

RECENZE A REFERÁTY

Theo Dietrich

DIE PÄDAGOGIK PETER PETERSENS. DER JENA-PLAN: BEISPIEL EINER
HUMANEN SCHULE

Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1991.

Již více než dva roky se československé školství snaží vymanit z vlivu ideologických kleští předcházejícího režimu, z centralistického způsobu řízení a správy a najít určující linie moderní výchovně vzdělávací koncepce pro nejbližší budoucnost. Kdo tyto snahy pozorněji sleduje, ví, že ani jedna z těchto snah nebyla zatím úspěšná. Československé školství se zmítá pod tlakem nesystematicky přijímaných a vyhodnocovaných zahraničních zkušeností z různých specificky se vyvíjejících kulturních oblastí světa, pod tlakem zákonodárných záplat, které neřeší podstatu problémů, ale snaží se zakrýt jejich následky, pod tlakem bezkonceptního řízení z centra a pod tlakem vlastní neschopnosti využít jistého legislativního uvolnění ve svůj prospěch v místních podmínkách.

Stále více je slyšet hlasy po zásadních studiích o dosud u nás reprezentovaných ucelených pedagogických koncepcích, které na základě respektování svobody rozhodování jedince budují nabídku k jeho dalšímu vzdělání a formování, aniž ho nutí procházet předem stanovenými normami a omezeními. V této souvislosti se ne vždy přesně a s hloubkou znalostí problematiky hovoří o tzv. alternativních pedagogických systémech s vlastními alternativními školami; přičemž si průměrný československý peda-

gog představí waldorfskou pedagogiku a waldorfské školy.

Ukazuje se, že se velmi potřebným stává fakt získat seriózní informace i o dalších „alternativních“, lépe řečeno reformních pedagogických koncepcích. Protože stále chybí dostatek informací v českém jazyce, odkazujeme na publikaci v jazyce německém, jejíž obsah se každým vydáním výrazně inovoval a aktualizoval. Jedná se o útlou, leč obsahem hutnou publikaci Theo Dietricha o pedagogice Petera Peterse a humaním poslání jenského plánu.

Theo Dietrich je již delší dobu znám jako jeden z výrazných propagátorů reformního pedagogického hnutí v Německu. Ve svých historicko-pedagogických pracích se zaměřil zvláště na všestrannou analýzu Peterseova díla a praktického smyslu pedagogické koncepce jenského plánu, ať již ve speciálních publikacích (např. *Geschichte der Pädagogik*, 18. – 20. Jh., Bad Heilbrunn 1975) nebo v pedagogicky obecněji orientovaných knihách (např. *Bildungswirkung des Gruppenunterrichts*, München 1969; *Zeit und Grundfragen der Pädagogik*, Bad Heilbrunn 1991).

Recenzované 5. vydání Dietrichovy monografie se od předcházejících vydání kvalitativně odlišuje hlubším rozpracováním his-

torického pozadí vzniku a rozvoje teorie a praxe jenského plánu a analýzou možností jeho aplikace současnou běžnou školskou a vyučovací praxí v masových školách.

Celá publikace je rozdělena do devíti relativně samostatných studií, takže čtenář nemusí číst knihu od počátku jen proto, aby porozuměl textu, ale může libovolně volit pořadí kapitol.

Po úvodní kapitole, v níž Dietrich vzpomíná na osobní setkání s Peterem Petersenem v době vlastních studií v Jeně, se autor stručně zabývá přehledem života a díla Petersenova, přičemž zde uvádí řadu nových momentů, které načerpal z osobních kontaktů s rodinými příslušníky a nové korespondence.

Třetí až šestá kapitola tvoří ústřední část knihy. Dietrich zde čtenáře uvádí do původu vzniku teorie Petersenovy pedagogiky, kterou nazývá „realistickou“, přičemž se zvláště zabývá filozofií, metafyzikou, antropologií výchovy jako hlavními kořeny výchovné teorie. Následuje kapitola o praxi jenského plánu, v níž se autor zamýšlí nad humánním posláním jenské školy. Hlavním motivem mu je přitom smysl školy jako výchovné instituce vedoucí k pospolitosti a k nadšenému chápání horizontu morálky. Je příznačné, že právě tyto Petersenovy ideály pospolitosti, jdoucí proti individualismu a nevyhraněnému liberalismu (dobově chápanému), byly zneužity nacionálně socialistickým programem a dodnes se jeví zejména v Německu otázka vztahů Petersena a nacistů v období 30. a 40. let jako velmi ožehavá a ne dosud uspokojivě vyřešená.

V další kapitole rozvádí Dietrich Petersenovy názory na pedagogický výzkum. Smyslem pedagogického výzkumu není nalezení nových metod, ale nalezení vlastních stanovisek k úkolům a cílům výchovy. Hlavním bodem se zde jeví studium tzv. „pedagogické situace“. Smyslem pedagogického výzkumu u Petersena je osamostatnění pedagogiky jako vědy o výchově, která stále zkoumá a sleduje určitou věc, z níž se vyvíjí určitý „pedagogický“ vztah a jak tato věc přispívá pedagogické situaci a pedagogickému jednání. Přičemž je důležité vidět, že definice „peda-

gogické situace“ vychází z interpretace „pedagogické skutečnosti“ jenského plánu. V jiných koncepcích bude stejná pedagogická situace jinak interpretována a bude mít jiný význam, vzhledem k „normám“ daného modelu. Proto musí pedagogická věda odhalovat a definovat i tyto normy.

Ústřední část publikace uzavírá kapitola o smyslu univerzitního vzdělání učitelů a jeho obsahu podle Petersenových představ.

Z hlediska historicko-pedagogického je velmi zajímavá, i když nic nového nepřinášející, kapitola o národních a mezinárodních souvislostech jenského plánu. Dietrich se zde pokouší uvést jenský plán do souvislostí s předcházejícím pedagogickým vývojem a ukazuje, z čeho jenský plán vyrůstá, co přejímá a kde se jeví jako originální systém, vždy ovšem v rámci idejí reformního pedagogického hnutí 20. let.

Pro českého čtenáře bude zřejmě nejzajímavější a neaktuálnější osmá kapitola, řešící otázku, co může běžná škola převzít z teorie a praxe jenské školy, aby se co možná nejvíce přiblížila idejí humánní školy? Smyslem ovšem není (a Petersen to popíral) převést všechny školy na jenský plán jako spasitelnou koncepci, která jednou provždy vyřeší všechny stávající problémy života školy. Jenská škola měla být vzorem, příkladem humánní školy a jako takový se dodnes vyvíjí podle místních pomínek tak, aby odpovídal humánní skutečnosti. V konečném důsledku se vlastně jedná o podřízení vyučování výchovným cílům. Po úspěšných jednáních s nakladatelem bude tato kapitola v překladu zveřejněna v českém pedagogickém tisku. Dietrichova kniha je ukončena úvahou nad vztahem Petersena k nacistickému režimu, přičemž Dietrich oponuje dokumenty podloženými argumenty kritikům Petersena a ukazuje právě snahy Petersena v rámci vlastních možností v jeho boji s nacistickou ideologií i praxí všedního dne.

Dietrichova publikace je doplněna výběrovou bibliografií Petersenových děl a spisů a prací o Petersonovi.

Publikaci lze doporučit všem zájemcům o otázky reformy školství, vyučovacího procesu a výchovné práce vůbec. Karel Rydl

Kniha nese podtitul „*Sociální biologické zdroje újmy na vnitřní pohodě žáků*“. Editori knihy jsou členové katedry medicínské psychologie v Ulmu (příspěvky jsou i z některých doktorských prací).

Recenzovaná kniha vychází v době bouřlivých debat učitelů, pedagogických psychologů, poradenských odborníků a rodičů o nutnosti transformace české školy. Přičemž zvláště silně jsou pocítovány obavy, že současný převážně direktivně manipulující model školy a nátlakové klima školy s sebou přinášejí četné frustrující a neurotizující momenty, které ohrožují zdravý vývoj a rozvoj dětské psychiky. Ohrožení zdravého vývoje kulminuje velice často především v době puberty.

Kniha dokazuje, že tyto problémy jsou intenzivně pocítovány nejen u nás, ale i v poměrně stabilizovaném německém školním systému.

Již v předmluvě knihy, která je napsána prvním autorem a zároveň vedoucím již zmíněné katedry, se dovíme o vzniku této knihy. Kniha je zpracováním více než 10ti-letého výzkumu, který v Ulmu probíhal a týkal se psychické a sociální pohody dětí a mládeže ve věku 10–16 let. Původně výzkum začal na jednom celodenním ulmském gymnáziu. Ulmský projekt byl podnícen zainteresovanými rodiči. Rodiče chtěli slyšet mnoho odpovědí. Zejména však na otázku: „Způsobuje škola újmy na fyzickém a psychickém zdraví žáků?“. Takto laděný výzkumný projekt byl předložen ministerstvu pro kulturu a sport spolkové země Baden-Württemberg a vyústil ve tříletý výzkumný projekt (1980–1983) nazvaný „Zkoumání výkonového chování a psychické pohody žáků“. Výzkumná pozornost byla nejdříve věnována škole jako rizikovému faktoru. Toto původní zaměření bylo rozšířeno o problematiku biopsychosociologických pochodů zrání v pubertě. Návazný projekt, jehož ohniskem byly zátěžové faktory z mimoškolní sféry, již ministerstvo finančně nepodpo-

řilo, ale prostředky byly získány od „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (1983–85). Cílovou skupinou pro výzkum byli žáci „Hauptschule, Realschule und Gymnasium“ v Ulmu. Následoval pak třetí projekt v této řadě, který byl řešen v rámci univerzity v Ulmu s názvem „Skupinový trénink u mládeže s psychosomatickými potížemi a poruchami sebepojetí“ (1986–1988).

Recenzovaná kniha je rozdělena do dvou částí, přičemž část první zahrnuje 6 kapitol a část druhá 7 kapitol. Kapitola 1 „Jsme nemocní! Subjektivní obraz psychické pohody 12–14ti letých“ byla napsána Zenz(em) a Hrabalem. Základní metodou pro zjištění újmy na fyzické pohodě je nejen v této kapitole, ale i ve většině ostatních kapitol, Brählerův dotazník (1978) „Der Giesener Beschwerdebogen (GBB)“. Tento dotazník, který se u nás nepoužívá, je sycen položkami tělesných potíží, které jsou rozděleny do čtyř skupin a celkový skóre je jejich sumou. Dotazník zachycuje pocity v několika oblastech. Jsou to: (1) vyčerpání (únava, slabost, ospalost), (2) potíže v žaludečním traktu, (3) bolesti v končetinách (ramena, záda, klouby), (4) bolesti v oblasti srdce a krevního oběhu. V této kapitole autoři zjistili následující signifikantní skutečnosti. Nejsou rozdíly mezi pohlavími v 7. třídě, ale v 9té. Děvčata vykazují vyšší hodnoty vyčerpání.

Kapitola 2 (Wehner, Zenz) je nazvána „Tělesný vývoj v pubertě“. Tato kapitola je teoretickým vstupem pro kapitolu 3 „Obraz tělesných potíží během puberty“ (Wehner, Zenz, Hrabal). Na základě lékařského vyšetření Taunnerovou metodou byl vyšetřen vzorek dětí deseti, dvanácti a čtrnáctiletých. Tato metoda umožňuje klasifikovat děti a mládež do 4 stupňů na základě pohlavního zrání. Aplikována byla již výše zmíněná metoda Brählerova „GBB“. V této kapitole autoři prokázali, že subjektivní obtíže se signifikantně liší se stádiem fyzické zralosti. Nesignifikantní výsledky jsou charakteris-

tické v prvních dvou stádiích. Ve třetím stádiu dochází k výraznému nárůstu potíží u děvčat, nikoliv u chlapců. Na konci puberty klesá úroveň subjektivních obtíží u chlapců pod úroveň před začátkem puberty, u dívek je pokles pouze mírný a udržuje se značně vysoko nad stavem subjektivních potíží před začátkem puberty. Kapitola 4 „Menstruace v prožívání pubertálních dívek“ (Hauswald, Zenz) vychází z obsahových analýz rozhovorů s dívkami. Před první menstruační převažují negativní pocity ve sledovaných oblastech. Tato kapitola ukazuje, že i ve SRN je v této době menstruační tabuizovaným tématem a že je třeba podstatně více osvětová práce na tomto poli.

Kapitola 5 „Fyzické zrání v průběhu puberty a změny v sebepojetí a koncepci světa a mládeže“ (Terpeluh). V této kapitole byly uvedené stupně zrlosti srovnávány se šesti faktorovým dotazníkem (sebehodnocení, sebeprosazování, odcizení, pozornost obrácená na sebe, depresivita a strach). Uvnitř jednotlivých stádií byly zjištěny rozdíly v řadě oblastí. Čtenář s hlubším zájmem o tuto problematiku nalezne bližší údaje v tabulce na straně 70. Kapitola 6 „Fyzické potíže jako varovný signál“ (Hrabal) je úspěšným vyústěním první části knihy a zároveň teoretickým vstupem pro část druhou. Vladimír Hrabal jun. zde představuje hypotetický model vzniku psychosomatických obtíží při dlouhodobé stresové zátěži, který má dvě části. První se týká tělesných potíží a zvládnutí stresu ve smyslu možné chronifikace psychosomatických obtíží, druhá část modelu vychází z atribučního pojetí. Jde o připsování příčin tělesným potížím v interakci dítěte a dospělého, což dokumentuje bohatými příklady z praxe. Kapitulu uzavírá modelem, jež odráží koncepci knihy.

Pro českého čtenáře je zvláště zajímavé srovnání těchto modelů s teoretickou koncepcí motivace rozpracovanou v autorových předchozích pracích v Československu. Ukazuje se, že tato teoretická východiska mají obecnější platnost a lze je aplikovat i na jiné oblasti např. na výše zmíněnou otázku vzniku chronických psychosomatických obtíží.

Druhou část začíná kapitola 7 „Mládež s tělesnými potížemi a jejich rodiče“ (Baur-Göldner). Kromě v této knize používaného dotazníku GBB autor této kapitoly vytvořil dotazník vlastní, jenž se týká klimatu v rodině, zejména odmítání dítěte a omezování jeho volnosti. Autor prokázal vztah mezi tělesnými potížemi a odmítáním dětí matkou ($p < 0,01$). Obdobná vysoce signifikantní korelace je mezi tělesnými potížemi a odmítáním dcer otcem. Tuto kap. můžeme celkově shrnout takto: Matky i otcové posuzují své děti přibližně stejně, a to jak v oblasti odmítání dítěte, tak rodinného klimatu a omezování volnosti. To platí pro chlapce i dívky. Signifikantní rozdíly byly nalezeny v tom, že volnost dívek je omezována více než volnost chlapců, dále pak u děvčat byl zjištěn signifikantní vztah mezi rodinným postojem a tělesnou pohodou, zatímco u chlapců nikoli. Dále z kapitoly vyplývá, že citlivost dívek na rodinné klima se v průběhu puberty mění. Obecně dívky reagují více na posuzování svého otce, než na posuzování matky. Kapitola 8 nese název „odpověď těla na školní požadavky“ (Marschall). Z metod k řešení tohoto problému zůstává GBB, další dotazníkovou metodou je i u nás známý dotazník Wiczerkowski(ho) et al. (1973) „Angstfragen für Schüler AFS“ mající tyto škály: Strach ze zkoušky (13 položek, PA), Manifestní strach (6 pol. MA), Nechuť ke škole (8 pol., SV) a Sociální zádnost (6 pol. SE). Český překlad tohoto dotazníku (Man, 1978). Kromě těchto proměnných měli žáci na těle umístěn přístroj, který měřil TF a svalové napětí. Na základě těchto instrumentů byly zjišťovány rozdíly mezi normálními vyučovacími hodinami oproti hodinám testovým (zkouškovým) a pauzám žáků s vysokým GBB, tzn. vysokými subjektivními potížemi a strachem ze zkoušky (PA). Výběr žáků do rizikové skupiny byl prováděn na základě kvartilů v GBB a zkouškám strachu. Jak výsledky ukazují, TF reaguje u všech žáků na zátěžové situace, zatímco svalové napětí vykazuje signifikantní rozdíly tzn. vyšší napětí přes všechny situace pouze u rizikové skupiny. Mimo to byly tyto parametry zjišťovány v interakci

učitel – žák. Tento přístup považujeme za dosti nosný a bylo by i užitečné prověřit ho v podmínkách naší školy.

Kapitola 9 „Vliv typu (druhu) školy na tělesnou a psychickou pohodu mládeže“ (Krätschmer). Aplikován byl opět GBB a Koncept sebepojetí (dotazník vytvořený autorkou). Hlavní východiska této kapitoly jsou následující: (1) Příčiny psychických a tělesných potíží nesouvisí jenom s biologickými změnami v době puberty, ale mohou být vztaženy k vlivům prostředí a sociálním faktorům. (2) Fyzická zátěž v reálném gymnáziu a gymnáziu je prožívána slaběji než v „Hauptschule“, (3) v 7. třídě dochází k rapidnímu přelomu. Zatímco tělesné potíže na gymnáziu a reálném gymnáziu dosahují kulminačního bodu, na „Hauptschule“ podstatně klesají. V 9. třídě u žáků gymnazistů přetrvává vysoká úroveň subjektivních potíží, u žáků reálných dosahují subjektivní potíže původní úrovně jako ve třídě 5té a „Hauptschule“ zůstává na úrovni třídy 7mé. Kapitola uvádí řadu dalších výsledků a konkrétních doporučení pro učitelskou praxi.

Kapitola 10 „Radost z učení, strach z výkonu a tělesná slabost: Psychologické zázemy školní nepohody“ (Zenz, Hrabal, Marschall). Autoři zkoumají na 177 žácích celodenního gymnázia strach žáků (v tomto případě byly použity všechny čtyři škály AFS – viz výše), výkonový motiv pomocí Schmaltova (1967) Leistungsmotiv-Gitter (předběž. česká verze Man 1979, sr. též Hrabal, Vl. jun., Man, Pavelková „Psychologické otázky motivace ve škole“ – 1984, 1989), dále zjišťují vlastními dotazníky sociální klima ve škole, jakož i výkonové atribuce žáků, nechybí ani zde GBB. V této důležité kapitole je vysvětlován a statisticky doložen dvojnásobný vztah mezi úzkostí a školním vysvědčením. V úvahu jsou brány proměnné učitel a jeho způsob interakce s úskostnými žáky. Výsledky měření strachu ukazují, že existuje rozdíl mezi manifestním strachem (MA) a zkuškovým strachem (PA) pokud jde o jejich vztahy k tělesným potížím. Bylo prokázáno, že neexistují změny v jednotlivých ročnících v MA ve vztahu

k tělesným obtížím, zatímco u PA se tento vztah snižuje od 7. tř. do tř. 9. (gymnázium). Zájemce o hlubší analýzu odkazujeme na str. 112 a 113. Interpretace statistické analýzy se jeví smysluplná. Na „Prüfungangst-PA“ si může žák snadněji vytvořit „copin-gové“ strategie než na MA. Předností je, že v úvahu byly při interpretaci brány školní situace a interakce učitel-žák.

Kapitola 11 „Zanedbávání školy, strach ze školy, školní výkon“ (Keiser). Autor se nejdříve pokouší o teoretickou taxonomii od zanedbávání školy, chování za školu až po školní fobie. Pracoval s rozsáhlým vzorkem 1605 žáků (6.–8. tříd), neopomněl ani „zvláštní školy“. Hlavními zjišťovanými proměnnými pro statistickou analýzu byly: zameškané hodiny, AFS a prospěch. Zjistil pozitivní relativně nízké korelace mezi všemi proměnnými úzkostí, které na tak velkém výzkumném souboru překračují konvenční hladinu statistické významnosti. V závěru kapitoly se autor pokouší vysvětlit zanedbávání v různých zemích a porovnává vlastní výsledky, pokud to vůbec jde, se zahraničními. Kapitola končí doporučeními, jak tento faktor částečně eliminovat.

Kapitola 12 „Fyzické a psychologické nároky školy a žáků na učitele“ (Marschall, Zenz, Bladischwiler). Je to jediná kapitola, která se věnuje výzkumu učitelů. Nejdříve autoři analyzují složitost situace učitele, která vyplývá na jedné straně z mnohdy komplikovaných vztahů se třídou a na straně druhé ze složitých vztahů mezi učiteli samými. Použité metody byly: GBB a vlastní dotazník zahrnující 6 škál pro typické zátěžové oblasti uváděné v literatuře. Jsou to (1) obecná zátěž plynoucí z učitelského povolání, (2) vztahy učitel – žák, (3) vztahy učitel – učitel(é), (4) cynismus a kritika na konkrétní škole, (5) sociální angažovanost, (6) psychické reakce na náročnost pedagogické práce. Dimenzionalita dotazníku byla stanovena na základě faktorové analýzy (z původních 80ti položek zbylo 47). Autoři zjistili řadu významných korelačních souvislostí především ze škály 1, 2, 4, 6 k GBB, tzn. tělesným obtížím. Na základě svých výsledků konstatují, že vedle objektivně zátěžovo-

vých faktorů učitelova povolání, rozhoduje také učitelův osobní postoj k jeho povolání a škole o tom, bude-li jeho psychická a tělesná pohoda narušena. Knihu uzavírá 8stránková kapitola (Zenz, Balzer-Böken, Marschall) s řadou konkrétních pedagogických a terapeutických doporučení a krásných myšlenek, jež vycházejí z výsledků uváděných v jednotlivých kapitolách.

Ti z československých psychologů a pedagogů, kteří měli možnost se seznámit podrobněji s českými pracemi V. Hrabala jun., poznají, že ač nestál u počátků výzkumů v této knize shrnutých (jež vychází z doctorských disertací prováděných v Ulmu), vtiskl jí svou podobu a často dokázal, zejména v 6. kapitole, precizovat a dále tvůrčím způsobem rozpracovat některé myšlenky, jež český či slovenský čtenář najde v knize o moti-

vaci, kterou s námi (recenzenty) napsal. Řadu myšlenek, které jsme měli možnost s ním diskutovat, dotáhl v této knize na základě své logické úvahy do podoby kvalitativně vyšší, což v předmluvě oceňuje i vedoucí katedry Prof. Dr. Helmuth Zenz. I když práce není metaanalytickou studií z hlediska dnešních sofistikovaných statistických metod, její celkové pojetí přesahuje pouhá fakta uvedená při deskripci jednotlivých kapitol. Takovýto přístup jistě ocení zvláště pedagogičtí, školní, poradenští psychologové a teoretičtí pedagogové. Řadu podnětů k zamyšlení v ní najdou i učitelé a vychovatelé, pokud se k nim recenzovaná publikace dostane.

Isabella Pavelková, František Man

V. Cedrychová — J. Krestová — J. Raudenský
MOŽNOSTI DIFERENCIACE ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE
Praha, H & H 1992, 68 s.

Jednou z velmi aktuálních oblastí pedagogické teorie i školní praxe je i problematika diferenciace a individualizace. Na mnohých školách se týmy učitelů i jednotlivci pokoušejí o realizaci modernizačních tendencí, k nimž bezesporu diferencované vyučování patří. Než se však k uskutečňování diferenciace v konkrétních podmínkách školy přistoupí, je nezbytné kromě jiného seznámit se s některými praktickými zkušenostmi s jejím zaváděním (u nás i v zahraničí) a s odbornou pedagogickou literaturou. Unáhleně a nepromyšleně zaváděné a realizované diferencované vyučování může děti poškodit jak po stránce intelektuální, tak i sociální a prožitkové. I z tohoto důvodu má předložená publikace velký význam — seznamuje učetelskou veřejnost s problematikou diferenciace, s jejími historickými souvislostmi, zahraničními zkušenostmi, s různými variantami modelů diferenciace a s konkrétními možnostmi jejich využívání v prostředí našich základních škol.

Autoři publikace chápou diferenciaci jako prostředek zvyšování úrovně přípravy žáků.

Hlavní pozornost zaměřují na objasňování možností diferenciace v rozvoji žáků na druhém stupni základní školy, tedy u žáků mezi 11. a 15. rokem. Podstatným východiskem autorů je teze, že různé modely a varianty diferenciace umožňují jednak optimální všeobecný rozvoj intelektových schopností, ale i rozvíjení a prohlubování schopností speciálních. Text není výčtem a popisem všech známých forem diferenciace. Jsou uvedeny především ty, které jsou u nás užívané i ty, které je možné v našich podmínkách postupně realizovat.

Z hlediska celkové struktury je práce členěna do čtyř základních kapitol. Úvodní se zabývá problematikou vymezení pojmu diferenciace, historickými aspekty a naznačením schématu modelů diferenciace. Již v úvodní kapitole je zdůrazněn význam humanistického pojetí školy jakožto instituce, která má napomáhat procesu sebepoznávání žáků, ale i objevování orientace v sobě samém a hledání vlastních cest dalšího rozvoje. K tomuto poslání školy může významně

napomáhat i vhodně promyšlené a realizované diferencované vyučování.

V dalších třech kapitolách se autoři zabývají stručně, ale přehledně některými modely diferenciaci, které u nás již prokázaly svou životnost a které je možné realizovat i v současnosti vzhledem k tradicím naší školy. Diferenciace se může uskutečňovat na základě předem jasně stanovených kritérií a prostřednictvím různých dílčích forem.

Nejprve je věnována pozornost modelu vnější kvantitativní diferenciaci. Uvedený model vychází ze základního kritéria, kterým je míra obecných schopností žáků (většinou studijního prospěchu vyjádřeného klasifikací). Autoři uvádějí některé varianty zmiňovaného modelu, které lze v našich podmínkách použít – samozřejmě však s uvědoměním si jejich kladů i nevýhod. Mezi tyto varianty jsou zařazeny:

- * forma výběru paralelního náročnějšího typu školy,
- * forma výběru různě náročného programu vyučovacího předmětu (v rámci jednotné školy),
- * forma skalace (přeskčení ročníku).

U každé z variant modelu diferenciaci se autoři pokoušejí o stručné doporučení a vymezení nejzákladnějších podmínek pro jejich realizaci v základní škole. Každá z uvedených variant je různě náročná na realizaci a přináší i rozdílné výchovně vzdělávací efekty.

Na respektování především speciálních schopností a zájmů žáků jako hlavního kritéria diferenciaci je podle autorů založen model vnější kvalitativní diferenciaci. Jeho realizace mnohem více akceptuje vlastní aktivní rozhodování žáků (i rodičů) v procesu zařazování do určité třídy. Na rozdíl od modelu kvantitativního jde v druhém modelu mnohem více o skutečnou volbu žáků z nabídek, které zajišťuje škola. Opět je v textu uvedeno, stručně analyzováno a srovnáváno několik variant tohoto modelu diferenciaci:

- * forma výběru paralelního typu školy s rozšířenou výukou některého vyučovacího předmětu či skupiny předmětů,
- * forma vytvoření systému povinně volitel-

ných předmětů,

- * forma vytvoření systému nepovinně volitelných předmětů.

Tento model diferenciaci je podle našich i zahraničních zkušeností z hlediska rozvoje žáků výhodnější (a to ve všech výkonnostních skupinách), ovšem velmi náročná je organizace takto diferencované výuky.

Model třetí, o kterém autoři informují, je modelem vnitřní (flexibilní) diferenciaci. Třída pracuje v původním složení, jako třída „kmenová“, avšak v rámci této třídy se počítá s diferenciací prospěchovou i zájmovou. Tento model diferenciaci výuky je velmi úzce propojen i s procesem individualizace. Zařazena je zde:

- * forma systému velkých a malých tříd (týmové vyučování),
- * forma diferenciaci žáků v odděleních,
- * forma skupinového vyučování (homogenní skupiny).

Zajímavým podnětem pro učitele se stane jistě informace o variantách diferencovaného výkladu (tzv. metoda dvojího výkladu a tzv. metoda prodlouženého výkladu), kterého je možné vhodně využít především při uskutečňování diferenciaci v odděleních.

Text se prostřednictvím problematiky variant a možností diferenciaci dotýká i mnohých dalších závažných otázek současného vyučování – vymezení základního učiva, otázek způsobů hodnocení, možností rozvoje sociálních dovedností žáků, vztahu obecných a speciálních schopností aj. Jako aktuální se rysuje i otázka odborné a metodické přípravy budoucích učitelů pro varianty velmi náročné diferencované výuky.

Předloženou publikaci doporučujeme nejen odborným pedagogickým pracovníkům, ale především učitelům a studentům učitelství. Na jedné straně je text zajímavým informačním pramenem k problematice diferenciaci a na druhé straně se stává podnětem pedagogické praxi, která jednotlivé varianty diferencované výuky může promyšleně a odpovědně na základě svých reálných podmínek ověřovat.

Alena Vališová

Nahrstedt, W.

LEBEN IN FREIER ZEIT. GRUNDLAGEN UND AUFGABEN DER FREIZEITPÄDAGOGIK

Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

Autorem knihy *Život ve volném čase* je Dr. Wolfgang Nahrstedt, narozený v roce 1932, profesor věd o výchově se zaměřením na pedagogiku volného času, kulturní práci a pedagogiku cestování, působící od roku 1980 na univerzitě v Lüneburgu (SRN). Je členem Vědecké společnosti pro turistiku, představitelem poradní skupiny vzdělávání Evropské asociace pro volný čas a rekreaci (ELRA), členem výkonného výboru komise výchovy Světové asociace pro volný čas a rekreaci (WLRA), předsedou komise pedagogiky volného času Německé společnosti pro vědy o výchově, předsedou Institutu pro vědu o výchově a kulturní práci (IFKA) v Bielefeldu. Hojná publikační činnost a spoluautorství řady spisů IFKA, stejně jako řízení odborného časopisu *Pedagogika volného času*, jej řadí na jedno z předních míst ve světě v problematice pedagogiky volného času.

V základním díle o pedagogice volného času autor na 240 stranách uvádí celou šíři oboru, včetně teorie a dějin, které tak jsou poprvé pojímány v celistvém spojení pod zorným úhlem vědy o výchově, což bylo doposud pouhým přáním. Stejně tak se jedná o vynikající příspěvek pro samotnou disciplínu, nemluvě o pomoci studujícím a vyučujícím oborů pedagogiky, pedagogiky volného času, vychovatelství, i samotných pracovníků ve všech úsecích sféry volného času. „Spojovat volný čas s pedagogikou vzbuzuje podezření“ (s. 1), tak zní první věta úvodu. Autorovi se ještě stále zdá nejsnáze pochopitelné vysvětlení či ospravedlnění pomocí pojmu učení, proto v první kapitole popisuje „volný čas jako učení“. A na kladném zodpovězení otázky, zda by pak volný čas skutečně mohl být „obdobím učení“, závisí podle Nahrstedta oprávněnost pedagogiky volného času.

Na druhé straně však ve středu argumentace nestojí pojem učení, nýbrž časové schéma: kompetence, suverenity a svoboda času. Pedagogika volného času nebude tedy založena na pouhém přírůstku volného času a poklesu délky pracovní doby; stále více

bude platit, že je nutné pedagogicky zpřístupnit a využívat možností vzrůstajícího a změněného času: „Čas je však médiem realizace svobody.“ (s. 142). Toto tvrzení musí být přirozeně uhájeno proti přijímaným zásahům současného společenského systému a trhu. Úkolem pedagogiky volného času je počítat s takovým vývojem. Zde leží rozhodující význam Nahrstedtovy studie: obsáhle a fundovaně uvést pojem času do diskuse pedagogiky volného času.

Kapitola 1, Volný čas jako doba učení, začíná interpretacemi příkladů, které čtenáři živě a názorně umožní přístup k tématu: pedagogika volného času jako „... část historického úkolu učení společenského nového uspořádání času“ (s. 13). Autor dialekticky rozvíjí své výpovědi způsobů jednání v tezích, antitezích a syntéze, které tak charakterizují jeho další vývoje. V subkapitole 1.2. je představen profil a kompetence pedagogů volného času, přičemž některé problémy vyplývají nebo se vyskytují až v páté kapitole. Takové věcné pojetí tématického křížení není často obvyklé, členění knihy totiž postrádá lineární systematickou posloupnost, autor tématu spíše cirkulárně rozšiřuje, sledované otázky pozoruje z jiných úhlů. Tak dochází k určitému zdánlivému nadbytku faktických informací, že se jednotlivé pojmy odhalují v koncentrických kruzích. Uvedený postup čtenáři zprostředkuje jistý druh napětí, může se jevit jako nevýhoda, ale na druhé straně při množství látky a šíři záběru též poskytuje šanci k podrobnějšímu studiu problematiky, zaměřené na volný čas současného i dřívějšího období.

Pedagogika volného času je definována jako „internacionální pedagogické jednání, které vytváří a pokouší se zlepšit předpoklady pro učení se volnému času a volnočasové kompetenci... Za pedagogy volného času budou označováni pedagogové, kteří pe-

dagogiku volného času nabízejí jako službu“ (s. 16). Rozsah působnosti pedagoga volného času, nového typu pedagogického pracovníka, lze klasifikovat na: a) schopnost volnočasové komunikace a poradenství ve volném čase; b) způsobilost k animaci, instrukci volnočasových aktivit, utváření programů, interpretaci okolního prostředí; c) schopnost organizace, administrace a plánování d) způsobilost k volnočasové politice (s. 20–23). S úrovněmi jednání souvisí i čtyři uváděné typy pedagogů volného času; a) vlastní pedagogové volného času jako poradci pro volný čas; b) animátoři, organizátoři aktivit, inspirátoři, didaktikové volného času, pedagogové kultury, sportovní pedagogové volného času, vedoucí studijních cest; c) administrátoři volného času (organizátoři zařízení – hřišť, center mládeže, cestovních kanceláří, volnočasových a kulturních institucí); d) volnočasoví politici a vědci. V bodě 1.3 o teorii pedagogiky volného času se objevuje druhé ústřední téma Nahrstedtovy studie: vztah mezi pedagogikou, emancipací a trhem. Kapitola končí návrhem členění pedagogiky volného času. V tomto místě je patrná autorova skromnost, typický rys celé knihy, poněvadž nabízí vyčerpávající přehled klasifikace pedagogické disciplíny s ohledem na časové etapy lidského života (denní, týdenní, roční a životní) i v návaznosti na chápání volného času jako aspektu a principu obecné pedagogiky (s. 33).

Ve druhé kapitole Volný čas jako doba života se formuje odůvodnění pedagogiky volného času: platí, že se svoboda času brání proti odcizení dobou světa práce, trhu, spotřeby a kultury médií. Autor rozebírá základní myšlenky pedagogiky volného času, všímá si úlohy a významu pedagogiky v jednotlivých podobách volného času (od denního po celoživotní). Závěrečnou pasáž této části tvoří volnočasová utopie „Člověk ve volném čase jako vývojový činitel“ (s. 69–77. Na základě změn časové struktury společnosti se Nahrstedt domnívá, že lidé v budoucnosti potvrdí kritický učební potenciál, že se cíl učení stane „stylem volného času, který se promění v životní styl“.

Třetí kapitola, nazvaná Boj o volný čas, přináší kritický náčrt historie. V úvodu dochází k názorovému střetnutí s H. Gieseckem a H. Opaschowskim, dalšími exponenty německé pedagogiky volného času. Výchozími body „hádky“ je reformace, osvěta a sociální politika; oběma předním teoretikům je vytýkáno negativní pojetí pedagogiky volného času, Nahrstedt totiž volný čas a pedagogiku volného času chápe jako osvětovou koncepci: od počátku jsou spojovány s emancipačními vlnami neprivilegovaných společenských vrstev. Spisovatel požaduje historicky širší rámec, logicky začíná od pazourku a řeči společenství lovců a sběračů a ústí do demokratické pedagogiky volného času v hypoteticky svobodné společnosti; rozsáhlý a vyčerpávající přehled dějin volného času a pedagogiky volného času, návrh členění, podává na s. 85. Volný čas se přitom jeví jako stěžejní bod vývoje, důstojného člověka. Rozborem jednotlivých etap dějinného vývoje se autor zmiňuje i o prvních pedagogích volného času v Německu, Fritz Klattovi a Wilhelmu Flittnerovi, o jejich koncepcích, stejně jako o perverzním schématu volnočasové politiky utváření volného času v období 1933 až 1945.

Obsah čtvrté kapitoly, Ráj volného času Spolkové republiky, poskytuje celistvý přehled o situaci po roce 1945; je uspořádán do systému evolučních fází (od s. 108): a) progresivní pedagogika volného času (1945–1966) se stupni zotavení – pohoda – spotřeba (pedagogika rekreace 1945–1950, pedagogika volné chvíle 1951–1961, pedagogika konzumu 1962–1966); b) emancipační pedagogika volného času (1967–1979) s poněkud obtížnější podřízeností emancipace – animace – kultura volného času (velmi podrobně je pojednáno o úsilí H. Gieseckeho 1967–1983 i o pojetí H. Opaschowského 1970–1989); c) inovovaná pedagogika volného času (od roku 1980), charakterizovaná vztahem k ekologii, nové technologii a budoucnosti, s uvedením pěti atributů; d) postmoderní pedagogika volného času jako perspektiva (nová göttingenská škola, pedagogika kultury, pedagogika cestování).

V závěrečné části kapitoly rozvíjí Nahrstedt model demokratické pedagogiky volného času (s. 139–149). Ústřední důvod představuje svoboda času, která „je cílem jako základ demokracie. Pedagogika volného času slouží tomuto cíli, tím dalšímu rozvoji demokracie... Volný čas a pedagogika volného času napomáhají svobodnému utváření času, demokratické podobě času, dobové demokracii“ (s. 139), prostřednictvím demokracie času směřují k demokratizaci společnosti. Autor uskutečňuje svůj přístup k pedagogice volného času: čas považuje za lidský produkt, „vytvořený lidmi“ a zprostředkovaný učním; staví časovou svobodu proti systému času, ekologii času vůči hierarchii času, časovou suverenitu proti časové tísní, souhrn času proti časové flexibilitě, časovou emancipaci proti manipulaci časem, strukturalizaci času vůči časovému chaosu, nezávislosti času, časové symetrii. Takový vývoj koncepce času nepochybně představuje rozhodující progresivní prvek pedagogiky volného času.

Kapitola pátá, poněkud mylně nazvaná Kultura je, pokud je plný sál, si všímá didaktiky volného času, čímž se v první řadě rozumí „zprostředkovací procesy v oblasti volného času (např. místa volného času, muzea, parky, oblasti dovolených), ve druhé linii též zprostředkovací procesy volnočasového chování ve škole“ (s. 150). Zájem lidí ve volném čase se podle autora koncentrují na několik oborů, komunikace, cestování a organizace sebe sama, které pak jsou z obsahového hlediska podrobně analyzovány. Další část tvoří pojednání o vztahu nových médií a ekologické krize v souvislosti s výchovou ve volném čase (od s. 155); dvě strany textu (s. 156–157) zaplňuje převzatý přehled volnočasových aktivit německých (z roku 1984) mužů a žen ve věku 16–29, 30–44, 45–59, 60 a starších, seřazených i podle povolání, odpovídajících na otázku: Co byste nejraději dělal ve svém volném čase? Hodnocení významu turistiky, intenzity cestování, kultivace cestováním, růstu mobility, vztah turistiky a výdělku a další otázky přibližující čtenáři důležité postřehy autora. Ukazuje se, že stěžejním prvkem do-

volených je tělesné Já, kontakty ke druhým lidem a setkání se světem. Vyzdvihování organizace sebe sama určuje závislost vlastní osoby a profesionalizace volného času.

Výše uvedený přehled obsahu volného času dokumentuje, že formování volného času se nyní vyvíjí mezi oblastmi komunikace a zájmové práce; vzájemně si představují protipóly. Sport a sportovní spolky vlastně „konzervují a kultivují tradiční tělesnou práci a tělesnou námahu prostřednictvím svých druhů sportů a soutěží“ (s. 172). Subkapitola 5.5. upozorňuje na metodické komponenty: volnočasové poradenství, animaci, administraci (od s. 177). Uvedené tři strategické úrovně byly jako podstatné oblasti působení pedagogů volného času vypracovány ve výzkumném úkolu „Pedagog volného času“ na základě analýzy inzerovaných míst pro spolupracovníky v zařízeních volného času mládeže a na základě dotazů spolupracovníků v těchto zařízeních. Poněkud zkrátka přišla hra jako výrazný prvek práce pedagoga volného času; zdá se, že tato pasáž znamená jediné slabé místo celé knihy. Zbývající strany kapitoly se týkají nového jednacního pole – ekologie volného času. Tato myšlenka je zde posílena chápáním, které by bylo možné očekávat u tématu pedagogika cestování. Její definice se od toho přirozeně distancuje: „Za volnočasově pedagogický obor činnosti a jednání je chápán prostor volného času, v němž bude volnočasovému učení ulehčeno prostřednictvím volnočasově pedagogického jednání“ (s. 184). Měřítkem ekologie volného času jsou charakteristiky: sebeurčení (místo volného času), informace (místo učení), animace (volnočasově pedagogický prostor jednání). Při vědomí nového typu pedagogických zařízení Nahrstedt poukazuje na jiný praktický význam pedagogiky volného času, který stojí vedle časového konceptu, na vypořádání se se sociální pedagogikou. Snaha otevřít zařízení volného času ovšem naráží na vzdálení se od úkolu pedagogiky volného času a pedagogů volného času, ponechat původní naléhání pedagogiky volného času jako podporu sebeurčujícího vývoje zájmu o oblast volného času. V souvislosti s předloženými úvahami je autorem načrt-

nuto hypotetické prozatímní členění zařízení volného času (s. 192).

Šestá kapitola, Pedagog volného času, se týká situace ve vzdělání, přípravě odborníků. V ní měl autor, v návaznosti na perspektivní profesionální šance, zvednout kritický úvodní hlas vůči společensky doposud v žádném případě neuznávanému a vymezenému úkolu a tematicky vysvětlil poměr mezi nabídkou a poptávkou. Proto se průběh kapitoly jeví příliš pozitivně, i když uvedená sporná otázka přetrvává. Naopak autor správně poukazuje na nedostačující ocenění hodnot volnočasových témat uvnitř věd o výchově a zdůrazňuje mezinárodní akceptaci otázek volného času.

Závěrečná kapitola, Pedagogika volného času 2 000, na pouhých 10 stranách (202–211) pohlíží do budoucnosti volného času a pedagogiky volného času. Autorovo mínění vysvětluje kritické vyjádření: „Vzhledem ke společenskému růstu významu volného času zůstal význam pedagogiky volného času podivuhodně malý“ (s. 202). Autor podává celkem 16 dílčích perspektivních podnětů pro posílení postavení pedagogiky volného času: pedagogika volného času jako „svědomí volného času“, vědomí povinností občana, reformátor nových sousedských vztahů, inscenátor „pedagogického transferu“ mezi společností práce a volného času, korektor životního stylu

apod. Dále upozorňuje na nové členění životních fází a potřebu výzkumu volného času. K poslednímu desetiletí dvacátého století optimisticky dodává, že lze očekávat revoluční náraz volného času, v němž se má pedagogika volného času stát prostředníkem mezi kapitálem a kulturou volného času, musí kultivovat volný čas, zajišťovat životní perspektivy. Trvalým úkolem globálního charakteru evropské vědy o volném čase je nutnost internacionalizace pedagogiky volného času, proto autor navrhuje spolupráci všech zainteresovaných odborníků na rozvoji problematiky volného času a pedagogiky volného času.

Co říci závěrem? Do ruky se čtenáři dostává publikace, která má přednosti i nedostatky. Upozorňuje na současný stav volného času a pedagogiky volného času v SRN v kontextu s dějinami volného času a především nabízí možnost konfrontace „pojetí“ či „chápání“ významu sféry volného času a přístupu našich pedagogických pracovníků k občanům různého věku ve smyslu výchovy v a pro volný čas. Přináší současně i příležitost k zamyšlení, zastavení se, ale také hodně podnětů, které nepochybně pomohou na cestě rozvoje pedagogiky volného času v našich zemích.

Mojmír Vážanský

VERMITTLUNG IM MUSEUM

Konzepte & Konkretes zur Aus- und Weiterbildung in der Museumspädagogik
Bonn, Denkbar/Lesbar 1991, 240 stran.

Snahy o vzdělávací a výchovné využití muzeí a galerií mají dlouhou historii. Pařížský Louvre byl patrně prvním muzeem, které již v roce 1880 zavedlo stálou pedagogickou službu pro své návštěvníky. Počátky činnosti, která v současnosti spadá do svěbytného pracovního pole muzeopedagogů, můžeme také v Německu sledovat již koncem minulého století a v prvních desetiletích století našeho. O vyčlenění smostatných pracovníků muzea, kteří by měli úkoly muzeopedagogické, však ještě hovořit nemůžeme.

Tyto úkoly plnili jednotliví „normální“ muzejníci vedle povinností dalších, především odborně muzeologických. Tito nadšenci však viděli v tomto úkolu významné poslání muzea, a hledali proto síly na jeho splnění.

Speciální muzejní pracovníci — muzeopedagogové — se v SRN objevují na přelomu 60. a 70. let. Nejčastěji přicházeli ze školství, a často pak měli nedostatky odborně vědecké, anebo z oblastí jiných — hlavně z kunsthistorie — a pak teprve během doby získávali vlastní praxí pedagogické zkušenosti.

nosti. Jejich profesiogram, jak je charakterizován v německé odborné literatuře, je velmi pestrý a mnohotvárný. Je determinován především různými pracovními poli (základními typy muzeí, využíváním historických památek, participací na turistice), orientací na různé návštěvnické skupiny (z hlediska věku, zaměření a potřeb účastníků) i různými „výukovými“ situacemi (např. součást školní výuky, trávení volného času, příprava učitelů ad.). S tímto pracovním zaměřením souvisí náročné požadavky jak na přípravu a další vzdělávání muzeopedagoga, tak na jeho osobnostní kvality. Rozsáhlou diskusi o přípravě a funkci muzeopedagogů ve Spolkové republice Německo silně ovlivnil přístup Spojených států amerických, vycházející z dlouholeté práce muzeí, která se od svého vzniku, na rozdíl od muzeí evropských, primárně zaměřovala na cíle didaktické (typickým příkladem jsou muzea vzniklá z podnětů škol a dětská muzea).

Recenzovaná publikace, kterou vydal „Pracovní okruh muzeopedagogiky Severního Německa“ (Arbeitskreis Museumspädagogik Norddeutschland), rozšiřuje poměrně širokou paletu odborné literatury věnované vzdělávací a výchovné funkci muzea. V německé literatuře se běžně používá k označení této oblasti muzejní práce pojmu „Museumspädagogik“ („muzeopedagogika“ popř. „muzejní pedagogika“). Muzeopedagogika je charakterizována jako teoretická i praktická disciplína, která se zabývá „výběrem a prezentací muzejních objektů a informováním návštěvníka“ a která „buduje mnohotvárné vztahy mezi návštěvníky, muzejními objekty i pracovníky muzea“ (s. 14). Speciálně se pak publikace „Vermittlung im Museum. Konzepte und Konkretes zur Aus- und Weiterbildung in der Museumspädagogik“ (Zprostředkování v muzeu. Koncepte a fakta k přípravě a dalšímu vzdělávání v muzeopedagogice) věnuje pracovnímu poli, přípravě a dalšímu vzdělávání odborníků – „muzeopedagogů“ (popř. „muzejních pedagogů“ – „Museumspädagogen“), kteří tuto sféru muzejních aktivit mají garantovat. Tato rozsáhlá publikace širokého kolektivu německých i zahraničních

autorů se poprvé pokouší podat ucelený přehled o pracovní náplni, studiu i dalším vzdělávání muzeopedagogů, a to nejen v bývalé SRN, ale i v nových spolkových zemích (příspěvky z bývalé NDR byly aktualizovány a doplněny počátkem roku 1991) a v dalších západoevropských zemích (např. v Rakousku, Švýcarsku, Francii) i v USA.

Nejvíce prostoru věnuje publikace možnostem přípravy v muzeopedagogice a v příbuzných vědních disciplínách na území Spolkové republiky Německo (bez nových spolkových zemí). Tuto problematiku přehledně zpracovává především Ch. Schulzeová v kapitole „Beruf: Museumspädagoge“ (Povolání: muzeopedagog). Vychází z koncepce, kterou vypracovala v roce 1987 „Kulturně politická společnost“ v materiálu nazvaném „Aus- und Fortbildungskonzepte in der Kulturpädagogik“ („Koncepte přípravy a dalšího vzdělávání v kulturní pedagogice“). V návaznosti na tento materiál dělí autorka jednotlivé formy přípravy do pěti skupin:

- A) klasické formy studia s podílem muzeopedagogiky – kulturní pedagogika
- B) formy studia sociální pedagogiky a pedagogiky volného času s „kulturním podílem“
- C) nástavbové formy studia
- D) příprava volunteerů
- E) kursy dalšího vzdělávání (s. 60).

Příkladem první formy muzeopedagogické přípravy (A) je studium na Rýnské univerzitě Friedricha Wilhelma v Bonnu, které umožňuje získání titulu diplomovaného pedagoga s muzeopedagogickým zaměřením. Jako řádné studium trvá 8 semestrů a obsahuje 2–4 týdenní praxi v muzeu. Druhou formu (B) reprezentuje například studium věd o výchově na Univerzitě Georga Augusta v Göttingen se zaměřením na pedagogiku volného času. Absolvent získá titul diplomovaného pedagoga po 9 semestrech a po absolvování minimálně dvou šestitýdenních praxí v oblasti volného času.

K nástavbovým formám studia (C) patří zejména muzeopedagogická příprava na Vysoké škole pedagogické v Ludwigsburgu, která představuje v podstatě koncepci nej-

výrazněji orientovanou na sledovanou oblast. Příprava volentérů (D) se uskutečňuje buď přímo v muzejních zařízeních (např. ve Sprengelově muzeu v Hannoveru) nebo ji organizují muzeopedagogické instituce (v Berlíně, Mnichově, Kolíně aj.). Zájemci získávají praktické muzeopedagogické zkušenosti pod vedením erudovaných muzeopedagogů přímo při práci v muzeu, a to během jednoho až dvou let. Kursy dalšího vzdělávání s muzeopedagogickými aspekty (E) organizuje například univerzita v Esse- nu. Jejich obsahová koncepce vychází z pojetí kulturní pedagogiky a konkrétně je zaměřena vedle muzeopedagogiky na školní kulturní práci, regionální výzkum v kultuře, uměleckou pedagogiku a pedagogiku designu ad.

Po sjednocení obou německých států bude patrně důležitou pozici zastávat „Institut pro muzeologii“ (Institut für Museologie) v Lipsku, který poskytuje nejen v Německu, ale prakticky i pro celou východní Evropu mimořádné studijní zaměření. Tato vysoká škola a další specifická instituce — „Muzejní škola“ (Museumsschule) v Brauweileru — by měly, podle názoru S. Heinjeové, v budoucnosti sehrávat ještě významnější úlohu při přípravě muzeopedagogů (s. 20).

Inspirující jsou zejména náměty pro další vzdělávání muzeopedagogů. V této souvislosti zde najdeme řadu zajímavých příspěv-

ků k tématům „marketing v muzeu“, „tvorba expozic — výstavní didaktika“, „práce s textem v muzeu“ a „hravé aktivity v muzeu“ (s. 124 — 230).

Přestože z našeho pohledu vypadá příprava muzeopedagogů ve Spolkové republice Německo pozitivně, probíhá v různých formách a je výsledkem dlouhého hledání, je v samotném Německu hodnocena značně kriticky. Autoři knihy poukazují na přetrvávající přílišnou závislost muzeopedagogiky na pedagogice školní, sociální a kulturní, na potřebu vybudovat v nejbližších letech přípravu volentérů na vědecké úrovni, i na tu skutečnost, že — ačkoliv profese muzeopedagoga existuje přes dvacet let — zůstává stále nezodpovězena otázka, jakou má mít muzeopedagog kvalifikaci a která instituce má zajistit jeho přípravu.

Stálou platnost tak má výrok předního německého muzeopedagoga a současně spolua autora této publikace Wernera Hilgers- se ze sklonku 80. let, že to, „co potřebujeme v muzeích, jsou motivovaní a angažovaní muzeopedagogové. Kdybychom věděli, jak je můžeme připravit a „vyladit“, byli bychom o hezký kus dále a mohli bychom opět věřit v perspektivu muzeopedagogiky — a s tím i v budoucnost muzeí“.

Vladimír Jůva

Ryszard Pachociński
PEDAGOGIKA PORÓWNAWCA
Polský příspěvek komparativní pedagogice

Nedávno vyšla v Polsku (Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991) nová práce z oblasti komparativní pedagogiky — *Pedagogika porównawcza* s podtitulem *Zarys teorii i metodologii badań*; jejím autorem je Ryszard Pachociński.

Autor si stanovil neskromný cíl: vytvořit knihu, která by byla aktuálním odrazem komparativní pedagogiky konce XX. století. Zamýšlí se nad mnohými stěžejními otázkami; např.:

- Jaká je obecná teoreticko-metodologická orientace v současné komparativní pedagogice a jaký byl její vývoj?
- Jaká je současná situace na mezinárodním výzkumném poli komparativní pedagogiky? Jakým směrem se ubírají výzkumy v této disciplíně?
- Jaké hlavní problémy se vyhranily v mezinárodních srovnávacích výzkumech v oblasti výchovy a vzdělávání a jaké z toho plynou závěry?
- Kterými směry by se měly orientovat

kvalitní a užitečné komparativní výzkumy v pedagogice?

- Jaké jsou prognózy rozvoje komparativní pedagogiky ve světle současných trendů?

Velkou pozornost autor věnuje i otázkám specifického charakteru, jako např.:

- Typy mezinárodních komparativních výzkumů v pedagogice a jejich význam z pohledu edukační politiky i praxe,
- hlavní teoretické, metodologické a organizační příčiny nerovnoměrného rozvoje mezinárodních komparativních výzkumů různých aspektů výchovy a vzdělávání,
- role mezinárodních komparativních výzkumů v pedagogice apod.

Práce je analytickou studií, ve které jsou jako metody výzkumů užity zejména

- analýza výsledků výzkumů prováděných v Polsku i v zahraničí,
- studium odborné literatury se zvláštním ohledem na problematiku teoretickou a metodologickou,
- autorovy dosavadní výzkumy a práce v oblasti komparativní pedagogiky.

* * *

Kniha vyšla v polštině. Má 244 strany, 4 kapitoly.

V první kapitole jsou představeny hlavní teoreticko-metodologické koncepty komparativní pedagogiky, včetně přehledu polské komparativní pedagogiky.

Druhá část se zabývá praktickými výzkumy v oblasti komparativní pedagogiky, charakterizuje srovnávací metody v aplikaci na jednotlivé stupně výchovy a vzdělání, a to od předškolního až po vzdělávání dospělých.

Třetí kapitola je věnována teorii a metodologii komparativních výzkumů. Závěr kapitoly řeší otázku předmětu srovnávací pedagogiky.

Čtvrtá část se zabývá institucionalizací komparativních výzkumů. Jsou zde charakterizována centra informací, dokumentace a statistiky, jsou charakterizovány významné společnosti zabývající se komparativní pedagogikou a vědecká centra a instituce.

Text je doplněn i řadou tabulek, přehledů a příp. grafů. Přínosný je též seznam literatury, který čítá téměř 400 titulů.

Kniha je adresována především vědeckým pracovníkům a studentům pedagogických oborů, dále pak učitelům, pracovníkům decizní školské sféry a všem těm, kterým je pedagogická problematika blízká. Přestože vyšla pouze v polštině, neměli by ji přehlédnout ani čeští odborníci, zejména z oblasti komparativní pedagogiky. Kniha by si zasloužila překladu do češtiny, snad doplněného rozbohem stavu a trendů české komparativní pedagogiky.

Věra Martinková

ÚSILÍ O VNITŘNÍ REFORMU ŠKOLY

Ke konci roku 1992 vyšla knížka, kterou dlouho očekávali učitelé usilující o podstatnou změnu naší školy, o změnu především ve vyučování, o změnu vztahu učitele a žáků, o změny ve způsobech práce ve škole. Jde o knížku učitele Stanislava Červenky „Angažované učení“ (vydal T. Houška, Praha, 1992). Abychom pochopili smysl a význam této publikace pro praxi učitelů na všech stupních a typech škol i pro pedagogickou teorii, je třeba představit autora. S. Červenka je učitelem chemie a základů automatizace na Středním odborném učilišti

v Železně Rudě a zároveň je zástupcem ředitele tohoto učiliště. Je ale zároveň aktivním činitelem a lze říci spolutvůrcem již značně rozšířeného hnutí učitelů „Přátelé angažovaného učení“. Knižka má svůj prapůvod v pedagogickém čtení, ale hlavně v dlouholetém hledání, nalézání, zkoumání nových metod, postupů ve vyučování, hledání celé nové koncepce vyučování. A to i s oporou o didaktickou teorii, ve které zřejmě autor našel řadu podnětů a nabídnutých možností. Základem celé práce je ale určité zobecnění dlouholetých zkušeností

učitele experimentátora, učitele, který se nespokojoval a nespokojuje se stavem naší školy. A výsledek jeho práce, který ve své knížce předkládá především učitelské veřejnosti, stojí nejen za přečtení, ale za pečlivé prostudování, prozkoumání, především je to velmi kvalitní východisko pro každého učitele, který v současných podmínkách svobody práce učitele chce a také dokáže tuto svou svobodu i odpovědnost zhodnotit kvalitní výchovně vzdělávací prací se svými žáky.

Po kritické analýze pedagogické kvality naší dosavadní školy a zejména konkrétní práce učitele s žáky, kde zdůrazňuje, že žádná předchozí reforma nezměnila to nejpodstatnější ve škole – bezprostřední práci učitele s žáky, představuje autor základní pojem – angažované učení. Angažované učení je pro něho základním obsahem tzv. vnitřní reformy školy. Vnitřní školskou reformu charakterizuje jako zásadní změnu v práci, myšlení, postojích a jednání učitele a současně také v práci, myšlení, postojích a jednání žáků. Přitom se kvalitativně mění vzájemný vztah učitel – žák, místo vztahu nadřízeného a podřízeného nastupuje vztah spolupracovníků, které spojuje společný cíl. Pozor, neříkám, a ani autor knížky to neříká, partnerů. Angažované učení považuje autor za jakýsi typ rozvíjejícího vyučování (také z autorů tohoto didaktického zaměření nejvíce čerpá). Jde o stav, kdy žák sám se chce angažovat pro splnění určitých cílů. Všichni víme, že dosáhnout tohoto stavu je věcí především učitele, jeho vztahu ke své práci, k žákům, jeho schopnosti své progresivní pedagogické postoje zhodnotit konkrétní prací. A Autor „Angažovaného učení“ k tomu poskytuje bohatý materiál, který představuje jakousi syntézu praxe, zkušeností z praxe a teorie. Lépe řečeno: teorie zhodnocené dlouholetou praxí, dlouholetými zkušenostmi učitele, kterému plně záleží na jeho žácích a praktickými poznatky devedenými do takového stupně zobecnění, kdy se to stává funkcí i pro ostatní pracovníky ve školství.

Po úvodním zodpovězení otázek „kde začít“ a „jak začít“, kde autor ukazuje spíše

praktické postupy podložené jeho vlastním pedagogickým přesvědčením založeným na ideji, že do školy musí chodit rád i žák a i učitel, se autor dostává k podstatě své práce – k předložení, popisu, analýze i prokazování platnosti „principů angažovaného učení“. Právě v této základní části své práce S. Červenka prokazuje ohromnou schopnost propojovat teoreticky propracovaná stanoviska s konkrétními argumenty i s konkrétními příklady z vlastní práce. Autor neusiloval o vytvoření nějaké hierarchie těchto principů. Vychází z toho, že všechny jsou stejně významné, že se vzájemně doplňují a prolínají a že ani jeden z nich nelze v „angažovaném učení“ pominout. Podrobná analýza těchto principů s konkrétními situacemi jejich uplatňování nejen přibližuje toto zobecnění každému učiteli v jakýchkoliv podmínkách, ale tyto principy vedou každého učitele ke změně základního postoje k práci ve škole, k žákům a k jejich poznáváním, učebním činnostem.

Vyjmenování těchto principů angažovaného učení prokazuje autorovo pedagogické přesvědčení i jeho schopnost skutečné syntézy didaktických názorů a zodpovědně prováděné praktické výchovně vzdělávací činnosti. Princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce, princip angažovanosti a zodpovědnosti za svěřené úkoly, princip uplatnění pozitivní motivace, princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti, princip pochopení učiva všemi žáky, princip řešení náročných problémových situací a úkolů, princip respektování osobnosti, princip převahy kladného hodnocení, princip funkčního využívání neobvyklých pedagogických situací, princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání. Toto „desatero“ vypracované učitelem S. Červenkou svědčí o jeho vnímavosti vůči moderním tendencím ve vyučování i v didaktice, ale především o jeho humanismu a schopnosti přenést tento humanismus do polohy pedagogické práce. Jistě by bylo možné formulovat na základě prostudování praxe S. Červenky i principy další, které jsou v jeho praktické práci i v publikaci obsaženy, které prostupují principy v této knížce analyzova-

né — např. princip pozitivní práce s chybou žáka. Ale i tak zobecnění obsažená v principech plně pokrývají komplex skutečně angažované práce učitele i jeho žáků. Jistě v některých principech prosvítá Amonašvili, Skalková, Heeus, Okoň i další autoři, ale podstata je v přetavení jejich názorů a propracovaných teoretických struktur do fungujícího komplexu moderního vyučování. Ostatně všechny tyto autory studovali tak či onak i jiní učitelé a bohužel většinou tito autoři na jejich práci nezanedali žádné patrné stopy.

Nechci analyzovat všechny tuto formulované a praxí skutečně prověřené principy, vlastní učitelovou praxí v podstatě konstruované principy. Samotná formulace těchto principů ukazuje jejich podstatu a didaktickou orientaci autora. Nechci se také pokoušet o nějakou hierarchii těchto principů. Ale jeden z nich bych rád speciálně vyzdvihl, protože jej považuji za klíčový nejen v systému práce učitele Červenky, ale i jako obecný princip přestavby školy vůbec. Jde o princip pochopení učiva všemi žáky. Jako všechny ostatní principy je zaměřen i na angažovanost žáka ve škole a ve vyučování — žák musí ve škole pracovat s potěšením z poznání, s pochopením a přijetím cíle atd. — ale především na velice náročnou a odpovědnou práci učitele. Domnívám se, že

slova S. Červenky vysvětlující a zdůvodňující tento princip plně potvrzují jeho pedagogické i lidské krédo. „Není problém učit tak, aby učivo chápala špička třídy, je však už problém přizpůsobit naši práci tak, aby chápali všichni, včetně těch nejméně schopných, a současně nikoho ve třídě nenapadlo, že jsou jeho schopnosti nevyužity či snad někdo musí na někoho jiného čekat“ (str. 39).

Knížka přináší i rozpory. Ale jsou i v knížce, stejně jako v systému práce učitele S. Červenky, důsledkem hledání, objevování, zkoušení. A tak jako je učitel S. Červenka ve své učitelské práci chápe jako zcela přirozenou věc, dokonce jako podnět k aktivitě, tak i čtenář jeho studie může tyto rozpory, které nalezne, přijímat jako podněty k dalšímu, hlubšímu poznávání a realizování vyučovacího procesu, výchovně vzdělávací práce s dětmi i dospívající mládeží. Knížku lze vřele doporučit učitelům, studentům učitelství (těm snad ještě více a to především pro její pedagogický optimismus) ale i odborným pracovníkům v didaktice. Snad si jen vydavatel měl dát více záležet, ale ani technické nedostatky neoslabují hodnotu této publikace moderního učitele.

Zdeněk Kolář

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO VĚDY O VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ ROČNÍK XLIII, 1993, č. 3

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského AV ČR, Máchova 7, 120 00 Praha 2, v a.s. Polygrafia, závod 3. Řídí Marie Hradečná, CSc., s redakční radou. Rozšiřuje PNS. Informace o předplatném podá a objednávky přijímá PNS - ÚED Praha, ACT Hvozdánská 5-7, 149 00 Praha 4 - Roztyly. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice a dovoz tisku Praha, administrace vývozu tisku, H. Píky 26, 160 00 Praha 6. Orders from Albania, Bulgaria, Russia, China, Cuba, Hungary, Mongolia, North Korea, Poland, Rumania, Vietnam and Yugoslavia should be place with ARTIA, Ve Smečkách 30, 111 27 Praha 1, Czech Republic. Distribution rights in the western countries: Kubon and Sagner, P.O. Box 34 01 08, D-8000 München 34, GFR. Uzávěrka čísla v redakci časopisu byla 1. 6. 1993. Číslo vyšlo v září 1993.