

# Recenze

## Humanismus v období renesance a reformace

**Sborník příspěvků z kolokvia časopisu Prométheus. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 209 s.**

V loňském roce vydal Ústav filozofie a společenských věd Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové sborník příspěvků z kolokvia časopisu Prométheus pod názvem *Humanismus v období renesance a reformace*.

Časopis Prométheus, který vznikl v roce 1995 při Ústavu filozofie a společenských věd Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové, sdružuje učitele, studenty a všechny přátele filosofie, kteří hledají způsoby, jak překročit tradiční rámec komunikace mezi učitelem a žákem, kteří usilují o vytvoření otevřeného prostoru pro vzájemné oslovení, komunikaci všech zájemců o filosofii a filosofování, o vytvoření příznivého klimatu pro kritické třibení názorů, pro reflexi žitých problémů, pro celkově tvořivý myšlenkový pohyb v široké paletě literárních forem.

Proto se redakční rada, složená z učitelů i studentů, od roku 1996 zaměřila vedle časopisecké práce také na každoroční pořádání prométheovských kolokvií věnovaných vždy určitému tématu. Prvním tématem vyhlášeným v roce 1996 bylo „Prolínání kultur: konec kulturní identity?“ Téma „Humanismus v období renesance a reformace“ je za tématem „Člověk a město: problém identity“ z roku 1997 třetím v pořadí, avšak sborník příspěvků z tohoto kolokvia tvoří již 19. svazek ediční řady Prométheus.

Přeneseme-li se nad různými resonancemi humanismu v celém dvacátém století, zákonitě se musíme ptát, čím je pro autory příspěvků jmenovaného sborníku podnětný? Odpověď a zároveň moto spojující všechny příspěvky z různých oblastí v jeden zajímavý a inspirující celek nalezneme právě v úvodní stati PhDr. Miroslava Joukla (je zároveň i editorem předkládaného sborníku) nazvané *Obraz renesančního humanismu*, která je věnována vymezení renesančního humanismu v průniku humanismu a renesance, tj. v jeho specifických projevech a formách.

Důvody pro volbu renesančního a reformačního humanismu oscilují kolem dvou základních bodů. První z nich můžeme nazvat „historickým“: „Člověk dějinný ve své otevřenosti nežije jen dneškem bez ohledu na minulé a budoucí. Svět není daností. Je zapotřebí se vztahovat a orientovat, aktualizovat a zpřítomňovat, navazovat, či naopak přičít se, komunikovat, tázat se a hledat, spoluutvářet ve společenství lidí sebe a svět.“ (s. 3)

Druhý bod nazvěme pracovně „interpretační“. Chápání humanismu jako „ideového či obecně kulturního výrazu zájmu a péče o člověka (o sebe, o druhé),

a sice ve smyslu bedlivé pozornosti k hodnotě, důstojnosti, šíří projevů lidského života (individuálního i pospolitého) s důrazem na jeho ochranu i rozvoj, na jeho zkvalitňování a zušlechťování, s ohledem na možnosti tvůrčího sebezdokonalování v kontextu světa“ (s. 4) umožňuje ukázat reformační a renesanční humanismus, nikoli pouze jako historický typ myšlení a kultury dnes již náležející minulosti, nýbrž jako stále se zpřítomňující způsob tázání ukazující na složitost, mnohovrstevnatost a závažnost uchopování lidského bytí a světa vůbec.

32 různých příspěvků odborníků z řad filosofů, pedagogů, politologů a studentů, nahlížejících problematiku humanismu v období renesance reformace z různých úhlů a do různé hloubky, upozorňuje na kulturní mnohovrstevnatost daného historického období v rovině životního stylu, umění, vědy náboženství, politiky, filosofie a výchovy. Pozornost je věnována předalpské i zaalpské renesanci, reformaci i protireformaci. Zvláště je viditelný důraz na otázky spojené s českým humanismem, např. *Problém moci v českém humanismu* (M. Vítek), *Komenského pampaedia v labyrintu světů* (I. Semrádová), *Láska vznešená* (V. Soukup) či *Je Komenského Labyrint světa vsutku (pouze) pesimistickým dílem?* (A. Nastoupilová). Obohacením sborníku je zajisté příspěvek autorky J. Trískové ze SRN, který přibližuje dílo humanisty, teologa a pedagoga Philipa Melanchtona, jenž je v současném Německu předmětem živých diskusí.

Sborník teoretických i informačních článků je vhodně doplněn výběrovým chronologiem 14. až 16. století, od narození Dante Alighieriho po smrt Williama Shakespeara, výběrem literatury a internetových adres k problematice humanismu, renesance a reformace (obojí zpracoval L. Nekvinda). Nechybí zde ani jmenný rejstřík, což kromě vhodně voleného uspořádání příspěvků, grafické a estetické úpravy, svědčí o pečlivé editorské práci.

Sborník čítající 209 stran vydalo nakladatelství Gaudeamus v Hradci Králové v počtu 100 výtisků. Zájem o sborník nejspíše předčí malý náklad, ale doufejme, že rozhovor na téma humanismu v období renesance a reformace bude mít své pokračování, např. na stránkách časopisu *Prométheus*, či v návaznosti na další kolokvia. Sborník by byl zajisté velmi vhodným studijním i informačním zdrojem pro střední školy. Svým záměrem a bohatou škálou myšlenkových podnětů by mohl oslovit i humanitní pracoviště vysokých škol.

Ivana Nekvapilová

## Vítková, M. Paradigma somatopedie

**Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998. 140 s.**

Co mě přimělo k tomu, že jsem se rozhodl tento spis recenzovat? Vyprovokovala mě k tomu odvaha, s níž si autorka dovolila předstoupit se svou knížkou před odbornou veřejnost.

Pojednávanou problematiku rozvrhuje do 7 kapitol. Např.:

3. *Psychologické a sociologické aspekty tělesného postižení,*

5. *Pedagogická podpora nejčastějších pohybových postižení v předškolním a školním věku,*

6. *Proces výchovy a vzdělávání jedinců s tělesným postižením v průběhu života,*  
 7. *Specifika ve výchově a vzdělání dětí předškolního a školního věku.*

Pokusím se stručně shrnout nejpodstatnější výhrady. Knížka je čtenářům předkládána jako spis vědecký. V resumé čteme, že práce „vznikla na základě vědecko-výzkumné činnosti autorky“ (vědecko-výzkumné má být psáno se spojovníkem – pozn. recenzenta). Obávám se však, že autorka nemá jasnou představu o tom, v čem je podstata vědecko-výzkumné práce, když se spokojuje s pouhým přiřazováním různých (nebo i totožných) názorů různých autorů z různých oborů, aniž by je vzájemně konfrontovala a s citovanými autory diskutovala. Na výsledky své vlastní vědecko-výzkumné činnosti se přitom odvolává jen zřídka.

Spis provází bohatý soupis literárních zdrojů. Jaké důvody však vedou autorku k tomu, že v něm uvádí i literaturu, s níž nepracovala nebo která nemá přímý vztah k pojednávané problematice? Akceptovat však nelze ani způsob, jak s literárními zdroji přejímaných informací pracuje. Vítková nerespektuje základní zásady práce s bibliografickými údaji: ani v případě autentického záznamu cizí myšlenky nenajdeme přesné údaje o pramenu, které by nám dovolily „číst“ citovanou myšlenku v širším kontextu. Uvedeno je pouze příjmení autora a rok publikování, a to i v těch případech, kdy je v seznamu literatury více prací téhož autora z téhož roku. Takové údaje ovšem nemají žádnou identifikační hodnotu.

Při zacházení s literaturou však autorka nectí ani fundamentální etický imperativ vědecké práce – pravdivost sdělení. Např. v části 1.1 **Paradigma pojetí somatopedie** píše: „V analýze OECD (1996) týkající se pojetí speciální pedagogiky v různých zemích jsou uvedena čtyři paradigma“ (správně *paradigmata* – pozn. recenzenta), která jsou popsána jako model medicínský, sociálně patologický, model prostředí a model antropologický (s. 10). Budeme-li ovšem tyto údaje v citovaném dokumentu (ve *Zprávě o národní politice ve vzdělávání*) ověřovat, zjistíme, že o paradigmatěch speciální pedagogiky v něm není ani zmínka. Takový postup hodnotím jako krajně neseřízný. Kritické připomínky mám i ke způsobu, jak autorka postupuje při republicaci vlastních prací (např. části 6.2.1 a 6.2.4 jsou přeneseny z učebních textů). Republicace je jistě možná, ovšem pouhé mechanické „přesazení“ textu do jiného myšlenkového „porostu“ bude čtenář vnímat jako nevkusné.

Každý autor usilující o vědecký charakter své práce ví, že na rozvržení pojednávané problematiky závisí možnost vybudovat pevný opěrný systém spisu. V tomto směru prozrazuje autorka až nepochopitelnou koncepční bezradnost; nejvíce patrné je to na kapitolách 5, 6 a 7, v nichž pojednává problematiku z pozic pedagogických. Ve struktuře těchto kapitol se totiž v těžce rovině významnosti kříží několik hledisek:

- a) hledisko *specifičnosti a nspecifičnosti výchovy a vzdělávání tělesně postižených,*
- b) hledisko *druhu tělesného postižení a*
- c) hledisko *věku tělesně postiženého jedince.*

Nadto ještě nebere v úvahu sémantickou odlišnost termínů

- **proces výchovy a vzdělávání,**
- **specifika výchovy a vzdělávání,**
- **problematika výchovy a vzdělávání a**
- **systém výchovy a vzdělávání.**

Ve svých důsledcích to znamená, že při jejich užití v názvech kapitol (např. 6.1 **Problematika výchovy ...** a 7.1 **Systém výchovy ...**) nerespektuje rozlišnost ani v obsahu.

Doc. Vítková nectí platnou ortografickou normu, morfológická a interpunkční pravidla. Setkáváme se s nesprávnou shodou substantiva a zájmena, ale i s ortografickými chybami (*nevidělali si, s těží* aj.). Čárkou jsou odděleny rozvíjející větné členy, subjekt a predikát, jinde naopak čárka chybí (např. u vložených vedlejších vět). Ani některé stylistické neobratnosti (např. „*hledání označení pro popsání*“) nelze přehlédnout.

Spis je opatřen resumé v českém a anglickém jazyce, čtenář by však uvítal i věcný a jmenový rejstřík. Pro převážnou část knihy je příznačný sumarizující způsob práce. Její vědecká přínosnost je sporná, hodnotu má pouze tím, že si jí autorka připravila východiskový materiál pro vlastní vědecko-výzkumnou práci. Věřím, že se jí podaří ho tvořivě využít. Největším kladem posuzovaného spisu je jeho aktuálnost; reaguje totiž na dosud neuspokojivě řešené problémy výchovy tělesně postižených jedinců. Za to patří autorce díky odborné veřejnosti i celé naší společnosti.

*Vladimír Spousta*

## **Vítková, M. Paradigma somatopedie**

**Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1998, 140 s.**

Doc. PhDr. Marie Vítková, CSc., sa výskumne venuje somatopédii – časti špeciálnej pedagogiky, ktorá sa zaoberá výchovou a vzdelávaním detí a mládeže s telesným postihnutím v mnohých svojich prácach. V uvedenej monografii podáva autorka ucelený, moderný systém somatopédie, pričom v nej zachytila aj najnovšie trendy vo výchove a vzdelávaní postihnutých vôbec a telesne postihnutých v osobitosti – integračné trendy. Ide o problematiku integrácie postihnutých, v danom prípade najmä telesne postihnutých, do škôl bežného typu. Doc. Vítková využila a sprístupnila vedeckej a širokej pedagogickej verejnosti najnovšie zahraničné poznatky o integrácii a pokúsila sa ich aplikovať na podmienky v Českej republike. Poukazuje na široké spektrum ponuky podporných aktivít pre postihnutých vo vyspelých krajinách prispieva k zmene postojov v tejto oblasti u širokej pedagogickej, najmä špeciálno-pedagogickej odbornej verejnosti. Podrobne informuje o legislatívnych podmienkach pre integratívnu výchovu a vzdelávanie detí a žiakov so špecifickými potrebami v Českej republike. Zmena legislatívy je totiž absolútne nevyhnutná pre konečnú zmenu postavenia postihnutého dieťaťa ale i dospelého. Preto nepovažujem (na rozdiel od recenzenta knihy „Paradigma somatopédie“

V. Spousta) tieto časti monografie za čosi menej dôležité. Napokon v každej krajine, kde je dnes školská integrácia postihnutých už bežným javom, bolo potrebné začať legislatívou (napr. vo Veľkej Británii muselo dôjsť k úplnej prestavbe školsťva). Ani exkurzy do medicíny nie sú v prípade telesne postihnutých zbytočné, pretože každý, kto s telesne postihnutými pracuje, musí mať o týchto problémoch pomerne podrobné informácie. Nazdávam sa, že doc. Vítková si túto skutočnosť dobre uvedomuje, a práve preto tieto pasáže do svojej práce „Paradigma somatopedie“ zaradila. Za významný považujem i problém terminológie rozpracovaný v tejto knihe (i v iných publikáciách autorky). Predovšetkým ide o jasné vyšpecifikovanie pojmov *vada*, *obmedzenie* a *postihnutie*, ďalej o vymedzenie pojmu *pedagogika telesne postihnutých*, moderného pojmu „*komprehensívna rehabilitácia*“ a v neposlednom rade o pojem *telesne postihnutý*. Prikláňa sa k používaniu pojmu *jedinec (žiak)*, *mladistvý s telesným postihnutím*. Podobne sa dnes aj na Slovensku diskutuje o týchto pojmoch a v septembri usporiadala Katedra psychológie a patopsychológie PdF UK v Bratislave na túto tému celoštátny seminár. Z toho vyplýva, že problematika terminológie, podrobne rozobraná v knihe Paradigma somatopedie, je skutočne aktuálna a doc. Vítková má k tomuto problému čo povedať. Autor recenzie V. Spousta obviňuje doc. Vítkovú v podvode, keďže neuviedla správny prameň na str. 10. Nazdávam sa, že označiť chybnú citáciu za *podvod* je prinajmenšom neseriózne, pretože, ako je známe, podvod súvisí s úmyselným uvedením do omylu, čo zrejme recenzent nekontroloval. V knihe na str. 41 sa autorka vyrovnáva i s moderným pojmom *copingu* a uvádza preň český pojem *vyrovnaní se s postižením*. Veľmi pokrokový pohľad prezentuje autorka (str. 42) na špeciálno-pedagogickú diagnózu. Odmieťa chápať túto diagnózu ako niečo statické, nemenné. Cieľom tejto diagnózy je snaha o prognózu, teda snaha o odhadnutie (na základe získaných poznatkov) možností ďalšej výchovy a vzdelávania daného dieťaťa. Na str. 43–44 je uvedená veľmi kvalifikovaná diskusia o vzťahu medzi psychologickou a špeciálno-pedagogickou diagnostikou, o zložitosti preberania výsledkov psychologickej diagnostiky pre účely diagnostiky postihnutých. S týmto problémom som sa vo svojej práci neraz stretol a v niektorých štúdiách som dospel k podobným záverom ako doc. Vítková. Veľmi zaujímavé vzťahy našla autorka medzi narušením motoriky a poruchou reči (str. 56). Veľa dôležitých informácií i špeciálno-pedagogických rád pre rodičov o tom, ako zarábať s postihnutým dieťaťom, čo možno od neho očakávať je obsiahnutých v kapitole 5. V celej práci je veľké množstvo odkazov na konkrétne zákony, programy, vyhlášky a nariadenia, čo veľmi pomôže najmä rodičom postihnutých, ale aj ich učiteľom a ďalším výchovným pracovníkom, a teda, ako som už uviedol, tieto informácie sú veľmi dôležité a potrebné. Na str. 99–111 sa autorka zaoberá doteraz úplne zanedbávanou časťou špeciálnej pedagogiky – problematikou dospelých postihnutých. Aj tu vystihla autorka jeden z dôležitých a dosiaľ neriešených problémov a prináša k nemu prvé poznatky. Jadro práce a imanentne somatopedickú problematiku prezentuje doc. Vítková v kapitole 7, ktorá je vlastne vyústením všetkých predchádzajúcich kapitol. Táto kapitola je napísaná s dokonalým poznaním problematiky detí a mladistvých s telesným postihnutím. Autorka tu prezentuje aj

svoje bohaté zahraničné i vlastné skúsenosti a sprístupňuje čitateľovi i najnovšie výsledky získané pri využití počítačov vo výchove a vzdelávaní žiakov s telesným postihnutím.

Všetky uvedené nesporné prednosti monografie doc. PhDr. M. Vítkovej, CSc., V. Spousta akosi „nebadal“, čo je pri recenznom posudku prinajmenšom čudné.

Recenzent knihy V. Spousta vytyka ďalej doc. Vítkovej, že „oslňuje čtenáře častými odkazy na zahraniční literární zdroje a cizí zkušenosti“. K tomu treba povedať iba to, že problém integrácie je, žiaľ, najviac rozpracovaný v zahraničí, s počítačmi u telesne postihnutých sa začalo tiež tam, poradne pre postihnutých a široká paleta rôznych druhov špeciálno-pedagogickej pomoci tiež nevznikla v Českej republike. Napriek tomu, som si dal prácu a zrátal som zahraničné a české (resp. slovenské) citácia a zistil som, že vo svojej knihe doc. Vítková čerpala zo 73 zahraničných (vrátane preložených do češtiny) a 104 českých a slovenských prameňov, pričom nerátam 27 citácií vlastných prác. Nemožno teda súhlasiť s tvrdením, že uprednostňuje zahraničnú literatúru. S recenzentom však možno plne súhlasiť v tom, že kniha je zrejme napísaná narýchlo a pravdepodobne neprešla jazykovou úpravou. Odbornú hodnotu publikácie to však neznižuje.

Ladislav Požár

## **Maňák, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků**

**Spisy Masarykovy univerzity v Brně – Pedagogická fakulta, sv. 69. Brno, Masarykova univerzita 1998. 134 s.**

Tvořivý akt je nejen vrcholným projevem sebeaktualizace lidské bytosti, ale je i nejprůkaznějším dokladem člověčenství. A v tom je i příčina, proč nás fenomén tvořivosti stále zneklidňuje. Přestože o kreativitě bylo již mnohé napsáno, sama její podstata je stále nejasná. I když byly stanoveny její determinanty (např. schopnost formulovat problém) a specifikovány základní prvky její struktury (představivost, divergentní myšlení aj.), stále zůstává řada otázek nezodpovězených. Pedagogika přednostně orientuje pozornost na *procesuální stránku tvořivosti* – na faktory, kterými by bylo možno tvořivý akt rozvíjet. A právě tyto otázky jsou ústředními tématy Maňákovy monografie. Autor při objasňování podstaty oněch tří základních kategorií, jež daly jeho dílu titul, vychází z poznání, k němuž dospěla psychologie.

Již v samém názvu knihy dává prof. Maňák najevo, v čem spatřuje základní pedagogický problém svého pojednání o tvořivosti. *Rozvoj* je tím ústředním pojmem. Ke zpracování tématu přistupuje po mnohaleté studijní a výzkumné přípravě, jež našla odraz v jeho četných publikačních aktivitách, např. **Problém domácích úkolů na základní škole** (1992). Tvořivost jako pedagogický problém se stala též nosným programem několika celostátních seminářů a konferencí, jež inicioval a z nichž vzešly sborníky **Tvořivost v práci učitele a žáka** (Brno 1996), **Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků** (Brno 1997), **Cesty k tvořivé škole** (1998) a **Tvořivá škola** (1998).

Přehledně strukturovaná osnova díla rozvrhuje pojednávanou problematiku do 10 kapitol. V první kapitole **vymezuje stěžejní pojmy**: jednak jako součást osobnostní struktury, jednak ve vztahu k výchovnému cíli i jako předmět kultivace (tedy v pohledu pedagogickém). Ve druhé kapitole – **Poučení z minulosti** – připomíná nejvýznamnější pedagogické osobnosti, které se k otázkám tvořivosti vyslovily: Komenského a Rousseaua, Tolstého požadavek absolutní svobody dítěte, J. Deweye, V. Příhodu aj. Autor však mohl alespoň letmo připomenout teorii osobnosti E. Fromma a Freudovu teorii o sexuálně provokovaných tvořivých aktech.

Ústřední témata práce jsou pojednána ve 3., 4. a 5. kapitole. V první z nich (**Aktivita**) sleduje autor projevy aktivity ve vztahu k pasivitě a k hyperaktivitě jako rizikovému faktoru výchovy. Jako určující znaky úrovně aktivity stanovil (a to zcela nově) **4 stupně žákovské aktivity**: 1. *vynucená* (aktivita), 2. *navozená*, 3. *nezávislá* a 4. *angažovaná*. Nejobsáhleji zpracovává kategorii **samostatnost** (4. kap.). Jí totiž přisuzuje v rozvoji tvořivosti prvořadý význam. Objasňuje základní termíny související, např. samočinnost, samostatné a kritické myšlení, a podrobně pak pojednává o **realizaci samostatné práce žáků** (4.2). Pakliže je tato část přínosná empiricky, pak teoreticky objevené je autorovo rozvržení **druhů a stupňů samostatné práce žáků** (4.3). Nejelementárnější rozlišení žákovské samostatnosti spatřuje v trichotomii nesamostatné, samostatné a tvůrčí činnosti. Při výkladu o fázování samostatné práce vychází z Deweyových stupňů průběhu řešení problému. Na základě vlastního dlouhodobého výzkumu formuluje 4 univerzální stupně samostatné práce žáků: *samostatnost napodobující, reprodukuující, produkuující a přetvářející*. Jednotlivé stupně ilustruje konkrétními činnostmi. Například napsání básně ilustruje samostatnost *přetvářející* (tzn. nejvyšší stupeň samostatné práce). V čem bychom pak ale měli spatřovat rozdíl v porovnání s *inventivní tvořivostí*?

V kapitole o **tvořivosti** Maňák nejdříve rekapituluje různá psychologická pojetí tvořivosti, a teprve potom definuje tvořivost z pozic pedagogických jako „*přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, ...*“ (s. 74). Po odhaluje její **strukturní prvky** (5.2), její jednotlivé komponenty (např. fantazii, imaginaci, intuici) a faktory ovlivňující divergentní postupy. Přestože otázky související s **tvořivým procesem** (5.3) patří mezi nejméně probádané, z hlediska pedagogického představují ústřední problém. O to více překvapuje, že se autor omezil pouze na charakterizování jeho jednotlivých fází. Pojednání o tvořivosti uzavírá rozvahou o **úrovních tvořivosti** (5.4), jejichž rozlišení představuje významný diagnostický prostředek. V těsné vazbě na 4 stupně samostatnosti a 4 stupně aktivity konstruuje čtyřstupňový model úrovně tvořivosti: *expresivní, inovativní, inventivní a emergentní tvořivost*. Poslední stupeň přiřazuje jen originálním tvořivým aktům.

6. kapitolu **Tvořivý žák** autor uvádí přehledem **projevů žákova tvořivosti** (6.1). V informačně bohatém materiálu diskutuje otázku, jak **identifikovat tvořivého žáka** (6.2) a diagnostikovat úroveň jeho tvořivého potenciálu. Jestliže

osobnostní dispozice žáka jsou limitujícím faktorem jeho tvořivosti, pak **Osobnost učitele** (7.1) má v tvořivém procesu pouze funkci podpůrnou a inspirující. Autor zde upozorňuje i na určité rozpory učitelské profese a povinnost učitele s nimi bojovat. V kapitole 7.2 **Tvořivost v práci učitele** referuje o vlastním výzkumu zaměřeném na aktivní a inovační práci učitele. Teprve pak vyslovuje závěr: „... *inovačně a tvořivě se učitel může projevit ve všech vyučovacích předmětech; ... ovšem musí hledat nestandardní přístupy k výuce*“ (s. 94).

V 8. kapitole **Spolupráce školy a rodiny při rozvoji samostatné a tvořivé osobnosti** rekapituluje obecně platná doporučení a seznamuje s výsledky výzkumu podmínek optimální rodinné výchovy, jímž sledoval například výchovný styl, míru závislosti dětí na rodičích aj. V 9. kapitole **Výchova k samostatnosti a tvořivosti** autor zachycuje **faktory podporující a brzdicí samostatnost a tvořivost žáků**. Analyzuje nejen faktory stimuluji (např. tvořivé klima školy), ale i faktory retardující, jako je hromadná výuka a různé bariérotvorné faktory (konformita, odmítání odlišnosti aj.). Ve 2. části kapitoly – **Metody rozvíjející samostatnost a tvořivost** – předkládá instrumentarium různých metod a technik. Pro trénink tvořivých schopností doporučuje heuristické metody, problémovou výuku, brainstorming aj. Činí tak s přehledem a pro něho typickou vyjadřovací úsporností (*paucis verbis*), která však v enumerativním soupisu aktivizujících metod působí až stroze.

Závěrečnou kapitolou **Tvořivá škola**, která má i funkci rekapitulující, se autor přiklání ke Komenského pojetí školy jako *officinae humanitatis*. Vychází z hodnotového zakotvení člověka a jeho neodbytné touhy po seberealizaci – *perpetui mobile* veškerého lidského snažení.

Kniha disponuje všemi náležitostmi vědeckého spisu. Kromě *věcného rejstříku a seznamu literatury* je vybavena i německým a anglickým *resumé*, ústřední teoretické problémy spisu zpřehledňují *čtyři schémata*. Postrádám jen jmenný rejstřík. Čtenář bezpochyby ocení autorův rozhled po nejnovější domácí i cizojazyčné literatuře i jeho kultivovaný jazyk. Přestože autor věnoval konečné podobě knihy velkou péči, vloudilo se do textu několik ojedinělých chyb: např. v citátu z Tolstého („... *není nejlepší metody*“), s *slowy*, *Gogers*. Pojednání o tvořivosti by jistě bylo možno rozšířit mnoha směry. Čtenáře umělecky orientovaného by autor pravděpodobně upoutal pojednáním o druzích uměleckého výraziva, o umělecké aktivitě žáků jako prostředku rozvoje tvořivosti nebo srovnáním umělecké a pedagogické tvořivosti.

Maňáková monografie je teoreticky přínosná a v mnoha směrech přináší nové pohledy. Teoretický a metodologický přínos knihy spatřuji především v tom, že autor domýšlí a rozvíjí pojednávané problémy důsledně z pozic pedagogických (i tehdy, kdy se opírá o teorie psychologické). Zcela nový a originální je jeho model čtyř stupňů aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Vědeckou přínosnost díla však nejprůkazněji dosvědčí zájem a odezva široké čtenářské obce. Jsem přesvědčen, že náklad 200 výtisků této Maňákovy práce nebude s to zájem čtenářů uspokojit.

Vladimír Spousta



## Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání

Praha: Portál, 1998. 247 s.

Všichni, kteří se zabývají problematikou soudobých pedagogických proudů a jejich praktickým využitím ve vzdělávání, dobře vědí, že opravdu souhrnných publikací z této oblasti doposud mnoho není.

Z těchto důvodů jsem uvítala, že se na našem knižním trhu objevila publikace profesora Yvese Bertranda, doktora filozofie na univerzitě v Montrealu, kde v současné době přednáší základy vzdělávání, teorii řízení a komunikace a organizační kulturu.

Jeho Soudobé teorie vzdělávání jsou unikátním přehledem nejvýznamnějších soudobých proudů pedagogického myšlení, který je možno pojmut jako úvod do studia filosofie výchovy a vzdělávání, protože umožňuje podrobnější poznávání jednotlivých *přístupů a jejich porovnání*.

Vedle toho, že publikace poslouží jako informační materiál studentům nejruznějších pedagogických oborů, sociálních věd a filozofie, jistě ji ocení i všichni, kdo se vzděláváním zabývají ve své profesi.

Publikace je členěna na osm kapitol. Čtenář zde najde autorem navrhovanou klasifikaci teorií vzdělávání do sedmi kategorií, protože jejich současný příliš velký počet znesnadňuje jejich pochopení a volbu směru případných změn ve výchově. Obzvlášť se autor zaměřuje na ty teorie, které měly během posledních desetiletí zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou úlohu by mělo plnit.

Obecně vzato obsahují tyto teorie jednak analýzu problémů soudobého vzdělávání, a jednak návrhy jeho změn. Většinou jsou doprovázeny úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu (učiva) jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání. Zde předkládaná klasifikace, která zahrnuje již výše zmíněných sedm kategorií (spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou), odráží závratný rozvoj kognitivních a sociokognitivních proudů. Reflexe vzdělávání je tak obohacena o výzkumy v oblasti kognitivních procesů, informačních technologií, sociokulturních didaktik.

Pro čtenáře u nás bude jistě zajímavé sledovat i závěrečné otazníky nad vzděláváním a úvahy nad tím, která z zavedených teorií je nejlepší.

Přednostní recenzované publikace je také nejen výborný překlad O. Seluckého, který odborně lektoroval doc. PhDr. S. Stech, CSc., ale i poznámky české redakce, v nichž najdou naši čtenáři další odkazy na u nás přeloženou literaturu, případně bližší údaje, ale i polemické glosy. Pohledů z druhé strany, jichž nikdy není dost, natož pak soudy kvalifikované, vzdělané, jsou vždy velikou vzácností. Různé koncepce školství se budou i nadále střetávat, aniž by si kterákoli z nich mohla činit nárok na to, že je nejlepší. Pokud každému učiteli bude bližší některá z uvedených filozofií, pak je naděje, že společně vytvoří školu vyváženou.

Závěrem lze říci, že kniha Y. Bertranda jistě beze zbytku plní to, co si klade za cíl: být systematickým přehledem nejvýznamnějších soudobých světových proudů

pedagogického myšlení, ukazuje nejen na jejich prínos, ale i problémy v praxi. Pretože publikace nevznikla u nás a je určená inému školství, měla by se jistě dostať do rúk čo najväčšiemu počtu všetkých tých, ktorí sa budú alebo už sa vzdelávaním zaoberajú vo svojej profesii.

Marie Havlíková

## Morálna kultivácia osobnosti par excellence

**Žilínek, M. Európska dimenzia morálnej kultivácie osobnosti. Bratislava: Univerzita Komenského 1999, 181 s.**

Meno Martina Žilínka nie je vari ani potrebné pedagogicko-etickému svetu zvlášť predstavovať. Iba nedávno sa nám dostala do rúk jeho práca, bohatá obsahom a kultivovanými myšlienkami *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*, Bratislava: Iris, 1997.

Dnes sa na knižnom trhu objavila ďalšia jeho monografia *Európske dimenzie v morálnej kultivácii osobnosti*, ktorá podobne ako prvá práca čitateľa nielen zaujme, ale i obohatí množstvom a kvalitou myšlienok.

Monografia má logickú štruktúru, neformálny ale hutný obsah, čo je autorovým vyjadrením veľmi premyslenej práce daného obsahového materiálu.

Už v úvode autor jednoznačne vstupuje do problematiky slovami: „Predložená monografia sa zaoberá problematikou identity osobnosti v eticko-pedagogickej pozícii európskeho integračného procesu. Vychádza z aktuálnych potrieb novej ‚historickej skutočnosti‘ – uvádzania do života ideí európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy.“ (s. 111) Autor jednoznačne vychádza z humanisticko-antropologických problémov, bez ktorých by sa vari práca nedala ani napísať, pretože problematika človeka je v centre pozornosti tak filozofie, etiky, pedagogiky, filozofickej antropológie – a zdá sa, že v ostatnom čase akoby sa na ňu zabudlo.

Filozofické, pedagogické a etické myslenie 20. storočia sa už neuberá smerom vytvárania veľkých systémov. Začali sa rozpadáť do historických reflexií, analýz a odmietania predchádzajúcich snáh postihnúť svet a človeka v ňom.

Väčšina vedcov sa domnieva, že 20. storočie znamená podobný obrat, aký znamenala doba okolo roku 1500, niektorí si mysleli, že zmeny sú ešte prenikavejšie. Avšak to naliehavejšie kladie otázky o samotnom zmysle a postavení človeka a jeho morálnej kultivácii v dnešnom svete.

Tento problém, centrum človeka, kultúry a mravnosti, humanistických mravných hodnôt stoji v centre pozornosti monografie Martina Žilínka – ergo – sú to všetko problémy, ktoré sa týkajú človeka a jeho miesta vo svete. Od problému štruktúrálnu-morálnych zreteľov utvárania mravnej identity osobnosti autor prechádza k základným komponentom európskej výchovy, zaoberajúc sa multi-kultúrnym a transnacionálnym rozmerom v utváraní mravnej identity osobnosti, ako i taxonómiou kompetencií Európana v utváraní mravnej identity osobnosti,

opierajúc sa o pramennú zahraničnú literatúru. Svoje myšlienky explicitne vyjadruje: „Utváranie mravnej identity osobnosti v európskej dimenzii má svoj výrazný rozmer multikulturality, interkulturality a globálnosti. Európska dimenzia teda neznamená nutnosť uniformity. Multikulturalita a transnacionálnosť sú jej významné nosné piliere. Transnacionálny pokrok v Európe nemožno dosiahnuť len v spätosti s rozvojom národných entít v multikultúrnych dimenziách. Vo svojej identite reflektuje národné spoločenstvo, spolubytie s inými národmi, hľadá vlastný dejinný zmysel v medzinárodnom multikulturálnom celku ľudstva.“ (s. 169)

Tak sa autor neformálne dostáva k národnej identite, ktorú považuje nielen za súhrn duchovných hodnôt, ale praktickou kultúrou v samotných ľuďoch. „Mravný vzťah,“ tvrdí autor, „k vlastnému národu je sociogénnou hodnotou. Každý človek prináleží k národnému, či etnickému spoločenstvu, k jeho hodnotám.“ (s. 169) Tak sa autor neformálne dostáva k axiologickým hodnotám a hodnotám vo sfére kultúry.

Cez problémy kultúry, multikulturálnych, multietnických a multilingválnych problémov spoločenstva, cez problémy princípu interkulturality sa autor dostáva k problému interkulturálneho výchovného procesu, ktorý je však pre utváranie integrovanej osobnosti v identickom prostredí efektívny vtedy, „... ak smeruje k vlastnej národnej kultúrnej identite, k výchove, k tolerancii, ku kooperácii, k mieru, solidarite, interkulturálnej sebareflexii a k celkovej multikulturálnosti“ (s. 175). A ak autor spomína európsku výchovu, tvrdí, že „... sa zameriava na výchovu humánneho človeka, preto cieľom, strategickým zámerom vo vzťahu k vedomiu človeka je eticko-axiologický komponent“ (s. 178). Tento môže zásadne a významne ovplyvniť typ európskej civilizácie, mravné, etické a racionálne úsilie o prežitie ľudstva. Tým je vlastne možná úloha výchovy v európskom i globálnom chápaní optimalizovať v zmysle pomoci správania voči kontinentálnym a globálnym rizikám a hľadať spoločnú cestu riešenia problémov v dialogických projektoch civilizácie, v interkulturálnosti, v prejavoch solidárnosti empatie, subsidiarity vo vzťahu k človeku.

Práca čitateľa rozhodne zaujme (o tom som osobne presvedčená), a to nielen svojim obsahom, ale hlavne hĺbkou prieniku do zatiaľ neriešiteľných problémov v rámci pedagogiky i celého edukatívneho systému v rámci Európy.

Pre jej vysokú kvalitu ju odporúčame do pozornosti všetkým tým, ktorí sa o dané problémy nielen zaujímajú, ale ktoré sa ich aj bytostne dotýkajú.

*Anna Klimeková*

## **Mareš, J. Styly učení žáků a studentů**

**Praha: Portál, 1998, 239 s.**

Učení, časté téma nejen pro psychologii, pedagogiku, ale také pro biologii a v současné době i pro počítačové vědy. Většina z nás se učí po celý život. Každý se učí svým způsobem. Někdo má svůj vlastní postup, jiný přebírá postupy od druhých.

Jak se vlastně učíme? Jak se učí žák, student? To je otázka, na kterou se autor publikace snaží hledat řadu zajímavých odpovědí.

V publikaci Jiřího Mareše můžeme detekovat celou řadu témat, které sám autor formuluje otázkami: Co si máme představit pod termínem žákovské styly učení a jak se tyto styly liší od známých pojmů typu kognitivní styly, schopnosti atd.? Jakými metodami se dají styly učení diagnostikovat? Dají se žákovské styly učení ovlivňovat, měnit? Co dělat ve škole, když se rozhodneme žákovské styly učení neměnit? Jak postupovat a čeho se vyvarovat, když se naopak rozhodneme měnit žákovské styly učení? Co se zatím ví o žákově autoregulaci učení?

Práce je strukturována do čtyř vzájemně souvisejících a vnitřně spjatých kapitol. První kapitola – *Pojetí stylů učení* – je uvozena zajímavým příkladem ze studentského života. Objasňuje teoretické základy a přístupy k učení, např. směr fenomenologické psychologie, zkušenostní psychologie učení, informační psychologie, psychologie osobnosti, myšlení, individuality a pedagogické psychologie, a v závěru kapitoly představuje didaktické přístupy, kterými sledujeme, jak se změnil pohled na průběh a výsledky učení, jestliže vezmeme v úvahu zkušenosti vyučování, požadavky školy a učitelů, zvláštnosti zkoušení a hodnocení. V této kapitole získá čtenář základní informace o problematice stylů učení.

V druhé kapitole, autor vymezuje základní pojmy: učení, styl, kognitivní styly, styly učení. Tato část jistě osloví vysokoškolské studenty, ale i učitele a psychology poskytující služby škole.

Jestliže první dvě kapitoly seznamují čtenáře s různými pohledy na styly učení především teoreticky, pak je následující oddíl s názvem *Diagnostika stylů učení* orientován praktičtěji a zároveň i poslední, čtvrtá kapitola *Ovlivňování stylů učení* je praktickým vyústěním předchozích informací. Kapitola o diagnostice učebních stylů je metodologicky orientována a přináší přehled konkrétních metod, jichž se ve světě používá k diagnostice stylů učení. Dosavadní výklad završuje poslední kapitola, v níž se autor snaží ukázat, jaká rozhodnutí je třeba učinit a které konkrétní postupy je možné zvolit při profesionální práci s žákovskými styly učení. Jinými slovy, autor nastiňuje možnosti, jak konkrétně postupovat a co především promýšlet, jestliže se učitel rozhodne ovlivňovat individuální zvláštnosti učení žáka. Tato snaha učitele by měla směřovat k postupné autoregulaci učení žáka.

Vzhledem k tomu, že Jiří Mareš přináší ve své studii celou řadu nových poznatků, které mohou výrazně ovlivnit pedagogickou praxi, práce jistě osloví a zaujme široké spektrum čtenářů. Autor sám ji doporučuje nejen VŠ studentům, učitelům všech typů škol, pracovníkům poraden a školním psychologům, ale též badatelům zabývajícím se výzkumem. Jasný výklad s celou řadou praktických příkladů a námětů činí publikaci vhodným studijním materiálem pro všechny, kteří tvořivě přemýšlejí o možnostech řízení učení žáků a studentů s vyústěním k jejich autoregulaci učení.

Publikace je doplněna rozsáhlou bibliografií českou i cizojazyčnou, dále přehledným jmenným a věcným rejstříkem a přílohou s přehledem hlavních dotazníkových metod, jež zjišťují styly učení.

Jak sám autor v úvodu připomíná, studie navazuje především na práce V. Kuře, který u nás jako první publikoval na téma styl učení žáka.

*Nataša Mazáčová*

## **Bráza, J. Internet.cz – jak hledat a najít**

**Praha: Grada, 1999, 136 s.**

Kde mám hledat na Internetu programy? Jaký způsob je nevhodnější a nerychlejší? Najdu e-mailovou adresu, kterou nutně potřebuji? Jaký vyhledávací server mám použít? Tyto a mnohé další otázky si určitě položil každý, kdo už potřeboval získat nějaké informace prostřednictvím Internetu. Pomocnou ruku všem uživatelům celosvětové sítě podává Jiří Bráza svou knihou, která vyšla v roce 1999 ve druhém aktualizovaném vydání. Důležitá je poznámka „druhé aktualizované vydání“, protože Internet se jako informační médium rozvíjí velice dynamicky a informace nesmírně rychle zastarávají.

Kniha (resp. příručka) je určena především těm čtenářům, kteří již mají nějakou praktickou zkušenost s Internetem, a tudíž vědí, jak složité je někdy nalézt přesně to, co v daný okamžik potřebují. Úvodní část příručky je zaměřena na obecné principy vyhledávání. Autor vysvětluje vyhledávání v souborů, e-mailových adres a větší pozornost je věnována vyhledávání v hypertextových dokumentech (indexování dokumentů, logické operátory atp.). Téměř každý ví, že na Internetu je možné nalézt nezměrné množství programů, které se nacházejí na serverech jejich tvůrců nebo ve velkých archivech. Způsoby, jak takové programy vyhledat a stáhnout si je do svého počítače, se zabývá druhá kapitola. V jejím rámci je představena nejstarší služba, kterou je databáze Archie. Popsána je také funkčně podobná česká služba Nosey Parker. Opomenuty nejsou ani další služby ALLA nebo FAST FTP search.

Třetí kapitola je zaměřena na jednu z nejsložitějších úloh při práci na Internetu – hledání e-mailových adres. Na celém světě neexistuje žádný globální seznam těchto adres, ale existuje mnoho služeb, které jsou připraveny uživateli pomoci (např. lokální seznamy adres, adresáře uživatelů, servery specializované na vyhledávání e-mailových schránek atp.). Čtenář v Brázově knize najde základní údaje o programu Finger, o projektu PinkNet, službě WhoIs či Netfind. Kapitulu uzavírá popis služeb specializovaných na vyhledávání adres lidí WhoWhere, BigFoot a Four11.

Poslední a největší část knihy je věnována World Wide Webu (WWW). Autor začíná charakteristikou světových vyhledávacích serverů, např. Yahoo, Infoseek, Excite, AltaVista. Poté přechází k rozboru „mladších“ českých vyhledávacích serverů: Seznam, U zdroje, Atlas, Kompas, Sherlock, Search a Zmije. U každého serveru je uvedeno, jakou používá syntaxi pro zadávání vyhledávacího řetězce, které podporuje operátory a pro srovnání jsou uvedeny odpovědi na několik dotazů.

Velice vhodným doplněním knihy jsou obrázky usnadňující pochopení textu.

Většina obrázků znázorňuje to, co se objeví na obrazovce po zadání určitého dotazu. Přehlednost knihy zvyšuje použití různých typů písma a zvýraznění. Knihu uzavírají přílohy, v nichž autor doplňuje seznam adres na různé internetovské služby. Pro ty, kteří přišli do styku s Internetem teprve nedávno, je na konec knihy zařazen slovníček nejdůležitějších pojmů.

Autor v úvodu své knihy podotýká, že kniha je určena čtenářům, kteří již mají určité zkušenosti s vyhledáváním na Internetu. Z tohoto důvodu by bylo vhodné zařadit do knihy informace o některých specializovaných vyhledávacích (např. <http://www.help.cz> je vyhledávač zaměřený na indexování návodů, rad a dokumentací z celého světa nebo vyhledávač <http://hledej.technet.cz> provádí fulltextové vyhledávání na technicky zaměřených zpravodajských serverech). Zcela mimo zájem autora zůstávají rešeršní služby. Avšak tyto služby jdou výrazně nad rámec Brázovy knihy a navíc jenom jejich základní charakteristika by vystačila na další knihu. Možná se dočkáme tohoto doplnku ve třetím vydání.

Knihou svým pojetím a zpracováním může výborně sloužit jako doplněk středoškolské výuky informatiky nebo jako pomocná literatura pro vysokoškoláky, kteří teprve pronikají do tajů celosvětové informační sítě. Obecně lze knihu doporučit všem čtenářům, kteří mají za sebou první krůčky v práci s Internetem a chtějí se rychle, snadno a přístupnou formou dozvědět mnoho užitečných rad a informací.

*Jiří Zounek*

## **Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P. Sebehodnocení školy.**

**Praha: Agentura Strom, 1998, 71 s.**

Publikace *Sebehodnocení školy* s podtitulem *Jak hodnotit kvalitu školy* je jednou z prvních prací u nás, která se snaží hledat odpovědi na řadu otázek, vážících se k problematice autoevaluace čili sebehodnocení školy.

Syntetizujícím elementem dílčích studií práce je orientace na analýzu autoevaluačního procesu současné školy. Cílem práce, jak sami autoři formulují, je „poskytnout zejména ředitelům základních škol (ale je možné ji v zásadě využít i pro jiné typy škol) vstupní informace o procesech autoevaluace školy, které se v posledním desetiletí v zahraničí výrazně rozšířily do praxe a mají umožňovat zvýšení efektivity a kvality vzdělávacích školních procesů za pomoci využívání především vnitřních zdrojů a rezerv.“ (s. 3)

Práce kolektivu autorů, jež čerpá z cenných zahraničních zkušeností (např. Nizozemí, USA), řeší netradiční, nicméně aktuální téma současných transformačních proměn a inovačních tendencí české základní školy. Je třeba připomenout, že „poslední roky transformace českého školského systému ukazují, že je nutné přistoupit k této praxi i v České republice. Využívání vnitřních možností zkvalitňování práce školy nesmí být ovšem diktováno mnohdy jen krátkozrakými ekonomickými nebo politickými zájmy nejvyšší řídicí úrovně, ale musí odpovídat potřebám právě

zinteresoovaných škol a jejich zaměstnanců, aby se vnitřně ztotožnili s novými požadavky na učitelské povolání. K němu již bude vlastní hodnocení (sebereflexe) a celková autoevaluace školy neodmyslitelně patřit.“ (s. 3)

Práce rozkrývá celou řadu problémů, přičemž se neomezuje pouze na teoretické pohledy, ale nabízí i konkrétní praktický materiál k využití přímo ve škole. Tyto materiály mohou ředitelům a učitelům pomoci při hledání odpovědi na otázky, které si dobrý ředitel a dobrý učitel jistě klade: Jak hodnotit svou vlastní učitelskou práci? Jaké zdroje informací lze využít pro sebereflexi a zpětnou vazbu? Jak ředitel a učitelé poznají, zda je jejich škola dobrá a jakým způsobem to mohou sami zjišťovat?

Publikace je strukturována do tří vzájemně souvisejících kapitol. Úvodní studie K. Rýdla a V. Horské vymezuje pojem sebehodnocení a autoevaluaci jako teoretický problém a věnuje se otázce cílů a smyslů sebehodnotících procesů školy. Následuje nejrozsáhlejší studie M. Dvořákové a V. Horské, která se zabývá problematikou autoevaluace základní školy. Základní problémy řešené v této kapitole autorky většinou formulovaly otázkou. Kromě odpovědi na otázku „Co je to autoevaluace základní školy“ se zde i dozvíme, proč se zabývat autoevaluací základní školy, kdo může autoevaluaci provádět, jaké zdroje informací lze využít, co vše se může stát předmětem hodnocení atd. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že se autorky pokusily detekovat a upozornit na problémy, které mohou nastat při hodnocení vybraných cílových stavů. Pro ředitele a učitele může být velmi inspirativní kapitola *Přehled metod* a příklady výběru metod, které je možné užít pro autoevaluaci školy. Čtenář se zde dozví jak a kdy lze využít metody situační, inscenační, brainstorming apod. Studie je doplněna dvěma přílohami (Rámcový popis orientačních etap autoevaluace ZŠ, Ukázka osnovy závěrečné autoevaluační zprávy).

K nástrojům pro hodnocení vnitřní kvality školy se věnuje K. Rýdl ve třetí kapitole. Autor má na mysli nástroje, jež používají různí spoluúčastníci na školském systému, např. státní a místní úřady, řídicí pracovníci škol, tedy nástroje na úrovni řízení školy a nástroje pro řízení třídy a skupin. Jedná se o podnětnou kapitolu, v níž autor integruje možnosti realizace sebehodnotících procesů na různých úrovních řízení. P. Roupec je autorem přílohy *Návrh podkladů pro evaluační zprávu o škole a o realizaci vzdělávacího programu*.

Publikaci lze ocenit jako jednu z prvních prací na výše uvedené téma, tedy jako teoretické východisko pro další úvahy a zpracování problematiky sebehodnocení školy. Pozitivně lze hodnotit snahu autorů upozornit na významný problém současných transformačních snah české školy. Kniha jistě osloví jak ředitele, tak učitele škol ale i pracovníky státní správy. Všechny, kteří tvořivě uvažují o změnách v současné škole a kterým nejsou lhostejné zahraniční zkušenosti, jež ukazují (např. Nizozemí), že sebehodnotící procesy nemusí být pro školu zátěží, pokud jsou realizovány jako každodenní součást života školy.

*Nataša Mazáčová*

## K niektorým problémom voľného času Rómov

Pred časom sa dostal na knižný trh zborník *Balvín, J. a kol. – Romové a voľný čas* z 9. stretnutia Hnutí R v Brne na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity – Kultúrne a vzdelávacie stredisko pre rómske deti a rodičov.

Tento zborník (a jemu následné) vznikajú z pravidelných stretnutí členov Hnutí R (ktorého členkou som i ja), slúžia k vytvoreniu teoretických a praktických skúseností tak učiteľov ako i odborných pracovníkov, ktorí sa zaoberajú multikultúrnou výchovou so zameraním na rómskeho žiaka. Je to veľmi záslužná práca i náročná úloha, nakoľko úlohou pracovníkov Hnutí R je venovať pozornosť – a adekvátnym – nielen majorite, ale i minorite. V súvislosti so zmenenými podmienkami v našej spoločnosti sa ukazuje ako nutná špecializovaná príprava budúcich učiteľov v práci s deťmi so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami (a sem zaraďujeme aj príslušníkov etnických a minoritných skupín).

Zborník svojím obsahom a príspevkami zaujme každého čitateľa, ktorý sa danou problematikou zaoberá. Upozorňujem na fakt, že zborník obsahuje 24 zaujímavých a obsahovo meritorne a kvalitatívne zvládnutých príspevkov bez rozdielu, ktoré podľa môjho názoru museli vyvolať veľkú diskusiu, diskusiu podobnú poslednému stretnutiu členov Hnutí R v Liberci r. 1998.

Ak sa mám explicitne vyjadriť, ťažko povedať, ktorý z uvedených príspevkov bol najhodnotnejší. Túto hodnotovú úroveň obsahujú všetky uvedené príspevky v zborníku, najviac však tie s filozofickým pátosom.

Osobne ma zaujalo niekoľko príspevkov, ale vari za najpríťažlivejšie považujem príspevky *PhDr. Jaroslava Balvína, CSc., Vychovateľský éthos jako základní předpoklad k úspěšné práci s rómskými dětmi*, ďalej príspevok *PhDr. Viliama Zemana Problémy, otázky a cíle multikultúrne výchovy*, príspevok *PhDr. Dany Knotovej Voľný čas a jeho pedagogické aspekty* a napokon príspevok *ing. Evy Dobšíkovej Vzdelávaní a voľný čas rómskych dětí a mládeže*, ktoré mali čo do svojho obsahu, zásadne sa vyjadriť k skutočným problémom, tak aktuálnym pre rómsku minoritu.

Príspevok Jaroslava Balvína ma zaujal svojím filozoficko-pedagogickým prístupom k problematike výchovného éthosu ako základného predpokladu úspešnej práce s deťmi, ktorý jednoznačne (a veľmi výstižne) vyjadruje svoje názory v myšlienke, že „pro úspěšnou práci s rómskými dětmi ve volném čase nestačí být vybaven např. určitou dovedností a schopností. . . . Takový člověk obyčejně neuspěje. Neboť mu chybí vědomí, že při práci s dětmi není důležitá nějaká dovednost sama o sobě, ale především potřeba vyjádřit svůj vlastní pozitivní vztah k dětem, k člověku, ochota sám ustoupit ve jménu toho, komu chce svou dovednost předat, kdy jeho schopnost je pouze prostředkem k seberealizaci druhého člověka.“ (s. 14).

Tak sa dostávame k problematike étosu, ktorý vystupuje ako hlboký, vnútorný, emocionálne-psychologický základ mravného svedomia, mravnej povinnosti a zodpovednosti človeka k sebe samému a zároveň aj k ostatným ľuďom.

Ako tvrdí autor: „V původním slova smyslu znamenal étos zvyk, mrav, postupně tento pojem, odrážející hlubinný základ lidského jednání, specifikovala etika jako povinnost, vnitřní úděl, niterné přesvědčení, emocionálně-psychologicky zakotvený vnitřní hlas, který člověku říká: *nemohu jinak*. Vychovateľský étos je



v současnosti substanciálním vyjádřením mravní kultury člověka, který se ve svých pracovních a životních postojích zaměřil dlouhodobě na pozitivní ovlivňování a výchovu dětí a mládeže svého národa, své národnosti, nebo i dětí jiných národností a etnik; s ohledem na obecnou prospěšnost svého počínání jako konkrétního vkladu do tvorby budoucí multikulturní společnosti.

Vychovatelský etos je základem a vnitřním motorem konání a celoživotní orientace vychovatele.“ (str. 15)

Zborník nie je jediným dielom z rúk členov Hnutia R, 7. a 8. júna 1999 sa konala konferencia v Rudňanoch, týkajúca sa morálnych problémov človeka a mravnej výchovy a následne v Brne ďalšia konferencia.

Učitelia, vychovávatelia, pedagógovia, ktorí sa uvedených konferencií zúčastnili, sa oboznámili s mnohými aktuálnymi problémami výchovy a vzdelaní v multikultúrnom prostredí a vymenili si skúsenosti zo svojej práce.

*Anna Klímeková*

## **Švec, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku**

**Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, 178 s.**

Je zásluhou Masarykovy univerzity v Brně, že z pera V. Švece, vedoucího Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě, vyšla užitečná a potřebná publikace „Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku“ (Brno 1998, 178 s.), kterými se autor dlouhodobě zabývá. Autor odbornou čtenářskou obec seznamuje se stavem této problematiky, s jejím současným zkoumáním, a to na základě studia rozsáhlé literatury naší i cizí proveniencí (anglické, německé, polské, ruské a slovenské), na základě svých dlouholetých zkušeností s výukou a na základě svých výzkumných sond. Podává tak systém poznatků, které zakládá na východiscích psychologických a pedagogických, k nimž se nejen u nás, ale i ve světě dnes dospělo.

Ukazuje se, že dnešní doba, na rozdíl od předcházejících vývojových etap, a to již od přelomu 19. a 20. století, začíná zdůrazňovat kromě myšlení teoretického myšlení rázu praktického, které člověka vede k tomu, aby své poznání použil jednak ke skutku, jednání (zasahuje tedy oblast sociální, z hlediska pedagogického oblast mravní), jednak se zřetelem k nějakému dílu, tj. k výkonu, tvoření. A právě tyto dvě uvedené dimenze praktického myšlení (dělení myšlení na teoretické a praktické bylo převzato od Aristotela) jsou dnes zkoumány, zdůrazňovány a podrobně popisovány a analyzovány. A právě tyto procesy se staly předmětem zkoumání uvedené publikace. Jde o zkoumání dovedností, které mají člověku umožnit nejen poznávat věci a jevy a adekvátně s nimi zacházet, ale také mu mají umožnit poznávat sama sebe (sebereflexe) a se sebou samým umět zacházet (autoregulace).

Je třeba připomenout, že nejde o zcela nové požadavky, najdeme je již v archaickém období řecké společnosti u jednoho ze sedmi mudrců, následně pak u řady dalších myslitelů. Od nich vede cesta až k dnešní humanistické psychologii, která tyto požadavky znovu nastoluje a nově formuluje. Má však již vhodnější nástroje k jejich zkoumání a řešení, jak to také potvrzuje Švecova publikace.

Největší čtenářovu pozornost jistě upoutají ústřední kapitoly (5.–8.), které se týkají myšlenkových a tvůrčích dovedností, sociálních dovedností, psychomotorických dovedností a dovedností pedagogických. Autor je podrobně rozpracovává a přináší v nich mnoho nového, motivujícího a inspirativního. Nelze však nepřipomenout, že u problematiky tvůrčích dovedností (s. 65) se mohlo využít oblasti umění, kde by se našla řada znaků a složek pro tvořivé dovednosti, o což by mohla být práce v budoucnu obohacena, a tak přinést do oblasti nejen kognitivní, ale také emocionální řadu nových pohledů a podnětů, neboť heterogenita pojmu tvořivost je mimořádná. Tyto hlavní části, které vzbudí jistě největší a zasloužený zájem, jsou zarámovány čtyřmi úvodními kapitolami a jednou závěrečnou. Úvodní kapitoly stručně analyzují pojetí dovedností z hlediska současného, uvádějí druhy dovedností, proces jejich osvojování a styly učení spjaté s učebními dovednostmi. Závěrečná kapitola je věnována tolik potřebné diagnostice dovedností. Také tyto drobnější kapitoly vyvolají u čtenáře některé otázky, které nemusely být kladeny, kdyby autor na některých místech využil historických argumentů na podporu svých tvrzení. Tak například ve 3. kapitole bylo možno využít velmi vhodně paradigmatu nácvičku dovedností, které lze najít ve Velké didaktice J. Á. Komenského, a to nejen pro srovnání s uváděnými paradigmaty, ale současně by Komenského paradigma mohlo potvrdit autorovo vyjádření, že „dovednost je struktura dynamická, která se v průběhu vývoje obohacuje“. Také čtvrtá kapitola o učebních stylech a učebních dovednostech by unesla upozornění na skutečnost, že učební styly vycházejí z převratné psychologické koncepce kognitivních stylů, která se rodila koncem 40. let v Americe a která na rozdíl od specializovaných psychologů zabývajících se izolovaně jednotlivými duševními procesy člověka přinesla do tohoto pojetí jakýsi synchronní průřez vnímáním, myšlením, jazykem a také sociálním chováním. Učební styly proto nelze nahlížet pouze jako postup při učení, ale je třeba brát v úvahu také dimenzi sociální.

Poslední kapitola se věnuje diagnostice dovedností. S ní se ústrojně spojují 4 přílohy umožňující dovednosti testovat a na tomto základě je popisovat, analyzovat a zdokonalovat. A právě tato možnost posílit a kultivovat pozitivní dovednosti je nesmírně důležitá pro jejich výcvik. Jsou tak vytvořeny předpoklady pro bezprostřední aplikaci teoretických poznatků a praktických postupů „know-how“, což je využitelné nejen v pregraduální přípravě budoucích učitelů na jednotlivých fakultách, ale také v postgraduálním studiu učitelů působících na školách a ve vyučování vůbec.

Celá kniha je jednolitý celek, je přínosem, který podnítl čtenáře jednak k zamýšlení nad tím, že hlubší změny v našem myšlení, citění a v životním stylu jsou dlouhodobý proces, který by se však neměl zbavovat smyslu pro kontemplaci a stát se tak jednostranně praktickým, jednak u čtenáře podnítl představu o tom, jaké proměny se odehrávají v celkovém vidění a chápání dnešního člověka a světa. Proto by neměla chybět v rukou žádného pedagoga.

*Zdenka Veselá*