

REFERÁTY A RECENZE

František Kahuda:

KVOCIENT SOCIÁLNÍ ZRALOSTI V SOCIÁLNÍ ONTOGENEZI ČLOVĚKA

Universita Karlova, Sborník vědeckých prací Ústavu sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství, ročník I-1969, str. 35—130.

Příspěvkem k sociologii osobnosti se významný český pedagog, sociolog a matematik, univ. prof. RNDr. et Paed. Dr. František Kahuda, CSc., představil vědecké veřejnosti kultivovanou teoretickou analýzou, jejíž význam překračuje regionální československé hranice i chronologický práh současnosti. Systematicky aplikuje autor svou práci na logickém postulátu Karla Marxe, že »věda jen tenkrát dochází do své dokonalosti, když se jí daří užívat matematiky,« jímž je studie předznamenána. Lze říci, že tomuto vstupnímu citátu nezůstává práce nic dlužna. Její teoretická a aplikativní cena nespočívá pouze (i když především) v nové badatelské metodě, založené na některých předpokladech filosofických úvah »mezí kvantitativní metody« J. L. Fischera, ale dotýká se též v rovině teoretické i praktické obecné pedagogické problematiky, navazující na autorovu stať »Pedagogika a její problémy ve vztahu k so-

ciologii«, publikovanou v XVII. roč. Pedagogiky v roce 1967. Tuto důležitou souvztažnost akcentuje univ. prof. Karel Galla, který v oponentském řízení Kahudovy práce vyslovuje názor, že »autorova studie má svůj aspekt pedagogický, neboť výchova musí nutně počítat (a v pedagogické teorii se od dob Komenského tento poznatek zdůrazňuje stále více) s úrovní vývojových stupňů, kterou chovanec prochází. Vychovatel by měl znát evoluční změny, které se v psychice, v sociálním chování člověka, v jeho reakci na sociální hodnoty a vůbec výtvořiny prosazují v určité fázi vývoje osobnosti«.

Autor člení svou studii do šesti vyvážených částí, založených na důkladné znalosti literárních pramenů a doplněných rozsáhlou přílohou tabulek a grafů.

A. V úvodní části, nazvané »Teoretické východisko«, definuje autor sociální ontogenezi člověka, materialistické pojetí výchovy a zabývá se sociálními i socializačními procesy, jejichž zobecněných závěrů lze prakticky využít buď k předvídaní způsobů řešení pedagogických úkolů, nebo k rozhodování o formách

nápravy zjištěných nedostatků. Výsledky možno s prospěchem aplikovat v práci učitelů na školách a výchovných zařízeních i v jiných oblastech pracovní sféry. Kahudova metoda zjišťování a měření vlivu sociálního prostředí na rozvoj chovancovy osobnosti představuje »soubor složitých otázek, týkajících se jak biologické složky růstu člověka a psychologické svéráznosti zkoumaného individua, tak sociální struktury společnosti, v níž mladý člověk žije, neboť lidskou osobnost chápeme jako integrovaný celek biogenních, psychogenních a sociogenních faktorů« (str. 36).

Studium osobnosti předpokládá zkoumat nejen osobnost samu jako celek, ale také všechny celky, jichž je osobnost přechodně nebo trvale součástí, a na této cestě se nelze zastavit na úrovni výzkumu malých skupin, protože výchovné působení těchto sociálních útvarů (např. rodiny, třídy, školy a dílny) je v podstatě modifikováno společností v širokém slova smyslu. Působením kulturních společenských vlivů a působením společenské stratifikace nabývá mladý člověk sociální zralosti, jejíž stupeň »lze pro každý sociální jev zjistit kvantifikací tohoto sociálního jevu a vyčíslit určitým indexem, užijeme-li statistické metody na velký počet zkoumaných případů, neboť statistika je pro sociologii osobnosti nejdůležitější metodou a nezbytným nástrojem výzkumu. Je tomu tak proto, že závislost sociálních jevů a činitelů je v sociologii osobnosti tak složitá, že ji nelze často ani postřehnout, natož dokázat pouhou abstrakcí« (str. 37). Autor analyzuje názory jiných badatelů na problematiku sociální zralosti a posléze definuje sociální zrání mladého člověka jako »proces vývojových změn v chování a postojích, jež je schopen vůči daným sociálním stimulům zaujmout mladý člověk v určitém věku jeho přípravy pro život« (str. 38). Tím, že vedle aspektů psychologických akcentuje autor též faktory sociologické, nabývá proces sociálního zrání dynamického společenského charakteru a stává se vývojovým procesem »realizovaných společenských rolí« (str. 39). Tento proces lze exaktně modelovat, zkoumat kvantitativní míru sociální zra-

losti člověka a zjišťovat její vlivy na strukturu osobnosti. Z hlediska pokračujících snah o vědecké řízení socialistické společnosti má analýza struktury osobnosti a testování jejího sociálního zrání zvlášť důležitý význam pro věkovou kategorii dětí a mládeže.

B. Ve druhé části, nazvané »O d v o z e n í m o d e l u S Q« (roz. sociálního kvocientu, str. 39—57), dochází autor k relativně nejcennějším a v dosavadní světové literatuře dosud neznámým objevitelským výsledkům. Tato kapitola má výrazně noetický charakter. Z obecně uznávaného předpokladu, že »sociální zrání mladého člověka je v důsledku živelného i uvědomělého působení společnosti uspořádaný proces s velkou negativní entropií, která vyjadřuje stupeň uspořádanosti neboli množství informace tohoto procesu« (str. 39), směřuje autor pomocí konstrukce vhodných regresivních funkcí a korelačních koeficientů ke kvantitativnímu vyjádření intenzity sociální zralosti mladého člověka. K analytickému zjištění a definování SQ užívá své vlastní nové metody, s jejíž pomocí lze algebraicky vyjádřit relační dynamický model sociálních vztahů mezi testovaným jedincem a jeho věkovou sociální skupinou. Konstruuje spřažené dvojice regresivních křivek, které jsou obrazem věkové geneze dvou sociálních jevů, z nichž při rostoucím trendu jednoho sociálního jevu klesá u zkoumaných respondentů téhož věkového rozpětí trend druhého sociálního jevu a naopak. Vhodnou transformací regresivních křivek s rostoucími i klesajícími aspekty sociálního zrání vzniká v místech, kde se křivky protínají, standardní uzlový bod sociální rovnováhy, kterým přináleží celé sociální věkové skupině, jež byla zkoumána. Autor dospívá k důležitému závěru, že »uzlový bod sociální rovnováhy mladého člověka, resp. jeho věkové sociální skupiny je geometrickým obrazem hledané kvantitativní míry sociální zralosti, kterou jsme nazvali sociální kvocient SQ« (str. 46) a v dalším analyticko-logickém postupu směřuje k jeho matematickému vyjádření.

Znalost sociálního kvocientu, jehož »metoda odvození spočívá na statistickém sle-

dování pravděpodobnostních závislostí mezi sociálními podněty a reaktivní zdatností téže osobnosti, kterou představují její sociální odpovědi (reakce). na zvolené (dané) podněty« (str. 56, 57), má zásadní význam pro sociologii výchovy, sociologii mládeže a pro pedagogiku. Jako vhodné srovnávací kritérium může sloužit zejména k zjišťování a k odhadu vývojových tendencí mládeže, k předvídání jejich postojů a chování v různých situacích. »Znalost sociálního kvocientu, z něhož můžeme soudit na index sociální zralosti člověka, nám tedy pomůže exaktně zvládnout a uvědoměle řídit proces vrůstání mladých lidí do kultury společnosti« (str. 57).

C. Ve třetí části, »S p ř a ž e n é d v o j i c e s o c i á l n í c h j e v ů« (str. 57—72), se noetický charakter Kahudovy metody projevuje nejvýrazněji. Autor se zabývá analýzou dalších vlastností modelu SQ a existencí spřažených dvojic regresivních křivek ve sféře sociálního života. Na rozdíl od dřívějších prací, např. Backmanových, Váňových a Matejkových, v nichž jde vždy toliko o jedinou stoupající regresivní křivku (a tedy o zjišťování izolovaného vývojového trendu s jedinou regresivní funkcí), přináší vědecké důkazy o existenci tzv. dvojic spřažených, které »zobrazují věkovou genezi dvou sociálních jevů v téže oblasti společenské činnosti takovým způsobem, že při stoupajícím trendu jednoho sociálního jevu zároveň klesá u týchž respondentů, tj. v témže věkovém rozpětí, trend druhého sociálního jevu« (str. 58). Nelze popřít, že oba trendy (vzestupný i sestupný) existují v různých sociálních jevech pracovní sféry, jako např. v organizaci a kvalitě řízení, spokojenosti v práci, autoritě vedoucího, v oblasti vlivu kolektivu či vlivu materiálních podmínek atp.

Protože se starší představy o dospělosti, hotovosti a vyzrálosti mladého člověka nezadají většinou zcela průkazné, je nezbytné, aby sociologie i pedagogika postupnými výzkumy zjišťovaly a interpretovaly »životní křivky sociálního zrání s cílem získat pro určitou historickou epochu převážně neměnný úplný inventář podstatných ele-

mentů (sociálních znaků) systému sociálního zrání člověka, a to elementů jak geneticky kladných (tj. se stoupajícím vývojovým trendem), tak geneticky záporných (s vývojovým trendem klesajícím), zjistit jejich vázanost (valentnost) a popřípadě i stupeň jejich vazby (valence)« (str. 69).

Pro praktickou pedagogickou činnost je dále důležité stanovení kritického věku sociálního zrání. Dochází v něm, resp. v období po něm následujícím, k zřetelnému přesunu kladných i záporných elementů ve prospěch jejich kvalitativní povahy. Odtud vyvozuje autor i nejdůležitější odlišnost v práci s mládeží v tomto období, jež by se měla projevit zejména »v náročnosti na kvalitativní stránku její činnosti, v omezení kvantitativních požadavků ve prospěch jejich co nejkvalitnějšího zvládnutí« (str. 71).

D. Ve čtvrté části, »S p e c i á l n í p ř í p a d y s o c i á l n í h o k v o c i e n t u« (str. 72—77), jsou matematicky analyzovány speciální situace, jež mohou vzniknout ve vztahu mezi reaktivní zdatností respondenta a kompetenčními výkony sociální skupiny, k níž respondent náleží. Podle Kahudovy teorie modelu sociální zralosti mohou nastat v podstatě tři vzájemně odlišné situace: 1. Respondent se zcela ztotožňuje se standardizovanými hodnotami kompetenčních výkonů i chronologického věku na obou dvojicích transformovaných životních křivek sociálního zrání. 2. Respondent ztotožňuje toliko své reaktivní potence se standardizovanými kompetenčními výkony na obou spřažených dvojicích, odlišuje se však svým fyzickým věkem od standardizovaného věku. 3. Respondent vykazuje odchýlné reaktivní potence od standardizovaných kompetenčních výkonů (str. 72, 73, 74). K důkazu svého tvrzení použil autor standardní hyperboly sociálního zrání skupiny.

E. Pátá část, »A p l i k a c e m o d e l u S Q p ř i t e s t o v á n í s o c i á l n í z r a l o s t i« (str. 77—93), pojednává o praktické aplikativní způsobnosti Kahudova teoretického modelu k testování zralosti libo-

volného jedince standardizované sociální skupiny a stanoví metodiku tohoto postupu. Dělí se na dvě části (I. Příprava testování a II. Vyjádření sociální zralosti kvantifikovaným indexem) a má podobně jako tři předchozí kapitoly výrazně matematicko-statistickou povahu. Teoreticky významné jsou závěry autorovy obecné metody v specifické otázce rozhodujícího kritéria sociální zralosti (str. 84) a závěry odvozené z konstrukce hyperbol vzájemné sociální rovnováhy (str. 86—91). Nejvýznamnějším poznatkem je však skutečnost, že se autorova teorie nové metody analýzy vlivu sociálního prostředí na osobnost mladého člověka a jeho aplikace kvocientu sociální zralosti v sociální ontogenezi člověka dá v praxi spolehlivě aplikovat a poskytuje možnost odvození obecně platných postulátů pro měření společenských i přírodních jevů v oblasti pedagogicko-sociologických disciplín, ale také např. v psychologii, ekonomii, biologii i lékařství aj.

F. Závěrečná kapitola, »Teoretické závěry« (str. 93—98), shrnuje teoretické výsledky autorových úvah o sociálním zrání mladého člověka a o testování jeho zralosti kvocientem sociální zralosti SQ. Tento proces »v sobě zahrnuje evoluční změny myšlení a charakterových rysů, projevující se v chování a postojích jedince k různým životním a duchovním hodnotám a ke společenským konstantám v jednotlivých věkových obdobích (fyzických letech) jeho sociálního zrání« (str. 93).

Důležitý je standard sociální zralosti, jehož význam tkví v možnosti poznání úroveň biopsychických hodnot (ev. odchylek) akcelerace růstu vývoje člověka stejně jako ve schopnosti zjištění ev. retardací společenské zralosti. Standard sociální zralosti lze aplikovat při zjišťování kvality vzdělání a kvalifikace jednotlivých pracovníků (kvalita populace) pro různé obory pracovních činností. Autořova nová metoda umožňuje testovat stupeň subjektivní zralosti (důležitý např. pro postoje k duchovním, morálním a jiným hodnotám u mládeže a dospělých), má proto praktický význam pro vědecké řízení výchovných

procesů a může tedy sloužit jako významný diagnostický instrument v pedagogické práci školy i v oblasti výchovného poradenství. Metodologický význam má nová teorie sociálního zrání též pro otázky socializačních procesů, v nichž dochází k dialektické jednotě sociální adaptace, individualizace, k jednotě ovlivňování jednotlivce sociální skupinou a naopak skupiny individuem. »Tato jednota sociálního zrání jedinců a skupiny je dialektická, nepřipouští formálnost a uniformitu vztahů, ale vidí jejich diferencovanost, odmítá bezkonfliktnost a připouští možnost napětí mezi jedincem a systémem podle zájmů a charakteru individua« (str. 96).

Stupeň sociální zralosti může být u jednotlivých členů téže sociální skupiny velmi různý a může se proto lišit od skupinového standardu. »Kvantitativní srovnání se standardem má především ten význam, aby větší sociální deviace upozornily na potřebu co nejrychleji prozkoumat kvalitativní otázky struktury a vztahů testovaných jedinců či kolektivů k příslušné sociální skupině. Teprve podle takto získaných kvalitativních závěrů o příčinách přirozených sociálních deviací bude možno s přihlédnutím k charakteru těchto deviací (podprůměrnost, skepse, ztráta osobité tváře, kvalita sociálního prostředí, individualita, nadprůměrné schopnosti, vyhraněné názory, veliký talent apod.) rozhodnout o opatřeních na podporu dalšího rozvoje, či k zmírnění sociálních deviací zjištěných sociálním testem« (str. 97).

Výchovu lze zkoumat specificky pedagogickým pojmovým systémem jen do jistých mezí právě proto, že výchovná problematika imanentně obsahuje sociologické aspekty celého společenského systému a jen jako taková může být integračním ohniskem všech jeho analyticky rozlišitelných složek a může se podílet (v rovině spolupráce mezi pedagogikou a sociologií) na řešení společenského dilematu mezi konfliktem a konsensem.

Úspěšné řešení kvocientu sociální zralosti v sociální ontogenezi člověka předisponuje podle mého soudu uspokojivě ře-

šení některých nejdůležitějších aktuálních pedagogických problémů, mezi nimi zejména 1. obecnou kulturní variantu socialistické společnosti, jež se bezprostředně dotýká sociálního dospívání mládeže, 2. poskytuje příležitost pro vyřešení a vyplnění tradičního vaku mezi dospělostí biologickou a dospělostí společenskou a 3. umožňuje ve své aplikativní formě exaktněji určit obsah nezbytných diferenciací a optimálních uniformit v procesu společenského vědění a chování mládeže. Tato zásada zároveň předpokládá exaktní určení toho, čemu a kdy se má jedinec nejefektivněji učit a jakým způsobem lze optimálně dotvářet jeho účast na tvorbě společenského systému a jeho sociálně kulturních hodnot. K tomu, abychom plně porozuměli spojitostem mezi vzdělávacím procesem a vývojem společenského chování, je nezbytné studovat podíl jednotlivce a podíl jednotlivých sociálních skupin ve společnosti a objevovat sociální vlivy, které v daném čase a místě dominantně působí.

Kahudův teoretický model, budovaný na

znalosti algebraických a topologických struktur, těmto předpokladům plně vyhovuje a lze jej aplikovat na celé množiny alternativ, jimiž mladý člověk v procesu k sociálnímu zrání prochází. Možnost predikací důsledků individuálních a kolektivních postojů je samozřejmá. Model splňuje základní obecné požadavky na funkčnost vědeckého poznání: je obecně platný, objektivní, interpersonálně sdělitelný, a proto vyjadřitelný konzistentním matematickým jazykem.

Práce prof. Kahudy se řadí mezi nejvýznamnější díla, jež byla v okruhu této problematiky po druhé světové válce publikována. Váhu autorových závěrů zvyšuje skutečnost, že ač založeny na souhrnné znalosti současné literatury, překračují její poznatky novými objevitelskými postřehy a budují kvalitativně nový teoretický model, jehož pokračující dílčí zpracovávání směrem, jenž byl autorem započat, je pro rozvoj pedagogických a sociologických věd více než slibné.

František Hájek

L. V. Z a n k o v

DIDAKTIKA I ŽIVŮ

Prosveščenije, 1968, str. 176.

Praxe a teorie vyučování mají nejenom odpovídat daným požadavkům života, ale mají mít na zřeteli i vzdálenější perspektivu. Tak vidí úkol didaktiky významný představitel sovětské pedagogiky L. V. Zankov. Chce přispět k jeho realizaci svou publikací »Didaktika a život«. Je to dílo syntetizujícího charakteru, které z hlediska přijaté koncepce shrnuje a hodnotí teoretické principy i výsledky dosavadní výzkumné práce laboratoře výchovy a vývoje při Institutu teorie a dějin pedagogiky Akademie pedagogických věd SSSR v Moskvě.

Základní problém, jemuž je kniha Zankovova věnována, je řešení vztahu vyučování a vývoje žáků. Aktuálnost této otázky autor spojuje s rychlým vývojem sovětské společnosti, se soudobým bouřlivým rozvojem

vědy a techniky. Z hlediska obecného výzkumného záměru jde o vytváření takových vědeckopedagogických základů vyučovacího procesu, které povedou k optimálnímu vývoji žáků. Z tohoto hlediska usiluje autor o zpracování didaktického systému vyučování na národní škole. Přitom přináší nové pohledy na řadu významných didaktických otázek, jako jsou jednota vyučování a výchovy, princip soustavnosti vyučování, vztahy mezi poznatky a mezipředmětové souvislosti, metody vyučování, vztah mezi učitelem a žáky, motivace učení žáků aj. Závěrečné části publikace věnuje některým teoretickým problémům pedagogiky jako vědy, mezi jiným i rozboru problematiky didaktického experimentu. Opírá se přitom o bohaté zkuše-

nosti konkrétní experimentální práce své laboratoře, zaměřené k řešení pedagogických aspektů vztahu vývoje žáků a vyučování na národní škole.

Koncepční řešení vztahu vyučování a vývoje žáků opírá L. V. Zankov především o teorii Vygotského. Podle Vygotského vývoj psychické činnosti dítěte je sociální povahy. Rozhodující podmínkou vývoje dítěte tedy je určitá spolupráce, vyučování. V procesu vyučování se přetvářejí psychické funkce a získávají nový charakter. Obecná teze, že psychický vývoj dítěte je podmíněn výchovou, je zároveň přijímána významnými sovětskými psychology i pedagogickými psychology (B. G. Anaňjev, D. N. Bogojavlenskij, G. C. Kostjuk, A. N. Leontjev, B. N. Mjasiščev, N. A. Menčinskaja aj.). Vycházejí z ní i sovětské pedagogové a představitelé didaktiky (Š. I. Ganelin, M. A. Danilov, B. P. Jesipov, I. T. Ogorodnikov, M. N. Skatkin aj.). L. V. Zankov se tedy ztotožňuje s předpokladem o vedoucí roli vyučování a výchovy ve vývoji žáků.

Další obecná idea, na níž autor buduje svou pedagogickou koncepci, je celistvost pedagogického působení na vývoj dítěte. Předpokládá, že nikoliv pouze dílčí izolované a rozrůzněné vlivy, ale systém pedagogického působení podmiňuje vysokou efektivnost vývoje žáků.

Odtud pak vyplývá formulace základního cíle výzkumu. Tímto cílem je odhalení povahy objektivního vztahu mezi způsobem vyučování a procesem obecného vývoje žáků. Z hlediska speciálního zřetele k vývoji žáků vytváří L. V. Zankov experimentální systém vyučování, který se významně odlišuje od dosavadního systému. Centrální ideou experimentálního systému je dosažení co nejvyšší efektivnosti vyučování z hlediska obecného vývoje žáků. Uvedený cíl je konkretizován v řadě otázek, jež jsou postupně experimentálně řešeny: Dosahuje vývoj žáka, jenž je výsledkem dosavadního stavu vyučování, svých mezí? Který didaktický systém přispěje k mnohem intenzivnějšímu vývoji žáka? Jak se projevuje proces vývoje žáků při tradiční metodice a

v soustavě experimentálního vyučování na národní škole? Potvrdí se předpoklad, že značný pokrok v obecném vývoji žáků vede k významným úspěchům při osvojování vědomostí a dovedností?

Soustava nově navržené koncepce vyučování byla založena na didaktických principech, které tvoří vnitřní organickou jednotu. Je to princip vyučování na vysoké úrovni obtížnosti, princip rychlého tempa, princip vedoucí úlohy teoretických poznatků při vyučování na národní škole, princip, podle něhož si žáci mají uvědomovat vlastní proces učení. Na těchto principech, které autor v publikaci podrobně analyzuje, je budován experimentální systém vyučování, koncepce osnov a učebnic i pojetí používaných metod.

Při sledování výsledků experimentálního vyučování má autor na mysli osobnost žáka jako celek. Sleduje proto proces vývoje žáka, k němuž dochází pod vlivem vyučování, a jeho výsledky ze tří aspektů činnosti: pozorování, myšlení a praktické činnosti.

Svůj výklad L. V. Zankov neustále konfrontuje s dosavadními poznatky sovětské psychologie a pedagogiky, především didaktiky. Rozvíjí je, uvádí do nových souvislostí, přehodnocuje, popřípadě polemizuje (s V. V. Davydovem, s D. B. El'koninem). Seznamuje tím čtenáře s velkou řadou soudobých autorů a jejich názory. Podává tak nejenom výsledky svého vlastního vědeckého úsilí a úsilí svých spolupracovníků, nýbrž přináší i cenný příspěvek k charakteristice současného stavu sovětského pedagogického a pedagogickopsychologického myšlení. Z pozic marxistické pedagogiky také kriticky hodnotí některé koncepce (K. Bühler, W. Stern, nekritický přístup k inteligenčním testům).

Nesporným přínosem Zankovovy práce jsou konkrétní výsledky výzkumů, prováděných za jeho vedení členy laboratoře. Stručně o nich informuje především kapitola věnovaná způsobu vyučování a jeho výsledkům. Mají nejenom teoretický, ale i přímo praktický význam. Byly většinou publikovány již dříve, jednak v autorových

monografiích (L. V. Zankov, Nagljadnost i aktivizacija učaščichsja v obučenii, M. Učpedgiz 1960, O načal'nom obučenii, M. Izd-vo APN RSFSR, 1963, O predmete i metodach didaktičeskich issledovanij, M. Izd-vo APN RSFSR, 1962 aj.), v monografiích, které L. V. Zankov redigoval (Razvitije učaščichsja v prosesse obučenija [I až II klassy], M. Izd-vo APN RSFSR 1963, Razvitije škol'nikov v prosesse obučenija [III—IV klassy], Izd. Prosveščeniye [M. 1967], dále pak ve studiích, sbornících a učebnicích připravených jeho spolupracovníky.

Specifický a nejcennější význam recenzované publikace vidím především v metodologických aspektech, které jsou neustále organickou součástí autorova výkladu, a to i tehdy, když o nich přímo nehovoří. Je přitom zřejmé, že nejde pouze o teoretické úvahy nebo abstraktní postuláty, nýbrž o zralé a praxí prověřené přístupy ke skutečnosti.

V této souvislosti zasluhuje pozornost především důsledný systémový přístup autorův k analýze pedagogických jevů. Uplatňuje se v koncepci celého výzkumu, při utváření experimentálního systému počátečního vyučování, vede i k netradičnímu hodnocení jednotlivých pedagogických problémů (např. didaktických principů a jejich povahy). Je spjat nepochybně s výchozím postojem, jenž cílevědomě směřuje k podstatné změně dané školní skutečnosti a v tom vidí funkci pedagogické teorie.

Tento důsledný systémový přístup, jímž se charakterizuje autorovo pedagogické myšlení, vede k tomu, že nechápe vyučování na národní škole izolovaně. Chápe je jako jeden ze stupňů sovětského vzdělávacího systému. Z tohoto hlediska řeší i otázky metodiky počátečního vyučování. Důsledně zachovávání tohoto přístupu mu

také umožňuje hlouběji rozvinout dosavadní řešení (např. od pouhého popisu a klasifikace vyučovacích metod přechází k sledování různých variant soustavy metod a jejich účinnosti vzhledem ke konkrétnímu didaktickému cíli aj.). Tento aspekt, jež sám autor nazývá syntetickým, otvírá rovněž nové možnosti interpretaci vztahu výchovy a vyučování. Některé výchovné problémy (jako je utváření pozitivní motivace k učení a zájem o ně, radost z intelektuální činnosti, vysoká úroveň ukázněného chování, ochota ke spolupráci, samostatné myšlení a iniciativa v řešení problémů, přesvědčení o síle vědeckého poznání aj.) se podle autorova názoru řeší zcela organicky samou koncepcí procesu vyučování.

Promyšlení specifické problematiky vztahu vývoje žáků a vyučování podněcovalo autora zároveň k promyšlení některých základních otázek vývoje didaktiky jako vědy, především vztahu pedagogiky a psychologie, vztahu zákonitostí a faktů v didaktice, možností odhalovat vztahy a závislosti v procesu vyučování. Rozbor těchto otázek v poslední části knihy vyplývá zcela organicky z potřeb konkrétní výzkumné práce opírat se o ujasněná základní teoretická východiska.

Zankovova publikace působí na čtenáře velmi podnětně tvořivým didaktickým myšlením, novým kladením řady problémů, i když nepochybně některé z jeho stanovisek nesou s sebou řadu otázek diskusní povahy. Autor ovšem důsledně zdůvodňuje svá tvrzení, konfrontuje je i s jinými názory a nutí zamýšlet se nad nimi. Zároveň podává zdařilý příklad vnitřní jednoty teoretického a empirického přístupu k řešení didaktické problematiky. Tím jeho práce představuje významný přínos k marxistickému řešení vztahu teorie a praxe v pedagogice.

Jarmila Skalková

Průmyslová pedagogika dr. M. Petančiće vyšla jako vysokoškolská učebnice pro Vysokou průmyslově pedagogickou školu ve Rjece. Na této škole se připravují učitelé odborných předmětů pro střední školy technického směru a pedagogičtí pracovníci pro závody. Průmyslová pedagogika je na této škole jedním z hlavních vyučovacích předmětů a pěstuje se zde jako vědní obor. Průmyslová pedagogika se buduje na vědeckém základě také v některých jiných státech již po řadu let a je možno se s ní seznamovat v publikacích s různými názvy: Industripädagogik, Arbeitspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Berufspädagogik, Pédagogie industrielle, Vocational education atd. U nás jsme v tomto směru teprve na samém začátku a soustavnou publikaci, která by se zabývala průmyslovou pedagogikou, ještě nemáme. V tom nás Jugoslávie předběhla. Nejvíce se tematicke průmyslové pedagogiky blíží publikace akademika O. Pavlíka »Automatizácia a škola« (Bratislava 1963).

Rozsáhlá Petančićova kniha má čtyři hlavní části: I. Pedagogická teorie, II. Kategorie vzdělání, III. Morfologie vzdělání, IV. Projekt systému. Tyto části knihy by mohly být i samostatnými studii, ale přesto tvoří jednotný celek, který je proniknut řešením vztahu mezi obecným a odborným vzděláním. Tento základní problém se v knize objevuje v různých rovinách: v rovině obecně pedagogické analýzy, v rovině historické analýzy různých koncepcí, v rovině organizace vzdělávacího systému a jako projekt moderní školy II. cyklu. Ve stručné recenzi není možno načrtnout podrobný obraz tak rozsáhlé knihy, a proto se soustředíme na to, co nás zaujalo svou novostí.

V první části se autor pokouší ukázat, jak je pedagogika ovlivňována vývojem průmyslu, výroby a techniky. Podrobně analyzuje vliv společnosti, průmyslu, výroby, techniky, civilizace a kultury na výchov-

nou skutečnost. Průmysl pojímá v nejširším slova smyslu jako souhrn všech historicky vzniklých forem výrobní činnosti. Pedagogika ve smyslu výchovné praxe byla vždy spjata především s určitým typem výrobní činnosti. Z tohoto hlediska by bylo možno rozlišovat »pedagogiku« zemědělskou, řemeslnickou, manufakturní a průmyslovou. Pedagogická praxe spojená s výrobou historicky předcházela pedagogickou praxi ve škole, ale teorie školní praxe vznikla mnohem dříve než teorie »pedagogické praxe výrobní«.

Z hlediska činitelů podmiňujících pedagogickou praxi rozlišuje autor tři aspekty pedagogiky: průmyslový, sociální a kulturní. Obecná pedagogika na dnešním stupni svého vývoje není vlastně ještě obecnou pedagogikou v pravém slova smyslu, protože zpracovává zatím důsledně z uvedených tří aspektů jen aspekt kulturní. Průmyslová pedagogika není vzhledem k dnešní obecné pedagogice disciplínou speciální, ale je spíše jejím potřebným doplňkem. Historické kořeny dnešní obecné pedagogiky, která je spíše »pedagogikou kulturní«, jsou v rozdělení práce na tělesnou a duševní. Je to pedagogika, která se původně zabývala převážně vyučováním a přípravou těch lidí, kteří se měli věnovat »duševní práci«. Pedagogika průmyslová nesusvisí jen bezprostředně s vývojem průmyslu, ale týká se veškerého života, který byl ovlivněn industrializací. Průmyslový aspekt pedagogiky je dosud zanedbáván, i když výchova související s výrobou je složkou materiálního bytí společnosti. Pedagogiku, která by zahrnovala všechny uvedené aspekty, bude třeba teprve vypracovat.

Zajímavě a nově je zpracována kapitola o vývoji člověka. Toto téma bývá v učebnicích pedagogiky většinou zpracováno za pomoci biologie a psychologie, aby se zvýraznily rozdíly mezi jednotlivými věkovými obdobími. Petančić se opírá o ergono-

mil (ergologii) a uvádí vývoj člověka do souvislosti s vývojem společenské dělby práce. Tato dělba je jedním z faktorů, jež jsou příčinou rozdílů mezi lidmi. Autor jako marxista nejprve zkoumá vliv dělby práce na vývoj člověka, aby se teprve potom zabýval ideálem žádoucího rozvoje člověka v socialistické společnosti. Také zdůrazňuje veliký vliv techniky a vědy na život moderního člověka. Hodně místa se věnuje změnám, jež na vývoj člověka vykonává období komplexní mechanizace a počínající automatizace průmyslu. Problém všestranného rozvoje každého člověka je považován za nejvýznamnější problém sociální a průmyslové pedagogiky. Moderní průmysl se rozvíjí nerovnoměrně, a proto se k ideálu všestrannosti budou lidé blížit s nestejnou rychlostí.

Také kapitola o výchově je vysvětlována do hloubky a ze široka. Je znát, že je autor dobře obeznámen s nejnovejšími směry soudobé světové pedagogiky. Výchova se zkoumá ve vztahu ke všem vlivům, které působí na vývoj člověka, a pátrá se po jejích nejrůznějších aspektech a typech. Výchova je chápána jako složka širokého životního proudu, který na člověka působí funkcionálně i intencionálně. Výchova je nejvýraznějším prostředkem humanizace člověka, který ho zapojuje do společenského prostředí a do společenských vztahů. Autorův zájem o vztah výchovy a výroby jej nutí zabývat se více předinstitucionálními formami výchovy. Výroba jako jedna z hlavních podmínek výchovy by měla více zajímat pedagogiku marxistickou. Autor rozlišuje tři hlavní koncepce základních pedagogických pojmů: terminologický dualismus, monismus a trialismus. Terminologický dualismus je vysvětlován na příkladu německé pedagogiky (Erziehung — Bildung), monismus na příkladu pedagogiky anglosaské (education) a trialismus na příkladu pedagogiky sovětské (vospitanije, obrazovanije, obučeníje).

Pro nás naprosto nová je kapitola o základních pojmech průmyslové pedagogiky. Jsou to čtyři pojmy: výchova (odgoj), vzdělávání (obrazovanje), uzpůsobování

(osposobljavanje) a výcvik (izobrazba). Osposobljavanje lze přesněji překládat jako odborná příprava, jak tohoto termínu používá např. Jan Auerhan v knize Technika, kvalifikace, vzdělání (Praha 1965). Vztahy mezi těmito čtyřmi základními pojmy autor do hloubky logicky zdůvodňuje. Výchova uvádí člověka na dráhu lidství, zapojuje ho do společnosti, zachvacuje ho v jeho elementárním lidství, učí ho být člověkem. Člověk se stává člověkem tím, že se učí mluvit, chodit, lidsky cítit, myslet a jednat. Je to tedy pojem nejširší. Vzdělávání jej uvádí do kultury určitého národa, určité doby, určitého prostředí. Vzdělávání je obecně lidský směr daný člověku výchovou, je tedy vzhledem k výchově pojmem užším. Ještě užší prostor poskytuje člověku odborná příprava, která je širokým odborným vzděláváním, jež člověka orientuje k určitému povolání, poskytuje mu základy kvalifikace. Nejužším pojmem je výcvik, jímž se člověk specializuje pro konkrétní pracovní funkci v nějakém zaměstnání. Cíle výchovy a vzdělávání jsou proklamovány požadavky humanismu, cíle odborné přípravy a výcviku jsou formulovány na půdě ekonomiky. Výslednicí protikladného tlaku mezi humanismem a ekonomismem jsou kvalifikační modely, jež jsou u různých lidí i u různých zaměstnání různě široké i vysoké. Můžeme si je názorně představit jako pyramidy, které se od široké základny výchovy zužují k vrcholu výcviku. Čtyři základní pojmy průmyslové pedagogiky chápeme dynamicky jako procesy. Neří neúžitečné připomenout si i výsledky těchto procesů: vychování, vzdělání, odborná způsobilost a specializace. Tady se ukazuje, že bude zapotřebí ještě velkého úsilí, aby se vytříbily rozdíly mezi termíny, jichž se sice denně používá, ale není ještě přesně vymezen jejich význam (způsobilost, kvalifikace, profese, povolání, zaměstnání, specializace atd.). Takovou práci nemůže provést jen průmyslová pedagogika, ale musejí zde také pomáhat disciplíny ekonomické a ergonomické.

Do první části je zařazena i kapitola po-

jednávající o průmyslové pedagogice jako vědě. Zde jsou vysvětleny zvláště těsné vztahy k ergonomii. Dovidáme se zde o podmínkách vzniku průmyslové pedagogiky, o jejím předmětu, o její metodologii atd. V závěru první části se píše o třech hlavních funkcích průmyslové pedagogiky: explikativní, normativní a komparativní.

Ve II. části se autor zevrubně zabývá kategorií vzdělání. Řeší se zde vlastně dva hlavní problémy: 1. jak se práce a technika postupně dostávaly do obsahu obecného vzdělání, 2. jak vznikaly a vyvíjely se instituce poskytující odborné vzdělání. Těmito problémy se v různých dobách zabývaly nejrozličnější filosofické, pedagogické, politické, ekonomické i ergonomické teorie. Jednotlivé jednostranné teorie vždy byly výrazem zrání určitých problémů ve sféře materiálního života společnosti. Trvalo to však vždy nějakou dobu, nežli se jádro některých teorií alespoň zčásti uskutečnilo. V různých teoriích, ve vzdělávací politice i v činnosti jednotlivých výchovných a ekonomických institucí spolu vždy zápasily dvě protikladné tendence — humanismus a ekonomismus. Každý z těchto směrů v různých dobách nedialekticky zdůrazňoval jen jednu stránku skutečnosti, zatímco druhou podceňoval. Humanismus proklamoval široký profil člověka (všestranné vzdělání postupně požadované pro široké vrstvy obyvательства), často bez ohledu na možnosti a podmínky uskutečnění tohoto ideálu. Ekonomismus (a s ním příbuzný etatismus) chápal člověka jen jako prostředek realizace bezprostředního ekonomického prospěchu. V podmínkách kapitalistické dělby práce je člověk předčasně vtačován do úzkého rámce mnoha profesí bez ohledu na potřebu svého dalšího rozvoje, ale proto i bez ohledu na další rozvoj samé ekonomiky. Odrazem boje těchto dvou protikladných tendencí byly i spory mezi stoupenci vzdělání formálního a materiálního i spory mezi stoupenci vzdělání klasického a reálného.

Rozbory marxistické koncepce všestranného vzdělání jsou u nás dobře známé ze studií o polytechnickém vzdělání a o pro-

blému spojování vyučování s výrobní prací, což je možné uskutečnit až na určitém stupni technického rozvoje. Autor dospěl k závěru o tendenci ve vývoji vztahu mezi obecným a odborným vzděláním v moderní socialistické společnosti: humanitní vzdělání se profesionalizuje a profesionální se humanizuje. Tak se vytvářejí předpoklady jednotného vzdělávacího systému. Závěrem této části autor analyzuje různé typy humanismu i humanitního vzdělání v jednotlivých etapách společenského vývoje. Rozlišuje humanitu klasickou, humanitu národní a humanitu socialistickou.

Ve III. části (Morfologie vzdělání) se pojednává o širokém okruhu problémů. Nejprve se vymezuje pojem vzdělávacího systému, jeho společenské funkce i jeho rozpory. O formách výchovy a vzdělávání, institucích, o učebních plánech a osnovách se pojednává ve vztahu k příslušné profesionální struktuře. Tím se tato kapitola liší od tradičního zpracování stejného tématu. Je třeba zkoumat, do jaké míry rozdělení vzdělání do určité organizační struktury odpovídá potřebám dělby práce na daném stupni společenského rozvoje.

Hodně nového přináší kapitola o formách a systémech odborné přípravy. Autor rozlišuje čtyři elementární formy odborné přípravy: zaučování (přiučaváňe), učednictví (naukováňe), školní formy odborné přípravy (školoováňe) a výcvik (izobrazba). Zaučování historicky vzniklo v souvislosti s objevem zemědělského způsobu výroby. Učednictví bylo vyvoláno potřebami rozvoje řemeslné výroby, v níž vzniká smluvní poměr mezi mistrem a jeho učedníky. Školní formy odborné přípravy vznikly později a plně se rozvinuly až s rozvojem manufaktury. Výcvikem zde míní autor jen nejvyšší typ výcviku, kdy se řízení výcviku stalo zvláštní profesí a je povzneseno na vědeckou (ergodidaktickou) úroveň. Tento typ výcviku je doplňován školní formou odborné přípravy. Různé systémy odborné přípravy se rozvinuly v podmínkách moderního průmyslu. Hlavně je uváděn rozdíl mezi německým a americkým typem systémů odborné přípravy, který má své

historické příčiny. Vážná je otázka, do jaké míry patří systémy odborné přípravy do vzdělávacího systému. Vylučování systémů odborné přípravy ze vzdělávacího systému je dnes již neudržitelné.

Největší díl III. části zabírá problematika srovnávací pedagogiky. Srovnávají se modely vzdělání v SSSR, v USA, v Německu a ve Francii. Zvláštní kapitola je věnována otázce přeměny profesionálního vzdělání v Jugoslávii. Mnoho materiálu ke srovnávání poskytují i data uváděná v pěkných tabulkách a grafech z dalších států Evropy. Poslední kapitola této části se zabývá problematikou ekonomiky vzdělání. Tabulky zde uváděné poskytují přehled indexů skoro ze všech států světa. Vyplývá z nich, jak se utvářejí vztahy mezi vzdělaností a produktivitou.

V poslední části knihy se autor zabývá projektem vzdělávacího systému na školách II. cyklu. Sám několik let pracoval na reformě jugoslávského školství. Nejdříve uvádí principy výstavby moderní školy II. cyklu: jednotnost, demokratičnost, diferencovanost, polyvalentnost, cílevědomost, plánovitost, normativnost, kontinuita a kooperativnost. Při řešení otázky reformy školství pokládá autor za nejdůležitější problém vzdělávacích cílů, úkolů a učebních plánů, kdežto problém organizace není v této souvislosti rozhodující. Proto je analýza učebních plánů a osnov tak podrobná. Zajímavá je otázka koncepce tzv. přípravné školy pro II. cyklus. Jsou to problémy, které dnes nejsou živé jen v Jugoslávii. Všechno studium učebních plánů směřuje u Petančiče k tomu, aby bylo prá-

ci a technice zajištěno takové místo, které odpovídá požadavkům moderního průmyslu a moderní společnosti. Proto se zdůrazňuje ergodidaktický charakter struktury všech učebních plánů. Podrobně se pojednává o jednotlivých vyučovacích předmětech a o mezipředmětových vztazích (např. o vztahu mezi předměty přírodovědnými, technickými a výrobní prací). Zajímavé a pro nás nové jsou ergologické analýzy učiva. Poslední kapitola se zabývá metodologií programování nových vzdělávacích institucí.

Seznam autorem prostudované literatury nás naplňuje obdivem i závistí, protože si uvědomujeme, že mnohé z uváděných knih jsou pro nás nedostupné. Autorova veliká sčtetlost a vzdělanost se projevuje v používání cizích termínů, jež nejsou uváděny ani ve slovnících cizích slov. Protože kniha je vysokoškolskou učebnicí, měla by se v ní více respektovat zásada srozumitelnosti. Vyjadřování je místy dosti složité a ke srozumitelnosti by přispěla i větší sevěřenost textu. Tyto nedostatky ovšem neznamenají nic ve srovnání s velikostí a významem díla, které autor vytvořil. Podstatná část knihy byla přeložena do češtiny, v níž vyjde také jako učebnice pro učitele odborných předmětů a pro pedagogické pracovníky na závodech, jichž stále přibývá. Již tento překlad bude znamenat významné obohacení česky psané pedagogické literatury. Doufáme, že tak průmyslově vyspělá země, jako je naše, brzy umožní příslušným pracovníkům, aby mohli vydat původní českou průmyslovou pedagogiku. *František Kozel*

NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH IN ENGLAND AND WALES

(Národní nadace pro pedagogický výzkum v Anglii a Walesu.)

V Anglii a Walesu se na výzkumu systému vzdělávání a zkoušení významnou měrou podílí i Národní nadace pro pedagogický výzkum (NFER).

V posledních deseti letech byla na tento výzkum přidělena značná část finančních prostředků, neboť se ukázalo, že stále vět-

ší počet pedagogů i veřejných činitelů dochází k přesvědčení, že pedagogické problémy mohou být řešeny jen na základě znalostí faktických údajů. Činnost NFER je zaměřena na vědecké získávání fakt a zveřejňování veškerých výsledků daného výzkumu. Tento přístup k řešení problému

je odlišný od tradičního způsobu, který spočíval v tom, že byla vybrána reprezentativní skupina pedagogů, jejichž úkolem bylo vyměnit si názory a podle možnosti dospět k určitým doporučením. Tento způsob nezřídka nevedl k objasnění problému, ale k bezvýhodnému střetávání názorů.

Předmětem výzkumu NFER byly v posledních letech různé otázky a problémy. Publikované zprávy byly tematicky různorodé; týkaly se jak obecných otázek, jakou je např. podstata filosofických problémů výchovy, tak otázek speciálních, jakou je např. otázka postoje 11letých dětí k získání určitého počtu bodů v jednotlivých testových položkách. Při zkoumání různých problémů se používá různých metod výzkumu; různé problémy jsou zkoumány opakovaně, s cílem získat přesná fakta, na jejichž základě by mohl být vybudován racionální vzdělávací systém. Výzkumy na sebe zpravidla určitým způsobem navazují a téměř vždy jsou pečlivě projektovány a provedeny tak, aby výsledky mohly být akceptovány jako přesné popisy pedagogických fenoménů.

Mnohé výzkumy jsou financovány ministerstvem školství a vědy nebo školskou radou, která je dotována vládou, některé výzkumy jsou zajišťovány z finančních prostředků NFER. Nadace je nezávislou institucí, nepodléhá vládě. V rámci svých finančních možností má tedy jistou volnost výběru těch problémů, které pokládá za prioritní a na jejich řešení především vynakládá své prostředky.

Projekty NFER mohou být označeny určitým počtem názvů. Autor je kategorizuje do čtyř skupin a podle toho také člení strukturu svého sdělení. V jeho prvé části charakterizuje výzkum organizace neboli systému vzdělávání. Ve druhé se zabývá výzkumem obsahu metod vyučování. Ve třetí části charakterizuje činnost NFER při konstrukci a výzkumu testů. Ve čtvrté části je charakterizován výzkum úředně stanovených zkoušek pro žáky, kteří končí střední školu a kterým jsou podrobováni v 16 letech.

Snad nejznámějším z právě probíhajících výzkumů je výzkum »Souhrnný školský projekt« (Comprehensive Schools Project). Výzkumný tým usiluje o popis struktury a funkce velkého počtu středních škol, které jsou organizovány tak, aby vzdělávaly žáky s různými schopnostmi, s rozdílnými sociálními poměry a zájmy. Dosavadní zprávy o tomto projektu přinášely základní popis těchto škol; další zprávy se budou týkat vymezení vzdělávacích cílů na určitém vzorku těchto škol a vymezení toho, v jakém rozsahu mohou tyto školy realizovat své vlastní záměry. Pomocí různých speciálních testů, dotazníků a jiných procedur mají být získány vědecky přesné poznatky o rozdílech mezi vzdělávacími cíli a konkrétně dosahovanými výsledky těchto škol.

Pracovníci jiného výzkumného týmu zkoumali sociální prostředí určitého vzorku všech typů středních škol s cílem objasnit příčiny delikvence některých žáků. Úspěchu při zkouškách i příčiny jiných důležitých sociálních důsledků vzdělávání. V plánu je výzkum způsobů, jakými ředitelé řídí školu, výzkum vztahů mezi ředitelem a učiteli, mezi rodiči a učiteli i důležité postoje těch lidí, kteří mohou ovlivňovat organizaci a způsob života žáků ve škole.

Třetí výzkum, o jehož výsledcích byly vydány předběžné zprávy, je zaměřen na zjišťování efektivnosti rozdělení žáků (streaming) základních škol podle jejich schopností. Hlavními kritérii efektivnosti jsou: výkony dosažené ve standardizovaných testech, posudky vyjádřené v dotaznicích a další sociologické údaje. Z těchto a dalších podobných výzkumů je činěn závěr, že intelligence žáků je důležitým činitelem prospěchu ve škole, ale jakožto individuální, biologickou vlastnost ji většinou nelze snadno zlepšit. Naproti tomu postoj a zájmy rodičů, které mohou být vhodným způsobem povzbuzeny, mají na učení dítěte významný vliv. Zdá se, že rodinné poměry mají na výchovu žáků mnohem větší vliv než rozdíly v sociálně ekonomických

podmínkách nebo typu školy, kterou žák navštěvuje.

V jiných výzkumech školského systému jsou zkoumány postupy při vyučování dětí přistěhovalců. Je zkoumána efektivnost alternativních postupů pro získání technického vzdělání a výsledky vyučování matematice v různých školách a učiteli s různou kvalifikací. Výzkumný projekt »International Educational Achievement« umožnil testovat některé hypotézy nejen na různých školách v Anglii a Walesu, ale i srovnat získané výsledky s výsledky získanými na mnoha jiných školách v jiných zemích na celém světě. Některé další výzkumy se zabývají problematikou vyučování angličtině jakožto mateřskému a jakožto cizímu jazyku, vyučování francouzštině aj.

V ý z k u m o b s a h ů a m e t o d v y u č o v á n í

Vyhodnocování osnov pro výuku francouzštiny na základních školách (u dětí ve stáří 7—8 let) je v Anglii téměř před ukončením. Předběžné výsledky svědčí o tom, že řečové a poslechové schopnosti mladších žáků nejsou závislé na jejich změřené inteligenci. Avšak o čtení a písemných pracích ve francouzštině lze říci, že se žáci vzájemně liší v soulase s odlišnostmi jejich obecné schopnosti učit se většinou vyučovacích předmětů. Použitá vyučovací metoda klade důraz na řečové a poslechové dovednosti; pro některé specialisty bylo překvapením, že většina dětí je schopna získat patřičné dovednosti v cizí řeči.

V jiném výzkumu, týkajícím se obsahu a metod vyučování, je zkoumána efektivita různých technik a učiva na rozvoj matematických a kvantitativních pojmů a moderních matematických představ. Nedávno byl zahájen nový projekt výzkumu schopností a zkušeností dětí předškolního věku, které se narodily buď v zahraničí, nebo vyrůstají v chudých rodinách.

Tým výzkumných pracovníků konstruuje několik testů a další materiály, které snad pomohou popsat některé relevantní proměnné, determinující schopnost učit se číst.

Očekává se rovněž, že budou zjištěny ty školní poznatky, které napomáhají zlepšení schopností a základních dovedností.

K o n s t r u k c e t e s t ů

Jednou ze stálých činností NFER je konstrukce a výzkum testů a dotazníků. Většina těchto prostředků měření je dostupná učitelům a školským pracovníkům, kteří s jejich pomocí zjišťují a vyhodnocují vlastnosti dětí (asi ve věku 10 let). Těchto testů používají nejen výzkumní pracovníci NFER, kteří pro svůj výzkum potřebují přesné a vědecky konstruované měřicí prostředky, ale i jiní pracovníci na univerzitách a v jiných institucích. Hlavním přínosem pro uživatele testů je, že schopnosti dítěte mohou být popsány testovými skóry s přesností, která není dosažitelná při použití verbální charakteristiky. Jinou předností použití publikovaných testů je, že jiní vědečtí pracovníci mohou znovu ověřovat zveřejněné výsledky výzkumu a postupně tak vybudovávat soustavu poznatků o lidském chování, opřenou o objektivní, faktický materiál a systematické metody.

Většina každoročně konstruovaných testů je určena pro děti vstupující na střední školu. Testových skóru může být použito tak, jak to místní úřady a učitelé pokládají za nejužitečnější, např. vybrat několik nejlepších žáků do tzv. Grammar School (typ střední školy, na které jsou žáci připravováni pro studium na universitě; pozn. M. M. a V. S.), popsat schopnosti dítěte pro jeho další vzdělávání apod. Tyto testy měří znalost anglického jazyka, matematiky a schopnosti slovního vyjadřování. Byl konstruován speciální test porozumění nové anglické desetinné měně proto, aby pomohl učitelům zjistit, do jaké míry se žáci naučili novému peněžnímu systému.

Byly zkonstruovány různé nové testy, s jejichž pomocí lze zjišťovat a vyhodnocovat schopnosti a zájmy žáků středních škol; získané výsledky jsou pak základem řízení jejich dalšího vývoje. Jde o testy jazykových (angličtina) a matematických schopností, o testy pro zjišťování mecha-

nických a tvořivých dovedností a vloh pro řešení vizuálních problémů. Bylo zkonstruováno i několik dotazníků, které měří postoje žáků k vědě, škole, učitelům, sociálním problémům, učebním návykům a některé další aspekty osobnosti. Několik málo výzkumů prováděných pomocí těchto testů bylo již ukončeno; byly získány poznatky jak o reliabilitě a validitě použitých testů, ale i o dovednostech dětí, které byly testovány bateriemi testů a dotazníků. Jiné novější výzkumy byly zaměřeny na srovnání efektivity testových položek s výběrem odpovědi z několika alternativ, s jednoduchou otázkou požadující na žácích produkovanou písemnou odpověď. Výsledky jsou přesvědčivé: jsou-li testy konstruovány pečlivě, získáme při použití výběru odpovědi z několika alternativ nebo při použití produkované odpovědi stejné výsledky a nezdá se, že by žáci byli formou otázek handicapováni.

V ý z k u m z k o u š e k

Výsledky zkoušek, na jejichž základě je vystavováno vysvědčení o ukončení pětiletého studia na střední škole, jsou podkladem pro hodnocení žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech. Počet uchazečů o toto vysvědčení se každoročně pozoruhodně zvyšuje. Akce byla zahájena v roce 1966 a realizována čtrnácti oblastními zkušebními komisemi (Regional Examination Boards), které byly zřízeny výhradně za účelem hodnocení vědomostí žáků. Učitelé mají významnou úlohu ve všech etapách zkoušení, od plánování až po stanovení výsledné známky.

Od roku 1965 vydává nadace každoročně ročenku Comparability Studies, jejímž účelem je zjistit stupeň shody v klasifikaci různými oblastními zkušebními komisemi a zkoumat různé metody kalibrování klasifikačních stupňů. Pedagogové si vyžádali řešení dvou problémů: vypracování zkušebních norem a ustálení nových způsobů zkoušení.

Projekt provedeného výzkumu byl v podstatě stejný jako v každém jiném roce: k výzkumu byl vybrán náhodný vzorek

středních škol a učitelé těchto škol byli požádáni o předpověď známek, které očekávají u svých žáků v šesti specifických vyučovacích předmětech. V březnu před závěrečnými letními zkouškami byli tito žáci testováni pomocí testu akademické schopnosti (intelligence), který byl vypracován pracovníky výzkumné skupiny pro zkoušky a výzkum testů (Examination and Tests Research Unit in the NFER). Skóry tohoto testu byly srovnávány s předpokládanými a se skutečně obdrženými známkami.

Získané výsledky ukazují, že normy hodnocení v těchto vyučovacích předmětech zůstávají rok od roku zhruba na stejné úrovni. Ačkoliv jedna nebo dvě oblastní zkušební komise klasifikovaly přísněji nebo naopak shovívavěji, většina známkovala podle srovnatelných norem. Výsledky výzkumu byly již buď publikovány, nebo jsou v tisku.

V roce 1968 byl zahájen výzkum reliability a validity zkoušek. Práce je zaměřena na získání zkušeností z výzkumů prováděných oblastními zkušebními komisemi a na zvýšení kvality a kvantity informací, které mohou být využity při zkouškách. Počáteční úsilí je věnováno určení reliability omezeného počtu zkoušek, a to na základě analýzy vzorku zkušebních skript. Tato analýza bude mít rovněž význam i pro další výzkumy. Výzkum obsahové validity má odpovědět na některé otázky, které se týkají vztahů mezi vyučovacími cíli a používanými zkouškami. Podle plánu výzkumu bude skupina učitelů — specialistů požádána, aby formulovala vyučovací cíle a učivo v určitých vyučovacích hodinách a aby toto učivo vtělili do návrhů zkoušek. Srovnání návrhů zkoušek z různých oblastních zkušebních komisí má vyvolat užitečné diskuse a vést k možným zlepšením při vymezení vyučovacích cílů nebo obsahu zkoušek.

Třetí projekt se týká operačních »definic« známkování. Především jsou analyzovány údaje z angličtiny a matematiky, avšak budou zkoumány i údaje z ostatních vyučovacích předmětů s cílem získat obšířnější podklady pro známkování.

Značný zájem vyvolala nedávno publikovaná studie o tzv. položkové bance (Item Banking). Položková banka je národní knihovnou vědecky odstupňovaných a předtestovaných zkušebních otázek neboli položek, kterých mohou učitelé použít při zkouškách. Jako předmět výzkumu byla zvolena matematika, práce byla provedena v roce 1967 v šesti školách. Učitelé byli požádáni o sestavení přehledu učiva, které lze zkoušet, a z těchto přehledů pak byl sestaven přehled témat. Pisatelé položek pak navrhli vhodné otázky. Položky byly přísně validizovány a z přibližně trojnásobného počtu bylo vybráno 397 položek, které tvoří miniaturní položkovou banku. Každý učitel byl poté vyzván, aby ze 40 položek sestavil test »účelově postavený« jakožto krátkou zkoušku, tvořící alternativu oficiálních zkoušek. Tyto zkoušky pak byly provedeny v různých školách krátce před oficiálními zkouškami a výsledky byly analyzovány. Bylo zjištěno, že takto sestavené zkoušky jsou stejně účinné jako oficiální zkoušky, avšak žáci k jejich provedení potřebovali jen polovinu času. V jistém směru byly tyto zkoušky lepší než ostatní. Počáteční nepochopení učitelů se změnilo v nadšení, jelikož se přesvědčili o tom, že položková banka je zbavuje obtížné práce

s vypracováváním zkoušek a poskytuje jim mnohem širší okruh otázek, než jaký mohli sami vymyslet. Tato metoda také pomohla zabezpečit i to, že udělované známky byly validní a souměřitelné se známkami na jiných školách.

Výzkumníci si jsou vědomi omezené platnosti svých závěrů, jelikož byl zkoumán pouze jeden vyučovací předmět. Nicméně předpokládají, že národní položková banka může být zřízena téměř pro všechny vyučovací předměty. Jsou přesvědčeni, že takový systém by měl nesmírně pozitivní vliv na vyučování, a to v tom smyslu, že by vedl učitele k uvědomování si učiva, že by poskytoval každé škole možnost sestavit si vlastní zkoušky »na míru« a konečně že by umožňoval měřit relativní efektivitu různých vyučovacích metod. Výzkumní pracovníci jsou optimističtí i pokud jde o přijatelnost jejich myšlenky z finančního hlediska, neboť položková banka by snížila zbytečnou duplicitu obvyklých zkušebních procedur.

Podle rukopisu vědeckého pracovníka NFER Larry S. Skurnika přeložili a volně upravili *Miroslav Michalčíka a V. N. Soyková*.

J. R. Kidd

HOW ADULTS LEARN

A. A. Liveright

STRATEGIES OF LEADERSHIP

(Dva severoamerické příspěvky k didaktickým problémům mimoškolního vzdělávání dospělých.)

Naše mimoškolní vzdělávání dospělých dospívá do fáze, kdy je třeba seznámit se s takovými didaktickými postupy, které modifikují či významně doplňují tradiční přednáškové metody. Dvě severoamerické práce,¹⁾ o nichž podáváme zprávu, jsou vhodným podnětem i pro nás.

Dnes se již všeobecně konstatuje, že tři základní pedagogické kategorie, tj. cíl, obsah a pro-

1) J. R. Kidd: *How adults learn* — referát zpracován na základě francouzského překladu *L' éducation des adultes. Principes et moyens. Traduction et adaptation de How adults learn par Nicole Daumard. Paris, Cujas 1966.*

A. A. Liveright: *Strategies of Leadership* — referát zpracován na základě francouzského překladu *Stratégies d'animation dans la formation des adultes. Montage de textes choisis dans »Strategies of Leadership«. Traduction et Extraits de Janine Delacote. Paris, Peuple et Culture 1965.*

středky, spojované po staletí pouze se vzděláváním dětí a mládeže, tvoří také základní pojmovou strukturu vzdělávání dospělých.

Tímto konstatováním se ovšem nemíjí naprosté ztotožňování obou fází vzdělávání, mechanické aplikování didakticko-metodických postupů školního vyučování dětí a mládeže na vyučování dospělých. Vždyť řada pedagogicko-psychologických výzkumů učení a vyučování přesvědčivě dokazuje, že vzdělávání je jen tehdy účinné, proniká-li k celé osobnosti vzdělávaného jedince, jejíž struktura jako jednota potenciálních, virtuálních a aktuálních činností vnitřně motivovaných a zaměřených k objektům mimo sebe zahrnuje také individuální zkušenost jedince, do níž patří vše, co jedinec získal v aktivním styku se svým prostředím.²⁾

Individuální zkušenost má tedy v životě lidského jedince nesmírně závažnou úlohu, ovlivňuje veškerou jeho činnost, tudíž i učení. S postupujícím věkem jedince se stále rozšiřuje, čímž se zároveň zvětšuje i její podíl na aktivním chování jedince. Není proto náhodné, když významný kanadský teoretik vzdělávání dospělých J. R. Kidd vidí v individuální zkušenosti jeden z hlavních rozdílů odlišujících dospělého člověka od dítěte a z příslušného zjištění vyvozuje řadu didakticko-metodických pokynů, z nichž uvádíme jen nejzávažnější.

Kidd poukazuje na to, že odlišný ráz zkušeností dětí a dospělých lidí netkví pouze v rozsahu jejich nabytých zkušeností, ale též v tom, že u dospělých lidí jsou zkušenosti zcela jinak uspořádány. Jejich předávání je daleko otevřenější než u dětí, neboť zatímco dítě má kromě své rodiny po nejvíce kontakt jenom s ostatními dětmi, dospělý člověk navazuje četné vztahy s lidmi nejrůznějších věkových kategorií. S těmito skutečnostmi musí být ovšem lektori bezpodmínečně seznámeni. Je totiž zapotřebí, aby věděli, že dřívější posluchačovy zkušenosti působí na získávání jeho nových zkušeností, neboť ho svým emocionálním

zabarvením buď podněcují k učení, anebo naopak jeho chuť k učení tlumí.

Kidd lektorům přímo naznačuje, které emocionální citové stavy pronikavě zasahují do vzdělávání dospělého člověka. Jsou to: 1. láska a pocity s ní sdružené (respekt, obdiv, velkodušnost, sympatie, přátelství apod.); 2. zlost s pocity frustrace, vzdání se odporu a konečně 3. strach a veškeré pocity se strachem spjaté, např. podezření.

Zatímco první výše uváděná skupina emocionálních stavů působí na učení dospělého člověka velmi příznivě, druhá a třetí ho naopak od učení co nejvíce vzdaluje. Proto Kidd lektory co nejdůrazněji upozorňuje, že mohou své dospělé posluchače skutečně účinně vzdělávat jen tehdy, budou-li mít patřičný ohled na jejich emoce, budou-li vždy náležitě vědět, jakou roli v činnosti posluchačů, tudíž i v učení, mají jejich zájmy, postoje, motivy, jakož i rozmanité změny způsobené v každé výše uváděné skupině. Opodstatněnost svého konstatování dokládá lektorům mimo jiné i tvrzením Gardnera Murphyho,³⁾ že činy, události rozpoutávají u dospělého člověka citové asociace mnohem více než u dítěte.

Odlišný charakter citovosti, vnímavosti i chápavosti dospělého člověka a dítěte zdůvodňuje Kidd lektorům posléze i tím, že pro dospělého člověka neexistují přesné odpovědi. Dospělý člověk pokládá za správné obvykle odpovědi doložené tradicí, zvyklostmi. Jinak každé řešení svých problémů, ať ze sféry obchodní, politické, manželské apod., spojuje s pocitem nejistoty, obavy, zda je učiněné rozhodnutí skutečně nejsprávnější, neboť si uvědomuje, že každé jeho rozhodnutí se dotkne i činnosti jiných lidí. Je tudíž zřejmé, dodává Kidd, že vzdělávání dospělí posluchači nemusí pokaždé zaujímat stanovisko shodné se svým

2) Fr. Jiránek: *Úvod do obecné psychologie*. IV. Učení. Praha, Krajský pedagogický ústav 1968, s. 1.

3) J. R. Kidd: *How adults learn* — 1. cit. dílo na s. 1.

lektorem. Má dokonce za to, že z jejich vzájemného konfliktu může často vzejít cenné poučení nejen lektorovi, ale i posluchači.

Výše zmíněná angažovanost celé lidské osobnosti v procesu učení však od lektorů nezbytně vyžaduje znalost konkrétní struktury osobnosti vzdělávaných posluchačů, neboť tato struktura spolu s jednotlivými psychickými procesy (vnímání, představitelství, paměti atd.) podmiňuje jejich psychologické předpoklady k učení. Nezná-li lektor celkový dosavadní růst a vývoj svých posluchačů, nerespektuje-li patřičně kontinuitu jejich nepřerušovaných životních zkušeností, nikdy nemůže, poznamenává Kidd, své posluchače náležitě pochopit. Stejně potřebná je pro něho také znalost fyziologických schopností posluchačů, neboť mezi fyziologickými schopnostmi člověka a jeho učením existuje těsný vztah. Tyto fyziologické schopnosti však musí zkoumat z dynamického hlediska v důsledku jejich nepřetržitého vývoje v průběhu života vzdělávaných jedinců. Avšak nevystačí nikdy s pouhou základní znalostí vývojových etap jednotlivých fyziologických proměn (např. zraku, sluchu, fyzické výkonnosti apod.). Musí rovněž vědět, jak se tyto proměny odrážejí v činnosti jeho posluchačů, tudíž i v učení, pomocí kterých faktorů vzdělávání posluchači mohou důsledky daných proměn překonávat⁴⁾ i jakým způsobem jim při tom lektor může být co nejvíce nápomocný.

Patřičné informace o této tematice přinášejí lektorům četné odborné práce. Kidd jim například doporučuje prostudovat práce Termanovy, Galtonovy i četných dalších odborníků. Přestože mnohé z nich se zaměřují na děti, budou jim jejich poznatky užitečné, neboť dosavadní studie o dospělých nejsou prokazatelnější a orientují se tímž směrem. Všeobecně se v nich např. poznamenává, že zrak člověku nejrychleji slabne mezi 40—55 léty, takže každý člověk už od 35 let má dbát na to, aby měl

vždy co nejlepší osvětlení. Sluch člověka bývá nejlepší asi v 15 letech, potom jeho intenzita až do 65. roku postupně slabne. Maximální fyzické výkonnosti dosahuje člověk průměrně ve 30 letech. Poté jeho fyzických sil pomalu ubývá. Např. laboratoř Harvardské university zjišťuje,⁵⁾ že křivka fyzického výkonu člověka klesá do 70 let. Tehdy má člověk výkonnostní kapacitu v těžké fyzické práci až o polovinu menší, než měl v období mezi 35.—40. rokem svého života.

Kidd tedy přímo na konkrétních faktech dokazuje, že znalost proměn fyziologických schopností člověka je pro lektory nevyhnutelná. Je to pro ně jeden ze základních prostředků usnadňujících v reálné vzdělávací situaci volbu takových didakticko-metodických postupů, které vzdělávacím skupinám posluchačů budou co nejpříměřenější.

Účinný průběh vyučování žádá tudíž od lektorů správné chápání procesu učení a vyučování, náležité respektování jeho motivačního, sociálně psychologického aspektu. Však také vyučování není jenom pouhý dialog vyučujícího s posluchačem, záleží také, jak výstižně připomíná Fr. Jiránek,⁶⁾ v podněcování, motivování, v láskyplném vedení, v pomoci vyspělejšího méně vyspělému. Zprostředkovává jak vědomosti a dovednosti, tak motivy k dalšímu pronikavějšímu a samostatnějšímu řešení problémů. A v motivaci, jak známo, se neuplatňuje jen mobilizační, regulační stránka lidské osobnosti, ale i její stránka výběrová, takže růst osobnosti z hlediska motivů je možno pokládat za puzení k jistým obecným cílům, popřípadě ideálům.⁷⁾

⁴⁾ Starší lidé úbytek fyziologických schopností (jejich síly, rychlosti) překonávají např. úsudkem, pravidelností, kvalitou.

⁵⁾ Viz. J. R. Kidd: *How adults learn* — 1. cit. dílo na s. 1.

⁶⁾ Fr. Jiránek: *Psychologické základy didaktiky*. Na pomoc pedagogické praxi. Praha, Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků 1964, s. 18.

⁷⁾ J. Souček: *Úvod do obecné psychologie. II. Osobnost*. Praha, Krajský pedagogický ústav 1966, s. 24.

Není tudíž pochyby o tom, dokazuje Kidd, že se v učení dospělého člověka promítají vlivy toho prostředí, které vzdělávaného člověka obklopuje, i rozmanité impulsy — motivy, potřeby, zájmy apod., jež ho vedou k učení. Proto také, jak hned dále dodává, např. Robert Love⁸⁾ se domnívá, že k neustálému vzdělávání pudí člověka zejména dva motivy: jednak člověk pomocí studia hodlá řešit určité problémy, jednak se pro člověka vzdělání stává synonymem štěstí a úspěchu.

Při vzdělávání dospělých musí lektori vždy počítat s jejich pojetím času. Pojem času je totiž pro dospělého člověka nesmírně důležitý z hlediska fyziologického, kulturního i emocionálního. Podstatně ovlivňuje výběr činností, jimž se dospělý člověk hodlá věnovat. Tak např. z četných výzkumů vyplývá, poznamenává Kidd, že dospělý člověk se účastní spíše těch vzdělávacích činností, které mu jsou dostupné po stránce materiální, než činností pro něho těžko dosažitelných, i kdyby ho jinak velmi zajímaly. Totéž zjištění nachází Kidd i u některých sociologů, např. Hallenbecka, konstataujícího, že dospělý člověk se rád angažuje v akcích sledujících určité společenské cíle, že by tudíž pospolitý život mohl všude vytvářet potřebnou bázi k programům vzdělávacím dospělých.

Také řada nejnovějších výzkumů Kiddovi potvrzuje, že se sociální postoje lidí mění podle dosaženého stupně vzdělání (lidé s nižší úrovní vzdělání mají v daleko menší úctě občanské svobody, projevují značně menší toleranci vůči druhému člověku, jsou mnohem autoritativnější). Z daného faktu lektorům dovozuje, že by se měli jak se patří seznámit s celkovým vývojem inteligence, kulturnosti svých posluchačů, s jejich sociálním postavením, neboť tyto činitelé spolu s profesí posluchačů značně podmiňují intenzitu, rozvoj i pestrost jejich zájmů. Avšak zároveň hned dodává, že konkrétní záliby vzdělávaného posluchače ovlivňuje především jeho profese. Vliv posluchačova věku se uplatňuje v daném směru již v daleko menší míře.

Všeobecně je tedy zřejmé, že jak zájmy, tak schopnosti posluchačů těsně souvisejí s jejich aspirační úrovní, sociální rolí, popřípadě s jejich sociálním statutem, že však jsou ve srovnání s postoji daleko méně podmíněny situací, zato ale daleko více než postoje jsou spjaty s jejich činností. Pro lektora je ovšem nezbytné, aby vždy dobře věděl, z kterých potřeb zájem vzdělávaného posluchače vzniká, a aby si byl patřičně vědom toho, že modifikací významu situace se posluchačův zájem nejen přetváří, ale také vytváří, což nezřídka bývá stěžejním lektorovým úkolem.

Různé sociologizující teorie připomínají, že každý člověk si vlivem svého prostředí vytváří i určitý obraz o sobě, jenž je obvykle závislý na daném prostředí. Poněvadž se tento »sebeobzraz« promítá i v jeho procesu učení, měl by lektor dobře vědět, jak vzdělávaný posluchač hodnotí své schopnosti i jak ho posuzují ostatní posluchači.

Neméně prospěšná je lektorovi též znalost typologické charakteristiky osobnosti vzdělávaných posluchačů, neboť mu poskytuje rámec, do něhož může zasazovat jejich individuální různosti, znalosti rysů jejich osobnosti, závislých ve svém vývoji na věku, pohlaví i příslušnosti vzdělávaných posluchačů k jistým společenským skupinám.⁹⁾

Všechna tato zjištění dostatečně zdůvodňují nesmírnou náročnost i odpovědnost lektorské vzdělávací činnosti. Ukazují, jak především lektori musejí zabezpečovat pro vzdělávané skupiny posluchačů kvalitní vzdělávací programy a předkládat jim je takovými vzdělávacími formami a metodami, které budou pro ně i pro charakter

⁸⁾ Viz J. R. Kidd: *How adults learn* — 1. cit. dílo na s. 1.

⁹⁾ J. Souček: *Úvod do obecné psychologie* — cit. dílo na s. 5.

probírané vzdělávací látky co nejhodněji. Naprosto jasně ukazují, jak se od lektorů bezpodmínečně očekává výtečná znalost přednášené tematiky i důkladná znalost pedagogiky dospělých.

Avšak řádné plnění těchto úkolů v reálné vzdělávací situaci zároveň také žádá, aby cíle vzdělávacích programů byly náležitě známy i všem zúčastněným skupinám posluchačů (tedy nejen lektorům), a to ještě před započatím jejich výuky. Je totiž zapotřebí, aby si i sami posluchači včas náležitě ujasnili, zda předkládané programy skutečně odpovídají jejich specifickým vzdělávacím potřebám a zájmům a zda mohou tyto své potřeby a zájmy co nejlépe uspokojovat právě v té skupině posluchačů, jejímiž jsou členy.

Významný teoretik vzdělávání dospělých A. A. Liveright z USA se proto domnívá, že klíčový význam mají realizované zahajovací lekce vzdělávacích akcí. Vždyť v podstatě podmiňují zdárný průběh všech dalších lekcí. Opodstatněnost tohoto mínění zdůvodňuje tvrzením, že vztah, který se v dané zahajovací lekci mezi všemi jejími účastníky (tj. lektory i posluchači) utváří, má zpravidla i určitou dobu trvání, takže se pak nezřídka chladná, strohá atmosféra lekce úvodní obvykle překoná teprve po řadě dalších lekcí. Z tohoto důvodu Liveright žádá, aby se již v úvodní lekci všichni její účastníci vzájemně dobře poznali, aby se dozvěděli, kdo jsou ostatní členové skupiny, jaké je jejich zaměstnání, vzdělání i místo ve společnosti, co je přivádí do kursu, jaký typ člověka je jejich lektor, co od něho mohou očekávat apod., a v takto navozené přátelské pracovní atmosféře pod lektorovým vedením se hned od počátku co nejefektivněji vzdělávali.

Všeobecně je přece známo, že homogenita zájmů, zkušeností, jakož i heterogenita mínění a zkušeností vzdělávaných posluchačů jsou lektorovi i posluchačům důležitým stimulem k efektivní vzdělávací činnosti.

Angažovanost posluchačů musí tedy být lektorem vždy

pečlivě připravována. Jakákoliv improvizace není myslitelná, neboť, jak Liveright poznamenává, dospělí posluchači se vzdělávají dobrovolně a skutečně jaksepatří angažují jen tehdy, shledávají-li jisté vztahy mezi předkládanými poznatky a svými potřebami a zájmy, jsou-li k učení soustavně patřičně stimulováni, jde-li jim o získání pocitu jistoty, nezávislosti i závislosti zároveň (tj. pocit cítit se vedeným) a o reorganizaci minulé zkušenosti, chápou-li dobře vztahy mezi vzdělávacími cíli a prostředky užívanými k jejich dosažení.

Nezbytnou znalost vzdělávaných posluchačů si lektorů osvojují nesčetnými způsoby: poskytnutí posluchačům dostatek příležitostí k všeobecné diskusi (o vzdělávacím programu, jeho stanovených cílech i o vzdělávacích prostředcích předpokládaných k jejich dosažení), ke vzájemné kontroverzi, výměně individuálních zkušeností, verifikaci i aplikaci probíraných poznatků, k analýze jejich jednání; soustavně se zajímají o osobnost vzdělávaných posluchačů, bedlivě sledují všechny jejich reakce, vznesené připomínky a návrhy, kritické komentáře, jež potom patřičně respektují, tj. v souladu s nimi pružně a citlivě modifikují výuku.

Liveright považuje za prospěšné, má-li lektor k dispozici trvalého pozorovatele, poradce skupiny (z řad posluchačů), popřípadě několikačlenný výbor volený samotnými posluchači, jenž ho při stálém neformálním kontaktu s posluchači průběžně informuje o všech jejich návrzích, požadavcích a naopak zase posluchačům tlumočí zamýšlené pracovní postupy lektora.

Proto je naprosto nezbytné, aby nejen lektorů, ale i jejich posluchači pojímali vzdělávací situaci v celé její celistvosti, neboť, jak bylo výše řečeno, mezi cílem vzdělávací činnosti, její obsahovou náplní a prostředky užívanými k dosažení stanoveného cíle existuje vzájemná

spojitost i podmíněnost. Z daného důvodu lze výběr prostředků (zejména forem i metod) vhodných k dosažení vymezených cílů provádět jedině na základě výtečné znalosti probíraného tématu a důkladné znalosti pedagogiky dospělých.

Teoretičtí pracovníci v oblasti vzdělávání dospělých sice definují »formu« a »metodu« ještě různě, ale přece se již většinou shodují v tom, že metodu chápou jako plánovitý postup myšlení a jednání k dosažení vytyčeného cíle, kdežto formu spíše považují za organizační uspořádání realizované u vzdělávací činnosti.

V zahraničních systémech vzdělávání dospělých se užívá rozmanitých forem a metod. Zejména se však preferují tzv. aktivní metody, těžící z výsledků výzkumů

jednotlivých odvětví psychologie, sociologie a sociální dynamiky skupin (např. panelová diskuse, pódiová diskuse, disputace, filmové fórum, skupinový interview, projektová metoda, cvičení, demonstrace apod.).

I když se tedy stále prosazují velmi rozmanité teorie lidské osobnosti a o podstatě učení se ještě vedou spory, přece jen už je naprosto jisté, prohlašuje Kidd, že při učení člověka jde v podstatě o změnu, o přeměnu jeho mentální struktury, vyznačující se zvyšováním množství znalostí, zkušeností, spojováním nových zkušeností s předcházejícími, zejména však jejich novým uspořádáním, realizujícím se v procesu duševní reorganizace, uvědomování si své vlastní osobnosti, jakož i jejího konkrétního vyjádření. Není tudíž už pochyby o tom, že učení je permanentní aktivní proces.

Marie Burešová

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

- SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulánská 5.
 SPK = Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12.
 UK = Universitní knihovna, Praha 1, Klementinum.

ČSSR

- BOSÁK**, František: Česká škola v době nacistického útlaku. Příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození. České Budějovice, Ped. fakulta 1969. 65 s. Sborník PF v Českých Budějovicích I. SPKK II-62953
HARGAŠ, Martin: Profesionálna orientácia 1969. 178 s. SPKK II-62790
Sborník prací Pedagogické fakulty v Ostravě. Výzkumy hudebnosti mládeže na Ostravsku. Praha, SPN 1969. 173 s. SPKK II-58083/4
TRAJER, Josef: Sranické a vládní dokumenty o škole. Praha, VÚP 1970. 160 s. SPKK III-18865
Základy výchovy a vzdělávání dospělých Prel. a uprav. z juhosl. orig. Osnovi andragogije. Bratislava, SPN 1969. 337 s. SPKK II-62791

ANGLIE

- PETERS**, R. S.: The Concept of Education. 3 impression. London, Routledge and Kegan 1968. 8, 223 s. SPKK II-61454

FRANCIE

- Une éducation pour notre temps. Problèmes et perspectives.** Paris 1969. 254 s. UK T 3737

NORSKO

- BLEKASTAD**, Milada: Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský. Oslo, Universitetforlaget (1969). 892 s., obr. příl. (Ve spolupráci s nakl. Academia Praha.) SPKK II-62290

NSR

- Beiträge zur schwedischen Schulreform.** Weinheim, J. Beltz 1968. 361 s. SPK 53 054
Das Gymnasium. In Geschichte und Gegenwart. Frankfurt 1969. 8, 256 s. UK T 2986

- Modell für ein demokratisches Bildungswesen.** (Bonn), Sozialdemokrat. Partei Deutschlands 1969. 36 s. SPK 53249

- REBEL**, K.: Zwang — Autorität — Freiheit in der Erziehung. Weinheim, J. Beltz 1968. 289 s. SPK 53085

- SCHWARTZ**, Erwin: Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig, Westermann Verlag 1969. 203 s. SPKK II-62775

POLSKO

- DENISIUK, L. — MILICEROWA, H.: Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Warszawa, PZWS 1969. 167 s. SPKK II-62819
- MIALARET, G.: Wprowadzenie do pedagogiki. Warszawa, PWN 1968. 211 s. SPK 52166

SSSR

- BOŽOVIČ, L. I. Ličnost i jeje formirovanije v detskom vozrastе. Moskva, Prosveščeniје 1968. 463 s. SPK 52632
- ČEBYŠEVA, V. V.: Psihologija trudovogo obučenija. (Trudovyje umenija i navyki i uslovija trudovogo obučenija.) Moskva, Prosveščeniје 1969. 302 s. SPKK II-62859

- ILJINA, T. A.: Pedagogika. Učebnoje posobie dlja studentov pedagogičeskich institutov. Moskva, Prosveščeniје 1969. 573 s. SPKK II-62488
- JAKOBSON, P. M.: Psihologičeskije problemy motivacii povedenija čeloveka. Moskva, Prosveščeniје 1969. 316 s. SPKK II-62492
- LEVITOV, N. D.: Psihologija charaktera. 3. izd., ispravl. i dopoln. Moskva, Prosveščeniје 1969. 423 s. SPKK II-62869
- VENGER, L. A.: Vosprijatije i obučenije. (Doškoľnyj vozrast.) Moskva, Prosveščeniје 1969. 364 s. SPKK II-62872

UNESCO

- La planification de l' éducation. Bilan, problèmes et perspectives. Paris, Unesco 1970. 210 s. UK Un B 644
- Hana Vonková

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

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKE VĚDY ROČNÍK XX, ČÍSLO 4, 1970

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičkova 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pů 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Praha 1 - Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US \$ 6,60, £Stg 2,15,2. 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 srpnu 1970.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1970.