

zamerania, a tiež záujemcom o pedagogické problémy rodiny a teóriu výchovy. Môže poslužiť ako pedagogický nástroj pre skvalitnenie pedagogickej práce s rodinou.

Je obohatením pedagogickej literatúry, prezentuje aktuálne parciálne otázky pedagogiky rodiny, čím umožňuje čitateľovi vy-

tvoriť si kvalitný systém poznatkov z oblasti pedagogickej teórie i spoločensko-pedagogickej praxe. Predkladaná monografia nie je návodom na použitie v priamom výchovnom procese, naznačené okruhy problémov sú analyzované viac teoreticky ako metodicky.

Eleonóra Bujnová

HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. ***Jaký jsem učitel.***

Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

□ Teoretické koncepcie profese učiteľa v širšom svetovom mŕŕitku i reálne požadavky vzdelávacie politiky v Českej republike kladou na učiteľa zvýšené nároky ve smyslu požadavkŕ na sebereflexi pedagogického pôsobení. Pokud se však nepodaří teorii promítnout do relativně jednoduchých pomůcek pro učitele, mohou zůstat jen zajímavým tématem diskurzu pro pár zasvěcených. V tomto smyslu se Hrabalovi a Pavelkové podařilo něco mimořádného. Jejich přístup je přísně odborný od zdůvodněné teorie přes precizní metodologii po využití výsledkŕ z vlastních mnoholetých výzkumŕ, ale v rovině komunikace k adresátovi publikace maximálně vstřícny a návodný. Obě roviny, odborná i praktická, se v publikaci vhodně prolínají a vzájemně těží jedna z druhé.

Kniha autorské dvojice Hrabal – Pavelková je výrazným přepracováním a rozšířením Hrabalovy publikace z roku 1988 s názvem formulovaným otázkou *Jaký jsem učitel?* Původní publikace představila koncepci autodiagnostiky učiteľa a návrhy na praktickou využitelnost. Aktuální publikace těží z výsledkŕ výzkumŕ, které byly od té doby realizovány na základě původních Hrabalových návrhŕ.

Publikace je členěna do tří hlavních kapitol, z nichž každá je specifikací hledání odpovědi na ústřední otázku „Jaký jsem učitel?“ První

z nich pomáhá učiteři rozumět tomu, „Jak žáci vnímají můj předmět?“ Druhá dává nahlédnout do odpovědi na otázku, „Jaká je má představa úspěšného žáka?“ Třetí kapitola učiteři nabízí porozumění, proč se žáci (ne)učí.

Autoři promyšleně a podle mého soudu zdařile volí formu transformace teorie do praktických doporučení. V úvodu hlavních kapitol uvádějí příklady ze školní praxe se zřetelným problémem učiteľa, následují teoretická východiska témat hlavních kapitol (vztah žákŕ k předmětu, učitelovo pojetí úspěšného žáka, motivace žákŕ), dále jsou představeny diagnostické metody (dotazníky pro žáky, záznamové archy pro učiteľa, metody analýzy dat), poté jsou uváděny opět příklady použití daných metod u konkrétních učitelŕ. Tyto příklady, kromě konkrétního postupu analýzy dat, nabízejí i jejich interpretaci ve formě učitelova shrnutí výsledkŕ a závěrŕ a v podobě opatření, která jeho výuku mohou následně vylepšit.

Publikace je doplněna důležitými přílohami: dotazníky pro žáky včetně instrukcí pro zadávání, záznamovými archy pro učiteľa, normami pro základní školy a orientačními normami pro gymnázia získanými na nižším počtu žákŕ a učitelŕ.

Hrabal s Pavelkovou nabízejí učitelŕm diferencovaný pohled na jejich žáky – jak

vnímají jejich vyučovací předmět z hlediska obtížnosti, obliby a významu pro život, jak se pokládají za pilné, motivované a nadané, jaká je struktura jejich učební a výkonové motivace. Jdou však dále, nenabízejí jen možné popisy žáků a tříd, ale především reflexi pro učitele samotné, a to prostřednictvím konfrontace jejich pohledu na žáky s vlastním vnímáním žáků. Nabízejí proto konkrétní a z hlediska užití ve výuce velmi jednoduché nástroje – dotazníky a na ně navazující postupy v knize dobře popsané. Sebezpoznání učitelů směřuje k odhalení možných příčin hodnocení žáků v klasifikaci. Ukazují, že učitelé vedle klasifikace umějí odlišovat samostatně i výkonnost žáků, kterou však různí učitelé posuzují na základě odlišných charakteristik na straně žáků.

Velkou předností publikace jsou normy pro lepší možnost interpretace výsledků – pro možnost porovnání svých výsledků, resp. výsledků svých žáků, s výsledky jiných učitelů stejného předmětu a jejich žáků. V tomto smyslu se jedná v českém prostředí o publikaci ojedinělou. Ojedinělost, zejména když se jedná o text pro učitele odborně mimořádně zpracovaný, znamená, že musí být odborníky pozitivně přijat. Současně se však vystavuje riziku „neobvyklosti“ při četbě pro přijetí širokým učitelským publikem.

Autoři počítají s učitelem ochotným realizovat systematickou reflexi svého pedagogického působení. Pro takového učitele nabízejí spolehlivé nástroje pro to, aby porozuměl svým žákům, ale i sám sobě. Toto porozumění není samoúčelné, ale je cíleně směřováno k vyšší efektivitě učitelova působení a vyššímu uspokojení ze své vlastní práce. Nabízené nástroje (dotazníky a významové archy) jsou kvantitativní povahy. Autoři však doporučují, aby byly získané číselné údaje využity např. k rozhovoru se žáky, rodiči či kolegy za účelem získání hlubšího vhledu do zjištěných informací

a kvůli volbě vhodných nápravných opatření. Dotazníky a navazující postupy práce s číselnými údaji umožňují učitelům získat kvalitní a spolehlivé informace nezátížené jeho vědomým či nevědomým subjektivním přáním. Na druhou stranu však od učitele očekávají připravenost a ochotu pracovat s čísly, která teprve po řadě operací s nimi mohou přinést kýžené informace.

Hrabal s Pavelkovou taktéž počítají s učitelem vybaveným jazykem odborné pedagogické a psychologické terminologie. Aby byli při psaní textu v teoretických pasážích úsporní a jednoznační, nemohou jinak.

Kvalitu publikace nesnížují následující drobnosti: na s. 238 chybí uvedení počtu tříd a učitelů, na kterých byly spočítány normy, ačkoliv je tam toto uvedení předjímáno. U norem na s. 238 a 239 bych očekával uvedení informace i o variabilitě dat, vedle aritmetického průměru např. směrodatnou odchylku.

Do prostředí českých škol se teprve v poslední době dostává vedle získané autonomie i s ní spojená zodpovědnost za systematickou a doložitelnou péči o kvalitu (vlastní hodnocení školy bylo uzákoněno v roce 2004). Péče o kvalitu školy není myslitelná bez péče o kvalitu výuky, o profesní rozvoj učitelů založený na sebereflexi jejich působení. V tomto smyslu přicházejí Hrabal s Pavelkovou s podanou rukou učitelům, ale i ředitelům, kteří mohou své učitele povzbudit, případně vytvořit podmínky pro to, aby nabízené postupy systematické reflexe si našly ve škole své místo. Nesmí však být z pozice ředitele vynučovány a výsledky adresně kontrolovány, protože by to zničilo jejich základní smysl. Zato kolegiální rozprava nad výsledky by byla ku prospěchu všem učitelům ve škole a patrně by k náročnějšímu postupu přiměla i dosud skeptické kolegy. Ve svém důsledku nabízí publikace příležitost i pro kolegiální spolupráci. Např. učitel matematiky by si jistě

rychleji poradil se statistickým zpracováním výsledků i pro své kolegy, kteří zase mohou získané výsledky obohatit nabídkou svých znalostí žáků a vlastními interpretacemi.

Přál bych si, aby všichni naši učitelé byli na takové úrovni připravenosti, jakou autoři publikace „Jaký jsem učitel“ předpokládají. Pro ně pak budou nabízené nástroje a postupy velkým dobrodružstvím při objevování vybraných pohnutek, které je mohou omezovat v plném uspokojení z vlastní práce. Jak autoři uvádějí, kniha je psána „pro studenty pedagogiky, ale i pedagogy a vychovatele“. Podle mého soudu by se tato publikace měla stát součástí povinné četby v rámci učitelské přípravy, či lépe, že by se práce s konkrétními metodami stala součástí praktičtější zaměřených seminářů ať budoucích či již stávajících učitelů.

Nakladatelství Portál předložilo české učitelské veřejnosti výjimečnou publikaci z hlediska jasného a srozumitelného využití empiricky podložené teorie v praxi učitelů. Publikace počítá s učitelem coby reflektujícím praktikem, tedy učitelem, který prošel řádnou i teoretickou vysokoškolskou přípravou k výkonu profese a je ochoten na sobě dále pracovat pod zorným úhlem nabývajících praktických zkušeností. Je potřeba doufat, že vedle studentů učitelství se mezi učiteli v praxi najde dost těch, kteří nabídnutý způsob náročné sebereflexe svého působení budou připraveni podstupovat. Vnější podmínky, tlak na školy a kvalitní vysokoškolská příprava učitelů vytvářejí předpoklady pro to, aby se okruh čtenářů postupně rozrůstal.

Martin Chvál

KIMBLE, Ch.; HILDERH, P.; BOURDON, E.
Communities of Practice: Creating learning environments for educators. Volume 1.

Charlotte (NC) : Information Age Publishing, 2008. 439 s. ISBN 13: 978-1-59311-863-1.

□ V roce 2008 vydalo nakladatelství Information Age Publishing dvousvazkovou monografii s názvem *Communities of Practice – Creating Learning Environments for Educators*. Její editoři Chris Kimble, Paul Hilderh a Elisabeth Bourdon v ní přinesli pedeutologické veřejnosti první ucelený soubor pohledů na problematiku profesního rozvoje učitelů z hlediska sociální teorie učení, s názvem *Communities of Practice* (společenství praxe).

Koncept *Communities of Practice* (zkráceně CoP), jenž je jádrem názvu recenzované monografie a synonymem výše jmenované teorie, začali rozvíjet Jean Lave a Etienne Wenger, kteří se ve svém výzkumu pro In-

stitute for Research on Learning v Kalifornii zabývali fenoménem situovaného učení (Lave; Wenger 1991). Pozorované prostředí, ze kterého vycházely jejich studie, nemá příliš blízko k pedagogice. Čtenářům této recenze se může zdát poněkud úsměvné, že se jednalo se o antropologické studie v komunitách porodních asistentek, krejčích, nebo řezníků. Laveová a Wenger v nich zkoumali fenomén učení situovaného v praxi a v kontextu neformálně utvářených sociálních skupin, sdružujících se okolo určitého profesního zájmu. Na základě pozorovaných forem učení a způsobů sdílení znalostí v těchto komunitách začali rozvíjet teorii popisující profesní rozvoj jako okrajovou participaci