

studenta, kterého politika příliš nevzrušovala, dokud si – z podnětu své židovské přítelkyně – nezačal všimát „hnědého Němectví“ s jeho surově tupými frázemi o „nasažení“, „*Volksgenosse*“, „hroudě“ a „podčlověku“. Autoritářská vláda Břitiningova se chtěla Hitlerovi bránit, ve skutečnosti mu různými omezeními jen připravila půdu.

A pak to přišlo v plné síle: pochodující nadšenci s vlajkami a zpěvem, které lidé na chodníku zdravili vztyčenou paží – a běda tomu, kdo by ji nezvedl, leda by se rychle uklidil do průjezdu. Haffner popisuje první trapné epizody „arizace“ v domácnostech svých přátel a nakonec na soudu, kde pracoval. Drzou surovost jedněch – a zbabělou „slušnost“ druhých. Bojot židovských obchodů, Křišťálovou noc a první politické vraždy, které jako by nikoho nevzrušovaly. Haffnerovi bezradní vrstevníci, nepřipravení na „prázdnou“ svobodu, ovšem zavětřili: to je přesně ta vzrušující, nebezpečná hra, „dynamika“, která jim od války chyběla.

Vrcholem Haffnerova líčení je popis toho, jak se sám stal nástrojem terorizování druhých. Jako soudní čekatel dostal pozvání na třítydenní školení kdesi ve venkovských kasárnách. Tam kupodivu nešlo o žádné mytí mozku, jak si představoval, ale jen spartánský kasárenský život, uniforma s rudou páskou, pochodování a zpěv. A ovšem – zupácké „kamarádství“, které zbavuje člověka zbytku soukromí, osobní odpovědnosti a pěchuje do houfu, z něhož už není cesta ven. „O Němcích se říká, že byli ztotožnění; bylo to něco horšího: byli jsme zkamarádění (*verkameradet*)“ – tj. zbavení své individuality. Ale teprve když si všiml, jak před ním a jeho zpívajícím oddílem lidé utíkají do průjezdů, uvědomil si, co se stalo. Že nestačí vnitřní ironický nadhled a odstup in telektuála, který nacistům konec konců vůbec nevalil: stačí, když pochoduje a zpívá s ostatními.

Haffnerovy vzpomínky, napsané 1939, ale objevené v archivu až 2002, nejsou žádné hlubokomyslné úvahy, ale docela prosté vzpomínky, živé, plné osobních událostí a detailů. Někdy mimořádných, jindy spíš obvyčných. Autor sám se na jednom místě omlouvá, zda není příliš rozvláčný. Jenže právě tato bezprostřednost jim dává mimořádnou věrohodnost a přesvědčivost. Co se to tehdy s Haffnerovou generací stalo, je tu prostě předvedeno. Pro každého, kdo si láme hlavu s budoucností svobody, je to jedinečný materiál k přemýšlení. Ne ovšem k optimismu. *Jan Sokol*

Blagg, Nigel: Can we teach intelligence? Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1991

Kniha Nigela Blagga *Can we teach intelligence?* stojí bezpochyby – i s ohledem na relativně dlouhou dobu od jejího vydání – za pozornost. Jak její název může napovědět, zabývá se stále aktuálním tématem možnosti cíleně rozvíjet lidskou inteligenci. Ve skutečnosti ale tato kniha není teoretickou diskusí na téma ne/možnosti učit inteligenci, ale velmi pozoruhodným sdělením k tématu „*jak učit dovednosti myslet*“ (*teaching thinking skills*). Toto sdělení staví na rozsáhlém výzkumném projektu, jehož cílem bylo evaluovat program „Instrumentální obohacení R. Feuerstein“, resp. potenci tohoto programu sloužit jako nástroj rozvoje kognitivních dovedností žáků s výukovými obtížemi. Propojení teoretického pozadí problému výuky kognitivních dovedností s realizovanou studií umožňuje čtenáři v jedné knize:

- obsáhnout problém výuky kognitivních dovedností jako velmi bohaté téma (pedagogické) psychologie
- seznámit se s jedním z celosvětově nej-

uznávanějších programů pro rozvoj kognitivních funkcí: Instrumentální obohacení („Feuerstein Instrumental Enrichment“ – FIE)

– inspirovat se formou a strategií realizace rozsáhlého projektu evaluace a přemýšlet o metodologických strastech (i slastech) výzkumu ve školním prostředí

Kniha nabízí 170 stran inspirativního textu s dalšími cca 20 stranami příloh. Z hlediska struktury je rozdělena do 7 kapitol. První dvě kapitoly se věnují problematice rozvoje poznávacích funkcí v psychologii, následující tři kapitoly referují o samotném výzkumném projektu a poslední dvě kapitoly nabízí elaborovanou diskusi k výstupům zmiňovaného výzkumu a k možnostem a návrhům budoucího výzkumu v oblasti výuky dovedností myslet.

V úvodní kapitole knihy autor seznamuje čtenáře s vývojem pohledu na problematiku kognitivních funkcí a možností jejich rozvoje v psychologii. Nabízí systematizující přehled myšlenek a teorií, jež ovlivnily vývoj v oblasti stěžejního tématu knihy. Diskutuje vliv psychometrie, behaviorismu, kognitivní i vývojové psychologie, odkazuje na první pokusy v pedagogické praxi využívat poznatky psychologických teorií k sestavení programů pro podporu kognitivních a výukových dovedností žáků. Přehled vrcholí současnou situací v oblasti práce s kognitivními a metakognitivními dovednostmi u dětí a adolescentů. Velmi dobře zde Blagg upozorňuje na obtížnost uchopení pojmu „kognitivní dovednosti a metakognitivní dovednosti“. Odhaluje **obsahovou** odlišnost v naplnění těchto **pojmu** různými autory. Činí tak cíleně, aby odkryl čtenáři zásadní metodologický problém z hlediska tvorby jakéhokoliv tréninkového programu pro rozvoj těchto funkcí „*Lze je (metakognitivní/vyšší kognitivní dovednosti) dostatečně jasně defi-*

novat abychom je posléze mohli vyučovat?“ (s. 6). Blagg v odpovědi na tuto otázku vyzdvihuje Sternbergův model kognice (českému čtenáři známý pravděpodobně z českých překladů Sternbergových publikací – Grada 2001, Portál 2002). V závěru první kapitoly seznamuje Blagg čtenáře se třemi dalšími významnými stimulačními programy, jež se stejně jako FIE zabývají rozvojem poznávacích funkcí, ale svými teoretickými východisky s ním kontrastují: „CoRT System“ Edwarda de Bono, Lipmanova „Philosophy for Children“ a Sternbergův „Componential Training Program“.

Kapitola druhá je celá věnovaná Feuersteinovu programu Instrumentálního obohacení a jeho teoretickému backgroundu. Jak již bylo uvedeno, Blaggova kniha je v podstatě publikací rozsáhlého evaluačního projektu FIE v praxi. Seznámení s teoretickými východisky FIE je tedy nezbytnou součástí publikace. Feuersteinův program rozvoje poznávacích funkcí začal v podstatě vznikat v padesátých letech dvacátého století, kdy Feuerstein pracoval pro projekt Youth Aliyah v Izraeli. Tehdy se Feuerstein svými kolegy zabýval tvorbou diagnostických nástrojů a vzdělávacího systému, jež by umožnil imigrantům z různých kultur, mnohdy traumatizovaných zkušeností holocaustu, začlenit se úspěšně do vzdělávacího systému přijímající země. V průběhu dalších let, na základě bohaté klinické zkušenosti s především sociokulturně a kognitivně handicapovanými dětmi, vypracoval Feuerstein se svými kolegy první podoby FIE. Celý program je postaven na silných teoretických základech, jejichž jednotícím prvkem je víra v celoživotní možnost kognitivní změny a vývoj člověka (cognitive modifiability); sociokulturní interakční teorie učení (Mediated learning experience) a analýza deficitů kognitivních funkcí

(cognitive map, cognitive functions). Feuerstein je přesvědčen, že každý člověk, bez ohledu na věk nebo případnou příčinu jeho kognitivních obtíží, může zlepšit své dovednosti se učit a změnit strukturu svých kognitivních dovedností:

The aim of the Instrumental Enrichment program is to change the overall cognitive structure of the retarded performer by transforming his passive and dependent cognitive style into that characteristic of an autonomous and independent thinker... Low achievement and low level of general cognitive adaptation... are the product of a lack of, or inefficient use of, those functions that are the prerequisites to adequate thinking. (Feuerstein a kol. 1980, s. 1)

FIE se od doby svého vzniku (cca 60. léta) těší intenzivnímu zájmu odborné i laické veřejnosti prakticky po celém světě. Program původně používaný pro práci s kognitivně a sociokulturně handicapovanými dětmi či adolescenty se začal úspěšně používat v práci s běžnou populací jako nástroj dalšího (např. profesního) rozvoje; s výraznými pozitivními efekty byl program zaveden i jako nástroj podpory vzdělávání dětí s Downovým syndromem. Blagg sám v kapitole věnované Feuersteinovu teoretickému konceptu vystupuje jako přísný kritik. Netají se obdivem k Feuersteinovu teoretickému přístupu, současně ale ukazuje jeho limity. Kriticky se obrací především k Feuersteinově diagnostické baterii „The Learning potential assesment device“ a upozorňuje na obtížnost realizace „přemostění“ („bridging“ – přenos a generalizace kognitivních procesů používaných v průběhu lekce do oblasti každodenní zkušenosti), jako základního předpokladu úspěchu programu v praxi („Unless bridging can be successfully engineered, transfer and generalization will not occur and the whole point of FIE program will be lost...“, s. 24)

V závěru druhé kapitoly nabízí Blagg pře-

hled realizovaných, dostupných výzkumů a evaluací věnovaných FIE. Přestavuje Feuersteinovy oddané zastánce (Sharron) i kritiky (Bradley). Odkazuje zejména na předchozí anglické studie věnované FIE a v rámci diskuse nad jejich výstupy postuluje metodologický rámec vlastního projektu evaluace, jež je posléze podrobněji rozpracován ve třetí kapitole (Stufflebeamův CIPP model, 1971).

Blaggem referovaný projekt evaluace FIE byl realizován v průběhu let 1982 až 1987 v anglickém Bridgewateru (Oblast nazývaná Somerset, projekt je proto někdy nazýván *Somerset evaluation of FIE*), jako součást vládou financovaného programu LAPP (Lower Attaining Pupil Program) pro podporu studentů s výukovými obtížemi. Tři roky z celkového času věnovaného projektu zahrnovaly monitoring učitelů a žáků na vybraných školách; celkem 12 učitelů ze čtyř vybraných škol pracovalo s cca 250 žáky (ve věku 14–16 let) rozdělených do skupin po cca 15 po dobu dvou let. Na každého žáka v průměru připadlo 120 tréninkových hodin za celé období výcviku (2 hodiny týdně po dobu pěti semestrů). V rámci projektu byla připravena bohatá baterie diagnostických nástrojů pro evaluaci výstupů projektu na straně učitelů i žáků – dotazníky (speciálně připravené pro tento projekt i převzaté), řízené rozhovory, standardizované diagnostické testy (diagnostika znalostí a dovedností souvisejících se školním výkonem, způsobů myšlení, postojů vůči FIE...) pozorovací škály...

Výsledky samotného projektu shrnuje 4. (hodnocení efektu FIE na straně žáků) a 5. (na straně učitelů) kapitola. Blagg nabízí na celkem 65 stranách detailní přehled metodologického uchopení a výstupů ze všech užívaných evaluačních zdrojů. Obě kapitoly však ve svých závěrech přináší rozladění nad ne příliš přesvědčivými výsledky.

Obecně lze říci, že Somerseská evaluace přinesla větší uspokojení a efekty na straně učitelů než na straně žáků. Srovnání výkonů žáků ve zvolených diagnostických nástrojích před začátkem evaluace a na konci i v rámci porovnání experimentálních a kontrolních skupin (v projektu bohužel nebylo dosaženo možnosti na všech sledovaných školách vytvořit kontrolní skupiny, mnohé analýzy tedy mohou spoléhat jen na porovnání výsledků experimentální skupiny na začátku evaluace a na jejím konci) neprokázalo signifikantní změny v kognitivních dovednostech žáků, jež absolvovali FIE. Pouze u některých sledovaných experiment. skupin se projevíly pozitivní změny sebepečetí, a to v závislosti na intenzitě tréninku a schopnosti sledovaných učitelů dobře u svých žáků pracovat s přemostěním (bridging). Hodnocení proměny chování žáků (ve smyslu např. aktivnějšího zapojení se do diskuse, schopnosti naslouchat ostatním, sebedisciplíny, schopnosti prezentovat vlastní názor atp.) se lišilo v závislosti na faktu, zda žáky hodnotili učitelé zapojení do projektu nebo učitelé jiných předmětů, kteří nebyli s FIE seznámeni. Zaangažovaní učitelé přesvědčivě reflektovali pozitivní změnu v přístupu a chování svých žáků, ostatní učitelé mnohdy hodnotili změny jako spíše negativní. Naproti tomu sami žáci, měli-li hodnotit proměnu v chování svých spolužáků, vyjadřovali pozorování odpovídající spíše hodnocením zaangažovaných pedagogů. Nekoherentní výstupy přineslo i vyhodnocení rozhovorů se žáky, jehož cílem bylo zachytit postoje žáků k samotnému programu. Opět, někteří žáci reflektovali spíše negativní postoje (nudné, hodně se opakující), převážně se ovšem objevovaly pozitivní komentáře, např.:

– Jsem teď daleko jistější, mám-li něco prezentovat pře celou třídu

– Dokáži se lépe vyjadřovat s situacích, kdy je třeba řešit neznámý úkol nebo přemýšlet

– Jsem méně impulsivní

– Dokáži použít dovednosti, co jsem se naučil s FIE i v jiných hodinách

– Kromě již zmíněných hodnocení změny chování svých žáků učitelé v převážně míře hodnotili FIE jako jednoznačný přínos pro jejich osobní i profesní život, např.:

– Jsem spokojený se svou profesí, jsem sebejistý a rozhodný

– Změnil jsem svůj pohled na neúspěšné žáky, dokáži teď lépe než jiní učitelé pracovat s jejich koncentrací, dovedností diskutovat a generalizovat, rozumím jejich intelektovým obtížím...

– Dokáži lépe organizovat své hodiny abych překonával bariéry na straně žáků

– Zněmil jsem svůj přístup k výuce, jsem méně formální a více komunikuji

Šestou kapitolu knihy věnuje Blagg diskusi nad výstupy Somersetská evaluace FIE, nabízí bohatý materiál k dalšímu zamyšlení se nad obtížností jakéhokoliv evaluačního projektu v pedagogické praxi. Vrací se k výstupům projektu, aby identifikoval obtížné nebo problematické aspekty FIE je-li aplikováno v kontextu běžné výuky.

Hodnotí-li celý projekt Somersetské evaluace, dotýká se Blagg minimálně tří významných oblastí, k nimž nabízí bohatší diskuse:

1. Nepřesvědčivé výstupy evaluace na straně žáků a to i bez ohledu na kvalitu a intenzitu výuku FIE (v podstatě žádná signifikantní zlepšení výkonů žáků jako efektu FIE) hodnotí na několika místech. Domnívá se, že FIE aplikované v takové intenzitě (2 hodiny týdně) a kontextu jaký nabízí běžné školní prostředí neumožňuje přinášet výrazné efekty:

„Žáci si díky FIE dokáží uvědomovat kognitivní dovednosti (jako např. schopnost analyzovat a porovnávat), bobužel se podařilo nashromáž-

dit relativně málo důkazů pro to, že dokáží tyto dovednosti později aplikovat v běžném životě..."

(s. 134). Blagg se domnívá, že abstraktní charakter materiálů používaných ve FIE je v podstatě nevýraznějším handicapem FIE v kontextu běžného kurikula (i když může být silným nástrojem změny pro klinickou práci se sociokulturně handicapovanými žáky):

„...jeho abstraktní charakter a potenciálně široké uplatnění také znamená, že postrádá specifickou (zaměřenou) na konkrétní populaci“ (s. 135).

Dovolím si na tomto místě poznamenat, že Blaggova interpretace anekdotických výsledků FIE u žáků opomíjí podle mého názoru jeden podstatný moment vezme-li v úvahu fakt, že sám Blagg označuje pouze 5 z 12 učitelů, kteří program předávali žákům, za dostatečně pro práci s FIE připravené (s. 43), nelze 2 hodiny výuky FIE týdně považovat za dostačující, víme-li že autoři programu doporučují *minimálně* 3 hodiny týdně. V takové situaci je více než pravděpodobné, že zbývajících 7 odpovědných učitelů se s programem po značnou část evaluace teprve seznamovalo. Sám Blagg také na s. 128 uvádí, že *teprve s koncem projektu* bylo možné u mnohých učitelů sledovat plné porozumění výukovým strategiím a podstatě FIE!

2. Vyjadřuje-li se Blagg k hodnocení průběhu celého projektu, netají se mnoha nevýhodami, jež přinesla implementace projektu tzv. „shora“. Chaotičnost, obtížnost organizací výuky, jež přineslo zařazení nového předmětu, finanční nejasnosti, nedostatečná znalost programu učiteli i řediteli sledovaných škol a tím i nedůvěra k celému projektu... to vše jsou velmi závažné obtíže, jež se domnívám nemohou odeznít hned v počátcích projektu, ale spíše budou mít tendenci přetrvávat pod delší období.

3. Dosti kriticky se Blagg vyjadřuje k otázkám dostupnosti a kvality materiálů FIE.

F Feuersteinův teoretický koncept je velmi dynamický, jeho intervenční program zůstává nepružný a beže změn... I přesto, že se program používá pro práci s bobatou škálou klientů, tvůrci programu různě odmítají jakoukoliv formu přizpůsobení a vývoje materiálů ve vztahu ke specifickým potřebám odlišných skupin klientů (s. 136).

Výstupy Somersetské evaluace dokládají nespokojenost učitelů s kvalitou materiálů FIE¹ a jejich repetitivní charakter (vezme-li v úvahu, že pracujeme s adolescenty běžné školy). Nejvíce negativních komentářů se ovšem pojí s velmi restriktivními pravidly šíření metody (striktně daný způsob, jak s materiály pracovat, nelze materiály kopírovat, učitelé nemohou metodu šířit, pokud neprošli výcvikem atd.) Blagg se domnívá, že tento přístup je jedním z faktorů, jež brání dalšímu rozvoji FIE a v kontextu Somersetského evaluace určitě v počátcích projektu přinesl značnou míru nedůvěry („black box nature of FIE materials“ – s. 125).

Závěrečná kapitola knihy „Can we teach intelligence?“ je v pravém slova smyslu bilancujícím pojednáním o možnostech výuky kognitivních dovedností. Blagg zde otvírá teoretické a metodologické otázky tvorby programů pro rozvoj poznávacích funkcí i jejich evaluace. Čerpá zde nejen z výstupů Somersetské evaluace, ale i z dalších odborných publikací, jež s FIE přímo nesouvisí. Velmi zajímavá je diskuse k tématu podoby tréninkových programů – Blagg tu proti sobě staví přístup programů obsahově nezaměřených („content free“, např. FIE) a zaměřených na přenos konkrétních znalostí („knowledge rich“). Za pozornost určitě stojí i téma „výuka pro přenos do běžné praxe“ – V odpovědi na otázku, co je klíčem k úspěchu, Blagg straní

více „kontextualizovaným podobám výuky“, které více připomínají oblast, kam předpokládáme má k přenosu docházet:

„...*zabrnutí obsahu relevantní oblasti praktického přenosu do kursů kognitivních dovedností ve skutečnosti nepopírá Feuersteinův nejvýznamnější nástroj přenosu (např. přemostění). Ve skutečnosti by jej to mohlo obohatit...*“ (s. 147).

Vyvrcholením Blagovy knihy je představení nového programu pro rozvoj poznávacích funkcí – „Somerset Thinking Skills Course“ (STSC), jehož je Blagg spoluautorem (Blagg, N. R., Ballinger, M. P., Gardner, R. J. 1988). Právě Somersetská studie FIE dala tomuto novému programu vzniknout. Všude tam, kde Blagg s Feuersteinem polemizuje, je STSC alternativou. Ve většině ostatních ohledů jsou si oba programy velmi podobné.

Blaggova monografie je podle mého názoru pozoruhodnou publikací. Nejen z důvodů svého poměrně širokého obsahového záběru (viz úvod recenze), ale v kontextu českého prostředí především volbou svého hlavního tématu – *dovednosti myslet a možnosti jejich podpory systematickou výukou*. Domnívám se, že toto téma na své skutečné objevení v českém prostředí teprve čeká (sledujeme-li výzkumný zájem odborné veřejnosti a množství publikované literatury). V tomto ohledu by tedy mohla Blaggova kniha být „povinnou literaturou“. Samotné FIE se v Čechách používá cca 5 let a je pravděpodobně také zatím jediným používaným programem pro rozvoj poznávacích funkcí u nás. Restriktivní a finančně nákladné podmínky rozšiřování této metody však zdá se nijak neusnadní jeho další šíření. Sám teoretický koncept, jež stojí za FIE, si podle mého názoru zaslouží neméně pozornosti a je prozatím neoprávněně opomíjen (viz např. Málková 2004).

Alespoň v anglické literatuře je téma dovedností myslet a jejich tréninku velmi živým a bohatým tématem – z tohoto pohledu je Blagg určitě jen „malou ochutnávkou...“ Ostatně, dejme poslední slovo autorovi: „...*Dovednosti myslet lze dnes zlepšovat množstvím intervenčních programů. I přesto jsme ale dosti daleko od znalosti těch nejefektivnějších způsobů podpory kognitivního vývoje u konkrétních skupin populace*“ (s. 139).

Gabriela Málková

Literatura:

- Blagg, N. R., Ballinger, M. P., Gardner, R. J. (1988). *The Somerset Thinking Skills Course*. Oxford, England, Blackwell.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press, Baltimore.
- Málková, G. (2004): Jak učit děti dobře se učit? *Psychologie dnes*, X. (1) 2004.
- Sternberg, R. J. (2001). *Úspěšná inteligence*. Praha, Grada.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.

Jan Sokol – Zdeněk Pinc: Antropologie a etika, Triton, Praha 2003

Kniha je souborem esejů obou autorů, původně zřejmě připravovaných zvlášť, ale přece jen tvořících celek. První část tvoří studie s poznámkovým aparátem, druhou eseje. Zdeněk Pinc přispěl především kapitolami z antického myšlení a filozofie, Jan Sokol především úvahami obecně filozofickými. J. S. začal Kantovým pojetím absolutní etiky a došel k etice odpovědnosti: ta je bezpochyby jedním z ústředních me-