelova díla, ale i k jeho aktualizaci.¹⁰

Životní dílo Prüferovo bylo mnohostranné. Pokud jde o ediční oblast, tkví jeho přínos ve vydání faksimilie spisu Mutter- und Koselieder s doplňky a zasvěcenou předmluvou. Jeho badatelská činnost se – poprvé vůbec – zaměřila na historii Fröbelovy rodiny a na rozšíření jeho biografie o nová zjištění. Stálou hodnotu si zachovávají Prüferovy výsledky historické analýzy, vztahující se na blankenburské období Fröbelova života v letech 1838–1842, kdy se idea výchovy s autodidaktickými prvky uskutečňovaná nejprve v rodině dále rozvinula do institucionalizované podoby. Nesporné zůstávají Prüferova zásluha v oblasti metodologie bádání o Fröbelovi.

Základ, na němž je postavena Heilandova interpretace díla F. Fröbela i celého jeho

hnutí, tvoří studium bibliografické. Jeho výsledky jsou shrnuty ve 2. svazku edice s názvem *Bibliografie Friedricha Fröbela. (Primární a sekundární literatura 1820–1990)*.¹

Na 312 stranách knihy je soustředěno 5 371 bibliografických údajů, rozdělených do dvou oddílů. První oddíl (451 údajů) obsahuje prameny, vlastní texty Fröbelovy vydané jednak za jeho života, jednak od jeho smrti až do roku 1990. Druhý díl (4 915 záznamů) soustřeďuje literaturu věnovanou životu a dílu Fröbelovu od roku 1823 do současnosti. Bibliografické záznamy jsou utříděny podle jednotlivých roků: první oddíl má toto řazení: díla, dopisy a jiné (např. básně). V druhém oddílu je řazení abecední podle autorů. Jde o soupis fröbelovské literatury nejen německé provenience, ale i 23 dalších zemí světa včetně Československa.

Tento bibliografický svazek je podstatně rozšířeným vydáním bibliografie, publikované H. Heilandem roku 1972. Je svědectvím jak toho, že zájem o dílo F. Fröbela a jeho následovníků není jen příležitostnou záležitostí, spojenou s jubilejními oslavami, tak toho, že zájem o Fröbelovo hnutí se rozšiřuje. Tato obsáhlá bibliografická publikace může historikům pedagogiky usnadnit orientaci ve fröbelovské literatuře a napomoci tomu, aby svou interpretaci nezakládali na náhodně zvolených pramenech. Pro další rozvoj bádání o Fröbelovi by bylo třeba zajistit zveřejnění jeho již otištěných textů a zejména jeho rukopisnou pozůstalost, obsahující téměř 2 000 dopisů. Souborné vydání Fröbelových spisů zůstává stále věcí budoucnosti.

První tři svazky ediční řady podávají obraz pokroku, jehož v posledních dvaceti letech dosáhlo bádání o Fröbelovi jak po stránce obsahově poznávací tak metodologické. Zároveň jsou obrazem myšlenkového vývoje a vědeckého zrání H. Heilanda, který dnes patří k předním světovým historikům pedagogiky, zabývajícím se Fröbelovým odkazem. Profesor Heiland je – kromě uvedených tří svazků – také autorem dalších šesti knižních publikací a mnoha článků uveřejňovaných od 70. let. Je editorem Fröbelových spisů a také zakladatelem Archivu

Friedricha Fröbela při Výzkumném středisku dějin školství na universitě v Duisburgu, v němž je soustředěna fröbelovská literatura ze zahraničí.

Historikové pedagogiky a specialisté v předškolní výchově mohou se zájmem očekávat další svazky této záslužné Heilandovy edice.

POZNÁMKY

¹ Heiland Helmut: *Die Pädagogik Friedrich Fröbels. Aufsätze zur Fröbelforschung 1969–1989*. Georg Olms Verlag, Hildesheim – Zürich – New York, 1989, stran 210. – Beiträge zur Fröbelforschung 1.

² Friedrich Fröbel: *Ein vergessener und unbekannter Pädagoge* (1983), s. 50–60.

³ *Fröbelforschung und Fröbelrezeption in der Deutschen Demokratischen Republik* (1983), s. 60–71.

⁴ *Fröbelforschung in der Bundesrepublik Deutschland* (1988), s. 116–128.

⁵ *Kriterien der internationalen Fröbel-Rezeption in der Gegenwart* (1984), s. 85–91.

⁶ Heiland Helmut: *Fröbelbewegung und Fröbelforschung. (Bedeutende Persönlichkeiten der Fröbelbewegung im 19. und 20. Jahrhundert.)* Georg Olms Verlag, Hildesheim – Zürich – New York – 1992. Stran 214. – Beiträge zur Fröbelforschung 3.

⁷ Marenholtz - Bülow B.: *Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre*. Kassel (Wigand) 1887. 164 + 187 stran.

⁸ Marenholtz-Bülow B.: *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode*. Berlin, Habel, 1866, 580 stran.

⁹ *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften*. Berlin 1862, 583 + 542 stran – Berlin 1863, 561 stran.

¹⁰ Prüfer Joh.: *Kleinkinderpädagogik*. Leipzig 1913, 251 stran.

¹¹ Heiland Helmut: *Bibliographie Friedrich Fröbel. (Primär- und Sekundärliteratur 1820–1990)* Georg Olms Verlag, Hildesheim – Zürich – New York – 1990, 312 stran. Beiträge zur Fröbelforschung 2.

Věra Mišurcová

Wolfgang Mitter - Manfred Weiss - Ulrich Schäfer (Hrsg.) NEUERE ENTWICKLUNGSTENDENZEN IM BILDUNGSWESEN IN OSTEREUROPA

Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 1992, 166 s.

Ve dnech 5.–7. června 1991 se konal v Německém ústavu pro mezinárodní pedagogický výzkum (DIIPF) ve Frankfurtu nad Mohanem seminář s názvem „Současné trendy ve vzdělávání ve východoevropských zemích“, na kterém se sešli odborníci z oblasti pedagogiky z východní i západní Evropy.

Tato publikace je sborníkem referátů z tohoto semináře. Představuje již pátý svazek edice „Pedagogický výzkum mezinárodních organizací“, vycházející v DIIPF.

Publikace byla vydána v německé a an-

glické verzi. Jejím cílem je podat aktuální informace o změnách v zemích východní a střední Evropy v oblasti školství a tím vyjít vstříc potřebám vědy, politiky i pedagogické veřejnosti na západě. Obsahuje příspěvky pracovníků pedagogického výzkumu z Bulharska (T. Angelov), Československa (J. Průcha), SSSR (A. Saveljev, V. G. Rozumovskij), ale také SRN (W. Mitter) a Velké Británie (J. Tomiak).

UNESCO zde zastupuje Peter Herold, který se ve svém příspěvku zabývá iniciativami členských států UNESCO v rámci

Spolupráce k posílení rozvoje školství v Evropě (CORDEE), které směřují k pochopení a podpoře změn ve školství bývalých socialistických zemí.

Hlavní referát na semináři přednesl prof. Wolfgang Mitter, ředitel hostitelského ústavu. Jeho příspěvek se kromě kvalifikované analýzy aktuálních změn v Evropě a jejich působení na oblast školství zabývá rozborem úloh srovnávacího výzkumu v minulosti a současnosti.

Prof. Mitter poukazuje na skutečnost, že v dřívější době se sociální vědy zabývaly především srovnáním společenských jevů na východě a na západě. Výzkumy, které byly věnovány tomuto intersystémovému srovnání se soustředily buď na deduktivní analýzu, která spočívala v identifikaci základních znaků obou společenských systémů nebo analyzovaly všechny či pouze některé národní vzdělávací systémy na obou stranách. Tyto induktivní studie se pak ve většině případů soustřeďovaly na jednotlivé strukturální prvky (např. typy škol) nebo speciální problémy (např. politickou socializaci atd.) a jejich vlastnosti jakožto jevy reprezentující systém.

Intersystémové srovnávací studie rozdělujeme W. Mitter na tři typy:

- systémové imanentní analýzy, které se snaží porovnat realitu vzdělávací praxe s normami, jež jsou vytvořeny nejvyššími politickými a ideologickými orgány
- intrasystémové výzkumy, které se zabývají srovnáním států východního bloku a přitom se snaží o identifikaci specificky „národních“ znaků daných historickým vývojem jednotlivých států ještě před obdobím socializace
- mezinárodní studie, které srovnávají určité jevy bez ohledu na politické systémy.

A právě tento poslední typ studií je podle názoru prof. Mittera velmi důležitý v současné době, neboť může podat neznámé a pro většinu výzkumníků dosud nepřístupné informace.

Jako témata vhodná pro takovýto typ srovnávacích studií pak W. Mitter navrhuje:

- Koncepte předškolní výchovy
- Koncepte středního školství (jednotná škola – Gesamtschule × větvový systém)

- Význam Humboldtovy koncepce všeobecného vzdělání, včetně jejích modifikujících a modernizujících variant, pro současné filozoficko-vzdělávací a politickovzdělávací koncepty
- Profesionální vzdělávání v jeho školské a „duální“ podobě.

A konečně, vzhledem k tomu, že ve východní Evropě byla narušena tradiční rovnováha mezi výukou na vysokých školách, navrhuje prof. Mitter také téma:

- Univerzity jakožto místo výuky a výzkumu.

Příspěvky představitelů pedagogického výzkumu z Bulharska, Československa, Maďarska, Polska a SSSR ve své většině analyzují situaci v oblasti školství v těchto jednotlivých zemích. Lze z nich však vyvodit určité zobecňující tendence.

Změny v oblasti školství, které proběhly ve východní Evropě odrážejí jistě obecné politické principy jako je odstranění ideologického monopolu jedné strany, pluralismus, decentralizace v oblasti řízení, větší autonomie na nižších úrovních, větší participace spotřebitelů a také určitá internacionalizace. Do vzdělávacích systémů jsou také zaváděny některé principy tržního hospodářství jako je konkurence a efektivita.

Snahy o demokratizaci a humanizaci školství jak na úrovni řízení, tak i na úrovni vyučovacího procesu, se projevují ve všech těchto zemích, ale praktická realizace jednotlivých demokratických principů je v různých zemích značně rozdílná. Např. v Maďarsku, Polsku a Československu vzniká řada soukromých škol, v ostatních zemích je tento vývoj ještě zcela v počátcích. V Polsku hrají významnou úlohu při zakládání soukromých škol hlavně obce, v jiných zemích vznikají některé školské instituce, jejichž zřízení je motivováno více zájmy náboženskými, ekonomickými nebo také pouze nostalgii z předkomunistické minulosti, než vlastními zájmy pedagogickými. Vzniká tak obava, že se tento vývoj vymkne jakékoli kontrole.

Iniciativy k zřizování nových soukromých školských institucí jsou nejčastější v oblasti vysokého školství. To platí i o Bulharsku, kde soukromé školy nižších stupňů jsou zřizovány velmi zřídka.

Otázkou, která je diskutována ve všech

postkomunistických zemích je otázka decentralizace a školské autonomie. V některých zemích, jako např. v Československu, bylo již v této oblasti dosaženo určitého pokroku, zvláště v oblasti vysokých škol. Objevují se různé názory na interakci mezi decentralizací řízení a pluralismem a demokracií. Je upozorňováno na tu skutečnost, že decentralizace může vést k provincialismu a že bude často nutná určitá opětá centralizace v případech, kdy místní zájmy převládnu nad zájmy celospolečenskými.

Co se týče struktury školských systémů, nejvíce problémů se objevuje zejména na úrovni středního školství. Základní otázkou je další existence či neexistence jednotné základní školy, resp. jejího 2. stupně. Většinou vládní přesvědčení, že určitý počet let společného základního vzdělání má být zachován. Rozpory jsou pouze v jeho délce. V tomto směru se projevují dvě tendence:

- a) zkrátit společnou školní docházku z osmi až deseti let na šest nebo dokonce pouze na čtyři roky;
- b) vytvořit vedle základní školy velmi diferencované školy pro speciální skupiny žáků, jak je tomu v Maďarsku, Československu a Polsku, kde bylo znovu zavedeno osmileté gymnázium.

Stejně jako na strukturu systému se reformní aktivity zaměřují také na otázky kurikula. Hojně se objevují úvahy o tvorbě

diferencovaného a normativního kurikula. Centrálním problémem je častý rozpor mezi volností a místními zájmy na jedné straně a nadiktovanou jednotností a celospolečenskými zájmy na straně druhé. Dogmatická interpretace rovnosti v minulosti vede často k tendenci hluboké diferenciace kurikula. Avšak pro existenci určitého základního (jádrového) kurikula hovoří nejen demokratický princip rovnosti vzdělávacích šancí, ale i nutnost jisté centrální vzdělávací politiky.

I když publikace nepodává informace o všech bývalých socialistických zemích, nejsou zde zastoupeny země jako Rumunsko, Albánie a státy bývalé Jugoslávie, jejichž zástupci se z organizačních či finančních důvodů nemohli semináře zúčastnit, a rovněž od doby konání semináře došlo k řadě změn, např. se rozpadl Sovětský svaz, v některých zemích byly přijaty nové školské zákony, byly provedeny personální změny apod., neztrácí tato publikace na své aktualnosti. Autoři příspěvků totiž ukázali jednotlivé jevy a události z vnitřku, na základě dlouhodobých procesů. A to je právě úkolem současného pedagogického srovnávacího výzkumu: Najít jistou rovnováhu mezi aktuální deskripcí a historicky zakotvenou analýzou skutečnosti.

Miroslava Váňová

Woods, Peter
TEACHER SKILLS AND STRATEGIES
The Falmer Press. London 1990, 234 s.

Peter Woods, profesor pedagogiky na „Open University“ a ředitel „Centre for Sociology and Social Research“ v Londýně, je významným představitelem britské školní etnografie. Kniha „Teacher Skills and Strategies“ je přehlednou metodologickou syntézou výsledků jeho dlouhodobých terénních výzkumů na základních a středních školách v Anglii.

Ústředním tématem publikace jsou učitelé, jejich předpoklady pro vyučování, pro-

blémy a konflikty, se kterými se v praxi setkávají — vztah k povolání, škole, dětem, rodičům, svému předmětu atd.

V tradiční literatuře zabývající se těmito otázkami, lze většinou najít z kontextu reálného života školy a společnosti vytržené zprávy o obecných faktorech a komponentách tzv. dobrého vyučování. Woods nahrazuje tuto metafyziku dobrého/špatného učitele, správných/nesprávných metod výuky atd. dialektickým modelem vyučování

a učení se, vycházejícím z respektování osobnosti učitele působícího v konkrétních mikro- i makrospolečenských podmínkách.

Teoreticky a metodologicky autor vychází ze symbolického interakcionismu, chápajícího osobnost, „já“ – „self“ – člověka jako neustálý proces interakcí dvou složek – reflektujícího sociálního „me“ a aktivního individuálního „I“. V rámci této teorie se Woods koncentruje na „perspektivy“ aktérů školního života, na jejich „kultury“, „strategie“ a „kontexty“ jednání.

Druhým teoreticko-metodologickým zdrojem je sociální konstruktivismus Donaldsona a Brunera, zdůrazňující progresivní konstrukci kognitivních reprezentací v činnosti a praktické zkušenosti. V tomto pohledu učitel vystupuje rovněž jako učící se osoba. Poznávání jednoduše nepředává, ale ve spolupráci s dětmi „konstruuje“ oběma stranami přijímaný obraz reality.

I když sám autor hovoří v úvodu o třech částech knihy, jednotlivé její kapitoly podávají ucelený příběh současného učitele v Anglii. Woods začíná své „vyprávění“ obecným, sociálním pohledem na schopnosti učitele, na jeho roli, její podstatu a vnitřní rozpory, aby následně tyto obecné poznatky zvýznamnil vzhledem ke konkrétnímu individuu a jeho historii. Příběh a metodologický kruh uzavírá opět přechodem na obecný hovor o současných podmínkách a možnostech pro vyučování a učení ve Velké Británii.

Podívejme se nyní, alespoň ve zkratce, na věcný obsah publikace. První tři kapitoly věnuje autor základním dovednostem učitele.

Jako první dovednost rozebírá tvořivost. Proti tradičnímu pojetí, které ji považuje za vlastnost, kterou osobnost v určité míře má, či ji postrádá, staví Woods sociální teorii kreativity.

Jak již bylo výše naznačeno, poznatky se v pohledu konstruktivistů a interakcionistů rozporů mezi orientací na tzv. individualitu a tendencí ke kontrolované produkci masového konzumenta.

Vnitřní konflikt učitelské role se na systémové úrovni členství učitele v konkrétní in-

stituci – škole – projevuje v uplatňování tzv. „strategií přežití“ (survival strategies). Učitelé se v rámci svého potencionálního ohrožení ze dvou stran – instituce školy a žáci – nemohou věnovat pouze svým ideálům a vyučování podle nich, ale musí rovněž bojovat o „přežití“ ve škole, v profesi, funkci. Učí se svou situaci interpretovat a zvládat „bezpečným“ způsobem, který neohrozí jejich osobní investici do profese a kariéry. Woods v této souvislosti zavádí pojem „akomodace“, v rámci něž se často uplatňuje psychologická technika racionalizace problémů.

Autor uvádí a na praktických příkladech ilustruje celkem 8 strategií přežití, mezi nimi například „socializaci“ v rámci níž je instituce školy považována za jediný správný socializační vzor, dále „absenci“ reprezentovanou tendencí vyhýbat se scénám možných konfliktů, nebo „pracovní lékařství“ kdy se učitel mění na terapeuta ordinujícího dětem práci, aby neměli čas věnovat se osobním věcem a způsobovat problémy.

Strategie je sama o sobě pouze formální kategorií. Dva lidé – učitelé – se stejnými perspektivami své profese a jejího poslání, pracující v téže škole – t.j. pod formálně stejným tlakem – mohou volit diametrálně odlišné strategie přežití a seberealizace. Chceme-li porozumět významu strategií učitelů, musíme poznat „šíři“ jejich osobního zaangažování se na životě instituce a jejich „identitu“, osobní historii a individuální mechanismy seberealizace. Tento fakt dokumentuje Woods případovou studii dvou kantorů – Dicka a Toma. (5. kapitola)

Oba jsou vyznavači pedocentrismu a non-intervencionismu, volí však různé strategie realizace těchto hodnot. Formálně je autor označuje jako strategii pragmatickou – zohledňování okolností a možností seberealizace – a paradigmatickou – koncentrace na ideál a jeho prosazování v praxi. První je, v Tomově případě, výrazem rozsáhlého prolínání se osobního, každodenního a školního života (šíře osobního zaangažování se), jakož i osobního naplnění ve vyučovaném předmětu. Druhý typ strategie je, v případě Dicka, prostředkem paradoxního sebepo-

tvrzování se jako reformátora prostřednictvím neúspěchu a nepřijetí oficiálním systémem. Za demokratických poměrů na škole by ovšem Dickova strategie nepřinášela zákonitě neúspěch a on by se mohl potvrdovat přímo, v konfrontaci s výsledky vlastních reforem.

S uvedeným problémem souvisí také vztah učitelovi osobnosti a kurikula, předmětu, který učí. Je kurikulum pouze vnějším předpisem, který učitele buď svazuje, omezuje, anebo naopak napomáhá jeho seberealizaci?

Ve Woodsově pohledu je kurikulum součástí učitelova „me“. Je jako prostředkem kontroly, reflexe a seberealizace osobnosti ve škole nepředávajícím, ale vytváří se v procesu negociace mezi učitelem a žáky. Osobnost je rovněž, vzhledem ke své podstatě — proces interakcí mezi „I“ a „me“ — tvořivá, v návaznosti na důsledky vnějších interakcí dochází k vnitřním změnám a naopak.

Tvořivé vyučování v tomto přístupu zahrnuje jednak komplexní — holistickou — reflexi žáků (významní druzí), celé sociální situace a významu svého (učitelova) jednání v ní, jednak pružné přizpůsobování kurikula (součást učitelova „me“) na základě těchto reflexí. Aby se ovšem interakce mezi učitelem a žáky mohly rozvíjet na tomto základě, jsou potřebné další, „vnější“, podmínky — dostatek času, materiálních i finančních zdrojů, demokratická atmosféra na škole a umění přijímat tvůrčí projevy dětí.

Role učitele je vnitřně konfliktní. Ke svým žákům má učitel — v rámci výměny primární a sekundární socializace — tendenci rozvíjet přátelský a rodičovský, vlastnicko-pečovatelský vztah. Oficiálně však musí být „učitelský“ — tlaky institucí kontroly objektivních výsledků, inspekci, rodičovských ambicí, školních zájmů atd.

Jedním z předpokladů úspěšného vyrovnávání se s tímto konfliktem — t.j. nenarušení přátelských vztahů s dětmi a zachování pozice učitele, — je dle Woodse umění „orchestrace“. Vyjadřuje magii osobnosti dirigenta — je „všeznající“ (omniscience), „vševidící“ (omniawareness) a umí členy orchestru „ladit“ k výkonu (fine tuning).

Třetí, autorem rozebíranou schopností, je umění vytvářet dobré sociální klima ve třídě. To se neděje ve vzduchoprázdnu či pouze jednostranně. Negociačním rámcem pro práci se společenskou atmosférou je školní „ethos“, jako živá, „pohyblivá“ soustava vzájemných vztahů kultur různých skupin — zejména učitelů a žáků. Porušení jeho pravidel, která vlastně chrání „soukromí“ a identitu jeho tvůrců a uživatelů, vyvolává sankce — učitel trestá nevhodné projevy žáků, děti naopak necitlivým kantorem opovrhují, odmítají s ním kooperovat apod. Učitel musí tato pravidla a normativy znát, respektovat hranice prolínání se jeho a žakovské kultury. Otázkou zůstává demokratičnost tohoto systému, jeho otevřenost a schopnost přijímat prvky kultury žáků.

V případě každé z doposud uvedených dovedností byla naznačena závislost učitele na instituci, školu, které je členem. Je touto skutečností učitel omezován, je fatální pro jeho růst, kariéru a vývoj?

Na této úrovni analýzy zavádí Woods pojmy „osobního zaangažování se“ (commitment) jako průsečíku oficiálních potřeb systému a individuální zkušenosti a zájmů, a „institucionálního momentu“ jako kolektivní sumy „zaangažování se“ všech členů instituce. To, jak může být učitel školou determinován a svazován, závisí na velikosti „momentu“ — určitá jednota a síla názorů, hodnot, zájmů v instituci — a na kvalitě veličin — hodnot — jež ho určují. Ideálem by byla participativní demokracie, praxe je však poněkud jiná. Školství je závislé na kapitalistickém systému plném vnitřních učitelů, tak je v rámci interakce s aktivním „I“ samo ztvárňováno a zvýznamňováno.

Tuto teorii opět autor dokládá individuální historií Toma. Konkrétní obraz učitele a jeho seberealizace v profesi je určen kombinací sociálních koordinát různého stupně obecnosti — od osobní historie a hodnot a jejich korespondenci s hodnotami a možnostmi vybraného předmětu, po institucionální a společenské makrokoordináty. Porozumět učiteli, jeho jednání, strategiím, lze jedině v kontextu tohoto holistického pohledu.

Jeden ze základních zdrojů vnitřně rolového napětí a konfliktů vidí Woods v oficiálním systému a politice vzdělávání. Z těchto důvodů věnuje závěrečnou kapitolu poslední britské školní reformě z roku 1988. Tato reforma, prosazující do školní politiky a kultury prvky podnikání a marketizace, má své nadšené zastánce i odpůrce. Ti druzí v souvislosti s ní hovoří o „smrti“ vzdělávání.

Autor vidí situaci jako krizi, zdržuje se však jednoznačných soudů. Popisuje jednotlivá fakta s tím, že smrt předznamenává zrod nového života. Konstatuje, že i zjevné nedostatky se mohou stát, v delším časovém horizontu boje za demokratizaci školství, výhodami, uzavírá kapitolu i knihu oblíbeným rčením Wittgensteina: „Always remember,

when things are going well, they don't have to.“

Woods varuje před nekritickým vizionářstvím, jakož i před rezignací na další život.

Poslední myšlenky knihy by mohli být vtaženy i k současným problémům reformy našeho výchovně-vzdělávacího systému. v této souvislosti lze knihu doporučit všem lidem jakýmkoli způsobem spojeným s naší školou, zejména teoretikům a výzkumníkům, učitelům a v neposlední řadě studentům pedagogiky a učitelských směrů. Jim všem může Woodsova práce zprostředkovat nové, netradiční, živé reflexe školy a jejich života.

Karel Pavlica

Reinhartz, J. (Ed.):
TEACHER INDUCTION

Washington, D. C. National Education Association 1989, 128 s.

Velmi důležitou fází dlouhodobého procesu učitelského vzdělávání je období vstupu začínajících učitelů do profese. Významnost této etapy je dnes již všeobecně uznávána a mnozí teoretikové i praktikové věnují těmto otázkám zejména v posledních letech zvýšenou pozornost. Četným aspektům zmíněného období je věnována i publikace „Teacher Induction“, v níž kolektiv amerických autorů přináší informaci o procesu uvádění začínajících učitelů do profese a jeho dílčích komponentech, o výsledcích řady výzkumů provedených v posledních letech v této oblasti v USA. Autoři přicházejí ovšem i s úvahami o perspektivách podobných zkoumání a také s popisem několika úspěšných programů pomoci začínajícím učitelům.

Editora publikace, Judy Reinhartz, konstatuje, že učitelská profese je jednou z mála, v nichž se již u začátečníka de facto předpokládá plná odpovědnost a funkčnost. Navíc právě na začínající učitele jsou nejrůznější přesouvány četné povinnosti, s nimiž mívají problémy i zkušení učitelé. Jde např. o nutnost mnohonásobných příprav na vý-

uku, o přidělování problémových tříd apod. Nežádá se tedy namísto podpory setkávání noví učitelé s naprostým nepochopením, někdy i zneužíváním jejich postavení ve škole a v profesi. Autorka dokumentuje na mnoha příkladech nutnost systematického rozvoje programů pomoci začínajícím učitelům, v nichž by měly být zohledněny jako potřeby začínajících učitelů, tak také potřeby školy. Bez těchto programů vzrůstá pravděpodobnost profesionální demotivace začínajících učitelů a jejich odchodů z profese, uvádí autorka. Její příspěvek ústí do dvou tezí: 1. Je nerealistické a nevhodné očekávat, že začínající učitelé budou ihned pracovat tak efektivně, jako jejich zkušení kolegové. 2. Právě učitelé z praxe jsou těmi, kteří mohou největší měrou pomoci učitelům-začátečníkům při jejich vstupu do profese. Závěrem autorka dokumentuje, že navzdory stále ještě ne zcela uspokojivému stavu lze pozorovat, že v posledních letech si programy pomoci začínajícím učitelům získávají širší uznání.

L. Hulling-Austin ve své kapitole kriticky hodnotí americkou pedagogickou literaturu

od roku 1977 zabývající se těmito otázkami. Přináší přehled různých zkoumání, jež jsou typická obecným přijetím 5 cílů: a) zvýšit výukové kvality učitele; b) snížit procento odchodů kvalitních začínajících učitelů z profese; c) napomoci osobní a profesio-
nální spokojenosti začínajících učitelů; d) naplnit požadavky obecně vztahované na vstup učitelů do profese a na jejich atestaci; e) šířit kulturu systému pomoci začínajícím učitelům. Autorka vyslovuje přesvědčení, že programy pomoci začínajícím učitelům mohou být úspěšné, jestliže jsou pečlivě směřovány k naplnění jejich specifických cílů.

V další části publikace se J. D. Greenberg a M. C. Erly zabývají některými podmínkami účinnosti programů pomoci začínajícím učitelům. Ve svém šetření se tyto autoři zaměřili zejména na to, jak svou situaci vnímají začínající učitelé a také na specifika vlivu prostředí školy na úspěšnost těchto programů. Autoři naznačují, že pozornost je nutno více než dosud věnovat zejména míře úkolů a odpovědnosti kladené na začínající učitele v jejich výukové i mimovýukové činnosti.

S. J. Odell věnuje pozornost otázkám motivace, postojů a očekávání začínajících učitelů elementárního stupně škol a snaží se postihnout míru změny v těchto charakteristikách, jež nastaly v průběhu prvního roku vyučovací praxe zmíněných učitelů. V jejím souboru potvrdila většina začínajících učitelů, kteří prošli určitým programem pomoci, i po roce svou pozitivní motivaci k profesi a rovněž také to, že by — v případě nové možnosti — volbu učitelství potvrdili. Zkušenější kolegové jsou těmito respondenty hodnoceni obvykle jako „přátelsky kritičtí“. Odpovědi respondentů — začínajících učitelů, kterým nebyl poskytnut podpůrný program, jsou v tomto šetření již méně pozitivní.

L. B. Waters a V. L. Bernhardt pojednávají o rolích a odpovědnosti podpůrných učitelů. Konstatují, že jde zejména o role poradce, důvěrníka, pozorovatele a pomocníka. Akcentují v této souvislosti potřebu přípravy podpůrných učitelů pro tyto role. Současně upozorňují, že ne všichni úspěšní zkušení učitelé bývají podobně úspěšnými podpůrnými učiteli.

C. P. Etheridge přichází s případovými studiemi začínajících učitelů. Zřetelně z nich vystupuje do popředí nutnost reálného pohledu jak na začínající učitele, tak i na podpůrné učitele.

M. A. Henry uvádí příklad úspěšného programu pomoci začínajícím učitelům, v němž se angažují škola, kde začínající učitel působí i učitelská fakulta, na níž vystudoval. Rozvinuta je v tomto programu i forma vzájemného kontaktu začínajících učitelů — bývalých studentů-kolegů.

L. J. Varah, W. S. Theune a L. Parker věnují pozornost nejen programům pomoci začínajícím učitelům obecně, ale i některým jejich dílčím prvkům — cílům a zaměření programů, odpovědnosti mentorů, finančnímu zajištění. Tato specifika analyzují na příkladu programu rozvíjeného na univerzitě ve Wisconsinu-Whitewateru.

V závěrečné kapitole pak A. M. Kilgore a J. A. Kozisek prezentují detailní popis programu pomoci začínajícím učitelům, přičemž zdůrazněno je zejména hledisko učitelské fakulty. Zkoumají roli těchto fakult v procesu uvádění začínajících učitelů do profese a naznačují četné možnosti, jež — podle jejich soudu — učitelské fakulty doposud ne vždy plně využívají.

V příloze publikace přináší J. M. Johnston anotace 40 článků, knih a dalších publikací, které byly v posledních letech v USA zveřejněny a vztahují se bezprostředně k programům pomoci začínajícím učitelům.

Publikace je určena řídicím pracovníkům ve školství, pedagogům z oblasti učitelského vzdělávání a také začínajícím i zkušeným učitelům. Skýtá přehled různých forem programů uvádění učitelů-začátečnicků do profese a současně i poznatky získané v posledních letech v USA v této oblasti. Vzhledem k aktuálnosti těchto otázek i v našem prostředí může být pro nás tato práce zdrojem mnoha zajímavých námětů pro teoretické úvahy i praktické počiny na tomto poli. Je zřejmé, že zdárný vstup začínajících učitelů do profese je jedním z důležitých předpokladů jejich dalšího úspěšného učitelského působení.

Milan Pol

Pozornosť historikov pedagogiky (najmä v zahraničí) sa posledné desaťročia sústreďovala na problematiku reformného hnutia, prípadne pre staršie vývinové obdobia na hlavné (tzv. progresívne) tendencie rozvoja školstva a pedagogických ideí. V posledných rokoch sa objavujú prvé pokusy (zatiaľ veľmi obmedzene) o výskum vývinu novohumanistickej pedagogiky a prerodu latinských škôl na moderné gymnáziá.¹

Popredný slovenský historik starších dejín pedagogiky doc. dr. J. Gallo, CSc., sa vo svojej najnovšej práci venuje práve týmto, dlho obchádzaným, problémom formovania novohumanistickej pedagogiky a školy, ktoré boli považované za konzervatívne a práve z tohto dôvodu sa im nevenovala pozornosť. Rozsahom neveliká publikácia o významnom slavistovi Pavlovi Jozefovi Šafárikovi je spracovaná netradične a prináša množstvo nových a cenných podnetov pre historiografiu pedagogiky a kultúry ako v Čechách, tak aj na Slovensku. Autor sa dôsledne usiluje o postihnutie pedagogického profilu P. J. Šafárika, keďže ako píše v úvode (s. 5) jeho vedeckovýskumná činnosť v slavistike „... zatieňila a odsunula do úzadia jeho vychovávateľskú a pedagogickú činnosť, a to napriek tomu, že bola Šafárikovi takmer 17 rokov, teda celú tretinu najproduktívnejšieho obdobia jeho života, hlavným povolaním.“

Analýza pedagogických náhľadov a praktických výchovných aktivít P. J. Šafárika vypracovaná J. Gallom je založená na špecifickom metodologickom prístupe, ktorý v Československu pre 19. storočie nemá obdobu. Hľadanie a postihnutie zdrojov novohumanistickej orientácie P. J. Šafárika vychádza z predchádzajúcich pramenných výskumov J. Gallu o stredných (latinských) školách v gemerskom regióne,²tedy mieste detstva a mladosti P. J. Šafárika.

Podľa zistení J. Gallu predpokladom pre úspešnú vedeckú a pedagogickú činnosť P. J. Šafárika bolo nielen podnetné rodinné pro-

stredie, ale aj vysoká úroveň škôl v Gemeri a tradície týchto evanjelických vzdelávacích inštitúcií (napr. Štítnik).

Autor na základe pramenného materiálu dokumentuje obsah vzdelania a metódy škôl, na ktorých Šafárik študoval, ako i vlastnosti učiteľov, ktorí ho učili. Biografia Šafárika sa tak stáva zovšeobecňujúcim obrazom fungovania vzdelávacích funkcií škôl v období ich krízy a pretvárania.

Osobitnú pozornosť venuje autor štúdiu Šafárika v Jene, hlavnom stredisku prípravy uhorských protestantov. Šafárikovo završenie štúdia v Nemecku znamenalo rozhodujúci vplyv na jeho vedecké a osobné smerovanie, najmä kontaktom s klasickou nemeckou filozofiou a kultúrou. Jeho „akademická“ príprava pokračuje aj po skončení štúdia, keď prijal miesto vychovávateľa v šľachtickej rodine Kubínyovcov v Bratislave. Tu sa upevňuje jeho priateľstvo s Františkom Palackým, s ktorým udržiava úzke spojenie po celý život.

Niektoré zistenia J. Gallu o bratislavskom pobyte P. J. Šafárika si zasluhujú hlbšiu pozornosť, nakoľko naznačujú doteraz nepreskúmané vplyvy a vzťahy. Napriek negatívnemu hodnoteniu J. Palkoviča Šafárikom, existujú doteraz nepreskúmané mecenášske vzťahy medzi slovenskou inteligenciou a barónskou rodinou Prónayovcov. Ako píše J. Gallo (s. 50–52) pôsobil Šafárik ako vychovávateľ v rodine G. Kubínyiho (jeho manželkou bola H. Prónayová). Podobne podporoval najmä barón G. Prónay,³ ale aj iní členovia tejto šľachtickej rodiny, J. Palkoviča a B. Tablica, vychovávateľmi v ich rodine boli aj ďalší príslušníci slovenskej inteligencie.

Pre pedagogické názory Šafárika malo hlavný význam jeho pôsobenie na gymnáziu v Novom Sade, neskôr v Prahe. Napriek skutočnosti, že Šafárik nepublikoval svoju ucelenú koncepciu vzdelávania, a to je jav typický pre novohumanisticky orientovaných vzdelancov tohto obdobia (výnimkou

je napr. J. E. Purkyně), podarilo sa J. Gallovi dôsledným sledovaním všetkých aktivít rekonštruovať nielen jeho predstavy, ale aj praktické uplatnenie. Možno konštatovať, že z minimálneho množstva Šafárikových publikovaných prác o školstve sa mu podarilo vystopovať pedagogický profil tejto osobnosti. K tomu bolo potrebné využiť najmä „sekundárne“ pramene, tzn. učiteľské a organizátorské pôsobenie.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje spracovanie Šafárikovej koncepcie národnej výchovy sformovanej pod vplyvom liberálnych názorov šíriacich sa z Nemecka. Šafárik patriaci obom národným kultúram je predstaviteľom československej evanjelickej línie,¹ predstaviteľom poslednej generácie inteligencie, ktorej jej konfesiónálna príslušnosť obmedzovala možnosť uplatnenia v habsburskej monarchii. J. Gallo analyzuje v príklone Šafárika k českej, ale aj slovanskej kultúre vznik novej orientácie novohumanizmu v oblasti školstva a vzdelanosti.

Ucelený pohľad na osobnosť P. J. Šafárika umožňuje pochopiť, kam smeroval nový trend vzdelanosti, spájajúci chápanie vedy s empirickoracionalistickým životným štýlom. Postupné formovanie týchto tendencií

je základným prínosom práce J. Gallu. J. Šafárik ako výborný znalec staršej literatúry sa zoznámil aj s dielom J. A. Komenského (s. 59, 74–75). V práci preto chýba zmienka o Šafárikovom objave (v roku 1855) torza Komenského Žalmov.

Nový metodologický prístup autora naznačuje možnosti skúmania interkultúrnych vzťahov staršieho obdobia. Akademické peregrinácie, ktoré sformovali aj Šafárikove názory na úlohu vzdelania, dopĺňa J. Gallo detailnou analýzou domácich zdrojov a tradícií. Metodologický prístup je obohatený aj o oblasť ikonografie, dokladom čoho je aj vzorné usporiadanie obrazovej prílohy (čo je už typický znak prác J. Gallu). Vytvoril tak netradičný pohľad na novo sa formujúci novohumanizmus v stredoeurópskom priestore. Výsledky najnovších výskumov J. Gallu, tak priniesli nové podnety pre historiografiu školstva a vzdelanosti. Ukazuje sa aktuálna potreba skúmania aj ďalších osobností novohumanistickej pedagogiky, predovšetkým J. Kollára. Postupy, ktoré rozpracoval J. Gallo, sa ukazujú ako nosné k poznaniu doteraz málo známych aspektov. Odborná verejnosť bude iste so záujmom sledovať ďalšie publikácie J. Gallu.

POZNÁMKY

¹ Arnhardt, G.: *Antinomien im Konzept allgemeiner Bildung. Aus der Geschichte der neuhumanistischen Reform an der Kreuzschule Dresden*. Pädagogische Rundschau, 1992, č. 4, s. 443–449.

² Gallo, J.: *Dejiny stredných škôl v Gemeri do polovice 19. storočia*. Martin, Osveta 1977.

³ Bližšie o významnej úlohe baróna G. Prónaya pri organizovaní školstva v Uhorsku. Kowalská, E.: *Štátne ľudové školstvo na prelome 18. a 19. storočia*. Bratislava, Veda 1987.

⁴ Ďurovič, E.: *Čo sú naše dejiny? Kultúrny život*, 1992, 16. 10., s. 5.

P. Kompolt

Vlastimil Švec

ROZVÍJENÍ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ

Brno, VA 1991, 101 stran.

Problematika dovedností není příliš frekventovaným tématem v pedagogické odborné literatuře, proto by neměla uniknout pozornosti podnětná studie doc. V. Švece, kte-

rý otázky rozvíjení dovedností dlouhodobě sleduje. Švecova práce dobře obstojí i v srovnávacím pohledu (viz např. Zd. Chlewiński: *Kształtowanie się umiejętności*

poznawczych, Warszawa 1991), poněvadž se opírá o vlastní výzkumy a současně zobecňuje výsledky bádání četných autorů. Navíc ukazuje, jak je možno příslušné poznatky využít pro zkvalitnění pedagogické práce na vysoké škole. Tento metodický aspekt je významným rysem práce, neboť ji činí použitelnou nejen pro odborné zájemce.

Značné úsilí autor věnuje vymezení pojmů, které mají bezprostřední vztah k pojmu dovednosti, resp. profesionální dovednosti. Nejříve je podán přehled pokusů o vymezení pojmu dovednosti. Autor je seskupuje podle teoretických východisek, analyzuje je a uvádí svou vlastní koncepci. Ukazuje se však, že pojem dovednosti patří k výrazům, jejichž obsah je chápán značně široce. Také autor se ve svém vymezení příliš neodchyluje od dané tradice, specifikuje dovednosti třemi charakteristikami, totiž jako osvojovanou činnost, způsob činnosti a postupem řešení úloh, jednoznačnou definici nepodává. Autorovo pojetí odráží procesuální charakter dovedností, což umožňuje diagnostikovat úroveň jejich osvojování.

Hlubšího pochopení podstaty dovedností autor dosahuje srovnáním s příbuznými pojmy. Diferenciační analýza vědomostí, dovedností, návyků a schopností odhaluje další stránky dovedností a umožňuje vymezit pojem profesní dovednosti. Na základě ujasnění východisek autor rozlišuje strukturu profesních dovedností vysokoškolských studentů. Podrobněji se rozvádí proces osvojování profesních dovedností. Autor se opírá o myšlenky teorie etapového formování rozumových činností a naznačuje model osvojování dovedností na základě řešení problémů. Vlastním autorovým přínosem je na základě výzkumného šetření vymezení etap procesu osvojování dovedností.

Kapitola o funkci verbálních a neverbálních informací v procesu osvojování profesních dovedností shrnuje a zpřehledňuje poznatky z literatury; zvláště si všímá obrazových a integrovaných informací. V této souvislosti se objasňuje funkce instruktáže,

o níž se hovoří zejména při řízení procesu osvojování psychomotorických a sociálně komunikativních dovedností. Experimentálně autor ověřoval efektivnost písemné instruktáže při řízení procesu osvojování psychomotorických dovedností. V technickém výcviku autor srovnával efektivnost tří forem instruktáže: 1. demonstrační činnosti doplněné rozhovorem, 2. instruktážní návod a 3. kombinaci instruktážního návodu s demonstrační činností. Právě tato forma se ukázala jako neúčinnější.

Teoretická analýza problematiky autoru umožnila aplikovat závěry v praxi. Autor ukazuje možnosti aktivizace studentů v procesu osvojování profesionálních dovedností a výstižně upozorňuje na základní rysy tvořivosti, které je žádoucí i při vytváření dovedností u vysokoškolských studentů rozvíjet. Metodické přístupy k rozvoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti autor naznačuje z několika pohledů, zejména si všímá podmínek nutných k tomuto rozvoji a aktivizujících metod. Bohatá a instruktivní je pasáž o rozvíjení profesních dovedností studentů ve stěžejních formách výchovně vzdělávací práce vysoké školy. Jde o přednášky, semináře, cvičení, praxe, vědeckou práci studentů, ročníkové a diplomové práce, samostatné studium a další. Navíc kapitola obsahuje náměty k promýšlení problematiky profesních dovedností.

Práci V. Švece lze jen uvítat, protože je nesporně obohacením naší odborné literatury, a to v oblasti málo rozpracované. Práce přináší velké množství informací, námětů a podnětů, které nebylo možno na malém prostoru širě rozvinout, proto jsou některé problémy spíše tezevitě naznačeny než hlouběji rozpracovány. Je však možno doufat, že autor se bude danou problematikou i nadále zabývat a že odborné veřejnosti brzy předloží obsírnější monografii na toto téma.

Josef Maňák

Je to přes půl roku, co na katedru pedagogiky FFUK doputovaly xeroxované kopie studií o kurikulu, diferenciaci apod. Nevím, jestli jsme se neprohřešili proti autorským právům, ale my jsme tyto kopie xerozovali dál spolu s jinými, našimi materiály: pro ředitele škol, učitele, výchovné poradce, inspektory apod. Odpovědnost vůči změnám na jejich škole vedla jejich první kroky k tomu, co v dané fázi považovali za nejpodstatnější — k informacím. Datum pod úvodem J. Průchy k publikaci *Proměny vzdělání v mezinárodním kontextu* září 1991 připomíná, že vydavatelské lhůty příliš ještě rychlému dodání informace nenapomáhají...

Co tedy předkládá tým pracovníků Ústavu pedagogických a psychologických studií zájemcům o věci pedagogické?

Prezentace především těch informací z mezinárodní sféry, které by byly využitelné ve snahách o inovaci našeho školního vzdělání, je podložena úsilím o jejich nasazení do širšího kontextu obecných trendů vývoje vzdělání na Západě a vývoje komparativní a mezinárodní pedagogiky. Které okruhy problémů jsou označeny za klíčové?

- Proměny týkající se vnitřní náplně a organizace školního vzdělávání
- proměny vztahující se k vzdělání specifických skupin žáků (talentovaných, zdravotně znevýhodněných)
- proměny zasahující vztahy školy, rodiny, komunity a vztahy vzdělání a ekonomického rozvoje.

Zastavme se u některých otázek v dílčích studiích: jejich syntetizující linií jsou dva směry orientace, které formuluje E. Walterová pro srovnávací pedagogiku: zprostředkovávat a hodnotit zahraniční kontext z hlediska našich potřeb a vstupovat do mezinárodních srovnávacích výzkumů. Úvodní stať 'Trendy rozvoje vzdělání na Západě (J. Průcha) obstarává onen zmíněný širší kontext dílčích proměn; nejde o pouhý výčet — i při maximální úspornosti textu (která je ostatně

typická pro celou publikaci) poskytuje dostatek informací k hlubším úvahám vztahujícím se k realitě naší „reformy“. Jde především o

- otázku decentralizace vzdělávacích soustav, příp. možnosti (ukázané na příkladu Finska) propojení centrálního řízení se samosprávnými prvky škol (inspirativní pro nás v situaci „dohadování o standardy“ by byl zřejmě analytičtější pohled na „národní kurikula“, stanovená centrálně)
- otázku, zda stanovovat tzv. „národní priority pro vzdělávání“, a jestliže ano, jaké priority formulovat pro naši republiku v příštích desetiletích
- s tím související otázku, zda tzv. multikulturální, globální výchova, výchova pro život v multikulturální společnosti zasáhne i v našich podmínkách jako jedna z priorit, usnadňující včlenění do evropského společenství.

Centrálním pojmem přeměn školního vzdělávání je ze zahraničí k nám importovaný pojem kurikula, v současném pojetí „program vzdělávacích institucí“. E. Walterová, která se touto tematikou zabývá dlouhodobě, se pojednáním o kurikulární politice napojila na obecnější trendy vývoje školských soustav. Tento komplexní pohled pak nabízí všem tvůrcům programů — „od makro k mikro“ — nejmodernější východiska.

Do jaké míry se zatím tato východiska uplatnila v učebnicích, které jsou integrální součástí kurikula? V. Martinková, sama autorka alternativní učebnice, dobře ví, o čem píše, kritizuje-li úroveň našich učebnic. Ve stati, která rozebírá mnohostranné aspekty učebnice od autorství až po komunikativnost atp., by podle mého názoru některé závěry zazněly průkazněji, pokud by byly opřeny o analýzu i jiných než jazykových učebnic, pracovalo-li by se více s centrálním pojmem moderního kurikula „strategie učení“.

Studie M. Váňové o diferenciaci vzdělání

šla v xeroxovaných kopiích nejvíce „na odbyt“. Zdali a jak diferencovat žáky je zřejmě jedna z nejožehavějších otázek, které naše školy musely a musí řešit — hned a s plnou odpovědností. Doufejme, že přesvědčivě dokumentovaný celosvětový trend opatrnosti u diferenciace zejména na nižších školních stupních a podle výkonu bude jedním z podstatných argumentů proti „taképedagogům“, kteří by nejraději diferencovali již od mateřské školy, ale především při utváření projektu nové školské soustavy.

Tematickým dopracováním studie o diferenciaci jsou příspěvky týkající se vzdělávání specifických skupin žáků. Péči o talentovanou mládež (L. Hříbková, M. Charvátová) a o zdravotně znevýhodněné žáky (O. Čálek) spojuje trend integrace; ten — se svými pozitivy, ale i nebezpečími, často u nás v praxi přehlíženými — se stal východiskem textu O. Čálka. Jádrem stati o talentovaných dětech a mládeži jsou různorodé edukační programy pro talentované děti: předpokládejme, že jejich popis snad iniciuje tvorbu podobných programů u nás a pokud již existují, pomůže zmírnit náhodnost této tvorby.

Přesahem školy do širší komunity se důsledněji zabývají dvě stati. Zatímco studie I. Viktorové precizuje téma vztah školy a rodiny, vysoce aktuální pro hledání cest mezi zatím ještě váhavě přešlapujícími partnery

ve výchovné sféře, v textu M. Kučery se ze zdánlivého popisu zón zvýšené vzdělávací péče ve Francii vynořují otázky navýsost relevantní pro řešení vzdělávacích problémů: o krizových místech „otevírání“ školy vůči okolí, o pohybu mezi decisním centrem a lokalitami, o efektivitě výzkumu, v kterém se účastní aktéři praxe — učitelé atp.

Téma u nás neznámé nebo neřešené se v publikaci objevuje ještě dvakrát — v příspěvku J. Průchy o funkční negramotnosti (to, že se jí výzkum v Československu vyhnul, ještě neznamená, že z hlediska jejího výskytu u nás neexistují rizikové skupiny populace) a v příspěvku V. Ježkové o času jako pedagogické kategorii.

Tým pracovníků Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů tak předložil publikaci, která nejen některé otázky pedagogické praxe pomáhá řešit, ale zároveň jich mnoho nastoluje. Iniciuje tak další zkoumání jak ve srovnávací pedagogice, tak v disciplínách, které mohou prohloubit její pohled — filozofii výchovy, sociologii výchovy, historii výchovy. V jejich souhře s aktéry výchovně vzdělávací praxe spočívá vytváření podmínek pro citlivé zhodnocení zahraničních impulsů.

Hana Kasíková

Zd. Chlewiński

KSZTAŁTOWANIE SIĘ UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZYCH. IDENTYFIKACJA POJĘĆ

Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1991, 268 s.

V současné době je opět v pedagogické teorii i praxi nastolován problém rozvíjení dovedností žáků, studentů i učitelů. Dovednosti jsou považovány za významný prvek obsahu i výsledku vzdělávání. Lze zaznamenat některé posuny v řešení problematiky pojetí i vytváření dovedností, např.:

- okruh zkoumaných dovedností je rozšiřován (nejde již jen o dovednosti senzomotorické, nýbrž i o dovednosti intelektuál-

ní, sociálně komunikativní, pedagogické, studijní, mezipředmětové, metodologické, autoregulativní aj.),

- proces osvojování a rozvíjení dovedností je studován a zkoumán s uplatněním více pedagogicko-psychologických přístupů (např. činnostního přístupu, kognitivního přístupu aj.),
- do pedagogicko-psychologických úvah o procesu rozvíjení dovedností se zakal-

- kulovávají i poznatky o tvořivosti (objevuje se tedy relativně nový problém vztahu dovedností a tvořivosti; řada autorů totiž často oddělovala rozvíjení dovedností od procesu rozvíjení tvořivosti),
- akcent je kladen na obecnější dovednosti, které jsou předpokladem úspěšného studia, sebevzdělávání a kultivace osobnosti (na studijní, obecnější poznávací a autoregulační dovednosti),
 - zkoumají se rozmanité metodické postupy vytváření a rozvíjení různých druhů dovedností žáků, studentů i učitelů (např. účinek kognitivního tréninku, vliv metastrategií aj.),
 - analýza dovedností se dostává až do úrovně subtilních operací a mechanismů, rozpracovávají se taxonomie různých druhů dovedností.

V zahraniční literatuře je problematika dovedností rozpracovávána v příručkách kognitivní a pedagogické psychologie (viz např. McCormick, Ch. B., Miller, G., Pressley, M., aj.: *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*. New York a Berlin, Springer-Verlag 1989), publikacích věnovaných procesu výuky a jeho hodnocení (např. Heywood, J.: *Assessment in Higher Education*. New York, John Wiley and Sons 1989) a ve speciálních monografiích a sbornících (např. Kuhn, D., Ed.: *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. New York, Karger 1990). Je také předmětem monografie Zdzisława Chlewińského.

Autor soustředil svoji pozornost na vytváření poznávacích dovedností, a to na příkladem dovednosti identifikovat pojmy. Důsledně vychází z analýzy četných prací polských i zahraničních autorů a opírá se o vlastní výzkum dovednosti identifikovat pojmy. Nejdříve podává teoretický rozbor řešené problematiky. Dovednosti rozumí teoretický konstrukt označující dispozice k efektivnímu provádění souboru poznávacích činností. Toto pojetí dovedností není zcela nové. Autor ukazuje, že tyto dispozice si žák a student osvojuje ve formě činnostních schémat, která se uplatňují při řešení úloh

a problémů. Objevuje se otázka, zda by nebylo účelnější chápat dovednosti spíše jako osvojené činnosti, které se projevují při řešení úloh, jejichž obsah, náročnost a forma odpovídají stanoveným cílům výuky, učení, sebevzdělávání, kultivace osobnosti a pod. záměrům. Zd. Chlewiński správně postihuje to, že osvojené poznávací dovednosti jsou zdrojem zdokonalování způsobů učení se i východiskem osvojování dalších druhů dovedností. Za teoretický konstrukt považuje autor také pojem návyk. Uvědomuje si však, že návyky jsou součástí složitějších dovedností a představují zautomatizované složky činností.

Autor objasňuje, že v procesu vytváření a rozvíjení poznávacích dovedností hraje specifickou úlohu automatizace. Popisuje základní aspekty automatizace při vytváření dovedností: automatické kódování některých informací, automatizaci některých činností, resp. jejich složek jako výsledek praktických zkušeností učící se osoby, automatizaci poznávacích procesů. Všímá si etap a dílčích mechanismů vytváření poznávacích dovedností. Konfrontuje dnes již klasický a rozvíjený, resp. modifikovaný Fittsov model s Andersonovým modelem, který považuje za východisko rozvíjení poznávacích dovedností. V Andersonově modelu se rozlišují tři základní etapy učení poznávacím dovednostem: 1. etapa deklarativní, poznávací (vytváření znalostí typu „vím, že“), 2. etapa kompilační, v níž jsou vytvářeny předpoklady pro vlastní realizaci dovednosti, osvojované činnosti, 3. etapa procedurální (fungování znalostí typu „vím, jak“). Autor výstižně připomíná, že vytváření poznávacích dovedností je spojeno se změnami poznávacích schémat. Člověk vlastně učním vytváří stále nová poznávací schémata, modely činností. Konfrontuje přitom již osvojená, „starší“ schémata s nově přijímanými informacemi. Tento vztah mezi novými informacemi a staršími poznávacími schématy je podle autora automaticky využíván při interpretaci nových situací a událostí, v nichž se člověk ocitá.

V procesu vytváření poznávacích dovedností lze rozlišit několik mechanismů učení.

Zd. Chlewiński si všímá tří základních mechanismů: učení prostřednictvím přírůstku informací, učení „doladování“ již vytvořených poznávacích schémat a učení prostřednictvím restrukturalizace poznávacích schémat. Aby byl proces osvojování poznávacích dovedností účinný, je podle autora třeba zaměřit pozornost učících se osob na podstatné rysy, znaky těchto dovedností.

V další části publikace autor popisuje výzkum vytváření dovednosti identifikovat pojmy a zejména analyzuje a interpretuje jeho výsledky. Experimentální výzkum laboratorního charakteru uskutečnil v průběhu svého studijního pobytu v USA. Pokusnými osobami byli studenti — dobrovolníci jedné americké univerzity. Pokusné osoby identifikovaly znaky předkládaných geometrických obrazců. Charakteristickými znaky obrazců byly: a) tvar geometrických obrazců, b) barva obrazce (červená nebo zelená), c) velikost obrazců (malá nebo velká), d) síla čar, z nichž se obrazec skládá (silná nebo slabá čára), e) umístění tečky (pod nebo nad obrazcem), f) umístění dělící čáry (svisle nebo vodorovně v daném obrazci).

Výzkum potvrdil hypotézu, že praxe (zkušenost) je velmi důležitým činitelem v rozvoji dovednosti identifikovat pojmy na základě jejich charakteristických znaků. Osvojená poznávací dovednost identifikovat pojmy přispěla k tomu, že úlohy rozdílné náročnosti řešily pokusné osoby velmi podobným způsobem. Rozvoj dovednosti identifikovat pojmy byl v procedurální etapě charakteristický menším počtem pokusů pokusné osoby i menším počtem chybných řešení. Současně se zkracoval čas na řešení

identifikačních úloh. Reakce pokusných osob postupně ztrácely specifickou podmíněnou individuálními rozdíly. Detekci většiny podstatných znaků usnadňovala instrukce zaměřující pozornost pokusných osob na tyto znaky. Takovéto zaměření pozornosti mělo pozitivní vliv na rychlost detekce i více podstatných znaků. Experimentálně bylo dále prokázáno, že kombinací instrukce zaměřující pozornost učících se osob a tréninku vzrůstá jejich výkonnost v identifikování podstatných znaků, které vystupovaly společně. Nepotvrdila se hypotéza o stacionárnosti učení dovednostem identifikovat pojmy.

Přesto, že autorův výzkum potvrdil některé známé poznatky o vytváření dovedností (např. o vlivu instrukce zaměřující pozornost učících se osob na významné rysy osvojované dovednosti, ukazatelích úrovně osvojované dovednosti — snižování počtu pokusů, zkoušek a chyb a zkracování času k řešení úloh, v nichž se daná dovednost projevuje), přinesl i podněty pro další studium problematiky poznávacích dovedností. Patří k nim např. problematika vlivu praxe a zkušeností na rozvíjení poznávacích dovedností, otázka optimalizace rozvoje poznávacích dovedností u různých typů osobnosti aj. Otevřená zůstává problematika rozvoje dovedností, které podmiňují lidskou tvořivost. Publikaci Zd. Chlewińskiego lze proto považovat nejenom za rekapitulaci poznání v oblasti vytváření dovednosti identifikovat pojmy, ale i za výzvu k dalším výzkumům poznávacích i jiných druhů dovedností.

Vlastimil Švec

Z názvu titulu není na první pohled zřejmé, proč o něm chceme pojednat na stránkách tohoto časopisu. Druhý pohled na dva svazky této publikace vše objasní. Jedná se o významné příspěvky k problematice partnerské a sexuální výchovy mládeže, tedy o oblast, která do seriózní pedagogické a psychologické vědy náleží, nebo by alespoň ideálně náležet měla. V tom je dluh společenských věd, ale i společnosti jako celku, že dosud tuto oblast výchovy, vzdělávání a přípravy člověka pro život bere na lehkou váhu, zatlačuje ji za jiné, vážnější, významnější jevy. Je tomu tak snad i proto, že váháme dosud nad koncepcí, metodami i cíli této oblasti výchovy realizované v rodině i mimo ni. Naučili jsme se připravovat člověka pro téměř všechny činnosti, s nimiž přijde v životě do styku, avšak v oblasti sexuální, partnerské či rodičovské je namnoze laikem, který odpozoroval právě to, co viděl v dětství a dospívání kolem sebe. Jak víme ze současného stavu rodiny, nemusí to být vzor nejvhodnější.

Co platí o rodině v této oblasti, platí dvojnásob o škole. Je pravdou, že sexuální výchova ve školách má i své odpůrce pro svoji příslušnost k rodině, avšak naše i zahraniční zkušenosti svědčí o tom, že úkolů školám a mimoškolním institucím bude spíše přibývat, než aby se zbavovaly odpovědnosti jenom proto, že partnerská a sexuální výchova ve škole dosud není věcí obecnou, závaznou, že na ni dosud nejsme připraveni a tudíž před ní častěji uhýbáme. Vzušuje nás více, že naše dítě nezná dokonale to či ono než skutečnost, že např. do aktivního sexuálního života přichází zcela nepoučeno a bezbranné. Přitom pouze promile naší populace se stane např. matematikem; rodičem a životním partnerem se stává téměř každý.

Tato slova nejsou ani v nejmenším útokem proti postavení a významu matematiky v životě člověka a v práci školy a stejně tak

neusilují postavit do centra společenského dění sexuální a partnerskou výchovu. Chtějí jen upozornit na proporce. Ale především na dvě nové publikace věnované partnerské a sexuální výchově jednak dětí ve věku 1. stupně základní školy, jednak 2. stupně základní školy, jejich rodičům a učitelům. Stejně tak jsou věnovány všem dalším, kdo se rozhodli cílevědomě výchovně se dětem v této oblasti věnovat a hledají způsoby odpovědi na choulostivé otázky, které jim svěřené děti, budou-li mít jejich důvěru, dříve či později položí.

Obě publikace nejsou koncipovány jako vědecké dílo, jsou intimními hovory dospělých a dětí. Obě — byť jsou určeny specifickému čtenáři — řeší vlastně podobné problémy. Svědčí to o vhodnosti spirálovitě uspořádaného obsahu v případě výchovy sexuální a partnerské, neboť každý věk dítěte umožňuje jiný důraz na určitou kapitolu i specifickou hloubku poznání. Základním bodem, od kterého se obsah obou publikací odvíjí, je vznik života člověka, jeho narození, jevy, které tomu předcházejí a které také na narození člověka navazují. Zcela přirozenou cestou se tak čtenář seznamuje se základními okruhy sexuální a partnerské výchovy. Děti s dospělými zde v imaginárních hovorách uvažují o lásce, přátelství, kamarádství, o partnerství lidí v jeho ustálené podobě, o zvláštích lidského pohlaví, o jeho významu, o charakteristice věkového období, jímž děti právě procházejí, i o tom, které je záhy očekává. S citem pro věkové zvláštnosti dětí je podána informace o prenatálním vývoji člověka, o rození, kterého se zde účastní otec, až po poprodní péči. Významným rysem obou publikací je citlivé a přesné rozlišování informací vzhledem k věku čtenáře tak, aby poznatek vždy o krok předcházel reálné stádium sociálního vývoje člověka. Zvláštní pozornost je věnována odpovědnosti za sebe i za blízké kolem sebe, otázkám svobody a volby v partnerské oblasti.

Publikace jsou zpracovány čtyřmi odborníky — lékaři, ale kromě tohoto pohledu medicínského poskytují i širší pedagogicko-psychologický záběr, který navíc rozvíjí každý rodič nebo učitel, jenž se výchovy nedospělých ujme. Knihy mohou rovněž zabránit v šíření nežádoucích pověr a přežitků, jichž se v sexuální oblasti najde celá řada. (Jednou z nejrozšířenějších je např. mlčet k danému tématu a raději mládež na ně příliš neupozorňovat).

V neposlední řadě mohou knihy motivovat pedagogy a usnadnit jim práci v oblasti

narušené jak ostychem dětí, tak nepoučeností dospělých.

Vzhledem k množství a závažnosti problému bude muset tyto potíže v brzké době pedagogická praxe i teorie začít překonávat, neboť do vědy patří, stejně jako jiná dnes již klasická témata. Z tohoto důvodu je třeba přivítat každou knižní novinku zabývající se partnerskou a sexuální výchovou. Je-li zdařilá jako tituly čtyř francouzských odborníků, pak zvlášť radostně.

Marie Novotná

Otištěno z materiálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ŠKOLSTVÍ.

Praha, prosinec 1992.

Počty žáků středních a vysokých škol a jejich podíl z příslušné věkové skupiny populace

Škola	Školní rok		Podíl 91/92 ku 90/91 %
	1990/91	1991/92	
Gymnázia			
počet žáků denního studia	110 365	111 253	100,80
podíl z počtu 15—18letých	15,46	15,08	97,59
nově přijatých	33 192	25 995	78,32
podíl z počtu 14letých	18,09	14,58	80,61
Střední odborné školy			
počet žáků denního studia	140 790	148 761	105,66
podíl z počtu 15—18letých	19,72	20,17	102,29
nově přijatých	36 929	42 786	115,86
podíl z počtu 14letých	20,13	24,00	119,25
Střední odborné učiliště			
počet žáků denního studia	302 367	278 634	92,15
podíl z počtu 15—18letých	42,34	37,78	89,21
nově přijatých	92 655	82 701	89,26
podíl z počtu 14letých	50,50	46,39	91,87
Vysoké školy			
počet žáků denního studia	96 379	94 723	98,28
podíl z počtu 19—24letých	11,51	11,01	95,63
nově přijatých	29 494	22 578	92,18
podíl z počtu 18letých	15,34	12,75	83,11