

Vážanský, M. - Smékal, V.:

ZÁKLADY PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU.

Brno, Paido 1995. 176 s. 12 s. příloh.

□ Volný čas se v moderní společnosti stává mimo jiné také pedagogickým problémem, poněvadž je potřeba pomáhat jej smysluplně prožívat, aby byl využit k optimálnímu rozvoji osobnosti i k prospěchu společnosti. I když nejde o otázky zcela nové, přece jen výrazně vystupují do popředí až v současné době, kdy dochází k posunu tradičních hodnot a kdy vzrůstá počet lidí, kteří si nevědí se svým přibývajícím volným časem rady. Mladá pedagogická disciplína, která se volným časem zabývá, to ovšem nemá lehké, protože teprve hledá svou identitu v kontextu již etablovaných oborů. Na jedné straně to jsou pedagogické disciplíny, které sledují rozvoj osobnosti, na druhé straně je to psychologie a sociologie, jimž nemohl uniknout tak výrazný fenomén soudobé společnosti.

Publikace *Základy pedagogiky volného času* přináší zajímavé informace a poznatky k danému tématu, ale pochopitelně nevyčerpává jeho celý rozsah. Je rozčleněna do pěti kapitol, které postupně pojednávají o proměně vztahu práce a volného času, o výchově člověka pro současný svět, o vývoji pedagogiky volného času, o přípravě pracovníků pro oblast volného času a o podnětech pedagogiky volného času. Koncepce publikace není učebnicová, jde spíše o studii, která složitou problematiku detailně obhlíží, ale ve vlastním smyslu slova empiricky nezkoumá, která víc klade vedle sebe jednotlivé koncepce a názory, než dochází k jednoznačným závěrům. Je nutno ocenit, že shromážděný materiál neslouží k pasivní recepci, ale provokuje, klade otázky, nutí k přemýšlení, vyzývá k postojům a k polemice.

Ke klíčovým pojmům v oblasti volného času patří kategorie práce, poněvadž zejména v kontrastu k tomuto jevu se vyjevuje a ozřejmuje termín volný čas. V knize je komentován tzv. hodnotový konflikt v jeho rozporných projevech, kdy dochází k poklesu důležitosti práce na hodnotové stupnici člověka, což naráží na nepřipravenost individua pro kulturní trávení volného času. Tato skutečnost má dalekosáhlé teoretické i praktické důsledky, které není s to pedagogika volného času sama vyřešit. Jiným důležitým problémovým okruhem, s nímž se publikace vyrovnává, je pojem osobnosti. Podkapitola *Principy úvah o osobnosti* (autor V. Smékal) ve stručném přehledu výstižně charakterizuje osobnost z pohledu principů, v nichž se zrcadlí rysy moderní osobnosti.

Značné místo v knize zaujímají úvahy o vztahu pedagogiky a pedagogiky volného času. Pedagogika volného času představuje pedagogickou disciplínu, která se svým charakterem i rozsahem vymyká tradičním pedagogickým oborům. Oprávněná kritika tradiční pedagogiky však někdy vede ke snaze rozšířit hranice pedagogiky vůbec. Kurikulum pedagogiky volného času v tomto pojetí zahrnuje totiž mimo jiné vědu o volném čase, sportovní činnost, turistiku, cestovní ruch, vědu o kultuře aj. a ke slovu se ve značné míře dostává také administrativa, politika apod., což by měly být jen styčné body oborů, které ostatně platí i pro pedagogiku celkově. Tím se však vlastní pedagogické otázky, totiž vedení osobnosti z hlediska její celkové kultivace, dostávají poněkud do ústraní a prvořadým zřetelem se stává organizování a zajišťování různých aktivit bez

přímého vztahu k utváření osobnosti. Navíc se těmito aktivitám věnují jiné obory, jako např. sport, cestovní ruch atd.

Neobyčejně náročná je z hlediska těchto požadavků také příprava odborníků pro oblast volného času, protože velká šíře problematiky a její převážně praktický ráz neumožňuje zařadit ji neproblémově do studia univerzitního typu v plném rozsahu. Zkušenosti z vybraných evropských zemí ukazují, že převládá bakalářské úroveň studia nebo se uplatňuje příprava v odborných kursech. Z tohoto hlediska jsou významné snahy o studium pedagogiky volného času u nás, zejména na Masarykově univerzitě, na níž se některé koncepce ověřují v magisterském studiu. Funkce odborně vyškoleného pedagoga volného času se projevují v četných rolích; pedagog volného času se např. uplatňuje jako diagnostik, poradce, podněcovatel, „strůjce emocionálního zadostiučinění“, organizátor, koordinátor aj.

Publikace zprostředkovává též podrobné informace o pedagogice zážitku, jejímž cílem je „připravenost zahájit aktivní život“.

Jde o situace, které člověku umožňují vlastním originálním prožitkem odhalit neznámé oblasti, získat nové poznatky. Pedagogika zážitku umožňuje získávat bezprostřední komplexní zkušenosti obsahující racionální i emocionální aspekty při současném zachování volnosti v jednání. Čtenář také dostává nabídku dalších modelů a přístupů pro volný čas, jako jsou např. Outward Bound, Otevřená škola, Dětská radost aj. Přehled těchto zařízení a institucí může být podnětem k vlastním aktivitám ve volném čase.

Posuzovaná publikace je plná informací, údajů, postřehů a poznatků, které se vztahují k pedagogice volného času, před níž leží už dnes a tím více zítra široké pole působnosti. Pohledy na problémy pedagogiky volného času, sesbírané z mnoha zemí světa, nenabízejí jednoznačná řešení, ale jsou spíš výzvou k přemýšlení a k vlastní syntéze bohatého faktografického materiálu. V tomto smyslu je nutno knihu uvítat jako závažný příspěvek k diskusím, výzkumům i k tvořivé aktivitě.

Josef Maňák

Spousta, V. et al.: **TEORETICKÉ ZÁKLADY VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE.**

(Úvod do studia pedagogiky volného času.) Brno, Masarykova univerzita
1994. 183 s.

□ Pedagogika volného času, podobně jako každá jiná nová disciplína, nemá snadnou pozici, poněvadž musí řešit řadu závažných problémů, a to od pochybností o oprávněnosti své existence až po otázky terminologické. Ani recenzovaná publikace nemůže řešit všechny, chybí např. problematika obsahu, metodologických základů, vztah k jiným disciplínám, ale soustředí se na jednotlivé aktuální aspekty volného času, kterým jsou věnovány studie pedagogů, psychologů, sociologa a právníka. Vznikl tak relativně tematicky ucelený sborník patnácti příspěvků, který pro nedostatek odborné literatury v této oblasti má sloužit též jako učební text. Pokračováním sborníku má být připravovaný druhý díl, který pod názvem *Metody a formy výchovného využívání volného času* zahrne praktické aplikace a zkušenosti.

Ústřední kategorií sledovaného problému je volný čas, jejimuž objasnění je věnována pozornost v několika příspěvcích. Studii *Volný čas jako hodnota* napsala do sborníku St. Kučerová. Zabývá se pojmem hodnota volného času v historickém pohledu a upozorňuje na změny v pojetí volného času v 2. polovině 20. století. Závažné a aktuální je její zdůraznění celistvosti člověka, z něhož vyplývá pojetí práce a volného času jako dvou rovnocenných životních hodnot z hlediska individua i společnosti. St. Kučerová tak svou fundovanou úvahou předznamenává a do značné míry i orientuje další příspěvky.

Z autorčiny analýzy vyplývá závažnost řešení všech otázek volného času i nezbyt-

nost teoretické reflexe této problematiky, jakož i akutní potřeba přípravy profesionálních odborníků pro praxi.

Redaktor sborníku V. Spousta je zastoupen třemi studiemi, které se orientují na problematiku pedagoga volného času. Studie *Hodnotová orientace mládeže a profesní příprava pedagoga volného času* řeší proměny a typy hodnotových orientací a zamýšlí se nad společenskými podmínkami a přípravou pedagoga volného času. Stat' *Osobnost pedagoga volného času* klade na představitele této profese značné nároky, zejména na schopnosti emocionální, volní a intelektuální, jejichž utříděný přehled podává v tabulce, a ukazujíc, na čem záleží pedagogická a společenská autorita pedagoga volného času. V příspěvku *Pedagogická diagnostika a projektování výchovy ve volném čase* autor využil svých zkušeností s diagnostikovaním, které přizpůsobil specifickým potřebám pedagoga volného času.

Čtyřmi příspěvky přispěli do sborníku psychologové. E. Řehulka ve studii *Psychologické aspekty volného času* obohatil sledovanou problematiku o zřetel psychohygienické. Poměrně podrobně se k osobnosti ve vztahu k volnému času vyslovil I. Šmahel, který nejdříve nastínil některé teorie a přístupy k osobnosti, potom se zabýval limitujícími faktory osobnosti vzhledem k volnému času. P. Čačka se soustředil na funkci imaginace při prožívání volného času. Imaginativní výchovu analyzoval z roviny poznávacích, emocionálních a konativních aspektů imaginace. Problematice kreativity ve

volném čase věnoval svůj příspěvek J. Řezáč, který v něm hlavně rozvedl otázku kreativního klimatu jako základní podmínky rozvoje a kultivace kreativity.

V hutném příspěvku se k závažné problematice funkce rodiny vzhledem k volnému času dětí vyjádřil St. Střelec. Upozornil na významné postavení rodiny v kontextu ostatních činitelů volného času a zvláštní pozornost věnoval rodinnému prostředí. B. Blížkovský pojednal o zvláštnostech výchovy ve volném čase a některé specifikace uvedl v přehledných tabulkách. Sledovanou problematiku dokresluje studie sociologická (P. Pácl) a právní (M. Galvas); obě vhodně doplňují pedagogicko-psychologické aspekty volného času novými pohledy. Sociologické pohledy na danou problematiku se jeví jako velmi přínosné a bylo by třeba je zvýraznit.

M. Přadka zasvěceně zprostředkoval nástin vývoje koncepcí výchovy ve volném čase. Ve svém pojednání sledoval stručnou historii hlavních směrů výchovy dětí a mládeže ve volném čase, a to v souvislosti s dobou, v níž jednotlivé koncepty vznikaly. Je

zřejmé, že z historie by bylo možno načerpat cenné poučení, jen by neměla chybět ochota učit se z minulých zkušeností. Ve svém druhém příspěvku se M. Přadka vyjadřuje k pojmu mimoškolní výchovy a z nadhledu moudrého pozorovatele posuzuje cíle a funkce tohoto důležitého společenského fenoménu.

Celkově lze konstatovat, že recenzované dílo je významným obohacením naší literatury o pedagogice volného času. Jak však ukazují některé příspěvky, v zahraničí se této problematice věnuje intenzivnější pozornost a je škoda, že náš čtenář nemá o tomto dění dostatek informací. Citelně chybějí rozsáhlejší srovnávací studie, které by tuto mezeru odstranily. Publikaci *Teoretické základy výchovy ve volném čase* je třeba ocenit, protože se pokouší o seriózní úvod do těchto aktuálních otázek. Pro hlubší zájemce je za každou kapitolou uvedena použitá literatura, dále má čtenář k dispozici rejstřík klíčových pojmů, který umožňuje rychlou orientaci v knize. Publikace poukazuje na závažnost situace v oblasti volného času, kterou ne nezbytně urychleně řešit.

Josef Maňák

Jůva ml., V.: VÝVOJ NĚMECKÉ MUZEOPEDAGOGIKY.

Brno, Paido 1994. 159 s.

□ Monografie PhDr. Vladimíra Jůvy, CSc., *Vývoj německé muzeopedagogiky* přibližuje naši pedagogické veřejnosti relativně novou a u nás zatím málo známou dílčí pedagogickou disciplínu - muzeopedagogiku.

Základní linii publikace představuje analýza vývoje německé muzeopedagogiky se zvláštním zaměřením na obecné pojetí muzeopedagogiky jako vědy. Proces konstituování německé muzeopedagogiky rozčlenil V. Jůva na 3 základní etapy. První etapa (do roku 1945) je charakterizována vznikem a rozvojem německého muzejnictví a prvními pokusy o využití shromážděného kulturního bohatství ve výchovně vzdělávací práci. Pedagogické aktivity muzejních zařízení nacházejí postupně odraz v teorii, např. u A. Lichtwarka, O. von Millera, G. Kerscheneinera, a zejména pak klasika německé muzeopedagogiky Adolfa Reichweina, který se jako první pokusil o vymezení této zvláštní mezioborové disciplíny.

V kapitole Rozvoj západoněmecké muzeopedagogiky v letech 1945-1980 (druhá etapa) je prezentována stále silící snaha německých muzeí o edukativní využití svých sbírek a zdokumentován rychlý rozvoj muzeopedagogické teorie. Muzeopedagogika se od 70. let stala uznávanou oblastí práce muzeí a konstituovala se jako svébytná disciplína v rámci západoněmeckého systému věd o výchově. Vrchol německých muzeopedagogických snah přestavují 80. léta, která jsou jako třetí etapa charakterizována v kapitole Západoněmecká muzeopedagogika 80. let. Rozvoj muzeopedagogické praxe, která proniká i do malých regionálních muzeí, je provázen zřizováním různých forem specifické

přípravy muzeopedagogů a výraznými výsledky muzeopedagogické teorie. Zhodnocení muzeopedagogiky v bývalé Německé demokratické republice je věnována samostatná kapitola. Při analýze jednotlivých etap se autor snaží sledovat především koncepcce čelných autorů, rozvoj typických muzejních a muzeopedagogických zařízení a jejich muzeopedagogických programů a hlavních směrů muzeopedagogického snažení.

Efektivní spolupráci školy a muzea se v posledních letech věnuje zvýšená pozornost prakticky na celém světě. Zdrojem četných podnětů (nejen pro pedagogy) jsou kapitoly *Spolupráce muzea a školy*, *Koncepce dětských muzeí a Pracovní pole a profesionální příprava muzeopedagogů*. Na pozadí historického vývoje přístupu k řešení naznačených problémů v SRN přibližuje Vladimír Jůva možnosti kooperace muzeí a výchovně vzdělávacích zařízení, zvláštnosti, principy a metody vyučování v muzeu, poukazuje na mimořádný význam dětských muzeí a naznačuje řadu možných forem přípravy muzeopedagogů.

Práce je doplněna obsáhlým seznamem německé muzeopedagogické literatury a čtyřmi přílohami v podobě přehledů charakterizujících německou muzeopedagogiku.

Publikace Vladimíra Jůvy není jen zdařilým pokusem o historicko-srovnávací analýzu německé muzeopedagogiky, ale přináší i určitá metodologická východiska ke koncipování obdobně zaměřené speciální pedagogické disciplíny v systému českých věd o výchově i v rozvoji muzeopedagogické praxe.

Oldřich Šimoník

Haefele, B. - Wolf-Filsinger, M.: KAŽDÝ POČÁTEK V MATEŘSKÉ ŠKOLE JE TĚŽKÝ.

Praha, Portál 1993. 64 s.

□ Publikace určena především rodičům dětí předškolního věku a učitelkám mateřských škol. Hlavním námětem je problém, který se v odborné literatuře často nevyskytuje. Jde o proces začlenění dítěte do mateřské školy. Závažnost a aktuálnost problému je dána tím, že má význam zejména pro utváření osobnosti dítěte právě v počátečních etapách sebeutváření a začleňování do sociálních skupin vrstevníků.

Publikace vznikla na základě empirických výzkumů diplomových prací studentů psychologie. Přestože jde o překlad z německého originálu, jsou jednotlivé úvahy o dané problematice všeobecného charakteru a lze je aplikovat na podmínky v českých mateřských školách.

Autorky chápou začlenění dítěte do mateřské školy jako složitý proces vrůstání dítěte do sociální skupiny vrstevníků, který v sobě odráží samotné zkušenosti dítěte, ale i požadavky na rodiče a učitelku.

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol, v nichž se autorka snaží podat čtenáři ucelený přehled o důležitých okolnostech, které se podílejí na optimálním procesu začlenění dítěte do mateřské školy

První kapitola se zabývá samotnou úlohou životní zkušenosti dítěte v procesu začleňování. Autorky docházejí k závěru, že právě dosažená úroveň vývoje dítěte a jeho zkušenost se odráží v tzv. strategii nováčků. Tato strategie má několik fází, které mají časovou posloupnost. Každá fáze trvá jeden týden a jsou to tyto:

- období orientace,
- pokus o začlenění,
- zvláštní opatření (tuto fázi bych označila

spíše jiným termínem, neboť zřetelně neobjasňuje chování dítěte, které je motivováno snahou stát se ve skupině populárním a oblíbeným),

- čtvrtý týden představuje poslední fázi, která je označována jako fáze uklidnění a vyrovnání.

Čtyřtýdenní proces začlenění je podle mého názoru v reálné praxi značně rozporný, neboť autorky neberou v úvahu ty okolnosti, jež mohou narušit dobu danou pro začlenění (nemoc dítěte, změn, či příchod nové učitelky). V závěru kapitoly je zdůrazněna nutnost globálního pohledu na začleňování dítěte do mateřské školy, neboť tento proces s sebou přináší změny chování dítěte i v domácím prostředí. Rodiče musí tyto změny respektovat, neboť to usnadní optimální průběh procesu začlenění.

Další dvě kapitoly představují pro čtenáře rámcový návod, který vede k zamyšlení, jakým způsobem a jakými prostředky lze ze strany učitelky a rodičů usnadnit dítěti proces začlenění. Autorky se například zmiňují o míře informovanosti rodičů o denním režimu, dále o nutnosti seznámení dítěte s prostory mateřské školy před započítím školní docházky. Přestože jde o překlad zahraniční literatury, jsou právě tyto aspekty i v našich podmínkách platné a zároveň značně problematické. Míra „otevřenosti“ státních mateřských škol vůči rodině je velmi malá. Například zpřístupnit prostor mateřské školy rodičům před započítím školní docházky je téměř nemyslitelné. Jedním z dalších nedostatků, který se objevuje v praxi, je autorkami tolik zdůrazňovaná spolupráce mezi učitelkou a rodiči. Je to přede-

vším spolupráce, která vede k vzájemné výměně informací o povahových rysech dítěte. Bohužel v podmínkách současné praxe má většinou tento kontakt čistě formální charakter. Autorky poukazují i na nutnost promyšlené strategie chování a jednání ze strany samotných rodičů při přípravě na vstup do mateřské školy. Základním faktem, na který se autorky neustále odvolávají, je pro optimální průběh začlenění pevné citové zázemí v rodině.

Čtvrtá kapitola je shrnutím a závěrečnou úvahou o nastíněné problematice.

Protože je to publikace zahraniční, předkládá obecně přijímaný názor na docházku do mateřské školy, který převládá i v naší rodičovské veřejnosti, totiž, že je to přechod-

né stadium mezi rodinou a školou. Autorky se však ve svých závěrečných úlohách snaží přesvědčit čtenáře o zcela jiné roli mateřské školy. Chápou ji jako významné období v sociálním vývoji dítěte. Právě sociální zkušenosti, které dítě v takovém zařízení získá, určují v budoucnosti jeho vztah a roli ve skupině.

Základní přínos publikace spatřuji ve skutečnosti, že může posloužit jako podnětný materiál. Rodiče ji mohou využít při orientaci v dané problematice a při cílené přípravě dítěte na mateřskou školu. Učitelky mohou vycházet z některých myšlenek při přípravě vlastní výchovné práce s nově přichozími dětmi v prvních týdnech školní docházky.

Dana Štěpánková

Mareš, J. - Křivohlavý, J.: **KOMUNIKACE VE ŠKOLE.**

Brno, Masarykova univerzita 1995. 210 s.

□ Vzhledem k citelnému nedostatku aktualizovaných učebnic a monografií z pedagogické psychologie je radostí recenzovat tuto publikaci. Kniha přitom není pouhou kosmeticky upravenou reedicí rychle rozebrané „Sociální a pedagogické komunikace ve škole“.

V recenzované publikaci se na změnách více podílel J. Mareš. Jeho kapitoly jí daly tvář. Základní schéma vymezení komunikace, pojmový referenční rámec, zůstává zhruba stejný - jde o koncept sociálního styku. Pedagogická komunikace však už není pouhým konkrétním případem, ilustrací nebo aplikací komunikace sociální, i když by se to tak porovnáním definic sociální a pedagogické komunikace mohlo jevit. Pedagogická komunikace je podána deskriptivně živě a evidentně ukazuje svou svébytnost. Její kategorie jsou vázány na znalost školní reality, namátkou uvedu třeba „nelegální komunikace ve třídě“, „navození rozpravy ve třídě“, „zpětná vazba pro žáka“. I tam, kde se uvádějí známější pojmy a fenomény (Pygmalion- a Golem-efekt, učitelovo očekávání a postoje k žákům, klima školní třídy), je to provedeno s velkou živostí, ilustrováno konkrétními ukázkami a dostatečně to navozuje pocit komplexnosti tam, kde přechásto zaujímáme zjednodušující postoje (např. škála typů pedagogické interakce).

S těmito kapitolami poněkud kontrastuje suchopárné a trochu skoupé podání základních obecných poloh komunikace (typicky kap. 3. 1. Způsoby nonverbální komunikace, kde čtenář bohužel zůstane neukojen ve svém hladu po podobách sdělování pohyby, gesty, dotykem atd.).

Vedle velmi stručného oddílu věnovaného obecně otázkám sociálního styku a sociální komunikace obsahuje publikace oddíly věnované verbální a nonverbální komunikaci a sociální a pedagogické interakci. Uvedený výčet ukazuje, že autoři chápou komunikaci v tzv. širším pojetí, které se blíží interakci vůbec.

Zejména pasáže o pedagogické komunikaci a interakci jsou velice čtivé. Konkrétní ukázky a ilustrace z aktuálních výzkumů, z beletrie a zápisků bystrých pozorovatelů dodávají textu autenticitu a umožňují i nespécialistům text pochopit. Čtenářsky asi nejvděčnější budou kapitoly o otázkách a žákovských odpovědích, o dovednosti naslouchat apod., které jsou základními stavebními kameny komunikace. V podání autorů se zde nedozvídáme suchá schémata a pravidla, ale seznamujeme se s pedagogickými komunikačními situacemi, resp. s jejich výseky. Zde bych poznamenal, že přiřazení některých ukázek je možná diskutabilní. V řadě případů vznikl dojem, že konkrétní ukázkou by šlo zařadit do jiného typu, ale to už samo o sobě svědčí o tom, že daný text nelze jen tak chladně a bez zamyšlení „prolétnout“.

Neobvyklá, ale rozhodně přínosná je závěrečná kapitola o humoru ve školní třídě. Proč? Protože humor je pozoruhodnou formou mezilidské komunikace psychology neprávem opomíjenou a protože škola a humor k sobě nerozlučně patří (podobně jako vojna a humor, léčebny a humor). Škola jako instituce s pevným řádem, hierarchií, mocenskými vztahy a sociální funkcí kontroly humor produkuje přímo „sekrecí“. Humor zůstává často jedinou formou, jak školu „pře-

žít“, ale také jak se vzájemně potvrzovat coby kompetentní členové školního společenství. Je Marešovou zásluhou, že podal alespoň první deskripci a třídění toho, jak se humor u nás ve škole vyjevuje a jakou má funkci.

Zdá se mi, že autoři naplnili to, co si předsevzali, totiž - „cílem textu bylo, aby učitel věděl o nových pohledech, pochopil jejich podstatu, zamyslel se nad praktickou aplikací ... výzkumných závěrů, (s. 178). Kniha je učebnicí, ale zároveň přitom nekáže, nemo-

ralizuje a nenutí k přijetí závazných postupů. Tím, že předestírá u každého tématu variantní nabídku možných pohledů, předpokládá připraveného čtenáře. Samozřejmě je jednou z nejvhodnějších pro studenty učitelství, pedagogiky a psychologie (nevím o srovnatelné konkurenční publikaci), ale též pro učitele. Jistě zaujme i rodiče, kterým není jedno, co se může odehrávat za zavřenými dveřmi školní třídy.

Stanislav Štech

DOŠLO DO REDAKCE

Česko-slovenské vztahy v oblasti školství. Sborník referátů z kolokvia konaného 25. - 26. října 1993 u příležitosti 75. výročí vzniku Československé republiky. Pířerov, Muzeum Komenského 1994.

Funda, O. A.: Víra bez náboženství. Praha, Prvokruh 1994. 70 Kč. Publikaci, určenou učitelům, kteří se zajímají o určitou informaci o křesťanství, lze objednat v knihkupectví Kalich, Jungmannova 9, 110 00 Praha 1.