

RECENZE A REFERÁTY

Vladimír Grulich

VĚDNÍ PROFIL PEDAGOGIKY

KPŮ v Praze 1, 1969

Nebývá zvykem psát recenze o pracích tištěných technikami malých sérií, i když jsou dnes ve vědecké práci považovány za rovnocenné pracím tištěným knihtiskem. V minulosti měly tiskárny takovou kapacitu a nakladatelství takový zájem, že i práce určené úzkému okruhu specialistů vycházely jako řádné knihy, třeba jen v malých nákladech. Dnes nelze zvláště práce teoretické povahy umístit v nakladatelských plánech, výrobní doba je velmi dlouhá, a proto vycházejí technikami malých sérií, často jen pro vlastní potřebu ústavů. Je zásluhou Krajského pedagogického ústavu v Praze 1, že tímto způsobem vydal řadu dobrých pedagogických prací a tím jim umožnil publicitu. Takovým záslužným činem je i vydání práce doc. Vladimíra Grulicha o vědním profilu pedagogiky.

Jak název napovídá, jde v Grulichově práci o otázku charakteru pedagogické vědy, jejího postavení v systému věd a o to, v jakých proporcích jsou v profilu pedagogiky sloučeny rysy věd základních a praktických, tedy o problematiku filosoficko-metodologickou, jejíž závažnost nejen v pedagogice, ale v řadě jiných

věd v poslední době stále stoupá. V pedagogice je růst závažnosti metodologické problematiky ovlivněn především tím, že na celém světě se dospívá k uvědomění výchovy jakožto jednoho z nejdůležitějších faktorů utváření charakteru budoucí společnosti, a tím i k uznání nutnosti zvýšit úroveň vědy o výchově.

Je zajímavé, jak autor, který má za sebou dvě větší práce z filosofie výchovy, přistupuje k této problematice a jak se s ní vyrovnává. První vhled nám umožňuje členění práce, které je zároveň řazením otázek, které si autor klade. Především si klade otázku, zda je pedagogika věda, umění nebo hra (kap. II.). Exponuje zde velkou šíři názorů řadících pedagogiku do umění) a dospívá k závěru, že »považovat lyzuje trojí význam slova »umění« (zručnost, dovednost, vědomosti, znalosti, krásné umění) a dospívá k závěru, že »považovat pedagogiku za umění znamená ztotožňovat ji s praktickým fenoménem výchovy a vzdělání« (13). Velmi podrobně se pak zabývá problematikou moderní vědy, filosofie vědy a vědy o vědě, aby položil otázku, »jakého stupně konstituování vědy dosáhla peda-

gogika« (20) a jakého druhu vědou může pedagogika být, zda jen vědou popisnou, či také vysvětlující (explanující), nebo navíc vědou návodnou, regulativní, normativní (21). Pokud jde o třetí aspekt, pojetí pedagogiky jako hry, pracuje tu autor s pojetím výchovy a vůbec lidské činnosti, zvláště vědy jako hry, v němž navazuje na podněty N. Wienera a V. Vaculíka, avšak pro novost a nepropracovanost pojetí lidské činnosti jako hry se mu nepodařilo přesně odlišit výchovu jako hru a vědu o výchově jako hru. Vyjadřuje tu významnou myšlenku, že pedagogika musí při zkoumání a řízení výchovy využít výsledků teorie rozhodování (24), ale zdůrazňuje, že celá problematika je dosud ve zcela počátečním stadiu. To však nijak neubírá na podnětnosti tohoto přístupu k chápání výchovy a pedagogiky.

Třetí kapitola práce nastiňuje historické počátky pedagogiky jako vědy. Hned na počátku zde autor zjišťuje nedostatečné propracování základních otázek, jako je např. otázka, zda chápat dějiny pedagogiky jako dějiny výchovy, dějiny pedagogického myšlení či jako dějiny vědy o výchově (pedagogiky), a upozorňuje na nevyřešenost otázky etap vývoje pedagogiky, zvláště přechodu a jeho etap od předvědeckého stadia ke stadiu vědeckému (25-27). Pro historiky pedagogiky je to závažný podnět k prohloubení úvah v tomto směru. Neurčitost a nedefinovatelnost pojmu vědy a nejasnosti v klasifikaci věd brzdí jednoznačné řešení této otázky v pedagogické metodologii (metapedagogice).

Autor podává zřetelnou zkratku historického vývoje pedagogiky, i když na některých místech věnuje více pozornosti otázkám výchovy než pedagogiky (28). Poněkud přeceňuje vědeckost J. A. Komenského jako systematika a teoretika pedagogiky, ale správně konstatuje, že »Komenský nevyvodil sice svůj pedagogický systém z kauzálního rozboru výchovně vzdělávacího procesu, nýbrž vybudoval jej ryze filosofickými prostředky« (30), což autor přejímá od J. Patočky. Bylo by však třeba podrobněji určit a zdůvodnit, zda Komenského

pedagogika není spíše technologie a filosofie výchovy než vědecká pedagogika. Je totiž otázka, zda pro konstituování vědy stačí vytyčení okruhu problémů, které je podle B. Suchodolského zásluhou Komenského při konstituování pedagogické vědy.

Správnější je hodnocení Rousseaua a Pestalozziho jako filosofů výchovy, vyjadřujících se v beletristické formě (34-35). Také pokusu J. F. Herbarta o vytvoření vědecké pedagogiky jako samostatné vědy, jejíž pojmový aparát je opřen o pomocné vědy (36-39), zvláště o etiku a psychologii, věnuje autor pozornost a správně ho hodnotí jako pokus, který se ve své době nemohl zdařit pro nerozvinutost jak pedagogiky, tak předpokládaných pomocných věd.

Čtvrtá kapitola má výrazný název Dilema scientistické a antropologické orientace novodobé buržoazní pedagogiky. Je to pokračování líčení a hodnocení historického vývoje pedagogiky k vědeckosti. Autor zde vychází z knihy J. Popelové Rozpad klasické filosofie a prošetřuje kořeny a formy dilematu scientismu a antropologismu v pedagogice jako výraz nevyřešeného sporu: buď vědeckost, nebo filosofičnost pedagogiky (41), který byl nastolen pozitivismem. Autor probírá řadu názorů na vědeckost pedagogiky, k nimž je základním klíčem pojetí vztahu zjištění výchovné skutečnosti k řízení výchovného procesu, vztahu toho, co je, k tomu, co má být. Autor se zde podrobně zabývá vznikem experimentální pedagogiky jako samostatné disciplíny, budované podle vzoru přírodních věd, a dospívá k závěru, že »stoupencům experimentální pedagogiky nešlo ani tak o popření deduktivního charakteru výstavby tradiční pedagogiky jako spíše o to, aby tyto dedukce vycházely ze znalosti dítěte a výchovného procesu«. Ukazuje však, že během vývoje se experimentální pedagogika vzdálila od tohoto Meumannova pojetí a její zástupci na základě pozitivistického pojetí vědy stále více usilovali o její osamostatnění v rámci pedagogiky nebo vedle ní, a dokládá to názory čelných zástupců tohoto směru. Za velmi přínosné je nutno považovat to, jak autor podrobně probírá

názory zástupců idealisticky orientovaného filosofického pojetí pedagogiky převážně německých filosofů a pedagogů, kteří u nás byli dlouhou dobu zcela opomíjeni (Dilthey, Spranger, Nohl, Litt aj.). Tuto velmi podrobnou a se znalostí věci provedenou analýzu německé idealistické pedagogiky dovádí Grulich až do současné doby analýzou pedagogické antropologie u Derbolava, Bollnowa, Kroha a jiných.

Na základě takto vytvořeného přehledu vývoje a tendencí buržoazní pedagogiky uvažuje Grulich v páté kapitole o předpokladech syntetického modelu pedagogiky, orientovaného marxisticky. Prohlašuje za anachronismus dilema scientismu a antropologismu v moderní vědě (68), znovu se zamýšlí nad antropologickou dimenzí ve vědě, která podle jeho soudu nepřísluší jen vědám o člověku, ale všem vědám. Poněkud zjednodušující se mi zdá autorovo pojetí scientizace jako »snahy použít vědeckých přístupů a metod při zkoumání pedagogického obrazu člověka« právě pro dosud málo vyjasněný problém vědy a vědeckosti (69). Ve scientizaci jde totiž o použití metod některých přírodních věd (zvl. fyziky) na složité jevy života a činnosti člověka a o vyhraněné pozitivistické zúžení poznání člověka, odtřížené od praxe. Zdá se však, že toto zjednodušení je zde způsobeno spíše jen nedopracovaností vyjádření než tím, že by autor takto zjednodušeně chápal problematiku. Heuristickou hodnotu má zde autorovo zjištění, že ve sporu o scientismus a antropologismus v pedagogice jde vlastně o to, jaká je povaha pedagogického faktu, a z toho plynoucích metod jeho zkoumání (69). Autor zatím neřeší problém povahy pedagogického faktu, ale věnuje pozornost spíše metodám. Považuje za nutné, aby pedagogika využívala experimentálních, kvantitativních a jiných metod pro své cíle. Možnost syntézy vědecké a humánní (antropologické) pedagogiky váže správně na možnost překonání roztržky antropologismu a scientismu jako výchozí filosofické pozice pedagogiky a na možnost sjednocení její empiricko-vědní a filosoficko-

historické orientace. (72). V tomto procesu vytváření syntetické koncepce pedagogiky přikládá velký význam filosofii jako východisku (73) a zdůrazňuje významné podněty marxovského pojetí člověka, zvláště integrativní řešení vztahu existence člověka a jeho společenské podstaty, které obsahuje jednotu znalosti konkrétního člověka a cílů jeho sebeuskutečňování a zdůraznění ontotvorného a antropologického významu praxe. Na základě toho lze překročit horizont tradičního chápání výchovy jako projekce člověka buď zvenčí jako realizace určitého vzoru, nebo zevnitř jako rozvíjení jeho sklonů a vloh, a chápat ji »jako aktivitu směřující k sebeutváření a sebeuskutečňování člověka« (74). Autor tyto své podněty konkretizuje poukazem na přínos jednotlivých marxistických pedagogů minulosti od Krupské přes Blonského až po Makarenka (75 — 76).

Jinou rovinou, do níž se promítá tradiční spor o scientistickou nebo antropologickou orientaci pedagogiky, je spor o popisný nebo normativní přístup v pedagogice. Grulich zde rozvíjí celou šíři řešení problematiky v buržoazní pedagogice (zvláště německé), poukazuje na to, jak se v sociologii překračuje její pojetí jako popisné a interpretační vědy směrem k pojetí vědy plánovací (79), a naráží na otázku, zda do vědy patří hodnocení, či nikoli. Podíl hodnocení je podle jeho názoru nejmenší v základních vědních oborech a stoupá směrem k vědám aplikovaným. Zvláštností pedagogiky je, že svou kognitivní funkci činí základem své prakticky »návodné« a aplikační funkce (80), že vedle »příčinného aspektu pedagogických jevů a procesů zkoumá též jejich cílový aspekt«. Socialistická pedagogika má podle autorova pojetí zkoumat empiricko-analytickými přístupy nejen podmínky výchovy, ale i její intencionální stránku (81). Domnívám se, že jako mnoho otázek ani otázku přístupů a metod zkoumání v pedagogice nelze řešit pouze filosoficky připuštěním nebo odmítnutím některého přístupu nebo metody, ale bylo by třeba konfrontovat obecně stanovené zásady s

jejich realizací v praxi. Bylo by potřebí provést inventarizaci všech metod vhodných pro zkoumání a analýzu výchovné skutečnosti a při zachování největší míry tolerance posoudit na konkrétních případech »validitu« jednotlivých přístupů a metod. Tak např. sami přívrženci testů dospívají při kritické analýze ke zjištění, že vlastně výsledky jsou nezřídka závislé na výchozí koncepci při konstruování testu a způsobu jeho použití. Lze např. předběžně vyslovit hypotézu, že různorodost a různotvárnost výchovné skutečnosti je příčinou jak relativní úspěšnosti tzv. objektivních metod spojených s kvantifikací, tak metod »filosofických«, kvalitativních, a je nutno oběma druhům postupů přát dosti místa a bez přeceňování jedné a podceňování druhých využívat obou v co nejplnějši míře k osvětlení složitých zákonitostí výchovy.

Protože Grulichovi jde o pedagogiku jako vědu a o její profil, musí si ujasnit otázky klasifikace věd a místa pedagogiky mezi ostatními vědami. Autor vyslovuje oprávněné pochybnosti o tom, zda Comtova klasifikace je dosud oprávněná, neboť neodpovídá situaci moderní vědy, která »vstoupila do stadia systémové strukturního myšlení a dialektické komplexity« (99) a vyznačuje se větším dynamismem než věda minulého století. To ho znovu přivádí k hlubšímu promýšlení otázky charakteru pedagogiky jako vědy (103). Je poněkud zvláštní, že se přesto drží Comtova dělení, když dospívá k závažnému závěru, že pedagogika je vědou teoretickou i praktickou, neboť v moderní vědě nelze vést nějakou přesnou hranici mezi teoretickými a aplikovanými vědami (105). Toto užívání Comtových termínů (vlastně termínů Aristotelových) slouží autorovi k jejich prohlášení za neadekvátní pro pedagogiku. V dalším se Grulich ptá, zda má pedagogika »své vlastní teoretickovědní specifikum« (106). Toto specifikum pedagogiky je podle jeho názoru dáno »konceptem pedagogického obrazu člověka«, což je určení značné obecné a neurčité, a pedagogika je v důsledku toho »sociální humanitní vědou« (108). Závěr kapitoly je věnován

vnitřní diferenciaci pedagogiky. Autor poukazuje na její komplexnost, zmiňuje se o jejím členění u různých autorů a zdůrazňuje nutnost, aby pedagogika spolupracovala s daleko širším okruhem pomocných disciplín než dosud (112).

Závěrečná kapitola se zabývá sporem metodu a logickou strukturu moderní pedagogiky. Problém vědecké metody pedagogiky je podle autorova názoru problémem koncepce této vědy a problémem pedagogické koncepce člověka, neboť »člověk, jeho rozvoj tvoří smysl všech pedagogických procesů« (114). Jde tu o problém objektivně popisného a finalistického pojetí pedagogiky a o možnost syntézy obou. Autor se probírá otázkami explanace, finality a kauzality a řeší tutu problematiku z hlediska jednoty kauzality a finality. Odmítá jednostranné přecenění jak kauzální, tak finální stránky výchovy. Dotýká se metod vědeckého bádání v pedagogice a jejich klasifikace a určuje některé základní metody (128). Hodnotí kladně úsilí o axiomatizaci pedagogiky, ale varuje před jeho přeháněním, které by mohlo vést »k vytváření samoučelných teoretických směrnic a návodů« (130). Nalézá správnou cestu v tom, že v pedagogickém výzkumu se musí uplatnit jak teoretická analýza, tak empirické metody.

Grulichova práce se zabývá pro dnešní dobu velmi potřebnou problematikou charakteru pedagogiky jako vědy. Je to práce filosoficko-metodologická a její předností je, že autor využívá své široké znalosti filosoficko-pedagogické problematiky jak ze starší, tak z nejnovější literatury. Jistou jednostranností se přitom zdá, že je to literatura převážně německá. Je to však vysvětlitelné nejen malou dostupností anglicky psaných prací z tohoto oboru, ale i tím, že v anglicky mluvících zemích se těmto problémům donedávna věnovalo poměrně málo pozornosti. Autorův široký historicko-filosofický záběr má předností i slabiny. Jeho předností je, že tu máme před sebou velmi plastický obraz úsilí celých generací pedagogů dobrat se řešení otázky vědeckosti pedagogiky. Jistým, i když ni

koli rušivým nedostatkem tohoto postupu je, že se některé problémy exponují dvakrát i několikrát, aniž dospějí k řešení. Definitivním řešením nejsou totiž autorovy závěry o povaze marxistické pedagogiky, neboť i ta je dynamickým útvarem otevřeným vývoji, v němž každá doba znovu a po svém musí řešit tyto i jiné základní otázky. Považuji za přednost, že autor zachoval základní schéma metodologické analýzy, vycházející od obecných otázek a úvah o vědě k řešení speciálních otázek

pedagogiky. Při koncipování marxistické pedagogiky nám Grulich otvírá široké obzory světové pedagogiky, ale neztrácí se v nich a nalézá přednosti marxistické koncepce vědy a pedagogiky.

Grulichova práce je svou koncepcí jedním z nejzávažnějších příspěvků k základním otázkám filosofie a metodologie pedagogiky. Je to první krok a mnohé je v ní jen nadhozeno, ale přesto by si pro svou závažnost a šíři záběru zasloužila širší publicity.

M. Dýma

KNIŽNÍ A RUKOPISNÁ POZŮSTALOST PROF. JOSEFA KUBÁLKA

Prof. Josef Kubálek (nar. 13. 12. 1876 ve Svídnici, zemřel 27. 4. 1968 v Třebotově) zanechal obsáhlou knižní a rukopisnou pozůstalost.

V knižní pozůstalosti, kterou převzal Památník národního písemnictví v Praze, je zejména proslulá sbírka asi 2000 slabikářů a prvních čítanek, kterou prof. Kubálek doplňoval po celý život. Jsou tu především úplně zastoupeny české a slovenské slabikáře od faksimile Slabikáře českého (1547) až asi do r. 1966. Jsou tu i původní staré tisky i fotokopie. Sběrka zahraničních slabikářů a prvních čítanek zahrnuje téměř všechny národní skupiny, nejúplněji ruskou a sovětskou, německo-rakouskou, angloamerickou. Jsou tu zastoupeny téměř všechny národy i z jiných světadílů. Menším přidruženým celkem je sbírka početnic českých slovenských i zahraničních. Součástí sbírky jsou metodiky elementárního vyučování od 18. století do současné doby z různých zemí světa. Logickou součástí sbírky je příruční pedagogická knihovna, jež souvisela s Kubálkovým studiem.

Rukopisná pozůstalost, značně obsáhlá (přes 15 000 listů), přešla do Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze. Jsou tu rukopisy (strojopisy i rukopisy) otištěných prací, ale i prací k vydání připravených vedle prací, jimiž prof. Kubálek zaujímal stanoviska k současnému peda-

gogickému dění, do něhož od r. 1945 nemohl aktivně zasahovat. Z hotových rukopisů je tu materiál pro další díly knihy *Naše slabikáře* (1. díl vydalo SPN 1927) a pro tisk připravený překlad *Herbartových spisů* (*Obecná pedagogika a Nástin pedagogických přednášek*), z nichž by měla být vydána aspoň komentovaná antologie. Prof. Kubálek je přeložil mj. v rámci vědecké přípravy k historickým pracím na slabikářích. I když rukopisné *Paměti*, věnované především vlastní rodině, lidem blízkým a přátelům, kteří se dotkli autorova života, jsou dílem především osobním, jsou tu pasáže z pedagogické historie od konce 19. století a poznámky pamětníka 60-70 let pedagogického života až do r. 1967. Obsahují subjektivní postřehy z bojů o českou školu i vysokoškolské vzdělání učitelů. Paměti jsou dokumentovány listinným materiálem a fotografiemi. Memoárový význam překračuje rukopis *Dílo v kritice a kritika v díle* (13 svazků, na 5000 stran) z let 1945-1967: prof. Kubálek zde uložil své komentáře k poválečnému vývoji v oblasti elementárního vyučování a učitelského vzdělání, jednak zpracoval některé uzavřené monotematické celky (boj o učitelské vzdělání, proti globální metodě, historie Pedagogické encyklopedie aj.). Jsou tu monograficky zpracovány portréty některých osobností českého pedagogického života, s nimiž autora svedla

buď spolupráce, nebo rozdílnost stanovisek Velkou část díla, jak tomu nasvědčuje název, tvoří Kubáلكovy připomínky ke kritikám jeho odpůrců a jeho vlastní kritika publikací, článků a změn v poválečné organizaci školy.

Součástí pozůstalosti, jež přešla do Pedagogického muzea JAK, je několik rozsáhlých dokumentačních prací (např. učitelské vzdělání s cca 1600 zá-

znamy, globální metoda aj.). Část pozůstalosti získala Státní pedagogická knihovna v Bratislavě, jež se původně zajímala o převzetí celé pozůstalosti. Část svého materiálu (materiály z výzkumu hradeckého šestiletého dítěte) věnoval prof. Kubálek již před léty krajskému a městskému archivu v Hradci Králové. Svůj velký herbář věnoval městskému muzeu v Jičíně.

Josef Kubálek

Maksymilian Maciaszek

START ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Polský autor Maksymilian Maciaszek, známý u nás svou publikací o učitelských dovednostech, vydal novou práci, která je věnována otázkám vstupu do učitelského povolání. (Maciaszek, M.: Start zawodowy nauczyciela, Warszawa, PZWS, 1968, 220 str., skrytá bibliografie).

Knihla je výsledkem autorova výzkumu, který se konal v letech 1961 — 1962. Publikace je členěna podle fází a metod výzkumu. Obsahuje teoretický úvod, kapitulu založenou na výpovědích zkoumaných učitelů, kapitulu založenou na výsledcích pozorování činnosti začátečníků a kapitulu závěrečnou, v níž se shrnují výsledky výzkumu, konfrontuje se hypotéza a výsledky výzkumu a podávají se i některé reformní návrhy.

Úvodní kapitola pojednává o požadavcích různých autorů na vlastnosti učitelů, např. o názorech J. Wl. Dawida, G. Kerschensteina aj., a zmiňuje se o problému učitelského talentu a problému motivace v učitelském povolání.

M. Maciaszek v této souvislosti kritizuje starší tendence absolutizovat postulované vlastnosti učitelů a tendence k ahistoričnosti, což mj. upoutává pozornost spíše na výběr učitelů než na jejich vzdělávání. Za vhodnější pokládá přístup sociologický, jak je uskutečněn v pracích F. Znanieckého. a přístup praxeologický, který sám uplatnil v práci o učitelských dovednostech. Ze sociologických prací připomíná některé polské

výzkumy z let 1956-1959 a zvláště francouzskou anketu s dvěma tisíci učiteli. (Bylo o ní referováno v *Enfance*, 1966, č. 2-3.)

V úvodní kapitole se vymezuje podle W. Szewczuka, co je počátek (start) v povolání. Má to být období, na jehož konci klesá na minimum počet chyb v práci, mizí nejistota v činnosti a pracovník nabývá pocitu, že podává výkony odpovídající podmínkám. Období počátku se nedá přesně vymezit, ale 80 % pracovníků v různých povoláních pocituje jako start celý první rok své činnosti. To podle M. Maciaszka platí také o učitelích.

Z řady otázek, které M. Maciaszek klade, je základní otázka, zda a jak dochází k reflexi pedagogické činnosti a jak dalece je tato reflexe kultivována soudobou teorií výchovy a vzdělání. Pracovní výsledky začátečníků závisejí jednak na podmínkách, v nichž plní své první učitelské úkoly, a jednak na jejich vlastní aktivitě při utváření těchto podmínek. To je hypotéza, která byla podle Maciaszka výzkumem potvrzena.

V této hypotéze je ukryto tvrzení, že způsob a doba přípravy na učitelské povolání jsou pro úroveň pedagogické činnosti učitelů sice významné, ale nejsou činitelem postačujícím. Tomu odpovídá i výběr zkoumaných osob, neboť jsou to přibližně rovným dílem absolventi pedagogických lyceí (LP) a absolventi učitelského studia vyš-

šfho, ale nikoli vysokoškolského typu (SN). Obě skupiny absolventů mají kvalifikaci pro základní školu, ale absolventi SN jsou navíc speciálně připraveni k vyučování jednomu až dvěma předmětům.

V roce 1961 požádal M. Maciaszek absolventy, s kterými byl v osobním kontaktu, o autobiografické vyličení prvního roku činnosti. O stejnou výpověď požádal jejich prostřednictvím další mladé učitelé. Získal tak 23 autobiografií. Podle získaných zkušeností sestavil dotazník »Můj první rok ve škole«, který vyplnilo 303 z 984 požádaných učitelů. Výsledky jsou uvedeny v 2. kapitole.

Po celý školní rok 1961/62 hospitoval M. Maciaszek se svými spolupracovníky u dvaceti absolventů LP a dvaceti absolventů SN. V průměru byly u každého absolventa vykonány tři hospitace. Výběr pozorovaných osob byl určen možnostmi pozorovatelů a zahrnul vcelku přiměřeně různá prostředí a různé druhy absolventů. Není zcela zřejmé, zda pokusné osoby v jednotlivých fázích výzkumu byly identické; pravděpodobně nikoliv. Výsledky pozorování tvoří obsah třetí kapitoly.

Začínající učitelé se podle Maciaszkových poznatků vyznačují značným entuziasmem a věnují se svým povinnostem až do úpadu. Po roce činnosti by 81 % učitelů znovu volilo učitelské povolání a jen 5 % absolventů se rozhodně brání opakovat tuto volbu. V pozitivních i negativních případech dominuje emocionální motivace. Můžeme souhlasit s M. Maciaszkiem, že i v pozitivních případech má tato emocionální svá úskalí. Nestačí, aby učitel jen miloval svěřené děti, aby byl — vědom si svého sociálního postavení — pln patosu. Záleží na tom, zda bude umět vyučovat a vychovávat.

Hlavní úsilí věnují mladí učitelé přípravě na vyučování. Vrcholem jejich tížádnosti je naprostá věcná správnost a pozorovatelé potvrdili, že absolventi se nedopouštějí při vyučování věcných chyb. Přesto 80 % začátečníků uvádí, že hlavní obtíže a chyby mají při vyučování. Patří mezi ně práce v prvním ročníku, činnost v dělených tří-

dách, metodika slovních úloh a praktických prací, kontrola a hodnocení žáků aj.

Podle úsudku pozorovatelů pracují absolventi takřka výlučně tradičním způsobem a jen jednotlivci se pokoušejí o aktivizaci žáků a využívají novodobých učebních postupů. Při hospitacích byl zpozorován důležitý rozdíl v činnosti absolventů. Jedni mají sklon držet se co nejvíce textu v učebnici, druhí pak se snaží uplatnit všechny své znalosti. První skupinu představují obvykle absolventi pedagogických lyceí a druhou skupinu absolventi vyššího učitelského studia. M. Maciaszek tvrdí, že rozdíl byl patrný pouze v předmětech speciální přípravy, zatímco v ostatních vyučovacích předmětech se postupy absolventů LP a SN vcelku neodlišovaly.

Druhou velkou skupinu potíží tvořily obtíže výchovné, které se zřejmě opakují v každé učitelské generaci, totiž potíže s udržením disciplíny, s repetentou a s nedostatkem autority. Často se vyskytuje také pouhá reaktivnost při trestání žáků, bezradnost při setkání s konfliktem žáků a bezmocnost v některých krajních situacích, jako je opilství a kouření žáků, rozvrat v rodině aj. M. Maciaszek vysvětluje tyto výchovné obtíže jednak tím, že učitelé neznají současnou literaturu o výchovné problematice, jednak tím, že nebyli dobře připraveni na výchovnou činnost.

Posthospitačním rozhovorem se zjišťovalo, jak si učitelé uvědomují problémy hodiny a zda pedagogická teorie tvoří základnu jejich výchovně vzdělávací činnosti. Výsledek byl jednoznačně negativní. Hodnocení vlastní hodiny bylo fragmentární a povrchní, vyjadřované laickou terminologií. Proto byly bezpředmětné pokusy spojit analýzu hodiny s debatou o novinkách odborné literatury. Ačkoliv M. Maciaszek tvrdí, že nelze tento výsledek zobecňovat, je tato skutečnost natolik závažná, že je nutno hledat vysvětlení i nápravu.

Jistým vysvětlením jsou zjištění M. Maciaszka, jak učitelé pokračují ve svém vzdělávání. Mají málo volna, a to zřejmě určuje jednotlivá zjištění. Učitelé se zú-

častňují vzdělávacích akcí jen z vnějšího popudu a mají silný sklon k prakticismu. Časopisy nečtou a někteří nemají ani vlastní knihovnu. Poměrně často sledují rozhlas a televizi a navštěvují kina a divadla, neboť se tak zároveň rekreují. Nutí je k tomu i žáci, kteří často hovoří například o televizních pořadech.

M. Maciaszek správně soudí, že se s tímto stavem nelze smířit. Požaduje, aby se v přípravě učitelů věnovala zvýšená pozornost sebevzdělávacím návykům a aby se k tomuto účelu využívalo lépe než dosud i diplomních prací. Naproti tomu nelze pokládat za příliš adekvátní Maciaszkův návrh, aby se učitelé podrobovali po prvním roce praktické zkoušce. Nebyla by, jak se Maciaszek domnívá, stimulem k samostatnému studiu pedagogické teorie. Z faktů, které zjistil, by spíše vyplýval návrh na regulaci pracovních povinností začínajících učitelů. Pro českého čtenáře je zarážející, že pouze 21 % zkoumaných učitelů mělo základní úvazek (tj. 26 hodin), ostatní pak 27–36 hodin a 22,6 procenta absolventů dokonce více než 36 hodin týdně. Zaráží také skutečnost, že 10 % zkoumaných osob si muselo přivydělávat. Příznivé jistě není ani to, že jen 63 % zkoumaných učitelů pracovalo podle své kvalifikace a že začátečníci dostávali přiděleny i první ročníky.

První rok učitelské činnosti má podle M. Maciaszka specifický význam. Prověřují se profesionální možnosti učitele, konfrontuje se příprava na povolání se školskou skutečností a získávají se základní pedagogické zkušenosti. V tomto roce buď začíná pedagogické sebeuvědomování mladého učitele a jeho tvůrčí vývoj, nebo se už začíná vytvářet rutina. První rok je také obdobím nejintenzivnější profesionální adaptace a obdobím iniciačním, kdy se začátečník včleňuje do školské společnosti.

Nová práce M. Maciaszka svědčí o systematickém úsilí, které se v Polsku věnuje rozvoji pedeutologie. Již dnes lze jeho práci řadit k základním publikacím, které vytvářejí fond vědění o činnosti učitelů v socialistické škole. Avšak je samozřejmé,

že obsahuje i otázky, na něž bude nutno postupně hledat odpovědi.

Otevřeným problémem zůstává časové a věcné vymezení počátečního období učitelské služby, období »startu«. M. Maciaszek se přidržuje doby a délky prvního školního roku. To je opodstatněno tím, že školní rok představuje relativně uzavřený cyklus pedagogických činností od seznamování se s žáky až po vydávání vysvědčení. Avšak máme-li na mysli kvalitativní vymezení, která M. Maciaszek na různých místech své knihy nejčastěji uvádí (profesionální adaptace a identifikace, pracovní a emocionální vypětí, základní zkušenosti z kontaktů s představenými, se žáky, s kolegy a s rodiči aj.), může být doba prvního školního roku příliš dlouhá nebo naopak příliš krátká. Dá se například předpokládat, že školní rok strávený v téže třídě nemá shodný vliv jako školní rok, v němž mladý učitel dvakrát až třikrát změnil pracovní zařazení. Přitom nemusí být tyto změny úvazku tak nepříznivé, jak usuzuje M. Maciaszek, neboť přinejmenším rozšiřují sociální zkušenost mladého učitele. Na druhé straně nebude bez důvodu, že jiní autoři, například Sadaj. Rutkowiaková, pokládají za počáteční období dva až tři roky služby. Lze tedy soudit, že doba prvního školního roku je určením formálním, i když může v mnoha případech vyhovovat.

Věcný důvod, proč se nelze omezit jen na dobu prvního roku, uvádí sám M. Maciaszek, když zdůrazňuje, že i v poměrně rozsáhlém výzkumu chyběl dostatek údajů o některých nepochybných dimenzích učitelské činnosti, totiž o světónázorovém aspektu vyučování, o veřejném působení učitele aj. Po přečtení Maciaszkovy práce se přímo vnucuje závěr, že první rok — nebo aspoň jeho podstatná část — je obdobím, kdy učitel zvládá obsah, metody a organizaci vyučování na úrovni, která je ve školství běžná, a kdy se vyrovnává ostatním učitelům v základních činnostech. Snad lze užít termínu »didaktická adaptace«. Nedojde-li k naprostému selhání, což bývá ojedinělé, je na konci tohoto období zaručeno, že učitel bude dosahovat aspoň

průměrných výsledků a vyvaruje se hrubých pedagogických omylů.

Formování systému výchovné práce a růst učitele jako osobnosti veřejného života sice probíhá už od vstupu do školy, ale intenzivně a zjevně se děje zřejmě až po skončení oné didaktické adaptace.

Publikace M. Maciaszka je poučná i z hlediska metodologického. Práce vychází z empirických šetření a tomu odpovídá i její struktura, ale její rozsah zjevně přesahuje produktivnost použitých výzkumných technik. Jinak řečeno, M. Maciaszek analyzuje problém a nefetišizuje výzkumnou metodu. Kde získal údaje jen málo průkazné, použil svých bohatých osobních zkušeností a nevyhýbal se ani úvahám. (Například v části III. 1 — Úroveň vzdělání mladých

učitelů, s. 111 — 118.) Proto ani popis jednotlivých částí výzkumu není vždy úplný; například není jasné, kolikrát a kdy byl prováděn posthospitační rozhovor.

Své stanovisko a cíle výzkumu označil M. Maciaszek jako pedagogické. Avšak výběr zkoumaných osob a některé techniky výzkumu se přinejmenším kryjí s postupy sociologickými a také některé termíny mají domovské právo spíše v sociologii nebo psychologii než v pedagogice. Naproti tomu konfrontace tradičních a antitradičních momentů ve vyučování a zjevné pokusy překračovat vztah pozorovatele a pokusné osoby a dospívat ke vztahu zkušeného a začínajícího učitele lze považovat za příznaky pedagogického stanoviska M. Maciaszka.

Alexandr Tuček

Wilfried Stiehl — Anita Sachse

EIGENE BEDINGUNGEN UND VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE HERAUSBILDUNG SOZIALISTISCHER ÜBERZEUGUNGEN UND VERHALTUNGSWEISEN DER SCHULJUGEND

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut Berlin, Abteilung Dokumentation und Information, Berlin, 1969, 345 stran.

Jakožto účelovou interní publikaci, vycházející ze směrnic pro ideologickou (světonázorovou, politickou a mravní) výchovu, vydali pracovníci Německého ústředního pedagogického ústavu v Berlíně zprávu o literatuře relevantní k určené tematice z let 1962—1966. Podrobně dokumentovaná syntetická zpráva vychází z úkolů vytyčených VII. sjezdem SED pro socialistickou výchovu dorůstajícího pokolení a pedagogickou vědu, zvláště pro teorii výchovy.

Po dílčích bibliografických zprávách z let 1965—1968 v periodiku *Pädagogische Forschung*, které byly příznivě přijaty v NDR i v zahraničí, zpracovali autoři daný materiál jako tematicky utříděný celek z 281 pramenů příslušné odborné literatury z NDR a z dalších socialistických zemí, především z SSSR. Ze zahraničních publikací vydaných v německém překladu nebo přeložených pro interní potřebu ústavu zaujímají po SSSR první místo práce z ČSSR (kromě J. Váni, který není uveden v seznamu autorů, zvláště M. Rosenzweig,

R. Opata a další), ostatní země na škodu věci téměř nejsou zastoupeny.

Podrobné rozčlenění zpracovaného materiálu vytváří tři velké tematické okruhy: 1. všeobecný základ, podmínky a předpoklady (základní otázky vzdělání a výchovy, cíl výchovy, základní podmínky k vytváření socialistického přesvědčení a chování), 2. základní podmínky a předpoklady ve vyučování (cíle a úkoly ideologické výchovy ve vyučování, požadavky na učitele, proces vytváření socialistického přesvědčení a chování, výchovné potence vyučování, podmínky pro vytváření přesvědčení, budoucí úkoly), 3. podmínky a předpoklady v mimovyučovací oblasti (spojení vyučování s mimovyučovací činností, vliv důležitých nositelů výchovy, podmínky pro vytváření přesvědčení). Jde tu tedy o soubor základních otázek socialistické výchovy mládeže.

V jednotlivých obsahových úsecích se vždy vychází z definic základních pojmů, citovaných ze zpracované literatury, počít-

naje pojmy vzdělání a výchova v širším a užším smyslu. Ukazuje se tu, že v rozlišování těchto pojmů v současné německé marxistické pedagogické literatuře není shoda. Podle G. Neunera je množství definic již nepřehledné, pročež se pokouší stanovit a hodnotit jejich typické skupiny.

Podrobné citace zde i ve všech dalších úsecích osvětlují velmi konkrétně každý problém a jde tu nezřídka o učeněná resumé mnohých závažných knižních i časopiseckých prací. Z prací dotýkajících se komplexní problematiky se cituje i z téže bibliografické jednotky na různých místech textu, tak např. z Rosenzweigova-Dunovského Utváření komunistického přesvědčení v občanské výchově na ZDŠ z roku 1964 podle interního překladu v ústavu.

Jako příklad zpracování budiž uveden oddíl 2.3.3 »Vědecké světonázorové vzdělání a výchova« (s. 127—135). Zde uživatel publikace nalezne nejdříve několik definic (z Filosofického slovníku, K. Kneista, E. I. Monoszona, G. Neunera, K.—H. Tomaschewského), dále Rubinštejnův výklad o světovém názoru a mravnosti, Wolfův o spojení světonázorových poznatků s vývojem socialistického charakteru, Suchomlinského o významu teoretických znalostí jakožto nejdůležitějšího faktoru při utváření komunistického přesvědčení, ná-

zory dalších autorů o jednotě odborného vyučování a světonázorového vzdělání a výchovy (včetně naší autorky Z. Jílkové z časopisu Odborná výchova), o způsobu vytváření vědeckého světového názoru, příklady filosofického zobecňování v odborném vyučování od 9. třídy podle W. Wolfa z publikace Perspektivy výchovy, recenzované před léty v našem časopise atd.

Je samozřejmé, že bibliografické a dokumentační práce vyžadují průběžné doplňování, a tak ústav plánuje vydání doplňku pro léta 1967—1969, kde se má zvláštní pozornost věnovat aktuálním otázkám jednoty politickoideologické, světonázorově ideologické a mravní výchovy, systémového charakteru socialistického všeobecného vzdělání, jednoty vzdělání a výchovy atd.

Lze souhlasit se slovy předmluvy, že předložená práce »může být příkladem toho, jak syntetické formy informací o literatuře a jako základ pro ně dokumentace mohou být použity jako prostředek pedagogickovědecké práce«. Něco podobného by i u nás bylo velmi užitečné. Je k tomu ovšem třeba dobré organizace a úsilí efektivně pomáhat pedagogům všech kategorií.

Vilém Pech

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5.

SPK = Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12.

UK = Universitní knihovna, Praha 1, Klementinum.

UK Brat. = Universitní knihovna, Bratislava, Michalská 1.

ČSSR

BAKOŠ Ludovít a kol.: Aktuálne otázky pedagogickej vedy. Bratislava, SPN 1970. 191 s.

SPKK II-63386

GRULICH, Vladimír: Vědní profil pedagogiky. Praha, Krajský pedagogický ústav 1969. 140 s.

SPKK III-19249

HVOZDIK, Ján: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. (Na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospevujúcich žiakov ZDŠ.) Bratislava, SPN 1970. 318 s.

SPKK II-63330

Problémy výchovy a vzdelávania venkovské mládeže. Sborník príspevků na konferenci konané 12. — 14. února 1969 u příležitosti trvání 20 let Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích. České Budějovice, Ped. fakulta 1969. 252 s.

SPK 55879

ROTTEROVA, Božena — SEDLÁŘ, Richard: Vybrané kapitoly z teorie výchovy Praha. SPN 1970. Díl 1. 180 s. Učební texty vysokých škol. Universita Karlova v Praze. Fakulta filosofická.

SPKK III-19229

Sborník prací Pedagogické fakulty v Brně. Pedagogika. Brno, Univ. J. E. Purkyně 1970. 179 s., obr. příl.

SPKK II-52598/6

UHER, Vlastimil: Základy pedagogiky. Dodatek: Statistické metody v pedagogice. Napsal Josef Jedlička. 2., zcela přeprac. vyd. Ostrava, Pedagogická fakulta 1970. 139 s. Učební texty vysokých škol.

SPKK II-63158

NSR

BECKER, Klaus: Aufsicht über Privatschulen. Inauguraldissertation. Köln, Univ. 1969. 190 s.

UK Brat. 22 D 58302

RÖHRS, Hermann: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Kohlhammer 1968. 190 s.

UK Brat. 22 D 57249

SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Weinheim, J. Beltz 1969. 204 s.

SPK 55156

Zur Theorie der Schule. Weintin, J. Beltz 1969. 175 s.

SPK 55725

SSSR

BELJAKOV, N. D. — CEJTLIN, N. J.: Vneklassnyje zanjatija po trudu s mladšimi školnikami. Moskva, Prosveščeniye 1969. 302 s.

SPKK II-63926

PESPALCO, V. P.: Programmirovannoje obučeniye. Didaktičeskije osnovy. Moskva 1970. 299 s.

UK T 10362

Istorija Leningradskogo universiteta 1919-1969. Očerki. Otv. red. V. V. Mavrodin. Leningrad, Univ 1969. 662 s.

UK Brat. 22 D 59119

Lenin o vospitanii i obrazovanii. Sost. V. P. Gruzdev. 2. izd. Moskva, Prosveščeniye 1970. 678 s.

SPKK II-63298

Problemy psichologii pamjati. Otv. red. P. I. Zinčenko. Char'kov, Char'kov univ. 1969. 126 s.

ČSAV E 47935

Voprosy algoritimizacii i programmirovaniya obučeniya. Moskva 1969. 230 s.

UK T 8892/1

Voprosy teorii poznaniya i metodologii naučnogo issledovanija. Otv. red. L. O. Reznikov. Leningrad, Leningrad. univ. 1969. 121 s.

ČSAV F 96276

USA

ATHEY, I. J. — HOLMES, J. A.: Reading Success and Personality Characteristics in Junior High School Students. Berkeley 1969. 88 s. University of California publications in education. Vol. 18.

ČSAV C 1237/18

Hana Vonková

Oprava

Studie Rolfa Oertera, recenzovaná v 5. čísle XX. ročníku (1970) na str. 825, se správně nazývá »Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit«, nikoli ... von Wertungen.

Objednávky vyřizuje Poštovní novinová služba, tř. Obránců míru 2, Brno.

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY ROČNÍK XXI, ČÍSLO 1, 1971

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičkova 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Praha 1 - Nové Město, Mikulandská 5, telefon 290951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US \$ 8,80, £ Stg 2,76. Tiskne Rudé právo, tiskařské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v únoru 1971.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1971.