

RECENZE A REFERÁTY

František Singule
AMERICKÁ PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA
Praha, SPN 1991, 197 s.

S kvalitními a úplnými informacemi o životě společnosti Spojených států amerických, o vývoji jejich kultury, vědy a dokonce o jejich podílu na vzniku a dalších osudech našeho samostatného státu, jsme se v minulých letech často nesetkávali.

Takovou příležitost uvítala široká pedagogická obec v podobě knížky F. Singuleho, autora úvodní stati a překladatele ukázek z anglických originálů. Jejím obsahem je nástin vývoje a rozbor pragmatické pedagogiky a výchovy, která ovlivnila evropské pedagogické myšlení a měla své stoupence u nás i jinde ve světě. Některé z jejích zásad se uplatňují dodnes a staly se součástí obecného pedagogického myšlení.

V úvodu je stručně naznačen vznik pragmatické pedagogiky a také rozvoj celého pragmatického proudu ve 20. a 30. letech dvacátého století, jehož představitelem byl John Dewey.

Následujících šest kapitol zevrubně zpracovává nejprve společenské podmínky vzniku pragmatické pedagogiky ve Spojených státech od konce 19. století v souvislosti s industrializací průmyslových center, urbanizací obyvatelstva a dezintegrací původní tradiční venkovské obce a rodiny. V té době

se objevují otázky, jak ji nahradit, jaký je veřejný vzdělávací systém, jakou roli hraje v životě mládeže škola atd. Spolu s návrhy celkové reformy školského systému přicházejí E. A. Ross a Ch. H. Cooley s novou teorií sociální kontroly, J. Adamsová s kritikou rozporů oficiálních prohlášení a sociální skutečnosti v zanedbatelných čtvrtích velkoměst, J. S. Mill s nedůvěrou ke státní moci a novou liberální ideologií.

Pro pochopení příčin zrodu pragmatické pedagogiky je důležité vysvětlení poměrů, ve kterých se nacházela americká škola a výchova od konce 19. století. To najdeme v další kapitole, jež připomíná některá důležitá data a údaje: zavádění povinné školní docházky v roce 1890, vliv Herbarta a Fröbela, vývoj střední školy (high school) nebo hnutí progresivní výchovy, zastupované F. W. Parkerem.

Vzniku pragmatické pedagogiky a jejímu zakladateli a představiteli J. Deweyovi je věnována pozornost v následující kapitole, čímž se autor dostává až do období mezi dvěma válkami, v němž sleduje vývoj pragmatické pedagogiky, probíhající za přispění W. H. Kilpatricka.

Na složitém vývoji pragmatické pedagogiky, kterou J. Dewey od počátku koncipoval jako pedagogický systém elementární školy (o aplikaci na školu střední se pokoušel později Kilpatrick), se podílela řada vlivů. Výsledkem, k němuž se nakonec dospělo, je výchovný systém pragmatické pedagogiky. Jeho podstatu vyjádřil J. Dewey slovy: „Tak dospíváme k technické definici výchovy: její rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která dodává zkušenosti smysl a která zvyšuje schopnost řídit průběh následující zkušenosti.“ (J. Dewey.: *Demokracie a výchova*.) Ve školní praxi se uplatnily myšlenky pragmatické pedagogiky nejdříve v Deweyově pracovní škole v Chicagu, kde se středem veškeré činnosti stalo praktické školní zaměstnání žáků v laboratořích, dílnách i v kuchyni pod vedením učitele. Nutnou podmínkou pro existenci pragmatické výchovy bylo demokratické prostředí, neboť připravuje na život v demokracii a pragmatická pedagogika ztotožňuje demokracii s rozumným způsobem života ve společnosti.

Komplikovaný a mnoha činiteli ovlivňovaný vývoj pragmatické pedagogiky od jejího počátku ve 20. letech přes obrovský rozmach a rozšíření do celého světa dospěl až ke střízlivému hodnocení, k prvním projevům vážné krize a nakonec k ústupu z pevně vybudovaných pozic na konci 30. let. Kritická smršť vyvrcholila ve 40. a 50. letech, ale už 60. léta přinášejí uklidnění a věcné rozbor. V té době se hodnotí všechna pro a proti a objevují se i přímí pokračovatelé pragmatické pedagogiky (T. Brameld).

Přeložené ukázky z děl amerických autorů, následující po šesti teoretických kapitolách a shrnutí, dokládají to, co bylo řečeno v první třetině knihy. Publikace je vybavena fotografií J. Deweye, přehledem nejdůležitějších dat vývoje pragmatické pedagogiky, nezbytným seznamem literatury a poznámkami. Pro svou přehlednost mnoha pedagogům jistě velmi dobře poslouží k doplnění poznatků o významném období vývoje pedagogiky i k praktickému využití v práci se studenty.

Jarmila Svobodová

J. Pešková — L. Schücková
JÁ ČLOVĚK... JAK DĚLAT VĚDU O ČLOVĚKU DNES A ZÍTRA
Praha, SPN 1991, 270 str. s obr.

Knihy je určena především mladým lidem, kteří hledají svou cestu a byla také připravována jako informační příručka pro učitele základních a středních škol. Snaží se pomoci při hledání jistot v našem dnešním nejistém a zrelativizovaném světě. První kapitola — Věda a vědění — podává úvod do vědecké gnoseologie. Problém je podáván zajímavě, ale přece jen zjednodušeně. To, co dnes rozumíme vědou ve smyslu manipulace s přírodou, má sice své předchůdce, ale ani antika, ani středověk tak daleko nešly. Dnešní vědu by pak snad bylo lépe definovat jako úsilí o poznání, cestu k němu, neboť až příliš často jsou hypotézy a teorie nahrazovány novými a v nejlepším případě budou staré platit jen jako poznatky dílčí, omezené. Zajímavější jsou výpovědi o filozofii, i když prá-

vě zde by čtenář rád viděl více vypořádávání se s filozofií 20. století, která je dnes (především díky Patočkově škole) prostředím, s nímž se mladí lidé budou konfrontovat.

Kapitoly Kdo jsme a odkud přicházíme se snaží odpovídat na aktuální otázky ve smyslu osobní filozofie, přinášejí zajímavé podněty schopné oslovit mladé, kteří si svou filozofii vytvářejí. I když bychom mohli říci, že jde o filozofii trochu lidovou, zdravý cit, srdce, vedou autorku k pochopení podstaty problémů osobní filozofie, což není v době nebezpečně zrelativizovaného postmodernistického myšlení, kde skutečné hodnoty jsou masivně erodovány, nic lehkého. Jistě je cesta vidění srdcem, připomínaná několikrát citátem z Exupéryho, rozhodující: svě-

domí nám nelže, nesnažíme-li se ho přehlúšit a tážeme-li se dostatečně doopravdy ve vnitřní tichosti. Ale nelze zanedbat ani rozum — ratio. I on nám pomáhá vytvořit správný vztah mezi námi a světem, do něhož jsme zdánlivě heideggerovsky vrženi jako do cizího, ale v němž jsme doma, jehož jsme součástí a v němž máme možnost i spokojeně pobývat.

5. kapitola o prostředí domova a území (Češi neradi používají slovo vlast, které se bohužel jaksi opotřebovalo) naznačuje aspoň některé z možností, jak si vytvořit domov a harmonizovat svůj vztah k okolí, i při všech rozporech současného světa. 6. kapitola o člověku a technice se snaží ukázat na její pozitivní stránky v době narůstající nedůvěry. Autorka právem připomíná noetickou stránku techniky a možnosti, které skýtá. Snad mohla jít ještě o krok dále a připomenout také odpovědnost, kterou vedle práv člověk musí s technikou stále více přebírat nejen jako jednotlivce, ale i jako lidské společenství.

7. kapitolou začíná druhá polovina knihy, věnovaná historii. Začátek je ještě osobní výpověď autorky, snažící se v zrelativizovaných tradicích najít smysl. Snad by mohla být doplněna výzvou mladému čtenáři, aby se snažil nazírat dějiny z více stran a nespokojil se jedním úhlem pohledu, než bude schopen pravdivější výpovědi sám. I tak je každému z nás dostupná jen ta část pravdy,

ktehou svým uzpůsobením dokážeme vnímat, ale její díl může být větší či menší podle našich schopností a úsilí.

Následující kapitoly se zabývají vztahem člověka a kultury a podávají zajímavý úvod do některých směrů teorie a percepce dějin, divadla a umění, pojednávají také o vztahu umění a vědy. Text tu má především hodnotu informační příručky o tom, co lze v těchto oblastech pozorovat, a přináší podněty pro orientaci mladého člověka v záplavě uměnovědních informací. Text je provázen řadou reprodukcí citlivě vybraných a literárními ukázkami, které dokumentují výtvarný materiál z jiného úhlu pohledu. Propojení výtvarného umění s literaturou považují za velký přínos knihy.

Úkol, který si stanovily autorky citátem z Havlova Slova o slovu, je nesmírně těžký. Právě v dnešní době mnohá slova jen rafinovaněji než v době předchozí skrývají to podstatné, co za nimi je. Louis Buñuel ve svých pamětech považoval inflaci informací, inflaci slov za vůbec největší nebezpečí pro svět a lidstvo, horší než ekologické a jiné katastrofy. Podat podstatná sdělení tak, aby mohla být opravdu přijata a správně pochopena, je dnes nesmírně těžký úkol. Pokud se to recenzované knize podaří alespoň zčásti — a já věřím, že ano, obě autorky si zaslouží náš veliký dík.

Hana Buzková

Josef Maňák

PROBLÉM DOMÁCÍCH ÚKOLŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Masarykova univerzita, Brno 1992, 157 s.

Monografie předního československého didaktika, profesora MU v Brně Josefa Maňáka, je v naší pedagogické teorii první systematickou prací, zaměřenou na problematiku domácích úkolů. Její první verze byla připravena k tisku už v roce 1971, vzhledem k normalizačnímu zásahu však nebyla vydána. V letech 1990–1991 ji autor přepracoval a doplnil o výsledky nového výzkumu, což mu umožnilo postihnout změny v přístu-

pech k domácím úkolům a v jejich pojetí.

Práce je rozčleněna do devíti kapitol. Úvodní kapitola s názvem Historie problému, představuje velmi stručný vstup do řešené problematiky, přičemž se autor opírá o názory našich i světových pedagogů a cituje ustanovení některých školských dokumentů. V druhé kapitole, s názvem Pojetí vyučovacího procesu a jeho důsledky pro koncepci domácích úkolů, vychází autor

z systémového pojetí vyučovacího procesu a zařazuje domácí úkoly do kategorie organizačních forem vyučování, které jsou jedním z článků systému věcných prostředků a materiálních podmínek vyučovacího procesu. Odmítá dosud převažující pojetí domácích úkolů jako mechanického doplňku školní výuky a ukazuje, že jsou rovnocenným prvkem v systému prostředků a forem, které má výuka k dispozici. V třetí kapitole jsou analyzovány základní problémy domácích úkolů: jejich pojetí a funkce ve vyučovacím procesu, druhy a formy domácích úkolů, psychologická problematika domácích úkolů a hygienické zřetele při domácí učební práci žáků. V závěru kapitoly jsou uvedeny základní informace o výzkumných šetřeních, které autor realizoval v letech 1966–1970 a 1990–1991.

Další kapitola je věnována problematice domácích úkolů z pozice žáka. V této pasáži, bohatě ilustrované množstvím empiricky získaných údajů v podobě přehledných diagramů, srovnává autor podmínky pro práci žáků v rodině a čas věnovaný domácím úkolům a odstupem čtvrtstoletí, rozebírá vztah žáků k domácím úkolům a popisuje pracovní režim, metody a způsob žákova učení. Zjištěné údaje svědčí o lepších pracovních podmínkách současných žáků, ale i o nežádoucích časových přesunech domácí přípravy do večerních a ranních hodin. Vzrostla náročnost domácích úkolů na myšlení žáků, mnohem vyšší procento žáků se dnes připravuje doma zcela samostatně. Negativním jevem je koncentrace domácích úkolů do určitých dnů a období, což svědčí o nevhodném pedagogickém režimu a nedostatečné koordinaci vyučujících. Nepříznivé je též zjištění, že učení u většiny zkoumaných žáků neprobíhá uvědoměle, ale spontánně a živelně.

Pátá kapitola, s názvem Řízení domácí učební práce žáků učitelem, je ve světle údajů získaných od učitelů důkazem, že domácí učební práce žáků je stále chápána jako izolovaná oblast žákovy učební aktivity, která sice s výukou souvisí, ale nestala se dosud její integrovanou částí. Vyplývá to jak z dru-

hů, forem a tematiky domácích úkolů, tak i z přístupu učitelů k řízení domácí přípravy žáků.

Šestá kapitola má název Rodiče a domácí úkoly. Autor v ní shrnuje a hodnotí postoje rodičů k domácím úkolům žáků a analyzuje pomoc rodičů dětem. Téměř 94 % dotazovaných rodičů sice uznává nezbytnost domácích úkolů, ale současně se shoduje v tom, že dnešní škola je náročnější a výrazně žáky zatěžuje. Mnoho rodičů poukazuje na to, že škola přesouvá učení na domácí práci, že málo vychovává, že její práce je uspěchaná a povrchní. Bezprostřední pomoc rodičů při domácí přípravě žáků má klesající tendenci, zvyšuje se procento rodičů provádějících jen kontrolu. Autor se přimlouvá za to, aby otázky domácí učební práce žáků byly pravidelným bodem jednání na třídních schůzkách.

V osmé kapitole jsou domácí úkoly analyzovány jako organizační forma výchovně vzdělávací práce školy. Významná je zejména pasáž věnovaná metodicko-organizačnímu aspektu domácích úkolů, v níž autor polemizuje s názorem mnoha učitelů, že zadávání domácích úkolů nelze úspěšně koordinovat a uvádí řadu námětů, jak tuto koordinaci zlepšit.

Obecná problematika domácích úkolů nabývá konkrétních forem v jednotlivých vyučovacích předmětech, přičemž důležitou funkci při jejich zadávání mají učebnice, resp. cvičebnice. Tyto otázky jsou řešeny v kapitole s názvem Obsahový aspekt domácích úkolů.

V závěrečné kapitole s názvem Za nové pojetí domácích úkolů vychází autor z kritiky současného stavu domácích úkolů a připomíná pokusy o jejich novou koncepci. V subkapitole Perspektivy znovu upozorňuje na mnohostrannou souvislost a vzájemnou podmíněnost všech strukturních složek vyučovacího procesu a ukazuje, že domácí úkoly zůstávají sice specifickou organizační formou výuky, ale co do významu, stávají se její rovnocennou složkou.

Práce J. Maňáka je věnována závažné, ale dosud zcela opomíjené výchovně vzdělávací

problematicke domácích úkolů. Kromě množství cenných poznatků z praxe, řady zobecňujících soudů a námětů, nastoluje též řadu otázek, jejichž řešení je v teorii i praxi nesmírně potřebné. Zaplňuje do-

savadní mezeru v této didaktické oblasti a neměla by chybět v žádné učitelské knihovně.

Oldřich Šimoník

Herbert Gudjons

HANDLUNGSORIENTIERT LEHREN UND LERNEN SCHÜLERAKTIVIERUNG, SELBSTTÄTIGKEIT, PROJEKTARBEIT

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heibrunn 1992 (3. přepracované a rozšířené vydání), 136 s.

Publikace H. Gudjonse „Činnostní orientace vyučování a učení“ vyšla v řadě pedagogických příruček, nazvané „Výchova a vyučování ve škole“ (vydavatelé R. W. Keck, G. Meyer-Willner, U. Sandfuchs). Jde o edici, která slouží přípravě budoucích učitelů i jejich dalšímu vzdělávání. Jak ukazují vydané tituly, tato edice se soustřeďuje k problematice diferenciaci a individualizaci, rozvíjení motivace a zájmů žáků, podporování jejich rozvoje, kultivace jejich zkušeností, testování a hodnocení aj. Pojetím výkladu se snaží překonávat propast mezi pedagogickou teorií a praxí, umožňovat učitelům sebevzdělávání. Proto jednotlivé svazky kromě vlastní problematiky obsahují základní komentovanou literaturu v dané předmětné oblasti, pracovní úkoly pro samostatné studium a sebekontrolu, bohatou bibliografii. Jsou psány jasným a přístupným jazykem. Těmto požadavkům odpovídá i recenzovaná kniha.

H. Gudjons, profesor školní pedagogiky na univerzitě v Hamburku řeší otázku, co znamená činnostní orientace jako princip vyučování, jaká jsou jeho psychologická a sociologická východiska, v jakých didakticko-metodických formách může být prakticky realizováno.

První kapitola již svým názvem „*Učit se činnosti v životním prostředí, které je chudé na činnosti – k praktické nutnosti činnostně orientovaného vyučování*“ formuluje základní problém a výchozí pozici autorovu. H. Gudjons připomíná stručně historii ideje činnosti ve vyučování (představitelé hnutí pracovní školy B. Otto, H. Gaudig, G. Ker-

schensteiner, F. Karsen aj., projekty v díle P. Blonského), podrobněji charakterizuje dílo J. Deweye. Ukazuje dnešnímu čtenáři, že myšlenky, které rozvíjí, nejsou v pedagogické teorii a praxi nové. Zároveň však konkrétně a přesvědčivě vysvětluje, v kterých souvislostech se právě v současnosti novými stávají a proč je nutná vnitřní reforma soudobé školy ve smyslu činnostně orientovaného vyučování.

Především se podstatně mění prostředí, v němž děti a mládí žijí. Malé nebo neúplné rodiny, život v jednotvárných moderních městských čtvrtích, vybavení dětských pokojů hotovými hračkami, specializované prostředí v mateřských školách, hřištích aj., izolace mládeže od produktivní činnosti dospělých, masové sdělovací prostředky (zvl. televize) a masová kultura, to vše poskytuje dětem a mládeži stále méně možností získávat primární zkušenosti, rozvíjet samostatné tvořivé činnosti. Děti a mládež mají omezené možnosti získávat zkušenosti z důsledků vlastního konání, zamýšlet se nad jeho výsledky, interpretovat a hodnotit je, nést za ně odpovědnost. Ztráta smyslových zkušeností vyvolává motivační problémy, neochotu učit se, agresivitu, ztrátu perspektiv i smyslu školy pro vlastní život.

Naproti tomu autor usiluje s oporou o zobecněné výsledky soudobých pedagogických poznatků překonávat redukované, sterilní a neživotné představy o realitě, které často navozuje tradiční vyučování. Hledá cesty, jak žáky vést k chápání reality v její mnohoznačnosti, konfliktnosti, rozpornosti, nepohodlnosti problémů. Závěrem kapitoly

autor dokládá, jak se prakticky realizuje činnostní orientace, spojování práce „hlavy a rukou“ v alternativních školách i v běžných státních školách. Pro ně podle jeho názoru přináší především významné impulsy Freinetova pedagogika. Má v centru pozornosti aktivní povahu učení, samostatnou teoretickou i praktickou činnost žáků v jejich jednotě.

Druhá kapitola „*Teorie činnosti a činnostně orientované vyučování*“ zdůvodňuje psychologicky a pedagogicko-psychologicky, jak překonávat odcizení vyučování od „skutečného života“, nebo alespoň jak sblížit život a školu. Autor se zde opírá o psychologii Piageta, Vygotského, Lenotějeva, Rubinštejna, ukazuje význam modelu Millera, Galantery, Pribrama aj. Zvláště hodnotí představy o strukturálním učení H. Aebliho, který své myšlenky o činnosti chápání, zvnitřňování, automatizaci, promítá do konkrétně didaktické roviny. Aebli chápe myšlení jako „metačinnost“ nad konkrétním jednáním. Proto i ve škole nutno učení interpretovat jako proces činnosti samotných žáků. H. Gudjons zároveň upozorňuje, že nové motivační teorie zdůrazňují jako základní motiv člověka potřebu zvyšovat svou kompetenci, osvědčovat se v nových situacích, vnímat sám sebe jako bytost, která utváří a ovládá svůj svět. Proto je také jednota činnosti a myšlení, teorie a praxe významným principem ve všech typech škol.

Uvedené posice vedou k zdůraznění významu projektového vyučování. Právě při jeho používání nejde pouze o dílčí různorodé konání, ale uplatňuje se plně struktura činnosti, která sjednocuje v celek dílčí prvky, jako jsou cíl a plán činnosti, pokusy o řešení, dílčí akty činnosti, výsledky a produkt činnosti, jejich hodnocení aj. Z hlediska antropologických aspektů učení spolu s významem samostatného osvojování kognitivních struktur vystupuje do popředí význam řeči, důležitost zvyšování dovedností přesně se vyjadřovat, argumentovat, zdokonalovat komunikativní kompetenci.

Třetí kapitola si klade za úkol odpovědět

na otázku, jak lze prakticky realizovat v současné běžné škole projektové vyučování. Autor charakterizuje na konkrétních příkladech ze školní praxe jednotlivé znaky a praktické kroky, které musí učitel realizovat při tomto způsobu práce se žáky. Předpokládá se, že téma projektu bude odpovídat zájmům žáků a zároveň bude mít určitý společenský význam, takže je žáci budou brát vážně. Řešení projektu bude naplánováno za aktivní spoluúčasti žáků, budou se při něm uplatňovat myšlení, prožívání, praktické činnosti, sociální učení žáků, veřejné hodnocení výsledků činnosti. Podle možnosti bude projekt přesahovat hranice jednoho předmětu, ponese znaky interdisciplinarity.

Autor nepředpokládá, že využívání projektů bude v běžné škole jedinou organizační formou. Proto učitele podrobně informuje o tom, jak spojovat systematické frontální vyučování s využíváním projektů. Učitel, který se rozhodne pro využívání projektového vyučování, nalezne v publikaci cenné rady, vyjádřené mimo jiné i názornými schématy, které orientují jeho metodický postup při přípravě, provádění i hodnocení tohoto způsobu práce. Při tom H. Gudjons varuje před podrobným a ztrnulým rozpracováváním metodických postupů, které ubíjejí živou tvořivou činnost učitelů. Činnostně orientované vyučování je koncepcí teoreticky i prakticky otevřená.

Projektové vyučování se chápe jako jeden z důležitých momentů podstatných změn vnitřního stylu školní práce. Odpovídá cíli reformy, totiž požadavkům demokratizace a humanizace. Vychází z pojetí vzdělání, které není redukováno pouze na kvalifikaci. Orientuje se na všestranný rozvoj všech lidských schopností a zájmů.

Publikace má neustále na mysli situaci učitele v běžné škole, jejíž každodenní život je určován rozvrhem hodin a odborným vyučováním jednotlivým předmětům. Autor nepřehlíží obtíže (např. potřeba dlouhodobé přípravy, nesnáze hodnocení aj.) realizace projektů ve vyučování. Proto čtvrtou kapitolu věnuje otázce jednodušších forem, me-

ziforem, které lze realizovat v jednotlivých předmětech běžného školního vyučování a které odpovídají základním principům činnostně orientovaného učení, případně obsahují jen některé prvky projektů. Není proto účelné, jak to např. potvrzují zkušenosti školy-laboratoře v Bielefeldu, stavět obě organizační formy do protikladu.

Situace, kdy má být vyučování činnostně orientováno, je ovšem potřebí plánovat. Plánování je nezbytnou součástí otevřeného vyučování. To neznamená rigidní plánovací fanatismus. Naopak, předpokládá se aktivní spoluúčast žáků, vytváření otevřených činnostních situací, kde žáci mohou uplatňovat své zájmy i fantasii, nalézat vhodné formy sebevyjádření. Do předmětového vyučování lze integrovat různé formy her, zkoumání a experimentování, zhotovování předmětů aj. Lze organizovat situace, v nichž žáci získávají komunikační zkušenosti ze vzájemné spolupráce. Zároveň autor demonstroe na konkrétních příkladech, jak činnostně orientované vyučování obsahuje prvky sociální odpovědnosti.

Velmi významná je závěrečná část publikace. V ní autor řeší několik zásadních problémů, které mají nejen teoretický význam, ale s nimiž se musí myšlenkově vyrovnat každý učitel, který se rozhodne pro tuto formu práce. Jde především o problém vztahu systematického osvojování látky v jednotlivých předmětech a o činnost, spjaté s řešením reálných situací. Ty obsahují momenty nahodilosti na rozdíl od poznatkových

soustav. Dále je to problém vzájemného vztahu učitele a žáků, v němž autor podtrhuje význam komplementarity. K uzlovým momentům náleží i vztahy cílů, které formuluje učitel a cílů činnosti žáků. Autor nepřijímá romantizující představy, že obojí lze ztotožňovat. Obojí se spíše vzájemně doplňuje a ovlivňuje. Konečně autor konstatuje, že možnosti zavádění činnostně orientovaného vyučování jsou závislé i na institucionálních podmínkách (45 minutové hodiny, obvyklá architektura školy, její uniformní vybavení, tlak látky a známkování atd.). Zdůrazňuje význam spolupráce učitelů, ale také význam kooperace s rodinou. Doporučuje učitelům, kteří se hodlají dát touto cestou, aby se na ni připravovali delší dobu, postupovali pomalu a trpělivě krok za krokem. Tak si postupně osvojí nové metodické dovednosti a vypracují vlastní systém práce.

Recenzovaná publikace není podnětná jen svým obsahem. Může sloužit i jako příklad pedagogické vědecko-popularizační literatury, která bezprostředně pomáhá vnitřní reformě školy, realizované zdola z posic učitele. Opírá se o soudobou úroveň pedagogického myšlení. Ukazuje, kam směřovat. Nezakrývá obtíže, které učitele čekají, naznačuje i otevřené problémy. Přináší příklady z živé školní praxe, radí, ale nepředpisuje. Naopak otevírá prostor pro vlastní učitelovu iniciativu a tvořivost.

Jarmila Skalková

C. Montandon — Ph. Perrenoud ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS: UN DIALOG IMPOSSIBLE?

(Mezi rodiči a učiteli: Je dialog nemožný?)

Peter Lang 1987

Předkládaná kniha není sice již novinkou (1987), ale patří k nejlepším textům v oblasti vztahů školy a rodiny z posledních let. Zajímavá je pro naši odbornou veřejnost z několika důvodů. Především se zabývá problematikou, ve které má česky psaná literatura značné mezery. Dalším důvodem

může být pro nás velmi zajímavé a netradiční metodologické pojetí práce obou autorů, představitelů kvalitativně zaměřených výzkumů v oblasti výchovy.

C. Montandon a Ph. Perrenoud jsou švýcarští sociologové, píšící francouzsky. C. Montandon, socioložka a antropoložka,

pracuje v oddělení věd o výchově na Universitě v Ženevě. Ph. Perrenoud je sociologem v ústavu sociologických výzkumů v Ženevě. Oba se dlouhodobě zabývají nejen vztahy mezi rodinou a školou, ale školní kulturou vůbec a rozvojem školy a školství v sociálním a kulturním kontextu.

Sociologie výchovy ve Švýcarsku, především její francouzská část, patří k velmi rozvíjeným oborům. U obou autorů můžeme vysledovat vlivy symbolického interakcionismu (např. Goffmana), ale i britské etnografické školy (Woods) a pochopitelně i vlivy francouzské (především Berthelot, Ballion, Bourdieu).

Hlavním tématem jejich knihy je pojetí vztahů mezi výchovnými postupy a strategiemi školy na jedné straně a rodiny na straně druhé, školním úspěchem a sociálními charakteristikami jednotlivých aktérů. Představené výzkumy demonstrují způsob, jakým mikrosociologické přístupy zjemňují, posunují a doplňují sociologická statistická data, jak je důležité sledovat vnitřní mechanismy a propojovat různé úrovně (mikro a makro) sociální reality. Za významnou je pokládána nejen sociální pozice všech aktérů, ale také, a to především, jaký smysl připisují svým akcím, strategiím či různým institucím a jakým způsobem rekonstruují vlastní sociální realitu.

Kniha se skládá ze čtyř částí, vlastně čtyř samostatných studií.

Úvodní část C. Montandon „*Rozvoj vztahů škola – rodina: problémy a perspektivy*“ sleduje historii a vývoj vztahů vzhledem ke kulturním a sociálním změnám v různých zemích (západoevropské země a USA). Přibližuje vědecký diskurs realizovaný v této oblasti od vzniku „nové výchovy“ až po současnost, především pak měnící se výzkumné pojetí, zaměření a zájem v posledních 40 letech. Závěrem je vysvětlen současný pohled na celou problematiku, nové formy vztahů mezi školou a rodinou, jejich kontext a problémy.

Ph. Perrenoud představuje dvě studie; první se týká velmi zajímavé otázky „*Dítě jako prostředník vztahů mezi školou a rodi-*

nou“. Vychází z pojetí dítěte ve světě dospělých, mezi školou a rodinou a střetávání kultury školy a kultury rodiny v osobě dítěte jako žáka. Vztahy mezi školou a rodinou se realizují především „kvůli dítěti“, ale prostor přímých kontaktů je značně omezený. Paradoxně se pak dítě stává určujícím činitelem ve formování nepřímých, zprostředkovaných vztahů škol a rodiny. Autor přibližuje různé formy nepřímé komunikace mezi rodiči a školou a roli dítěte v nich jako nositele, ale také „překladače“ různých typů informací. Posunuje tak tradiční vidění těchto vztahů a kompetence jednotlivých účastníků v nich.

Ve své druhé studii „*Co dělá škola pro rodiče*“ se zabývá otázkou, jak působí škola na život rodiny, jak se mění dynamika rodiny se školní docházkou dětí v kontextu rozdělení kompetencí (různými aktéry různě definovaných) těchto dvou institucí. Škola představuje instituci, která na rodinu vyvíjí určitý tlak. Ten se střetává s rodičovskými představami, přáními a rodinnými strategiemi vůbec. Škola zasahuje do rodiny především v těchto parametrech: časový rozvrh rodiny, rozpočet, vztah k budoucnosti, sociální vztahy a kontakty, vlastní výchovné akce a postupy, hodnocení a představy o sobě. Rodina pak diferencovaně reaguje na tyto tlaky svými strategiemi ke škole.

Závěrečná část. C. Montandon „*Výchovné praktiky, vztahy ke škole a paradigma rodiny*“ předkládá hypotézu o existenci paradigmatu rodiny. Toto paradigma je vymezeno postavením rodiny jako subjektu sociálního prostředí a místem rodiny v tomto prostředí. Jde o předpokládané modely chování, kterými rodina přijímá, interpretuje nebo konstruuje události, osoby a instituce, se kterými se střetává. Rodinné paradigma tedy determinuje interakci rodiny s okolním prostředím (tyto interakce se liší podle stupně flexibility, soudržnosti a důvěry ke světu). Na rozsáhlých případových studiích rodiny a jejich výchovných postupů (na základě položených rozhovorů) vykládá smysl těchto strategií v jejich historii a vývoji. To jí umožňuje jemně pracovat s tradiční

mi přístupy o sociální reprodukci a vymezovat ji v jejích vývojových, procesuálních a individuálních aspektech.

Jednotlivá témata této publikace ilustrují dynamiku výzkumu a jeho možné zaměření v oblasti vztahů školy s rodinou.

Pro její bohatost, zajímavost a životnost ji lze francouzsky mluvícím čtenářům u nás jen doporučit.

Ida Viktorová

Jank, W. — Meyer, H.

DIDAKTISCHE MODELLE

Frankfurt am Main, Cornelsen Scriptor 1991, s. 464

Na 420 stranách (spolu se seznamem literatury, autorským a věcným rejstříkem) předkládají autoři ve zhuštěné podobě, ale na patřičné vědecko teoretické úrovni, ilustrativně a živým způsobem jednotlivé didaktické modely a vyučovací koncepce, jejich historická východiska, významnější představitele, základní charakteristiku, zaujímají i hodnotící postoje. Pokoušejí se promyšleně naznačovat vzájemný vztah teoretických problémů didaktiky s praxí školní výuky. Pozornost autorů je zaměřena na celou německy mluvící oblast, i když v popředí jejich zájmu je samozřejmě oblast západoněmecká.

Celá práce je rozdělena do tří oddílů, které se dále funkčně člení do deseti kapitol. První oddíl publikace analyzuje základní teoretické pilíře didaktiky. Ve čtyřech kapitolách hledají autoři odpověď na otázky, proč je tak obtížné vymezit pojem didaktika, rozpracovat a osvojit si didaktickou teorii. Vysvětlují komplikovanost vztahu teoretických vědomostí a jejich vhodné využití v konkrétní vyučovací činnosti. Vymezují srozumitelně i vztahy mezi pedagogikou, didaktikou a metodikou. Autoři správně zdůrazňují, že aplikace didaktické teorie do výuky se neděje jen hlavou, ale také srdcem, rukama a všemi smysly. Zároveň otevřeně poukazují na skutečnost, že pedagogické jednání je značně komplexní jev a podléhá mnoha, částečně neznámým veličinám. Proto nelze teorii objasnit všechny jednotlivé jevy jednoznačným způsobem. Vzhledem k tomu, že situace ve vyučování jsou neustá-

le nové a ne zcela přehledné, soustředí autoři pozornost na kompetenci učitele jednat, která v jejím pojetí zahrnuje schopnost organizovat procesy žáků s konkrétním cílem, samostatně a při respektování rámcových podmínek instituce.

Zajímavým způsobem rozebírají autoři v kapitolách prvního oddílu i problém rutiny v práci učitele. Dotýkají se zde i otázek formálního a materiálního vzdělání, zdůrazňují orientaci na činnost, načrtávají problematiku norem, vysvětlují pojmy didaktické redukce a didaktické inscence. V závěru prvního oddílu autoři přemýšlejí o významu vědecké teorie pro porozumění didaktickým modelům, vymezují pojmy didaktický model a vědecká teorie. Ukazují, jak komplikované a obtížné je v didaktice vymezení základních pojmů — didaktický model, koncepce vyučování aj. Pracovně si autoři vymezují didaktický model jako vědeckou pedagogickou teorii, která slouží k analýze a modelování didaktických činností v pedagogické interakci.

Přehlednou formou tzv. „vědecké mapy“ jsou prezentovány hermeneutické, empiricko analytické a dialektické přístupy ke koncipování didaktických modelů a koncepcí výuky. Tento přehled tvoří funkční a plynulý přechod k druhému dílu publikace.

Ve třech kapitolách druhého oddílu práce jsou celkem podrobně prezentovány jednotlivé didaktické modely:

1. Didaktika jako teorie vzdělání (Bildungstheoretische Didaktik) — před-

staviteli jsou zde W. Klafki, W. Kramp, M. Wagenschein. Období rozvoje tohoto modelu je zařazeno do let 1962–1985. Didaktika je chápána jako teorie vzdělávacích obsahů, jejich struktur a teorií výběru. Podrobněji jsou i z hlediska historického analyzovány kategorie vzdělání, problematika teorie materiálního a formálního vzdělání, otázky didaktické analýzy obsahu vzdělání. Pozornost je věnována i pojetí všeobecného vzdělání v současnosti a změnám v pojetí role a postavení učitele a žáka ve vyučování.

2. Didaktika jako teorie vyučování (Lehrtheoretische Didaktik) – mezi představitele zařazují autoři v textu P. Heimanna, G. Otta, W. Schulze. Intenzivní rozpracování uvedeného didaktického modelu je zasazeno do období roku 1965–1980. Didaktika vychází z procesu učení a všech faktorů, které tento proces ovlivňují. Autoři se dotýkají mnoha dílčích otázek, vztahujících se k tomuto modelu – základní roviny didaktické reflexe (rovina analýzy činnosti, rovina plánování a rovina vlastní výuky), charakteristika různých variant tohoto modelu (u P. Heimanna, „Hamburský model“), problematika plánování výuky, význam cíle v procesu učení aj.

3. Didaktika orientovaná dialekticky (Dialektisch orientierte Didaktik) – jde o model, který je znám i v naší pedagogické teorii a školní praxi. Mezi představitele autoři řadí především L. Klinberga, E. Rausche, rozpracování je možné začlenit podle autorů do let 1972–1987. Didaktika je zde pojímána jako teorie vyučování a učení, která rozpracovává na základě dialektického vztahu „učení se něčemu“ a „učení někoho“ obecné zákonitosti procesu výuky. Na str. 240 je schéma tohoto didaktického modelu, zahrnující teoretická východiska a vzájemné vztahy základních komponent výuky (cíl, obsah, metoda, organizace). Přehledně je v textu vymezeno i pojetí

všeobecného vzdělání v socialistické didaktice, dále postaveno učitele a žáka ve výuce i jejich vzájemná interakce.

Autoři se pokoušejí ve všech zmiňovaných didaktických modelech kromě dalšího odpovídat na otázky: Kdo z německých autorů zastupuje tuto pozici a reprezentuje daný didaktický model? Jaké jsou teoretické základy modelu? Jak je reflektována historická dimenze didaktiky? Z kterých didaktických východisek a definic pojmu „didaktika“ představitelé modelu vycházejí? Jaký je vztah mezi teorií a praxí? Jaká je souvislost mezi cíli, obsahy a metodami v jednotlivých didaktických modelech? Jak je určována cílová, obsahová a metodická zaměřenost? Jak je chápána role učitele a postavení žáka? Jak se tato role učitele a postavení žáka vyvíjí v souvislosti s rozvojem společnosti, techniky, vědy i pedagogiky? Kromě zevrubného objasnění didaktických modelů na 150 stránkách nalezneme výstižné vysvětlení výše uvedených otázek i v příložené „Synopsi didaktických modelů a koncepcí.“

Jádrem třetího dílu (který obsahuje tři samostatné kapitoly) je rozbor koncepcí vyučování, které jsou učiteli využívány na mnohých školách nejen v Německu. Najdeme zde funkční přehled třinácti koncepcí vyučování a jejich stručnou charakteristiku. Velmi instruktivní je tabulka na str. 294, kde je srozumitelně vyjádřeno propojení didaktických principů, koncepcí vyučování, metodické realizace.

Podrobněji, a to i s hodnoticími aspekty, se autoři zabývají nejdiskutovanějšími koncepcemi vyučování:

- 1) vyučování orientované na učební cíl (Lernzielorientierter Unterricht).
- 2) Vyučování na bázi zkušeností (Erfahrungsbezogener Unterricht).
- 3) Otevřené vyučování (Offener Unterricht).
- 4) Činnostně orientované vyučování (Handlungsorientierter Unterricht).

Systematický rozbor výše uvedených koncepcí dovoluje autorům zařadit smysluplně také dnes hojně diskutované otázky jako jsou — funkce školy, vzdělání jako hodnota, význam prožitku, zkušenosti a činnosti pro proces učení žáka, proces plánování vyučování, vztah učitele a žáka aj.

Sami autoři se identifikují s činnostně orientovaným vyučováním. Celá devátá kapitola ve třetím oddíle o této vyučovací koncepci pojednává. Je zde podána nejen obecná charakteristika, ale i pozitiva a některé problémy při využívání této varianty výuky. Oceňováno je především to, že žáci mohou lépe rozvíjet osobní odpovědnost za průběh vyučování, mohou lépe rozvíjet svou fantazii, připravenost ke spolupráci a sebekázní. V tomto pojetí výuky jsou vytvářeny předpoklady pro demokratickou kontrolu a kritiku práce ve vyučovacím procesu, mizí stres a napětí, je mnohostranně využito aktivity žáků a učitelů. Jestliže je však toto vyučování nedostatečně připraveno a realizováno, vystupují do popředí i některé problémy — zvýšená materiální náročnost, potenciální motivační přesycenost, velká časová náročnost na přípravu učitele, potřeba pracovat v učitelském týmu aj.

Závěrečná kapitola třetího oddílu obsahuje rady pro projektování vyučovacích jednotek. Zejména adepti učitelství zde mohou

najít několik konkrétních, reálných doporučení a nápadů pro přípravnou fázi výuky, kterých je možné využít v různých vyučovacích koncepcích.

Za podstatné považujeme, že v textu recenzované publikace nalezneme nejen základní informace v širším kontextu, ale také kontraverzní kritickou analýzu problémů. Ocenit je třeba kromě jiného srozumitelnost textu, jeho ilustrativnost, početné tabulky a schémata, přehledy a teoretické mapy, instruktivní příklady z praxe. Uvítat lze také krátké, ale výstižné historické sondy, autentické výroky teoretiků, prezentaci zkušeností a názorů učitelů i studentů. Domníváme se, že se autorům zdařilo naplnit vlastní záměr — podnítit čtenáře k hlubšímu zamýšlení nad danou problematikou. Poskytují mu pro to nejen vhodnou základnu, ale zároveň počítají s možností vlastního přístupu k didaktické teorii i vyučovací praxi. Autoři současně upozorňují v rozsáhlé míře i na odborné prameny.

Publikaci doporučujeme ke studiu všem, kteří se zajímají o problematiku vyučování a kteří se chtějí aktivně zapojit do procesu modernizace výchovně vzdělávacího procesu v naší škole.

Věra Poláčková, Alena Vališová

FINDINGS ON LEARNING TO TEACH

National Center for Research on Teacher Learning — Michigan State University 1992, 8 s.

Široká oblast učitelského vzdělávání není v centru pozornosti pouze naší pedagogické scény. Mnoho úsilí na řešení četných jejích problémů je vynakládáno i v zahraničí. Jedním z konkrétních příkladů je i výzkum, jenž byl prováděn v posledních pěti letech pracovníky „The National Center for Research on Teacher Learning“ v USA. O jeho zajímavých závěrech přináší informaci brožura „Findings on Learning to Teach“.

Longitudinální výzkum byl zaměřen na více než 700 učitelů a studentů učitelství. Autoři se v něm pokusili ověřit platnost

několika obecně tradovaných mýtů, jež bývají vztahovány na oblast vyučování akademických předmětů, na otázky vyučování značně se odlišujících (rasou, kulturou, sociálním zázemím, atd.) skupin žáků, na roli mentorů v rozvoji začínajících učitelů, na alternativní programy učitelského vzdělání a jejich efektivnost a na strukturu programů učitelského vzdělání.

Jako první byl zkoumán mýtus, podle něhož „výrazná orientace studenta učitelství na odbornou stránku vzdělání v učitelské přípravě mu přináší kvality potřebné pro

vyučování daných předmětů ve škole“. Autoři uvádějí, že podle závěrů jejich zkoumání výrazná orientace na odborné předměty v programech učitelské přípravy nezaručuje, že učitelé vlastní specifikou zásobu poznatků potřebných pro vyučování. Příčiny spatřují autoři v tom, že:

a) v učitelských seminářích jsou prezentovány sumy poznatků bez patřičného důrazu na jejich význam a vzájemné vztahy;

b) obsah většiny kursů v učitelské přípravě se svým charakterem velmi odlišuje od obsahu předmětů vyučovaných na školách základního a středního stupně (tedy těch, v nichž budou adeпти učitelství pracovat) – koncepce mnoha kursů v programech učitelského vzdělávání již předpokládá hluboké porozumění základním pojmům, o nichž se tu dále hovoří jen zřídka. Noví učitelé pak ovšem mají za úkol učit zejména tyto základní pojmy, nikoli „nadstavbovou“ látku daných disciplín, kterou probírali na učitelských seminářích.

Autoři proto doporučují větší ohled na to, aby studenti učitelství lépe porozuměli základním pojmům a aby měli více příležitostí o nich diskutovat a sami je vysvětlovat.

Druhý obecně tradovaný mýtus, jehož platnost autoři ověřovali, lze charakterizovat takto: „Tím, že poskytneme učitelům informace o kulturách různých skupin obyvatelstva, podporujeme jejich schopnosti vyučovat děti z těchto skupin.“ Autoři konstatují, že přestože se kursy tohoto zaměření objevily v téměř všech sledovaných programech, jen málo učitelů bylo schopno vyhovět dvěma morálním imperativům učitelské profese: zacházet se všemi dětmi dle principu rovnosti a současně pohlížet na každé dítě jako na individualitu. Autoři uvádějí, že ve skutečnosti se někteří učitelé stali po absolvování podobných kursů dokonce ještě přesvědčenějšími o tom, že „určité děti se nemohou určitou látku naučit“. Příčiny vidí autoři v tom, že:

a) v podobných kursech je často přehlížena souvislost mezi informací a jejím významem pro efektivní vyučovací praxi, což může

v konečném důsledku dokonce posílit skryté předsudky učitelů:

b) poznatky o rozmanitosti žáků jsou často prezentovány bez vztahu k dalším poznatkům potřebným pro vyučování, tyto kursy se navíc obvykle nezabývají vztahy mezi kulturními skupinami, poznatky z jednotlivých vyučovacích předmětů a možnostmi využití kulturního zázemí jednotlivých skupin ve prospěch výuky.

Učitelé proto, konstatují autoři, často uvažují o kulturní rozmanitosti pouze v souvislosti se sociálními či organizačními problémy, a ne s možnostmi dětí těchto skupin ve vyučování a učení obsahu předmětů. Měli by tedy být příští učitelé, podle doporučení autorů, výrazněji vedeni ve zmíněných kursech ke strategickému myšlení o žácích, jejich odlišnostech a odlišných potřebách, o interakcích těchto žáků s látkou, školou a společnostmi a o způsobech využití všech těchto okolností.

Třetí zkoumaný mýtus zní: „Uvádějíci učitelé („mentori“) napomáhají zdokonalovat vyučovací kvality nových učitelů.“ Autoři dokumentují, že „mentori“ mohou pomoci začínajícím učitelům při rozvoji jejich vyučovacích kvalit, při naplňování jejich potřeb souvisejících se vstupem do profese a mohou také přispět ke snížení procenta odchodů začínajících učitelů ze školství. Sama přítomnost „mentora“ ovšem nezaručuje, že se začínající učitelé stanou dovednějšími a poučenějšími, pokud jde o jejich učitelské úkoly, než by byli bez „mentorů“. Navíc se ukazuje, že dobrý učitel dětí nemusí být dobrým „mentorem“. Autoři akcentují vhodnost částečného uvolnění „mentorů“ z vyučovacího úvazku, potřebu jejich předchozí přípravy pro tuto činnost a také potřebu vzájemné komunikace „mentorů“ mezi sebou. Pozoruhodný je závěr, že práce „mentorů“ by se měla orientovat spíše na otázky výuky daných předmětů a jejich problémů, než na problémy disciplíny a řízení třídy.

Podle čtvrtého mýtu, jímž se výzkum zabýval, „můžeme vychovávat dobré učitele, pokud začneme pracovat s lidmi, kteří již

absolvovali příslušný stupeň přípravy v odborných disciplínách, a rozvineme u nich dovednosti potřebné pro „přežití“ při řízení třídy ve výuce. Autoři zkoumali několik takto koncipovaných programů a došli k závěru, že tyto programy jsou velmi úspěšné při získávání kandidátů učitelství rozmanitého zkušenostního, ale i demografického zázemí, nicméně nepřispívají k rozvoji dovedností a schopností důležitých pro úspěch učitele ve výuce a také nepomáhají učitelům osvojit si metody autodiagnostiky vlastních postupů. Vedou tedy absolventa takového programu k „přežití“ ve třídě a k zařazení se do školního prostředí. Tyto programy jsou totiž založeny na dvou předpokladech:

a) učitelé-začátečníci již vlastní poznatky potřebné pro výuku daných vyučovacích předmětů;

b) učitelé-začátečníci se mohou naučit vyučovací praxi od „mentorů“. Oba předpoklady, jak uvedeno výše, jsou liché.

„Odlišné struktury programů učitelského vzdělávání povedou k odlišným vědomostem a dovednostem učitelů“, vyjadřuje se v dalším zkoumaném mýtu. Po analýze pěti odlišných programů učitelské přípravy došli autoři k závěru, že obsah a orientace programů ovlivňují přípravu příštích učitelů. Odlišnosti byly zaznamenány v přesvědčeních a znalostech adeptů učitelství, eventuálně absolventů těchto programů o vyučovací praxi, o rozdílech mezi žáky a o vyučovací látce, přičemž jasně se projevila souvislost s přesvědčeními a znalostmi, s nimiž respondenti vstupovali do programu učitelské přípravy, případně souvislost s orientací pro-

gramu. Autoři naopak konstatují, že rozdíly ve struktuře programů učitelské přípravy neznamenalí výraznější rozdíly ve zmíněných přesvědčeních adeptů učitelství. Proto je třeba přehodnotit diskuse o struktuře programů učitelské přípravy a přenést pozornost spíše na otázky obsahu a filozofie těchto programů.

Poslední zkoumaný mýtus zní: „Krátkodobé ‚workshopy‘ pro ty, kteří již učí, jsou efektivním prostředkem zkvalitňování jejich vyučovací praxe.“ Autoři zjistili, že i když jsou tyto programy často velmi kvalitně rozvíjeny a podporovány, je pro učitele nezvykle obtížné měnit vlastní praxi vyučování. Podle názoru autorů musejí mít učitelé možnost seznamovat se s novými postupy a zkoušet je ve své výuce. Musejí mít rovněž možnost rozvíjet se dále v disciplínách, jimž vyučují a také v otázkách teorie učení. Přichází-li tato možnost v úvahu jen v některé ze zmíněných oblastí, je zaznamenávána slabší schopnost učitelů zavádět ve své výuce nové postupy. Autoři tvrdí, že účinnější než krátkodobé workshopy jsou trvalejší formy pomoci učitelům, které vycházejí z konkrétní praxe konkrétních učitelů a přímo k ní směřují.

Výzkum, jenž pozoruhodně reaguje i na četné otázky, které je dnes snaha řešit i v učitelském vzdělání u nás, bude pokračovat v dalším pětiletí a bude zaměřen zejména na různé formy rozvoje schopností učitelů vyučovat látku s ohledem na odlišnosti (kulturní, rasové, etnické, sociální, atd.) žáků.

Milan Pol

Götz Hillig

AUF DEM GIPFEL DES „OLYMP“

Dokumentation über Makarenkos Konflikt mit Vertretern der ukrainischen „Sozialerziehung“ (Februar/März 1928).

Makarenko-Referat, Marburg 1991, 177 s.

V Marburgu nad Lahnou (SRN) je při Philipppově univerzitě malé pracoviště, zvané Makarenko-Referat, se dvěma odbornými pracovníky, z nichž jeden (dr. Götz Hillig) se

zabývá výhradně osobností a dílem A. S. Makarenka (druhý, dr. Siegfried Weitz, má o něco širší komparatistický záběr), a asi dvěma odborně-administrativními pracov-

nicemi, jehož makarenkologická produkce si nezadá s produkcí někdejšího Sovětského svazu. Kromě mnoha časopiseckých článků a vedle knižních monografií stojí za vyzvednutí akademické vydání Makarenkových spisů: Anton Makarenko Gesammelte Werke Marburger Ausgabe. Toto zatím neuzavřené vydání předčí všechna ostatní tím, že rekonstruuje nejpůvodnější Makarenkovy texty, které byly vydávány v SSSR mnohokrát a utrpěly zejména ideologicky motivovanými redakčními zásahy. Druhým vzácným a sympatickým rysem tohoto vydání je jeho dvojjazyčnost — původní ruský text je konfrontován s německým překladem, stránka proti stránce.

Jiným velkým počinem Makarenko-Referatu byla edice Beiträge zur sozialistischen Pädagogik o jedenácti svazcích, v nichž tři se zvaly rovnou Makarenko-Materialien, ale všechny byly zasvěceny hlavně Makarenkovi.

Recenzovaná publikace G. Hilliga je dvanactou z řady další, novější edice Makarenko-Referatu, jako součásti Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Edice nese název Opuscula Makarenkiana, je určena převážně zveřejňování zasvěceně komentovaných dokumentů k Makarenkovu životu a dílu a od druhého svazku je dvojjazyčná, německo-ruská. První svazek: Auf holprigen Wegen der Pädagogik oder Makarenkos „Marsch“ durch das Jahr zweiunddreissig (1975) byl věnován Leonhardu Froesemu, zakladateli Forschungsstelle a jednomu z prvních západoněmeckých makarenkologů, k 21 letům začátku jeho publikací o Makarenkovi, 14 letům působení v Marburgu a 7 letům od založení Makarenko-Referatu.

V recenzovaném svazku jsou poprvé shromážděny všechny dosažitelné dokumenty o Makarenkově střetu s čelnými ukrajinskými pracovníky sociální výchovy, jimž říká v Pedagogické poémě příznačně Olympané, v únoru až březnu 1928. A. S. Makarenko tehdy byl ještě vedoucím kolonie Gorkého a již i vedoucím komuny Dzer-

žinského v Charkově, hlavním městě Ukrajiny a bojoval o uznání své pedagogické koncepce. Celý konflikt je literárně stylizován v autobiografickém díle Pedagogická poéma, zejména v kapitole Vyznamenání.

Neméně cenná než shromážděné dokumenty je předmluva G. Hilliga, v níž autor uvádí okolnosti jejich vzniku. Makarenkovými polemizujícími soupeři ve dvou rozdílných sezeních (v Pedagogické poémě je karikujícím způsobem líčeno je jedno) byli učenci z vědeckovýzkumného ústavu pedagogiky, zastánci dominantního módního pedagogického směru, iniciátoři diskusního sezení byli členové GPU, kteří požadovali odborný posudek Makarenkova plánu pedagogického vedení komuny Dzeržinského. G. Hillig uvádí tyto Makarenkovy antipody jmény i odbornými a osobními charakteristikami a připojuje jejich další osudy. Mnozí z nich pak utrpěli ve stalinských represích. Makarenko, který později nicméně uvítal drtivou kritiku pedagogie, kterou ve svém soukromí pociťoval jako satisfakci, se nedal nikdy svést k tomu, aby z osobních tragédií svých protivníků vytloukal politický kapitál.

Na řešení textologických problémů tohoto svazku spolupracovalo devět sovětských makarenkologů a dva němečtí, jimž autor za pomoc děkuje.

Dokument č. 1 je doprovodný lapidární text k dalším dvěma Makarenkem předkládaným dokumentům, shrnující v hutných bodech náznak ideové i organizační stavby komuny Dzeržinského a obracející se k teoretikům i praktikům sociální výchovy se žádostí o kritický posudek. Je podepsán předsedou správy komuny I. Blatem a členem správy Pis'mennym, fakticky však připravovaný Makarenkem samým.

Dokument č. 2 je Operativní plán pedagogické práce pracovní komuny F. E. Dzeržinského, obsahující v osmi bodech Makarenkovu pedagogickou koncepci komuny, opírající se o zkušenosti z kolonie Gorkého, počínaje hlavními výchovnými cíli a konče podrobnou představou o jednotném kolektivu komuny jako hlavním nástroji výchovné práce.

Dokument č. 3 se nazývá: Projekt „Konstituce“ pracovní komuny F. E. Dzeržinského. Je to vlastně rozpracování předchozího operativního plánu do organizačních zásad a závazných pokynů, určených tentokrát chovancům, jako určitý provozní řád komuny.

Dokument č. 4, zveřejněný dosud jen ve zkrácené podobě, nazvaný Anti- ba více než antiteze, je Makarenkova nesouhlasná reakce na Deklaraci Ukrajinského výzkumného ústavu pedagogiky (UNDIP). Makarenko v něm odpovídá postupně na jednotlivé citované formulace z této deklarace.

Z celého souboru je nesporně nejcennější dokument č. 5, ze stenografického záznamu pořízený protokol zasedání sekce sociální výchovy Ukrajinského výzkumného ústavu pedagogiky, spolu se správou pracovní komuny F. E. Dzeržinského a představiteli Narkomprosu, dne 14. března 1928. Na tomto zasedání byly společnou rozpravou posuzovány Makarenkovy projekty, jež jsou obsaženy v dokumentech 2 a 3. V protokolu je zachycen referát, diskusní příspěvky a závěrečné slovo, včetně osob účastníků klíčové události v celé Makarenkově výchovatelské činnosti, v historii dvou jeho experimentálních zařízení pro výchovu bezprizorních a také v životě mnoha jeho chovanců. Tento pro-

tokol je zde v úplnosti publikován poprvé.

Dokument č. 6, nazvaný Makarenkovské varianty na čerstvě poznané téma, obsahuje a) Makarenkův dopis z 15. 3. 1928 ke G. S. Salko (své budoucí ženě), b) jeho dopis z 18. 4. 1928 k M. Gorkému, c) Makarenkovu jubilejní stať k pátému výročí založení komuny Dzeržinského „Pedagogové krčí rameny“ a d) úryvek z kapitoly Pedagogické poémy „Vyznamenání“.

Všechny zde publikované dokumenty mají svou pohnutou historii, během níž byly úryvky z nich tu i onde v Sovětském svazu zveřejněny v redakčně okleštěné podobě a tato historie je G. Hilligem podrobně dokumentačně doložena.

Recenzovaný svazek je tematicky důležitým a po stránce vědecké metodologické preciznosti velmi šťastným příkladem zasvěcené makarenkologické práce, která dalším badatelům, ale i všem, kteří chtějí pochopit podstatu a společenské souvislosti výchovy, značně usnadní cestu. Příčinu těchto úspěchů Makarenko-Referatu nevidím ani tak v ekonomickém zabezpečení, jako spíš v osobním zainteresovaném nasazení autora a zvláště pak v tom, že byl oproštěn od politických konjunktur a diskonjunktur, které zvláště u tohoto tématu tak deformovaly pedagogiku naši.

Red.: V. M. Korotov, L. Ju. Gordin
PIONÉRY MAKARENKOVĚDĚNÍ

(Sborník) NII TiMV APN SSSR, Moskva 1991, 193 s.

S. S. Něvskaja, pracovnice Vědeckovýzkumného ústavu teorie a metod výchovy akademie pedagogických věd SSSR v Moskvě sestavila zajímavý a přes ekonomické překážky se dlouhá léta k vydání prodírající sborník „vědecko-biografických statí, věnovaný nejznámějším pedagogům badatelům a propagandistům odkazu A. S. Makarenka“. Sluší se rovnou podotknout, že byl sborník připravován již v polovině osmdesátých let a nese všechny příznaky své doby. K nim patří v první řadě to, že jeho inspirátoři a redaktoři vůbec neuvažovali o tom, aby

do něho zařadili autory mimo Sovětský svaz. Přeložit a vydat z této oblasti publikaci zahraničního autora bylo prakticky nemyslitelné, a tudíž bylo lépe se o něčem takovém ani nezmiňovat. Co je doma, to se počítá.

V druhé řadě je obecným znakem všech těchto životopisných statí vlastenecký nasládlý pochvalně oslavný tón, který nepřipouští, aby byl někdo z vybraných „průkopníků makarenkologů“ jakkoli vysloveně kritizován, zcela v duchu „de mortuis nil nisi bene“. Jen asi dvakrát třikrát se opatrně naznačuje, že vzpomínaný autor se s Maken-

renkem ne ve všem shodoval, ačkoli dobře víme, že všichni sovětské graduované učenci v oboru pedagogika se na Makarenka za jeho života dívali svrchu a ani jeden z nich u Makarenkovy rakve nestál (s výjimkou V. N. Kolbanovského, ale pro něho byla pedagogika okrajovým oborem). Nemylme se, stejně bezzubý, shovívavě kolegiální tón panoval donedávna v pedagogice naší.

Třetím dobovým příznakem shromážděných statí je pedantsky pečlivé vypočítávání všech hodnoceními „průkopníky“ postupně dosahovaných vědeckých titulů, vstupů do VKS(b) a tamtéž zastávaných stranických funkcí, jakož i jim udělovaných státních vyznamenání, ačkoli dobře víme, že všechno toto velmi málo vypovídá o odborné a lidské hodnotě dotyčných, protože zásluhy k těmto počtům vedoucí bývaly různé. Méně závazné pro autory sborníku bylo, aby hodnotícím způsobem charakterizovali v resumé syntéze metodologickou úroveň a druh vztahu toho kterého autora k Makarenkovu odkazu.

V. M. Korotov v předmluvě napsal: „Lidé, o jejichž tvůrčím osudu se zde vypráví, jsou velmi různí: mezi nimi jsou velcí činitelé v oblasti lidovýchovy a pedagogické vědy, známí vědci, pedagogové i žurnalisti. „Tato slova jen naznačují daleko širší jdoucí nevyrovnanost sborníku, která se netýká jen výběru „průkopníků“ do práce včleněných, nýbrž i délky jednotlivých medailónů, jejich stylistického zpracování a celkového žánru. U některého dominují osobní styky pisatele s „průkopníkem“, o němž je řeč, jindy citáty z díla, jindy zas obšírně podané curriculum vitae, zatímco samo specifické téma makarenkián je shrnuto do formulace, že dotyčný napsal řadu časopiseckých článků a statí o Makarenkovi. Není pochyb o tom, že ediční tvůrci sborníku vynaložili úctyhodné úsilí na to, aby pro všech 24 „průkopníků“ našli pro věc zapálené, informované a ochotné autory, leč jejich redigování mohlo jít nad to při energičtější snaze o jednotící koncepční sevřenost sborníku. Takto nám nezbyvá než hledat v této pestrosti zajímavý a osvěžující moment.

Pokusme se nyní učinit to, co bychom bývali potřebovali pro usnadnění přehledu od redaktorů sborníku, tj. roztřídit všechny zde shromážděné „průkopníky“ do skupin podle jejich přístupu k tématu.

Jako první uvedme vysoké vědce, pohybující se nejraději v obecně pedagogických rovinách (I. A. Kairov, E. I. Monszon, I. F. Svadkovskij), kteří nebyli makarenkology, tím méně pak průkopníky této tematiky (Kairovo Slovo o Makarenkovi vyšlo 1963, v rukopisu uchované vystoupení Monoszona Stránky života bylo v roce 1938, Svadkovskij se o Makarenka s bídou lehce oťel). Do souboru byli zařazeni zřejmě z čiré zdvořilosti a úcty k jejich vysokým postům i titulům.

Dále se tu setkáváme s historiky pedagogiky (N. F. Daděnkov, G. Je. Žurakovskij, Je. N. Medynskij). N. F. Daděnkov se o Makarenkovi zmínil ve své učebnici pedagogiky roku 1947, knihu o něm vydal 1949, další dva se k Makarenkovi naopak vícekrát se zaujetím a zasvěceně vraceli.

Makarenkovým následovníkem, aplikujícím ho v praxi, byl ze souboru kromě přímých spolupracovníků a odchovanců G. V. Gasilov. Takových bylo více a těžko říci, kdo z nich by si zasloužil být počítán mezi první. Nespornými zasloužilými makarenkovskými badateli jsou z daného souboru titó: V. Je. Gmurman, I. F. Kozlov, N. A. Ljalín, N. A. Morozova, F. I. Naumenko. M. P. Pavlova, G. A. Papernaja, N. A. Sundukov a A. G. Ter-Gevondaj. Spíš Makarenovým ideovým poputčíkem, zaměřeným obecně pedagogicky, byl S. M. Rives. Za vážné opomenutí je nutno považovat vynechání jednoho z opravdu prvních ukrajinských badatelů N. P. Něžinského, Makarenkova životopisce Je. Z. Balabanoviče a M. D. Vinogradové, autorky precizní kandidátské disertace a pak knižní monografie, s opravdu průkopnickým tématem organizace učební práce v obou koloniích Makarenkem vedených.

Nejzajímavější a zcela specifickou skupinou jsou ti, které s Makarenkem pojí blízký osobní kontakt, ať již jsou to přátelé nebo příbuzní, spolupracovníci nebo odchovanci.

V. N. Kolbanovskij, především filozof a psycholog, ale i lékař, byl rodinným přítelem Makarenkových. Ju. B. Lukin, filolog a literát, se seznámil s Makarenkem a jeho dílem při redakční práci. G. S. Makarenková, samo téma na román, byla zprvu léta Makarenkovou intimní přítelkyní, posléze i manželkou a až nakonec, teprve ve vdovství, publicisticky činnou „průkopnicí makarenkovědy“. S. A. a G. K. Kalabalinovi byli manželé, Makarenkův odchovanec „Karbonov“ a jeho paní. N. E. Fere a V. N. Těr-

skij byli Makarenkovi spolupracovníci, jeden z kolonie, druhý z komuny. Zde v souboru, žel, chybí dvě výrazné osobnosti, jimiž byli T. D. Tatarinov a Je. F. Grigorovičová. Všichni tito byli z velké makarenkovské rodiny a nadšeně rozvíjeli i propagovali Makarenkovu pedagogickou koncepci.

Tato publikace je přes všechny mé připomínky užitečným a informačně bohatým vydavatelským počinem.

Libor Pecha