

RECENZE A REFERÁTY

NAD TŘEMI MONOGRAFIEMI RADIMA PALOÚŠE

V minulých dvou letech vyšly tři monografie Prof. PhDr. Radima Palouše, stávajícího rektora Univerzity Karlovy. Je to za prvé *Čas výchovy* (Praha, SPN 1991, 237 str.), dále *K filozofii výchovy* (Praha, SPN 1991, 119 str.) a konečně *Světověk* (Praha, Vyšehrad 1990, 96 str.). Jak se lze dočíst v předmluvách, tato díla vznikala v sedmdesátých a osmdesátých letech, kdy autor — jeden z prvních signatářů Charty 77 — si ani nedovedl představit možnost jejich širokého zpřístupnění mimo disidentské kruhy. Různé jejich části byly sepsovány příležitostně, propojovaly se však a směřovaly svou logikou k monografickému vyústění. Jeho jádro vidím ve stále znovu se vracejícím a prohlubujícím sepětí filozofických otázek bytostné určenosti člověka jeho vnitřními duchovními zdroji na jedné straně a pedagogických (v Paloušově svěbytné terminologii „agogických“) otázek probouzení ryzího vztahu člověka k této jeho určenosti, k této pravdě jeho života na straně druhé.

Recenzované práce přináležejí do myšlenkového proudu, inspirovaného Janem Patočkou a osobnostmi jeho okruhu, mezi kterými zaujímá R. Palouš přední místo. Charakteristické je zde úsilí proniknout k počátkům, respektive k archetypům

významů, které jsou nacházeny v řecké filozofii (Herakleitos, Sokrates, Platon) a raně křesťanské, případně středověké tradici. Čtenář, vyzvaný ke spolufilozofování s autorem nad základními otázkami člověka a jeho výchovy, podstupuje cestu vyjevování prapůvodních významů určitých slov a formulací, významů probouzejících jeho obrat od zajetí zdáními či frázemi k zabývání se podstatami; od upadlosti do všednodenních obstarávek k základní lidské starosti; od manipulování člověka těmi či oněmi funkčními nároky na jeho přizpůsobení k oslovování jeho bytostného zájmu o pravdu a dobro; od rozpadlosti souvislostí a egoismu k pospolitě přináležitosti do řádu jsoucna hlásícího se ke svým zdrojům.

Po této obecné charakteristice obraťme pozornost k pěti tématům, která ji poněkud zkonkretní a která považuji za základní nosné sloupky myšlenkové klenby všech tří recenzovaných knih.

Prvním je téma starosti, respektive péče člověka o duši (viz *K filosofii výchovy*, s. 113 a n., *Světověk* s. 59). Duše je zde chápána v Aristotelenském pojetí jakožto bytostné určení člověka. Jinými slovy jde o starost, aby jeho život měl smysl (viz *Čas výchovy*, s. 167), díky kterému a kterým obstojí tvář v tvář náporům nesmyslnosti existence, závanům nicoty, zbytečnosti

a přebytnosti, marnosti. K výzvám svého určení ovšem nebývá člověk pozorný ani věrný; bytostnou starost o ně vesměs převrstvuje ustaraností o všednodenní zabezpečování toho či onoho — živobyť, statusu, zábavy, pověsti, majetku, jistot zpochybňovaných ustavičnými hrozbami a riziky. Do ustaraností a obstarávek se člověk propadá, je v nich posléze „zabořen“ (Čas výchovy, s. 108), takže ani neví z nich kudy kam. Jde o proces, který se týká každého, prostupuje jeho životní situace, ale je to také proces dějinný, který nachází svůj výraz v novověkých posuvech akcentů filozofických směrů, vztahu k přírodě, chápání člověka člověkem i pojmání sebe sama. Ve svém úhrnu produkuje živnou půdu všemožných krizí a kolizí, zakládá katastrofický (respektive předkatastrofický) stav světa a člověka.

Druhým tématem je téma výchovy, chápáné ve svém původním, archetypickém významu (paideia, educatio), jakožto vyvádění člověka z neho výše charakterizované zabořenosti do ustaraností a obstarávek všednosti, z přízemního setrávání v úzkostech o sebe sama. Tušení, že život a svět má smysl, toužení tento smysl projasňovat a spět za ním, realizovat pravdu a dobro v přesahu nad individuálním sobectvím, zpřítomňovat se v řádu sounáležitosti, který nazírám, vyrozumívám i svým způsobem spoluvytvářím — to vše nachází ve výchově své výzvy, apely, nároky. Základní událostí výchovy je při tom událost obratu chovance (konverze): obratu od nepodstatného k podstatnému, od izolovaného k přináležitému, od funkčního k bytostnému. Vychovatel při tom není veden voluntarizmem záměrů, pro které chovance ztvárňuje, přemáhá, ale je jaksi spojencem svobody samotného chovance rozhodnout se pro své bytostné určení a vykročit za ním. Rozbor českého výrazu „výchova“ pak tuto skutečnost vyjadřuje velice přesně, snad lépe než mnohé cizojazyčné ekvivalenty. „Kmen slova „výchova“, chov mříš svým významem na ochránívou péči: chovat, uchovávat, schovávat, zachovávat. Předpona „vý“ — však naznačuje, že

uchovávané starání, jež má na zřeteli zachování habitu a podstatné určenosti chovaného, jeho nahraditelné životní přítomnosti. šetření jeho neopakovatelné svobody, zároveň orientuje jeho odpovědnost výš „vý“-vádí jej z uzavřenosti do sebe sama... Vychovávaný nemá být výchovou lámán, depričován, zbavován kořenů své vlastní osoby, svého jedinečného ustrojení a životního dramatu, které zakládají jeho svěbytnost. Šetrnost neznámá nedbání, a proto rychle přispěchá předpona „vý“-, aby připomněla: šetrné vychovávání je péčí, která je ve své danosti, ve své osobité takovosti povolána k vyslyšení absolutní výzvy.“ (Čas výchovy, s. 216).

Třetím tématem je téma školy. Ve svém původním, archetypickém významu (viz řecké scholē) je škola místem výchovy ve výše uvedeném smyslu. Tedy primárně ne místem nabývání profese, cvičení dovedností, získávání všemožných vědomostí apod., ale místem výše charakterizovaného obratu (konverze). Je ne tak událostí všedního dne pro všední dny ale je spíše událostí sváteční, v níž dochází k povýšení člověka z upadlosti do ustarané shánčlivosti do sebenalezení v určenosti a přijetí výzvy (K filoz. výchovy, s. 79 a n., Světověk, s. 68 a n.). Novověk ovšem, spolu s proměnou člověka v jeho základních vztazích, přináší i zasutí, zapomenutí a popření tohoto archetypového významu školy. Zejména v totalitách XX. století dochází k tomu, že „vše musí sloužit účelům, které diktuje centralizovaná moc. Škola je dílnou na výrobu občanů, strážných podle předepsanéhoustru; je zároveň třídnou, v níž se mají oddělit ti, co záměrům školního působení vyhovují zcela, od těch, kteří vyhovují pouze částečně nebo nevyhovují vůbec, tedy, které se coby zachtvo-materiál nepodařilo podle státního předpisu „zformovat“, „zpracovat“.“ Ve své základní rovině si ovšem musí škola své původní, archetypické a podstatné poslání v obnovené podobě připomínat. Znamená to uvádět žáka do dialogu, v němž nabývá svěbytnosti mezi svěbytnými; v němž dospívá k svobodnému rozhodování co zastávat, co

na koho delegovat a co podržet; čeho a proč se vzdávat, a čeho se naopak nevzdát za žádnou cenu. Odtud pak vyvěrá nejen základ osobnosti, dbalé výzvy svého určení, ale i základ občanství, dbalého nároku přijaté pospolitosti.

Čtvrtým tématem je téma světověku a s ním nastávajícím nových šancí pro výchovu. Již v novověku, a zejména v posledních dvou stoletích si škola a vzdělávání vydobývají stále významnější místo ve skladbě lidských snážen. Vědeckotechnická civilizace posledních let vystupňovává požadavky na vzdělanost mládeže do nevídané míry. Dokonce vytváří nutnost programů celoživotního vzdělávání lidí. Celé toto vzdělávací úsilí se ale týká především toho, co jsme označili jako všednodenní obstarávky, ustaranost a všednodenní zabezpečování se. Sklonek tisíciletí však přináší změny stále nápadnější i v této oblasti. Prosazuje se nová spiritualita, vyznačující se větší otevřeností jednotlivců i lidské pospolitosti výzvám, překročit svůj egoistický rozměr. Otvírají se i šance pro to, aby vzdělávání překročilo svůj stín: výchova zjevuje znovu své potlačení hlubinné založení. (K filoz. výchovy, str. 108 a n.). Je to jeden z příznaků změny dějinné epochy. Po novověku (eurověku) nastupuje světověk, jehož dominujícím rysem je „skutečnost vzájemné vázanosti a svázanosti. Prožíváme sice lokální i světové konfliktní situace, avšak čím konfliktnější jsou, čím tragičtější, čím více ohrožují svět, tím více vystupuje do popředí jednota světa, totiž vzájemná odkázanost lidí a vůbec veškerého stvoření. Jednota současného věku je jednotou prožívanou a nikoli pouze konstruovanou.“ (Světověk, s. 58.) A právě tento prožitek jednoty vyzývá člověka k nové duchovní reflexi jeho bytí v přináležitosti, k nové zodpovědnosti za své nezastupitelné místo v řádu spolubytí. Světověk vyvstává z krize novověku, nabývající dosud nevídaných, katastrofických rozměrů. A právě vědomí hrozíci katastrofy na jedné straně a probouzející se nová (obnovená) spiritualita na straně druhé zakládají to, co R. Palouš nazývá dějinným smyslem či dějinným

posláním výchovy (Čas výchovy, s. 166 a n., s. 211 a n.), šancí pro výchovu (K filoz. výchovy, s. 110 a n.) apod.

Konečně tématem pátým je téma fundamentální agogiky. Mohli jsme sledovat, že Paloušova tematizace výchovy se týká nejpodstatnějších věcí člověka. Týká se jej jako dítěte (viz pedagogika), jako dospělého (viz andragogika), jako starce (viz gerontagogika). „Nám však nepůjde pouze o ped-agogiku, ani pouze andr-agogiku či geront-agogiku, nýbrž o teorii výchovy vůbec, neboli o *agogiku*. AGIGÉ znamená vedení, výchovu, kázeň, způsob života, ale i přepravu, odjezd. AGÓN znamená západ, námahu, úsilí; AGEIN je vésti, táhnouti — všechny tyto významy neprotiřečí tomu, čeho teorií chce agogika býti. Velice signifikantní je v tomto směru jako citoslovce užívané řecké slovo AGE = nuže, vzhůru.“ (Viz K filoz. výchovy, s. 17).

Dodejme závěrem:

Dvě ze zde recenzovaných knih, již dle jejich stručného názvu soudě mají v samém svém centru tematizaci výchovy. Třetí je sice exkurzem do otázek dějinné periodizace, ale svým způsobem ústí v nastolení úvahy o proměnách významu školy a nových šancích výchovy v právě probíhající proměně věků. Již to — mohli bychom se domnívat — postačí k probuzení živého zájmu pedagogické veřejnosti. Zdá se však, že Paloušovo dílo daleko spíše oslovilo senzitivitu filozofů než pedagogů. Z dosavadního reagování (či spíše nereagování) soudě bychom dokonce mohli vyvozovat, že se těchto druhých snad ani příliš netýká. Něco takového by ovšem bylo na pováženou. Znamenalo by to, že dosavadní navykklé traktorování pedagogiky se natolik propadlo do vyjetých kolejí, že jiná, dosud neobvyklá paradigma není s to a snad ani ochotno vzít na vědomí, že nedokáže prověřovat se výzvami přicházejícími z jiných myšlenkových světů. Účelem této recenze je připomenout čtenářům „Pedagogiky“ dílo, kterému se zatím z těch či oněch důvodů apriorně uzavírali, nebo

kteřé prostě nezaznamenali, poněvadž – dle mého mínění – jde o dílo mimořádné myšlenkové odvahy a síly; o dílo, které i když nebude čtenářem přijato, minimálně

rozšíří jeho horizont a plodně jej zaměstná souvislostmi, které netušíl.

Zdeněk Helus

Böhm, Winfried:

MARIA MONTESSORI.

HINTERGRUND UND PRINZIPIEN IHRES PÄDAGOGISCHEN DENKENS

Bad Heilbrunn/Obb., Verlag J. Klinkhardt 1991, 363 s.

Již více jak 70 let se těší Marie Montessoriová přízni světové vědecké pedagogické a posléze i historicko-pedagogické produkci. Dosavadní seznam prací o životě a díle M. Montessoriové dosahoval koncem roku 1990 čísla 5 083 a zdaleka nebyl úplný. Podobnou bibliografii se může pochlubit jen velmi málo tvůrců originálního pedagogického konceptu. Ideje M. Montessoriové výrazně ovlivnily světové pedagogické myšlení na potřeby a možnosti dítěte jako východiska pro formulování konkrétních výchovných a vzdělávacích postupů, směřujících k dosažení obecně vytýčeného cíle.

Československá veřejnost neměla dosud možnost podrobně se seznámit s idejemi M. Montessoriové v překladové literatuře. Výjimku tvoří „Příručka vědecké pedagogiky“, přeložená B. Kožíškovou v roce 1926, dále pak výňatky z této práce v čítance k dějinám pedagogiky Q. Chlupa a J. Novotného, „Výchova v zrcadle pramenů“ (Praha 1950) a T. Srogoňa a kol., „Výběr z pramenův o dějinách školstva a pedagogiky“ (Bratislava 1981). Vzhledem k změněné orientaci československé vědy lze očekávat v blízké budoucnosti komentované překlady prací M. Montessoriové.

Bohatou zahraniční literaturu doplňuje druhé vydání Böhmovy příručky o problémech v životě a díle známé italské lékařky a pedagožky. Na úvod musíme poznamenat, že Winfried Böhm je jedním z největších současných znalců montessoriovské problematiky, které se věnuje nejen jako profesor univerzity ve Würzburgu, ale i jako čelný představitel německé montessoriovské asociace (Deutsche Montessori Gesellschaft se sídlem ve Frankfurtu nad Mohanem).

Böhmova kniha je rozdělena do pěti částí, v nichž autor hodnotí dosavadní výsledky celkového bádání v oblasti vlivu Marie Montessoriové a hledá odpovědi na vlastní otázky, jdoucí nejen na podstatu východisek montessoriovské pedagogické teorie a praxe, ale reagující i na diskusi o jednotlivých aspektech montessoriovské pedagogiky v současném období tzv. montessoriovské renesance, jež v některých západoevropských zemích probíhá od poloviny 70. let jako jedna z možností zefektivnění hromadné výchovy a vzdělávání v souvislosti s tzv. krizí vzdělání.

První část pojednává o charakteru a tématech diskuse okolo jednotlivých interpretací montessoriovských myšlenek. Autor konkrétními srovnáními sekundární literatury, zejména německé, anglické a italské velmi přehlednou formou ukazuje i regionálně odlišný zájem o dílčí otázky z díla Marie Montessoriové. Inspirativní jsou zejména Böhmovy pokusy o argumentačně podložené odmítání tzv. „fázování“ vývoje diskuse. Prosazuje proto rozumnější kritérium členění podle šíře záběru, od nejužších hodnocení (montessoriovská metoda proti fröbelovské v oblasti předškolní výchovy) až po nejširší hodnotící měřítka (podněty pro změnu paradigmatu výchovy vůbec). Velmi zajímavé a pro československé zájemce nové jsou Böhmovy informace ohledně montessoriovské recepce katolickými kruhy v různých zemích Evropy. Autor se pokusil o jistý průřez vývojem názorů na působení M. Montessoriové, detailní vyličení „neproniknutelné džungle názorů a mínění“ (M. Sebastian: Die Pädagogik Maria Montessoris. Bonn 1967, Diss., s. 13) je nad síly jedince.

Mnohem více místa, což je opodstatněné, věnuje autor hledání původu montessoriovské metody podle zastánců i odpůrců originality Marie Montessoriové, dále seznamuje s diskusí o montessoriovský pojem „svoboda“ a s názory interpretů na postavení učitele v metodě. Pro současnou diskusí okolo vědeckosti pedagogiky v Československu (související více s odideologizováním pedagogiky než se zpochybňováním smyslu, cíle a metod) se jeví podnětný vývoj sporu o vědeckost montessoriovské pedagogiky a jejího vztahu k náboženství, kde nás W. Böhm seznamuje se třemi rozdílnými pozicemi interpretů: 1. Vztah k náboženství je potlačen přírodovědným a sociálně reformním akcentem pedagogické koncepce. 2. Přírodovědný základ je brán jen jako východisko, od něhož se zákonitě musí v určitém stadiu vývoje dospět k náboženství. 3. Montessoriovská pedagogika je integrální součástí náboženské výchovy, posuzováno z hlediska katolické věrouky. Snad jen drobnou výtku této části. Marně zde čtenář hledá alespoň zmínku o problematice tzv. kosmické výchovy u M. Montessoriové a více informací o problematice sociální výchovy.

Druhá část práce obsahuje přehledný životopis tvůrkyně nové pedagogické koncepce, soustřeďující se zejména na zdůrazňování uzlových momentů ze života Montessoriové, které ovlivnily její myšlení. Autor nepodává jen neživotný „úřednický“ formální přehled životních osudů velké italské pedagogy, ale z pozice dokonalého znalce vybírá právě ty momenty ze života, které mohou osvětlit genezi montessoriovských idejí a přitom dosud byly jen málo biograficky využité. Jedná se o dosud neznámé výroky a sdělení Marie Montessoriové z úzkého rodinného nebo přátelského kruhu. Jinak nelze přehlédnout i základní informativní funkci této kapitoly. Velmi sympaticky a pro české čtenáře nově působí resumé životopisné kapitoly, mající za cíl osvětlit autorovy záměry a poukázat na uzlové body, kdy životní osudy přímo ovlivňovaly dílo Montessoriové. Dále se zde autor zamýšlí nad problémem motivace Montessoriové k její pe-

dagogické činnosti a postupně jednotlivé teze rozvádí a dokládá v dalších částech knihy: zde rozděluje východiska Montessoriové na komplex lékařských idejí, sociálních motivů a vědeckého zájmu. Všechny tři kapitoly mají velmi bohatou dokumentaci citáty a odkazy na literaturu Montessoriové i další práce vrstevníků.

Pro historika pedagogiky je objevný pokus autora vcítit se do způsobu vědecké konfrontace vlastních výsledků Montessoriové a hledat v jejím díle možnosti vlivů dobových pedagogů, psychologů a dalších odborníků, jejichž práce mohla Montessoriová znát. Jistě lze namítnout silný argument o určité spekulativnosti takového tvrzení, ale pro běžného čtenáře jsou právě podobné „zájezdy“ do duše a myšlení velké osobnosti přitažlivé a v mnohém i inspirující a poučné. W. Böhm tuto psychologicky náročnou metodu zvládl na základě jedinečných znalostí brilantně. Osobně považuji tuto část knihy za nejpřínosnější, snad i proto, že mi byla z hlediska profesního zaměření nejbližší.

Čtvrtá část Böhmovy knihy rozebírá opět se silnou vědeckou akribií vlastní smysl výchovné práce Montessoriové, kterou Böhm chápe u Montessoriové jako pomocníka k životu, jako prostředníka pro život. Zde si čtenář může osvěžit řadu myšlenek, které jsou známy z montessoriovské koncepce asi nejvíce. Jedná se antropologické ideje pojetí dítěte, prvek religiozity v montessoriovské výchově, odmítání tradiční výchovy, idea osvobození dítěte a jeho sebevýchova a samozřejmě nemůže chybět funkce didaktického materiálu, který Montessoriovou u veřejnosti charakterizuje asi tolik, jako formální vyučovací stupně Herberta. Poslední část této části je pro české pedagogy a psychology hledající cesty ke zkvalitnění domácí výchovné praxe až burcující. Pojednává totiž o problematice výchovy jako „normalizace“ dítěte. Autor knihy vychází z problému příčin deviace, které Montessoriová vidí v potlačování dítěte dospělými, přičemž dítě nenachází žádnou jinou zbraň než „obraně“ chování, které je dospělými hodnoceno negativně. Přes umožnění koncentrace u dítěte

(jak permanentní tak i situační) dospívá Montessoriová k možnosti svobodné volby činnosti, v níž je viděna „nejvyšší aktivita“ dítěte, která právě vede k „normálnímu“ vývoji osobnosti. Poněkud zjednodušeně ze závěrů vyplývá, že umožnění koncentrace dítěte zajišťuje jeho psychické zdraví, což je zase pro Montessoriovou normalita. S výhradami i jiných vlivů lze s tímto souhlasit, ale z hlediska současných znalostí bych připustil jistou podmíněnost soustředění se na koncentraci dítěte.

Pro netrpělivého čtenáře obsahuje kniha za každou kapitolou shrnující pasáže, v nichž autor komentuje stručně závěry, vyplývající z obsahu kapitol.

Vzorem pro vybavení odborných publikací je Böhmová kniha zejména pro začínající autory.

Téměř celou druhou polovinu publikace vyplňuje rozsáhlá bibliografie primární a se-

kundární literatury, týkající se života a díla Marie Montessoriové. Na téměř 150 stranách najde čtenář práce z dnes již nedostupných ruských předrevolučních časopisů, ale i odkazy na literaturu malých zemí (Balkán, Skandinávie, Střední Asie apod.). Diskusním problémem je členění tak rozsáhlé bibliografie. Osobně si myslím, že pouhé abecední seřazení všech autorů bez dalších členění podle zemí a let vydání je pro další využívání bibliografie těžkopádné a méně přehledné.

Celkově lze Böhmovu knihu charakterizovat jako opětovné obohacení montessoriovské literatury (ať se to v její záplavě zdá již nepravděpodobné), proto ji vřele doporučuji každému, kdo se zajímá o pedagogiku a výchovnou praxi současnosti.

Karel Rydl

SCHÜLERBEURTEILUNGEN UND SCHULZEUGNISSE. HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE ASPEKTE

Hrsg. von Johann Georg Prinz von Hohenzollern und Max Liedtke
Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 1991. 294 s.

Dlhoročná ignorácia vývinu posudzovania žiakov zo strany historicko-pedagogického výskumu sa v poslednom období začíná meniť a k prvým pokusom o poznanie tohto dôležitého aspektu dejín školstva a vied o výchove patrí aj recenzovaný zborník z konferencie o posudzovaní žiakov a vysvedčeniach, ktorá sa konala v septembri 1989. Vydavateľom publikácie a poriadateľom konferencie bolo Bavorské múzeum školstva v Ichenhausene. Vzhľadom na skutočnosť, že vývin posudzovania školskej výkonnosti žiakov je doteraz neznámy, zasluhuje si zborník mimoriadnu pozornosť, najmä preto, že príspevky prinášajú úplne nové podnety, resp. revidujú viaceré doteraz rozšírené názory. Zborník sa zaraďuje k nemnohým publikáciam z posledného obdobia, ktoré sa venujú doteraz nepreskúmanému fenoménu dejín školského posudzovania.¹

Základné zameranie zborníka je oblasť

historických a historickokomparatívnych aspektov posudzovania žiakov, dopĺňajú ho aj pohľady systémové, literárnohistorické (obraz žiaka v nemeckej literatúre dvadsiatych a tridsiatych rokov) a antropologické.

Všeobecné chápanie posudzovania žiakov (na rozdiel od školského hodnotenia doteraz rozpracovaného v Československu) vychádza zo školskej úspešnosti, ktorá je podľa M. Liedtkeho „...aktivizáciou schopností pre dosiahnutie určitého cieľa (s.27).“ Chápanie posudzovania žiakov optimálne vyhovuje aj ako možnosť integrácie kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov, napriek nedostatkom merných charakteristík tradičného známkovania (napr. príspevok W. L. Fischera).

Vzhľadom k obmedzeným možnostiam recenzie, upozorňujeme len na najdôležitejšie prínosy zborníka. Skúmanie premien posudzovania žiakov v rôznych historických obdobiach umožňuje postihnúť rozhod-

júcich momentov, keď posudzovanie a jeho formy nadobúdajú nové funkcie, nastáva ich kvantitatívne, resp. masové rozšírenie. Závery historických, ale aj komparatívnych príspevkov smerujú k téze, že od 18. storočia v Európe plní vysvedčenie najmä oprávňujúcu funkciu, kým do tohoto obdobia bolo „vysvedčením“ o žiakovi, teda odporúčaním pre získanie búr a iných sociálnych výhod. Najmä G. Breitschuh analýzou dobových predpisov z obdobia okolo roku 1833 dokázal, že maturitné vysvedčenie ako „skúška zrelosti“ slúžilo ako nástroj eliminácie nežiadúcich politických aktivít študentov a nie pedagogickým zámerom. Čiastočne sa mení doteraz platné chápanie W. Dohseho.² Dôvodom všeobecného zavedenia maturitných vysvedčení v niektorých oblastiach Nemecka neboli požiadavky vysokých škôl, ale potreba poskytnúť štátnej byrokrácii nástroj na zaradovanie nových, no spoľahlivých štátnych úradníkov. Keďže podnet pre ich rozšírenie pochádza z kruhov blízkych kancelárovi Metternichovi, ukazuje sa možnosť komparácie s našim územím.

Známy nemecký historik školstva R. Keck prináša heuristické zdôvodnenie priority jezuitov k zavádzaniu známokovania, pričom všade zdôrazňuje, že skúšky boli integrované v celom komplexe ich výchovného systému, najmä ako inštrument výchovy charakteru. Na negatívne preexponovanie motivácie v jezuitských školách poukazuje napr. pre Slovinsko (Ljubljana) J. Čiperle.

Uplatňovanie „diagnostických“ činností nebolo súčasťou len jezuitského školstva, ale obdobný prínos sa ešte výraznejšie prejavuje aj v pietistickej pedagogike. Výsledky skúmaní M. Doerfelovej preukázali, že na území Nemecka existovali mnohé malé pietistické centrá tešiace sa pozornosťou širšej vzdelanej verejnosti, ktoré radikálne riešili požiadavku poznávať dieťa, jeho potreby a predpoklady pre učenie. Aj keď vplyv pietistickej pedagogiky bol obmedzený (najmä konzekventným odmietaním zo strany luterskej ortodoxie),³ z hľadiska posudzovania žiakov predstavuje náznaky vedecky zdôvodnených diagnostických činností, kto-

ré si zasluhujú ďaleko intenzívnejšiu pozornosť, najmä z diferencovaného prístupu k trestom, klasifikácii atď.

W. Hartleb v príspevku venovanému systému posudzovania v grófstve Ortenburgu po roku 1703 konštatuje, že sa tu uplatnil vplyv gothajskej metódy⁴ ako pokusu o všeobecné zavedenie školskej povinnosti s dôsledným posudzovaním (záver školy ako súčasť konfirmácie) skôr, ako v iných častiach strednej Európy. Toto zistenie i keď obmedzené len na malé územné celky, vysvetľuje, prečo radikálne osvietenské školské reformy reprezentované v strednej Európe najmä aktivitou J. I. Felbigera sa tak rýchlo presadili. Gothajská školská metóda (skôr možno hovoriť o školskom poriadku) bola tiež inšpirovaná myšlienkami Spenera a Franckeho, tzn. od učiteľov sa vyžadovalo nielen zisťovanie nedostatkov, ale aj vytváranie opatrení vedúcich k ich odstraňovaniu. Potrebne je poznamenať, že dosah takýchto špecifických opatrení bol obmedzený a nenadobudol všeobecný rozsah.

Rôznosť pohľadov na vývoj posudzovania žiakov od 16. storočia až po prvú polovicu 19. storočia umožňuje explikáciu skutočností, prečo jeho pozitívny vývoj spočítku nadobudol na konci tohoto časového úseku nežiadúce vlastnosti a prečo sa tento trend neskôr ešte posilnil. M. Liedtke uvádza (s. 25) že, „...zavedenie známok a vysvedčení sledovalo celkovo humánne, voči dieťaťu pozitívne ciele a bolo založené a racionálnych antropologických predpokladoch. Tak to chceli jezuiti, ktorí ako prví zaviedli na rozsiahlej báze v európskom meradle vysvedčenia a diferencovaný systém známok vo svojich gymnáziách. Známokovaním chcel zaistiť, aby sa zohľadňovalo úsilie žiaka. Prihliadnutie na výkonnosť malo posilňovať žiakov v ich výkonoch, malo vzbudzovať radosť z učenia a súčasne podnecovať súťaživosť (aemulatio).“ So všeobecným zavedením známokovania, najmä od 19. storočia, sa prejavuje aj negatívny dôsledok, postupný nástup uniformity. Tento trend nadobúda pri závere školskej dochádzky také ritualizované prvky, že bavorský školský zákon defi-

nuje záverečné skúšky ako Ausmusterung (s. 96).

Posudzovanie žiakov pôvodne personifikované v podobe vysvedčení postupne stráca svoju transparentnosť, škola si vytvára vlastné stereotypy skúšania a výsledkom je najmä v 20. storočí vehementná kritika známkovania, ústia v požiadavke jeho odstránenia, teda v „škole bez známok“. Pôvodný cieľ zavedenia známok ako určitého spôsobu humanizácie, sa svojou petrifikáciou na administratívnosprávny úkon s pseudoexaktným charakter sám popiera, ako o tom svedčia napr. švajčiarske alternatívne formy ovplyvnené názormy P. Geheiba, F. J. Begerta, až po projekt SONO (Schule ohne Noten).

Prax posudzovania je zvlášť deformovaná totalitnými režimami (analýza obdobia nacizmu), keď sa predmetom posudzovania stáva oblasť politických aktivít a zásahy politických miest do výberu záujemcov o vysokoškolské štúdium limitujú možnosti posudzovania vôbec. Klasifikácia sa stáva posudzovaním „komplexného“ chápania žiaka, jeho charakteru, telesnej zdatnosti, pripravenosti k obetovaniu vyšším záujmom, teda ideologickej interpretácie „osobnosti“.

Pri celkovom hodnotení zborníka je potrebné osobitne vyzdvihnúť snahu autorov o postihnutie vývinu posudzovania najmä doteraz neznámych a nespracovaných období (staroveký Egypt, mestské školy XIV. storočia, pietizmus atď.). Časť príspevkov venovaných systematickým aspektom nezodpovedá súčasnému stavu pedagogickej diagnostiky, tzn. neprináša nové pohľady na túto dôležitú oblasť školskej praxe s jej so-

ciálnymi dôsledkami, najmä selekcie. Do určitej miery je to dané štruktúrou zborníka, kde prevažujú historické príspevky. Aj tu sa zčasti prejavuje tradovanie niektorých dnes už prekonaných záverov, najmä v súvislosti s reformným hnutím. Napriek týmto drobným nepresnostiam zborník o posudzovaní žiakov prináša množstvo úplne nových podnetov, ktoré nienže menia náš pohľad na vývinové tendencie posudzovania žiakov, ale špecifikujú oblasti, ktoré je potrebné z hľadiska dejín pedagogickej diagnostiky intenzívnejšie skúmať a umožniť tak ich explikáciu.

POZNÁMKY

¹ Súčasne s recenzovaným zborníkom sa objavil na knižnom trhu aj prvý pokus o spracovanie histórie pedagogickej diagnostiky v SRN:

Ingenkamp, K.: *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim, Dt. Studien Verlag 1990, 402 s.

Laux, H.: *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1932–1945*. Weinheim, Dt. Studien Verlag 1990, 303 s.

² Dohse, W.: Die geschichtliche Entwicklung des Schulzeugnisses. In: *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim, Beltz Verlag 1989, s. 52–55.

³ Hamada, M.: Daniel Krman ml. v našej barokovej kultúre. *Tvorba T*, 1991, marec s. 15–17. März, F.: *Klassiker christlicher Erziehung*. München, Kösel Verlag 1988, s. 199–247.

⁴ Bližšie Ferbig, L.: *Obrigkeit und Schule. Die Schulreform unter Herzog Ernst dem Frommen (1601–1675) und die Erziehung zur Brauchbarkeit im Zeitalter des Absolutismus*. Neuburgweiler, G. Schindele Verlag 1971, 297 s.

P. Kompolt

Jan Solfronk:

ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ
Praha, SPN 1991, 68 s

Organizační činnosti učitele považujeme za základní aktivity související s řízením výchovně vzdělávacího procesu. Jejich vědomé uplatňování vychází z organizačních dovedností, které je potřeba vytvářet a rozvíjet již v učitelské přípravě.

Autor tohoto učebního textu věnuje mimořádnou pozornost komplexnímu a výstižnému pohledu na organizační stránku vyučování. Zdůrazňuje změny v současné naší škole i v postavení a poslání učitele. Humanizace školy a aktivní práce učitele s dětmi souvisejí se zdůrazněním smotatné práce žáků, s vnitřní i vnější diferenciací, se zavá-

děním samosprávných principů — tedy s promyšlením cílů vyučování i vhodných forem a prostředků, což předpokládá organizační vyzrálост učitele. Jde zejména o naplňování rolí spojených s organizováním učení žáků a s naplňováním téže J. A. Komenského — žákovi práci a učiteli její řízení. Učitel nemůže být hlavním interpretem učiva, ale specificky připraveným režisérem pro řešení záměrných i nezáměrných pedagogických situací, což předpokládá promyšlenou organizační práci a tedy osvojené profesní organizační dovednosti (vedle jiných dovedností) typu: dovednost plánovat výchovně vzdělávací práci — tematické plány učiva, příprava na vyučovací hodinu; dovednost stanovit výchovně vzdělávací cíl a zvolit odpovídající vyučovací a výchovné metody za vhodného využití materiálně didaktických prostředků; dovednost koordinovat výchovně vzdělávací činnosti učitele ve třídě; dovednost rozvíjet a koordinovat spolupráci školy a rodiny; dovednost vhodně využívat hodnocení a klasifikace v práci s dětmi a další dovednosti.

J. Solfronk posuzovaný učební text člení do čtyř kapitol, které nazval: 1. Systém a organizace vyučování; 2. Stručný přehled vývoje organizačních forem; 3. Analytické poznámky k organizačním formám; 4. Organizační činnost učitele v třídně hodinovém systému. Za výchozí metodologický přístup autor považuje systém, ve kterém zdůrazňuje tyto znaky: celistvost systému, jeho zaměřenost a vazby vnitřní a vnější. V první části práce věnuje pozornost i pojmu řízení, kde upozorňuje na nevhodnost ztotožňovat řízení s rozhodováním. Řídit znamená mít dostatek informací o objektu řízení, které mohou pomoci záměrně rozhodovat a usměrňovat řídící subjekty (organizovat) a za pomoci zpětné vazby permanentně systém práce (např. školy) zdokonalovat. Zvláštní pozornost věnuje pojmu organizace a organizování, které chápe jako nezbytné součásti systému, jež podmiňují jeho efektivitu. Vyučování je pro autora významným systémem, ve kterém akcentuje subsystemy: učitel, učící se žáci, učivo a materiální podmínky vyučování. Vyučování tvoří uspořádaný a celistvý systém, který má určitou strukturu — organizaci. Organizace vyučování v sobě zahrnuje některé prvky, které umožňují třídění jevů, jejich spojování a roz-

místování, uspořádání v čase, prostoru a vzájemné vazby.

Ve druhé kapitole, která je nejrozsáhlejší, autor pojem organizační forma vyučování chápe jako uspořádání celého vyučovacího procesu, a to jeho složek (činnosti učitele a žáka, struktura učiva a struktura věcných prostředků) a organizaci řízení vyučování (vazby, informační toky). Kritériem pro třídění organizačních forem vyučování je mu řízení vyučování učitelem a to ve vztahu k žákovi. Uvádí následující organizační formy vyučování: 1. individuální vyučování; 2. hromadné vyučování; 3. smíšené formy — jde o prolínání učebních činností žáka s činnostmi celé skupiny žáků. V dalších částech této kapitoly věnuje autor pozornost individuálnímu vyučování, které výstižně charakterizuje. Popisuje pokus tzv. Goldbergské školy, která se vyznačovala tím, že učitel si vybírá schopné žáky za pomocníky (podobně i J. A. Komenský — decurioni). Hromadnému vyučování odpovídá třídně hodinový systém Komenského, který byl postupně zdokonalován a souvisí s vedoucí úlohou učitele ve třídě, která je předpokladem hromadného vyučování. (Tento vyučovací systém bývá kritizován, ale domníváme se, že ne pro podstatu, ale zejména pro malou variabilitu a přizpůsobivost, což je ovšem v rukou učitele.) Mezi další významné organizační formy vyučování Solfronk zařazuje: systém vzájemného vyučování — pomocníci učitele jsou starší žáci, soustavu pueblovskou — individuální práce žáka a volnější struktura vyučovací hodiny; soustavu daltonskou — učitel je rádce, žáci pracují samostatně a individuálně, látka je rozvržena do měsíčních úkolů; soustavu winntskou — žáci pracují individuálně, ve skupinách, hromadně se věnují tzv. „socializované činnosti“. V rámci této soustavy neexistuje propadání a školní docházka je dána výkonností žáků, jsou zdůrazněny samosprávné činnosti a význam odborných učeben. Vedle těchto systémů, kdy je zdůrazňována individuální práce, věnuje autor pozornost i systémům kolektivního vyučování, které souvisejí s tzv. činnou a pracovní školou za zdůraznění metody projektů. Zvláštní

organizační formou vyučování je soustava komplexů, která našla odezvu zejména v SSSR ve 20. – 30. letech našeho století.

Systém výběrového a diferencovaného vyučování je další organizační forma. Pokusy o diferenciaci výuky se provádějí mnoho let. Diferenciace vnitřní a vnější, třídy homogenní pro děti nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Tuto část považujeme za velmi významnou proto, že autor uvádí klady i nedostatky související se zaváděním diferencované výuky na amerických školách. Americké výzkumy například uvádějí, že rodiče neradi vidí třídění dětí a cítí v něm ponížení dítěte. Dochází i k nedemokratickému kastovníctví a ke snobismu nadprůměrných. Na druhé straně jsou zdůrazňovány klady, např. osnovy i metody mohou být přizpůsobeny úrovni dětí, žáci pracují vydatněji, iniciativu lze lépe rozvíjet atd. (Doporučujeme, zejména studujícím učitelství a učitelům v praxi, aby zvláště těmto otázkám věnovali mimořádnou pozornost, autor je nejen uvádí, ale i analyzuje.) Systém skupinového vyučování je nám znám. 3. Solfronk podtrhuje význam vzájemné spolupráce dětí ve skupinách a seznamuje nás se schémata skupinového vyučování v západních zemích. Párové a partnerské vyučování je považováno za specifikum skupinového vyučování. Dalšími systémy vyučování, na které autor upozorňuje, je vyučování týmové, kde je posílena řídicí role učitele za akcentace jeho oboru. Není vynecháno ani vyučování programované. Podtrhujeme tu část druhé kapitoly, která je nazvána alternativní školy. Autor nás zde informuje o charakteru škol Freinetových, Waldorfských, Hibernianských a o škole Jenského typu. Tímto výčtem a dílčí analýzou organizač-

ních forem vyučování končí druhá část této knihy.

Ve třetím oddíle této publikace jsou soustředěny zásadní poznámky k organizačním formám vyučování. Autor správně zdůrazňuje, že každá z uvedených organizačních forem je součástí celého systému vyučování, který vychází z určité koncepce. Je věcí konkrétní situace a zejména učitele, kterou z naznačených možností bude realizovat. Přístupy související se zaváděním různých organizačních forem vyučování má v rukou učitel a jeho spolupracovníci. Jde zejména o zefektivnění řízení celého výchovně vzdělávacího procesu za zdůraznění spolupráce všech činitelů výchovy. Rezervy existují i v uplatnění věcných prostředků vyučování.

Poslední část této publikace se zabývá podstatou organizační činnosti učitele ve vyučování. J. Solfronk rozvíjí otázku stabilních a dynamických prvků systému vyučování a za komponenty organizační činnosti učitele považuje organizování učební látky, organizování učební činnosti žáků, časový průběh vyučování a v neposlední řadě připomíná nutnost organizace věcných prostředků vyučování a vytváření prostorových podmínek.

Zdůrazníme, že organizační dovednosti jako předpoklady profesních činností jsou velmi významné a nabývají na důležitosti. Pochopitelně souvisejí s tvořivou prací učitele. Autor této publikace nás nejen informuje, ale pomáhá nám hledat prostor pro tvořivou práci v naší škole. Publikace je velmi vhodná zvláště teď, kdy je mezi učiteli zájem o nové přístupy k řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Josef Mrhač

Je známo, že rozvoj pedagogických disciplín je do značné míry závislý na stavu pedagogického výzkumu. Dále je zřejmé, že úroveň československého pedagogického výzkumu je ovlivněna úrovní pedagogicko-psychologické připravenosti pracovníků podílejících se na jeho přípravě a realizaci. K této připravenosti patří mimo jiné informovanost pedagogů o obsahové zaměřenosti, metodologii, organizaci i výsledcích pedagogického výzkumu ve vyspělých západních státech. Naznačený záměr umožňuje do značné míry naplnit Průchova publikace. Na poměrně malé ploše autor informuje o charakteru a náplni pedagogického výzkumu v západní Evropě a USA, profilu výzkumu na vybraných pracovištích srovnávací pedagogiky a pedagogické psychologie a o výzkumných centrech, informačních institucích a informačních pramenech pedagogického výzkumu ve vyspělých západních zemích. Toto pojetí práce má své výhody, ale i nevýhody. K výhodám patří to, že poměrně výstižně orientuje čtenáře ve složité problematice pedagogických výzkumů v západní Evropě a USA. Ukazuje na obsahové zaměření pedagogického výzkumu i některé jeho výsledky. Přibližuje profil vybraných zahraničních pracovišť zabývajících se pedagogickým výzkumem. Relativní nevýhodou je, že široký záběr již zmíněné složité problematiky pedagogického výzkumu na Západě neumožňuje jít u všech problémů do patřičné hloubky. Mnohý čtenář by zřejmě uvítal informace o metodologických přístupech k výzkumu naznačených problémů (o zvolené výzkumné strategii apod.).

Celkově lze hodnotit Průchův autorský počín pozitivně. Publikace zpřístupňuje našim pedagogům důležité a zajímavé informace o pedagogickém výzkumu na Západě, které jsou dosud málo dostupné. Dalším pozitivním rysem publikace je to, že se v ní autor pokusil získané informace logicky utřídit a že k nim zaujímá hodnotící stano-

visko. Z recenzované publikace vyplývá řada užitečných podnětů k úvahám o zdokonalování československých pedagogických výzkumů. Za perspektivní je možné např. označit tendenci k interdisciplinárním výzkumům, zejména k výzkumům pedagogicko-psychologickým. Patří k nim příklady výzkumů z oblastí „učení z textu“ (v ní dochází k prolínání didaktických, psychologických, psycholingvistických, kybernetických aj. přístupů), empirické výzkumy sociální a jazykové determinovanosti školního vzdělávání (tzv. Bernsteinova teorie), psychodidaktické výzkumy i výzkumy učení a vyučování pod vlivem kognitivní psychologie a multidisciplinární „vědy o výuce“. Pedagogicko-psychologickou orientaci mají také Průchou popisované výzkumy psychosociálních determinant vzdělávání, konkrétně tzv. pygmalionský efekt a efekt sebestpotvrzující předpovědi. Oba efekty spolu úzce souvisí: pygmalion-efekt je termínem označujícím „jev, který se vyskytuje ve školním vzdělávání, kdy učitelé svými očekáváními (představami) o žácích, projevovanými postoji k žákům, mohou ovlivňovat učební výkony žáků“ (s. 59). Pojem sebestpotvrzující předpověď je vyjádřením toho, že „správná či nesprávná predikce o budoucím výkonu jedince se může skutečně naplnit, jestliže v ní tento jedinec věří“ (s. 60). Výsledky výzkumu těchto efektů umožňují zkoumat skryté proměnné výukové komunikace a jsou zároveň inspirující pro zavádění nových přístupů do vzdělávání učitelů, např. sebereflexivních cvičení, autodiagnostických postupů apod. Jsou také inspirací pro zasvěcenější zkoumání zajímavé vnitřní proměnné – tzv. učitelova pojetí výuky.

Z publikace vyplývají oblasti pedagogického výzkumu, které se u nás dosud plně nerozvinuly. Patří k nim především srovnávací pedagogické výzkumy, pedagogicko-psychologické výzkumy učení a vyučování, výzkumy prognostické, hodnotící výzkumy

aj. Dosud u nás nedoceněnou metodou pedagogického výzkumu je metaanalýza, o níž již bylo v Pedagogice referováno.

Již jen z uvedeného výběru problémů, jimž věnuje J. Průcha pozornost, vyplývá, že jeho publikace bude vítaným souborem podnětů pro pedagogy, ale i pedagogické psychology i ty učitele, kteří uvažují o tom,

jak zkvalitnit výchovně vzdělávací proces v současné škole. Ukazuje se totiž, že účinnost pedagogického výzkumu je mimo jiné závislá na tom, jak reaguje na potřeby pedagogické praxe a jak jeho výsledky uspokojují společenskou potřebu.

Vlastimil Švec

POKYNY PRO AUTORY

· Příspěvky zasílejte ve dvou exemplářích (originál na silnějším papíru po jedné straně a kopii, 30 řádek na stránce, 60 úhozů v řádce). Redakce vrací nepřijaté rukopisy pouze na vyžádání, nepřijímá texty psané jehličkovou tiskárnou.

Rozsah hlavních prací nemá přesahovat 15 stran strojopisu, u článků diskusních, u sdělení o plánovaných výzkumech a sdělení metodických 10 stran, referátů, recenzí, zpráv a připomínek k otištěným příspěvkům 5 stran. U statí uvádějte celé jméno a příjmení, tituly, název pracoviště a **kontaktní adresu**. Dále ke statí připojte **stručné informačně hodnotné resumé** ve dvojím vyhotovení pro informaci zahraničních čtenářů.

Pro zdokonalení informačního vybavení časopisu je třeba, aby každý zásadní článek byl uveden před začátkem vlastního textu krátkou **anotací** (do 6 řádků), sdělující záměr autora a hlavní myšlenky v kontextu se současným stavem řešení sledovaného problému. Kromě anotace stanoví autoři u každého článku **klíčová slova**, která mají být převedena do selekčního jazyka informačního systému na základě deskriptorů čsl. tezauru VVŠPV (výchova, vzdělávání, školství — pedagogické vědy).

Chcete-li zdůraznit některé části textu, podtrhněte je přerušovanou čarou. Poznámky číslujte průběžně a stejně očíslované uveďte souhrnně za textem na zvláštní stránce.

Pokud uvádíte literaturu (není-li již zařazena v poznámkách), seřaďte ji podle abecedy a napište rovněž na zvláštní stránku. Obojí podle ČSN 01 0197 Bibliografické citace, např.: Komenský, J. A.: Všenáprava, Praha, Orbis 1950.

Rukopisy zaslané redakci musí mít konečnou formulaci a řídit se Slovníkem spisovné češtiny, Praha, Academia 1978. Schválený text nelze dodatečně měnit ani jinak upravovat. Redakce si vyhrazuje právo rukopis vrátit k autorské úpravě podle pokynů pro autory nebo rukopis redakčně upravit.