

RECENZE A REFERÁTY

Josef Hanzal

PŘÍSPĚVEK K DĚJINÁM ŠKOLSTVÍ A JEHO SPRÁVY V ČECHÁCH
V LETECH 1775—1848

Sborník archivních prací 26, 1976, s. 221—260

Dějiny českého školství, především jeho vývoj v 18.—19. století, stojí stále mimo centrum pozornosti české historiografie. Přitom jde o neobyčejně důležitou problematiku, jejíž soustředěný výzkum by zřejmě upřesnil a posunul kupředu naše dosavadní vědomosti o klíčovém období novodobých českých dějin, tj. o národním obrození. Josef Hanzal náleží mezi několik málo našich současných historiků, kteří se otázkami vývoje českého školství soustavně zabývají. Jeho poslední rozsáhlá stať shrnuje v první části dosavadní výsledky autorova bádání, roztroušené pohledy po mnoha časopisech,¹⁾ v druhé části pak přináší nové pozoruhodné výsledky o českých gymnáziích na konci 18. a v první polovině 19. století. Právě pro množství základních, i když ne vždy plně dotažených postřehů, jež jsou namnoze obohacením našich vědomostí, se nad Hanzalovou prací zamýšlíme.

Úvodní část pojednání stručně informuje o tereziánských školských reformách a nastiňuje vývoj školské správy až do roku 1802, kdy byla stabilizována prakticky na celé půlstoletí. Přestože většinou jde o věci poměrně známé již ze starší lite-

ratury, nespokojil se autor s jejich pouhou parafrází či upřesněním, nýbrž pokouší se i o letmý pohled do myšlení předních strůjců školních reforem Seibta, Kindermanna a především nejvyššího purkrabího Karla Egona Fürstenberga, jehož polosoukromou korespondenci s autorem všeobecného školního řádu Johanem Ignácem Felbigerem prostudoval. Postava Fürstenbergova se nám v Hanzalově práci jeví jinak a soudím, že správněji než v knize jiného znalce českých dějin 18.

¹⁾ Hanzal, J.: *Rozvoj nižšího školství v Čechách na konci 18. století*, *Historia Universitatis Carolinae Pragensis* 7, 1966, s. 93—118; *Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století*, *Muzejní a vlastivědná práce* 10, 1972, s. 152—170; *Kindermannova vzorná škola v Kaplici*, *Jihočeský sborník historický* 33, 1964; *Z dějin jihočeského školství v době obrozenské*, *Minulosti Západočeského kraje* 8, 1968, s. 154—177; *Počátky rakovnické a liberecké reálky*, *Dějiny přírodních věd a techniky* 5, 1972, s. 33 až 47; *Jazyková otázka ve vývoji obrozenského školství*, *Československý časopis historický* 16, 1968, s. 317—339; *Vzdělanost a lidová osvěta v počátcích národního obrození*, *Sborník historický* 18, 1971, s. 39 až 69.

století, Josefa Petráně.²⁾ Hanzal přesvědčivě dokazuje, že Fürstenberg nebyl pouhým kabinetním vzdělavcem, jak jej kreslí Petráň, nýbrž člověkem stavějícím se za vzdělání nejširších vrstev obyvatelstva. Přínosem je jistě i zdůraznění postojů zemských a místních institucí, které nový kurs ve školství plně podporovaly, ač se k jiným reformám Marie Terezie a Josefa II. stavěly často odmítavě.

Školské reformy, k nimž došlo za vlády Marie Terezie, vyvrcholivší zavedením povinné školní docházky a pevnou organizací nižšího školství, byly pochopitelně vyvolány požadavky osvěcenského státu. Rakouská monarchie, která se po celou druhou polovinu 18. století snažila o dostižení nejvyspělejších evropských mocností po stránce hospodářské, politické i kulturní, nemohla trvale přehlížet neuspokojivý stav a systém školství na svém území. Známý výrok Marie Terezie, že škola je politikum a zůstane jí i do budoucna, předznamenal úsilí osvěcenskoabsolutistické monarchie o zdokonalení školství, jeho vynětí z područí církve a přizpůsobení nového systému vzdělání státním požadavkům. Jistě nebylo náhodou, že Felbigerův Všeobecný školní řád byl vypracován téměř okamžitě po zrušení jezuitského řádu. Likvidace pozic nejmocnějšího z řádů, jenž ve velké míře kontroloval i školství, vytvořila předpoklady k pronikání zájmů státu nejen do školství, ale v podstatě i do celé rozsáhlé sféry nadstavby. Zcela jednoznačně se prokazuje, jak byly osvěcenské reformy spjaty s činností Marie Terezie a jejího syna, jak byly promyšlené a jak těsně navzájem souvisely. Myslím, že nejen ve sféře školství, ale i v ostatních oblastech tehdejšího života nebyly osvěcenské reformy v naší historiografii plně doceněny. I když vidím jejich negativní stránky, neváhám říci, že znamenaly rozhodující úder do starých feudálních poměrů a usnadnily rychlé pronikání buržoazních prvků ve výrobě i společnosti. Na tomto faktu nic nezměnila ani léta násilného zpomalení vývoje za reakčního panování Františka I.

Osvěcenský stát sledoval školskou re-

formou pochopitelně své vlastní zájmy. K jejich uskutečnění potřeboval ovšem poslušného, avšak zároveň vzdělaného občana. Jinak si nemohl činit nárok na hegemonní postavení ve střední Evropě. Cesta k naplnění těchto požadavků se však začala pozvolna obracet proti záměrům vídeňské vlády. Tereziánské reformy, prosazující i tuhou centralizační politiku, totiž ve svých důsledcích vedly k rozbití této koncepce. Jakmile byla zavedena povinná školní docházka a nejširší vrstvy českého obyvatelstva dostaly příležitost alespoň k minimálnímu vzdělání [na triviálních školách se pochopitelně učilo česky], byly v podstatě předem pohřbeny centralizační plány i představy o němčině jako hegemonní řeči (ve smyslu úředního jazyka, o germanizaci celých národů Vídně nikdy nešlo) rakouského mocnářství. Tereziánské školské reformy spolu se zrušením nevolnictví byly nejvýznamnějším impulsem pro rozvíjející se české národní hnutí. Ve srovnání se zrušením nevolnictví, v němž historikové spatřují zásadní podnět pro uvolnění procesu národního obrození, nebývají v odborné ani populární literatuře náležitě oceněny. Hanzal patří k málokterým historikům, kteří po zásluze vidí těsnou souvislost mezi tereziánskou školskou reformou a národním obrozením.

Každý historik si jistě uvědomuje, že vyhlášení zákona ještě neznamená okamžitou změnu situace. V tomto bodě se právě dopouštěla chyb právní historiografie, která důsledným lpěním na literě zákonů a rozhodnutí normativní povahy často zkracovala historickou skutečnost. Hanzal si je tohoto úskalí plně vědom, a proto se snaží odpovědět i na otázku, jak velké procento školou povinných dětí skutečně triviální školy navštěvovalo. Přesnou odpověď pochopitelně dát nelze. Autor se jistě správně domnívá, že se učitelé i úřady museli potýkat s nepochopením a nepřístupností částí venkovského obyvatelstva, které spatřovalo ve školní docházce zbytečné zatížení dětí, jež mohly vypomáhat v hospodářství. Na špatné školní docház-

2) Petráň, J.: *Rebelie*, Praha 1976.

ce však měli vinu i rodiče dobře situovaní a sociálně zajištění. Úřady odpovědné za školní záležitosti se sice snažily zajistit co možná největší docházku, avšak do roku 1848 tento problém nevyřešily. A dodejme, že jej prakticky nevyřešily až do konce roku 1918, neboť ve druhé polovině 19. století bylo zákonem povoleno, aby děti opouštěly školu již po absolvování čtvrté třídy, což se stalo zejména na venkově běžným jevem. Na pravidelnost a výši školní docházky měla vliv řada faktorů: hospodářské poměry v určité oblasti, zájem úřadů, rozhled rodičů atd. Není jistě nezajímavé, že se již na počátku 19. století vyskytly na Litoměřicku případy 100% školní docházky. Ovšem oblast severních a severovýchodních Čech byla hospodářsky nejvyspělejší v celé zemi a nelze podceňovat ani zájem osvěcených litoměřických biskupů a státních orgánů o školství. Naproti tomu v jiných regionech se výsledků srovnatelných se severočeskými oblastmi nedosáhlo.

Přitažlivou formou práce, která měla ukázat venkovskému obyvatelstvu prospěšnost školního vzdělání, bylo zakládání industriálních škol, jejichž duchovním otcem byl Ferdinand Kindermann. Ten totiž dokázal skvělým způsobem spojit zájem státu s praktickými zájmy rolníků. Na industriálních školách se osvědčily předměty o zpracování průmyslových plodin, o pěstování bource morušového, lekce ze sadařství a včelařství. Při těchto pracích se uplatňovaly především dívky. Již roku 1775(!) byl vypracován plán pro dívčí školy, v němž se pojednávalo o ručních pracích. Je jistě zajímavé, že na konci 18. století se snažil rozšiřovat nové praktické poznatky mezi venkovským obyvatelstvem ze stejných osvěcenských pozic ve svých novinách Václav Matěj Kramerius. To není shoda náhodná. Ukazuje se, jak si osvěcenské názory a metody práce razily cestu ve všech oblastech života, a nepochybně byly i důsledkem zvýšeného zájmu venkovského obyvatelstva o hospodářský pokrok.

Jednou z důležitých otázek, kterou Hanzal řeší, je postavení učitelů nižších škol. Právě zavedením povinné školní docházky

se učitelstvo konstitovalo jako určitá (nikoliv nepočetná) sociální skupina. S tím souvisel i zájem státních úřadů o sociální a životní podmínky učitelů.

Hanzal uvádí, že v roce 1817 shromáždilo zemské gubernium podklady o učitelských platech. Vycházelo z předpokladů, že k normálnímu životu potřebuje učitel plat 250 zlatých ročně, školní pomocník 120 zlatých. Podle krajů a panství byla sepsána místa s nižšími platy. Nejnižší průměrné platy se vyskytly na Plzeňsku, Prácheňsku a překvapivě také na Boleslavsku (30—50 zlatých ročně), nejvyšší ve východočeských a severočeských krajích (Litoměřicko 160—180, Bydžovsko 120—130, Hradecko a Loketsko 130—150 zlatých ročně). Je škoda, že autor neudává pro badatele-nehistoriky (např. pro pedagogy) průměrné roční platy jiných vrstev obyvatel a ceny některých základních životních potřeb, aby životní poměry učitelstva vynikly poněkud plastičtěji.

Výše platů učitelů souvisela se zájmem o školskou problematiku v jednotlivých krajích. Již výše jsme uvedli, že větší zájem o školství projevovaly instituce v severních a východních Čechách než v oblastech jihočeských a jihozápadočeských. To potvrzují nejen platy učitelů, ale i počet nižších škol v jednotlivých krajích v letech 1772—1798. Nejvíce škol bylo podle Hanzalových zjištění v osmdesátých letech 18. století na Litoměřicku, Boleslavsku a Plzeňsku, nejméně na Tábořsku, Klatovsku a Budějovicku. O dvacet let později se stav nijak výrazněji nezměnil, v popředí zůstaly Boleslavsko, Litoměřicko a Hradecko. I když Hanzalovy údaje čerpající ze školních řasí a dobových statistik nemohou být přesné, přece ledacos naznačují. Zkreslení je dáno i tím, že ne všechny kraje byly stejně velké a lidnaté, přesto však ze získaných údajů jasně vysvítá vedoucí pozice severních a východních Čech.

Rychlý růst českého školství na počátku 19. století neukazuje pouze počet nižších škol (v roce 1828 bylo v Čechách 43 hlavních, 3121 triviálních a 37 dívčích škol), nýbrž i srovnání počtu gymnázií v jednotlivých zemích západní části habsburské

monarchie. V roce 1816 bylo v Čechách 25 gymnázií s 4792 žáky, zatímco se v Dolním Rakousku, na Moravě, ve Slezsku a v Haliči učilo na 30 gymnáziích celkem 5834 studentů. Čechy ovšem byly největší a nejlidnatější ze všech těchto zemí, nicméně je pozoruhodné, že si předstih udržovaly (na Moravě a ve Slezsku zjišťujeme určitý pokles). V této souvislosti Hanzal výsoce hodnotí zájem českých měst a jejich orgánů o střední školy.

Vůbec druhá část Hanzalovy statí, zabývající se problematikou gymnázií, přináší výsledky zásadního významu. Především statistické analýzy počtu studentů a jejich sociálního původu naznačují cestu, kterou se další bádání o národním obrození musí nutně ubírat. Tím spíše, že Hanzal nevyčerpal všechny možnosti, které mu prameny poskytovaly, a ponechal např. regionálním badatelům prostor k ověření platnosti výsledků jeho analýz pro mimopražské ústavy. Tím však nechci v žádném případě bagatelizovat hodnotu Hanzalovy práce.

Autor zcela přesvědčivě prokázal, že k nejrychlejšímu růstu počtu studentů gymnázií došlo v obrozené době v letech 1820—1825 (na řadě škol vzrostl počet žáků téměř o 100 %, na některých ústavech dokonce o více než 100 %). Gymnázia obrozené epochy se ovšem lišila velikostí a tradicí. Dá se říci, že nejlepší zvuk měla gymnázia v Litomyšli, Jindřichově Hradci, Jičíně a pochopitelně ústavy pražské (staroměstské, novoměstské i malostranské gymnázium).

Do gymnázií ovšem nechodili jen žáci z měst, nýbrž z širokého okolí a dokonce i z jiných krajů. Autor pochopitelně nemohl provést vyčerpávající rozbor této otázky, zaměřil se jen na novoměstské a malostranské gymnázium. Zjistil, že v roce 1777 byla na malostranském gymnáziu více než polovina studentů z Prahy, zatímco na Novém Městě pouze třetina. Hanzala v této souvislosti překvapuje, že děti z vesnic (v době, kdy ještě existovalo nevolnictví), tvořily na novoměstském gymnáziu téměř

třetinu žáků. Jak však naznačuje rozbor sociálního původu studentů akademického gymnázia k roku 1777, nešlo zřejmě přímo o děti rolníků, nýbrž spíše o děti venkovských řemeslníků. Bohužel analýza neodpovídá na důležitou otázku, zda se projevil zrušení nevolnictví i růstem počtu žáků z vesnic na středních školách. Zde jistě historiky čeká pracný, ale zajímavý výzkum.

Rovněž rozbor sociálního původu studentů mnoho napovídá. Srovnání akademického gymnázia v Praze s filozofickým ústavem v Plzni naznačuje, že sociální původ středoškolských studentů se v Praze a venkovských městech lišil (na akademickém gymnáziu roku 1777 pocházelo 151 žáků z řemeslnických, 110 z obchodnických rodin, značný je i počet synů inteligence; na plzeňském filozofickém ústavu k roku 1810 dominují synové řemeslníků, ostatní vrstvy zdaleka nedosahují jejich počtu). Bylo by jistě zajímavé zachytit vývoj změn sociálního původu středoškolských studentů analýzami předních gymnázií v jednotlivých krajích, abychom tak mohli zjistit případné rozdíly. Vcelku však Hanzalova práce potvrzuje výsledky studií Miroslava Hrocha, že to byly střední vrstvy řemeslnicko-obchodnické, které měly v národním obrození významnou úlohu. V závěru své statí podává Hanzal na základě literatury stručnou charakteristiku vzniku reálných škol a vysokoškolských reforem.

Hanzalova práce nejen shrnuje dosavadní výsledky autora výzkumu, ale naznačuje i další, dosud nevyužité cesty, po kterých by měl výzkum národního obrození dále kráčet. Přes dílčí nedostatky (vhodné by bylo např. nanést síť hlavních a důležitých škol na mapě) běží o studii, jichž má naše historiografie stále nedostatek. Lze jen doufat, že Hanzalova statí podnítl nejen vědecké pracovníky mimo Čechy, nýbrž i regionální badatele v Čechách k systematickému výzkumu dějin školství v epoše národního obrození.

Petr Čornej

K vydání připravili prof. dr. Franz Hofmann a doc. dr. Jiří Kyrášek, CSc. Praha 1977, 229 s. Z německého originálu ([J. Fr. Herbarts *Pädagogische Schriften*, vyd. O. Willmann a Th. Fritzsche, 3. vyd., Oesterwick Harz a Lipsko, 1913) přeložil J. Kyrášek. Recenzovali prof. dr. K. Kasl, CSc., a dr. M. Sedláková, CSc.

Ediční řada SPN v Praze Z dějin pedagogiky předkládá učitelstvu a pedagogům dlouho očekávaný svazek, který je věnován psychologii a pedagogice J. F. Herbarta [1776—1842]. I když svazek obsahuje překlad pouze jednoho spisu (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* z r. 1806), jde až na drobné výjimky o první soustavný překlad Herbarta do češtiny. Studie Fr. Hofmanna je v podstatě — výjimku tvoří kapitola Dějin pedagogiky za red. J. Váni z r. 1955 — první obsáhlou marxisticky koncipovanou studií o Herbartovi v české pedagogice po roce 1945. K tomu přistupuje další významná skutečnost. Svazek vznikl ve spolupráci vědeckých a pedagogických pracovníků NDR a ČSSR, Fr. Hofmanna, profesora pedagogiky Univerzity M. Luthera v Halle, a J. Kyráška, docenta pedagogiky pedagogické fakulty UK v Praze. Je tedy tlumočením výsledků marxistické pedagogiky a její historiografie v NDR v oblasti, která je stále otevřenou kapitolou pedagogiky a její historiografie v SSSR i v dalších socialistických státech, učitelstvu a pedagogům v ČSSR.

Je dále obecně známou skutečností, že se v žádném případě vývoje pedagogické teorie od dob J. A. Komenského až po J. Deweye na straně jedné a A. S. Makarenka na straně druhé názory na hodnocení klasiků novodobé pedagogiky nerozházely tak diametrálně, jak tomu od konce 19. stol. bylo a dosud namnoze je nejen v buržoazní pedagogice a její historiografii v západních státech, kde existuje rozsáhlá literatura předmětu a nová vydání Herbartových spisů, ale v určité míře i v marxistické pedagogice a její historiografii v socialistických státech.

Na rozdíl od J. Úlehly, který pedagogiku herbartismu i Herbarta hodnotil negativně, odlišovala zejména svérázně orientovaná pozitivistická pedagogika a její historio-

graf O. Kádner a později studie O. Chlupa vlastní pedagogiku J. F. Herbarta a herbartismus, zejména německý v podobě pedagogiky »ortodoxní« škola T. Zillera a W. Reina a úřední vídeňský, který byl po roce 1869 přijímán českým učitelstvem jako část sociálního, národnostního a klerikálního útlaku národa. Na tomto rozlišení vlastního Herbarta a herbartismu 2. pol. 19. stol. je založena úvodní studie Fr. Hofmanna. Uvádí stručně do problematiky Herbartovy filozofie a psychologie, ukazuje odklon Kantova nástupce na stoličce filozofie univerzity v tehdejší Královci od Fichtovy filozofie k jeho vlastní idealistické koncepci reálů, zdůrazňuje význam Herbartovy orientace v psychologii na představy a jejich mechaniku pro formální pokus zavést v psychologii matematiku a přiblížit ji přírodním vědám na straně jedné i metafyzický a intelektualistický základ této orientace na straně druhé, a na tomto ne vždy ještě všestranně zdůvodněném a komparativně založeném základě interpretuje klasické axiomy Herbartovy pedagogiky. Do popředí vystupuje Herbartova snaha o »zaručené« výsledky pedagogiky, její formalizaci a matematizaci, úsilí stanovit přesné metody vyučování a výchovy a propojit je principem výchovného vyučování, v mnohém připomínající podobné snahy J. A. Komenského a J. H. Pestalozziho o stanovení zákonů učení a v ojedinelých rysech i úsilí marxistické pedagogiky o zpřesnění jejích základů, aniž ustupují od filozofické orientace, současně však navodily herbartismu i průběžné škole cesty k formalismu, mechanismu, šabloně, drilu, odstupu učitele a žáka. Hofmann věnuje značnou pozornost interpretaci těch míst Herbartovy pedagogiky, v nichž se hovoří o poslání učitele (určuje mu místo mezi filozofem a básníkem a radí mu, aby mírností budoval autoritu ducha), o důstojnosti dítěte (a jeho »mladistvé

duši«), o komplexním chápání výchovy a o její dialektice (tento termín vzbuzuje pochybnosti).

Dílčí výhrady k hodnocení Herbartových názorů filozofických a sociálně politických (označení Herberta jako buržoazního liberála bude třeba přesněji osvětlit) i dílčí výhrady k hodnocení základů Herbartovy pedagogiky (není Herbart ve srovnání s jednostranným hodnocením ve starší literatuře buržoazní i s některými hodnoceními marxistických pedagogů a historiků pedagogiky poněkud idealizován, není i tato obhajoba Herberta před soudem dějin pedagogiky jako čin nutný a zákonitý novou jednostranností, a to nyní zdůvodněnou marxistickou filozofií a její metodologií?) nemohou být zábranou, abychom je jednoznačně označili za krok vpřed v dosavadní marxistické herbartovské literatuře. Totéž platí i o Hofmannově interpretaci a hodnocení Herbartovy didaktiky, včetně ožehavé problematiky tzv. formálních stupňů. Objektivní zhodnocení této problematiky bude totiž současně významným přínosem pro marxistické pojetí dějin didaktiky, a to nejen v evropském měřítku, ale i v regionálním prostoru středoevropském a speciálně českém.

Může obstat Hofmannova rehabilitace Herberta také v oblasti speciální teorie výchovy? Myslíme tím rehabilitaci, která je kritická k slabým místům Herbartovy teorie i k jejich aplikaci herbartismem na poměry evropského a namnoze i světového školství základního a zejména středního, počínaje problematikou »řízení« dítěte, potlačením »zlé« vůle dítěte apod. Již výše uvedené Herbartovy teze o vztahu učitele (vychovatele) a žáka (chovance) částečně vyvracejí jednostranné kritické úsudky. Hofmann k nim připojuje další argumenty, které charakterizují Herbartovo pojetí pedagogického taktu. Je znovu kladena otázka, jak poznání může přerůstat v mravní postoje: »Výchova k charakterní osobnosti musí (proč autor volí termín »musí«?, pozn. J. C.) především působit na to, aby se chovanec vzdělával sám, jak volbou dobrého, tak odmítáním zlého« (s. 23 až

24). »Utahování uzdy« dítěti Hofmann osvětluje jako nutný (dočasný a odstupňovaný) proces, kterému je cizí »jakékoli malicherné poručnickování, podezřívavé slídění nebo dokonce tělesné tresty« (s. 25). Domníváme se, že právě tato místa Herbartovy pedagogiky bude třeba osvětlit ještě přesněji, a to i ve srovnání s jeho dalšími spisy, jejichž překlad český čtenář dosud nemá.

Dodatek J. Kyráška k Hofmannově studii, který se týká Herbartova ohlasu v českých zemích, zbytečně rozděluje ohlas ve filozofii od ohlasu v pedagogice a nevysvětluje čtenáři, proč končí rokem 1945, tj. heslem »Herbart« od O. Chlupa v I. díle Pedagogické encyklopedie z r. 1938. Správně však osvětluje vztah G. A. Lindnera k Herbartovi a herbartismu, tj. kapitolu ohlasu Herbartova díla v českých zemích, která má zásadní význam pro utváření české buržoazní pedagogiky jako vědy v 70. a 80. letech 19. stol. Dodali bychom, že Lindnerův vztah k Herbartovi byl i vztahem etické hodnoty a že jako takový činí Lindnerovu korekturu Herberta prostřednictvím Komenského, Spencera a Diesterwega i Lindnerovo spojení s Dittesem jako vídeňským kritikem ortodoxního herbartismu významnými mezníky pro studium herbartovské problematiky jako celku.

Samostatnou kapitolou je hodnocení překladu náročného textu Herbartovy pedagogiky, pokusu o sjednocení namnoze roztržštěné Herbartovy pedagogické terminologie a snahy zpřístupnit i překladem pedagogické ideje z počátku 19. stol. dnešnímu čtenáři. Hodnotíme tuto kapitolu jako významný čin, který v detailech nezůstává bez problémů a nepřesností, jako celek však zůstane trvalým příkladem pro podobné překlady z německého i jiných jazyků. Škoda, že autor překladu důsledně nedoprovázel českou terminologii původní terminologií Herbartova spisu.

Stranou ponecháváme drobná nedopatření a nepřesnosti v úvodní studii (s. 15 aj.).

Jde o podnětný ediční čin, který určitě bude výzvou k diskusí o Herbartovi, herbartismu a ohlasu Herbartova díla v české

pedagogice, která by na stránkách našeho odborného tisku byla přínosem k ještě přesnějšímu hodnocení této závažné problematiky dějin pedagogiky a namnoze i školských institucí. Dodejme, přínosem do internacionální snahy marxistických pedagogů a historiků pedagogiky v socialistických zemích o objektivní zhodnocení Herbertova podílu na formování pedagogiky jako vědy, a to na základě důsledně

uplatňované marxisticko-leninské analýzy díla významných postav vědy a kultury. Hofmannovu studii pokládáme v těchto relacích za jeden z možných postupů, který má sice v dosavadním bádání význam mimořádný, nezůstává však bez problémů. Takový je zákon vývoje marxisticko-leninského pojetí vědy, postupujícího neustále vpřed.

Josef Cach

KRITIKA BURŽOAZNYCH TEČENÍJ V PEDAGOGIKE

Sbornik trudov. Vypusk 5. Moskva, Moskevský státní pedagogický institut V. I. Lenina, 1977, 195 s.

Čas od času se na pracovišti našich vysokých škol a výzkumných ústavů dostanou některé sborníky prací kateder nebo laboratoří pedagogického výzkumu ze Sovětského svazu. Tyto publikace vydávají zpravidla v omezeném nákladu vysoké školy samy. Je tedy alespoň stručné seznámení s těmito publikacemi vítaným přínosem a zdrojem poznatků o nejnovějších výsledcích výzkumu v jednotlivých pedagogických disciplínách.

V Moskevském státním pedagogickém institutu V. I. Lenina pracuje již řadu let laboratoř srovnávací pedagogiky, která je vedena docentkou M. A. Sokolovou, kandidátkou pedagogických věd. Poslední sborník této laboratoře (v pořadí pátý) byl vydán koncem r. 1977 a je věnován kritice buržoazních směrů v pedagogice. Ve sborníku je uveřejněno celkem jedenáct příspěvků deseti autorů. Jedna stať je kolektivní prací čtyř autorů.

V úvodních statích sborníku podávají autoři přehled o stavu a rozvoji srovnávací pedagogiky v Anglii (E. K. Taršis), Francii (E. N. Kuzminová), Německé spolkové republice (M. A. Sokolová), Japonsku (M. L. Rodionov) a v USA (A. G. Bobrovskij). Kolektivní stať autorů M. A. Sokolové, E. N. Kuzminové, M. L. Rodionova a E. K. Taršise je věnována přípravě učitelů v rozvinutých kapitalistických státech. Zbývající příspěvky se zabývají některými specifickými problémy výchovy a vzdělání ve vybraných kapitalistických ze-

mích, resp. v zemích, které se od kapitalistické nadvlády osvobodily. Tak např. G. A. Vasilevská se zabývá některými buržoazními teoriemi vyučování v USA, S. T. Musinová kriticky analyzuje občanskou výchovu žáků ve všeobecně vzdělávacích školách NSR. Soubornější pohled na problémy socializace žáků všeobecně vzdělávacích škol v rozvinutých kapitalistických zemích podává E. B. Grebenjuk. Dlouholehá pracovnice laboratoře E. J. Betjajevová uveřejňuje zajímavou práci o základních problémech rozvoje současné školy a osvěty v Guineji, Mali a Senegal. Konečně G. S. Sklovskij zaměřil svoji stať na některé aspekty neokolonialismu a otázky vzdělání v rozvojových zemích Afriky.

Již výčet jednotlivých statí ukazuje, že se pracovníci laboratoře srovnávací pedagogiky v Moskevském státním pedagogickém institutu V. I. Lenina zabývají závažnými problémy výchovy a vzdělání nejen v rozvinutých kapitalistických zemích, ale i v zemích rozvojových. Úvodní stať sborníku jsou věnovány zásadním problémům rozvoje srovnávací pedagogiky v hlavních kapitalistických zemích světa. Všechny pět příspěvků vychází důsledně z hluboké znalosti nejen základní, ale i další literatury z oblasti srovnávací pedagogiky, což dokazuje bohatá citace původní literatury. V příspěvku E. K. Taršise jde o kritickou analýzu názorů G. Beredeye, N. Hanse, B. Holmese a E. Kinga. Stať E. N. Kuzminové je vlastně marxistickým hodnocením práce

Alexandra Vexliarda »La pédagogie comparée, Méthodes et problèmes«, která byla vydána v Paříži r. 1967. Nejobsáhlejším příspěvkem sborníku je stať M. A. Sokolovové. Na více než pětaticeti stranách podává celkový přehled vývoje srovnávací pedagogiky v NSR. Stať přehledně ukazuje a kriticky hodnotí jednotlivé etapy rozvoje srovnávací pedagogiky v NSR, jejich představitelé a jejich nejdůležitější práce. Z hlavních pracovišť srovnávací pedagogiky v NSR upozorňuje na zaměření Německého institutu pedagogického výzkumu ve Frankfurtu nad Mohanem, Německé společnosti J. J. Pestalozziho, Mezinárodního institutu učebnic v Brunšviku, Střediska srovnávací pedagogiky na univerzitě v Marburku a konečně katedry srovnávací pedagogiky na univerzitě v Bochumu. Fundovaná stať M. A. Sokolovové nás seznamuje i s takovým typicky západoněmeckým směrem srovnávací pedagogiky, jakým je Ostpädagogik, kterou autorka výstižně charakterizuje jako teoretický základ »antikomunistického a revanšistického principu vyučování ve škole NSR«. Zajímavá stať M. L. Rodionova, zabývající se srovnávací pedagogikou v Japonsku, přibližuje pro naše pracovníky převážně málo dostupné (v knižní produkci i jazykově) problémy pedagogické teorie v Japonsku. Autor ve své statí ukazuje na stejné i rozdílné přístupy k otázkám výchovy a vzdělání v Japonsku a dalších vyspělých kapitalistických zemích (Francie, USA atd.). Nové pro nás pravděpodobně bude i seznámení s nejdůležitějšími pracemi japonských pedagogů (jako jsou K. Kobajaši, S. Sumeragi, T. Chinokuti, S. Mijachara,

K. Funojama a další) z období po r. 1960. Pozoruhodná je i Bobrovského stať »O srovnávací pedagogice v USA«, která podává v přehledu vývoj srovnávací pedagogiky, jak je uváděn v díle Harolda J. Noacha a Maxe A. Eckteina Toward a Science of Comparative Education (USA, McMillan, 1969).

Podrobněji ještě uvedeme kolektivní příspěvek hlavních autorů sborníku Příprava učitelů v rozvinutých kapitalistických zemích. Na více než pětadvaceti stránkách autoři srovnávají jednotlivé soustavy vzdělávání učitelů v kapitalistických zemích západní Evropy, v USA a Japonsku. Stať je rozčleněna do kapitol Příprava učitelů počáteční školy, Příprava učitelů úplné střední školy, Příprava učitelů neúplné střední školy a Obsah vzdělání v pedagogických učilištích. Samostatná a velmi podrobná kapitola je věnována pedagogické praxi v přípravě učitelů. Autoři dokumentují jednotlivé problémy přípravy budoucích učitelů odkazy na anglickou, francouzskou, západoněmeckou, americkou, kanadskou a japonskou literaturu.

Celkově je možné konstatovat, že uvedený sborník podává přehled o práci a zaměření laboratoře srovnávací pedagogiky v Moskevském státním pedagogickém institutu V. I. Lenina a ukazuje mimo jiné na fundovanost pracovníků této laboratoře. Pro pracovníky československé pedagogické vědy je seznámení s výsledky práce sovětských srovnávacích pedagogů významné nejen pro poznání problematiky u nás nepříliš běžné, ale především i pro jejich přínos v oblasti metodologie.

Václav Kovářček

Tadeusz J. Wiloch

SYSTEM SZKOLNY

Warszawa, Państwowe Wydawnictwo naukowe, druhé změněné vydání, 1977, 192 s.

Ze svých častých návštěv v Československu a z řady studií publikovaných v našich pedagogických časopisech u nás dost známý polský pedagog T. J. Wiloch vydal už podruhé svou zajímavou knihu, která je praktickým výtěžkem jeho dosavadní

práce v oblasti srovnávací pedagogiky s názvem System szkolny — Školský systém. [První vydání vyšlo v roce 1973 pod názvem Ustrój szkolny — Organizace školství.]

Autor ve své nové knize spojuje základ-

ní obecné poznatky o školství, školském systému a o jednotlivých stupních a druzích škol s podrobnější charakteristikou polského školského systému a s přehledem základních poznatků o školských systémech dalších osmi socialistických zemí (BLR, ČSSR, Jugoslávie, MoLR, NDR, SSSR, RSR a MLR) a osmi vybraných rozvinutých kapitalistických států (USA, Anglie, Rakousko, Francie, Japonsko, NSR, Švédsko a Itálie). Autor se přitom neomezuje na pouhý popis aktuálního stavu školství a jeho struktury v té které zemi, ale stručně a přehledně ukazuje, jak se školství v každé sledované zemi vyvíjelo a dosáhlo současného stavu, a zároveň informuje čtenáře i o tom, jaký další vývoj se ve školské oblasti očekává, o kterých problémech se tam diskutuje a jaké jsou názory na další rozvíjení školství a výchovy v zemi, a to v kapitalistických zemích nejen v oficiálních kruzích školské a státní správy, ale často i v opozičních pokrokových organizacích a politických stranách. Svě výklady systematicky doprovází přehlednými schématy školských systémů zemí, kterými se zabývá, a také často — zejména pokud jde o školství a školské systémy socialistických zemí — i četnými statistickými tabulkami, ilustrujícími zejména vývoj školské populace v jednotlivých zemích a na různých druzích a stupních škol. Svým obsahem tedy kniha představuje dobrou příručku pro praktické studium srovnávací pedagogiky a má význam pro každého, kdo potřebuje pohotovou a aktuální informaci o školství v některé z uvedených zemí. Tyto vlastnosti vedly jistě k tomu, že se publikace dočkala v tak krátké době druhého vydání, i když autor pochopitelně v dalším vydání své práce sledoval především také potřebu namnoze nově zpracovat původní text a doplnit jej řadou nových aktuálních informací, aby jeho práce mohla s plným úspěchem i nadále sloužit širokému okruhu čtenářů a uživatelů.

Proti prvnímu vydání pozměnil autor především název své knihy, který lépe odpovídá jejímu obsahu a je také více v soulase s mezinárodně používanou termino-

logií. Pokud jde o strukturu knihy, zůstala v novém vydání vcelku stejná, je i nadále rozčleněna na dvě hlavní části. První — nazvaná *Základy a struktura polského školství* — je uvedena výkladem pojmu školský systém a hlavních zásad školského systému uplatňovaných v pokrokovém světě. V dalších osmi kapitolách této první části knihy se pak podává jednak celkový obraz polského školského systému a jeho rozvíjení a jednak se rozebírají jednotlivé stupně a druhy škol v Polsku. Přitom se autor snaží na základě srovnávacích studia postihovat vždy i obecný charakter a problematiku daného stupně nebo druhu školy. A právě tento přístup je velmi cenný, neboť slouží i uvedení do obecných teoretických problémů školy a školského systému. Druhá část knihy pak ve dvou obsáhlejších podkapitolách pojednává o školství jednotlivých uvedených socialistických a kapitalistických zemí.

Podstatnější změny však v druhém vydání knihy nastaly v jejím obsahu. Vzhledem k rychlému vývoji školství bylo nutno umožnit čtenáři, aby se mohl seznámit s řadou věcí, které první vydání knihy ještě nemohlo zachytit. Nejvýrazněji se tyto nové informace odrážejí v těch částech knihy, které se týkají polského školství. Autor tu dobře postihl charakter a podstatu současné školské reformy ve své zemi, ukázal její východiska, cíle, způsob realizace a už i její první výsledky, a to nejen vcelku, ale namnoze i na jednotlivých stupních a druzích škol. Tato partie bude také jistě nejvíce zajímat čtenáře v Československu. Do aktuálního a nedávného stavu uvedl autor v novém vydání své knihy také všechny statistické údaje, kterými výklad o polském školství ve své knize doprovází. Podobnými zásadami se autor snažil řídit i ve svém zpracování ostatních školských systémů, i když tu měl jistě obtížnější situaci a také často nemohl rychle získat všechny potřebné informace. Tak např. pro ČSSR už mohl zachytit vlastně jen nejobecnější informaci o jistých tendencích k dalšímu rozvíjení našeho systému výchovy, jak v současné době u nás probíhá. Ostatně informace o tom jistě náš

čtenář nebude hledat v polské pedagogické literatuře. Dobře a vcelku dostatečně i pro naši informaci zachytil v novém vydání knihy autor zejména poslední vývoj ve školství v Rumunské socialistické republice. I to má specifický význam pro naše zájemce, protože tyto informace k nám dosud pronikly jen velmi málo. Jasněji než v prvním vydání je tu zachycen i současný stav školství v Bulharsku. Proti prvním vydání autor výrazně nejen zkrátí, ale i přepracoval úvodní kapitolu své knihy o základních zásadách školského systému. Na základě historicky srovnávacího přístupu tu rozebral čtyři podle jeho názoru hlavní zásady, na nichž se rozvíjí moderní školství — zásadu spojení školství s politickoekonomickou, společenskou a kulturní realitou té které země, zásadu všeobecnosti vzdělání, zásadu jednotnosti školství a zásadu permanentního

vzdělávání. Tím úvodní kapitolu proti prvnímu vydání značně zkrátí, zpřehlední a učinil ji tím i adekvátnější dalším výkladem. Avšak obecný výklad pojmu »školský systém« tu vyšel tentokrát poněkud zkrátka přesto, že se mu autor snažil věnovat jistou pozornost také v předmluvě ke svému spisu. Značně je v novém vydání doplněn také přehled bibliografických pramenů, o něž se autor ve své práci opíral, o četné nové literární prameny, z nichž mnohé by neměly ujít ani našim zájemcům o srovnávací studium v pedagogice.

Celkem je tedy možno shrnout, že nové vydání knihy T. J. Wilocha znamená velmi užitečné rozšíření a prohloubení obsahu jejího prvního vydání a je cenným zdrojem zejména aktuálních poznatků o současném školství. Upozornit na to bylo hlavním účelem recenze.

František Singule

Naum Chmelnicki

SYSTÉMOVÁ METODA V SOCIOLOGII VÝCHOVY

Sborník materiálů k semináři, red. A. Lewin, cyklost., Instytut Badań Pedagogicznych, Varšava 1976

V první kapitole se autor zabývá významem systémové metody jako elementu soudobé kultury a nového myšlení, metody, za jejíž hlavní princip považuje pojetí každého objektu výzkumu jako části většího strukturového celku. Z tohoto hlediska se mu i škola jeví jako subsystém širších systémů, jako jsou společenské prostředí školy, vzdělávací a výchovný systém, sociálně ekonomická formace. Autor poukazuje na to, že systémová metoda byla počátkem 19. stol. rozvinuta K. Marxem, především vypracováním pojmu sociálně ekonomické formace, a aplikována v rozboru struktury a vývoje kapitalistického systému tak, že kapitalismus byl pojat jako vnitřně strukturovaný celek, přičemž relativně autonomní části systému byly pojaty jako podmíněné charakterem celku a definovány svou funkcí v tomto celku. Autor studuje i opožděnou reakci buržoazní vědy na systémovou metodu a uvádí

kromě vlivu marxismu tři další faktory, které ovlivnily prosazení systémové metody do soudobého způsobu myšlení. Je to především opozice proti pozitivistickému empiristickému atomismu, který nemohl být adekvátní metodologií především pro vědy biologické, dále je to rozvoj techniky, který si vynutil vznik vědy o řízení systémů, kybernetiky, a konečně i potřeba studovat principy fungujících systémů v současném světě, který je světem systémů a organizace. Závěrem této kapitoly konstatuje autor, že sociologie výchovy v Polsku byla od počátku díky varšavské skupině vedené V. Nalkovským pod marxistickým vlivem.

Další tři kapitoly, které tvoří jádro referátu, se zabývají základními principy strukturální systémové analýzy, přičemž autor přejímá bez výhrad tři principy formulované S. Hessenem v jeho práci »O strukturalizmie« (In: Studia z filozofii kultury,

1968], a to celostnost, hierarchií a autonomií.

Na prvním místě se referát zabývá principem celostnosti. Východiskem je autorova definice systému jako nerozborného souhrnu částí, jako integrálního uspořádání, které se projevuje jako jednota. Části systému nejsou pro autora izolovanéatomy, ale každá částice má podle autora svou zvláštní funkci v systému a může být proto pojata jen se zřetelem k celostnosti.

V dalším textu se Chmelnicki zabývá interpretací celostnosti buržoazních autorů, přičemž se poněkud zjednodušeně dovolává T. Parsonse a vidí podstatu jejich interpretace v principu udržení rovnováhy. Na rozdíl od těchto koncepcí vidí autor pozitivní rys sociologie výchovy v Polsku v tom, že se vyhýbala tendencím k jednostranné interpretaci celostnosti pomocí principu rovnováhy. Autor se při tom dovolává progresivní koncepce L. Krzywického, který konstatoval závislost funkcí cílů a metod výchovy na systému společenských vztahů, a to v protikladu k individualistické buržoazní pedagogice. Závěrem druhé kapitoly konstatuje autor, že v důsledku chápání školy v širším kontextu společenských vztahů nastal v současném Polsku odklon od iluze, že škola může vyřešit všechny potíže socialistické výchovy, což konkrétně argumentuje myšlenkami B. Suchodolského o vzájemném působení a nutnosti spolupráce školy a rodiny ve výchovném procesu.

Ve třetí kapitole se autor zabývá problematikou funkcí a konstatuje, že přeměny ve funkcích a ve struktuře výchovy pod vlivem společenských vztahů a forem společenského vědomí je možno analyzovat díky odlišení funkcí zamýšlených a funkcí reálných. (I když autor necituje R. K. Mertona, jde o analogii jeho koncepce funkcí latentních a zjevných, která v naší literatuře bývá traktována jako rozlišení funkčního záměru a funkčního účinku.) Zamýšlené funkce výchovných zařízení jsou určovány projektanty, ustavovateli a vedoucími výchovných zařízení v projektech, zákonech a statutech, zatím-

co skutečné funkce jsou výsledky praktického chodu výchovných zařízení. Skutečné funkce se vždy více či méně liší od funkcí zamýšlených, přičemž odchylky interpretuje autor vlivem rozmanitosti a proměnlivosti potřeb jednotlivých společenských tříd, vrstev a skupin. Chmelnicki zde přejímá dynamickou teorii J. Szczepańskiego o skryté záměně funkcí v časovém průběhu. Zpočátku se funkční zaměření celkem kryje s funkčními účinky. Funkční zaměření však zůstává po určitou dobu neměnné, zatímco společnost prochází změnami. Zpočátku neznatelně, později očividně se v důsledku sociálních změn funkční účinky výchovného systému mění, rozcházejí se s funkčními záměry, co vede ke zkoumání a kritice funkčního zaměření a forem fungování výchovných zařízení a konečkonců k reformě výchovného systému. Rozlišení funkčního zaměření a reálné funkce a postižení jejich vzájemného dialektického vztahu představuje zřejmě heuristicky nejpodnětější a ideologicky nejnějnější část referátu.

Na analýzu principu celostnosti a funkcí navazuje ve smyslu Hessenova schématu analýza principů diferenciací a autonomie výchovného systému, tedy problematika, jak sám autor uvádí, komplikovanější a méně propracovaná. Úvodem se autor zmiňuje o koncepci F. Znanického (zakladatele amerického sociologického empirismu), který k diferenciaci zařízení určujících výchovný proces použil tři kategorie: 1. osobnost a malé skupiny, 2. bezprostřední výchovné instituce (škola atd.), 3. zařízení zprostředkované výchovy (knihy, ilustrace, populární vydání knižní, dětský tisk, pedagogické filmy, dětské divadlo apod.). Chmelnicki pozitivně hodnotí Znanického celostní pohled, který úspěšně oponuje individualistické pedagogice. Zároveň však konstatuje malou propracovanost specifických charakteristik forem a metod výchovy jednotlivých typů zařízení. Autor podrobuje právem kritice i pokus B. Suchodolského, který používá kategorie »zařízení přirozené výchovy« pro prvotní výchovu, s tím, že žádné výchovné zařízení není »přirozené«, ale vždy kul-

turní, neboť jde o osvojování kultury pro společenský život.

Chmelnicki podává v referátu vlastní pokus o diferenciaci výchovného systému, a to podle tří vrstev kultury: 1. individuální kultury rodiny, 2. lokální a nacionální kultury, 3. kultury všelidské, přičemž se snaží interfunkční analýzou odhalit jednak hierarchii funkcí plněných jednotlivými výchovnými zařízeními, jednak základní funkci specifickou pro to které zařízení.

Za dominantní výchovnou funkci rodiny považuje Chmelnicki péči o dítě, zajištění podmínek pro jeho fyzické a psychické zdraví a rozvíjení jeho fyzických a psychických schopností, a to prostřednictvím osobních kontaktů. Mimořádný důraz klade přitom na emocionální stránku kontaktů a analogicky jako soudobé neofreudisticky orientované práce dokazuje negativní vliv emocionálních frustrací na rozvoj osobnosti dítěte. Autor přesvědčivě zdůrazňuje stěžejní význam rodinné výchovy pro formování osobnosti dítěte a její vliv na úspěšnost výchovy školní a právem upozorňuje i na to, že nestačí péče o intelektuální rozvoj dítěte, že musí být provázena péčí o naplnění emocionálních a společenských potřeb dítěte.

Poněkud problematická se v koncepci Chmelnického jeví kategorie fyzického a psychického zdraví, jejíž vymezení vzhledem ke složitosti problematiky fyzické a psychické normality by vyžadovalo podrobnější analýzu. Sporné se jeví i odtržení výchovných vlivů rodiny od ostatních přírodních skupin do odlišných, následných typů výchovy, neboť v reálném výchovném procesu působí převážně synchronně.

Druhým následným typem výchovného vlivu, jímž děti překračují výchovný rámec rodiny, jsou pro Chmelnického kolektivy (generační skupina a sousedství) a zařízení (v Polsku »dětský sad«), která uvádějí dítě do teritoriální subkultury, sestávající z tradic, obyčejů, vzorců chování, systémů hodnot, stereotypů, forem myšlení, ale i předsudků apod. Přes specifickou jednotlivých teritoriálních subkultur konstatuje autor některé jejich obecné rysy, jako je konzervativismus mravů, vázanost

tradicí, nedůvěra k cizím a novému, tj. charakterizuje teritoriální subkulturu podle našeho názoru poněkud jednostranně, a to především její konzervativní uzavřeností. V analýze výchovného vlivu teritoriální subkultury navazuje Chmelnicki, jak sám uvádí, na Znanického analýzu generačních skupin, na práce Vygotského, Leontěva, Lurii, Ananěva atd., kteří zdůrazňují sociální dění jako základ procesu výchovy a socializace, na Elkoninovu analýzu psychologických aspektů dětské hry a Božovičovu analýzu formování osobnosti v dětství. Za základní rys výchovného vlivu teritoriální subkultury považuje Chmelnicki na rozdíl od vlivu rodiny jeho neosobní charakter. Základní funkcí výchovy v tomto typu zařízení je podle autora socializační trénink dítěte, jeho adaptace společensky přijatým normám, osvojení principů disciplíny, kooperace, podřizování ostatních zájmů zájmům kolektivním, spoléhání na vlastní síly, přičemž regulátorem chování je neosobní společenský postulat a kontrolu nad chováním přejímá veřejné mínění. Přes socializační význam vlivu lokální subkultury konstatuje autor ve shodě s obecnou negativní charakteristikou lokální subkultury, že bez překonání vlivu kolektivů a zařízení lokální subkultury hrozí dítěti sociální nezralost, jejímiž symptomy jsou konformismus, nedostatek vlastních názorů, teritoriální a nacionální předsudky a nesnášenlivost.

Omezenost socializačního vlivu lokální subkultury překonává výchovný vliv zařízení bezprostřední výchovy, tj. učitele a školy a ostatních zařízení, které Znanicki označuje za zařízení zprostředkované výchovy. Hlavní funkcí těchto socializačních a výchovných zařízení je uvést dítě do národní a všelidské kultury, formovat bohaté, tvůrčí, všestranně vzdělané osobnosti. V této souvislosti se Chmelnicki podnětně zamýšlí nad vnitřní dialektikou výchovy nového člověka socialistické společnosti. Jde o člověka, který je jednak loyálním občanem, hrdým na sounáležitost se společností, která se zrodila z revoluce, jednak pak revolucionářem nesmiřitelným k nedostatkům, k zastaralým, reakčním

tradicím a zvykům. Složitost tohoto ideálu socialistického člověka vidí autor v tom, že bez návyku samostatného myšlení a bez schopnosti samostatné analýzy každé situace vzniká na jedné straně nebezpečí servilního loyalismu, na druhé straně pak nebezpečí kriticismu vybočujícího z rámce revoluční stranické disciplíny.

Tři různé úrovně výchovy představují pro Chmelnického v souhlasu s koncepcí V. V. Ivanova tři semiotické systémy rozvoje osobnosti s vlastními výchovnými cíli i metodami, které ve své návaznosti představují jednotu, nikoli však totožnost složek výchovného systému, tedy homogenitu zahrnující ideovou jednotu i autonomní rozvoj jednotlivých výchovných prostředků. V návaznosti na A. Levina vidí Chmelnickí problematiku školní výchovy, obzvláště pak kolektivní výchovy jako hraniční, na rozmezí pedagogiky a sociologie výchovy, aniž se zmiňuje o aspektech psychologických a sociálně psychologických. Za aktuální úkol považuje zajistit koordinovanou spolupráci mezi různými zařízeními zabývajícími se různými oblastmi výchovy.

Celková koncepce diferenciací výchovného systému navrhovaná N. Chmelnickým připomíná svými ekologickými principy poněkud geograficky orientovanou sociologickou koncepci Le Playovu a navozuje otázku nosnosti kritérií zvolených pro diferenciací kulturních vrstev. V koncepci diferenciací systému kultury musí marxistický aspekt nutně postrádat třídní a profesionální hledisko subkulturní diferenciací, nehledě na to, že v podmínkách třídně rozděleného světa se stává problematickou sama abstraktní kategorie »všelidské kultury«, uvážíme-li, že »lidstvo« se zdaleka ještě nekonstituovalo jako reálná jednotná sociální skupina. V tomto smyslu bude zřejmě nutné Chmelnického koncepci v dalším diskusním procesu doplnit a korigovat.

Za podstatnou otázku systémové analýzy považuje N. Chmelnickí analýzu elementárních částic systému, jíž věnuje závěrečnou kapitolu svého referátu. V návaznosti na F. Znanického, a možno říci i v poplat-

nosti k jeho přírodovědným neopozitivistickým metodologickým analogiím v sociologii, opomíjejícím do značné míry specifčnost sociálního procesu, považuje Chmelnickí za jakýsi atom výchovného systému »výchovný vztah«, který je pro něho zvláštní strukturou a celostní funkcí. Analogicky k formalistické vztahové sociologii vymezuje Chmelnickí sociální vztah značně zúženě, pouze na fenomenální úrovni jako společenský kontakt, jako vzájemnou vazbu mezi dvěma partnery, čímž do důsledku vzato vylučuje vlastně z kategorie sociálního vztahu všechny podstatné, objektivní vztahy třídní, pokud se neprojevují především komunikací v určité institucionálně zakotvené organizaci.

Výchovný vztah jako elementární subsystém výchovného systému sestává v pojetí Chmelnického, které parafrázuje koncepci Znanického, ze tří prvků: 1. ze společenské role vychovatele, 2. ze společenské role vychovávaného a 3. z cílového záměru, hodnoty a úsilí, které spolu tvoří vazbu mezi oběma partnery. Z kontextu je zřejmé, že Chmelnického zaujal na Znanického koncepci především tzv. »humanistický koeficient«, interpretovatelný jako projev aktivní role objektu výchovy. Jestliže výchovný vztah je sociálním komunikačním vztahem, předpokládá nejen aktivitu vychovatele, ale i reciproční aktivitu vychovávaného, to znamená, že vychovávaný není jen pasivním receptivním objektem, ale aktivním činitelem, subjektem spolupracujícím ve výchovném procesu, že tedy výchovný vztah je vytvářen vzájemným vlivem vychovatele a vychovávaného. V tomto smyslu definuje Chmelnickí vychovatele jako partnera, který ve spolupráci s vychovávaným formuje osobnost zaplánovanou v cílech výchovy.

Nehledě na progresivní koncepci o aktivitě vychovávaného ve výchovném vztahu tím, že Chmelnickí celkem nekriticky přejímá Znanického sociologickou koncepci výchovného vztahu jako elementu výchovného systému a jako zvláštního případu sociálního vztahu, vzdaluje se svému původnímu východisku, jímž v podstatě správně vymezil referenční systém sociolo-

gie výchovy na rozdíl od referenčního systému pedagogiky jako teorie výchovy. Systémově vzato je totiž pro sociologii výchovy referenčním systémem celek společnosti a výchovný systém je jeho vnitřní strukturální složkou, relativně autonomním subsystémem, kdežto pro teorii výchovy je referenčním systémem systém výchovy jako celek a ostatní sociální procesy představují faktory jeho vnější determinace. Jestliže sociologie výchovy zkoumá především sociální determinovanost a sociální funkci výchovně vzdělávacího procesu, měla by se pedagogika zabývat především vnitřní dialektikou výchovně vzdělávacího procesu, i když musí zároveň přihlížet k jeho vnější společenské podmíněnosti.

Rozhodně nestačí prohlásit určitý komunikační mezilidský vztah (v tomto případě pedagogický) za zvláštní případ sociálního vztahu, aby bylo možné tento vztah automaticky zařadit do oblasti sociologického aspektu na skutečnost. Tímto způsobem by totiž bylo možné dojít k nežádoucímu pansociologismu, tj. k redukci všech společenských věd na sociologické disciplíny, neboť i právní, politický a ekonomický vztah je případem sociálního vztahu a teorie státu a práva, politologie i politická ekonomie s ním musí pracovat jako se sociálním vztahem, aniž se proto stává sociologií práva, sociologií politiky či sociologií ekonomiky.

Chmelnického pokus vycházet z výchovného komunikačního vztahu jako z elementární částice výchovného systému se jeví z marxistického aspektu nepřijatelný i z jiného důvodu. Sám komunikační vztah je v marxistickém pojetí pouze jevovou stránkou hlubších, podstatnějších vztahů, vztahů výrobních, které jsou kvalitativně definovatelné jedině na základě charakteristik výrobního procesu. Pro Marxe je vždy východiskem analýzy sociální proces a jeho struktura; teprve na základě analýzy vnitřní dialektiky určitého sociálního procesu je totiž možno neformálně, kvalitativně určit i charakter sociálních vztahů, které pak nelze redukovat na vnější, jevově postižitelné vztahy komunikační. V tomto smyslu by nosným východiskem

pro sociologii výchovy bylo určení místa a funkce výchovně vzdělávacího procesu v celku sociálního procesu, a to jako nástroje socializace, adaptace a sociální regulace na straně jedné a jako prostředku sociální inovace a sociálního vývoje (pokud se týká výchovy všestranně rozvinuté tvůrčí osobnosti) na straně druhé. Právě tuto výchozí analýzu, která by měla klíčový význam i pro analýzu mezilidských vztahů v procesu výchovy, v referátě N. Chmelnického prozatím postrádáme.

Chmelnického pokus o systémové pojetí sociologie výchovy se dovolává marxistických tradic systémového pojetí společnosti v Polsku, ve vlastní koncepci strukturálně funkční, systémové analýzy se mu však přes veškeré podnětné myšlenky zcela nepodařilo oprostit se od vlivu neopozitivistických a strukturalistických koncepcí, které absolutizují systémové pojetí a redukují objektivní realitu na interferující systém systémů. Je pravda, že Marx vypracoval systémové pojetí společnosti jako sledu sociálně ekonomických formací, že odhalil funkční zákony kapitalistického systému. Marx však zároveň odhalil zákonitosti vzniku nového systému s vyšší uspořádaností, s novými funkčními zákony, a to z vnitřních rozporů starého systému, tj. odhalil zákonitost vývojového přechodu od jednoho systému k druhému. Strukturálně funkční, systémová analýza v ne-marxistickém pojetí je jen jedním z nástrojů (i když pro vědecké plánovitě řízené společnosti velmi důležitým) složitého procesu reprodukce objektivní reality myšlením, a to nástrojem, který postihuje pouze přetržitou, diskontinuální stránku skutečnosti, ale nepostihuje její stránku kontinuální, totiž prolínání systémů a časové kvalitativní přeměny systémů.

Struktura systémů se Chmelnickému jeví jako formální vazebná síť funkčního sepětí elementů s celkem, tedy na úrovni formalistického, v podstatě pozitivistického popisu vztahů. V Marxově koncepci je však struktura ontologickou kategorií, která umožňuje postup poznání od jevu k podstatě, není tedy jen vazbou mezi celkem a elementy, ale vazbou mezi jednotnou

podstatou a jevou diferenciáci systému. V tomto smyslu pojednáva např. Marx o ekonomice jako strukturujúci reálné základne spoločnosti, určujúci kvalitatívne charakter sociálne ekonomické formace jako celku i jejích jednotlivých prvků.

V Chmelnického pojetí systému se navíc projevují i rezidua teleologického pojetí vztahu mezi celkem a elementy. Přesto, že uznává relativní autonomii, to jest samovývoj prvků z vnitřních rozporů, ztrácí ze zřetele význam kvality elementů a způsobu jejich vzájemné interakce pro formování celku a pojímá prvky výlučně ve vztahu k celostnosti, tj. jako funkčně determinované celkem. Tím však vylučuje ze systémové analýzy vývojově významné případy, kdy element překračuje charakter a úroveň celku (jako je tomu např. ve vztahu revoluční dělnické třídy a kapitalistického systému).

Marxistické pojetí systému by vyžadovalo především kvalitativní charakteristiku

jak elementů, tak i celku, dále pak pojetí elementů jako relativně autonomních samopohybových subsystémů, přičemž dialektická souvztažnost elementů určuje kauzálně charakter celku a celek zpětně funkčně modifikuje elementy a jejich vazby. Strukturální vazby v systému se v marxistickém pojetí nemohou redukovat na vzájemné vztahy elementů a vzájemné vztahy celku a elementů, nýbrž měly by zahrnovat i souvztažnost jevů a podstaty.

Lze plně souhlasit s tím, jak Chmelnickí oceňuje význam systémového pojetí pro cílevědomé vědecké řízení sociálních procesů, a tím i pro řízení výchovně vzdělávacího procesu v socialistické společnosti; tím naléhavější se však jeví i potřeba kriticky zhodnotit a reinterpretovat v diskusním procesu současné systemologické koncepce i na základní filozofické úrovni, tj. z hlediska metodologických postulátů dialektického a historického materialismu.

Miloš Kaláb

Mihajlo Ogrizović

RAZVITAK ŠKOLSTVA NA OSLOBODJENOM TERITORIJU HRVATSKE (1941—1945)

Zagreb, Pedagoško-književni zbor 1975, 344 s.

Významný juhoslovanský pedagóg prof. dr. Mihajlo Ogrizović, vedúci katedry dejín pedagogiky a porovnávacej pedagogiky na Filozofickej fakulte v Zagrebe, vydal pozoruhodnú knihu *Razvitak školstva na oslobodjenom teritoriju Hrvatske (1941—1945)* (Rozvoj školstva na oslobodenom území Chorvátska (1941—1945)). Sám sa zúčastnil národnoslobodzovacieho boja a protifašistického odboja juhoslovanských vlastencov na čele s J. B. Titom v r. 1941—1945. Vo viacerých svojích prácach sa venuje boju juhoslovanských škôl a učiteľov proti fašizmu.

Recenzovanú knihu možno považovať za pokračovanie autora v zaujímavej tematike, spracújúcej zásluhy učiteľov, ktorí v období fašistickej okupácie boli nielen

obetavými a smelými nositeľmi národnej osvety a uvedomenia. Ich pôsobenie malo hlbší zmysel a význam, vyplývajúci z vlasteneckých a morálno-politických potrieb národa v najťažších chvíľach jeho histórie. Komunistická strana juhoslávie na čele s J. B. Titom bola aj v ilegálite integrujúcim a najsilnejším činiteľom, riadiacim nielen hrdinský odboj juhoslovanských vlastencov a partizánske hnutie v jednotlivých republikách a oblastiach, ale v ťažkých podmienkach vytvárala všetky predpoklady pre plynulú a nerušenú pokračovanie vyučovania v školách.

Profesor Ogrizović zhrnul túto problematiku do štyroch kapítol, ktoré poskytujú prehľad o spôsobe výchovno-vzdelávacej práce, jej organizácii, ideovo-praktickým zameraní v základných a stredných

školách, v detských a žiackych domovoch i v utečeneckých táboroch v Afrike a Taliansku.

Prvá kapitola, nazvaná »Rozvoj školstva na oslobodenom území Chorvátska od začiatku národnej revolúcie do prvého zasadania Krajskej antifašistickej rady národného oslobodenia Chorvátska (1941 až 1943)«, zahŕňa obdobie ozbrojeného boja národov Juhoslávie proti fašistickým okupantom. Paralelne s aktivitou partizánskych oddielov významnú protifašistickú odbojovú činnosť vyvíjali Zväz mladej generácie a ženské organizácie, ktoré organizovali analfabetské, politické a zdravotné kurzy. Vzhľadom na to, že v júni 1942 bola oslobodená väčšia časť Chorvátska, pristúpilo sa k organizácii základných a neskôr i stredných škôl. Koncom roka 1942 sa organizačná činnosť rozšírila na novooslobodené časti Chorvátska. Štvrtá nepriateľská ofenzíva zasiahla negatívne tento úspešný rozvoj iba dočasne. Územie chorvátskeho prímoria obsadili talianski fašisti, ktorí svojou odnárodňovacou politikou vyprovokovali v decembri 1941 v Splite demonštráciu školskej mládeže proti talianskym školám.

Obdobie od začiatku národného povstania r. 1941 do prvého zasadania ZAVNOH (Krajskej antifašistickej rady národného oslobodenia Chorvátska) r. 1943 znamenalo úspešný postup juhoslovanských vlastencov v boji proti okupantom, čo vidno i z toho, že na oslobodenom území Chorvátska pracovalo už 295 základných škôl s vyše 11 230 žiakmi a 363 učiteľmi.

Ofenzíva národnooslobodzovacích síl v Bosne a Hercegovíne prispela k úspešnému postupu juhoslovanských vlastencov na území Chorvátska. Otvárali sa zničené školské budovy, ktoré sa rýchlo opravovali, tvorili sa nové učebné plány, osnovy a učebnice. Vďaka Komunistickej strane Juhoslávie na oslobodenom území Chorvátska sa v rokoch 1943—1944 zvýšil počet základných škôl, žiakov a učiteľov, vytvorili sa detské domovy pre deti padlých bojovníkov. Na jar roku 1943 začalo svoju činnosť viacej partizánskych gymnázií, ktoré pre vojnové pomery nemohli syste-

maticky pracovať počas školského roku, ale iba v čase pokoja, keď sa nablízku nebojovalo. Tieto otázky rozoberá a hodnotí autor v druhej kapitole svojej knihy.

Tretiu kapitolu venoval M. Ogrizović rozvoju školstva na oslobodenom území Chorvátska od tretieho zasadania ZAVNOH do oslobodenia. Vytvorenie Národného výboru oslobodenia Juhoslávie prinieslo vznik Povereníctva pre osvetu. V čase, keď sa viedli boje o konečné oslobodenie Chorvátska (koniec r. 1944 a začiatok r. 1945), boli podmienky pre výchovno-vzdelávaciu a osvetovú prácu značne sťažené.

V štvrtej, poslednej kapitole, nazvanej »Ideové, organizačné a metodické osnovy vzdelávania a výchovy«, autor načrtáva cesty ďalšieho rozvoja juhoslovanského školstva. Píše, že sa opúšťa starý buržoázny školský systém a do života sa uvádza nový, demokratický. Ideovosť a političnosť v škole a osvete sa prelína s celkovým cieľom výchovy, ktorý obsahoval rozvoj vedeckého svetonázoru, bratstva a jednoty národov Juhoslávie, lásky k vlasti, ku Komunistickej strane Juhoslávie, k J. B. Titovi, k progresívnym, antifašistickým silám vo svete a k výchove odporu a nenávisťi voči fašizmu.

Národná revolúcia v špecifických podmienkach Juhoslávie proklamovala masové vzdelávanie ľudu, jeho ideologický a politický rast a kolektizmus. Pod vedením KSJ sa vyformoval aj stranícky, uvedomelý typ učiteľa oddaného ľudu, všestranne pripraveného vychovávať deti a mládež v socialistickom duchu. Výrazný rozvoj školstva a osvety v Juhoslávii je umožnený národnou revolúciou a jej víťazstvom nad fašistickými okupantmi a ich domácimi pomáhačmi.

Recenzovaná kniha prof. dr. M. Ogrizovića, vydaná na počesť tridsiateho výročia oslobodenia Juhoslávie, je skutočne dôstojným darom popredného juhoslovanského pedagóga svojmu ľudu, najmä učiteľom. V nej sa stretávame s bohatým a vzácnym materiálom, spracúvajúcim príznačivo obdobie smutne známych rokov fašistickej okupácie Chorvátska. Výrazná bohatosť prameňov, ako aj využitie dokumentárnych

fotografických a štatistických materiálov nám umožňuje získať jasný prehľad o rozvoji školstva v Chorvátsku.

Ogrizovićova kniha je podnetným a významným príspevkom k problematike účasti škôl a učiteľov v boji proti fašiz-

mu nielen v Juhoslávii, ale v socialistických krajinách vôbec. Tým väčšmi, že autor v úvode svojho diela naznačil, že »práca je len prvý a základný krok a podnet pre ďalšie rozpracovanie tejto problematiky«.

Soňa Mátejková

MAGYAR PEDAGÓGIA, ROČ. 1977

Gyula Mezei: Řízení školství [str. 3—15]

Školský zákon z r. 1971 vyjadruje súčasne sociálne a politické požiadavky MLR a zaisťuje nezávislosť vzdelávacích inštitúcií, pričomž se nikterak nesnižuje význam ústredného řízení. Zvláštní význam tu přísluší organizaci školského dozoru, soustavě dalšího vzdělávání učitelů a soustavě informací uvnitř školy. Články doplňují diagramy jako Soustava informací uvnitř školy, Struktura krajského řízení škol, Řízení školství v hlavním městě, Soustava řízení škol na venkově.

Aleksander Lewin: Analýza vzniku, vývoje a funkce výchovného mikrosystému [str. 16—23]

Polský autor zdůrazňuje, že výchovný mikrosystém patří k těm společenským systémům, které charakterizuje vysoký stupeň složitosti (mnoho proměnných, mnoho prvků, různých vazeb, polyfunkčnost, polystrukturnost atd.).

Lewin vychází z Makarenkovy definice výchovného mikrosystému (integrální zkušenost) a vyzvedá nutnost tuto definici doplnit a zpřesnit. Podrobněji si všímá vztahů mezi výchovným mikrosystémem a pedagogickou koncepcí, mezi mnohostí funkcí a strukturou výchovného mikrosystému, objasňuje úlohu vedoucí myšlenky, dynamičnost a elastičnost výchovného mikrosystému, obtíže a překážky v jeho vývoji.

Henrik Kéri: Několik problémů při použití kvantitativních metod v pedagogickém výzkumu [str. 24—29]

Rozvoj přírodních věd v současné době

značně ovlivnily i společenské vědy. Jak tvrdí nositel Nobelovy ceny Gunnar Myrdal, je kvantifikace vědění samozřejmým požadavkem každé vědy. Použití matematických metod ve společenských vědách předpokládá: 1. ujasnit si problém tak, aby se dal řešit pomocí statistických metod, 2. ujasnit si soustavu pojmů a pojmy přesně definovat, 3. stanovit veličiny měření a jejich vzájemné spojení i stupnici měření, 4. určit způsob měření a volby vzorku.

Použití matematických metod v pedagogice a psychologii je poměrně nové, a proto získávání nových výzkumných metod se neobejde bez omylů.

Ilona Xantus: Několik zkušeností s týmovým vyučováním [str. 30—39]

Autorka seznamuje s týmovým vyučováním ve čtyřech paralelkách 3. a 4. ročníku budapeštské základní školy. Tým v každém ročníku tvořili čtyři učitelé, kteří si rozdělili vyučovací předměty podle svých zájmů a odborných schopností a své zkušenosti si neustále navzájem vyměňovali.

Lajos Horváth: Pokusné zkoumání uvědomělé autonomie činnosti žáků [str. 40—57]

Úkolem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci 5. až 8. ročníku schopni samosprávy. Předpokládalo se, že se samospráva žáků musí rozvíjet komplexně a zároveň diferencovaně a že lze dosáhnout mnohem vyšší úrovně této schopnosti, jsou-li žáci metodicky seznamováni s bohatými zkušenostmi kolektivu.

Výzkum sledoval dva hlavní metodické problémy: 1. ujasnit si rozvoj samostatné činnosti projevující se rozvíjením samostatnosti a 2. zjistit míru uvědomělosti této

činnosti. Při řešení prvního problému bylo srovnáváno chování kolektivu a jedince v totožných situacích i v pozdějších letech, u druhého problému bylo použito měření.

József Bánfalvi: Možnosti dalšího rozvoje výchovné práce při volbě povolání u žáků ve vyučování s nepovinnými skupinami předmětů (str. 58—74)

Postup byl postupně uskutečňován v šesti pobočkách gymnázia v Szegedu v letech 1970/71 až 1973/74. Podle dřívějšího prospěchu a zájmů byli žáci 1. třídy gymnázia rozděleni do tříd, v nichž byl kladen větší důraz na některou z těchto skupin předmětů: matematika — fyzika, ruština — němčina, normální učební plán, biologie, chemie, průmyslová biologie — chemie. Pokus ukázal, že škola může ovlivnit volbu povolání silněji než prostředí a rodina.

Magda Mailáth-Cserhalmi: Longitudinální výzkum sebehodnocení žáků a jejich hodnocení spolužáky v jedné třídě střední školy (str. 143—151)

Výzkum hodnocení žáků probíhal po čtyři léta v jedné třídě debrecinského gymnázia. V přípravné fázi výzkumu byly u dvou set žáků 1. až 4. třídy gymnázia zjišťovány na základě slohových prací kladné a záporné vlastnosti žáků, které pak byly roztrženy do dvanácti větších skupin: upřímnost, inteligence, sociabilita, aktivita, zájem, morálka, světový názor atd. První tři skupiny vlastností, které žáci nejčastěji uváděli, staly se pak předmětem dalšího zkoumání po dobu čtyř let.

Výzkum ukázal, že žáci byli v soudech o svých spolužácích mnohem objektivnější než vůči sobě. Hodnocení spolužáků bylo obecně věcnější a lépe vystihovalo podstatné vlastnosti. Úroveň sebehodnocení se rychleji zvyšovala až v posledních dvou letech.

András Zakar: Faktory, které utvářejí znalost povolání a sebezpoznání dospívajících žáků (str. 152—162)

Výzkum osmi set žáků 7. a 8. ročníku

sledoval dvě navzájem související otázky: zjistit, co vědí dospívající hoši a dívky o různých povoláních a o svých schopnostech; poznat a analyzovat na základě pokusu vývoj těch faktorů, které utvářejí další poznávání povolání a sebezpoznání žáků. Bylo použito běžných empirických metod (dotazník, sledování vyučovacích a třídnických hodin na téma volba povolání, individuální a skupinové rozhovory se žáky, studium školní dokumentace).

Výsledky výzkumu prokázaly významnou úlohu sociologických podmínek: primát náleží rodině, pak následuje vliv kamarádů, sdělovacích prostředků a školy.

Znalosti žáků o povoláních obsahují až 40 % podstatných prvků, které povolání charakterizují, ale znalost požadavků na uchazeče o povolání bývá až z 80 % všeobecná a nediferencovaná.

János Vas: Objasnění postoje osobnosti v třídním kolektivu (str. 163—185)

Autor rozlišuje tři základní typy postoje jedince: kolektivní, situační a egocentrický. Sociometrickou metodou zjišťoval tyto postoje u 5355 žáků 2. až 8. ročníku.

V postoji rozeznává tři obsahové složky: aktivitu uvnitř kolektivu, přizpůsobení se kolektivu a členství v kolektivu, kdy je jedinec uznáván jen částí kolektivu. Význam těchto tří složek lze vyjádřit poměrem 3:2:1. Každou složku dělí dále na tři hlavní typy, např. aktivita v kolektivu může být činnorodá, pasivní a rozkladná; každý hlavní typ pak dělí dále na tři nebo čtyři podtypy.

János Timár: Vývoj a plánování školního a odborného vzdělání v rozvojových zemích (str. 186—194)

Článek byl uveřejněn také v 2. čísle časopisu Perspectives, ročník 1976, který vydává UNESCO.

Péter Inkei: Perspektivní rozvoj školství a plánování pracovních sil (str. 195—208)

Autor řeší tyto problémy: ekonomika a školství, předvídání potřeby pracovních

sil, demografické předvídání, plánování pracovních sil a plánování školství.

V. Je. Gmurman: O některých tendencích vývoje pedagogiky (str. 328—330)

Vědecká pedagogika stále ještě neplní v žádoucí míře společenské požadavky, i když v posledních letech hlouběji proniká do složitých výchovných procesů, kvalit a pojmů. Charakteristické je pro dnešní pedagogiku řešení závažných problémů ze dvou protikladných hledisek, např. z hlediska pedagogické teorie a praxe, technologie a etiky, kultury a teorie, vědeckosti vyučování a osvojování poznatků. Jinou typickou tendencí současné pedagogiky je syntetizace poznatků z výzkumů, i když oblast jejich využití zůstává dosud omezená.

Márton Horváth: Některé teoretické problémy rozvoje školství (str. 332—334)

Praktický rozvoj školské soustavy není možný bez prozkoumání základních teoretických otázek a bez jejich řešení. Praxe však není jen cílem a základem rozvoje, ale i kritériem teoretického zkoumání. Tyto výzkumy tvoří jádro komplexu základního výzkumu, který využívá teoreticko-empirických, experimentálních a hodnotících metod a který přímo i nepřímo slouží rozvoji školství.

K vytvoření nové školské soustavy však vnitřní pedagogické síly nestačí. Škole může při plnění nových, celospolečenských úloh pomoci jen taková pedagogika, která v žádoucí míře spojuje výsledky z mnoha vědních oborů. To ovšem neznamená, že se úloha pedagogiky růstem společenského významu školy podstatně snižuje, nýbrž naopak. Pedagogika se musí stát krystalizačním bodem, v němž se výsledky mezních věd spojují v žádoucí soustavu.

Béla Köpeczi: Úloha školy při utváření společenského vědomí

Ve stabilizované socialistické společnosti je z hlediska výchovy největší nevyho-

dou, i když to zní paradoxně, nedostatek ostrých srážek a z nich vyplývajících politických zkušeností. Tyto zkušenosti nelze již znovu získat, a proto musíme získávat zkušenosti v nové situaci a na nich pak budovat výchovu. Z hlediska výchovy je jejich klad v tom, že se tyto zkušenosti dotýkají celého člověka a celé sféry jeho činnosti. Autor si podrobněji všímá úlohy výchovy k světovému názoru a dějepisného vyučování při utváření společenského vědomí žáků.

János Szentágothai: Některé přírodovědné problémy školního učiva (str. 344—348)

Přírodovědná výchova ve škole budoucnosti vytvoří jednotný proud od mateřské školy přes základní školu až do nejvyšší třídy střední školy. Největší problém bude v tom, jak dosáhnout toho, aby přírodovědné vzdělání bylo jednotné, aby se organicky a logicky navzájem spojovala náplň všech přírodovědných předmětů a aby se přitom přihlíželo k věkovým zvláštěnostem žáků.

Szebenyi Péterné: Struktura pedagogické soustavy cílů a rozvoj školství (str. 349—354)

Pedagogická soustava cílů je vybudována na trojí úrovni. Nejabstraktnější úroveň soustavy cílů utváří filozofie výchovy. Běžná pedagogická teorie určuje historickospolečenské podmínky funkce výchovy, její společenský úkol a význam. Pedagogické praxi má nejbližší taxonomie cílů, která rozpracováním soustavy konkrétních požadavků přímo reguluje učebně výchovnou práci.

Éva Földes: Utopie a realismus v představách o všestranném harmonickém rozvoji osobnosti (str. 355—358)

Neustále nutno upozorňovat na to, že v našich blízkých i perspektivních plánech ani na okamžik nesmíme zapomínat na všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost. Z toho vyplývá, že mnohem pečlivěji, přísněji a důkladněji než dosud musíme promyšlet a plánovat jednotlivé úseky na-

šeho postupu i naše konkrétní výchovné cíle.

Autorka srovnává realistické názory klasičtí marxismu-leninismu na rozvoj lidské osobnosti s názory některých buržoazních filozofů (E. Fromm, H. J. Peters, Sh. Fitzpatrick aj.).

Györgyné Hunyady: Jednota pedagogického a sociologického hlediska při výzkumu školní mládeže (str. 359—363)

Autorka se dotýká dvou otázek. Předně, jaké poznatky bychom měli požadovat od naší mládeže, za druhé, co je charakteristické pro výzkumnou práci, která vychází

z analýzy situace mládeže, z jejího úsilí a vývojových tendencí, a snaží se nalézt vědecký způsob řešení problematiky mládeže. Ukazuje se tu nezbytnost spolupráce pedagogiky a sociologie.

Tamás Kozma: Diferencovaný rozvoj školství (str. 364—374)

Připravovaná reforma školské soustavy v MLR, modernizace práce v ní vyžaduje vyřešit řadu problémů. Autor si podrobněji všímá těchto otázek: představy vývoje, dnešní úsek vývoje, pokusnictví jako inovace, nevýhodně situované školy.

Tomáš Henek

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1977/12

Péče o dorůstající pokolení — jeden z nejdůležitějších článků nové ústavy SSSR (str. 3—6)

Nová ústava je výsledkem šedesáti let rozvoje sovětského státu. Politika strany byla vždy zaměřena na rozvoj lidového vzdělávání, zlepšování životního stylu a utváření nového člověka. Od ústavy vydané v roce 1936 došlo za čtyřicet let k různým změnám ve vzdělávání, např. byl stanoven úkol úplného středního všeobecného vzdělání. Nová ústava prohlubuje právo na vzdělávání, nově řeší vztah školy a společnosti a pomoc škole. Důraz je kladen na účast pracovních kolektivů ve výchově dětí, ústava dává záruky ochrany socialistické rodiny jako důležitého článku výchovy.

Nová ústava napomáhá péči státu o to, aby ze školy odcházeli lidé hodní epochy budování komunistické společnosti.

V. F. Jefimenko, V. K. Baturin: Metodologické otázky vzájemného vztahu vědy a běžné zkušenosti v procesu utváření poznání (str. 7—14)

Jeden z nejzávažnějších problémů zdomakovalování vyučování je utváření systému vědeckých poznatků u žáků. Změnou stylu života se mění i uvědomění si okolní skutečnosti, vzrůstá vědecké poznání světa.

Proces poznání není jen působení objektu na subjekt, ale vzájemné působení, jehož výsledkem je změna obou.

Vědecké nebo běžné představy o daném objektu závisí na činnosti daného subjektu. Utváření vědomostí při vyučování probíhá podle stejného schématu jako při vědeckém poznávání. U žáků se formuje návyk dialektického myšlení a utváření vědeckého světového názoru. V 1. etapě dochází k odhalení běžných představ žáků, v 2. etapě se tyto představy zaměňují vědeckými poznatky, v 3. etapě jde o včlenění poznatků do systému již existujících poznatků, ve 4. etapě o upevnění vědeckého poznání. Autoři vypracovali metodiku utváření vědeckého poznání, kterou experimentálně ověřili u žáků 6.—8. ročníku při výuce fyziky. Podmínkou úspěšného utváření vědeckých poznatků je zájem žáka i jeho aktivita.

N. D. Malachov: Večerní škola včera, dnes a zítra (str. 15—23)

Důležitým příspěvkem k utváření duševního bohatství národa byl systém večerních škol a dálkového studia. Z carské nadvlády zůstalo sovětskému státu 100 miliónů negramotných. Sovětská vláda likvidovala negramotnost, byly vybudovány knihovny, čítárny, kluby, uspořádány kurzy pro pracující. V r. 1970 mělo z tisíce

pracujících 568 vyšší a střední vzdělání. Další vzdělávání dospělých se stalo jednou z oblastí činnosti sovětských lidí. Vyšší vzdělanost se neprojevuje jen v kulturním, sociálním a politickém životě, ale i ve včleňování nových poznatků do praxe samotnými pracujícími.

V posledních letech se zlepšilo materiální vybavení večerních škol, vzrůstá tendence rozšiřovat večerní školy u velkých závodů. V příštích letech se bude snižovat věk žáků v těchto zařízeních, je tedy třeba soustředěné péče Komsomolu, KSSS a dalších orgánů, aby bylo dosaženo maximální aktivizace rozumové činnosti žáků. Zdokonalování středního vzdělávání pracujících musí být založeno na spolupráci školních a pracovních kolektivů.

V. P. Běspalko: K problému technických prostředků vyučování (str. 24—31)

Široké využití technických prostředků vyučování vyžaduje vědecké pedagogicko-psychologické rozpracování problematiky. Většina vědeckých prací se zabývá konstrukcí těchto prostředků, malá pozornost se věnuje výběru a utváření technických prostředků a zdůvodnění jejich použití.

Správné začlenění technických prostředků do vyučování musí s rozmyslem spojuvat určitý didaktický proces s cílem optimálního nahrazování jednotlivých funkcí učitele. Úkolem učitele pak je motivace učební činnosti, její řízení a korekce poznání žáků.

V. S. Šjarnas: Učení rychlému, uvědomělému čtení — obecný úkol školy (str. 32—37)

Úkolem výzkumu bylo zdokonalování metodiky jasného a srozumitelného čtení žáků národnostních škol, studium některých zvláštností žáků, spojení mezi čtením textu, jeho pochopením a osvojením, stupněm ovládnutí cizího jazyka a asociativní reakcí.

Ukázal, že v souvislosti se sledovaným problémem je třeba se zaměřit na formování motivů čtení, na samostatnou četbu,

zájem o knihu i na vliv rodiny na žáka. Objasnily se některé individuální faktory spolupůsobící při rozvoji návyku čtení.

J. V. Kuzněcova: Ze zkušenosti práce komsomolské organizace škol při vlastenecké výchově žáků (str. 38—42)

Předmětem vlastenecké hrdosti sovětských lidí jsou progresivní tradice a úspěchy národa. V posledních letech se práce školních komsomolských organizací při vlastenecké výchově zdokonaluje a obohacuje o nové formy a má cílevědomý charakter. Jednou z forem práce je činnost vedoucí k hrdosti na revoluční tradice, na pracovní výsledky. Dalšími formami jsou různá setkání s hrdiny války a práce, budování muzeí, čestné strážce apod. Jde o formy, které napomáhají aktivním postojům žáků, vychovávají cit hluboké lásky a věčnosti ke staršímu pokolení a cit odpovědnosti za budoucnost vlasti.

L. N. Kulíkova: Školní komsomolské organizace a sebevýchova starších žáků (str. 43—47)

Systematická sebevýchova je důležitým faktorem výchovy žáka. Při utváření samostatnosti, citů vlastní důstojnosti vzniká v adolescenci uvědomělý vztah žáků k sebevýchově. Její úspěchy nezávisí jen na morálně-psychické úrovni rozvoje osobnosti, ale i na životě v kolektivu.

Prostředkem sebevýchovy se stal plán sebevýchovy vypracovaný žákem. Tento osobní plán se může uskutečnit jen při vysoké úrovni činnosti komsomolské organizace, připravenosti pedagogů k organizaci sebevýchovy žáků, připravenosti žáků. Veliká pozornost byla věnována formování kolektivistických motivů sebevýchovy. Kritériem se stal obsah společenské aktivity žáků, jejich iniciativnost a samostatnost. Při realizaci plánů sebevýchovy však došlo k některým negativním jevům, např. ne všichni žáci byli schopni vypracovat plány sebevýchovy, projevíly se volní nedostatky, nedostatečná stimulace učitelem a komsomolskou organizací.

Jana Rymešová

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze 1, Mikulandská 5
 SPK = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12
 UK = Univerzitní knihovna v Praze 1, Klementinum
 UKB = Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1—4
 SVKO = Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

- DAVYDOV, V. V.:** Druhy zovšeobecňovania vo vyučovaní. Bratislava, SPN 1977. 408 s. SVKO 479719 SPKK II-75599
- FAZIK, A. aj.:** Mládež a spoločnosť. Praha, Svoboda 1977. 259 s. SPKK I-27793
- HOUSKA, J. — TLUSTÝ, V.:** Společnost, stát a jednotlivec. Praha, SPN 1977. 195 s. SPK 81336 SPKK II-75392
- KOJZAR, J.:** Zdeněk Nejedlý a jeho význam v pedagogice. Praha, SPN 1978, 211 s. SPKK I-27785 SVKO 498258
- PETROVSKIJ, A. V.:** Vývojová a pedagogická psychologie. Praha, SPN 1977. 257 s. SPKK II-75562 SVKO 497781
- Studijní texty k pedagogice dospělých.** Red. J. Skalka. 1. díl. Praha, Univ. Karlova 1978. 243 s. SPKK III-26260/1 SVKO II-800709

SSSR

- BABANSKIJ, J. K.:** Optimizacija processa obučenijsa. Obščedidaktičeskij aspekt. Moskva, Pedagogika 1977. 251 s. SVKO 687928
- FARBER, V. G.:** Logika i problemy obučenijsa. Moskva, Pedagogika 1977. 213 s. SPKK II-75639 SVKO 497522
- GROMOVA, O. A.:** Audio-vizualnyj metod i praktika jego primenenijsa. Moskva, Vyššaja škola 1977. 99 s. SPK 81478
- CHARČEV, A. — ALEKSEJEVA, V. G.:** Obraz žizni, moral, vospitanije. Moskva, Izd. polit. lit. 1977. 141 s. SPKK I-27784
- KATUNCEVA, N. M.:** Opyt SSSR po podgotovke intelligencl iz rabočich i krestjan. Moskva, Mysl 1977. 203 s. UK H 65606

Kommunističeskoje vospitanije studentov. Kijiv, Vyšča škola 1977. 229 s.

UK B 2-781846

KRAJEVSKIJ, V. V.: Problemy naučnogo obosnovanija obučenijsa. (Metodologičeskij analiz.) Moskva, Pedagogika 1977. 262 s. SPK 81412

LAPČINSKAJA, V. P.: Srednjaja obščeeobrazovatel'naja škola sovremennej Anglii. Voprosy teorij i praktiki obučenijsa. Moskva, Pedagogika 1977. 215 s.

UK T 72801

Narodnoje obrazovanie, nauka i kultura v SSSR. Statističeskij sbornik. Moskva, Statistika 1977. 447 s.

SPK 64786/1977

PODDJAKOV, N. N.: Myšlenije doškol'nika. Moskva, Pedagogika 1977. 270 s.

SVKO 687517

ŠILINA, Z. M.: Formirovanije obščestvennoj napravlenosti ličnosti škol'nika. Moskva, Prosveščenijsa 1977. 222 s.

SPKK II-75808

DDR

- LOMPSCHER, J.:** Zur Psychologie der Lern-tätigkeit. Konferenzbericht. Berlin, Volk und Wissen 1977. 464 s. SPKK II-75643
- Programmierung im Unterrichtsprozess.** Forschungsergebnisse aus der UdSSR und der DDR zur Programmierung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht der allgemeinbildenden Schule. Hrsg. von K.-H. Walter. Berlin, Volk und Wissen 1977. 378 s. SPKK II-75487
- SIELSKI, G.:** Kritik der »antiautoritären« Erziehung. Ein Beitrag zur Analyse klein-bürgerlichrevolutionistischer Erziehungsauffassungen. Berlin, Volk und Wissen 1977. 207 s. SPKK I-27804

Zur Erhöhung der Qualität des beruflichen Unterrichts. Beiträge. Berlin, Volk und Wissen 1977. 301 s. UK T 73341
SPKK II-75485

PLR

- GOLDSZTEJN, A.:** Działalność dydaktyczna — kategoria teorii kształcenia w szkole wyższej (proba analizy systemowej). Wrocław, Wyd. Politechniki Wrocławskiej 1977. 76 s. SPK 81267
- KRYSTOSZEK, Z.:** Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych. Warszawa, Wyd. Szkol. i Pedagog. 1977. 191 s. SPK 81274
- TYSZKOWA, M.:** Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. Warszawa, Wydaw. Szkol. i Pedagog. 1977. 248 s. SPK 81420

ANGLIE

- CLEARY, A. — MAYES, T. M. — PACKHAM, D.:** Educational Technology: Implication for Early and Special Education. London, Wiley and Sons 1976. 191 s. SPK 80462

FRANCIE

- WALL, W. D.:** Constructive Education for Adolescents. Paris, Harrap 1977. 333 s. SPKK II-75549

HOLANDSKO

- BUCKINGHAM, R. A.:** Education and Large Information Systems. Proceedings of the IFIP Working Conference Organized by the Technical Committees for Education — TC 3 and for Information Systems — TC 8. Edit. by ... Amsterdam, North-Holland Publ. Co. 1977. 197 s. SPKK II-75358

NSR

- BAACKE, D.:** Einführung in die außerschulische Pädagogik. München, Juventa Verlag 1976. 248 s. SPKK II-75505
- Beiträge zur Bildungsentwicklung in der BRD.** Berlin, Institut für Hochschulbildung 1977. 93 s. UK Pd 7279/Nr. 72
- CALVERT, B.:** Die Schülerrolle — Erwartungen und Beziehungen. Ravensburg, O. Maier 1976. 165 s. SPK 80471

Ganztagsschule — Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells. Ravensburg, O. Maier 1976. 230 s. SPK 80470

Hochschulpädagogik. Bearb. Übersetzung. Berlin, Institut für Hochschulbildung 1977. 95 s. UK Pd 7279/Nr. 67
SPKK II-75603

Lehrziele in der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf, Schwann 1976. 232 s. SPKK II-75637

OPASCHEWSKI, H. W.: Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Hellbrunn, Klinkhardt 1976. 287 s. SPK 81360

Pädagogische Psychologie. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag 1976 bis 77. 2. sv. SPK A 14252

SCHUSTER, B. — STEINHARDT, B.: Fähigkeitsziele im Hochschulstudium. Berlin, Institut für Hochschulbildung 1977. 82 s. UK Pd 7279/Nr. 74

Wörterbuch der pädagogischen Psychologie. Freiburg im Breisgau, Herder 1976. 303 s. SPKK I-27755

USA

- ANDERSON, S. B. aj.:** Encyclopedia of Educational Evaluation. Concepts and Techniques for Evaluation Education and Training Programs. San Francisco, Jesey 1976. 515 s. SPKK II-75733
- ASHER, J. W.:** Educational Research and Evaluation Methods. Boston, Little Brown and Comp. 1976. 358 s. SPK 80461
- RIESMAN, D.:** Constraint and Variety in American Education. Lincoln, Univ. of Nebraska press 1977. 137 s. UK T 71526

UNESCO

- BAEZ, A. V.:** L'innovation dans l'enseignement des sciences. Synthèse mondiale. Paris, Unesco 1977. 279 s. SPK II-75406
- Groups techniques in education.** Paris, Unesco 1977. 51 s. SPKK III-26284
- HUMMEL, Ch.:** L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain. Paris, Unesco 1977. 208 s. UK UnB 1568

Eva Žižková