

# RECENZE A REFERÁTY

Jaroslav Kojzar

## K PROBLEMATICE PODSTATY A SPOLEČENSKÉ FUNKCE VÝCHOVY

*Studie Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, č. 3, Praha 1969, str. 218.*

Do diskuse o důsledné marxistické řešení teoretických a metodologických otázek naší pedagogiky vstupuje velmi užitečná, přínosná a aktuální práce dr. Jaroslava Kojzara, CSc. K problematice podstaty a společenské funkce výchovy, která se zaměřila na rozpracování dosud nejméně propracovaných, nicméně však klíčových položek pedagogické teorie a neváhám říci i praxe. Myslím, že je zcela opodstatněné tvrzení autora, jímž uvádí svou práci o tom, že filosofovat o výchově, tj. zabývat se problematikou výchovy v nejobecnějších světonázorových a společenských souvislostech, jež umožňuje integrovat a syntetizovat jednotlivá hlediska a přístupy, je stejně nutné jako řešit její aspekty ekonomické, sociologické, psychologické aj., a že výtěžky dosažené v nejvyšší rovině, byť nejsou v praxi lineárně a přímo aplikovatelné, nelze bagatelizovat, neboť mohou mít často převratné důsledky nejen pro oblast teorie, ale i pro praxi samu.

Koncepčních prací k problematice obecné podstaty výchovy a její společenské

funkce je v naší marxistické pedagogické literatuře domácí i zahraniční velmi málo. Dogmatické stadium v rozvoji pedagogických věd nedovolovalo přistoupit k rozpracování čelných teoretických a metodologických problémů a vyústilo velmi často jen v empirickém přízemním metodikaření a v krátkozraké snaze okamžitě pomoci bezprostřední práci. Tím, že však klíčové teoretické problémy pedagogické vědy nebyly řešeny, musela se dříve nebo později podvázanost pedagogické teorie projevit i ve vztahu k praxi. Taková základní kategorie pedagogické vědy, jako je výchova, klasifikace výchovy, určení jejích společenských funkcí, nebyla řešena vůbec, nebo jen fragmentárně. Nelze se proto divit, že mnohé z úkolů v důsledku malé rozpracovanosti pedagogické sociologie a obecné pedagogické teorie výchovy suplovala u nás filosofie výchovy, která se v některých časopiseckých i knižních pracích nejtěsněji přiblížila k naznačení potřeby řešení teoretických otázek pedagogiky. Avšak pro poměrně velmi mladou tradici této mezní

disciplíny a nekoordinovanou situaci, v níž vznikala, se stalo, že mnohé, co tu bylo napsáno a řečeno, nese spíše stopu názorové divergence nežli naopak. Proto již dnes vyvstává potřeba syntetické práce a takovou z velké části je právě studie Kojzarova. Navíc základním kladem Kojzarovy práce je to, že svým legitimním zaměřením k disciplíně je prací z obecné teorie pedagogiky, která se však vyznačuje výrazným akcentem na řešení teoretických otázek filosofie výchovy, jakož i výrazným směřováním k řadě hraničních oborů, bez jejichž spoluúčasti není dnes možno zkoumat obecnou podstatu výchovného jevu a jeho funkce, tj. sociologie, sociální psychologie, pedagogické ekonomiky aj.

Kojzarova studie v době, kdy základní kategorie mateřského oboru jakož i hraničních oborů filosofie výchovy, pedagogické sociologie aj. jsou v pohybu nebo teprve ve stadiu svého zrodu, nejde právě schůdnou cestou. Autor se musí prokousávat mnohostí přístupů, například k samému pojmu výchovy (kybernetický, sociologický, psychologický, filosoficko-antropologický aj.), jakož i mnohostí názorů. Autor analyzuje a shrnuje četné názory z poslední doby, kriticky je hodnotí, zaujímá k nim stanovisko, avšak nevnučuje ani nesugeruje své vlastní názory. Ukazuje, že bilance zkoumání obecné podstaty výchovy je dosud neuspokojivá, že většina koncepcí má spíše otevřený, pracovní a mnohdy i sporný ráz a že pokus o uspokojivé integrativní řešení je teprve před námi. Právě proto mnohé závěry Kojzarovy poctivé badatelské studie vyznívají právě tak, jako když badatel vstane od svého pracovního stolu a bilancuje současnou rozpracovanost úkolů, ukazuje na dnešní slabiny i výhledové možnosti při modelovém řešení jednotlivých pojmů a otázek.

V tomto směru je nesmírně podnětná pro kategoriální výstavbu naší pedagogiky již první kapitola, nazvaná K některým pedagogickým pojmům. Autor vychází z názoru, že výchova je proces provázející celý život člověka a že různé formy výchovy dospělých, jakož i formy výchovy mimo-

školní, mají sice své zvláštnosti, ale patří do pojmu výchovy. Jestliže výchovu nelze omezit věkem, neznamená to podle autora, že do pojmu výchovy lze zahrnout všechny jevy, které na člověka působí a utvářejí jej za všech okolností. J. Kojzar polemizuje s názory, které příliš rozšiřují pojem výchovy a pedagogizují společenské procesy, a požaduje rozlišení intencionálních pedagogických jevů a procesů od funkcionálních formativních jevů a procesů jako základní, i když ne jedinou podmínku možné analýzy výchovných jevů. Důsledné pojmání výchovy jako v podstatě intencionální specifické činnosti dovádí autora k zajímavému pohledu na problém výchovy a dělbý práce. Konstatuje vzrůstající úlohu profesionalizace a institucionizace výchovy, avšak považovat za výchovu jen profesionální výchovné procesy by jistě nebylo správné. Znamenalo by to obdobně zužovat pojem výchovy na výchovu školní, institucionální, a nevidět, že ve společnosti probíhají a rozšiřují se procesy, jejichž nositelé nejsou vychovateli z profese« (str. 34). Kojzarova publikace je vedle samostatné a obsáhlé studie J. Šlajera<sup>1)</sup> v naší pedagogické literatuře jednou z mála prací, která přihlédla též se vši složitostí k problému subjektu a objektu ve výchově. Kojzar u nás snad první poukázal na problém kolektivu a skupiny jako objektu a zároveň i subjektu výchovného působení. Velmi obezřetně přitom kritizuje tendence tzv. pedagogiky bez dítěte, která snižuje chovance jen na objekt manipulace, a polemizuje i s názory, jejichž nositelé jednoznačně považují dítě za subjekt výchovy a mlčky předpokládají již jeho aktivitu a součinnost. Přitom nelze zapomínat, že jako nelze zaměňovat situaci člověka jako společenského subjektu a výchovného subjektu, je sám rozvoj aktivity jedním z cílů pedagogické práce. V této spojitosti se autor přibližuje k pochopení důležitého místa sebevýchovy ve výchovných procesech. Snaha rozlišit výchovné procesy od

---

<sup>1)</sup> Josef Šlajer, *Vyučovací proces z hlediska objektu a subjektu*, Praha 1967.

»prostých formativních vlivů« přivedla autora k posouzení výchovy v tzv. užším a širším smyslu (N. K. Krupská, M. I. Kalinin, Z. Myslakowski aj.). Takovéto rozlišování anotuje často výchovu jako záležitost morální a vzdělání jako záležitost intelektuální. Není však podle autora opodstatněno a nemá praktický význam, neboť výchovný proces představuje vždy komplexní a celistvý proces, spjatý s rozvojem všech stránek psychiky. Okrajově reaguje autor též na závažný problém vzájemného vztahu vzdělání a výchovy. Z dějin pedagogického myšlení je známo, že oba pojmy jsou synonymizovány nebo stavěny kontradiktorycky proti sobě. Jedni považují vzdělání za výsledný fenomén výchovy, jiní opět v duchu německého slova Bildung (stoupenci duchovědného směru a pedagogiky kultury) chápou vzdělání jako formování celé osobnosti, jako vytváření pedagogické podoby člověka nebo jako modus lidského bytí a způsob, jak osvědčit své bytí ve světě (Th. Litt). Autor si neklade za úkol řešit vztahy a specifiku dvou tradičně rozlišovaných procesů, neboť to je věc dalšího výzkumu. Ukazuje, že specifika výchovy na rozdíl od výuky, jak se v různých obměnách traduje, není uspokojivě rozpracována a vychází spíše z jevové podoby než z podstaty obou procesů (str. 59).

V kapitole *Výchova a společenské vztahy*, která má zásadní význam pro rozvinutí pedagogické teorie, přichází autor se zcela novým určením výchovy jako vztahu svého druhu, jako autonomní a nezastupitelné složky společenských vztahů. V určitém smyslu výchova vskutku představuje složité relační vztahové pole, je vztahem určitého druhu a je projekcí příslušných vztahů v lidském individu<sup>2)</sup>. Teze o výchově jako vztahové složce není v naší pedagogice obecně přijímána. Mnozí proti ní vyslovují námitku, že výchova je především praktická činnost, kdežto vztahy se ve výchově utvářejí a mohou být jen jejím výsledkem. To však není zcela oprávněné, protože každá praktická činnost je jednak produkcí vztahů nových, jednak realizací

daných, objektivních vztahů. J. Kojzar myslím správně ukazuje, že spolu s vydělováním výchovy jako zvláštní specifické činnosti a s její institucionalizací se vytvářejí i zvláštní vztahy mezi lidmi, které se nemohou projevovat a realizovat než činností jim vlastní, činností výchovnou. V procesu výchovy vstupují tedy lidé do určitých vztahů, které jakmile vznikly, vyvíjejí se jako objektivně nutné vztahy. V určitém věkovém období jsou vedle vztahů rodinných pro vývoj mladého člověka rozhodující. Odpovídá jim i jeden ze základních typů činnosti ve vývoji člověka. Tyto vztahy nelze podle autora přiřadit k jiné oblasti vztahů nebo je s nimi ztotožnit. Nevylučují se také s jinými společenskými vztahy, ale souvisejí s nimi a tvoří jejich doprovodnou složku. Analýza výchovy jako vztahové složky ústí v Kojzarově transpozici zcela logicky do problematiky socializace jednotlivce. S tím, jak se mění postavení člověka v sociální struktuře, rozšiřují se jeho vztahy k okolí, jeho poznání a formy styku, mění se zároveň i vztah, v němž vystupuje vychovávaný jako objekt výchovy. Subjekt společenský a subjekt výchovy nemusí podle autora představovat vždy rovnocenné pojmy, neboť jen společensky rozvinutý subjekt je nadán schopností klást si sám určité cíle vlastního rozvoje.

V kapitole nazvané *K problematice cílů výchovy* naznačuje autor, že spor o cíl výchovy je sporem i o její obsah a možno říci i o její celkovou společenskou a humanistickou orientaci. Světonázorová orientace se uplatňuje přímo zásadním způsobem v cílové složce. Jestliže filosofická antropologie vytyčuje obecnou humanistickou koncepci a politika formuluje postulát z hlediska daných a perspektivních potřeb společenského vývoje, nemůže pedagogika převzít cílovou složku v této rovině. Nelze se spokojit ani s obecnou formulací cíle. Tak se všestranný rozvoj osobnosti ve své obecné formulaci, není-li analyzován na

<sup>2)</sup> Na podobnou okolnost jsem poukázal v publikaci *Problémy filosofie výchovy*, str. 39 a str. 73.

konkrétních tendencích rozvoje individua a společenského rozvoje, stává spíše principem pedagogického umění a instinktu než záležitostí vědecky řízeného pedagogického procesu. Zajímavé jsou autorovy úvahy také tam, kde se snaží odpovědět, zda podle Rutkowského má pedagogika odpovídat sociologii a politice, jaký má člověk být, nebo naopak. Ukazuje, že moderní pedagogika se musí vyvíjet v kontextu s výsledky věd o člověku a že stanovení obecného cíle výchovy vyžaduje teoretický koncept vyspělé socialistické společnosti a obecnou teorii člověka. Současně vyjadřuje i závažné metodologické připomínky. Problematika cílů výchovy je přístupná nejenom teoretickému řešení, nýbrž i empirickému výzkumu. Z toho důvodu nesouhlasí Kojzar s tvrzením, že empirické výzkumy mají význam jen z hlediska dílčích cílů a že mají jen omezený význam pro stanovení obecného cíle výchovy.

V rozsáhlé a zcela bez precedentu koncipované kapitole o společenské funkci výchovy autor ukazuje, že funkce výchovy v třídní společnosti se vyčerpávala adaptací. Tato funkce se v socialistické společnosti změnila. Funkce výchovy souvisí s pohybem společnosti jako celku a vyjadřuje druh závislosti mezi výchovou a společností. Z hlediska vztahu společnost—jednotlivce má funkci regulativní. Tím, že výchova reguluje vývoj jednotlivce z hlediska potřeb a zájmů společnosti a zprostředkuje jeho včleňování do společnosti, plní důležitý úkol socializační. Autor si

všimá i problému v rovině přechodu společenského vědomí k vědomí individuálnímu, přihlíží k aspektům subjektivace a objektivace při tomto procesu, zkoumá vztahy výchovy a ideologie, výchovy a politiky, brání se zjednodušujícím pohledům, zkoumá výchovu jako moment řešení rozporu mezi bytím a vědomím, jako součást reprodukčního společenského procesu a imanentně v tom i jejího podílu na reprodukci člověka jako nositele pracovní síly. Z hlediska pedagogické ekonomiky velmi fundovaně přistupuje pak k osvětlování toho, jak je výchovná problematika profilována problémy ekonomických vztahů, řízení, přeměny práce, kvalitativními změnami ve způsobu života, zvyšováním životní úrovně, která souvisí se strukturou zájmů a potřeb apod.

Domnívám se, že Kojzarova studie, která je mimo jiné svědectvím badatelské solidnosti a hloubavého zamyšlení nad složitostí nejobecnějších problémů výchovy, nezůstane bez potřebného ohlasu. O její přínosnosti a podnětnosti pro obecnou teorii pedagogiky není vůbec pochyb. Její hlavní zásluhu spatřuji v tom, že systematicky osvětluje dnešní stav, pracovní obtíže i badatelská východiska v otázce výměru a klasifikace pojmu výchovy, problematiky výchovných cílů a že zcela bez precedentu nastolila v naší pedagogice problematiku výchovy a společenských vztahů a funkcí výchovy ve společnosti.

*Vladimír Grulich*

Jaroslav Kopáček

## DĚJINY ČESKÉ ŠKOLY A PEDAGOGIKY V LETECH 1867—1914

*Brno, Univerzita J. E. Purkyně v Brně 1968. 131 stran.*

Historička Věra Olivová píše v prologu ke své nové knize »Československo v rozrušené Evropě«, že v poměrně evropské stabilitě 19. a začátku 20. století byla představa o rozbití habsburské monarchie něčím nepředstavitelným a že česká politika byla zaměřena k získání rovnoprávnosti a určité samostatnosti v rámci monarchie.

Ale nový světový faktor, vilémovské Německo, ovlivnil i habsburskou monarchii a českou politiku v ní. Německo připoutávalo Rakousko-Uhersko ekonomicky, politicky i ideově. Vliv teorie pangermanismu byl nejsilnější »tam, kde se německá druhá říše stýkala s habsburskou monarchií, tam, kde současně přirozený vývoj — sílení

českého národa — oslabovalo německé pozice.<sup>1)</sup> Česká politika se proto stále více měnila v boj proti pangermánským teoriím, ohrožujícím obrozené bytí českého národa. Vystal před ní s novou naléhavostí starý problém — problém malého národa.

Součástí české politiky v uvedeném údobí byla také česká školská politika, ovlivňovaná jednak českými politickými směry a stranami, jednak představiteli české pedagogiky a filosofie. Analyzovat a zhodnotit tuto vývojovou fázi české školy a české pedagogiky si ve své monografické práci vzal za úkol Jaroslav Kopáč.

Autor zdůraznil hned v prvním odstavci krátkého dvoustránkového úvodu, že v jeho práci jde o první orientaci ve složité problematice, která nebyla dosud souborně zpracována z marxistického hlediska s výjimkou učebnice »Dějiny pedagogiky«, kterou připravil Josef Váňa a kolektiv.<sup>2)</sup>

V úvodním přehledu »Prameny a literatura« (s. 7) se autor zmínil, že za hlavní zdroj materiálu považuje známé práce Otakara Kádnera a Jana Šafránka k dějinám českého školství a pedagogiky, pedagogický tisk, slovníky a encyklopedie. Zaregistroval povšechně, že po roce 1945 byly otázky dějin pedagogiky zpracovány k učelům vyučovacím v různých vysokoškolských skriptech a v uvedené učebnici, redigované J. Váňou. Ale v Kopáčově práci (ani v závěrečném seznamu literatury) není patrné, že by byl autor přihlédl alespoň ke skriptu Ladislava Kratochvíla<sup>3)</sup> a Josefa Cacha<sup>4)</sup> jako ke studijním materiálům, jež nelze prostě přejít bez povšimnutí, nebo k dvoudílné příručce k dějinám pedagogiky »Výchova v zrcadle pramenů«<sup>5)</sup> v níž ukázkám z děl čelných představitelů pedagogiky (i českých) předchází jejich stručné charakteristiky.

První diskusní otázkou je vymezení studovaného údobí. Konec šedesátých let 19. století znamená nesporně výrazný předěl ve vývoji rakouské monarchie i v historii českých zemí zavedením buržoazního zřízení. J. Kopáč zdůvodnil tento mezník po-

litickými změnami, k nimž tehdy došlo (s. 5). Ale sporným zůstává rok 1914 jako druhý mezník zvolené epochy. I když se v naší historiografii uvádí, že léta 1900 až 1914 představují období nástupu imperialismu a léta 1914—1918 boj za naši národní svobodu a státní nezávislost, přece jen tu probíhá totéž úsilí, podněcované a stupňované obavami o osud národa. Jde-li autorovi o postižení vývoje českého školství, pedagogických směrů a jejich představitelů v době, která má mimořádný význam i pro dobu následující, po roce 1918 (s. 6—7), je nezbytné zachytit celou epochu trvání Rakousko-Uherska.

Druhý závažný problém představuje nástin vývoje školství a vývoje pedagogické teorie i jejich vzájemné ovlivňování. J. Kopáč v úvodu zdůraznil, že se snažil na rozdíl od Kádnerova pojetí, který odděloval vývoj pedagogického myšlení od vývoje školské organizace, podat jednotnější obraz (s. 6). Ale struktura a vlastní zpracování Kopáčovy knihy nenásvědčuje tomu, že by se autorovi bylo podařilo dobře zmíněný záměr realizovat. Střídají se kapitoly týkající se změn ve školské soustavě a kapitoly věnované významným pedagogickým směrům té doby. Autor sám stanovil kritéria periodizace a struktury knihy obecně, mluvě: »Rozčlenění práce vyplynulo z rozboru celkové situace, při němž bylo nutno přihlížet jak k vývoji školy jako instituce, tak k vývoji pedagogického

<sup>1)</sup> Olivová, Věra: *Československo v rozrušené Evropě*. Praha, Melantrich 1968, s. 11—12.

<sup>2)</sup> Poznamenávám, že správné vročení je 1955, nikoliv 1956. Učebnice vyšla ve 4. (upraveném) vydání roku 1963.

<sup>3)</sup> Kratochvíl, Ladislav: *Dějiny pedagogiky*. Chrudim, nákladem Vysoké školy pedagogické v Chrudimi 1946—47, s. 191.

<sup>4)</sup> Cach, Josef: *Dějiny české pedagogiky*. První díl. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1956. 226 stran. Učební texty vysokých škol.

<sup>5)</sup> Chlup, Otakar: *Výchova v zrcadle pramenů*. Praha, Dědictví Komenského 1948. 406 stran.

Chlup, Otakar — Novotný, Josef: *Výchova v zrcadle pramenů. II*. Praha, Dědictví Komenského 1950. 575 stran.

myšlení« (s. 5). Co rozumět »celkovou situací«?

Kapitola I, »Pronikavé změny ve školství po roce 1867«, má těžiště v nástinu příprav, projednání a provádění zákona o postavení školy k církví ze dne 28. 5. 1868, čís. 48 ř. z. a říšského školského zákona ze dne 14. 5. 1869, čís. 62 ř. z. Ve zpracování kapitoly je nepoměr mezi obecným a zvláštním, tj. mezi výkladem o úřední linii ve školské legislativě celostátního dosahu a mezi její realizací v českých zemích. Při monografickém zpracovávání situace našeho tehdejšího školství nestačí pouze naznačit jeho skutečný stav několika ilustrativními konkrétními fakty. Zde by bylo žádoucí 1. uvést statistické údaje o počtu obyvatel české a německé národnosti v českých zemích a statistické údaje o počtu škol jednotlivých školských stupňů s českým a německým jazykem vyučovacím, 2. srovnat závěry ze stavu školství v našich zemích se stavem školství v dalších zemích rakouské monarchie. V I. kapitole není zmínky o veřejné předškolní výchově a o činnosti prvních spolků Matice školské, není tu důkladněji osvětleno školství církevní a soukromé. Pak ovšem nelze očekávat, že by kapitola mohla ukázat specifický vývoj školství v našich zemích v poslední třetině 19. století.

Výrazným dokladem mechanického, neústrojněho řazení (místo jednotícího, syntetického zpracování, jímž se chtěl autor kvalitativně odlišit od Kádnera) je kapitola II, nazvaná »Rozdělení university a školská novela«. Jen těsná časová následnost (1882 a 1883) není důvodem pro společné (ale jen přiřazené) zpracování dvou tak heterogenních problémů. Obsahová neujasněnost a nesourodost kapitoly se ještě zvyšuje tím, že její začátek se týká zakládání učitelských stavovských organizací. Z celkového počtu dvanácti stran II. kapitoly zabírá problém rozdělení pražské university na českou a německou pouze dvě strany. Mnohem důkladněji jsou osvětleny okolnosti, jež vedly k přijetí novely vyhlášené jako zákon ze dne 2. 5. 1883, čís. 53 ř. z., jímž se změnila některá usta-

novení zákona čís. 62/1869 ř. z. Ale dosah a význam této novely je opět naznačen velmi stručně: povolování úlev dětem, zhoršené postavení učitelů, úprava statutu učitelských ústavů (obecně charakterizovaná na čtyřech řádcích).

Kapitola III, »Stav české pedagogiky v době vyvrcholení herbartismu«, zahrnuje podle autora léta 1865—1885. Časově tedy předchází tento pedagogický směr vymezenému údobí monografie a v letech sedmdesátých a osmdesátých kulminuje. Jako významní čeští představitelé herbartismu jsou uvedeni: Josef Dastich, Josef Durdík, Gustav Adolf Lindner, Otakar Hostinský a Miroslav Tyrš; kromě nich pak ještě další pracovníci v pedagogice a v metodikách: Petr Durdík, Josef Lepař, Josef Sokol; Josef Klika, Antonín Janů, Jan Mrazík a Emanuel Makovička. J. Kopáč se nezabýval filosofickými základy herbartismu. Vlastně jenom v tezi pod nadpisem jej povšechně charakterizoval takto: »Povaha herbartismu — jeho střízlivost, soustavnost a anti-dialektičnost« (s. 43). Je problematické, zda tato zjednodušená charakteristika vystihuje typické znaky herbartismu, příznačné pro jeho odlišení od jiných filosofických systémů. U jednotlivých pedagogických osobností ovlivněných herbartismem uvedl J. Kopáč jejich stručnou biografii a přehled publikovaných prací se zmínkami, v čem autoři navazují na Herbarta. Hlubší pozornost věnoval J. Kopáč pouze rozboru filosofických a pedagogických názorů G. A. Lindnera a jeho vztahu k Herbartovi (celkem osm stran). — Do této kapitoly přiřadil autor zřejmě z důvodu dobové souběžnosti také přehled názorů průkopníků socialismu na výchovu a vzdělání, medailón Pankráce Krkošky a poznámku o školské politice sociálně demokratické strany.

Na výklady o vývoji naší školské soustavy v prvních dvou kapitolách navázal J. Kopáč až v kapitole IV, »Naše školství v letech 1890—1914«. Zabýval se poměrně podrobně politickou situací na přelomu století a poměrem učitelstva k jednotlivým politickým stranám na základě jejich vztahu ke školským otázkám. Ale další body

osnovy této kapitoly a jejich rozpracování nutí k zamyšlení, zda odpovídá kritériím vědecké monografické studie snažit se vtěsnat celý řetěz dílčích problémů do několika málo stran. Konkrétně je vyplněno osm tiskových stran informativním výkladem otázek, jež autor sám vypočítal v osnově pod nadpisem kapitoly (na s. 71): »Vlekla politická krize v Rakousku a její důsledky pro školskou politiku. Stagnace ve školství a úsporná opatření zasahující školství obecné. Neutěšené hmotné a právní postavení učitelstva. Středoškolská reforma. Školství odborné. Otázka práva žen na vzdělání. — Národnostní otázka v Rakousku. Germanizační snahy a obrana proti nim. Neúspěšné pokusy řešit národnostní otázku zemskými zákony. — Sociální poměry žactva. Dětská práce ve městech a na venkově. Sociální poměry příčinou neprospěchu. Péče o mládež. Předškolní výchova. Zvláštní školy a jiná zařízení.« Tato kapitola se vyznačuje největší povrchností z celé knihy. Je dokladem (ne ojedinelým), že v koncepci a zpracování publikace převažuje výrazně informativní charakter učebního vysokoškolského textu a nikoliv vědecké studie.

»Česká pedagogika v období pozitivismu« je náplní poslední, V. kapitoly. Obsahuje úvodní úvahu o ústupu herbartismu a pronikání pozitivismu do kulturního života v našich zemích. Postupně pak autor zkoumal poměr Josefa Úlehly, T. G. Masaryka, Fr. Krejčího, Fr. Drtiny, Fr. Čády a Otakara Káderna k pozitivismu, ovšem opět ve spojení s příslušnou faktografií k jednotlivým osobnostem, ohraničenou mezníkem 1914. Protože všichni uvedení představitelé naší pedagogiky (s výjimkou Fr. Čády) prožili do první světové války pouze část svého života a vykonali pouze část svého životního díla, působí striktní přetnutí výkladů o nich rokem 1914 násilně a jejich hodnocení je proto zúžené. (Jedinou zmínku o další činnosti v předmnichovské republice učinil J. Kopáč u Fr. Krejčího, s. 100.) — Výraznou třetí dílčí problémů pedagogických, školských i učitelských představuje devět posledních stran kapitoly, kde

vztah k pozitivismu už není spojujícím jednotlívým hlediskem. Jde o tyto otázky (podle autorova výčtu na s. 85): »Reformní úsilí českého učitelstva. Vzdávající zájem o vnitřní práci školskou. Spolupráce s vysokoškolskými profesory a účelná dělba práce. Požadavek volné školy. Výchova umělecká, pracovní vyučování. Vysokoškolské vzdělání učitelstva. Práce v metodikách jednotlivých předmětů. Celková charakteristika pedagogického ruchu.« Je to opět typický doklad pouhého výčtu problémů.

Jednotlivé kapitoly nejsou ukončeny syntetickými závěry. Výtěžky z nich a zároveň z celé knihy mají představovat »Stručné závěry« (s. 115–120). Ale opakují se tu do značné míry jen v nové variantě osnovy příslušných kapitol, částečně nově přeskupené, takže nyní nekorrespondují přesně s označením kapitol. (Tak se stalo, že v závěrech IV. kapitoly zůstala jenom charakteristika doby a není tam ani slovo o našem školství v letech 1890 až 1914.) Uvedené klady i zápory z celkové bilance období 1867–1914 (s. 120) nevyjadřují závěry, o nichž by byl čtenář dostatečně přesvědčen po přečtení knihy. Autor se nepokusil zjistit, v čem byl pozitivní přínos českého školství a pedagogiky pro školství a pedagogiku v Rakousku-Uhersku, popřípadě pro oblast ještě širší. Největší dosah za hranice našich zemí měl nesporně obor komeniologie. Ale také naše reformní pokusy v organizaci a obsahu vzdělání na středních školách znamenaly vzor pro ostatní země rakouské monarchie, ať už šlo o první reálné gymnasium otevřené v Táboře roku 1862 s českým jazykem vyučovacím, o soukromé dívčí gymnasium spolku Minerva v Praze z roku 1890, o reálné gymnasium typu valašskomeziříčského atd. Kontakty našich předních pedagogů s představiteli pedagogiky a příbuzných věd v cizině, zahájené G. A. Lindnerem, také neznamenal pouze jednostranné přejímání nových myšlenek ze zahraničí k nám.

Kniha prof. Kopáče je koncepčně i ve své struktuře neujasněná. Chce být vědeckým »pokusem o soustavnější výklad« (s. 5),

má však znaky pouze informativního učebního textu. Autor sám v úvodu doznává, že u převážné většiny osobností pedagogů i publicisticky činných učitelů »se musil spokojit jen s jejich pouhým zařazením do přehledu« (s. 6). Odtud vyplývá i nestejnoroďá kvalitativní úroveň zpracování knihy. Kapitoly a části kapitol (zejména o školství a učitelstvu národních škol), opírající se o studium pedagogického a učitelského tisku a o dřívější autorovu práci o Úlehlovi a moravském učitelstvu z roku 1967, mají znaky analytického zpracování. Nedostatkem však u vědecké historicko-pedagogické práce zůstává, že autor neodkazuje k archivnímu pramennému materiálu. Vztah pedagogického myšlení a pedagogické teorie k dějinám filosofického

myšlení v českých zemích je málo respektován. Projevuje se to i v seznamu literatury. [Chybí např. odkaz i na vysokoškolskou učebnici Královu.<sup>6)</sup>] Závažným nedostatkem je nezdůvodněnost periodizačního mezníku (rok 1914) pro pedagogickou teorii. Nelze přece analýzu a hodnocení díla Fr. Drtiny, Fr. Krejčího, Ot. Kádnera i T. G. Masaryka torzovitě utnout rokem 1914. — Jako učební text z dějin české pedagogiky a školství (při soudobém nedostatku vysokoškolských učebních materiálů) může však Kopáčova kniha dočasně být studujícím užitečná.

Jaroslava Němečková

<sup>6)</sup> Král, Josef: *Československá filosofie. Nástín vývoje podle disciplín*. Praha 1937. 337 stran.

Zdena Jesenská

## ROZVÍJENÍ SPOLEČENSKÉ AKTIVITY ŽÁKŮ

*Studie o mravní výchově dětského kolektivu. SPN Praha, 1968, 135 s.*

Mezi několika málo novinkami české původní pedagogické literatury, jež v poslední době dokázalo SPN v Praze poskytnout čtenářům, náleží recenzovaná studie k nejpozoruhodnějším. Vysoce aktuální námět zpracovává autorka způsobem, který zaujme pedagogické teoretiky i praktiky.

Podstata práce je »v úsilí o formulaci koncepce výchovy společenské aktivity a v analýze výchovných situací, pokusně realizovaných v soulase s touto koncepcí« (str. 5). Kniha se tak dělí na dvě části. Prvá, shodná s prvou kapitolou, je obecným pojednáním o stavu teorie mravní výchovy vůbec a o teoretických problémech rozvíjení společenské aktivity člověka zvláště. Druhou část tvoří zpráva o konkrétním výzkumu společenské aktivity členů jednoho pionýrského oddílu v konkrétní činnosti mimo vyučování.

Bez vědecké filosofie a teorie soudobého člověka i světa nelze rozvíjet vědeckou pedagogiku. V první části zaujme proto především výrazná a sympatická snaha autorky o překonání izolace teorie mravní výchovy od jejích nejvýznamnějších hraničních oborů, tj. od filosofie, sociologie

a psychologie. Nejvíce a neúspěšněji těží autorka pro dokonalejší koncepci výchovy společenské aktivity z oblasti marxistické filosofie člověka. Tato přednostní orientace na filosofii není náhodná. Soudobá tvůrčí marxistická filosofie skýtá pedagogice a zejména teorii mravní výchovy řadu podnětů. Využití nových výsledků filosofie umožnilo autorce zaujmout kritické stanovisko k jednostranné psychologizaci a sociologizaci výchovy a dospět k celistvějšímu pojetí životní aktivity a její výchovy. Práce tím přispívá k překonání rozmanitých forem redukce výchovy.

Jestliže Komenský chápal ještě výchovu jako prostředek k nápravě věcí lidských, v dalším vývoji pedagogiky byla výchova zužována na výchovu školní, na samo školní vyučování, jen na vnější působení na člověka, ba dokonce na pouhou adaptaci lidí, na manipulaci s nimi. Tato redukce bohužel přežívá a deformuje vlastní cíle i obsah socialistické výchovy. Škola dodnes zužuje formování osobností žáků na jejich informování. Jedna z nejpozoruhodnějších specifických hodnot marxistické pedagogiky — idea polytechnické výchovy — by-

la zdiskreditována omezováním na svoji stránku praktickou a na mechanickou fyzickou práci. Podobně tomu bylo i v některých ostatních složkách socialistické výchovy. Výchova mravní byla zúžena málem na ukázňování, výchova estetická na prostředek popisného poznávání skutečnosti. Kritika neuspokojivé redukce cílů a obsahu socialistické výchovy poukazuje na paradoxní výsledky výchovy i k těm hodnotám, které stály v popředí všech politikovýchvýchovných snah.

Z. Jesenská zkoumala rozvoj společenské aktivity žáků 4. a 5. ročníků v kolektivní činnosti mimo vyučování. Zjistila, že stav společenské aktivity dětí je natolik neuspokojivý, že je nutno uslovat nikoliv o dílčí změny, ale o zásadní přepracování pojetí i metod výchovy v této oblasti. Přesvědčivě ukázala, že se společenská aktivita v dosavadních pedagogických pracích redukuje jen na oddané uskutečňování cílů, které před děti stavějí vychovatelé. Toto příliš ohraničené pojetí samostatnosti předpokládá, že děti samy dělají přesně jen to, co předem promyslel a naplánoval vychovatel. Rozvoj aktivity se tak vlastně chápe jako prosté postupné ztotožnění dětí s předkládanými návrhy. Iniciativní objevování a realizování vlastních cílů, které ovšem zákonitě nemohou být u dětí zcela totožné s cíli generací starších, pokládá tato mechanická koncepte spíše za cosi rušivého než žádoucího. Z hlediska marxismu nelze ovšem podstatu lidské aktivity spojovat jen s akceptí, nýbrž i s tvůrčí negací. Pro kritický charakter marxismu je příznačné, že zároveň s důrazem na reálný život ukazuje rozpory tohoto života. Socialistická výchova společenské aktivity by proto měla nastupující generaci cílevědomě připravit i na překonávání daných poměrů, na odmítání jejich negativních rysů a na integraci jejich pozitivních stránek v novou, dokonalejší strukturu.

Filosofický smysl společenské aktivity člověka tak autorka spatřuje »v nutnosti neustálého přetvářejícího pronikání k pod-

statě světa, společnosti a člověka, v neustálé tvůrčí negaci celého současného bytí, která je předpokladem stále autentičtější realizace lidské společenské podstaty člověka« (str. 19).

Tato rodící se marxistická koncepte výchovy společenské aktivity odpovídá lépe potřebám rozvíjející se socialistické společnosti i mentalitě soudobé dospívající mládeže. Protože se však teorie a praxe na uvedené konceptci nezakládá, vymyká se znepokojující množství dětí a mládeže v oblasti společenské aktivity cílevědomému výchovnému vlivu a upadá do lhostejné pasivity, konformismu, nebo si vytváří takové vlastní cíle, které jsou negativistickým protestem proti platným idejím a hodnotám.

Na okraj uvedeného závažného zjištění autorky připojujeme toto: Odmítáme-li označené direktivní oklešťování lidské aktivity, neznamená to samozřejmě souhlas s liberálním či dokonce anarchistickým schvalováním jakékoliv aktivity. I s touto druhou krajností se v praxi setkáváme. Pod záminkou libivých požadavků »dopřejte dětem více volnosti« se leckde i z pohodlnosti přehlíží význam nezbytného řádu.

Samozřejmým předpokladem uvědomělé společenské aktivity člověka je přiměřené osvojení společenské zkušenosti. Bez jisté kázně, vzdělání a respektu k vytvořeným hodnotám se neobejde žádná výchova. Zároveň si však musíme být vědomi, že život člověka je podmíněný i svébytný. Nezahrnuje jen pasívnější přizpůsobování, ale i aktivnější přetváření. Tato lidská aktivita je neztužitelným vztahem člověka a světa a žádný společenský řád nemá tolik důvodů pro její rozvíjení jako socialismus.

K harmonickému rozvoji člověka a společnosti dnes zdaleka nestačí výchova omezená jen na předávání hotových informací, na výcvik paměti, praktické zručnosti a poslušnosti. Takto redukovaná výchova nerozvíjí, ale nejvýš »konzervuje« redukovaný život. Usiluje v podstatě jen o jeho prostou reprodukci, vede nejvýš k smíření s tím, co je, adaptuje a zvyká vlastně člověka jen na dané poměry, nepodněcuje lid-

ské tužby, neburcuje odhodlané úsilí o to, co má být, neučí člověka překonávat dané poměry i sebe sama. Je zřejmé, že takováto rádobý pokroková koncepce výchovy odpovídá spíše staticky pojaté pedagogice »přízpusobování« než marxistické filosofii, již odpovídá pedagogika překonávání toho, co je, v to, co býti může a má. Zúžená výchova vlastně právě životní síly a možnosti člověka i společnosti náležitě neosvobozuje a neobohacuje, poněvadž v lidech nedostatečně rozvíjí to, co je pro ně — i pro vědecký socialismus — nejprůznačnější: uvědomělou aktivitu a iniciativu, neustálé hledání a realizování pravdy, dobra i krásy, touhu po svobodném a šťastném životě.

Avšak vraťme se k práci.

Po filosofickém úvodu si autorka všímá sociologických a psychologických základů společenské aktivity. Z hlediska sociologického chápe společenskou aktivitu jako lidskou činnost zaměřenou na formování a realizaci společenského zájmu, v němž by byly v relativním souladu zájmy individuální i skupinové (str. 26). Z hlediska psychologického je společenská aktivita pojata jako souborná vlastnost, která zahrnuje jednak charakterové vlastnosti, tedy generalizované pohnutky a fixovaný způsob jejich uspokojení, jednak specifické schopnosti (str. 44).

Druhou část zahajuje formulace výzkumného problému. Vychází se z předpokladu, že specifický obsah procesu cílevědomého rozvíjení společenské aktivity vyžaduje specifickou činnost, v níž by hlavním účelem byly právě společenské vztahy a v níž by všechny podstatné okolnosti mohly být podřízeny hlavnímu cíli — rozvoji základních postojů a schopností společenské aktivity. Takovou činností je dobrovolná činnost dětí mimo vyučování, organizovaná školou a zejména dětskou společenskou organizací.

Vzhledem k neutěšenému rozvíjení společenské aktivity dětí v době výzkumu (1963—1965) nemohl být výzkum založen na analýze daného stavu. Základní metodou práce bylo dlouhodobé experimentální

pozorování, jehož cílem bylo realizovat v soulase s výchozím pojetím takový systém činnosti, který by maximálně přispíval k rozvoji společenské aktivity dětí, navozovat dále v průběhu činnosti dětí experimentální situace, ve kterých by bylo možno pozorovat jejich různé aktivní projevy, analyzovat je a pronikat tak k podstatě rozvoje jejich společenské aktivity. Pozorování, které probíhalo v pionýrském oddíle 4. a 5. postupného ročníku, bylo doplněno sociometrickým testem a explorativními metodami.

Zpráva o výsledcích výzkumu je podána jako analýza typických výchovných situací a rozbor změn statusu jednotlivých žáků i změn jejich vzájemného hodnocení. Analýza výchovných situací vychází z těchto hledisek:

- jak děti tyto situace vnímají, prožívají a řeší,
- v čem lze vidět příčiny těchto různě aktivních dětských reakcí,
- jak si děti osvojují základní smysl těchto situací (např. vztah mezi spokojeností individua v kolektivu a jeho aktivitou v něm).

Situace se třídí podle toho, jak byly děti schopné jejich průběh samy ovlivnit. Naznačují se tak různé kvalitativní úrovně společenské aktivity žáků 4. a 5. ročníku a podmínky jejich vzniku.

Kritický čtenář by asi mohl mít k výběru, analýze i závěrům popisovaných situací dílčí připomínky, některé interpretace by snad mohly vyznít i jinak, nesporné však je, že popis a rozbor podobných relativně ucelených epizod života a výchovy je pro další zvědečnění teorie mravní výchovy potřebný a nezbytný.

Rozbor vývoje statusu jednotlivých žáků a jejich vzájemného hodnocení sledoval změny v kritériích, kterých žáci výzkumné i kontrolní třídy používali při hodnocení svých kamarádů. Při tom se zjišťovalo, do jaké míry volí žáci kritéria, která souvisí se společenskou aktivitou jako mravní hodnotou. Výsledky testů byly tabelovány a klasifikovány podle Bronfenbrennerovy tabulky. Výsledky potvrdily vzestupnou závis-

lost popularity jednotlivých žáků na úrovni jejich aktivity.

Zamýšlíme-li se zároveň nad metodologickou stránkou recenzované studie, oceňujeme ji jako jeden z prvních našich pokusů o přiblížení se k teoreticky orientovanému empirickému výzkumu, jak se o něm zmiňuje R. M. W. Travers ve svém Úvodu do pedagogického výzkumu.

Autorka si uvědomuje, že východisko z kritizované spekulativnosti a normativnosti teorie mravní výchovy nelze hledat v pouhých dílčích empirických výzkumech, pokud si současně nedáme otázku, z jakých teoretických koncepcí tyto výzkumy vycházejí či kam směřují. Nejde samozřejmě o to, podřizovat fakta teoriím, ale jde o co nejdůkladnější teoretickou přípravu výzkumů v pedagogice vůbec a v teorii mravní výchovy zvláště. Z tohoto hlediska se jeví některá spojení mezi příliš obecnými východisky a následujícími konkrétní-

mi situacemi jako příliš volná i krátká. Mezi abstraktními filosoficko-antropologickými úvahami a pedagogickou analýzou popisovaných situací zůstaly mezery, ve kterých chybějí zprostředkující články etické, sociologické a psychologické povahy. Vyslovujeme-li tuto připomínku, jsme si ovšem vědomi, že jde i o záležitost příslušných hraničních oborů, tedy i dalších odborníků a jejich tvůrčí spolupráce. Všestrannější a komplexnější teoretická příprava výzkumů na úseku teorie mravní výchovy je požadavek nesnadno splnitelný i pro mezilaborový tým. Interdisciplinární kooperace pedagogiky s filosofií, sociologií a psychologií i s případnými dalšími obory při teoreticky orientovaných empirických pedagogických výzkumech je cestou obtížná, nicméně je to cesta, po které je třeba vykročit a jít.

*Bohumír Blížkovský*

## O OSOBNOST JOSEFA ŮLEHLY, PŘEDSTAVITELE POZITIVISTICKY ORIENTOVANÉHO UČITELSTVA

Kopáčova monografie »Josef Ůlehla a moravské učitelstvo a jeho účast v Ústředním spolku jednot učitelských na Moravě« vyvolala můj zájem především o koncepci této práce, zvláště pak o závěry, které jsem podrobil kritice, s nimiž jsem nesouhlasil, jak uvádí Kopáč v odpovědi na ni v Poznámkách k recenzi v minulém čísle Pedagogiky (s. 786—790). Kopáčovo pojetí se vyznačuje analytickou snahou dobrat se kritickou akribií zcela objektivního obrazu Ůlehlova života a činnosti se zřetelem k jeho vlivu na učitelstvo, jenž vyvrcholil až v době předválečné. Na rozdíl od své konečné hodnotící verze, uplatněné v »Dějinnách české školy a pedagogiky v letech 1867—1917« (Brno 1968, s. 89—94), v nichž vyváženě zařazuje Ůlehlu do »české pedagogiky v období pozitivismu«, staví v uvedených závěrech jeho působení v organizaci do stínu austrofilsky konzervativní pozice. Tento organizační aktivismus jsem se snažil s odstupem doby uvést v soulad s bojem moravského učitelstva

proti tehdejšímu zemskému partikularismu, nejožehavěji útočnému ze strany byrokracie a kléru. V tom smyslu jsem upozornil na historickou návaznost se snahami Ůlehlových předchůdců, Františka Slaměníka a jeho »Vzpomínek starého učitele« (Zábřeh 1907) a Antonína Konstantina Vítáka a jeho »Paměti starého učitele-vlastence persekucí stíženého« (Praha 1902). Oba tituly představitelé pokrokových snah moravského učitelstva od šedesátých let minulého století zakoušeli příkoří obdobně jako Ůlehla, jemuž čelili každý svým způsobem v dobově vymezených možnostech. Vítákův výmluvný elán táborového řečníka v intencích politiky deklarantů byl vystřídán organizačně zdržlivou taktikou sjednocených jednot učitelstva na Moravě v letech osmdesátých, sdružených kolem časopisu Komenský za mnohaletého Slaměníkova vedení. Ideově těžil Slaměník od let devadesátých z komeniologické práce v Berlínské společnosti Komenského, jejímž byl spoluzakladatelem. Ůlehla na-

vazuje na tento ideový odkaz Slaměnkův záslušnou iniciativou při vydávání »Veškerých spisů Jana Amose Komenského« Ústředním spolkem moravského učitelstva v Brně od roku 1910. Tyto generační souvislosti mne utvrdily v přesvědčení o účelnosti celkového generačního hodnocení v kontinuitě s dobovým vývojem moravského učitelstva za poslední půlstoletí až do první světové války.

Z tohoto generačního hlediska nemůže jít o omlouvání nebo o shovívavost k nedostatkům práce a taktiky uvedených představitelů moravského i českého pokrokového učitelstva. Jde o postižení podstaty učitelského pokrokářství, jež Emanuel Rádl podrobil zničující kritice v »Revizi pokrokových ideálů v národní škole« v r. 1928 z hlediska protiliberalistického pragmatismu. Při dnešním odstupu nebude dobře možno ztotožňovat výsledky sebevzdělávacího úsilí Úlehlova s vědecky fundovanými příspěvky pedagogickými, psychologickými nebo sociologickými, neboť jejich cílem bylo poskytnout nástroj a zbraň pokrokovému učiteli v boji o překonávání stavovské podřízenosti v buržoazní společnosti. A na druhé straně byla tato pedagogická propaganda, stejně jako těsné přimknutí k pedocentrickému reformismu, poplatná buržoazní mentalitě tehdejšího ovzduší národní školy. V tom smyslu bude záhodno citlivě a s odstupem doby hodnotit tehdejší místo učitelského pokrokářství jako případ svého druhu.

Diskusi o vůdčí úloze představitelů učitelstva je možno jen uvítat, neboť jinou cestou nelze postihnout klikatý vývoj české pedagogiky, která se emancipovala od centralismu vídeňské školské byrokracie v 19. století tou měrou, nakolik a v jakých kvalitách a rozlohách asimilovala cizí vlivy. Tyto hodnoty lze postihovat toliko na půdě naší domácí školské skutečnosti. K ní se nepřiblížíme examínováním, ale generační charakteristikou struktury pokrokové její mentality. Když Úlehla v brožuře »O povinnosti české inteligence k obecné škole« v r. 1908 volal naši společnost k odpovědnosti, byl si dobře vědom kontaktu

české výchovy s kulturou národa. Snažil se tím také u nás naočkovat anglosaské sebevědomí. Vychází ze anglosaského pozitivismu a evolucionismu, pokračoval ve stopách Lindnerových, a to v době, kdy se už ujímají výsledky pedopsychologického studia, šíří se snahy za laicizaci výchovy a uměleckou výchovu, pracovní školu v duchu činné školy. Úlehla v »Listech pedagogických« z r. 1899 nejvšestranněji pojímá činnou školu v pojetí nové aktivní výchovy, v níž spontánní aktivita dítěte je vyvolávána iniciativním porozuměním učitele pro individuální rozvoj dítěte na podkladě tzv. »přirozené volnosti« a jeho pudové potřeby pohybu a tvořivé činnosti. V tom směru vznikají u nás jeho vlivem pokusy individualistů ve jménu vnitřní rousseauovské volnosti a Tolstého rustikální Jasně Poljany. Také tato kapitola má ve své časové literárně populární propagaci významnou úlohu a vedle ní blednou drobná nedorozumění týkající se jeho boje proti statickým ideám Herbartovy didaktiky. Eruptivností svého reformátorského elánu připomíná romantické plány Amerlingovy diaspofie, na niž vlastně navazuje ve vysoké úrovni moderní podnikavosti mladé generace.

Máme-li si ožiyovat toto hnutí v čele s Úehlou, Mrazíkem, Janů a celou plejádou volné školy Mertova »Komenského« z počátku století, nelze postrádat soustavně vedené pedagogické dokumentace, bez níž se neobejde generační hodnocení učitelské práce v čele se svými představiteli, jejichž úloha je ve své osvětové všestrannosti především specificky výchovně školská, nikoli exaktně vědecká.

Kopáč v úvodu k »Dějinnám české školy a pedagogiky« upozorňuje, že při rozčlenění práce přihlížel jak k vývoji školy jako instituce, tak k vývoji pedagogického myšlení na rozdíl od členění Kádnerových »Dějín pedagogiky« a »Vývoje soustavy školské«, čímž získal prostor pro jejich mnohé souvislosti a vzájemné vztahy. Přitom uznává, že ani hlavní činitelé procesu výchovy — učitelstvo — nežili ve vzduchoprázdňém prostoru, neboť se podle Kopáče

podíleli menší nebo větší měrou na vývoji výchovy a vzdělání i na vývoji školských institucí. Proto se snažil podat jednotnější obraz, v němž by se přihlíželo pokud možno více ke vzájemné souvislosti všech těchto skutečností. Bylo však možno zdůrazňovat někdy více nebo méně tu neb onu stránku podle toho, jak která vystupovala v celkovém vývoji do popředí.

Jestliže jsem ve svém posudku zdůrazňoval potřebu generačního odstupnění v charakteristice jednotlivých představitelů moravského učitelstva, byl jsem veden snahou zvýraznit jejich profil ve vzájemné konfrontaci. Hodnotil-li se osobnost a dílo Josefa Úlehly izolovaně, jaksi sama pro sebe, nutně zůstává organicky nezařazena vzhledem k pragmatice růstu učitelských generací. Teprve ve srovnání s Františkem Slaměnímkem vyvstanou ony generační rysy, které se nedají postihnout bez vnitřních dobových podmínek jejich existence v historicky dané skutečnosti.

Narazil-li Kopáč na rozporuplné znaky v myšlenkovém světě Úlehlův, nebylo mu možno v jeho pedagogickém portrétu dokreslit ono dobové pozadí, na němž by vystupovaly v kontrastních rysech. Namnoze nejde o pouhé nahodilosti, třeba v oboru svépomoci při sebevzdělávání. Nebyl to Úlehla, ale i Mrazík, Ladislav Horák a Pavel Papáček, Jaroslav Petrbok a jiní, kteří přivedli své pokusy v oboru věd často ab absurdum. To však nijak nelze připisovat v jejich neúspěchu. Tato svépomoc posléze na půdě »Dědictví Komenského« dozrávala ve šťastnou spolupráci učitelstva všech stupňů. Tehdejší »Pedagogické rozhledy« ještě z doby předválečné jsou doposud příkladem vysoké úrovně pedagogické pospolitosti. Generace těchto »Pedagogických rozhledů« měla v čele učitele venkovských škol společně s našimi nejlepšími vysokoškolskými profesory, zakladateli naší novodobé pedagogiky. Tyto skutečnosti mluví přesvědčivě o tom, že nelze pouze analy-

ticky klást vedle sebe určité výrazné zjevy pedagogické, ale že je nutno je synteticky spojovat navzájem, a to především generačně.

Každá učitelská generace ve své době splňovala své existenční poslání přiměřeně svým společenským, a tím i odborným možnostem. Ve vývoji naší školy národní to vystupuje výrazně do popředí, a to zvláště záměrným sledováním naší tradice zapojené na odkaz Jana Amose Komenského. Ne náhodou se každé pokolení učitelů svým způsobem vyrovnává s touto tradicí a navazuje na Komenského anticipace novodobého školství, a to od doby F. J. Zoubka, Karla Amerlinga, G. A. Lindnera, Fr. Slaměníka až po dobu Josefa Úlehly a Jana Mrazíka, Josefa Sokola a Josefa Kliky. Tyto tradiční nadčasové souvislosti jsou doposud sledovány pouze na okraji vývoje, ačkoliv existovaly ve středu. Jejich historická ohraničenost má zjevně stoupající tendenci dostat se do popředí, leč vždycky se to nepodařilo. Tak Zoubkova snaha ustálit pedagogické myšlení svedla jeho stoupence v »Besedě učitelské« na konzervativní stranu. Obdobně i Úlehlůva snaha vyrovnat se s evolučním pozitivismem na půdě tradiční neubráněla ho radikalismu až nevlídného pesimismu — nejde o umlčování kritiky těchto zjevů, ale o konstruktivní výklad jejich původu. Kritické generační hodnocení vyvaruje nás příliš zevrubné faktografie, v níž se mísí světlo a stín jako v kaleidoskopu, ale schází tu prostor. Znalecky vedená dokumentace i bibliografie budou prameny, z nichž bude možno čerpat a vybírat podstatné složky a jim podřazovat složky podružné. Monografie Kopáčova, jež z několika málo let snažila se ocenit celé životní dílo Josefa Úlehly, dává lapidární doklad o potřebě syntézy založené na stěžejních výsledcích jeho dnes již uzavřeného díla.

*Emanuel Strnad*

*Studie ze srovnávací pedagogiky. Zeszyty naukowe Wyższej szkoły pedagogicznej w Opolu. Opole 1968. Str. 206.*

Pedagogicko-srovnávací studie Mariana Wachowského »Geneze školy« je chápána jako příspěvek k teorii školy, kterou nelze rozvíjet bez náležitého studia její geneze. Autora proto v jeho práci nezajímá tolik, kde, kdy a jak vznikla první škola, ale co se musí stát, aby vznikaly školy, jaké podmínky vyvolávají jejich genezi. Při tom zase mu nejde jen o vznik školy vůbec, ale studuje postupně podmínky geneze jednotlivých druhů, typů, popř. stupňů škol, jak je známe v současných školských systémech a i z historie. Ve svých zobecněních v závěru své práce jde dokonce tak daleko, že je vztahuje i na budoucnost, v níž předpokládá v jistých podmínkách vznik a rozvoj dalších nových druhů škol. Používá k tomu historicko-srovnávací metody, kterou aplikuje tak, že mu historický přístup poskytuje faktický materiál, je sbíráním a popisem jednotlivých faktů, přičemž jej ovšem nezajímá, co je jednorázové, co závisí na okolnostech spojených s místem, epochou, co je prostě individuální, ale to, co se opakovalo. Tu používá srovnávací metody, s jejíž pomocí dochází k zobecnění získaných faktů. Je přirozené, že autorovi v této práci neposkytovala základní fakta jen historie, ale hodně také etnografie. Mohl se přitom opírat už také o řadu předchůdců, kteří se zabývali studiem geneze školy. Z etnografů to byli především Schurtz a L. Krzywicki, ze sociologů F. Znaniecki, P. Rybicki a J. Chalaśiński a z pedagogů M. F. Šabajeva, R. Alt, E. Kriek a B. Suchodolski.

Prvním úkolem, který autor ve své studii řeší, je charakterizovat situaci, ve které v průběhu vývoje kultury vzniká škola, neboť výchova jde až k počátkům kultury, kdežto škola vzniká později. Zde se autor opírá o materiál shromážděný etnografy o nejranějších kulturách, ukazuje, jak už před školou vznikaly jednodušší výchovné instituce, jako je proces asimilace či vrůs-

tání dětí do kultury, iniciační procesy a domy mládeže v primitivních společnostech. Pozdější vznik škol chápe Wachowski zčásti jako doplněk těchto způsobů získávání poznatků, který má svůj původ v kritické polemice s nimi, právě tak jako později v historii výchovy vznikají mimoškolní výchovná zařízení z kritických výtek vůči škole, že neplní dostatečně svou výchovnou úlohu, alespoň ze stanoviska jisté společenské vrstvy nebo skupiny.

Dost často převládá jednoduchý názor, že hlavní úlohu ve vzniku školy mělo vědění v souvislosti s výrazně intelektuálním charakterem školy všech dob. Autor však dovozuje, že jen určitá větší zásoba vědění sama o sobě nestačila k založení školy. Bylo k tomu ještě nutno, aby toto vědění bylo uznáno za společensky důležité a tím muselo být osvojováno větší skupinou osob. A k tomu muselo toho vědění být tolik, že bylo třeba více času než jeden rok k jeho osvojení (více, než uplyne mezi dvěma iniciacemi).

Právě tak podrobuje autor kritickému rozboru názor o souvislosti geneze školy s písmem a dovozuje, že škola spojená s psaním není nejstarší školou. Byla jí škola pamětného učení, která předcházela škole, kde se žáci učili jistým textům čtením. Šlo o školy, v nichž se žáci učili nazpaměť dlouhým textům, uchovávaným jen v paměti učitelově. Šlo o společensky závažné texty, nejen náboženské povahy, ale i např. právnícké, které bylo třeba uchovat v přesné nezměněné podobě, měly často poetickou formu a vyučovalo se jim hromadně. Individuální výuka ve škole přichází mnohem později. Takové školy se dají doložit nejen v Indii, ale i ve starém Řecku a Římě (učení zákonům dvanácti desek), u židů i u mohamedánů (dlouho se uchovaly např. ještě při existenci škol čtení Koránu školy, kde se Koránu vyučovalo jen ústně).

Další formou staré školy je škola čtení, která je spojena také s existencí delších textů v poetické formě o velké společenské hodnotě. Tyto texty byly uchovávány písemně a ve škole se učily čtením. Psaní asi v této škole bylo činností diktovanou potřebou čtení, tedy ne primární. Šlo o texty obvykle velmi staré, jejichž jazyk se v době vyučování už značně lišil od aktuálního jazyka žáků. Velká pozornost musela být věnována jejich výkladu a v souvislosti s tím se postupně rozvíjela gramatika.

Školy psaní, školy s vyučováním psaní chápáným jako přední didaktický úkol školy, vznikají nikoliv v souvislosti s dlouhými, starými a vysoce společensky závažnými texty, ale naopak v souvislosti s texty krátkými, avšak krátkodobě a místní vážnosti. Šlo o texty, které nebyly ve školách předmětem učení, ale zdůrazňovaly potřebu psaní — byly spojeny s různými oblastmi života, např. s diplomacíí, obchodem, státní administrativou, privátní korespondencí atp. V souvislosti s tím vznikaly školy psaní pro školení zvláštní profese nebo dokonce společenské třídy písařů, jak už to známe z historických materiálů, např. ze starého Egypta.

Značnou pozornost věnuje autor ve své studii také vzniku školy odborné. Ta vzniká z instituce učení u mistra, která vzniká ovšem až v době, kdy zanikají rodová a vytvářejí se cechovní zaměstnání. V dávné minulosti sem patřily především ty obory, kde se výrazně uplatňoval intelektuální činitel, tedy např. lékařství, básnictví, právnictví, písařství, kněžství atd. Autor tu opět polemizuje s běžným názorem, že učení u mistra vzniklo až ve středověku, a snaží se ukázat, že v té době už vysoce vzkvétalo, ale jeho vznik je třeba hledat alespoň o tisíc let dříve.

Učení u mistra bylo původně ve všech oborech, které přestaly být rodovými a staly se cechovními zaměstnáními. U některých povolání záhy dochází k odloučení od této formy učení, ke kombinaci učení v praxi s učením ve škole a k rozvoji odborných škol. Tak tomu bylo např. nejdříve

ve v lékařství, které má dodnes nejlépe ze všech odborných příprav vyřešenou kombinaci teoretického studia s praktickou přípravou (srovnejme to např. s učitelstvím nebo i s technikou!). Snad je to právě v dlouhé tradici tohoto studia. U řemeslných oborů začalo učení u mistra zanikat jako jediná a hlavní instituce odborného vzdělání až ve 20. stol. Autor se pak snaží stanovit také podmínky, které musí nastat, aby učení u mistra v určitém oboru přestalo být užitečným jako jediná instituce odborného vzdělání a bylo nahrazeno školou nebo kursem.

Nejrychlejší přechod učení u mistra ke školnímu vzdělání byl u povolání, kde převládala rozumová činnost nad fyzickou, kde se tak rychle rozvíjela odborná věda používající abstraktních pojmů. V těchto povoláních i v přípravě na ně mělo velkou úlohu slovo mluvené i psané, byla tu velká potřeba čtení a psaní, a tak se tu také nejdříve projevuje význam a potřeba všeobecně vzdělávacích škol počátečních i středních, poskytujících k odborné přípravě základní vzdělání. A tak u středisek, která obvykle školila hned celou skupinu povolání (právníků, kněží a lékařů), vznikají i školy počáteční. Střední školy, jejichž genezi věnuje autor také jednu kapitulu své práce, mají podle jeho zkoumání svůj vznik v Řecku jako školy svobodných občanů. Jinak ovšem je ve středověku jejich vznik spojován s universitou, neboť podle jedněch vznikají z universit a podle jiných se zase naopak ze středních škol vyvíjely university.

Značná pozornost je ve studii věnována také otázce vzniku odborných škol v nové době, asi od 18. stol., kdy vznikaly odborné školy (zpočátku především spíše s charakterem vysoké školy) pro jednotlivé hospodářské obory. Za hlavní podmínky ke vzniku těchto škol autor považuje existenci větší zásoby odborného vědění ve vědomí lidí, kteří si ho vysoce cení a mají snahu poskytnout je jiným. Nejdůležitějším činitelem ve vzniku a rozvoji těchto škol se jeví učitel jako osoba, která jednak má větší zásobu systematizovaného odborného

vědění a jednak může a chce je poskytovat tak, že se toto předávání stane její normální profesí. Namnoze právě tyto školy a jejich učitelé pomohou k rozvoji a systematizaci odborného vědění v příslušné oblasti.

Posledním druhem škol, kterými se autor ve studii zabývá z hlediska jejich geneze, jsou odborné školy nespojené s hospodářstvím. Vznikají až ve 20. stol. a patří k nim např. školy knihovnické, sociální, kulturně osvětové, herecké, filmové, zdravotní, poddůstojnické atd. Nepředchází je učení u mistra. Vznikají, když se jejich vzdělávací obsah rozroste tak, že nestačí už ani sebevzdělání, ani soukromý individuální učitel, ani kurs, z nichž tyto školy dost často vznikly, když bylo nutno délku školení prodloužit na víc než jeden rok. Obvykle také u těchto škol nejde o nový druh vědy, i když narostlo vědění, které je spojeno s provozováním činnosti, k nimž připravují. Velkou úlohu tu má také intenzivní proces intelektualizace kultury, charakteristický právě pro 20. století.

Tady se pak autor snaží vyjasnit rozdíl mezi pojmem škola a kurs. Výklad uzavírá poukazem na některé rysy vzniku škol v rozvojových zemích a o materiálních potřebách škol, o školách pro rodiče apod.

Autor se zabývá jistě problémy velmi obtížnými, ve kterých se vždy snáze vytvářely subjektivní, velmi často zcela jednoduché představy a teorie než skutečné poznatky. I když se autorovi při tak složitém obstarávání faktických podkladů a obtíž-

ném jejich prověřování a analýze namnoze nepodařilo dospět k pevným a jednoznačným závěrům, přece jeho vývody značně obohacují oblast našeho pedagogického poznání, která bývá traktována buďto velmi nejasně, nebo nesprávně. Tím přispívá k vybudování teorie školy, která se jeví značně aktuální v souvislosti s potřebou budování specifické pedagogické disciplíny, kterou bychom mohli nazvat školní pedagogikou. Její rozvinutí se jeví v současném širokém uplatnění a prohlubující se specializaci pedagogiky velmi naléhavým a nelze ji nahradit současnou obecnou pedagogikou, i když ve své tradiční podobě byla budována především na studiu školní výchovy a k jejímu rozvíjení. Studium geneze školy patří v těchto souvislostech jistě mezi zásadní teoretické úkoly. Teoretický význam recenzované studie spočívá ovšem také v jejím metodologickém přínosu, jenž spočívá ve značně odlišném použití srovnávací metody, než tomu je v současných pedagogických komparativních pracích.

Teprve podrobné čtení práce ukáže i její přínos praktický, i když se práce jeví na první pohled praxi tak vzdálená. Sám autor se snaží poukázat na význam dosažených vývodů pro osvětovou politiku. Mnoho překvapivých spojení však najde čtenář této studie mezi namnoze velmi starými formami školy a její dnešní podobou anebo alespoň v jejích jednotlivých dnešních rysech.

*Frant. Singule*

N. F. Talyzina

## TEORETIČESKIJE PROBLEMY PROGRAMMIROVANNOGO OBUČENIJA

*Izdatel'stvo Moskevskogo un'iversiteta Moskva 1969; 134 stran, 195 lit. odkazů.*

Sovětská pedagogika věnuje programovnému učení značnou pozornost, protože v něm vidí jeden z prostředků pro plánování, kontrolu a řízení vyučovacího procesu. V tomto smyslu se zajímají o využití jeho metod a prostředků zejména vysoké školy. Proto byla při moskevském Polytech-

nickém muzeu zřízena speciální fakulta programovaného učení, určená především pro učitele vysokých škol. Autorka knihy na této fakultě přednášela na téma »Teoretické základy programovaného učení«; tyto přednášky vyšly v roce 1968 malým nákladem v nakladatelství Znanija v Moskvě.

Recenzovaná kniha je druhým, značně přepracovaným vydáním těchto přednášek.

Autorka provádí v knize rozbor dnešních názorů na podstatu programovaného učení. Vychází při tom z představy, že teorie programovaného učení vyplývá z obecné teorie řízení a z psychologické a pedagogické teorie učení. Kniha obsahuje úvod a čtyři kapitoly, které se dále člení na jednotlivé odstavce.

V úvodu autorka upozorňuje, že zařadění programovaného učení do vyučovacího procesu může být úspěšné pouze tehdy, jsou-li splněny dvě základní podmínky:

1. dodržování zásad teorie řízení,
2. respektování zákonitostí vyučovacího procesu, které jsou známy ze soudobé psychologie a pedagogiky učení.

Nepřehlédneme-li k poznatkům obou výše uvedených oborů, nemůžeme plně využít možností, které programované učení dnešní pedagogice skýtá. Ve vyučovací praxi se však dosud většinou možnost využití programovaného učení posuzuje pouze z hlediska jednoho z uvedených oborů. Obecná teorie řízení umožňuje vytvořit schéma vyučovacího procesu, z něhož vyplývají určité požadavky na jeho organizaci a řízení. Neuplatníme-li však při tom zároveň specifické zákonitosti vyučovacího procesu, nemůžeme dosáhnout jeho adekvátního rozboru ani efektivního řízení. Nedoceňování specifických zákonitostí učení vede často k tomu, že se na vyučovací proces přenášejí vlastnosti charakteristické pouze pro méně složité procesy a že se na něj aplikují principy vhodné pouze pro řízení mechanických systémů.

Bere-li se za základ programovaného učení pouze jedna z jeho charakteristik, uplatněná při jeho vzniku v USA, docházejí autoři k závěru, že programované učení vlastně nepřináší nic nového a že bylo vlastně založeno již pracemi J. Looka a J. A. Komenského, že ve skutečnosti vyplývá z jeho Velké didaktiky; s tím není možno souhlasit. Rozbor různých studií o programovaném učení ukazuje, že při jeho hodnocení nebývají dost jasně odlišeny jeho dvě stránky: obecné pojetí programované-

ho učení a varianta jeho realizace v USA. Obecné pojetí programovaného učení jako prostředku ke zvyšování efektivity vyučovacího procesu nevyvolává žádné pochyby o jeho efektivnosti. Jeho konkrétní varianta předložená Skinnerem je však velkým krokem zpět, protože je založena na mechanistické biologické teorii behavioristické psychologie.

Autorka knihy upozorňuje, že v SSSR zpočátku převládalo americké pojetí programovaného učení a řídil se jím také jeho první rozvoj. V pozdější sovětské literatuře se však již poukazuje na slabost jeho psychologické teorie a na neproduktivnost pouhého napodobování amerického vzoru.

Podle názoru autorky je rozhodujícím faktorem programovaného učení program a jeho shoda s objektivní logikou procesu učení. Technické prostředky jsou v něm pouze pomůckou určenou programem. Produktivní rozpracování myšlenek programovaného učení proto musí být zcela osvobozeno od vlivu behavioristické varianty jeho realizace. Musí přitom probíhat v několika směrech. Především je třeba posuzovat programované učení jako jeden ze systémů řízení, tedy kyberneticky. To však vede k řadě psychologických a pedagogických problémů, spojených s objasňováním specifických zvláštností daného systému řízení. Řešení těchto problémů je obtížné proto, že jak kybernetická, tak psychologická a pedagogická složka těchto výzkumů vyžaduje, aby příslušný odborník přešel daleko za hranice své vědecké oblasti. Vyučovací proces není možno analyzovat z kybernetického hlediska bez ohledu na jeho psychologické a pedagogické zvláštnosti. Naopak zase psychologové a pedagogové nemohou vypracovat psychologické a pedagogické základy řízení procesu učení bez znalostí z kybernetiky. Pro psychologii a pro pedagogiku učení z toho vyplývají dva základní úkoly:

1. vytyčit okruh psychologických a pedagogických problémů, jejichž vyřešení teorie řízení vyžaduje,
2. provést analýzu dosavadních znalostí o procesu učení z psychologie a z pedago-

giky a využít jich k řízení vyučovacího procesu.

V poslední době se objevují návrhy, aby místo označení »programovaná výuka« byl zaveden termín »vědecká organizace vyučovacího procesu«. Autorka to považuje za nevhodné, protože programované učení představuje pouze část problému vědeckého řízení učební práce. Řeší jen otázku optimalizace řízení procesu osvojování znalostí a dovedností, které leží na rozhraní kybernetických, psychologických a pedagogických věd.

Prvá kapitola knihy probírá psychologické a pedagogické problémy řízení vyučovacího procesu. Ukazuje, že vyučovací proces splňuje všechny požadavky složitého dynamického procesu a může proto být posuzován z hlediska teorie informací. Upozorňuje, že při tom nestačí pouhé převádění pedagogických pojmů do jazyka kybernetiky, ale že je třeba vypracovat nové metody, které by braly v úvahu zvláštnosti a specifické podmínky cílevědomého vyučování. Provedený rozbor ukazuje, že většina prací věnovaných programovanému učení má dva základní nedostatky:

1. nerealizují se v nich všechny požadavky vyplývající z teorie řízení, což snižuje efektivnost sestavených programů,

2. neobsahují dost podrobné psychologické a pedagogické zdůvodnění průběhu výuky, který byl stanoven programem.

To má za následek, že vyučování zůstává i nadále na tradiční nedostatečné úrovni. Další rozvoj programované výuky závisí na tom, zda a jak se nám podaří vzít v úvahu všechny požadavky obecné teorie informací a spojit je s požadavky vyplývajícími z psychologických a pedagogických zákonitostí vyučování. Potíž je v tom, že psychologie a pedagogika dosud nemají dosti úplný a konstruktivní systém znalostí o tomto procesu. Proto se někteří odborníci programované výuky opírají pouze o zkušenosti úředních pedagogů nebo o své vlastní. Přitom tyto zkušenosti nepovažují pouze za vzor pro zavádění programované výuky, ani za jedinou cestu pro vytváření

teorie, která by ukázala optimální cestu. Tento postup však nemůže zajistit plný úspěch programované výuky.

V poslední době budí značný zájem koncepcí učení označovaná jako »etapový vývoj rozumových operací«; je to kniha věnuje svou druhou kapitolu. Teorie tato vychází z poznatků sovětské psychologie, které vytvořili L. S. Vygotskij a A. N. Leontjev. Vycházejí ze tří základních principů, které tvoří:

1. posuzování psychiky jako činnosti,
2. sociální podstata zákonů, které jsou základem psychického rozvoje člověka,
3. jednota psychické a vnější činnosti člověka.

Tato teorie považuje za základní články činnost a vychází ze vztahu mezi myšlením a činností. Vychází z poznatku, že řídit formování představ je možno pouze pomocí těchto činností, s jejichž pomocí se tyto představy formují. Psychická činnost je při tom vždy předmětná, tj. je vždy zaměřena na určitý objekt. Kniha krátce rozebírá strukturu činnosti, její charakteristiky a funkční části. Uvádí pak typy orientační části činnosti a jejich vliv na rychlost formování a na jakost formované činnosti. Dále rozebírá etapy formování duševních činností a z toho vyvozuje závěry pro osvojování poznatků.

Třetí kapitola pojednává o programování vyučovacího procesu na základě teorie etapového formování duševních činností. Program řízení je dán cílem výuky. Protože pak tato výuka má působit změny v duševní činnosti učících se, je teprve třeba stanovit program těchto změn. K jeho vypracování je třeba udát především cíl výuky, tj. označit systém nových poznávacích činností a ke každé jejich základní charakteristice udát systém ukazatelů, jichž se má dosáhnout. Dále je třeba uvést systém představ a pojmů, s jejichž pomocí bude vyjádřen obsah vyučovacího předmětu, a udát, jakých změn bude dosaženo ve vědomostech a dovednostech. Kniha pak rozebírá principy výběru a vytváření struktury znalostí a dovedností, jež mají být

osvojeny. Přechází pak k otázce, jak zajistit adekvátní prostředky pro předávání učebních informací; z toho pak vyvozuje základní etapy procesu jejich osvojování a přechází z toho k vypracování výukových algoritmů. Při algoritmizaci činnosti studentů je třeba vždy stanovit, je-li vybraná činnost adekvátní cíli vyučování, protože pouze v tom případě může algoritmizace přinést dobré výsledky.

Kniha pak pojednává o zajišťování zpětné vazby, která nesmí dávat informace pouze o konečném výsledku učení, ale musí umožňovat také kontrolu průběhu celého procesu učení a zjišťovat, zda učící se skutečně vyvíjí činnost, která mu byla uložena. Na základě těchto informací se pak provádějí potřebné korekce nebo se provádí registrace celého procesu osvojování vědomostí a dovedností. Kniha přitom popisuje několik konkrétních programů a uvádí výsledky vyučování, které bylo podle nich realizováno.

Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny některé výsledky experimentálního vyučování. Je do nich zařazen především úvod do aritmetiky. Tato tematika byla zvolena proto, že se ukazuje, že procento žáků propadajících z tohoto předmětu se prakticky nemění, ač je každoročně publikována řada prací z jeho metodiky. Je tomu tak patrně proto, že se zdokonalují pouze malé úseky její výuky, ač by bylo třeba přebudovat celé pojetí této výuky. Takovou úpravu navrhl P. Ja. Galperin. Kniha uvádí hlavní zásady jeho úpravy a jejich zhodnocení a referuje o prováděném průzkumu.

Další ukázka uvádí úvod do geometrie, který činí žákům podobné potíže. Uvádí

některé její partie, které byly pod vedením autorky knihy zpracovány zcela nově. Kniha provádí podrobný rozbor dvou témat této nové úpravy a výsledky provedené prověrky tohoto nového postupu.

Jako třetí ukázka je uveden program pro výuku kovodělníků v mechanickém opracování kovů řezáním, sestavený podle principů uvedených v knize.

V závěru autorka uvádí, že teorie etapového formování znalostí vznikla v padesátých letech nezávisle na myšlence programovaného učení, ale že dává reálné možnosti pro řízení duševní činnosti studentů. Proto je její použití při sestavování programu řízení vyučovacího procesu efektivní. Behavioristická teorie umožňuje uskutěčňovat řízení vyučovacího procesu podle principu »černé skříňky«, při jehož užití struktura duševní činnosti zůstává neznámá; základem teorie etapového formování znalostí je vlastně »průzračná skříňka«, protože vychází přímo z poznávacích činností. Autorka knihy je proto přesvědčena, že je pro výklad učení člověka značně výhodnější.

Z knihy je patrné, že její autorka má velmi dobrý přehled o sovětské i o západní literatuře, kterou při každé vhodné příležitosti cituje a konfrontuje jejich shodné i odlišné názory. Je z ní pěkně vidět, že sovětská pedagogika věnuje otázkám programované výuky stále velkou pozornost a že usiluje o její další rozvoj; dává přitom ovšem programované výuce značně širší zaměření, než je obvyklé v západní pedagogice, což by mohlo představovat další etapu v jejím vývoji.

*Kliment Šolér*

E. G. Kostjaschkin

## DIE ENTWICKLUNG DER GANZTÄTIGEN ERZIEHUNG IM SCHULWESEN DER SOWJETUNION

*Bildung und Erziehung* č. 4, 1969.

Rozvoj celodenního výchovného systému (= organické spojení vyučování a mimoškolní výchovy, koncipované jako výchova

k volnému času a k angažovanosti) se stává v převážné většině hospodářsky a kulturně vyspělých států klíčovou otázkou vý-

chovy dorůstajícího pokolení. Je tedy zcela přirozené, že sovětsští pedagogové věnují příslušné problematice značnou pozornost.

E. G. Kostjaškin, jeden z čelných představitelů této oblasti, se ve své studii zabývá hlavními problémy spojenými s budováním příslušného typu základní školy v Sovětském svazu. Podle jeho názoru je přestavba systému lidového vzdělání přirozeným důsledkem rozvoje výroby a techniky. Z hlediska dnešních potřeb již neobstojí tradiční škola, která má časovou relaci vyučování k mimoškolní výchově v průměru 6:1 nebo dokonce 7:1.

Před krátkým časem byla taková forma základní školy charakteristická také pro socialistické země včetně SSSR. Ovšem mezitím se podstatně změnily společenské poměry. Tak např. v předrevolučním Rusku pracovalo ve výrobě 19 procent žen; v roce 1939 stouplo procento zaměstnaných žen na 43 procent a v r. 1965 tvořily polovinu všech pracujících ženy. Podobný růst znamenal počet žen činných v oblasti duševní práce. Z 26 procent v r. 1926 stoupl jejich počet v roce 1959 na 54 procent.

Jedním z požadavků kladených na práci dnešní školy je rozšíření rámce její působnosti o několik hodin denně. Při vytyčování tohoto požadavku nejde však jen o pomoc pro zaměstnané matky. Sovětsští pedagogové vidí otázku komplexněji. Zkracování pracovního dne, které patří k zákonitostem přechodu ke komunistické společnosti, má nejen vytvořit podmínky pro účinnější rekreaci pracujících, ale má jim také dát možnost zvyšovat svou kvalifikaci v procesu sebevzdělání, a tak rozšiřovat svůj kulturní obzor. Autor cituje akademika S. G. Strumilina: »Investice do lidového vzdělání jsou tak rentabilní proto, že slouží kulturním potřebám pracujících mas samých a odpovídají objektivním požadavkům socialistického hospodářství, a protože kulturní faktor se ukazuje v tomto procesu stále výrazněji také jako ekonomický.« (S. G. Strumilin, *Effektivnost obrazovaniya v SSSR*, *Ekonomičeskaja gazeta*, 2. 4. 1962.)

Dalším závažným důvodem pro rozvoj celodenního výchovného systému je všestranné

né prohlubování socialistické demokracie, aktivní účast všech občanů na státní správě a na řízení hospodářského a kulturního rozvoje — v souvislosti se současným omezením aparátu placeného státem.

Výchovné úkoly sovětské rodiny vidí E. G. Kostjaškin v těsné souvislosti s celospolečenským vývojem. Sovětsští pedagogové a sociologové zastávají názor, že i v komunismu bude výchova dětí jednou z hlavních funkcí rodiny. Přitom pokládají za nezvratnou skutečnost, že působení rodičů na děti je zcela specifické a nemůže být nahrazeno žádným jiným vlivem.

Život dětí je určen do značné míry režimem práce a odpočinku celé rodiny, s čímž souvisejí některé tíživé problémy, jako např. nepravidelné obědy, chybějící polední spánek u dětí počátečních tříd, málo produktivní vynakládání času při vypracovávání domácích úkolů, vyrušování dětí a mladistvých dospělými, kteří se navracejí domů, rušení poslechem televize atd. Nejde o jevy jednotlivé a tedy zanedbatelné, ale o jevy typické, které jsou prokázány mnoha výzkumy.

E. G. Kostjaškin se dále podrobně zabývá otázkou ukládání a vypracovávání domácích úkolů. Domnívá se, že v podstatě existují dva základní nedostatky. První spočívá v nadbytku pomoci při vypracovávání domácích úkolů. Nelze však zastírat, že druhá velká skupina žáků má pomoci dospělých nedostatek. Je známo, že pomoc poskytnutá dítěti nebo mladistvému je často velmi prospěšná a mnohdy zcela nutná. V normální škole je však prakticky nemožné, aby učitel kontroloval každého jednotlivého žáka, zda zvládl učební látku. Autor dochází k závěru, že domácí úkoly a domácí příprava žáků, jejíž časový rozsah představuje více než 50 procent učebního zaměstnání a která je pro výsledky žáka rozhodující, je v mnoha rodinách organizována neuspokojivě. Výsledky žáků je možno významně zlepšit, jestliže je zajištěno vypracovávání úkolů a vůbec příprava žáků na vyučování pod pedagogickou kontrolou. V této souvislosti cituje autor slova N. K. Krupské: »Úkoly, které přesa-

hují sílu dětí, žáky jen kazí a vyvolávají v nich lehkomyšlný postoj k jejich povinnostem... Jestliže zavádíme domácí úkoly, musíme bezpodmínečně učinit řadu opatření, která umožní jejich vypracovávání. Nejlepším východiskem by byla škola s celodenním výchovným systémem.»

Dále se E. G. Kostjaškin zabývá otázkou všestranného vzdělání a výchovy dětí a mladistvých v souvislosti s možnostmi rodiny. Vychází ze skutečnosti, že v současné době probíhá gigantické zrychlení vývoje nejen ve výrobní technice, ale také v oblasti společenského života. Proces výchovy je spjat s technickým pokrokem nejen svým obsahem, ale je podřízen také obecnému vývojovému trendu společnosti. V opačném případě by výchovný proces zaostával za vývojem. Velké úkoly všestranné výchovy v období výstavby komunismu činí složitějším vedení dětí v souvislosti s krátkými lhůtami, a proto vyžadují ve stále větší míře vysokou pedagogickou kvalifikaci. Proto je nezbytné, aby škola rodině při výchově nové generace pomáhala, a to ve formě prodloužení časového rozpětí své výchovně vzdělávací práce o několik hodin denně — s cílem organizovat a kontrolovat ve větším měřítku nejkomplicovanější momenty rozvoje dětí a mladistvých.

Z toho, co je výše uvedeno, je zřejmé, že již v současné době je budování školy s celodenním výchovným systémem ekonomickou, sociální a pedagogickou nutností. Proto také např. předpokládá zákon o státním plánu SSSR vzestup počtu žáků ve školách s celodenním výchovným systémem v širším slova smyslu ve srovnání s r. 1968 o 14,3 procenta. Je zajímavé, že ve venkovských okresech často zakládají a financují školní družiny a školní kluby bezprostředně samy kolchozy a sovchozy. V roce 1967 bylo v příslušných zařízeních, financovaných ze státního rozpočtu, tři a půl miliónu žáků, v roce 1968 čtyři milióny a v roce 1975 jich bude nejméně šest a půl miliónu.

V těchto číslech nejsou zahrnuty jiné pevné formy mimovyučovací práce školy se žáky, jako např. zájmové kroužky, škol-

ní lektoráty, školní studovny aj. Na druhé straně by však bylo třeba k výše uvedeným číslům připočíst ještě počet žáků v internátních školách, které počátkem roku 1969 pečovaly o 1,42 miliónu žáků a v roce 1975 budou pečovat přibližně o 3 milióny žáků.

V současné době existují v Sovětském svazu tři základní typy celodenního výchovného systému: celé školy, jednotlivé třídy a oddělení. Na školách, kde není možné pracovat odpoledne se všemi žáky v zájmových činnostech, protože probíhá směnné vyučování, nemůže být organizován celodenní výchovný systém v celém rozsahu. Tak tomu je např. v Moskvě, kde ve školním roce 1968/69 pracovalo mnoho škol v těchto podmínkách. Avšak v těch oblastech (např. Ivanovo, Tula, Nikolajev), kde většina škol má jednosměnné vyučování, přecházejí celé okresy na celodenní výchovný systém.

E. G. Kostjaškin vyzvedává vysokou pedagogickou a ekonomickou efektivitu škol s celodenním výchovným systémem. Náklady na ně jsou o 35—40 % vyšší než v učební škole, ale doba, kterou žáci tráví pod pedagogickým vedením nebo dozorem, se zdvojnásobuje. Pro výslednou efektivitu příslušných zařízení je samozřejmě směrodatné především to, jak chápe své úkoly pedagogický kolektiv a jak organizuje vyučování, výchovu, práci a rekreaci.

Velkou důležitost přikládá autor režimu dne. První školy s celodenním výchovným systémem v Sovětském svazu (a také v ČSSR, v NDR, v Jugoslávii a v jiných zemích) realizovaly ve své praxi nejjednodušší variantu. Před obědem se žáci účastnili vyučování a po obědě organizovali vychovatelé přípravu žáků na vyučování a podle možnosti hry a jiné volné činnosti dětí. Ovšem i tato primitivní forma organizace přináší jisté výhody, protože posiluje dozor nad dětmi, umožňuje zdravější a učenější rozdělení dne a zajišťuje vypracovávání domácích úkolů pod vedením pedagoga. Uvedený režim dne však nezajišťuje optimální výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Nemění se především tra-

diční systém vyučování, spojený s ukládáním domácích úkolů, který s sebou nese časové ztráty. Za druhé nemůže vychovatel poskytnout dětem během jejich přípravy na vyučování podstatnou pomoc. Jako další nedostatek uvádí autor nemožnost uspokojit rozmanité zájmy žáků, které jsou velmi diferencované a přesahují možnosti jednoho vychovatele. Proto se pedagogická činnost vychovatele omezuje na všeobecný dozor, nikoli na organizaci všestranného rozvoje dětí. Je ovšem nutno vzít v úvahu, že i tato forma pedagogické činnosti znamená pro mnoho rodičů velkou pomoc při výchově dětí.

Druhá varianta režimu dne byla vytvořena ve snaze nepřeměchávat péči o děti jen jednomu vychovateli, ale odborným silám, vést děti v širokém rozsahu k vlastním službám a k tělesné práci. První škola, která začala zavádět nový režim, byla škola č. 544 v Moskvě, která tak pracuje od r. 1955. E. G. Kostjaškin uvádí příklad denního režimu. Do rámce vyučování jsou zařazeny také hodiny pro samostatné činnosti žáků, které nahrazují ukládání domácích úkolů. Tyto hodiny jsou zařazeny do úvazku odborných učitelů, a tím také do rozvrhu hodin. Tak např. matematika v 6. třídě má místo šesti týdenních hodin devět. Po čtyřech hodinách vyučování se zúčastní žáci polední procházky a po obědě tělesné práce nebo sportovní činnosti (v nižších třídách her). Po tříhodinové přestávce následují dvě nebo tři vyučovací hodiny, ale jen v »lehčích« předmětech: dějepisu, zeměpisu, technickém kreslení, cizích řečech, biologii atd. Žáci 1. stupně se zúčastňují po polední rekreaci hodin rytmické gymnastiky, cizích jazyků (od 2. třídy), dětských her atd.

Větší část dětí odchází v 16.30 domů. Ostatní žáci se pak zaměstnávají podle svých zájmů a sklonů. Škola je v té době pro ně doslova domovem, otevřeny jsou pro ně třídy, odborné pracovny, tělocvična atd. Předpokladem pro takový systém práce je určitý stupeň organizovanosti a disciplinovanosti dětí za předpokladu úspěšné čin-

nosti samosprávy vedené pionýrskou a komsomolskou organizací.

Žáci vyšších tříd (6.—8.) zůstávají velmi rádi ve škole po vyučování, připravují se na vyučování v předmětech, které nemají dodatečných hodin. Pak se věnují zájmovým činnostem s možností prodlévat ve škole až do 20 hodin.

V nižších třídách spočívá těžiště řízení režimu dne na třídním učiteli, na středním stupni se dělí o své povinnosti s vychovatelem. Hlavní tíha péče o správné dodržování režimu spočívá však na samých žácích; na radě pionýrského oddílu, skupinové radě, komsomolském výboru, na různých soutěžních štábech, štábech žáků konajících službu atd.

Podle E. G. Kostjaškina je po deseti letech práce škol s celodenním výchovným systémem zřejmé, že se v nich rýsuje škola budoucnosti, která vyzbrojuje své žáky znalostí základů věd, láskou k práci, schopností žít a pracovat v kolektivu, návyky k práci ve společnosti, dobrým zdravím a společenským charakterem. Rodiče kladně hodnotí výsledky výchovně vzdělávací práce těchto škol i záslužnou práci pedagogů. Ze studia zkušeností těchto škol v zahraničí jsou známy sovětským pedagogům problémy spojené s jejich prací. Mezinárodní výměna zkušeností může přispět k odstranění nedostatků, s kterými se dosud školy s celodenním výchovným systémem ve své činnosti potýkají.

Ve studii zaujme našeho čtenáře několik skutečností:

1. Sovětská koncepce školy s celodenním výchovným systémem realizuje v podstatě teze, na nichž spočívala koncepce Komenského školy vševědné a Makarenkův výchovný systém.

2. Výrazná tendence budovat v SSSR školy s celodenním výchovným systémem ve shodě s celosvětovým trendem všude, kde jsou pro jejich práci předpoklady. Zájem sovětských pedagogů i státních činitelů se přesunuje od internátních škol k celodennímu výchovnému systému (mimo vyučování zajišťují školy především přípravu na vyučování, výrobní práci a zájmové čin-

nosti ve formě školních družin a klubů, tříd a škol s celodenním výchovným systémem).

3. Režim dne experimentální školy č. 544 končí ve srovnání s našimi podmínkami (za optimální pokládáme 15.30—18.00 hod.) velmi pozdě (20 hod.), což je ovlivněno pracovní dobou rodičů.

4. Zatímco naši pedagogové kladou při zdůvodňování nutnosti budování celodenního výchovného systému důraz více na potřeby rozvoje osobnosti žáka, vidí E. G. Kostjaškin (a nejen on) především hledis-

ko objektivní, tj. zájem rodičů a společnosti. V oblasti teoretických aspektů budou názory obou stran v budoucnu nejspíše konvergovat.

5. Snaha západoněmeckých pedagogů seznamovat se se zkušenostmi socialistických států z příslušné oblasti je poměrně novým prvkem. Uvědomují si totiž, že využitím nejprogresivnějších myšlenek ve svém školském systému posilují svou zemi v oblasti hospodářské i kulturní.

*Rudolf Opat*

## NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

### Zkratky:

**SPKK** — Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5.  
**UK** — Universitní knihovna, Praha 1, Klementinum.  
**UK BRAT.** — Univerzitní knižnice, Bratislava, Michalská 1.

### ČSSR

**DANIŠ, Jaroslav:** Aktuální otázky filozofie výchovy. Bratislava, SPN 1969. 172 s.

SPKK II-62221

**HYHLÍK, František:** Pedagogicko-psychologické a sociálně psychologické aspekty vzdělávání dospělých. Praha, Osvětový ústav 1969. 48 s.

SPKK V-13185

**KOLÁŘ, Zdeněk:** Samostatná studijní práce žáků na střední škole. Praha, SPN 1969. 86 s.

SPKK III-18423

**PRAVDÍK, Rudolf:** Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuální úkoly. Bratislava, SPN 1969. 199 s.

SPKK II-62222

**SČEPICHIN, Vadim:** Připravenost dítěte ke vstupu do školy. Praha, SPN 1969. 43 s.

SPKK III-18319

### ANGLIE

**Higher Education in the United Kingdom.** A handbook for students from overseas and their advisers. London, Longmans, Green 1968, 284 s. UK Brat. 22 D 48947

**KING, Edmund:** Comparative Studies and Educational Decision. London, Methuen 1968. 7, 182 s.

SPKK II-62053

**PINSENT, A.:** The Principles of Teaching Method. With Special Reference to Secondary Education. 3 Ed. revised and enlarged. London, Harrap and Co. 1969. 594 s.

SPKK II-62219

### NSR

**STEINER, R.:** Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1968. 201 s.

UK F 96618

### NORSKO

**The System of Education in Norway.** Oslo 1968. 107 s., il.

UK 70 E 1595

### ŠVÝCARSKO

**Zur Strategie der Bildungspolitik.** Bern 1968. 213 s., il.

UK F 96605

### USA

**BAKER, Melvin C.:** Foundations of John Dewey's Educational Theory. New York, Atherton Press 1966. 8, 214 s.

SPKK II-62218

**BECKNER, Weldon:** Readings in Secondary Education. A foundations approach. ... Wayne Dumas. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co 1968. 8, 392 s.

SPKK II-62273

- BLACKINGTON**, Frank H.: School, Society and the Professional Educator. A book of readings. ... Robert S. Patterson. New York, Holt, Rinehart and Winston 1968. 10, 416 s. SPKK II-62177
- CLARK**, Leonard H: Strategies and Tactics in Secondary School Teaching. A book of readings. 1 Printing. New York, Macmillan Co 1968. 15, 453 s. SPKK II-62196
- COHEN**, Yehudi A.: Man in Adaptation. The Biosocial Background. Chicago, Adine Publ. Co 1968. 12, 386 s. SPKK II-62241
- DREEBEN**, Robert: On What is Learned in School. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publ. Co 1968. 15, 160 s. SPKK II-62388
- DUMAS**, Wayne: Introduction to Secondary Education: A foundation approach. ... Weldon Beckner. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co 1968. 11, 404 s. SPKK II-62105
- FLYNN**, John T.: Assessing Behavior: Readings in Educational and Psychological Measurement. Edited by ... and Herbert Garber. Reading, Massachusetts, Addison — Wesley Publ. Co 1967. 6, 377 s. SPKK II-62276
- HARNACK**, Robert: The Teacher. Decision Maker and Curriculum Planner. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co 1968. 10, 142 s. SPKK II-62270
- HIGH**, James: Teaching Secondary School Social Studies. 2 Printing. New York, Wiley and Sons 1967. 12, 481 s. SPKK II-62211
- HOWARD**, Alvin W.: Teaching in Middle Schools. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co 1968. 13, 161 s. SPKK II-62271
- POTTER**, Robert E.: The Stream of American Education. New York, American Book Co 1967. 7, 552 s. SPKK II-62107
- The Professional School and World Affairs.** A report from the Committee on the Professional School and World Affairs. Albuquerque, The University of New Mexico Press 1968. 15, 408 s. SPKK II-62311
- RAUBINGER**, Frederick M.: The Individual and Education. Some contemporary issues. ... Harold G. Rowe. New York, The Macmillan Co 1968. 9, 390 s. SPKK II-62226
- RISK**, Thomas M.: Principles and Practices of Teaching in Secondary Schools. 4 Ed. New York, American Book Co 1968. 10, 517 s. SPKK II-62199
- The Unfinished Journey.** Issue in American Education. Preface by Lyndon B. Johnson. New York, Day Co 1968. 202 s. SPKK II-62212
- WASHTON**, Nathan S.: Teaching Science Creatively in the Secondary Schools. Philadelphia, Saunders Co 1967. 15, 430 s. SPKK III-18350

*Hana Vonková*