

RECENZE A REFERÁTY

Jiří Toman

JAK ZLEPŠIT ORGANIZACI A TECHNIKU DUŠEVNÍ PRÁCE

Praha, Svoboda, 1984, 278 s.

Kniha rozčleněná do čtrnácti kapitol pojednává velmi informativním způsobem o metodách osvojování si třídění a o technikách aplikace získávaných poznatků v praktické činnosti. Názvy jednotlivých kapitol nezvolil autor zrovna přiměřeným způsobem, jelikož vzbuzují dojem, že obsah je pouze jakýmsi popularizujícím sdělením.

1. Co chci v životě vykonat a čeho chci dosáhnout (s. 8–25)

Tato kapitola je vlastně úvodem k problematice předpokladů osvojovat si nové poznatky k aktivní a plánovité přípravě a k jejich využití v praktické činnosti, na utváření cílesměrných pozitivních motivů a postojů. Zabývá se otázkami inventarizace sebepoznání psychických kladů a záporů, aktivizace utváření osobnosti, otázkami nedostatků a jejich nápravy, hospodaření časem a plánem kontroly při plnění sebevzdělávacích procesů.

2. Organizace práce a organizační pomůcky (s. 26–59)

Organizace pracovní činnosti je pokládána za jeden z nejdůležitějších předpokladů k dosažení pozitivních výkonů. Jedním z prostředků jsou diáře, diktafon, počítáče s operační pamětí, termínová kartotéka úkolů, průhledové a okrajové štítky, strojopisné a magnetofonové záznamy. Kapitola podává přesný popis těchto

prostředků, hodnotí možnosti a výhody jejich aplikace v různých oblastech praktické činnosti.

3. Jak racionálně studovat (s. 60–73)

V období progresivně se rozvíjejícího tempa vědeckotechnické revoluce se rovněž značně zvyšuje i potřeba osvojování si nových poznatků (projevující se např. v postgraduálních a jiných formách doškolování či přeškolování). Již J. A. Komenský v Didaktice upozorňoval na nutnost racionálního využívání své paměti, potřebu opakování si zapamatovaných poznatků (*Repetitio est mater studiorum*). Autor věnuje pozornost otázkám úlohy motivace, otázkám organizace časového plánu studia, soustředěnosti pozornosti na osvojování si podstatných poznatků a jejich vzájemné souvislosti a otázkám logiky procesu učení.

4. Jak se učit cizím jazykům (s. 74–93)

Při výkonu různých povolání je znalost cizích jazyků naprosto nezbytná, ve všech vědních oborech bezprostředně pomáhá k akutnímu osvojování si širšího okruhu poznatků, důležitých či zcela nezbytných pro realizaci plánovaných úkolů. Autor se podrobněji zabývá problematikou metodik a motivace učení se cizím jazykům (za nejdůležitější pokládá ruštinu, angličtinu

a němčinu), přičemž rozlišuje diferencované stupně jejich pasivního či aktivního ovládání, vyjadřující diferencované množství znalostí s přihlédnutím k jejich praktickému využívání. Při osvojování si cizích jazyků dává autor přednost skupinovému učení v oborově specializovaných kolektivech, i když taková forma je spjata s určitými problémy (program, tempo výuky aj. je pro různé jedince s různými psychickými předpoklady nestejně náročné a z hlediska praktických potřeb se neshodující s cílem). Charakterizuje dále vhodnost různých technických pomůcek při memorování slovní zásoby, gramatiky a frází, a jejich výslovnosti.

5. Sledování nových poznatků (s. 94—123)

Poznatky získané při školním vzdělávání jsou v praktické činnosti ve všech oborech zpravidla zcela nepostačující, vzniká potřeba neustále je rozšiřovat a prověřovat. Současná informační exploze se týká každého z nás, nicméně je nutno selektivně vybírat ty informace, které jsou soudobě i perspektivně nezbytně potřebné, s přihlédnutím k intelektuální imunitě a metodám racionálního řízení procesu získávání potřebných poznatků z dosažitelných zdrojů informací. Značnou úlohu zde mají i tzv. sekundární informace (informační referátové časopisy, bibliografické katalogy, dokumentační zpravodaje, recenze aj.). Dále autor pojednává o autorských a předmětových katalozích v knihovnách, o útvarech vědeckých, technických a ekonomických informací (VTEI), o automatizovaných systémech komunikačních sítí a bází dat, podává přehled seznamu bází dat v ČSSR a v databázovém centru v zahraničí, přístupném prostřednictvím československé NSAP.

6. Jak zaznamenávat nové poznatky (s. 124—143)

Paměť autor zcela oprávněně pokládá za ne zcela spolehlivý nástroj k dlouhodobému či trvalému uchovávání poznatků, a proto se zabývá otázkami účelu záznamů o nových poznatcích: titulové, bibliografické údaje a záznamy o prame-

nech informací, tematické karty a jejich kódování, zkrácená dokumentace a dokumentační záznamy informací a poznatků, záznamové listy a jejich úpravy, informační bloky, citace a výtahy z informačních pramenů, mikrofilmy aj.

7. Osobní dokumentace (s. 144 až 153)

V této kapitole autor pojednává o tom, jakým způsobem lze přehledně uložit materiály získané či vytvořené při činnosti charakterizované v předcházejících kapitolách (kartotéka, tematický fond aj.).

8. Pořádek v materiálech, záznamech a jiných věcech (s. 154 až 171)

Tato kapitola podává přehled základních informací o třídění a heslování získaných poznatků podle problémové tematiky, označování předmětovými hesly, o abecedním rejstříku pořádacího systému, o rozdílech mezi systémem heslování a třídění i podle mezinárodního desetinného třídění, třídících značích (notace), a o problematice složených témat, kategoriálním třídění, řazení záznamů a materiálů, tematického a abecedního fondu informačních materiálů.

9. Jak správně myslet (s. 172 až 185)

Většina odborníků zpravidla pouze pasívně aplikuje získané poznatky k stereotypnímu řešení úkolů praktické činnosti, ale jen poměrně malé procento z nich využívá své psychické aktivity k tvůrčímu aktivnímu myšlení, svého psychického systémového potenciálu k tvorbě nových myšlenkových postupů, což je ovšem podmíněno mnohými činiteli (získané množství teoretických a praktických poznatků, jejich vzájemně zpětnovazební vztahy aj.). Technika myšlení je determinována např. i tím, že různí lidé přisuzují stejným termínům nezdědka různý obsahový význam, své myšlenky vyslovují či vyjadřují nepřesnou komunikační systematickou, převážná většina názorů a způsobů myšlení je do značné míry ovlivňována vlivy sociálního prostředí. Induktivní myšlení záleží v tom, že z jednotlivých je-

vů je vyvozována obecná zásada, zatímco v deduktivním myšlení se postupuje od obecné zásady k jednotlivým případům.

10. **Technika rozhodování a realizace rozhodnutí** (s. 186 až 198)

Schopnost samostatného rozhodování, provedení aktivní činnosti, a tím i převzetí určité zodpovědnosti je nesnadno osvojitelnou vlastností osobnosti, zejména v mladším věku. Správnost rozhodování je vysoce závislá na maximálním objemu dosud získaných informací, na zhodnocení a správné volbě různých možných alternativ řešení. Autor charakterizuje postup procesu rozhodování: cíl řešení, zdroje informací, vymezení možných alternativ a jejich pozitivní či negativní důsledky, zdůvodnění rozhodnutí, určení způsobu a prostředků jeho realizace, termíny jednotlivých etap řešení, zhodnocení řešení po uskutečnění jeho realizace.

11. **Jak dobře mluvit a referovat** (s. 199—205)

12. **Jak dobře psát** (s. 206—221)

V obou velmi krátkých kapitolách se jen stručně referuje o principech správného vyjadřování (hlasitost, výběr slov, stavba a délka vět, gesta při řízení porad, postupy při přípravě referátu, kontakt s posluchači, přednes projevu aj.). Dále o způsobu a přípravě písemného sdělení s přihlédnutím k osobám, kterým má být předneseno, o technice pracovního postupu při vyjadřování vět apod.

13. **Řízení a sebevzdělávání** (222—241)

Hlavní pozornost je věnována otázkám sebevýchovy a sebevzdělávání vedoucích a řídících pracovníků a jejich potencionálních nástupců, metodám osvojování si

vědecké organizace práce, plánování činnosti, metodám rozhodování, osobní soustavě informací, formální a neformální soustavě komunikací, racionálních metod a technik duševní práce, analytické průzkumné činnosti. Dále otázkám matematicky exaktním a syntetickým metodám tvůrčího myšlení, jednání, intenzivního a systematického postupu zobrazovacích, grafických, pořadových, pořádacích a kombinovaných metod, navazování interpersonálních vztahů, řešení konfliktů, stresových situací apod.

14. **Předpoklady k úspěchu našich snah** (s. 242—257)

V závěrečné kapitole se autor (z psychologických hledisek jen velmi povšechně) zabývá otázkami vůle a vytrvalosti, účinnosti návyku pracovních metod, plánování a kontroly daných úkolů, vlivů vnějšího prostředí, tělesné a duševní hygieny a terapie, možností vlivu kolektivu na rozvoj psychických vlastností osobnosti, podstaty a technik správného deduktivního a induktivního myšlení, autoritativnosti identifikace určitých principů aj.

Kniha sice nepřináší nové poznatky, její kladný význam spočívá především v tom, že přináší podrobně systematizované poznatky o metodách a technikách zpracovávání a využívání nově získávaných informací a jejich zdrojích. Obeznamit se s touto publikací usnadní vysokoškolákům, aspirantům, odborným či vědeckým pracovníkům, ale i pedagogům orientovat se časově soustředěněji v dané problematice a získat tak pomůcku k racionálnějšímu studiu a praktickému využívání získaných poznatků.

Miroslav Michalička

Marie Opatřilová
SEBEVÝCHOVA VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ
Brno, Univerzita J. E. Purkyně 1984, 176 s.

Otázky sebevýchovy studentů se v současné době dostávají do centra pozornosti vysokoškolských institucí v celém světě. Svědčí o tom rozsáhlá literatura vydáva-

ná u nás, v ostatních socialistických zemích i kapitalistických státech. Z našich autorů jsou to zejména práce B. Rotterové, J. Skalkové, V. Grulichy, O. Baláže, J.

Kurice, L. Míčka a mnoha dalších, ať jde o pedagogy nebo psychology. Sovětská pedagogická a psychologická literatura k problematice sebevýchovy je reprezentována jmény A. N. Leont'jev, A. A. Smirnov, B. D. Elkonin, N. D. Levitov, V. A. Suchomlinskij, T. A. Iljina, S. I. Zinovjev a dalšími, kteří tuto problematiku pokládají za stěžejní v pedagogickém procesu na vysokých školách. S podobnými názory se střetáváme u pedagogů polských (K. Wojciechowski, F. Urbańczyk, A. Nowicki a další), NDR (L. Klingberg, R. Rudolf, B. Dietze aj.), ale i v NSR, Velké Británii, Švédsku i v Americe. Všichni se shodují v tom, že sebevýchova patří k základním otázkám pedagogické teorie a praxe, zejména v období vědeckotechnické revoluce, a snaží se je řešit podle svých výchozích ideově politických pozic. Směřují-li v kapitalistickém světě cíle této výchovy k osobním profesním výhodám jednotlivce, má sebevýchova člověka v zemích socialismu přispívat k rozvoji všestranně a harmonicky vyspělé osobnosti jako záruky dalšího růstu vyspělé socialistické společnosti.

Takto pojímá Marie Opatřilová otázku sebevýchovy vysokoškolských studentů a tomuto pojetí podřizuje metodologická východiska opírající se o názory klasiků marxismu-leninismu, aby při analýze sledované problematiky uplatnila filozofické, biologicko-fyziologické, psychologické, pedagogické a sociální zřetely. Ve stručně nastíněném systému teorie a praxe komunistické výchovy dospívá k závěru, že efektivita komunistické výchovy se plně projeví tehdy, když vyústí v sebevýchově člověka. Prokazuje, že sebevýchova je novou kvalitou komunistické výchovy, její neoddelitelnou složkou a zároveň završením jejího systému. Sebevýchova se stává základní kategorií komunistické výchovy.

Důležité místo v práci zaujímají teoretické otázky sebevýchovy — vymezení její podstaty. Protože je sebevýchova zaměřena na všechny stránky osobnosti a zasahuje do všech oblastí společenské-

ho života, je její podstata vymezena značně široce. Sebevýchovou rozumí autorka uvědomělou, cílevědomou, systematickou a plánovitou činnost člověka, zaměřenou na všestranný rozvoj vlastní osobnosti v souladu se společenskými potřebami. Zabývá se otázkou utváření a rozvíjení kladných vlastností, charakteru, rozvoje myšlení, citů, vůle, utváření přesvědčení a postojů, osvojování vědomostí, dovedností, rozvoje tvořivých schopností, společenské angažovanosti, pracovní způsobilosti, zaměřuje se na utváření a rozvíjení schopnosti permanentní sebevýchovy a sebevzdělávání, na utváření kontaktů s prostředím.

Dále je rozpracován vztah sebevýchovy a sebevzdělávání, výchovy a sebevýchovy a stadia sebevýchovy v ontogenezi člověka. Práce zhodnocuje i myšlenky J. A. Komenského o celoživotní výchově a sebevýchově na základě studia jeho Pampaedie.

Ústředním problémem studie je pokus o systém teorie a praxe sebevýchovy. Současný stav teoretického rozpracování problematiky sebevýchovy je zaměřen převážně na jednotlivé otázky nebo soubory otázek, avšak systém teorie sebevýchovy nebyl dosud vypracován. Systém teorie sebevýchovy bere v úvahu potřeby jejího vývoje jako perspektivního relativně samostatného vědního oboru pedagogiky i potřeby sebevýchovné praxe. Systémový přístup k teorii sebevýchovy umožňuje analyzovat její jednotlivé komponenty a vztahy mezi nimi a uvést je v systém. Tento otevřený dynamický systém se bude neustále rozvíjet a zpřesňovat na základě nových poznatků.

V obecné části systému pojednává o cíli, obsahu, principech a metodách sebevýchovného procesu a vyznačuje prostředky, kterými se uskutečňuje, zejména pokud jde o prostředí vysoké školy, vysokoškolskou přednášku a cvičení, samostatné studium, studentskou vědeckou a odbornou činnost, ale všímá si také sociálního prostředí, studijních skupin a vysokoškolských kolejí. Pozoruhodné jsou závěry

výzkumné části práce, která se zabývá otázkou sebevýchovné aktivity vysokoškolských studentů a sebevýchovného procesu vůbec.

Sebevýchovnou aktivitu zkoumala u 847 studentů pěti fakult Univerzity J. E. Purkyně v Brně. Analýza výzkumných údajů prokázala,

- že dosavadní úroveň samostatného studia neodpovídá společenským potřebám kladeným na vysokoškolské studium;
- že hlavním nedostatkem rozvoje samostatného studia je nedostatek studijních materiálů;
- že hlavním podnětem studijní aktivity u většiny studentů je úsilí o dobrou připravenost k profesi;
- že je u studentů malý zájem o vědeckou práci;
- že se iniciativa studentů v samostatném studiu výrazně neprojevuje;
- že prostředí kolejí působí stejně podnětně na studijní aktivitu studentů jako prostředí rodinné.

Závažným nedostatkem je skutečnost, že většina studentů neplánuje své studijní činnosti a nekontroluje je.

Doporučuje proto:

- a) zajistit dostatek studijních materiálů pro všechny studijní obory;
- b) prohloubit metody a formy řízení a kontroly soustavného studia;

c) zařadit do prvního semestru studia seminář s problematikou samostatného studia a sebevýchovné a sebevzdělávací aktivity;

d) vytvářet optimální podmínky pro studijní aktivitu vysokoškolských studentů budováním pokojů na kolejích pro dva studenty, studoven vybavených studijní literaturou o samostatné práci, jejím plánování a kontrole;

e) upravit kolejní řád tak, aby vytvářel příznivé podmínky pro studijní aktivitu.

V oblasti sebevýchovného procesu vysokoškolských studentů dochází autorka po analýze výzkumných údajů k závěru,

- že téměř všichni vysokoškolští studen-

- ti usilují o změnu své osobnosti cestou sebevýchovy;
- že největší část respondentů usiluje o utváření a zdokonalování charakterových vlastností;
- že hlavními motivy sebevýchovných činností studentů jsou potřeby, zájmy, ideály, úsilí být dobrým členem kolektivu, podstatně méně respondentů uvedlo zaměření na zvolenou profesi a osobní vzor;
- že rozdíly v údajích mužů a žen jsou málo významné.

Doporučuje proto:

a) rozpracovat teorii sebevýchovného procesu a uvádět ji do praxe;

b) zařadit do osnov pedagogiky na vysokých školách kapitoly z teorie sebevýchovy;

c) seznamovat studenty i širší veřejnost s výsledky výzkumů v oblasti sebevýchovy prostřednictvím besed, přednášek a tisku;

d) posílit pedagogické vedení sebevýchovy;

e) upravovat výchovná prostředí tak, aby poskytovala více podnětů pro sebevýchovu vysokoškolských studentů i ostatních mladých lidí.

Jak je patrné z přehledu problematiky, kterou se práce zabývá, nemůže být pochyb o významu studie Marie Opatřilové pro zvýšení efektivity pedagogického procesu na vysokých školách. Její přednost nutno spatřovat zejména v tom, že se pokouší vytvořit systém teorie sebevýchovy studentů na vysokých školách a činit tak erudovaně se znalostí problematiky i metod jejího řešení. I když je známo mnoho prací u nás i v zahraničí z oboru sebevýchovy mladých lidí a vysokoškolských studentů zvláště, jde většinou jen o parciální otázky, které jsou sice samy o sobě velmi významné, ale neskýtají komplexní pohled, který je právě z hlediska dialektického a historického materialismu základním předpokladem objektivních, vědeckých závěrů. To je také odlišující znak vědeckého bádání v pedagogice, jehož výsledky mají sloužit výchově nové

generace v socialistických zemích. To se autorce daří na mnoha miestach publikace prokázat. Stane se jistě dobrou pomůckou ve výchově mladých vysokoškolských učitelů v kursech pedagogiky vyso-

kých škol, ale má své místo i ve výchově vysokoškolských studentů.

Richard Sedlář

Nelly Stručková
EFEKTÍVNE VYUŽITIE PRÁCE MLÁDEŽE
Bratislava, Práca 1984, 120 s.

Dôležitou úlohou v každej etape rozvoja socialistickej spoločnosti bolo a je riešenie problémov výchovy mládeže z hľadiska potrieb jej prípravy na zapojenie do pracovného procesu. V jednotlivých etapách rozvoja spoločnosti na popredné miesto sa vyzdvihujú stále nové úlohy vo výchove mládeže. V rozvinutej socialistickej spoločnosti výchova mládeže zahrnuje viaceré rôznorodé, ale vzájomne späté procesy: sebarealizáciu mládeže, prípravu nových pracovníkov zodpovedajúcich svojou kvalifikáciou potrebám danej úrovne rozvoja spoločnosti, formovanie kvalít mladého človeka ako člena rozvinutej socialistickej spoločnosti, všestranný a harmonický rozvoj osobnosti a iné, píše Nelly Stručková vo svojej novej publikácii „Efektívne využitie práce mládeže“.

V materiáloch XVI. zjazdu KSČ, v uzneseniach stranických, štátnych, hospodárskych, spoločenských orgánov a organizácií sa venuje osobitná pozornosť otázkam výchovy mladej generácie na prácu a život, komunistickému vzťahu k práci, rozvoju tvorivej iniciatívy pracujúcich, otázkam upevňovania uvedomelej pracovnej disciplíny. V úzkej spätosti s riešením týchto otázok ako veľmi závažná úloha vystupuje do popredia usmerňovanie profesionálnej orientácie a voľby povolania u mládeže.

Táto otázka je v súčasnosti obzvlášť dôležitá, pretože v podstate sú vyčerpané voľné zdroje pracovných síl; mládež musí pokryť nielen prirodzený úbytok pracovných síl (odchody do dôchodku atď.), ale aj novovytvárané pracovné miesta. V závislosti od toho, ako rýchlo, kvalitne a vý-

konovo efektívne mládež obsadzuje tieto pracovné miesta vo sfére spoločenskej výroby, rastie aj značná časť produktivity práce v národnom hospodárstve. Rýchly rozvoj vedy a techniky citelne mení povahu samotnej práce. V súčasnosti prakticky všetka mládež musí prejsť profesionálnou prípravou pred vstupom do spoločensky užitočného pracovného procesu. Socialistická spoločnosť má záujem na tom, aby si mládež osvojila také povolania a absolvovala takú profesionálnu prípravu, akú v súčasnom i budúcom období bude môcť úspešne uplatňovať v pracovnej činnosti. Preto problémy spojené s výberom povolania sa vynárajú pred mládežou už v rámci sústavy jej vzdelávania. Samotná sústava vzdelávania musí účinne pomáhať a určovať, na aký druh práce, na aký typ povolania sa má mládež pripravovať. Touto problematikou sa autorka zaoberá hneď v prvej kapitole.

Problém usmerňovania voľby povolania u mládeže a samotný priebeh tejto voľby je závislý od materiálnych, podmienok života socialistickej spoločnosti a nimi určených, závislý od úrovne rozvoja jej výrobných síl a výrobných vzťahov, od úrovne rozvoja spoločenskej del'by práce a z nej vyplývajúcej kvalitatívnej a kvantitatívnej stránky, rozsahu a štruktúry voľných pracovných miest. Voľbu povolania mládeže preto rozhodujúco ovplyvňujú štrukturálne zmeny národného hospodárstva, vznik nových odvetví, pododvetví, výrobných odborov, výstavba nových podnikov. Na druhej strane zasa rozvoj ekonomicky menej rozvinutých oblastí našej republiky takisto závisí od možnosti využitia mladých pracovných

síl. Uplatňovanie výdobytkov vedeckotechnickej revolúcie mení charakter jestvujúcich povolání, vznikajú nové povolania a naopak zanikajú niektoré staré povolania. V ekonomicky rozvinutých krajinách pre najbližšie 2—3 desaťročia sa ráta so vznikom 30—50 % nových povolání. Úspešné zabezpečenie budúceho rozvoja našej spoločnosti v daných podmienkach vyžaduje cieľavedomo plánovanú perspektívnu prípravu mládeže v súlade s požiadavkami rozvoja nových typov pracovných činností, respektíve nových povolání.

Ako vyplýva z poznatkov doterajších výskumov a skúseností hospodárskej praxe, vedeckotechnická revolúcia vyžaduje predĺženie doby prípravy na povolanie pred začiatkom výkonu povolania. V súčasnosti v ČSSR ako aj v iných socialistických krajinách priemerný vek mládeže, ktorá začína pracovať v národnom hospodárstve, dosahuje okolo 18—20 rokov.

S pomerne neskorým vstupom mládeže do aktívneho pracovného procesu je spojená pomalšia socializácia mládeže.

To všetko ešte viac zdôrazňuje nevyhnutnosť zlepšenia teoretických a praktických prác v oblasti profesionálnej sebarealizácie mládeže.

Okrem uvedených objektívnych podmienok a faktorov rozvoja spoločnosti, pôsobiach na proces usmerňovania voľby povolania u mládeže, existujú aj subjektívne, osobnostné faktory mladých ľudí: úroveň a charakter ich vzdelania, kvalifikácia, pohlavie, miesto bydliska, záujem, nadanie atď.

Pritom tieto subjektívne faktory mládeže pri voľbe povolania pôsobia často opačným smerom v porovnaní s objektívnymi faktormi.

Výsledky mnohých analýz a výskumov dokumentujú existenciu určitých protirečení medzi potrebami našej spoločnosti disponovať pracovnými miestami určitých profesií a určitej kvalifikácie a profesionálnymi záujmami mládeže. Napríklad kým väčšina mládeže sa v súčasnom ob-

dobí orientuje na štúdium na vysokých a odborných školách, z hľadiska potrieb spoločnosti toto vzdelanie je vymedzené potrebou zhruba 60—62 % mládeže, píše autorka. Nesúlads medzi potrebami spoločnosti a záujmami mládeže spočíva ďalej v nedostatočnom záujme mládeže o technické profesie, v pomerne nízkej prestíži základných povolání v strojárstve, ktoré sú základnou povolaním v našom národnom hospodárstve vôbec, v nedostatočnom záujme o povolania v chemickom priemysle, v niektorých oblastiach v poľnohospodárstve atď.

Hlavné aspekty problematiky profesionálnej orientácie, poradenstva a usmerňovania mládeže pri voľbe povolania možno zhrnúť do týchto bodov:

1. problém optimálneho rozdelenia a maximálneho využitia existujúcich ľudských zdrojov, konkrétne zdrojov mládeže;
2. problém dosiahnutia sociálnej homogenosti spoločnosti poskytnutím rovnakých možností všetkej mládeži pri voľbe povolania — inak povedané účelné ovplyvňovanie reprodukcie sociálnej štruktúry spoločnosti rovnomernejším rozširovaním pôsobenia vzdelania;
3. problém formovania osobnosti člena socialistickej spoločnosti, hľadanie a usmerňovanie jeho miesta v živote.

N. Stručková v druhej kapitole sústreďuje pozornosť na vplyv zmien charakteru práce a štruktúry národného hospodárstva na začleňovanie mládeže v pracovnom procese. Ďalej na otázky efektívneho využitia nadobudnutej kvalifikácie mladých pracovníkov so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním, pričom uvádza niektoré poznatky z terénneho prieskumu o využití kvalifikácie mladých odborníkov. V záverečných častiach tejto kapitoly rozoberá sociálnoekonomické problémy stabilizácie mladých pracovníkov v profesii i v zamestnaní a otázky pracovnej disciplíny. V tretej kapitole venuje pozornosť niektorým otázkam pohybu mladých pracovníkov v rámci členských krajín RVHP. Sú to otázky vedecky zdôvodneného rozmiestnenia spoloč-

skej výroby z hľadiska potrieb racionálneho využitia mladých pracovníkov; rozpracovania a uplatňovania kritérií kombinácie pohybu a stabilizácie mladých pracovníkov vo výrobných kolektívoch z hľadiska zvyšovania efektívnosti spoločenskej výroby v krajinách RVHP; zdokonaľovania sústavy rozmiestňovania mladých pracovníkov vo vnútri sféry a medzi sférami pôsobenia podnikov, odvetví a teritoriálno-taxonómických jednotiek v rámci RVHP; medzištátnej migrácie mladých pracovníkov z ekonomických príčin v rámci RVHP.

V záverečnej (IV.) kapitole uvádza autorka do problematiky úloh odborov pri riešení otázok efektívneho využitia mla-

dých pracovníkov: zabezpečenia bytových a iných potrieb mladých pracovníkov, vytvárania podmienok na využitie ich voľného času, optimálnej kombinácie pohybu a stabilizácie mladých pracovníkov v rámci spoločenskej výroby, efektívneho využívania práce mládeže v súlade s potrebami a možnosťmi zvyšovania efektívnosti spoločenskej výroby v ČSSR.

V závere uvedená použitá literatúra umožní zainteresovaným čitateľom hlbšie sa oboznámiť nielen so základnými problémami riešenej problematiky, ale umožní im aj podrobnejšie štúdium pri obhajovaní špecifických otázok.

Milica Lesáková

Václav Bláha

VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1984

Koncem roku 1984 vydalo Státní pedagogické nakladatelství další z řady publikací týkajících se teorie a praxe komunistické výchovy. Publikace V. Bláhy je velmi nevšedně pojatá knížka pro učitele o výchově mimo vyučování.

V první části na prvních asi 30 stranách pojednává autor o místě výchovy mimo vyučování v systému komunistické výchovy. Upozorňuje na ty partie dokumentu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, kde se ukládá překonat dosud u nás převládající didaktické pojetí výchovy mimo vyučování. Považuje výchovu mimo vyučování za plánovitě a záměrně řízení toho, jak žáci základní školy tráví volný čas, a tomuto problému pak věnuje dalších 100 stran textu.

V druhé části pojednává V. Bláha o volném času dětí a mládeže. Začíná zajímavým rozбором marxistického pojetí volného času, specifikuje pojem „volný čas dětí“ a konečně přechází k vyjasnění některých souvislostí volného času s výchovou mimo vyučování. Upozorňuje na souvislosti historické, ekonomickopolitické,

sociologické, kulturněpolitické, biologicko-fyziologické, psychologické a filozofické. Myslím, že takovýto hluboký rozbor, napsaný přitom stručným, ale výstižným a srozumitelným jazykem pro nejširší čtenářský okruh, dosud v naší pedagogické literatuře chyběl.

Na závěr druhé části definoval autor výchovu mimo vyučování jako společenskohistorickou kategorii, jako formu společensky organizovaného pedagogického ovlivňování volného času. V kapitole třetí pokračuje ve své úvaze dále a rozebírá, jak lze trávení volného času ovlivňovat ve veřejném prostředí, a ve čtvrté kapitole v prostředí základní školy. V obou případech se přidržuje základních pedagogických kategorií cíle, obsahu, metod, forem a institucionálních zařízení. Velmi cenná je závěrečná část třetí kapitoly o principech výchovy mimo vyučování. Autor jich zde uvádí celkem deset a definuje je jako kategorické společenskopedagogické požadavky, které umožňují učinit z výchovy mimo vyučování proces „pedagogického řízení a ovlivňování volného času dětí“. Je to například

princip dobrovolnosti, princip rozmanitosti činnosti, princip odpočinkového a rekreačního zaměření činnosti atd. Jsou však mezi nimi i takové závažné principy jako princip společenských priorit (autor hovoří o principu společenského zájmu), princip sociální realizace kolektivů, skupin a jednotlivců atd.

Knižka je ukončena soupisem literatury, která zájemcům umožňuje hlouběji si prostudovat otázky obecnější i konkrétnější, než jsou ty, o nichž se v knize výslovně pojednává. Je z ní patrné, že autor

se orientoval na nejnovější marxistickou literaturu a bohatě využívá domácích pokrokových tradic. Soupis literatury je na závěr doplněn uvedením základních dokumentů a právních norem, kterými se výchova mimo vyučování řídí.

Celkově lze říci, že Státní pedagogické nakladatelství vybralo do tisku velmi svěží a užitečnou publikaci, po které jistě rád sáhne každý učitel i ten, kdo se v mimoškolní výchově výrazně neangažuje.

Václav Barák

BURŽUAZNAJA PEDAGOGIKA NA SOVREMENNOM ETAPE

Red. Z. A. Malkova, B. L. Vulfson
Moskva, Pedagogika 1984, 254 s.

Kritická analýza nemarxistických teorií výchovy a vzdělávání je trvale předmětem pozornosti sovětských pedagogů. Řadu dosavadních publikací obohacuje monografie, v níž jsou představeny výsledky práce osmnáctičlenného kolektivu, v jehož čele stáli Z. A. Malkovová a B. L. Vulfson.

Recenzovaná kniha se liší od dosavadních prací především tím, že se neorientuje pouze na určité problémové nebo geografické oblasti. Klade si za cíl podat celistvý obraz soudobého stavu a základních tendencí rozvoje současné buržoazní pedagogiky v rozvinutých kapitalistických zemích.

Velmi významnou a hodnotnou část publikace představuje úvod, v němž jsou formulována základní metodologická východiska kritické analýzy. Konstatuje se především vzrůstající význam společenských věd v současných podmínkách, který je spjat s potřebami interpretace sociálních důsledků vědeckotechnické revoluce a perspektiv rozvoje lidstva v podmínkách boje dvou společenských soustav. Mezi těmito společenskými vědami má stále důležitější místo i pedagogika. Ideologický a vědecký význam kritické analýzy současné buržoazní pedagogiky spočívá v tom, že umožňuje odhalit skutečné zaměření, nedostatky a často

i reakční smysl jednotlivých koncepcí a teorií výchovy a vzdělávání, předcházet možnostem mechanického přenášení jejich různých prvků na půdu socialistické školy. Vede k hlubšímu pochopení základních pozitiv v teorii i praxi výchovy a vzdělávání socialistických zemí. Napomáhá pohotovějšímu postižení nových problémů, které vznikají pro socialistickou výchovně vzdělávací soustavu i pedagogiku.

Autoři neupadají do zjednodušování. Uvědomují si hluboké difference mezi pedagogy kapitalistických zemí. Mají na zřeteli, že u mnohých, ač jsou daleko od marxistického vědeckého světového názoru, se projevuje subjektivně poctivé úsilí racionálně řešit výchovné problémy. Tito pedagogové přemýšlejí o osudu člověka v kapitalistickém světě, stavějí se proti dehumanizaci procesu společenských vztahů, působí aktivně v boji za mír. Přitom ovšem obvykle sami nejsou s to plně postihnout ty principiálně nové požadavky, které přinášejí pro pedagogickou teorii i praxi ohromné změny v ekonomice i ve vědě, v sociálních vztazích a ve společenském vědomí.

Výklad je shrnut do pěti kapitol, které postihují významné oblasti pedagogických disciplín a podrobně sledují jejich vnitřní problematiku. Všechny jsou konci-

povány na velmi rozsáhlé a detailní znalosti konkrétního materiálu, jímž autoři bohatě dokumentují svá tvrzení. Zároveň je každá kapitola opatřena obsáhlým seznamem literatury, takže kniha ve svém celku podává čtenáři důkladný vhled do soudobé produkce pedagogiky rozvinutých kapitalistických zemí. V informaci o ní se pokusíme seznámit čtenáře alespoň s některými základními poznatky a jejich hodnocením.

Z. A. Malkovová v první kapitole analyzuje funkci buržoazní pedagogiky jako teoretického základu politiky kapitalistické společnosti v oblasti vzdělání a budování školských soustav. Rozebírá reakce pedagogického myšlení v těchto zemích na současný vědecký a technický rozvoj. Odhaluje různé interpretace funkce školy v kapitalistické společnosti minulých desetiletí i současnosti (J. Dewey, J. Counts, J. Conant, E. King), upozorňuje na směr kritické teorie výchovy (K. Mollenhauer, P. Goodman, M. Fantini, Ch. Jencks aj.), na směry „neomarxistické“ (S. Bowles, H. Gintis). Analyzuje ideje představitelů Římského klubu o všemocnosti výchovy a výchově k „přežití“, odhaluje vliv sociálního darwinismu na pedagogiku a na pojetí funkce školy (W. Mayer, R. Warner). Ukazuje také, že práce liberálně a kriticky zaměřených autorů vykresluje obraz intelektuálního a morálního utlačování dětí národnostních menšin, zahraničních dělníků a sociálně slabých vrstev (J. Kozol, J. S. Coleman aj.). Rozebírá i různé programy, jimiž škola reaguje na požadavky kapitalistického systému, jako je teorie přirozené intelektuální nerovnosti, požadavky programu vzdělání „pro kariéru“, nové pojetí výchovy občana pro soudobou buržoazní společnost. Zároveň autorka upozorňuje na vzrůstající antikomunismus současné buržoazní pedagogiky a jeho konkrétní projevy.

Následující kapitola (B. L. Vulfson, V. Ja. Pilipovskij) je věnována vztahu pedagogiky k filozofii, k sociologii a k psychologii. V souvislosti s rozбором filozofického idealismu jako metodologického základu

buržoazní pedagogiky je připomínán zejména soudobý metodologický pluralismus. Objasňuje se vliv neopozitivismu, existencialismu a neotomismu. Na jedné straně se uplatňují důsledky scientismu, jednostrannosti pedagogické technologie (M. Thring) a teorií deideologizace a na druhé straně se prosazují tendence antiscentismu a technofobie, teorie emancipační výchovy, neofreudismu (S. Lustman, L. Seymour), různých modernizovaných variant pedocentrismu, opírajících se o abstraktně antropologické a personalistické proudy v psychologii (R. May). Teorie abstraktně humanistických psychologických koncepcí vycházejí z kategorie unikátních potencií individua a vedou k absolutizaci sebezoroje osobnosti a absolutizaci osobnostní neopakovatelnosti. V pedagogických koncepcích pak směřují k psychologickému redukcionismu. Vstupují většinou jako alternativa proti autoritářsky technokratickým koncepcím výchovy, které oprávněně kritizují. Bojují proti standardizaci duchovního života a nivelizaci osobnosti v kapitalistické společnosti. Ale samy znamenají izolaci dítěte, dezinterpretují výchovu osobnosti a její vztah ke společnosti.

Významné je upozornění na skutečnost, že soudobé proudy idealistické filozofie i pedagogiky nevykládají své myšlenky v těžkopádných monografiích, ale vyjadřují se beletristicky a populárním jazykem, přízpůsobeným běžnému vědomí, stylu myšlení pedagogické praxe; široce využívají masových sdělovacích prostředků. Přitom buržoazní filozofové a pedagogové nezřídka postihují reálné problémy a otázky, které skutečně zasluhují pozornosti. Ovšem jejich argumentace a řešení odpovídají idealistické interpretaci. Tyto problémy nelze ignorovat. Je však nutné postavit proti nesprávným pedagogickým řešením a závěrům pečlivě zpracované alternativy, vycházející z marxisticko-leninských pozic. Pochopitelně mezi filozofickými a pedagogickými názory jednotlivých pedagogů nemusí být přímý lineární vztah. Chybí filozofická

východiska nevylučují možnost realizovat zajímavé dílčí výzkumy. Ovšem při řešení obecných otázek výchovy a vzdělávání se vždy nakonec projeví skutečná filozofická pozice.

Zesílení sociologické orientace soudobé buržoazní pedagogiky má své specifické projevy. Samostatnou disciplínou se stala sociologie vzdělání. Do interpretace výchovy a vzdělávání se výrazně promítají technologicko-elitářské ideje „postindustriální“ společnosti, hlášené významným americkým sociologem D. Bellem. V posledních letech se stále výrazněji uplatňují reakční tendence (P. W. Musgrave). Jak ukazuje významný francouzský sociolog A. Touraine, „nová pravice“ soudí, že jednou z hlavních podmínek „stabilizace“ západní společnosti je zaměřit se na utváření sociální elity, jejíž členové se budou vybírat na základě biologicky determinované intelektuální převahy.

Třetí kapitola, „Kritika buržoazních teorií výchovy“, zpracovaná řadou autorů (V. Ja. Pilipovskij, L. B. Bojarskaja, E. S. Panasenko, L. J. Šipilova, T. F. Jarkina, E. I. Tkačeva, E. S. Sokolova), dokazují, že pluralismus současné buržoazní pedagogiky má svůj jasný projev v celém spektru koncepce výchovy.

Do popředí vystupuje především konzervativní proud, který zdůrazňuje v podstatě autoritativní výchovu, pevné vedení žáků, žádá uchovat represivní charakter školy. Zdůrazňuje v současné době potřebu výchovy člověka adaptovaného existujícímu společenskému systému a psychologicky připraveného zaujmout místo v sociální hierarchii (G. A. Bowers). Pedagogové tohoto směru se snaží „technologizovat“ proces působení na mládež, učinit jej efektivnějším tím, že budou využity nejnovější poznatky empirické sociologie, psychoterapie, kybernetiky a dalších odvětví soudobého vědeckého poznání. Tzv. racionalistické koncepce výchovy zesilují ideologické působení školy. Opírají se přitom o ideje „sociálního inženýrství“, „vědeckého řízení lidského chování“ aj.

Proti konzervativnímu proudu bur-

žoazní pedagogiky bojují tzv. humanistické koncepce utváření osobnosti (A. Combs). Vyžadují antirepresivní základ jako princip výchovy, zdůrazňují sebevyjádření osobnosti v podmínkách emocionální svobody. Stavějí se proti behavioristickému výkladu pedagogického procesu, kdy se pozornost zaostřuje na vnější regulaci pozorovatelného chování a jeho vnitřní svět se fakticky ignoruje. Podle těchto názorů nutno změnit autoritativní styl školní práce a nahradit jej spontánním sebevyjádřením osobnosti. A to vylučuje navozování jakýchkoliv standardizovaných požadavků. Pozice „humanistické školy“ jsou prosyceny ideami existencialismu, neofreudismu a zvláště tzv. humanistické psychologie. Výchovný program „humanistické školy“ vychází z iluzorní ideje harmonizace společnosti cestou sebezdokonalování individua a výchovu autonomní osobnosti.

Problém socializace mládeže se stal v posledních letech centrálním výzkumným problémem na Západě (Ch. Schmerl). To je spjato s nutností přípravy kvalifikované a sociálně přizpůsobené pracovní síly s potřebou politické a ideologické indoktrinace mládeže se snahou o upevnění kapitalistické společnosti. Pojem socializace se často chápe velmi široce jako komplexní proces integrace individua do společenské struktury. Původní koncepce socializace, jak autoři uvádějí, se utvářely téměř výlučně pod vlivem strukturního funkcionalismu na bázi pozitivistické metodologie. (T. Parsons, R. Bales aj.). Akcent se kladl na studium podmínek, které zajišťují osvojení hodnotově normativního systému společnosti a příslušných vzorců chování. Pojmy adaptace, konformismus v procesu socializace se stávaly klíčovými. Vytvářel se model jakéhosi „technokratického člověka“, který je plně integrován do kapitalistické společnosti.

První projevy obratu od scientisticky pozitivistické orientace s jejím kultem „efektivnosti“ a „produktivnosti“ k tzv. novému humanismu představovaly studentské bouře. Vzniká „kritická teorie sociali-

zace“ v rámci frankfurtské sociálně filozofické školy (J. Habermas). Člověk se chápe jako aktivní subjekt. Mění se pojetí socializace v rámci frankfurtské sociálně filozofické školy (J. Habermas). Člověk se chápe jako aktivní subjekt. Mění se pojetí socializace, jež se nyní chápe jako předpoklad rozvoje základních lidských vlastností a schopností (Ch. Schmerl). Proti konformismu, adaptaci se kladou pojmy seberealizace, sebeřízení, sebepotvrzování individua, jeho „odpovědnost“ a aktivnost v procesu socializace (C. Charmion). Charakteristický je přístup k otázce autonomie osobnosti, její emancipace z pozic buržoazního individualismu, kdy mravní a humanistické utváření osobnosti je možné pouze cestou jejího individuálního rozvoje (R. Gilbert, D. S. Cartwright). Západní teoretikové se snaží ukazovat otázku sebeurčení a autonomie jako základní problém výchovy v současné „industriální“ společnosti.

Kapitola informuje o tom, že v současné době se uvádějí do praxe buržoazní školy různé formy a metody socializace, jako jsou kursy adaptace, hry rolí, sociodramata aj. S cílem „amerikanizovat“ mladého člověka vznikají i nové organizační formy, které se snaží doplňovat tradiční školní pedagogiku v systému tzv. neformálního styku, jako je individuální pomoc, skupinové konzultace, rodinná terapie aj. (K. Mund aj). Navrhují využívat psychoanalytických procedur v řešení konkrétních výchovných situací, zvláště jde-li o „personalizaci“ individua.

Společenský styk, komunikace nabývá stále většího významu v teorii i praxi výchovy. V marxistické pedagogice je zdůrazňován jako prostředek všestranného rozvoje lidské osobnosti. V buržoazní pedagogice se často vychází z krize vzájemného chápání a z „rozbití komunikativních vztahů mezi pokoleními“. Představitelé Římského klubu vidí spásu lidské civilizace v utváření nových vlastností člověka a v rozvíjení nových komunikativních forem. Problém komunikace se absolutizuje. Chápe se dokonce jako prostře-

dek utváření sociálních soustav, nerespektují se konkrétní historické podmínky utváření sociálních vztahů.

Autoři podrobně rozebírají i komunikativní teorie výchovy, které se opírají o filozoficko-sociologické ideje frankfurtské školy. Řada pedagogů (W. Klafki, K. Schaller, K. Schäfer) traktuje výchovný proces jako sociální komunikaci. Sama komunikace vystupuje většinou vně sociální determinace, pracovní činnost se sem nezahrnuje. Veškerá komunikativní pedagogika se buduje u těchto autorů pouze na verbální činnosti.

V posledních letech se komunikativní pedagogika v řadě západních zemí aktivně včleňuje do praxe školního vyučování. V souladu s jejími východisky se rozpracovávají cíle výchovy, obsah vzdělání, školní učebnice, metodická literatura pro učitele.

V posledních desetiletích se věnuje v buržoazní pedagogice velká pozornost i otázkám mravní výchovy. Projevuje se nespokojenost s praxí výchovného působení školy. Objevují se nové termíny jako antipedagogika, antiškola, autovýchova. Jednou z příčin je podle západních pedagogů obrat k technologii vyučování v šedesátých letech, nadšení pro behavioristické didaktické koncepce. To vedlo, jak soudí, k ignorování cílů, norem a hodnot mravní výchovy. Postupující „odkřesťanštění světa“ mělo za následek oslabení vlivu církve na sféru výchovy, nejednotné působení různých institucionalizovaných a neinstitucionalizovaných forem výchovy. Proto, jak uvádějí autoři této kapitoly, vládnoucí síly kapitalistické společnosti žádají, aby se posílila sociálně integrativní funkce školy, aby se věnovala náležitá pozornost otázkám utváření světového názoru, hodnotové orientaci mládeže a mravním normám chování žáků. Stále více se zdůrazňuje potřeba podřídit teorii morálky konkrétní praxi člověka, zaměřené na hledání nejracionálnějších „efektivních“ způsobů jeho existence a chování v současné buržoazní společnosti. Zároveň se vyčleňují dvě základní a spolu bo-

jující linie: jedna vyjadřuje zájmy klerikálních a konzervativních sil státně monopolistických kruhů, které žádají návrat k tradičním hodnotám, k výchově žáků v duchu přísné disciplíny, poslušnosti, pořádku (E. Hahn, W. W. Mickel). Představitelé druhé linie (A. Combs aj.) vystupují proti všem tradičním normám a metodám tzv. represivní a autoritářské mravní výchovy. Podle nich je seberealizace nejvýznamnějším faktorem určujícím lidské chování. V této souvislosti se odmítají objektivní cíle a hodnotové orientace. Hlavní se stává proces jejich získávání, rozvoj emocionální sféry člověka, kritického myšlení, jeho svobodný mravní výběr apod. Psychologickým základem pro příslušné metodiky se stávají teorie Piagetovy a Kohlbergovy o strukturách morálního myšlení a stupních rozvoje mravního vědomí.

Pevné postavení v mravní výchově buržoazní pedagogiky si uchovává náboženství. Mění se však jeho obsah i metody. Centrálním úkolem není pouze výchova v duchu víry, ale i formování žáka jako homo socialis a homo politicus. To znamená rozvíjet city, povinnosti, odpovědnosti před buržoazním státem, snahy bojovat za jeho „demokratické základy“. Vliv má i etická existencialistická koncepce. Výrazně se uplatnily i ideje sociálně kritické filozofie frankfurtské školy (J. Habermas). Zde se vychází ze subjektivisticko-idealistických předpokladů, že všechno „mravní“, „hodnotné“, „dobré“ v člověku se rodí v samotném aktu komunikace.

Čtvrtá kapitola, zpracovaná N. D. Nikandrovem, B. L. Vulfsonem, M. B. Klarinou, V. Ja. Pilipovským, T. A. Iljinou, je věnována problematice didaktické. Je nasycena soudobým konkrétním materiálem podobně, jako tomu bylo v předcházejících částech. Poskytuje tak čtenáři prostřednictvím bohatých informací plastický obraz o didaktickém myšlení v rozvinutých západních zemích. Vychází především z obecně zjištěné skutečnosti, že i v oblasti didaktiky se výrazně projevuje

pluralistický a eklektický charakter současné buržoazní pedagogiky. To velmi znesnadňuje klasifikaci četných didaktických škol. Mezi nejznámější náleží hermeneutická didaktika (W. Klafki), strukturně analytická didaktika (P. Heimann), vycházející z neopozitivismu. Strukturně analytická didaktika se podle názoru autorů přiblížila k ideji systémové analýzy procesu vyučování a zastavila se až před jeho formalizací. Zajímavé je, že se zabývá procedurami plánování učebního procesu a jeho analýzou. Jsou podány i podrobné informace o kybernetické didaktice a jejích konkrétních směrech, právě tak jako o variantách tzv. psychologické didaktiky (R. Gagné, J. Nisbett, P. Hirst, B. S. Bloom aj). Pozornost autorů je zaměřena rovněž k otázkám obsahu vzdělání a jeho analýzy. Ukazují, že proti scientistickým a úzce utilitárním koncepcím obsahu vzdělání, které mimo jiné vedou k podceňování výchovně vzdělávacího významu humanitních disciplín, vystupují v rámci buržoazního světového názoru pedagogové abstraktně humanistické orientace. Metodologickým východiskem jejich orientace je existencialismus a různé psychologické školy, které jsou pod jeho vlivem (G. Kneller, R. Patterson, G. Friedman). Pedagogové abstraktně humanistické orientace se stavějí proti pragmatickým koncepcím, jejich utilitaristickým přístupům k cílům a obsahu vzdělání. Ale ve skutečnosti stejně jako pragmatisté napomáhají k obnovení pedocentrických idejí a stojí na krajně individualistických pozicích při určování toho, čemu se mají děti učit.

Zároven i při řešení didaktické problematiky je patrné, že se opouštějí pozice „deideologizace“ a hlavní tendencí se stává reideologizace, tj. snaha posílit buržoazní politickoideový vliv na mládež prostřednictvím vyučování. V souvislosti s řešením vyučovacích metod nutno konstatovat, že jsou vesměs negativně hodnoceny tradiční metody vyučování, které se orientují na pasivní vnímání a mechanickou reprodukci osvojeného učiva. Při-

tom se ovšem vlastní řešení problematiky metod často jednostranně orientuje na procesy učení, nikoli vyučování v duchu již dříve zmíněného psychologického redukcionismu.

Jinou pozici opět představuje technologický přístup, kde se problém metod vyučování chápe jako adekvátní výběr principů řízení procesu učení k jednoznačně daným cílům. Výchozí teze přitom spočívá v tom, že všechny vzdělávací cíle se dají redukovat na procedury, které jsou měřitelné (J. M. Scandura, B. S. Bloom).

Spolu s tendencemi pedocentrických pozic, opírajících se o pragmatickou pedagogiku, se široce asimilují různé psychologické přístupy existencionalisticky orientované. Hlásají se teze „otevřeného vyučování“ (R. Barth), odrhuje se učení od vyučování, samostatná práce se klade proti usměrňující činnosti učitele, odmítá se jeho vedoucí role. Neopragmatické pojetí metod absolutizuje i emocionální aspekty učení, orientaci na sebeutváření, vede k hypertrofii hravých forem činnosti a hry ve vyučování, poznávání objektivních zákonitostí reálného světa se zaměřuje za osobní zkušenost, zaměřenou na adaptaci osobnosti daným společenským podmínkám.

Autoři publikace zároveň ukazují, v čem spočívají soudobé teoretické základy diferenciace vyučování v buržoazní škole. Dokazují na konkrétním materiálu, že se v posledních letech znovu aktualizují konzervativní a elitářské ideály ve sféře vzdělání, které se teoreticky opírají o biogenetické teorie Eyseneckovy a Jensenovy apod. Zároveň se rozvíjí i mezi nemarxistickými pedagogy ostrá polemika v otázce diferenciace. Proti elitářským koncepcím se stavějí autoři, kteří soudí, že intelekt a schopnost učení se determinují především faktory prostředí (E. Hopper), a vystupují proti fatalistickým biologizátorským teoriím. Jestliže konzervativní pedagogové zakládají diferenciaci vyučování (a to velmi ranou) na měření intelektuálních schopností pomocí testů, vědci liberálního zaměření zdůrazňují jako alternativu dlouhodobé

objektivní studium žáka s cílem určit budoucí školní cestu v souladu s jeho schopnostmi a zájmy.

Stále větší pozornost se věnuje v buržoazní didaktice i otázce individualizace vyučování. I při jejím řešení se projevují protiklady technologických tendencí s konzervativním zaměřením z jedné strany a pseudohumanistickými antitechnokratickými pozicemi z druhé strany. Behavioristické pozice navrhuji takovou formu individualizace vyučování, kde žák je chápán jako individuální recipient vědomostí a dovedností. Naproti tomu pedagogové antropologické humanistické orientace se přidržují existencialistického principu a duchovně emocionální autonomie osobnosti. Autoři knihy poukazují na některé kladné prvky formálních modelů individualizace vyučování. Pozornosti podle jejich názoru zaslouží především skutečnost, že je zjišťován výchozí stav poznání na každé etapě vyučování a konkretizují se cíle učení, přičemž se přihlíží k možnostem jednotlivých žáků.

Trvale je aktuální problematika pedagogické technologie, výzkum technických prostředků ve vyučovacím procesu a zvyšování jejich účinnosti. Autoři konstatují, že ve všech kapitalistických zemích se věnuje velká pozornost televizi, využití videomagnetofonů, programovaného vyučování, možnostem nejmodernější techniky. Vytvářejí se tzv. učební centra, která jsou určena k samostatné práci žáků pomocí audiovizuálních prostředků a prostředků programovaného vyučování. Ovšem reálný stav zatím je takový, že tyto prostředky jsou vzdáleny masovým školám, kde se učí většina dětí, často jsou spíše na úrovni laboratorních experimentů.

V páté kapitole recenzované knihy (V. M. Pivovarov, E. Sekkey, M. B. Kolčugina, V. S. Milina, Z. J. Golubeva, N. G. Ostrometova) jsou analyzovány současné buržoazní koncepce organizace vzdělání. Konstatuje se, že reformy americké školy v 50. a 60. letech se týkaly především obsahu vzdělání, nikoliv její organizační struktury. Naproti tomu v západní Evro-

pě se vnášely změny do organizační struktury, vznikaly různé typy komprehenzivní školy (Francie, Švédsko, Anglie) a docházelo k jistým úpravám dualistických školských systémů. Autoři kapitoly zároveň přinášejí informace o koncepcích, které se kolem 70. let projevily zvláště v Americe. Tyto koncepce vycházejí z pesimistických pohledů na soudobou buržoazní školu. Představují extrémní kritiku zleva, která hlásá hesla likvidace školy (I. Illich), hypertrofii individualizovaného vyučování a individualizace. Razí heslo alternativních škol, jako jsou učební centra aj. Formulují se různé futurologické představy celoživotního vzdělávání mezi hlediskem krajně utilitárním a krajně levým. Při výkladu zmíněných i dalších otázek, jako je např. koncepce efektivnosti vzdělání v buržoazní škole, autoři přesvědčeně ukazují protikladnost teoretických východisek, eklekticismus a roztříštěnost názorů, v nichž se zároveň

promítají společenské pozice jejich nositelů od krajně pravých až ke krajně levým.

V knize se podařilo shrnout pozoruhodně obsáhlý materiál a tím se stává jako celek bohatým a mnohostranným informačním zdrojem o současném stavu a vývojových tendencích buržoazní pedagogiky. Podává zásadní, věcně podložená a zdůvodněná hodnocení charakterizovaných koncepcí a poskytuje tak důkladnou a přehlednou orientaci o stavu pedagogického myšlení v rozvinutých kapitalistických zemích. Plán i cíle, které si autoři v úvodu položili, splnili. Publikace poskytuje cenné poučení, zásadní hodnotící stanoviska a zároveň vede k marxistickému řešení závažných problémů, které jsou v současné době nastolovány. Její studium zaslouží proto důkladné pozornosti.

Jarmila Skalková

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 Brno, Leninova 1—4
 UK — Univerzitní knihovna v Praze, Klementinum
 SVKO — Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

BABANSKIJ, J. K. a kol.: Pedagogika a psychologie. České Budějovice, skript PedF UK 1982. 43 s.

SPKK T—1236—1

BLATNÝ, Ladislav: Vývoj pedagogických idejí v díle významných pedagogů. Brno, ÚJEP, skripta PedF 84. 202 s.

SPKK T—1427—1

DVORSKÁ, J.: Úroveň a perspektivy rozvoja školstva v Mongolskej ľudovej re-

publike. Bratislava, SPK — ÚŠI pri ... 1984. 13 s.

SPKK VI—5731

HELUS, Zdeněk — PELIKÁN, Jiří: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha, SNTL 1984. 232 s. Publikace VÚOŠ.

SPKK III—31758

HUŠEK, J.: Školství v Řecku. Praha, ÚŠI při ... 1984. 68 s.

SPKK V—16620