

RECENZE A REFERÁTY

Jaroslav Kopáč, Josef Hraše a kolektiv

NEPROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK

SPN Praha 1967, str. 192

Dva hlavní a sedm dalších autorů se pokusilo o komplexní pohled na otázku, která v nejširších souvislostech představuje daleko větší problém, než by se zdálo tomu, kdo by je viděl jen očima statistika. Žáci 6.—9. ročníku základní školy, kteří dnes procházejí těmito ročníky, mají podle úvah Státní komise pro vědu a techniku dosáhnout v příštím desetiletí z více než 50 procent vyššího a nejvyššího vzdělání, kvalitou podstatně náročnějšího, než bylo dosavadní. Je zřejmé, že na nich bude nakonec záviset splnění velkých cílů uskutečňování vědeckotechnické revoluce. Autoři mají pak mimo jiné i obavy z toho, že právě neprospívající žáci se stávají trvalou rezervou delikvence, fluktuace a dalších nežádoucích zjevů v naší společnosti.

Rozboram historie boje za lepší prospěch docházejí autoři k závěru, že i když byly odstraněny v naší společnosti základní třídní kořeny tohoto jevu, zůstává tento problém stále jedním z nejnaléhavějších, protože souvisí jak s celospolečenskými cíli politickými a hospodářskými, tak i s humanistickou tendencí naší společnosti učinit vše pro maximální rozvoj každé jednotlivé osobnosti. Analýza statistických dat o prospěchu či neprospěchu žáků v kritických třídách našich ZDŠ v posledních letech, zachycená na 20 stránkách knihy v dobrých grafech podle jednotlivých vyučovacích předmětů, ukázala shodně se závěry prof. Jurovského, že v českých zemích i na Slovensku lze považovat mateřský jazyk, matematiku a ruštinu za tzv. těžké předměty. Známký z těchto předmětů, dotovaných největším počtem hodin, zdají se být podle autorů

i nejspolehlivější právě proto, že byly prověřeny častěji opakovatelnými různými metodami prověřování vědomostí.

Srovnáním s výsledky podobných statistik v jiných zemích (pokud to dovoluje různost celých školních systémů v socialistických a kapitalistických zemích na jedné straně a nesporné rozdíly v podmínkách jednotlivých zemí v obou táborech na straně druhé) nacházejí autoři v podstatě dvě skupiny základních problémů: »neprospívání«, jako jevy spjaté s celospolečenskými tendencemi, cíli a ideály, a »neprospívající žák« jako psychologická individualita. Obě skupiny problémů spolu ovšem vzájemně souvisí. Lze říci, že první skupina problémů byla a je neustále registrována a povrchně komentována, aniž se podařilo proniknout ke kořenům těchto problémů. Ani v recenzované práci není sám pojem neprospívání dosti objasněn. Způsobují to bezesporu i složité vztahy společenské, které s těmito problémy souvisí, jako jsou otázky dnešní rodiny a situace dítěte v moderní rodině, otázky výchovně vzdělávacího procesu, obsahu vzdělání, redukce učební látky, vhodnost dosavadních a zavádění moderních metod, nakonec i ekonomické, politické a kulturní poměry daného a žádoucího stupně rozvoje společnosti. I naši autoři vybírají jen některé stránky těchto složitých problémů, které považují dnes za nejdůležitější. Zde se ostatně projevuje slabá stránka práce mnohačlenného kolektivu. Je např. škoda, že velmi zajímavá a podnětná kapitola o dyadické jednotce učitel—žák (popř. žák—rodič) nebyla rozpracována podrobněji a využita v dalších kapitolách.

Zato je velmi nově zpracována řada dalších kapitol, věnovaná velmi aktuální otázce objevování a rozvíjení talentů. Autoři zde čerpají z bohaté literatury sovětské (Leontjev, Rubinštejn) i západní (práce pedagog. týmů university v Iowe, Husén, Merillová atd.) a ve svých závěrech se opírají hlavně o nejnovější výzkumy svých brněnských kolektivů i Jána Hvozdíka, v nichž byly formulace citovaných autorů prověřovány. Velmi cenný byl proto výzkum na jedné ZDŠ na Starém Brně, kde bylo použito pro srovnání průměrného prospěchu žáků a rozumové vyspělosti, osobnosti a praktických dovedností několika zkoušek (Binet, Raven, Kohs, Jirásek, Rosenzweig a jejich korelací). Aplikace moderních metod a postupů v našich podmínkách při respektování socialistických zásad se ukázaly velmi plodné, zvláště modelací obecného determinantu schopnosti. Ukázalo se, že velmi složitou otázku vloh, nadání a schopností může řešit pedagog jen ve velmi úzké spolupráci s psychologem.

Stejně cenné jsou i kapitoly Motivace učení, Vztah žáků ke školní práci, Vztah žáků k vyučovacímu předmětu a Vztah žáků k učení v oblasti rozboru vnitřní pozice žáka. Autoři odmítli už v předchozích kapitolách nesporný dogmatismus v různých výsledcích zkoumání, např. inteligenčního kvocientu v západních zemích. Přitom však zjistili následky dogmatismu i u nás a v ostatních zemích našeho tábora, kde se dost nedbalo vnitřní pozice žáka a jeho postojů a hledaly se příčiny neúspěchů jen v učiteli. Podporovala se tím bezděky jistá intelektuální pasivnost dětí nejen ve škole, ale i doma a jednostranně byla posuzována učitelova práce veřejností. Osobnost žákově se formuje, jistě především v učebně výchovném procesu, ale veliký vliv na něho mají vzájemné vztahy i s ostatními lidmi v celé jeho společenské a pracovní činnosti.

Právem mnoho pozornosti věnují autoři kritickému přechodu z 5. do 6. post. ročníku. Respektují i vliv Pionýrské organizace ČSM a třídního kolektivu a všímají si složitého vývoje vnitřní pozice žáka, např. při nutnosti opakovat třídu a sžít se s novým kolektivem. Velmi podrobně jsou analyzovány vlivy klasifikace, vztahu k rodičům, vliv spolužáků, potřeby

učení pro budoucí povolání a zejména vliv rodičů na učení žáka. Zajímavý je rozdíl v posuzování učitele, resp. hlavně učitelky v 5. třídě, kde je zpravidla jen jeden učitel, a v 6. třídě, kde už jsou jednak žáci kritičtější a jednak mají i v tomto směru větší možnosti srovnávání při systému více učitelů v jedné třídě střídavě působících.

Velmi cenná je i analýza mikroklimatu rodiny, zvláště konkrétní zjištění o nepříznivém vlivu rodinných konfliktů, o protikladu mezi příznivou ekonomickou situací v mnoha rodinách a nedostatkem citové výchovy, sympatie a lásky. Agresivitu, rvačky a hádky vyvolávají děti trpící komplexem méněcennosti, jehož kořeny jsou v deprivacích získaných v takovémto rodinném prostředí.

Poslední kapitoly věnovali autoři shrnutí výsledků výzkumné práce a hledání odpovědi na otázku, jak zabezpečit optimální podmínky pro úspěšnou výchovně vzdělávací činnost všech zúčastněných složek. Jsou to především cílevědomá práce odborně i pedagogicky co možná dokonale připraveného a zkušeného ředitele a jednota působení celého kolektivu učitelů, sdružených v pedagogických radách. Osobnost učitele mohla být podle mého soudu ještě více zdůrazněna zvláště z hlediska různosti temperamentů a žádoucího modifikování taktního přístupu k žákům. Ani otázka kázně nebyla dost zdůrazněna, víme-li, že na mnoha školách a v mnoha převážně ženských učitelských kolektivech je to otázka základní. Kapitola věnovaná účinnosti vzdělávacího procesu je dosti rozsáhlá a obsahuje mimo jiné i tolik žádoucí zřetel k výchově žáků už od nižších tříd k co možná samostatné práci zvláště v matematice. Konkrétní analýzou nedostatků v oblasti péče o zaostávající žáky a individuální práce s nimi dostali se autoři k závěrům, že si lze velmi mnoho slíbat od postupně usku- tečňované diferenciaci. Vlastnímu tématu je přes některé dílčí informace o diferenciaci, jak je odlišně od nás chápána na Západě, věnováno rovněž poměrně málo místa.

Vcelku jde o publikaci velmi potřebnou, která právě svou komplexností a upřes-

ňováním problematiky znamená přínos pro pedagogickou vědu. Naznačila však zároveň, jak mnoho je u nás v těchto otázkách »bílých míst«, po jejichž pokrytí dobře

fundovanými monografiemi by teprve takováto komplexní práce mohla přinést žádoucí výsledky.

Václav Ottl

TÝMOVÝ VÝZKUM VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU

V době, kdy se teoreticky pracuje na novém pojetí vyučování českému jazyku a literatuře na našich školách¹⁾ a kdy Výzkumný ústav pedagogický v Praze připravuje zároveň s pracemi na učebním plánu základní devítileté školy učební osnovy pro tuto školu, podle nichž se má vyučovat od roku 1970, je velmi důležité, aby nová koncepce a její konkretizace nebyla založena pouze na teoretických úvahách, nýbrž i na pečlivé vědeckovýzkumné práci, která by byla dosti široká, aby mohla být v dostatečné míře validní. Přitom by nebylo dobře, kdyby tato práce byla soustředěna v jediném ústavu nebo jen na několika málo pracovištích, protože je třeba zkoumat širokou problematiku, kterou žádné pracoviště nemůže zvládnout samo. Tak je třeba vítat, že již několik let rozvíjí vědeckovýzkumnou práci v oboru vyučování mateřskému jazyku a literatuře kolektiv pracovníků z katedry českého jazyka a z katedry pedagogiky a psychologie pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.

V právě vyšlém sborníku *»Několik poznámek k otázkám vyučování mateřskému jazyku«*²⁾ se připomíná, že skupina začala pracovat roku 1960 a práce členů jednotlivých kateder se soustředila na řešení ožehavého problému přechodu žáků z 5. do 6. ročníku. První dílčí zprávy tří členů katedry českého jazyka z oboru vyučování českému jazyku byly uveřejněny ve sborníku *»K příčinám výchovných a vzdělávacích potíží v 6. ročníku základní devítileté školy«*.³⁾ Po začlenění do plánu badatelského výzkumu v pedagogice od roku 1966 *»Nové pojetí vyučování mateřskému jazyku«* (dílčí úkol X-8-2-4, dnes X-17-2/4) je v rozšířeném kolektivu umožněna skutečná týmová výzkumná práce, o jakou se usiluje například v mezikolegiální komisi ČSAV, protože kromě lingvistů [J. Lála, M. Cirklová, dr. M. Jerhotová, L. Pokorný, F. Petelík] spolupracují

psychologové [J. Bicek a dr. F. Pařcha] i lékař (MUDr. Špatný). To je první předpoklad hlubšího řešení pedagogické a didaktické problematiky, které se neobejde bez psychologie.

Dalším příznivým předpokladem pro soustavný širší výzkum českobudějovického kolektivu na školách v kraji je porozumění a podpora školských institucí, odboru pro školství a kulturu Jihočeského KNV a krajského pedagogického ústavu. To umožnilo postupné rozšiřování výzkumné základny z pěti vybraných základních devítiletých škol, reprezentujících hlavní kulturně sociální oblasti Jihočeského kraje, tak, že závěry z první fáze výzkumu lingvistů bylo lze nyní prověřit v prohloubené spolupráci s psychology a s respektováním statistických hledisek na deseti školách v kraji. Spolupráce se školskými úřady neulehčuje jen těsný styk výzkumných pracovníků s učiteli vybraných výzkumných škol, ale již od února 1963 docházelo k výměně názorů na širším fóru s aktivem školních inspektorů a k diskusím na schůzkách s metodiky a učiteli v metodických sdruženích a předmětových komisích v různých okresech kraje. To je pro výzkumnou práci neocenitelný klad.

Komplexní výzkum byl založen tak, že umožňuje na daném stupni (tj. v 6. ročníku ZDŠ) zkoumání celého procesu osvojování textu v komunikačním řetězu. Práce lingvistické skupiny, jejímž vedoucím

¹⁾ Srv. text elaborátu mezikolegiální komise ČSAV pro český jazyk a literaturu, Český jazyk a literatura, XVII, 1966/67, s. 337—353.

²⁾ Vydal odbor pro školství a kulturu Jihočeského krajského národního výboru a Krajský pedagogický ústav v Českých Budějovicích, České Budějovice 1967, s. 112, cena neuvedena.

³⁾ Nakladatelství České Budějovice 1965, s. 310, účelový náklad.

je *L. Pokorný*, je dnes rozdělena do pěti úseků. Úkolem je obohatit z hlediska teoreticko-informačního a jazykovědného (mluvnického a pravopisného) znalostí o tom, jak žáci mladšího školního věku (dvanáctiletí žáci 6. ročníku) percipují psaný jazykový projev. Pod pojmem psaný jazykový projev zahrnuje skupina tyto typy experimentálních textů: 1. »otevřené« krátké texty s malým obsahem informace a počtem slov (mikrotexty — úsek A), 2. »uzavřené« umělecké texty epické v rozsahu kratších čítankových článků (makrotexty — úsek B, C), 3. neumělecké texty soustřeďující se na různé jevy mluvnické a pravopisné (úsek D). Na těchto typech textů jsou zkoumány tyto druhy percepce: kvality čtení (úsek A), kvality čtenářské konkretizace (úsek B), kvality slohového zpracování (úsek C), kvality zpracování z hlediska jazykové normy (úsek D). Z aplikace společného pojetí procesů a vlastní metody zkoumání vyplývají tyto problémy řešení v jednotlivých úsecích: A. vzájemné vztahy mezi zvukovými kvalitami čtení a vztah této struktury k úrovni porozumění textu, B. zákonitosti restrukturalizace struktury epických příběhů čtenářskou konkretizací, C. specifické rysy komplexu slohové dovednosti ve fázi invence, kompozice a stylizace, D. specifické rysy ovládnutí normy spisovného jazyka. Na základě těchto výsledků bude možno jednak systematizovat a zpřesnit metodické postupy v komplexu práce s textem v literární výchově (A, B, C) i v komplexu jazykového výcviku, zejména slohového (B, C, D), jednak vypracovat typologii čtenářské dovednosti (A, B), slohové dovednosti (C, D) a osvojování jazykové normy (D, C). Obecné závěry pro metodickou práci budou kriticky srovnány s metodickou literaturou (úsek E).

Při zpracovávání výzkumných materiálů se v mnoha případech jeví potřeba přesnějšími metodickými postupy doplnit nebo korigovat výsledky experimentů. Proto jsou zadávány jednak kontrolní testy v dalších pěti ZDŠ, jednak nové testy (testy na zjištění míry porozumění textu v korelaci s úrovní čtenářských projevů, reprodukce dalších typů epických textů, otázky na zpřesnění obrazu čtenářské konkretizace získané bezprostředními reprodukcemi).

Sekce psychologů se ve školním roce 1966/67 zaměřila na ověřování údajů a poznatků získaných v minulém školním roce v technice čtení a porozumění, na hledání nejvhodnějších diagnostických metod pro zjišťování podstatných příčin pseudodyslexie a vývojové dyslexie a zároveň na hledání způsobu jejich nápravy. U žáků s extrémními dyslektickými projevy bude provedeno obsáhlejší psychologické šetření. Kromě psychologického zkoumání zaměřeného specificky na proces čtení se zkoumají v širším měřítku ty vlastnosti žákovy osobnosti, jež podmiňují schopnost emocionálně prožívat a chápat literární text. Jde především o zjišťování systému osobních hodnot žáka, jeho zájmů, postojů a ideálů, dále o zkoumání rozumové úrovně a stupně emotionality. Metodicky budou hledány takové způsoby psychologické diagnostiky, jež by mohly být standardizovaně používány učiteli v praxi a jež by zároveň dávaly možnost využití poznatků ostatních učitelů na základě žákových projevů v jednotlivých předmětech.

Kolektiv zajišťuje, aby se na různých školách při výzkumu pracovalo se stejným materiálem stejnými výzkumnými metodami. Aby se co nejvíce oslabil proměnný faktor působení učitele, připravuje se pro školy scénář, takže lze potom docházet k validnějšímu zobecňování. Výsledky by proto mohly být i cenným podkladovým materiálem pro některé aspekty nové koncepce učebního předmětu, která by se měla opírat o široce zjišťovaná fakta a nevycházet popřípadě z výjimečně příznivých podmínek na některých školách.

Jestliže byl vydán sborník kolektivu nazvaný »Několik poznámek k otázkám vyučování mateřského jazyku«, chtěli tím autoři vyjádřit, že jde o dílčí příspěvky z neukončeného výzkumu. Ve srovnání s prvním sborníkem v nich však více proniká teoretický přístup k jednotlivým úsekům výzkumu a znalost dosavadní literatury o nich, jak to dosvědčuje i bibliografický seznam sestavený na závěr publikace *F. Petelíkem*.

Vyučováním pravopisu vůbec a zvláště v 6. ročníku se podrobně zabývá *M. Círklová*. Rozbírá složité procesy, které vedou k pravopisným dovednostem, a podává

výsledky svého výzkumu při opisování, diktátech a slohových pracích s podrobnými závěry pro školní práci. *M. Jerhotová* analyzuje nejobvyklejší slohové chyby v reprodukčním slohu žáků 6. ročníku a dospívá k některým výsledkům, které signalizují některé obecné nedostatky naší jazykové výchovy (nedostatečný zřetel ke kompozici projevu, zanedbání členění na odstavce, pečlivě ověřování interpunkce a větné skladby v 6. ročníku atd.). Nadhazuje se tu i zásadní otázka, zda nevedeme vzdělání příliš brzo do poměrně velké šířky, místo aby se mu daly sice užší, ale pevnější základy, správně se k odstranění nedostatků žádá pevné sepětí jazykového a slohového výcviku s literární výchovou atd. *J. Lála* ve svém příspěvku o čtení ve škole studuje komunikativní aspekt čtenářského aktu a fundovaně ukazuje, že pojem »dospělý čtenář« může být sotva konkrétním kritériem pro měření stupně čtenářské dovednosti jedenáctiletého dítěte. Na základě svého výzkumu ukazuje, že v naší škole existují jisté rezervy pro intenzitu a produktivitu čtenářského výcviku, a předpokládá, že se požadavek zvýšené kvality a produktivity čtení stane do značné míry součástí moderní koncepce vyučovacího procesu. *J. Bicek* seznamuje zájemce s některými statistickými údaji ze svého výzkumu, které ukazují na obecné zákonitosti pozornosti jako elementární schopnosti potřebné pro rozvoj čtení a dokazují její

vliv na kvalitu tohoto procesu. O svém výzkumu čtenářské rychlosti a počtu chyb ve čtení žáků 6. ročníku píše *F. Pačha* s obecnějším závěrem, že individualizace ve výchovně vzdělávacím procesu znamená zároveň jeho intenzifikaci. *L. Pokorný* rozbírá v příspěvku o reprodukci v práci s epickým textem komunikační řetěz tohoto procesu a ukazuje, že řízení jazykové promluvy reprodukce spočívá v tom, že učitel vytváří podmínky, aby se omezily její nežádoucí kvality a naopak aby se rozvíjely kvality žádoucí. Pokud jde o funkci reprodukce ve vyučování českému jazyku, prolínají se v ní všechny tři složky vyučování českému jazyku — literární výchova, slohový výcvik a mluvnické vyučování. V závěrečném příspěvku ukazuje *M. Jerhotová* podle svého průzkumu, jak špatná je úroveň slohových dovedností absolventů škol 2. cyklu v prvním semestru pedagogické fakulty. Je to další konkrétní doklad jednoho vážného nedostatku v dnešním vyučování mateřskému jazyku.

S výjimkou posledního příspěvku je obsah sborníku soustředěn na klíčový 6. ročník základní devítileté školy a soubor publikovaných prací, který bude k dispozici na všech školách Jihočeského kraje, přináší cenné výsledky široce založeného výzkumu, jež mají obecnější význam a už v dosavadní podobě svými rozborů a závěry pomohou teorii a praxi učebního předmětu.

Vilém Pech

Landa L. N.

ALGORITMIZACIJA V OBUČENII

Izd. »Prosvěščeniťe« Moskva 1966; 524 stran

Využití algoritmizace při vyučování se v poslední době věnuje zvláštní pozornost, zejména v Sovětském svazu. Autor knihy napsal o této problematice řadu článků a výsledky svých prací nyní shrnuje do jediné knihy, kterou vydal Ústav psychologie Akademie pedagogických věd RSFSR společně s Vědeckou radou pro kybernetiku Akademie věd SSSR. Úvodní stať »O algoritmickém přístupu k vyučování« napsali *B. V. Gnedenko* a *B. V. Birjukov* (17 stran). Kniha uvádí autorovy závěry

průzkumu učení některým obecným způsobům myšlení, které koná již od roku 1952. Tyto výzkumy vycházejí z výsledků sovětské pedagogické psychologie a představují využití a další rozvedení myšlenek, které jsou uvedeny v pracích sovětských psychologů a pedagogů *P. J. Galperina*, *A. N. Leont'jeva*, *N. A. Menčinské*, *P. A. Ševarjova* a).

Dřívější autorova pozorování byla provedena na geometrických úlohách a z o v ý c h ú l o h á c h. Průzkum uká-

zal, že jednou z hlavních příčin, proč žáci tyto úlohy nedovedou řešit, je neznalost operací, které musí provést, aby našli řešení (= metody řešení). Učitelé často kladou větší důraz na to, aby se žáci naučili obsahu základních pojmů, než aby uměli těchto pojmů operativně využívat. Ve škole většinou klademe větší důraz na to, čemu učit, jak učit a jakých prostředků při tom užívat. Není to vždy jen vinou učitelů; hlavní chyba je v tom, že problém objasnění metod myšlení a rozbor jejich naučení je dosud v psychologii a v pedagogice málo propracován.

Aby byly získány obecně platné výsledky, věnoval autor v recenzované knize pozornost řešení gramatických úkolů a analýze procesu jejich řešení. Průzkum ukazuje, že i tu je možno vyvinout obecně platné metody. Také při řešení gramatických úloh se podařilo vypracovat metody, které určují činnost žáků zcela jednoznačně a při správném použití umožňují řešení úkolů, které se vyskytují při vyučování, takže je možno tvrdit, že tyto úkoly mají algoritmický charakter.

Využití těchto metod při vyučování gramatické výsledky učení značně zlepšilo a snížilo počet chyb pětkrát až sedmkrát.

Autor chtěl výsledky těchto svých pokusů uveřejnit již v roce 1959. Došel však k závěru, že při formulaci získaných poznatků bude účelné využít pojmů kybernetiky a matematické logiky, které v tomto období procházely bouřlivým rozvojem a umožňují nyní formulovat pedagogické a psychologické jevy daleko přesněji než dosud. To vedlo k tomu, že autor teoretickou část knihy přepracoval. Využil přitom i výsledků, které byly získány při aplikaci metod programovaného učení na vyučovací proces. Kniha však není příručkou programovaného učení. Cílem programovaného učení totiž je najít algoritmy učení, cílem knihy je zkoumat, jak žáky naučit algoritmům. Nevykládá také podrobněji základní kybernetické pojmy, protože o tom již existuje rozsáhlá literatura.

Kniha je rozčleněna na I. část teoretickou (248 stran) a na II. část experimentální (214 stran), jež se dále člení na 6 oddílů, 21 hlav a 49 paragrafů, takže podání látky je velmi přehledné. Uvádí se též značně podrobná bibliografie. Je v ní uvedeno 867 publikací sovětských i za-

hraničních autorů, jež jsou rozděleny do tří částí: I. Otázky logiky a teorie poznání; sémantika (37). II. Matematika, matematická logika a teorie algoritmů. Kybernetika a některá její užití (164). III. Užití kybernetiky a logiky v pedagogice. Programované učení a vyučovací stroje. Algoritmy ve vyučování (666).

Teoretická část knihy rozebírá v prvním oddílu souvislost algoritmů a procesu řízení. Rozebírá problém učení metodám myšlení, které je možno usku-tečnit algoritmickým i nealgoritmickým způsobem. Podává pak pokyny pro metody algoritmického typu. Rozbírá podrobněji algoritmické předpisy, algoritmické popisy a algoritmické procesy. Pozornost věnuje zejména možnosti algoritmické činnosti učitele a činnosti učících se a jejímu významu pro programované vyučování. Dále autor věnuje pozornost zvláštnostem řízených objektů, charakteru informací a procesu řízení a různých typů vhodných algoritmů. Rozbírá možnosti řízení při úplné a neúplné informací a některé zvláštnosti z učení se člověka a automatů. Rozbírá pak algoritmy přetvářecí a rozpoznávací.

V druhém oddílu jsou uvedeny otázky teorie učení se algoritmům. Autor rozebírá problematiku účelnosti učení algoritmům, typy úloh, jež je možné a účelné algoritmicky řešit. Ukazuje zejména na význam učení algoritmům ve škole, objasňuje jeho metody a upozorňuje na vliv tohoto způsobu učení na formování myšlenkové činnosti žáků. Uvádí úlohy, které je možno řešit opakováním týchž operací, upozorňuje na možnost individualizace při učení algoritmům a provádí srovnání pojmů »algoritmus«, »znalost« a »návyk«. Zabývá se pak podrobněji zejména problematikou učení algoritmům rozpoznávacím.

Třetí oddíl obsahuje logické a psychologické problémy sestavování rozpoznávacích algoritmů. Rozbírá pojem »znak«, pojednává o logické struktuře znaků, o jejich výběru a o typech jejich logických struktur. Autor pak uvádí nedostatky využívání logických znaků v učebnicích, například v definicích, v nichž není použito na logické spojení nebo v nichž je spojek »a« a »nebo« užito v různé gramatické funkci. Nakonec pojednává o rozlišování jevů podle logických struktur jejich znaků.

Čtvrtý oddíl uvádí matematické metody pro sestavování a hodnocení rozpoznávacího algoritmu. Upozorňuje na význam kvantitativních metod analýzy a hodnocení těchto algoritmů, na optimalizaci rozlišovacího rozboru v podmínkách alternujícího a množinového výběru. Autor rozbírá strategii disjunktivního, konjunktivního a disjunktivně konjunktivního výběru, uvádí základní pojmy teorie informací a pojednává o metodě vyhledávání optimální strategie rozlišování při podmínkách množinového výběru. Přechází pak na pravděpodobnostní mechanismus myšlenkové činnosti v procesu osvojování a rozlišování jevů.

Druhá, experimentální část knihy má dva oddíly. První referuje o provádění experimentální výuky a o jejím průzkumu. Autor podrobně uvádí úkoly, náplň a metodiku pokusného vyučování. Popisuje, jak se žáci seznamovali s pojmem znaků a jejich logických struktur, jak se učili metodám rozboru a určování logických struktur a znaků daných jevů. Uvádí chyby, jichž se žáci nejčastěji dopouštěli v důsledku nedostatku některých logických znalostí a jím odpovídajících logických dovedností a návyků.

Popisuje úpravu a průběh »logické vyučovací hodiny«. Pak velmi podrobně popisuje, jak bylo v pokusné výuce probráno téma »Typy jednoduchých vět« a »Souvětí souřadné«. Pro obě témata je uvedeno podrobné zdůvodnění metodiky vyučování, popis průběhu jednotlivých vyučovacích hodin s řadou ukázek typických příkladů vět. Autor uvádí podrobný přehled a popis příruček a technických pomůcek pro učení metodám správného myšlení, např. »sešity pro samostatnou práci« jako pomůcky pro formování metody myšlenkové činnosti po jednotlivých operacích a vývoj a konstrukci vyučovacího stroje REPETITOR 1. Rozbírá pak podrobněji problém, jak je při vyučování třeba myšlenkovou činnost rozčlenit na jednotlivé myšlenkové operace.

Druhý oddíl uvádí výsledky pokusného vyučování, popsaného v prvním oddílu. Provádí se zde srovnávací analýza výsledků vyučování v pokusných a v kontrolních třídách, a to jak z hlediska kvantitativního, tak i kvalitativního. Autor zde upozorňuje na některé zvláštnosti, které se ukázaly u žáků pokusných tříd při osvojování metod samotného myšlení. Rozbírá

pak podrobně příčiny chyb, jež byly zjištěny u žáků experimentálních tříd. Nakonec popisuje poměr žáků těchto tříd k použité vyučovací metodě.

V závěru autor upozorňuje, že logika není pouze pomůckou pro výuku gramatiky, ale že se jí může využívat při vyučování všem předmětům. Dnes, v době kybernetiky, se stává vytvoření vědecké teorie učení myšlenkovým operacím nejen možné, ale dokonce nutné. Učit algoritmům je ovšem možno dvěma způsoby: podávat žákům hotové algoritmy, aby se jím naučili, a pak je v procesu výuky upevnit, nebo nechat žáky potřebné racionální systémy algoritmů samostatně vyhledávat. Při výuce je třeba užívat obou způsobů, ale všude, kde to je možné, dávat přednost druhému. Algoritmy nejsou doplňkem gramatických pravidel, ale metodou pro systematizaci těchto pravidel a pro organizaci duševní činnosti při jejich osvojování. Užívání algoritmů je proces algoritmický, jejich sestavování je často proces nealgoritmický. A právě tomu je třeba žáky naučit.

Autor upozorňuje, že různé obory téhož předmětu i úlohy z různých předmětů se dají často řešit touž metodou. Podaří-li se najít takové metody, jež se dají přenést z jednoho předmětu do druhého, znamenalo by to značnou úsporu času a sil učitelů i žáků. Učení obecným metodám myšlení ulehčuje a zrychluje proces osvojování znalostí a vytváří přitom kvalitnější myšlení. Je-li možno najít obecné řešení úloh, je nutno připustit i možnost obecných metod učení těmito obecným metodám. To je dnes nejzávažnějším úkolem didaktiky. Strukturní operační přístup ke zkoumání metod učení musí vést k určení racionálních algoritmů, k vypracování metod pro určení optimálních systémů vyučovacích operací, což je dnes velmi aktuálním problémem, který souvisí s problematikou programového učení, jež je dnes v popředí zájmu pedagogů.

Ještě dnes vyhledávají učitelé vyučovací metody spíše intuitivně a ani metodika jim dosud nedává přesné pokyny pro optimální způsob výuky určitého předmětu. To by mohlo zajistit teprve proniknutí metod vyhledávání racionálních algoritmů do pedagogiky, jež by umožnilo vyřešit otázku efektivního naučení metodám myšlení.

Velmi podnětná kniha je určena pro učitele všech typů škol a všech předmětů. Některé její obtížnější partie, jejichž studium je náročnější, ale jejichž vynechání

další studium knihy neznemožňuje, jsou tištěny petitem a mohou být při počátečním studiu knihy vynechány.

K. Šolér

NARODNA PROSVETA

roč. 22, 1966

Dvacátý druhý ročník ústředního bulharského pedagogického časopisu žil především v přípravách na 9. sjezd KSB, který měl stanovit hlavní směry rozvoje bulharské společnosti do r. 1980. Druhou významnou očekávanou událostí, která aktivizovala bulharské pedagogy, byl sjezd Svazu bulharských učitelů. Je třeba ocenit, jak Narodna osveta dovedla pohotově ve shodě s aktuálními společenskými problémy přinášet v průběhu celého ročníku závažné studie k základním otázkám vzdělání a výchovy, čímž poskytla stránickým orgánům velmi cenný materiál k hlubší analýze současného stavu školství i k stanovení celkového směru dalšího vývoje společnosti.

Vysokého ocenění za práci se dostalo bulharským vědcům, konstruktérům, specialistům a učitelům z úst Todora Živkova, který ve svém projevu před 9. sjezdem KSB nastínil plány páté bulharské pětiletky (12. číslo). Úspěch páté pětiletky bude podle jeho slov ve značné míře záviset na ještě rychlejším technickém rozvoji, na neustálém zvyšování efektivity a na dalším rozvoji vzdělání. Rozvoj bulharského školství má stále stoupající tendenci, neboť po zavedení osmileté školní docházky se uvažuje o jejím prodloužení i v brzké budoucnosti na 9, resp. na 10 let. Naprostá většina žáků (95 %), kteří ukončili 8 tříd základní školy, pokračuje nějakým způsobem v dalším studiu nebo v odborné přípravě pro povolání (1. Veličkov, 12. číslo). Ministr školství G. Ganev sice upozornil i na některé varovné jevy, jako např. na neuspokojivé výsledky v mateřském jazyce na národní škole, na převažující pamětné učení a na potřebu více rozvíjet aktivitu žáků (9. číslo), ale to jsou problémy obecnější, které se zřejmě netýkají jen školství bulharského.

Obsažné studie k současným i perspektivním potřebám rozvoje školství v BLR, soustavně uveřejňované v průběhu celého 22. ročníku, daly časopisu jednotný rámec, v němž se i ostatní články a statě zapojily do úsilí najít optimální řešení výchovných a vzdělávacích otázek v rychle se rozvíjející socialistické společnosti. I když se ještě nikde nehovoří o vědeckotechnické revoluci, je zřejmé, že všechny tyto snahy a tendence jsou vyvolány jejími prvními projevy v BLR. Závažnost těchto studií je zvýšena navíc tím, že jsou vesměs dílem kolektivu odborníků, kteří se společně zamýšleli nad perspektivami vzdělání.

Požadavky na vzdělání a výchovu nového člověka vzhledem k vytváření materiálně technické základny socialismu a komunismu posuzoval kolektiv vedený prof. A. Balevským (1. číslo). Na základě dosavadního tempa rozvoje se v období do r. 1980 předpokládá pětinašobné zvýšení společenské produkce ve srovnání s rokem 1960. S tím ovšem také rostou nároky na vyšší vzdělání mládeže. Prof. Balevski zastává stanovisko, že odborné vzdělání by mělo následovat až po hlubokém vzdělání všeobecném, které by v budoucnu mělo trvat 10 let. Akademik S. Ganovski se vyjádřil k rozvoji a prohlubování socialistických společenských vztahů a podtrhl význam sebevzdělání (3. číslo).

Druhým okruhem otázek, k němuž se soustředilo několik studií, se staly problémy obsahu vzdělání a školské soustavy. I. Pavlov analyzoval vztah mezi vzděláním všeobecným, polytechnickým a odborným na střední všeobecně vzdělávací pracovní polytechnické škole a vyslovil souhlas se současným praktickým řešením této otázky (3. číslo). Jak však naznačují některé jiné studie, je polytechnické vzdě-

lání a zejména příprava studentů k zvolené dělnické profesi stále předmětem diskusí. Ozývají se totiž hlasy, které požadují redukci hodin pracovního vyučování ve prospěch teoretických předmětů. Zásadní odpovědi na tyto názory je článek vedoucího redaktora časopisu *S. Janeva*, který podrobně zdůvodňuje nutnost a potřebnost výrobního vyučování na střední polytechnické škole (2. číslo). Pozornosti si zasluhuje také studie *prof. G. Chrusanova* o kolektivu, v níž se nastiňují perspektivy rozvoje jednotlivých druhů škol (2. číslo), a stať *prof. N. Čakarova* o otázkách diferenciaci středního všeobecného vzdělání, v níž autor v přehledu různých pokusů o diferenciaci projevuje podrobnou znalost problematiky našeho školství.

Zájem dalších kolektivů i jednotlivců, kteří se zamýšleli nad postavením a funkcí vzdělání z hlediska společenských potřeb, platil jednotlivým učebním předmětům. Protože autory těchto studií byli významní bulharští odborníci, bylo by záhodno jejich názory podrobně studovat a vzájemně konfrontovat, aby bylo možno doporučit pozitivní závěry pro jakékoliv zásahy do školství. Nejčastěji se zdůrazňovala potřeba modernizace vyučování, zesílení mezipředmětových vztahů, zvýraznění vědeckého základu vyučování a uplatnění teoretických poznatků v praxi. Komise některých předmětů kladly požadavek zvýšeného počtu hodin (např. estetická výchova, geologie), jiné navrhovaly doplnit učební kurs novým učivem (např. matematika). Celkem je nutno konstatovat, že se funkce jednotlivých vyučovacích předmětů ve škole chápe většinou dosti izolovaně a že zatím chybí integrační pohled i obecnější nadhled. Přesto však jsou všechny tyto studie, zabývající se otázkami dalšího prohlubování vzdělání (Narodna prosveta jich pod stejnojmennou rubrikou otiskla 30), prvním nutným krokem k vědeckému řešení problémů současného školství.

Přesto, že Narodna prosveta věnovala tolik místa obecnějším otázkám pedagogiky, nezanedbala ani své obvyklé rubriky; počet příspěvků v nich se ovšem přiměřeně zmenšil. Rubrika Komunistická výchova přinesla několik zajímavých článků týkajících se kolektivní výchovy, in-

dividuální práce s žáky, profesionální orientace, formování mravních vlastností mládeže apod. Sociometrický přístup s principy Makarenkovy práce s kolektivem kombinuje *M. Andreev* ve stati Struktura a vzájemné vztahy v kolektivu (2. číslo), studijní neúspěchy žáků nesprávnou volbou povolání vysvětluje *N. Nikolovová* v článku Třídní učitel — hlavní činitel profesionální orientace žáků (4. číslo). Zajímavými studiemi přispěli do této rubriky také pedagogové zahraniční. *D. Markovičová-Lebllová* z Jugoslávie rozebírala pedagogickou funkci žákovské a pionýrské samosprávy v základní škole (1. číslo), *W. Fridrich* z NDR se pokusil objasnit některé aspekty determinovanosti chování (9. číslo).

Nejbohatší rubrikou zůstala jako obvykle i v tomto ročníku rubrika Teorie a praxe vyučování. Z jejích 53 příspěvků si všimneme jen nejzávažnějších. Hodnotné studie se objevily k otázce problémového vyučování. *T. Šamovová* chápe problémovost jako podnět k poznávací aktivitě žáků (7. číslo) a podobně *M. Markov* vidí ve vytvoření problému výchozí situaci k vědeckému poznávacímu procesu u žáků (9. číslo). *M. Markov* varuje před zavedením problémového vyučování jako univerzální metody, neboť by to vedlo k ochuzení vyučovací praxe. Závažným pokusem ukázat vliv problémového vyučování na rozvoj samostatného myšlení žáků je stať *Ch. Naskinova* a *M. Basana* (8. číslo). Autoři spojují problémové vyučování s poznáním logiky učebního předmětu a z tohoto hlediska naznačují základní druhy problémových situací.

Problematika programovaného vyučování je zastoupena podrobným informativním článkem *K. Kostova* Základní systémy programovaného učení (8. číslo) a studií *S. Stambolieva* o psychologických problémech programovaného učení (10. číslo). Zejména druhý příspěvek je přínosem k osvětlení některých stránek programování. Opirá se o etapové formování rozumných činností žáků a o tzv. »opěrné body«, jimiž chce napomáhat formovat návyky samostatné práce žáků. Deváté číslo přineslo překlad referátu *prof. K. Günthera* z NDR o podstatě některých forem použití didakticko-metodické algoritmizace při výuce cizímu jazyku. *Prof. Günther*

zastává zásadu, že programování je třeba spojit s osvědčenými tradičními formami cizojazyčné výuky, ale že pro některé učivo algoritmus představuje velmi efektivní metodu.

Mnoho úsilí věnují bulharští pedagogové hledání efektivnějších metod vyučování, zejména ve výuce cizím jazykům, jak o tom svědčí početné články v časopisu. *V. Ch. Toševová* nachází nové možnosti zvýšit efektivnost výuky cizímu jazyku srovnáváním cizího a mateřského jazyka, jakož i uplatněním rychlého přechodu od krátkých teoretických výkladů pouček k praktickému použití jazyka (5. číslo). *B. Nikolov* vidí dobrý prostředek k stejnému cíli v rozlišení 3 fází výuky, rozlišuje totiž fázi fonetickou, lexikální a gramatickou (11. číslo). Modelování jako předpoklad zvýšené efektivnosti ve výuce cizím jazykům obhajuje *A. Ilievová* (11. číslo). Rozlišuje modely syntaktické, modely vět a vzory vět a strukturní rozbor jazyka spojuje s prvky programování. Neobvyklou učební metodu popisuje *dr. G. Lozanov* ve studii Sugestopedie — cesta k hypermnesii v učebním procesu (6. číslo). Vychází z faktu, že současný člověk potřebuje lepší paměť, tzv. »nadpaměť«, aby mohl držet tempo se svými vlastními objevy. Autor se domnívá, že vlivem sugesce, která má rozhodující úlohu také v hypnopedii, lze při vhodném učivu a nutných podmínkách dosáhnout velmi dobrých výsledků.

Svou aktuální problematikou zaujmou čtenáře dva příspěvky sovětských autorů. *N. M. Jakovlev* řeší v 8. čísle otázku technologie vyučování v osmileté škole a stanoví řadu požadavků na režim, ekonomiku, tempo a rytmus školní práce. *V. V. Repkin* zaměřuje pozornost na strukturu učiva, ve které oprávněně vidí důležitý faktor efektivnosti vyučování (12. číslo). Závažné je autorovo tvrzení, že struktura učiva musí odpovídat určitým psychologickým požadavkům, vyplývajícím z analýzy žákovy činnosti.

Psychologická problematika je ve 22. ročníku časopisu Narodna prosveta zastoupena studiemi o individuálních schopnostech žáků (*S. Kolarov*, 4. číslo), o problematice pamatování (*N. Daskalov*, 8. číslo), o ideálech žáků v základní škole (*P. Vasilev*, 11. číslo), o inženýrské psycho-

logii (*L. Genevová*, 12. číslo) aj. *L. Genevová* napsala také stať Psychologické podmínky zvyšování pozorovací schopnosti žáků v procesu výrobní praxe (5. číslo), v níž ukazuje, jak rozvíjet tuto schopnost při pozorování pracovního postupu vedoucího i při sebekontrolě vlastní činnosti. Velmi zevrubně informuje bulharské čtenáře v 10. čísle *prof. G. Pirjov* a *Z. Ivanovová* o 18. mezinárodním sjezdu psychologů v Moskvě.

Řadu cenných podnětů přinesla též rubrika Organizace a řízení školství. Několik článků se zabývá činností ředitele školy a inspektora *S. Markov*, *G. Tošev*), jedna stať se obírá plánováním učebně výchovné práce (*B. D. Ivanov*). O intenzivním pedagogickém ruchu v BLR mluví téměř 600 pedagogických učitelských prací, které se zúčastnily 6. ročníku pedagogických čtení. Jejich výsledky rozebírá a hodnotí *Ch. Vasiljev* (8. číslo). Konstatuje jejich stoupající počet i úroveň, vytýká jim však nedostatek výzkumného přístupu k pedagogické problematice.

V rubrice Dějiny pedagogiky a školství najdeme příspěvek *prof. G. Uhlta* z NDR O základních momentech učitelského hnutí v Německu (8. číslo) a *M. Šulkina* z PLR o vynikajícím polském marxistickém pedagogu *V. Spasovském*. V 6. čísle přibližuje *N. Kovačevová* současnému čtenáři obrozeneckou postavu *G. Busilina* (žil v letech 1820—1845), pokračovatele v díle *P. Berona* a *N. Bozveliho*, autora Bulharského slabikáře, který už jako student navázal styk s naším *P. J. Šafaříkem*.

K 1050. výročí úmrtí *Klimenta Ochridského* zařadila Narodna prosveta do 9. čísla obšírnou studii *M. Gečeva* *Kliment Ochridski* a lidová osvěta. *Kliment Ochridski* [nar. asi v r. 836 nebo 838, zemřel v r. 916] patřil mezi Konstantinovy a Metodějovy žáky. S nimi přišel na Moravu, zde se stal knězem, učitelem, spisovatelem, posléze se však vrátil do Bulharska. S jeho jménem je spojen začátek bulharského školství, literatury a písemnictví, proto se k němu právem hlásí i současná bulharská pedagogika.

V rubrice Diskuse pokračovala z minulého ročníku výměna názorů na prověřování a hodnocení žákovských vědomostí a dovedností, jak dosvědčují obdobné diskuse i u nás, je tožto téma jak v pedago-

gické teorii, tak v praxi stále neobyčejně živé a aktuální. V diskusi se projevíly značně různorodé názory na otázky prověřování a hodnocení, doporučují se jak tradiční postupy, tak využití zkoušecích strojů. V závěrečném shrnutí mohla redakce časopisu s uspokojením konstatovat, že diskuse měla vysokou úroveň a že přispěla k osvětlení některých problémů prověřování a hodnocení.

Zajímavým způsobem pokračovala také diskuse o základních pedagogických pojmech. Z přísně logického hlediska se k nim pokusil přistoupit A. Vlaček ve studii Logika a základní pojmy v pedagogice (10. číslo), ale přes dílčí správné podněty nevystihl plně podstatu pedagogického procesu, když tento pojem nahradil pojmem pedagogická činnost. Ve 12. čísle se ozval autor kritizované učebnice pedagogiky D. Minčev a na základě kritických připomínek upřesnil své původní definice.

Dvacátý druhý ročník časopisu Narodna prosveta poskytl svým čtenářům také

značně široký rozhled po mezinárodním pedagogickém dění. Zasloužil se o to hlavně třemi zprávami prof. N. Čakarov, který se neúnavně aktivně účastní četných pedagogických konferencí v zahraničí. V tomto ročníku referoval o pedagogické konferenci k 20. výročí německého pedagogického časopisu Pädagogik, o mezinárodním symposiu o Diesterwegovi a o mezinárodní konferenci o otázkách účasti učitelů v protifašistickém odboji. Ze zahraničního školství věnovala Narodna prosveta pozornost individualizaci a diferenciaci vyučování v Americe a v Anglii a školství v PLR.

Typické pro recenzovaný ročník je velký počet příspěvků zahraničních autorů, zejména sovětských. Kromě už jmenovaných je to např. V. A. Suchomlinský, S. F. Žujkov, N. G. Ogurcov, I. T. Ogorodnikov aj. Československo je zastoupeno jen překladem recenze z našeho časopisu Pedagogika předcházejícího ročníku časopisu Narodna prosveta.

Josef Maňák

Bogdan Suchodolski

OŚWIATA A GOSPODARKA NARODOWA

Wiedza powszechna, Warszawa 1966; 252 stran

V knižnici »Sygnały« vyšla ve Varšavě i tato knížka, kterou lze právem řadit mezi signály. Představuje se v ní nová vědecká disciplína, jak sám autor v předmluvě říká, ekonomika kultury. Nám, kteří jsme s radostí uvítali »Civilizaci na rozcestí« Radovana Richty a kolektivu, přijdou velmi vhod podrobné a zasvěcené informace Suchodolského, protože čerpají z literatury nejen v kapitalistickém a tzv. »třetím« světě, ale představují i dosud nepublikované výsledky práce kongresů zabývajících se ekonomickým rozvojem a jeho souvislostmi s kulturou a vzděláním (např. Videň 1962, Menthon St. Bernard 1963 aj.). Autor upozorňuje, že priorita v počátcích této vědy náleží plným právem SSSR, kde se pěstovala už ve dvacátých letech tohoto století.

V úvodu rozebírá Suchodolski roli kultury a výchovy v rozvoji novodobé civilizace. Ukazuje, že dnes už není povolání,

jehož pěstování by bylo možné bez vědecké přípravy. Ukazuje na to srovnání poměru mezi nekvalifikovanými a kvalifikovanými kádry, jak se měnil v průběhu průmyslové revoluce a jak se mění zvláště dnes v době revoluce vědeckotechnické. Na příkladu potíží hospodářského rozvoje mladých zemí Afriky a Asie dovozuje nutnost změny tradičních školských systémů v celém světě. Také plánování, jako typický jev moderního hospodářství, nezbytně vyžaduje perspektivní rozvoj kultury a vzdělání. V epoše masových prostředků komunikace pak vidí možnost akcelerace demokratizace vzdělání a zpřístupnění kultury širokým masám.

První část vlastního textu nazval autor »Rozvoj hospodářství a rozvoj kultury v současné době«. Smysl novodobého procesu emancipace člověka z pout slepé nutnosti a podléhání vlastním lidským výtvarům je právě v rostoucí roli kultury

a výchovy. Tak se dostala kultura i osvěta z rukou přepychově si žijících jednotlivců do majetku mas. Připomíná, že »školní exploze«, zvláště v oblasti středního a vysokého vzdělání, je žádoucím právem v socialistických zemích. Už od počátku našeho století lze pozorovat, že pokrokově vyspělé země věnují 1 až 2 procenta národního důchodu na osvětové a kulturní cíle. Toto procento mezitím vzrostlo v těchto zemích dvakrát až třikrát, někde dokonce až šestkrát. Pak se autor zabývá problémem, který tíží společně ekonomy i pedagogy: jakou přípravu mají mít lidé, aby jejich práce byla co nejproduktivnější. Složitost problému vidí především v jeho dlouhodobosti, násobené ještě známým faktem, že moderní pracovník nevystačí natrvalo s jednorázově získanou kvalifikací. V dalším rozebírá situaci v Polské lidové republice a ukazuje, že pomalý ekonomický rozvoj je charakterizován mimo jiné i nevyužíváním rezerv, které jsou potenciálně ukryty v nerozvíjených talentech lidí. Srovnává např. Švédsko, kde jeden přihlášený vynález připadá na 1,5 inženýrskotechnického pracovníka, NSR, kde připadá jeden vynález na 8,5 pracovníka, a Polsko, kde jeden přihlášený vynález připadá teprve na 203 inženýrskotechnické pracovníky. U absolutně polských škol kritizuje kromě malých znalostí hlavně nedostatek dynamiky, kterou tak nutně potřebuje dnešní hospodářství. Dále si stěžuje na nedostatečné spojení demokratizace vzdělávání s postulátem koncentrace pedagogického působení na rozvíjení schopností. Ukazuje také, jak drahé přijde socialistické společnosti »šetření« při výdajích na diferenciaci, na skupinové vyučování, na snižování počtu žáků ve třídě atd. Navíc zdůrazňuje, že socialismu nejde jen o reprodukci pracovní síly, ale především o realizaci rovnosti lidí, pokud jde o příležitost k startu a o tolikrát proklamovaný všestranný rozvoj člověka-individua.

Na str. 58—70 rozebírá přínosy prací sovětských (Strumilin, Žamin, Nožko, Babín, Latkin), amerických (Schulz, Fischer, Bowman, Anderson, Valzey), francouzských (Debeauvais, Berger, Poignant), západoněmeckých (Edding, Planck), italských (Martinoli, Gozzer) a jiných auto-

rů. Zvláště si všímá jejich příspěvků na zmíněných už mezinárodních konferencích a rozebírá i poslední sborníky, které v této oblasti publikuje UNESCO.

V druhé části práce se Suchodolski v částečně i historickém pohledu zadíval na charakteristické řešení problematiky hospodářství a výchovy v různých národních společnostech. Tato kapitola působí dojmem abundance, našťástí je plná konkrétních údajů. Autor zde uvádí např. srovnání, jaké procento mládeže daného ročníku vstupuje na vysoké školy v jednotlivých zemích:

Země	1950	1955	1959	1963	1970
USA*)	26,2	32,7	36,8	37,6	41,2
Švédsko	3,6	5,1	7,1	10,5	12,2
Francie	3,5	4,0	5,4	6,9	10,0
Anglie	3,3	3,5	4,1	4,4	5,0
Itálie	3,0	2,8	3,6	5,0	6,3
NSR	2,4	2,6	3,1	4,2	5,3

Hlavními problémy bádání se zabývá Suchodolski v třetí kapitole práce. Jsou to problémy nákladů na osvětu a zisku z výdajů, které jsou na ni vynaloženy, a to jak z hlediska jednotlivce, pokud jde o výdaje na vzdělání, tak i z hlediska společnosti, resp. státu. Je zde sneseno opět mnoho statistického materiálu z posledních padesátí let, zvláště v západních státech. Tyto údaje jsou opět srovnávány, analyzovány a interpretovány. Efektivnost vzdělání je tak nesporně prokázána a kvantitativními metodami zpracovávána tak, že lze beze zbytku porovnat např. sovětské a americké výsledky. Zvláštní pozornost je věnována analýze prací Strumilinových. Zajímavé jsou po metodologické stránce Harbisonovy tabulky.

Ve čtvrté kapitole »Některé současné problémy«, hlavně opět z ekonomických hledisek pojaté, hledá autor především odpověď na otázku výchovy kádrů, rozvíjení schopností talentovaných lidí (zde jsou zachyceny hlavně názory účastníků symposia o diferenciaci na školách II. cyklu v Anglii a T. H. Marshalla kniha »Social selection in the Welfare State«). Pro pedagogy je tato kapitola cennou informací hlavně o západním školství.

*) V USA se do vys. škol počítají i »college«, které jsou spíše odbornou nadstavbou.

Zvláštní pozornosti si zaslouží i podkapitola zabývající se otázkou poměru mezi všeobecným a »závodním«, tj. odborným vzděláním, jakož i odstavce věnované problematice vytvoření potřeby vzdělávat se.

Poslední, pátá kapitola, je opět přehledem bádání o problematice, kterou práce řeší, v »třetím světě«, v Sovětském svazu a v Polské lidové republice. Je až s podivem, kolik různorodého materiálu se autorovi podařilo v této kapitole shrnout.

Je škoda, že zde autor nepřinesl více statistického materiálu ze své vlasti, zatímco excerpce sovětských údajů, které dříve nebývaly publikovány v tak objektivně vzatých vztazích, podal opravdu přehledný obraz o materiálech, které sebrali prof. Žamín a Nožkí a zpracovali ve svých laboratořích. Jenom v Institutu

V. I. Lenina v Moskvě bylo zpracováno 60 témat v pěti skupinách problémů. Zvláštní skupina pro výzkum problematiky vztahu mezi hospodářstvím a osvětou byla utvořena i v Akademii pedagogických věd SSSR.

Závěrem shrnuje autor své úvahy v přesvědčení, že je nutné problematiku, kterou se kniha obírá, dále zkoumat a hlavně rychle aplikovat získané poznatky v realizaci kulturní politiky. Spojení ekonomů a pedagogů je velmi užitečné pro obě skupiny vědců. Jejich společná práce pomůže řešit nejaktuálnější problémy socialismu: připravit kádry schopné uskutečnit vědeckotechnickou revoluci v co nejkratší době. Kniha je napsána čtivě, ale přináší mnoho roztržitého materiálu. Proti jiným, např. Richtovým pracím, však trpí nedostatkem koncise.

Václav Ottl

James H. S. Bossard — Eleanor Stoker Boll

THE SOCIOLOGY OF CHILD DEVELOPMENT

Harper and Row, New York 1966, 4. vyd., s. 566

»Dětství je univerzální lidská zkušenost. Proto kniha o dětském vývoji je i knihou o každém z nás.« — Těmito slovy začíná publikace profesorů pennsylvánské university věnovaná sociologii dětského vývoje. Koncepce knihy vychází ze strukturálně funkcionální analýzy společenských procesů a věnuje značnou část pozornosti rodině, jakožto společenskému útvaru, který má pro vývoj dítěte základní význam.

Úvodní část knihy objasňuje teoretická východiska a hlavní přístupy k předkládané problematice. Pro sociology je dětství významnou oblastí ze dvou důvodů:

a) Sociální podmíněnost a první sociální vlivy mají na člověka největší účinek právě v dětském věku, když se jejich osobnost začíná formovat.

b) Tyto procesy mohou být ve svých jednodušších formách snáze zjištělné a kontrolovatelné, neboť zde existuje menší interference různých faktorů, než je tomu při složitých společenských procesech v dospělosti.

Autoři vycházejí z předpokladu, že současná sociologie pojímá lidskou osobnost jako produkt sociálního podmiňování dvo-

jího typu: Jeden okruh vlivů se týká zkušeností z interakce uvnitř malé skupiny, druhý pak je modifikován tím, co se lidé »naučili« a podstatnou roli v něm hraje infiltrace kulturního dědictví, která bývá v americké sociologii označována termíny »kultura«, »kulturní vzorce« nebo jako »kulturní faktory společenského podmiňování«.

Teoretickými východisky vědeckého studia dětského vývoje je podle autorů jednak moderní filosofie, která předpokládá, že člověk může do značné míry kontrolovat svůj osud, což se projevuje i v odpovědném přístupu k dětem jako ke společenské budoucnosti, jednak princip plasticity a modifikovatelnosti lidské povahy a přirozenosti, který byl v poslední době zkoumán a dokládán vědci různých oborů (sociology, psychology i antropology). Vychází v podstatě z předpokladu, že podněty z okolí i reakce na ně jsou v procesu formování jednotlivce určitými konstantami, ovšem liší se podle kulturních vzorců skupin nebo jiných společenských útvarů, do nichž se dítě rodí a jimiž je sociálně podmiňováno. Toto hledisko pak vede k sociologickému po-

jetí osobnosti jakožto subjektivní stránce kultury. Vyplyvají z něho i závažné důsledky pedagogické. Výchova i vzdělání dětí má totiž podle něho individuální i kolektivní aspekty. Tím se akční území pedagogiky značně rozšiřuje a obsahuje všechny procesy, kterými je dítě včleňováno do společnosti a její kultury, tj. veškerou transformaci novorozence ve specifického člena specifické společnosti, při níž se zároveň dosahuje předání kulturního dědictví z generace na generaci. Jde tedy o proces udržování a obnovování společnosti v nejširším měřítku.

Z hlediska přístupu ke sledované problematice upozorňují autoři na vyhraňování dvou aspektů ve studiu lidského chování a jeho vývoje:

a) První se zabývá individuem, které se chová určitým způsobem, studuje jeho fyzické vybavení, biologické dědictví, psychologické rysy a vlastnosti osobnosti.

b) Druhý, ke kterému se autoři sami přiklání, je její učinili svým východiskem, se zaměřuje na sociální situace, v nichž jedinec žije a na něž určitým způsobem reaguje.

Sociální situace oproti jednoduchému podmiňování je v knize pojímána jako »dynamické zkušenostní pole« a skládá se z různých podnětů přistupujících k organismu zvnějšku, avšak působících na něj. Tyto podněty jsou organizovány jako jednotka ve speciálních vztazích k ostatním podnětům vně i uvnitř organismu.

U sociální situace lze pro studijní účely rozlišit tři aspekty: Strukturu, proces a obsah. Podle nich jsou v hrubém nárysu tříděny i další kapitoly knihy. Strukturou je míněno v podstatě statické rozložení strukturálních elementů, jejich charakteristické rysy, pozice a vztahy. Lze je studovat po částech a mají ukázat rozložení, formu, působnost a vzájemné vztahy těchto elementů. Proces podává dynamický obraz funkcí v sociální situaci. Je zde sledována interakce jednotlivých prvků, jednání a vzájemné chování lidí. K sociální interakci přistupují autoři nejen jako k sociálnímu jevu, ale též jako ke kategorii analýzy, pomocí níž je možné určit reciproční a vzájemné vztahy mezi prvky situace. V procesu se sociální situace stává vztažným a fungujícím segmentem lidské zkušenosti. Struk-

tura a proces jsou však pouze hnacími silami, jimiž se předává obsah idejí, postojů, slov atd. O této obsahové složce je v knize hovořeno obecně jako o kultuře. Interakční proces je pak pojímán jako »série fungujících operací nesoucích kulturní položky či vzorce«, jež se stávají jádrem sociální situace.

Druhý oddíl knihy je věnován vztahu rodinných situací k dítěti a pojednává detailně o struktuře rodiny, rodinných procesech a jejich vlivu na děti a o rodinné kultuře. Analýza struktury rodiny poukazuje na důležité skutečnosti, mající význam pro formování dětských osobností i pro život v rodině, jakými jsou kupř. osoby podílející se na rodinném soužití, velikost rodiny v souvislosti k velikosti malé společenské skupiny, věkové rozložení členů rodiny (mladí rodiče, staří rodiče, věkové rozdíly mezi dětmi), rozložení podle pohlaví (převaha chlapců, děvčat, vyváženost) a na všechny důsledky z toho vyplývající.

Kapitola o procesu sociálních situací v rodině se zabývá především charakteristickými znaky interakcí v tomto prostředí, jakými jsou kupř. typické zvláštnosti této interakce (intimita, soudržnost, závislost) její různé úrovně (intelektuální, citová, senzorická apod.), vývoj těchto interakcí s postupujícím věkem rodičů a dětí, případně i s přibývajícím počtem dětí, rodinnými tradicemi a zvyklostmi při těchto interakcích apod. Zvláštní pozornost je věnována i postojům manželů k rodičovství, utváření jejich vztahu k dítětem i atmosféře rodinného života. Ve specifických rysech interakce rodičů a dětí jsou analyzovány i hodnoty, které dává dítě rodičům (rozšíření jejich zájmů, emocionální uspokojení, obohacení života, možnost kontroly lidského vývoje, hlubší vhled do lidského života a jeho smyslu).

Vliv rodinné kultury jakožto obsahovou složku působení probírají autoři z širšího sociologického hlediska. Jsou srovnávány rodiny různých kulturních úrovní a různých společenských zřízení. Rodina je považována za univerzální systém, který předává dětem hodnotové vzorce, normy a způsoby jednání (kupř. vzorce komunikace a vyjadřování, způsoby, jimiž lze pečovat o základní potřeby

člověka, postoje k partnerům opačného pohlaví, názory na rodičovství, vztahy ke kulturním výtvorům a uměleckým hodnotám, postoje k osobnímu i veřejnému vlastnictví, vztahy k sociálním institucím, dále jsou předávány poznatky a činnosti různého druhu týkající se práce, vědy, náboženství, filosofie a konečně i způsoby zábavy a trávení volného času). Rodina se tak do značné míry stává prostředkem sociální kontroly a transformátorem širších společenských vlivů. Přitom ovšem existuje velká variabilita jednotlivých rodin na různých úrovních. Autoři rozlišují následující možné konfigurace v přenosu kultury prostřednictvím rodiny: národní kultura, regionální kultura, třídní kultura, náboženská kultura a individuální rodinné verze předchozích.

Pozornost je rovněž věnována rozšířené rodině včetně příbuzenstva a jiných lidí, kteří v rodině žijí a dočasně nebo trvale pracují a tím se zapojují do komplexu rodinných vlivů. V této souvislosti se pokazuje na skutečnost, že jak se dítě vyvíjí a osamostatňuje, samo se přiklání pouze k některým členům této širší rodiny, především k těm, kteří vhodným způsobem naplňují některé jeho potřeby a tito lidé se pak výrazně podílejí na formování dětské osobnosti. Vztah dítěte k rodinnému prostředí má tedy čím dále tím více výběrový ráz. Důležitou úlohu v sociálním vývoji dětí hrají ovšem i lidé, kteří sice nezapadají do širší rodiny, ale nějakým způsobem se s ní stýkají. Jsou to rodinní přátelé a hosté, známí dětí, dospělí i vrstevníci. Do působení rodinného prostředí a vztahů dětí k němu nutno též zařadit rodinný inventář včetně domácích zvířat.

Čtvrtý oddíl knihy se zabývá způsoby, jakými rodina »operuje«. Společenství stolu je vyjádřeno stykem členů rodiny při jídle a ve zvyklostech i jednání při těchto příležitostech. Rovněž obsah a způsob rodinných rozhovorů a debat je důležitým sociálním a formativním faktorem (o čem se v rodině mluví, co je zamlčováno, jakým stylem se rozmluvy vedou, zda je či není připuštěna účast dětí, kdo rozhoduje a zakončuje tyto debaty, jak souvisí jejich obsah s tzv. sociálním indexem apod.). Kromě toho však na děti působí svým obsahem a formou nejprůběžnější rodinné zvyky, tradice a rituály,

jinž se musí členové rodiny podřizovat a při kterých získávají děti různé návyky, učí se společenskému vystupování a utvářejí se v nich citové reakce a jejich vnější projevy. Ze sociologického hlediska jsou důležité i změny ve funkcích rodiny a rolích rodičů. V celosvětovém měřítku je v industrializovaných společnostech zjišťován přechod od výrobně produktivních rodin k rodinám konsumpčním, v oblasti vzdělávací pak přesuny na společenské instituce (školské systémy), osamostatňování žen včetně jejich vstupu do zaměstnání značně mění a ovlivňuje nejen roli matky, ale i roli otce.

Pátý oddíl knihy se zabývá problémem pro americkou sociologii typickým — stratifikací a postavením rodiny v systému sociálních tříd i jejich sociálním statusem. Značná pozornost je však i zde věnována problémům výchovným, kupříkladu dětí na sociální i profesionální činnosti rodičů, výchovným názorům rodičů a jejich praktické výchovné činnosti, která se ve výše uvedených souvislostech realizuje. Veškerá problematika je probírána rovněž z hlediska dětského jedince jak ve struktuře jeho vlastní rodiny, tak i v širších souvislostech.

Další oddíl je zaměřen na rodinné problémy, vznikající na podkladě nežádoucích charakterových vlastností jednoho či obou rodičů, dále pak i na působení rozvrácených a narušených rodin. Kromě těchto sociálně patologických případů věnují autoři pozornost i běžně se vyskytujícím rodinným konfliktům, hádkám a stresovým situacím, osvětlují jejich sociální a psychologické kořeny i jejich důsledky pro vývoj dětí.

Poslední dva oddíly knihy se zabývají životem dětí mimo rodinu, a to vrstevnickými skupinami, působením školního prostředí a masově komunikačních prostředků, dále pak otázkami dítěte v celospolečenském kontextu, tj. dětstvím jakožto populační jednotkou, postavením dítěte v moderní společnosti a problémy výchovy a péče o dítě ve Spojených státech. V sociálním vývoji dětí poukazují autoři na stále se zvyšující osamostatňování dětí a jejich vymaňování z rodinného kruhu, na jejich příklon k vrstevnickým skupinám i na interferenci sociálních zkušeností ze života mimo rámec rodiny. Především v adolescenci mají vše-

chný tyto vlivy podstatnou důležitostí v přípravě pro zaujetí společenských pozic a rolí v dospělosti. Rovněž škola se podílí na vývoji dětí mnohostranně nejen v oblasti vzdělávací, ale též v oblasti sociálních kontaktů a interakcí žáků s učiteli i žáků navzájem.

V závěru lze jen konstatovat, že tato rozsáhlá a obsahově bohatá publikace se

snází o pokud možno úplný výčet nej-různějších společenských faktorů, které ovlivňují dětský vývoj. I když hlavní přístup autorů je vyhraněně sociologický, nejsou opomenuta ani hlediska psychologická a i pedagogickým důsledkům je věnována značná pozornost.

Jiřina Taxová

Johannes Zielinski, Walter Schöler

METHODIK DES PROGRAMMIERTEN UNTERRICHTS

(Zum Problem der Mikrostrukturen von Lehren und Lernen)

A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf, 1965; s. 292

Tato publikace dvou západoněmeckých autorů je jedním z prvních pokusů přistupovat k programovanému učení ne pouze jako k psychologickému fenoménu teorie učení, ale zkoumat je v širších didaktických souvislostech. Učební program je zde tedy chápán především jako výuka (Unterricht), tj. institucionalizované vyučování (Lehren) a učení (Lernen). Odklon od pojetí programovaného učení jako pouhé vyučovací techniky nebo jednostranného programování učiva vyjadřují autoři již titulem své práce, kde termín Unterricht nahradil dřívější Unterweisung (srovnej název starší práce této autorské dvojice: Pädagogische Grundlagen der Programmierten Unterweisung unter empirischem Aspekt, Henn Verlag, Ratingen 1964). Existenciální přístup k učení, který vede autory k neustálému zdůrazňování jeho antropologických stránek, dovádí je na druhé straně až k přecenění možností programovaného učení, jak bude dále ukázáno. Metodika programovaného učení, definovaná jako vědecká nauka o programování a užití programů ve výukovém procesu (viz obsah I. kapitoly), je pro ně vlastně disciplínou obecně didaktickou. Toto zařazení zdůvodňují autoři (celkem zbytečně) tím, že v mikrostrukturách programu se vyučování o učení jeví jako uzavřený proces, který v sobě sjednocuje všechny didaktické funkce. Zda je tomu tak u všech programů a zda je vůbec možno v tomto rysu vidět hlavní přednost programovaného učení je věc jiná a sporná. Teorie programovaného učení (použí-

vám termínu u nás zavedeného: programované učení, tj. učení řízené pomocí programu, je už eo ipso vyučováním) je totiž vždy také nutně pedagogickou disciplínou, i když jí třeba didaktické samy nevěnují dosud příliš velkou pozornost. Jinde však autoři pojetí své práce zužují ve smyslu metodiky jako taktiky, která zahrnuje operativní postup. Řešení cílů vzdělání a jeho obsahové koncepce, tj. otázky strategie, ponechávají obecně didaktice.

Ve II. kapitole (Gnoseologické a fenomenologické základy učení v programovaném vyučování) vyslovují autoři své výhrady k behavioristické teorii učení a předmětem jejich kritiky se stává vše, co představuje pouze mechanickou oporu pro zapamatování a co degraduje učení na úroveň učební drezúry. Autoři jsou si však vědomi, že programy tohoto typu jsou důsledkem jen extrémního behavioristického pojetí a informují i o nových výzkumech některých behavioristů, u nichž sílí pojetí učení jako vědomého procesu. Ve shodě s tradicemi německé didaktiky, která vždy zdůrazňovala, že výuka má být zároveň myšlenkovou výukou, docházejí autoři k závěru, že programované učení musí převzít určité funkce v celkovém rozvoji žáků, má-li být jeho zařazení do školy oprávněné. Předpoklady pro plnění této funkce programu vidí v možnosti zorganizovat tak hustý sled myšlenkových kroků pro každého žáka, jaký je v tradičním vyučování nemožný. Přednost, která dovoluje rozvinout plně žákovu

aktivitu, vyplývá podle jejich názoru z toho, že mikrostruktury programu umožňují pojímat myšlenkový děj jako nedělitelný proces. Plná integrace myšlenkových procesů v průběhu osvojování vědomostí je tím rysem, který autoři u programovaného učení neustále zdůrazňují. Podle jejich názoru — který může být diskutabilní — musí být stupňovitý sled myšlenkových procesů likvidován ve prospěch integrovaného poznání uzavřeného v učební stopě.

Jádro knihy tvoří III. kapitola, jejíž obsahem jsou metodické návody k produktivnímu osvojování vědomostí podle programů. V důsledku toho, že autoři nestanoví žádná omezení programům z hlediska učební látky, docházejí potom k nesprávným požadavkům, aby programované učení suplovalo normální vyučování ve všech jeho funkcích. Proto se zabývají široce otázkou názorného vyučování a snaží se řešit problém (zřejmě neřešitelný), jak »na základě minimální řečové fixace zajistit maximum plastických představ«. Velká pozornost je věnována tzv. myšlenkovému uchopení informačních obsahů. Autoři oprávněně nevedou ostrou hranici mezi pamětným učením a myšlením a správně upozorňují na to, že je třeba (zvláště na začátku vyučovacího procesu) nejdříve vyzbrojit žáky určitými informacemi, aby na jejich základě bylo teprve možno přistoupit k plnění náročnějších učebních cílů. Na doklad toho uvádějí, že uvnitř myšlenkových osvojovacích procesů můžeme rozeznat metodické stupně, které se vztahují ke kvalitě myšlenkového výkonu v učebních elementech: a) informační varianty, b) re-produkční transponování a transformování informace, c) zvážení informací, d) konkretizaci informačního obsahu, e) produktivní myšlení vedoucí k pochopení smyslu. Zdá se však, že rozbor typických chyb, které autoři odhalují v cizích programech, je přesvědčivější než pozitivní doklady vyšších stupňů myšlenkového osvojovacího procesu, které uvádějí z vlastních programů PROBITON. Příčinu je možno hledat v tom, že nerozebírají žádný ze svých programů jako celek, takže ukázky jednotlivých kroků mohou mít pouze ilustrační úlohu. Ovšem už sám tematický výběr programů (např. Suezský kanál, Řemesla a cechy ve středo-

věku, Dějiny vzniku OSN) ukazuje na omezené možnosti látky pro rozvoj myšlenkových operací, a proto se v programech setkáváme s mnemotechnickými pomůckami jako metodickým prostředkem. V programech PROBITON se věnuje velká pozornost metodice otázek, neboť podle názoru autorů tvoří odpověď »integrující část učebního procesu«. Současně je tu však snaha překonat úzké spojení otázek a řešení, typické pro asocianistickou psychologii. Správným metodickým zpracováním otázky se má odstranit nutnost nápovědy (prompting). Volbu alternativních odpovědí chápou autoři jako odpověď na rozlišovací otázky a oceňují v tomto smyslu jejich didaktickou funkci, tj. podíl na vyhocení problému. Zajímavé postřehy vyslovují o vztahu lineárního a větveného programu. Vycházejíce z předpokladu, že se vyučování vyvíjí v přímé linii, má větvení — podle jejich názoru — nastoupit až z důvodů individualizace a současně nesmí však narušit kontinuitu programu. Formou větvení v programech PROBITON se stávají tzv. Sprungelemente (tedy v podstatě skipping technique). Aby se vyhnuli rozříštěnosti mnohých větvených programů, omezují autoři větvení na nejnutnější míru a zdůrazňují, že jen tam, kde si volba vynucuje rozhodnutí, je metodicky oprávněná. Program je posuzován jako uzavřený strukturovaný celek, jehož nejvyšším článkem a zároveň cílem má být transfer. Autoři však tuto složitou otázku podrobně nerozebírají z hlediska možností programu a zůstávají spíše jen u vyslovení požadavku, že přenos je nutno zabudovat do programu přímo a neponechávat jej až výstupním testům. Podobně nedorozšířen zůstává problém využití učebních pomůcek v programovaném učení. Autoři sice konstatují, že mají sloužit rozvoji aktivního myšlení, a ne pouze demonstraci (hovoří proto o nich jako o pracovních prostředcích — Arbeitsmittel — ve smyslu vymezení P. Petersena) a upozorňují, že nejsou-li takto využity, působí jako brzda v učení. Uvedené příklady nejsou však dost přesvědčivé a spíše se zdá, že i v tomto směru byly možnosti programu přeceněny.

V průběhu svého výkladu se autoři mnohokrát vracejí k ideji pracovní školy a samostatnosti vyslovené H. Gaudigem a G. Kerschensteinerem; současně však

v závěru odmítají chápat programované učení jen jako pouhé pokračování pracovní školy a »tichého zaměstnání« málo třídek, neboť to jeho podstatu nevystihuje. Oceňují také metodologický přínos programovaného učení a vidí jej hlavně v tom, že dovoluje přejít od makrostrukturálního zkoumání k vyšší úrovni studia mikrostrukturálního. Záměr zvědečtit přístup k řešení otázek programovaného učení se u nich projevuje v požadavku vidět v empirickém ověřování jen jednu (nikoliv jedinou) metodu validizace programu. Podle názoru autorů není správné, jestliže se učební výsledek stává výlučným kritériem metodiky programovaného učení, neboť tento přístup vyplývá z mylného předpokladu, že je programování samoregulativní proces.

Cílem publikace bylo ukázat rozhodující význam metodologie programovaného učení pro celkové pojetí vyučovacího procesu. Autoři si nekladou prozatím za cíl vymezit místo programovaného učení v celkovém učebním dění školy, neboť

k tomu — jak sami doznávají — nemají zatím dostatek empirického materiálu. Vyslovují však přesvědčení, že programované učení bude v budoucí škole zaujímat stále důležitější místo. Z toho ovšem vyplývá nutnost přestrukturování školy, její nová organizace a nakonec i nové pojetí učitelského vzdělání. V tomto smyslu se vyslovují autoři pro nutnost posílení pedagogického výzkumu a upozorňují i na dvě důležité okolnosti, které nemusí být bez užítu ani pro nás, když si je připomeneme.

1. Před každou školskou reformou je třeba seznámit učitele s její podstatou a cíli.

2. Je třeba vytvářet experimentální školy v místech učitelského vzdělávání.

Práce J. Zielinského a W. Schölera přináší jistě řadu cenných didaktických postřehů k problematice programovaného učení; škoda, že smysl mnohých názorů autorů je zastřen příliš složitou a nám zatím málo známou didaktickou terminologií.

Marie Nováková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XVII, ČÍSLO 5, 1967

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 5 Kčs, předplatné na celý ročník 30 Kčs. US\$ 5.—, £Stg 1,15,9. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSČ, 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 říjnu 1967. A-05*71771

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1967.