

dítě rozlišuje vztahy „já-ono“ a „já-ty“ a specifické těchto významů rozumí.

Osmá kapitola (str. 157–182) je věnována jazyku a myšlení u defektních dětí, zejména však u dětí autistických. Nejdříve autor podává analýzu deficitu, který se vyskytuje u těchto dětí v oblasti operací se symboly. Zřetelně tento defekt vystupuje ve hře autistických dětí, které – na rozdíl od normálních dětí – obtížně oddělují referenci od smyslově uchopitelné stránky znaku, v důsledku čehož je v jejich operacích se symboly málo realizovaná deiktická funkce. A poněvadž u těchto dětí chybí interpersonální procvičování symbolických procesů, je i hra jaksi chudá, prostá stop těchto zkušeností a fantazijně ubohá až prostoduchá. Vývoj řeči autistických dětí se značně liší od vývoje řeči normálních dětí, a to nejen obsahově (postrádáme mentální slovesa a osobní zájmena), ale i intonace a rytmus řeči je abnormální. Vzhledem k tomu, že autistické děti obtížně vytvářejí a rozumí metareprezentaci, nedostavuje se u nich ani pochopení metafor a ironie. Rovněž interpersonální komunikace autistických jedinců nese řadu znaků, které ji činí kvalitativně zcela odlišnou od komunikace zdravě se vyvíjejících jedinců.

V poslední, deváté kapitole monografie (str. 183–211) pojednává autor o vývoji psychiky a jejího poznání, a to zejména u autistických dětí. Výklad zde není redukován na vývoj mysli, který byl sledovaný prostřednictvím teorie mysli, jak to v současné době bývá obvyklé. Problematika je zde pojata širěji, nejen kognitivisticky, ale i sociálně psychologicky. Autor se výrazně přiklání k výkladu vývoje poznání psychiky v závislosti na ustavení a rozvoji primární a sekundární intersubjektivit, tedy k výkladu sociálně psychologickému. Tyto formy intersubjektivit považuje Hobson pro poznání psychiky za prioritní, a to pro ustavení teorie mysli a její rozvoj v raném věku dítěte. Některé výklady mechanismů vzniku metareprezentace, jež je podle některých autorů studujících teorii mysli jejím nezbytným předpokladem, Hobson otevřeně kritizuje (zvláště Leslieho koncepci).

Publikace jako celek je příspěvkem ke socio-kognitivní teorii autismu, jehož obraz je rozpracován v konfrontaci s relevantními charakteristikami vývoje psychiky zdravých dětí. Neurofyziologický a neurobiologický výklad autismu v monografii absentuje, práce je proto přínosná zejména pro sociokognitivisticky zaměřené vývojové psychology, psychopatology a sociální psychology. Kazuistiky a zpracování empirických nálezů přispívá k oživení výkladu dílčích temat. Uvítat lze též filosofické zakotvení zkoumané problematiky, které bývá v publikacích tohoto druhu spíše výjimkou.

M. Sedláková

Jiří Mareš, Jan Slavík, Tomáš Svatoš, Vlastimil Švec:

UČITELOVO POJETÍ VÝUKY

Centrum pro další vzdělávací učitelů, Masarykova univerzita, Brno, 1996, 91 s.

Publikace má pět samostatných částí volně spojených spoluprací autorů nad tématem učitelova pojetí výuky.

Už v úvodní části s názvem **Pedagogické myšlení učitelů** je zřetelný široký kategoriální „prostor“, který umožňuje uchopit studovaný problém z mnoha různých úhlů. Jiří Mareš přehledně uspořádal v této publikaci některé vybrané přístupy. Ústřední otázka textu byla formulována následovně: „Má každý učitel své pojetí výuky“?

Z dostupných výzkumných studií, které autor analyzoval, je zřejmé, že existuje subjektivní pojetí výuky, které má svůj vývoj v profesní ontogenezi učitele. A co je hlavní, individuální pojetí výuky může být předmětem vlastní sebereflexe, k níž může učitelské vzdělávání poskytovat různé cesty. Například může být reflektována míra vyhraněnosti a originalnosti apod.

Šíře možností přístupu k problému subjektivního pojetí výuky komplikuje výběr metod a postupů k jeho výzkumu. Pomoc nabízí přehled možností výzkumných strategií, který je také uveden v první části publikace. Přináší nové podněty ze zahraničních pramenů. Jako zcela nový podnět v této oblasti úvah je v závěru otevřen přístup k reflexi učitelova profesionálního já (s. 26).

Druhá část má název **Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot**. Autor Jan Slavík vymezil cíl stati těmito slovy: „zpřesňování teoretického rámce, v němž bude možné přesněji a efektivněji reflektovat nejen významové, ale také hodnotové a prožitkové parametry učitelova působení“ (s. 29, zdůraznila Kantorková).

Autor zde vymezil některé následující pojmy: pedagogické dílo, jeho časoprostorový horizont a dobrý tvar (s. 36–38), porozumění pedagogickému dílu (situační redukce, situace a dílo, význam situace, reflektování situace), pedagogická situace.

Analogie s uměleckým dílem přináší nové možnosti a inspiraci pro posuzování a hodnocení pedagogické činnosti. Například posuzování krásy díla (viz s. 30): „Pedagogické dílo se stává krásným jako výraz harmonické souvztáhnosti látky – obsahu, formy a lidské rozvíjející se existence“. Vedle parametru krásy vidí analogii v pojmech formátu a kompozice. Podle autora: „Krásy pedagogického díla nelze dosáhnout bez motivační, empatické, interpretační a pracovní spoluúčasti, to vyplývá ze základní definice krásy jako jednoty v rozmanitosti“ (s. 36).

Na s. 41 uvádí autor pojem situace, který lze používat zpravidla pro popsané a faktografické vymezení pedagogického dění. Situace je pro pozorovatele zárodkem pro odhalení významu a smyslu pedagogického dění. Pedagogické dělo je nahlíženo více z pozice tvůrce, tvůrčího zá- měru a jeho uskutečňování.

Na konci rozboru analogií dospěl k autor k velmi inspirativním závěrům. Rozlišil dva poj- my pro analýzy významu a smyslu pedagogic- kých zkušeností: následně a předběžně struk- turovaná reflexe. Následně strukturované reflexe jsou návraty k pedagogickým situacím vní- maným jako příběhy. Předběžně strukturovaná reflexe je způsob návratu k pedagogickým si- tuacím, pro něž bývají významy a kritéria pra- covní reflexe zpravidla stanoveny předem.

Třetí část publikace s názvem **Dvě sondy do učitelova pojetí výuky v polistopadovém ob- době** zpracoval opět Jiří Mareš. Stať shrnuje vý- sledky empirického šetření učitelova pojetí vý- uky. Metodu vyvinul a publikoval autor už v ro- ce 1987. Jde o projektivní techniku nedokon- čených vět. Celkem 34 nedokončených podně- tových výroků se týká šesti celků (cílů, učiva, žáků a třídy, vyučovacích metod a okolí). I když s jistou nadsázkou, uzavírá autor celková zji- štění slovy „.....učitelské tápání ve svobodném prostoru“ (s. 58). Zde zůstává otázkou, zda uve- dená metoda může zachytit ucelenou změnu (postojů, názorů, postupů, koncepcí, strategií apod.) v celkovém kontextu pojetí výuky i ji- nak než jako tápání. Autor sám dochází k závě- ru, že problém by vyžadoval metodologicky širěji založený a dlouhodobější týmový výzkum (s. 58).

Čtvrtá část od Vlastimila Švece nese název **Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích po- stupů**. Autor zpracoval problém vlastní meto- dou z roku 1995. Zjišťoval představu učitelů o efektivních vyučovacích postupech v 11 po- ložkách. Představy měly velmi blízkou struk- turu u učitelů ZŠ a gymnázií. Z uvedeného vý- zkumu vyplynulo, že všichni dotazovaní učite- lé projevíli zájem o nové efektivní vyučovací postupy (s. 68). Učitelé jsou otevření sebevzdě- lávání a metoda, využitá k této empirické son- dě, může být použita zároveň jako nástroj se- bereflexe vlastního pojetí efektivních vyučova- cích postupů u učitelů.

Text této části je ještě obohacen případový- mi studii vybraných učitelů. Autor zde uvá- dí příklad, v němž ukazuje, že volba efektiv- ních vyučovacích postupů nemusí být vždy zá- vislá na délce praxe, a seznamuje čtenáře s ba- terií metod (s. 70-71), které mohou být také použity jako náměty k autodiagnostice.

Autor považuje právě učitelovo pojetí efek- tivních vyučovacích postupů za jednu z vnitř- ních determinant jeho pedagogické tvořivosti (s. 73).

Poslední pátá část publikace má název **Sebe-**

reflexní motivy v učitelském studiu a je od Tomáše Svatoše. Autor zde informuje o mož- nostech aplikace myšlenky mikrovyučování v učitelském vzdělávání, které vyzkoušel ve vý- uce na VŠP v Hradci Králové. Vycházel z před- pokladu, že individuální pojetí výuky je možné ovlivňovat už v průběhu pregraduální přípravy u studentů učitelství, a dokládá konkrétní zjiš- tění. Uvedená zjištění o možnostech ovlivňo- vání subjektivního pojetí výuky jsou potvrzena také zkušenostmi z realizace výzkumu alterna- tivní učitelské přípravy studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy v Ostravě.

Individuální pojetí výuky se však musí stát předmětem autodiagnózy. Aktérům, kteří sle- dují videozáznam vlastních pokusů vyučovat, jsou doporučeny následující otázky (s. 74-75):

Jak se mi dařilo představy o vyučování (vtě- lené do přípravy) ve vyučovací hodině usku- tečnit?

Proč se některé pedagogické situace odehrá- valy jinak, než jsem očekával?

Jak jsem v součinnosti se žáky zvládl učitel- skou roli?

Jak mne žáci asi vnímali a co si asi o mně myslí?

Jak jsem je dnes (jejich konkrétní učební čin- nost a obecněji rozvoj) i do budoucna ovlivnil?

Jak bych měl jinak postupovat v obdobných pedagogických situacích?

Cennost těchto otázek je právě v parametru času, s nímž autoreflexe pracuje. Je to neustálý pohyb vědomí v čase vztažený ke konkrétní pedagogické realitě, z přítomnosti do minulos- ti a z přítomnosti do budoucnosti. V pedago- gickém myšlení pak můžeme sledovat pohyb od popisu situace v přítomnosti k minulé zku- šenosti a k očekávání důsledků v budoucnu. Domnívám se, že v rámci tohoto pohybu lze diagnostikovat sebereflexní kompetenci, ke kte- ré může být student systematicky veden. Je vel- mi pravděpodobné, že jde o podstatný proces pro dovednosti pedagogického rozhodování.

Souhlasím s autorem, že zkušenost studentů s takovýmto pohybem ve vlastním myšlení umožňuje při řešení konkrétních pedagogických situací získat novou vědomou zkušenost. „To v nich upevňuje vědomí svobodné a tvořivé podstaty učitelství a posiluje studentovu osob- ní i profesní identitu“ (s. 78).

Uváděné změny v přípravě učitelů, které ve- dou studenty k stále autoregulaci vlastní peda- gogické činnosti, bude cenné zkoumat s odstu- pem v budoucí praxi absolventů. Pozitivní zku- šenosti s prvky sebehodnocení a hodnocení v průběhu studia by mohly být zdrojem profes- ního sebepoznávání, popřípadě motivem k ce- loživotnímu seberozvoji.

Na závěr je třeba říci, že zásluhou spoluau- torů se v jedné publikaci sešly příspěvky, které ukazují, jak velké spektrum postupů je nutno volit v případě poctivé snahy uchopit vnitřní

determinanta učitelské pedagogické činnosti, jakou se jeví individuální pojetí výuky. Jsem přesvědčena o významu hledání na tomto „poli“ pedagogické reality, neboť jsou zde skryty zdroje profesního rozvoje i seberozvoje na cestě k učitelské profesi.

Publikaci doporučuji všem čtenářům, kteří mají zájem o následování do hlubinnějších souvislostí na cestě k učitelské profesi.

M. Kautovská