

# RECENZE A REFERÁTY

Miloš Sovák  
BIOLOGICKÉ ZÁKLADY UČENÍ

*Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1985, 215 s.*

Záměr publikace vyslovuje prof. Sovák v závěrečném odstavci úvodu. Je jím aplikace nových objevů z biologie učení, snaha doplnit poznatky psychologie již získané vazbou na materiální základ učení. Má se tak dít aplikováním metody dialektického materialismu, jenž zde podle autora konkrétně vede k poznávání materiální čili strukturální základny nervově duševních funkcí, k sledování jejich vzájemných vztahů se zřetelem na fylogenetickou i ontogenetickou evoluci.

V šestnácti kapitolách je učení studováno a interpretováno ve vztahu k hmotnému a funkčnímu základu, osobnosti, předstupňům učení, variabilitě způsobu učení, koncepci ve výuce, paměti, stresu, postupům ve výuce, biologickému pojetí, celkovému pohledu biologie na výuku a učení, školní praxi. Sovákovy základy biologie učení se adresně obracejí k psychologii a ve stejné míře, ne-li ještě více, i k pedagogice.

V současné době je atraktivní koncepce chování, jak ji podává etologie, porovnávána s reflexní teorií I. P. Pavlova s poznámkou, že mnohé bylo prioritně Pavlovem již vysloveno. Sovákovi se Pavlova reflexologie nezdá „zastaralá“. Na straně 21 píše: „Z hlediska moderní, tj. revidované a novými poznatky doplněné Pavlo-

vovy reflexní teorie lze říci, že učení je svou podstatou navozování podmíněných reflexů (v činnostech, chování a jednání) a podmíněných spojů (v nabývání poznatků, tvoření asociací, v myšlení).“

Obsah kapitoly Genetický základ osobnosti tvoří předně poznatky o mozku. S odkazem na Conelův atlas růstu šedé korové hmoty autor zdůrazňuje důležitost období do tří let. Spolu s K. H. Pribramem a v souladu s biologii učení M. Sovák také prohlašuje „studujte zrání struktury (tj. mozkové) a získáte nový pohled na učení“ a vidí v tom značné potvrzení závažnosti vývojové neurologie.

V předstupních učení (kam patří i prvotní zobrazení světa) se píše o základních vzorcích chování, o vpečetovacím období, ale též o významu citových vztahů, časné výchovy. Jsou zde uváděny Lorenzovy experimenty.

Učení na prvotním stupni je Lorenzem interpretováno z hlediska „adaptivních změn chování, jež jsou navozeny podmíněním“. Biologicky tu jde, jak uvádí M. Sovák, o celkem pružné přizpůsobování dětského organismu proměnlivé dynamice životních podmínek a vlivům zevního světa. Jakékoli podmiňování se v začátečním učení nerozlučně pojí s realitou, citovou vazbou a zpětnovazební kontro-

lou, zvláště podle úspěchu či neúspěchu. Při stálém rozvíjení učení přistupuje další důležitý činitel, transfer, který je spolu s napodobovacími reflexy hybnou silou v dalším rozvoji psychiky. V podstatě všechno, co kdy ve vývoji předcházelo, zůstává, pouze se doplňuje, dovršuje, převrstvuje „až i kvalitativně mění“. V každé akci se uplatňují veškeré obecné zákonitosti. Např. hybný smysl, propriscepce, integrátor veškerých tělesných a smyslových funkcí, má velmi významnou úlohu.

Prof. Sovák píše, že „názírá na učení odspodu“. To znamená, že zůstává na biologickém základě a analyzuje elementární činnosti a projevy organismu. Psychologické aspekty učení jsou doménou psychologů.

V obecných typech učení pojednává autor o typu komunikativním, vizuálním, haptickém a pohybovém, verbálně abstraktním čili slovně pojmovém. U posledního typu (a nejen u toho), který se vyznačuje tím, že žák vyděluje informace od redundance (zde chápáno jako vydělení, oddělení podstatného od přídatného), že je pro něj blíže symbol než realita, jsou adresné poznámky k autorům učebnic. Zpracování mnohých dosavadních učebnic totiž odpovídá právě verbálně abstraktnímu typu a ten, jak konstatuje Sovák, se prý v populaci objevuje nejméně, snad jeden takový typ se vyskytuje na několik set lidí.

Důležitá je kapitola o komunikaci ve výuce a učení. Komunikací rozumí prof. Sovák „výměnu informací, tj. předávání, přijímání a zpracování a ev. vydávání informací“. Informace jsou přijaté signály, čili takové signály, které po přijetí příjemce vyvolají jakoukoli strukturální či funkční změnu (např. vysílání v rozhlase se stává informací tehdy, najde-li posluchače, kteří vnímají a sledují vysílání program). Významné informace se analyzují v krokových analyzátozech (jde o specifické vnímání, zpracované v isokortexu), nevýznamné informace zůstávají v pozadí (jde o tzv. nespecifické vnímání globální, jež je úlohou alokortexu).

V této stati, jako ostatně i v jiných, se mísí pohledy na přístupy biologické s psychologickými a didaktickými. Tři hlavní skupiny teorií o vztahu řeči a myšlení — teorie identity, paralelismu, indiferentnosti — a spory o jejich platnost řeší Sovák použitím zákonitostí dialektiky fylogenetického a ontogenetického vývoje. Domnívá se, že takový přístup ovlivňuje příznat platnost v určitých relacích všem třem teoriím. Příklad na úrovni nižší nervové činnosti má pravdu teorie indiferentní. Pro didaktickou aplikaci z toho M. Sovákovi plyne, že má být podporováno podmíněné spojení mluvních zvuků s konkrétními jevy.

Stať „Patologie lidské komunikace“ si všímá otázek v současné době velmi atraktivních, jimiž jsou: nedostatek informací, informace nesprávné, nadbytek informací (sem lze zařadit i nadbytečný hluk z přírodního prostředí, M. Sovák tu cituje Schopenhauera: „Rád bych věděl, kolik velkých a hlubokých myšlenek bylo už zahráno z tohoto světa zbytečným lomozem“), chronické přehlcování informacemi.

Závěr kapitoly o komunikaci ve výuce a učení je už věnován didaktice: komunikačním činitelům ve výuce, variabilitě výkonnosti žáků, učiteli a kolektivu třídy, pokusnému řešení variability typů učení. Často citovaný západoněmecký autor F. Vester má slovo též při pokusném řešení variability typů učení. Je citován jeho pokus na velkém vzorku. Žákům byla předložena schémata, ve kterých si v rámci variability typů učení doplňovali osobní zkušenosti a sebezpozorování při učení. Vypracovaná schémata měla žáky motivovat k tomu, aby se zabývali svým chováním, zálibami a zvyklostmi při učení.

Paměť ve vztahu k učení dostala v knize značný prostor. Již v učebnicích obecné a pedagogické psychologie obvykle podtrhovaný vztah mezi pamětí a učením zdůrazňuje Sovák definováním učení z hlediska biologie: „Učení se z hlediska biologie pokládá za schopnost systému reagovat pozměněným, tj. novým způso-

bem na základě předchozí zkušenosti (Hydén).“ Veškerá zkušenost i její vybavování a uplatňování se váže na paměť. Paměť je obecnou vlastností živé hmoty, původní forma paměti je paměť genetiká.

Ve stati „Paměť z hlediska pedagogiky a psychologie“ je citován Chlup, Linhart, Váňa. Ve stati „Paměť z hlediska fyziologie“ je citována vzruchová teorie paměti V. Laufbergera, dále práce J. Hrbka, J. Bureše.

Nové poznatky o paměti jsou rozvrženy hlavně do tří kapitol, které pojednávají o paměti krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Sem jsou ještě zařazeny podkapitoly o přínosu makromolekulární chemie (nukleové kyseliny DNA, RNA) ve výzkumu paměti a o lokalizaci paměti. Je opuštěn názor, že celá informace je obsažena v jednom jediném klubičku aminokyselin, plujícím v plazmatu gangliové buňky. Více odpovídá představě, že informace pokládána za globální se ukládá na četných, disperzně uložených místech. M. Sovák seznamuje čtenáře s atraktivním pokusem G. Ungara, provedeném na univerzitě v Houstonu. U krys, které se pudově zdržují v temných částech kotců, navodili podmíněnou reakci vyhýbat se těmto temným koutům (podmiňujícím podnětem byla rána elektrickým proudem). Extrakt z mozku pokusných zvířat byl injikován netrénovaným krysám. Také ony se počaly vyhýbat temnotě, dosáhlo se u nich tzv. skobofobie (strach z temnoty). Experiment se ještě různě modifikoval. Pak pracnou eliminační metodou oddělili z mozkového materiálu nepatrnou částičku, zlomek milióntiny gramu, což měl být předpokládaný skobofobin, tj. informace „varuj se temnoty“. Jak se ukázalo, byl to řetězec patnácti aminokyselin o určitém uspořádání, čili krátká bílkovinná molekula, tzv. peptid, v jehož prostorovém uspořádání je informace zakotvena. Tak byl, jak píše prof. Sovák, získán hmotný substrát pamětní stopy, fungující mimo mozek. Pokusy tohoto druhu byly úspěšně provedeny s akvarij-

ními rybkami i vyššími obratlovci. Došlo se až k otázce, zda je možné „vyrábět“ charakteristickou strukturu informace. V tom případě by musel být znám informační kód. Ditfurth a Arzt vyslovili o tom například pochybnost.

Také vybavení pamětních stop není vyřešeno uspokojivě. Není dána jednoznačná odpověď na to, „jakým způsobem se informace jednou už zhmotnělá může opět aktivovat, a to vědomě nebo nevědomě, jak se může z nesmírného množství makromolekulárních klubiček dlouhodobé paměti vybrat zrovna informace či skupina záznamů, jež jsou v dané situaci vhodné nebo žádané, jakým způsobem probíhá překódování informace dříve už zakódované“. To, co se z paměti vybavuje, není nikdy totéž, co do paměti vstoupilo.

Při výkladu vybavení z paměti sahá prof. Sovák po vzruchové teorii. Do tohoto okruhu problémů zařazuje např. význam útlumu, determinace a asociální zákonitosti, nezapomínání v průběhu pamětníchází, chybné výkony, hypermnézi, mnemotechniku.

Na kapitulu Vybavování pamětních stop navazuje holografická teorie Pribramova. Srovnání výkonu mozku s výkonem počítače není, jak zdůrazňuje M. Sovák, tak jednoduché. Výkony nelze brát jen jako činnosti mechanické, zhmotnělé informace nejsou v mozkových útvarech uloženy „jako kartotéka mechanických stop“. Je pojednáno o pamatování, vybavování a učení v pojetí holografie. Paměť je pak diskutována ve vztahu ke stresu a učení.

Dvanáctou kapitolu o psychosomatické jednotě v biologii učení končí úvahy a fakta věnovaná převážně vztahům mezi biologii učení, osobností, komunikací, pamětí a učení. Zbývající třináctá až šestnáctá kapitola dávají učení a paměť rovněž do kontextu s výukou, pedagogickou a školní praxí. Vyjímáme některá fakta, myšlenky, vztahy a podněty.

V současných teoriích motivace je zahrnuta aktivita organismu zaměřená do

budoucnosti často jako rozhodující. Reflexologický podklad zájmů i pozornosti tvoří orientační reflexy. Má-li učení probíhat úspěšně, musí podle fyziologických zákonitostí nastupovat po habituaci princip novosti. To je svým způsobem v rozporu se základním zákonem učení, s opakováním. Do problematiky sekundární identifikace a novosti patří zníka o humoru. Je to specificky lidský fenomén. Vhodnou půdou pro humor je pozitivní pocitové a emocionální ladění zúčastněných partnerů. Podněty k humorným zážitkům se vyskytují v oblasti abstrakce.

Pokud jde o definice v učebnicích, mají být krátké a mají obsahovat hlavní informace, vedlejší mají být součástí výkladu. Podstatou interindividuálního dorozumívání není přenos myšlenek pomocí slov, ale vybavení přibližně souběžného myšlení na podkladě slovního vyjádření. Klasikové naší vědy (Pelnář, Mareš, Hála a mnozí jiní) psali učebnice zřetelně, v krátkých větách, s fakty jednoznačně podávanými. Je podstatný rozdíl mezi „něco vědět“ a „umět to vyložit“. Autoři mají psát adresně, tj. tak, jako by si s určitou osobou povídali. Jestliže se text učebnice zdá žákovi nesrozumitelný, nemusí to ještě znamenat, že sama problematika je příliš složitá. Příčinu možno hledat i v autorovi, že se nedovede jasně a jednoznačně vyjadřovat. Při výkladu se má nejprve uvést celý skelet čili osnova, a to novým způsobem, aby vzbudil zájem se zvědavostí. Doplňující a podrobné informace mají na co navazovat, poskytuje se zároveň příležitost k zapojení co nejvíce smyslů čili informačních kanálů, čímž se zapojuje také větší počet synapsí. Nová látka se má podávat „v obalu“ látky již známé, nové se má vyvozovat ze známého. Dosavadní školská praxe bývá chudá na poskytování přidružených informací (čili doprovodných asociací).

Úlohu matky přebírají v jeslích a mateřských školách ženy, v základních školách (alespoň v elementárních ročnících) by měli působit muži. Protože tam jsou převážně opět ženy, ukáže budoucnost,

zda se tyto vlivy později projeví jako determinace v sociálních vztazích, zvláště v sexuálním chování.

Stoupá závažnost anticipačního učení, rozvíjení schopnosti vypořádat se s budoucností, naučit se hodnotit důsledky stávajícího rozhodnutí a předpokládat jejich následný průběh.

Kern a Wittig v „pedagogice atomového věku“ propagují inovativní výchovu a učení, které mají měnit i naše postoje k životu vlastnímu, spoluobčanů i k životu celé přírody. Takzvané inovativní učení vychází z etiky prostředí, jeho cílem je „přežití lidstva“ a pěstování osobní důstojnosti člověka, uplatňuje se zde autonomie a integrace.

Učit se mluvit cizím jazykem metodou nativní (mateřskou), tj. s využitím přirozených zákonitostí reflexologie a neurofyziologie mozku, se doporučuje již v útlém věku. Učit se o jazyku metodou indirektní (lingvistickou) je podle neurofyziologických poznatků vhodné až po vyzrání mozku, asi tak po desátém až jedenáctém roce života.

Jestliže se při zkoušení otázka formuje abstraktně, cize, působí jako nečekaná novost a vybavuje obranný postoj až k nepřátelskému chování, popřípadě i negativismus spolu se zablokováním synapsí. Hodnocení zkoušky bývá jednostranné, posuzuje-li se jen výkon žáka (nikoli žák vcelku), neposuzují-li se zároveň i způsoby zkoušení a vliv osobnosti učitele na žáka.

Biologie se dívá na chyby a chybování poněkud jinak než školská praxe. Chyba už ve fylogenetickém vývoji od nejnižších organismů zůstává hybnou pákou a hlavním činitelem ve zdokonalování tvorstva. Je citován Lorenz: „Žádná organická hmota, počítaje v to i lidský mozek, nebyla ukuta jiným způsobem než metodou pokusu a úspěchu genomu.“ Sovák soudí, že příroda si počíná rozvážněji a důmyslněji, když připouští možnost změny v uspořádání DNA za účelem vhodnější adaptace, a vyvozuje z toho, že bychom neměli zamítat nebo opomíjet metodu

pokusu a omylu. Sovák interpretuje tuto metodu jako metodu úspěšného překonávání chybování.

Mnohým neúspěchům i úplnému selhání žáka (tuto problematiku studuje didaktogenie) způsobeným školou by se dalo předejít, kdyby se přihlédlo i k biologickým faktorům rozvoje osobnosti. V tomto duchu je formulována i závěrečná věta rekapitulace na straně 203: „Biologické zákonitosti učení, opírající se o poznatky z neurofyzologie a z reflexologie, poskytují podnětné náměty na potlačení didaktogenie, na zkvalitnění práce školy i usnadnění práce žáka.“

Psychosomatická jednota v biologii učení, kterou náš přední odborník ve speciální pedagogice prof. Sovák zdůrazňuje a zdůvodňuje, poukazuje v mnoha konkrétních i nových pohledech na dávný a přitom stále aktuální problém širší, na problém řešení vztahů mezi psychickým

a fyziologickým děním v integritě lidské osobnosti. Psychosomatická jednota, psychofyzický monismus, správně prosazovaný jako základní vědeckovýzkumné a výkladové východisko, vedl některé autory k extrému, že psychické „beze zbytku“ redukovali na fyziologické. Podobně si někteří odborníci představovali, že složitý vztah mezi psychickým a somatickým lze vtěsnat do jednoduchého kauzálního schématu: tělesný proces A vyvolává psychický proces B. Prof. Sovák je obezřetnější a snaží se hledat tyto vztahy seriózními způsoby, i tak je to však nesnadné, jak prozrazují jeho aplikace některých poznatků z neurofyzologie mozku do oblasti výuky a učení.

V Sovákových „Biologických základech učení“ nalezne nejedno závažné poučení psycholog i pedagog.

*Zdeněk Holubář*

Miroslav Cipro  
PRŮVODCE DĚJINAMI VÝCHOVY  
*Praha, Panorama 1984, 579 s.*

Nakladatelství Panorama vykonává svou ediční řadou průvodců (česká literatura, světová filozofie a nyní výchova v historických aspektech) velmi užitečnou činnost, která v mnohém připomíná éru významných extenzí Univerzity Karlovy na počátku dvacátého století, charakterizovanou výstižně „Věda jde k lidovým vrstvám“. Také v tomto případě jde o publikaci, která plně respektuje výsledky vědeckého zkoumání a současně má na zřeteli větší okruh čtenářů, než jsou učitelé a pedagogové.

Vedle systematických a encyklopedických dějin školství a pedagogiky má nejen západní, ruská a sovětská pedagogika, ale i pedagogika česká publikaci, která po překladu publikace R. H. Quicka Vychovatelští reformátoři (1897) je projevem snahy o moderní pojetí dějin pedagogických idejí a tvoří tak protějšek dílu O. Kádnera. Jde o Chlupův Vývoj pedagogických idejí v novém věku z r. 1926,

psaný formou víceméně literárně vědeckých medailónků a působící dodnes svěžím dojmem díla dozrávajících klasika české pedagogiky dvacátého století.

Po O. Chlupovi se touto cestou dává M. Cipro, kterého známe z bohaté vědecké i popularizační činnosti v oblasti obecné a srovnávací pedagogiky i školské politiky. Historik školství a pedagogiky mu bude kritickým průvodcem na této větší, komplikované cestě.

Autor na rozdíl od dosavadní české tradice volí po příkladu zejména německé pedagogiky a její historiografie termín „dějiny výchovy“, aby zdůraznil funkci tohoto klíčového jevu vývoje, stavu i budoucnosti společnosti a aby odtud vyvodil závěry pro vývoj institucí, které jsou pochopitelně v této koncepci činitelem druhohradým, a jmenovitě pro vývoj pedagogiky. V sovětské vědě převládá termín „istorija školy i pedagogiki“, ve vědě Německé demokratické republiky termín

„Geschichte der Erziehung“, koncepcie Ciprovy publikace by snesla také termín „přůvodce dějinami pedagogiky“. Vždyť sám autor se na několika místech odchyluje od původní terminologie a volí termín „dějiny výchovy a pedagogiky“ (s. 183 aj.), „historie pedagogiky a výchovy“ (s. 206) apod.

Ihned první část publikace upozorňuje čtenáře, že jde především o „výchovu v pohledu historicko-geografickém“, který spojuje hledisko historické i komparativní a navíc opouští klasický model dějin výchovy v pojetí kulturního evropocentrismu a rozšiřuje spektrum pozornosti nejen na americký, ale i asijský a africký kontinent. Proto se v poslední kapitole (s. 485—528) seznamujeme s životem a názory na výchovu a vzdělání M. Gándhího, T. Husajna jako zástupce arabského světa a jeho kultury, K. Obara jako představitele japonské pedagogiky, K. Nkrumaha jako všestranného myslitele Ghany a P. Freira, představitele brazilské pedagogiky.

Pokud jde o oblast metodologie historiografie pedagogiky a školství, autor jí věnuje pozornost ne sice soustavnou, ale se znalostí jejího vývoje i přítomnosti, a to v konfrontaci hledisek současné vědy ve státech kapitalistických na straně jedné a ve státech socialistických na straně druhé. Závěrečná subkapitola publikace „Metodologie“ (s. 558—567) má poněkud jiný ráz i jinou funkci, než je tomu v odborné literatuře. Zabývá se také problematikou frekvence výskytu jednotlivých postav vývoje pedagogiky v různých publikacích.

První kapitola publikace (s. 7—44) je prostoupena úsilím o podání výstižného (a pochopitelně i zkratkovitého) vývoje výchovy jako jevu života společnosti, školských institucí a zejména pedagogických idejí a teorií od počátku lidské společnosti.

Vlastní jádro publikace je v kapitolách o „velkých postavách dějin výchovy“, v nichž problematiku renesance a osvícenství předchází kapitola o Konfuciovi,

Platónovi, Aristotelovi, Quintilianovi, Augustinovi a Tomáši Akvinském. Období renesance je zastoupeno Erasmem Rotterdamským, J. L. Vivesem, F. Rabelaisem, M. E. Montaignem a z oblasti reformačních hnutí je vybrán M. Luther. Mezičlánkem k osvícenství je dílo J. A. Komenského. Osvícenské hnutí je zastoupeno odkazem J. Locka, J. J. Rousseaua, D. Diderota, C. A. Helvétia, J. H. Pestalozziho a netradičně také B. Franklinem.

Následuje pojednání o různých směrech 19. století, v němž vedle J. F. Herbarta, F. Fröbela, F. A. W. Diesterwega a H. Spencera je jako pro celoevropskou problematiku závažný zaznamenán odkaz K. D. Ušinského a L. N. Tolstého a navíc také — poprvé v evropském kontextu — G. A. Lindnera. Škoda, že v dalších kapitolách není vedle Komenského a Lindnera zaznamenán odkaz O. Chlupa jako třetího klasika české pedagogiky, který má nesporně všechny předpoklady být řazen k velkým postavám světové pedagogiky 20. století.

Kapitola o různých směrech západní pedagogiky první poloviny 20. století pojednává o životě a díle G. Kerschensteina (je to typické pro německou pedagogiku z počátku 20. stol. ?), J. Deweye, M. Montessoriové, O. Decrolyho, E. Claparèda (jde o záslužný čin autora publikace), E. L. Thorndika (kapitola je nutná se zřetelem k české a slovenské pedagogice a psychologii na přelomu dvacátých a třicátých let) a J. Piageta, prvního laureáta francouzské Ceny výchovy v r. 1973.

Autor publikace ponechává stranou problematiku raného a jmenovitě klasického utopického socialismu první poloviny 19. stol. Jde tu o znatelný nedostatek podnětné publikace.

Následuje pojednání o ruské revoluční demokracii, jmenovitě o V. G. Bělinském, A. I. Gercenovi, N. A. Dobroljubovi a zejména N. G. Černyševském.

Velká pozornost je věnována významu klasiků marxismu-leninismu v dějinách pedagogiky (K. Marx, B. Engels, V. I. Lenin) a pedagogice epochy socialismu

(I. P. Pavlov, K. Zetkinová, N. K. Krupská, P. P. Blonskij, A. S. Makarenko a také J. Korczak, polský lékař, spisovatel a oběť fašistické zvěle).

Pojednání o jednotlivých postavách jsou podle publikačních možností doprovázeny vhodnými ukázkami z díla.

Průkopnická publikace, která může být také úvodním vstupem do studia dějin pedagogiky pro studenty fakult vzdělávajících učitele v interním, dálkovém i postgraduálním studiu, má některé dílčí nedostatky (i zdařilý výběr postav může být předmětem diskusí, jak ukazuje opomíjení či zařazení pedagogiky německého filantropismu a novohumanismu apod. — proporce mezi jednotlivými postavami, např. J. Korczak a A. S. Makarenko — nepřesné údaje počínaje opomenutím českého překladu publikace R. Alta o výchově na raných stupních vývoje lidstva z r. 1959, uvedením II. dílu Pedagogické encyklopedie jako publikace z r. 1938, když jde o r. 1939, atd.) Ty jsou namnoze kompenzovány uvedením nejnovější literatury západní i literatury ze států socialistických za jednotlivými postavami. Odborník, který se podrobněji zabývá některým z uvedených pedagogů, může mít námitky k některým formulacím publikace (počínaje J. A. Komenským z hlediska posledních výtěžků komeniologického bádání na straně jedné a souvislostmi mezi fyziologií vyšší nervové činnosti, psychologii a pedagogikou v díle I. P. Pavlova na straně druhé). Ponechme však autorovi právo na osobitý úsudek, který v podstatě odpovídá stavu vědy.

Navíc jsou některé kapitoly psány tak,

že je v nich patrné citové zaujetí pro určitého pedagoga či určitou část jeho novátorských názorů. Spojení tohoto momentu s vědeckou objektivitou, které v publikaci tohoto druhu akceptujeme, není záležitostí snadnou a vždy uskutečnitelnou. M. Cipro má však dar řešit tuto složitou problematiku vesměs s úspěchem a s podněty pro další studie tohoto a podobného druhu.

Závěr kapitoly o K. D. Ušinském je svědectvím těchto podnětů:

„Život Ušinského byl krásným vzorem takto chápané práce, cele zasvěcené výchově mladého pokolení a lepší přípravě těch, jimž je výchova svěřována. Jeho pedagogika je seriózní. Připouští žert, ale nikdy povrchnost. Klade si ušlechtilé cíle přispět k povznesení lidu a usiluje o vážnou, vědeckou, náročnou metodu, respektující přitom plně duši dítěte a také duši národa. Ušinskij je si vědom, že má-li dát výchova člověku štěstí, musí ho připravovat pro život naplněný prací. To je odkaz pedagogické moudrosti, pro niž Ušinskij není jen mrtvým klasikem, ale v mnohém stále ještě živým učitelem“ (s. 261).

V tomto smyslu doporučujeme publikaci adeptům učitelství jako inspiraci k povolání, které by se mělo měnit v poslání, i starší učitelské generaci jako lék na léčení některých neduhů vyskytujících se při plnění náročných úkolů přestavby školství, jmenovitě však pracovníkům školské správy a rodičovské veřejnosti. Jde o dobrý úvod do studia i pro studující pedagogiky na filozofických a pedagogických fakultách.

*Josef Cach*

Vladimír Čára — Miloslav Rosenzweig — Anna Marie Effenbergerová

AKTUÁLNÍ OTÁZKY VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVY V SOCIALISTICKÉ ŠKOLE  
(srovnávací studie)

*Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1985, 109 s.*

Výzkumný ústav pedagogický v Praze se ve své řadě Zpráv představil syntetickou studií o pojetí základní školy, založenou na srovnávací metodě. Její autoři si

kladli za cíl postihnout v úplnosti hlavní vývojové tendence základní školy a jejich společenskou podmíněnost. K tomu zaměřili kritickou analýzu soudobých bur-

žozných výzkumů tohoto stupně školy, soustředili se na zhodnocení pedagogických výzkumů v SSSR a v NDR a podrobně zhodnotili soudobé problémy naší školy a cesty jejich řešení. Studie je tedy srovnávací. Je zaměřena na pedagogické teorie se zřetelem na jejich praktickou aplikaci.

Publikace v první části charakterizuje soudobé buržoazní výzkumy, zaměřené a) na organizaci školství (internátní školy, nástavbové školy, studentská samospráva aj.); b) na organizaci vyučování včetně pohyblivých tříd a skupin, individualizace vyučování aj.; c) na technologii vzdělávání včetně didaktické techniky a problémového vyučování a d) na obsah vyučování, zejména se zmiňují o pokusech s pracovním vyučováním, s jazykovým, matematickým a s interdisciplinárním vyučováním. Přitom se dotýká teorií Piageta, Brunera, Meadové, Klafkiho a neopozitivismu. Tato velmi informativní část umožňuje po publikaci J. Průchy Perspektivy vzdělání další rozhled po pedagogickém dění v kapitalistických zemích. Hodnotící stanovisko odhaluje třídně politické kořeny i meze uvedených výzkumů.

Další část práce pojednává o vývoji výchovně vzdělávacích soustav socialistických zemí v 70. letech a v současnosti, a to především v jejich vztahu k hospodářskému a sociálnímu rozvoji. Pro pedagogiku je tu příznačné úsilí o všestranný rozvoj všech dětí a komplexnost řešení celého problému. Nově se řeší rozpor mezi požadavky na žáky a jejich reálnými možnostmi, studuje se rozvíjení zájmových aspektů vyučování a možnosti optimálního zřetele k individuálním zvláštnostem žáků, analyzuje se formativní účinek vyučování apod.

Těžiště publikace je v podrobném výkladu vývoje sovětské pedagogiky v 70. letech a na počátku 80. let. Ústřední místo tu zaujímá přestavba obsahu vzdělání a na ni navazující výzkumy. Autoři se podrobně zabývali Ledněvovou teorií všeobecného vzdělání. Ta je založena na systémovém výzkumu všeobecného vzdělání, na analýze jeho struktury a jeho vazeb

s vývojem společenského poznání a praxe. Obsáhle je pojednáno i o práci Skatkinově a Krajevského o obsahu všeobecného vzdělání. Obě tyto práce spolu s dalšími studiemi, o něž se opírají, znamenají podstatný pokrok při utváření teorie vzdělání a mají výrazné důsledky pro praxi sovětské školy.

Z pedagogických výzkumů NDR jsou rozebrány hlavně práce Neunerovy a Maderovy o koncepci všeobecného vzdělání a o dílčích otázkách vyučování, jako je vazba výchovných a vzdělávacích cílů, vztah plánovaného a realizovaného učiva, jako jsou mezipředmětové vztahy aj.

V závěrečné části autoři formulovali základní problémy naší výchovně vzdělávací soustavy, jak vyplývají z konfrontace stavu vzdělání a potřeb rozvinuté socialistické společnosti. Je to deset rozporů, jež překonává pedagogika i škola: rozpor kontinuity celoživotního vzdělávání a uzavřenosti vzdělávacích institucí; rozpor mezi potřebou středního vzdělání všech a dosaženým stavem vzdělání; mezi obsahem školního vzdělání a pokrokem společenského poznání; mezi jeho rozsahem a možnostmi školy; mezi informativní a rozvíjející stránkou vyučování; mezi tradičním vyučováním a potřebou činnorodé účasti žáků na vyučování; mezi hromadným a individualizovaným působením, mezi obsahem školního vyučování a zájmy, které mládež rozvíjí mimo školu.

Formulace těchto rozporů je podnětná. Přesto, že autoři sami řešení nepřinášejí, vyznačují na základě širokého rozhledu po české a slovenské literatuře i po zahraničních výzkumech směry řešení v oblasti základní školy.

Přínos velmi fundované studie je jednak v ověření srovnávací metody pro studium teorií, jednak v systémovém přístupu k mnohosti klíčových prvků školy a jejich vazeb. Publikace je významným dílem pro metodologické i obsahové vedení konkrétních výzkumů dílčích otázek základní školy.

*Vlastimil Pařzek*



Problematika mladé generace se v současné době stává jedním z důležitých výzkumných úkolů ve společenských vědách. Mládež jako subjekt společenského pokroku si osvojuje nejnovější poznatky a připravuje se k jejich využívání v budoucích letech. Její aktivitu ovlivňuje působení společnosti, zejména při řízení výchovně vzdělávacích procesů, neboť jedním z cílů socialistické společnosti je zvýšit účast mladých lidí na realizaci i kontrole úkolů výstavby rozvinuté socialistické společnosti a na odpovědnosti za ně. Znalost problémů mládeže a zákonitostí jejího začleňování do společnosti je důležitým předpokladem hledání způsobů, jak její sociální vývoj optimalizovat.

Proto je třeba uvítat studii Petra Saka „Sociální vývoj mládeže“, v níž autor na základě analýzy empirických výzkumů dílčích procesů sociálního vývoje mládeže v našich současných podmínkách poskytuje sociologické poznatky o různých věkových a sociálních skupinách mládeže. Zároveň usiluje i o hlubší rozpracování marxistické sociologické teorie mládeže, jíž je třeba využívat i při řízení výchovně vzdělávacích procesů.

Publikace je rozdělena do šesti kapitol, v nichž se P. Sak postupně zabývá pojetím mládeže, mentálním zráním mládeže, jeho sociálními aspekty, přechodem mládeže od objektu společenské péče k společenskému subjektu, sociálním zráním a sociálním věkem mládeže.

Kategorii mládeže vymezuje jako „sociální skupinu vydělující se v určité historické fázi sociálně demokratických vztahů společnosti a na určité úrovni rozvoje jejích výrobních sil“. Charakterizuje ji: 1. příprava na výkon profese, 2. profesionální adaptace a osvojování si profese, 3. postavení ve společnosti, v níž nevykonává všechny společenské role, ale postupně je přebírá, 4. sociální nezralost a její překonávání v oblasti společenské nadstavby,

interiorizace hodnotového systému, akceptování společenských norem a osvojování si sociálních mechanismů. Netvoří však homogenní skupinu, ale věkově a sociálně diferencovaný soubor jednotlivých skupin, do něhož se promítají všechna diferencující kritéria společnosti, jíž je součástí, především však sociálně třídní struktura. Dalšími diferencujícími znaky jsou: vzdělání, původ, lokalita, profese, stav, vývojová fáze (pubescence, adolescence, mecitma), rodičovství. Jejich různost u členů jedné skupiny zvyšuje diferenciaci uvnitř dané skupiny a naopak jejich podobnost v různých skupinách „zjemňuje třídní a skupinové rozdíly“. Sjednocující a integrující platformou mládeže je v socialistické společnosti ideologie.

Teoretické zdůvodnění výkladu v následujících kapitolách, v nichž je sledován hlavně proces sociálního zrání, podává P. Sak v podkapitole „Vztah jedince a společnosti“. Veden snahou specifikovat podmínky působící především na sociální zrání osobnosti, rozlišuje v prostředí, ve kterém se jedinec utváří, tři složky: biologické, mentální a sociální pole. Vzájemně se překrývají a tvoří jediný celek podmínek vývoje osobnosti, tzv. životní pole jedince. Jeho osnovu tvoří, jak autor upřesňuje, společenská struktura, to je společensko-ekonomická formace a třídní příslušnost jedince. Dalšími diferencujícími znaky jsou národ, etnická skupina, lokalita, rodina, parta. Domníváme se, že by však bylo vhodné dále precizovat některé formulace, zvláště ty, které vymezují jak sám termín životní pole, tak jeho jednotlivé složky a jejich vztahy. Objasnit i to, podle jakého kritéria je členění životního pole provedeno.

Poznatky psychologie o průběhu a podmínkách mentálního zrání jedince rekapituluje P. Sak v druhé kapitole; jeho sociální aspekty sleduje v kapitole třetí.

Přibližuje i s využitím empirických poznatků zejména vliv charakteru rodiny, který je dominantní do dvanácti až čtrnácti let věku dítěte, a sociální význam jazyka. Z hlediska pedagogiky je závažné zjištění, že v důsledku různé kvality sociálních podnětů probíhá mentální zrání u každého dítěte jinými cestami a jiným tempem, tedy v jiném mentálním čase. V příznivém rodinném klimatu jedinec dříve realizuje své duševní vlohy, při méně příznivém prostředí „jedinec využívá a vstřebává podněty a operace z jiných mikroskupin a širší společenské substrukury“. Záleží proto na společnosti a zejména na její výchovně vzdělávací soustavě, aby při realizaci kulturní a školské politiky brala tento fakt v úvahu a případné rozdíly mezi dětmi z různého rodinného prostředí vyrovnávala.

Těžké studie P. Saka leží v kapitole „Od objektu společenské péče k společenskému subjektu“ a v kapitole „Sociální zrání“. Sociální zrání, pro něž jsou synonymními výrazy sociální vývoj, sociální dospívání a socializace, chápe autor jako komplex vývojových změn v chování a vědomí mládeže (světonázorové zrání, vytváření hodnotové orientace, prohlubování společenských a politických znalostí a formování společenskopolitických názorů a postojů), v jejichž důsledku získává mládež objektivní a subjektivní předpoklady k společenské aktivitě, přechází od objektu společenské péče k společenskému subjektu. Společenským subjektem se mládež stává tehdy, když je včleněna do společenské dělby práce a „subjektivně se vyrovnává s již zaujatými rolemi dospělých a tyto role zvnějšňuje ve svých aktivitách“.

Z tohoto hlediska je při řízení výchovně vzdělávacího procesu důležité připravit mladé lidi více než dosud na reálný stav společenské praxe, na jejich aktivní roli, kterou musí po nástupu do praxe při rozvoji našeho hospodářství a společnosti sehrát. Přitom je důležité vést mladé lidi i k osvojování si sociálních mechanismů. Autor je vymezuje jako „řetězce a shluky

vzájemně propojených elementárních aktů sociálního chování, jejichž důsledkem je očekávaný sociální efekt“. Mládež si jejich fungování většinou neuvědomuje nebo je podceňuje, popřípadě je chápe negativně jako charakteristickou vlastnost jednání starší generace. To mladým lidem často ztěžuje jednání zvláště v sociálně politických aktivitách. „V té míře, jak mládež začleňuje sociální mechanismy do struktur svého chování, opouští kategorii mládeže a „přestupuje“ do kategorie dospělých.“

Autorův pohled na sociální zrání je sociologický. V sociálním zrání je proces socializace provázen i procesem individualizace, v němž se jedinec vyhraňuje jako neopakovatelná a jedinečná bytost. Závěrečnou fází těchto procesů je podle autora vytvoření hodnotové orientace.

Její vývoj, závisející především na fázi životního cyklu mladého člověka, je v dalším výkladu ilustrován poznatkami z empirických výzkumů.

V závěrečné kapitole se P. Sak zabývá často diskutovaným problémem v sociologii, sociálním věkem mládeže. Na empirickém materiálu srovnává rozdíly v průběhu sociálního zrání dělnické a vysokoškolské mládeže, zejména v jejich podílu na odborářských aktivitách, v zapojování do orgánů lidové správy a v světonázorovém zrání. Dochází k závěru, že „významnější než poznatky o hranici sociálního věku je zjištění, že sociální zrání mládeže v sociálních skupinách probíhá protikladně ve složkách vědomí a ve složkách aktivit. V procesu sociálního zrání sociálních skupin mládeže dochází k diferenciaci jejich společenskopolitických aktivit a současně ke sblížování ve složkách vědomí. . . mládež se v sociálních skupinách vyvíjí od počáteční „mládežnické homogenosti“ k aktivitě třídy, sociální skupiny“.

P. Sak při pohledu na mládež a její sociální vývoj doplňuje sociologické hledisko hlediskem psychologickým, jeho výklad má i konsekvence politické a pedagogické.

Studie je určena učitelům, mistrům, vy-

chovatelům i pracovníkům SSM. Najdou v ní cenné poznatky, kterých mohou využívat ve své každodenní práci.

Nezbývá než souhlasit s autorem, který se vyslovuje pro široce založené interdisciplinární výzkumy mládeže, jež by respektovaly celistvost osobnosti a dynamiku jejího rozvoje i rozvoje jednotlivých

skupin mládeže. Pro poznání mladých lidí a pro optimální řízení jejich rozvoje se pro následující roky ukazuje nezbytnou těsnější spolupráce odborníků různých vědních oborů, zejména sociologů, psychologů a pedagogů.

*Helena Hejlová, Jana Švecová*

Chrudoš Vorlíček

## ÚVOD DO TEORIE VÝCHOVY

*PRAHA, Státní pedagogické nakladatelství 1985, 238 s.*

V období výstavby rozvinuté socialistické společnosti se dostávají do popředí pozornosti stranických a státních orgánů intenzifikace našeho národního hospodářství, urychlování vědeckotechnického rozvoje a orientace na efektivitu a kvalitu veškeré práce. Stranou tohoto procesu nemůže zůstat pedagogika ani výchova, která zasahuje téměř do všech oblastí společenského života.

Nová knižní práce Chrudoše Vorlíčka Úvod do teorie výchovy se snaží syntetizovat nejnovější poznatky výzkumu v oblasti výchovy. Již v publikaci Úvod do pedagogiky naznačil Ch. Vorlíček základní etapy výchovného procesu, odpovídající nejvýznamnějším činnostem učitele, a to: etapu počáteční pedagogické diagnózy, etapu pedagogického projektování (plánování), etapu regulace učení žáka (žáků) a etapu výsledné pedagogické diagnózy. V Úvodu do teorie výchovy zpřesňuje a konkretizuje poznatky o těchto etapách ve vztahu k vyučovacím procesu a k procesu jednotlivých složek výchovy.

Kapitola nazvaná „Školní výchova“ je v souladu s určením publikace nejobsáhlejší. Těžiště školní výchovy je ve vyučování. Na tuto činnost navazuje mimotřídní výchova a mimo školu na ni reaguje výchova v rodině, výchova mimoškolní a do určité míry i působení dalších institucí.

V pojednání o výchově při vyučování se především poukazuje na terminologické nesnáze této oblasti a na problémy spjaté s úsilím o vymezení předmětu di-

daktiky. Podle formulace autora je didaktika teorií cílů, obsahu a procesuální stránky vyučování, je teorií výchovy při vyučování nebo stručněji je teorií vyučování (s. 13). Při vyučování usiluje učitel o dosažení cílů všech složek výchovy. Výklad o těchto otázkách je součástí výkladu didaktických. Jelikož se zatím nepodařilo najít jiné vhodné uspořádání, byly do Úvodu do teorie výchovy zařazeny samostatné kapitoly věnované jednotlivým složkám socialistické výchovy.

V následujících subkapitolách jsou charakterizovány cíle a obsah vyučování na základních a středních školách, pojednává se tu o vyučovacím procesu, o organizačních formách vyučování a o vyučovacích metodách, jsou zde analyzovány problémy školní úspěšnosti žáků. Výklad reaguje i na závěry, k nimž dospěly didaktiky učebních předmětů.

Například v subkapitole o vyučovacím procesu se vyučování chápe mj. jako systémem vyučovacích situací. Vyučovací situace je základní strukturální a obsahovou jednotkou vyučovacího procesu, v níž učitel reguluje učební činnosti žáků tím, že jim předkládá učební úlohu. Jednotlivé vyučovací situace přispívají k dosažení dílčích cílů vyučování. Ve vyučovacích hodině vytváří učitel určitý počet vyučovacích situací. Na vyučovacích hodině matematiky je ukázáno, jak autor chápe vyučovací situaci (s. 45). V této souvislosti jsou rovněž připomenuty pokusy o vytvoření problemologie, vědy o úlohách a o procesech jejich řešení člověkem a strojem.

V pojednání o didaktické analýze učiva se poukazuje na možnosti využití čtvercových matic. Připomínají se snahy o zpřesnění formulace cílů vyučování v dané vyučovací jednotce, zdůrazňuje se nutnost prohloubení diagnostické činnosti učitele atd. Tyto otázky, jak autor uvádí, bude třeba dále propracovávat.

Kapitoly věnované mimoškolní výchově, rodinné výchově, vztahu výchovy a sebevýchovy a vztahu výchovy a mimovýchovného formativního působení charakterizují problematiku, v níž se učitel určitým způsobem angažuje a o níž musí být potřebným způsobem informován. Mimoškolní výchovu uskutečňují instituce velmi rozdílného charakteru. Jejich pracovníci, kteří předstupují před děti a mládež s výchovnými úmysly (např. funkcionáři, vedoucí, trenéři, instruktoři), mají neustejné předpoklady pro výchovnou práci. V mnoha případech jde však o odborníky v určitém oboru, kteří mohou dětem a mládeži poskytnout cenné poznatky a dovednosti. Jestliže mají možnost například v zájmové činnosti využít zařízení průmyslového podniku (dílen apod.), domu pionýrů a mládeže aj., mohou výsledky této činnosti vhodně doplňovat školní výchovu. Aby činnost mimoškolních institucí přispívala k socialistické výchově, musí být koordinována se školní výchovou. Ředitel školy a učitelé jsou proto ve styku s pracovníky těchto institucí a podle potřeby a vlastních možností jim pomáhají. Škola rovněž eviduje mimoškolní aktivitu žáků, sleduje její výsledky a v nezbytných případech, např. je-li žák touto činností odváděn od školní práce, činí potřebná opatření.

Také rodina má významnou funkci ve výchově dětí. Mnozí rodiče však nejsou na tyto úkoly dostatečně připraveni. Proto je třeba, aby jim při ujasňování cílů rodinné výchovy a při volbě vhodných výchovných prostředků pomáhali pedagogicky kvalifikovaní pracovníci, zejména učitelé. Institucionální podmínky k této spolupráci vytváří sdružení rodičů a přátel školy. Dětem, které z různých důvodů

nemohou vyrůstat v rodině, poskytují výchovu i materiální péči dětské domovy.

Socialistická výchova kromě institucionální výchovy zdůrazňuje též důležitost úlohu sebevýchovy. Sebevýchovou rozumí autor soustavnou práci žáka na zdokonalování vlastní osobnosti podle cílů, které si vytyčil. Tyto cíle jsou zpravidla společensky pozitivní, zejména jsou-li formulovány pod vlivem výchovy. V některých případech musí být usměrněny. Nezbytným předpokladem sebevýchovy je sebepoznání, tj. porovnání své osobnosti, své činnosti s osobami, které jsou nebo mají být žákovi přístupným vzorem. Tím, že člověk usiluje o sebezdokonalení, musí regulovat svou aktivitu, tj. záměrně se vzdát jedné činnosti ve prospěch jiné. Sebevýchovu může uskutečňovat jedinec, ale také, jak naznačil A. S. Makarenko, kolektiv.

Představitelé sociální pedagogiky, tj. teorie studující vztahy mezi procesy výchovy a vlivy prostředí, poukazují na to, že na formování lidské osobnosti působí model společenského zřízení, masové komunikační prostředky, zvláště televize a rozhlas, rozvoj dopravy, volný čas a jeho způsob prožívání aj.

V oddíle věnovaném realizaci složek socialistické výchovy se vyznačuje místo jednotlivých složek v systému socialistické výchovy, jsou formulovány jejich cíle a je nastíněna problematika procesu výchovy příslušných vlastností. Důležitou součástí rozumové výchovy je výchova poznávacích schopností žáků. Současně autor naznačuje cíle výchovy k vědeckému světovému názoru a prostředky její procesuální stránky. Autor osvětluje nově i některé aspekty pracovní výchovy, která formuje vztah žáků k práci, poskytuje jim kvalifikaci a utváří profesionální orientaci žáků. Při mravní výchově se formuje osobnost po stránce poznávací, citové i volní. Tím je dána obtížnost při hledání vhodných výchovných metod a při zajišťování dosažených výsledků. Vzhledem k tomu, že přijetí určitých morálních hodnot má praktické důsledky pro každodenní

ní činnost, je průběh mravní výchovy více než u jiných složek determinován vztahy ve společnosti a bezprostředně i vztahy v určité dětské nebo mládežnické skupině.

Autor věnuje pozornost též výchově žáků k uvědomělé ukázněnosti, ke kolektivismu, k socialistickému vlastenectví a internacionalismu a výchově dalších mravních vlastností žáků. Estetická výchova formuje vztah dítěte ke kráse. Autor rozlišuje receptivní estetickou výchovu, jež připravuje žáky k vnímání umění a krásy obsažené v jevech mimouměleckých. Aktivní estetická výchova formuje jejich dovednosti v jednotlivých druzích umění a kultivuje jejich chování. Velmi adresné jsou též autorovy Myšlenky o tělesné výchově, shrnuté do čtyř skupin: 1. rozvoj pohybových schopností a vlastností žáků, 2. osvojení správné životosprávy, režimu a metodiky, jak upevňovat a chránit své zdraví, aktivní podíl na ochraně a zlepšování životního prostředí, 3. dopravní výchova, 4. výchova dětí a mládeže k rodičovství, pohlavní výchova aj.

Ústřední postavou a rozhodujícím činitelem školní výchovy je učitel. Autor věnuje mnoho pozornosti formování učitelské osobnosti, její typologii, sleduje společenské a pedagogické požadavky na práci učitele, analyzuje pojem profesio-

nální kvalifikace učitele v celé šíři a komplexnosti. Zvláštní pozornost věnuje úkolům třídního učitele ve výchově žáků, zdůrazňuje význam jednotného výchovného působení učitelského kolektivu, důležitost přípravy učitele na vyučování a na výchovnou práci s žáky a další závažné otázky. O úloze učitele ve výchově pojednává pedagogická disciplína označovaná jako pedeutologie (věda o učiteli). Seznámení s výsledky pedeutologických výzkumů přináší učitelům a studentům učitelství podněty k zamyšlení nad vlastní učitelskou osobností a činností a vede k hlubšímu promýšlení výchovné práce. Jsou zde rovněž obsaženy náměty ke zkvalitnění přípravy učitele na vyučování a na mimovýchovnou činnost s žáky.

Výklad je průběžně ilustrován tabulkami a obrázky. Po každé kapitole, popř. po některých subkapitolách, je uveden seznam literatury k dalšímu studiu. Pro svou pohotovou informativnost, opírající se o bohaté zázemí naší a sovětské literatury, a pro své vzorné metodické uspořádání stane se kniha Ch. Vorlíčka studijní pomůckou, po které rádi sáhnou nejenom adepti učitelského povolání, ale i učitelé a výchovní pracovníci různých institucí.

*Vladimír Grulich*

Stanislav Opatřil a kol.

PEDAGOGIKA PRO UČITELSTVÍ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.

*Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1985, 206 s.*

V československé pedagogické teorii je již delší čas pociťován nedostatek obecně orientovaných prací odhalujících podstatu výchovy a výchovně vzdělávací práce vůbec. Tento nedostatek nemohou kompenzovat ani překlady sovětských pedagogik, zaměřených na specifické podmínky školství v Sovětském svazu. Z tohoto důvodu je třeba uvítat ediční čin SPN, které vydalo publikaci Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy, zpracovanou kolektivem autorů pod ve-

dením Stanislava Opatřila. Práci je třeba považovat za učebnici, která má plnit funkci úvodu do studia pedagogiky, do problematiky teorie výchovy a vzdělání a do školské politiky. Je zpracována v souladu s prozatímními učebními osnovami pro studium učitelství prvního stupně základní školy a vychází z nových podmínek našeho výchovně vzdělávacího systému, uvedených v platnost dokumentem Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy.

Kniha je rozdělena do tří základních částí, jež se dále dělí v řadu kapitol a subkapitol pojednaných převážně z filozoficko-historického hlediska.

První oddíl publikace, nazvaný Základy pedagogiky a zpracovaný vedoucím autorského kolektivu, obsahuje výklad pojmu pedagogika, vymezení jejího předmětu a místa v systému společenských věd, ve kterém autor s odkazem na nejednotnost názorů klade důraz na členění horizontální, jež přihlíží ke specifickému obsahu dané disciplíny.

Za významný pramen poznatků označuje S. Opatřil pedagogický výzkum. Jeho etapy a výčet vcelku tradičně uváděných výzkumných metod se stává zdrojem poučení o permanentním vývoji vědeckého pedagogického poznání a jeho terminologii. V této souvislosti jsou čtenáři předkládány spíše formulace definic základních pedagogických kategorií než jejich podrobné vysvětlení.

Čtvrtá a pátá kapitola jsou obecným pojednáním o výchově, která je definována jako základní, nejvšeobecnější a nejširší kategorie pedagogiky, jako záměrná, uvědomělá, organizovaná a plánovitá činnost (s. 30). Linie výkladu jasně dokumentuje vztah výchovy a politiky a vyúsťuje v osvětlení charakteru výchovy v podmínkách třídně rozděleného světa, čímž jsou vytvářeny předpoklady pro objasnění pojmu komunistická výchova a všestranný rozvoj osobnosti. Ve výčtu složek komunistické výchovy se autor odklání od jejich pojmenování uváděných v sovětských vysokoškolských učebnicích pedagogiky tím, že výchovu rozumovou nahrazuje názvem ideově politická.

Důležitou otázkou pro posluchače pedagogického studia je znalost jednotlivých výchovných institucí. Recenzovaná publikace věnuje pozornost pouze škole jako nejvýznamnějšímu výchovně vzdělávacímu zařízení. Prezentuje základní principy výstavby naší socialistické školy, její stupně a druhy. Pro srovnání pak uvádí školskou soustavu v SSSR.

Celý první oddíl nakonec uzavírají stati

o poslání učitele v socialistické škole, o jeho vzdělání a problémech pedagogické profese.

Druhou část učebnice — Teorii vyučování — zpracoval F. Hradil a objasnil v ní pojem, předmět a systém didaktiky jako samostatné disciplíny v systému pedagogiky. Autor si neklade za cíl poskytnout souhrnný obraz celé současné didaktiky, ale soustřeďuje se na její nejdůležitější problémy.

V úvodním slově formuluje základní cíl teorie výchovy jako poznání a aplikaci zákonů vyučování, její předmět pak jako zkoumání úkolů, cílů a organizace vyučování a vzdělávání. V této obecné rovině pokračuje i v následující kapitole, v níž podrobně rozebírá pojem vzdělání, jeho obsah a cíle, jež dělí z hlediska obsahové struktury i z hlediska psychologického rozvoje žáka. V souladu s těmito kritérii pak cituje výchovně vzdělávací cíle prvního stupně základní školy podle M. Kořínka, publikované v časopise Komenský, r. 100, č. 2. Pro dotvoření celkové představy analyzuje obsah vzdělání na prvním stupni ZŠ prostřednictvím poučení o jednotlivých učebních předmětech, čerpaného z učebních osnov. Časovou dotaci pak dokumentuje připojeným učebním plánem.

Poměrně velký prostor je v publikaci věnován problematice vyučovacího procesu. S modifikací uváděné definice, rozbořením jeho funkcí a fází je možné se setkat i v jiných běžně používaných učebnicích pedagogiky. Totéž lze konstatovat i o způsobu zpracování problematiky didaktických zásad, vyučovacích metod a organizačních forem vyučování. Vhodným se jeví zařazení pojednání o práci na málotřídních školách a subkapitoly o učebních pomůckách, která tak v širším kontextu upozorňuje na jeden z projevů vědeckotechnické revoluce v této oblasti lidské činnosti.

Závěrečný třetí oddíl knihy má čtenáři poskytnout informace z okruhu teorie výchovy. Jeho autorka V. Pilčíková v něm odpovídá na otázky podstaty výchovného

procesu, který má zajišťovat rozumový, citový a mravní rozvoj každého jedince.

Po obecném úvodu, seznamujícím se zásadami, formami, metodami a prostředky výchovné práce, přináší autorka analýzu jednotlivých složek komunistické výchovy z hlediska úkolů, metod a forem jejich výchovně vzdělávacího působení.

Ve zpracování dané problematiky je možné najít několik zajímavých prvků. K nim patří například vylčení ateistické výchovy jako specifické složky ideově politické výchovy. Funkčním se jeví i uvedení pracovní a technické výchovy upozorněním na význam pracovní činnosti v dílech klasiků pedagogiky a zdůrazňování důležitosti výchovy žáků k volbě povolání. Vhodné je také zařazení rozboru vztahu tělesné výchovy k ostatním složkám komunistické výchovy, čímž je dotvrzen požadavek komplexního pojmání celého systému výchovy.

V desáté kapitole, věnované učitelům

a učitelkému kolektivu, je možné spatřovat určitou paralelu, která se zcela jasně projeví v otázkách týkajících se pedagogického mistrovství učitele.

Závěr oddílu tvoří stať o výchově mimo vyučování a kapitola o spolupráci školy a rodiny.

Recenzovaná kniha je učebnicí v pravém slova smyslu. Jednotlivé kapitoly jsou doplněny otázkami a úkoly zaměřenými na zopakování prostudovaného materiálu. Při vyhledávání potřebných informací dobře poslouží i připojený jmenný a věcný rejstřík. Za klad je třeba považovat též seznam doporučené literatury.

Celkově lze konstatovat, že kniha poskytuje čtenáři dostatečnou úvodní orientaci v dané problematice a je vhodnou součástí souboru vysokoškolských učebnic pro studenty pedagogických fakult studijního oboru učitelství pro první stupeň základní školy.

*Marie Mandtková*

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1985/7—12

Celá sovětská veřejnost žila v roce 1985 ve znamení příprav XXVII. sjezdu KSSS. Předsjezdové období, jak zdůraznil M. S. Gorbačov, „je vždy obdobím vytyčování cílů, hodnocení toho, co bylo uděláno, analýzy jevů, tendencí v rozvoji společnosti, zadávání úkolů do budoucna“ (Aktivně jednat, neztrácet čas, Moskva 1985, s. 30). To platí v plné míře i pro dění na pedagogické frontě.

Od přijetí dokumentu „Základní směry reformy všeobecně vzdělávací a profesionální školy“ prošlo půldruhého roku. Je to dostatečně dlouhá doba pro hodnocení dosaženého a vytyčení nových úkolů. A právě o úkolech, které stojí před sovětskou školou, pojednává redakční článek „Vstříc XXVII. sjezdu KSSS“, uveřejněný v 7. čísle časopisu *Sovetskaja pedagogika* (7, s. 3—10).

Charakteristickým rysem nové etapy pedagogického myšlení v období přípravy a uskutečňování školní reformy se stalo zdůvodňování koncepce rozvoje vše-

obecně vzdělávací a profesionální školy v podmínkách zrychleného vědeckotechnického a sociálně ekonomického rozvoje. Postupně narůstající filozoficko-sociální a psychologicko-pedagogický vědecký potenciál se stává základem pro rozvoj celého systému vzdělávání. Provádí se výzkum problémů, jejichž vědecké řešení je důležité pro úspěšnou realizaci reformy. Jsou to např. problémy spojení vzdělávání s výrobní prací, sblížení všeobecně vzdělávací a profesionální školy na základě jednotné úrovně všeobecného vzdělání a perspektiv realizace všeobecně profesionálního vzdělání; vytvoření celostnosti výchovně vzdělávacího procesu z pozic teorie optimalizace; realizace výuky na základě jednoty její vzdělávací, výchovné a rozvíjející funkce; obsahové a procesuální stránky apod. Je však třeba, jak uvádějí autoři článku, nejen uskutečňovat výzkumy, ale poznatky plynoucími z těchto výzkumů také systematicky obohacovat praxi. Za současných podmínek rozvoje

reformy nestačí pouze propagovat nové pedagogické názory a dobré zkušenosti, ale je nutno podnitit potřebu učitelů nově pracovat, používat nových vědeckých přístupů a rychle odstraňovat potíže a nedostatky. Vzrůstá potřeba takových vlastností, jako je kompetentnost, cit pro nové a iniciativa. Pracovníci ve vědě i školské praxi podle názoru autorů článku doposud málo a nedostatečně řeší hlavní úkoly zformulované v Základních směrech reformy. Málo úsilí bylo věnováno např. překonání protikladu mezi rychlým růstem objemu informací, které si mají žáci osvojit, a zachováváním tradičních forem a metod výchovně vzdělávací práce. Jisté řešení tohoto problému vidí autoři článku v uskutečnění technické přestavby školního vybavení a v aktivním využívání mikroprocesorové techniky. Je třeba přesvědčit širokou veřejnost, že zavádění počítačů do výuky v žádném případě nevede k snižování úlohy učitele. Počítače nepracují místo učitele a žáka, ale spolu s nimi. Plní roli efektivního nástroje poznávací činnosti, který tuto činnost zefektivňuje a usnadňuje. Autoři si jsou vědomi i možných nežádoucích výsledků masového zavádění počítačů, kterými by mohlo být racionalistické, čistě utilitární přijímání životních, duchovních a morálních hodnot. Přirovnávají však tyto vedlejší účinky komputeryzace negativním vlivům současných prostředků masové informace při jejich nepřiměřeném užívání žáky. Problém spatřují spíše v přípravě učitelů a vůbec ve zvyšování odborné kvalifikace všech uživatelů výpočtové techniky.

Autoři se domnívají, že v současné fázi reformy je třeba povznést především kvalitativní stránku výchovně vzdělávacího procesu prostřednictvím jeho intenzifikace, zvyšování kultury pedagogické práce, její optimalizací, založením výuky na nových modelech cestou rozvoje a rozumného zavádění mikroprocesorové techniky, ale také vytvořením příjemné tvůrčí atmosféry v komunikaci mezi učitelem a žáky. Jen tak bude podle názoru autorů možno překonat mnohé rozpory

a nedostatky, jako je např. přeceňování informační stránky na úkor stránky emocionálně mravní, přílišný důraz na faktické ukazatele bez zřetele k motivaci, priorita vzdělávací činnosti nad výchovnou, převaha opatření slovního, nařizovacího charakteru apod.

Autoři poukazují také na skutečnost, že již v nižších třídách se učitelé setkávají s obtížemi hlavně v oblasti výchovy žáků. Stačí zadat písemnou práci např. na téma „To nejdražší, co máme“ nebo „Jak budu žít, až vyrostu“ a ukáže se, že kromě skutečných hodnot, jako je mír, práce, dobré vztahy apod., kladou děti důraz na materiální předměty, nábytek, koberce, auta atd., které často považují za hlavní ukazatele šťastného života. Proti hodnotám socialistického způsobu života se tedy staví kult věcí a spotřebitelský přístup k životu. Tento přístup se u dětí vytváří vlivem starších spolužáků, ale zvláště vlivem rodinného prostředí. Škola ne vždy dosti aktivně působí na odstranění lživých představ o sociálních hodnotách a mravní orientaci. Proto je třeba, aby se i v rodině a v nejšířší veřejnosti vytvářely podmínky, které by pomohly překonat nesoulad mezi materiálními a morálními životními hodnotami, rozumovým a emocionálním vztahem k životu, mezi osobním a společenským, duchovním a tělesným.

Proces formování osobnosti mladého člověka má celostní charakter výchovy ve škole, v rodině i výchovy širším sociálním prostředím. Aktivace a další rozvíjení vzájemného působení všech výchovných institucí je tendence, která odráží jednu z charakteristických zákonitostí dalšího rozvoje socialistické společnosti.

O tomto jednotném výchovném působení na žáky pojednává stať V. G. Bočarové „Jednota rodinné a společenské výchovy žáků“ (7, s. 11–15).

Rodina jako základní buňka společnosti spojuje mladého člověka s tradicemi národa, jeho kulturním dědictvím, humanistickými ideály. Etické klima rodiny působí na rozvoj celé škály citů dítěte. Avšak podle názoru autorky je společen-



ský rozvoj rodinného života pomalejší než rozvoj výrobně pracovní sféry. V oblasti rodinných vztahů přetrvávají i za socialismu přežitky minulosti, projevující se spotřebitelským vztahem k životu, egoismem a individualismem.

Rodinu však nelze chápat odtrženě od jejího nejbližšího mikrosociálního prostředí, které má složitou strukturu. Tvoří je prostředí domu, dvora, ulice, vesnice, ale také různá zájmová seskupení, přátelé a známí. Ne všechny faktory rodinného mikroprostředí mají na osobnost dítěte kladný vliv. Živelně vznikající party s často pochybnými ideově morálními zásadami a uměleckým vkusem vyvolávají znepokojení pedagogů, rodičů i široké veřejnosti. Proto je třeba, jak je zakotveno i v dokumentu „Hlavní směry školské reformy“, aby se zesílila pomoc rodině a zvýšila se její odpovědnost za výchovu mladé generace.

V Sovětském svazu pracují školy s celodenním výchovným systémem, které se jeví perspektivní formou společenské výchovy žáků. V rámci reformy je však třeba důkladně přepracovat formy a náplň práce těchto škol. Je nutno vycházet vstříc zájmům žáků, vytvářet atmosféru starostlivého vztahu k dětem, která by se blížila domácím podmínkám.

V rámci jednotného působení na mladou generaci se však kontakty rodiny neomezují pouze na spolupráci se školou a jinými výchovně vzdělávacími dětskými institucemi. Značně se zvyšuje i úloha pracovních kolektivů, jejich společenských organizací, které jsou povinny bdít nad výchovou dětí, pomáhat rodičům v této práci a ostře vystupovat proti nedostatkům v rodinné výchově.

V současné době se velmi rozvíjí i ideovévýchovná práce s dětmi a obyvatelstvem v místě bydliště. Vytvářejí se rodinné sousedské společnosti, kolektivy obyvatel, jež spojují společné zájmy a cíle. Existují také tzv. rodinné kluby, které zabezpečují společnou práci a odpočinek dětí i dospělých. Organizaci a řízení ideo-

výchovné práce v místě bydliště zabezpečují stranické výbory.

Sovětská společnost, její socialistický způsob života má kladný vliv na rozšiřování svazků mezi rozličnými výchovnými institucemi, přispívá k realizaci jejich vzájemného působení, k optimálnímu spojení obecného a zvláštního v obsahu jejich práce. Systém vzájemného působení výchovných organizací však předpokládá jednotu nároků na děti, jasné rozdělení sfér působení, koordinaci činností, která by umožnila plně využít pedagogický potenciál každého konkrétního prostředí.

Významným úkolem, který stojí před rodinou, školou i širokou veřejností, je boj proti alkoholismu. O této problematice pojednává stať D. V. Kolesova „Antialkoholní výchova žáků“ (9, s. 23–27).

Alkoholismus, jak píše D. V. Kolesov, je ve svých důsledcích zhoubný návyk na alkohol. Je to sociální zlo a jeho prevence je složitý psychologicko-pedagogický a metodicko-lékařský problém.

K prvnímu ochutnání alkoholu obyčejně dochází pod vlivem okolí. Ale postupem doby se stimul k jeho konzumaci přenáší z vnějšího prostředí do nitra, do psychiky člověka a vnějšího podnětu již není třeba. Od tohoto okamžiku je možno již mluvit o alkoholismu.

Příjem alkoholu vyvolává u člověka zvláštní psychologický stav euforie, pocit naprostého štěstí, a to nezávisle na reálné situaci, zvýšené sebevědomí, ztrátu smyslu pro realitu a pro povinnost. Alkohol narušuje spojení mezi činností člověka a jeho prožíváním, zbavuje ho možnosti reálně se orientovat v okolní situaci. Pojmy jako dobro, spravedlnost a jistota pro něho postupně ztrácejí smysl.

Systematické pití alkoholu se objevuje i mezi žáky, což znemožňuje jejich plnohodnotnou mravní i pracovní výchovu. Konzumace alkoholu neplnoletými osobami je navíc nebezpečná tím, že v tomto věku vzniká alkoholismus dvaapůlkrát až čtyřikrát rychleji než u dospělých. Za jeden až tři měsíce dojde k adaptaci na alkohol, za tři až dvanáct měsíců se začínají

utvářet stereotypy alkoholického chování a v průměru za půldruhého roku se dostává psychická, za pět let i fyzická závislost na alkoholu. V některých případech se tato deformace dostává i dříve, za jeden až tři roky.

Na nezralý nervový systém a psychiku má alkohol zvlášť hluboký a nezvratný vliv. Jestliže příčiny alkoholismu leží v sociální oblasti, potom utvoření a upevnění závislosti člověka na alkoholu je možno objasnit specifikou jeho působení na centrální nervovou soustavu.

Přitom je třeba brát v úvahu dva momenty: 1. Alkohol působí na organismus tím více, čím je člověk mladší; 2. v období pohlavního dozrávání se snižuje odolnost centrální nervové soustavy vůči alkoholu, a proto je jeho zhoubné působení na dospívajícího značně veliké. Silné alkoholové otravy u dětí jsou velmi časté. Představují 5—7 % z celkového počtu. Přitom u dětí často dochází k narušení vegetativního nervového systému, blouznění, zvýšení teploty, tlaku apod.

Teorie a praxe antialkoholní výchovy mládeže je zaměřena na vytváření vnitřních a vnějších antialkoholních bariér. K prvním patří rysy osobnosti zabraňující vytváření zájmu o alkohol a sklonu k němu. Je to především existence sociálně hodnotných potřeb, jako je potřeba pracovat, tvořit, dosahovat vysokých výkonů v libovolném druhu činnosti. Dále je to schopnost řešit obtížné situace ne pasívně, ale aktivní činností, schopnost hodnotit své jednání, jasně chápat, co je dobré a co špatné. V neposlední řadě sem patří také pevné antialkoholní přesvědčení a pochopení škodlivosti alkoholu. K vnějším antialkoholním bariérám patří kritický vztah okolního prostředí ke konzumaci alkoholu, snaha aktivně proti ní vystupovat.

Je třeba, aby učitelé, rodiče i široká veřejnost pochopili podstatu alkoholismu jako psychické nemoci, která se rozvíjí pomalu, nepozorovaně, ovšem při pravidelné konzumaci neodvratně. To, co

alkohol v psychice vybojoval, bez tvrdého boje nevydá. Při plánování a uskutečňování antialkoholní výchovy ve škole je proto nutná jednotná názorů celého pedagogického kolektivu ve vztahu ke konzumaci alkoholu vůbec a mládeže zvlášť.

V rámci výchovy všestranně rozvinutého člověka je v Sovětském svazu věnována velká pozornost ekologické výchově a vzdělávání. O této problematice pojednává článek A. N. Zachlebnova a I. T. Suravegina "Vědeckotechnický proces a ekologické vzdělání" (12, s. 9—14).

Ekologická problematika se v sovětské škole objevuje prakticky ve všech přírodovědných předmětech a většině humanitních předmětů. Avšak podle mínění autorů má ekologické vzdělávání ještě fragmentární, nedostatečně zkoordinovaný charakter. Nerovnoměrné jsou zastoupeny poznávací, hodnotové, normativní a činnostní komponenty. V učebních předmětech chybějí jasné formulace základních pojmů, objasňující ideologické, filozofické, ekonomické, hygienické, estetické a mravní základy vzájemného působení společnosti a přírody.

Pro novou etapu rozvoje ekologické výchovy a vzdělání je charakteristický zesílený důraz na teoretické základy tohoto celostního interdisciplinárního procesu. Podle názoru autorů je třeba nejprve zpřesnit cíle a úkoly ekologického vzdělávání a konkretizovat je v souvislosti se specifikou každého předmětu. Perspektivy rozvoje ekologického vzdělávání předpokládají rozpracovat i metody a přístupy zabezpečující jednotu vědeckého, morálně estetického a praktického vztahu k přírodě. Je nutno zlepšit strukturu osnov a jasně vymezit vědomosti a dovednosti, které si mají žáci osvojit. Aktuální jsou i otázky posílení kontaktu žáků s přírodou za účelem jejího hlubšího poznání a také aktivizace společensky prospěšné práce žáků při ochraně přírody.

*Miroslava Váňová*

Úspěchy, jichž dosáhla při řešení metodologických problémů v uplynulých dvou desetiletích sovětská pedagogika, jsou i u nás dobře známy. Připomeňme si alespoň práci stálého všesvazového metodologického semináře, o jehož jednání od počátku sedmdesátých let pravidelně informuje časopis *Sovetskaja pedagogika* a jehož každé zasedání významně posunuje hranice vědeckého poznání. Na tuto činnost navazují i samostatné výzkumy metodologických otázek, organizované ve vědeckovýzkumném ústavu obecné pedagogiky APV v Moskvě. Tyto výzkumy, které jsou motivovány stále důraznějšími společenskými požadavky na podstatné zkvalitnění práce sovětské školy, nejsou orientovány jen k zdokonalení metodologické a metodické výzbroje, a tím k zefektivnění pedagogických výzkumů. Přisuzuje se jim významná úloha i v konkrétních badatelských výzkumech, při získávání nových poznatků a řešení věcné obsahové problematiky pedagogiky.

Takto byl zaměřen i metodologický výzkum, jehož reprezentativní výsledky jsou publikovány v šesti volně seřazených kapitolách recenzované práce. Jako předmět výzkumu si řešitelé stanovili problém rozvoje pedagogické teorie. Při konkrétní volbě tematiky se zaměřili na klíčové problémy, které ve svém souhrnu umožňují, aby pedagogická teorie mohla mít žádoucí předstih před výchovně vzdělávací praxí. V práci jsou uspořádány v logickém sledu — od ryze metodologické problematiky, tendencí rozvoje pedagogické vědy, procesu a struktury vědeckého výzkumu v pedagogice a vztahu mezi pedagogickou teorií a praxí ke stěžejním obsahovým otázkám pedagogiky. Zde se věnuje největší pozornost rozpracování celostní teorie utváření osobnosti, dále procesu komunistické výchovy v jeho komplexním pojetí a konečně poly-

technickému vzdělání jako faktoru všestranného rozvoje žáků.

V první kapitole knihy charakterizuje V. J. Gmurman tyto perspektivní tendence rozvoje pedagogické vědy: přeměny v postavení pedagogiky v systému vědeckých poznatků, zvyšování teoretické úrovně výzkumů, přeměna pedagogiky v bezprostřední výrobní sílu, posilování integrace pedagogických disciplín, a to uvnitř oboru i mezioborově, rostoucí význam metodologie, upřesňování a obohacování pojmově terminologického systému pedagogiky. Autor zde vyslovuje mnoho pozoruhodných myšlenek — např. o intenzifikaci procesu teoretizace věd řešících praktické úkoly (pedagogika, lékařské vědy, technické vědy) a o jejich začlenění do celého systému vědeckého poznání, o rozlišování mezi teorií a metodologií, o rozdílných funkcích pedagogických pojmů a termínů a o nutnosti rozlišovat mezi nimi, o způsobech a postupech při zdokonalování pojmově terminologického aparátu pedagogiky aj.

Ve druhé kapitole se G. V. Vorobjev kriticky zamýšlí nad současnými slabými stránkami pedagogických výzkumů a naznačuje postupy a opatření k zdokonalování procesu i struktury vědeckého zkoumání v pedagogice. Spolu s množstvím konkrétních podnětů se touto částí táhne jako červená niť požadavek zexatnění a plné vědecké zdůvodněnosti pedagogických výzkumů, a to ve všech jejich strukturálních i procesuálních komponentách. Autor přesvědčivě ukazuje, že „nedotaženost“ výzkumů v tom kterém směru nutně vede k tomu, že se táž problematika zkoumá vždy znovu a znovu, přičemž se vždy začíná jako by „na zelené louce“, bez kritického zhodnocení dosavadních poznatků. Je pak jen přirozené, že se v mnoha výzkumech říká v různých obměnách v podstatě jedno a totéž.

Jako jeden z klíčových požadavků na soudobou pedagogickou teorii uvádí G. V. Vorobjev nezbytnost vědeckého poznávání reálné pedagogické skutečnosti. V této souvislosti cituje sto let starý výrok, podle něhož „ani politiku, ani medicínu, ani pedagogiku nelze považovat za vědy, protože nezoumají, co je, nýbrž pouze stanoví, co by mělo být a jakými prostředky dosáhnout tohoto žádoucího stavu“. Při poznávání reality mu však nejde o dílčí izolované poznatky, většinou časově a situačně podmíněné, ale o poznatky relativně trvalé povahy. „Zkoumat reálnou pedagogickou praxi,“ říká G. V. Vorobjev, „znamená poznat fakticky působící zákonitosti této reality, poznat zákony, jimiž se řídí proces nebo podle nichž se uskutečňuje samovývoj jevu“ (s. 104). Pokud jde o formulaci zákonitostí, upozorňuje autor, že dosud převažující kvalitativní vyjádření má vážná omezení. Zachycuje sice smysl zákonitostí, nikoli však (alespoň ne ve zjevné a jednoznačné podobě) její strukturní vazby. Proto považuje za nezbytné i kvantitativní vyjádření zákonitosti, které postihuje podstatu vzájemného působení faktorů reality v daných podmínkách.

Mohlo by se zdát, že k tematice vzájemného vztahu mezi pedagogickou teorií a praxí, kterou se zabývá ve třetí kapitole Ja. S. Turbovskoj, nelze říci ani z metodologického hlediska mnoho nového. Autor však ukazuje, že představíme-li tyto vztahy jako jeden celostní systém, skládající se ze vzájemně spjatých a dynamicky se rozvíjejících komponent, otevřou se nové pohledy na řešení dané problematiky. Předpokladem však je zbavit se takového přístupu k problematice, kdy se vzájemné působení chápe pouze jednosměrně od vědy k praxi a vidí se zúženě jen přes výsledky vědy, které se mají nějak dostat do praxe. Pro tento přístup je charakteristická otázka, co přináší věda praxi, která již sama o sobě popírá vzájemné působení.

Autor předně navrhuje, aby se pedagogická teorie i praxe pojaly procesuálně

(pedagogická teorie jako proces produkce vědeckých poznatků). Dále doporučuje, aby se pedagogická činnost, kterou vztahuje jak k vědě, tak k praxi, chápala jako systém zformulovaných úloh, které při svém řešení přecházejí jedna v druhou. To umožňuje vymezit vzájemný vztah jako skutečně vzájemné působení vědění a jednání, teorie a praxe. Z těchto východisek odvíjí další koncepce, zejména pokud jde o řízení uvedeného vzájemného působení, které vyúsťují v modelovou představu systému „pedagogická věda < — — — — > praxe“.

Z fundamentálních pedagogických otázek věnuje v páté kapitole pozornost komplexnímu přístupu k procesu komunistické výchovy N. I. Boldyrev. Jde zvláště o velmi aktuální a v posledních letech často zpracovávanou tematiku, a tak pouze uvedeme, že se zde autor zabývá významem komplexního přístupu a některými teoretickými problémy spjatými s jeho realizací. Možnosti aplikace komplexního přístupu ilustruje na procesu utváření osobnosti.

Méně prostoru věnuje P. R. Atutov v šesté kapitole tématu „Polytechnické vzdělání jako faktor všestranného rozvoje žáků“. Zabývá se zde obecnějšími otázkami polytechnizace a zvláště instrumentální úlohou polytechnického vzdělání při utváření osobnosti žáků a jejich vztahu k práci.

Nejvíce nových pohledů a myšlenek obsahuje čtvrtá kapitola publikace, kde V. S. Iljin rozpracovává na metodologické úrovni celostní teorii utváření osobnosti žáků. Jak vůbec chápat celostnost obecně a ve výchově zvláště? Jak ji poznávat, kterými systémy, tj. integrativními vlastnostmi se vyznačuje? Které faktory a mechanismy působí na její utváření? Jak chápat celostnost osobnosti a sociálních procesů (včetně pedagogického procesu), jaký je vztah mezi celostností osobnosti < — — — — >, pedagogického procesu < — — — — >, socialistické společnosti. Jaký je vztah mezi celostností pedagogického procesu

a dalšími kategoriemi, např. jeho efektivností? Tak závažné otázky klade autor a v odpovědi na ně koncipuje obecný teoretický model jako základ celostní teorie utváření mnohostranně rozvinuté osobnosti. Na základě experimentálního ověření komplexně formulovaných hypotéz odvozuje pak jednotlivá pravidla. „Čím je proces výchovy jako celek strukturovanější, čím vyšší je úroveň jeho strukturovanosti, čím rozvinutějšími systémovými vlastnostmi disponuje, tím je celostnější a tím účinněji ovlivňuje rozvoj osobnosti žáka“ (s. 151).

Tím však bádání nekončí. V. S. Iljin odpovídá i na další otázky, a to jak zmíněnou celostní teorii rozvoje osobnosti žáka strukturovat, respektive jaké místo v ní zaujímají různé dílčí speciální teorie, jako např. teorie jednotlivých procesů (např. vyučování, mimovyučovacích činností, procesů organizovaných mimo školu aj.), dále jednotlivých obsahových komponent těchto procesů (např. teorie cílů, obsahů aj.) i teorie nejmenších částí uvedených procesů (např. vyučovací hodiny, výchovné akce aj.).

Po ukázce možnosti praktické aplikace zmíněné celostní teorie při tvorbě profesiogramu a koncepce přípravy učitelů dochází autor k zobecňujícímu závěru. Konstatuje, že celostní teorie utváření osobnosti žáka vyžaduje, aby její struktura byla adekvátní struktuře objektu, aby všechny pedagogické systémy, od nejsložitějších (komplex sociálně pedagogických procesů) až po „nejjednodušší“ (jednotlivé procesy výuky a výchovy), měly za základ společné schéma teoretické analýzy, schéma postupu vědeckého poznání na objektu.

V závěru publikace se M. N. Skatkin zamýšlí nad dosavadními směry rozvoje metodologie pedagogické vědy a člení všechny práce metodologické povahy do tří základních skupin, a to na práce vycházející z pedagogické interpretace filozofických kategorií, dále na práce zabývající se systémem pedagogických poznatků a konečně na práce spojené s vlastním procesem poznávání pedago-

gických jevů. Jednotlivé skupiny metodologických výzkumů strukturuje podle témat zkoumaných v sovětské pedagogice.

Dále podává M. N. Skatkin nástin několika skupin neaktuálnějších metodologických problémů, na které doporučuje soustředit pozornost. Do první skupiny zařazuje fundamentální problémy, jejichž řešení povede ke zvýšení teoretické úrovně pedagogiky a k zvyšování jejího vlivu na praxi komunistické výchovy a vzdělávání. Sem zařazuje problémy spjaté s realizací marxisticko-leninské koncepce osobnosti v pedagogice (včetně problémů, jejichž řešení překračuje hranice pedagogiky, např. cíle komunistické výchovy a vzdělávání, jednota sociálních a pedagogických faktorů ve výchově a vzdělávání aj.). Druhou skupinu tvoří podle autora problémy spjaté s filozofickou analýzou a pochopením smyslu vědeckých poznatků i s procesem poznávání, které reagují na potřeby rozvoje pedagogiky jako vědy. Další skupiny tvoří problémy spojené s kritikou buržoazních pedagogických koncepcí, metodologické problémy historicko-pedagogických výzkumů, jakož i problémy objasňující status pedagogiky jako vědy (předmět pedagogiky, místo pedagogiky v systému věd, vztahy pedagogiky k ostatním vědám aj.).

Závěrem je možno konstatovat, že jde o pozoruhodný soubor prací, který věcně a argumentovaně odpovídá na mnohé aktuální metodologické problémy pedagogiky, a to nejen v SSSR. I když jednotlivé kapitoly knihy jsou napsány různými autory a na základě nestejně bohatého materiálu, jsou v publikaci patrná jak společná teoreticko-metodologická východiska, tak hluboké vnitřní propojení věcné povahy, které tvoří z knihy opravdovou kolektivní monografii. Její přínos v obou směrech — ke zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu i ke zkvalitňování procesu vědeckého poznání v pedagogice — je nesporný a naše odborná veřejnost by ji neměla přehlédnout.

*František Bacík*

Spoločenské uplatnenie pedagogiky, vedy o výchove, si vynucuje systematické poznanie vývinu pedagogického myslenia vo všetkých civilizovaných krajinách. Nie inak je tomu aj v Bulharskej ľudovej republike, kde už od sklonku minulého storočia usilovali sa obetaví učitelia a pedagógovia o založenie muzeálnej inštitúcie, ktorá by zachovávala pamiatky z oblasti školstva a pedagogiky pre budúce generácie. Táto myšlienka sa však dočkala svojho založenia až v roku 1974, keď v staroslávnom meste Gabrovo vzniklo z rozhodnutia Ministerstva národnej osvety BLR Múzeum ľudového vzdelávania v Bulharsku (Muzej na narodnoto obrazovanije v Blgarija). Jeho poslaním je v širokých spoločenských súvislostiach zabezpečovať zber, štúdiá a zverejňovanie významných dokumentov a pamiatok z dejín bulharského školstva a pedagogiky, podieľať sa na ideovo-politickej a vlasteneckej výchove učiteľov, školských pracovníkov a pedagógov. O jednom úseku všestrannej práce múzea — o vedecko-výskumnej činnosti — podávajú svedectvo pravidelne vydávané ročenky.

Recenzované ročenky v zásade dodržiavajú tradičnú štruktúru obdobných publikácií — obsahujú časti Štúdie a články, Informácie, Recenzie a bibliografia a Dokumentácia. Táto štruktúra ročeniek umožňuje zachytiť široké spektrum činnosti múzea, priblížiť sa k potrebám užívateľov.

Teraz prejdeme podrobnejšie k hlavným statiam jednotlivých zborníkov. V ročenke označenej poradovým číslom 1 nachádzame 9 hlavných štúdií a šesť kratších príspevkov materiálového charakteru. V úvodnej stati K. T. Mitev charakterizuje dovtedajšie — viac ako storočné — úsilie o vybudovanie pedagogického múzea, ktoré sa realizovali až v minulom desaťročí. Podáva obraz o jeho sú-

časnej materiálno-technickej základni, vybavení, kádrovom obsadení i jeho zbierkach a hlavných smeroch činnosti. Ž. Atanasov (profesor dejín pedagogiky v Sofii) preberá vo svojej obsažnej stati niektoré metodologické otázky výskumu pedagogického myslenia v Bulharsku od konca minulého storočia. Obdobnou problematikou sa zaoberá aj príspevok A. Dimitrova. V. Bojčeva podáva vo svojej štúdií pedagogický profil Neofita Rilského, autora významných školských dokumentov z prvej polovice 19. storočia. V predkladanom zborníku sa môžeme ďalej oboznámiť s analýzou učebníc bulharských dejín a vlastivedy v druhej polovici 19. storočia i s menšími príspevkami k regionálnym dejinám bulharskej pedagogiky a školstva 19. storočia. Nachádzame v ňom aj informácie z vedeckého života, recenzie, bibliografiu k dejinám pedagogiky i informáciu o fondoch múzea.

V ročenke číslo 2 nachádzame celkom 15 rozsiahlejších štúdií a šesť ďalších menších príspevkov, informácií a recenzií. Úvodné štúdie autorov T. Angelova, I. Pavlova a S. Taneva sa zaoberajú vývojom jednotlivých stupňov vzdelávania (základného, polytechnického, vysokého) v BLR po II. svetovej vojne. Názorne poukazujú, ako sa v BLR stávalo školstvo, výchova a vzdelávanie integrálnou súčasťou spoločensko-ekonomických premien krajiny. I. Stamenov charakterizuje hlavné tendencie školskej politiky BKS v rokoch 1948—1956. C. Uhl z NDR prispel do zborníka štúdiou o niektorých zákonitostiach vývoja školstva v socialistických krajinách. Ostatné príspevky sa zaoberajú parciálnymi otázkami dejín bulharského školstva po II. svetovej vojne. Tri príspevky sa venujú 150. výročiu narodenia Kuzmana Šapkavera (1834—1909), významného dejateľa a učiteľa 19. storočia. Z ostatných statí pripomenieme portrét T. Samodumova, repre-

zentanta pokrokového pedagogického myslenia prvej polovice 20. storočia, regionálne výskumy, informácie a recenzie.

Ročenka označená poradovým číslom 3 má monotematický charakter a je venovaná 150. výročiu vzniku gabrovskej školy. Štúdie všestranne osvetľujú historické podmienky vzniku a rozvoja tejto významnej bulharskej školy a jej význam v dejinách bulharskej vzdelanosti. Uvedenej problematike sa z rôznych aspektov venujú aj príspevky v rubrikách Informácie a Bibliografia.

Recenzované ročenky Múzea ľudového vzdelávania v Bulharsku prinášajú celý rad podnetných štúdií z dejín bulharského školstva a pedagogiky, najmä z 19. a 20. storočia a z obdobia výstavby socialistickej spoločnosti. Podávajú tak plastický obraz o vedecko-výskumnej práci múzea a okruhu jeho spolupracovníkov. Samotné ročenky sú príkladom zaujímavej edičnej činnosti múzea, ktorá môže byť podnetná aj pre obdobné inštitúcie u nás.

*Vladimír Michalička*

## A KÖZOKTATÁS VILÁGPROBLÉMÁI VÁLOGATÁS AZ UNESCO PERSPEKTIVES CÍMŰ FOLYÓIRATÁBÓL (Svetové problémy školstva. Výber z periodika UNESCO „Perspektívy“) *Budapešť, Gondolat 1985, 344 s.*

Maďarský zborník A Közoktatás világproblémái si nerobí nároky na úplné vyčerpanie problematiky, lebo mohol obsiahnuť iba výber z periodika Perspektívy, vydávaného UNESCOM vo francúzskom jazyku. Pravdou je — podľa názoru editora zborníku Csoma Gyula —, že sa podarilo vybrať doňho vhodné state. Demokraticizácia školstva, humanizácia školstva, školské reformy, politická koncepcia, pedagogické výskumy, revolúcia v elektronickej škole, mimoškolská výchova atď. — to je okruh problémov, o ktorých sa dnes všade hovorí. A ak sa vo vybraných článkoch dozviete ešte čosi navyše, nech vás to neprekvapí, lebo dnešné školstvo vo svete má nespočetné problémy. Mohli sme vybrať aj skromnejší názov pre náš zborník, píše v úvode Csoma Gyula, povedzme: Niekoľko problémov zo školstva vo svete. Ale tento skromnejší názov by nevystihoval a ochudobňoval by náš podstatný zámer — ciele smerujúce k nadsstavbe.

Okruh záujmov periodika Perspektívy je celý svet. Pod patronátom UNESCO vie vystihnúť Východ i Západ, Sever i Juh; vyspelé, rozvíjajúce sa i rozvojové krajiny, kapitalistickú i socialistickú spoločnosť — všetkých päť kontinentov — ich

školské sústavy, slovom, v tomto periodiku vychádzajú príspevky týkajúce sa z rôznych aspektov školstva celého sveta. Kolektívu autorov, prekladateľom z francúzskeho do maďarského jazyka a editorovi sa podarilo zhrnúť problémy do zborníka, ktorý sa na ne pozerá otvorene a kriticky. Kniha však samozrejme nemôže byť zrkadlom všetkých dnešných svetových školských problémov, na to by jej rozsah nestačil.

Napríklad Wincenty Okoń v príspevku „Všestraná výchova a vývoj osobnosti“, ktorý je publikovaný aj v zborníku, píše, že sa zaoberá medzerami v uvedenej téme, problémami, ktoré neboli zatiaľ nikde vyriešené, a podobne je to aj s ostatnými prispievateľmi.

Do zborníka sú vybrané príspevky z najčerstvejších čísiel periodika Perspektívy, presnejšie, najstaršie sú z r. 1977 — č. 1 a najčerstvejšie z r. 1984 č. 1, viac čísiel z r. 1984 bolo technicky nemožné spracovať v zborníku, ktorý vám tu odpodávame.

Obsah periodika Perspektívy je oveľa bohatší, ako je výber v zborníku, obzvlášť v dvoch typoch výchovno-vzdelávacích problémov: problémy teórie približujúce štúdie ako obsažné problémy vzťahujúce

sa na jednotlivé štáty a ich oblasti, konkrétne ukážky záverov o nich. To je jeden aspekt a ten druhý je: ohraničenie teritoriálnych problémov školstva podľa ich možného rozdelenia.

Na základe posledných redakčných zásad sa v periodiku *Perspektívy* často vyskytujú tematické bloky. Výber je veľmi bohatý. Na ukážku editor Csoma Gyula uvádza niektoré z nich: školské technológie so zvláštnym zreteľom na výpočtovú techniku a videoprogramy; multimédiá; rozhlasové a televízne vzdelávanie v rôznych krajinách (medzi nimi v Japonsku a v Maďarsku); vzdelávanie a hospodárstvo — ekonomika vzdelávania; plánovanie v školstve — integrácia plánovania a školstva; alfabetizačné programy v rozličných spoločensko-politických zoskupeniach a medzi nimi; neformálne vzdelávanie; mentálne retardované a zaostávajúce deti a žiaci — možnosti liečebnej a špeciálnej pedagogiky; vývoj medzinárodnej spolupráce v školstve; rozvoj vysokého školstva; vedecko-výskumná činnosť v školstve; reformy školstva atď. Takýto útržkovitý výpočet je zaujímavý aj z toho hľadiska, že nás oboznamuje s problémami, ktoré sa vyskytujú a riešia vo svetovom školstve.

Do výberu našej knihy spadajú z nich problémy reformy školstva, elektronika a masovokomunikačné prostriedky v školstve, neformálne vzdelávanie a vedecko-výskumná činnosť v školstve.

Uvádzame stručne z obsahu knihy:

- Lauro de Oliveira Lima: *Archaická škola, kreatívna škola.*
  - Wincenty Okoń: *Všestranná výchova a rozvoj osobnosti.*
- Norman Henchey: *O koherencii základného školstva.*

- W. D. Halls: *Na konto kurikulum Európy.*
  - George Psachoropoulos: *Priblíženie sa k jednému vzdelávaciemu atomistickému modelu.*
  - Magnus Haavelsrud: *Budúcnosť v škole.*
  - Czeslaw Kupciewicz: *Školské reformy v súčasnosti: tendencie a polemiky.*
  - George S. Papadopoulos: *Smer reforiem v školstve na Západe.*
  - Robert Mc Caig: *Školská reforma: s prihliadnutím na ľudské dimenzie.*
  - Donald P. Ely: *Dva svety súčasného študenta.*
- Czeslaw Kupciewicz: *Škola a masová komunikácia.*
- Len Masterman: *Televízne vzdelávanie: teoretické otázky a možnosti praxe.*
  - Gilbert R. Austin a Sarah A. Lutterodt: *Výpočtová technika v škole.*
  - Mary Alice White: *Revolúcia v elektronickom vzdelávaní: otázky, ktoré si musíme položiť.*
  - David G. Hawkrige: *Miesto a perspektívy vzdelávacej techniky.*
  - Marvin Grandstaff: *Pojem a chápanie neformálneho vzdelávania.*
  - Tim Simkins: *Plánovanie neformálneho vzdelávania: stratégia a hranice.*
  - Paul O.H. Bertelsen: *Informácie, vytýčenie cesty a odborné rady.*
  - Henry M. Levin: *Prečo pedagogický výskum neposkytuje viac praktických rád?*
  - Pablo Latapi: *Účinnosť a pôsobenie výskumu v školstve.*
  - Sheldon F. Shaeffer: *Možnosti rozšírenia národných kapacít na pedagogický výskum.*

Milica Lesáková

## PUBLIKACE DRÁŽDANSKÉ VYSOKÉ ŠKOLY PEDAGOGICKÉ

Pädagogische Hochschule „Karl Friedrich Wilhelm Wander“ založila pro výsledky své badatelské činnosti edici Dresdner Reihe zur Forschung a pro metodické návody k vyučování edici Dresdner

Reihe zur Lehre. Do vědeckých knihoven v ČSSR přišly na rozhraní let 1985/1986 z edice první čtyři publikace: Logisch-methodologische Fragen des Unterrichts, Unterrichtsplanung-Unterrichtserfolg,



Computer als Mittel und Gegenstand der Ausbildung (2 publikace). Z druhé edice pak dvě publikace: Übungsbeispiele für das Lehrgebiet Theorie und Methodik der Erziehung a G. Zülch: Psychodiagnostische Tätigkeit des Freundschaftspioniersleiters.

Všechny uvedené publikace by si zasloužily, aby se o nich podrobně referovalo, to však pro omezený rozsah referátu není možné. Proto více jen o některých.

Sborník Logisch-methodologische Fragen des Unterrichts (1984, 230 s.) obsahuje 25 příspěvků z kolokvia konaného za mezinárodní účasti 16.–18. 11. 1983 v Drážďanech. P. Strehle v úvodním referátu poukázal na význam logiky a metodologie ve čtyřech směrech: 1. zakotvit v přípravě učitelů ony partie logiky a vědecké metodologie, které jsou důležité pro stavbu vyučování, 2. zprostředkovat a pomoci v aplikaci obou věd ve vyučování, 3. zpracovávat a řešit takové logicko-metodologické problémy, které vznikají z potřeb pedagogického bádání, 4. uvědomovat si odpovědnost při respektování a využívání logicko-metodologických znalostí ve výzkumných skupinách. (Těmito čtyřmi směry se pak zabývalo i kolokvium.) Ve Strehlově vystoupení nelze pominout cennou informaci, že každoročně pořádají pro všechny doktory čtyřicetihodinový kurs metodologie, že většina výzkumných skupin vysílá své diplomanty do metodologického kursu pro diplomanty, že vysokoškolští učitelé projevují vysoký zájem o logicko-metodologické problémy a vyhledávají proto diskuse s odborníky z pracoviště logiky a metodologie a že i pedagogičtí praktici se chápou nabídky drážďanské vysoké školy k získání či zvýšení logicko-metodologické kvalifikace formou pravidelných postgraduálů.

Z dalších čtyřicet vystoupení jmenujme aspoň Güntherovo k použití „logické propedeutiky“ pro vytváření pojmů ve škole, Hädrichovo k metodologickým otázkám diferenciac ve řešení úkolů, Weberovo k argumentovanému důkazu ve vyučování společenským vědám. Ze za-

hraničních účastníků vystoupili N. Delormová z Lyonu k využití logiky v didaktice matematiky, V. Kulič z Prahy k systémově logickému modelu řízeného učení, I. Ruzsa z Budapešti k sémantickým hodnotám a B. P. Šubňakov z Kyjeva k metodologii intenzivních metod v cizojazyčném vyučování.

Sborník Unterrichtsplanung — Unterrichtserfolg (1984, 125 s.) podává podstatné výsledky z pětiletého bádání. Je rozdělen do tří částí. První část — Individuální plánovací činnost učitele a její důsledky pro tvorbu učebních pomůcek — obsahuje dvě stati obecného rázu (k stimulaci individuálního plánování a úspěšnosti vyučování pomocí rozvíjených pomůcek a k plánování jako tvůrčímu rozhodovacímu procesu) a dvě stati speciálního rázu (ke vztahu plánování — učební pomůcky ve vyučování mateřštině a dále v dějepise). Druhá část — Učební pomůcky v souboru prostředků centrálního předběžného plánování (Vorplanung) — se skládá ze tří příspěvků týkajících se vyučování fyzice (2) a matematice (1). Třetí část — Výzkumy vyučování jako předpoklad pro zvyšování kvalifikace pomůcek — obsahuje tři příspěvky (k postavení žáka jako subjektu vyučování, k plánování vyučování dějepisu, k využití pedagogického diagnostikování žáků pro volbu učebních pomůcek).

Další dvě stejně nazvané publikace — Computer als Mittel und Gegenstand der Ausbildung — se vztahují k semináři konanému 15.–19. 10. 1984 v Ottendorfu-Okrille. První (1984, nestr.) obsahuje program semináře, seznam 63 účastníků a jednostránkové teze 39 přednášek. Druhá publikace (1984, nestr.) je sborník, kde jsou teze třiceti čtyř přednášek poněkud rozvedeny nebo pozměněny. Srovnáním obou lze zjistit, že některé přednášky ohlášené v tezích předneseny nebyly. Účastníci diskutovali a učinili závěry k těmto aspektům: 1. Počítače — informatika — škola, 2. Počítače jako prostředek vzdělávání, 3. Požadavky na počítačový průmysl, 4. Požadavky na

výzkum a řízení. První příspěvek sborníku od I. O. Kernerera se týkal počítače jako předmětu a prostředku vzdělávání (vyučování a učení), a to situace na všeobecně vzdělávacích školách (problémů vyučování informatice, problémů techniky, problémů vzdělávání učitelů a sestavování učebních počítačových programů). Tři příspěvky se vztahovaly k matematice, tři k fyzice, jeden k chemii, dva k diagnostikování atd. K. Walová z Krakova přednášela o informatické přípravě budoucích učitelů v Polsku. M. Pekala, rovněž z Krakova, informoval o programovacím jazyku Mizar-MSE. M. Volf z Hradce Králové pojednal o informatickém vzdělávání učitelů a žáků v ČSSR — na vysokých školách, na základních a středních školách a v domech pionýrů. Zdůraznil význam levnějších mikropočítačů.

Z druhé edice — Dresdner Reihe zur Lehre — by naše posluchače fakult pro učitele i učitele zaujala především brožura *Übungsbeispiele für das Lehrgebiet Theorie und Methodik der Erziehung* (1985, 22 s.). Obsahuje čtyři tematické okruhy, a to: 1. K vytváření kladného vztahu k učení, 2. Výchova k práci prací, 3. Chování učitele při kázeňských poklescích žáků, 4. Spolupráce školy a rodiny. Každý oddíl je naplněn konkrétními problémy, které se mají řešit. Například první okruh obsahuje tři problémové úlohy, z nichž zde jako ukázkou uvedeme první: Postoj žáků k učení je spouřčen i tím, zda žák zakouší při učení úspěchy nebo nezdary, jak je jeho úsilí a výsledky jeho učení učitelem hodnoceny. Uspořádejte následující hodnocení z hlediska jejich předpokládaných účinků

do tabulky a zdůvodněte své rozhodnutí!

a) Torstene, nechtěl by ses taky jednou hlásit? Ne, to by mne velmi udivilo. (T. je slabý žák, opakuje 8. třídu.) b) No, Sabino, jen si důvěřuj! Mluv! c) Andreasi, musíš si navykhnout na soustavný styl práce. Jsi pořád poslední. d) To je pěkné, že jste tak dobře reprezentovali naši školu ve sportovní soutěži. e) Katrin, máš ještě těžkosti v násobení a dělení? Budeš-li dále pilně cvičit, zvládneš to brzy právě tak dobře jako odčítání. Následuje dalších sedm hodnocení. Do levé kolony tabulky se měla napsat podpora dobrého vztahu k učení, povzbuzování, do pravé brzdění dobrého vztahu k učení, zbavování odvahy. Brožura přeložená do češtiny by byla výbornou pomůckou k řešení pedagogických situací i u nás.

Brožura Gudrun Zülchové *Psychodiagnostische Tätigkeit des Freundschaftspioniersleiters* (1985, 44 s.) začíná výkladem diagnostické činnosti. Pionýřští vedoucí jsou pak uváděni do diagnostických postupů pomocí sedmi kroků. K ulehčení sebekontroly a náviku slouží úkoly, které jsou zčásti v textu, zčásti v druhé polovině brožury vyplněné příklady a cvičeními.

Na čtvrté straně obálky publikací je přehled už vydaných publikací v příslušném roce — např. z první edice z r. 1984 *Schöpferische Gestaltung des Unterrichts im Fach Kunsterziehung*, z druhé edice z r. 1985 pak např. *Taschenrechner in der Schule — Lehrmaterial zur Aus- und Weiterbildung von Mathematiklehrern an der PH.*

*Jiří Sedlák*

E. Catarsi, (ed.)

TWENTIETH CENTURY PRE-SCHOOL EDUCATION: TIMES, IDEAS AND PORTRAITS.

*Centro Studi „Bruno Ciari“ Milano, F. Angeli 1985, 256 s.*

Kniha „Předškolní výchova ve 20. století: období, ideje a portréty“ obsahuje příspěvky, které byly předneseny na druhém vědeckém semináři mezinárodní sku-

piny pro dějiny předškolní výchovy, jež je součástí Mezinárodní společnosti pro dějiny pedagogiky (International Standing Working Group for the History of Early

Childhood Education, within the International Standing Conference for the History of Education). Seminář se konal 4.—5. dubna 1985 v Empoli u Florencie za účasti více než třiceti odborníků z dvanácti zemí Evropy. Referáty vyšly v září 1985 knižně ve sborníku, který je rozdělen do tří částí.

První oddíl pojednává o historii předškolní výchovy v Itálii. Úvodní stati G. Genovesiho a E. Catarsiho nastiňují vývoj předškolních institucí v rámci celkového vývoje italské společnosti. V závislosti na politické situaci v zemi procházelo mateřské školství obdobím rozkvětu (např. na počátku století) a obdobím úpadku (např. za světové války a za vlády fašismu). Protože stát ponechával předškolní výchovu mimo centrum svého zájmu, byly mateřské školy zakládány péčí orgánů místní správy a jednotlivců s pomocí katolické církve. Tato soukromá iniciativa našla výraz jednak v rozšíření sítě předškolních institucí, jednak v tvorbě nových výchovných metod. K jejich nejvýznamnějším tvůrcům patřili M. Montessoriová, sestry Agazziovy, P. Pasquali a B. Ciari.

Ve stati Úvahy o M. Montessoriové přední znalec jejího díla C. Cives analyzuje a hodnotí tři teoretické principy jejího výchovného systému, za něž považuje a) neznámé kapacity dítěte a hodnotu sebevýchovy, b) úlohu prostředí a materiálu a zprostředkující roli učitele a c) přirozenost intelektuální výchovy a centrální postavení práce. O sestřích Agazziových (Rose 1866—1951 a Carolině 1870—1945) pojednává M. Mencarelli; po biografickém úvodu charakterizuje jejich pojetí dítěte a z něho vyplývající sociální význam mateřské školy: mateřská škola v pojetí Agazziových má umožňovat plnou aktivitu dítěte v prostředí blízké rodině. Sestry Agazziovy přinesly mnoho cenného pro praktickou výchovu v mateřských školách, jejich teoretické myšlenky jsou však poplatné pozitivismu a idealismu jejich doby. Metoda Agazziových, jak píše ve své stati

S. S. Macchiettiová, vznikala a byla propracována ve spolupráci s P. Pasqualim který ve svém ústavu v Mompianu připravoval reformu školy pro pracující vrstvy a svým dílem ovlivnil i reformu mateřské školy v Itálii. V nové době působil na italskou předškolní výchovu B. Ciari (1923—1970). Autor stati F. Frabboni charakterizuje hlavní rysy jeho „nové metody“, jež navazuje na domácí tradice a rozvíjí je. Její základ tvoří vědecké poznání a úzké spojení se životem. Z toho vyplývá, že mateřská škola má být místem pro rozvoj aktivity a tvořivosti dítěte, k jehož vedení se v těsné spolupráci spojil celý učitelský kolektiv.

Uvedené stati o historii předškolní výchovy v Itálii přinášejí našemu čtenáři mnoho nového, neboť přes bohatou tradici a mezinárodní vliv zůstává u nás vývoj italské školy a pedagogiky v posledních desetiletích málo známý.

Druhá část knihy je věnována dějinám předškolní výchovy v různých evropských státech. Poskytuje hlavně informace o historických studiích zaměřených k jednotlivým dílčím problémům institucionální výchovy té které země. E. Plaisance provedl rozbor inspekčních zpráv z let 1945—1980, v němž hodnotil koncepce dětské psychologie, tvořící teoretický základ výchovy ve francouzských mateřských školách. J. T. Bradshaw z Anglie se zaměřil na analýzu metodických materiálů vydávaných ústředními orgány v letech 1905—1937 vzhledem k jejich působnosti a účinnosti v praxi. E. Balkeová z Norska se zabývá ohlasem Fröbelova díla ve Skandinávii, jež v letech 1870—1940 ovlivnilo vznik a vývoj originálního typu norského předškolního zařízení Barnelagge (něm. Kindergarten). G. Simmons-Christensonová ze Švédska charakterizuje stav švédských předškolních institucí ve 30. letech našeho století a hodnotí zásluhy Alvy Myrdalové a Carin Ulinové o jejich rozvoj. M. Ojala z Finska popisuje vývoj celodenní péče

o předškolní děti před vydáním a po vydání zákona (Daycare Law) z r. 1973.

Problematicke zařízení mateřských škol a jeho souvislosti s celkovou koncepcí výchovné práce se zabývají tři příspěvky z Německé spolkové republiky. G. Erning popisuje změny typizovaných budov a interiérů předškolních institucí a hodnotí je z hlediska podmínek, jež poskytovaly pro zdravý vývoj dítěte po stránce fyzické i mentální. G. Hopp charakterizuje požadavky, které vyplynuly ze zákona o zabezpečení mládeže (Gesetz für Jugendwohlfahrt) z r. 1961 jak pro vybavení předškolních institucí, tak pro přípravu učitelek na práci v nich. L. Erler srovnává shody a rozdíly teorie materiálního prostředí v mateřských školách u dvou jejich tvůrců: R. Steiner a M. Montessoriové.

Vývoji předškolních institucí ve Španělsku jsou věnovány dva příspěvky: J. V. Vilaová se zabývá činností mateřských škol během občanské války v letech 1936—1939 a O. S. Blancoová hodnotí důsledky školského zákona z r. 1970 pro kvantitativní i kvalitativní rozvoj španělského mateřského školství. Historii předškolní výchovy v socialistických zemích je věnován jediný příspěvek, V. Mišurcová v něm charakterizuje hlavní rysy rozvoje soustavy předškolní výchovy v Československu po r. 1945

v rámci procesu demokratizace vzdělání socialistické společnosti.

Třetí, závěrečný oddíl knihy je věnován historickým osobnostem a teoriím předškolní výchovy. O významu M. McMillanové (1860—1931) pro anglické mateřské školy pojednává J. Simonová. O výzkumech hraček, které od konce 19. století do r. 1914 prováděl ve Francii L. Claretie a H. R. d'Allemagne, píše M. Manson; pojetí dětství a předškolní výchovy u E. Keyové a L. Gurlitta srovnává F. P. Hager ze Švýcarska; nad významem pojmu mateřství v německé kultuře se zamýšlí K. Neumann; o autobiografii jako pramenu dějin rodinné výchovy pojednává H. Machová z NSR.

Sborník Předškolní výchova ve dvacátém století představuje nový zdroj informací o výsledcích současného bádání na úseku dějin předškolní výchovy. Ukazuje na šíři a složitost jejich problematiky i různorodost metodologických přístupů při jejím řešení. Přináší četné doklady o tom, že historickosrovnávací analýza může přispět nejen k poznání historického vývoje, ale i k teoretickému objasnění a praktickému řešení palčivých otázek naší současnosti.

*Věra Mišurcová*

## **NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH**

- SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského (ÚŠI při MŠ ČSR) v Praze, Mikulandská 5  
SPK — Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12  
UKB — Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1—4  
UK — Univerzitní knihovna v Praze, Klementinum  
SVKO — Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

### **ČSSR**

**BROŽKOVÁ, Stanislava:** Ekonomika vzdělávání. (Doplněk k rešerším ÚŠI OBD 19/83, 10/84). Praha, ÚŠI při MŠ ČSR 1985. 7 s.

SPKK VI—5 986

**DAN, Jiří — BUREŠOVÁ, Jarmila:** První rok ve škole. Problematika přechodu žáků na 2. stupeň základní školy. Brno, Pedagogicko-psychologická poradna m. Brna 1985. 19 s.

SPKK V—16 936  
SVKO 539.394