

RECENZE A REFERÁTY

J. Mareš — J. Křivohlavý

SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE VE ŠKOLE

Praha, SPN 1990, 164 s.

Dnes již není sporu o tom, že úspěšnost učitelovy činnosti je podmíněna jeho dovednostmi sociálně komunikovat. V. A. Kan-Kalik výstižně konstatoval, že každá pedagogická úloha, kterou učitel řeší je v interakci se žáky převáděna do jazyka komunikace, a to verbální i neverbální.¹ O potřebě výcviku sociálně komunikativních i didaktických dovedností u studentů učitelství, ale i pedagogů z praxe se stále více hovoří. Nezůstává však pouze u slov; objevují se pokusy zařazovat výcvik sociálně komunikativních a didaktických dovedností do pedagogicko-psychologického vzdělávání studentů i učitelů.² Stále je však pociťována potřeba hlouběji, ale přitom přístupně se orientovat v problematice sociální a pedagogické komunikace. Tuto potřebu umožňuje do značné míry uspokojit zdařilá a čtivá publikace zkušených autorů J. Mareše a J. Křivohlavého. Autoři se opírají o aktuální naše i zahraniční prameny i výsledky mnohých sociálně psychologických a pedagogických výzkumů z oblasti sociální a pedagogické komunikace. Obecnější úvahy dovádějí až do konkrétní pedagogické praxe. Informují čtenáře, ale nepřímou ho zároveň nutí přemýšlet i domýšlet naznačené problémy sociální a pedagogické komunikace.

Shrnují sice řadu známých poznatků, ale zařazují je do nového sociálně pedagogického kontextu. Tím vlastně přináší některé nové podněty pro práci učitele, ale také pro pedagogickou teorii. Publikaci proto nelze pouze „číst“, ale je třeba ji studovat s tužkou v ruce. Takovéto studium vytváří podle mého názoru předpoklad pro hlubší sebereflexi v oblasti pedagogické komunikace i účinnější aplikaci teoretických poznatků.

V první kapitole autoři společně uvažují o sociálním styku a sociální komunikaci. Jasně osvětlují stránky sociálního styku — společnou činnost učitele a žáků, jejich vzájemné působení (interakci) a mezilidské vztahy. Důležité je upozornění, že společná činnost a interakce umožňují učiteli i žákům lépe poznávat jeden druhého, ale také poznávat sebe sama i formovat jeden druhého. Z textu kapitoly je zřejmé, že sociální komunikace není pouhým sdělováním informací, jejich výměnou mezi účastníky, ale i něčím navíc. Prostřednictvím komunikace lze totiž podle autorů sdělovat i emocionální stav, vztahy a postoje k tématu rozhovoru, postoje k sobě navzájem, sebepojetí, vztahy, které si přejeme udržovat i pravidla o dalším průběhu komunikace. J. Mareš

tyto výchozí úvahy promítá do pedagogické komunikace. V souladu s jinými autory vymezuje pedagogickou komunikaci jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům“ (s. 30). Ukazuje, že předpokladem účinné pedagogické komunikace je komplexnější dovednost komunikovat. Výstižně dodává, že komunikovat se musejí učit nejenom učitelé, ale také jejich žáci. Autor si všímá činitelů pedagogické komunikace a přitom sleduje cíl podat čtenářům náměty k její optimalizaci. Není toho málo, co ovlivňuje efektivnost pedagogické komunikace. J. Mareš se pokusil stručně, ale věcně nastínit činitele rozehrávající i usměrňující pedagogickou komunikaci. Důležitou roli v ní plní nejenom výchovně vzdělávací cíle (i když ty jsou jistě výchozí), ale též časové hledisko, organizační formy a výukové metody i prostorové rozmístění účastníků. Uvědomí-li si naznačené faktory učitel, pak je předpoklad, že pedagogická komunikace bude bohatá na podněty rozvíjející osobnost žáků i učitele. Zajímavé a dosud pedagogické veřejnosti poměrně málo známé jsou například informace o zónách komunikační aktivity, které jsou ovlivněny vzdáleností učitele a žáků, ale i uspořádáním školního nábytku v učebně.

Verbální komunikace patří ke složekám pedagogické komunikace. Je jí věnována druhá kapitola. V jejím úvodu J. Krivohlavý ukazuje, že významnou součástí (resp. druhem) verbální komunikace je rozhovor, jehož nejvyšší formou je dialog. Pomocí dialogu učitel se žáky usilují nalézat jádro problému i jeho řešení. Zajímavý a v pedagogické praxi ještě zcela nevyužitý je rozhovor typu pomoci, jehož fáze autor výstižně popisuje. Ukazuje se tedy, že rozhovor ve výchovně vzdělávacím procesu může plnit nejenom funkci vzdělávací, ale i výchovnou a psychoterapeutickou. J. Mareš rozebírá verbální komunikaci z pedagogickopsychologického aspektu. Z jeho podkapitoly je patrné, že základem pedagogické komu-

nikace je otázka, ať již je kladena učitelem nebo žákem. Autor na základě výzkumů konstatuje, že dosud ve škole převažují otázky učitele. Doporučuje proto, aby učitelé podněcovali své žáky ke kladení otázek. Otázka žáka je totiž indikátorem toho, jak žák chápe učivo, jak mu rozumí, co je mu v něm nejasné, jak uvažuje, atp. Je zdrojem rozvoje poznání žáka, ale i učitele. Z Marešových úvah je ale také zřejmé to, že i učitelovy otázky vyžadují více pozornosti. Dotazování učitele i jeho reakce na odpovědi žáků představují specifickou pedagogickopsychologickou dovednost, kterou lze cvičit a rozvíjet. Řadu užitečných podnětů k rozvíjení této dovednosti uvádí J. Mareš. Doporučuje např. kdy je vhodné klást žákům otázky, ale zároveň kdy by se učitel neměl tázat. Podává náměty k technice kladení otázek. Není důležité pouze žákovi správně položit otázku, ale také na jeho odpověď vhodně reagovat (poskytnout mu zpětnovazební informaci o jeho učením výkonu, reagovat na případnou chybu atp.). Zpětná vazba v pedagogické komunikaci, jak naznačuje J. Mareš, se však netýká pouze otázek a odpovědí, ale sahuje širší okruh činností žáků a učitele. Konstatuje, že žáky je třeba učit pracovat se zpětnou vazbou (vnímat ji a smysluplně jí využívat v učební činnosti). Ale také učitel se učí pracovat se zpětnou vazbou. Autor upozorňuje na některé výzkumy, z nichž vyplývá, že zpětná vazba v komunikaci učitele se žáky je „značně stereotypní, třebaže se komunikační situace mění“ (s. 98). Ukazuje se totiž, že škála zpětnovazebních postupů učitelů je poměrně úzká.³ Podrobněji se autor věnuje objasnění zpětné vazby při výskytu žákovy chyby a připomíná dílčí zpětnovazební činnosti (detekce chyby, její identifikace, interpretace a korekce). Zdá se, že problematika zpětné vazby v pedagogické komunikaci si vyžaduje větší pozornosti pedagogů, psychologů i učitelů v pedagogické praxi.

Verbální komunikace je doprovázena komunikací nonverbální. Do její proble-

matiky uvádí třetí kapitola zpracovaná J. Krivohlavým. Čtenář se dozví, že i ve škole komunikujeme nejenom slovy, ale i pohledy, výrazem obličeje, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotykem, vzájemným přiblížením či oddálením i úpravou zevnějšku. Učitel se žáky si sdílují své emoce a záměry, snaží se přesvědčit toho druhého.⁴

Publikace začíná sociálními aspekty pedagogické komunikace a jimi také končí, avšak již v rovině interaktivní. J. Krivohlavý přichází s typologií základních sociálních interakcí, J. Mareš uvažuje o důsledcích učitelových postojů k žákům a o důsledcích učitelova očekávání pro žáky. Je zřejmé, že v této poslední kapitole jde spíše o vybrané problémy sociální interakce ve výchovně vzdělávacím procesu. Zajímavé jsou zejména myšlenky o některých pedagogických důsledcích této interakce vyjádřené J. Marešem. Na druhé straně je vidět, že sociálně psychologická stránka pedagogické komunikace je zároveň významnou determinantou účinnosti učitelova působení. Představuje proto jeden ze zdrojů dalšího pedagogicko-psychologického vzdělávání i sebevzdělávání studentů učitelství i učitelů.

Recenzovaná monografie představuje užitečnou příručku pro učitele i studenty. Přináší řadu podnětů také pro pedagogy a sociální psychology. Možná ji také považovat za pobídku k další výzkumné aktivitě umožňující odkrývat taje sociální

i pedagogické komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu.

Vlastimil Švec

POZNÁMKY

¹ Viz Kan-Kalik, V. A.: *Učitelju o pedagogičeskom obščeenii*. Moskva, Prosveščeniye 1987.

² Viz např. Vyskočilová, E.: *Podmínky vývoje schopností vychovávat*. In: Langová, M. — Kodým, M. aj.: *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha, Academia 1987, s. 113—126; Sup, J. — Švec, V.: *Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele*. Brno, VUT 1988; Medzihradský, Š.: *Sociálně psychologický výcvik pro učitele vysokých škol*. Praha, ÚRVŠ 1988. Je zřejmé, že výcvik dovedností a získávání sociálně psychologické kompetence má význam pro učitele základních, středních i vysokých škol.

³ K podobnému závěru jsme dospěli i v našem výzkumu uplatňování aktivizujících výukových metod na vysoké škole — viz Švec, V.: *Výzkum výukových metod a využití výpočetní techniky v praktických cvičeních ze stěžejních předmětů ve 3. a 4. ročníku u vybraných VOI oborů na VA*. Dílčí výzkumná zpráva. Brno, Vojenská akademie — vědeckopedagogické pracoviště 1990.

⁴ O této a další související problematice — viz publikace Krivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, Svoboda 1988.

Wolfgang Mitter

SCHULE ZWISCHEN REFORM UND KRISE. ZU THEORIE UND PRAXIS DER VERGLEICHENDEN BILDUNGSFORSCHUNG. GESAMMELTE AUFSÄTZE

Hrsg. und eingeleitet von Christoph Führ und Bernard Trouillet. Köln; Wien: Böhlau Verlag 1987, 404 s.

I když jde o práci vydanou již v roce 1987 k 60. narozeninám autora, využíváme stručně informace o této knize k bližšímu seznámení našich čtenářů s jednou z významných osobností současné pedagogiky v SRN a počínaje tímto číslem i s jedním z vážených zahraničních autorů

časopisu *Pedagogika* — s profesorem Wolfgangem Mitterem, ředitelem vědeckého kolegia Německého ústavu pro mezinárodní pedagogické výzkumy ve Frankfurtu nad Mohanem.

Profesor W. Mitter pochází z Čech, z německo-české učitelské rodiny z Trut-

nova. Po válce studoval na univerzitě v Mohuči anglistiku, slavistiku a filozofii. Působil nejprve jako gymnaziální profesor v Kasselu, později na vysokých školách v Lüneburgu a Hamburgu. Od roku 1972 pracuje ve zmíněném výzkumném ústavu ve Frankfurtu jako vedoucí oddělení (obecné a srovnávací pedagogiky a několik let i jako ředitel) vědeckého kolegia tohoto ústavu. Kromě toho přednáší na univerzitě J. W. Goetheho a z mnoha významných funkcí uveďme alespoň funkci místopředsedy Světové rady pro srovnávací pedagogiku.

Publikace *Škola mezi reformou a krizí* je souborem 20 nejdůležitějších statí autora věnovaných otázkám srovnávacích výzkumů převážně z posledních deseti let jeho činnosti. Vydavatel seřadil jednotlivé studie do pěti skupin. Do první skupiny začlenil příspěvky k základním otázkám pedagogiky a srovnávacích výzkumů. V druhé se seznámíme s problematikou mezinárodního srovnávání společenských systémů a vzdělávacích soustav. Kromě studie o vztahu školské reformy a školní reality je sem zařazena i významná studie autora z roku 1983 *Škola mezi reformou a krizí*, které bylo využito i k názvu celé publikace. W. Mitter zde argumentuje krizi školy jako reálný globální jev zasahující země na Západě i na Východě a podává nástin příčin i charakteristických rysů tohoto fenoménu i určitá východiska a postuláty k jeho překonání.

Třetí skupinu statí tvoří zprávy z jednotlivých zemí, zvláště z SSSR (problém volného času a funkce a organizace pedagogického výzkumu se zřetelem ke vztahu mezi teorií a praxí), Izraele (pedagogický model) a konfrontace poznatků ze studijních cest do USA a SSSR. Následují statí věnované školství v obou německých státech, jejichž předmětem jsou otázky vzdělávacích tradic, vztahů, změn a kontinuity, pedagogického výzkumu a školské politiky. Pátá skupina zahrnuje dvě statí pojednávající o multikulturální výchově (multikulturalita a dvojjazyčnost

v sovětském školství a multikulturální výchova ve světle srovnávací pedagogiky).

Obsahově zahrnují uvedené skupiny statí široké spektrum otázek. Od speciálně didaktické problematiky vyučování dějepisu (interpretace dějin SSSR) přes otázky školských reforem v mezinárodním srovnání jednotlivých zemí a dílčí srovnávací studie (např. k experimentálním školám, učitelskému vzdělání, rozvoji talentů aj.) až po řešení teoretických a metodologických otázek srovnávací pedagogiky (například otázky vztahů mezi teorií „odškolštění“ a marxistickou pedagogikou). Statí zařazené do publikace zahrnují pouze z menší části světové regiony, které byly předmětem Mitterova zájmu a studia. Připomeňme, že kromě cest do SSSR a dalších zemí tzv. socialistického tábora (mezi jinými i do Československa), studijních pobytů v USA, Izraeli a Kanadě, absolvoval profesor Mitter studijní cesty i do mnoha zemí Asie (Čína, Japonsko, Jižní Korea, Thajsko, Indie, Singapur, Malajsie). Tyto cesty — jak o tom svědčí i seznam prací v závěru publikace — autor náležitě zhodnotil vědecky i publikačně. Právě tento bibliografický přehled prací autora, který svědčí o širokém školskopolitickém a pedagogickém rozhledu, mnohostrannosti, pílí a vědecké důkladnosti W. Mittera, poskytuje mj. i názorný obraz o některých podmínkách a způsobech jak začlenit naši pedagogiku do těsnějšího kontextu se světovým pedagogickým děním.

Souhrnně lze konstatovat, že přes jistou zastaralost části věcných informací v důsledku bouřlivého politického vývoje zvláště ve střední a východní Evropě si Mitterova kniha uchovává svou trvalou vědeckou hodnotu zejména pokud jde o metodologické přístupy a metodiku realizovaných srovnávacích výzkumů, solidní objektivní interpretaci údajů i teoretické a metodologické zobecnění získaných poznatků. Naším pedagogům pracujícím v oblasti srovnávací pedagogiky může poskytnout mnoho zajímavých informací.

František Bacík

200. výročí Francouzské revoluce jsou věnovány studie H. Königa (J. H. Campe, 29/1989) a G. Geisslera (Diesterweg, 29/1989), které nově osvětlují německo-francouzské vztahy v oblasti pedagogiky a školství. Fröbelovy a Humboldtovy dopisy J. D. Falkovi jsou novou kapitolou bádání v těchto postavách vědy, kultury a pedagogiky (28/1988). K tomu se poji také komentář K.—H. Günthera k XV. dílu Diesterwegových spisů (28/1988).

Pokládáme za významný ediční čin publikaci Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach (Berlin 1984 za redakce H. Schuffenhauera a kol.), jež je jako příspěvek k dějinám pedagogiky recenzována v 28. ročníku. Totéž konstatování se vztahuje k publikaci Benekovy spisy o psychologii o pedagogice (Berlin 1986; 29/1989).¹ J. Cach (Praha) publikuje studii o vztahu revolučního roku 1848 k odkazu J. A. Komenského, kdy klasik české didaktiky vchází do povědomí učitelstva společně s J. J. Rousseauem, J. H. Pestalozzim a A. Diesterwegem (29/1989).

Nově metodologické podněty jsou obsaženy v recenzích publikací Die historis-

che Pädagogik in Europa und den USA (M. Heinemann und Koll., I, II, 1979, 1985; 29/1989), Geschichte der Erziehung (14. u. 15. Aufl., Berlin 1987; 29/1989), Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung (Monumenta Paedagogica, XXIII, Berlin 1985; 29/1989), o nichž Pedagogika přinesla víceméně podrobné zprávy.

Pro pedagogy, historiky pedagogiky a kmenologie je obsažen cenný materiál v obšírné dokumentaci druhého kolokvia Akademie pedagogických věd NDR o díle R. Alta, konaného v roce 1987 (Ch. Uhlig a zejména K.—H. Günther; 29/1989).

Oba ročníky přináší nové poznatky o vývoji školství v Berlíně, Lipsku, ve výmarské republice dvacátých let a v Rakousku (publikace H. Engelbrechta o vývoji od osvícenství k době předbřeznové z roku 1984) apod.

Josef Cach

¹ *Jde o vědce, který je připomínán O. Chlupem v konfrontaci s Herbartem.*

FAMILIENALLTAG

Ein Report des Deutschen Jugendinstituts

FRAUENSICHTEN — MÄNNERSICHTEN

Hrsg. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1989, 191 s.

Rodina je jedním z věčných a snad i věčných témat mnoha společenských věd, mezi nimi sociologie, psychologie, pedagogiky apod. Neustále se vědecká fronta i lidé samotní přesvědčují, že institut rodiny dnes ještě nedospěl v žádném případě ke svému konci. Všechna proroctví, která rodině předpovídala zánik, se nesplnila. I přes růst významu subkultury jednotlivých domácností a stále vysokého počtu rozvodů zůstává rodina i nadále

převládající formou uspořádání vztahů mezi oběma lidskými pohlavími. Ovšem každodenní rodinný život se nestal jednodušším, požadavky lidí na jejich individuální životní postavení totiž neustále rostou. Jestliže muži a ženy očekávají, že jejich osobnost a jejich potřeby budou respektovány, jestliže by rodiče měli a chtěli své děti vychovávat na pedagogicky vyšší úrovni, jestliže všichni v rodině jsou nejdříve „já“ s velkým „J“ a zároveň chtějí

vytvářet také rodinu a tak dále, pak je otázkou, zda se všem zúčastněným daří naplňovat svá práva.

V rozsáhlém pedagogicko sociologickém reprezentativním šetření mnichovského Deutsche Jugendinstitut (DJI) stály v popředí zájmu výzkumného týmu zejména otázky: které životní pocity, která očekávání a zklamání jsou ženám, mužům a dětem a mladistvým v jejich rodinném životě společná; jakého charakteru je převládající rodinné klima a vztahy mezi rodinnými členy; jak se vyrovnávají s důsledky vzájemných konfliktů; jakou roli sehrává násilí mezi rodiči a od rodičů k dětem apod.

Zvláštní pozornost byla ve výzkumu věnována vztahům obou pohlaví a rozdělení práv a povinností v rodině. Kde se nalézají ženy mezi představou o vlastním pracovním životě a kariérou a klasickou rolí ženy v domácnosti a matky? Stejně jako dříve snášejí tíhu chodu domácnosti a výchovy dětí i přesto, že jsou výdělečně činné? Jsou naděje na zlepšení či změnu situace, vytváří se skutečně nová role „mnohostranného otce“? Anebo je ve většině rodin partnerské a kolegiální rozdělení pracovních povinností stále ještě tabuizovaným tématem?

Kniha obsahuje pět kapitol různých autorů (K. Wahl, J. Stich, G. Seidenspinne, V. Mayr-Kleffel...), podkapitolu shrnující popis metod zpracování a rozsáhlý seznam použité literatury, který umožňuje rozšíření přehledu o výzkumu rodiny, žen a mládeže v SRN především ve druhé polovině 80. let. O úvod se postaral Klaus Wahl. Shrnul zde ve stručnosti spektrum přístupu k předmětu výzkumu a definoval cíl výzkumných prací autorského kolektivu. Šlo o zmapování pozadí a příčin změn, ke kterým docházelo v 80. letech v rodinách SRN. Za tímto účelem bylo realizováno rozsáhlé reprezentativní šetření, které se dotklo téměř 3 000 respondentů.

V první kapitole zaměřili autoři svoji pozornost na vybrané aspekty „vnitřní“ rodiny, jako např. rodinné klima ve světle manželských rozepří, vztahy mezi nesez-

danými dvojicemi, rodiči a dětmi, vzájemná podpora ve výchově dětí, konflikty mezi rodiči a dětmi až po extrémní násilné projevy ve vztazích mezi manžely. Nejspokojenějšími rodinami jsou pocho-pitelně mladé bezdětné páry. S přibývajícím věkem manželského života a zvyšujícím se počtem dětí se rodinné klima stává labilnější a výbušnější. Nejvýznamnějším faktorem je počet dětí, přičemž hranice leží mezi druhým a třetím dítětem. Rodiče třech a více dětí přestávají mít příležitost věnovat se mimorodinným záležitostem a jsou nuceni zcela se zasvětit jejich výchově a především zabezpečení materiálního chodu rodiny. Nezanedbatelným faktorem je také výše příjmů a stupeň vzdělání. Čím vyšší příjem a vzdělání, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že v rodině vládne harmonické klima.

Zajímavou problematikou je nesporně soužití nesezdaných párů, často i s vlastními dětmi. Autoři předpokládali, že trend neustále se zvyšujícího počtu takto žijících mladých lidí v Německu v průběhu 70. a 80. let bude pokračovat i na jejich konci. Nestalo se tak, zachovaly se pouze proporce mezi městem a venkovem, celkově však mladí lidé spěchají do manželství mnohem více než dříve. Tato skutečnost je vysvětlována pragmatičností mladé generace, která je stále méně ochotna podstupovat rizika a nejistoty plynoucí zejména pro ženy z manželství „na divoko“. Je více než pravděpodobné, že se v tomto směru objevují souvislosti s rozšířením řady prvků životního stylu yuppies. Jde zejména o poměrně rychlý vstup do manželství spolu s posunem narození prvního dítěte na pozdní dobu, respektive se vzdáním se aspirací na rodičovské role ve prospěch pracovní kariéry obou partnerů.

Závažný jev v rodinném životě je násilí a to jak ve vztahu rodiče-dítě, tak ve vztahu mezi rodiči, resp. partnery. Ve výzkumu šlo mj. o zmapování výskytu tzv. jemnějších forem násilí. Četnost projevů násilí prochází fázemi shodnými s jednotlivými etapami manželského života. V před-

dětném období, i když je toto období z hlediska rodinného klimatu nejpříhodnější, je k násilnému řešení sporů saháno poměrně často. Pokud jsou v rodině malé děti, pak konflikty vyúsťují nejčastěji ve verbální agresi nebo naopak dlouhodobé mlčení. Po odchodu dětí z rodiny se situace částečně mění, nedosahuje však již rozměrů typických pro předdětnou fázi manželského života.

V další kapitole je dotčeno téma, které není nové a pokud se v mnoha výzkumech objevuje, pak se z valné většiny dospívá k závěru, že vše zůstává i nadále při starém: stejně jako dříve se ženy nacházejí v tlaku mezi rodinou a výdělečnou činností. Autorka kapitoly uvádí, že tento stav nadále přetrvává, současně však tvrdí, že se objevují určité změny v souvislosti s rostoucím sebeuvědomováním se žen a s ústupem mužů z tradičních rodinných pozic. Feminismus a rodinná politika se významnou měrou podepsaly na současném vývoji. Stále více ženám se dostává nejen vysokoškolského vzdělání, ale také možnosti jeho uplatnění v pracovním procesu. Na druhé straně je pravdou, že ženy v případě výchovy dětí, přistupují ochotněji na krácený pracovní poměr nebo k práci doma. Toto je však také způsobeno vyšší úrovní příjmů jejich partnerů.

Autorka třetí kapitoly — J. H. Marbach — se chopil tématu, které se téměř pravidelně objevuje jak v pedagogických a sociologických výzkumech rodiny, tak je často diskutováno na veřejnost, a to rodinných sociálních sítí. Po krátkém exkursu do historie výzkumu rodinných sociálních sítí podává autor přehlednou charakteristiku současné situace německých rodin z hlediska jejich sociálních sítí. Dospívá k názoru, že neustále stoupá jejich význam a to ne z důvodu nedostatečného rozšíření a fungování terciéru, ale z toho prostého důvodu, že lidé emocionálně pociťují potřebu vytvářet si užší pospolitosti za účelem uspokojování zájmů a potřeb rodiny. Proto i v tak vyspělé společnosti, jakou SRN nesporně je, došlo po určité

inklinaci společnosti k její atomizaci ve sféře rodiny opět k návratu jakoby již tradičním lidským hodnotám, které se projevují například v pocitu sounáležitosti k menší skupině, v pocitu nepostradatelnosti pro své blízké apod. Podstata fenoménu sociálních sítí německých rodin ve druhé polovině 80. let spočívá v tom, že ty rodiny, které mají pocit saturace v oblasti svých vztahů k rodinám i k jednotlivcům, častěji uvádějí, že v životě získaly získávají tolik, kolik potřebují. Čím více je jejich sociální síť rozvětvená, tím více se jim naskýtá způsobů uspokojování jejich potřeb a zájmů. V závěru kapitoly je rozváděna myšlenka, že dnešní trend růstu významu rodinných sociálních sítí se v 90. letech bude nadále zvyrazňovat.

K nejzajímavějším částem knihy patří bezesporu čtvrtá kapitola. Její autoři se zaměřili na skupinu mládeže ve věku 15 až 22 let, tedy mladé lidi v období jejich přechodu ze vzdělávacího procesu do světa práce. Tito mladí byli dotazováni na vztahy v rodině z jejich pohledu, na chápání významu sociálních sítí, na názory na jejich budoucí bytovou situaci, na představy ve směru odchodu z orientační rodiny.

Mladí lidé hodnotili rodinné vztahy kritičtěji, než jejich vlastní rodiče. Je to zejména dáno jejich věkem, v němž již začínají zvažovat termín svého odchodu od rodičů, tak jejich pohybem mezi vrstevníky, kde platí naprosto odlišné hodnoty od těch, které poznali v kruhu své rodiny. Autoři považují za důležitý poznatek, že tzv. subkultura vrstevníků není přežitým jevem, spíše naopak získává nové formy a dosahy. Tato skutečnost je patrná především na rozvoji neformálních skupin mládeže. Téměř polovina vybrané věkové skupiny mladých tráví svůj volný čas v partě svých vrstevníků. S přibývajícím lety se mladí lidé orientují stále více na sféru práce a také na vytváření sociálních sítí, které se svými charakteristikami blíží sociálním sítím jejich rodičů. Také z tohoto hlediska je zřejmé, existence vhodných podmínek pro rozvoj sociálních sítí

umožňuje státu přenést mnohé ze svých povinností do sféry rodiny, což je pro rozvoj rodiny velice přínosné.

Závažným problémem jak pro orientační rodinu, tak pro samotné mladé, je bytová otázka. I když se německý stát snaží podpořit bytovou výstavbu pro sociálně nejslabší sociální vrstvy, mezi kterými činí mladí lidé podstatnou část, přesto mají mladí lidé nejčastěji svoji bytovou situaci neřešenou. Zvláště ve velkých městech vznikala ve druhé polovině 80. let nedostatek volných bytů, což vedlo k prudkému zvyšování nájemného a výstavbě nákladnějších bytů. Autoři konstatují, že v tomto směru jsou mladí lidé výrazně pesimističtí a neočekávají pro nejbližší období výrazné zlepšení této situace.

V závěrečné kapitole shrnuje K. Wahl nejzajímavější výsledky uskutečněné analýzy datového souboru, a to zejména otázek spokojenosti s rodinným životem celkově jak rodičů, tak dětí, spokojenosti s bytovou situací, s přáteli a známými rodiny, prací a příjmy, zdravím atd. V podstatě jde o stručnou prezentaci nejpod-

statnějších výsledků výzkumu, o kterých bylo obšírněji pojednáno v předcházejících čtyřech částech. Čtenář, který bude mít naspěch, tak není nucen procházet množstvím stran s detailním popisem jednotlivých problémových okruhů, ale může se omezit jen na závěrečnou kapitolu.

Kniha kolektivu autorů z DJI Familienalltag má nepochybně velké šance stát se pomůckou pro československé pedagogy, praktiky i vědce, v jejich snaze o poznání problémů, se kterými zápasí rodiny a mládež v západní části Evropy. Čtenář jistě dospěje k názoru, že i když se obě části Evropy vyvíjely po dlouhá desetiletí zcela diametrálně z politického hlediska, přesto lidé zůstali i nadále lidmi. Problémy, o kterých se v publikaci hovoří, jsou více méně realitou také v Československé společnosti, ne vždy tak vyhraněnou a ne vždy tak poznanou. Domnívám se, že právě z hlediska možné inspirace volby přístupu k poznání určitého problému ve sféře uživatele a příznivce i v ČSFR.

Jiří Snítek

M. Jankovcová — J. Průcha — J. Koudela
AKTIVIZUJÍCÍ METODY V PEDAGOGICKÉ PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL
Praha, SPN 1989, 160 s.

O aktivizujících metodách výuky se hodně hovoří, méně je však konkrétních podnětů k aplikaci těchto metod v pedagogické praxi. Proto lze přivítat zdařilou publikaci autorského kolektivu o aktivizujících metodách na středních školách.

Je zřejmé, že vznikala léta, že postupně dozrávala v progresivní syntézu pedagogické teorie a učitelské praxe. O tom svědčí nejenom struktura příručky, ale i její obsah, teoretická zobecnění, doplněná četnými náměty k využití v práci učitele na střední škole (a nejen na ní). Publikace vychází z dlouholetých pedagogických zkušeností autorů, ale i z jejich vědeckovýzkumné práce.

V prvních dvou kapitolách nalezneme

východiska pro uplatňování aktivizujících metod ve výuce. Autoři uvažují o vztahu výchovně vzdělávací cíle — učivo — výukové metody. Je z nich zřejmé, že metody výuky jsou zaměřeny nejenom na vytváření vědomostí, ale i různých druhů dovedností žáků a na ovlivňování jejich osobnostních vlastností. Jednou ze stěžejních podmínek účinné volby a efektivního uplatnění výukových metod je přesná analýza výchovně vzdělávacích cílů. Tyto cíle, jak se ukazuje i v publikaci, je žádoucí vymezit ve formě očekávaného a kontrolovatelného učebního výkonu žáka. Je totiž patrné, že vyjádření cílů v operationalizované podobě usnadňuje formulaci učebních úloh odpovídající náročnosti.

Úlohy tvoří jádro aktivizujících výukových metod.

Autoři naznačují, že myšlení žáků a jejich tvořivost navozují a rozvíjejí zejména úlohy problémové, přiměřeně náročné, zajímavé svým obsahem i formou zadání, motivující k řešení.

V následující kapitole najdeme rozdělení aktivizujících výukových metod a některé způsoby navozování problémových situací, které jsou s realizací těchto metod spojeny. Mezi aktivizující výukové metody autoři počítají diskusní metody, situační metody, inscenační metody a hry. Tyto metody mají mnoho společného, ale liší se formou a strukturovaností učebních úloh i způsobem organizace učebních činností žáků.

Aktivizující metody svou strukturou a náročností učebních úloh vtahují žáky do diskuse, do řešení problémových, konfliktních situací, nutí je tyto situace prožít. Učí žáky racionálně se rozhodovat, kooperovat ve skupině při řešení problému často mezipředmětového charakteru, učí je sociálně komunikovat a jednat. Umožňují, aby žáci projeвили tvořivou spontaneitu, nápaditost, invenci a fantazii. Autoři si však oprávněně uvědomují určitá omezení aktivizujících výukových metod. Patří mezi ně charakter učiva (učivo faktografického rázu je efektivnější žákům zprostředkovat metodami přímého sdělování), faktor času, vysoký počet žáků ve třídě i náročnost na přípravu.

Autoři objasňují, že aktivizující výukové metody jsou uplatnitelné při kolektivní, ale zejména při skupinové individualizované výuce. Předpokladem realizace aktivizujících metod je formulace přiměřeně náročných a motivujících problémových úloh. Autoři docházejí k závěru, že problémové situace ve výuce navozují: 1. úlohy s neúplnými informacemi pro řešení, 2. úlohy s nadbytečnými informacemi, 3. taková formulace úloh, v níž je cíl řešení skryt, 4. úlohy s více variantami řešení, 5. případové studie, 6. kolektivní řešení problémů (brainstorming), 7. problémové úlohy, jejichž řešení vyža-

duje využití již osvojených vědomostí (umožňují vtáhnout žáky do problémové situace a poskytnout jim prostor pro tvůrčí seberealizaci). Z této kapitoly zároveň vyplývá, že účinná je skupinová spolupráce žáků při řešení problémových úloh. Zvyšuje soudělivost uvnitř skupin, ale i mezi skupinami žáků. Autoři uvádějí, že využívání aktivizujících výukových metod je obvykle spojeno s tvorbou didaktických materiálů, například scénářů pro inscenační metody, pracovních materiálů pro žáky (s popisy situací) atp.

Ve čtvrté kapitole jsou funkčně shrnuty zásady vedení diskuse se žáky. Autoři upozorňují, že v diskusi jsou hlavními aktéry žáci. Diskuse může být použita jako samostatná výuková metoda, např. při „výkladu“ nového učiva a zejména při jeho procvičování, ale i jako součást jiných výukových metod. Např. autoři považují za vhodné zařadit diskusi tehdy, jestliže při vysvětlování učiva klesá pozornost žáků. Konstatují, že problémová úloha vybraná pro diskusi má zahrnovat prvek rozpornosti. Diskusní metoda může být také užitečně spojena s experimentální činností žáků (například prodiskutování výsledku experimentu).

Obsahem následující kapitoly je soubor námětů k realizaci situačních metod, které mohou být aplikovány při motivaci žáků, při vysvětlování učiva a hlavně při jeho opakování a procvičování. Autoři rozlišují řešení problémových příkladů a případů. Řešení problémového příkladu podle jejich názoru probíhá většinou podle algoritmu, kdežto řešení problémového případu je založeno na rozhodovací analýze, jejímž výsledkem jsou variantní řešení. Je zřejmé, že rozlišení problémového „příkladu“ a „problému“ je relativní. Podstatnější však je, že při sestavování problémových příkladů a případů se vychází z praxe, přičemž praktické reálné problémy zjednodušujeme, abstrahujeme od nepodstatného a takto vytváříme modelové situace. Je zřejmý výchovně vzdělávací přínos situačních metod. Tyto metody učí žáky pra-

covat s informacemi,, rozhodovat se v problémových situacích, učí kolektivní práci a rozšiřují prostor pro tvůrčí myšlení a spolupráci žáků navzájem. Při jejich použití se žáci učí vytvářet více variant řešení, posuzovat je a vybírat pro dané podmínky optimální variantu.

Ke spontánní komunikaci žáků při řešení zajímavého problému mají velmi blízko didaktické hry, na které je upozorněno v šesté kapitole. Didaktická hra vychází z výchovně vzdělávacích cílů a má svá pravidla, na nichž se mohou podílet sami žáci. Za pedagogicky neúčinnější považují autoři soutěživé hry. Hry přispívají k rozvíjení osobnostních vlastností žáků i jejich sociálně komunikativních dovedností. Je doporučeno, aby učitelé ve svých předmětech vytvářeli herní situace a postupně si opatřovali „zásobník“ her. Autoři správně doporučují, aby každá hra byla před trvalým zařazením do výuky vyzkoušena. Podávají návrh na to, jak didaktickou hru účelně dokumentovat, tj. vybavit metodickým materiálem, například listem. V něm by měly být tyto údaje: název hry (její původ, autor a doba vzniku), nároky na realizaci hry, stručná a výstižná pravidla, pedagogický cíl hry a podrobné instrukce pro učitele, promyšlený způsob hodnocení průběhu a výsledku hry, možné modifikace hry, hlavní námět pro diskusi se žáky a orientační body k jejímu usměrňování. V kapitole je uvedena řada příkladů didaktických her.

Sedmá kapitola směřuje k zásadám řešení mezních a konfliktních situací, které se vyskytují v mnoha povoláních (např. v profesi prodávče, číšníka, manipulanta aj.). Konfliktní situace však vznikají i v jiných druzích mezilidské komunikace. Z kapitoly je zřejmé, že konfliktní situace má svůj vývoj, jejím počátkem je mezní situace. To znamená, že dovednost analyzovat a řešit mezní situace je předpokladem eliminace konfliktních situací. Lze souhlasit s autory, že zdrojem mezních a konfliktních situací je především praxe. K nácviku řešení mezních a konfliktních situací jsou vhodné zejména

na inscenační metody. Jejich problematika je předmětem následující kapitoly. Je v ní připomenuto, že všechny inscenace jsou založeny na scénáři, jehož část obdrží také žáci. Autoři rozlišují strukturované inscenace, v jejichž scénáři je rozpracována celková situace i jednotlivé role a nestrukturované inscenace řízené podle stručného scénáře, často bez rozpisu rolí. Odtud vyplývá, že základem použití inscenačních metod je důkladná odborná a didaktická příprava scénáře. Výběr tématu inscenace by měl postihovat typické, v praxi často se vyskytující situace. Závažným momentem v přípravě inscenace je postižení vlastností, které budou žáci přehrávat, demonstrovat a prožívat. Jde vlastně o popis rolí, které žáci hrají. Popis rolí však nejde do podrobných dialogů, nýbrž jen do charakteristiky hlavních fází vývoje situace. Je správně zdůrazněno, že na inscenaci je třeba připravit i ostatní žáky, kteří představují diváky. Mají např. za úkol vypracovat poznámky k výkonům spolužáků, k průběhu inscenace i k jejímu výsledku. Praxe ukazuje, a autoři to potvrzují, že zpočátku je důležité překonat psychické bariéry žáků mezi sebou i vůči učiteli. Proto doporučují zařazovat inscenační metodu až po aplikaci metody diskusní, popř. i situační.

V závěru publikace autoři výstižně poznamenávají, že efektivní použití aktivizujících metod výuky předpokládá odbornou i pedagogickou erudici učitelů, jejich tvořivost a spolupráci s ostatními učiteli, ale i s odborníky z praxe. Také žáky je žádoucí vést k aktivní a racionální účasti na aktivizujících metodách, zbavit je ostychu, naučit je klást otázky, vést je ke spolupráci ve skupině a k využívání znalostí z více předmětů. Autoři doporučují využívat při realizaci aktivizujících výukových metod didaktickou techniku.

Každá kapitola je opatřena stručným, ale věcným a výstižným shrnutím, za kterým následují náměty k úvahám čtenáře. I když by publikaci prospěla větší tematická (předmětová) pestrost popsanych si-

tuací, lze ji považovat za přínosnou pro pedagogickou praxi, ale i teorii. Je čtivá, vyvážená příklady z pedagogické praxe,

návodná a přitom inspirující k dalším úvahám a námětům.

Vlastimil Švec

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského, Mikulandská 5 Praha 1

- Čermáková, Anna:** Školský systém v Japonsku. Bratislava, ÚIPŠMT 1990. 63 s. SPKK II-92741
- Černá, Veronika:** Jan Ladislav Mašek. Praha, ÚŠI 1990. 50 s. SPKK II-92639
- Česká logopedie 1988.** Sborník přednášek a statí. Praha, Čes. logoped. spol. 1989. 50 s. SPKK I-31839/1
- Gregor, Vladimír:** Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. Praha, Supraphon 1990. 282 s. SPKK I-31910
- Horská, Pavla a kol.:** Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy. Praha, Panorama 1990. 474 s. SPKK I-31990
- Hyhlík, František; Adamcová, Marie:** Kapitoly o výchově k povolání. Praha, Orbis 1945. 90 s. SPKK II-14071
- Jirásek, Jaroslav; Vančurová, Eva; Havlíčková, Miluše:** Hrajeme si doopravdy. Praha, Avicenum 1990. 114 s. SPKK II-92491
- Kodým, Miroslav; Langová, Marta a kol.:** Učitel a žák ve výchovně vzdělávacím procesu. Praha, UK v Čs. red. MON 1989. 169 s. SPKK II-92281
- Kraus, Blahoslav:** K současným problémům mládeže. Praha, Horizont 1990. 93 s. SPKK OP 1374
- Křčilová, Zora:** Současné řešení přípravy pedagogů v zahraničí. Praha, ÚŠI 1989. 24 s. SPKK V-18009
- Křičková, Hana:** Jan Mrazík. Praha, ÚŠI 1990. 39 s. SPKK V-18005
- Křížová, Jitka; Mruškovíčová, Lydia:** Rozvíjení základních matematických představ v mateřské škole. Praha, Naše vojsko 1988. 145 s. SPKK II-91322
- Mareš, Jiří; Křivohlavý, Jaro:** Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1990. 161 s. SPKK I-31945
- Munková, Naděžda:** Od peřinky do školy. Vedete své dítě k šťastnému životu? Praha, Neubert 1937. 78 s. SPKK I-7851
- Neumann, František:** Jak se učit. Duchcov, vl. n. 1927. 100 s. SPKK II-13630
- Pařízek, Vlastimil:** Učitel v nezvyklé školní situaci. Praha, SPN 1990. 102 s. SPKK I-31905
- Plzák, Miroslav:** Dospělým vstup zakázán. Praha, SPN 1990. 119 s. SPKK I-31813
- Průcha, Jan:** Pedagogický výzkum v zahraničí. Praha, ÚŠI 1990. 113 s. SPKK II-92637
- Rozinajová, Helena:** XX a XY, o lásce, sexe, manželství a rodičovství. 3. vyd. Martin, Osveta 1990. 242 s. SPKK II-92374
- Rýdl, Karel:** František Tilšer. Praha, ÚŠI 1990. 31 s. SPKK V-18038
- Systémy přípravy mládeže na povolání ve vybraných státech evropského regionu.** (Připravili Čákora, V., Kuželková, M.) Praha, ÚŠI 1990. 95 s. SPKK II-92945
- Švarcová, Iva:** Morálka, Společnost. Výchova. Praha, UK 1989. 139 s. SPKK II-92257
- Tej, Ján a kol.:** Úvod do pedagogickej komunikácie. Bratislava, SPN 1989. 128 s. SPKK II-91802

Turek, Ivan: O vyučování lidských práv. Prešov, KPÚ 1990. 96 s.

SPKK II-92946

Váňová, Hana: Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku. Praha, Supraphon 1989. 196 s.

SPKK V-18001

Vendel, Štefan: Čím budem. Příručka o voľbe povolania pre žiakov základných škôl. Bratislava, Smena 1990. 155 s.

SPKK II-92605

Výchova k ochraně životního prostředí (výběrová bibliografie za léta 1985—90. Zprac. L. Hutařová) Praha, ÚŠI 1990. 55 s.

SPKK II-92650

Vysokoškolské vzdelávanie vo Francúzsku. Bratislava, ÚIPŠMZ 1990. 29 s.

SPKK V-18020

NĚMECKO

Buck-Bechler, Gertrude: Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten. Berlin, Der Deutschen Verl. der Wissenschaften 1988. 113 s.

SPKK I-31567

Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1984. 478 s.

SPKK I-31954

Herbig, Helmut: Computer als Unterrichtsmittel-Positionen und Ergebnisse 1988. Halle, Martin-Luther Universität 1989. 99 s.

SPKK II-92479

Ratschlage zur Berufsberatung älterer Schüler aus psychologischer Sicht. Berlin, Volk und Wissen 1990. 96 s.

SPKK I-31907

Waniek, Inge; Zorn, Günter: Willenserziehung im Unterricht. Berlin, Volk und Wissen 1988. 95 s.

SPKK I-31563

FRANCIE

Debesse, M., Mialaret, G.: Traité des sciences pédagogiques. 4. Psychologie de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France 1974.

SPKK II-92770

Lecherbonnier, B.: Textes français et histoire littéraire. Classes des Lycées. Paris, Nothan 1980. 350 s.

SPKK II-92763

SSSR

Obučeniye detej v detskom sadu i v semje. Moskva, Pedagogika 1990. 150 s.

SPKK II-92310

Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v processe izučeniya obščestvennyh nauk. Leningrad, Izd. Leningrskogo Universiteta 1989. 108 s.

SPKK II-92429

Problemnoye obučeniye v vuze. Saratov, Saratovskij Universitet 1987. 77 s.

SPKK I-3i699

Razvitije obščeniya doškol'nikov so sovetsnikom. Moskva, Pedagogika 1989. 216 s.

SPKK II-92519

Semusina, L. G., Borščanskaja, B. R., Podlesskaja, N. S.: Prepodavaniye kursa doškol'noj pedagogiky v pedagogičeskom učilišče. Moskva, Prosveščeniye 1990. 125 s.

SPKK II-92288

Marie Novotná

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY ROČNÍK XII, 1 1991

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Akademii, nakladatelství Československé akademie věd, Vodičkova 40, 112 29 Praha 1. Řídí PhDr. František Baefk, CSc., s redakční radou. Vychází 6 x ročně. Rozšiřuje PNS. Informace o předplatném podá a objednávky přijímá každá administrace PNS, pošta, doručovatel a PNS — ÚED Praha, ACT Kafkova 19. 160 00 Praha 6. PNS — ÚED Praha, závod 02, Joštova č. 2, 656 07 Brno, PNS — ÚED Praha, závod 03, 28. října 206, 709 90 Ostrava. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice a dovoz tisku Praha, administrace vývozu tisku, II. Píky 26, 160 00 Praha 6. Orders from Albania, Bulgaria, China, Cuba, Hungary, Mongolia, North Korea, Poland, Rumunia, U.S.S.R., Vietnam and Yugoslavia should be placed with ARTIA, Ve Smečkách 30, 111 27 Praha 1, Czechoslovakia. Distribution rights in the western countries: Kubon and Sanger, P.O. Box 34 01 08 D — 8 000 München 34, GFR.

Uzávěrka čísla v redakci časopisu byla 30. 11. 1990. Číslo vyšlo 28. 3. 1991. Academia, Praha.