

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody.*

Brno : Paido, 2003. 219 s.

□ Je jisté, že v české didaktické teorii nastal v posledních letech po určité stagnaci z počátku 90. let významný pohyb. Po šířeji zabírajících pracích J. Skalkové (*Obecná didaktika*, 1999) a Z. Kalhouse; O. Obsta, a kol. (*Školní didaktika*, 2002) dostává se nyní k rukám pedagogů další vynikající dílo, a to k specifickému tématu metod výuky. Není pochyb o tom, že je to téma nanejvýš důležité – vždyť způsoby realizace edukačních procesů přímo závisejí na použitých metodách, jež zase ve svém účinku determinují výsledky edukace. To je sice všeobecně uznáváno, ale tím spíše překvapuje, že se metodám výuky nevěnovala po roce 1989 v české didaktice náležitá pozornost. Pouze jeden z autorů nové knihy (J. Maňák) o metodách výuky zčásti pojednával ve svých textech pro studenty učitelství. Avšak poslední systematická práce o metodách výuky vyšla u nás již před více než čtvrtstoletím (*Vyučovací metody* L. Mojžíška z roku 1975)!

Knihu *Výukové metody* sepsali dva zkušení odborníci – oba jsou profesory pedagogiky z regionu Moravy (J. Maňák v Masarykově univerzitě v Brně, V. Švec v Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně), kteří se didaktickou problematikou zabývají soustavně. V recenzované publikaci si rozdělili práci podle svého specifického zaměření, takže vznikla vskutku systematická monografie, jež je utvářena takto:

Zhruba první čtvrtinu knihy zabírá výklad o teoretických východiscích výukových metod, další tři čtvrtiny textu jsou věnovány popisu jednotlivých typů výukových metod.

Je to uspořádání účelné a adekvátně proporcionální. V teoretické části se nejprve vysvětluje, které koncepce výuky ovlivňují používané metody. Jde o model pedeutologický, pedocentrický, interaktivní a konečně model humanisticko-kreativní, který je považován za optimální, neboť jeho „hlavním posláním je celková kultivace člověka“ (s. 11). Dále se objasňuje proces výuky, vyučování a učení a jsou porovnávány charakteristiky vyučovacích činností učitele na základě některých zahraničních modelů.⁴

Jádrem této teoretické části je výklad toho, co je výuková metoda. V této části je uživatel knihy doveden až k definici: *Výuková metoda je vymezena jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů* (s. 23). – Zde je zřejmě nejvýznamnější změna v pojetí výukových metod oproti starším koncepcím, v kterých byla výuková metoda spojována výlučně s činností učitele, kdežto nyní se chápe na interakčním základu, jako vzájemná součinnost učitele a žáků, i když přitom samozřejmě podíl učitele je dominantní.

V této teoretické části autoři objasňují další aspekty výukových metod, zejména strukturní prvky metody, vztah metody a učebních stylů žáků a vyučovacích stylů učitelů aj. Dospívá se pak ke klasifikaci výukových metod, kde jsou uváděna různá kritéria klasifikace, jež se uplatňovala u řady odborníků českých a zahraničních. Maňák a Švec vypracovali klasifikaci výukových metod založenou na kritériu „stupňující se

* Rubrika Recenze nevyjadřuje nutně názory redakce.

složitosti edukačních vazeb“ (s. 48–49), což je zajiště užitelný přístup. Jsou tak rozlišeny tři základní skupiny výukových metod: klasické; aktivizující; komplexní metody.

S využitím této klasifikace je pak většina rozsahu knihy věnována popisu celkem 31 metod uvedených tří skupin. První skupina klasických metod (celkem 12) je ještě členěna na podskupiny: metody slovní (např. vyprávění, přednáška, rozhovor); metody názorně demonstrační (např. práce s obrazem, instruktáž); metody dovednostně-praktické (např. napodobování, vytváření dovedností). Dále jsou popsány aktivizující metody (celkem 5), jako např. metody diskuse, didaktické hry aj. Nejpočetnější je třetí skupina komplexních výukových metod (celkem 14), jako je např. frontální výuka, projektová výuka, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, hypnopédie. Užitečné je, že jednotlivé metody jsou popsány podle jednotného schématu, které obsahuje: historii metody a její protagonisty; charakteristiku a strukturní prvky metody; techniky a postupy s metodou spojované; podmínky pro aplikaci metody; příklady použití metody. To umožňuje čtenářům jednotlivé metody dobře chápat a vzájemně porovnávat.

Mé hodnotící stanovisko jakožto recenzenta je veskrze pozitivní. Jde o knihu zdařilou jak v teoretické části, tak v prakticky zaměřeném popisu metod. Oceňuji, že autoři nevnučují čtenářům jednoznačná řešení, nýbrž otevřeně upozorňují na některá úskalí tohoto tématu. To se týká zejména toho, že v některých případech zařazených metod „dochází k průniku s organizačními formami a didaktickými prostředky“ (s. 197). Vskutku, některé tzv. komplexní metody (např. frontální výuka nebo kooperativní výuka) mohou být chápány i jako organizační formy výuky. Ale to je spíše otázka teoretické klasifikace, jež nemá z hlediska praxeologického (které autoři uplatňují) dominantní důležitost.

Stejně tak oceňuji, že kniha vychází nejen z domácích pramenů, ale vydatně se opírá o zahraniční vědecké zdroje – o publikace slovenské, anglicky tištěné, německé, a dokonce i ruské (což je dnes v české pedagogice vzácná výjimka). Přitom však autoři prezentují svá vlastní stanoviska, jež mně osobně jsou blízká, ale která se nemusí vždy setkávat s všeobecným souhlasem. To se týká např. hodnocení projektové metody. Jak autoři uvádějí, na teoretické úrovni je záležitost relativně jasná – v současném pojetí projektové výuky se zdůrazňuje její zajímavost pro žáky, propojení s životní realitou, vztah k výslednému produktu apod. Proto se tato metoda výuky těší pozornosti hlavně u protagonistů alternativních směrů vzdělávání. Nekritické zdůrazňování projektové výuky je zřetelné také v dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001), kde se proklamuje jako lék na neduhy českého vzdělávání. Avšak – jak Maňák a Švec objektivně konstatují (s. 170) – někteří pedagogové „upozorňují na nebezpečí absolutizace tohoto modelu výuky“, neboť učení žáků nemůže spočívat jen v získávání omezených, nesystematických zkušeností a poznatků, které projekty umožňují. – K tomu bych doplnil, že neznám jediný evaluační výzkum, který by přesvědčivě prokázal, jaké jsou dlouhodobé efekty projektové výuky.

Kritické stanovisko uvádějí autoři i v souvislosti s tzv. inscenačními metodami, v nichž jde o hraní rolí zastávaných samotnými žáky. Upozorňuje se na limity těchto metod, jež jsou doporučovány k užívání jen „ve zdůvodněných případech a po všestranné přípravě“ (s. 124).

Knihy je celkově naplněna objektivním, vědecky fundovaným a zároveň na potřeby edukační praxe zaměřeným obsahem. Jen jedinou výhradu bych mohl uvést v této recenzi: Na několika místech se objevuje výzka adresovaná českým učitelům, že přistup-

pují k volbě metod jaksi vlažně, že se převážně spokojují s užíváním „tradičních“ metod výuky, že jeví malý zájem o alternativní vzdělávací postupy apod. Tato výtka je oprávněna jen zčásti. Jak autoři sami upozorňují, pro učitele je velmi obtížné volit a užívat vhodné metody výuky v důsledku řady determinant, které působí na každý edukační proces. Uvažujme třeba vztah metody a formování tzv. klíčových kompetencí, které si žáci mají osvojovat (jak to postuluje i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*), kde autoři správně konstatují, že „výukové metody nerozvíjejí jednotlivé kompetence všechny ve stejné míře“ (s. 24). Je tudíž nereálné předpokládat, že by řadový učitel měl pro každou edukační situaci plánovat, kterou metodu výuky (třeba z popsaných jednatřiceti) zvolí jako optimální. Přidržuje se proto metod osvědčených, byť „tradičních“ – a takto si počínají učitelé i v mnoha jiných

zemích, nejen tedy učitelé čeští, jak je doloženo z různých mezinárodních výzkumů IEA (TIMSS), OECD (PISA) aj.

Ke kladům knihy patří jasný, srozumitelný styl obou autorů. Studijním účelům výborně poslouží četná schémata a precizní rejstřík jmenný a věcný. Rozsáhlý seznam literatury zabírá jednak prameny české, jednak zahraniční, a to jak nejnovější, tak i některé starší, ale stále užitečné.

Na závěr: Publikace J. Maňáka a V. Švece je výborným počinem v české pedagogice, který poslouží především studentům učitelství a vzdělávajícím se učitelům, ale i teoretikům v oblasti obecné didaktiky a předmětových didaktik. Kniha mimo jiné dokládá, jak významný rozvoj v oblasti pedagogické vědy probíhá v posledních letech v regionu Moravy, kde univerzitní pracoviště pedagogiky a pedagogické psychologie v Brně, Olomouci i Ostravě produkují významné práce.

Jan Průcha

NOVÝ PEDAGOGICKÝ ČASOPIS

V loňském roce se objevil na scéně pedagogických periodik nový titul – *The New Educational Review* (Toruň : Vydavatelství Adam Marszałek, 2003. ISBN 83-7322-726-1). Stalo se tak zásluhou iniciativy tří pedagogických fakult tří zemí (Katovice, Banská Bystrica, Ostrava). První a dosud jediné číslo (1/2003) přináší na 196 stranách sérii anglicky psaných textů z dílny polských, slovenských a českých autorů, povětšinou právě z fakult, které stály při zrodu časopisu. Celé číslo je rozděleno do šesti sekcí, do nichž redakce zařadila jeden až čtyři texty různé úrovně. Sekce jsou nazvány: Obecná pedagogika, Sociální pedagogika, Pedeutologie, Vybrané problémy vzdělávacích systémů, Postmodernismus v pedagogice, Vzdělávací technologie.

Jak uvádí v předmluvě čísla Stanisław Juszczyk (hlavní editor), časopis by měl pomoci zaplnit dosud prázdný prostor – mezinárodně koncipovaný středoevropský pedagogický časopis zatím neexistuje. Zakladatelé nového časopisu se hlásí k odkazu Bohdana Suchodolského, zejména k jeho úspěšným snahám vydávat mezinárodně založený časopis *Paideia* (v letech 1972–74, anglicky, francouzsky a rusky). Doufají přitom, že nezůstane jen u přispěvků autorů ze tří „zakládajících“ zemí, ale časopis se brzy stane vskutku mezinárodní platformou nabízející hodnotné a recenzované texty zaměřené na zásadní otázky různých disciplín pedagogiky i na otázky interdisciplinární. Zda se to podaří, ukáže budoucnost.

Přejme časopisu do jeho rozvoje vše nejlepší!

(mp)