

Zelina, M.:

STRATÉGIA A METÓDY ROZVOJA OSOBNOSTI.

Druhé vyd.

Bratislava, IRIS 1999. 227 s.

□ Meno profesora Mirona Zelinu, DrSc., nie je vari ani potrebné pedagogickému svetu predstavovať. Zapísal sa doňho množstvom monografií, odborných štúdií, populárnych článkov na stránkach Pedagogiky i Učiteľských novín.

Nedá mi preto nezastaviť sa pri novom vydaní jeho monografie „*Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*“, ktoré sa pre veľký záujem prvého vydania (bolo rozpredané) na knižný trh dostáva ako vydanie druhé. Nie je to náhodné, že za necelé dva roky vznikla potreba nového vydania tejto monografie – v širšom a doplnenom vydaní.

Otázka znie: Čo je cieľom tejto práce? Je to analýza postupov a metód *ako rozvíjať osobnosť, ako ju meniť, ako ju robiť lepšou a dokonalejšou*. V našej odbornej literatúre podobné zamerania (najmä pedagogickej) sa popisalo veľa všeobecne, neadresne, teoreticky o výchove, ale nájdeme len málo prác, ktoré by od tohoto popisu príčin všeobecných konštatovaní prešli k tomu najdôležitejšiemu: *metódam zdokonaľovania osobnosti*. Vieme už veľa o svete okolo nás. Ale málo vieme o sebe, svojich možnostiach, o svete pre nás.

Moderná civilizácia a postmoderný čas, rezignujúci na vedu a techniku, hľadá „*spasenie*“ v niečom duchovnom; pritom duchovno nadobúda nové dimenzie oproti rozmerom mentalizmu a intelektualizmu, či fenomenológii a senzualizmu minulých rokov.

Preto nie náhodou autor píše: „Zdôrazňujem preto, lebo vždy keď prišla kríza viery v sily človeka, dostavili sa šarlatáni, mágovia, proroci, mystici, ktorí zaplňali a zaplňajú

priestor uskutočnenia niečím, čo by som nazval dymom – pekným, vierohodným dymom. Ale tento dym je predsa len clonou nad skutočnou ľudskou psychikou, je **clonou nad reálnym životom**.“ (s. 5)

Ako ďalej? Našťastie, čím ďalej tým viac *tvorivých učiteľov a vychovávateľov* vidí dilemu školy a skutočného sveta školy i skutočného sveta a snaží sa preraziť bariéry zotrvačnosti, rigidity. Ide to pomaly, a niekedy aj nedôvera takého snahy deptajú psychiku tvorcov novej školy.

V priebehu času, konštatuje autor, vypracovali sme „...**model tvorivo humanistickej výchovy**, ktorý je pokusom o inšpiráciu nového prístupu k výchove – systémového prístupu. Na strane kognitívnych procesov je na vrchole tvorivé myslenie a tvoríť ako najucelenejší systém osobnosti – tvorivosť je predpokladom pre *autokreáciu*, pre tvorbu seba samého, svoje tvorivé bytie. Na strane nonkognitívnych procesov je vrcholom **humanizmus a humanizácia** človeka, ako spôsob jeho poľudštenia.

„Tvorivosť je náboženstvom sebauskutočnenia.

Humanizmus je náboženstvom lásky.

Láska je produktom humanizmu.

Sebarealizácia je produktom tvorivosti.“ (s. 7)

Práca je logicky a neformálne členená, jednotlivé kapitoly na seba úzko naväzujú a riešia základný problém – problém modelu tvorivo-humanistickej výchovy (THV).

Metodologickou paradigmou systému THV je prosociálna diagnostika, alebo diagnostikovanie procesu s prístavkovými

indexami, ale hlavne „mikrovyučovacia analýza“ ako nástroj procesuálnej psychodiagnostiky. Je to fakt, s ktorým s autorom súhlasím – je produktívny a konštruktívny.

Základnou jednotkou analýzy je interakcia vychovávateľa s vychovávaným limitovaná ich reakciou a protireakciou.

Autor monografie zavádza štyri nové, základné pojmy, ktoré vyjadrujú modely, metódy a stratégie rozvoja osobnosti. Sú to:

- „1. Psychoedukácia, ktorá predstavuje priestor medzi nonkognitívnymi funkciami a procesmi osobnosti a medzi činnosťou, pomocou ktorej sa ich rozvoj uskutočňuje.
2. Psychodiagnostika, ktorá predstavuje priestor medzi kognitívnymi funkciami a medzi činnosťami, prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú kognitívne funkcie.
3. Mikroedukatívna analýza, ktorá predstavuje spôsob, ako sa metodologicky zmocniť faktu výchovy. Je spojením kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov, je spojením fenomenológie s empirizmom a scientizmom.
4. Stratégia rozvoja osobnosti: ide o metódy, techniky, cesty, spôsoby, prostriedky, pomocou ktorých sa dá osobnosť rozvíjať, ovplyvňovať, meniť. V stratégiách ide tiež o prepojenie rozličných vedeckých disciplín, najmä pedagogiky so psychológiou.“ (s. 8)

Z vyššie uvedeného vyplýva jednoznačný záver, aby pedagogika a psychológia spoločne oslovili tých slepých a hluchých, ktorí nechcú vidieť, že základom prežitia, základom budúcnosti, základom lepšieho života na prahu nového tisícročia je zlepšenie vý-

chovy, revolúcia vo výchove. A čím skôr to pochopíme, tým viac prispejeme k bohatstvu človeka a spoločnosti.

Záverom sa budem snažiť ukázať, čo práca vlastne riešila a čím je prínosná pre pedagogiku a hlavne pre pedagógov a vychovávateľov. Sú to tieto základné otázky:

1. Prezentovať teóriu rozvoja osobnosti žiaka vo výchovnovzdelávacom procese.
2. Prezentovať teóriu a štruktúru rozvoja mimopoznávacích funkcií a procesov osobnosti dieťaťa.
3. Inicovať akceptáciu humanisticko-tvorivej koncepcie výchovy a vzdelávania.
4. Vzťah činností a funkcií, kde práca prezentuje opačné názory ako tradičná pedagogika, a to v tom, že na prvé miesto kladie rozvoj funkcií a na druhé miesto kladie činnosti.
5. Otázka základného faktu, predmetu vo výchove, i práca prezentuje, že základným faktom vo výchove je interakčná jednotka vychovávateľa s vychovávaným.
6. Dôraz, že na rozdiel od tradičnej školy a výchovy nová škola a filozofia výchovy musí systematicky a premyslene rozvíjať najmä tvorivosť a hodnotiace myslenie, ako najvyššie oblasti nielen kognitívnych, ale aj nonkognitívnych funkcií. V tomto zmysle sa snaží THV – teda **systém tvorivo-humanistickej výchovy** modelovať život a pripraviť človeka na život tak, aby bol sám sebou, aby bol dobrý a tvorivý.

Prácu pre jej vysokú odbornú hodnotu odporúčam do pozornosti všetkým pedagógom a vychovávateľom, ale i tým, ktorí sa bytostne o dané problémy zaujímajú.

Anna Klimeková

Pařízek, V.:

JAK NAUČIT ŽÁKY MYSLET.

Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2000. 66 s.

☐ Dnešní společnost se označuje mnoha přívlastky. Hovoří se o společnosti moderní, industriální, postmoderní, postindustriální, globální, masové, konzumní, technotronické, informační.

Postindustriální společnost je neodělitelně spjata s vědou, je provázána vzrůstem prestiže vědeckých pracovníků a rozvojem informatiky. Informace jsou v současnosti velice ceněny, jsou drahým artiklem – často daleko cennějším než zlato a drahé kameny. Informace se řadí vedle finančních, materiálových a energetických zdrojů k hlavním faktorům, které podmiňují pokrok ve všech oblastech lidské činnosti.

V souvislosti s informatikou či informační společností si mnozí vybaví termíny jako informační dálnice, informační průmysl, informační systémy či informační technologie. K tomu, abychom informace mohli využívat, je třeba strukturovat je, vzájemně spojit a provazovat, uvádět je ve vztahy a začleňovat do systému.

Informací, poznatků a různých dat existuje dnes tolik, že není myslitelné, aby jeden člověk zvládal celé lidské vědění. Polyhistorové patří minulosti. Ba co více, je prakticky vyloučené, aby jednotlivec dokonale ovládal byt' jen jednu vědeckou disciplínu.

Dnešní a zejména budoucí člověk navíc nevystačí s encyklopedickými znalostmi naučenými nazpaměť. Daleko více se začínají cenit práce s informacemi, myšlenkové operace s nimi, jejich analyzování, skládání, pragmatické využívání ve vědě, výzkumu či v každodenní praxi.

Abychom mohli naplňovat tyto a podobné požadavky kladené na dnešního člověka,

musíme jej naučit nacházet vztahy mezi slovy, symboly, pojmy, uspořádávat je a s jejich pomocí tak vytvářet nové nápady, ideje a myšlenky. Stručně řečeno, musíme naučit žáky, studenty a ostatní myslet. Rozvoj myšlení žáků je už od antiky z pedagogického hlediska považován za jeden z hlavních cílů školního vzdělávání.

Práce prof. PhDr. Vlastimila Pařízky, DrSc., sestává z úvodu a 11 kapitol, za nimiž následuje závěr a seznam literatury.

Již první autorova věta velmi výstižně napovídá čtenáři, o co v publikaci půjde především: „Učit žáky myslet se ve školách často považuje za vedlejší úkol studia vyučovacích předmětů.“ V. Pařízek konstatuje, že učební osnovy a vzdělávací programy věnují málo pozornosti cestám, jimiž se došlo k poznatkům a jejich aplikacím. Mnohé učebnice se podle něho zaměřují především na sdělování poznatků, daleko méně se už orientují na řešení problémů. Rozumové dovednosti, myšlení či inteligence jsou často pouhým přidruženým produktem výuky, resp. „skrytým učivem“.

Předmětem záměrného vyučování a učení není obvykle ani metoda, pomocí níž se dojde k řešení problému, ani to nejsou způsoby shromažďování informací, jejich pořádání, formulace hypotéz a jejich ověřování, tedy verifikace nebo falzifikace. Téměř vůbec se nevyžaduje, aby si žáci či studenti uvědomovali myšlenkové postupy nebo metody efektivního učení.

To však neznamená, jak správně podotýká autor, „že by bylo správné podceňovat poznatky, jak to činí autoři článků, kteří vystupují proti „přemíře poznatků“ a omezují

jejich roli s tím, že když člověk něco neví, tak si to najde v knihách a na internetu, nebo dalším argumentem, podle něhož si člověk 80 % toho, co ví, stejně osvojil mimo školu.“ V této souvislosti uvádí, že hlasatelé těchto názorů zapominají na to, že jedině k tomu, aby mohl řešit problémy, vyznal se a orientoval se ve světě, potřebuje spolehlivé a kriticky zhodnocené poznatky, které jsou navíc uspořádány v systém. Nejsou tedy náhodně sesbírané jako dříví v lese, jak o tom kdysi hovořil J. A. Komenský. Člověk potřebuje „organizující ideje“ a interpretační schémata. Je důležité, aby naše poznání bylo soustavné.

Autor si klade mj. otázku, proč se dosud tak velká pozornost ve školách věnuje poznatkům, proč se s péčí o myšlení zachází jako s něčím přidruženým, jako s něčím, co je na víc, nad rámec. Hlavní důvod spatřuje v tom, že samo poznání je osou naší kultury, ve škole se poznatky velmi dobře vykládají, prověřují a hodnotí. Oproti tomu vést jedince k tvořivému a kritickému myšlení, učit je analýze, zobecňování, srovnávání a úsudku je daleko náročnější a navíc obtížnější hodnotitelné. Objektívni důvod představuje množství času, který si žádá příprava problémového vyučování. Sdělování učiva potom představuje časově úspornější přístup než výuka zaměřená na řešení problémových situací.

Autorova „kritika“ se netýká jenom školy, ale i četných televizních soutěží, které jsou postaveny na zapamatování a následném memorování fakt, reprodukci pojmů, což jsou věci, které se dají poměrně lehce hodnotit. Málokteré podobné soutěže vyžadují řešení problémů.

Základní otázky, které si autor klade, jsou, zda se lze inteligenci naučit, do jaké míry je možné zvýšit inteligenci žáků a jak.

Otázky, které autor řeší, stojí na pomezí pedagogiky a psychologie. Jeho základní přístup je pedagogický.

Velmi inspirativní je 11. kapitola, ve které jsou představeny příklady projektů problémově pojaté výuky, jejichž část vytvořili studenti 4. ročníků všeobecně vzdělávacích předmětů PedF UK v Praze. Studenti mj. vypracovali u zvoleného tématu projekt, který představoval alternativu k metodě sdělování poznatků. Pokud to bylo možné, vyzkoušeli jej a ověřili v rámci souvislé pedagogické praxe.

Velkou předností publikace je srozumitelný teoretický výklad, na který navazují vhodně vybrané příklady a modelové situace, které čtenáře doslova provokují k tomu, aby se je pokusil vyřešit.

Drobnou výtku mám pouze k problémové úloze č. 2 ze s. 23–24. Autor zde ne zcela jasně zadává úkol, který spočívá v tom, jak spojit devět bodů rovnoměrně rozmístěných ve třech řadách a třech sloupcích čtyřmi na sebe navazujícími přímkami tak, aby všechny body byly těmito přímkami protnuty. Autor spojuje v jednom náčrtku úkol a jeho řešení. Domnívám se, že by bylo vhodnější nejdříve pomoci jednoho nákresu úkol zadat a poté přistoupit k řešení, které bude demonstrováno druhým nákresem. Čtenáři jsou představeny možnosti, jak efektivně kultivovat myšlení. Jedná se např. o tzv. přímou metodu výuky myšlení, která se snaží naučit žáky užívat metod řešení problémů nezávisle na obsahu. Jejím hlavním teoretikem je Edward de Bono. Čtenář je rovněž seznámen s tzv. infuzní metodou výcviku myšlení, „kteou se rozumí záměrné pěstování rozumových dovedností při výuce stávajících vyučovacích předmětů“ (s. 35) Jejím protipólem je metoda sdělování učiva.

V. Pařízek se vyjadřuje stručně, zřetelně, neutápí se ve zbytečných podrobnostech a suchopárných polemikách a pseudodiskusích, které situaci pouze komplikují.

Autorův sloh nepředstavuje útok informací na čtenáře, nýbrž jejich plynulý tok. Jedná

se o vyzrálou práci „praktického filozofa“, v daném smyslu odborníka, který se rovným dílem orientuje na teorii i praxi, přičemž předkládá čtenáři teorii na odborné, ale přitom srozumitelné úrovni. Z celé publikace vyplývá názor, který ovšem není v textu explicitně formulován, že totiž těžiště vzdělání je v poznávání příčin. Tato myšlenka připomíná Rádlovo vymezení vědy jako poznávání věcí z jejich příčin. Autor usiluje o vyvážený pohled na danou problematiku a otázky z ní související. Neakcentuje jed-

nostranně ani řešení problému, ani neklade nadbytečný důraz na pamětní osvojování si fakt. Cestu vidí v syntéze, mohli bychom snad říci v dialektické syntéze, v propojování faktů, informací, řešení problémů a argumentace.

Vzhledem ke stručnosti, ale zároveň obsažnosti a zřetelnosti Pařízkovy práce lze použít pro její závěrečné zhodnocení parafráze jedné známé věty: Tato útlá knížka vyváží celé svazky.

Stanislav Bendl

Slavík, J.:
HODNOCENÍ V SOUČASNÉ ŠKOLE.
VÝCHODISKA A NOVÉ METODY PRO PRAXI.

Praha, Portál 1999. 192 s.

□ Nepochybně nutno přivítat publikaci, která přináší hlubší pohled na významnou, živou, dnes i často diskutovanou problematiku hodnocení v současné škole. Autor se cílevědomě soustřeďuje na hodnocení prováděné učitelem a žáky ve škole, které nazývá subjektivním hodnocením v protikladu k tzv. standardizovanému hodnocení prostřednictvím testů. Sama struktura publikace, kterou tvoří tři části (1. Hodnocení ve škole, 2. Hodnocení ve výuce, 3. Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností), i vnitřní členění těchto částí důsledně realizuje záměr autora zprostředkovat učitelům v praxi hlubší poznání problematiky hodnocení, porozumět mu, promýšlet a zkvalitňovat vlastní postupy v procesu hodnocení. Vychází při tom z pojetí vyučování, v němž významnou roli hraje aktivní spoluúčast žáků. Vztahení role a způsobu hodnocení k určitému pojetí vyučovacího procesu pokládám za velmi důležité a plodné.

Jako pozitivní lze především hodnotit základní přístupy k složité problematice škol-

ního hodnocení. Autor analyzuje procesy hodnocení z různých hledisek, uvědomuje si reálné podmínky školní praxe, využívá vlastních pedagogických zkušeností, a proto nevede čtenáře k jednostranným náhledům. To se projevuje např. v argumentacích o vzájemném vztahu tzv. subjektivního hodnocení a tzv. standardizovaného školního hodnocení prostřednictvím testů, vztahů slovního hodnocení a hodnocení známkami, v interpretaci objektivity hodnocení, rozboru funkce známky aj.

Kniha v obecné části spolu s hodnocením prohlubuje pohled učitele na řadu aktuálních problémů, jako jsou vztahy hodnocení a hodnot, různé podoby školního hodnocení. Objasňuje pojmy evaluace a hodnocení, kritéria hodnocení a v této souvislosti vztahy hodnotících kritérií a standardů, problematiku individuálních a sociálních norem. Podrobnější pozornost je věnována i otázce objektivity školního hodnocení a roli chyby ve školním hodnocení.

Část věnovaná hodnocení konkrétního procesu vyučování a učení žáků analyticky osvětluje vztahy cílů vzdělávání a hodnocení, uvádí do problémů hodnocení tvůrčí činnosti. Objasňuje v souvislostech hodnocení i řadu jevů a pojmů, s nimiž se učitel nově setkává, jako je portfolio, kauzální atribuce aj. Oprávněně autor věnuje velkou pozornost vztahům hodnocení učitele a hodnocení žáků a považuje za jeden z cílů vyučování naučit žáky sebehodnocení. Upozorňuje čtenáře i na specifickou hodnocení žáků s vývojovými poruchami učení.

Publikace J. Slavíka je podnětná i tím, že navozuje otázky, které vedou do teoretické roviny a zaslouží si hlubší kritickou analýzu.

Autor přejímá v literatuře uváděné koncepte vzdělávání (transmisivní, interpretační, autonomní), které jsou určitým modelovým vyjádřením (podle mého názoru velmi diskutabilním). Model ovšem (ač nelze popírat jeho velkou poznávací hodnotu) jako odvozené schéma nutně zjednodušuje. Proto také J. Slavík průběžně oprávněně připomíná, že se v praxi různé překrývají, doplňují apod.

Nezdá se mi zřejmé, zda autor rozlišuje „koncepti vzdělávání“ a „koncepti vzdělávacího procesu“. V důsledku jím použité klasifikace vzdělávacích konceptů převažuje spíše hledisko sociologické (viz definice na s. 26). To je sice nezanedbatelné, ale neměly by se dostávat do pozadí aspekty psychologické, pedagogické a sociálně psychologické. Ne že by se o nich průběžně nemluvalo, ale nejsou systematicky využity tak, jak to výklad pedagogických procesů, včetně hodnocení, vyžaduje. Proto unikají některá významná témata, jako např. vztah hodnocení a osobnostních vlastností subjektu, hlubší pohled na vztah pozitivního a negativního hodnocení a aspirační úroveň subjektu, psychologické (psychohygienické) problémy zkoušení aj. Uvedené nedocení

také dovolilo, že kapitola „Jak souvisí hodnocení školního výkonu s psychikou dítěte“ mohla být začleněna až na závěr druhé části (s. 142–148). Hlubší analýzy v těchto oblastech by umožnily vyhnout se některým laickým formulacím, jako např. členění pojetí učení na „tradiční, behaviorální a kognitivní“ (s. 137).

Autor průběžně seznamuje s aktuální metodickou literaturou. Avšak tím, že se zároveň zřekl vývojového hlediska, nepostřehl, že se některá témata v jím uváděných pramenech mylně prezentují jako nová, ač dostávají jen nové názvy (autentické učení, autentické vyučování). Ve skutečnosti mají ve světové pedagogice i didaktice dlouhou tradici a byla hojně zpracována (např. rozvíjení myšlení jako řešení problémů, řešení problémů vzatých z životní praxe a jejich uvádění do školního vyučování, samostatné řešení komplexních problémových situací žáky, překonávání odtrženosti školy a jejího vyučování od skutečného života). Není také připomínána naše pedagogická teorie či praxe v oblasti hodnocení (V. Příhoda, S. Velinský, J. Velikanič aj.). Její kritický rozbor a nové pohledy na témata, řešená v minulosti a odrážející realitu naší školy, jako jsou reformní hledání nových forem hodnocení, psychologie a hygiena zkoušky, problém známkování a klasifikace, vysvědčení a jeho predikční funkce, hodnocení a podmínky práce dětí (ať už ve škole či v rodině), by byly nepochybně zajímavé i pro dnešního učitele.

Autor si klade za cíl formulovat východiska. Promýšlení příslušných problémových oblastí v širším vývojově teoretickém kontextu by zároveň pomohlo odlišovat prameny fundamentální od ostatních, nepřijímat bez důslednějšího kriticko-analytického rozboru přitažlivé pojmy (globální výchova), zvažovat konkrétní poznávací význam pojmů, přejímaných z jiné vědní oblasti („cile

jako zakázka a nabídka“), citlivě vážit vhodnost používaných obrazů a metafor („žák ve výuce prochází ‚od břehu nevědomí‘ ke břehu ‚poznání a dovednosti‘“ (s. 47). Obecně lze říci, že četba recenzované publikace je inspirativní i tím, že vede k hlubšímu uvažování o metodologické problematice vědeckého jazyka pedagogiky.

Autor oprávněně v souladu se svými východisky věnuje ve všech částech své práce výraznou pozornost rozvíjení dovedností žáků hodnotit a dovednosti jejich sebehod-

nocení. Není ale jasné řečeno, jaký je rozdíl mezi pojmy „sebehodnocení“ a „autonomní hodnocení“, nebo se chápou jako synonyma, zda pojem autonomní přináší něco nového. V části „Hry a cvičení“, která obsahuje mnoho užitečných podnětů pro pedagogickou činnost učitele, jsou formulovány úkoly k rozvíjení dovedností sebehodnocení.

V celku pokládám studii J. Slavíka za seriózní a podnětnou jak pro pedagogickou praxi, tak i pro další teoretické rozvíjení problémů, které přímo nebo nepřímo otevírá.

Jarmila Skalková

BUDOUCÍ UČITELÉ NA SOUVISLÉ PRAXI ANEB RUKOVĚŤ FAKULTNÍHO CVIČNÉHO UČITELE.

Brno, Paido 1999. 93 s.

❑ Publikace s příznačným podtitulem Příručka pro fakultní cvičné učitele a profesorně zainteresované studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ vznikla jako týmová práce vysokoškolských pedagogů vyučujících na Pedagogické fakultě MU v Brně. Jedná se o zajímavý a podnětný text, který myslím je novým progresivním počinem, jenž v přípravě budoucích učitelů zatím chyběl. Ocení jej zejména fakultní učitelé, kteří participují na přípravě studentů učitelství primární školy, a samozřejmě i samotní studenti.

Cílem práce je poskytnout zainteresovaným jasnou představu o tom, v čem spočívá jejich funkce v praktické profesionální přípravě studentů učitelství a jaké úkoly je třeba řešit. Nadřazeným cílem a jistě i záměrem práce je důsledná integrace teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů. Následným cílem práce je metodické zpracování standardů vybraných dovedností s vyústěním k návrhu úkolů a cvičení pro studenty na souvislé praxi, jejichž řešení směřuje k rozvíjení příslušných kompetencí.

Autoři vycházejí ze systému klíčových profesionálních kompetencí, jež jsou pozorovatelné a částečně měřitelné v adekvátních profesních dovednostech.

Publikace je cenná zvláště tím, že fakultní učitelé zjistí, které klíčové kompetence budoucích učitelů je třeba sledovat a rozvíjet v jednotlivých vyučovacích předmětech i v širším pedagogickém působení.

Práce je přehledně a systematicky členěna. Slovo úvodem napsala H. Pilová a nastiňuje zde jak pracovat s předloženým textem a předkládá též organizační schéma souvislé pedagogické praxe studentů a zároveň vymezuje hlediska pro rozbor a hodnocení vyučovacích hodin. Velmi podnětná je následující kapitola J. Řezáče pojednávající o smyslu a podstatě hodnocení studentů na pedagogické praxi. Následující blok kapitol vymezuje cíle, úkoly a kompetence, jež by měli studenti zvládnout v jednotlivých vyučovacích předmětech a ročnících základní školy. Další kapitola se věnuje speciálně pedagogické přípravě studentů. V kapitole

Aktuální přístupy ke školní výchově má H. Horká na mysli rozvoj těch profesionálních kompetencí studentů, jež směřují k výchovné stránce vyučování. Samotný závěr textu je věnován osobnostní stránce učitelské profese. V kapitole A. Prokopové najdeme celou řadu inspirativních názorů a zamyšlení nad významem osobnostní přípravy studenta, z níž vybíráme následující citát: „Cílem fakult připravujících učitele je připravit je tak, aby se jednou ve škole spo-

lu se žáky cítili dobře, aby je něčemu naučili a aby pro ně pomoc dětem na jejich cestě za poznáváním světa byla skutečnou hodnotou.“

Publikace je významným zdrojem informací a inspirací především pro fakultní cvičné učitele, ale i těm, kteří se chtějí hlouběji zamyslet nad vedením praxí, i nad vlastní tvořivou a smysluplnou pedagogickou činností, může přinést řadu zajímavých podnětů.

Nataša Mazáčová

DOŠLO DO REDAKCE

Velmi zdařilá populárně-naučná kniha pro teenagery

V nabídce nakladatelství Ivo Železný se objevily hned dva tituly věnující se jedné z nejnáročnějších vědních disciplín – filozofii. První z nich, *Filozofie pro každého*, je určena převážně studentům tohoto vědního oboru, avšak druhá z nich – *Trocha filozofie pro Bereniku* – velmi zdařile zaplňuje dosavadní mezeru v knižní nabídce populárně-naučného zpracování základních filozofických okruhů tak, aby je byla schopná přijmout a akceptovat i mládež.

Autorem této neobvyklé knihy je německý vysokoškolský učitel filozofie, který se pokoušel systémem jednoduchých výkladů přiblížit tuto náročnou disciplínu své dceři; výsledkem je poněkud netradičně pojatý, leč svůj cíl umně splňující text. *Simon-Schaeffer* probírá v průběhu necelých 180 stran nejrozličnější témata od mateřského jazyka, přes původ lidského vědění, vývoj našeho obrazu světa, chápání sluneční soustavy, vývoj představy o atomech, vývoj představy o Bohu, až po utopistické představy o státních systémech. Tento zdánlivě příliš široký záběr však velmi zdařile vychází z běžných denních rozhovorů, jakých vedou rodiče se svými dětmi tisíce. Výhodou textu je navíc jeho přehledné členění do krátkých a výstižně nazvaných kapitol a také zvýraznění jednotlivých důležitých filozofických pojmů kurzívou (např. *definování, pojem, teologie, kategorický imperativ* apod.). Navíc byl velmi vhodně zvolen jazyk, jenž se snaží přiblížit výklad co nejjednoduššími a nejsrozumitelnějšími výrazy.

Další velmi důležitou vlastností nové filozofie pro mládež je její praktické provedení – je to hardback menších rozměrů bez přebalu, takže je možné jej s sebou vzít prakticky kamkoli – v létě k vodě, v zimě s sebou na hory do vytopené chaty. Všude bude tento text příjemným, srozumitelným, a přitom poučným počtením pro všechny, kdo jej vezmou do ruky – ať je jim patnáct či sedmdesát.

SIMON-Schaefer, R.: Trocha filozofie pro Bereniku. Přeložila Ivana Vízdalová. Praha, Ivo Železný 2000. 182 s. Doporučená cena 169 Kč.

Daniela Pilařová