

Jung, C. G.:

MANDALY / OBRAZY Z NEVĚDOMÍ.

1. vyd. Brno, nakl. Tomáše Janečka 1998. 132 s.

☐ Sanskrtské slovo mandala znamená „kruh“ v obecném smyslu. V oblasti náboženských rituálů a v psychologii označuje kruhové obrazy, jejichž kreslené, malované, plastické nebo taneční ztvárnění. Jako psychologické fenomény se spontánně vyskytují ve snech, stavech psychické desorientace (např. u dětí mezi osmým a dvanáctým rokem, jejichž rodiče se právě rozvádějí, nebo u dospělých, kteří jsou v důsledku své neurózy a jejího léčení konfrontováni s protikladnou problematikou lidské povahy) či u schizofreniků, jejichž obraz světa se stal v důsledku vpádu nepochopitelných obsahů nevědomí chaotický. Velmi často obsahují čtvernost nebo násobek čtyř ve formě kříže, hvězdy, čtverce, osmiúhelníku, „kvadratury kruhu“ atd.

Zatímco kultovní mandaly vykazují po každé zvláštní styl a jako obsah omezený počet typických motivů, individuální mandaly používají takřka neomezené množství námětů a symbolických narážek, z nichž je snadno patrné, že se pokoušejí vyjádřit buď celek individua v jeho vnitřním nebo i vnějším prožitku světa, nebo jeho hlavní vnitřní vztahy. Jejich předmětem je bytostné Já (Selbst) v protikladu k já, které je pouze vztahným bodem vědomí, zatímco bytostné Já v sobě zahrnuje celost psyché vůbec, vědomí i nevědomí.

Jako doplněk k postupně vydávanému devítidílnému výboru z díla švýcarského psychiatra a psychologa Carla Gustava Junga (1875–1961) přináší brněnské nakladatelství Tomáše Janečka poprvé na český knižní trh soubor tří autorových studií (K empirii individuálního procesu, O symbolice

mandaly, Mandalý) o Mandalách, přeložené Mgr. Evou Bosákovou. Kniha je současně prvním dílem zamýšlené řady, jež by měla být sestavena z těch příspěvků, které nejsou součástí Výboru, a měla by tvořit „most“ mezi Výborem a Sebranými spisy. Jako vždy kvalitní technické provedení knihy se vymyká formátu řady, neboť součást svazku tvoří ukázky obrazového ztvárnění zachycujícího různé příklady studovaného jevu.

Když se na sklonku dvacátých let začal profesor Jung věnovat studiu evropské alchymie, její symbolika jej brzy přivedla k paralelám s východními naukami. Jak alchymistická tradice, reprezentovaná např. Jakubem Böhmem, tak tradice indická a čínská se totiž shodují v pojetí celistvosti lidské osobnosti. Téměř na stovce příkladů mandal z různých koutů světa nachází psycholog shodné obrazové struktury, které představují spojení vědomé a nevědomé části lidské psychiky. Vztah mezi těmito objevy a duševní skutečností zjišťuje v imaginativní produkci svých pacientů různého věku, které sám k individuálnímu procesu přivádí. Dnes je empiricky zjištěno, že takové obrazy mají podle okolností značný terapeutický účinek na své zhotovitele, protože často představují velmi smělé pokusy o souhrnný přehled a složení na pohled patrně neslučitelných protikladů a o překlenutí zdánlivě beznadějných oddělení. Již pouhý pokus v tomto směru mívá léčivé účinky, ovšem jen tehdy, když se děje spontánně. Od umělého opakování nebo záměrné imitace takových obrazů nesmíme nic očekávat.

O co se v Jungových „obrazoch z nevedomia“ skutočne jedná, poznáme lépe, když opustíme rovinu vědeckého porozumění

zkoumaného předmětu a přistoupíme na pravidla prožitku a živé účasti.

Bohumil Tesařík

Mesárošová, M.:

NADANÉ DETI. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti.

Prešov, Manacon 1998. 183 s.

❑ Kniha autorky Margity Mesárošovej otvára nové pohľady na problematiku nadania a prináša cenné skúsenosti domácich i zahraničných autorov v tejto oblasti. Oslovila ma nielen svojím zameraním, ale aj pútavým štýlom. Kniha je určená psychológom, pedagógom, ale aj rodičom, ktorí sa zaujímajú o rozvoj schopností svojho dieťaťa. Autorka v úvode vyjadruje motív vydania tejto knižky, ktorá vznikla so želaním presvedčiť čitateľa o potrebe venovať intenzívnu starostlivosť nadaným. O tom, či sa jej uvedený zámer podaril, napovie snád' stručný pohľad na jej knižku.

Ako sa dočítame v recenzovanej publikácii, osobnosť samotná predstavuje fenomén lákajúci množstvom nepreskúmaných zákutí – črtá dimenzií ešte len čakajúcich na vedecké odhaľovanie. Autorka správne pripomína, že „...je len minimálne preskúmaná rola emócií a motívov vo vývine osobnosti. O to viac to platí v oblasti psychológie nadanej osobnosti... Túto situáciu by mohli vylepšiť longitudinálne výskumné projekty a kazuistické štúdiá, ktoré sú však ojedinelé“ (s. 157). Práve na túto oblasť sa výskumne aj teoreticky zameriava.

Opiera sa o teoretické koncepcie a modely nadania J. S. Renzullího, F. Mönksa, V. Dočkala et al. ako aj o nové chápanie nadania v duchu Sternbergovej triarchickej teórie inteligencie a Gardnerovho konceptu

viacnásobných inteligencií. Využíva ich na koncipovanie vlastného modelu nadanej osobnosti, v ktorom popri základných štruktúrnych komponentoch – kognitívnych, motivačných a tvorivých dispozíciách – zdôrazňuje regulatívne zložky nadania sebaopäťovanie (self-concept) a sebahodnotenie, ktoré sa podieľajú významnou mierou na tom, či človek uplatní a bude rozvíjať svoje vrodené a získané dispozície. Podľa autorky sa nadanie aktualizuje, prejaví pri vhodnej stimulácii a primeraných nárokoch prostredia rodiny, školy a mimoškolských inštitúcií, a to vtedy, keď sa vychovávatelia cítia morálne zaviazaní prispievať k rozvíjaniu osobnosti nadaného jednotlivca, aby sa jeho talent presadil. Osobnosť samotná si vytvára systém hodnotenia a sebaobraz pod vplyvom vonkajších hodnotení a skúseností, ktoré pomáhajú regulovať jej vývin, a tak facilitovať jej rozvoj.

Kniha, obsahujúca 12 kapitol, je rozdelená do dvoch častí. Prvá pod názvom Osobnosť nadaných je venovaná modelom a koncepciam nadania, druhom nadania, kognitívnym a osobnostným črtám nadaných, ich motivácii, ako aj rozdielom z hľadiska pohlavia. Okrem klasických okruhov prezentovaných v tejto časti zaujmú v našich podmienkach ojedinelé a invenčné kapitoly o rozdieloch v prejavoch a výskyte nadania z hľadiska pohlavia. Druhá, viac prakticky

orientovaná časť *Poznávanie a rozvíjanie nadania v rodine a škole* obsahuje poznatky o rodinnom zázemí nadaných, o identifikácii nadaných žiakov a študentov, výchove a vzdelávaní nadaných, pokrýva tiež oblasť longitudinálnych výskumov nadania. Určite si zaslúži pozornosť čitateľa kapitola venovaná problémom nadaných, ktorá v mnohých ohľadoch odкрýva nový pohľad na nadaných jednotlivcov. Čitateľa zaujme v neposlednom rade aj netradičná kapitola Identifikácia a riešenie problémov nadaných detí s disfunkciami, poruchami správania, emocionality a menšinových skupín, ktorá je sondou do tejto aktuálnej témy v našej odborne literatúre.

Kniha je písaná v dvoch rovinách: vedeckej a odbornopopularizačnej. Ako vidieť z bohato členeného textu, publikácia zahŕňa problematiku nadania komplexne. O čo autorke v prvom rade išlo? Jej snahou bolo podať syntézu relevantnej psychologickej literatúry teoretického, poradenského, výchovného a výskumného zamerania, a tým prispieť k vytvoreniu psychologického obrazu nadanej osobnosti nadaných. Vysoko oceňujem charakteristiku dominantných čŕt osobnostnej štruktúry nadaných jednotlivcov v kognitívnej, motivačnej, emocionálnej a sociálnej sfére. V súlade s teoretickými koncepciami, z ktorých vychádza, poníma nadanie ako „dobre integrovaný súbor vnútorných determinantov, t.j. kognitívnych, psychomotorických, emocionálnych motivačných zložiek sebaopatia, a determinantov osobnosti vzťahujúcich sa k vonkajšiemu prostrediu, t.j. psychosociálnej adjustácie, interpersonálneho správania a konatívnej zložky, ktoré sa ako potenciál môžu rozvinúť v interakcii s vplyvmi prostredia (s. 23).

Vytvára obraz nadanej osobnosti na základe štúdia veľkého množstva literárnych zdrojov, využívajúc pritom tak domáce, za-

hraničné výskumné štúdie, ale aj svoje vlastné výskumy. Kognitívnym črtám venuje veľa priestoru, a tak sa dozvedáme mnoho cenných poznatkov, ako napríklad: Nadané deti sa už v prvých mesiacoch života odlišujú tým, že uprednostňujú nové podnety pred známymi. Nadaní dosahujú oveľa včasnšie úroveň formálnych operácií, t. j. dokážu skôr uvažovať o možnostiach a hypotézach ako ostatní žiaci. Vývin vyšších foriem abstrakcie nastáva u nich v skoršom období. Prevyšujú rovesníkov v schopnosti analyzovať, syntetizovať a hodnotiť novozískané informácie. Nadané deti používajú stratégiu riešenia problémov typickú pre staršie deti, sú schopné rýchlo postrehnúť podstatu problému a primerané kroky riešenia problémov. Zvýšená schopnosť vidieť neobvyklé a rôzne vzťahy, schopnosť integrovať myšlienky a predmety je špecifická pre nadaných, ktorí majú potrebu spájať rôzne materiály a myšlienky.

Vysoká úroveň vývinu verbálnych schopností a nonverbálneho usudzovania predstavuje ďalší znak odlišujúci nadaných žiakov od ostatnej populácie. Podľa zistení autorky z jej longitudinálneho výskumu žiakov matematických tried boli zaznamenané významné pokroky v úrovni a štruktúre ich intelektových výkonov medzi ich 10. a 21. rokom života. V sfére nonverbálnych schopností ich výkony progresívne a kontinuálne narastali, pričom v kontrolnej skupine bola dynamika zmien nižšia. Vývinové zmeny nastali v úrovni verbálnych a matematických schopností medzi 10. a 14. rokom: v tejto oblasti sa výkon zvyšoval kontinuálne počas sledovaného obdobia v skupine nadaných študentov. Takýmto spôsobom realizovaný výskum je v našich podmienkach ojedinelý, a preto si publikované výsledky zaslúžia primeranú pozornosť odbornej čitateľskej obce.

Zvlášť zaujímavé je čítať kapitoly venované osobnostným (emocionálnym, sociál-

ným) črtám a motivácii nadaných. Autorka uvádza niektoré zistenia z výskumov, ktoré hovoria o tom, že nadané deti sa cítia v porovnaní so svojou vekovou skupinou v dobrej psychickej pohode, prežívajú viac pozitívnych vzťahov k sebe a ku druhým ľuďom. Ich psychosociálna adjustácia býva zvyčajne lepšia ako v priemere, čo sa vysvetľuje vysokou úrovňou kognitívnej vyspelosti nadaných. Nadaným a tvorivým osobnostiam sa pripisuje zvýšená sebadôvera, ako aj miera sebaapresadzovania. No napriek tomu sa mnohé vlastnosti nadaných prejavujú zároveň aj ako ich protipóly: protipólom sebadôvery je u nadaných tvorcov neistota. Popri prosociálnej orientácii, ktorá je obsiahnutá v každom akte tvorby, sa u nadaných nutne musí prejavovať istá dávka sobeckosti, ktorá im pomáha odpútať sa od rušivých vplyvov a venovať sa predovšetkým tvorivej práci. Nadaní sa vyznačujú vyššou intenzitou a uvedomovaním prežívaných citov.

Autorka prináša podrobné poznatky aj o výskumných štúdiách, v ktorých sa ukázalo, že nadaní prejavujú vyššiu mieru sebaopätovania a sebakontroly, podobne aj uspokojivú úroveň sebahodnotenia svojich schopností a výkonov. Charakterizuje nadaných ako ľudí viac vnútorne motivovaných svojimi vlastnými túžbami, záujmami a potrebami, pričom u nich niekedy môže prevládať spoločensky orientovaná motivácia podať vysoký výkon nad ostatnými motívmi. Vyzdvihuje ich aktívnu životnú pozíciu, vysokú úroveň aktivity a všestrannej aktivity.

Vo svojich výskumoch v oblasti motivačných črt u matematicky nadaných žiakov v priebehu vývinového obdobia puberty a adolescencie, v ktorých sa autorka sústredila na ich výkonovú, poznávaciu a učebnú motiváciu, zistila zaujímavé tendencie a trendy. Napríklad sa ukázalo, že potreba poznania dominuje u matematicky nadaných a predstavuje stabilnú motivačnú dispozíciu,

ktorá sa so stúpajúcim vekom neznižuje. Na druhej strane, nie je potešujúce zistenie, že stupeň motivácie k učeniu s vekom u matematicky nadaných žiakov základnej školy (a takisto aj u ich rovesníkov) klesol, a to dosť významne. S vekom sa menila i motivácia výkonu, najmä u technicky a prírodovedne orientovaných študentov stúpla podľa ich sebavýpovedí vo veku 21 rokov v porovnaní s 14. rokom.

Druhú rovinu tvoria odborné vedomosti zamerané na pedagogickú prax a rodinnú výchovu. V knihe je venovaná osobitná pozornosť i preskúmaniu určitých kvalít rodinného zázemia nadaných, ako aj vzdelávacím stratégiám, ktoré sa rozhodujúcou mierou podieľajú na prejavení ich dispozícií. Autorka je zastánkyňou širokej orientácie pri rozvíjaní osobnosti nadaných žiakov a študentov, zdôrazňuje ich všestranný rozvoj, čo podľa nej znamená zamerať sa nielen na kognitívnu, ale aj na emocionálnu a sociálnu oblasť, posilňovanie vnútornej a úlohovej motivácie, ktoré zohrávajú dôležitú rolu pri realizácii potenciálu nadanej osobnosti. Všeobecne platným princípom pri vzdelávaní nadaných by malo byť podľa jej názoru využívanie rozvíjajúceho pedagogického a psychologického pôsobenia, ktorého základom je princíp zóny najbližšieho vývinu. Za dôležitú stratégiu vzdelávania nadaných považuje kreativizáciu vychádzajúcu z humanistickej psychológie, ktorá priniesla nové ponímanie edukácie ako procesu „stávania“ sa osobnosťou. Úlohou učiteľa je pomáhať žiakovi stať sa samým sebou, naplniť svoj potenciál, čo sú stanoviská podobné tým, ktoré navrhujú ako kreatívne edukatívne stratégie Miron Zelina a Milota Zelinová. U nadaných predstavuje kreativizácia a humanizácia podľa autorky nevyhnutnú edukatívnu stratégiu, pretože majú vysokú úroveň vnútornej motivácie a sebaregulácie, na ktorej humanistická koncepcia staví.

Prezentuje poznatky využiteľné pri vzdelávaní nadaných žiakov a študentov (napríklad otázky identifikácie nadaných, použiteľných kritérií pri výbere nadaných žiakov a študentov, stratégie pre rozvoj nadania). Uvádza tiež model rozvíjania nadania, v ktorom zdôrazňuje interakčné pôsobenie rodiny, školy a rovesníckej skupiny pri facilitácii nadanej osobnosti. Model identifikácie a vzdelávania nadaných žiakov, navrhnutý a overovaný autorkou, si vyžiadala sériu výskumov, na základe ktorých navrhuje vhodné psychologické „kľúče“ pri zaradovaní žiakov do triedy s rozšíreným vyučovaním matematiky: 1. vysoko nadpriemernú úroveň schopností nonverbálneho usudzovania, verbálnych a matematických schopností; 2. vysokú úroveň potreby poznania a adekvátne rozvinutú motiváciu výkonu bez nadmerného

ho zdôrazňovania vlastných schopností; 3. primeranú psychosociálnu adjustáciu a nízku úroveň anxiety.

Prínos tejto knihy vidím v tom, že po rokoch „hladovania“ v danej oblasti, keď na Slovensku nevyšla žiadna knižka venovaná špeciálne nadaným, vyplnila vzniknutú medzeru. Je myšlienkovým mostom medzi výskumnou a teoretickou prácou realizovanou vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave takými uznávanými autormi, ako sú Ladislav Košč, Vladimír Dočkal, Jolana Lazníbátová-Miklová, Vladimír Palkovič, a novou nastupujúcou generáciou, ktorá naplno rozvine svoje tvorivé kapacity v 21. storočí. Odporúčam odbornej psychologickej a pedagogickej verejnosti sa s touto publikáciou zoznámiť podrobnejšie.

Ludmila Petráková

Rogge, J.-U.:

DĚTSKÉ STRACHY A ÚZKOSTI.

Praha, Portál 1999. 211 s.

 Publikace Dětské strachy a úzkosti je určena především rodičům, ale zároveň i pedagogům, psychologům a sociálním pracovníkům. Autor knihy Jan-Uwe Rogge pracuje v oblasti rodinného poradenství. Již řadu let pořádá semináře pro rodiče a vychovatele. Tímto směrem je proto i orientována praktická stránka této knihy, tzn. vše je velmi dovedně ilustrováno na konkrétních příkladech, příbězích. Publikace je dobře strukturována, je psána živým, všem srozumitelným jazykem. Autor často užívá postupu, v němž nejdříve představí problém, o němž bude mluvit, pak uvede několik příkladů (vždy s pozitivním řešením), dále z toho vyvodí

určitá vysvětlení a praktické rady, které čtenáři nakonec předloží v bodech. V následující kapitole uvede chybná řešení některých rodičů.

Velmi zajímavé jsou autorovy úvahy o strachu dětí, který vychází ze strachu dospělých, o rozdílnosti vnímání strachu u dětí a dospělých se zdůrazněním tělesného prožívání dětského strachu, o agresivitu ve vztahu k dětské úzkosti a o vnímání smrti u dětí. Velmi dovedně popisuje práci s dětskými představami a fantaziemi.

Autor v publikaci také hovoří o vlastním strachu a úzkostech, které ho provázely v dětství a které i dnes na základě vlastní

retroprojekcie ovplyvňujú jeho prácu s klienty. Tato sebereflexie môže byť veľmi cenná a inšpirujúca pre čtenáre-specialisty pracujúci s deťmi.

Určité kritiky bych však na druhej strane vystavila teoretická východiska, z nichž autor v knihe vychádza. Podľa môjho názoru nejsou príliš jasná. Pohybujú sa od prístupů ryze behaviorálnych až po psychoanalytické (napr. teória Vazby Johna Bowlbyho). Z tohto dôvodu určitá vysvetlenie niektorých problémů súvisiacich s deťskými úzkosťami postrádajú hlbšiu teoretickú kontinuitu. Jiný nedostatok sledávam niekedy až v prílišnom zovšeobecnení, v nŕmž je již zcela přehlédnuto vývojové hľadisko problému. Vysvět-

lení se pak stává poněkud nekonzistentním (např. v kapitole Děti překonávající strach pomocí magických sil).

Rodiče se často ptají: „Kdy, ve které chvíli, co se týče úzkosti našeho dítěte, bychom již měli uvažovat o odborné pomoci?“ Nevím, zda jim právě tato kniha může poskytnout v tomto ohledu dostačující odpověď. Na druhej strane je však jedno jisté: zcela určitě jim poskytne informáciu, že se s úzkosťami a strachem deťi dá pracovať a že práve oni při tom mohou udělat mnoho dobrého. Z tohto dôvodu se domnívám, že zmíněnou knihu, přes výše uvedené výhrady, môžu čtenářům, nejčastěji rodičům, vřele doporučit.

Markéta Kavale

Žilínek, M.:

ÉTOS A UTVÁRANIE MRAVNEJ IDENTITY OSOBNOSTI.

Bratislava, Iris 1997. 232 s.

□ Autor, zaniatený vysokoškolský pedagóg, Martin Žilínek vyjadril svoje teoretické znalosti i mnohoročné skúsenosti z pedagogickej praxe v ucelenej a systematickej monografickej podobe. Táto monografia je určená nielen odborníkom v oblasti pedagogiky, výchovateľstva a sociálnej práce, ale aj poslucháčom týchto disciplín a nakoniec všetkým tým, ktorí javia záujem o problematiku mravnej výchovy všeobecne.

Východiskovou platformou recenzovanej monografie tvorí autorom prijatá humanisticko-antropologická pozícia, ktorú ďalej rozvíja rozpracovaním teórie procesu utvárania mravnej identity osobnosti. Tento proces utvárania mravnej identity a dimenzia mravných

hodnôt osobnosti je v práci reflektovaná z rôznych uhlov. Na pozadí základnej metodologickej paradigmy, ktorú predstavuje integrácia teoretického poznania v oblasti pedagogickej, psychologickej, antropologickej i sociálnej, autor rozvádza svoje myšlienky o mravnej kultivácii človeka rovnako v kultúrno-historickom kontexte, ako aj v individuálno-sociálnom rámci s dôrazom na axiologickú dimenziu mravnosti.

Mojou snahou nie je podať úplný výpočet tematizovaných problémů, ktoré tvoria obsahovú náplň siedmich bohato členených kapitol. Chcela by som skôr priblížiť niektoré autorove zábery, ktoré pri koncipovaní svojej práce sledoval, preferencie, ktoré

uplatňoval, a závery, ku ktorým dospel. Tieto majú totiž zásadný význam aj pre pochopenie tak zložitej problematiky, o ktorej práca pojednáva.

Zjednocujúcou myšlienkou celej monografie je, podľa mňa, tvrdenie, že „rozvoj ľudskej osobnosti ako celistvej a autentickej osobnosti je vo svojej humanistickej podobe proces, ktorý má hlbokú mravnú podstatu“ (s. 9). Znamená to, že človek vstupuje do sféry mravných hodnôt až ako bytosť kultúrne a duchovne zrelá, pričom sa, podľa autora, tento vstup nezaobíde bez výchovy. Jej relevantnosť spočíva najmä v tom, že smeruje k „...zámernému usposobovaniu ľudskej osobnosti a k uskutočňovaniu ideálov ľudstva“ (s. 17). Vo svojej argumentácii sa autor vracia k ideám ušľachtilej ľudskosti a mravnej dokonalosti, ktoré sú trvalou „axiómou“ ľudstva, aby tým poukázal na spätosť všeobecne kultúrno-historického procesu s všeľudskými ideálmi hlbokkej výchovnej hodnoty (s. 61). V tejto súvislosti oživuje niektoré dejinno-filozofické pohľady, ich relatívnu platnosť, ale aj nadčasovosť v kontexte mravnej výchovy.

Logika tohto uvažovania je transparentná v prvých troch kapitolách práce, z ktorých prvé dve s názvom *Sociokultúrne východiská mravnej kultivácie človeka* a *Humanisticko-axiologická dimenzia mravnosti* tvoria teoretický východiskový rámec tretej kapitoly *Základy teórie utvárania mravnej identity osobnosti*. Tieto pojednania manifestujú primárnu väzbu autora na humanistickú tradíciu v chápaní axiologickej a mravnej problematiky. Osobitne chcem upozorniť na autorov podnetný myšlienkový koncept implementácie *axiológie mravnosti* do pedagogicko-výchovného procesu so zreteľom na *etickú evolúciu*, posun hodnôt (stratu starých, zrod nových), ktoré možno pochopiť „len v kontexte širšej reality dnešnej doby a postmoderného myslenia“ (s. 55).

Pomocou tradičnej optiky, ale aj uplatnením nových poznatkov v danej oblasti sa autor pokúsil o vymedzenie „systému dynamickkej stability“ tejto etickej evolúcie, zdôraznenie multikulturálnej platnosti i flexibilnej preferenčnej individuálnej diferentnosti v ponímaní niektorých hodnôt, ale predovšetkým o akceptáciu valencie hodnoty a jej zmyslu v ľudskom živote.

Čitateľov určite oslovia aj nasledujúce kapitoly monografie, pojednávajúce o kreatívnom procese utvárania identity osobnosti z hľadiska stratégie, metód, obsahovej náplne či zameranosti jej správania. Tento originálny postup, ktorý autor zvolil, umožňuje pochopiť praktický rozmer daného výchovného procesu, ale aj jeho náročnosť.

Kapitola s názvom *Metódy stratégie a praktiky utvárania mravnej identity osobnosti* výrazným spôsobom nadväzuje na predchádzajúce závery autora o teórii mravnej výchovy, jej cieľoch a obsahu, ktorý nie je „statickou uzatvorenou cieľovo-hodnotovou štruktúrou mravných fenoménov“ (s. 63), ale naopak predstavuje otvorenú štruktúru, ktorá dovoľuje konkretizovať a pedagogicky modifikovať proces utvárania mravnej identity osobnosti. Autor podčiarkuje hlavne finálny vzťah výchovného procesu, teda teleologickú a mravnú zameranosť výchovy, dosiahnutie autoregulatívneho mravného systému osobnosti (s. 66), ale tiež relevantnosť preferencie jednoty racionality a emocionality v tomto osobnostnom kreatívnom interiorizačnom procese (s. 69 a 73).

Koncepcia výchovných operácií, „pomocou ktorých sa dá osobnosť ovplyvňovať a meniť, napomáhať jej pozitívny sebarozvoj“ (s.109), predstavuje vlastne stratégiu tohto procesu utvárania mravnej identity osobnosti. Tieto stratégií sú vlastne určité metódy s vymedzenými hlavnými hodnotovými kritériami. Čitateľ získa prehľad o všet-

kých základných metódach (klarifikácia, persúázia, exemplifikácia, excercitácia, valorizácia), pri analýze ktorých si autor veľmi podnetne problematizuje niektoré zaužívané tvrdenia či absolutizáciu jedných metód pred druhými, čo vedie, ako upozorňuje, „k šablónovitosti a k škodlivému metodickému fetišizmu“ (s. 131). K nesporným prednostiam tejto časti práce patrí aj poukázanie na možnosti rozšírenia a uplatnenia ďalších aktivačných metód v „smere spontánneho a prirodzeného činnostno-inštrumentálneho, sociálno-učebného pôsobenia“ (s. 132).

Tieto a mnohé iné otázky súvisia tiež s vymedzením obsahovej štruktúry výchovy k mravnosti, o ktorej sa autor zmieňuje v kapitole s príznačným názvom *Obsahové súčasti mravnej identity osobnosti*. Celkom zámerne volí platformu humanisticko-axiologickej orientácie pri vymedzení základných komponentov mravnej výchovy. Je pozoruhodné, že dôraz kladie aj na také fenomény, ktoré sú v literatúre často zanedbávané, resp. sa im neprisudzuje dostatočný význam. Ide napríklad o reflektovanie mravnosti osobného života, mravnosti v heterosexuálnych vzťahoch, mravnosti národného uvedomenia, mravnosti práce či profesionálnej morálky. Autor prekračuje deskriptívny rámec pri objasňovaní daných otázok, hľadá možné východiská ich riešenia v dnešnej situácii a zároveň pritom poukazuje na princípy rešpektujúce dôstojnosť ľudskej osoby.

Svoje reflexie rozširuje aj na oblasť aplikovanej etiky a centrom jeho záujmu sa stá-

va jej profesný rozmer (s. 174). V popredí stojí pochopiteľne profesia učiteľa, o ktorej pojednáva posledná kapitola s výstižným názvom *Morálka učiteľského povolania*. Dostáva sa k nej však akousi, podľa všetkého zámernou okľukou, po kapitole *Prosocialnosť a utváranie mravnej identity osobnosti*, čím sice nie je narušená logika úvah, ale cítiť určité zmiernenie gradácie textu. Kulminácia je ale jednoznačná. Kapitola vrcholí pripojením *Etického kódexu profesie pedagóga*. Tento „vyjadruje aspirácie všetkých pedagógov/učiteľov a stanovuje normy pre posudzovanie ich správania“ (s. 201).

Dôležitosť tohto dodatku nie je azda potrebné viac deklarovať. Myslím si, že výnimkou nie sú ani niektoré iné časti práce, o ktorých som sa nezmienila, ale ktoré svojím celkovým zameraním korešpondujú s hlavnými myšlienkami monografie. Pokladám za potrebné dodať, že autor v nej pristúpil k mnohým tradičným problémom veľmi netradične a inšpirujúco. Jeho ambície boli nemalé a aj keď nie všetky boli naplno rozvinuté, alebo nedosiahli očakávané predstavy nielen čitateľov, ale hádam aj samého autora, je to riziko, s ktorým musí každá práca tohto druhu počítať. Prínos k poznaniu mravnosti ako prirodzeného fenoménu reality ľudského života je však nepopierateľný a tým sa aj cieľ, ktorý si autor zo svojho stanoviska vytýčil, naplnil.

Autorove kvality ilustruje aj zrozumiteľný úvod a záver monografie, bohatá literatúra a pripojené súhrny v slovenskej, anglickej, nemeckej a ruskej mutácii.

Zlatica Plašienková

Matoušek, O. – Kroftová, A.: **MLÁDEŽ A DELIKVENCE.**

Praha, Portál 1998.

❑ Kniha na tradiční téma začíná poněkud netradičně, totiž dvěma předmluvami. Ta první je od A. Kroftové a líčí hořký příběh Štěpána, který se *téměř zákonitě* (protože nedostal šanci) a *zřejmě nezaslouženě* (protože asi nemohl jinak) ocitá na smrti.

V druhé předmluvě líčí O. Matoušek potíže s vědeckým uchopením tématu. Fakta o kriminalitě mládeže jsou sice jasná stejně jako typické životní příběhy mladých delikventů, mají své jasné kontury, nicméně na obojí – tedy statistiky i kasuistiky – lze názírat z různých perspektiv a úhlů pohledu, lze jim přisuzovat různý význam (a teoretický výklad) a hlavně z nich lze vyvozovat různé závěry pro praxi. O tom všem je kniha *Mládež a delikvence*. Pojednává o dvou hlavních otázkách: odkud se kriminální chování mladých lidí bere (tj. problém možných příčin) a co s ním lze dělat (tj. problém kontroly a intervence). Autoři zavádějí čtenáře doslova a do písmene na tržiště různých názorů a přístupů, které mezi sebou soupeří v životě i ve vědeckém ringu o účinné řešení obou zmíněných otázek.

Kapitoly I až 10 jsou věnovány možným příčinám kriminálního jednání mládeže. Čtenář je postupně seznamován s faktory (dědičnost, konstituce, osobnost) a institucemi (rodina, škola, média atd.), které se nejčastěji objevují v roli kriminogenních nebo kriminovalentních činitelů.

Počínaje kapitolou II jsou pak probírány otázky účinné intervence a prevence kriminality mládeže. Všechny kapitoly jsou psány živým a srozumitelným jazykem. Autoři se soustředí na problém, věc a fakta, neuvádějí čtenáře jmenným seznamem zastán-

ců či odpůrců té či oné teorie, nezahlcují suchým kriminologickým akademismem. V tom spatřuji hlavní přednost recenzované publikace.

Co se čtenář v knize dozví?

Kapitola **Dědičnost** je velmi stručná. Autoři tím jasně signalizují význam, který přisuzují tezím o dědičných dispozicích ke kriminálnímu jednání. Lidské chování ať už kriminální, či konformní není udáváno pouze biologickým fundamentem. Důkazy uváděné v první kapitole čtenáře nade vše pochybnost přesvědčí. Pozornému čtenáři neuniknou ani poznámky k problému tzv. sociální dědičnosti.

V kapitole o **Konstituci** jde především o tzv. problémové a nápadné jedince. Autoři začínají u celkem moderní a aktuální otázky po rizicích vyplývajících ze syndromu hyperaktivního dítěte. Uvádějí i klasický pojem psychopatie a její průběh do kriminálních kariér.

Pasáž o **Rodině** je velmi dobře zpracována. Autoři se vyhnuli otřepaným klišé o nefunkční rodině jako zaručené vstupní bráně do kriminálního chování. Místo toho rozebírají vybrané a konkrétní rizikové momenty rodinného života, které oslabují emocionální a morální stabilitu jedince. Výmluvné jsou i případové studie, které na živých osudech dokumentují tzv. motýlí efekty dobře známé z teorie chaosu. Některé zdánlivě drobné a nenápadné rodinné situace mohou odstartovat překvapivě silné následky ve směru sociální patologie.

Kapitola **Osobnost** je kriticky namířena proti předsudkům a mýtům o existenci typického mentálního či povahového založení

mladého kriminálního. Ve čtenáři zanechává zdravou pochybnost o krajně zjednodušených představách. Existují sice osobnostní znaky, které se u osob s přetrvávajícím nekalým chováním objevují téměř pravidelně. To je ovšem vše. Například již neplatí, že by právě takové znaky spolehlivě diferencovaly mezi kriminální a nekriminální mládeží.

Kapitola **Škola** je poněkud rozvláčná a dokonce občas mří mimo či nad rámec tématu. Hned navazující pasáž **Skupiny, subkultury a hnutí mládeže** je naopak zajímavá, informativní a smělá. Otevírá i problémy kolem sekt a pseudonáboženských subkultur, které doposavad stály stranou pozornosti kriminologů i pedagogů.

V kapitole **Společenský kontext a delikvence mládeže** upoutají především partie o vlivu médií na zločinnost. Média vytvářejí iluzorní, zástupný obraz o skutečnosti (surogát). Bez mediální výchovy nejsou děti schopné diferencovat mezi reálnými a mediálními skutečnostmi. Beze zbytku souhlasím s tímto tvrzením autorů. Vybavuje se mi v té souvislosti výsledek jednoho švédského výzkumu: osmileté děti považovaly násilnou smrt za obvyklý a hlavní důvod skonání dospělých.

V kapitole s titulem **Delikvence mládeže v politickém diskurzu** čtenář narazí na extrémně formulované postoje k problému, jak reagovat na kriminalitu mládeže. Má tak možnost alespoň orientačně sám pro sebe si zjistit, kam názorově tihne. Zda má blíže k tzv. tvrdé pozici, kterou dnes reprezentuje kriminologická škola nových realistů, nebo preferuje spíše tolerantní pozici zastoupenou řadou koncepcí a programů.

Další dvě kapitoly seznamují především s aktuálním stavem kriminality mládeže u nás. V samostatné kapitole je pojednána souvislost **delikvence a etnického původu**. Navazuje statistika **kriminality nezletilých**

u nás a její kompetentní interpretace. Touto v pořadí desátou kapitolou končí první část knihy.

V druhé části knihy se autoři plně koncentrují na problém, jak s kriminalitou mladistvých zacházet. Klíčovým výrazem je pojem **intervence**. Rozsáhlá problematika intervence je vhodně strukturována podle ryze praktických hledisek. Nejdříve jsou hodnoceny takové způsoby intervence, které u nás mají tradici a stabilně fungují ve vyšlapaných kolejích několik dlouhých desítek let (ústavní výchova, diagnostické a výchovné ústavy). V další samostatné kapitole následují spíše střípkovitě prezentované inspirativní modely intervence používané v zahraničí (community policing, expedice, denní centra atd.). Sympaticky působí kapitola o **možnostech psychoterapie**. Otevřeně a kriticky nahlíží autoři na favorizování psychoterapeutických postupů při práci s rizikovou mládeží. Lze jen souhlasit s jejich zdrženlivostí vůči možnostem některých psychoterapeutických koncepcí skutečně přispět k polepšení mladistvých pachatelů. Toto stanovisko je zcela v souladu s aktuálními názory řady zahraničních expertů. Ti považují například hlubinně a analyticky laděné postupy za přímo kontraproduktivní. Anglický projekt Sommerville ukázal, že cesty do hlubin vlastní černé duše působí paradoxně, zbavují totiž klienty s nebezpečným asociálním chováním pocitu osobní zodpovědnosti za přítomné konání.

Jako velmi cennou lze označit kapitolku o nárocích, které klade péče o rizikovou mládež na pracovníky. Po recenzované publikaci jistě sáhnou lidé, kteří mají o problém zájem. Možná, že třetina z nich je již v té chvíli rozhodnuta pomáhat. Pečlivé seznámení se s eventuálními úskalími, které čekají na začínajícího pracovníka, může uchránit před zbytečným zklamáním. Inventář ideálních osobnostních předpokladů jasně

informuje o tom, co by měli v pomáhající profesi zvládat.

Jako poměrně volně vložená se jeví mini-kapitolka, která odbočuje k problému predikce kriminálního chování. Jde o velmi složitý a z mnoha ohledů jitřivý problém, protože z pozitivní predikce vyplývá řada důsledků pro takto označeného jedince včetně těch, které ho i proti jeho vůli nějak omezují. Složitost a různé úrovně problémů jsou v publikaci jen letmo naznačeny.

Závěrečné kapitoly uvádějí do problému prevence. Lze je považovat za fundovaný a dobře podaný vstupní výklad k nejdůležitějším otázkám předcházení kriminality. Čtenář se seznámí s pojmy primární, sekundární a terciární prevence. Získá rovněž ponětí o různých typech preventivních programů a nahlédne do potíží spojených s hodnocením jejich efektivity. Publikace je doplněna

o důležité právní normy a vládní dokumenty, které se vztahují k problémům kolem rizikové a delikventní mládeže.

Kniha *Mládež a delikvence* je zdařilá. Vyniká srozumitelností a čtivostí, aniž by tím trpěla její odborná úroveň. Je aktuální, protože pojednává o tom, co se kolem delikvence mládeže skutečně odehrává v současné teorii i praxi. Jako recenzent ji mohu s jistotou doporučit širokému okruhu zájemců. Lze ji použít jako učebnici pro studenty pedagogických, psychologických a sociálních oborů. Svě čtenáře si může najít i mezi adepty trestněprávních profesí. Má co říci i těm, kteří v oboru nejsou žádnými nováčky. Pedagogům, psychologům, sociálním pracovníkům i kriminologům specializovaným na problematiku mládeže určitě stojí zato, aby se s touto publikací dobře seznámili.

Ludmila Čírtková

Maňák, J.:

ROZVOJ AKTIVITY, SAMOSTATNOSTI A TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ.

Spisy Masarykovy univerzity v Brně – Pedagogická fakulta, sv. 69.

1. vyd. Brno, Masarykova univerzita 1998. 134 s.

□ Touha člověka po seberealizaci provází člověka po celou dobu jeho existence. A seberealizace prostřednictvím tvořivého aktu je asi nejprůkaznějším dokladem člověčenství. Nepřekvapuje nás proto, že fenomén tvořivosti stále provokuje nejen umělce a uměnovědce, ale i psychology a pedagogy. Přestože o těchto otázkách bylo již mnohé napsáno, podstata kreativity stále odolává snahám o poodkrytí tajemna, kterým je zahalena. I když ve svých bádáních o tvořivosti došla nejdále psychologie, detailněji „zmapovat“ se

ji podařilo jen nemnoho. Jestliže pedagogika přednostně orientuje svoji pozornost na *procesuální stránku tvořivosti*, činí tak proto, aby zjistila, kterými faktory by bylo možno ji ovlivnit. A právě tyto otázky jsou centrálními tématy recenzované monografie. Při jejím koncipování vychází autor z psychologického poznání podstaty oněch tří základních kategorií, jež dominují v názvu jeho knihy.

V čem spatřujeme základní pedagogický problém jeho pojednání o tvořivosti? *Rozvoj* (rozvíjení a vývoj, rozmach a růst) – tot'

onen ústřední pojem navozující představu plynulého dění – *procesu*. Ke zpracování tohoto nesnadného tématu přistoupil autor teprve po mnohaleté studijní a výzkumné přípravě, jež našla svůj reálný odraz v jeho četných publikačních aktivitách. Řada z nich se vztahuje k aktivitě a samostatnosti v práci žáků (např. **Problém domácích úkolů na základní škole**. Brno, 1992), k otázkám tvořivosti se vyslovil v četných sborníkových studiích i jako garant celostátních seminářů a konferencí. V jeho redakční péči byly nejhodnotnější referáty publikovány ve sbornících **Tvořivost v práci učitele a žáka** (Brno, 1996), **Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků** (Brno, 1997) a **Tvořivá škola** (Brno, 1998).

Zřetelně strukturovaná osnova díla sleduje pojednávanou problematiku ve všech jejích hlavních aspektech. Josef Maňák ji rozvrhuje do 10 kapitol. V 1. kap. **vymezuje stěžejní pojmy** (aktivitu, samostatnost a tvořivost), a to jednak jako součást osobnostní struktury a svébytný projev individua, jednak jako předmět kultivace a naučitelnosti. Ve 2. kap. **Poučení z minulosti** v přísném výběru nejvýznamnějších pedagogických osobností, které se ke sledované problematice vyslovily, připomíná KOMENSKÉHO a ROUSSEAUOVU ideu přirozenosti a spontánnosti, TOLSTÉHO požadavek absolutní volnosti dítěte, DEWEYE, MONTESSORIOVOU, PŘÍHOUDU aj. Snad mohl autor alespoň letmo připomenout teorii osobnosti psychoanalytika E. FROMMA a FREUDOVU teorii o sexuálně provokovaných tvořivých projevech.

Těžší práce je bezpochyby v kapitolách s názvy **Aktivita** (3. kap.), **Samostatnost** (4.) a **Tvořivost** (5.). Ve 3. kap. Maňák objasňuje význam aktivity ve výchovném procesu, sleduje její projevy ve vztahu k pasivitě i k hyperaktivitě jako rizikovému (a někdy i negativnímu) faktoru výchovy a nabízí čtenáři originální čtyřstupňový model *žakovské aktivity*, kterého je možno použít pro

stanovení úrovně aktivity žáka a jeho postupného osamostatňování. Jednotlivé stupně žakovy aktivity vyjadřuje atributy: 1. *vynucená* (aktivita), 2. *navozená*, 3. *nezávislá*, 4. *angažovaná* (jejich souvztažnost znázorňuje ve schématu). Kapitulu uzavírá pojednáním o podmínkách *aktivizace žáků* a o aktivizujících výukových metodách.

Protože v *samostatnosti* spatřuje autor klíčový pojem pojednávaného problému, věnuje mu nejvíce pozornosti. V rozvoji tvořivosti má nepochybně prvořadý význam. Autor precizuje i základní termíny související, např. *samočinnost*, *kritické myšlení*, *iniciativnost*, a podrobně pak pojednává o **realizaci samostatné práce žáků** (4.2). Svůj výklad vhodně dokládá daty získanými vlastním výzkumem. Představuje-li tato pasáž významný empirický přínos, pak za teoreticky objevené lze směle označit pojednání o **druzích a stupních samostatné práce žáků** (4.3). V trichotomii *nesamostatné, samostatné a tvůrčí činnosti* spatřuje autor nejelementárnější rozlišení žakovské samostatnosti (při rozlišování funkcí samostatné práce žáků ve vyučovacím procesu se opírá o K. S. MURAVINA, při výkladu o jejím fázování vychází z DEWEYE). Maňák formuluje 4 *univerzální stupně samostatné práce žáků*: *samostatnost napodobující, reprodukcující, produkující a přetvářející*, jež ilustruje konkrétními příklady činnosti. Jestliže např. napsání básně uvádí jako činnost ilustrující samostatnost *přetvářející* (tedy nejvyšší stupeň samostatné práce), jen těžko pak budeme hledat rozdíly v porovnání s *inventivní* (či *inovativní*) *tvořivostí* (tento příklad nepovažuji za příliš vhodný). Kapitulu uzavírá výkladem o **Metodických otázkách samostatné práce žáků**; reflektuje jím aktuální otázky didaktické praxe.

O *tvořivosti* pojednává autor ve 4 blocích. Ve stručnosti rekapituluje různá pojetí tvořivosti, a teprve potom sám definuje tvoři-

vost (z pozic pedagogických) jako „*přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet...*“ (s. 74). Připomíná její **strukturní prvky** (5.2), její jednotlivé komponenty (fantazii, intuici aj.) a faktory ovlivňující divergentní postupy (fluenci, flexibilitu a elaboraci). I když otázky související s **tvořivým procesem** (5.3) patří mezi nejméně probádané, z hlediska pedagogického představují problém klíčový (čtenář může být proto překvapen, že se autor omezil pouze na fázování procesu a charakteristiku jeho preparační, inkubační, iluminační a verifikační fáze). Pojednání o tvořivosti uzavírá rozvahou nad **úrovněmi tvořivosti** (5.4), jejichž rozlišení představuje pro učitele užitečný diagnostický prostředek. Autor proto vytváří čtyřstupňový model úrovně tvořivosti, který respektuje hledisko zvyšující se náročnosti tvůrčího procesu i hodnoty jeho výsledku. Konstruuje ho v relaci na 4 stupně samostatnosti a 4 stupně aktivity. Vzniká tak následující řada stupňů: *expresivní, inovativní, inventivní a emergentní tvořivost*, v níž poslední stupeň je přiřazen tvořivým aktům produkujícím zcela originální a jedinečnou realitu.

Jestliže prvních 5 kapitol (cca dvě třetiny díla) zaujme převážně teoretika, pak následující partie spisu upoutají pozornost především praktika. Na první místo této řady dává autor otázky týkající se **projevů tvořivosti** (6.1), hledá hranice tvořivého chování žáka a jejich genetickou předurčenost a nabízí i způsob hodnocení kreativních projevů žáka. Otázku, jak je možno **identifikovat tvořivého žáka** (6.2) a diagnostikovat úroveň jeho tvořivého potenciálu, zodpovídá Maňák v informačně bohatém a inspiračně cenném materiálu. Rozvažuje nejen o individuálních předpokladech, o vlohách, nadání a talentu, ale též o faktorech sociálního prostředí.

Přítakáte-li, že rozhodujícím faktorem limitujícím hranice rozvoje žákovy tvořivosti jsou jeho osobnostní dispozice, pak **osobnost tvořivého učitele** (7.1) má v procesu rozvoje žákovy tvořivosti funkci pouze a jen podpůrnou (stimulující, inspirující atd.). Autor připomíná některé dispozice podmiňující utváření učitelovy osobnosti: kromě psychické vyrovnanosti a komunikačních schopností upozorňuje i na povinnost učitele vést každodenní boj s konkrétními rozpory své profese. V kap. 7.2 **Tvořivost v práci učitele** referuje o výsledcích vlastního výzkumného šetření zaměřeného na aktivní a inovační práci učitele a na aktivitu a samostatnost žáků a vyslovuje závěr: „...*inovačně a tvořivě se učitel může projevit ve všech vyučovacích předmětech; ...ovšem musí hledat nestandardní přístupy k výuce*“ (s. 94). Teoretickou pasáž doplňuje příklady tvořivé práce učitelů v různých vyučovacích předmětech.

8. kap. **Spolupráce školy a rodiny při rozvoji samostatné a tvořivé osobnosti** rekapituluje obecně platná doporučení a prezentuje výsledky autorova výzkumu podmínek optimální rodinné výchovy. Sledovány jsou např. výchovný styl v rodině, závislost dětí na rodičích, vztah dětí k volnému času aj. (větší přehlednosti by patrně prospělo, kdyby byla úvodní část kapitoly formálně oddělena od partie, která těží z výsledků výzkumu).

9. kap. **Výchova k samostatnosti a tvořivosti** pojednává ve své 1. části – **Faktory podporující a brzdící samostatnost a tvořivost žáků** – především o faktorech stimulujících, jako jsou např. rodinné a školní tvořivé klima nebo interdisciplinární výuka. Zevrubné analýze jsou však podrobeny i ty jevy, které tvořivý proces retardují (např. hromadná výuka nebo konformita a odmítání odlišnosti). 2. část kap. – **Metody rozvíjející samostatnost a tvořivost** – předsta-

vuje pro učitele nejpřitažlivější pasáž monografie. Autor mu totiž nabízí rozsáhlé instrumentarium různých metod a technik; činí tak s přehledem a pro něho typickou vyjadřovací úsporností (*paucis verbis*), a to i s rizikem, že bude muset říci *brevis esse laboro, obscurus fio*. Pro trénink samostatného myšlení doporučuje např. heuristické metody, brainstorming, model tvořivého humanistického vyučování manželů Zelinových aj.

Závěrečnou kapitolou **Tvořivá škola** se autor otevřeně hlásí ke Komenského pojetí školy jako *officinae humanitatis* a naznačuje, jaký terén pro rozvoj tvořivosti považuje za nejprehlednější a nejoperativnější. V intencích otevřenosti nejrozumnějším výchovným alternativám vychází z hodnotového zakotvení člověka a jeho neodbytné touhy po seberealizaci – *perpetui mobile* veškerého lidského snažení. Ve vztahu k tématu monografie plní tato kapitola i funkci integrující a rekapitulující.

Rozšířit paletu problémů souvisejících s tvořivostí je možno hned v několika směrech. Nezaujalo by čtenáře např. pojednání o různých druzích uměleckého výraziva jako prostředcích rozvoje tvořivých schopností žáků? Inspirativní hodnotu (nejen pro učitele-praktika) by bezpochyby mělo též srovnání umělecké a pedagogické tvořivosti.

Kniha je vybavena všemi náležitostmi vědeckého spisu: *věcným rejstříkem, seznamem literatury a resumé* v německém a anglickém jazyce (čtenář by snad mohl postrádat jmenný rejstřík). Ústřední teoretické problémy pojednání zpřehledňují 4 *schémata*. Zvláštní ocenění zasluhuje autorova formulační akribie a kultivovaný jazyk. Přes veškerou péči, kterou autor konečné podobě knihy věnoval, se do textu vloudilo několik zcela ojedinělých chyb, které však hodnotu spisu jako celku nikterak nesnižují, např. v seznamu literatury chybí některé práce citované v textu (Kirst a Dieckmeyer).

Závěrem si kladu několik otázek: Čím je Maňáková monografie teoreticky přínosná? V čem je nová a průkopnická? V jaké míře využil autor ve své knize o tvořivosti vlastních tvořivých schopností? Teoretický a metodologický přínos knihy spatřuji především v tom, že autor přemýšlí o otázkách aktivity, samostatnosti a tvořivosti ve všech partiích práce jako pedagog, a to i tehdy, kdy se opírá o teorie psychologické. Zcela originální a teoreticky cenné jsou jeho konstrukce jednotlivých stupňů aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Odpověď na třetí otázku nechávám na čtenáři – jsem přesvědčen, že ji bude znát (i když až po chvíli, kdy se do knížky začte).

Vladimír Spousta

REDAKCE DĚKUJE

svým čtenářům za celoroční zájem o Pedagogiku, děkuje i autorům a přispěvatelům do našeho časopisu. Velké uznání patří též níže uvedeným spolupracovníkům a recenzentům, jejichž práce je bezplatná a pro čtenáře zůstává anonymní, ale bez ní by nebylo možné udržet odbornou úroveň, o níž usilujeme.

PhDr. Jan Beran, CSc., *Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, Pellicova 43, 602 00 Brno*

Dr. Ladislav Čerych, dr.h.c. University Umea, *Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Zuzana Hadj Moussová, *katedra pedagogické a školní psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc., *katedra filozofie a sociálních věd, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. RNDr. Milan Hejný, CSc., *katedra matematiky a didaktiky matematiky PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc., *děkan PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

Mgr. Lenka Hloušková, *Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno*

doc. PhDr. Vladimír Hrabal, CSc., *Nad Úžlabinou 328, 108 00 Praha 10*

doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., *Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno*

PhDr. Lenka Hříbková, CSc., *katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

doc. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., *katedra pedagogiky s celoškolskou působností PedF UP, tř. 17. listopadu č. 6, 771 40 Olomouc*

doc. PhDr. Ján Jesenský, CSc., *katedra speciální pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. Zdeněk Kolář, DrSc., *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

doc. PhDr. Jaroslav Kořa, *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc., *Ústav výzkumu a rozvoje školství PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Marta Kremličková, CSc., *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

prof. PhDr. Jaro Křivohlavý, CSc., *Nad Cementárnou 18, 147 00 Praha 4*

doc. PhDr. Marta Langová, CSc., *katedra pedagogické a školní psychologie, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Eva Lukavská, *katedra pedagogiky, PedF ZUČ, Chodské náměstí 1, 300 00 Plzeň*

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., *katedra sociálního lékařství, LF UK v Hradci Králové, Šimkova 870, 500 01 Hradec Králové*

prof. PhDr. Zdeněk Matějček, *Psychiatrické centrum, oddělení pro výzkum rodiny, Londýnská 45, 120 00 Praha 2*

PhDr. Václav Mertin, *katedra psychologie, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

Mgr. Petr Novotný, *katedra pedagogiky, PedF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc*

doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc., *katedra primární pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., *Na Balkáně 76, 130 00 Praha 3*

doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc., *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

prof. PhDr. Jaroslava Pešková, CSc., *katedra filosofie a sociálních věd, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

doc. PhDr. Věra Pokorná, *katedra pedagogické a školní psychologie, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Milan Pol, CSc., *Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno*

doc. PhDr. Věra Poláčková, CSc., *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

PhDr. Jiří Prokop, Dr., *katedra pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., *Varnsdorfská 333, 190 00 Praha 9*

MUDr. Petr Přihoda, CSc., *Ústav základů vzdělanosti a lékařské etiky, 2. LF UK, Plzeňská 221, 150 00 Praha 5*

PhDr. Milada Rabušicová, Dr., *Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno*

doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc., *katedra pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

doc. PhDr. Milan Rymeš, CSc., *katedra psychologie, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., *Na Chodovci 2548, 141 00 Praha 4*

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., *katedra výtvorné výchovy, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

doc. Dr. Jan Sokol, CSc., *IZV, Legerova 63, 120 00 Praha 2*

doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., *katedra primární pedagogiky, PedF UK,*

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

PaedDr. Eva Šotolová, Dr., *katedra speciální pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc., *katedra pedagogické a školní psychologie, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Jana Švecová, CSc., *Ústav výzkumu a rozvoje školství, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

PhDr. Milena Tichá, CSc., *katedra občanské výchovy, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

prof. PhDr. Dana Tollingerová, CSc., *Centrum pro studium vysokého školství, U Lužického semináře 13, 118 00 Praha 1*

PhDr. Lidmila Valentová, CSc., *katedra pedagogické a školní psychologie, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., *katedra pedagogiky, PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1*

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc., *katedra pedagogiky, FF UK, Celetná 20, 110 00 Praha 1*

Mgr. Vladimír Vavřda, *Ústav pro humanitní studia v lékařství, 1. LF UK, Karlovo nám. 40, 128 00 Praha 2*

PhDr. Ida Viktorová, *katedra pedagogické a školní psychologie, PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1*

Mgr. Jiří Zounek, *Ústav pedagogických věd, FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno*

*Do nového roku 2000 přejeme všem jmenovaným stále pevné zdraví,
klid a pohodu v rodině i na pracovišti a další tvůrčí úspěchy,
které bude Pedagogika s radostí a hrdostí otiskovat.*

