

Recenze

Váňová, M. Úvod do srovnávací pedagogiky.

Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005, 87 s.

Předložený text (tak jako již dříve vyšlé publikace autorky) zachovává vědeckou serioznost, ale přitom je psán čtivě, svižně a – nejen odborné veřejnosti – srozumitelně. Textů, které tvoří skutečné přemostění mezi pedagogickou teorií a školskou realitou, není na současném trhu příliš. Objevují se texty velmi odborné, analyzující pedagogickou teorii v její „širokospektrosti“, na druhé straně existují texty spíše metodického charakteru. Propojení obou rovin bývá spíše výjimkou. Předložená publikace dokáže přitažlivě a zajímavě, s výzvou k dalším hlubším úvahám, reflektovat nejnovější pedagogické poznatky v širších mezinárodních kontextech.

Předložená práce je rozčleněna do pěti základních kapitol (šestou kapitolu tvoří soubor odborné naší i zahraniční literatury), které na sebe logicky navazují. Mají promyšlenou koncepci, obsahují kromě základních teoretických poznatků i různé druhy úkolů pro samostatnou práci a pro samostudium. Text je doplněn přehlednými schématy, grafy a tabulkami, které zajímavě ilustrují informace obsažené v textu. Teoretické zvládnutí obsahové tematiky srovnávací pedagogiky, bohaté mezinárodní zkušenosti a vlastní pedagogická činnost autorky na našich i zahraničních univerzitách se pozitivně odrazily v celkové stylizaci myšlenek a struktuře práce.

První kapitola je stručným, i když velmi přehledným nástinem srovnávací pedagogiky. Jsou zde analyzovány stěžejní teoretické otázky této pedagogické disciplíny (pozornost je věnována např. obsahovému vymezení, struktuře a vývoji srovnávací pedagogiky u nás a v zahraničí, přehledu světových institucí zabývajících se tímto oborem, jednotlivým teoriím srovnávací pedagogiky). Poznatky z našich sociokulturních podmínek jsou konfrontovány s mezinárodními zkušenostmi.

Druhá kapitola se týká školských systémů ve světě a jejich typizace. Zmapovány jsou především model klasický, model s oddálenou hlubší diferenciací, model s jednotnou školou a jsou zmíněny i nejnovější trendy. Jde

o tematiku velmi náročnou, autorce se ji však podařilo na poměrně malém rozsahu stránek srozumitelně charakterizovat.

K důležitým oblastem patří i třetí oddíl textu, zabývající se vybranými modely vysokoškolských systémů v Evropě (binární, fragmentovaný a unitární neboli integrovaný model). Teoretické charakteristiky vybraných modelů jsou vzájemně konfrontovány.

Velký význam v celém kontextu práce má i kapitola čtvrtá, týkající se počátečního učitelského vzdělávání v původních zemích Evropské unie. Na několika stránkách se autorka dotýká problematiky vzdělávání učitelů ve 20. století, rozdílů v počátečním učitelském vzdělávání v zemích EU a nejnovějších trendů tohoto vzdělávání. I tato část práce je psána s ohledem na nová teoretická východiska i aktuální potřeby učitelského vzdělávání u nás i v zahraničí.

Významná je rovněž kapitola pátá, která je orientována na problémy řízení školství v zemích Evropské unie. Prezentovány jsou v textu zejména centralizovaný typ řízení, centralizovaný neboli regionalizovaný typ řízení a převážně decentralizovaný typ řízení. Na závěrečných stránkách této kapitoly je pozornost věnována opět inovacím a moderním tendencím v oblasti řízení škol. Autorka akcentuje pozitiva i limity uvedených typů řízení a zohledňuje je i pro naši pedagogickou teorii a praxi současných škol v české republice.

Předložená publikace je koncipována jako vysokoškolská učebnice srovnávací pedagogiky. Je určena převážně studentům učitelství v prezenčním i kombinovaném studiu, ale také ostatním pracovníkům ve školství, kteří se potřebují v souvislosti s naším vstupem do Evropské unie orientovat v současné situaci a v mezinárodních trendech. Publikace se tak stává i určitou teoretickou oporou pro implementaci zahraničních zkušeností do našeho vzdělávacího systému. A právě z tohoto kontextu vychází celkový obsah učebního textu i jeho zdařilé didaktické zpracování.

Alena Vališová

Geršunskij, B. S. Obrazovateľno-pedagogičeskaja prognostika, teorija, metodologija, praktika.

Moskva: Flinta, 2003. 768 s.

Velmi rádi bychom následovali příklad profesora Jana Průchy a „pro ty, jimž četba odborných textů v ruštině nečiní potíže“ (Průcha, 2000, s. 161), doporučili výše uvedenou publikaci ruského akademika Borise Semjonoviče Geršunského. Vyšla jako učební pomůcka v nakladatelství Flinta: Nauka

v Moskvě v roce 2003, v rozsahu 768 stran. I my můžeme o této knize prohlásit, že „je to patrně nejlepší práce v této oblasti“ (tamtéž). Co bychom však bohužel nemohli potvrdit je, že „se nachází porůznu v našich knihovnách“ (tamtéž). Publikace totiž vyšla pouze v nákladu 1000 výtisků. Jeden výtisk se nachází ve studovně Moravské zemské knihovny v Brně a jeden máme v naší soukromé knihovně.

Profesor Boris Semjonovič Geršunskij je akademik Ruské akademie vzdělávání, doktor věd, autor více než 300 vědeckých a publicistických prací, z toho 50 knih s problematikou filozofie vzdělávání, pedagogické prognostiky, sociálního prognostikování a politikologie, také autor učebnic a učebně-metodických pomůcek. Hledat v Brně a mnohých dalších státních knihovnách další jeho knihy jsme se sice pokusili, ale marně.

V publikaci *Obrazovatělno-pedagogičeskaja prognostika* jsou prozkoumány teoreticko-metodologické i aplikované problémy odvětví vědy, která se zabývá výkladem i zdůvodněním nezbytnosti prognostických výzkumů ve sféře vzdělávání, studiem objektů i základních směrů prognostikování a rozpracováním metod získávání hodnověrných prognostických informací. „Tvořivá podstata pedagogické prognostiky“, když budeme chtít vyjádřit šíři a specifikum pedagogiky jako vědy v pojetí akademika Geršunského (Průcha, 2000, s. 159), je v každém případě pojímána jako speciálně organizované systémové bádání, jehož výsledky mohou a musí být využity při tvorbě politiky ve sféře vzdělávání, strategii rozvoje vzdělávacích systémů a metod řízení kvalitou pedagogické činnosti na různých stupních vzdělávací soustavy. Problematika v současném světě víc než aktuální a potřebná. Jak uvádí Průcha: „*Po roce 1989 u nás zájem o pedagogickou prognostiku jakožto oblast vědy zcela vymizel. Je to nepříznivý jev, neboť dlouhodobé plánování rozvoje vzdělávání je v české republice žádoucí a má-li být prováděno, musí být zakládáno na vědecké metodologii.*“ (Tamtéž)

S politováním konstatujeme, jak nesnadná je volba českých ekvivalentů pro stěžejní ruské pojmy, chceme-li být v překladu přesní i adekvátně struční a výstižní. Nelze zatím jednoduše a bez zkrácení nahradit českým ekvivalentem autorem používané pojmy „obrazovatelný“, „obučení“ a další. Problém jazykový je podle našeho mínění klíčový a měl by být vyřešen i průběžně podle potřeb měnící se reality řešen a odborná terminologie adekvátně doplňována ve spolupráci s pedagoggy-lingvisty.

Vraťme se však k představení knihy. Místo předmluvy a úvodu recenzované knihy je vědecko-autobiografický exkurz nazvaný „Jak vznikají nové myšlenky v pedagogice?“ Je dostatečným dokladem toho, že máme v rukou práci člověka v mnoha směrech výjimečného. Otevřenost a přímočarost, s jakou vylíčil své osudy spojené se jmény i vysoce postavených osob, včetně prezidenta Putina, je v našem světě spíše vzácná než běžná. Podle

jeho slov mu v jeho bádání byli oporou i u nás známí vědci M. N. Skatkin a J. K. Babanskij. Čtenář se také dovídá o spoluautorství Jana Průchy na knize Didaktičeskaja prognostika (Průcha, 1986).

Recenzovaná publikace je členěna na tři části. Část I. s názvem *Teoreticko-metodologické základy tvořivé pedagogické prognostiky* se dále vymezuje ve třech kapitolách. První řeší otázky spojené s prognostickými metodami v pedagogice, jejich vědeckou klasifikací a charakteristikou. Kapitola druhá je věnována didaktické prognostice, kterou se autor zabýval již v 70. a 80. letech. V nynějším vydání přináší jednak obecnou charakteristiku prognostických výzkumů v didaktice a objasňuje funkce vědeckého předvídání, jednak se věnuje metodologickým předpokladům organizace prognostických výzkumů v didaktice a systému „obučeníja“ jako objektu prognostického výzkumu. Řeší i programově cílový přístup k prognostikování systémů „obučeníja“. Kapitola třetí tvoří retrospektivní analýza, včetně zvláštností prognostické činnosti v různých pedagogických situacích, základních směrů pedagogického prognostikování a vědecky pojaté metodologické principy organizace prognostických výzkumů ve sféře vzdělávání.

Část II. se nazývá *Aplikované aspekty tvořivé pedagogické prognostiky*. Člení se na řadu kapitol v největším rozsahu – 250 stran. Nejen rozsáhlým, ale i důkladným způsobem analyzuje autor podmínky pro široce pojatou didaktickou prognostiku, včetně prognostického přístupu k časově tematickému a hodinovému plánování učebního procesu. Řeší otázky spojené se standardizací ve sféře vzdělávání, její metodologické základy i počítačovou podporu, a to od euforických očekávání, až k realistickým koncepcím. Nejenže vidí perspektivy rozvoje systému nepřetržitého vzdělávání, ale jako nezbytnost vyžaduje jeho nepřetržité vědecké zkoumání a rozvoj. Například devátá kapitola se věnuje prognostické koncepci rozvoje gymnázií, včetně pedagogických technologií. Kapitola desátá zahrnuje tematiku prognostické hypotézy vzdělávacího triumfu, založenou na výsledcích studia krize vzdělávání. Zabývá se možnostmi syntézy poznání a víry. Současný kritizovaný stav vzdělávání směřuje k odpovědi na otázku, jaké by vlastně mělo být vzdělávání v budoucnosti.

Část III. je nazvaná *Expanze tvůrčí pedagogické prognostiky do sociálně politické sféry*. Ve druhé kapitole nejenže mentalitu vymezuje ve struktuře tvůrčí pedagogické axiologie a přináší kategoriální syntézu teorie mentality, ale rozebírá mentalitu společenství s jejími problémy poznávání, vědění a přeměnami, přičemž obhajuje, že vzdělávání je technologií tvorby mentality, a naznačuje podobu mentality ruského společenství 21. století.

Ve dvanácté kapitole se zabývá mentalitou, ale už nejen v ruských podmínkách, a v konvergenci a integraci společenství vidí bezpodmínečný imperativ třetího tisíciletí. Kapitola třináctá je mimořádná svým pojednáním

o tolerantnosti jako nezbytné podmínce existence a progresivního rozvoje civilizace, o místu tolerantnosti v systému hodnot a cílů současného i budoucího vzdělávání. V deseti bodech shrnuje „Prognostický algoritmus“ stimulace tolerantního chování. Plně připouští, že uskutečnit jím navrhované projekty bude velice těžké a že půjde o velmi dlouhou perspektivu. Je si vědom také toho, že globálnost naznačených problémů může vyvolat kritiku i obvinění z utopičnosti a nereálnosti. V těchto souvislostech ale připomíná, že vše začíná u myšlenky. Kapitoly 14, 15, 16 jsou sice zaměřeny na analýzu ožehavých problémů současného Ruska, avšak pozorný čtenář si sám dokáže najít četné paralely s děním v Česku a v jiných zemích.

Rozsáhlá publikace z roku 2003 má podle sdělení autora své základy již v roce 1986 v monografii Pedagogičeskaja prognostika: Metodologija, teorija, praktika, která získala v roce 1987 cenu K. D. Ušinského. Je to podle autora důkaz, že naléhavost pedagogické diagnostiky cítil a řešil, jak jen bylo možno. Geršunskij nejednou zdůrazňuje, že při tvorbě strategických postupů nemůže v budoucnu patřit hlavní slovo politikům, protože ti se očividně zaměřují jen konjunkturálním a ambiciózním směrem a míněním (s. 591). Svými výroky se autor zařazuje mezi kritiky, odvážné buditele a myslitele, kteří po sobě lidstvu zanechávali konkrétní podněty k činům, ale současně také byli odsuzováni a zatracováni kritizovanými vrstvami. Můžeme jen doufat, že se konkrétní autorovy návrhy a upozornění dočkají svých realizátorů. Nelze jinak, než souhlasit s míněním, že potenciál, který by mohl být lidstvem využíván v budoucnu mnohonásobně víc, než byl a je v současnosti, spočívá ve značné, ne-li pro budoucnost rozhodující míře poskytovat všem lidem kvalitní vzdělání. (s. 73–74)

Akademik B. S. Geršunskij je ve svých mnohých názorech nesmlouvavě neústupný. Požaduje například systematické zvyšování kvalifikace a sebevzdělávání i prezidenta, členů vlády, poslanců zákonodárných orgánů všech úrovní pro potřebné adekvátní dorozumívání – kontakty lidu s mocí, vládou... (s. 70). S využitím informací, které jsme získali z recenze J. Průchy v časopisu Pedagogika 1986, můžeme konstatovat značný posun v Geršunského přístupu ke sledované problematice a ve vývoji jeho návrhů na konkrétní řešení. Důsledně trvá na hluboké vědecké analýze možností realizace prognostických funkcí pedagogiky s výstupy odpovídajícími reálným odpovídáním a organizačním opatřením. Navrhované modely vycházejí z jeho dlouholetých výzkumů, které realizoval téměř po celém světě. Předkládaná opatření se významně týkají společenského vývoje nejenom na území dnešního Ruska, ale dění ve světovém měřítku.

Kniha je určena pro pedagogy – badatele i praktiky, aspiranty i studenty, ale i pro všechny pracovníky, kteří působí ve sféře strategického plánování, projektování a řízení systému všeobecného i profesního vzdělávání.

Dílo je to značně rozsáhlé a tematika velmi náročná. Těžko lze očekávat, že bychom se setkali s jeho úplným překladem do češtiny. Z tohoto důvodu bychom se rádi podělili se čtenáři, po získání souhlasu autora, v samostatných článcích o některé jeho další zajímavé myšlenky.

Literatura

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.

PRŮCHA, J. Boris S. Geršunskij Pedagogičeskaja prognostika. *Pedagogika* 1986, roč. XXXVI, č. 6, s. 741–743.

Marie Pavlíková, Andrej Pavlov

Choděra, R. Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru

Praha: Nakladatelství Academia, Středisko společných činností AV ČR, 2006

Na český knižný trh sa dostala súborná didaktika cudzích jazykov, ktorú v podtitule autor skromne nazval úvodom do vedného odboru. Mal na mysli odbor metadidaktiky, ktorá sa zaoberá kategóriami a termínmi používanými v didaktike cudzích jazykov.

Metadidaktika a didaktika sú u nás stále ešte málo zaužívané termíny. Z nich práve metadidaktiku možno považovať za úplne nový, dosiaľ ani presne a jednoznačne nedefinovaný termín. Až v sedemdesiatych rokoch minulého storočia sa začal v celej bývalej ČSSR všeobecne používať termín J. Á. Komenského – didaktika. Nahrádzal sa ním názov metodika cudzích jazykov, lebo slovo metodika už samo osebe zužuje predmet odboru na metódy učebného procesu a neodráža celý jeho systém a štruktúru. Treba však počítať s tým, že v aplikácii najmä na školskú prax sa tento termín udrží i naďalej. No vo vednej disciplíne je potrebné mať pojmy presne kategorizované a ich obsah jednoznačne vymedzený. A práve o to sa vo svojej publikácii na analyticko-porovnávacom základe príslušnej svetovej i domácej odbornej literatúry autor Didaktiky cizích jazyků doc. Choděra pokúsil. V tomto zmysle považujem jeho prácu za priekopnícku, hoci sa nedomnívam, že všetky jeho názory a závery sa stretnú so všeobecným súhlasom a budú bezvýhradne prijaté. Ak vyvolá oponentúru, bude to len na prospech veci.

Kniha sa okrem úvodu člení na tri základné kapitoly:

1. Predmet a objekt didaktiky cudzích jazykov.
2. Systém a štruktúra didaktiky cudzích jazykov.
3. Metodológia cudzích jazykov.

V členení obsahu jednotlivých kapitol autor použil číselné kódovanie a podtituly. Okrem záveru knihu dopĺňa bohatý zoznam použitej literatúry a menný register.

V úvodnej časti autor stručne vysvetľuje svoje poňatie pojmu metadidaktika ako svojbytného vedného odboru a opiera sa pritom o metavedecké štúdie, ktoré si kladú za cieľ definovať kategórie a pojmový aparát vedy, lebo ony môžu priniesť spoľahlivé praktické riešenia aj vo vyučovaní-učení cudzích jazykov. (Pojem vyučovanie-učenie autor dôsledne uvádza v celej publikácii, čím zdôrazňuje binárnu zostavu učebného procesu: vyučovanie ako prácu učiteľa a učenie ako prácu žiaka.)

Prvú kapitolu autor nazval, ako som už uviedla, Predmet a objekt didaktiky cudzích jazykov. Vyznieva to redundantne, ak neberieme do úvahy autorov uhol pohľadu na daný problém, keďže on za predmet vedy súhlasne s niektorými inými didaktikmi považuje to, čo sa skúma v objekte. To znamená, že predmet didaktiky cudzích jazykov chápe ako riadenie cudzojazyčného vyučovania na všetkých druhoch a typoch škôl a objektom je ovplyvňovanie učenia sa cudzích jazykov prostredím bez riadiacich prvkov, čím sa didaktika cudzích jazykov nezaoberá. Je však diskutabilné, či v súčasnej dobe, keď vplyvy mimoškolského prostredia na učenie sa cudzích jazykov čoraz viac rastú, by sa tak nemalo stať, lebo tieto vplyvy ovplyvňujú aj kvalitu a v konečnom dôsledku aj efektívnosť školského vyučovania. V didaktike prevažujú pedagogické znaky a autor chápe didaktiku ako praktickú a aplikovanú vedu, s čím sa možno úplne stotožniť. V krátkej kapitole Systém a štruktúra didaktiky cudzích jazykov autor oponentsky uvádza a hodnotí rozdielne názory viacerých teoretikov na danú problematiku a konštruktívne triedi didaktiky cudzích jazykov na všeobecnú a špeciálnu a v poznámke vymedzuje kritériá na ich identifikáciu.

Najobsiahlejšia je tretia kapitola – Metodológia didaktiky cudzích jazykov. Je jadrom celej štúdie a tvorí ju päť detailne rozpracovaných tematických celkov:

- Pomocné vedy didaktiky cudzích jazykov.
- Výskumné metódy.
- Didaktika cudzích jazykov a lingvistika.
- Didaktika cudzích jazykov a psychológia.
- Didaktika cudzích jazykov a všeobecná didaktika.

Všetky tieto podkapitoly autor rozčlenil na ďalšie podtituly oddelené nielen číselnými kódmi, ale aj nadpismi a doplnil ich tzv. appendixmi, ktoré ilustrujú riešenie témy nielen na základe preštudovanej literatúry, ale aj vlastných autorových výskumov. Každý podtitul tvorí vlastne samostatnú ucelenú štúdiu, ktorá čitateľovi poskytuje cenný prehľad nielen domácej českej,

ale aj ruskej, americkej, anglickej, nemeckej, a dokonca aj slovenskej a bulharskej odbornej literatúry, ktorá je obyčajne učiteľom základných a stredných škôl málo dostupná. Kritické analýzy a hodnotenia týchto prameňov pomohli autorovi ukázať vlastné stanovisko, presnejšie definovať didaktické pojmy, vnieť systém do ich kategorizácie a určiť im patričné miesto v teórii i v praxi cudzojazyčného vyučovania. Za najrozsiahlejšiu a najobsažnejšiu považujem stať o metódach, ktoré hodnotí nielen z historického hľadiska (od antiky a cez Komenského až po súčasnosť), ale naznačuje aj budúce trendy vývinu v podmienkach svetovej integrácie a globalizácie, potrebu ich ďalšieho rozvoja a prispôsobovania sa novým podmienkam. V tomto duchu rieši aj ďalšie otázky napr. zásad cudzojazyčného vyučovania, jeho riadenia a efektívnosti a napokon i problémy kvalifikácie učiteľov a ich celoživotného sebavzdelávania. V konečnom dôsledku ide o praktické zvládnutie cudzieho jazyka zo strany žiaka, čo zo strany učiteľa si vyžaduje efektívne učiť jazyk, nie o jazyku, aby žiak bol schopný sa cudzím jazykom skutočne na úrovni dorozumieť a ďalej sa v ňom zdokonaľovať.

Grafická úprava rozmanitosťou druhov písma, podtlače i názornými grafmi ako aj číselným kódovaním robí bohatý obsah celej knihy prehľadnejším, lebo sa dá v ňom ľahko orientovať, čo je pre študijné potreby veľmi dôležité. Učitelia i budúci to určite privítajú.

Treba si len želať, aby bolo takýchto podnetných štúdií viac a neobchádzali ani Slovensko.

Elena Kováčiková

Maňák, J., Janík, T. (ed.) Problémy kurikula základní školy.

Brno: MU, 2006. 329 s. ISBN 80-210-4125-0.

Monografický zborník *Problémy kurikula základní školy* vznikl jako součást řešení projektu GAČR č. 406/05/02/0246 a je zaměřen na jedno z nejvíce diskutovaných témat současné české školské reality. Zastřešuje 34 recenzovaných příspěvků od našich a zahraničních odborníků. Některé z příspěvků zazněly v červnu 2006 na pracovním semináři *Obsahová dimenze kurikula základní školy* (Pdf MU).

Jak uvádějí editoři, bylo pro velkou obsahovou pestrost velmi obtížné příspěvky vybrat a seřadit. Sborník je proto rozčleněn do následujících pěti tematických celků:

1. Obecné otázky kurikula.
2. Výzkum kurikula.
3. Problematika vyučovacích předmětů.

4. Metodické otázky kurikula.

5. Diskuse.

Tato obsahová mnohotvárnost mi komplikovala i práci recenzenta. Rozhodla jsem se tedy nejprve předložit stručný náhled na zaměření všech uvedených příspěvků a teprve potom výběrově zmínit některé skutečnosti ve sborníku reflektované.

V první části sborníku je zařazeno deset příspěvků. Jsou zaměřeny na: přehled pojetí a problémů kurikula v kontextu turbulentní společnosti, slabá místa kurikulární reformy v ČR, varianty modelů vyplývajících z možných vztahů mezi množinou „kurikulum“ a množinou „výuka“, představení nového slovenského termínu „cieľový program školy“, pozitiva a možné problémy mající vliv na současné změny kurikula především základních škol, potřebu identifikovat vzdělávací potřeby budoucnosti (tzv. prognostické šetření), možnost implementovat filozofii do kurikula české základní školy, problematiku výběru a strukturace vzdělávacích obsahů (a jejich didaktické transformace v učivo), souvislost kurikula základní školy s kurikulem učitelského vzdělávání (propojování linií jejich proměn), komponenty profesní autonomie učitelů, personalistické a sociokonstruktivistické pojetí přípravy studentů učitelství, vyučovací styly učitelů a učební styly žáků.

Druhá část sborníku obsahuje sedm příspěvků o průběhu, výsledcích a závěrech různých výzkumů a šetření. Z českého prostředí informují o: výzkumných pracích zaměřených na témata týkající se kurikula, připravenosti učitelů a managementu škol na uskutečnění kurikulární reformy, strategiích učení cizím jazykům žáků končících povinné vzdělávání, ekologické gramotnosti žáků v rámci daném cíli ekologické výchovy, metodách a formách výuky na základních školách, přínosech a deficitech základní školy (co dala a nedala...). Z rakouského prostředí pochází příspěvek zacílený na období přechodu žáků ze čtvrtého do pátého ročníku a zkoumající souvislosti mezi rozhodováním o jejich další školní dráze a různými jednotlivými proměnnými.

Třetí část sborníku soustřeďuje dvanáct příspěvků a směřuje k problematice následujících témat, předmětů, oborů, oblastí, i pokud se týká jejich možné integrace: český jazyk a dějepis, cizí jazyky, matematika, sociální vědy – člověk a společnost, literární výchova a hudební výchova, hodnotová výchova, fyzika, zeměpis; ze slovenského prostředí pak výchova ke zdraví a technické vzdělávání (v duchu funkční gramotnosti).

Ve čtvrté části sborníku je možno nalézt tři příspěvky. Pojednávají o tom, do jaké míry jsou děti v mladším školním věku schopny chápat základní ekonomické projevy, o potřebě klást při výuce prvouky a vlastivědy důraz na výběr účinných učebních úloh postihujících klíčové učivo, o problémech

při hodnocení ve smyslu výhody (nevýhody) tradiční klasifikace a slovního hodnocení.

Pátá část obsahuje dva hutné diskusní příspěvky obsahově související s problematikou kurikulárních změn v českých podmínkách, a to zkrácenou verzi původního textu J. Kozlíka z roku 1999, která obsahuje stále aktuální myšlenky týkající se cílů a obsahu základního vzdělávání, modelu aktivního učení a podmínek realizace kurikula, a stručné představení pojetí otázky „JAK“ v definici kurikula podle E. Walterové od J. Sedláka.

Obsah sborníku je natolik předimenzován, jak množstvím, tak i závažností myšlenek, podnětů, názorů, zjištění atd., že je zapotřebí text zvolna a důkladně studovat. Z tohoto důvodu by si každý z příspěvků zasloužil podrobný komentář. Výsledkem by však bylo obšírné pojednání, nikoliv recenze. Předkládám tedy jen některé z postřehů, ke kterým jsem díky jednotlivým autorům dospěla.

Jak vyplývá z textu příspěvků, pojem kurikulum je po teoretické stránce důkladně rozpracován, např. vývoj pojmu, pojetí kurikula jako dynamického procesu a variabilního fenoménu, výstižné metafory k pojmu existující, členění kurikula na dílčí fáze včetně jejich specifických determinant, formy kurikula (srov. Maňák, Švec, Š., Švec, V., Walterová aj.). Oproti této skutečnosti stojí zjištění, jak malý je doposud v českém prostředí počet výzkumných prací zaměřených na problém kurikula (Průcha).

Zamýšlená kurikulární reforma představuje v českých podmínkách radikální změnu, liberální zákon umožňuje specificky uchopit kurikulum školy (Maňák). Při její přípravě i zahájení však byl podceněn význam managementu změny na všech úrovních vzdělávacího systému (srov. Kozlík, Maňák, Semrád, Vašutová, Walterová aj.).

Učitelé jsou ti, kteří v konečném důsledku rozhodnou o úspěchu kurikulární reformy, J. Vašutová je označuje za jedno z rizik reformy. Jejich příprava má ale zatím rezervy a do budoucna budou stále potřebovat pomoc (viz Kozlík, Maňák). V mnoha příspěvcích autoři zmiňují, jak by měli být kvůli úspěšnosti reformy učitelé kompetentní (srov. Blažková, Fišerová, Kohoutek, Kozlík, Pelajová, Švec, V., Vašutová, Malachová, aj.), jen v jednom příspěvku je i konkrétní ukázka toho, jak k tomu dospět (Mazáčová).

Výsledkem „nového“ kurikula základního vzdělávání by měla být „nová“ kvalita absolventa. „Rámcově“ ji vymezuje obsah dokumentu Rámcového vzdělávacího programu ZV (podrobněji Dvořáková a Dvořák, Fišarová, Kohoutek, Pecina), který má ve stávající podobě jisté nedostatky, např. nysystematičnost (Dvořáková a Dvořák), podcenění identifikace vzdělávacích potřeb budoucnosti (Pelikán). Vymezení konkrétní podoby absolventa a vytvoření projektu cesty k jejímu dosažení je však ponecháno na zdatnosti jednotlivých učitelských sborů (blíže Dobšíková, Horká a Hromádka, Hof-

mann, Janík a Trna, Kašpárková a Otépková, Pelajová, Vlčková). Napadlo mě v této souvislosti, oč srozumitelnější a přínosnější než mnohoslovné pasáže o cílech základního vzdělávání a klíčových kompetencích by mohla být pro tvůrce školního vzdělávacího programu inspirace rovnicí „znát = umět použít“ (Sedlák) či doporučení: *Vést žáky k tomu, aby nepovažovali věci za samozřejmé, aby považovali za potřebné a samozřejmé se ptát a vytrvale hledat odpovědi.* (Bauman)

V příspěvcích je mnoho odkazů na zahraniční poznatky a zkušenosti. Je samozřejmé, že se inspirujeme a učíme v zahraničí. Spolupráce s odborníky ze Slovenska, kteří řeší v podobné situaci obdobné problémy (srov. Kožuchová, Švec, Š., Wiegerová) a poznatky nejbližších sousedů (Seebauer) jsou obzvláště přínosné. Historické lokální zkušenosti jsou však využívány méně (Machalová, Minářová a Štěpánek, Spousta, Vyskočilová). Nemohu tedy než na závěr ocenit Kozlíkovo doporučení, aby se ve prospěch kurikulární reformy využívaly i zkušenosti a poznatky ze školské reformy 30. let minulého století a také zkušenosti alternativních škol.

Představila jsem jen zkratkovitě několik svých postřehů. Jiný čtenář by se mohl zamýšlet nad skutečnostmi zcela odlišnými. Proto rozhodně doporučuji sborník *Problémy kurikula základní školy* k samostudiu. Obávám se jediné věci, a sice, že z důvodu malého počtu výtisků by nemusel být sborník pro větší počet zájemců dostupný.

Michaela Prášilová

Petlák, E. Klíma školy a klíma triedy.

Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

Předložená publikace je napsaná na stále potřebné a aktuální téma. Sám autor v úvodu zdůrazňuje, že klima školy a klima třídy patří mezi významné činitele, které mají velký vliv na činnost žáků a jejich výsledky v oblasti vzdělávání, ale přitom se jeví jako stále málo doceněné. V posledním období se učitelé více soustřeďují na inovace didaktických stránek výuky a v tomto kontextu autor podtrhuje, že dosažení výchovně-vzdělávacích cílů nezávisí jen na vzdělávacích metodách, ale že velký vliv má celkové klima školy a zejména třídy. Požadavkem je, „aby škola nebyla jen místem získávání vědomostí, ale i místem, kde se žák dobře a příjemně cítí, místem, které vytváří i dobré citové zázemí pro jeho vzdělávací činnosti“ (s. 10).

Autor zdůrazňuje, že publikaci píše v pragmatickém duchu, aby našla uplatnění v každodenní pedagogické činnosti. K tomu můžeme pouze dodat, že se mu to velmi citlivým přístupem podařilo, což je patrné zejména

u výchozích kapitol, ve kterých shrnuje poznatky z teorie na uvedené téma. V celé publikaci je potom teorie doplňovaná vhodnými příklady z praxe.

První, stručná kapitola *Škola – učitel – žák – klima*, podtrhuje význam „emocionálního rozpoložení“ pro výsledky vzdělávací činnosti a upozorňuje na to, že dobré klima pomáhá nejenom žákům, ale všem, kteří jsou se školou spojeni (kromě žáků zejména učitelé, ostatní pracovníci školy, rodiče). V druhé kapitole autor s nadhledem řeší teorii k pojmům klima školy a klima třídy. Upozorňuje na to, že v literatuře se vyskytují pojmy atmosféra školy, duch školy, étos školy, kultura školy, podmínky školy, prostředí školy, skupinová subkultura, sociální systém školy atd. S odkazem na řadu zahraničních pojetí shrnuje: „Poznání různých druhů klimatu školy může sloužit jako východisko určité sebereflexe škol, jejich vedení i samotného učitelského kolektivu. Toto poznání má smysl, protože:

- Klima školy je v podstatě i to, co prožívají všichni ti, kteří do této školy patří ...
- Klima ovlivňuje chování všech, kteří patří ke škole.
- Klima není jen popis či charakteristiky školy z hlediska její činnosti, ale jedná se o souhrn kvalit, do kterých můžeme zahrnout systém práce, mravní hodnoty, respektování norem, vztahy mezi všemi, kteří patří ke škole.ř

V další podkapitole jsou stručně představena členění klimatu školy podle různých hledisek, např. podle cílů školy, podle zájmu lidí o pracovní úkoly, podle výchovných cílů, podle různých vztahů, postojů, pocitů, podle chování učitele v konfliktu s žáky, podle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím, podle uniformity a plurality školy.

Podobně s výchozími stručnými odkazy na literární zdroje utřídí autor v další podkapitole pojem klima třídy. Na s. 28 v jednoduchém schématu v kruzích zobrazuje, že nejužší je atmosféra třídy, širší pojem je učební prostředí, to je obklopeno kruhem klima třídy a nad ním je kruh klima školy. Před uvedením možných přístupů k členění klimatu třídy upozorňuje i na některé chybné efekty, které ovlivňují hodnocení klimatu učitelem. Jako hlavní hlediska členění autor uvádí:

- pedagogicko-didaktické hledisko;
- organizační hledisko.

Z českých autorů zde najdeme zejména odkazy na práce Průchy, Mareše, Obsta a Grecmanové.

V souhrnu k problematice klimatu třídy je uvedeno, že ačkoliv si klima třídy představujeme často jako jistý stav, který vytvářejí žáci spolu s učitelem a který působí jakoby samovolně, je potřebné uvést, že na klima třídy působí: jasnost cílů, požadavky, standardy, čestnost, spoluúčast, podpora,

bezpečí a prostředí. Z toho vyplývá, že dobré klima třídy se neutváří samovolně a nedá se také přikázat. „Na jeho utváření i udržování působí řada činitelů, za kterými stojí především promyšlená práce učitele, učitelů a v neposlední řadě i vedení školy.“ (s. 36)

V podkapitole zaměřené na vyučovací klima najdeme velmi zajímavé typologie učitelů dle Winkela (1997) a zejména dle polských autorů Badziukiewiczze a Salasi ského (2005) s následným uvedením typů žáků též dle polských autorů. Tento výběr transparentních typologií jistě ocení všichni, kdo se problematikou v praxi našich škol zabývají.

Kapitola třetí je věnovaná pojům sociální klima školy a třídy. Zde autor zdůrazňuje, že klima je složitá strukturovaná oblast, jev, ale i proces zároveň. Proces, protože přes jeho relativní stálost jsou účastníci v neustálých vzájemných kontaktech, které ovlivňují jejich chování. Na projevy chování žáka má tedy velký vliv sociální prostředí.

Následující kapitola se zaměřuje na mravní klima školy a třídy, kde je upozorněno na to, že škola se nemůže orientovat převážně na kognitivní stránku, jak se tomu dnes často děje. S odkazem na výrok známého představitel humanistické pedagogiky na Slovensku „výchova je důležitější než vzdělávání“ (Zelina, 1996) upozorňuje autor na požadavky „mravní kultury školy“. (s. 57)

Kapitola pátá je určitým výstupem při jejím zaměření na pojmy pozitivní klima školy a třídy. Najdeme zde též odkaz na výzkumy ze slovenských škol, které organizoval Beňo aj. (1997, 2001) a tabulku (s. 66), ve které najdeme charakteristiky vyučování dobrého a špatného učitele.

Kapitola šestá – *Výzkum (zkoumání) klimatu školy a klimatu třídy* – v úvodu stručně shrnuje základní požadavky na pedagogický výzkum a dále stručně prezentuje použitelné metody jako: nestrukturované pozorování, strukturované pozorování, rozhovor a dotazník. Následuje poznámka k sebehodnocení školy a dále metody, které my známe z oblasti školského managementu: sebehodnocení podle modelu EFQM, benchmarking, analýza SWOT, Paretův diagram, metoda „5krát proč“, technika rybí kosti (metoda Ishikava).

V podkapitole k výzkumu klimatu třídy najdeme odkazy na v zahraniční používané metody a nástroje a dále upozornění na využití sociometrie, rozboru různých žákovských produktů, sémantický diferenciál s malou ukázkou a na metodu terče s velmi zajímavým příkladem – dotazníkem (záznamem terče), který je po úpravě do češtiny využitelný přímo v praxi škol. Následují poznámky k experimentu, organizačně-sociologickému přístupu, interakčnímu přístupu, školnímu etnografickému přístupu atd.

V podkapitole, která je zaměřena na vytváření klimatu třídy, formuluje autor následující požadavky (s. 88–90):

-
- a) Učitel musí neustále usilovat o to, aby byla ve třídě důvěra mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.
 - b) Učitel musí být empatický.
 - c) Řešení problémů není možné dosáhnout příkazy, zákazy nebo nařízeními.
 - d) Klimatu třídy velmi prospívá, když jsou žáci zaangažováni do jejího řízení.
 - e) Pro vytváření klimatu je vhodné, když učitel využívá různé výchovné a vzdělávací metody.
 - f) Učitel nemá od třídy požadovat, aby byla dokonalá, má oceňovat i její malé postupné zdokonalování.
 - g) Pro vytváření klimatu je velmi významné, když učitel přistupuje k žákům nejen jako učitel, ale i jako člověk.

V přílohách publikace najdeme dotazníky pro žáky, též dotazník pro učitele, pro rodiče a velmi zajímavý nástroj – posuzovací škálu pro sebehodnocení vedení třídy. Posledním dokumentem je příklad dohody (smlouvy) mezi rodiči, žákem a učitelem. Podobné smlouvy se využívají například ve skandinávských zemích či v Anglii, a dokonce je známe i z několika českých škol. Uvedené přílohy dovršují praktické využití publikace pro vedení školy, vedení třídy, zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu v našich školách i pro aktuální potřeby zavádění autoevaluace škol.

Publikaci rozhodně doporučujeme všem, kteří se zabývají didaktikou, a všem, kteří se zamýšlejí nad zkvalitněním své výuky ve všech typech škol.

Ludvík Eger