

---

---

# Recenze

---

---

**Stahl, E.**

**Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung.**

**Weinheim, Basel, Berlin Beltz: PVU, 2002, 400 s.**

Kniha, která je předmětem recenze, podává velmi dobře uspořádaný přehled sociálně-psychologické problematiky skupin, a stává se tak skutečně informativním studijním pramenem této problematiky. Podává, v literatuře zcela ojediněle uspořádaný, široký záběr dynamiky skupin v teoretické i praktické rovině. Praktický aspekt této knihy zdůrazňuje v předmluvě k ní F. Schulz von Thun, když autora knihy označuje jako „obdivuhodného mistra-učitele“, protože dokázal spolu úzce propojit teorii a praxi, abstrakci a konkretizaci, model a pestrou životní plnost. Píše, že autor se ve své knize obrací na „kouče“, který je také šéfem týmu, vyžadujícím dobré vedení.

Definice skupiny je zde podána jen velmi povšechně: základním předpokladem, chceme-li mluvit o skupině, je „zaměřené spoluzítí“ („zielgerichtete Miteinander“), které autor chápe jako „evoluční proces sebeorganizace“, který musí být udržován, chce-li být skupina práceschopná. Proto je dynamika skupin určována hnacími silami této sebeorganizace, tj. v podstatě členy skupin společně sdílenými cíli. V rámci tohoto pojetí je pak kniha rozdělena do čtyř dílů. V prvním je podána „evoluce skupinové smlouvy“, tj. proces, v němž se skupina strukturuje, integruje kolem daných cílů a stává se akceschopnou. Tomuto procesu utváření a vývoje skupin je věnován druhý díl, obsahující podrobný popis jednotlivých fází. Třetí díl je věnován dimenzím struktury skupin s ústředním tématem „skupinové pole“, které přináší informace o cílových hodnotách skupiny, principech, trendech, které zde vládou, rolích, jež se zde vytvářejí atd. (Příkladem skupinového pole je oddíl nebo tým.) Čtvrtý díl je věnován praxi, avšak je třeba podotknout, že praktickým aspektům dílčích témat jsou věnovány četné pasáže ve všech kapitolách. Hlavními tématy jsou zde založení, vývoj a fungování pracovních týmů a trénink komunikace v pracovních týmech.

Nejen personalisté, případně personální manažeři, ale také například ředitelé škol se ve své profesi nutně setkávají se skupinovou problematikou a jedním z jejich základních úkolů je vytvářet podmínky pro to, aby v pracovních skupinách panovala vysoká úroveň vnitřní soudržnosti (kohesivity) a aby se pracovní skupiny integrovaly s cíli organizace (školy), neboť to je podstatný činitel optimální

pracovní produktivity. Proto je jim problematika sociální psychologie pracovních skupin velmi blízká a je v popředí jejich zájmu.

Knihla vzešlá z praxe je určena praktikům. Je polygraficky velmi dobře vybavena a přináší poznatky pro práci se skupinami velmi užitečné.

*Milan Nakonečný*

**Němec, J.**

## **S hrou na cestě za tvořivostí. Poznámky k tvořivosti žáků**

**Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.**

Hra a tvořivost – dva klíčové pojmy, které figurují v názvu knihy Jiřího Němce, nás vyzývají k přemýšlení o tom, jak spolu obojí souvisí. Ze slovního spojení s hrou na cestě za tvořivostí lze tušit, že autor vnímá hru jako jeden z prostředků rozvoje tvořivosti žáků. Jak objasňuje v předmluvě, v titulu knihy je uvedeno „za tvořivostí“ a nikoliv „k tvořivosti“, neboť přijít k tvořivosti jen skrze hru by podle něj bylo příliš snadné. Vnímáme-li totiž tvořivost jako jednu z lidských vlastností, které lze mnoha způsoby rozvíjet, pak je hra jednou z možných společnic na cestě „za“ ní (s. 9).

Recenzovaná publikace sestává ze dvou částí. První část s názvem *Tvořivost v zrcadle her a empirických postřehů* shrnuje několik teoretických a empirických poznatků. K nim autor dospěl, když se v rámci řešení projektu GA ČR 406/99/PO63 zabýval otázkou, jaký vliv má hra na rozvíjení tvořivosti žáků. Druhá část publikace nese název *Soubor praktických cvičení a her* a obrací se na pedagogy, kteří se spolu se svými svěřenci chystají vydat se „na cestu za tvořivostí“.

Věnujme nejdříve pozornost první části publikace. V jejím úvodu se autor zamýšlí nad důvody, proč rozvíjet tvořivost. Na několika ukázkách z pedagogické praxe celkem přílehlavě ilustruje jeden z vážných problémů, s nímž se potýká současná škola. Ukazuje, že ve škole se mnohdy nedaří vybavit žáky dovednostmi tvořivě aplikovat získané znalosti a dovednosti při řešení problémových úloh, což je mimochodem opakovaně dokládáno za oblast matematického a přírodovědného vzdělávání ve výzkumech PISA, TIMSS a dalších. Je škoda, že autor nevěnuje více pozornosti výsledkům výzkumů z oblasti didaktiky a pedagogické psychologie k otázce kognitivních procesů a strategií, které se uplatňují při tvořivém řešení problémových úloh.

V další kapitole J. Němec zaměřuje svoji pozornost na otázku rozvoje tvořivosti prostřednictvím her a uvádí výčet funkcí hry (zdroj zábavy i poučení, prostředek osvojování sociálních rolí, prostředek prožívání, smysluplná činnost, simulace různých situací, prostředek k poznání a sebepoznání, mravní výzva, svoboda i řád). Problém rozvoje tvořivosti prostřednictvím hry autor řeší odkazem na J. Piageta, který vysvětluje proces dětského hraní v kontextu rozvoje myšlení – s využitím konceptů asimilace a akomodace.

Ve třetí kapitole je otevřen problém, jak tvořivé hry typologizovat. Autor

nejdříve předkládá a stručně objasňuje vybrané koncepce či programy rozvoje tvořivosti (rozvoj laterálního myšlení podle E. de Bona, program směřující k odbourávání bariér, program zaměřený na rozvoj globálních vlastností, trénink zaměřený na rozvoj vlastností tvořivosti), čímž si otevírá prostor pro vytváření typologií her. Celkem představuje pět typologií her (typologie založená na odlišných druzích konvergentního a divergentního myšlení, typologie založená na významnosti pravidel ve hře, typologie založená na významu herních činností, typologie založená na chování „v roli“, kterou určuje daný barevný klobouk, typologie založená na rozvoji psychických funkcí a osobnostních vlastností, typologie založená na překonávání myšlenkových dominant). Oceňuji snahy o typologizování tvořivých her, neboť jsou významné nejen pro teorii, ale také pro koncipování „intenzivního programu zaměřeného na rozvoj tvořivého myšlení, programu, v němž dominantně nefiguruje rozvoj dílčích, ale komplexně uspořádaných funkcí, které spolu úzce spolupracují a podporují rozvoj kreativity v širších souvislostech“ (s. 37). Na druhou stranu autor bohužel nevěnuje více pozornosti didaktickým hrám a jejím typologiím.

Čtvrtá kapitola tematizuje problém tvořivosti učitele a žáka. Navazuje tak na předchozí práce, které byly na Pedagogické fakultě MU v Brně realizovány pod vedením prof. J. Maňáka. J. Němec si klade otázku vztahující se k projevům tvořivého učitele a žáka a zvláštní pozornost věnuje povaze otázek, které učitelé kladou žákům na 2. stupni ZŠ, přičemž rozlišuje mezi otázkami „obvyklými“ a otázkami „tvořivými“.

V páté kapitole jsou představeny vybrané výsledky z výzkumných šetření ke tvořivosti žáků (nejčastěji druhého stupně ZŠ) z let 1999–2001. Výzkumy například ukázaly, že znalosti a zkušenosti dětí se určitou měrou podílejí na množství řešení úkolů a originálních myšlenek; že divergentní úkoly, ve kterých se manipuluje s konkrétními objekty, řeší děti úspěšněji než úkoly, které se zakládají na formální představivosti; že žáci, kteří byli hodnoceni jako tvořiví, vykazovali statisticky významný rozdíl v reálném odhadu svých schopností (s. 57). Tyto výzkumné nálezy obohacují naše poznání v dané oblasti, jen bych doporučil u jednotlivých zjištění uvádět, je-li to možné, v rámci jaké domény (matematické, přírodovědné, jazykové) byly získány.

Druhá část publikace je sbírkou praktických cvičení a her, které ve svém souhrnu tvoří ucelený program rozvoje tvořivosti. Jednotlivé hry jsou zde rozčleněny do sedmi tematických oblastí (kapitol). Každá z kapitol je uvozena stručnou poznámkou, k čemu se hry v ní obsažené vztahují, a dále následuje jejich popis.

V první kapitole s názvem *Proč máme být tvořiví?* je vyzdvížen význam tvořivosti a jsou zde uvedeny hry k rozvíjení myšlenkový procesů a moudrosti, které tvořivost zakládají. Hry obsažené v dalších kapitolách jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivých vlastností a schopností, jež s tvořivostí určitým způsobem souvisejí. Dosti výmluvně to vyjadřují samotné názvy jednotlivých kapitol: *Vnímání světa – co je důležité, je očím neviditelné* (kap. 2), *Pozorování světa – světlo poznání* (kap. 3), *Pamatování si světa* (kap. 4), *Představy o světě* (kap. 5), *Tvoření světa – myšlení jako klíč k tvorbě* (kap. 6), *Jaký ten člověk je aneb Mravnost nade vše* (kap. 7).

Publikace usiluje o spojení teoretických východisek hry v kontextu rozvoje tvořivosti (1. část knihy) s programem zaměřeným na rozvoj tvořivosti žáků (2. část knihy), čímž vytváří komplexní příspěvek k dané problematice. Je třeba také ocenit, že se opírá o výsledky výzkumných šetření k tvořivosti žáků. Publikaci lze doporučit všem zájemcům ochotným vydat se s hrou na cestu za tvořivostí.

*Tomáš Janík*

## **Hofbauer, B.**

### **Děti, mládež a volný čas.**

**Praha: Portál, 2004, 176 s.**

Odborná veřejnost dostala do rukou knihu Břetislava Hofbauera zaměřenou na volný čas dětí a mládeže. Autor je známý odborník na otázky volného času, což dokazují jednak jeho předchozí publikace (je spoluautorem knihy *Pedagogika volného času*, která vyšla v Portálu 1999 a 2002), jednak jeho dlouholeté působení v předsednictvu Evropské asociace zařízení volného času dětí a mládeže (EAICY). Téma volného času, kterému věnoval svoji nejnovější publikaci, je velmi aktuální a závažné, neboť se veřejnost na jedné straně setkává s nárůstem volného času, na druhé straně s problémem jeho efektivního a zejména společensky žádoucího využití. Problematika volného času tak bývá v poslední době spojována především s problémy sociálně negativního chování a jednání dětí a mládeže a v této souvislosti neúměrně přeceňována, nebo naopak nedoceňována.

Knih, která je určena zejména studentům pregraduálních a graduálních studijních programů specializace v pedagogice a pracovníkům zařízení pro volný čas, zájmových organizací mládeže, státní správy a samosprávy, usiluje o objektivizaci volného času tím, že tento jev pojímá komplexně a v širších souvislostech. Publikace je rozčleněna do dvou oddílů a čtyř kapitol. První oddíl odpovídá na otázku, co je specifické pro volný čas, v čem se liší od ostatních základních oblastí lidského života. Zároveň je věnován vývoji problematiky volného času v minulosti a ukazuje, jak se k volnému času přistupuje nyní. Vymezuje i hlavní rysy využívání volného času mladými lidmi u nás a ve světě a charakterizuje trendy, které pravděpodobně ovlivní tuto oblast v blízké budoucnosti.

Knih, která je zajímavá nejen obsahově, ale i metodologicky. Kromě toho, že popisuje členité spektrum volnočasových aktivit, ukazuje, jak se na jejich plnění podílejí účastníci různého věku, pohlaví, sociálního postavení, odlišného stupně a zaměření zájmů. Problematiku autor rámuje do tří základních rovin: společenských podmínek umožňujících vznik a rozvoj volného času i jeho výchovné zhodnocení; přístupy jednotlivců i sociálních skupin a generací, kterými reagují na možnosti a podněty k volnému času a zároveň čelí překážkám, které se vyskytují na cestě k hodnotnému naplňování volného času; za třetí se věnuje různosti sociálního prostředí, v němž jedinci uskutečňují svůj volný čas. Citlivě přistupuje k historickým souvislostem zkoumání problematiky volného času v minulosti. Je si vědom sku-

tečnosti, že moderní poznání staví na minulých zkušenostech, a nežríská se proto poučení v minulosti. Chápe využití poznání minulosti jako práci s kulturním odkazem a dědictvím, které nám pomáhá pregnantněji poznat problémy současné. Nedílnou součástí tohoto oddílu je i řešení otázek volného času v kontextu mezinárodního, zejména pak evropského myšlení.

V souvislosti s analýzou historického vývoje pojetí volného času nastoluje autor i terminologické otázky. Upozorňuje na to, že se někdy pro označení stejného jevu nebo souboru jevů souběžně užívaly odlišné výrazy, které nakonec vykrytalizovaly v označení, která převládla i v mezinárodním kontextu. Pojmovou a věcnou analýzu završuje stanoviskem ke krystalizovanému oboru pedagogika volného času a příbuzným oborům, jako jsou pedagogika zážitků, dobrodružství, muzeopedagogika. Připomíná, že pedagogika volného času bývá chápána jako pedagogická disciplína, ale také jako sociologická disciplína.

V poslední době se objevuje velký nárůst nových problémových oblastí, které úzce souvisí s výchovou, a tedy i s rozvojem pedagogických věd. V tomto smyslu lze tento proces diferenciacie výchovné problematiky jen přivítat. Leč na druhé straně v důsledku malé komunikace nově vznikajících oblastí s dosavadní strukturou pedagogických věd hrozí nebezpečí, že v brzké době budeme mít tolik oborů, že výchovná problematika bude neúměrně parcelována, což bude celkově pedagogické vědy oslabovat místo toho, aby je posouvalo v efektivitě řešení a společenské i odborné prestiži vpřed. Bude proto nutné nastolit permanentní diskusi, která by ukázala nově vznikající odvětví a obory v širších souvislostech a vymezila jim (byť i pracovně) místo ve strukturách vědního oboru.

Pedagogika volného času je modelovým příkladem. Problematika, kterou se zabývá, úzce souvisí se sociální výchovou, stejně tak jako s výchovou tvořivosti, ale i s multikulturní výchovou, se zážitkovou výchovou, ale i s výchovou odbornou (doplňující vzdělávání). Hledání vzájemných vazeb přispěje k další profilaci i pevnějšímu místu ve struktuře vědního oboru.

V závěru první kapitoly se autor ještě zabývá věkovým vymezením účastníků a nastiňuje obsah zbývajících tří kapitol a metodologický přístup k jejich zpracování. V další kapitole se autor věnuje zcela zásadnímu problému: co působilo a působí na vznik a rozvoj volného času. Vzpomíná různé jevy a procesy, které nejvíce ovlivnily změny rozsahu a obsahu volného času dospělých, mládeže a dětí v průběhu 20. století. Dále odpovídá na otázku, jaký vztah si děti a mládež vytvářejí k volnému času. Ukazuje různé přístupy k volnému času ze strany klientů od těch, kteří nemohou využívat volný čas, až po ty, kteří mají volný čas značně rozšířen v důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti. Nezapomíná ani na ty, kteří volný čas odmítají nebo kteří ho vůbec využít neumí. Závěrem druhé kapitoly se zabývá tendencemi, které se projevují v rozvoji aktivit volného času dětí a mládeže, a to na pozadí krystalizované soustavy aktivit a zařízení volného času.

Třetí kapitola odpovídá na otázku, kde všude se volný čas výchově zhodnocuje. Autor provádí klasifikaci institucí, které vytvářejí předpoklady k aktivitám volného času. Analyzuje rodinu, činnosti školy mimo vyučování, specifické instituce a sdružení, obce, média a další prostředky každodenního života. Ukazuje, že

působení školy ve volném čase má dlouhodobé tradice. Popisuje jak systém mimotřídní, tak i mimoškolní činnosti a systém celodenního výchovného působení v historických souvislostech, a uvádí tak na pravou míru neoprávněné spojování celodenního systému se socialistickým školstvím. Zároveň ukazuje, že programy založené na zájmu dětí a mládeže svým pojetím a pestrostí předjímalý také činnosti budoucích středisek (domů) volného času dětí a mládeže. Autor rovněž formuluje a odpovídá na klíčové otázky typu: Jaké možnosti a výsledky má naše současná škola ve volném čase? Připomíná, že během posledních desetiletí začala naše základní a střední škola souběžně s tím, jak opouští mimotřídní činnosti, rostoucí měrou uskutečňovat příležitostné, jednorázové volnočasové činnosti, které rozšiřují a prohlubují obsah vyučování, případně mají oddechovou a kompenzační funkci a umožňují každému žákovi obohatit jeho volný čas. Dále se zmiňuje o soutěžích. Velkou pozornost věnuje z tohoto hlediska Středoškolské odborné soutěži. Popisuje ji jako dobrovolnou zájmovou činnost žáků všech typů středních škol, zařízení volného času, klubů a individuálních zájemců. Dává ji do souvislosti s obdobnými systémy působícími v zahraničí, které mají obdobně jako ty naše objevovat a rozvíjet vysoce nadané jedince a pomáhat z nich formovat budoucí odborníky ve vědě, technice, umění. V tomto smyslu je recenzovaná publikace ojedinělou odbornou pedagogickou prací všímající si tohoto vpravdě kulturního bohatství, které je zde mnoho let pěstováno a rozvíjeno nadšenci, kteří připravují jednotlivé ročníky SOČ a zajišťují poradenskou službu pro zájemce o studentskou odbornou činnost. Kniha si všímá i úloh žákovské samosprávy, a to nejen z hlediska jejího podílu na chodu a činnosti školy, ale právě na účelném využívání volného času. Speciální pozornost věnuje i školním družinám a školním klubům. Situaci v ČR srovnává s podmínkami na Slovensku. Klade si v této souvislosti otázku, v čem je hlavní přínos školních družin, školních klubů.

Za důležitou součástí pedagogické regulace volného času považuje autor prostory a zařízení mimo školu. Věnuje proto pozornost přirozenému prostředí a novým formám jejich využití ve volném čase. Charakterizuje hlavní typy prostor a zařízení volného času dětí a mládeže. Zmiňuje se o odlišných modelech odpovídajících historickým tradicím zemí v jednotlivých částech Evropy. Odpovídá i na otázku, které oblasti přírody a lidské činnosti inspirují nabídku zařízení volného času a jaké aktivity se zde rozvíjí.

Organickou součástí kapitoly je i závažné téma aktivit volného času jako faktorů, které pomáhají řešit negativní jevy mezi dětmi a mladými lidmi. Tato funkce volného času bývá v současné době enormě zdůrazňována, často na úkor funkcí ostatních. Autor pracuje s touto funkcí vyváženě s ostatními funkcemi volného času.

V další části kapitoly věnuje autor pozornost sdružování dětí a mládeže. Zaměřuje se na vrstevnické vztahy ve formálně organizovaných sdruženích dětí a mládeže, přičemž seznamuje se základními typy sdružení dětí a mladých lidí. Konstatuje, že hledání nových možností sdružování dětí a mládeže sloužícího demokratické výchově a veřejně prospěšné činnosti se v posledních letech projevilo vytvářením samosprávných struktur. Jedná se o žákovské samosprávy, rady, fóra

a zejména sněmy nebo parlamenty ve školách, ve volnočasových zařízeních, v malých obcích, v územně správních celcích. Klade si otázku, v čem je význam a jaké možnosti se nabízejí v působení samosprávných struktur dětí a mládeže ve škole a v obci. Tato část je završena příklady praktických zkušeností z evropských obcí a regionů.

Součástí třetí kapitoly je i problematika médií jako stále významnější součásti volného času dětí a mládeže. Kapitola podává přehled o vývoji uplatnění médií ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže. Na rozdíl od řady publikací, které se zabývají médii velmi kriticky (hovoří se například o „kyber prostoru“, od kterého se vyvíjí charakteristický životní způsob dětí a mládeže), Břetislav Hofbauer se zamýšlí nad tím, do jaké míry média vytvářená dospělými přinášejí informace o stavu a potřebách života a rozvoje mladé generace, o světě pro děti a mládež. Popisuje také, co přinášejí média vytvářená dětmi a mladými lidmi pro jejich vrstevníky. Věnuje pozornost mediálním aktivitám pro děti a mládež v mezinárodním kontextu a zamýšlí se nad prognózou vývoje médií.

Třetí kapitola knihy je završena rozbohem politiky zaměřené na volný čas dětí a mládeže, a to jak v evropském měřítku, tak i v regionálních a národních souvislostech.

Poslední, čtvrtá kapitola je atypická, neboť poskytuje informační bázi problematiky volného času dětí a mládeže. Čtenář se seznamuje jak s přehledem zkratk názvů institucí zabývajících se volným časem dětí a mládeže, tak i s programy, které jsou každoročně vyhlašovány na podporu volnočasových aktivit, s periodiky, která se problematice věnují, s přehledem odborné literatury. Součástí jsou i adresy českých institucí a organizací, zahraničních organizací působících v ČR a mezinárodních institucí a organizací.

Co říci závěrem? Především je třeba konstatovat, že kniha Břetislava Hofbauera *Děti, mládež a volný čas* je velmi kvalitně zpracovanou příručkou zaměřenou na problematiku volného času v nejrůznějších souvislostech tohoto jevu. O kvalitě přesvědčuje svou uceleností a komplexností pohledu. Kdyby však měl recenzent přece jenom něco autorovi vytknout, byla by to absence vztahu volného času a životního způsobu (životního stylu). Této otázce podobně jako hodnotovým orientacím a životnímu poli (potažmo sociálnímu poli) nevěnuje autor tolik pozornosti, jak by si ve vztahu k volnému času zasloužila. I tak je však třeba ocenit autorův vklad k řešení problematiky volného času. Kniha uspokojí nejen poučeného odborníka svou systematičností výkladu, přehledností řešených problémů a dokumentací, ale i laika nebo začátečníka hledajícího poučení v problematice. Hodnota práce spočívá v syntéze dosavadního poznání sledované problematiky a v metodicky jasném vedení čtenáře peripetiemi složitosti volnočasových problémů.

*Jiří Semrád*

**Musilová, M.**

## **Případová studie jako součást pedagogické praxe.**

**2. upravené vyd. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0749-3.**

V pedagogické praxi se často učitelé setkávají s potřebou porozumět svým žákům a studentům jak v oblasti učení, tak v oblasti chování. V poslední době se tato potřeba dostává stále více do popředí. Učitelé se musejí umět vyrovnávat s kázní, s poruchami učení, s poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou apod.

Užitečným nástrojem pro zvládnutí dané situace je diagnostikování. V pedagogice patří diagnostická činnost k základním dovednostem učitele a k jeho diagnostické kompetenci. Zahnuje především identifikování a správné interpretování nápadných jevů v edukačním procesu se zaměřením na optimální pedagogickou intervenci. Dále se od ní odvíjí přístup učitele k jednotlivci, způsob zpracování učiva, volba adekvátních metod aj.

První krok pramení z individuálního přístupu k žákům a studentům, jenž vede ke zpracování případové studie, tzv. kazuistiky. Kazuistika reflektuje celou osobnost konkrétního žáka a studenta v kontextu s jeho rodinným i školním prostředím a se snahou mu pomoci. Případová studie odhaluje za pomoci diagnostických metod individuální nápadné projevy, které mohou mít pozitivní (nadaný žák) i negativní (opoziční chování) podtext.

Cílem a smyslem případové studie (jak ji pojímá autorka ve zmíněné brožuře) je praktické využití znalostí a dovedností z diagnostiky v praxi na úrovni pedagogických možností. Seznámení studentů učitelství s realitou, s možnostmi a s bariérami identifikování, intervence, ale také s vlastním potenciálem uplatnit získané vědomosti a dovednosti.

V první kapitole nazvané *Kazuistický přístup* vymezuje autorka stručně pojem, historii a využití kazuistiky. V definičním vymezení se opírá o současné poznatky pedagogických, psychologických a sociologických disciplín. Pro srovnání uvádí charakteristiky případové studie od autorů, jako jsou Gavora, Berková, Tardy. Jádrem kapitoly se stává standardní vzorová osnova podle J. M. Sawreya, která je upravena pro potřeby studentů na souvislé pedagogické praxi.

Pedagogicko-diagnostické postupy jsou náplní druhé kapitoly. Jsou specifikovány základními metodami, které tvoří jednotlivé podkapitoly. Mezi ně patří pozorování, rozhovor, anamnéza, rozbor edukačních produktů žáka. Každá z metod je důkladně charakterizována, např. u metody pozorování se uvádí subjektivní podmínky pozorování, plán, průběh pozorování, pomůcky pozorovatele.

Třetí kapitola upozorňuje zejména na projevy, které nějakým způsobem eliminují výchovně-vzdělávací proces. Autorka klasifikuje nápadné chování v oblasti vztahu k učení se – např. nadaný žák, zaostávající žák, žák se specifickými vývoje- vými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), a v oblasti chování – např. chování dysfunkční, pasivní, opoziční, asociální a nezájem o školní práci. Zmíněné jevy jsou vždy charakterizovány a také jsou u nich uvedeny typické znaky, na základě kterých jsou rozpoznatelné.



Autorka interpretuje text srozumitelně, důležité pojmy a podstatné rysy jsou zvýrazněny tučně. Metodologicky začíná definicí pojmu kazuistika, přechází přes osnovu případové studie až k pedagogicko-diagnostickým postupům.

Diagnostická činnost vyžaduje široký okruh znalostí z biologie, psychologie, sociologie, ale i metodologie. Všechny zmíněné aspekty jsou v předkládané práci respektovány. Nejsou pojímány detailně, ale pouze ve vztahu k určité problematice, což považují za užitečné a výstižné.

Metodická příručka poskytuje základní informace o metodách identifikování a znacích identifikovaných, ale byla by ceněna více, kdyby obsahovala i způsob práce s těmito žáky a studenty. Autorka tak ochudila svou práci o další významný a potřebný prvek, ačkoli se s touto problematikou již vyrovnala v práci, která se nazývá *Interakce učitele a žáka* (slouží jako cvičebnice). Cvičebnice je zaměřena na oblast sociální, poskytuje základní informace o problému, ale také poukazuje na přístupy žáků a rovněž na strategie učitele k těmto přístupům.

Brožura je základním informačním a metodickým materiálem určeným nejen pro studenty pregraduální přípravy učitelů, ale i pro samotné učitele, kteří v ní naleznou metodickou pomůcku pro svou diagnostickou činnost. V tomto ohledu nabízí rovněž přehled základních diagnostických metod a jejich specifika. Prezentuje u metod popis, postup, podmínky k využití, varuje před možnými chybami. Pro správné zpracování případové studie nabízí autorka cíle a vzorovou osnovu. Na konci přidává ukázky již dvou zpracovaných kazuistik a také výkladový slovník a použitou literaturu. Publikace byla vydána v rámci řešení projektu, proto ji nalezneme s větší pravděpodobností ve skriptárně nebo ve vědeckých knihovnách, nikoli v klasickém knihkupectví.

Přínosem metodické příručky je další (reálný) výcvik diagnostických dovedností na souvislé praxi a v praxi vůbec, ale také jsou přínosem základní informace o diagnostickování podané stručnou, jasnou, výstižnou a hlavně praktickou (zdůrazňují praktickou) formou.

*Lucie Smékalová*

**Manniová, J.**

**Kapitoly z pedagogiky I.**

**Bratislava: Luskpress, 2004, 169 s. ISBN 80-968956-2-1.**

Monografia Jolany Manniovej *Kapitoly z pedagogiky* je cenným študijným materiálom, ktorý ocenia najmä študenti učiteľských odborov. Publikácia však neoslovuje len záujemcov o učiteľské povolanie, ale prihovára sa aj širšiemu okruhu čitateľov a každému, koho sa výchova a vzdelávanie mladej generácie bytostne dotýka.

Pri pohľade na celkovú štruktúru učebnice jasne vidieť jej logický systém vychádzajúci z charakteristiky pedagogiky ako vedného odboru, systemizácie pedagogických vied, definovania základných pedagogických pojmov, vymedzenia pojmu výchova a vzdelávanie končiac kapitolou týkajúcou sa osobnosti učiteľa, ktorý ako

rozhodujúci činiteľ v procese výchovy a vzdelávania sa teší zvláštnej pozornosti autorky v záverečnej časti tejto publikácie. Malú odchýlku cítiť pri tretej a štvrtej kapitole. Ich zámenou by sa dosiahla ideálna obsahová a kompozičná vyváženosť.

Veľmi pozoruhodné je štruktúrovanie samotného študijného textu, čo len znásobuje zámer autorky pomôcť čitateľom „samostatne, vecne a tvorivo pristupovať k hodnoteniu pedagogických faktov, procesov a javov“ (s. 7). Pomáha k tomu formulácia cieľov, ktorými začína každá kapitola a taktiež aj detailnejšie vymedzený pojmový aparát (v texte existuje ako *klúč*), ktoré majú pre čitateľa informatívny charakter. Orientáciu v texte a prácu so študijným materiálom uľahčujú kľúčové slová formulované na začiatku kapitol, ako aj zvýraznenie hlavných myšlienok v texte. Z hľadiska obsahu dáva autorka v knihe široký priestor pre prezentáciu rôznych definícií pojmov, javov v ponímaní mnohých autorov, čo čitateľa určite ocenia. Na prvý pohľad sa zdá, že nie je docenené hľadisko komparatívne. Pri čítaní textu však pozornému čitateľovi určite neujde, že súčasťou kapitol sú otázky a úlohy. Ich prítomnosť v modernom type učebnice a zvlášť v recenzovanej publikácii je nezanedbateľná, pretože ich zodpovedanie je pre čitateľa v prvom rade spätnou informáciou o pochopení obsahu textu, v druhom rade ho však nabáda k hľadaniu širších vzťahov a súvislostí, k ďalšiemu štúdiu, k čomu mu môže pomôcť aj bohato spracovaný zoznam literatúry.

Monografia pozostáva z 11 kapitol. V prvej kapitole (s. 8–21) pojednáva autorka o pedagogike ako o vednom odbore z hľadiska rozmanitosti jej výkladu, ako aj z hľadiska historického vývoja.

Na ňu nadväzuje druhá kapitola pod názvom Systém pedagogických vied (s. 21 až 33), prostredníctvom ktorej môžu čitateľa odhaliť obsahovú náplň pedagogiky, spoznať systém pedagogických disciplín, ako aj odhaliť širší vzťah pedagogiky k iným vedám.

Zaujímavou je tretia kapitola – Faktory rozvoja ľudského jedinca (s. 33–44), pretože tu sledujeme posun k problematike výchovy, k pochopeniu jej významu pri formovaní osobnosti jedinca.

V pedagogickej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami základných pojmov, ich vzájomných vzťahov. O tom, že v odbornom, pedagogickom svete a terminológii existuje značná nejednotnosť pri používaní jednotlivých pojmov (vzdelávanie, vzdelanie, vyučovanie, učenie, edukácia) sa môže čitateľ presvedčiť na stranách 44–68.

Piata kapitola (s. 68–93) s názvom Činitele rozvoja osobnosti definuje základné výchovné činitele rozvoja ľudskej osobnosti, definuje školu, rodinu, ich význam pre život jednotlivca. Čitateľ sa na týchto stranách môže dozvedieť aj o alternatívnych školách a smeroch vo výchove a vzdelávaní, ako aj o potrebe a možnostiach zmysluplného trávenia voľného času.

Osobitne problematike výchovy je venovaná šiesta kapitola (s. 93–99), ktorú rozvádžajú dve po sebe nasledujúce kapitoly (s. 99–123) týkajúce sa cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania a zásad, metód, foriem a prostriedkov výchovného a vzdelávacieho pôsobenia.

Deviata kapitola má deskriptívny charakter. Na stranách 123–132 autorka,

s oporou o legislatívu, popisuje súčasnú štruktúru výchovy a vzdelávania na Slovensku. Autorka sleduje líniu logickú – od materských škôl cez základné, stredné až po vysoké školy. V tejto súvislosti správne spomína aj formy a možnosti ďalšieho, celoživotného vzdelávania.

Obsahovo a rozsahovo najbohatšia je desiatka kapitola (s. 132–164), ktorá je venovaná osobnosti učiteľa a učiteľskej profesii. Zvlášť hodnotné sú najmä vlastnosti ideálneho učiteľa, triedneho učiteľa so zreteľom na proces humanizácie našich škôl. Autorka upriamila pozornosť na potrebu prehodnotenia súčasného životného štýlu, ktorý je úzko spätý s globalizáciou. Aj tu má učiteľ svoje nezastupiteľné miesto.

Monografiu uzatvára kapitola o medzinárodných organizáciách pre vedu a výskum, ktorá bystrému čitateľovi pomôže rozšíriť obzor svojho poznania aj o túto dimenziu a využívať výsledky činnosti týchto organizácií pre zdokonaľovanie svojej vlastnej pedagogickej tvorivej práce.

Možno vyjadriť presvedčenie, že publikácia Jolany Manniovej *Kapitoly z pedagogiky* si nájde cestu k čitateľom a zaujme svoje miesto v knižnici každého jednotlivca – už pracujúceho, alebo budúceho učiteľa.

*Kinga Horváthová*

**Pelcová, N.**

## **Filozofická a pedagogická antropologie.**

**Praha: Karolinum, 2004, 201 s.**

Další vývoj českej pedagogiky je neodmysliteľný bez systematického promýšlení základných otázok výchovy, zasutých dílem vinou ideologickej predpojatosti minulého režimu, dílem vinou prívalu hektických zmien, napätí a rozporných vlivů, ktoré s sebou prinášajú transformácie, europeizácie a globalizácie. Príspevkem k plneniu tohoto úkolu je i recenzovaná publikácia, jejž autorka chce prispieť k rekonstrukcii filozofie výchovy jakožto zdroje nejobecnějších východisek pro koncipování pedagogiky jako vědy i pro koncipování výchovných a vzdělávacích procesů.

První tři kapitoly monografie *Filozofická a pedagogická antropologie* mají historickou povahu, uvádějí do dané problematiky od samých počátků tradice řecko-římské i židovsko-křesťanské, sledují ji v důležitých momentech kulturního vývoje až do současnosti. Děje se tak se zretelem na princip antropologismu ve filozofii, na historická antropologická paradigmatata a na pojem vzdělání v německé jazykové oblasti. V širokém záběru svého zkoumání nevyhnula se autorka některým nepřesnostem a zkresením. Například ze srovnání Bible a Platóna vyvozovat zobecňující závěry o člověku antickém a biblickém je hermeneuticky nekorektní (vzdálenost časová i sociálně a kulturně historická nutí k větší opatrnosti!). Řecká filozofie vychází příliš schematicky, nediferencovaně, zmínka o Sokratově antropologickém obratu by umožnila výstižnější charakteristiku. Soud o „tolik charakteristickém dualismu duše a těla“ u Řeků je rovněž příliš všeobecný. Řemeslo, práce s hmo-

tami a látkami – *techné* – se příliš idealizuje (srov. význam slova *banausia* pro práci „služebnou, fyzickou, namáhavou a pro výdělek“ – nedůstojnou svobodného člověka), technika – výrobní nástroje a prostředky – se demonizuje. Romantická kritika Bacona, Descarta, osvícenství a racionality tváří v tvář současným problémům světa se jeví jako nepřiměřená. Ale dost o tom, to není pro práci autorky podstatné. Jádrem spisu tvoří přínosné kapitoly o duchovědné filozofii a pedagogice, kterou tu reprezentuje nejdříve trojice zakladatelů, jako byli *W. Dilthey*, *M. Sheler* a *M. Buber*, a pak celá galerie známých i méně známých představitelů duchovědných a fenomenologických směrů.

Ve srovnání s publikací J. Skalkové *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století* (Praha: ČSAV, 1992, 88 s.) jde o práci rozsáhlejší, širě zaměřenou a bohatě autentickými citacemi doloženou. Od vztahů k jiným pedagogickým směrům však na rozdíl od J. Skalkové abstrahuje.

Hlavní pozornost věnuje autorka iniciátoru směru *W. Diltheyovi*, který v roce 1893 upozornil na specifický charakter věd o člověku, společnosti a historii. Zdůraznil, že tam, kde je předmětem zkoumání člověk jako tvůrce dějin a kultury, nelze se spokojit s pouhým popisem a kvantifikací fakt. Na rozdíl od poznávání přírody je ve vědách o člověku nutno hledat smysl a pochopení významu událostí. Téměř současně uvažovali podobně i *W. Wihdelband* a *H. Rickert*, kteří přírodní vědy označili jako zjišťující a nomotetické, vědy o člověku jako hodnotící a idiografické. Zkoumání přírody se týká toho, co jest. Zkoumání lidských věcí se týká i toho, co by mělo být, má nutně nejen stránku popisnou, ale i axiologickou. Duchovědy interpretují zkoumanou skutečnost na základě pochopení jejího smyslu a nemohou se zbavit odpovědnosti za člověka a jeho svět, který je předmětem jejich zkoumání.

Dilthey vypracoval i specifickou duchovědnou metodu, *hermeneutiku*, jako interpretaci a porozumění jedinečným a neopakovatelným strukturám lidského duševna, lidských projevů a výtvorů. Duchovědný proud v pedagogice byl celosvětový. V Itálii se k němu hlásil *B. Croce*, v Anglii *R. R. Rusk*, v Československu *S. Hessen*, v Polsku *B. Suchodolski*, v USA *H. Horn* aj. Autorka věnuje pozornost německé literární produkci. V historické části přibližuje *mistra Eckharta*, *Klopstocka*, *Leibnize*, *Herdera*, *Humboldta*, *Helmholtze*, *Hegela*, z nové doby kromě již uvedené trojice např. *Nohla*, *Litta*, *Klafkiho*, *Wenigera*, *Bollnova*, *Gadamera*, *Langevelda*, *Flitnera*, *Finka*. Autorka uvádí představitele různých názorů a přístupů v živé erudované diskusi, která neskrývá ani množství otevřených problémů duchovědných koncepcí. Text je jak poučný a inspirativní, tak čtivý.

Autorka spisu se mýlí, když píše, že u nás dosud nebyla pedagogické antropologii věnována pozornost. Autorka recenze obhájila r. 1968 habilitační práci na téma *Antropologické a axiologické základy výchovy*. Spis byl již ve výrobě; nástupem normalizace se stal nežádoucím a byl z výroby vyřazen. Zkrácený text – skriptum pro vzdělávání učitelů – byl stažen ze všech veřejných knihoven. V 90. letech vyšla skripta *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie* a knížka *Člověk – hodnoty – výchova* (Prešov: MAN, 1996).

Recenzovaná práce je nevyčerpatelným zdrojem informací a podnětů pro

všechny, kteří uvažují o otázkách pedagogiky a hledají obranu před jednostranným scientismem i před bezhodnotovým nihilismem některých neoliberálních postmodernistů a antipedagogů. Neměla by chybět nikde, kde se uvažuje o otázkách výchovy a vzdělávání.

*Stanislava Kučerová*

**Erratum:** V čísle 1/05 jsme v rubrice Ze života ČPdS uvedli seznam členů, kteří byli u příležitosti 40. výročí založení ČsPdS oceněni. Nedopatřením se do seznamu nedostalo jméno paní profesorky Kučerové, i když byla oceněna za svou dlouholetou práci pro rozvoj ČPdS a časopisu Pedagogická orientace. Paní profesorko, přijměte naši omluvu.