

RECENZE A REFERÁTY

Otto Čmolík, Juraj Varholík

POKOLENIE

Bratislava, Smena 1975, 324 strán.

Publikácia sa zaoberá spoločensky aktuálnou a závažnou problematikou mladej generácie. Autori ju uvádzajú ako »príspevok k problematike kontinuity generácií a k formovaniu komunistického vedomia mládeže v socialistickej spoločnosti«. Vzhľadom na rozsiahlosť problematiky vytýčili si cieľ analyzovať iba niektoré najaktuálnejšie otázky, ktoré majú teoretický a praktický význam v našej spoločnosti. V jednotlivých častiach zameriavajú sa na rozbor týchto základných otázok:

Mládež v sociálnej štruktúre spoločnosti; O probléme kontinuity generácií; Mladá generácia a jej organizácia v socialistickej Československu; Súčasné problémy výchovy mladej generácie v duchu socialistických a komunistických ideí.

Prvé kapitoly sú venované teoretickej analýze problematiky mládeže na základe učenia marxizmu-leninizmu. Autori vychádzajú zo základných pojmov: mládež, generácia, pokolenie, kontinuita generácií, skúmajú osobitosti mládeže ako sociálnej skupiny v spoločenskej štruktúre, vzájomné vzťahy mládeže a spoločnosti, mládeže

a triedy, kriticky hodnotia nemarxistické teórie o mládeži atď. Ďalšie kapitoly rozoberajú problematiku mládeže v našich špecifických podmienkach.

Metodologickým východiskom k riešeniu nastolených otázok je učenie marxizmu-leninizmu — práce Karola Marxa a Fridricha Engelsa, ktorí vo svojom diele rozpracovali základy vedeckého prístupu komunistickej strany k mládeži a prví ich aj v praxi realizovali, ďalej práce V. I. Lenina, ktorý v nových historických podmienkach rozpracoval a rozvíjal princípy marxistického prístupu k mládeži. Ďalej čerpajú z prác Klementa Gottwalda, Gustáva Husáka, iných našich a zahraničných literárnych prameňov. Tvorivo uplatňujú poznatky a skúsenosti Všeľvázového leninského komunistického zväzu mládeže, Československého zväzu mládeže, Socialistického zväzu mládeže i vlastné poznatky a skúsenosti z práce v mládežníckom hnutí.

V konfrontácii s mnohými literárnymi prameňmi sovietskych a našich autorov vymedzujú pojem mládež na základe marxisticko-leninského učenia o sociálno-

triednej štruktúre spoločnosti a na základe analýzy znakov tohto pojmu. »Mládež je značne dynamická sociálnodemografická skupina vo veku 15 až 30 rokov. Má charakteristické všeobecné biologicko-psychologické, sociálno-ekonomické a sociálno-psychologické črty, vlastností a hodnotové orientácie, podmienené sociálnymi vzťahmi v spoločnosti. Mládež je spoločenský faktor, vyznačujúci sa dočasnou a súčasne univerzálnosťou, nachádzame ho v akejkolvek spoločnosti, na ktoromkoľvek stupni vývoja, má niektoré osobitosti, ktoré ho odlišujú od ostatných vekových skupín spoločnosti« (s. 35—36). Pri skúmaní problematiky mládeže i pri práci s mládežou autori zdôrazňujú marxistickotriedny prístup k mládeži na základe jej triednej príslušnosti, ktorý je jediným objektívnym, vedeckým prístupom. Pretože mládež nežije izolovane od svojej triedy, ale jej vývoj, úspechy, problémy priamo vplývajú na formovanie mládeže i na jej postavenie a perspektívy v spoločnosti. Osobitnú pozornosť venuje preto socialistickej spoločnosti robotníckej mládeži, ktorá má pokračovať v plnení historického poslania robotníckej triedy.

Autori podrobujú kritickej analýze rozličné koncepcie buržoáznych teoretikov o mládeži. Poukazujú na ich ideologické nebezpečenstvo, vyplývajúce z toho, že všetky sú zamerané na zastieranie triedneho antagonizmu buržoáznej spoločnosti, na popieranie vedeckej teórie triedneho boja a historického poslania robotníckej triedy s cieľom ovplyvniť chápanie a postoje hlavne mladej generácie a postaviť ju proti ostatným sociálnym skupinám, izolovať ju od nich. Takým cieľom sú poplatné názory a teórie typu L. Feuera, K. Kenistona, H. Schelského, G. Kennana, Z. Berezinského, A. M. Schlesingera, R. Arona, S. M. Lipseta, D. Bellu, W. C. Millsa, L. Baxandalla, H. Marcuseho. Autori konkrétnym rozborom »teórií« uvedených autorov dokazujú, ako zanedbávanie zásad triednosti a straníckosti pri skúmaní a interpretovaní spoločenských javov vedie k antimarxistickým a buržoáznym koncepciám.

Z demografického a sociologického hľadiska objasňujú pojem »generácia«, ktorý »označuje takú skupinu ľudí, ktorých relatívne spája účasť na rovnakých spoločenských procesoch v danej etape spoločenského vývoja« (s. 37). Autori pritom odmietajú abstraktnú charakteristiku generácie v kapitalistickej spoločnosti, zmietanej triednymi rozpormi. Zdôrazňujú požiadavku skúmať generáciu vo vnútri danej triedy. Otázka kontinuity a následnosti generácií v každej spoločnosti — v teoretickej i v praktickej rovine riešenia — má základný význam pre spoločenský pokrok. Autori podrobujú skúmaniu problematiku z hľadiska zákonov marxistickej dialektiky a hodnotia prejavy tejto všeobecnej sociologickej zákonitosti v podmienkach kapitalizmu a socializmu. Sociálno-triedna štruktúra spoločnosti sa odráža v generáciách každej spoločnosti — v kapitalistickej i socialistickej, a preto aj jednou z najvýznamnejších sociálnych čŕt generácií v kapitalistickej spoločnosti je vnútorná triedna rozpornosť. Z podstaty socialistickej spoločnosti, v ktorej niet triednych antagonizmov, vyplýva sociálna, politická a morálna jednota všetkých generácií, ktorá je objektívnym predpokladom pokrokovej následnosti generácií. Tá však nevylučuje rozdiely medzi generáciami i v socialistickej spoločnosti, ktoré však nie sú konfliktami ideologického rázu. Preto pri analýze vzájomných vzťahov medzi generáciami treba odlišovať psychologické a ideologické aspekty. V tejto súvislosti autori skúmajú a kriticky hodnotia príčiny a dôsledky udalostí krízového obdobia v našej republike, keď sa antisocialistickým a pravicovým silám podarilo ovplyvniť časť mladej generácie a zneužiť ju pre svoje zábery. »Problém generačnej následnosti za socializmu spočíva v kontinuite a tvorivom obohacovaní materiálnej a duchovnej činnosti, v cieľavedomej komunistickej výchove mladej generácie« (s. 105). Významným prostriedkom socialistickej spoločnosti pri realizácii následnosti generácií je výchova v duchu revolučných a bojových tradícií, ktoré nie sú prekážkou ani pre novátorstvo.

V procese formovania socialistického vedomia mládeže významnú úlohu majú spoločenské organizácie NF, najmä mládežnícka organizácia, odborové zväzy, škola, rodina, základná vojenská služba. Autori správne poukazujú na nedostatočnú koordináciu výchovnej práce týchto spoločenských činiteľov, čo oslabuje účinnosť ich výchovného pôsobenia. Rozhodujúcim činiteľom pri uskutočňovaní následnosti generácií v socialistickej spoločnosti je komunistická strana, ktorá sa usiluje o vzájomné spájanie skúseností starších generácií z praxe revolučných bojov a budovania socialistickej spoločnosti, jej politickej vyspelosti s »energiou, iniciatívou, aktivitou a zápalom mladosti« (s. 116). Vzťah strany k mládeži, k jej politickému predstaviteľovi SZM rozoberajú autori v samostatnej kapitole »Úlohy komunistickej strany pri uskutočňovaní pokrokovej následnosti generácií v socialistickej spoločnosti«. Pri uskutočňovaní cieľov komunistickej výchovy je nevyhnutné vychádzať zo skutočného poznania súčasnej mladej generácie — hlavne prostredníctvom ustavičných priamych kontaktov v každodennom živote.

Na fundovaný teoretický rozbor problematiky mladej generácie v prvej časti publikácie nadväzuje druhá časť, venovaná špecifickým problémom mládeže a jej organizácie v našom socialistickom štáte. Autori vymedzujú demografické a sociologické črty mladej generácie 70-tych rokov; poukazujú na základné činitele sociálnych vzťahov a faktorov, ktoré ovplyvňovali jej formovanie v tomto období, vychádzajúc zo základných ekonomických a sociálnych zmien v našej spoločnosti po Februári 1948, v dôsledku ktorých sa zmenila i sociálno-triedna štruktúra v našej spoločnosti. Na základe konfrontácií niektorých demografických, sociálnych a ekonomických činiteľov v rokoch 1921, 1930 a 1970 dokumentujú vymoženosti socialistickej spoločnosti, ale zároveň upozorňujú na niektoré nedostatky (napr. vo využívaní kvalifikácie a odmeňovania mladých ľudí), ktoré často majú záporný vplyv na vzťah mládeže k práci a k svoj-

mu povolaniu. Spoločensky závažným problémom je nedostačujúci súlad spoločenských a osobných požiadaviek mládeže pri voľbe povolania, ktorý je potrebné v našej spoločnosti účinnejšie riešiť v zmysle záverov júlových plén.

Vývoj československého mládežníckeho hnutia je spojený s bojom proletariátu za sociálne oslobodenie, čo autori osvetľujú na rozličných etapách vývoja mládežníckeho hnutia od roku 1921 až po súčasnosť. Rozoberajú pôsobenie ČSM v období po jeho utvorení, ktoré je charakterizované budovateľským nadšením mládeže, i jeho ďalší zložitý vývoj. Analyzujú chyby a nedostatky v mládežníckom hnutí v 60-tych rokoch — zanedbávanie ideovovýchovej práce, podceňovanie triedneho prístupu pri riešení spoločenských problémov a dôsledky, ktoré spôsobili i rozpad jednotnej detskej a mládežníckej organizácie. Treba kladne oceniť prístup autorov, ktorí osvetľujú tieto udalosti z hľadiska širších spoločenských súvislostí javov krízového obdobia v našej spoločnosti. »Rozpad ČSM nebol izolovaným činom pravicových síl vo vnútri ČSM, bol súčasťou strategického plánu pravičiarov, ktorí chceli narušiť a postupne likvidovať celý socialistický politický systém« (s. 174). Východisko zo zložitej situácie krízy celej spoločnosti ukázalo nové vedenie strany od apríla 1969, ktoré od začiatku venuje sústredenú pozornosť mladej generácii. I konsolidácia v mládežníckom hnutí za pomoci KSČ viedla opäť k utvoreniu jednotnej detskej a mládežníckej organizácie — SZM a jeho PO, ktoré pomáhajú zabezpečovať aktívnu účasť mládeže na rozvoji nášho národného hospodárstva. Dôkazom toho je činnosť SZM a PO od XIV. zjazdu KSČ, keď sa Socialistický zväz mládeže a jeho Pionierska organizácia pod vedením komunistickej strany zamerali na najdôležitejšie úlohy hnutia v súčasnom období: na rozvoj pracovnej aktivity a iniciatívy mládeže, na aktívnu činnosť každej základnej organizácie a na cieľavedomú ideovovýchovnú prácu s mládežou.

Na základe Poučenia z krízového vývoja v strane a spoločnosti po XIII. zjazde

KSČ a dokumentu Niektoré základné otázky vývoja detského a mládežníckeho hnutia v Československu autori z hľadiska marxistickej kritiky analyzujú niektoré teórie československých »ideológov« 60-tych rokov o úlohe mládeže a jej organizácie v socialistickej spoločnosti, napr. I. Svitáka, O. Šika, K. Kosika a ďalších; dokumentujú pravicovo-revizionistické pôsobenie rôznych novín a časopisov (Literární noviny, Literární listy, Student, My 68, Mladý svět, Mladá fronta, Smena, Echo), ktoré boli dôležitými nástrojmi kontrarevolúcie; poukazujú na nemarxistické tendencie a ciele v sociológii mládeže, kde sa postupne uplatňoval abstraktný netriedny prístup k mládeži.

Záverečná kapitola knihy je venovaná súčasným problémom výchovy mladej generácie v duchu socialistickej a komunistických ideí. Autori vychádzajú hlavne z výsledkov ankiet Výskumného ústavu kultúry a verejnej mienky v Bratislave, organizovaných medzi mládežou v roku 1971 a 1972, ďalej z ankiet a výskumu pred I. zjazdom SZM, ktoré poskytujú určitý obraz o vzťahu súčasných mladých ľudí k základným hodnotám socialistickej spoločnosti. Ide o vzťah mladej generácie k práci a k učeniu, vzťah k hmotným hodnotám, vzťah k vlastnému národu, vlasti, vzťah k svetu a jeho problematike, vzťah k súčasnej politike strany a štátu, vzťah k rodine, ku kolektívu, ktoré sú u väčšiny mladých chlapcov a dievčat kladné. V súčasnom období pri uskutočňovaní komunistickej výchovy mládeže treba klásť dôraz hlavne na výchovu k vedeckému svetovému názoru, na ateistickú výchovu, na výchovu ku komunistickej morálke, k socialisticému vlastenectvu a proletárskemu internacionalizmu, na výchovu v duchu revolučných tradícií, a to nielen v škole a v rodine, ale i na pracovisku, kde mladí ľudia po skončení školskej prípravy nastupujú. Autori sa snažia vnikať do podstaty skúmaných problémov, zaoberajú sa i nedostatkami, všimajú si i negatívne vplyvy pri výchove mládeže, ako sú maloburžoázna a meštiacke prejavy, zahraničná buržoázna propaganda atď.

Správne zdôrazňujú triedny charakter výchovy a vzhľadom na účinnosť výchovného pôsobenia najmä potrebu rozpracovania a zdokonaľovania foriem a metód výchovy zároveň s cieľavedomejším využívaním skúseností zo socialistických krajín a hlavne ZSSR. Je však potrebné spresniť názor (alebo nepresnú formuláciu) autorov v jednej otázke, kde uvádzajú, že »konечným cieľom mravnej výchovy sú návyky, ktoré budú v súlade so zásadami komunistickej morálky; tieto návyky musia podporovať sociálnu aktivitu mladého človeka v hospodárskom i vo verejnom živote« [s. 247]. Domnievame sa, že takéto chápanie cieľa mravnej výchovy je z pedagogického hľadiska značne zjednodušené. V zmysle socialistickej pedagogiky cieľom mravnej výchovy je vytvorenie mravného presvedčenia, mravného ctenia, mravných postojov a vlastností, vypracovanie nevyhnutných návykov a spôsobov správania a na tomto základe uvedomelé mravné chovanie a správanie sa. Autori to v publikácii i sami dokazujú. I v správe ÚV KSSZ na XXV. zjazde KSSZ generálny tajomník L. I. Brežnev o poslaní mravnej výchovy povedal: »Nič tak nepovznáša osobnosť ako aktívny životný postoj, uvedomelý vzťah k povinnosti voči spoločnosti, keď jednota slova a činu sa stáva každodennou normou správania sa. Vypestovať si takýto postoj je hlavnou úlohou mravnej výchovy« (Pravda, 25. 2. 1976, s. 7).

Pri skúmaní a riešení problematiky mládeže v súčasnom období nemožno obísť vplyvy vedeckotechnickej revolúcie na mladú generáciu, pričom autori poukazujú na to, že iba socialistická spoločnosť môže vytvoriť optimálne podmienky pre plné uplatnenie jej výsledkov v službách človeka. Rýchly vedecký a technický pokrok kladie zvýšené nároky na človeka a tomu musí zodpovedať i výchova a príprava mladej generácie. Je potrebné zvyšovať úroveň všeobecného polytechnického a odborného vzdelania, ktoré sa musí spájať s komunistickou výchovou. Zvyšujú sa požiadavky na vzdelanie robotníckej triedy a všetkých pracujúcich, pričom dôraz sa

kladie na kvalitu prípravy všetkých odborníkov. Požiadavka permanentného vzdelávania sa stáva aktuálnou pre pracujúcich na všetkých úsekoch národného hospodárstva. Socialistická spoločnosť vytvára vhodné podmienky pre rozvíjanie tvorivej vedeckej a technickej aktivity mládeže. I SZM v spolupráci so štátnou správou, spoločenskými organizáciami a inštitúciami organizuje súťaž technickej tvorivosti mládeže, hnutia ZENIT, Majstri zajtrajška, ŠVOČ, činnosť vedeckých a technických krúžkov, čo treba považovať za významné formy komunistickej výchovy mladej generácie. Mladí ľudia na pracoviskách sa zapájajú do práce riešiteľských teamov na riešení úloh mechanizácie a automatizácie výroby, čím sa zároveň aktívne zúčastňujú na realizácii vedeckotechnického pokroku v našej socialistickej spoločnosti. V súčasnosti naliehavo vystupuje potreba prognózy ďalšieho vývoja vedeckotechnickej revolúcie a jej sociálnych dôsledkov do budúcnosti i vzhľadom na správny

rozvoj školskej sústavy a pre plánovanie a deľbu pracovných zdrojov.

Záverom je potrebné konštatovať, že publikácia Pokolenie od autorov Otta Čmolíka a Juraja Varholíka je cenným prínosom k riešeniu problematiky mládeže z hľadiska teoretických záverov i z hľadiska ich aplikácie v praktickej činnosti s mládežou. Autori vychádzajú z dôkladnej znalosti histórie, literárnych prameňov a hlavne z hlbokého poznania problematiky mládeže na základe vlastných bohatých skúseností z práce v mládežníckom hnutí, čo im umožnilo preniknúť do podstaty skúmaných problémov a vyvodiť závery a poučenia pre rozvoj teórie a praxe v práci s mládežou pre učiteľov, vychovávateľov, funkcionársky aktív SZM a ostatných spoločenských organizácií, pre každého pracovníka s mládežou. Z formálneho hľadiska treba osobitne oceniť premyslenú štruktúru práce a najmä zhrnuté závery na konci každej kapitoly.

Emília Kratochvílová

»P E D A G O G I K A 7«, »P E D A G O G I K A 8«

Zborníky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave

Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1976.

Riešeniu aktuálnych problémov socialistickej školy v intenciách nových požiadaviek doby je venovaný zborník »Pedagogika 7« [232 strán], v ktorom autori vo svojich príspevkoch zameriavajú pozornosť na tri okruhy problémov: v prvej oblasti sa zaoberajú otázkami pedeutológie, kde z rôznych aspektov pojednávajú o spoločenských nárokoch a postavení učiteľa v období vedeckotechnického rozvoja (ďalej len VTR); druhý okruh tvoria príspevky venované obsahovej a procesualnej stránke školskej výchovno-vzdelávacej práce; tretí okruh je venovaný historickému náčrtu vývoja rodiny, spadá do sociologickej sféry a uzatvára obsah zborníka.

Do prvej oblasti patrí aj úvodný príspevok zborníka »Spoločenské nároky na so-

cialistického učiteľa v období vedeckotechnickej revolúcie«, v ktorom prof. dr. O. Baláž, DrSc., vychádzajúc z »Rezolúcie XIV. zjazdu KSČ« analyzuje súčasné a perspektívne požiadavky socialistickej spoločnosti na učiteľa s osobitným zreteľom na problémy, ktoré súvisia s rozvojom VTR. XIV. zjazd, zdôrazňuje autor, podčiarkol význam vedeckotechnického pokroku, no zároveň osobitne vyzdvihol aj význam učiteľa. Z príspevku prof. Baláža vyplýva, že vedecký a technický pokrok, ktorý preniká do školy, nemôže znamenať nahradenie učiteľa učiacim alebo vyučovacím strojom. Nepochybne je správne odbremeňovať učiteľa a žiaka od nadmerného zaťažovania pamäti množstvom údajov: stroje a iná didaktická technika preberajú sčasti funkciu uchovania, poskytova-

nia a využívania informácií, stávajú sa pomocníkom učiteľa, no nemôžu ho nahradíť. Odbremením učiteľa od mechanickej, stereotypnej činnosti môže sa jeho energia väčšmi koncentrovať na tvorivú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Stále viac vystupuje do popredia funkcia učiteľa-vychovávateľa, mysliteľa a verejného činiteľa socialistického štátu. V zmysle uvedených postulátov vyčleňuje autor ďalej niektoré všeobecne platné požiadavky na profil socialistického učiteľa v období rozvinutej socialistickej spoločnosti. V záverečnej časti uvádza O. Baláž výsledky reprezentatívneho výskumu profilu mladého učiteľa do 30 rokov, ktorý uskutočnil na Pedagogickej fakulte v Trnave v školskom roku 1969/70 (N=1100). Výsledky tohto výskumu obsahujú bohatý faktografický materiál, ktorý dáva spätné informácie nielen pre učiteľskú prípravu, ale aj pre súčasné a perspektívne potreby školskej správy.

Problematike učiteľa sú venované aj príspevky ďalších autorov. »Typické a netypické pedagogicko-psychologické nedostatky učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese na ZDŠ« podrobuje vo svojej štúdii rozboru dr. J. Vida. V úvode podáva autor spoločensky závažné konštatovanie, že na ZDŠ pôsobí viac ako štvrtina výborných učiteľov, ktorí dosahujú v politicko-odbornej práci výrazné výsledky. O práci týchto učiteľov sa možno vyjadriť iba pochvalne. No popri nich mnohí sa dopúšťajú menej či viac závažných chýb charakteru výchovného alebo didaktického. Sú však aj takí, ktorí pre svoje charakterové nedostatky nepôsobia na žiakov pozitívnym smerom. Na základe analýzy súčasného stavu odкрýva autor nedostatočnú efektívnosť v pôsobení učiteľov a konkrétnymi príkladmi z praxe poukazuje na mnohé nedostatky, napr. na formálnosť, schematickosť a nedostatočné rozpracúvanie metodického postupu. Značné sú tiež rezervy vo využívaní medzipredmetových vzťahov, naďalej pretrváva stereotypný, tzv. kombinovaný typ vyučovacej hodiny atď. V záverečnej časti príspevku upozorňuje autor na nedocenenie výchovnej zlož-

ky v školskej príprave a žiada zaviesť sústavnosť a cieľavedomosť do socialistickej mravnej výchovy mládeže.

Dr. E. Miklovič vo svojom príspevku poukazuje na »Problémy mladého učiteľa pri vstupe do povolania«. Autor vychádza z tvrdenia, že podmienky, za akých mladý učiteľ začína svoju praktickú výchovno-vzdelávaciu činnosť, neraz rozhodujú o formovaní jeho ďalšieho pedagogického i ľudského profilu. Podmienky, ktoré nachodí v prvom roku svojho učiteľského pôsobenia, veľmi často determinujú jeho ďalší tvorivý rozvoj, pedagogický rast a vzťah k učiteľskému povolaniu. No stávajú sa aj počiatkom rutínérstva, stereotypnosti, rezignácie a neraz aj negatívneho vzťahu k povolaniu. V ďalšej časti analyzuje autor podmienky vytvárania a formovania primárnych kontaktov medzi mladým učiteľom a žiakmi a prichádza k dôležitému zisteniu, že odstraňovať odstup vo vzájomných vzťahoch napomáhajú najmä mimotriedne a mimoškolské formy práce so žiakmi, individuálny prístup ku žiakom, ako aj dôkladné poznanie ich osobných záujmov, schopností a prostredia, ktoré na nich vplýva mimo školy.

Posledným pedeutologicky orientovaným príspevkom v zborníku je stať J. Aulitisa, výchovy v realizácii a postojoch učiteľov v ktorej skúma »Niektoré aspekty mravnej na ZDŠ«. Na základe rozboru niektorých problémov súčasného stavu mravnej výchovy na základnej škole dospieva autor k tvrdeniu, že učitelia v prevažnej miere preferujú vyučovací proces, i keď si uvedomujú nutnosť jednoty výchovy a vzdelávania. Autor ďalej uvádza niektoré príčiny tohto stavu a navrhuje súbor opatrení na neformálne zvýšenie účinnosti mravnej výchovy na základnej škole.

Z pedagogického aspektu podnetná a zaujímavá je téma príspevku prof. dr. J. Schuberta, CSc., v ktorom autor pertraktuje »Historické a súčasné peripetie v obsahu a metodike vyučovania v prvom ročníku základnej školy«, svojím zameraním patrí už do druhého okruhu riešených problémov. Značnú časť svojho príspevku venuje autor hodnoteniu úrovne vyučova-

nia materinského jazyka, počtov a nadobúdania základných vecných poznatkov v prvej triede základnej školy v jej vývinových fázach, pričom upriamuje svoju pozornosť najmä na vzdelávací obsah a vyučovacie metódy. Už v úvodnej časti autor naznačuje, že príčiny neuspokojivých výsledkov vo vzdelávaní stredoškolskej mládeže i veľkej študijnej úmrtnosti na vysokých školách treba hľadať v práci na základnej škole, do ktorej neprenikla ešte v žiadúcej miere dynamika súčasnej vedeckotechnickej racionalizácie. Mnohými faktami potvrdzuje autor konštatovanie, že význam vzdelávania na tomto stupni sa v celom jeho historickom vývine zľahčoval a že aj súčasné poopravené názory na jeho význam majú často len deklaratívny charakter. V závere alarmuje autor potrebu započat všestranný výskum mentálnej kapacity dieťaťa vstupujúceho do školy, aby sa na základe jeho výsledkov nastolil správny vzdelávací obsah, metódy i prostriedky učenia, adekvátne osobnosti žiaka a tiež ducha doby a pokroku, ktorý prináša VTR a naliehavé potreby socialistickej spoločnosti.

Nadväznou problematikou sa zaoberá A. Bardiiovská v stati »Problém zrelosti dieťaťa pre školskú prácu a niektoré formy jeho riešenia v zahraničí«. Cieľom štúdie je sprístupnenie problému školskej zrelosti z aspektu jeho mnohonásobnej komplexnosti a oboznámenie s formami jeho riešenia v niektorých štátoch.

»Nové koncepcie polytechnického vzdelávania na ZDŠ so zvláštnym zreteľom na ročníky 1.—4.« je ďalším príspevkom z druhého okruhu riešených problémov, v ktorom dr. A. Uharček rieši otázku realizácie polytechnického princípu v podmienkach základnej školy z aspektu vedeckotechnického rozvoja. Autor podrobne rozoberá obsah pojmu polytechnického vyučovania na ZDŠ, pričom zdôrazňuje najmä jeho výchovné aspekty: politicko-ideologický, filozofický a pracovný výchovný. Porovnávaním najnovších koncepcií polytechnického vzdelávania v ČSSR, návrhov učebných plánov a osnov predmetov technického cyklu prichádza k presvedčeniu,

že všeobecne treba zvýšiť náročnosť v realizácii polytechnického vyučovania už v 1. až 4. ročníku. V záverečnej časti podáva autor návrh na dodatky a zmeny učebných osnov navrhovaných výskumnými ústavmi pedagogickými v Prahe a Bratislave.

Posledný príspevok tejto skupiny je od H. Janusa: »K efektívnosti použitia názoru pri vyučovaní«, kde nás autor oboznamuje s výsledkami výskumu uskutočneného na PdF UK v Trnave. Výskum potvrdil autorovu hypotézu, že »názornosť vo vyučovaní, spojená s aktívnou činnosťou každého jednotlivého žiaka v triede, nám priniesie efektívnejšie a trvalejšie vedomosti u žiakov«.

Obsah zborníka »Pedagogika 7« uzatvára štúdia dr. Niny Dedekovej, CSc., »Historický vývoj rodiny a postavenie ženy«, ktorý predstavuje tretiu oblasť riešenej problematiky. Uvedená štúdia stručne rozoberá jednotlivé typy rodinného života z hľadiska ich genézy vplyvom zmien jednotlivých foriem spoločensko-ekonomických formácií. Súčasne venuje zvláštnu pozornosť postaveniu ženy tak v rodinnom, ako aj v spoločenskom živote, pretože bola pri výchove detí vždy určujúcim činiteľom. Veľkú pozornosť venuje autorka úlohe rodiny a ženy-matky v socialistickej spoločnosti, pričom odhaľuje aj isté nedostatky. Príspevok tejto autorky iste zaujme každého učiteľa, ktorý sa vo svojej práci musí opierať aj o sociálne podmienky žiakov.

Zborník »Pedagogika 8« (112 strán) obsahuje materiály z rokovania vedeckého seminára usporiadaného Katedrou pedagogiky pri PdF UK v Trnave, Vedeckým kolégiom psychológie a pedagogiky SAV a Slovenskou pedagogickou spoločnosťou v dňoch 12.—13. septembra 1972 na Pedagogickej fakulte UK v Trnave na tému: »Pracovná výchova vo vzťahu k profesionálnej a školskej orientácii«.

Cieľom vedeckého seminára bola analýza vzťahov medzi pracovnou výchovou a prípravou mládeže na povolanie. Mnohorozmernosť a zložitosť týchto vzťahov umožnili skúmať tento okruh problémov

z rozličných aspektov, čo sa odrazilo aj v názvoch jednotlivých príspevkov.

Hlavný referát seminára »Aktuálne problémy pracovnej výchovy z aspektu profesionálnej a školskej orientácie«, ktorý predniesol prof. dr. O. Baláž, DrSc., vychádzal z postulátu, aby mládež bola všestranne pripravená na život a prácu v socialistickej spoločnosti a zodpovedala rastúcim nárokom VTR.

V úvode svojho vystúpenia autor zdôrazňuje, že všestranná výchova musí ako svoju podstatnú súčasť zahrnúť aj pracovnú výchovu a jej finálny efekt — výchovu k voľbe povolania. Pracovnú výchovu definuje autor ako »celoživotné cieľavedomé pôsobenie na človeka, ktoré zahŕňa polytechnické vzdelávanie a seba-vzdelávanie spojené s tvorivou činnosťou a smeruje k začleneniu človeka do práce a života spoločnosti«. Podľa názoru O. Baláža pracovná výchova ako zložka komunistickej výchovy vyjadruje preto dve základné súčasti: po prvé pracovnú morálku, ktorá je súhrnom postojov a vzťahov individua k systematickej pracovnej činnosti a po druhé pracovnú kvalifikáciu, ktorá je súborom schopností a záujmov, vedomostí, zručností a návykov podmieňujúcich u človeka vykonávanie určitej práce. V ďalšej časti svojho vystúpenia upozorňuje prof. Baláž na nutnosť spolupráce výchovných činiteľov pri voľbe povolania a načrtáva model analýzy primeranej voľby povolania, v ktorom uvádza základné predpoklady vedeckej analýzy procesu profesionálnej a školskej orientácie. Základnou myšlienkou referátu, ako uvádza autor v závere, bolo, že pracovná výchova, polytechnické vyučovanie, profesionálna a školská orientácia bezprostredne spolu súvisia, vzájomne sa podmieňujú, a preto tvoria neodlučnú súčasť problematiky komunistickej výchovy v najširšom zmysle slova.

»Ciele polytechnického vyučovania a pracovnej výchovy z hľadiska uvedomelého voľby povolania« načrtáva vo svojom príspevku dr. J. Trajer, CSc., a zaoberá sa tiež otázkou vymedzenia obsahu základných po-

jmov z oblasti teórie pracovnej výchovy a polytechnického vzdelávania.

»Perspektívy rozvoja socialistickej spoločnosti a úlohy škôl v profesionálnej orientácii« rozoberá dr. M. Hargaš, CSc., pričom zameriava ťažisko svojho vystúpenia na tri okruhy problémov: 1. na atribúty doterajšieho vývoja a na súčasný stav kvalifikovaných síl na Slovensku; 2. na perspektívu vývoja potrieb kvalifikovaných pracovníkov a na niektoré základné činitele, ktoré ich ovplyvňujú; 3. so zreteľom na naznačené zámery poukazuje tiež na niektoré hlavné úlohy školy a na problémy, ktoré v súlade s cieľmi profesionálnej orientácie treba riešiť.

»Pedagogická diagnóza jako předpoklad správné volby povolání« je predmetom úvah doc. dr. L. Mojžíška, CSc., ktorý poukazuje na nedocenený význam pedagogickej diagnostiky v procese profesionálnej a školskej orientácie žiakov. Autor pokladá problematiku diagnostiky za kľúčový problém výchovy k voľbe povolania, pričom vychádza z tézy, že všetky vlastnosti objektu — žiaka, ktoré sú výchovou zámerne rozvíjané, musia byť tiež pedagogicky hodnotené. V závere vystúpenia autor oboznamuje s rôznymi typmi pedagogickej diagnostiky a vyjadruje nádej, že v perspektívnom vývine zaujme patričné miesto v systéme pedagogickej vedy.

Iné aktuálne problémy pracovnej výchovy a polytechnického vzdelania vo vzťahu k profesionálnej a školskej orientácii riešili: dr. A. Uharček, CSc., »Zvýšenie teoretickej úrovne polytechnického vyučovania vo vzťahu k orientácii na povolanie«, dr. L. Šmídová-Cibuľková, CSc., »Voľba povolání a některé otázky adaptace učňů ve stavebnictví«, M. Štěpánková »Výchova k práci na národní škole«, dr. D. Šlosiar, CSc., »Práca a pracovná výchova«, Ing. J. Dolinský, »Hodnotenie výsledkov prvej etapy výskumu. Príprava učiteľov pre polytechnické vyučovanie na školách I. a II. cyklu«, dr. Ing. M. Guoth, CSc., »Príspevok k preverovaniu vedomostí, zručností a návykov v pracovnom vyučovaní«, dr. Z. Rádl »Za progresivní polytechnické vzdělání«.

Zvláštnu pozornosť si zaslúžia príspevky hostí z PLR, ktoré poskytujú viacero námetov o vzťahu pracovnej výchovy k profesionálnej a školskej orientácii a informujú pedagógov o systéme výchovného poradenstva v Poľskej ľudovej republike. Sem patrí príspevok prof. dr. W. Szczerba »Výchova prácou ako podstatná zložka systému komunistickej výchovy« a stať doc. dr. Ireny Janiszowskej »Voľba povolania, školská a profesionálna orientácia«.

Ako vyplýva z príspevkov zborníka Pedagogika 8, rokovanie seminára poukázalo na potrebu zvyšovania úrovne výchovy k voľbe povolania a na nutnosť prehĺbenia výchovného vplyvu vyučovania. Účastníci

seminára zastávajú názor, že rozhodujúca úloha v profesionálnej orientácii mládeže prináleží škole, a preto sa musia učitelia hlbšie oboznámiť s problematikou teórie a praxe prípravy na povolanie.

Zborníky Pedagogika 7 a Pedagogika 8 prinášajú mnoho podnetných informácií, ktoré iste zaujmú pozornosť nielen učiteľov, ale všetkých, ktorí sa usilujú o dosiahnutie vyššej efektívnosti práce na našich školách. Obsahujú aj mnoho návodov a podnetov pre zvýšenie úrovne výchovno-vzdelávacej práce, ktorú môžu učitelia priamo využiť pri tvorivom riešení zložitých problémov každodennej praxe.

Jolana Hroncová

J. S. Stepanov

SEMIOTIKA

Moskva, Nauka 1971, 166 stran.

V posledných desiatich rokoch prináša sovietská knižná i časopisecká literatúra informácie o sémiotike. V roku 1964 bola péči Leningradské štátnej univerzity vydaná práca L. O. REZNIKOVA,¹⁾ ktorá sa stala prvou rusky psanou knihou z tohoto oboru. Časopis Voprosy filosofii otiskl v roku 1965 článok A. A. VETROVA: Predmet semiotiki²⁾ a v nasledujúcim roku príspevok L. A. ABRAMJANA.³⁾ V roku 1971 bola vydaná druhá rusky psaná kniha o sémiotike od J. S. STEPANOVA, ktoré si nyní bližšie povšimneme.

Autor rozdelil knihu do troch oddielov. V prvom oddiele, nazvanom Fakty a prví vysvetlení, sa venuje výkladu pojmov, ktoré sémiotika študuje, a približuje jej históriu. Ďalší oddiel, nazvaný Smery v súčasnej sémiotike, obsahuje päť kapitol: 1. Biosémiotika, 2. Etnosémiotika, 3. Lingvosémiotika, 4. Abstraktná sémiotika, 5. Obecná sémiotika. V najrozsáhlejšom treťom oddiele vysvetľuje autor základné zákony sémiotiky.

J. S. Stepanov již od prvých slov predmluvy, ve kterých definuje sémiotiku jako nauku o znakových systémech v přírodě a společnosti, rozvíjí svoje úvahy o sémiotice a jejích vztazích ke kybernetice,

lingvistice, biologii, psychologii, etnografii atd. V kybernetice spatřuje shodně s N. Wienerem nauku, která zkoumá komunikaci a řízení v živých organismech v přírodě a společnosti z dynamického a kvantitativního aspektu. Sémiotika má podle něho těžiště ve zkoumání komunikace z aspektu statického a kvalitativního. Zajímavý je i závěr, že kybernetika zkoumá procesy a sémiotika systémy, ve kterých a na základě kterých se realizují procesy. K základním pojmům v této knize patří pojmy znak a znakový systém. (A. A. Vetrov i L. A. Abramjan definují sémiotiku jako teorii znaků.)

Pod pojmem znak se nejčastěji rozumí smyslově vnímatelný předmět nebo událost označující, reprezentující jiný předmět, jinou událost. Znak je možno chápat jako signál nesoucí informaci o předmětu. Informační funkce signálu se však neproje-

¹⁾ Reznikov, L. O.: *Gnoseologičeskije voprosy semiotiki*, Leningrad, LGU 1964.

²⁾ Vetrov, A. A.: *Predmet semiotiki*, Voprosy filosofii č. 9, 1965, str. 57—67.

³⁾ Abramjan, L. A.: *Osnovnyje ponjatija semiotiki*, Voprosy filosofii, č. 10, 1966, str. 50—59.

vuje pouze ve vztahu k člověku a živým organismům, ale i ke kybernetickým zařízením. J. S. Stepanov definuje znakové systémy jako materiální prostředky sloužící k výměně informací mezi dvěma jinými materiálními systémy. Tyto systémy však nejsou založeny pouze na grafických formách. Znakem, a tedy i signálem může být v přírodě a ve společnosti i zvuk, chemická látka, teplo, elektřina, světlo, záření apod. Znaků se vždy používá v rámci určitého znakového systému. Sémiotika studuje fungování znaků v určitém znakovém systému a charakterizuje celý znakový systém. Největší pozornost věnoval autor knihy znakovým systémům v lingvosémiotice a etnosémiotice.

Ve shodě s jinými autory dělí J. S. Stepanov sémiotiku na tři základní části: 1. syntaktiku, která zkoumá strukturní stránku znaku v systému, strukturu základních znaků a vztahy znaků k jiným znakům; 2. sémantiku zkoumající smyslovou stránku znaků, vztahy znaků k zobrazovaným objektům a 3. pragmatiku, která je zaměřena na uživatelskou stránku znaků v systému znaků, zkoumá vztah znaků k jejich uživatelům, příjemcům.

Těmto jednotlivým částem sémiotiky věnuje autor celý třetí oddíl. Objasňuje znakové systémy, které rozlišuje jako systémy heterogenní, tvořené různorodými znaky, a homogenní. Přináší přehled znakových systémů, uspořádaných podle stupně narůstání sémiotických vlastností do deseti typů. Z uvedených základních zákonů sémiotiky uvedeme např. zákon o hierarchické stavbě, který se projevuje v tom, že každá třída sémiotických elementů (znaků) se stává elementem třídy vyšší. Zákon ekvivalentnosti znaků je formulován tak, že jeden znak může být ekvivalentem druhému znaku.

Práce J. S. Stepanova a výše uvedených sovětských a jiných zahraničních autorů přibližují a rozvíjejí novou významnou disciplínu současné vědy — nauku o znacích a znakových systémech. Jedno bychom v nich zatím marně hledali, že totiž znaky nejen vypovídají o vnější realitě, ale jsou také předmětem osvojování, učení. Tato ob-

last zůstává dosud mimo okruh zájmu současné sémiotiky, a to neprávem. V procesu výchovy a vzdělávání se žáci a studenti neustále setkávají s nejrůznějšími znaky a znakovými systémy a osvojují si je v různých vyučovacích předmětech. Pro pedagogický proces mají největší význam ty prostředky společenské komunikace, které mají vizuální a zvukovou bázi. V této společenské komunikaci má bezesporu nejvýznamnější funkci řeč, která je chápána jako proces užívání jazyka. Žáci se ve vyučování učí přirozeným jazykům jako systémům slovních znaků, které jsou vytvářeny ze základních znaků, tj. písmen daného jazyka, v našem případě z písmen velké a malé abecedy a velké a malé azbuky. Vedle toho nabývají na významu i umělé, formalizované jazyky (pro matematiku, logiku, výpočetní techniku). Již před vstupem do školy se žáci vlastně seznamují s číselnými znaky (číslíci) a ve vyučování počtům a matematice si osvojují aritmetické, relační a logické operátory a učí se s nimi pracovat. Na nižším stupni základní školy se žáci dále seznamují s některými znaky z oboru meteorologie a buduje se u nich základ pro osvojování kartografických znaků. V hudební výchově je kladen základ pro ovládnutí znakového systému v hudbě. Na různých úrovních a při různých příležitostech si žáci osvojují některé znaky z oblasti dopravy. S přechodem žáků na druhý stupeň základní školy se znaky stávají předmětem vyučování a osvojování v ještě větší míře. V biologii se např. k rychlému vyjádření květní stavby používá znakového systému tvořeného různými značkami, písmeny a číslicemi. Fyzika má rozsáhlý soubor znaků pro elektrotechniku a radiotechniku. Chemie svým systémem chemických značek prvků umožňuje vytvářet chemické vzorce sloučenin, což významně usnadňuje proces komunikace v chemii. Na tomto stupni školy se výrazně prohlubuje proces osvojování kartografických znaků, ať již na mapách topografických, geografických nebo na mapách se speciálním obsahem. Se znakovým systémem geometrie, rýsování, technického kreslení jsou žáci rovněž seznamováni v ně-

kolika vyučovacích předmětech. Na školách druhého cyklu k tomu přistupují znakové systémy různých odborných předmětů podle dané školy. Osvojení některých znakových systémů dokonce vyžaduje zavedení samostatného vyučovacího předmětu (těsnopis), jiné jsou osvojovány v rámci různých vyučovacích předmětů (technologie, nauka o materiálu apod.). Ze všech těchto příkladů vyplývá, že máme právo hovořit o osvojování znaků jako o obecném jevu, o obecném procesu tvořícím součást didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů.

Znakové systémy jako předmět osvojování by bylo možno charakterizovat z nejrůznějších hledisek» podle počtu znaků, podle funkce, významu, formy apod. Některé vyučovací předměty mají znakové systémy s poměrně nízkým počtem znaků. S počtem znaků do 50 pracují např. jazyky, matematika, hudební výchova. S počtem znaků větším než 100 pracuje chemie. S více než s 200 znaky pracuje vyučovací předmět zeměpis — systém kartografických znaků. Kartografické a meteorologické znaky tvoří nejrozsáhlejší systém znaků ve všeobecném vzdělání žáků a studentů, což je dáno tím, že geografie používá ve značném rozsahu neverbálních zdrojů zeměpisných informací (map, plánů, kartogramů apod.). U kartografických a mete-

rologických znaků lze jen obtížně (většinou vůbec ne) kombinovat znaky způsobem obvyklým v jazycích nebo v chemii.

Jak jsme si nyní ukázali, je znak předmětem vyučování a učení v nejrůznějších vyučovacích předmětech na všech stupních škol. Tento proces probíhá však dosud bez náležitého teoretického základu, téměř živelně. V pedagogice a zvláště v didaktice vyvstává proto potřeba teoreticky a prakticky zvládnout tento obecný jev a proces, popřípadě založit pro jeho studium speciální vědní disciplínu — sémioididaktiku, chápanou jako nauku o osvojování znaků a znakových soustav. Předmět sémioididaktiky by bylo možno spatřovat ve zjišťování a popisu znaků tvořících učivo v jednotlivých vyučovacích předmětech, ve zkoumání zákonů vyučování a osvojování těchto znaků, ve zkoumání zákonů racionálního řízení obou těchto procesů a jejich facilitace, ve vytváření zvláštních didaktických znakových soustav (např. didaktických map) apod.

Můžeme tedy konstatovat, že kniha J. S. Stepanova »Sémiotika« je pro pedagogickou vědu zajímavým pramenem informací a přináší řadu cenných podnětů. Domyšlelo do konce, by mohla znamenat obohacení teoretické pedagogiky o nový hraniční obor — sémioididaktiku.

Arnošt Wahla

TEORIA I METODIKA KOMUNISTIČESKOGO VOSPITANIJA V ŠKOLE

(pod red. G. I. Ščukinoj), Moskva, Prosveščenije, 1974, 156 s.

Pro sovětskou pedagogickou vědu je v posledních letech charakteristický mohutný rozvoj. K pracím, které odrážejí nové myšlenky, patří i publikace, na níž se podílela řada leningradských pedagogů a psychologů: T. E. Konnikova, N. G. Kořcova, T. K. Achajan, N. I. Petuchov, M. A. Verb, T. N. Maľkovskaja, K. D. Radina, V. G. Kucenko pod redakcí G. I. Ščukinové.

Základní hledisko, z něhož autorský ko-

lektiv vycházel, je vedoucí idea současné teorie výchovy o formování celé osobnosti v procesu různorodých činností a vztahů. Autorský kolektiv tak usiloval o cílevědomé překonání pro pedagogiku tradičního funkcionalismu, kdy se za množstvím izolovaných pedagogických jevů ztrácejí představy o celistvosti vychovávané osobnosti.

Z tohoto zorného úhlu jsou tedy zkoumány všechny nastolené otázky, ovšem —

jak ani jinak nemůže být vzhledem k početnému autorskému kolektivu — ne vždy ve stejném rozsahu.

Povšimněme si některých klíčových otázek, jejichž řešení je v popředí pozornosti tohoto kolektivu.

Tak především je věnována pozornost procesu výchovy (jeho podstatě, zákonitostem i různým stránkám). Autoři usilují především o to, odkrýt dialektiku výchovného procesu, všimají si úlohy vnitřních a vnějších protikladů jakožto hybných sil výchovného procesu, tedy otázky, kterou v posledních letech sovětské pedagogové ve spolupráci s filozofy velmi intenzivně rozpracovávají. [Nejpodstatnějším rozparem se jim jeví rozpor mezi novým, složitějším a sociálně významnějším úkolem, který má dítě řešit, a skutečností, že je determinováno dřívějším fondem motivů a způsobů chování, dále rozpory mezi vnějšími požadavky a vnitřním úsilím dítěte, mezi cílevědomým působením a živelnými vlivy prostředí.]

Velmi mnoho pozornosti je věnováno otázkám kolektivní výchovy. Autorka této kapitoly obrací mezi jiným pozornost na kolektiv žáků v procesu výuky. Považuje za přežilé názory, které chápou výuku jako výslovně individuální záležitost a možnosti kolektivní výchovy omezují jen na oblast mimotřídní výchovné práce. Kolektivní organizace učební činnosti je možná ve všech předmětech a ve všech třídách. Toto pojetí má velký vliv na rozvoj kolektivu, zlepšuje se tón a styl jeho života, vytváří se vhodná emocionální atmosféra, učební práce nabývá pro dítě nového smyslu, neboť učení není jen jeho osobní záležitostí, ale je činností pro společnost. Dvě třetiny této stati jsou věnovány vzájemným vztahům v kolektivu, nedoceněna však zůstává jiná stránka této problema-

tiky — stránka organizační. I dnes platí Makarenkova slova, že výchovná práce je především prací organizační, a jestliže publikace je určena zejména mladým pedagogům, je tento dluh pochopitelně citelnější.

Také v dalších kapitolách se projevuje v různé míře nepoměr mezi teoretickou částí a metodickou konkrétností a návodností. Tak např. část věnovaná pracovní výchově je daleko fundovanější v teoretické části než v části metodické. Naproti tomu kapitola o tělesné výchově je v tomto směru daleko vyrovnanější. Vedle teoretických základů a propracované metodiky lze kladně hodnotit i snahu autorů ukázat, jak je tělesná výchova spojena s formováním osobnosti po stránce mravní, pracovní, estetické, jak působí na rozvoj osobnosti, pokud se týče jejího intelektu, citu a vůle. Tento přístup pomáhá upevnit celostní pojetí žákovy osobnosti.

V části věnované mravní výchově se velká pozornost věnuje metodám komunistické výchovy. Autoři tuto problematiku zužují v podstatě na metody mravní výchovy; metody rozdělují podle toho, zda formují zkušenost (hra, obecně prospěšná činnost, socialistické soutěžení) anebo vědomí (vyprávění, besedy, diskuse atd.).

Kapitola o pionýrské a komsomolské organizaci pomůže mladým učitelům pochopit specifičnost dětských organizací a jejich rolí při vytváření kolektivu žáků. Autoři obracejí pozornost především na ideově mravní aspekt výchovné práce těchto organizací.

Publikace je zakončena kapitolami věnovanými sebevýchově (této otázce se v poslední době věnuje v sovětské pedagogice velká pozornost) a pedagogickému mistrovství učitele.

Eliška Nováková

Vojennoje izdatelstvo ministerstva oborony SSSR, Moskva 1974, 366 stran, 23 obrázků, 21 příloh.

Kniha vznikla spoluprací dvanácti autorů, jejichž práci koordinoval doktor vojenských věd F. P. Tonkich. Je určena pro pracovníky vojenských vysokých škol, ale zásad i praktických zkušeností v ní uvedených mohou využít i vedoucí a ostatní pracovníci všech vysokých škol.

Vychází z poznatku, že nové úkoly výstavby komunismu a stále rostoucí tempo vědeckého a technického rozvoje kladou na vysoké školy nové nároky. Jejich absolventi musí dobře ovládat marxisticko-leninské učení, mít hluboké odborné znalosti a nezbytné minimum praktických dovedností a návyků. Musí ovládat tvůrčí myšlení, umět samostatně doplňovat své znalosti a dále jich využívat.

To vyžaduje další zdokonalování stylu a metod práce vysokých škol, zvyšování efektivnosti vyučovacího procesu, racionální využívání všech vnitřních zdrojů školy na základě vědeckého řízení jejich práce. Jde tu zejména o vědecké zaměření vyučovacího procesu a o vědecké řízení práce pracovníků, učitelů a studentů vysoké školy.

Z toho vyplývá potřeba řady organizačních, učebních a metodických opatření zaměřených k dosažení co nejvyšší efektivnosti vyučovacího procesu a k vědeckému řízení práce učitelů školy i jejich studentů. Základní problémy vědeckého řízení práce vysokých škol, jejich pracovníků a studentů, jsou podrobně rozvedeny v jedenácti hlavách knihy, které uvádějí vědecky zdůvodněné a praxí prověřené poznatky sovětských vysokých škol.

První hlava pojednává o organizaci vyučovacího procesu na vysokých školách. Její úvodní paragraf je zaměřen k naplnění principů organizace vyučovacího procesu. Ukazuje se zde, že tento proces je založen na obecných didaktických principech, jimiž je vědeckost jeho organizace a řízení, jednota výuky a výchovy, spoje-

ní teorie s praxí, princip maximálního zajištění řízení vyučovacího procesu a poznávací činnosti studentů a na vojenských školách také vojenské zaměření. Základní principy výchovy představují komunistická ideovost, výchova k práci v kolektivu a pomocí kolektivu, náročnost spojená s projevy úcty a péče, důraz na kladné vlastnosti, osobní příklad a výuka spojená s výchovou. Další paragrafy uvádějí a rozvádějí principy vědeckého plánování vyučovacího procesu, pokyny pro vypracování speciálních metodik, pro učební a metodickou práci učitelů a pro učebně metodickou základnu vysokých škol.

Jsou v ní uvedeny charakteristiky přednášky, semináře, skupinové praktické výuky a cvičení, laboratorních prací, ročníkové a diplomní práce, pokyny pro kontrolu učební práce. Jsou zde zařazeny i některé speciální vojenské vyučovací metody (velitelská a štábní cvičení, takticko-strojní a taktická cvičení, vojsková praxe).

Druhá hlava je zaměřena na organizaci práce studentů. Uvádí základní poznatky z fyziologie a hygieny práce a doporučuje troje opatření: a) zobecnění poznatků o úpravě vnějšího prostředí pro zlepšení podmínek práce, b) vědecké studium vnějších podmínek práce na vysokých školách, c) vytvoření orgánu na vysokých školách, který by zajišťoval splnění podmínek pro dobrou práci studentů.

Další paragrafy rozebírají časový rozvrh studentů a jeho rozdělení na různé učební i neučební činnosti, samostatnou práci studentů a její místo ve vyučovacím procesu, organizaci plánování a evidence této práce, výchovu návyku samostatné práce studentů a konečně soustavu opatření k zajištění organizace a k provádění samostatné práce studentů. Za tím účelem zavádí koeficient samostatné práce studentů v jednotlivých vyučovacích předmě-

tech, který je dán poměrem střední spotřeby času studenta na samostatnou práci a počtem hodin vyhrazených tomuto předmětu rozvrhem, dále ukazatele efektivnosti samostatné práce.

Třetí hlava popisuje organizaci práce profesorského a učitelského sboru vysoké školy. Vytýčuje úkoly vědeckého řízení práce tohoto kolektivu, uvádí zvláštnosti jejich činnosti a shrnuje odborné požadavky, které jsou kladeny na jeho členy. Pedagogická práce učitele vysoké školy obsahuje čtyři složky: konstrukční činnost (zaměřenou na tvůrčí zpracování učiva), organizátorskou činnost (zaměřenou na organizaci vlastní práce), komunikační činnost (zaměřenou na vytvoření vhodného poměru ke studentům) a badatelskou činnost (zaměřenou na rozbor a zobecnění vlastních pedagogických zkušeností a zkušeností katedry, na rozpracování teorie výuky a výchovy, sestavování učebnic a příruček i na vědeckou práci ve vlastním oboru).

Další paragrafy rozebírají časový rozvrh práce učitele vysoké školy a jeho rozdělení na hlavní druhy jeho činnosti, normování práce učitelského kolektivu, plánování jeho práce a určení jeho počtů. I zde autoři zavádějí koeficienty účinnosti metodické práce a další koeficienty, které umožňují číselné vyjádření práce učitele.

Závěrečné paragrafy jsou věnovány hodnocení organizace osobní práce členů učitelského sboru a materiálnímu i technickému zajištění této činnosti. Při organizaci osobní práce učitele je třeba brát v úvahu racionální využití jeho času, zdokonalování techniky osobní práce, zlepšování organizace jeho odpočinku a zkvalitňování organizace pracovních míst.

Čtvrtá hlava je věnována organizaci kontroly znalostí studentů. Uvádějí se principy kontroly, jejímž cílem může být kontrola pochopení učiva, kontrola dovedností nebo kontrola schopnosti využívat osvojeného učiva. Přitom je třeba vycházet z principů: 1. úplnosti kontroly, tj. podchycení všech studentů, 2. její plánovitosti, 3. spolehlivosti, 4. objektivnosti,

5. diferencovanosti podle úrovně znalostí, 6. automatizace a 7. jednoduchosti organizačních forem provedení. Další paragrafy rozebírají formy kontroly znalostí, zajištění její věrohodnosti a objektivnosti, její organizaci a plánování a konečně vyhodnocování výsledků průběžné kontroly, jež má zajistit také využití této předběžné kontroly při závěrečném hodnocení předmětu.

Organizaci vědecké a výzkumné práce na vysokých školách je věnována pátá hlava. Vytýčuje její cíl a úkoly dané usneseními strany a vlády. Přechází se pak k organizaci vědecké a výzkumné práce profesorského, učitelského a vědeckého kolektivu školy a k organizaci vědecké činnosti studentů. Vyžaduje zajištění materiálního a technického vybavení, dobrou výpočetní techniku, spolehlivé vědecké a technické informace, dobré provedení úkolu i jeho zhodnocení, realizaci jeho výsledků a shrnutí a využití závěrů této práce.

Šestá hlava je věnována používání elektronických počítacích strojů na vysokých školách. Upozorňuje, že využití výpočetní techniky je možno rozdělit do dvou etap. Prvé období je charakterizováno tím, že se této techniky užívalo jako skutečných počítačů, tj. k řešení výpočetních nebo logických vědeckých úkolů. V druhém období se výpočetní techniky začíná využívat přímo ve vyučovacím procesu, při automatizaci řízení činnosti vysoké školy a při výzkumných pracích z oblasti vzdělávání.

Využití výpočetní techniky ve vyučovacím procesu vysoké školy je věnován další paragraf. Ukazuje, že výpočetní technika umožňuje značně zkrátit trvání vědeckých výzkumů, zvýšit jejich rozsah a prohloubit jejich dosah. Závisí to na jejich matematickém vybavení a na souboru speciálních biblioték strojových algoritmů pro základní specializace školy. Paragraf pojednává o využití analogo-výpočetních vyučovacích komplexů a popisuje jejich složení. Uvádí použití počítače MINSK-22 pro průběžnou kontrolu znalostí studentů i použití počítačů jako výukových komplexů. Další paragraf podává zkušenosti získané při vy-

užití číslicových počítačů při řízení činnosti školy. Uvádí blokové schéma automatizovaného systému řízení vysoké školy. Upozorňuje, že je to proces velmi složitý, vyžadující řadu výzkumných prací. Samostatný paragraf je věnován používání číslicových počítačů při výzkumných pracích z oblasti vzdělávání.

Organizaci využití technických vyučovacích pomůcek popisuje sedmá hlava. Podává jejich definici a klasifikaci, uvádí kritéria pro hodnocení jejich jakosti a doplňuje je praktickými ukázkami hodnocení kontrolních vyučovacích strojů KISSI-8 a OM-23. Dále se zde uvádějí požadavky na zajištění výuky technickými učebními pomůckami a na organizaci výměny zkušeností o jejich použitelnosti v rámci kateder i celé vysoké školy.

Osmá hlava je zaměřena na organizaci práce ve výukových laboratořích a v pododděleních k zajištění potřeb a služeb vysoké školy. Podává přehled jejich úkolů, vztahy mezi jejich pracovníky, pojednává o práci odborné knihovny, provádí hodnocení použitelnosti rozmnožovacích strojů a uvádí pokyny pro vypracování stavu kádrů pro tuto činnost.

Devátá hlava obsahuje návod k organizaci přijímacích zkoušek na vysoké školy. Popisuje se struktura vhodných variant písemných prací i listků pro ústní zkoušky a uvádí se metodika a hodnocení písemných prací i ústních odpovědí. Uvádějí

se ukazatele spolehlivosti přijímacích zkoušek a navrhuje se cesty k dalšímu zvýšení spolehlivosti výběru.

Systém řízení vysoké školy se navrhuje v desáté hlavě. Vyládá se jeho podstata i základní principy řízení a podávají se pokyny pro jeho organizaci, jež rozděluje řízení školy do různých pododdělení. Konkrétně se uvádí přehled metod, technologií a techniky použitelné pro toto řízení.

Poslední hlava obsahuje informace o výzkumu organizace práce na vysoké škole. Uvádějí se úkoly organizace výzkumu vědeckého řízení práce těchto škol. Pozornost se věnuje zejména organizaci a provádění pedagogických experimentů, určení pracovních různých druhů pedagogické práce členů učitelského kolektivu, metodám k průzkumu využívání pracovního i mimo-pracovního času a pokynům pro jeho účelné využití, úkolům a organizaci sociologických, ekonomických a statistických výzkumů. Na závěr se podávají kritéria pro hodnocení technických učebních pomůcek.

Knihla rozebírá uvedenou problematiku velmi podrobně a využívá praktických zkušeností vojenských vysokých škol s řadou velmi podrobných příloh. I když vychází ze zkušeností vojenských vysokých škol, je možno zásad a zkušeností v ní obsažených použít na všech vysokých školách i u nás.

Kliment Šolér

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 4/1975

Barbara Wilgocka-Okoń: Volný čas žáků základních a středních škol (str. 3—21)

Stát je úryvkem z připravované knižní publikace a seznamuje s metodou výzkumu a s jeho nejdůležitějšími výsledky.

Problém volného času dětí a mládeže je stejně důležitou součástí plánované výchovné činnosti školy a rodiny jako správná organizace učební práce. Při klasifikaci činnosti dětí v době jejich volna lze zdůraznit buď funkci, nebo druh činnosti. Pro potřeby empirického výzkumu

je podle autorky vhodnější věcná typologie (10 druhů činností).

Rozbor výsledků výzkumu potvrdil, že poměrně nejvíce volného času stráví děti u televizorů a rozhlasových přijímačů. Tato činnost zabere denně průměrně 1 hodinu 22 minut, což je celých 10 % pracovního dne žáka. Druhou položkou je četba novin, časopisů a knih — 48 minut denně. Hry a zábavy na volném vzduchu a vy-

cházký zabere 40 minut, procházky a schůzky s kamarády 35 minut. Poměrně mnoho času, až 40 minut denně, věnují žáci pasívnímu odpočinku, který je z hlediska fyziologie, psychologie a lékařství nejméně vhodný. Tento fakt svědčí o malé schopnosti žáků základní školy vhodně využívat volného času k odpočinku i k posilování zdraví. Dokazuje to rovněž, že žáci tohoto věku nemají ještě dostatečně rozvinuté potřeby, zájmy a záliby, které by přispívaly k racionálnímu využití volného času. Potvrzuje to i fakt, že průměrně denně připadá jen 18 minut na uspokojování vlastních zálib a zájmů, jako je sběratelství a kutilství.

Řada tabulek ukazuje rozdíly ve využití volného času žáků v městě a na vesnici podle jednotlivých dní v týdnu, podle věku žáků a podle typu škol.

Richard Riecken: O problému vzdělávání nadaných žáků v socialistické škole (str. 23—32)

Problematické neúspěchů žáků ve škole bylo již věnováno mnoho vědeckých prací, zatímco otázka optimálního rozvoje nadaných žáků je stále ještě ve fázi přípravných výzkumů. Nejde tu totiž jen o vymezení úkolů pro každého jednotlivého žáka, ale také o vytvoření takových podmínek, které by umožňovaly všestranný a harmonický rozvoj všech žáků ve třídě v souladu s cílem socialistického vzdělávání. Jde tu tedy o takové diferencování vyučovacího procesu, které by přihlíželo stejně k zájmům a možnostem nadaných žáků i k individuálním rozdílům mezi všemi žáky ve třídě.

Autor seznamuje s některými výsledky výzkumu jednoho sta nadaných žáků z 5. až 8. ročníku základní školy. Zdůrazňuje, že individuální vlastnosti nadaných žáků podobně jako individuální rozdíly mezi všemi žáky plně projevují svou hodnotu teprve tehdy, když je budeme chápat v těsné spojitosti s ostatními prvky, které spolu vytvářejí vyučovací proces, např. s cílem vyučování, s učivem, s tempem učení.

Tyto individuální rozdíly nejsou však jedinou složkou těchto prvků. Proto je nutná taková organizace vyučovacího procesu, aby individuální vlastnosti nadaných žáků, např. jejich úspěchy v učení, jejich společenská pozice ve třídě, byly podnětem k rozvíjení všech žáků v třídním kolektivu, aby jejich schopnosti sloužily všem a aby zároveň plněním náročnějších požadavků mohli co nejlépe rozvíjet vlastní schopnosti.

Stefan Mieszalski: Otázky a myšlení při osvojování vědomostí (str. 33—48)

Moderní didaktická teorie již překonala dřívější jednostranné tendence klasické didaktiky a požaduje všestrannou aktivizaci žáka v učení. Výsledkem toho je teorie mnohostranného vzdělávání, která znamená racionální integraci čtyř skupin vyučovacích metod, rozvíjejících aktivitu badatelskou, emocionální, manuální a intelektuální.

Autor zaměřuje svou pozornost na otázku žakovské aktivity v průběhu vyučování. Na základě výsledků, k nimž dospěla didaktika, psychologie a logika, dochází k závěru, že hlavní formou žakovské aktivity při osvojování vědomostí je reproduktivní myšlení, kterým se dokazuje pravdivost jevů na základě již dříve získaných informací. Dosáhnout toho lze deduktivním i redukčním myšlením žáků, které může učitel řídit vhodně volenými otázkami.

Autor si pak podrobněji všímá funkce tzv. »otázek—rozkazů«, tj. otázek, které lze vyjádřit i rozkazovací větou. Objasňuje jejich dvě hlavní funkce — týkající se učiva a žáka. U první funkce máme na mysli činnost kontrolní, systematizující a upevňovací, u druhé funkce činnost aktivizující, vzdělávací a výchovnou. »Otázky—rozkazy« plní v moderním didaktickém procesu významnou úlohu. Stávají se důležitým nástrojem v práci učitele, kterým může realizovat didaktické i výchovné úkoly školy.

Adam Podgórecki: Problémy sociální patologie a metody jejich řešení (str. 49—63)

Problematika sociální patologie zahrnuje tři základní obory — patologii individuálního života, skupinového života a činnosti instituce. Autor zdůrazňuje, že dosud nebyla vypracována obecná koncepce, která by umožňovala zkoumat všechny tři kategorie trestných činností z jednoho hlediska. Podle jeho názoru by jednotné řešení problémů sociální patologie mělo probíhat třemi základními směry: 1. zjišťováním adekvátních diagnóz obtížných sociálních problémů, 2. analýzou úspěšných zákroků a 3. racionální konstrukcí plánovaných sociotechnických opatření.

Michał Gmytrasiewicz, Wojciech Misiak a Marek Niemyski: Věcné náklady na středních všeobecně vzdělávacích školách — financování, podmínky, normování (str. 65—89)

Výzkum věcných nákladů na deseti vybraných všeobecně vzdělávacích středních školách za léta 1965 až 1972 ukázal jejich neustálý růst, za zkoumané období až o 93 %.

Řada přehledných tabulek analyzuje věcné náklady podle tří skupin. Jde o 1. výdaje na didaktickou činnost (knihy, časopisy, učební pomůcky, exkurze apod.), 2. udržovací náklady (čištění, otop, potřeba vody, elektřiny, plynu, běžné opravy budov apod.), 3. ostatní věcné výdaje (kancelářské potřeby, telefon, poštovní poplatky apod.). Z analýzy výdajů vyplynul návrh na zdokonalování financování středních škol (poměrně nižší věcné ná-

klady na větších školách, optimální počet 400 žáků na školu, možnost normalizovat věcný náklad na 1 m³ školního prostoru, na 1 m² plochy, na jednoho žáka apod.).

Irena Kołodziej: Experimentální metoda ve společenských vědách (str. 91—113)

Problém experimentování ve společenských vědách zůstává stále předmětem diskusí. Objevují se rigorózní názory, s kterými nelze vždy souhlasit, že např. pouze experiment je skutečně vědeckou metodou, požadavek zavádět experiment do výzkumu za každou cenu, bez ohledu na to, jaký reálný prospěch z jeho použití vyplýne.

V první části své stati uvažuje autorka o úloze experimentálních a neexperimentálních výzkumných schémata při zjišťování příčinných a funkčních souvislostí a o kontrole zkoumaných souvislostí (jedna nebo více proměnných).

V druhé části ukazuje na klasická i současná experimentální schémata a objasňuje jejich použitelnost ve společenských vědách.

V závěrečné části hodnotí současný stav experimentování v pedagogice. Rozlišuje tři typy pedagogických experimentů: novátorství, praktický pokus a «čistý» experiment. Pedagogické novátorství je nejhojnější, ale zároveň nejméně hodnotnou formou experimentování. Jako příklad praktického pokusu uvádí autorka «lublínský experiment» K. Lecha, jehož metodologická úroveň však není zcela uspokojivá. Konečně hodnotí «čisté» experimenty, jež byly publikovány v časopise Kwartalnik Pedagogiczny v letech 1958 až 1973.

Tomáš Henek

Dierich Benner

HAUPTSTRÖMUNGEN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

München, List Verlag 1973, 380 s.

S podtitulem »Systematika tradičních a moderních teorií« vydal mladý profesor pedagogiky (v současné západoněmecké

terminologii »vědy o výchově«) na univerzitě v Münsteru Dietrich Benner rozsáhlou knihu nazvanou »Hlavní směry vě-

dy o výchově«. Tento název se však s výjimkou rozboru pedagogických názorů Rousseauových vztahuje pouze na německou a od konce druhé světové války jen západoněmeckou (v případě W. Brezinky též částečně na rakouskou) oblast.

I když marxistická pedagogika pro Bennera zřejmě neexistuje, je jeho kniha ve svém celku pro nás poučná, neboť konkrétně prokazuje bezvýchodnost buržoazních přístupů k pedagogice v našem století, třebaže je autor v závěru své knihy jiného názoru: »Chce-li věda o výchově sloužit změně společnosti ve smyslu jejího vyššího vzdělání, musí být tradiční teorie výchovy a vzdělání dále rozvíjeny tak, aby byly schopny určovat možnosti a úkoly pedagogických výchovných experimentů v kontextu dnešní společenské situace. Další rozvoj teorie jednání (Handlungstheorie) a rozvíjení badatelských metod, které vyhovují požadavkům praxeologické empirie, je jednou z nejnaléhavějších otázek dnešní vědy o výchově. Může být řešena jen tehdy, podaří-li se pozvednout principy účelné (sinnbestimmt) výchovy, jak byly v tradiční pedagogice již vyvinuty, v konstitutivní principy pedagogické empirie« (s. 345).

První oddíl knihy (s. 9—139) je věnován tradiční pedagogice. Autor jí člení v teorii výchovy, vzdělání a pedagogiky, jež podle něho řeší podmínky pro možnost pedagogických poznatků v oblasti teorie výchovy a vzdělání. Tento oddíl je založen na autorově a W. Schmiedově-Kowarzikově díle »Prolegomena k základům pedagogiky« (1967). Benner používá metody exemplární konfrontace názorů pedagogů typických pro řešení základních pedagogických otázek od doby osvícenství.

Pro teorii výchovy jsou prezentováni J. J. Rousseau a F. Schleiermacher, které podle autora přes jejich rozdílné pojetí výchovy spojuje názor, že pedagogika je praktická věda, a kteří se domnívali, že otázka smyslu a úkolu výchovy je rozřešena. Zvláštní problematiku teorie vzdělání a její specifické hranice demonstruje autor v kapitolkách nazvaných: »Praktická

filozofie a teorie vzdělání — Herbartovo učení o pedagogickém taktu a výchovném vyučování«, »Teorie vzdělání a kulturní hodnoty — Oty Willmanna. Didaktika jako nauka o vzdělání«. Herbartovu ideu vnitřní svobody považuje za nicotnou a jeho mravní idea vyjadřuje podle Bennera rezignaci občana 19. století. Pokud jde o O. Willmanna, dosáhla jím, jak soudí autor, tradiční pedagogika svého vrcholu, jeho teorie vzdělání je nutným doplněním Herbartova. Úkolem vzdělávací práce je podle Willmanna učinit kulturní hodnoty disponibilnými prvky individuálního duševního života. Negativně hodnotí autor paušální Willmannovo odmítání reformních výchovných pokusů. Pro oblast »teorie pedagogiky« rozbírá Benner jednak »vzdělávatelnost a výzvu k vlastní činnosti, principy raných fichteovců«, jednak »koncentraci a determinaci, principy R. Hönigswalda«. Přínos fichteovců hodnotí kladně, u Hönigswalda znamenají »koncentrace« a »determinace« dva principy vědy o výchově, které se navzájem doplňují. Filozofie výchovy u raných fichteovců a Hönigswaldovo učení jsou pro autora navzájem se doplňujícími modely pro založení vědy o výchově. Autor se tu snaží ukázat, že »výzva k vlastní činnosti« (fichteovci) a »determinace« (Hönigswald) jsou principy teorie výchovy, kdežto »koncentrace« (Hönigswald) a »vzdělávatelnost« (fichteovci) jsou principy teorie vzdělání. Své úvahy shrnuje v tom smyslu, že se pedagogika musí v uvedených třech oblastech (teorii výchovy, vzdělání a pedagogiky) dále rozvíjet a přitom se pokoušet odstranit rozpory tradičních pozic.

Druhá část prvního oddílu, pojednávající o smyslu a hranicích tradičních přístupů v pedagogice, zdůrazňuje především »nadějlný« význam tradice a charakterizuje pedagogiku jako vědu z praxe a pro praxi. Získání pedagogické zkušenosti a ujasnění souvislosti teorie výchovy, pedagogické zkušenosti čili empirie a vědeckého navozování výchovné zkušenosti je podle něho jedním z nejdůležitějších problémů dnešní vědy o výchově, kterou Benner chápe jako praxeologickou badatelskou disciplínu.

Druhý oddíl (s. 141–201) analyzuje německou empirickou pedagogiku, která má už sedmdesátiletou historii. Autor v ní zjišťuje trojí přístup — experimentální, teorie vyučování, technologicko-pozitivistický —, které chce zkoumat jako příspěvky k praxeologické empirii. Představitelé experimentální pedagogiky W. A. Lay a E. Meumann navzájem soupeřili, ale doplňovali se. Vnitřní protiklad tkvící v experimentální pedagogice se překonával jednak Petersenovou pedagogikou teorie vyučování, jednak deskriptivní pedagogikou, jež vychází z pozitivistického chápání vědy o výchově jako sociální vědy. Petersenův jenský reformní plán sice podle autora není čistým produktem teorie, přesto však je perspektivní pro rozvinutí praxeologické empirie, ke které Benner směřuje. Jako zástupci pozitivistické vědy o výchově se uvádějí A. Fischer, R. Lochner a zvláště W. Brezinka jako nejvýznamnější představitel racionalistické vědecké teorie výchovy v německé jazykové oblasti. Brezinkovo pojetí, které je čtenářům Pedagogiky známé např. z jeho přednášky »K problému vymezení vědy o výchově« (1967, r. 17, č. 2, s. 160–170), omezuje alternativní možnosti výchovného jednání na úzké spektrum technologické manipulace. Celkové autorovo hodnocení pozitivismu v pedagogice je oprávněně negativní.

Obsah třetího oddílu (s. 203–230) tvoří analýza tzv. duchovědné pedagogiky v jejích třech směrech — historické hermeneutiky Nohlovy, strukturní hermeneutiky Wenigerovy a angažované hermeneutiky Flitnerovy. Zakladatel duchovědné pedagogiky H. Nohl aplikuje na pedagogiku Diltheyův přístup k dějinám s tezí emancipace ujasněním historického povědomí. E. Weniger usiluje o vypracování struktury hermeneutické analýzy. Jeho konstrukci okruhu vzájemně se podmiňující teorie a praxe považuje autor za nedostatečnou. Ujasnit a zdůvodnit pojem vědy v duchovědné pedagogice se snažil W. Flitner, který diferencuje historickohermeneutické a pragmatickohermeneutické kladení otázek. Autorův rozbor celé oblasti ducho-

vědné pedagogiky prokazuje, že nesplnila úkol, který si dala. Duchovědná pedagogika je podle autora historickou strukturní analýzou výchovné skutečnosti, nikoli však praktickou vědou o výchově a pro výchovu. Stejně jako se z kauzálně analytické vysvětlitelnosti výchovného procesu nemůže odvodit technologie výchovy, nelze ze strukturní analýzy výchovné skutečnosti získat odpověď na otázku skutečných úkolů a možností výchovy. »Současná diskuse k získání specificky pedagogické badatelské praxe,« říká autor v závěru třetího oddílu své knihy, »se vyznačuje především tím, že se — vždy rozmanitým způsobem — konají pokusy spojit navzájem empirický a hermeneutický postup tak, aby se tím umožnilo vědeckopedagogické (erziehungswissenschaftlich) zkoumání výchovné skutečnosti.« (s. 229–230).

O těchto pokusech se pojednává ve čtvrtém oddílu knihy (s. 231–279). Autor rozlišuje Brezinkův model kooperace technologické empirie a historiografie výchovy, Thierschovo a Rothovo pojetí vzájemné závislosti empirických a hermeneutických postupů a rozličné pokusy o emancipační pedagogiku, jimž věnuje pátý oddíl.

Systematické místo zde má především kritika empirické a duchovědné pedagogiky u A. Petzelta a jeho školy. V souvislosti s tím, že Petzelt rozlišuje vyučování a výchovu, jakož i vyučovací a učební proces, tvrdí Benner v duchu idealistické nedialektické protimarxistické západoněmecké pedagogiky, že »poměr mezi výchovou a vyučováním může být kriticky určen jen tehdy, jestliže se předtím přísně rozliší aktivity příslušející vyučování a výchově. Směšování obojích aktivit vede naproti tomu k ideologizaci jak výchovy, tak také vyučování« (s. 236).

Autor pochybuje o tom, že kooperace empiricko-technologické a historicko-hermeneutické vědy o výchově může rozřešit nejzákladnější problémy. Tato kooperace podle něho nedává možnost dalšího vývoje vědy o výchově, a proto se obrací k pokusům o spojování empirie a hermeneutiky. Tím se dostává k poměru technologie a historiografie u W. Brezinky, který

představuje absolutní protiklad k Petzelově škole. Podle autorova rozboru tkví hodnota dějin pedagogických idejí pro teoretickou vědu o výchově v tom, že obsahuje bohatý repertoár hypotéz. Součinnost dějin výchovy a technologické vědy o výchově se však u Brezinky zužuje na hledání abstraktních zákonitostí. To vše Benner odmítá, a proto se obrací k modelu pragmatické kooperace empirie a hermeneutiky u H. Rotha a H. Thiersche.

Roth i Thiersch usilují o kooperaci empirických a hermeneutických postupů vycházejících z pedagogických hledisek, žádají spojování realistického zaměření pedagogického bádání s antropologickým zaměřením, vystupují proti dezintegraci pedagogiky v řadu jednotlivých dílčích věd (Subwissenschaften). Integrační vědou je Rothovi »pedagogická antropologie«. Pedagogice jako praktické vědě jde podle něho o analýzu výchovného procesu v kategoriích »vzdělatelnosti« a »určení (cíle)« (Bestimmung), jde mu o kooperaci teoretických výpovědí o »lidské zralosti a dospělosti« (Reife und Mündigkeit). H. Thiersch dokazuje komplementárnost empirie (z biologie, psychologie a sociologie) a teorie (ve smyslu duchovně pedagogiky). Autor Rotha i Thiersche kritizuje, konstatuje v jejích výkladech rozpory, Rothova antropologie neodpovídá jím samým žádanému realistickému obratu v pedagogickém bádání.

Na přechodu k pátému oddílu, nazvanému »Emancipační pedagogika« (s. 281 až 326), soudí autor, že »zatímco Roth a Thiersch přiznávají pedagogice posléze jen speciální kladení otázek, nikoli však vlastní zdroje poznání, snaží se emancipační pedagogika čili »pedagogika jako kritická teorie« o ujasnění metodického instrumentáře pedagogiky jako vědy o jednání« (Handlungswissenschaft) (s. 279). Takováto věda je pro autora cílem.

Emancipační pedagogikou čili pedagogikou jako kritickou teorií rozumí autor pedagogiku jako vědu o jednání, která empirii a hermeneutiku subsumuje »tradiční« teorii a od ní odlišuje »kritickou« teorii. Benner se tu nejprve podrobně za-

bývá pojmem vědy o jednání u M. Horkheimer a J. Habermase. Horkheimerova kritická teorie se liší od tradiční tím, že vychází z rozporů společenského života a snaží se je překonat změnou společenského mechanismu, Habermas obnovuje kritickou teorii v kontextu dalšího vývoje její problematiky. Na závěr autor soudí, že se Habermas posléze blíží pozici Brezinkově, jež dělí vědu o výchově v empiricko-analytickou a historickou, kdežto čistý emancipační zájem o poznání odkazuje do oblasti nevědecké decizionistické »pedagogiky«.

Ve smyslu svého základního úsilí o uplatnění primátu praxe i v pedagogické teorii a bádání rozbírá Benner poté pozice těch západoněmeckých pedagogů, kteří se snaží vytvořit praxeologickou badatelskou disciplínu. Jsou to H. Blankertz, W. Klafki, W. Lempert a K. Mollenhauer. Podle Blankertze vede nutně nadempiricky chápaná pedagogická teorie opatřená zbraní empirického bádání k pokroku v empirickém životě samém. Klafki si od pedagogiky jako kritické teorie slibuje obnovení duchovněného přístupu na vyšší úrovni, podle Lemperta nestojí empiricko-analytické a hermeneutické bádání jako potenciály kritické vědy nutně slepě vůči požadavkům emancipace, Mollenhauer vidí stejně jako ostatní představitelé emancipační pedagogiky metodologické předpoklady v komplementárnosti empirického a hermeneutického postupu. V rozboru tohoto směru Benner soudí, že »pojem emancipace potřebuje zaměření na teorii vzdělání, jakož i fundování v teorii výchovy. Empirie a hermeneutika nemohou být »instrumenty« emancipace, jestliže má emancipace kriticky překročit obzor technické racionality a předem dané konstelace konsensu« (s. 314).

V závěrečné části oddílu rozbírá autor rozpor mezi zájmem o emancipaci a skutečnou emancipací. Konstatuje, že v popředí zájmu starší pedagogiky byl problém teorie výchovy a vzdělání, ve 20. století se úsilí soustředilo na vybudování vědecké badatelské disciplíny — vědy o výchově. K tomu pak uvádí, že se nedosáhlo ani

zdůvodnění praxeologické empirické metody, ani kritické teorie výchovy a vzdělání. I když v NSR existují pokusy o řešení — zvláště u Mollenhauera, který poukazuje na situaci mládeže v napětí společenských rozporů (rozuměj ovšem: v kapitalistické společnosti) a tyto rozpory specifikuje —, je Bennerova na počátku naší recenze citovaná naděje v možnost skutečného rozvoje západní »vědy o výchově« marná. Benner ovšem nemůže přiznat, že reálné progresivní řešení je možné pouze v rámci marxistické vědecké pedagogiky.

Na koncepci praxeologické »vědy o výchově« je založen i závěrečný oddíl práce (s. 327—346), nazvaný »K teorii pedagogického experimentu«. Vychází z teze, že tradiční pedagogika nepodala přímý příspěvek k vybudování pedagogiky jako badatelské disciplíny, že moderní přístupy učinily předmětem vědy o výchově výchovnou skutečnost, že má-li se pedagogika stát vědou o jednání, musí být teorie a empirie společně podřazena primátu praxe. Podle autora se má spojením empirie a teorie dojít k rozumnému pedagogickému plánování a ke změnám ve výchovné skutečnosti na základě praxeologické badatelské metody, což se dosud nestalo.

Benner pak načrtává řešení problému empirické pedagogiky na základě strukturní souvislosti teorie, empirie a praxe. Jako závěr podává strukturní model bádání ve vědě o výchově, jehož vstup i výstup tvoří problematizace praxe. Jeho postupné kroky autor v závěrečné části své knihy vysvětluje a znova se snaží zdůvodnit, proč musí pedagogika nabýt rázu experimentální vědy. Tyto kroky tvoří teorie (výchovy, školy, vzdělání, která navozuje orientaci výchovné praxe a vývoj reformních koncepcí výchovy a vzdělání), dále praxe (pedagogický experiment jako jádro modelu), empirie (hermeneutická a kauzálně analytická zkušenost vedoucí k pedagogické zkušenosti) a opět teorie (výchovy, školy, vzdělání).

Bennerova kniha, třebaže nechtěně, velmi konkrétně ukazuje, že všechny pokusy o tzv. emancipaci v pedagogice vedou buď k jednostrannostem, které autor ve svých rozborech právem vesměs odmítá, nebo k eklekticismu. Ten u Bennera zahrnuje jak duchovědnou hermeneutiku, tak pozitivistické přístupy, vyhýbá se jakémukoli vybočení z oblasti »pedagogické provincie« a izoluje posléze pedagogickou skutečnost »naddějně« od života společnosti a jejího vývoje.

Vilém Pech

Časopis *Pedagogika* otiskuje původní a dosud nepublikované práce ze všech oblastí pedagogického vědeckého bádání (obecné otázky pedagogiky, teorie výchovy a vyučování, pedagogická psychologie, dějiny pedagogiky), dále zprávy o pedagogickém dění u nás i v zahraničí, recenze nových závažných pedagogických děl, jakož i příspěvky do diskuse k současným problémům pedagogické teorie i praxe.

Rozsah hlavních statí nemá přesahovat 25 stran strojopisu, u článků diskusních, u sdělení o plánovaných výzkumech a sdělení metodických 10 stran, u recenzí 5 stran.

Příspěvky zasílejte ve dvou exemplářích (originál na silnějším papíru po jedné straně a kopie, 30 řádek na stránce, 60 úhozů v řádce). Doporučuje se, aby si autor ponechal další opis své práce, protože redakce ani přijaté, ani nepřijaté práce nevrací.

Obrázky a grafy přikládejte volně ve formátu 13×18 cm. Na zadní straně napište jméno autora, název článku a pořadové číslo obrázku nebo grafu. Texty a vysvětlivky přiložte na zvláštním archu. Umístění ilustrací vyznačte na levém okraji rukopisu červeným kroužkem s vepsaným číslem přílohy. Fotografie musí být na lesklém papíru, kresby a grafy kresleny tuší na kladívkovém papíru. Počet těchto příloh nutno pečlivě uvážit, zda jsou nezbytně nutné a zda je není možno vyjádřit textem nebo číselnou tabulkou (to platí zejména o sloupkových grafech).

Literaturu použitou v textu uvádějte odkazem na téže stránce podle ČSN 01 6904 Bibliografické citace, např.: 1. Levitov, N. D.: *Základy pedagogické psychologie*. Praha, SPN 1951. 110 s. Pod čarou uvádějte rovněž poznámky k textu. Obojí číslujte průběžně.

Rukopisy zaslané redakci musí mít konečnou formulaci a řídit se Pravidly českého pravopisu 1974. V autorských korekturách lze opravovat pouze tiskárenské chyby. Schválený text nelze měnit, doplňovat ani jinak opravovat. S korekturou, kterou je třeba vrátit do tří dnů redakci, musí být vrácen i rukopis s přílohou.

K statí připojte ve dvojím vyhotovení stručné resumé (asi 20 řádek) pro informaci zahraničních čtenářů. Resumé se překládá do ruštiny a angličtiny. Speciální termíny, které nemohou být překladateli známy, připojte k resumé v ruském a anglickém jazyce. Pokud autor žádá resumé v jiném jazyce, je povinen si překlad opatřit sám předem a přiložit jej k rukopisu.

Po uveřejnění statí může autor dostat zdarma až 25 separátních otisků, požádá-li o ně při korekturách.

Redakce *Pedagogiky* si vyhrazuje právo rukopis vrátit k autorské úpravě podle pokynů pro autory nebo rukopis redakčně upravit.

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK = Státní pedagogická knihovna
Komenského v Praze 1, Miku-
landská 5.
SPK = Státní pedagogická knihovna
v Brně, Solniční 12.
SIPK = Slovenská pedagogická kniž-
nica v Bratislave, Klariská 5.
UK = Univerzitní knihovna v Pra-
ze 1, Klementinum
UKB = Univerzitní knihovna v Brně,
Leninova 1—4.
SVKO = Státní vědecká knihovna v
Olomouci, Berzučova 2.

ČSSR

Bibliografie prací VÚP 1970—1974. Praha,
VÚP 1975. 244 s.

SPKK II-71670

SPK N-13521/70—74

BLACHA, V. a VÁVROVÁ, V.: Rozbor vý-
voje středního všeobecně vzdělávacího
školství v letech 1918—1972. Praha, ÚŠI
1973. 29 s.

SVKO II-346335

SPKK III-22108

**Didaktická technika a pomůcky v socialis-
tické škole.** Sborník referátů přednese-
ných na 1. mezinárodní vědecké konfe-
renci socialistických zemí o problémech
školního zařízení, Moskva 1973. Praha,
SPN 1975. 400 s.

SPKK II-71161

SPK 74817

ĐURIČ, L.: Psychológia a škola. 4. Brati-
slava SNP 1975. 209 s.

SVKO 466599

SPKK I-25825/4

ĐURIČ, L.: Výkonnosť žiakov vo vyučova-
com procese. Bratislava, SPN 1975,
509 s.

SPKK II-71762

SVKO 437871

HOLEŠOVSKÝ, F.: Základní problémy vý-
chovy k tvořivosti. Praha, KPÚ 1975.
101 s.

SPK N-17205

SPKK III-24581

HOŠEK, V. a RYCHTECKÝ, A.: Motorické
učení. Praha, SPN 1975. 147 s.

SPKK III- 23842

SPK N-17233

HURAJOVÁ, E.: Komunistická výchova. Vy-
berová bibliografie. Bratislava, Slov.
ped. knižnica 1975. 100 s.

SPKK I-26963

CHOBOLA, L.: Dětský kresebný projev a
klasikové jeho teorie. Brno, UJEP 1975.
199 s.

SPKK II-71933

SPK II-71933

Komunistická výchova na školách. Výbě-
rová bibliografie za léta 1971—1974.
Praha, ÚŠI 1975. 95 s.

SVKO 487892

SPKK II-71699

**KŠČ o komunistické výchově na vysokých
školách.** Uspoř. Zdeněk Kolář. Praha,
SPN 1975. 61 s.

SPK 74882

SPKK II-72341

MAŘAN, S.: Obsah vzdělání na všeobecně
vzdělávacích školách v socialistických
zemích. Zprac. kolektiv prac. VÚP za
vedení Sv. 1, 2. Praha, VÚP 1975.
124, 125—305 s.

SPKK II-24200

**Metodické zkušenosti z výzkumu proble-
matiky výchovy mládeže v některých
socialistických zemích.** Praha, ÚŠI 1975.
87 s.

SPKK III-23915

SPK N-17207

**Modernizace metod výchovně vzdělávací
práce a moderní didaktická technika,**
Praha, SPN 1976. 447 s.

SPKK II-70494

SSSR

**Audiovizualnyje i techničeskije sredstva
v obučenii.** Moskva, Izd. Moskov. uni-
versiteta 1975. 125 s.

SPK 75499

SPKK I-26868

UK H 61913

Azbuka nraštvennogo vospitanija. Pod
red. I. A. Kairova i O. S. Bogdanovoj.
Moskva, Prosveščenie 1975. 319 s.

SPKK II-71508

SPK 75124

BUKRAJEVA, D. P. aj.: Vozrastnyje oso-

- bennosti cikličeskich dviženij detej i podroostkov. Moskva, Pedagogika 1975. 157 s. SPK 74733
SPKK I-26820
- KOVALEV, N. J. aj.:** Vvedenije v pedagogiku. Moskva, Prosveščeniye 1975. 175 s. SPK 74723
SPKK II-71954
- MACHMUTOV, M. I.:** Problemnoye obučeniye. Osnovnyye voprosy teorii. Moskva, Pedagogika 1975. 364 s. SPKK II-21840
- MALEKOVA, Z. L. aj.:** Sovremennaja škola i pedagogika v kapitalističeskich stranach. Moskva, Prosveščeniye 1975. 261 s. SPKK II-71957
- NOJNER, G.:** Voprosy teorii socialističeskogo obščego obrazovanija. Moskva, Pedagogika 1975. 237 s. ŠPKK II-71963
- Obučeniye i razvitiye.** [Eksperimentaľno-pedagogičeskije issledovanija. Pod. red. L. V. Zankova, Moskva, Pedagogika 1975. 439 s. SPK 74726
SPKK II-71510]
- SAFRONOV, B. V. a DOROGOVA, L. N.:** Mir čeloveka. Metodologičeskije voprosy formirovanija duhovnogo mira ličnosti. Moskva, Mysl 1975. 205 s. UKB 2-746421
- SALIMOVA, K. I.:** Voprosy školy i pedagogiki v dejatel'nosti kommunističeskich partij kapitalističeskich stran (1918—1930). Moskva, Pedagogika 1975. 364 s. SPK II-71960
- NDR**
- BERGE, M. aj.:** Einheitlicher Unterricht — individuelle Förderung aller Schüler. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 244 s. SPKK I-26919
- KOROLJOV, F.:** Lenin und die Pädagogik. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 397 s. SPKK II-71768
- LENIN, V. I.:** Über Bildungspolitik und Pädagogik. Bd. I. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 98 s. SPK 74671/1
- MARJENKO, I. S.:** Kommunistische Erziehung der Schüler in der Sowjetunion. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 200 s. SPKK II-71927
- NAUMANN, W.:** Einführung in die Pädagogik. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 216 s. SPKK II-71773
- NEUNER, G.:** Sozialistische Persönlichkeit, ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin, Dietz 1975. 175 s. SPKK I-26917
- Probleme der kommunistischen Erziehung.** Berlin, Volk u. Wissen 1975. 416 s. SPK 75211
- Verfahren zur Diagnostik der Schulfähigkeit.** Hrsg. W. Gutjahr aj. Berlin, Deutscher Verlag der Wissenschaften 1974. 296 s. SIPK 197784
- PLR**
- DEPTA, H.:** Film i wychowanie. Warszawa, Wydaw. szkolne i pedagog. 1975. 351 s. SPK 75390
UKB 2-746796
- INTEGRACJA** wychowania estetycznego w teorii i praktyce. Pod red. I. Wojnar. Wrocław 1975. 330 s. SVKO 672614
- KAMIŃSKI, A.:** Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa, PWN 1975. 425 s. SPKK II-68975
UK G 81659
- NOWAK, J.:** Wynalazczość a wychowanie. Wrocław 1975. 218 s. SVKO 672738
- OKOŃ, W.:** Słownik pedagogiczny. Warszawa, Państw. wyd. Naukowe 1975. 355 s. SPKK II-71905
- ROSNOWSKA, A.:** Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami. Warszawa, Wyd. szkol. i pedagogiczne 1975. 154 s. SPKK 74756
- Szkoła i edukacja permanentna. Materiały z sympozjum,** Warszawa, czerwiec 1974 r. Warszawa, PWN 1975. 473 s. SPK 75391
- TUROS, L.:** Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych. Warszawa, PWN 1975. 402 s. SPKK II-71575
SVKO 672212
- ANGLIE**
- CASS, J. E.:** The role of the teacher in the nursery school. Oxford, Pergamon Press 1975. 65 s. SPKK II-72016

INHELDER, B. aj.: Learning and the development of cognition. London, Routledge and Kegan Paul 1974. 308 s.

SPK 74847

KAY, W.: Moral education. A sociological study of the influence of society home and school. London, Allen and Unwin 1975. 383 s.

SPKK II-71444

LENGRAND, P.: An introduction to lifelong education. London, Croom Helm 1975. 156 s.

SPK 74762

MALLINSON, V.: An introduction to the study of comparative education. London, Heinemann 1975. 292 s.

SPKK II-71521

FRANCIE

BEAUDOT, A.: Vers une pédagogie de la créativité. Paris, Les éd. ESF 1973. 125 s.

SPK 74942

RICHARD, P. a RAQUET, P.: L'éducation permanente et ses concepts périphériques. Recherches documentaires. Paris, Cujas 1973. 448 s.

SPK 75258

NSR

Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik. München, Ehrenwirth 1974. 150 s.

SPK 74931

AUSUBEL, D. P.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim, Beltz 1974. 2 sv.

SPK 71578

BRUNER, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin, Berlin Verlag 1974. 176 s.

SPK 75267

GROSSMANN, W.: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle. Köln, Kiepenheuer und Witsch 1974. 269 s.

SPK 75269

HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim, Beltz 1975. 234 s.

SPK 75193

Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover, Schroedel 1975. 199 s.

SPKK II-72020

NEBER, H.: Die Erforschung spontanen Lernens. Grundlagen und Methoden der Untersuchung epistemischen Verhaltens bei Grundschulern. Weinheim, Beltz 1974. 208 s.

SPKK II-71360

PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag 1974. 277 s.

SPK A-155660

USA

BLOOMBERG, M.: Creativity. Theory and research. New Haven (Connecticut), College and Univ. press 1973. 368 s.

SPK 74840

BOWEN, J.: Theories of education. Studies of significant innovation in western education thought. Sydney, Willey 1974. 448 s.

UK T 58004

CABLER, J. K.: Two studies in early childhood education. Lexington 1974. 100 s.

SVKO 671968

HENDERSON, A. D. a HENDERSON, J. G.: Higher education in America. San Francisco, Jossey-Bass 1975. 182 s.

UK T 58779

HORTON, L. a HORTON, P.: Teacher education. Trends, issues, innovations. Danville (Illinois), the Interstate printers and publ. 1974. 366 s.

SPK 74855

KLAUSMEIER, H. J. aj.: Conceptual learning and development. A cognitive view. New York, Academia press 1974. 283 s.

SPK 75246

UNESCO

L'éducation en devenir. Paris, Unesco 1975. 435 s.

UK Un B 1342

Enseignement supérieur: tendances internationales 1960—1970. Paris, Unesco 1975. 254 s.

UK Un A 1585

Eva Žižková