

RECENZE A REFERÁTY

Vlado Schmidt

ÚVOD DO PEDAGOGICKEJ METODOLÓGIE

Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava 1968, s. 135.

Práce je prekladom ze slovinského originálu: Úvod v pedagoško metodologijo, Ljubljana 1960, a skladá sa z predmluvy od L. Bakoše, úvodu a päti studii.

V úvode (s. 7—12) autor ukazuje na dve etapy vývoje jugoslávské pedagogiky. Prvá (do roku 1948) sa vyznačuje dôrazom na ciele a obsah vzdelání a v súvislosti s tým i nekritickým prebíráním sovětských poznatků. Druhá etapa (po roce 1948) je charakteristická kladením důrazu na to, jak dosáhnout daných cílů a obsahu a v souvislosti s tím i možnosti získat poznatky také od buržoazní pedagogiky.

V. Schmidt vidí další rozvoj pedagogiky v přeorientování na *empirický pedagogický výzkum* a uvádí tento metodologický axióm, že »na spoznanie konkrétnej situácie má najlepšie východiskové podmienky ten, kto v nich žije« (s. 12).

První studie se nazývá *Pramene socialistické pedagogiky* (s. 13—48). Autor vidí čtyři nejdůležitější prameny socialistické pedagogiky (pro přesnost cituji): »I. Pedagogické poznatky a poznatky pomocných pedagogických disciplín, tedy už zevšeobecněný odraz skutečnosti bez ohľadu na to, kedy a kde vznikli. Hlavnou podmienkou je, že musia prispievať k uskutočneniu cieľov socialistickej pedagogiky. II. Socialistická spoločenská skutočnosť a perspektívy jej rozvoja. III. Socialistický výchovný proces. IV. Metodologické poznatky, ktoré umožňujú, aby sa javy a zákonitosti najmä socialistickej spoločenskej skutočnosti a jej výchovného procesu verne odrážali v našom vedomí. Sem patria

predovšetkým tie poznatky dialektického materializmu, ktoré musia usmerňovať naše myslenie v pedagogickom výskume, aby logika našich ideí čo najvernejšie odrážala logiku vecí« (s. 13). (Podľa môjho názoru nejsou uvedené prameny príjmenším stejné úrovňe, zejména IV.)

Za cíľ prvej kapitoly si autor klade osvetlení úlohy uvedených pramenů na jednotlivých stupních pedagogického výzkumného procesu. Uvedený cíľ pak neplní a omezuje se na zdůvodňování názvu »socialistická pedagogika«, vyzvodnutí kritického studia dějin pedagogiky pro získávání pedagogických poznatků, zdůraznění indukce i dedukce při pedagogickém výzkumu a praxe jako nejvyššího kritéria pravdivosti poznatků.

Druhá kapitola je venovaná II. prameni, který podle autora postrádá západní pedagogika, a proto se zužuje na technologii, na problém prostředků, techniky vzdělávací a výchovné práce a na prostředky kvantitativního měření účinnosti. Autor podle mého názoru zapomíná (pokud přijmeme jeho ne dost jasné rozdělení pramenů), že západní pedagogika má analogický pramen ve své společenské skutečnosti, čímž se stává pochybným tvrzení o zúžení předmětu západní pedagogiky.

V třetí kapitole je analyzován III. pramen. Výchovným procesem autor rozumí jednak vychovatelovo působení na chovance (resp. kolektiv), ale také vnější podmínky této práce. Ve výchovném procesu spatřuje ústřední oblast předmětu pedagogiky. K jeho výzkumu říká, že byl dřívě zkoumán metodou »pokusů a omylů«,

tj. učitel zkoušel nějaký způsob výuky a nebyl-li účelný, upustil od něho a příště zkoušel jiný způsob, a tak se to opakovalo. Nynější stav, který je podle autora neuspokojivý, je charakterizován metodou osobní zkušenosti, že učitel, vycházející ze svých teoretických vědomostí, hledá lepší způsoby studia, využívaje přitom poznatků z úspěchů, kterých dosáhl. Nedostatky současného stavu vidí autor v opomenutí prostředí, ve kterém se postupů užívá, z čehož vyvozuje, že v takovéto situaci lze dokázat cokoliv (po vytvoření patřičných podmínek).

V uvedených kapitolách autor pojednal o třech pramenech (I., II., III.) pedagogiky, kterým rámcově přiřazuje tři metody pedagogického výzkumu: a) historickou; b) deskriptivní (nejdůležitější pomocná věda je sociologie); c) experimentální (nejdůležitější pomocná věda je psychologie a statistika).

Ve čtvrté kapitole se snaží autor zabývat IV. pramenem, vychází ze známé Leninovy formulace tří stupňů procesu poznání a ukazuje, co je třeba na jednotlivých stupních vykonat: »Na prvom stupni je potrebné na základe praktickej aktivity, tj. výchovnej práce, predovšetkým zhrňat deje pomocou predchádzajúceho poznania...« (s. 39).

»Na druhom stupni hlavnou úlohou je prechod od javov k podstate, zovšeobecňovanie, analýza a interpretácia, vynakladanie úsilia a hľadanie vzťahov medzi javmi, ich príčin a účinkov, ako aj ich rozvoja, spoznávanie zákonov a predvídanie nových javov na základe poznateľnej podstaty.

Na treťom stupni, ktorý je stupňom najdlhšieho poznania, sa speje k použitiu nových poznatkov v praxi...« (s. 39).

»Pre pedagogiku je týmto tretím stupňom výchova...« (s. 39).

Dále autor zdůrazňuje význam marxistické dialektiky, jejíž základní zákony ilustruje ve výchovné oblasti (podle svého názoru velmi zjednodušeně). Schmidt končí studií požadavkem na zřízení a kádrové

obsazení pedagogického výzkumného ústavu.

Druhá studie se nazývá *Ako sa rozvíja súčasná slovinská pedagogická veda* (s. 49—77).

Autor kritizuje údobí, v němž se překládaly do pedagogického jazyka projevy vedoucích stranických pracovníků, a zdůrazňuje, že je nyní třeba pracovat *induktivně*, tj. *pomocí analýzy a zobecňování zkušeností* praktické vzdělávací a výchovné práce. Autor opět kritizuje burazní pedagogiku a říká, že je pro ni charakteristický nezájem o skutečnost, s čímž ovšem nelze souhlasit. Zajímavá je část, ve které autor navrhuje tyto čtyři cesty zkoumání v pedagogice (tři pasivní, čtvrtá aktivní):

1. Analýza jednotlivých pedagogických zkušeností.
2. Vzájemné porovnávání jednotlivých pedagogických zkušeností.
3. Sledování pedagogických jevů v čase (dlouhodobost).
4. Změna pedagogických jevů.

Vcelku autor vychází z toho, že při pedagogickém výzkumu je *nejdůležitější analýza individuální zkušenosti*.

V závěru opět autor zdůrazňuje potřebu zřízení pedagogického ústavu (1).

Třetí studie se nazývá *Nedostatky nášho pedagogického myslenia* (s. 78—93) a má dvě části: I. Ako máme skúmať. II. Ako u nás skúmame.

V první části zdůrazňuje autor význam poznatků marxistické analýzy, poznávacího procesu pro výzkumnou práci. Dále ukazuje ideální postup výzkumu na příkladech výzkumu vyučovacích metod na všeobecně vzdělávacích školách.

V druhé části uvádí autor nedostatky pedagogiky, které vidí ve fragmentálnosti a neorganizovanosti výzkumu, v přeceňování materiálů získaných dotazníkovou metodou, v nedostatečné experimentální verifikaci a nedoceníení kvantitativních metod v pedagogice.

V závěru studie je kladen důraz na metodologické problémy a opět je zdůrazňo-

vána náplň práce pedagogických výzkumných ústavů ve Slovinsku.

Čtvrtá studie se nazývá *Dotazníková metoda a metoda rozhovoru s učiteli a žákmi* (s. 98—118).

Obě metody považuje autor zřejmě za nouzové, neboť tvrdí, že jejich použití je správné a nevyhnutelné v případech, kdy nelze údaje získat jiným způsobem. V dalším uvádí některé požadavky na obě metody, např.:

- znalost osob, které zkoumáme (přízpůsobení otázek jejich chápání a vnímání),

- seznámení osob, které odpovídaly, s výsledkem výzkumu (tento požadavek zřejmě nebude podle mého názoru univerzální),

- vzbuzení zájmu o výzkum, potlačení strachu z výzkumu,

- nutnost předvýzkumu,

- jednoznačnost otázek, jejich standardizace.

Poznatky, které se získávají dotazníkem a rozhovorem, tvoří materiál k další výzkumné práci, kterou je zejména klasifikace poznatků na kategorie a zařazení konkrétních poznatků do jisté kategorie. Klasifikaci poznatků se získá větší přehlednost materiálů a připravíme se tak, jak říká autor, k další etapě, kterou je analýza a interpretace nashromážděných a utříděných poznatků. K analýze autor říká:

»Keď hovoríme o analýze, myslíme najprv na rozčleňovanie javov na ich časti, čím umožníme ich dôkladnejšie poznanie. Rozčleniť znamená analyzovať, urobiť niečo zrozumiteľnejším. Sem patrí aj vytriedzovanie javov od iných príbuzných javov a vylučovanie javu z náhodných nepodstatných súvislostí, do ktorých bol v určitom prípade zaradený, a zisťovanie dôležitosti a úlohy jednotlivých elementov pri pôsobení celku« (s. 112).

Autor dále váže na analýzu následnou syntézu:

»Ak by sme analýzu používali bez syntézy, priviedlo by nás to do mechanického rozčlenenia celku na jednotlivé časti a

neodhalili by sme vzájomnú súvislosť ani spôsob, akým utvárajú jeden celok« (s. 113).

Hodnota analýzy i interpretace závisí podle Schmidta zejména na hledisku, z kterého ji děláme (např. z hlediska historického materialismu, z hlediska společenské potřeby atd.).

V závěru studie ukazuje autor některé specifiky rozhovoru vzhledem k dotazníku (např. že jich lze užít i u osob, které nedovedou číst, nároky na vedení rozhovoru a jeho sledování).

Pátá a poslední studie se nazývá *Experimentální činnost vo triede* (str. 119 až 135).

Autor rozlišuje dvojí a pouze dvojí možný přístup ke zkoumání výchovné skutečnosti. První přístup, který zjišťuje skutečnost takovou, jaká je, zkoumáme buď metodou deskriptivní (dotazník, rozhovor), když jde o »vyskytující se skutečnost« anebo historickou metodou, jde-li o »minulou skutečnost«.

Druhý přístup je, že: »skúmaním výchovnej skutočnosti zasahujeme, vnášame do nej zmeny alebo nadvazujeme na dané zmeny a upravujeme príčinné vzťahy medzi aktivitou a jej vplyvom. Táto druhá možnosť je pedagogickým experimentom« (s. 119).

»Pedagogickým experimentom poznávame teda účinnosť výchovnej činnosti, aby sme — vychádzajúc z teórie alebo zo skúseností vo výchovnej činnosti — zistili príčinné vzťahy medzi výchovnými princípmi a ich výsledkami« (s. 120).

Autor zdůrazňuje činnost (zde experiment), která jediná může odhalit příčinnost zkoumaných vztahů. Říká, že experiment je nejnáročnější výzkumná metoda. O hodnotě pedagogického experimentu dále říká:

»Hodnota pedagogického experimentu závisí nie len na konkrétnej jasnej a výchovným spôsobom zodpovedajúcej východiskovej hypotézy, ale najmä od troch podmienok: od kvality počiatočného zisťovania, porovnávania vedomostí, prípadne vlastností, na ktoré chceme vplývať expe-

rimentom, ďalej od vyrovnaných okolností v kontrolnej a experimentálnej skupine, ktoré musia zasahovať do výsledku experimentu, a napokon od kvality záverečného zisťovania a porovnávania vedomostí, prípadne vlastností, ktoré by sa mali zmeniť pod vplyvom experimentálneho faktora» (s. 125).

Autor doporučuje počáteční i závěrečné zjištění provádět písemně i zkouškami, k zachování druhé podmínky doporučuje inteligenční testy (stejný průměr IQ v obou skupinách) nebo metodu párů (žákovi v jedné skupině odpovídá přibližně »stejný« žák v druhé skupině). Všechny tři podmínky dokládá v závěru příklady z praxe a dále ukazuje, jak by se slovinský učitel mohl zúčastnit experimentálního pedagogického výzkumu.

Kniha má vzhledem k aktuálnosti metodologických problémů přitažlivý název, ale její vydání v této podobě považuji za omyl uvedeného nakladatelství. Kladné stránky knihy jsem se snažil vyzvednout v referování o jednotlivých studiích. Vzhle-

dem k tomu, že práce je souborem studií, které vycházely časopisecky, autor se často opakuje (dokonce i v citacích, viz s. 70, s. 90). Dále zabírá mnoho místa zdůvodnění či obhájení zřizování pedagogických ústavů na Slovinsku, jejich pracovní a kádrové náplně. Autor nepoužívá ani uvnitř své vlastní koncepce konzistentního slovníku (zaměňuje například: metodika — metodologie, hypotéza — teorie, vzdělávací — výchovné; pochybně operuje s pojmy: fakt, děj, jev, podstata). Nejvíce na práci zaujme způsob argumentace, který je charakteristický pro jisté období, které jsme u nás již překonali, a práce je po této stránce zastaralá. Drobnou chybou (snad překladu) se pak jeví u nás neobvyklé »učení« (s. 33), kde čtenář cítí »vyučování«.

Jsem toho názoru, že například na pedagogické konferenci v Olomouci v září 1966 byly předneseny referáty vyšší úrovně, než čtenář má možnost číst v uvedené knize.

Ivo Zapletal

Ryszard Wroczyński

WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

Warszawa 1966, Państwowe wydawnictwo naukowe, stran 251.

V pedagogice se za posledních sto let projevují dvě nápadnější tendence, které vycházejí ze společného zázemí. Jednak je zde tendence překračovat hranice školy a zasahovat pedagogickými výzkumy mimoškolní prostředí dětí a mládeže. Tato tendence přerostla i do oblasti pedagogiky dospělých. Druhá vývojová linie se v pedagogice projevuje úsilím zabývat se nejen intencionálním výchovným působením, ale pronikat i do problematiky výchovného působení funkcionálního. Nové prostory získané tímto vývojem pro pedagogiku se z velké části staly místem, kde začala působit *sociální pedagogika*.

Sociální pedagogika tedy není disciplínou novou, ale přesto ji u nás v poslední době teprve začínáme objevovat. V období

deformací byl tento vědní obor u nás zahalen mlčením. Oficiální pedagogika tohoto období sice zdůrazňovala pedagogiku jako vědu »společenskou«, ale ve vlastním zpracování se to projevilo jen chudým výkladem o společenské podmíněnosti výchovy. Sociálně pedagogická témata se jednotlivě zpracovávala v rámci »teorie výchovy«.

Živý a opravdový zájem o sociální pedagogiku u nás souvisí s celkovým obrobením v oblasti pedagogiky. Naše pedagogika vystupuje z uzavřenosti a hledá si spojení s nejnovějšími výsledky světové pedagogiky, jakož i s výsledky příbuzných vědních oborů. Živý zájem o sociální pedagogiku s sebou přináší i vážné problémy. Není totiž zcela jasné, čím se vlastně tato

pedagogická disciplína zabývá. K. Galla v Úvodu do sociologie výchovy ukázal, z kolika koncepcí sociální pedagogiky si můžeme vybrat. Proto vítáme každou publikaci, která se snaží názory na sociální pedagogiku vyjasnit a podat ucelenější zdůvodněnou koncepci.

Takovou knihou je beze sporu studie vynikajícího polského pedagoga R. Wroczyńskiego *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Autor se důkladně vypořádává nejen s otázkou předmětu sociální pedagogiky, ale objasňuje problémy této pedagogické vědy. Podle něho je sociální pedagogika »věda o podmíněnosti výchovných procesů prostředím a o problematice mimoškolní výchovy« (str. 8). Předmět této vědy tedy nevyvozuje ze sociálního aspektu objektu výchovy, ale spíše jej zajímá sociální aspekt výchovných prostředků.

V I. kapitole s názvem »Předmět a úkoly sociální pedagogiky« se autor nejdříve snaží proniknout do podstaty výchovy. Přitom se nejvíc zabývá vztahem mezi působením výchovy a působením prostředí. Píše (na str. 18), že výchovu je třeba spojovat co nejtěsněji se souhrnem vlivů působících na chovance. Při zkoumání vztahu mezi výchovou a prostředím se nevystačí s intuicí a se spekulací. Právě ve snahách o uplatňování exaktnějších metod při výzkumu prostředí ve vztahu k výchově vidí Wroczyński počátky sociální pedagogiky (2. pol. 19. století). Tyto exaktnější metody se začaly v pedagogice uplatňovat za pomoci jiných vědních oborů (např. biologie), jejichž předmětem zkoumání se stala výchova. Sociální pedagogika se tedy liší od pedagogiky obecné nejen svým předmětem, ale také používanými metodami.

V I. kapitole čtenáře ještě zaujme podrobná analýza kořenů a vývoje sociální pedagogiky. Zájem o pedagogickou problematiku prostředí nachází autor ve výrazné podobě již u Pestalozziho. S rozvojem sociální pedagogiky je spojeno několik významných jmen německé pedagogiky. Méně je u nás známo, jakou zásluhu o rozvoj sociální pedagogiky má pe-

dagogika polská. Sám autor je žákem v tomto oboru vynikající Heleny Radlińské. Radlińska zkoumala problematiku výchovy v souvislosti s působením prostředí v oblasti sociální péče, ale také v oblasti socializace vzdělání a v oblasti osvětové činnosti mezi dospělými.

Při vymezování okruhu, který je doménou sociální pedagogiky, zajímá autora mimo jiné i vztah této vědy k sociologii výchovy. Sociologické hledisko je spíše teoretické; předmětem zájmu sociologie výchovy je socializace jedince účastí ve společenském životě. Sociální pedagogika naproti tomu zkoumá úlohu prostředí v procesu cílevědomé výchovné činnosti, tj. zabývá se především organizováním výchovného prostředí (str. 46). Pedagoga zajímá prostředí proto, poněvadž obsahuje podněty rozvíjející člověka. Ke konci kapitoly se analyzují dva základní pojmy sociální pedagogiky: profylaxe a kompenzace. Sociální pedagogika se zabývá dvěma zvláštními oblastmi výchovné teorie a praxe: 1. pedagogika sociální péče (pedagogika opiekuńcza); 2. poškození vzdělávání a kulturně osvětová práce mezi dospělými (str. 49).

Celá druhá kapitola je věnována *prostředí* a jeho výzkumu. Pedagogika se zde představuje jako jedna z věd, »které se zabývají prostředím. Autor upozorňuje na to, že se má rozlišovat mezi pojmem prostředí (*środowisko*) a okolím (*otoczenie*). Prostředí je soustavou podnětů, které člověka skutečně rozvíjejí. Okolí je pojem širší: je to celá vnější struktura obklopující člověka (bez ohledu na to, je-li zdrojem podnětů rozvíjejících člověka) (str. 52). Podle podnětů rozlišuje autor prostředí přírodní, sociální a kulturní. Podle teritoria je důležitý rozdíl mezi prostředím městským a venkovským. Důležitý je pojem »výchovné prostředí«.

Těžiště kapitoly je v analýze metod výzkumu prostředí. Zvláštní důraz se klade na pedagogický výzkum prostředí. Tuto kapitolu považuje Jan Konopnicki v recenzi Wroczyńského knihy za nejlepší (viz *Kwartalnik pedagogiczny* č. 1, ročník

1967). V důrazu na metody výzkumu a na měření vlivu prostředí na člověka se sociální pedagogika výrazně liší od tradiční pedagogiky. V této kapitole poskytuje autor dobrou pomoc těm, kteří začínají v této oblasti pracovat. Je zde rozebráno mnoho příkladů provedených výzkumů. Některé z nich řídil sám autor jako vedoucí katedry sociální pedagogiky na universitě ve Varšavě. Je možno říci, že tato kapitola je výborným úvodem do metodologie pedagogické ekologie. Na míře přesnosti pedagogické diagnózy závisí úspěšnost výchovných zásahů. Pedagogický výzkum problematiky prostředí je záležitost mnohem obtížnější nežli výzkum problematiky vyučování. Výzkum vyučování je zaměřen především na přímé výchovné působení, kdežto ve výzkumu prostředí se musí pozornost badatele zaměřovat do značné míry i na výchovné působení nepřímé.

Od všeobecné a pedagogické charakteristiky prostředí se ve III. kapitole přechází k tématu »Mimoškolní výchovné prostředí«. V této kapitole najdou inspiraci hlavně ti pracovníci, kteří se u nás zabývají teorií mimoškolní výchovy. Velmi cenný je pokus o typologii mimoškolního prostředí. Toto prostředí nechápe autor jako nějaké »sociální klima«, ale jako soubor nejrůznějších mimoškolních institucí a zařízení. Víme dobře, jak je obtížné sestavit jen pouhý jejich soupis.

Při klasifikaci těchto institucí a zařízení vychází Wroczyński z rozlišení dvou typů sociálního spojení mezi lidmi (Gemeinschaft a Gesellschaft u Tönniese). Rozlišuje výchovné prostředí přirozené a výchovné prostředí intencionální. Výchovným prostředím přirozeným se v této kapitole zabývá podrobněji. Patří sem rodina, místní prostředí a party vrstevníků. Hlavně problematika místního prostředí a party vrstevníků je u nás pedagogicky ještě málo zpracována. Výchovné prostředí intencionální je zde podrobně utříděno. Rozlišují se tři hlavní druhy zařízení: 1. zařízení provádějící sociální péči, 2. zařízení

podněcující rozvoj dětí a mládeže, 3. osvětová zařízení pro dospělé (str. 109).

IV. kapitola se podrobně zabývá zařízeními, která provádějí sociální péči. Její název je »Pedagogika opiekuńcza«. Zde nám autor vlastně představuje novou pedagogickou disciplínu. Je to hraniční věda mezi teorií sociální péče a pedagogikou, jak to již chápala H. Radlińska. Předmětem zkoumání jsou zde 1. zařízení pro péči o děti opožděné ve vývoji, 2. zařízení pro péči o děti a mládež mravně narušenou (»vykolejenou«), 3. zařízení pro zdravotní péči o děti a mládež, 4. zařízení pro péči o děti osiřelé a opuštěné. Některé otázky této nové disciplíny u nás výborně zpracovává speciální pedagogika. Jiné jsou v rámci pedagogiky zpracovávány dosud málo. Také v této kapitole podává autor pěkný historický pohled na oblast, která dosud značně unikala pozornosti tradiční pedagogiky. Byla spíše předmětem zájmu filantropů a charitativní péče. Zasluhou Wroczyńskiego je, že vyjímá tuto problematiku ze sféry, která byla považována za speciální, a zařazuje ji mezi hlavní problémy vědecké problematiky. Bez řešení těchto zdánlivě okrajových otázek by pedagogika nemohla s úspěchem řešit otázku podstaty výchovy.

V V. kapitole se autor zabývá mimoškolní výchovou mládeže. Také zde se čtenář hlouběji seznamuje s historií otázky, aby lépe pochopil hlavní problémy současnosti. Jádrem kapitoly jsou problémy volného času dětí a mládeže. Při analýze podstaty volného času je důležité upozornění na rozdíl mezi volným časem mládeže a volným časem dospělých. Volný čas dětí a mládeže zapadá do jiného konkrétního životního celku. Tento volný čas musí být »volný« jinak nežli volný čas dospělých, protože musí být podroben potřebám žádoucího rozvoje člověka, který ještě nedosáhl zralosti. Funkcí volného času mládeže je podle autora odpočinek, zábava a rozvoj. Zde je třeba připomenout, že i zábava a odpočinek se mohou stát prostředky žádoucího rozvoje člověka, nikoli tedy jen např. sebevzdělání. Volný čas má v ži-

votě mládeže důležitou úlohu i proto, že mladý člověk je v celku svého života nerovnoměrně zatížen (hlavně vinou školního zaměstnání), a proto by měl ve volném čase jednostrannost svého zatížení kompenzovat (např. dostatečným pohybem). Volný čas má v sobě velké výchovné možnosti, protože ve volném čase je žák sociálně mnohem aktivnější, nežli při vyučování. Volný čas poskytuje velké možnosti pro sociální výchovu mládeže. Kapitola končí přehledem organizace volného času mládeže v Polsku a v některých jiných civilizovaných zemích.

Poslední kapitola je završením celé práce, ale mohla by také tvořit samostatný útvar. Pojednává se v ní o systému osvěty a výchovy v soudobých proměnách civilizace. Nejdříve se řeší otázka, co je osvětový systém. V historickém rozboru otázky jde autor nejdříve po linii vývoje školy od školy výběrového typu ke všeobecné školní docházce a nakonec k jednotné škole. Na tuto linii navazuje linie dalšího vzdělávání mládeže a dospělých. Původně bylo další vzdělávání spíše otázkou filantropie, dnes se stává věcí celospolečenského zájmu. Koncepcí, že na základní vzdělání navazuje další vzdělávání, se však dnes dále mění. Je třeba vytvářet jednotný systém celoživotního průběžného vzdělávání člověka. Podle Wroczyňského přechází osvěta stále více od plnění funkce kompenzační, rozšiřující a socializační k tomu, že vytváří možnosti přirozeného uspo-

jování tužeb a potřeb mládeže a dospělých (str. 219).

Nakonec se autor zamýšlí nad organizováním výchovného prostředí. V tom by měla mít rozhodující úlohu škola, jejíž funkci chápe sociální pedagogika trochu jinak, nežli pedagogika obecná. Škola se má stát střediskem sociálního života dětí a mládeže. V tom chápe autor naplnění známého požadavku spojení školy se životem. Škola by tedy měla zabezpečovat jak přímé, tak nepřímé výchovné působení. Autor zdůrazňuje význam rekreační a zájmově kulturní činnosti mládeže organizované školou. Škoda, že se více také nezabývá pracovní a politickou činností mládeže a funkcí této činnosti v rámci životního celku mladého člověka i sociálních skupin mládeže.

Svým originálním pojetím i vynikajícím způsobem zpracování problémů sociální pedagogiky přispívá R. Wroczyński k řešení klíčových otázek výchovy. Protože není v možnostech naší pedagogiky, aby v dohledné době vyšla kniha o sociální pedagogice z pera českého autora, bylo by dobrou službou pro české čtenáře, kdyby byla Wroczyňského kniha přeložena do češtiny. Práce je vzorně vybavena rejstříky a bibliografií, jak jsme na to u polských pedagogických publikací již zvyklí. Je to velká syntetická práce o problémech mimoškolní výchovy a o organizování výchovného prostředí.

František Kozel

Edith Göbel:

MÄDCHEN ZWISCHEN 14 UND 18

Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover; edice »Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben«; 1966, str. 416.

Předmětem výzkumu bývá v Německé spolkové republice častěji mužská část mládeže. Autorka si proto vzala za úkol provést výzkum u dívek a to ve stejné problematice, v jaké zkoumal hochy Hermann Bertlein.¹⁾ V podstatě jí šlo tedy o to, zjistit problémy a zájmy současných dívek, jejich vzory a ideály, a konečně

vztah dospívajících dívek k dospělým a jeho ladění, a na těchto okruzích otázek si ověřit, zda platí soudy pronášené o do-

¹⁾ Hermann Bertlein: *Das Selbstverständnis der Jugend heute*, Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover, bez vrocení, str. 348; viz Pedagogika, roč. XVIII, 1968, č. 5.

spívalí mládeží dříve i v současné době a zda platí i pro dívčí mládež, neboť při jejich formulaci se obvykle vychází ze situace a poměrů typických pro chlapce. Zvláštní pozornost pak věnuje otázce, *do jaké míry je pro dnešní dívku přitažlivá role ženy a paní domu*, uvážíme-li, že k ní byla pod vlivem společenských podmínek připojena ještě role zaměstnané ženy. A konečně, která z těchto dvou rolí je děvčatům tohoto věku bližší.

Stanovené okruhy otázek byly ověřovány jednorázovým výzkumem provedeným u 1026 žákyň. Třináct dotazníků bylo vyloučeno, takže výsledky jsou založeny na rozboru 1013 prací (Bertleiniův výzkum postihl 2 331 chlapce). Zastoupeny byly tři typy škol: učňovské školy (Berufsschule; 402 žákyň), střední školy (Mittelschule; 309 žákyň) a gymnasia (Höhere Schule; 302 žákyň).

Autorka užila při výzkumu v podstatě stejného postupu jako Bertlein až na několik změn, které vyplynuly z předvýzkumu, při němž si vhodnost postupu ověřila u vzorku dívek. Tak instruovala dívky pouze ústně, neboť zjistila, že mluvené slovo je působivější než písemný návod k práci, a také proto, aby dívky neztrácely zbytečně čas čtením textu. Rovněž byl zjednodušen text otázek, aby byl přístupný i dívkám různého stupně vzdělání. Všechny dívky uváděly některé údaje (datum narození, náboženství, povolání vlastní nebo cíl, jehož chtějí v budoucnu dosáhnout, povolání otce, velikost místa bydliště). Uvedení jména bylo ponecháno na jejich dobré vůli.

Základní metodou výzkumu byla analýza písemných prací.

Výzkum prováděla sama autorka bez přítomnosti učitelů. Žákyň nebyly předem informovány. Práce psaly ve škole (čas 45 min.). Podle možnosti byl písemný materiál doplněn ještě rozhovory se třídou nebo s jednotlivci.

V úvodní části, věnované metodologii výzkumu, popisuje autorka podrobně i způsob zpracování a interpretace výzkumného materiálu. Výsledky byly shrnuty do

větších kategorií a uváděny v absolutních číslech i v procentech. Citované pasáže prací byly uváděny v plném znění bez významových změn. Byly opraveny pouze ortografické a gramatické chyby a vynecháno to, co by mohlo porušit anonymitu dotazovaných.

Druhá část publikace je věnována interpretaci výsledků výzkumu.

Autorka se zabývá především prvním okruhem otázek: *problémy a zájmy* současných dívek. Klade si otázku, zda se dívky i dnes přednostně obracejí k čistě lidským vztahům anebo zda pod vlivem postupující technizace společnosti a změněného postavení ženy ve společnosti převládají — podobně, jako je tomu u mužské populace — věcné zájmy.

Výzkum ukázal, že 20 % dívek (především učnic) se nejvíce obíralo problémy, jež souvisí nějakým způsobem s druhým pohlavím (mlčení dospělých o těchto vztazích a problémech, vztah k příteli, úvahy o budoucím manželství). Téměř stejný počet dívek se zabývá otázkami souvisejícími s budoucím povoláním a s budoucím utvářením života. Rovněž metafyzické otázky se řadí spolu s dvěma předcházejícími k nejčastěji uváděným (otázky po smyslu a ceně vlastní existence, otázky po existenci transcendentní moci, po vztahu k Bohu, církvi). Nejvíce uvažují o těchto otázkách gymnastky, nejméně učnice.

Počet dívek zajímajících se o politiku je pouze o 2 % menší než u výše uváděné problematiky (celkem 18 %). Nejméně se k těmto otázkám vyslovovaly dívky v učebním poměru, nejvíce děvčata navštěvující střední školu (Mittelschule). Ovšem pouze u části dotázaných lze z výpovědi soudit, že mají hlubší a trvalejší zájem. Na druhé straně chápou dívky některé politické otázky především jako otázky lidské, takže se s nimi setkáváme i v jiné kategorii jevů, především ve skupině výpovědí, uváděné pod titulem »Druhý člověk jako problém«, kde se dívky zamýšlejí jednak nad otázkami souvisejícími s válkou, rasovou diskriminací, sociálními nesrovnalostmi apod., jednak nad problé-

my souvisejícími s psychikou člověka a s jeho mravními postoji. Některé dívky se již v této souvislosti zabývaly vztahem k dospělým, ač byla této problematice věnována zvláštní otázka.

Část dívek (9 %) neuvedla žádný podstatný problém (nejvíce se jich rekrutovalo z řad učnic, nejméně z řad studentek na gymnasiu). Problémy a zájmy související s technikou jmenovalo 8 % dívek (šlo o různou úroveň přístupu od věcných zájmů o techniku až po obavy z ní, např. ve vztahu k užití atomové energie). Vlastním »já« se zabývalo 7 %, škola byla hlavním problémem pro 5 % děvčat (vztah k učitelům, zkoušky, klasifikace) a o umění se zmínilo pouze 3 % dotázaných (1 % učnic, 3 % z MS a 6 % z OS).²⁾

Zřetelně se tedy ukázalo, že problémy a zájmy dívek mají těžiště především ve vztazích k lidem.

Druhý okruh otázek byl věnován vzorům a ideálům. V úvodu této části zdůrazňuje autorka význam vzorů a ideálů jako orientačních bodů pro mladého člověka a jako měřítko pro jeho vlastní jednání. Výpovědi děvčat utřídila do několika skupin podle povahy vzoru nebo vedoucího motivu, uvnitř nichž je ovšem různá škála hodnocení od střízlivého vyjádření až po vyslovení nadšeného obdivu a okouzlení. Třídění, jež autorka přijala pro zpracování svého materiálu, není totožné s tříděním Bertleinovým. Uvádí čtyři hlavní skupiny: vzory, jejichž zdrojem jsou konkrétní osoby (ty třídí dále na blízké a vzdálené); náboženské vzory a vůdčí obrazy (religiöse Vor- und Leitbilder); vůdčí obrazy a ideály (Leitbilder und Ideale) a konečně skupina prací, jejichž autorky odmítají jak vzory, tak zmíněné vůdčí obrazy.

Mnoho pozornosti věnuje autorka konkrétním vzorům, a to především blízkým, u nichž oceňuje jejich velký význam jako reprezentantů určitých lidských hodnot, které mohou být pro mladé lidi přitažlivé právě proto, že jsou podloženy osobním kontaktem s těmito lidmi. U jednotlivých typů těchto vzorů uvádí počet výpovědí.

23 % žáků (z těch, kteří uvedli konkrétní osobu jako vzor) uvádí jako vzor některého z rodičů a právě tolik někoho z příbuzných nebo známých. Ze vzdálených vzorů vedou filmové hvězdy 20 %. Za nimi následují »pomocníci lidstva« (Helfer der Menschheit), pro něž se vyslovilo 15 %. (Nejčastěji byl jmenován Albert Schweitzer.) Historické osobnosti, umělce, vědce a sportovce shrnuje autorka do jedné kategorie. Uvedlo je 12 % dívek. Autorka zařadila do této skupiny vzorů i postavy z bible a dále hrdiny literárních děl a filmů, jejichž uvedení se pohybuje od 5 do 2 % z počtu žáků, kteří se orientovali na blízké a vzdálené vzory.

Z orientace děvčat na konkrétní vzory z blízkého prostředí a dále z hlubšího sledování prací vyvozuje autorka některé závěry. Tak soudí, že dívky uvažují především o své budoucnosti. Chtěly by dosáhnout dobrých výsledků v povolání, ale později by se chtěly uplatnit jako hospodyně a matky.

Zvláště silně se koncentrují na manželství a rodinu dívky, jež navštěvují učňovské školy. Neprojevuje se to však ani tak volbou matky jako vzoru (ta je naopak nejnižší, pouze 10 % těchto dívek jmenuje v roli vzoru rodiče, zatímco u obou dalších škol je tato volba vyšší; MS — 14 % a OS — 20 %), ale silnou koncentrací na přítele. Pokud uvádějí matku, oceňují u ní především ty vlastnosti, jež vyplývají z jejího postavení v rodině, a nikoli charakterové rysy, jak to můžeme pozorovat u dívek druhých typů škol.

Autorka si všímá také poměru ženských a mužských vzorů. Konstatuje, že více než polovina blízkých vzorů je ženských, asi 25 % je mužských a zbytek neutrální (rodiče, člověk apod.). U vzdálených vzorů je tendence opačná. Mužské vzory zaujímají 70 %, ženské asi 20 % a zbytek je neutrální. Podle typů škol mají nejvíce blízkých mužských vzorů učnice. Ty uvádějí také nejvíce vzdálených ženských vzorů, což vyplývá z jejich silné orientace na filmové hvězdy.

²⁾ MS = Mittelschule, OS = Oberschule.

K zajímavým závěrům dochází autorka také o skupině, kterou vytřídila pod názvem »Leitbilder und Ideale«. Konstatuje, že jen málo dívek je schopno a připraveno abstrahovat vlastností od osob a formulovat si ideální normy či tvořit ideály.

Většina dívek ukazuje na určité skupiny lidí, jež jsou pro ně do jisté míry nositeli určitých hodnot. Primární jsou určité vlastnosti nebo způsoby chování, jež však zůstávají v personálním spojení.

Vedoucí obrazy nebo ideály, které jsou svázány s lidskými vlastnostmi a schopnostmi, uvedlo 16 % dívek. Avšak jen 3 % učnic, 5 % žákyn střední školy a 8 % gymnastek uvedlo ideály bez personálních vztahů. Středem pozornosti byly charakterové vlastnosti, které jsou potřebné v povolání, ve společenském životě a vztazích mezi lidmi.

Asi 5 % dívek jmenuje hodnoty typické pro určitá povolání, aniž však byly vztahovány na určité osoby. 4 % dotázaných vylíčilo obraz toho, co očekávají od budoucnosti. Materiální statky jako žádoucí hodnoty uvedla část děvčat, především učnic.

Poslední skupina dívek (24 %) jsou ty, které buď odpověděly negativně, nebo vzory a ideály přímo odmítaly. Důvody negace: a) lidské chyby a slabosti, b) prožitě rozčarování nebo obavy z něho, c) neschopnost následovat vzor, d) zdůraznění vlastní osobnosti, obavy, že by vzor či ideál byl překážkou v jejím rozvíjení. Jedinečnost vlastní osobnosti a úsilí o individualitu je však nazíráno z různých hledisek. Tak část děvčat BS (= Berufsschule) ji vidí ve vnějších jevech, jako jsou odívání, účes apod., jiné zdůrazňují vytváření vlastního charakteru a konečně jako poslední se jeví vzory a ideály jako překážka ve vlastním určení životní cesty.

Na závěr této části práce zdůrazňuje autorka, že dnešní dívky nemají při volbě vzorů a jejich následování lehkou situaci, uvážíme-li mocný vliv moderní společnosti, který téměř vymazává vliv skutečných osobností, a silně zasahuje do volby

prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků. Přesto však nalézají dívky — je možno říci, že téměř instinktivně — jistotu ve vzorech, jež jim mohou pomoci jak v povolání, tak v jejich budoucím poslání matky a ženy.

Třetím sledovaným okruhem problémů byl vztah dívek k dospělým. Základní hledisko pro třídění prací odvodila autorka ze způsobu hodnocení dospělých. Nejvíce pozitivních rysů u dospělých shledávají gymnasistky (OS 39 %), dále žákyně učňovských škol (BS 36 %) a nejméně žákyně středních škol (MS 28 %). Negativní hodnocení je v tomto pořadí: BS (36 %); MS (33 %) a OS (17 %). Dobré i špatné rysy shledávají u dospělých: OS (44 %), MS (39 %) a BS (28 %).

Jako pozitivní rysy jsou uváděny u dospělých především jejich větší životní zkušenosti, jejich účastenství, ochota pomoci, přátelské chování. Negativně působí na dívky především stále srovnávání s dřívějšími časy, falešné zevšeobecnování (dnešní mládež je taková či onaká), egoisticky diktátorské chování, nedostatek důvěry k mladým lidem.

Omezování ze strany dospělých pocítují děvčata především, pokud se týče moderního oblékání, moderní hudby, návštěvy tanečních zábav a filmových představení, zábavy a styků s chlapci a omezování osobní svobody a samostatnosti.

Děvčata se vyjadřovala také k tomu, jak na takové jednání dospělých reagují. Podle rozboru se zdá, že pro část dotázaných je toto chování dospělých zlem, s nímž je nutné se smířit. Jiné však reagují především »diplomatickým« jednáním. Část se jich přiznává k odporu. Poslední skupina nachází útěchu buď u přítelkyně, nebo se obrací k deníku.

V závěru autorka konstatuje, že na tento okruh otázek odpověděly až na osm výjimek všechny dotázané dívky. Mnohé se vyjádřily v tom smyslu, že na tyto otázky mohou odpovědět nejnázem. (Nejobtížnější se jim zdál druhý okruh problémů, tj. dotazy na vzory a ideály.) Jejich odpovědi bylo však tentokrát těž-

ko zpracovat do číselných ukazatelů pro množství a mnohostrannost hledisek a názorů, jež se v nich objevily.

V poslední části knihy se autorka vrací k některým důležitým výsledkům výzkumu a v konfrontaci se situací moderní západní společnosti hledá jednak jejich příčiny, jednak východiska, a to především v pedagogickém směru.

Východiskem jejich úvah je postavení dívky v dnešní společnosti a zdvojení její společenské role. Škola podle jejího názoru nerespektuje tento fakt v dostatečné míře. Napříště by měla připravovat děvčata nejen na obě role, tj. na roli zaměstnané ženy a na roli matky a hospodyně, ale navíc by měla dosáhnout v této přípravě harmonického souladu.

Nejde ovšem pouze o tyto vztahy. Jde i o postavení hodnot v dnešním světě, o potřebu vychovávat u mládeže kritičnost k tomu, co jí společnost nabízí, a hlavně probouzet v ní touhu po pravdě a hlub-

ších hodnotách a odpovídat na její hledání skutečnou pomocí.

Práce je uzavřena rozsáhlým seznamem odborné literatury.

Uvažujeme-li o tom, jaké podněty přináší tato práce pro nás, je třeba především podtrhnout její zaměření na specifické problémy dívek, které v naší pedagogice — díky její poplatnosti politickému vývoji minulých let — byly buď vůbec popírány, anebo splývaly s problémy hochů. Užitečné je i nahlédnutí do výzkumné »kuchyně« západoněmecké pedagogiky a vzhled jak do problémů, které jsou zde zřejmě intenzivně sledovány, tak i do výsledků, jež výzkumná práce přináší. Celkový pocit pak je, že v příštích letech bude u nás třeba výzkumnou práci rozvíjet mnohem intenzivněji než dosud, jestliže nebudeme chtít nadále vycházet z pouhých spekulací, ale ze skutečného poznání naší mládeže.

Eliška Nováková

Fritz Drewitz

DIE STAATSBÜRGERLICHE ERZIEHUNG IN DER WESTDEUTSCHEN SCHULE —
EIN BESONDERER IDEOLOGISCHER TRANSFORMATIONSPROZESS

12. svazek edice Schule und Erziehung in Westdeutschland, ročník 1967, vyd. Zentralverband der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung ve spolupráci s Deutsches pädagogisches Zentralinstitut, Berlin, s. 170.

Oddělení západoněmecké pedagogiky v berlínském Německém ústředním pedagogickém ústavu vydává už mnoho let důkladně zpracované rozsáhlejší brožury o speciálních otázkách západoněmeckého školství a výchovy, přinášející podrobné informace mimo jiné o rozsáhlé západoněmecké pedagogické literatuře k těmto otázkám s vyhraněně kritickým stanoviskem marxistických pedagogů v Německé demokratické republice.

Fritz Drewitz se v posledním svazku zaměřil k občanské výchově v Německé spolkové republice, v které vidí ideologický transformační proces imperialistických idejí a teorií v působivou pedagogicko-didaktickou koncepci k politicko-ideologickému zavádění západoněmecké mlá-

deže. Ve svých rozborech některých teorií navazuje na knihu profesora Wenera Dorsta *Menschenerziehung in Westdeutschland* z roku 1961, o které bylo v Pedagogice referováno.

V první kapitole své práce autor definuje pojem a proces ideologické transformace a určuje jeho fáze: a) přenášení prvků třídních zájmů do státní ideologie, b) transformace státní ideologie ve specifické teorie pedagogické, c) jejich převádění v pokyny, směrnice, doporučení, d) praktické pedagogické působení výchovných koncepcí na vědomí a postoje mládeže, vytváření osobních přesvědčení.

Druhá kapitola rozbírá obrácený odraz podstaty státu v buržoazně imperialistické státní ideologii a podrobně jej demon-

struje na názorech Th. Litta, založených na falešném pojetí vztahu společnosti, státu a jednotlivce s apologetikou imperialismu a nenávisťou protikomunistickou ideologií. Stejně jako Litta mohl autor ovšem rozbírat například E. Sprangera a jiné ideologické prominenty západoněmecké oficiální pedagogiky.

Transformací imperialistické státní ideologie v některé teorie státoobčanské výchovy a politického vzdělání se zabývá třetí kapitola. Jde tu o kritický rozbor kantovské životní filosofické koncepce E. Wenigera, o výchovu k partnerství Th. Wilhelma, o politologickou koncepci vzdělání, reprezentovanou A. Bergstraesserem a jinými. Autor ukazuje, že se tyto tři koncepce slučují v jednotnou soustavu »politického vzdělání a výchovy«.

Doktrína »totalitarismu« jakožto model ideologické transformace je tématem rozsáhlé poslední kapitoly. Zde se dokládá známé západoněmecké pojetí »totalitarismu« chápáno jako identifikaci fašismu

a komunismu v nejrůznějších obměnách, nezřídka s tendencí považovat fašismus z obou ideologií za lepší. Totalitarismus se interpretuje jako protiklad »západní demokracie« a »svobody«. Pedagogickou aplikaci tohoto falšování skutečnosti ukazuje autor podrobně na obsahu dvou učebnic, a to K. Nebelsieka »Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger« a W. Hilligena »Sehen — Beurteilen — Handeln«. Poté F. Drewitz vysvětluje současné podmínky změn totalitářské doktríny, která postupně ztrácí svou věrohodnost. Přesto ovšem ještě v loňském roce jak oficiální dokumenty pro politická vzdělání, tak většina ostatních materiálů pro školy udržovala tradiční protikomunistické zaměření, dekretované usnesením konference západoněmeckých ministrů kultury v roce 1962.

Drewitzova práce je objektivní, dovedla se vyhnout různým zjednodušením a jednostrannostem, které někdy nacházíme v pedagogické literatuře v Německé demokratické republice. *Vilém Pech*

Wincenty Okoń

PODSTAWY WYKSZTALCENIA OGÓLNEGO

Nasza kstegarnia, Warszawa 1967, 375 stran.

Okońova kniha vyplňuje mezeru v pedagogické literatuře socialistických zemí už tím, že se zabývá všeobecným vzděláním, které se v posledních letech stalo světovým problémem. Autor otázku všeobecného vzdělání probírá v jedenácti kapitolách od nejobecnějších kritérií až po pokus o stanovení zásad systému všeobecného vzdělání.

Hodnotím-li Okońovu knihu jako užitečný a významný příspěvek k řešení jedné ze základních otázek pedagogiky, neznamená to, že souhlasím se všemi jeho názory nebo s metodologickými zásadami, na nichž je kniha založena. Myslím, že je nutno využít vydání každé publikace o pedagogické problematice základního významu k tomu, abychom si ukázali přednosti a slabiny současné pedagogiky a vědec-

kých metod, kterých se v ní používá. Tím se ovšem nesnižuje hodnota a význam recenzovaného díla, které nutně vyrůstá z určité situace ve společnosti a ve vědě a je jí poznamenáno.

Jedním ze základních nedostatků mnoha pedagogických prací, který se projevuje i v Okońově knize, je nedostatečná ujasněnost používaných pojmů. Ve společenských vědách je obtížné a někdy nemožné pojmy definovat po vzoru přírodních věd. To však nás nezabavuje povinností objasnit, v jakém smyslu jich používáme nebo z jakého aspektu o věci jednáme.

S takovým problémem se u Okońe setkáváme už v úvodu, když odmítá »spekulativní« pedagogiku a tvrdí, že metodologická revoluce povede k přetvoření didaktiky spekulativně popisané v empiricko-

teoretickou. Spekulace je prý spojena s počátkem každé vědy, což platí i o didaktice (17), která se dnes stále více opírá o bádání experimentální. Autor odmítá směr experimentální pedagogiky, jak ho vytvořili Meumann, Lay a Binet a správně jim vytýká zvláště to, že z ní učinili aplikovanou psychologii. Současný experimentální směr je prý par excellence didaktický. Snaží se zkoumat objektivní závislosti mezi činností učitele, chováním žáků a učivem, které vznikají v různých didakticko-výchovných procesech. (7-8) Autor prohlašuje používání empirických metod bádání, zvláště experimentu v didaktice za revoluci, ale zdůrazňuje, že je třeba jednostranný empirismus doplnit teoretickým myšlením. Úkolem empirického zkoumání je prý hledat didaktické fakty plodné pro vědce a formulovat z nich závěry, úkolem teoretického bádání je konstruovat na základě faktů didaktické modely a pak i didaktické teorie o stále širším záběru. Tutto teoretickou didaktiku nelze prý odvozovat z cíle výchovy, jak chtěl Herbart, ale z vědy o didaktických faktech a je to prý didaktika budoucnosti. (8)

Je jistě možné a užitečné stanovit si takové dělení didaktiky staré a nové nebo budoucí, ale je třeba při tom používat jasně definovaných pojmů. Bylo by třeba stanovit, co se rozumí didaktikou, didaktickým faktem, spekulací a teorií a co empirií atd. Promýšlení teorie lidské činnosti na základě cíle totiž nemusí naprosto mít jen charakter spekulativní, jak je zřejmé z toho, že v poslední době vznikla celá řada disciplín o řízení. Je nutno se zamyslet hlavně nad tím, zda z pouhých didaktických faktů lze odvodit teorii obsahu vzdělání a jiné teoretické závěry, aniž bychom se točili v bludném kruhu dané skutečnosti. Domnívá-li se Okoň, že je to možné, jak vyplývá z jeho odmítání »spekulace«, nedomyslel celou problematiku.

Okoň považuje didaktiku za »vědu o obsahu a procesu veškerého vyučování a učení« (9) a odmítá její dřívější chápání jen jako vědy o vyučovacích metodách

i novější tendence považovat ji za vědu o obsahu vzdělání nebo o kategoriích vzdělání, neboť prý není možno zkoumat didaktický proces bez ohledu na obsah, ani obsah bez jeho začlenění do didaktického procesu, což lze považovat za správné. Dále autor poukazuje na rozšíření oblasti didaktických zkoumání zvláště využitím spojení s logikou, psychologií, sociologií, matematikou, statistikou a kybernetikou. Růst zájmu o didaktická bádání vede k tomu, že se didaktika stává jednou ze základních pedagogických věd.

První kapitola jedná o kritériích všestrannosti všeobecného vzdělání a nepochybně vzbudí zájem každého, kdo se zabývá otázkami všeobecného vzdělání. Zvláště nás zajímá, co rozumí autor všestranností vzdělání, a její kritéria. Autor přistupuje k problému historicky a věnuje první oddíl kapitoly starším názorům a teoriím. Druhý oddíl se zabývá pojetím všeobecného vzdělání. Autor zde vychází ze sociálních změn v Polsku po druhé světové válce a zdůrazňuje, že staré pojetí všeobecného vzdělání dnes už nestačí, a stanoví východiska nebo zásady pro všeobecné vzdělání. Východiskem jsou mu především společenské přeměny, zvláště demokratizace života. (24) Jinou podmínkou modernizace obsahu vzdělání je rozkvět matematických a přírodních věd, který si žádá zvláště modernizování vyučovacích osnov přírodovědy a matematiky. Rozvoj techniky vyžaduje také určité změny v obsahu vzdělání. Všeobecné vzdělání slouží jak potřebám společnosti, tak potřebám jednotlivce a má být proto základním vzděláním pro všechny odborné specializace a současně má tvořit minimum všestranného rozvoje všech občanů. Má stránku věcnou — poznávání objektivního světa — a osobnostní — poznání sebe samého a zdokonaňování vlastní osobnosti.

Po věcné stránce obsahuje všeobecné vzdělání v Okoňově pojetí obecnou znalost přírody, společnosti, techniky a umění, všeobecnou přípravu pro praktický život a vytvoření vědeckého světového ná-

teorií. Odmítání teorie, které zde autor dává pejorativní název »spekulace«, vede často k tomu, že základem empirického výzkumu se stávají teorie nepropracované, intuitivní nebo založené na primitivních nebo překonaných teoretických předpokladech, na neúplné a nezpracované zkušenosti apod.

V rámci základního problému didaktické soustavy probírá Okoň také otázku vztahu školy k prostředí. Připomíná zde rostovské hnutí a pokyny Szackého o sepectví práce školy s prostředím, zvláště s rodinou, a vytyčuje heslo »školy měnící prostředí« nebo »školy jako kulturního střediska«, které u nás v třicátých letech razil V. Příhoda. Tato otázka má však na vytvoření systému vzdělání jen podřadný vliv.

Vlastním a významným přínosem Okoňovy knihy je jeho teorie funkcionálního materialismu. Autor k němu dospívá na základě kritiky starších teorií obsahu vzdělání, o nichž konstatuje, že mají společný nedostatek v tom, že podceňují některou stránku vzdělání, buď význam obsahu (poznání) nebo funkce (činnosti) na vývoj chovanců [339]. Okoň proti nim staví svůj funkcionální materialismus, který je založen na tom, »že všestranný vývoj chovance je možný jen tehdy, když aktivně poznává obklopující ho skutečnost a zároveň se začleňuje do jejího přetváření«. [341] Jde zde tedy o aplikaci marxistického spojení teorie s praxí na vyučování. Poněkud nevhodný se mi zdá termín funkcionální materialismus, který připomíná spíše nějaký obecně filosofický směr, než pojetí vzdělání.

Novátorský je i další oddíl kapitoly o mnohostranném učení. Autor správně poukazuje na to, že problém učení je dnes v psychologii nejdůležitějším předmětem zkoumání a že didaktika zaostala za psychologií tím, že se dosud přidržuje vždy jen jediné koncepce učení. Moderní systém vzdělání musí podle jeho názoru využívat jak osvojování, tak objevování, prožívání i uplatňování norem v činnosti. Proto se v moderní škole objevují jak ho-

diny, v nichž se poznává hotový materiál, tak hodiny, v nichž se něco objevuje, i hodiny, v nichž se prožívají určité hodnoty. [344] Proklamování tohoto pluralismu školní práce patří ke kladům Okoňovy knihy, i když nutno poznamenat, že realizace těchto zásad byla vždy znakem dobrých praktiků, kteří se neomezovali jen na »předávání«, ale dávali žákům také dosti příležitostí jak k objevování, tak k činnostem i k prožívání hodnot. V tomto smyslu není Okoň zcela práv zejména praktickým pedagogům minulosti, když jim vytýká, že se omezovali jen na jednu teorii učení. Intuice vynikajících učitelů totiž nezřídka překonávala omezenost teorie. Avšak ani o teoretických neplatí tak beze zbytku výtky Okoňova. Jak Herbart, tak jeho žák a vykladač Ziller, abychom uvedli aspoň jeden příklad za všechny, mají v teorii velmi širokou paletu vyučovacíh přístupů, což se však nepozná z často tendenčně zkreslených interpretací jejich díla.

Na Okoňově knize, která v socialistické pedagogice je zatím nejúplnější, nejoriginálnější a nejrozsáhlejší prací o všeobecném vzdělání a jejíž význam je především v tom, že přináší nová hlediska na toto vzdělání, lze si uvědomit i některé metodologické slabiny pedagogiky.

Především je to pojmová nejasnost a labilnost. Autoři se nenamáhají s vymezením pojmů a problematiky.

Druhým nedostatkem je nekritické používání metod. Ve většině pedagogických prací se autoři nezabývají hodnocením použitých metod a jejich mezí. To platí o používání různých sociologických metod, ale i o velmi běžné metodě historické. Často se při ní vybírají neobjektivně jen fakta, která podporují autorovu tezi a zamlčují fakta, která jí odporují. Někdy se záměrně staví proti sobě nedostatky minulé praxe a dosud neproověřené přednosti nové teorie apod. Tak čtenář Okoňovy knihy má dojem, že požadavek technického vzdělávání začal až Marxem, což neodpovídá skutečnosti, a že toto vzdělání se vyvíjelo jen v SSSR. Ve skutečnosti se technické vzdě-

lánf propracovávalo v minulosti v celém světě, i když v SSSR se dospělo k nejvýraznější koncepci.

Velmi častým nedostatkem pedagogických prací je nedokonalá klasifikace a hierarchizace problematiky. Viděli jsme to u Okoně např. v tom, že do výkladu o obsahu vzdělání zařadil méně důležitý problém učebnice, že zde vykládá teorii

o škole jako kulturním středisku apod. S tím souvisí i velmi obšírné výklady téhož problému na několika místech, přičemž často nejde o jeho osvětlení z jiné stránky, ale o tytéž argumenty. Kdyby se byl autor vyvaroval nadbytečného opakování, mohla jeho kniha mít menší rozsah při stejném účinku.

Mojmír Dýma

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČS. KNIHOVNÁCH

ČSSR

ČAPKOVÁ, Dagmar: Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. Praha, SPN 1968. 273 s. SPKK II-60487

FRAISSE, P.—PIAGET, J.: Inteligencia — osobnosť. Kapitoly z experimentálnej psychológie. Výber urobil T. Pardel. Bratislava, SPN 1968. 307 s. SPKK II-60503

JŮVA, Vladimír: Estetickovýchovný proces. Brno, UJEP 1968. 69 s. SPKK III-17576

LANGER, Stanislav: Modely pro psychologickou diagnostiku a výchovu žáků. (Neprospěch a poruchy chování.) Hradec Králové, Pedagogická fakulta 1968 247 s. SPKK III-17572

Sborník Materiály z I. pracovnej konferencie Čs. pedagogickej spoločnosti pri ČSAV konanej v Trnave. Bratislava, SPN 1967. 152 s. SPKK II-60614

SCHMIDT, Vlado: Úvod do pedagogickej metodológie. Bratislava, SPN 1968. 135 s. SPKK II-60651

Súčasný problémy psychológie učenia a výchovy. Bratislava, SPN 1968 437 s.

Materiál II. sjezdu slovenských psychologů ve dnech 1.—3. června 1966 v Smolenicích. SPKK II-60650

URBAN, B. S.: Kapitoly z dějin estetické výchovy. Praha, SPN 1968. 141 s. SPKK I-23456

VANĚK, JAN: Nárys teorie mravní výchovy, Praha, SPN 1968. 162 s. Učební texty vysokých škol. Universita Palackého v Olomouci. Fakulta přírodovědecká. SPKK II-60626

SSSR

JAKOBSON, S. G.: Organizovannost i uslovija jeje formirovanija u mladšich škol'nikov. (Eksperimental'noje issledovanije.) Moskva, Prosveščeniye 1967. 173 s. SPK 49359

Obščije osnovy pedagogiki. Moskva, Prosveščeniye 1967. 390 s. Sl PK 145 029
Razvitiye škol'nikov v processe obučeniya (3—4 klassy). Pod. red. L. V. Zankova. Moskva, Prosveščeniye 1967. 172 s. SPKK I-23401

SALIMOVA, K. I.: Istorija trudovogo obučeniya v Anglii. (Ot Tom. Mora do našich dneij.) Moskva, prosveščeniye 1967. 234 s. Sl PK 144 642

NDR

BAUER, Herbert: Aus der Praxis der Pädagogischen Forschung. Forschungsmethodische Erfahrungen der Aspirantur des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Berlin, Volk und Wissen 1967. 192 s. SPK 48889

- CLAUS, Günter—EBNER, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin, Volk und Wissen 1967. 367 s. SPK 49676
- Diesterweg und wir. Diesterweg-Symposium anlässlich des 100. Todestages vom 4. bis zum 7. Juli 1966 in der Kongresshalle am Alexanderplatz in Berlin, der Hauptstadt der Deutsch. Dem. Republik. Hrsg. vom Diesterweg-Komitee der DDR. Berlin, Volk und Wissen 1967. 336 s. SPK 48892
- Entwicklungsprobleme der pädagogischen Wissenschaft. Hrsg. von Arbeitsstelle für Pädag. Forschung u. Dokument. am Institut für Pädag. der Martin Luther Univ. Halle-Wittenberg. Red. Burchard Thaler. Halle (Saale), Der Martin Luther Univ. 1967. 79 s. SPK 49555
- MAIER, Harry: Bildung als ökonomische Potenz. Berlin, Akademie 1967. 19 s. SPK 48835
- MEIER, A.: Neue Wege im Erwachsenenunterricht. Berlin, Volk und Wissen 1967. 111 s. SI PK 145 009
- SCHWERTNER, Edwin—KEMPKE, Arwed: Zur Wissenschafts und Hochschulpolitik der SED (1945/46 — 1966). Berlin, Dietz 1967. 104 s. UK Brat. 22 D 33514
- Die westdeutsche Bildungskrise. Ursachen — Wirkungen — Auswege. Berlin, Volk und Wissen 1967. 255 s. SPK 49665
- Hana Vonková*

Prosíme čtenáře, aby omluvili tiskovou chybu ve 4. čísle, na str. 640 (1. sloupec, 2. řádek zdola), kde místo chybného N. Čakrov má být N. Čakarov. Red.

Ústřední knih. Pef UK



2 5 9 6 9 0 1 2 7 3

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY
ROČNÍK XVIII, ČÍSLO 6, 1968

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičkova 40, Praha 1 — Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla s redakční radou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48,— Kčs. US\$ 6,80, £Stg 2,15,2, DM 28,40. Tiskne Rudé právo, tiskářské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v prosinci 1968.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1968.