

Recenze

Rost, D. H. (ed.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.

Weinheim Psychologie Verlags Union Beltz, 2001. 2. přepr. a rozš. vyd. 879 s.

Kolektivní dílo několika desítek významných, především německých, odborníků tvoří spolu se čtvrtým vydáním učebnice Pädagogische Psychologie, red. Krappem a Weidenmannem (2001 v tomtéž nakl.) patrně nejrozsáhlejší a nejpracovanější komplet studijních materiálů, zcela vyčerpávajících problematiku široce pojeté pedagogické psychologie, předškolního a školního věku. Ve sto třiceti obsáhlých, několikastránkových heslech je tu podán celý systém pedagogické psychologie, zahrnující kromě tradiční tematiky klasické, na školní věk zaměřené pedagogické psychologie, která tvoří jádro knihy, také hesla o psychologii rodiny, vysokoškolské didaktice a vysokoškolské socializaci, problematiku poruch chování, předškolní výchovy a další. V této knize podané pojetí pedagogické psychologie nacházíme v hesle Fachgruppe Pädagogische Psychologie autorů H. P. Langfeldta, R. S. Jäger a K. P. Wilda, které vlastně vyjadřuje pojetí organizované skupiny odborníků, která má v současnosti asi 250 členů a je činná od r. 1986 s cílem přispívat k rozvoji pedagogické psychologie. V hesle je kriticky analyzován současný stav oboru pedagogické psychologie v Německé spolkové republice (nedostatečné zastoupení v oblastech, které jsou jeho doménou, jako učení prostřednictvím multimédií, další vzdělávání „ve světě práce“ – vztah k vzdělávání dospělých není zmiňován, ačkoli již v předmluvě k prvním vydání této knihy (1998) prof. D. H. Rost označil tento obor za „expandující výzkumnou oblast“, která „snad bude v pozdějších vydáních této příručky již zohledněna“). Pro blízkou budoucnost vystupuje nutnost orientovat se na určité problémy, např. na evaluaci vyučování, která je předpokladem jeho zlepšování, na „fundovanou pedagogicko-psychologickou diagnostiku“, která je zase nezbytným předpokladem optimalizace učení a vyučování prostřednictvím procesů zpětné vazby. Přesnější vymezení oboru pedagogické psychologie tu není uvedeno. Většina uživatelů poznatků pedagogické psy-

chologie jsou ne-psychologové, např. učitelé, vychovatelé a další, konstatuje se zde zcela věcně.

Český čtenář tu, kromě tradičních pedagogicko-psychologických témat, najde i celou řadu precizně zpracovaných hesel z oboru obecné, sociální a vývojové psychologie zvláště (např. kognitivní styly, sociální učení, sebe-koncept, intrinsická a extrinsická motivace, metakognice). Kniha by rozhodně neměla chybět v příručních knihovnách příslušných studoven a ústavů.

Milan Nakonečný

Gulová, L., Štěpařová, E. (ed.) Multikulturní výchova v teorii a praxi.

Brno: Katedra sociální pedagogiky PdF MU, Kabinet multikulturní výchovy při PdF MU, 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

Výsledkem konference pořádané kabinetem multikulturní výchovy a katedrou sociální pedagogiky na PdF MU je sborník nazvaný Multikulturní výchova v teorii a praxi (2004). Téma a charakter příspěvků je opravdu rozmanitý, jak slibuje sám název. Díky tomu si určitě každý, kdo se zabývá problematikou interkulturního vzdělávání, ve sborníku určitě nějaký zajímavý a přínosný článek najde. Editorkám dalo jistě hodně práce uspořádat několik desítek příspěvků do sedmi alespoň pomyslných tematických sekcí:

- I. Teoretická východiska multikulturní výchovy.
- II. Multikulturní výchova a hledání místa v životě člověka.
- III. Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů.
- IV. MKV ve školní praxi – realizace, zkušenosti a kompetence učitele.
- V. Projekty, organizace, úřady v multikulturní oblasti.
- VI. Lokální zahraniční poznatky a zkušenosti.
- VII. Originální znění cizojazyčných příspěvků.

Teématickou různorodost doplňuje i široká škála odbornosti textů. Kromě vysokoškolských pedagogů editorky oslovily i Správu uprchlických zařízení MV, zástupce Hnutí R, pedagožku z Evropské základní školy v Brně a o své zajímavé zkušenosti z dvouměsíční stáže v Kanadě se ve sborníku podělila i studentka FHS z Pardubic. Zahraničními přispěvateli jsou především akademičtí kolegové ze Slovenska a Polska, bohužel autora z jiné než postkomunistické země, který by se jistě mohl podělit o dlouhodobější zkušenosti s interkulturním vzděláváním, ve sborníku nenajdeme.

Ačkoli sborník nese název multikulturní výchova a užívání tohoto pojmu v příspěvcích převládá, můžeme zde najít i jiná slovní spojení, jako je: mezi-

kulturní edukace, mezinárodní edukace (Alicja Szerlag), multikulturní vzdělávání (s. 32), interkulturní výchova (s. 60). Alena Kroupová užívá ve své práci termín „multikulturní vzdělávání“, nebo dokonce „kulturně mezikulturní přístup ke vzdělávání“ (s. 135). Dá se předpokládat, že na s. 146 jde pravděpodobně o překlep „intermultikulturní výchova“. Nelze se zbavit pocitu určité váhavosti autorů a autorek při používání odborných pojmů. V naprosté většině chybí vysvětlení, proč používají právě onen určitý název. Tento fakt svědčí o tom, že terminologie spojená s tolik diskutovanou a medializovanou tematikou není ani na akademické půdě stále ještě sjednocená.

Celkově se dá říci, že multikulturní výchova je ve sborníku chápána především dvěma způsoby: na jedné straně jako vzdělávání a výchova majority, na druhé straně jako vzdělávání a výchova menšinových společenství. U některých autorů jsou dokonce tyto dvě dimenze (doufejme, že intencionálně) spojeny, příkladem může být příspěvek Tancoše, který vyjmenovává konkrétní postupy v multikulturní výchově, např.: „Vytvárat podmienky romským deťom, aby vynikli v súťaži s neromskými, ...príležitostné návštevy neromských deťí v domech romských deťí, ktorých rodiny sú na dobrej úrovni, ...obohatit výuku informáciami o menšinách, najma o Židoch a Němcích...“ (s. 35, 36) (Pozn.: Čtenář samozřejmě nemusí s vyjmenovanými postupy souhlasit.) Lze konstatovat, že pokud jde o cílovou skupinu, zaměřují se příspěvky buď obecně na soužití skupin lidí, nebo se někde mluví o cizincích, mnohé se pak věnují konkrétně Romům a dva jsou věnovány výhradně uprchlíkům.

V úvodním příspěvku Průchy se ve zkratce dozvíme, jaké vědní disciplíny tvoří základ multikulturní výchovy a kterými otázkami se zabývá interkulturní psychologie. (Více se o obou tématech lze dočíst v již vydaných Průchových publikacích¹). Autor také vypočítává, jaké aktivity a monografie na téma multikulturní výchovy u nás vznikly. Zajímavé je, že v jeho výčtu monografií a projektů na multikulturní výchovu jsou úplně opomenuty nejen aktivity MŠMT, ale hlavně nevládních organizací a publikace, které vydaly.

Příspěvky v prvních dvou filozoficky laděných kapitolách spojuje především určitá obava z měnícího se světa. Jde konkrétně o obavu z teroristických útoků a válečných konfliktů. Východisko z těchto obav pak autoři vidí v porozumění, toleranci odlišnosti, kulturním obohacování a vzájemné spolupráci. Tyto pojmy tvoří axiomy multikulturní výchovy jednotlivých autorů. Podívejme se na několik příspěvků, které si zaslouží naši pozornost.

Velmi inspirativní a k diskusi provokující úvahou je filozofický text Milana Valacha, který nutí čtenáře k hlubšímu zamyšlení nad zásadními otázkami ohledně obsahu multikulturní výchovy – „Jaké informace vybereme o ostat-

¹Průcha: Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum, 2001 a Interkulturní psychologie, 2003.

ních kulturách? Stačí tyto informace k tomu, aby mohlo dojít k soužití odlišných kultur?“ Snad jen až příliš rychle a zkratkovitě dochází Valach k obecnému závěru v Kungovské tradici², že totiž cílem multikulturní výchovy je „hledání společného, obecně lidského“ a že „samotné informace hrají jen dílčí roli a musí být doplněny o rozvoj pocitu všelidské sounáležitosti“. (s. 54) Jeho nedostatečně „vyargumentovaný“ závěr však můžeme přičíst omezení, které se týká délky příspěvků. Úvaha nad nastolenými otázkami by jistě zasloužila prostor nejedné knihy.

Mezi ostatními texty vyčnívá složitě napsaný příspěvek Alicje Serlag. Autorce se jako hlavní východisko multikulturní výchovy jeví tolerantní soužití jednotlivců i skupin. Toleranci, svůj hlavní pojem, autorka definuje na jedné straně jako „aktivní uznání odlišnosti“, které však „neznamená rezignovat na vlastní postoje ani nevyžaduje ústupky“. V dalším odstavci pak poněkud překvapivě píše, že je třeba multikulturních kompetencí, jako je „vyjednávání a hledání kompromisů“. (s. 42) Jako ilustrační příklad multikulturní společnosti si pak autorka vybrala pohraničí. Kromě toho, že sama definovala v úvodu své práce dočasnou multikulturní společnost jako „důsledek myšlenkového liberalismu“, „výdobytek informační technologie“ a „velkou konstrukci vybraných elementů kulturního dědictví“ (s. 39), představuje především bikulturní pohraničí kvalitativně jiný vzorek multikulturní společnosti, než která je obvykle diskutována v diskurzu o multikulturalitě. Tam totiž zahrnuje různé sociokulturní skupiny, definované na základě rasy, národa, etnika, náboženství atd. Musíme však připustit, že její závěr z výzkumu pohraničí, který zahrnuje obecná hesla, jako je tolerance, solidarita, společná morálka (s. 45), do cílů multikulturní výchovy opravdu patří. Díky nahuštění (velice zajímavých, avšak myšlenkově nedostatečně rozvinutých) citací a přílišnému používání cizích slov (předpokladem je znalost anglického jazyka), může mít čtenář po přečtení celého textu poněkud rozpačitý dojem.

Do pomyslné opozice se ve svých závěrech staví Mistrík, který tvrdí, že je naopak nutné „odvést cíl multikulturní výchovy od tolerance a empatie vůči odlišné kultuře... ke spolupráci a koexistenci kultur, neboť není důležité, jestli člověk inou kulturu pochopí, ale důležité je žít vedle sebe a najít společný modus práce.“ (s. 23, 24). Při podrobnějším zkoumání textu lze rozpoznat, že i pojetí Mistríkova soužití a spolupráce nakonec z principu tolerance vychází, protože se zde můžeme totiž také dočíst, že „...přišli zdaleka, ještě se nemuseli včlenit do mé kultury... a já musím respektovat, že mám vedle sebe jiný svět.“ (s. 24) Mistríkův příspěvek je velice erudovaný a je

²Vizí nastíněnou Hansem Kungem v jeho Světovém étosu rozebírá ve svém příspěvku i Skácelová, která dále vychází z T. Halíka, J. Sokola G. Neubauera.

vidět, že autor má s tématem bohaté a dlouhodobé zkušenosti. V neposlední řadě je tento text také čtivý.

Ve sborníku také najdeme práce zabývající se otázkou, jak zavést multi-kulturní dimenzi do výuky jednotlivých předmětů. Například Jemelka tvrdí, že ve výuce filozofie by se studenti měli zajímat především o dějiny domácí filozofické tradice, neboť ty podle něj nabízejí nadnárodní přesahy. Varuje však, že se při tom nesmí stát „otravným školometstvím o národních buditelích“ (s. 63).

Pro čtenáře bude oříškem příspěvek nazvaný *Za hranice kultur*. Pocta Alanu W. Wattsonovi, protože v něm bude patrně těžko hledat konkrétní souvislost mezi jeho obsahem a názvem. Autorka dalšího příspěvku *Multi-kulturní aspekty práce školního psychologa* popisuje velice zajímavý způsob sociometrického diagnostikování žáků 6. tříd, ve kterých dochází k nezdravé rivalitě žáků díky odchodu některých spolužáků na osmiletá gymnázia. Ani zde se čtenář nedozví, jaký konkrétní přínos by mohla mít (a to bezesporu má) tato metoda v multikulturní třídě.

V dosti široce nazvané kapitole – *Projekty, organizace, úřady v multi-kulturní oblasti* – zaujmou čtenáře texty Gulové a Klímové, které nás seznámí s činností Multikulturního kabinetu, jež se soustřeďuje na práci s romskými studenty a na vytváření modelu vzdělávacího programu specializujícího se na multikulturní výchovu na PdF. Problematice vzdělávání Romů je věnováno hned několik zajímavých příspěvků: *Hnutí R* nebo *Romské děti předškolního věku a jejich příprava na zahájení školní docházky*. O tom, jak vznikla integrační politika MŠMT a jaké jsou její nedostatky, se dočteme v zajímavém příspěvku Aftab Hladíkové. Zcela konkrétní data o počtu uprchlíků v ČR, nákladech na jejich stravování, ubytování v azylových zařízeních apod. pak lze najít v příspěvku *Správy uprchlických zařízení MV*. Zde je uveden souhrn spolupracujících organizací. Kromě nich už ale další projekty ani organizace věnující se problematice inkluze minoritních skupin v této kapitole (a celém sborníku) nenajdeme.

V neposlední řadě stojí za přečtení také zpráva z expedice studentů PdF MU do Peru, zabývající se systémem školství v Peru, jež osvěží čtenáře mnoha sociologicko-antropologickými postřehy. Rovněž výpověď studentky FF MU o školství v Kanadě je velmi čtivým textem inspirujícím k úvaze o přístupu k multikulturní výchově jinde ve světě.

Závěrem se dá říci, že sborník obsahuje zajímavé a rozmanité texty – právě tak, jak je jeho posláním. Široká škála pohledů na věc je jeho největším přínosem, neboť nutí čtenáře k zamyšlení a provokuje k další diskusi. Pochopitelně úroveň jednotlivých příspěvků se liší, ale i to je důležitý obraz naší multikulturní výchovy. Po přečtení sborníku si čtenář uvědomí, závažnost a důležitost nastolených otázek i to, že úvahy o multikulturní

společnosti opravdu na akademickou půdu patří a je nutno jejich nositelům otevřít dveře.

Eva Janebová

Píšová, M. Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.

Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. 234 s. ISBN 80-7194-744-X.

Je třeba s potěšením konstatovat, že bylo v poslední době vydáno hned několik velmi výrazných studií, které v sobě nesou praktické implikace pro koncipování nových (či optimalizaci stávajících) modelů přípravného vzdělávání učitelů. Za jednu z nich lze považovat také monografii, která vyšla v roce 2005 v nově vzniklé ediční řadě Monographica na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Uvedená publikace může být pro odborníky z oblasti pedagogických věd, a zejména pro vzdělavatele učitelů, inspirativní zejména v tom, že přináší důkladnou analýzu specifického modelu dlouhodobé pedagogické praxe, a to na pozadí hlubší teoretické reflexe pojetí učitelské profese.

Úvodní kapitola je věnována právě problematice vývoje pojetí učitele. Autorka se zaměřuje zejména na období posledního půl století, tzn. počínaje behavioristickým pojetím učitelské profese. Po představení dalších myšlenkových škol a při zdůraznění příslušných paradigmatických posunů pak Píšová přistupuje k podrobné analýze současného náhledu na profesní vědění učitele. Na jejím základě se pak pokouší vymezit jeden z klíčových konceptů své studie, jímž je profesní kompetence. Přispívá tak do debaty na téma standardizace přípravného vzdělávání učitelů, při níž se staví na pozici holistického náhledu na koncept profesní kompetence, zdůrazňuje její vývojový charakter, individuální specifičnost a nutnost vnímat tento pojem v kontextu celé učitelovy profesní dráhy.

Právě rozvoji profesní kompetence a jeho možným modelům se Píšová věnuje v další kapitole své knihy. V této souvislosti důkladně analyzuje především nezbytnou roli reflexe v procesech profesního učení, a to její cíl, obsah, fáze a podmínky (subjektivní, resp. objektivní determinanty). Zaměřuje se především na etapu začínajícího učitele a dospívá tak k jednoznačnému závěru, že je vysoce žádoucí „koncipovat přípravné vzdělávání učitelů tak, aby kvalifikovaný učitel po jeho ukončení teprve nevstupoval do etapy profesního novice“, přičemž klade důraz na rozvoj reflektivního potenciálu studentů učitelství jako nástroj zkvalitnění procesů profesního učení v této fázi učitelovy profesní dráhy a rovněž akcentuje nutnost podpory těchto procesů.

V následující kapitole je proto problematika podpory procesů profesního rozvoje studentů učitelství diskutována obšírněji, a to s dvojitým zaměřením. Jsou to jednak zdroje této podpory, dále pak její možné styly (včetně typů intervencí) a rovněž konkrétní strategie a techniky, které lze s cílem podpořit profesní učení použít. V oblasti zdrojů podpory procesů profesního učení je nejvíce prostoru věnováno rolím „mentora“ (tj. uvádějícího učitele) a „tutora“ (tj. univerzitního učitele), jež jsou terminologickým specifíkem právě v rámci klinického roku jako konkrétního modelu pedagogické praxe, který je realizován v rámci studijního programu učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice.

Detailní popis celkové koncepce této profesní přípravy učitelů anglického jazyka, navíc zasazený do kontextu obecných trendů v přípravném vzdělávání učitelů, je pak jádrem další kapitoly. Čtenář má tak možnost dozvědět se konkrétní fakta o klinickém roce, o jeho roli ve výše uvedeném studijním programu, o jeho organizaci i o vymezení rolí jeho jednotlivých aktérů. Odpověď na otázku, zda u studentů učitelství skutečně v průběhu klinického roku dochází k rozvoji jejich profesní kompetence, je nabídnuta v závěrečných částech knihy, kde Píšová zhruba na šedesáti stranách představuje výsledky svého šetření u konkrétní skupiny studentů, kteří klinický rok absolvovali. Pozoruhodná zjištění, ke kterým autorka dospěla, lze stručně nastínit v následujících kategoriích:

- uvedení celkového časového objemu klinické zkušenosti a vyčerpávající analýza časového objemu jejich jednotlivých typů (vlastní vyučování anglického jazyka, dozory a služby, porady a rodičovské schůzky, atd.), u dominantních typů navíc rozpracovaná do dalších subkategorií (např. v rámci vyučování anglického jazyka na relevantní činnosti, tj. vyučování, suplování, oprava testů aj.);
- obsahová analýza subjektivních percepce vlastních profesních předností a deficitů studentů učitelství při nástupu na klinický rok;
- analýza rozvoje jednotlivých oblastí profesní kompetence studentů na základě hodnocení jejich „mentora“ (např. udržování kázně žáků, vhodná volba vyučovacích strategií a technik, vztah k učitelské profesi atd.);
- analýza rozvoje profesní kompetence studentů s využitím autorkou formulovaných pěti indikátorů profesního rozvoje, odvozených z Berlinerova etapového modelu;
- analýza rozvoje profesního myšlení studentů v průběhu klinického roku (tj. kvalita jejich reflexe);
- analýza jednotlivých zdrojů podpory profesního učení studentů, a to v různých oblastech (tzv. agendy pro intervence do procesů profesního rozvoje) a v různé míře v jednotlivých fázích klinického roku.

Na závěr je třeba uvést snad jen to, že jestliže si touto publikací autorka klade za cíl „připojit kamínek do mozaiky současného teoretického poznání procesů profesního rozvoje učitele v kontextu měnící se společnosti“, lze rozhodně doporučit všem, kteří se zabývají pregraduální přípravou učitelů, aby se s tímto „kamínkem“ seznámili.

Pavel Brebera

Portik, M. Determinanty edukácie rómskych žiakov asistent učiteľa.

Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2003. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.

Už samotný název monografie Milana Portika naznačuje, že autor se zaměřuje především na činitele, které proces edukace v tak složitých pedagogických situacích, jako je výuka romských žáků, ovlivňují. Akcent na členitou determinaci výukového procesu autor pokládá jak v části teoretické, tak v části výzkumné.

Činitelé, které ovlivňují edukaci romských žáků, jsou v knize podrobně popsány nejenom na základě teoretického výkladu, podloženého rozsáhlým pramenným a literárním materiálem, ale i na základě podrobného výzkumu, lokalizovaného do teritoria východního Slovenska, kde je největší koncentrace Romů.

Hlavním cílem práce bylo sestavení programu bakalářské formy studia oboru asistent učitele. Tomu bylo zapotřebí podřídit dva základní výzkumné cíle:

1. experimentálně ověřit efektivnost aktivní účasti asistenta učitele při rozvoji vybraných osobnostních charakteristik romských žáků;
2. výzkumem ex post fakto prozkoumat vzájemné souvislosti mezi úrovní připravenosti romských žáků na vstup do základní školy a povahou sociálního prostředí, z kterého pocházejí.

V souvislosti s volbou metod výzkumu autor upozornil na jeden z nejvážnějších problémů, který se ve vztahu k romským žákům v jejich optimálním zaškolování vyskytuje: doposud neukončený spor mezi odborníky, zda inteligence je vrozená (geneticky daná) nebo se dá učením, zkušenostmi, sociální interakcí výrazně měnit. Je to otázka měrných prostředků, o nichž v minulosti i v současnosti existují mezi výzkumníky tvrdé polemiky. Za nejproblematictější je považováno používání inteligenčních testů, které měří IQ. Portik uvádí jako další příklad teorii deficitu, který v USA rozvíjel A. Jensen a v Anglii H. Eysenack. Podle ní některé černošské děti přicházejí na svět

„s méně hodnotným“ typem inteligence, tj. jsou geneticky deficitní (Portik, s. 91).

Portikova práce jednoznačně ukázala, že učitel i jeho asistent jsou jedním z výrazných činitelů akcelerace žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu i ve vztahu k romským žákům. Avšak mnozí pedagogové nevěří ve vlastní pedagogické možnosti, v efektivnost edukace romských žáků a už při prvních neúspěších usilují o co nejrychlejší přeřazení romských žáků do speciálních škol. Přitom jde často jen o překonatelné adaptační problémy, které mohou postupně pominout, když se k žákovi zvolí pozitivní přístup, pedagogická cílevědomost a trpělivost, zvýšená individuální péče, doučování, přechodné zařazení do vyrovnávací třídy, spolupráce s rodiči (Portik, s. 105). K tomu je ovšem třeba zaručit i institucionální změny. V tomto případě práce směřovala k vytvoření bakalářského studijního programu pro asistenty učitele. Tento program vychází z následujícího vymezení profilu asistenta učitele:

- Je pomocným pedagogickým pracovníkem, který individuálně pracuje s dětmi pod vedením třídního učitele.
- Zprostředkovává spolupráci mezi romskou komunitou a školou.
- Pomáhá v mimotřídních a mimoškolních aktivitách a sám organizuje výchovné kroužky.
- Je představitelem, nositelem a šířitelem romských tradic a romské kultury.
- Je aktivním zprostředkovatelem romské kultury směrem k majoritní společnosti.
- Je pozitivním vzorem pro romské děti pocházející ze sociálně znevýhodněného a méně podnětného prostředí.
- Je osobností, jež nejenom vyhledává „školsky ohrožené děti“, ale ke které se budou s důvěrou obracet.

Studijní program (viz Portik, s. 156–157), vypracovaný na základě výzkumu determinant účinně ovlivňujících edukaci romského žáka, je realizován na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity. Může být inspirací také pro univerzity v České republice. Kurzy pro pedagogické asistenty, o které je velký zájem, organizuje například kabinet multikulturní výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Je stále otázkou, zda se příprava asistenta učitele, romského pedagogického asistenta, stane natrvalo věcí univerzitní přípravy v bakalářském studiu. Recenzovaná monografie Milana Portika *Determinanty edukácie rómskych žiakov asistent učiteľa* k tomu poskytuje dostatek argumentů.

Jaroslav Balvín

Kolář, Z., Šikulová, R. Hodnocení žáků.

Praha: Grada, 2005. 157 s., ISBN 80-247-0885-X.

Problematika hodnocení žáků ve škole byla, je a jistě i bude jedním z nejčastějších témat, kterými se zabývá nejen odborná veřejnost, ale samozřejmě i každý zodpovědný rodič, jehož dítě je ve škole hodnoceno. To je také důvod, proč k problematice hodnocení vychází stále nové a aktuální publikace. Jednou z nich je práce autorů z ústecké Univerzity J. E. Purkyně prof. Zdeňka Koláře a dr. Renaty Šikulové. Jejich práce podává komplexní přehled týkající se problematiky hodnocení žáků v podmínkách současného českého školství. Pro celou publikaci je charakteristický dynamický způsob psaní textu – mimo obvyklé charakteristiky funkce, fáze a forem hodnocení je zde velký důraz kladen na účast hlavních aktérů (učitele, žáků a rodičů) v tomto značně složitém procesu. Teoretická východiska různých aspektů hodnocení jsou velmi vhodně doplněna a podložena výsledky výzkumů, na kterých je velmi sympatické to, že většinu z nich prováděli aktivně sami autoři. Tvrzení autorů tím získávají i potřebný praktický background a jsou mnohdy zdrojem zajímavých a překvapivých zjištění. To vše je ještě vhodně doplněno přílohami, kde se může čtenář seznámit s praktickými ukázkami různých forem hodnocení. Při čtení publikace mě velmi zajímalo, jak autoři pojali věcně kontroverzní srovnání mezi tradičním kvantitativním hodnocením (známkováním) a slovním hodnocením. S potěšením musím konstatovat, že autoři v žádném případě nepodlehli módnímu trendu jednoznačného zavržení klasifikace jako formy hodnocení žáků. Některé výroky týkající se posuzování kladů a záporů klasifikace a slovního hodnocení jsou diskutabilní, ale i to považuji za přínosné, neboť text tím ve čtenáři vyvolává otázky, na které se snaží spolu s autory hledat odpověď. A spolu s autory pak dochází ke zjištění, že v případě procesu hodnocení není možné formulovat jednoduché závěry a černobílé vidění celé problematiky je na škodu každé snaze o objektivní pohled. Znovu zdůrazňuji, že velké pozitivum této publikace spatřuji v tom, že učitel a žáci jsou charakterizováni jako aktivní subjekty hodnotícího procesu, popisovány jsou jejich aktivity a neustálé interakce, které hodnocení doprovázejí. Je třeba si uvědomit, že hodnocení provádí lidé a že hodnoceni jsou také lidé, tudíž je to složitý sociální proces, který není bez chyb a nedorozumění. Připustit si, že je hodnocení vždy subjektivní a že se při něm člověk dopouští (vědomých i nevědomých) chyb je základem proto, aby učitel prováděl hodnocení žáků zodpovědně, a to tak probíhalo ku prospěchu rozvoje žáků. To je myšlenka, kterou si po přečtení této práce odnáším jako esenciální a s oběma autory se v tomto zcela ztotožňuji. Správné zvládnutí procesu hodnocení svých žáků patří k nejdů-

ležetějšími kompetencím každého učitele a předložená publikaci jim v tom může být skutečně nápomocna. Doporučuji ji tedy k přečtení jak učitelům z praxe, tak i studentům učitelství a všem ostatním zájemcům z řad odborné a laické veřejnosti, kterým není problematika hodnocení žáků cizí. Věřím, že pro všechny čtenáře se stane inspirací a pomůže jim v hledání odpovědí na otázky týkající se tak složitého procesu, jakým hodnocení je.

Pavel Doulák

Šmelová, E. Mateřská škola. Teorie a praxe I.

Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2005. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

Autorka vycházela při psaní výše zmíněné publikace ze svých mnohaletých zkušeností, kdy měla možnost pracovat v oblasti předškolní výchovy. Celá kniha je rozdělena do dvou částí. První část se zabývá historickými souvislostmi problematiky předškolního vzdělávání, které je nutné znát pro pochopení současné koncepce a pojetí předškolního vzdělávání.

Kapitola „Dítě a společnost“ přináší historický pohled na dítě a dětství ve všech etapách společenského vývoje. Autorka cituje názory významných pedagogů a filozofů 19. století (např. Fröbel, Montessoriová, Steiner), ale i současných autorů (Helus, Dunovský a další). Pozornost věnuje rovněž tomu, jak na dítě a dětství pohlíží legislativa a různé vědní obory v jejich interdisciplinárním přístupu. Nejvíce prostoru je v této kapitole věnováno pojetí dítěte v historickém kontextu. Autorka popisuje poslání rodiny a dítěte jako pokračovatele rodu v pravěku. Dále následuje starověký cíl a obsah výchovy, kdy „dítě bylo bezprávné, chápané jako majetek otce, který měl právo s ním zacházet podle své vůle“ (s. 13). Teprve silící vliv křesťanství přinesl změnu ve vnímání dítěte jako osobnosti. Středověký přístup k dítěti je dokumentován citací řady pramenů, s nimiž autorka pracovala. Filozofické a pedagogické názory na dítě v novověku jsou prezentovány osobností J. Á. Komenského, dále J. Locka, J. J. Rousseaua a J. J. Pestalozziho. Závěrečná část kapitoly je věnována významu reformního hnutí přelomu 19. a 20. století, které přineslo řadu nových poznatků, vedoucích k hlubšímu pochopení života dítěte.

Kapitola „Počátky a vývoj institucí pro děti předškolního věku“ obsahuje hned v úvodu vymezení základních pojmů. Je zde vysvětleno, co to byly tzv. opatrovny, dětské zahrádky a jakou funkci plnily mateřské školy a kde se poprvé s tímto termínem lze setkat (Komenský, Informatorium školy mateřské). Autorka popisuje schéma školského systému Komenského.

Další část kapitoly je věnována zevrubnějšímu výkladu o rozvoji veřejných předškolních institucí, jak k němu postupně v průběhu 19. století docházelo ve všech zemích. U každého státu jsou vyjmenováni hlavní představitelé pedagogických koncepcí předškolní výchovy a jejich názory. Jako poslední je uvedeno Rakousko-Uhersko, odkud popis předškolních zařízení pokračuje situací v českých zemích. Na straně 37 je uvedena přehledná tabulka prvních institucí pro nejmenší na území Čech a Slovenska. V závěrečném shrnutí druhé kapitoly se dočteme o situaci v předškolní výchově u nás v průběhu 20. století, zejména po roce 1989, kdy byl zahájen proces transformace školství a byly vymezeny strategické cíle vzdělávání.

„Počátky a rozvoj tvorby předškolních vzdělávacích dokumentů“ je název třetí kapitoly první části publikace. Jak je z názvu patrné, tato kapitola se podrobně věnuje pedagogickým koncepcím výchovy a jejich vyjádření v konkrétních programech předškolní výchovy. V této souvislosti opět nelze opomenout již zmiňovaného Komenského a jeho Informatorium školy mateřské jako první ucelený spis zabývající se výchovou v předškolním věku. Celý tento spis je detailněji analyzován v rozšiřujícím textu. Dále následuje vzdělávací program první české opatrovny a první české mateřské školy, jež jsou spojeny se jménem J. V. Svobody. Jeho pojetí výchovy vycházelo z rozumové, tělesné, mravní a estetické složky výchovy. První česká mateřská škola ještě navíc vycházela ze vzoru francouzských předškolních institucí, z části přejímala některé prvky Fröbelovy koncepce (ruční práce, řízené pohybové hry a práce na zahradě). V programech mateřské školy se postupně odrazilo i reformní hnutí přelomu 19. a 20. století, jehož představitelkami byly zejména B. Ledvinková, B. Studničková, I. Jarníková a M. Bartušková. Poměrně dlouhé období let 1945–1989 a jeho odraz ve vzdělávacích dokumentech předškolní výchovy jsou podrobně popsány v poslední části kapitoly. Autorka zde přináší precizní výčet Pracovních programů, Osnov, Příruček a Metodik výchovné práce tak, jak byly postupně vydávány ve shodě s programovou ideologií celého období. Přehled všech Osnov a Programů je sestaven rovněž do tabulky (s. 62).

Druhá část publikace je věnována teoretickým východiskům současného předškolního vzdělávání. Kapitola s názvem „Dítě předškolního věku“ začíná vysvětlením pojmu předškolní vzdělávání, které vychází z vývojových zákonitostí tohoto věkového období. Mnozí autoři popsali ve svých dílech specifika jednotlivých vývojových stádií, jak následují v průběhu lidského života. V kapitole je pozornost věnována dvěma nejznámějším periodizacím, a to periodizaci podle E. H. Eriksona a J. Piageta. Nejpřirozenější činností v dětském věku je hra, která pro předškolní dítě znamená uspokojování potřeb na základě vnitřní motivace. Autorka popisuje dětskou hru v jejím vývoji. Následuje kategorizace her z hlediska různých výchovných účinků.

Další část čtvrté kapitoly je věnována potřebám a zájmům dítěte předškolního věku. Vychází ze základního modelu podle A. Maslowa. Detailně je popsáno třídění potřeb podle Dunovského. Další část textu se zabývá vysvětlením podstaty dětského zájmu. Přestože zájmy dítěte předškolního věku mají spíše krátkodobý charakter, měly by všechny pedagogické aktivity v tomto období vycházet z konkrétního věku a momentálního okruhu zájmů a potřeb.

Kapitola „Faktory podílející se na rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku“ analyzuje tyto tři základní faktory – dědičnost, prostředí a výchovu – nejen z hlediska vývoje jedince, ale rovněž z pohledu jejich vzájemného vztahu.

Pro rozvoj dítěte má nezastupitelný význam rodina. Proto je kapitola „Rodina jako výchovný činitel“ věnována právě tomuto výchovnému prvku. Autorka cituje ustanovení základních legislativních dokumentů – Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte a Zákon o rodině. Zmiňuje i současné nepříznivé trendy ve vývoji rodiny (měnící se žebříček hodnot, odkládání mateřství, vysokou rozvodovost, vyšší počet dětí narozených mimo manželství, změnu životního stylu, syndrom CAN). Po výčtu základních funkcí, které rodina plní, si autorka oprávněně klade otázku: „Jak máme chápat funkční rodinu?“ Odpověď lze najít ve výsledcích výzkumů, které byly na toto téma realizovány. V další části kapitoly jsou popsány výchovné styly, které jsou při rodinné výchově uplatňovány (výchova autoritativní, liberální, demokratická). Pro dokreslení jsou dále v textu uvedeny nesprávné výchovné styly, o nichž se v literatuře (např. Helus) hovoří jako o problémově zatížených rodinách. Patří k nim rodina nezralá, přetížená, ambiciózní, perfekcionalistická, autoritářská, rozmazlující, liberální, improvizující, odkládající a disociovaná. Z popisu těchto typů rodin vyplývá, že „ne každé výchovné prostředí je pro dítě ideální“ (s. 94). Závěr šesté kapitoly se zabývá pedagogickou diagnostikou rodiny, která je důležitou součástí spolupráce mateřské školy a rodiny. Autorka na základě studia odborné literatury uvádí čtyři oblasti pro společné východisko hledání souvislostí mezi chováním dítěte a rodinnou situací. Předškolní pedagog musí věnovat pozornost poznání rodinného zázemí každého dítěte.

V kapitole nazvané „Mateřská škola a její místo v rámci celoživotního vzdělávání“ je nejprve vysvětlen pojem a význam celoživotního vzdělávání. Autorka přitom vychází ze strategických dokumentů Evropské rady, která celoživotní učení považuje za jeden ze strategických cílů vzdělávací politiky celé Evropské unie. Nedílnou součástí celoživotního vzdělávání je vzdělávání v předškolním věku, které „podporuje zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dětí, a vytváří tak předpoklady pro jejich pozdější vzdělávání“ (s. 104). Tím se podílí na rozvoji klíčových kompetencí, jež jsou v Rámcovém

vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání vymezeny jako kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence občanské a pracovní. „Pojetí současného předškolního vzdělávání podle rámcového programu“ je název a téma osmé kapitoly. V jejím úvodu je schematicky znázorněna státní a školní úroveň vzdělávacích programů. V další části autorka srovnává Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2001 a Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Oba tyto dokumenty jsou srovnány v následujících oblastech: cíle předškolního vzdělávání, obsah předškolního vzdělávání, úloha pedagoga při tvorbě vzdělávacích programů a plánů, uspořádání dne v mateřské škole. Srovnání je provedeno v přehledných tabulkách a doplněno doprovodným textem.

Kapitola „K tvorbě školního vzdělávacího programu“ vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V úvodu jsou nejprve vysvětleny základní pojmy (autoevaluace mateřské školy, cíl vzdělávání, integrovaný projekt učiva, kurikulum, kompetence dítěte v předškolním období ad.). Další část je zaměřena na pedagogické projektování. V rozšiřujícím textu autorka přibližuje strukturu školního a třídního vzdělávacího programu. Odkazuje přitom na příslušnou literaturu, týkající se struktury kurikula (Walterová, 1994). Následuje detailně zpracovaný návod, jak postupovat při zpracování tematických okruhů, tematických celků a tematických částí. Autorka tento postup vysvětluje na konkrétních příkladech. Pro předškolního pedagoga je nezbytné, aby uměl při pedagogickém projektování pracovat se vzdělávacími cíli. Jejich problematice je věnována poslední část této kapitoly, kde jsou jednak připomenuty základní taxonomie cílů a jednak vysvětlen jejich význam pro motivaci dětí a evaluaci vzdělávání.

Sociální komunikace jako prostředek interakce osob na různých úrovních sociálních vztahů je ve své specifické formě realizována v edukačním prostředí jako pedagogická komunikace. Ta je také tématem kapitoly nazvané „Interakce a komunikace v pedagogických situacích“. Po vymezení základních pojmů následuje popis pedagogické komunikace v podmínkách mateřské školy. Autorka vysvětluje vliv a důsledky komunikace v různých typech činností, které jsou v průběhu celého dne v mateřské škole uskutečňovány (činnosti frontální, skupinové a individuální). Jednotlivé činnosti jsou nejen popsány, ale rovněž znázorněny grafickými schémata struktury komunikace. V mateřské škole se pedagog často dostává do jedinečných a neopakovatelných situací, na které musí správně zareagovat. Přestože z pohledu teorie komunikace jde v takových situacích o komunikaci nepřipravenou, je nutno, aby vždy zvolil adekvátní řešení. Další část textu je věnována základnímu členění komunikace na verbální, neverbální a komunikaci činem.

Poslední kapitola „Pedagogické zásady uplatňované v práci předškolního

pedagoga“ vysvětluje podstatu a význam dodržování těchto zásad pro rozvoj dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Význam zásad podtrhoval už Komenský. Přitom je nutno mít na zřeteli, že pedagogické zásady se vyvíjejí, některé ztrácejí na významu, místo nich nastupují nové. V textu je analyzováno sedm základních pedagogických zásad, jejichž dodržování je významné v práci každého, nejen předškolního pedagoga.

Publikace je napsána srozumitelně, přehledná struktura umožňuje snadnou orientaci v textu. V úvodu každé kapitoly jsou vymezeny výukové cíle. V textu jsou zařazeny úkoly k textu, které slouží jako průběžná zpětná vazba. Součástí studijního materiálu je rozšiřující text, kde jsou citovány významné pedagogické dokumenty, úryvky z děl, odborné názory a ukázky vzdělávacích programů. Na závěr každé kapitoly je zařazeno shrnutí, kontrolní otázky a úkoly a klíčová slova. Autorka rovněž uvádí bohatou bibliografii, která je řazena u jednotlivých kapitol.

Publikace vznikla jako učební materiál pro studenty Pedagogické fakulty, ale jistě ji ocení všichni, kteří chtějí získat orientaci v problematice předškolního vzdělávání.

Zuzana Tichá