

---

---

# Recenze

---

---

## **Rahm, S., Mammes, I., Schratz, M. (Hrsg.) Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze.**

**Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 2006.**

Rádi bychom prostřednictvím této recenze informovali čtenáře o tom, že rakouské vydavatelství StudienVerlag otevřelo ediční řadu nazvanou *Schulpädagogische Forschung (Školně-pedagogický výzkum)*. Prozatím v této řadě vyšly dva tituly – prvním z nich je monografie *Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze (Výzkum výuky, perspektivy inovativních přístupů)*, druhým je monografie *Organisations- und Bildungsprozessforschung, Perspektiven innovativer Ansätze (Výzkum organizačních a vzdělávacích procesů, perspektivy inovativních přístupů)*. Editory obou titulů jsou S. Rahmová, I. Mammesová a M. Schratz. Edice si klade za cíl přispět k rozvoji školně-pedagogického výzkumu, před nímž se dnes otevírají nové perspektivy.

V této recenzi zaměříme pozornost na první z uvedených titulů, který je věnován inovativním přístupům ke zkoumání výuky. Monografie *Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* obsahuje dvanáct studií, v nichž němečtí, rakouští a švýcarští autoři věnují pozornost vybraným postupům, metodám a technikám, které se dnes uplatňují při zkoumání výuky. Jak uvádějí editoři v předmluvě, inovativnost přístupů prezentovaných v této knize spočívá jednak v kombinování různých výzkumných metod a jednak v nekonvenčním rozvíjení a modifikování metod tradičních a osvědčených.

Autorkou prvního příspěvku je K. Bräu, která poukazuje na to, že většinou je zkoumání komunikace ve výuce orientováno na učitele, méně často se bere ohled na situace, kdy se výuka odehrává formou skupinové nebo samostatné práce. Ve svém příspěvku čtenáře seznamuje s postupem, který umožňuje analyzovat komunikaci učitel–žák při individualizovaném učení ve školní třídě. Prezentovaný postup autorka ověřila ve svém vlastním výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat interakční vzorce, které učitelé uplat-

ňují, když organizují individualizované učení. Zkoumaný soubor představovaly videozáznamy čtrnácti vyučovacích hodin na nižší sekundární škole, v nichž bylo identifikováno 300 rozhovorů učitel–žák v situacích individualizovaného učení (v délce od několika sekund do dvaceti minut). Jednotlivé situace jsou následně tříděny do různých kategorií. Navržený postup je podle mého názoru originální v tom, že se zaměřuje na dosud málo prozkoumanou oblast individualizovaného učení. Situace, v nichž jsou zachyceny vzorce interakcí mezi učitelem a žákem při tomto typu učení, mohou být využity například jako ukázky „dobré praxe“ v učitelském vzdělávání. Bezespору jde o zajímavý příspěvek k interpretativnímu výzkumu výuky.

Příspěvek D. Fischerové je založen na analýze videozáznamů výuky náboženské výchovy u pěti učitelů primární školy. Východiskem prezentovaného výzkumu je předpoklad, že učitelé při výuce náboženské výchovy inklinují k některému ze čtyř pojetí náboženství: a) náboženství jako poznatky, výroky a dogmata – „nauka“; b) náboženství jako návod k morálnímu žití – „étos“; c) náboženství jako systém symbolů – „řeč“; d) náboženství jako spirituální „prostor“ zkušeností, meditace a tvorby. Inklinace učitele k některému z pojetí či k jejich kombinaci se projevuje v tom, jak učitel koncipuje výuku. Na základě analýzy videozáznamů se zjišťovalo, jak je strukturován průběh výuky náboženské výchovy. Autorka dospěla ke třem typům této výuky:

1. lineární struktura s akcentem na pojetí náboženství jako „nauky“;
2. inscenování ve zkušenostním prostoru;
3. synchronní struktura s rovnováhou individualizovaného osvojení a kolektivní reflexe.

V navazujícím výzkumu má být předložená typologie zpřesňována a případně modifikována. Vybrané sekvence výuky mají být využívány v dalším vzdělávání učitelů. Na provedeném výzkumu oceňuji snahu zkoumat učitelovo pojetí výuky v souvislosti s tím, jak výuku realizuje. Vzhledem k tomu, že se s empirickým výzkumem dané tematiky u nás stěží setkáme, lze jej doporučit pozornosti našich výzkumníků – je zajímavý nejen z metodologického hlediska.

V příspěvku I. Hugenerové a kol. je věnována pozornost otázce integrace různých metod v rámci videoanalýzy procesů vyučování a učení. Autoři hledají postup, který by umožnil analyzovat výuku v aspektech kvality, kognitivní aktivizace, podpory žákova porozumění atp. Na příkladu švýcarsko-německé videostudie matematiky ukazují, jak lze kombinovat nízkoinferentní kategoriální systémy s vysokoinferentními posuzovacími škálami. Přestože prezentované přístupy nejsou originální – byly totiž již dříve pub-

likovány týmem amerických výzkumníků realizujících videostudii TIMSS – představují obohacení běžné praxe výzkumu vyučování a učení.

Příspěvek M. Kampshoffové se věnuje problematice multiperspektivity při zkoumání školního výkonu žáků. Autorka multiperspektivitou rozumí například triangulaci výzkumných metod, integraci kvalitativního a kvantitativního výzkumu a další postupy, které umožňují sledovat zkoumaný jev z různých stran, pomocí různých metod atp. Na dvou příkladech ilustruje, jak lze na základě kombinace různých metod zkoumat výukové procesy v jejich komplexnosti. Příspěvek je třeba ocenit, neboť vyzývá výzkumníky k tomu, aby se hlouběji zamýšleli nad designem svých výzkumů a usilovali v nich o multiperspektivitu. Domnívám se, že autorka mohla věnovat více pozornosti tomu, jak se do úvah nad výzkumnými designy promítají výzkumné problémy a otázky.

Zajímavou problematiku zpracovává ve svém příspěvku D. Killusová. Zamýšlí se nad tím, zda lze autenticky zkoumat učitelovo jednání pomocí dotazníků. Autorka informuje o tvorbě a ověřování svého dotazníku, jehož prostřednictvím se má zkoumat, jak učitel zprostředkovává žákům strategii učení. V pozadí tvorby dotazníku stojí snaha zkoumat učitelovo jednání sice na základě dotazování, ale pokud možno „poblíž praktických situací z výuky“. Proto autorka učitelům v dotazníku předkládá popis problémových situací; učitelé mají za úkol navrhnout alternativy řešení těchto situací a posoudit jejich vhodnost. Prezentovaný přístup je založen na tvořivém přístupu, jeví se jako atraktivní a inspirativní. Zajímavé by bylo dozvědět se více o psychometrických kvalitách vytvořeného nástroje.

Ch. Kraler podává přehled o možnostech počítačové podpory při práci s kvalitativními metodami ve výzkumu školy a výuky. Je třeba uvítat, že autor uvádí, za jakých okolností je počítačová podpora v kvalitativních výzkumných projektech výhodná (umožňuje zpracování hromadných dat, může profitovat z průběžných technických inovací, nabízí transparentnost) a kdy naopak naráží na své hranice (možnosti zpracování dat jsou závislé na kvalitě dat, při používání softwaru hrozí nebezpečí rutiny).

Po starých stopách „výzkumu pedagogické skutečnosti“ se ve svém příspěvku vydávají D. Kucharz a M. Wagenerová. Zamýšlejí se nad otázkou, zda v čase rozvinuté videotechniky neztratilo klasické protokolování výuky svůj význam. Autoři se pozastavují zejména nad problémy subjektivnosti pozorování, spontánního výkladu situací a nad (ne)schopností selektivního vnímání. Přednost bezprostředního pozorování a protokolování výuky spatřují tito autoři v možnosti být v kontaktu s děním a vcítit se do něj, zaměřit se na podstatné a sledovat červenou nit dění ve třídě. Oceňuji, že v příspěvku je prezentován kvalitativně orientovaný přístup k pozorování, dokumentaci a analýze výuky.

R. Messner a W. Blum představují design výzkumného projektu zaměřeného na problematiku autoregulovaného učení v různých oborech školního vzdělávání (matematika, angličtina, biologie, přírodní vědy, němčina aj.). Projekt je koncipován na pomezí pedagogiky, oborových didaktik a psychologie a směřuje ke komparaci přístupů k autoregulovanému učení uplatňovaných v různých oborech školního vzdělávání. Určitou výtku lze vznést k jazykové stránce příspěvku – působí jako text projektu předkládaného do grantové agentury.

V příspěvku Ch. Müllerové, D. Eichlerové a S. Blömekové se pojednává o možnostech a mezích videostudií při zkoumání výuky. Autorky seznamují čtenáře s výzkumným projektem (H-A-M-L-E-IK-T), jehož cílem bylo identifikovat a analyzovat scénáře užívání informačních a komunikačních technologií ve výuce němčiny, matematiky a informatiky. Při diskusi o možnostech a mezích videostudie se zdá, že autoři vidí spíše přednosti; kritickému hodnocení videostudie je věnována o poznání menší pozornost.

K problémům kriticko-rekonstruktivního výzkumu výuky se vztahuje studie M. Proskeho. Autor se zabývá zejména problémem kontingence – v daném případě má na mysli vzájemnou závislost procesů vyučování a učení. Lze uvítat, že do úvah nad tím, jak zkoumat procesy vyučování a učení, autor nabízí dva nosné teoretické konstrukty „choreografie výuky“ (Unterrichtschoreographien) a scénáře učení (Lernskripts).

A. Ragleová a M. Schratz věnují pozornost dvěma metodologicky odlišně založeným přístupům, které umožňují propracovat se do světa žáků. Jeden z nich má zdroj v angloamerické *etnografii*, druhý v evropském proudu *Schulentwicklung – rozvoj školy*. Autoři hledají možnosti, jak pronikat do školy a výuky z „vnitřního světa“ dětí. Ukazují, jak výzkumníci při práci s dětmi využívají různých nástrojů vizualizace (foto, video) za účelem reflektování učebních zkušeností. Příspěvek pojednává o nesporně inovativních přístupech, a to velmi názorným způsobem.

J. Rosch poukazuje na výzkumný potenciál, který didaktice nabízí analýza učebních úloh. Autor ukazuje, že na pokroky v učení lze usuzovat na základě rozboru řešení úloh, přičemž lze variovat míru jejich obtížnosti. Je třeba ocenit, že příspěvek obsahuje řadu ukázek, jak analyzovat učební úlohy a jejich řešení a v souvislosti s tím procesy učení.

Recenzovaná publikace jako celek vykazuje značný inovativní potenciál pro metodologii pedagogického výzkumu. Je výzvou k hledání nových cest a dokladem toho, jak výhodná je rakousko-německo-švýcarská spolupráce v oblasti pedagogického výzkumu. Bezesporu stojí za pozornost.

Tomáš Janík

## Skalková, J. Obecná didaktika.

Praha: Grada, 2007. 322 s.

Publikace Jarmily Skalkové, renomované odbornice v oblasti pedagogických věd, vychází jako druhé vydání opět v podobě systematické učebnice obecné didaktiky. Profesorka Jarmila Skalková, kterou známe jako autorku mnoha významných prací zaměřených především na oblast teorie a praxe vyučovacího procesu, přichází s knihou v období významných proměn současné školy.

Nové vydání je aktualizováno jak ve výkladu jevů, v řešení současných živých otázek a problémů, tak v seznamu literatury. Je třeba ocenit právě aktuálnost publikace, jež se projevuje, mimo jiné, reinterpretací řady problémů v nových kontextech. Kniha se obrací jak k učitelům, tak ke studujícím učitelství, kteří mají zájem hlouběji uvažovat o základních vztazích pedagogického procesu, klást si otázky, hledat řešení nových problémů a především uvědomovat si širší souvislosti práce učitele z pozice didaktiky.

Významnou předností práce je způsob výkladu. Předkládá nejen systematicky a logicky utříděné poznatky teoretické povahy, ale zároveň usiluje o podporu samostatného pedagogického myšlení především v situacích, kdy učitelé, ale i studenti musí umět odlišit a vybírat dobré, kvalitní a konstruktivní náměty od jednostranných a módních. To je cesta k hledání odpovědi na řadu soudobých problémů práce učitele a školy, cesta k překonávání mnohých zjednodušení a cesta k rozvíjení smysluplných a tvořivých didaktických rozhodnutí. Nejedná se ale o přehled vědomostí, poskytování návodů či hotoových řešení. V rovnováze a vzácné symbióze zde teoretická rovina didaktických jevů doprovází praktické problémy vyučovacího procesu a školy vůbec a naopak. Je patrné, že práce usiluje o to, aby studenti a učitelé pochopili, že dovednostní složky učitelovy činnosti vycházejí z poznání a porozumění pedagogickým jevům.

Na práci lze výrazně ocenit systémový přístup a problémové pojetí. Je zcela patrná snaha podat systém didaktických pojmů v jasné struktuře, která zároveň ukazuje vědní obsah didaktiky. Lze konstatovat, že poskytuje ucelený systém poznatků z oblasti obecné didaktiky v kontextu aktuálních proměn a potřeb české školy.

Uvedeným charakteristikám odpovídá také koncepce a uspořádání publikace. Učebnice je přehledně strukturována do třech hlavních částí: **Didaktika a její předmět, Vzdělání v didaktickém systému, Vyučovací proces**.

První část umožňuje čtenáři vhled do problematiky předmětu didaktiky a seznamuje jej s různými způsoby úvah o obsahu a procesu vyučování,

řeší vztah obecné didaktiky a oborových didaktik a uvádí přehled a využití metod didaktických výzkumů.

V druhé části autorka předkládá teoretická východiska a přehled historického vývoje pojmu vzdělání. Prezentuje významné vzdělanostní syntézy z historie a zároveň se aktuálně zamýšlí nad významem vzdělání v současné realitě a klade otázku: **Koho pokládáme za vzdělaného člověka? Jak se dějinně proměňují cíle vzdělání a jeho funkce? Za velmi tvůrčí a inspirativní lze jistě označit subkapitulu zabývající se významem vzdělanosti a perspektivními trendy vzdělávacích koncepcí**, jež je určitou vizí humanistického pojetí vzdělání na přelomu tisíciletí. Studentům učitelství a učitelům předkládá k úvaze problémovou otázku, jak by měl učitel ve své každodenní práci promýšlet obecné tvrzení o tom, že vzdělání pomáhá mladé generaci i dospělým porozumět kulturní tradici, v níž žijí, a zároveň jim otevírá budoucnost. Významnou subkapitulu věnuje Jarmila Skalková problematice učiva a jeho výběru, což lze považovat za fundamentální problém didaktiky v souvislosti s tzv. kurikulární reformou české školy a didaktiky vůbec. Velmi aktuální je část, jež se věnuje otázce učiva a jeho uspořádání v pedagogických dokumentech a problematice učebnic v multimediálním systému didaktických prostředků. V kontextu zavádění rámcových vzdělávacích programů nastoluje autorka praktické otázky týkající se tvorby školních vzdělávacích programů.

Nejrozsáhlejší třetí část komplexně řeší problematiku vyučovacího procesu. Chápe vyučování jako celostní proces, který lze charakterizovat složitými vztahy mezi jeho základními prvky, jimiž jsou: **cíle vyučování, obsah vyučování, součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování a podmínky**. V této části čtenář nalezne odpovědi na otázky: **Jak si žáci osvojují vědění a jak organizovat proces jejich učení?** Následuje výrazně inspirativní kapitola o vyučovacích metodách. Kontinuálně na ni navazuje kapitola o organizačních formách a didaktických prostředcích vyučování.

V závěru publikace se autorka zamýšlí nad didaktikou v systému širších souvislostí, kdy chápe výchovu a vzdělání z mikro- i makrosociálního hlediska, poukazuje tedy na vliv prostředí mimo školu. Především ukazuje na zásadní význam procesu socializace a enkulturace pro současnou školu.

Uspořádání učebnice je přehledné a čtenář velmi rychle pochopí její strukturu. Na úvod každé kapitoly autorka formuluje obecné teze a problémy, které poskytují vhled do základní problematiky. Významným prvkem učebnice jsou tvořivé a smysluplné, činnostně orientované teoretické a praktické problémové otázky a úkoly k řešení, které se váží k hlavnímu problému a jež jsou zařazeny po každé subkapitole. To je cesta k rozvíjení samostatného didaktického myšlení. Přílohy jsou nově aktualizovány především o Návrh

rámcového učebního plánu pro základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání. Tabulky upozorňují čtenáře na významné pojmy, teorie, projekty a výzkumy. Jejich snahou je přimět studující k hlubšímu zamyšlení. Každou kapitolu doprovází vyčerpávající studijní literatura. Publikaci uzavírá komplexní a velmi rozsáhlý seznam naší i cizojazyčné literatury a pečlivě zpracovaný věcný a jmenný rejstřík. Vlastní jazyk práce přes svoji vysokou profesionalitu není akademický, odtažitý, nýbrž srozumitelný a blízký realitě školy.

Fundamentální dílo profesorky Skalkové z obecné didaktiky u nás, myslím, nemá srovnání. Vychází z našich národních tradic a kultury pedagogického myšlení a praxe a zároveň zahrnuje mezinárodní kontexty, vyjadřuje úroveň didaktického myšlení ve světě a ukazuje cestu k humanizaci současné školy v evropském i světovém kontextu, ale jistým způsobem podává i vizi tím, jak akcentuje význam vzdělávání a výchovy na začátku nového tisíciletí.

Není pochyb o tom, že publikaci, jež je učebnicí v pravém slova smyslu, lze hodnotit velmi pozitivně. Jedná se o původní dílo české autorky, která na základě dlouholeté badatelské práce využívá svých bohatých poznatků a zkušeností a citlivě vede studenty a učitele k přemýšlení o významných otázkách a problémech současné školy. Již po předchozích zkušenostech z prvního vydání učebnice lze bez nadsázky říci, že řada čtenářů po prostudování této knihy dospěje k rozhodnutí zauvažovat hlouběji o změnách ve vlastní pedagogické činnosti. Práce rozšiřuje poznatky, na základě kterých mohou učitelé i studující činit smysluplná, kritická didaktická rozhodnutí. Tím vším nás mnohé Jarmila Skalková opět přiměje vstoupit do dialogu se sebou samými a kriticky přemýšlet o smyslu učitelovy práce ve škole.

*Nataša Mazáčová*

## **Švarcová, I. Základy pedagogiky.**

**Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. 290 s.**

Stále rostoucí význam komplexu věd o výchově souvisí především se *zvysující se pozorností na tzv. terciární sféru*, která bude stále více udávat tón ve vytváření životního stylu a v péči o člověka. Jinými slovy: na určitém stupni industrializace je nutné přejít od kvantitativních ukazatelů k péči o kvalitu lidského života, protože právě na ní bude závislý celý další společenský pohyb. V posledních desetiletích vzniká i *v oblasti „rozvoje služeb“ řada nových zaměstnání, která získávají status vysoce specializovaných činností*. Zahrnuje nejen řadu ekonomických aktivit, ale i zdravotní péči, so-

ciální záležitosti, mnohé kulturní aktivity, vzdělávání a výchovu, zasahuje i tvorbu náplně volného času jedince. Protože *sektor služeb charakterizuje osobní kontakt pracovníka s lidmi a působení „tváří v tvář“, jakož i nutnost ovládnout techniky předávání informací a šíření znalostí, je pro jeho rozvoj nutné vytvářet a zkvalitňovat systém vzdělávání jeho pracovníků. A právě při tomto vzdělávání se výrazně uplatňují i vědy o člověku, včetně pedagogiky.* V tomto kontextu vznikla i nová vysokoškolská učebnice *Základy pedagogiky* Ivy Švarcové, která se bezpochyby stane významným odborným textem nejen pro teoretiky v oblasti věd o výchově, pro učitele ze školské praxe, ale i pro pedagogy v oblasti volnočasových aktivit.

Recenzovaná práce je rozčleněna do *tří základních kapitol*, které na sebe logicky navazují. Mají promyšlenou koncepci, obsahují kromě *teoretických poznatků i různé druhy úkolů pro samostatnou práci a pro samostudium.* Každý oddíl publikace podává *shrnutí, kontrolní otázky a mnohé praktické příklady.* Teoretické zvládnutí obsahu tematiky, vlastní zkušenosti autorky z praxe současných škol i orientovanost v pedagogickém výzkumu se odrazily pozitivně v celkové stylizaci myšlenek a v promyšlené struktuře učebního textu. V závěru publikace je uveden bohatý *soubor použité a doporučené odborné literatury* (naší i zahraniční) spolu s *věcným a jmenným rejstříkem.* Vhodně doplňující součástí je i *elektronické zpracování textu v podobě CD-ROM.*

*První kapitola je přehledným nástinem vědního oboru „obecná pedagogika“.* Jsou zde stručně, ale velmi strukturovaně analyzovány vybrané *historické aspekty, současné problémy i její perspektivy.* Poukázáno je na *širší teoretické kontexty*, především na vztah s psychologií, sociologií, filozofií, ekonomikou i na souvislosti s komplexem biologických věd. Důraz je v této kapitole kladen na prezentaci *základních pedagogických disciplín*, vymezeny jsou přehledně i *funkce pedagogiky a její význam pro současnost.* Důležitou součástí první kapitoly je rovněž tematika *integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a přehledná *informace o specifikách současného školského systému v ČR.* Náš školský systém je zajímavou formou *konfrontován s mezinárodními zkušenostmi*, uvedena jsou konkrétní specifika českého školství a perspektivní zahraniční tendence (v oblasti základního, středního i vysokoškolského vzdělávání).

*Druhá kapitola se týká vybraných „didaktických okruhů“.* Jde o tematiku velmi rozsáhlou, autorce se však podařilo seriózně vymezit a charakterizovat pro současné školy u nás ty nejpodstatnější. Analyzuje promyšleně a v logické návaznosti *základní didaktické kategorie* – cíle vzdělávání, obsah vyučování, organizační formy a metody výuky, sociální a školní podmínky vyučování i aktuální otázky hodnocení. Didaktické otázky analyzuje opět s ohledem na *mezinárodní zkušenosti, specifiku sociokulturního prostředí pro*



*možnosti rozvoje českého školství a pedagogické vědy, respektuje rovněž význam základních školských dokumentů v tom nejširším slova smyslu.*

Předložený učební text uzavírá *třetí kapitola, zabývající se problematikou „sociální pedagogiky“*. Pozornost je věnována především *sociálním vztahům v procesu vzdělávání, specifickým problémům dětí a mládeže v ohrožení a některým otázkám mravního vývoje člověka*. Text nahlíží na sledovanou tematiku v širších pedagogicko-psychologicko-sociologických souvislostech. I v této kapitole se promítají teoretická fundovanost a praktické zkušenosti autorky. Autorka se s odborných přehledem, praktickými zkušenostmi i s odkazy na výzkumná šetření dotýká vybraných, ovšem velmi *aktuálních témat asociálního chování*, upozorňuje současně na nebezpečí *hodnotového relativismu, citové plochosti a názorové intolerance* (nejen u dnešní mládeže). *Zdůrazňuje význam výchovného působení v rámci školního vzdělávání i mimoškolních aktivit*, apeluje na *konkrétní možnosti morálního rozvoje osobnosti, vlastního rozvíjení odpovědnosti i sebekázně žáka*. Škola jako instituce i tým učitelů mohou napomoci pozitivnímu rozvoji mladého člověka, ovšem jedno nemohou zaručeně – suplovat rodinu a společnost.

I. Švarcová předkládá čtenářům *ucelenou monografii vybraných základů pedagogiky*, v níž se snaží *udržet vyvážený přístup k rozboru vybraných teoretických i praktických okruhů výchovy a vzdělávání*. Je určena jako *vysokoškolská učebnice zejména pro studenty oboru Pedagogika, adepty učitelství i začínající učitele*. A právě z tohoto kontextu vychází celková obsahová struktura publikace, její didakticko metodické zpracování i naznačené konkrétní aplikace do současného prostředí českých škol – různých stupňů i typů.

*Alena Vališová*

## **Smolková, T. Dítě v úctě přijmout ... Vzdělávací program waldorfské mateřské školy.**

**Praha: Maitrea, 2007. 110 s.**

V roce 2001 byla zpracována první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Byl to důležitý krok pro změny v českém školství a předškolní pedagogové mají velkou zásluhu, že změny ve vzdělávání byly zahájeny už v počátku na úrovni jednotlivých mateřských škol.

Mezi těmi, kdo se jako první chopili příležitosti využít svobodné prostředí pro uplatnění vlastní pedagogické koncepce, byli příznivci pedagogického odkazu Rudolfa Steinera. Po četných peripetiích se díky nebyvalému úsilí propagátorů waldorfského školství i mnoha rodičů, kteří chtěli tento spe-

cifický způsob výchovy a vzdělávání využít pro svoje děti, podařilo založit a postupně rozvinout několik waldorfských škol i předškolních zařízení.

V této situaci přichází se svojí publikací Táňa Smolková, aby čtenáře – zájemce o waldorfskou alternativu – informovala o vzdělávacím programu waldorfské mateřské školy. Na přibližně stovce stránek máme možnost seznámit se s východisky pedagogiky Rudolfa Steinera a jejími aplikacemi při práci s předškolními dětmi. Je však třeba zdůraznit, že publikace nemá jen informativní charakter. Čtenář se ocitá v prostředí waldorfské pedagogiky a waldorfské mateřské školy, a bezděčně tak poznává duchovní atmosféru, která je právě pro tento pedagogický směr charakteristická.

Myšlenky waldorfské pedagogiky je u nás možné v předškolním vzdělávání realizovat a rozvíjet v souladu s platnou legislativou, což konkrétně znamená respektovat zásady kurikulární politiky a v tomto duchu připravit v mateřské škole školní vzdělávací program. Waldorfstí pedagogové musí cítit zadosťučnění. K tomu, aby mohli pracovat podle svých zásad a cílů, už není třeba se přizpůsobovat diktátu „shora“ (brutální a extrémní formu tohoto diktátu použil komunistický režim, který tento pedagogický směr zakázal). Naopak, cíle a záměry výchovy uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou, tak říkajíc, kompatibilní s mnoha cíli a záměry výchovy v duchu zásad Rudolfa Steinera. Je obdivuhodné, jak myšlenky staré téměř sto let jsou pro přípravu školního vzdělávacího programu aktuální.

Jak autorka mnohokrát zdůrazňuje, waldorfský školní vzdělávací program v sobě nese silný náboj humanity a duchovních hodnot a nabízí zaměření výchovy na kultivaci vztahu lidí ke světu i k sobě navzájem s důrazem na životní styl, toleranci, schopnost komunikace a spolupráce. Pro pedagogické myšlení, devastované u nás po mnoho let nekompromisním materialismem, působí jako balzám výzva k pěstování zdravé duše, smyslu pro pravdivost a nezkreslené vnímání skutečnosti jako opaku rezignace, deprese nebo agresivity.

K realizaci obecně formulovaných záměrů waldorfské pedagogiky v každodenní práci mateřské školy nalézáme odpověď v jednotlivých kapitolách druhé části publikace. Autorka vytěžila maximum ze své pedagogické praxe. Pokud bychom publikaci chápali jako návod, jak napsat školní vzdělávací program vycházející z principů waldorfské pedagogiky, pak zde zájemce nalezne informace stručné, srozumitelné, výstižné. Plynulý přechod od filozofie a cílů waldorfské pedagogiky k metodám a radám pro praktické činnosti zavádí čtenáře do prostředí mateřské školy, kde se pravidelně pořádají různé slavnosti, kde děti pečou chleba, starají se o sebe při stolování, malují akvarelovými barvami, modelují ze včelího vosku, v eurytmických kreačích rozvíjejí pohybové dovednosti apod.

Jednotlivé činnosti jsou vztaženy ke vzdělávacím oblastem, jak je vymezuje Rámcový vzdělávací program. V publikaci se proto dobře zorientují pracovníce z předškolních zařízení i všichni ostatní, kdo se předškolnímu vzdělávání věnují a o pedagogické činnosti uvažují spíš v duchu tradičních názorů. Potřebuje-li například někdo inspirační impuls pro náplň činnosti v oblasti Dítě a jeho psychika nebo Dítě a ten druhý apod., nalezne zde potřebné náměty. Rovněž informace o slavnostech, které vycházejí z tradic našeho kulturního okruhu a které dávají rámec životu ve waldorfské mateřské škole, jsou inspirativní.

Závěrečná část je věnována obsahu činností v mateřské škole v jednotlivých měsících – od září do června. Je známou věcí, že v každodenním stereotypu trápí někdy učitelky a učitele otázky, jak pracovat jinak. Z tohoto hlediska může waldorfská pedagogika inspirovat každého učitele a vychovatele.

O waldorfskou pedagogiku a waldorfské školy je u nás stále zájem. Jistě i proto, že krédo těchto zařízení je shodné s názvem publikace – Dítě v úctě přijmout. Tento požadavek bohužel v mnoha vzdělávacích zařízeních hlavního vzdělávacího proudu chybí. Pokud do publikace Táni Smolkové nahlédnou i pracovníci těchto škol, kteří občas k waldorfské pedagogice zaujímají spíš zdrženlivý postoj, a využijí shromážděné informace jako inspiraci pro svou práci, nebo alespoň jako podnět k přemýšlení, byl záměr autorky a vydavatelů přispět k informovanosti o waldorfské pedagogice víc než splněn.

Vladimír Václavík

## Sedlák, J. Humorem k pohodě.

Brno: Šimon Ryšavý, 2007. 119 s.

Obrazné rčení o *humoru jako kořeni života* je obecně akceptované, protože pravdivě a výstižně odráží zkušenost většiny z nás. Začneme-li však – při zachování principu analogie – domýšlet toto prosté konstatování, neubráníme se pocitu, že humor v životě člověka nemá jen funkci jakéhosi „ochucovače“ koloběhu našich všedních dnů, který nám má usnadnit a zpříjemnit život se vším, co přináší, ale že má závažnější význam: takříkajíc „humoroterapeutický“<sup>1</sup>. Humor má totiž sílu a moc podržet člověka „nad vodou“, udržet ho při životě (zvláště patrné to je v dobách, kdy se ocitneme v krizových a bezvýchodných situacích). Při návratu do minulosti dávné (i nedávné)

<sup>1</sup>Termín humoroterapie použil v názvu své knížky *Zábavná humorologie a praktická humoroterapie* Václav Budinský (Pardubice, 2001).

lze získat ne jeden doklad toho, že humorný přístup i k tragické události pomáhá a usnadní přežití – jak dosvědčují ti, kdo poznali živoření v nelidských podmínkách například nacistických nebo komunistických žalářů. Humor tak přijímá funkci **katalyzátoru** našeho žití, stimuluje nejen jeho psychickou, duševní a duchovní sféru, ale i organické, biologické mechanismy zakládající a podmiňující zachování života a samu existenci člověka.

Půvab útlé, sympaticky vyhlížející knížečky doc. Sedláka umocňuje Alois Mikulka osobitou kresbou, která svou významovou vícevrstevnatostí vybízí čtenáře k promýšlení a domýšlení jejího prvoplánového sdělení. Portréty tří karikaturně pojatých rozesmátých postav (indiána, medvěda a kočičky) otevírají prostor pro ne jednu, ale vždy humornou interpretaci. Autor tohoto literárního dílka – erudovaný filozof vědecky i profesně orientovaný na etiku – prokazuje svým textem, nejen že ví, jak o humoru psát, ale že o něm lze psát různě: s vědecky fundovaným teoretickým rozhledem (jak se může čtenář přesvědčit při četbě prvních dvou kapitol) i s filozofickým vhledem člověka zkušeného a životem zkoušeného, který i po deseti měsících strávených v komunistickém kriminálu je s to pojednat o humoru humorně.

Se smyslem pro humor (o němž se dočteme v kap. 6) nás uvádí do těch profesních prostředí, která sám důvěrně poznal. Jako vysokoškolský učitel filozofie (na bývalé Vojenské akademii v Brně) a etiky (na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity) z bezprostřední blízkosti získal povědomí a znalosti o životě a specifickém **humoru školním** (viz kap. 9), který je takříkajíc „dvojrstevný“: školní humor žákovský a humor kantorský. Svou rozmanitostí a nevyčerpatelností zaujímá v širokém spektru profesně generovaného humoru zvláštní postavení.

Žákovský humor (tzv. perličky) se rodí z přerěknutí, ze zkomolení slov, ze záměny dvou zvukově podobných slov, ale i z nelogičnosti žákovy výpovědi, z nepochopení jevu (situace) nebo jen z prostého nesmyslu. Nonsense v humoru kantorském je sice méně frekventovaný než v humoru žákovském, má však obrovskou sílu žákovskou masu pobavit (především proto, že byl vysloven jejich „neomylným“ učitelem). Vzniká především jako důsledek příslovecné kantorské roztržitosti, kterou lze chápat zase jako důsledek enormního duševního vypětí učitele vystaveného permanentnímu tlaku. Zvláště působivé a žáky vděčně přijímané bývají učitelovy sebeironizující a sebekritické sentence, poznámky či jen marginálně komentované situace, ale i pouhá přerěknutí a různé brepty.

Jsem přesvědčen, že humorem by neměla strádat žádná škola. Když J. Á. Komenský žádá v *Informatoriu školy mateřské* rodiče, „aby děti jejich v veselosti a potěšení nedostatku nesnášely“, domnívám se, že by přijal za své, kdybychom si jeho jiný, všeobecně známý výrok o škole bez kázně jako mlýnu bez vody upravili ve slogan této podoby: Škola bez kázně a humoru je

jako mlýn bez vody. Humoru lze totiž pedagogicky využít jednou jako účinného prostředku, jímž je žák motivován a podněcován k aktivní účasti, jindy může být humorného extempore užito jako regulátoru kázně. Dosud nedoceněna je pedagogická hodnota humoru jako prostředku *výchovy ke smyslu pro humor*, kdy by žáci vymýšleli humorné situace a vytvářeli vlastní žertovné texty a říkanky, případně literárně zpracovávali své veselé zážitky. V tomto smyslu se recenzovaná knížka stává inspirátorkou a cenným pomocníkem v práci učitelů.

Protože se J. Sedlák po politických čistkách po roce 1968 ocitl v brněnské pedagogické knihovně, kde pracoval jako odborný knihovník, měl možnost poznat též **humor knihovnický** (kap. 10). A protože též „vojančil“ (jako podplukovník), najdeme v kap. 11 a 12 partie o vojenském humoru, který spolehlivě plnil zmíněnou terapeutickou funkci a umožňoval prostému, řadovému vojákovi přežít nejrůznější ústrky dehumanizovaného (a dehumanizujícího) armádního prostředí. Daří se mu proto nahlížet spolu se čtenářem do nejrůznějších zákoutí lidského nitra a do nejroztodivnějších situací, které budí smích nebo „jen“ úsměv svou pouhou existencí.

Obsah knížky je rozvržen do dvanácti kapitol, přičemž kapitola o **slovesném humoru** je dále členěna, aby mohly být zvýrazněny některé rozdílnosti týkající se druhu či žánru ústně šířeného a literárního humoru (folklorní humor, vtipy, anekdoty). V samostatných oddílech (kap. 4 a 5) je věnována pozornost **humoru výtvarnému** (kreslenému, malovanému, fotografickému i „sochanému“ – trojrozměrně ztvárněnému) a humoru žijícímu v uměleckém prostředí (divadelním, hudebním aj.).

Spisek je cenný i tím, že jeho autor s vědeckou důsledností dokládá své výpovědi odkazem na literární zdroj, a podává tak čtenáři, u něhož se mu podaří probudit touhu poznat více a důkladněji, ruku zkušeného průvodce. Psán je kultivovaným, stylisticky svěžím jazykem autora monografie *Inocenc Arnošt Bláha*<sup>2</sup> (1995), věnované jeho učitelů, a dlouhé řady článků publikovaných v odborných časopisech a aktuálií glosujících soudobé dění na kulturní, společenské i politické scéně. I tyto rozsahem nevelké práce jsou však díky jeho hlubokému etickému cítění poučné a inspirující.

A protože povinností recenzenta je nahlížet na posuzované dílo i kritickými očima, připojuji několik svých připomínek, kterými rozhodně nehodlám snižovat hodnotu recenzovaného spisu. První se týká členění jeho obsahu na jednotlivé kapitoly. Není při něm uplatněno jednotné kritérium, proto dochází ke křížení tří hledisek, a obsah tím ztrácí logickou soudržnost. Jestliže kapitoly 3, 8 a 4 (o humoru slovesném a kresleném) respektují

<sup>2</sup>Inocenc Arnošt Bláha (1879–1960), žák T. G. Masaryka, významný český sociolog, představitel tzv. brněnské školy, stoupenec strukturalismu.

jako hledisko *způsob ztvárnění* (vyjádření) humorné situace, pak pro kapitoly 5 (o humoru v umění, v divadle, hudbě, ve vědě, technice a filozofii) a 9–12 (humor školní, knihovnický a vojenský) je kritériem členění *sociální prostředí*, v němž se humorné situace, příběhy atd. zrodily a z něhož jsou převzaty. Z téhož důvodu by bylo vhodnější přiřadit pojednání *Smysl humoru a o smyslu pro humor* (kap. 6) k prvním dvěma úvodním kapitolám, protože i tato kapitola je koncipována obecněji a šířeji; pojítkem by jim bylo *kritérium obecnosti* (versus hledisko specifčnosti v ostatních partiích knížky).

Druhá moje připomínka se týká kapitoly, která obsahuje *Ukázky z dějin světového literárního humoru*. Čtenářsky i z hlediska strukturování obsahu se mi jeví přijatelnější její připojení ke 3. kapitole (nebo za ni), která pojednává *O humoru slovesném*. Třetí poznámkou sleduji praktickou potřebu a zájem čtenářů. Těm by bezpochyby usnadnilo orientaci v obsahu, kdyby byla knížka vybavena jmenným rejstříkem.

Jsem rád, že mohu závěrem konstatovat (a jsem přesvědčen, že se shodnu se čtenáři), že Jiřímu Sedlákovu se na relativně malé ploše podařilo podat obraz českého (a zčásti i židovského) humoru, kompletovat základní informace o humoru, a dát tak čtenáři možnost, aby si vytvořil kompletní představu o tomto mnohdy neprávem opomíjeném fenoménu. Přejí autorovi a tomuto jeho dílku, aby našlo co nejvíce čtenářů a obohatilo jejich vidění světa, svého okolí i sama sebe, a rozšířilo tak diapazon jejich dovedností o dovednost být otevřený humoru, humor vnímat a prožívat nebo jen prostě umět se zasmát – a to i tehdy, kdy se objektem humorné situace stanou oni sami. A podaří-li se docílit toho, že se budeme s humorem cítit lépe a že budeme v pohodě schopni pohlížet na svět kolem sebe bez škarohlídství a „zapšklosti“ – a to navzdory tomu, že naše současná politická scéna příliš optimismu nepřináší, pak bylo dosaženo optima (a plného autorova zadostiučnění).

Vladimír Spousta