

Marie Hradečná

ÚLOHA CITOVÉ SLOŽKY V PROCESU VÝCHOVY

Praha, Academia, Studie ČSAV, č. 17, 1982, 97 s.

Potřeby společnosti v období vědeckotechnické revoluce nastolují společenským vědám řadu problémů. Patří mezi ně i problém potřeby ovlivňování emocionální sféry člověka, problém výchovy citů. Emoce a city náleží mezi složité a málo prozkoumané psychické jevy; jakozto takové spadají především do oblasti bádání psychologie a neurofyzologie, ale ani sociologie, estetika, etika či pedagogika se této sféře nemůže vyhnout. A proto citová složka si zaslouží, aby byla z hlediska pedagogiky velmi pečlivě zkoumána, jinak nemůže vyřešit celý komplex takových otázek, jako je tvorba socialistického přesvědčení a jeho jednotlivých komponentů, jako je utváření postojů, ideálů, vzorů aj.

Právě proto se autorka velmi pozorně zaměřila ve své práci na úlohu a možnosti využití emocionální složky ve výchově pozitivních sociálních postojů a k vědeckému světovému názoru a rovněž na otázky vztahu k normám a jejich vnitřnímu přijetí (interiorizaci). Ve své práci se pokusila o zjištění vztahů žáků k sociálnímu chování a jednání, k mravněpolitickým ideálům naší společnosti a o zjištění

vnitřní míry vnitřního přijetí vědeckého světového názoru. Její úspěšná práce na tomto úseku nebyla nikterak snadná, neboť psychologie a řada přílehlých disciplín nedaly dosud uspokojivou odpověď na otázku, co jsou city, a problematika citové výchovy nebyla dosud v potřebné míře rozvinuta v pedagogické literatuře naší ani zahraniční a poměrně málo pro výzkum citové složky vykonala pedagogická psychologie, psychologie osobnosti a jiné obory.

Autorka si správně uvědomila, že perspektivy citové výchovy jsou závislé na vyřešení komplexu otázek nejen v psychologické, ale i v pedagogické teorii, že závisí na tom, zda jsou emoce vychovatelné či zda výchova vede jen k regulaci emočních projevů. O složitosti problematiky citů svědčí ostatně i to, že ani psychologická a fyziologická charakteristika nemůže při jejich zkoumání plně postačit, neboť i city mají určitou poznávací rovinu a samy jsou výsledným fenoménem zespolčenšťování člověka. Zvláště tzv. vyšší společenské city nejsou bezprostřední, nýbrž výchovou a vzděláním se vypěstovávají v člověku určité stálé citové reakce

a mechanismy. Bylo by nesprávné chápat city jako antipoda rozumové výchovy, jak to činili stoupenci tzv. svobodné výchovy. Citové reakce trvalejší hodnoty nelze vyvolat jen citovými podněty, neboť skutečný cit bývá až na konci, nikoliv na začátku uvažování a jednání mladých lidí. Zároveň je třeba zdůraznit i významný podíl výchovy uměním při vytváření citové složky osobnosti.

Prínosem práce M. Hradečné je i to, že rozpracovává citovou výchovu ve vztahu k takovým důležitým složkám komunistické výchovy, jako je výchova rozumová, estetická, mravní, pracovní, kolektivní, z mimoškolních oblastí rodinná výchova aj. Přestože problematika citů vzbuzuje poměrně velkou pozornost, neexistuje dosud syntetická práce odpovídajícího významu a rovněž chybějí základní práce o citové výchově.

Z naší dosud publikované literatury se studiem emocí nejsystematičtěji zabývá sborník kolektivu autorů pod vedením J. Diamanta *Emoce* (Praha 1969). Autoři důkladně přistupují k otázkám fenomenologie a klasifikace emocí, zabývají se fyziologickým průběhem emocí i problémy metod, vztahem emocí a jiných psychologických procesů, emocemi a učením, místem emocí ve struktuře osobnosti i emocemi z hlediska sociální psychologie. Ještě nutno připomenout práci J. Zákostelecké *O výchově společenských citov dieťaťa* (Bratislava 1975).

Ze sovětských autorů se kromě S. L. Rubinštejna autorka opírá o novější práce, které se stále častěji vztahují k uvedené problematice. Značný význam a také mnoho podnětů pro pedagogiku přináší monografie G. Ch. Šigarova *Emocii i čuvstva kak forma otaženija dejstviteľnosti* (Moskva 1971), která přistupuje k problematice emocí a citů z hlediska filozofického a psychologického. Chápe city jako formu skutečnosti, neomezuje se pouze na psychofyziologii emocí, ale zabývá se mimo jiné také otázkami estetických, etických a poznávacích citů a významem citů v činnosti člověka.

Analýzou role emocí v přizpůsobivém chování vyšších živočichů a člověka se zabývá P. V. Somolov v monografii *Čto takoe emocija* (Moskva 1966). Jeho teorie je založena především na závislosti emocí a potřeb a na teorii informací; tato závislost také určuje způsoby vlivu na emoce člověka. Pokud jde o výchovu emocí, snad nejsystematičtější pokus učinil A. G. Kovalev ve své rozsahem stručné a poněkud praktičtější založené monografii *Vospitanie čuvstv* (Moskva 1971). Je proto výraznou zásluhou M. Hradečné, že její hodnotná monografie zaplňuje mezeru v naší domácí i zahraniční literatuře.

Úloha citové složky v procesu výchovy je rozdělena do šesti kapitol. Celou složitost problému vyjadřuje již vstupní kapitola nazvaná *Citová výchova jako pedagogický problém*, v níž autorka poukazuje na značnou nejednotnost a roztržitost poznatků současné vědy o podstatě emocí. Každá věda naráží na specifické nedostatky v uvedené oblasti, avšak pedagogika naráží na jejich souhrn i na své vlastní problémy. Výchova citů by měla podle autorky tvořit strukturovaný subsystém výchovného procesu. V rámci systému vzdělávání a výchovy je poměrně důkladně rozpracován systém rozumové výchovy — vzdělání, ale není dosud vypracován systém citové výchovy. Otázkou je, zda vůbec máme přiznávat citové výchově relativní samostatnost, když je známo, že city tak nebo onak participují téměř na každé složce výchovy. Vzhledem k tomu, že právě emoce se účastní každé lidské činnosti, tedy i činnosti poznávání a hodnocení, že jsou obsaženy v postojích a vlastnostech, názorech, jednání a chování, že jsou důležitou součástí charakteru a temperamentu, není to úkol malý ani krátkodobý. Jestliže jedním z dílčích cílů všestranné a harmonické výchovy je ovlivňování emocionální sféry osobnosti, je potřebí provést nejen analýzu této sféry, ale především zjistit současný stav ve výchově emocí.

V druhé kapitole se autorka zabývá zkoumáním podstaty emocí, jejich vztahu

k ostatním psychickým jevům a možnos-
tem výchovy. Důležité je autorčino zjiště-
ní, že výchova přímo neformuje city,
avšak ovlivňuje jejich projevy, neboť city
se utvářejí v socializačním procesu, jsou
výsledným fenoménem, zvláště tzv. vyšší
společenské city, jeho rodové i ontogene-
tické stránky. Základní citové vazby spo-
jují někteří autoři s nejzákladnějším vzta-
hem mezi matkou a dítětem. Absence ne-
bo zakrnění vyšších citů může být proje-
vem jak dlouhodobé citové karence, tak
také příznakem některých duševních cho-
rob. Podle autorky city, právě tak jako
ostatní psychické procesy, podléhají ne-
jen změnám v průběhu ontogeneze člo-
věka a růstu jeho sociálních zkušeností, ale
vyvíjejí se a mění v průběhu toho, co se
běžně nazývá cvičením. Autorka se do-
mnívá, že určité vzorce citových prožitků
lze ovlivnit jejich cvičením.

V třetí kapitole pojednává autorka
o úloze citového komponentu při výcho-
vě pozitivních sociálních postojů. Správ-
ně ukazuje, že city jsou součástí všech no-
rem chování takových procesů, jako je
poznávání a hodnocení, kde působí ve
funkci jakéhosi transformátoru, jenž zčá-
sti určuje hodnotící vztah k poznávaným
jevům. Prvořadou pozornost věnuje jed-
nomu ze základních komponentů sociál-
ního chování, jímž je postoj. Emocionální
postoj chápe nikoliv jako referenci mrav-
ního postoje, nýbrž jako jeho předchůdce
a precedens. Tato zjištění mají důležitý
význam pro oblast výchovy. I když otáz-
ka vnitřního přijetí, nebo, jak autorka
krásně říká, „citového transformátoru“ je
aktuální v každém věku, posouvá se u dětí
značně do popředí, neboť jejich vztah
k mravně politickým ideálům je značně
citově zabarven a je z velké části závislý
na hodnotovém vlivu rodiny.

V kapitole Odras současného stavu pe-
dagogické teorie v projektu výchovy pro-
vádí autorka analýzu Návrhu osnov vý-
chovné práce se zřetelem k metodice ci-
tové výchovy. Kritizuje tu řadu závaž-
ných nedostatků a opomenutí. Správně
však ukazuje, že nedostatky osnov odrá-

žejí nedostatky celkového stavu teorie ve
zmíněné problematice.

Jádro odpovědně zpracované mono-
grafie jak obsahově, tak metodologicky
tvoří pátá kapitola — Současný stav pra-
xe—empirická sonda. Autorka sice
skromně hovoří o sondě, ale ve skutečno-
sti jde o prezentaci výsledků solidně zalo-
ženého empirického výzkumu. Seznamuje
tu s cíli, metodami a organizací výzkumu.
Jako základ byl zvolen dotazník o dva-
nácti položkách, který je součástí publi-
kace. Dotazník byl koncipován tak, aby
jeho pomocí bylo možno zjistit úroveň
některých vybraných cílových výchov-
ných kvalit. Při koncipování výzkumu byl
kladen důraz nikoliv na pouhou znalost
normy, nýbrž na zjištění vztahu k těmto
normám, jejich přijetí a prožívání. Na zá-
kladě získaných výsledků přistoupila au-
torka k interpretaci zjištěných dat, kterou
dokumentuje jednotlivými tabulkami se-
stavenými z odpovědí na jednotlivé otáz-
ky. Ze zhodnocení a interpretace získa-
ných dat vyvozuje důležité závěry, které
se týkají úrovně části cílových kvalit i sa-
mé metodiky zkoumání. Velmi zajímavá
jsou četná zjištění, k nimž výzkum dospěl.
Prokázal, že žáci tohoto věku jsou schop-
ni uvědomit si a popsat své prožitky, tře-
baže úroveň výpovědí je z různých důvo-
dů různá. Potěšitelné je, že již v tomto
věku se u žáků projevuje zájem o proble-
matiku mezilidských vztahů v naší společ-
nosti. Nároky na tyto socialistické vztahy
jsou vysoké. Vlastní postoj k mezilidským
vztahům v socialistické společnosti je vy-
jádřen jednak přáním existence ideálních,
skutečně socialistických vztahů, ale také
skepsí vylučující možnost takových vzta-
hů mezi lidmi, kritickým postojem k sou-
časným mezilidským vztahům. Nejběž-
nějším důvodem skeptických postojů jsou
vlastní negativní zkušenosti.

Ačkoli na základě získaných výsledků
můžeme chápat nízký počet věřících jako
značný úspěch výchovně vzdělávacího
působení školy (ale také jiných faktorů),
musíme brát v úvahu i zdůvodnění tohoto
vztahu, což výslednou úroveň poněkud

sníží. Subjektivní, pouze emociálně zbarvené zdůvodnění by nemělo být hlavní a rozhodující, jak tomu často bylo. Pokusy o objektivní zdůvodnění narážely na nedostatečně aktivní přijetí materialistického, vědeckého světového názoru, ale také na nedostatečné znalosti.

Zhodnocení projektu osnov potvrdilo značnou skeptičnost výchozí hypotézy, podle které se výchovné působení školy zaměřuje zejména na vytváření znalostí norem, ale méně již na jejich vnitřní přijetí, že neexistuje dostatečná zpětná vazba, tj. metody kontroly nebo zjišťování procesu tohoto přijetí. Výchova pozitivních sociálních postojů se opírá především o intelektuální sféru, působení na emocionální sféru není propracováno, ačkoliv každý postoj tyto dvě složky (intelektuální a emocionální) obsahuje. Skutečný stav výchovy ve zkoumané oblasti obráží a zdůrazňuje nedostatky Návrhu osnov výchovné práce, které jsou opět obrazem nedostatečně rozpracované teorie, ať už

jde o teoreticky připravený systém výchovy, nebo o jeho část — citovou výchovu.

V šesté, poslední kapitole publikuje M. Hradečná dílčí metodické závěry a shrnuje po koncepční stránce hlavní myšlenky a přínosy své erudované a kultivované studie.

Monografie Marie Hradečné je prací myšlenkově na výši, opírá se o bohatou metodologickou aparaturu a úspěšně zvládá dvě roviny badatelské práce — logickou analýzu a empirický výzkum. Je to práce s pronikavým myšlenkovým nábojem, napsaná s vysokou kulturou myšlenky i jazyka a hluboce pronikající do problematiky doposud opomíjené a málo zpracované. Vzbudí bezpochyby oprávněnou pozornost nejen učitelské veřejnosti, ale i vědeckých pracovníků z pedagogiky, psychologie, estetiky, sociologie a filozofie.

Vladimír Grulich

Leonid Iljič Brežněv

O MLÁDEŽI

Praha, Mladá fronta 1981, 230 s.

Sborník projevů a statí generálního tajemníka ÚV KSSS a předsedy prezidia Nejvyššího sovětu SSSR věnovaných problematice výchovy a vzdělávání mladé generace ve vyspělé socialistické společnosti má mimořádný pedagogický význam. „Vysoká úroveň vzdělanosti... vede k tomu, že se zvyšují požadavky kladené na styl výchovné práce. Zde jsou bezduchost a formalismus zvlášť nepřipustné. Je na čase, aby všichni pracovníci ideologické fronty skoncovali se starou, někde ještě přežívající praxí mechanistického a bezsmyslného opakování banálních pravd...“ (s. 165). Sborník projevů a statí za období let 1966 až 1980 sestavil A. I. Blatov ve spolupráci s APV SSSR a podle tematického zaměření jej rozčlenil do šesti kapitol.

Leninský svaz mládeže, pomocník

a záloha komunistické strany

Tato kapitola je věnována základním otázkám výchovy a vzdělávání mladé generace v duchu rozvoje marxisticko-leninského myšlení a revolučního internacionálního uvědomění, které vždy byly a budou neustálým středem pozornosti komunistické strany, otázkám rozvíjení žádoucích psychických vlastností osobnosti v rodinném a společenském prostředí. Dosahování historicky se měnících žádoucích cílů tohoto procesu není jednoduchým, ale přitom však vysoce náročným úkolem. „Vedle teoretické průpravy je ještě zapotřebí věnovat velkou péči utváření a sebeutváření charakteru“ (s. 21). Značnou odpovědnost přejímá v této oblasti činnosti komsomolská organizace. Mládež na stavbách komunismu

Tato kapitola chronologicky charakte-

rizuje účast mladé generace při racionálně řízené tvorbě intenzivně se rozvíjející sovětské ekonomiky v obtížných předválečných, válečných a poválečných letech a pozitivně se formujících výchovných vlivů při budování komunistické společnosti ve stále náročnějších podmínkách vědeckotechnické revoluce. V projevech a statích L. I. Brežněva je neustále věnována značná pozornost otázkám výchovně vzdělávacího procesu v rodině, ve škole, v pracovních kolektivech, v podmínkách demografických změn při osídlování nově vznikajících průmyslových, zemědělských a městských aglomerací, různým otázkám stále se zvyšující náročnosti v osvojování si nových poznatků, tvůrčí pracovní iniciativy.

Nehynoucí hrdinství obránců socialistické společnosti

V této části publikace jsou vyjádřeny projevy hluboké úcty L. I. Brežněva k morálním vlastnostem padlých i dosud žijících sovětských vojáků i pracujících v průběhu Velké vlastenecké války, na frontě i v zázemí, jejich nesmírné statečnosti a obětavosti, statečnosti a obětavosti všech těch, kteří na sebe převzali mimořádně závažnou odpovědnost za obranu své komunistické vlasti a vytváření podmínek pro veškeré lidstvo světa.

Mimořádné principy stabilního mírového soužití, formulované již V. I. Leninem, jsou neustálým formativním motivem cílů ve výchově dorůstající generace.

Učit se komunismu

Do této části publikace zařadil A. I. Blatov projevy týkající se základních principů ideověvýchovné práce na filozofických základech marxismu-leninismu, kterými je zdůrazněna důležitost osvojování si aktuálních revolučních teorií a praxe. Jsou zde vytyčeny úkoly sovětské školy, zdůvodněn význam vzdělání a politické výchovy, systém mravních norem a morálních vlastností při přestavbě školského vzdělávání, ukazuje se důležitost spojení teorie a praxe, spojení obsahu a zaměření výchovně vzdělávacího proce-

su v rodině a v různých společenských institucích a sociálních kolektivech.

Zvláštní pozornost je věnována i otázkám vysokoškolského studia („Musíme operativně a stabilně zdokonalovat náplň a metody vysokoškolské výuky“, s. 151) a vlivu kultury a umění na harmonický rozvoj osobnosti mladého člověka.

Jsme internacionalisté

Proletářský internacionalismus, důsledně uplatňování leninské národnostní politiky (zásady nezávislosti, svrchovanosti a rovnoprávnosti) „je jednou z hlavních zásad marxismu-leninismu“ (s. 190), je jedním ze zásadních zákonů komunistické společnosti, jedním z nejdůležitějších prvků obsahové stránky výchovy a vzdělávání nové generace. Těmto otázkám věnoval L. I. Brežněv patřičnou pozornost mj. i ve svém projevu v Praze k 25. výročí únorového vítězství našeho lidu.

V předvoji boje za společenský pokrok

Do této části publikace jsou zařazeny závažné části a výňatky z referátů přednesených L. I. Brežněvem na mezinárodní poradě komunistických a dělnických stran v Moskvě, na světovém setkání pracujících mládeže, na 10. festivalu mládeže a studentstva a na zasedání VLKSM, týkající se především postavení a diferencovaných postojů a úkolů mládeže v socialistických a kapitalistických zemích v soudobých podmínkách zostřeného ideologického boje a mezinárodního politického i ekonomického napětí. Poukazuje na reálnou skutečnost, že stále širší vrstvy mládeže v západních zemích odmítají ideologii a morálku buržoazní společnosti a stále aktivněji se zapojují do protiiperialistického hnutí.

„Každá generace přispívá nějak k dějinám. I vy budete psát stránky do životopisu lidstva. Přejde doba, kdy převezmete z rukou starších štafetu společenského a vědeckého pokroku, převezmete péči o svou zemi i o mír“ (s. 226).

Tato slova vyjadřují nejen nesmírnou touhu a péči o zabezpečení veškerých všestranně pozitivních podmínek per-

spektivního rozvoje fyzických a psychických vlastností mladé generace, ale současně nepřímou kladou vysoce náročné a odpovědné úkoly všem občanům sově-

ské společnosti, která tuto generaci vychovává a vzdělává.

Miroslav Michalička

Hana Schneiderová

VLIV ESTETICKÉ VÝCHOVY NA UTVÁŘENÍ POSTOJŮ A ŽIVOTNÍHO STYLU DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE

Praha, Univerzita Karlova 1982, 77 s.

Estetická výchova je v socialistické pedagogice pojímána jako neodmyslitelná součást komplexní komunistické výchovy. Má své specifické cíle dané zvláštnostmi estetické reality, má však zároveň nemálo obecných cílů, kterými těsně souvisí s jinými složkami výchovy — s výchovou světonázorovou, vědeckou i mravní — a svými specifickými prostředky účinně pomáhá formovat základní rysy socialistické osobnosti. Přes tento její nesporný význam se setkáváme v naší pedagogické literatuře jen sporadicky s monografiemi věnovanými některému z obecnějších problémů této výchovné složky, tj. s pracemi, které se pokoušejí překročit speciální metodickou stránku jednotlivých estetickovýchovných předmětů. Proto musíme docenit významný pokus doc. dr. Hany Schneiderové, CSc., z pedagogické fakulty Univerzity Karlovy proniknout na základě komplexního a dlouhodobého výzkumu do základní problematiky estetickovýchovného působení — do oblasti vlivu estetické výchovy na tvorbu postojů mládeže ke skutečnosti a na formování jejího životního stylu.

Dosavadní práce o estetické výchově v naší poválečné socialistické pedagogice (Chlup, Holešovský, Uher, Urban, Uždil a další) se s úspěchem pokusily řešit některé základní kategorie této výchovy — její cíle, prostředky, principy, formy a metody. Jeden z nejnáročnějších problémů — formování specifických estetických a morálních postojů ke skutečnosti v estetickovýchovném procesu — však zůstává nadále otevřený. A přece právě jeho řešení by mohlo poskytnout pedagogice základní argumenty ve prospěch estetických

vlivů při utváření socialistického profilu dorůstající generace. V tomto směru přináší publikace doc. Schneiderové řadu přesvědčivých závěrů významných jak pro obohacení estetickovýchovné teorie, tak pro inovaci současné školské i mimoškolské praxe.

Spis se člení na tři části. V první, teoretické části si klade autorka za cíl blíže vymezit problém výchovného vlivu umění na dospívající mládež. Stručně analyzuje základní estetickovýchovné tendence v dějinách pedagogiky i současnou marxisticko-leninskou koncepci této výchovné složky a ukazuje polydimenzionální charakter problému, který má své významné aspekty filozofické, sociologické, psychologické, estetické i další. Druhá část spisu se již bezprostředně zaměřuje k provedeným výzkumům. Autorka se postupně zabývá psychologickými, sociologickými i pedagogickými hledisky výzkumu, v kterém sleduje vliv estetické výchovy na utváření postojů a životního stylu dospívající mládeže. Vlastní výzkum je pak systematicky popsán, rozebrán a vyhodnocen v nejobsáhlejší třetí části spisu.

Autorka vychází z hypotézy, že formování postojů mladé generace ke skutečnosti je determinováno do velké míry životní empirií vychovávaných jedinců. Tato empirie je však u dorůstající generace relativně chudá a musí být soustavně obohacována. „Aby se orientovali ve složitém obklopujícím je světě, nestačí snést jim řadu argumentů, pouček, zákonů a dogmat, nestačí vyjmenovat a vědecky doložit životní pravdy. Mládež uvěří, teprve když je schopna skutečně prožít emociál-

ně, porozumět z vlastního hlediska“ (s. 35). „Hluboké subjektivní prožitky může vyprovokovat umělecké dílo, jehož působení je specifické a sugestivní, aktivizující i uklidňující. Umění je specifickým odrazem skutečnosti a při polemice s ním a s jeho autorem se čtenář, posluchač nebo divák staví do opozice, zúčastňuje se dějů, socializuje se tím, že poznává osudy, starosti a vůbec psychiku jiných lidí, objevuje nové vztahy a podněty pro přemýšlení, třídí a hodnotí vlastní situaci ve vztahu k situaci jednotlivých postav díla, přehodnocuje svůj dosavadní pohled v konfrontaci s pohledem umělce“ (s. 36). Právě v tom je těžiště současné koncepce estetické výchovy v obecném kontextu výchovy komunistické: bezprostředním hlubokým působením uměleckých prožitků stimulovat aktivitu jedince, dotvářet jeho názory, potřeby a motivy chování, a tak formovat jeho konečné postoje ke skutečnosti.

K řešení této komplexní problematiky zvolila autorka celý soubor výzkumných metod a technik. Vychází z historickosrovnávací analýzy, široce využívá pozorování, analýzy žákovských prací písemných a grafických, dotazníků a především experimentálního vyučování. Autorka měla vzácnou příležitost po několik let vést šesté až deváté třídy v českém jazyce a literatuře, v hudební výchově a v zájmových estetickovýchovných kroužcích; v rámci této výuky uskutečnila celý soubor experimentálních forem vyučování k ověření hlubšího sociálního a morálního vlivu poznávaných, emotivně prožívaných a v některých případech i interpretovaných uměleckých děl. Zvláštní možnost se jí pak naskytla, když jako vysokoškolská učitelka mohla po několika letech dotazníkem a v některých případech i osobním rozhovorem ověřit v retrospektivě dopad své experimentální výuky v dalším životě, v zájmech a postojích svých bývalých žáků. Shromáždila velké

množství empirického materiálu, který podrobně zpracovala v několika rukopisech a z kterého posléze připravila zobecnění podané v této knižní monografii.

Takto pojatá práce doc. Schneiderové má dvojitý význam. Na jedné straně přesvědčivě ukazuje pozitivní vliv estetické výchovy na formování životních postojů žáků, pokud je tato výchova samozřejmě zabezpečena erudovaným, esteticky citlivým a angažovaným pedagogem i příslušnými pomůckami a pokud metodicky dbá současných požadavků na aktivní, emotivní a tvůrčí výchovnou práci. V tomto směru přináší autorka nesčetné podněty pro každého, kdo v dané oblasti pracuje. Na druhé straně — a v tom je zvláštní hodnota recenzované publikace — práce názorně ukazuje klady i nedostatky různých výzkumných metod v oblasti estetické výchovy, zvláště pak v oblasti výzkumu estetických postojů ke skutečnosti a jejich formování, a přináší bohaté podněty pro další dílčí výzkumy v různých věkových i sociálních skupinách i v různých institucích. Autorka si je vědoma problémů jednotlivých metod, dosažené závěry bere s rezervou a více než kvantitativní hlediska sleduje aspekty kvalitativní. Svou prací přesvědčivě ukazuje četná vazby, jako jsou vazby mezi jednotlivými druhy umění, vazby mezi uměním, historií a současností, ale i vazby mezi estetickou recepcí a tvořivostí a mezi estetickým vzděláním a estetickou výchovou v užším smyslu, tj. rozvojem estetických postojů, zájmů a potřeb promítajících se do celého života. Estetická výchova tak není v pojetí doc. Schneiderové izolovaný proces, ale naopak organická součást komplexní výchovně vzdělávací práce a jejím konečným vyústěním je zkvalitnění ideového a morálního profilu dorůstající generace.

Vladimír Jůva

Základním vztahem uvnitř systému výchovy a vzdělání pro vyspělou socialistickou společnost je vztah učitelů a žáků. Deskriptivní tohoto vztahu a hledání jeho podmíněnosti a pedagogických závislostí byla i v naší pedagogické a psychologické literatuře věnována zasloužená pozornost. Složitost tohoto vztahu, jeho úzká vazba na měnící se společenské podmínky, ale především jeho determinující působení na účinnost pedagogické práce však znovu a znovu obrací pozornost pedagogické teorie i pedagogické praxe k tomuto základnímu pedagogickému problému.

Utváření vztahu učitelů a žáků v socialistické škole se stalo také v rámci uplynulé pětiletky jedním z dílčích úkolů hlavního úkolu státního badatelského plánu č. VIII—4—5: „Celoživotní systém komunistické výchovy a vzdělání“, vedeného zesnulým prof. dr. B. Kujalem, CSc. Ve vydaném sborníku pedagogické fakulty UK v Praze předkládá devět řešitelů tohoto dílčího úkolu, koordinovaného doc. dr. Alexandrem Tučkem, CSc., závěrečné zprávy o výsledcích svého pětiletého výzkumu. Slouží ke cti koordinátora dílčího úkolu, že z individuálně orientovaných a k mnoha aspektům vztahu učitelů a žáků zaměřených závěrečných zpráv je ve sborníku předkládán ucelený a jednotně koncipovaný výklad popisovaných výzkumů a jejich výsledků. Implicitně to vypovídá také o souhrě a spolupráci celého řešitelského týmu v průběhu práce na dílčím úkolu, o jeho dobrém a funkčním vedení.

Obsah sborníku lze vzhledem k zaměření prací jednotlivých autorů rozčlenit do tří skupin. První tvoří zprávy A. Tučka a kolektivu vedeného L. Dobrým. Tyto dvě zprávy jsou teoretickým vstupem do celé zpracované problematiky vztahu učitelů a žáků a pojednávají o ní teoreticky z hlediska systému výchovy a vzdělání

a z hlediska základních metodologických přístupů k interakci učitel-žák. Druhou skupinou jsou práce B. Svobody, F. Čulíka a J. Koukala, které jsou svou povahou deskriptivní a popisují vztahy učitelů a žáků na různých stupních a typech našich škol. Třetí skupinu tvoří soubor zpráv tematicky zdánlivě vzdálenějších vlastnímu vztahu učitelů a žáků, některými aspekty však usilujícími o komplexní pedagogické postižení tohoto vztahu v podmínkách socialistické školy (práce E. Opravilové, J. Chytilové, V. Čepičkové a L. Langra).

Úvodní studie A. Tučka (pedagogická fakulta UK v Praze) o povaze a utváření vztahu učitelů a žáků v socialistické škole je nadepsána „Od autority učitele k pedagogické angažovanosti“. Studie má tři kapitoly — vztahy učitelů a žáků v systému výchovy a vzdělání, nový vztah učitelů a žáků a utváření vztahu učitelů a žáků. Autor vychází ze strukturně systémového přístupu ke zkoumání výchovy a vzdělání, rozpracovaného pro koncepci celého hlavního úkolu státního badatelského plánu B. Kujalem, a tento přístup důsledně uplatňuje při výkladu zkoumané problematiky. Vztah učitele a žáka chápe v celé jeho celistvosti a se stálým zřetelem ke konkrétní historické situaci, tj. v současných podmínkách výchovy a vzdělání jako úkolu vyspělé socialistické společnosti. Pro čtenáře je podněcující kritická analýza a hodnocení vztahu žáka a učitele ve vývoji pedagogických soustav. Historický, třídní a dialektický přístup dovoluje autorovi postihnout klady i nedostatky těchto soustav a na jejich pozadí demonstrovat vývoj vztahu učitele a žáka „od autority učitele k pedagogické angažovanosti“. Z dynamiky vztahu učitelů a žáků vyvozuje autor, že má tři kvalitativní stupně: stupeň vzájemné přítomnosti, stupeň vzájemného vztahu a stupeň vzájemného ztotožnění. Pro pedagogic-

kou teorii je přínosem i stať o tzv. vztahotvorných momentech, tj. momentech, které určují vztah učitelů a žáků v socialistické škole. Pro praxi pak má význam autorovo doporučení, aby „učitelé v pravidelných intervalech věnovali samostatnou pozornost svým vztahům s žáky, sebekriticky zhodnotili nastolené vztahy a hledali cesty, jak zlepšením vztahů se žáky zdokonalit veškerou vlastní výchovnou a vzdělávací činnost“ (s. 35).

Deskripcí a analýzou didaktické interakce se zabývá ve druhé zprávě sborníku kolektiv autorů z fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze — L. Dobrý, V. Svatoň a J. Šafaříková. Také práce těchto autorů vychází z důsledného strukturně systémového přístupu ke studovanému jevu a opírá se o široký kritický rozbor stávající světové literatury z oblasti deskripce a analýzy didaktické interakce. Pro širší pedagogickou veřejnost bude zajímavý jak kritický přehled současných základních deskriptivně analytických systémů pro oblast didaktické interakce, tak i třetí kapitola této zprávy, pojednávající o některých metodologických problémech a limitech didaktického výzkumu. Zde a v závěrečné šesté kapitole o metodických východiscích aktivního přetváření daného stavu didaktické skutečnosti ve vyučovací hodině tělesné výchovy se práce autorského kolektivu nejvíce váže k problematice vztahu učitelů a žáků. Ale i v páté kapitole o metodách analýzy didaktické interakce (ADI), jak ji ve zcela původním kategoriálním systému i metodice užití autoři vypracovali, je z hlediska uváděných aktivit a vztahů mezi učitelem a žákem (žáky) mnoho nového, podnětného a v praxi plně využitelného (i mimo hodiny tělesné výchovy). Ve vyčerpávajícím přehledu deskriptivně analytických systémů socialistických i západních autorů přehlédl snad autoři „Kontaktinventarium“ F. Winnefelda, kterého se v různých variantách užívá v didaktické teorii i praxi v NSR a v kritické analýze není ani pro nás bez podnětů (viz: Winnefeld, F.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches*

Feld. München, E. Reinhard Verlag 1957).

Další tři zprávy, F. Čulíka, B. Svobody a J. Koukala, popisují výsledky vlastního empirického výzkumu těchto autorů a tvoří do jisté míry demonstrační jádro sborníku o vztahu učitelů a žáků v naší současné škole. F. Čulík (přírodovědecká fakulta UP v Olomouci) zjišťoval široce koncipovaným výzkumem, jak učňové posuzují jednání a chování oblíbených učitelů, mistrů odborné výchovy a vychovatelů. Vzhledem k tomu, že učňovské školství se stává klíčovou oblastí v rozvoji naší školské soustavy, jsou výsledky výzkumu vztahu učňů k pedagogickým pracovníkům velmi aktuální a pro pedagogické pracovníky na těchto školách významné. Výzkum potvrdil výchozí hypotézy, že jednání a chování pedagogických pracovníků determinuje sociálně osobní postoje a vztahy učňů k nim a že intenzita a efektivita výchovně vzdělávací práce ve středních odborných učilištích jsou ve významné míře závislé na utváření sociálně pozitivního vztahu mezi pedagogickými pracovníky a uční. Z metodologického hlediska bude pro čtenáře také zajímavé vymezení tzv. „koeficientu intenzity vztahu“ a jeho užití při kvantitativní analýze údajů získaných výzkumem.

Vývoj vztahu mezi učitelem a žáky na gymnáziu při experimentální specializované tělesné výchově sledoval B. Svoboda z fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze. Cílem výzkumu bylo experimentálně ověřit účinnost specializovaného procesu v tělesné výchově na gymnáziích v aspektech fyziologických, antropometrických, pedagogicko-psychologických a didaktických. Překvapující výsledky výzkumu však umožnily dokreslit celkový obraz o vývoji vztahu žáků k učitelům a k tělesné výchově. I když autor nazývá svůj příspěvek jen „případovou studií“, použil ve výzkumu různých metod a technik výzkumu se zřetelem získat co nejobjektivnější údaje pro kvantitativní i kvalitativní analýzu a vyhodnocení. Také tento výzkum potvrdil, že utváření vztahu mezi učitelem a žáky nelze oddělit od progra-

mu výuky a do jisté míry i podmínek. Autor uzavírá, že „ze všech evidencí, které jsme ve výzkumu shromáždili, je však zřejmé, že učitel musí postupovat trpělivě a s entuziasmem a že musí dovést žáky k vnitřnímu přesvědčení, že nároky na cvičení mají svůj smysl bezprostřední (fyzická zdatnost), ale i zprostředkovaný (rozvoj osobnosti)... ukázalo se, že obsah i podmínky vyučování, které nesplňují představy žáků, jsou vážnou překážkou v utváření pozitivních vztahů žáků k tělesné výchově vůbec“ (s. 109 a 113).

J. Koukal z pedagogické fakulty UP v Olomouci zjišťoval rozdílné žákovské percepce učitelů oblíbených a neoblíbených vyučovacích předmětů na základní škole. Výzkum realizoval na výběru 880 žáků 8. a 9. tříd (475 hochů a 405 dívek). Autor pracoval při výzkumu s dotazníky a s modifikovanou formou Osgoodova sémantického diferenciálu. Logicky navazuje výzkum na dřívější autorovy práce v této oblasti a přináší pro poznání vztahu učitelů a žáků nová fakta a poznatky. Hlavním výsledkem výzkumu je podle autora „zjištění velké signifikantnosti nebo signifikantního rozdílu žákovské percepce vlastností u učitelů oblíbených a neoblíbených předmětů“ (s. 129). Ve svých důsledcích pro pedagogickou praxi pak je závažné zjištění, že oblíbenost učitele, oblíbenost jeho vyučovacího předmětu, výchovně vzdělávací působení, prospěchová úspěšnost v předmětu jsou významným filtrem při rozdílné žákovské percepci výchovně vzdělávacích a osobních vlastností učitele a v záporném případě vedou k problematickému výchovně vzdělávacímu účinku (s. 133).

E. Opravilová (pedagogická fakulta UK v Praze) věnovala ve svém výzkumu pozornost variabilitě rolí učitelky mateřské školy ve struktuře činností, osvojování, používání a vnějšího nazírání těchto rolí. Vychází z analýzy materiálů, směrnic a předpisů pro výkon profesionální činnosti učitelky mateřské školy, z rozborů časové struktury činnosti vybraného vzorku ředitelek a učitelek mateřských

škol a z pozorování a rozboru konkrétní pedagogické činnosti vzorku učitelek mateřských škol ve vybraných modelových situacích. Za přínos autorčiny práce považují nejen vymezení základních rolí učitelky mateřské školy a postihnutí obtíží při jejich střídání v přímé pedagogické práci s dětmi, vymezení a určitou „inventarizaci“ činností učitelky mateřské školy, ale především postižení a vymezení té role učitelky mateřské školy, kterou autorka nazývá „magister ludens“ a o níž uvádí, že příprava učitelky na tuto roli zůstává nadále hlavním problémem přípravy učitelek mateřských škol pro jejich profesi. Pro školské orgány by mělo být závažné zjištění, které jako vedlejší informace z výzkumu vyplynulo, že totiž „průměrná délka pracovního dne ředitelky mateřské školy je 9,39 hod., to znamená, že denně překračuje pracovní dobu o 13 %. Tato práce přes čas není honorována a je bez nároků na náhradní volno. Z toho lze usuzovat, že u ředitelek dochází k soustavnému časovému přetěžování o více než hodinu denně... toto přetěžování nevyvolává potřeba plnění vlastní učitelské role, protože přímá práce s dětmi činí méně než polovinu pracovní doby, ale činnosti jiného charakteru“ (s. 171).

V. Čepíčková z téže fakulty zjišťovala kritéria používaná pro hodnocení učitelovy práce v současné řídicí činnosti a pokusila se o hypotetickou konstrukci kritérií pro hodnocení učitelovy práce v sociálně školské škole. Její práce navazuje na výzkum, který autorka realizovala v letech 1976–1977 s cílem zjistit, jak se vztah učitele a žáka objevuje v hodnocení práce učitele. Právě ukončený výzkum byl zaměřen na zjištění, na základě jakých kritérií hodnotí učitele školní inspektoři. Jako výzkumné metody bylo použito rozboru inspekčních zpráv okresních školních inspektorů, rozboru příslušných pokynů a norem o školní inspekci a také rozhovorů se školními inspektory na všech úrovních řízení. Výsledky svého zkoumání ilustruje autorka dvěma přehlednými tabulkami o stávajících krité-

riích hodnocení učitele a komentářem k nim. Zajímavé údaje, autorkou málo využíte, poskytují informace z dotazníku zadaného autorkou posluchačům postgraduálního studia (tedy učitelům z praxe), jimiž respondenti vyjadřují svoje stanoviska a požadavky na kritéria pro hodnocení učitelů. Vlastní autorčina hypotetická konstrukce kritérií pro hodnocení učitelovy práce v socialistické škole zůstala jen v obecné podobě a vzhledem ke kvalitě získaného materiálu i jeho zpracování bylo by dobré, kdyby tato kritéria byla rozpracována a konkretizována.

Vývojem některých aspektů motivace volby učitelského povolání v průběhu šesti let se zabývá zpráva J. Chytilové z přírodovědecké fakulty UP v Olomouci. Autorka již ve svých dřívějších pracích usilovala o optimalizaci výběru uchazečů o učitelské povolání na vysokých školách. Diagnostikovaná skutečnost, že při výzkumu vztahu posluchačů k učitelskému povolání (v letech 1971–1972) byla jen u poloviny posluchačů správná relace mezi zájmem o učitelské povolání a zájmem o studium určitého oboru, vedla ji v letech 1975–1979 k výzkumu, jehož cílem bylo zjistit „relaci mezi zájmem o učitelské povolání a o studium určitého oboru v současnosti a porovnat ho se stavem před šesti lety“ (s. 176). Autorka při výzkumu použila dotazníků s otevřenou i uzavřenou odpovědí. Výsledky výzkumu, které autorka široce interpretuje, jsou potěšující i zneklidňující. Potěšitelné je zjištění, že celková zainteresovanost posluchačů na studium učitelské fakulty se značně zlepšila a že se zvýšil zájem o práci s mládeží také u mužů. Vážné pak je zjištění, že studium učitelské fakulty zůstává východiskem z nouze pro ty posluchače, kteří nebyli přijati na jinou vysokou školu a neprojevují zájem ani o určitý studijní obor, ani o učitelské povolání. Tento jev má podle výzkumu stoupající tendenci. Varující je také zjištěná skutečnost, že přes narůstání kladných momentů v motivaci k učitelskému povolání u žáků středních škol se zmenšuje celkový počet hochů, kteří se

hlásí na učitelské studium. Nezmění-li se podle autorky současný trend v nejbližších letech, „musíme počítat s další feminizací i u škol středních, kde tato otázka nebyla dosud tak palčivá jako u nižších škol“ (s. 194).

Ředitel základní školy v Ostravě-Hrabově L. Langr popisuje a hodnotí svůj experiment s působením starších žáků základní školy ve funkci instruktorů při vyučování v nižších ročnících. Jde o ojedinělý pokus svého druhu na naší škole, který vyplynul z nutnosti provizorně upravit výuku pracovního vyučování v jedné ze tříd uváděné školy. Autor sám o záměrech experimentu říká: „... chtěli jsme narušit strnulou dělbu práce mezi učitelem a žákem, narušit vžitě struktury a obrátit pozornost učitele, žáků-instruktorů i ostatních žáků směrem ke kooperaci, k vzájemné důvěře a porozumění. Aktivní účast žáků-instruktorů při vyučování, částečně na jeho přípravě i na pracích zhodnocujících vyučovací hodinu, měla mít vliv na některé postoje těchto žáků, jejich názory, aktivitu, zájmy a vědomosti a měla rozvíjet i jejich některé schopnosti a dovednosti. Tato činnost mohla jistým způsobem ovlivnit výsledky vyučování mladších žáků a učitelům měla umožnit nově organizovat a řídit vzdělávací proces, oprostit se od některých mechanických prací a získat čas pro důležitější činnost ve vyučovací hodině“ (s. 142). Autor podrobně popisuje organizaci i průběh zajímavého experimentu a v závěru hodnotí jeho výsledky velmi kladně. I když experiment trval jen čtyři měsíce (od 1. října 1979 do 31. ledna 1980), prokázal výchozí předpoklady a byl hodnocen kladně i učiteli. Experiment nemůže mít pro svoji situační i časovou omezenost obecnou platnost, ukázal však cestu k navozování změn v činnostech učitelů a žáků, v možnostech nových forem utváření vztahů učitelů a žáků a žáků a učebních předmětů. Navíc se výsledky experimentu projeví i v rozvoji zájmu žáků o práci s mladšími žáky i mimo sféru experimentu — ve funkcích tělovýchovných pomoc-

ných instruktorů, instruktorů do pionýrských družin — a v zájmu žáků o funkci žáka-asistenta ve vyučování fyzice, zeměpisu, chemii a českému jazyku (tuto funkci vykonávají žáci z těchže tříd, v nichž se koná výuka.

O sborníku publikovaných závěrečných zpráv z výzkumu utváření vztahu učitelů a žáků v socialistické škole lze říci, že je svým obsahem přínosem jak pro pedagogickou teorii, tak pro metodologii pedagogických a psychologických výzkumů. V některých svých důsledcích se závěry zpráv o výzkumu obracejí přímo k pedagogické praxi. K prospěchu věci by například bylo, kdyby se některé zjištěné poznatky projevíly i při tvorbě pokynů, směrnic, předpisů a norem pro vedoucí pedagogické pracovníky a ve výběrovém

řízení při přijímání uchazečů na učitelské studium na vysokých školách. Pro pedagogické pracovníky, kteří začínají svoji vlastní výzkumnou činnost, jsou zprávy ze sborníku dobrým návodem i příkladem užití marxistické metodologie při zkoumání tak složitých společenských jevů, jakými jsou jevy v pedagogickém výzkumu. Sborník je přínosem i pro širší pedagogickou veřejnost, protože všechny publikované práce se zabývají kvalifikovaně a srozumitelně aktuální a závažnou problematikou vztahu učitelů a žáků v naší socialistické škole a pro poznání tohoto vztahu i pro vytváření jeho žádoucích kvalit a forem přinášejí mnoho podnětného a v praxi použitelného.

Slavomír Rys

Vladimír Jůva
VYSOKÁ ŠKOLA A VÝCHOVA
Brno, ÚJEP 1981, 162 s.

Pedagogická teorie se rozvíjí nejen prohlubováním řešení tradičně formulovaných problémů, formulací nových problémů, které přináší praktická výchovně vzdělávací práce a socialistická společnost a její rozvoj, nejen prohlubováním rozpracování marxisticko-leninské metodologie v pedagogice. Rozvíjí se i otvíráním dalších oblastí a systematickým rozpracováváním teoretických otázek v oblastech zatím příliš nepostižených pedagogickou teorií. Přitom jde často o oblasti, které přímo vyžadují kvalifikované teoretické zpracování, které by bylo s to významně ovlivnit v dané oblasti realizovanou výchovně vzdělávací praxi.

To se konkrétně týká oblasti vysokých škol v naší společnosti. I když vysoké školy jsou již dávno považovány za organickou součást výchovně vzdělávací soustavy socialistické společnosti, i když vysoké školy připravují mladé lidi pro významná místa ve společenské dělbě práce, stále ještě se pedagogická teorie zabývá vysokými školami jen velmi skoupě. To znamená, že by bylo málo publikací, které

se týkají práce, činnosti, života i výchovy a vzdělání na vysokých školách. Těchto publikací je již poměrně dost a jsou ještě podepřeny rozsáhlou publikační aktivitou časopiseckou. V tomto smyslu se činí především sami učitelé vysokých škol, a to učitelé nejrozumnějších odborných zaměření a nejrozumnějších funkcí na vysokých školách. Zatím je však jen málo publikací, které by skutečně rozpracovávaly tuto problematiku komplexně a rozpracovaly by ji jako relativně samostatnou součást pedagogické teorie.

Publikace prof. dr. Vladimíra Jůvy, DrSc., z Univerzity J. E. Purkyně v Brně „Vysoká škola a výchova“ (Brno, ÚJEP 1981, 162 stran) skutečně rozvíjí pedagogickou teorii svým přínosem k rozpracování samostatné teorie vysokoškolské pedagogiky. Metodologicky je práce založena na aplikaci obecné pedagogiky pro podmínky práce vysokých škol, ale to je jen východisko rozpracování relativně samostatné teorie vysokoškolské pedagogiky. To byl také autorův záměr, jak o tom svědčí i struktura publikace a zejména

první část práce, kterou autor nazval „Vysokoškolská pedagogika jako vědní disciplína“ a kde rozpracovává specifiku předmětu vysokoškolské pedagogiky, její metody i vztahy k jiným vědním oborům. V tomto smyslu navazuje zejména na práce Gallovy. Ve smyslu rozpracování vysokoškolské pedagogiky jako teorie výchovy a vzdělání realizované v podmínkách speciální výchovně vzdělávací instituce — vysoké školy — analyzuje autor nejprve samotnou instituci — vysokou školu —, a to zejména její vývoj ve světě i u nás se zvláštní pozorností k vývoji vysokých škol u nás po roce 1945, kdy se vysoké školy staly prostředím nejen vzdělávacím, ale i záměrné výchovné práce a péče společnosti. Tyto dvě kapitoly tvoří základ pro rozpracování konkrétnějších teoretických otázek koncipování, provádění a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách.

Na základě těchto obecnějších metodologických východisek pak autor analyzuje jednotlivé oblasti pedagogické teorie v aplikaci na podmínky vysoké školy. Nejprve vyjasňuje místo výchovy v podmínkách vysoké školy, a to opět na bázi důkladného teoretického vymezení samotného pojmu výchovy, který mu pak poskytuje možnost účinně postihnout specifiku výchovy v podmínkách vysoké školy. Vymezení pojmu výchovy a cíle komunistické výchovy umožňuje pak specifikovat i proces komunistické výchovy realizovaný na vysokých školách, kde výrazným znakem je návaznost výchovy a vlastní aktivity studentů a návaznost výchovné práce vysoké školy na všechny formativní vlivy ve společnosti. Práce je tak (a to i v dalších svých částech „Složky komunistické výchovy“) i rozpracováním základních kategorií, s kterými pedagogická teorie pracuje. Záměr autorův je v tomto smyslu zcela zřejmý. Vychází ze skutečnosti, že na vysokých školách pracují vysoce kvalifikovaní odborníci v nejrozličnějších oblastech vědy a techniky, ale že tito odborníci provádějí svou výchovně vzdělávací práci prostřednictvím jen

zkušenostního pojmání reflexe své pedagogické práce. Neopírají se o vědecká poznání výchovně vzdělávací práce, o vědecké poznání samotných vychovávaných — studentů, o vědecké rozpracování procesu, který pak provádějí jen na základě zkušeností nebo někdy nešťastných aplikací způsobů, jakými sami byli vychováni a učeni. Proto zde autor vysvětluje i základní kategorie, jejichž prostřednictvím může uvést vysoce kvalifikované odborníky jiných disciplín k pochopení pedagogické teorie jako k východisku jejich konkrétní výchovně vzdělávací práce. Tento postup zde proto není samoučelný, ale je nezbytným východiskem, které odpovídá účelu publikace.

Další části pak jsou již konkrétně věnovány uplatnění obecnějších východisek na vysokých školách a v práci učitelů a kolektivů studentů na vysokých školách. Principy výchovně vzdělávací práce na vysokých školách, činitelé výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, vysokoškolské vzdělání, formy výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole, modernizace výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole. To jsou okruhy aplikace obecně pedagogických teorií v podmínkách vysokých škol. V těchto částech práce nás nutně musí zaujmout formulace činitelů výchovy jako „vysokoškolský učitel“ a „vysokoškolský student“ (dále pak další prostředky výchovy a vzdělání). Zde autor výrazně vychází z předpokladu, že na vysokých školách zvláště se výchovně vzdělávací práce může uskutečňovat jenom v jednotě aktivity učitele a studentů, kolektivitu studentů, že výchova se v mnohém smyslu uskutečňuje sebevýchovou. Jde o pojetí aktivity studentů jako základní podmínky realizace systému komunistické výchovy na vysokých školách. Z této polohy pak vychází i formulace dalších prostředků výchovy. I když také zde je tento specifikovaný rozbor neustále postupován rozbořem obecných souvislostí, je vše zaměřeno na podmínky vysokých škol.

Neméně významnou se ukazuje i kapi-

tola (8.) věnovaná formám výchovně vzdělávací činnosti na vysokých školách (přednáška, cvičení, praxe a exkurze, konzultace, zkouška). I zde se realizuje obecnější pojetí výchovné práce na vysoké škole a především chápání výuky na vysoké škole jako základního prostředku i komunistické výchovy studentů. Právě v této části je Jůvova studie dalším rozvinutím dnes již tradičního Gallova rozpracování forem vysokoškolské výuky, kdy Jůva tyto formy již chápe jako prostředky všestranného formování osobnosti studenta, jako základní prostředky, jimiž se uskutečňuje výchovné formování studentů a absolventů pro celý komplex jejich činnosti ve společnosti. Proto také formuluje onen nezbytný princip propojení teoretické a praktické přípravy studentů. Toto propojení je odvozeno právě z chápání výchovného charakteru vzdělávací práce na vysoké škole (lze říci i na vysoké škole).

Poslední část, věnovaná procesu mo-

dernizace výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, má již charakter pouhého doplnění základního výkladu. Tato otázka by vyžadovala samostatnou, tedy i podstatnější analýzu.

Jůvova práce svědčí o stoupající potřebě řešit otázky vysokoškolské pedagogiky, zpracovávat je systematicky jako součást rozvíjení pedagogické teorie, ale v současnosti především jako jednu z významných podmínek zvýšení úrovně pedagogické práce vysokých škol a jejich učitelů. Svědčí ovšem i o tom, že je již řada pracovníků, kteří jsou s to zpracovávat rozsáhlé studie v této oblasti, na vysoké teoretické úrovni reflektovat svou vlastní práci vysokoškolských učitelů a jejich kolektivů. Je třeba jen s politováním konstatovat, že takovéto práce stále vycházejí spíše úsilím jednotlivých vysokých škol, fakult a že se zatím neobjevily ani ve vydavatelských programech třeba i SPN.

Zdeněk Kolář

J. L. Kolominskij

PSYCHOLÓGIA VZÁJOMNÝCH VZŤAHOV V MALÝCH SKUPINÁCH

Bratislava, SPN 1980, 288 s.

Recenzovaná monografie byla publikována v Sovětském svazu v minském nakladatelství v roce 1975. Je to velmi významné dílo známého sovětského badatele v oblasti sociální psychologie. Mnozí naši čtenáři se s knihou seznámili již v ruském originálu, ale teprve zásluhou slovenského vydání (v překladu Veroniky Koválikové) se dostala tato v mnoha směrech podnětná práce do širšího povědomí naší pedagogické a psychologické veřejnosti.

S autorem monografie se však naši čtenáři seznámili již dříve. V nakladatelsví Mladá fronta vyšla v roce 1973 jeho publikace „Člověk je tvor společenský“. V ní se Kolominskij představil jako zasvěcený teoretik i praktik v oblasti sociální psychologie a propagátor sociálněpsychologických poznatků v praxi.

J. L. Kolominskij spolu s A. V. Petrov-

ským představují dvě hlavní osobnosti v sociálněpsychologickém bádání, zejména v teorii malých skupin, v sovětské psychologii. Zatímco Petrovskij představuje proud, který zdůrazňuje, že sociálněpsychologické jevy jsou zprostředkovány společnou činností a společným cílem jednotlivců ve skupině, Kolominskij a jeho spolupracovníci připisují větší význam socioemocionálním faktorům skupinového života.

Při koncipování všech problémových okruhů recenzované knihy vychází autor z nejobecnějšího cíle výchovně vzdělávacího systému socialistické školy, jímž je všestranně a harmonicky rozvíjet osobnost žáka. Žák se však nemůže rozvíjet izolovaně, ale vždy uvnitř nějakého společenství či skupiny, a tedy v interakci se svým lidským okolím. Nejformativnější vliv na rozvoj osobnosti mají malé sociál-

ní skupiny, tj. takové, v kterých dochází mezi lidmi k bezprostředním kontaktům a interakcím. Zde se mohou naplno rozvinout interpersonální vztahy v celé své šíři a hloubce. Vztahům tohoto druhu a jejich psychologickému zkoumání je věnována recenzovaná monografie. Kolominskij zde podává výsledky mnoha výzkumů, které prováděl se svými spolupracovníky během patnácti let badatelské činnosti. K ujasnění některých problémů použil také výzkumných výsledků jiných autorů pracujících analogickými metodami a vycházejících z podobných teoretických stanovisek. Ke všem zkoumaným problémům přistupuje z hlediska uznávání obecných vývojových zákonitostí ve fungování malých skupin a ve vzájemném působení osobnosti a mikroprostředí. Většina výzkumů je zaměřena na zkoumání skupin vrstevníků. Analyzují se sociální vztahy u dětí předškolního a školního věku až po skupiny středoškolských a vysokoškolských studentů. Nejpracovanější jsou části, které se zabývají sociálněpsychologickou analýzou školních tříd. Bylo by proto užitečné, aby se s touto knihou seznámili kromě pedagogických a sociálních psychologů také pedagogové, zvláště učitelé všech typů škol. Mnoho konkrétních výsledků výzkumu, které jsou v práci obsaženy, pomůže učitelům lépe se orientovat ve struktuře sociálních vztahů ve třídě. Obeznámí se také s jevy běžným pozorováním nezjistitelnými, které častokrát brání větší efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu.

Autor dále popisuje některé metodiky, s jejichž pomocí lze zjišťovat a měřit interpersonální vztahy v malých skupinách různého věku. Jde většinou o modifikace klasické sociometrie, přizpůsobené věkovým a psychologickým zvláštnostem dětí. Zvláště cenné v této souvislosti je, že Kolominskij (pokud je nám známo) jako jeden z prvních sovětských autorů zavádí vedle sociometrických metod také tzv. autosociometrické metody zkoumání vzájemných vztahů ve skupině. Jde o speciálně rozpracované experimentální socio-

metrické metody výzkumu toho, jak si osobnost uvědomuje a prožívá své vlastní vztahy s jinými členy skupiny. Pomocí těchto metod lze také zkoumat představy subjektu o struktuře intraskupinových vztahů a o jejich motivaci.

Knihy je rozdělena do dvou hlavních částí. První je věnována metodologickým problémům zkoumání skupin vrstevníků a objasnění některých základních kategorií, s kterými se v sociální psychologii pracuje. Druhá část se zabývá strukturou, dynamikou a osobními charakteristikami vzájemných vztahů ve skupině. Pro pochopení všech problémů nastíněných v této knize je nezbytné důkladně se obeznámit s Kolominského pojetím kategorie „styku“ a kategorie „vzájemné vztahy“, jimiž se autor zabývá v první části knihy. Vychází z teze dnes již v sovětské psychologii obecně uznávané, že reálný způsob života se nevyčerpává předmětně praktickou činností. Tato činnost je pouze jednou stránkou existence jedince. Druhou stránku tvoří styk (rusky obščenijsje) jako specifická forma interakce člověka s člověkem. V procesu styku se uskutečňuje výměna myšlenek, zájmů, postojů a utváří se zaměření neboli vyhraněnost osobnosti. Člověk se stává osobností v procesu styku. Problematika styku se tedy řadí mezi nejaktuálnější. Abychom si ujasnili podstatu styku, je třeba se blíže zastavit u Kolominského výkladu a rozlišení kategorií styku od kategorie vzájemné vztahy.

S odvoláním na Parygina autor poukazuje na fakt, že vzájemný vztah není proces, i když se aktualizuje v procesech, kdežto styk má procesuální povahu. Styk je proces projevu osobního vztahu. Vztah a styk není možné od sebe oddělit. Styk vystupuje jako reálná existence vztahu, do kterého jedinci vstupují. Je tedy vnější stránkou lidských vztahů, jejich aktualizací. Svůj výklad této složité sociálněpsychologické kategorie uzavírá Kolominskij pracovní definicí styku: „Styk je informační a předmětová interakce v procesu, kterým se realizují, projevují a formují

meziosobní vzájemné vztahy.“ To znamená, že v určitém sledovaném aktu můžeme vysledovat aktualizaci existujícího vztahu a také podle charakteru aktualizace předpokládat jeho vývoj směrem k zesílení nebo zeslabení.

Kolominskij také podává definici vzájemných vztahů. Jde o specifický druh vztahů člověka k jiným lidem, v kterých je možnost bezprostředního (anebo technickými prostředky zprostředkovaného) současného anebo časově následného oboplnění osobního vztahu. Z toho plyne, že vzájemné vztahy nemusí být nevyhnutelně symetrické a aktuálně vzájemné. Musí však být zachována reálná možnost osobního vztahu mezi dvěma jedinci z obou stran.

Autor recenzované knihy vymezuje jako hlavní předmět svého zájmu osobní vzájemné vztahy ve skupině vrstevníků. Jejich podrobné sociálněpsychologické analýze je věnována druhá část monografie. Vedle studia struktury a dynamiky osobních vzájemných vztahů ve skupině (což je dnes již klasický sociálněpsychologický přístup k problematice malých skupin) zaměřil Kolominskij svoji pozornost také na to, jak se osobnostní charakteristiky jednotlivých členů skupiny promítají do skupinového života. Všimá si také, jak skupina jako sociálněpsychologický „organismus“ svého druhu nejenom ovlivňuje chování svých členů, ale do určité míry i formuje jejich osobnost. Tuto část publikace budou se zájmem číst praktičtí pedagogové — učitelé a vychovatelé v kolektivních zařízeních pro mládež. Zvláště zajímavá je kapitola, v které autor analyzuje problematiku statusu jedince ve skupině a zamýšlí se nad tím, co ho determinuje. Přichází k závěru, že v předškolním věku nejvíce určuje výšku sociometrického statusu schopnost dítěte úspěšně se přizpůsobit hře jakožto vůdčí aktivitě tohoto věku.

Ve školním věku je struktura motivů sociálního výběru širší. K přiměřenému

prospěchu a schopnosti umět si hrát přistupuje také schopnost přátelit se. V pubertálním věku, jak ukazují autorovy údaje, se obsah motivů mění. Významně vyšší roli začínají hrát morálněcharakterové rysy osobnosti, jako je čestnost, přímost, skromnost, pracovitost, pevná vůle. U žáků vyšších tříd a vysokoškoláků se výzkumně zjistilo, že vysoký sociometrický status se dosahuje součtem tří činitelů: 1) skutečného rozvoje pozitivních osobnostních vlastností, 2) souladu hodnot jedince s hodnotami skupiny, 3) sníženým sebehodnocením ve zvláště cenných vlastnostech osobnosti.

Velmi zajímavé je zjištění činitele sníženého sebehodnocení u populárních jedinců. Tento předpoklad potvrzují i výzkumy jiných autorů, kteří objevili, že osoby s vysokým sociometrickým statusem se často jeví ostatním členům skupiny jako skromní.

Podnětná je také část, která je věnována problematice sociálněpsychologické reflexe a percepce. Sociálněpsychologickou reflexí je míněna skutečnost, jak adekvátně jedinec vnímá a hodnotí své vlastní vztahy s ostatními členy skupiny. Sociálněpsychologická percepce vyjadřuje schopnost jedince vnímat a hodnotit vzájemné vztahy ostatních členů skupiny. Oba tyto jevy nelze od sebe oddělovat. Jde vždy o jedinou perceptivně reflexivní činnost, jejímž objektem je v prvním případě sociálněpsychologická situace jedince, v druhém případě pro něj relativně vnější intraskupinové sociálněpsychologické procesy. Kolominskij ve své publikaci navrhuje některé metody diagnostikování sociálněpsychologické reflexe a percepce. Jejich uplatnění a využití (popřípadě další rozpracování) by mohlo mít podstatný význam v profesionálním poradenství, při výběru budoucích adeptů pedagogických profesí a organizátorské činnosti a všude tam, kde jde o práci s lidmi.

Helena Auředníková

Na našem knižním trhu se nedávno objevila práce, která by neměla ujít pozornosti naší pedagogické veřejnosti. Autoři jí dali název Resocializační pedagogika. Z polštiny do češtiny ji přeložili Z. Matejček, E. Kábelová-Wojnarová a Jitka Kisielska-Ambrosová pod vedením Fr. Kábeleho. O edici se postaralo SPN v Praze ve velmi užitečné řadě Knižnice speciální pedagogiky.

Vedoucí překladatelského týmu v předmluvě upozorňuje na význam práce a na její užitečnost i pro československé podmínky. V časopise Pedagogika bychom se rádi o Resocializační pedagogice zmínili především proto, že nejen vyplňuje mezeru v naší odborné etopedické literatuře, ale i proto, že do jisté míry vystupuje nad rámec této jedné disciplíny, popřípadě nad rámec speciální pedagogiky vůbec. Autoři totiž uvádějí řadu otázek v kontextu široce pojatého teoretického přístupu a postupně odvíjejí sled svých úvah až do roviny strategií, konkrétních modelů, popřípadě technik resocializace. Domníváme se proto, že Resocializační pedagogika je cenná právě vazbou teorie a praxe. Široký záběr umožňuje autorům bohatý aparát teoretických i empirických prací především polské a západní proveniencie, ale i materiál z prací studentských, z diskusí nad problematikou v seminářích, z konzultací s dalšími odborníky nebo z exploatace zkušeností institucí zabývajících se převýchovnou činností. Práce tedy není pro nás bez zajímavosti ani z hlediska formálního, protože je výsledkem snahy o zachycení problému resocializace v širokých souvislostech a zároveň v širší oboru samého. Naopak ovšem vyústění práce do problematiky jedné dílčí disciplíny činí tuto snahu reálnou.

Místy však autoři pracují s rozsáhlým materiálem nekriticky a kupí vedle sebe mechanicky názory citovaných autorů. Na diskutabilnost některých podnětů vy-

cházejících z pera obou autorů ostatně upozorňuje v předmluvě k českému vydání i sám vedoucí kolektivu překladatelů (včetně přímé korekce některých pojmů v textu). Domníváme se, že diskutabilnost může však být velmi užitečná, a tedy i vítaná.

Práci lze též vytknout jistotu nepřehlednost v některých partiích nebo narušení systematickosti např. prolínáním obsahu jednotlivých kapitol (viz vztah obsahu kapitol III/A, B, C, a D ve 4. části knihy). Při velkém rozsahu práce je však obtížné vyhnout se podobným jevům, tím spíše, že práce je v polské literatuře (a nejen v ní) činem vpravdě průkopnickým.

Naznačený charakter práce umožní její využití nejen v odborném studiu speciální pedagogiky, ale nesporně i v seminářích metodologických, obecně pedagogických, srovnávacích nebo pedagogickopsychologických, především pro vyspělejší studenty nebo mladé vědecké pracovníky.

Obraťme nyní pozornost k vlastnímu velmi bohatému obsahu a pokusme se jej stručně vyložit. V první části práce, nazvané „Věda o resocializační výchově“, se autoři zabývají obecným pojetím vědy a jejími základními charakteristikami. Odtud pak přecházejí k pojetí pedagogiky jako vědy, k rozboru jejich předmětu a výchovného procesu. Již tato část sama přinese podněty k diskusím nad prezentovaným pojetím polských autorů (viz např. str. 22, otázky kolem „historického tvrzení“ a „univerzalistického tvrzení“ nebo str. 28, otázky formování osobnosti či — u polských pedagogů neobvyklé — sociologizující pojetí výchovného procesu atp). Dále se na obecném pozadí socializačního procesu odvíjí sledování jeho odchylek při charakteristice depravace a deprivované osobnosti. Zde se setkáváme již s aplikací pedagogických a psychologických postulátů na podmínky resocializační pedagogiky v rámci možností da-

ných specifikou tohoto oboru. Vztah oboru ke speciální pedagogice vůbec je vymezen v závěru první části.

Ani tato část není bez zajímavosti z hlediska srovnání s naší obecnou speciálněpedagogickou teorií. Autoři zde upozorňují, že zaměření publikace nespadá do oblasti obecné resocializační pedagogiky, neboť v knize se setkáme výhradně s problematikou mládeže obtížně vychovatelné, s problematikou až kriminologickou či forenzní. Resocializace v tomto pojetí znamená tedy především etopedickou reedukaci a rehabilitaci nezletilých a mladistvých.

Další část se pod názvem „Problémy, metody a principy resocializační pedagogiky“ zaměřuje na popis nejdůležitějších sfér, v nichž resocializační pedagogika operuje, a v obecné a aplikované poloze též na metodologické přístupy, cíle výchovy a vstupní charakteristiky resocializačního procesu.

Třetí část s názvem „Resocializace jako proces aktivizující převýchovu“ se na základě předchozího sledování funkce, obsahu a metodologie resocializační pedagogiky zaměřuje na konkrétnější problémy, aniž však postrádáme obecné východiskové úvahy. Dočítáme se zde jednak o hodnotových systémech, které ovlivňují kvalitu informací spjatých s resocializačním procesem, jednak o postavení teorií učení ve sledovaném oboru a o vztahu učení k faktorům, jako je např. depravace, rozvoj osobnosti atd., a konečně — vedle učení — o teorii tvůrčí samostatnosti. Sledován je i aspekt sociálního prostředí a příslušnosti k němu a na závěr této části se autoři věnují otázkám formování, popřípadě reformování schopností vnitřní kontroly.

Další, čtvrtá část je nazvána „Praxeologický model resocializační výchovy“. V této části dominují informace, které se úzce váží k resocializační praxi, ale spíše než prezentací konkrétních postupů jsou systematizací základních působících vlivů a faktorů (pedagog, vychovávaný, podmínky resocializačního postupu, diagno-

stika a výchovný projekt). Posléze přicházejí na řadu otázky strategie a obecnějšího popisu technik. Následuje vymezení a rozdělení zásad resocializační výchovy a na bázi těchto zásad autoři ukazují různé varianty resocializačního postupu (náprava v oblasti reakcí, motivů a postojů, v oblasti utváření osobností, prevence).

Část s titulem „Techniky a metody resocializační výchovy“ vede čtenáře v souvislosti s předchozími teoretickými výklady až ke konkrétním modelům výchovného působení. Kromě poznámky o individuálním přístupu se zde setkáme s metodami usměrňujícími aktivitu vychovávaného jedince a s metodami podněcujícími aktivitu, dále s problémem kolektivu v resocializační výchově a s metodikou vytváření, upevňování a využívání kolektivu (popřípadě skupiny). Posléze autoři docházejí k problematice psychoterapie a nakonec k tzv. kulturním technikám. Zde mají Czapów a Jedlewski na mysli především školy a vyučování, pracoviště a práci jako takovou, rekreační činnosti a konečně kulturně osvětovou práci včetně například hromadných sdělovacích prostředků a umění, k němuž je v publikaci přiřazeno i psychodrama. Zde se také setkáme s výkladem o kulturních vzorech jednak ryze personálních, jednak o zprostředkovaných vzorech určitých aktivit v rozličných oblastech společenské praxe. Tato část je uzavřena pojednáním o sebevýchově.

Dodejme, že i zde se překračuje rámec etopedie, a domníváme se, že je možno věnovat jí pozornost např. i v seminářích teorie výchovy mimo rámec speciální pedagogiky.

Závěrečná šestá část pod názvem „Instituce a systémy resocializační výchovy“ popisuje pedagogicko-organizační stránku procesu resocializace. Značný podíl tu zaujímá příspěvek sledující jednotlivé problémy resocializace spojené s institucionálním momentem (např. systémy založené na modelu rodinného života atp.) z hlediska historickokomparativního. Dále se autoři podrobněji zabývají funkcí

a typologií ústavních zařízení, resocializačními systémy v podmínkách soudního dohledu a integračními prvky institucionální soustavy. Zde se také hovoří o organizačních podobách prevence.

Práce je doplněna tabulkou graficky znázorňující systém polské resocializační péče a bohatou bibliografií (24 stran, více než 700 titulů). Vhodně je využito petitu k prezentaci příkladů — škoda, že se neprosadilo výraznější grafické strukturování textu, které by přispělo k systematizaci některých kapitol a usnadnilo studium rozsáhlé práce nabitě informacemi.

Wilhelm Pieck

ZUR BILDUNGSPOLITIK DER ARBEITERBEWEGUNG. REDEN UND SCHRIFTEN. AUSGEWÄHLT, EINGELEITET UND ERLÄUTERT VON RUDI SCHULZ.
Berlin, Volk und Wissen 1981, 368 s.

Novým edičním počinem řady „Pädagogische Bibliothek“, vydávané v Německé demokratické republice K. H. Güntherem a H. Königem, je publikace projevů a statí předního činitele německého dělnického hnutí a prvního prezidenta NDR soudruha Wilhelma Piecka.

Kniha je rozdělena do dvou částí. V první části (str. 15—76), uvedené stručným zhodnocením přínosu W. Piecka pro rozvoj pedagogického myšlení a školské politiky dělnické třídy, se autor zabývá jeho působením v oblasti výchovně vzdělávací a pedagogické. Tato rozsáhlá studie je vlastně prvním podrobným zhodnocením práce W. Piecka v uvedené oblasti. Autor vykresluje na pozadí Pieckovy politické činnosti jeho neustálou pozornost věnovanou otázkám kultury a vzdělání dělnické třídy a výchově mladé generace, zvláště proletářské mládeže.

V první kapitole se seznámíme s počátky Pieckovy výchovně politické praxe v brémském vzdělávacím výboru Sociálně demokratické strany Německa. Po absolgování stranické školy SPD v Berlíně se Pieck přestěhoval do Berlína a stal se sekretářem ústřední stranické školy SPD, účastnil se založení skupiny Spartakus

Pro korekci předchozích poznámek o použitelnosti práce ještě nutno doplnit, že Resocializační pedagogiku mohou kromě studentů pedagogického a speciálně-pedagogického studia potřebovat i ti, kteří již mají za sebou praxi v dětských domovech, v zařízeních nápravné výchovy, v sociální péči nebo v poradenství.

Resocializační pedagogika polských autorů je dalším dobrým počinem, kterým přispěla Knihnice speciální pedagogiky SPN do fondu naší aktuální pedagogické literatury.

Josef Valenta

a podílel se na organizování protiválečných demonstrací.

V druhé kapitole je vylíčena Pieckova vůdčí role v Listopadové revoluci, jeho vstup do Komunistické strany Německa, kde se účastnil prosazování školské politiky strany a spolu s Klárou Zetkinovou, Theodorem Neubauerem, Edwinem Hoernlem a dalšími vypracoval školský a výchovně vzdělávací program komunistické strany, jeho činnost v Rudé pomoci a v Komunistické internacionále.

Velmi vysoce a kladně je zde hodnocen Pieckův podíl na odhalování reakční podstaty buržoazního systému školství a jeho třídní podmíněnosti.

W. Pieck se významně podílel na organizování dětských a mládežnických proletářských organizací a neustále prosazoval kladný postoj a přátelství se Sovětským svazem. Výrazně se zasloužil o uplatňování proletářského internacionalismu a marxistických principů ve výchově proletářské mládeže.

Ve třetí kapitole nastiňuje autor Pieckovu snahu o získání mládeže pro aktivní účast na protifašistickém boji a pro založení jednotné mládežnické organizace. Kromě toho se W. Pieck ve 30. letech za-

býval teoretickým propracováním základních myšlenek, jež by vedly k demokratické přeměně německého školství. Výsledkem dlouhých úvah, střetů, hodnocení zkušeností a koncipování základních principů demokratického školství byl „Akční program bloku bojující demokracie“, který předložil v roce 1944 ÚV KSN jako pracovní základnu dalšího budování lidového školství.

Poslední, čtvrtá kapitola se věnuje poválečnému období činnosti W. Piecka. Zde je objasněna jeho práce na demokratické a protifašistické obnově systému vzdělání, jeho podíl na probíjení socialistických zásad ve školství a posléze jeho neustálá pozornost školství a vzdělání, kterou věnoval již jako prezident nové vzniklé NDR. V 50. letech věnoval W. Pieck všemožnou péči rozvoji mládežnického a zejména pionýrského hnutí. Až do své smrti v roce 1960 se nepřestal zajímat o situaci v mládežnickém hnutí, školství a pedagogické teorii. Jeho myšlenky o cíli, metodách a obsahu vzdělání, o výchově mládeže, o společenském postavení učitele a vychovatele a jeho úloze při rozvoji socialistické společnosti poskytují dodnes nové podněty pro další práci výchovných pracovníků v NDR, ale i v dalších zemích.

Druhá, obsáhlejší část knihy obsahuje výběr projevů a článků W. Piecka, věnovaných výchovně vzdělávací politice a pedagogice.

Dokumenty jsou rozděleny do čtyř částí v chronologickém pořadí. Plní dvojí funkci. Jednak dokumentují fakta uvedená v první části knihy, jednak poskytují čtenáři možnost poznat ohromnou šíři záberu W. Piecka ve výchovně vzdělávacích a školských otázkách. Ve výběru textů se klade důraz na období 1945–1959, kterému je věnována téměř polovina dokumentů.

Dokumentační část je doplněna poznámkami, rejstříkem osob a obrazovou přílohou zachycující řadu momentů z Pieckova života a práce.

Knihla jistě vzbudí náležitý ohlas a měla by být impulsem pro podobnou ediční činnost u nás, kde dosud chybějí speciální monografie věnované významným představitelům našeho dělnického hnutí a jejich vztahu ke školství a pedagogice. V tomto ohledu můžeme velkoryse pojatou koncepci našim severním sousedům jen závidět.

Karel Rýdl

JAHRBUCH FÜR ERZIEHUNGS- UND SCHULGESCHICHTE 21/1981 *Berlin, DDR, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, 271 s.*

Ročenka komise pro německé dějiny výchovy a školství při APV za redakce K.-Heinze Günthera a H. Königa přináší dvě zásadní studie metodologického a současně pracovního rázu.

K.-Heinz Günther se ve studii o úkolech dějin výchovy (s. 11–21) zabývá vztahem této vědní disciplíny k pedagogickým a historickým vědám, vztahem tradice a socialistického dneška, a to na základě posledních stranických a státních dokumentů. Znovu je připomínán pokrokový odkaz Ratka, Komenského, Basedowa, Pestalozziho, Fröbela, Diesterwega, Wandera a Ušinského jako představitelů počátků a vývoje klasické

buržoazní pedagogiky, jejíž pokračování je v politickovzdělávací a pedagogické činnosti revolučního dělnického a komunistického hnutí před první světovou válkou a po ní. Tato linie je srovnávána s výsledky historickopedagogického bádání v NSR, kde se dnes dostávají do popředí mj. také směry zkreslující demokratický a humanistický odkaz výše uvedených a dalších postav německé a světové pedagogiky. To neznamená, že by v NDR byly podceňovány problémy školství a pedagogiky v antickém Řecku a Římě, problémy výchovy a vzdělání za feudalismu, problémy reformní a reformistické pedagogiky prvních desetiletí 20. stol. včetně

kritické analýzy školské politiky fašismu. K problematice tohoto druhu směřují také tzv. dějiny dílčích problémů školství a pedagogiky, jejichž metodologické základy vytváří především historickosrovnávací metoda. Stranou pozornosti nemožnou zůstat problémy zkvalitňování výuky dějin školství a pedagogiky na vysokých školách vzdělávajících učitele, problémy přípravy vědeckých kádrů pro další rozvoj bádání, výuky i popularizace, problémy dosud velkoryse koncipované ediční politiky.

Je připravováno zcela přepracované vydání známé vysokoškolské učebnice „Geschichte der Erziehung“ a antologie k ní, pokračuje se v proslulém „Bildertatlas“ R. Alta, k oslavám A. Diesterwega v r. 1990 bude dokončeno dnes již 16svazkové dílo, soustavně vydávaná „Pädagogische Bibliothek“ má již 27 svazků a bude se v ní pokračovat vydáním pramenů z období renesance a humanismu, novohumanismu, filantropismu, idejí klasiků německé filozofie a literatury o výchově a vzdělání (Goethe, Schiller, Lessing, Herder, Kant, Fichte, Hegel atd.), K. Zetkinové, K. Liebknechta, S. T. Šackého, P. P. Blonského, W. Piecka a O. Grotewohla. Zvláštní význam je připisován spolupráci s dalšími socialistickými státy, jejímž výsledkem bude vydání pramenů k dějinám pokrokového pedagogického myšlení v SSSR, Polsku, Bulharsku a Československu (svazek do tisku připravil J. Cach).

Helmut König ve studii o výsledcích vědecké práce (s. 22–44) podává podrobný přehled a hodnocení jednotlivých úseků dějin výchovy v NDR po r. 1945 se zřetelem k rozvoji v sedmdesátých letech. Přehled je nepostradatelným vodítkem pro pedagogy a historiky pedagogiky nejen v NDR, ale ve všech socialistických a kapitalistických státech. Jeho autor se znovu obrací s výzvou ke spolupráci k historikům pedagogiky v socialistických státech, aby ve smyslu proletářského internacionalismu věnovali pozornost vývoji socialistického školství v SSSR po r. 1917 a v dalších socialistic-

kých státech po r. 1945, a to v konfrontaci s buržoazními a reformistickými koncepcemi a praxí školské politiky a pedagogiky v NSR a v dalších kapitalistických státech. Připomíná péči, která byla v posledních letech věnována zhodnocení díla významných postav německé pedagogiky, jehož podkladem byla historická výročí a jmenovitě spolupráce s orgány UNESCO.

Gotthold Krapp se vrací k podnětům z díla A. Bebela „Die Frau und der Sozialismus“ z r. 1879 a hodnotí je jako tvůrčí rozvíjení idejí K. Marxe a B. Engelse ještě za jejich života. Dietmar Müller ve studii „Die Marxistische Arbeiterschule, MASCH, 1927 bis 1933“ hodnotí historický význam tohoto nového typu institucí pro vzdělávání dospělých dělníků a členů KSN. Gottfried Uhlig se zabývá významem dokumentů SED jako pramenů vědecké práce v dějinách školství v NDR. Renate Andersová poukazuje na význam sovětského umění a literatury jako prostředků výchovy německo-sovětského přátelství dětí a mládeže v letech 1945–1952.

Českého a slovenského čtenáře, který zná podněty studie M. Somra z r. 1971, zaujme nový pokus o hodnocení Hegelova pedagogického působení v letech 1808–1816. Heinz Schuffenhauer na základě širšího školskopolitického kontextu doby hodnotí Hegela jako rektora Melanchtonova gymnázia v Norimberku a jeho projevy ke studentům. Hegel pokládal gymnázium za přípravku elit německého národa ke studiu na univerzitách a bránil jeho „klasickou“ orientaci před nahodilými spojeními s reálným vzděláním (Vermischung). Jde o názory příbuzné W. Humboldtovi, jeho kruhu a novohumanismu vůbec. Studie se dále zabývá Hegelem jako profesorem filozofické propedeutiky a jako kritikem jejího „směšování“ s církevními vlivy. Závěr studie je věnován Hegelovi jako pracovníku v oblasti správy a řízení školství (Lokal-Schulrat).

Berthold Ebert ve studii o postavení člověka v přírodě a ve společnosti v Herbartově pedagogice rozvíjí snahu přesněji hodnotit některé části Herbartova díla, zejména problém vzdělatelnosti dítěte, problém vztahů mezi pedagogikou a fyziologií a problém vztahů mezi společností a člověkem, jak je vidí psycholog a pedagog první poloviny 19. stol. Problematika tohoto druhu je významná také pro hodnocení sociologie, psychologie a pedagogiky v díle G. A. Lindnera.

Studie K.-Heinze Günthera přináší poznámky k dílu A. Diesterwega.

Studie Gisely Paulové o úloze „Spolku pro státoobčanské vzdělání a výchovu“ po r. 1909 v politice německého imperialismu před r. 1914 je cenným dokladem snah kriticky analyzovat část pedagogiky a školské politiky, která je dosud u nás známá jen z díla G. Kerschensteinera. Koncepce spolku je konfrontována se školskou politikou německé sociální demokracie a její kritikou šovinismu a militarismu.

Ve spolupráci Franze Hofmanna a Dagmar Čapkové je pedagogům, historikům pedagogiky i širší veřejnosti přiblížen deník J. A. Komenského (na překladu se podílela Olga Hofmannová, roz. Hrušková), který byl v r. 1969 objeven v Hartlibově archivu výše uvedenou českou znalkyní díla Komenského. Klaus Drobisch se zabývá dalšími podněty z díla Theodora Neubaue- ra, průkopníka marxistické pedagogiky před r. 1933. V ročence je podrobně re-

cenzována publikace o vztahu G. Cogniota a Internacionály pracovníků v oblasti vzdělání (ITE, IBA), která byla vydána v Paříži ve dvou svazcích r. 1976 a 1978. G. Cogniot, významný komunistický politik a pedagog, zemřel r. 1978. Paměti se týkají let 1922–1935. Christa Uhligová a Kristina Neefová hodnotí pokrokové dědictví Wilhelma Wundta, zakladatele prvního vědeckého pracoviště pro experimentální psychologii v Evropě na lipské univerzitě po r. 1879. Jeho pokrokové poznatky v pedagogice jsou propojeny prvky filozofického, politického a společenského konzervatismu. Ruth Hendorf se ve svém příspěvku vrací ke stavu prací na vydávání díla A. Diesterwega. Zajímavá je zpráva o založení pracovní skupiny „Geschichte der Berufsbildung“ při Ústředním institutu vzdělávání pro povolání v NDR v r. 1980. „Personalie“ přináší zprávu o celoživotním díle Gottholda Krappa (zemř. 1981), Hanse Ahrbecka (zemř. 1981) a Rosemarie Ahrbeckové (zemř. 1981). Jejich činnost byla v mnohém spojena také s pedagogikou a dějinami pedagogiky v ČSSR.

Příkladné a včasné vydání ročenky nám znovu připomíná, že kromě Pedagogiky a jejího ohraničeného prostoru (v SSR jde o Jednotnou školu) nemáme obdobné periodikum. Co nové pojetí Acta Comeniana, jejichž vědecký okruh by byl rozšířen na dějiny pedagogiky vůbec?

Josef Cach