

RECENZE A REFERÁTY

Bohumil Svoboda

ZÁKLADY VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

SPN Praha 1968, str. 84

Text určený posluchačům fakulty TV a tělovýchovným pedagogům je dokladem, že potřebám praxe nevyhovuje tradiční obecná pedagogika, ale že další směr rozvoje pedagogické vědy se bude ubírat cestou speciálních pedagogických disciplín. Podobně jako v didaktice se formují speciální didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů, objevuje se zde pokus konstituovat speciální teorii o cílevědomém utváření osobnosti v tělovýchovném procesu.

Autor v předmluvě upozorňuje na úskalí takového pokusu. Neklade si proto za cíl podat encyklopedický výklad o aplikaci obecných pedagogických a psychologických poznatků v tělesné výchově, chce se vyhnout spekulativním dedukcím. Orientuje se spíše na skutečná zjištění a nedořešené otázky rozebírá jako otevřené problémy.

Z pera autora vychází pak netradičně koncipovaný úvod do pedagogické problematiky, jehož prostudování může být podnětné i pro netělocvikáře. Zajímavé je i samo rozdělení látky do sedmi kapitol: 1. úvod, 2. cíl a obsah výchovného působení, 3. jeho podmínky, 4. proces výchovného působení v TV, 5. jeho prostředky, 6. osobnost tělových. pedagoga, 7. problémy konstituování vyučování těl. výchově jako vědní disciplíny. Rozvržení, na první pohled sympatické, skrývá však řadu těžkostí při konkrétním naplňování obsahu jednotlivých kapitol, které se obsahově překrývají. Tak např. podstata výchovného procesu je rozebrána v kapitole II i IV.

Dělení zpřetrhává i návaznost některých výkladů a odděluje je od sebe. Nelze považovat např. za výhodné, když poučení o individuálních zvláštěstech je v jiné kapitole než výklad o pedagogické diagnostice, průběh výchovného působení abstrahován od výchovných zásad a metod, zájmy, schopnosti a postoje v jedné kapitole všeobecně analyzovány, ale ovlivňování postojů vřazeno do jiné kapitoly. Pro omezenost místa nebudu referovat o obsahu jednotlivých kapitol. Mísí se v nich tradiční vymezení pojmů s autorovými názory a jeho osobitým řešením. Autor se např. vyhýbá pojmu výchova a užívá termínu výchovné působení, jímž v podstatě označuje působení pedagoga, vychovatele, trenéra. Některé termíny jsou diskutabilní. Autor kromě tradičních termínů zavádí nové (např. »strategie« výchovy, »fáze« výchovného procesu a další). Výchovný obsah, jež autor vymezuje a řeší, je pojímán dosti intelektualisticky. Málo pozornosti je věnováno citové sféře v osobnosti člověka, dosti stručné jsou i tak významné partie, jako je výchova mravní. V podmínkách výchovy by si zasloužily alespoň stručné zmínky nejen sociálně psychologické, ale i sociální faktory uplatňující se při výchovném procesu.

Nejsilnější stránkou recenzovaného textu je opora pedagogicko-psychologická. Autor vychází ze stěžejních děl o psychologii osobnosti a z pedagogické psychologie. Na jejich základě vysvětluje a zdůvodňuje svá pedagogická doporučení. Po této stránce dostáváme důkladné poučení o

osobnosti sportovce i cvičitele, trenéra. Těmito partiemi převyšuje autor tradiční povídkové a spekulativní učebnice.

Dá se očekávat, že autor nashromáždí

i k ostatním partiím dosti literárního i výzkumného materiálu, že jeho úsilí o konstituování nové pedagogické disciplíny bude korunováno úspěchem. *Lad. Hintnaus*

Richard Sedlár

VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ, JEJÍ TRADICE A PRINCIPY

SPN, Praha 1968, 201 s.

S pokračujícím vývojem společnosti se neustále zvětšuje podíl mimovyučovací oblasti na výchově dětí. Tento celosvětový trend se promítá dosud v našem školství jen velmi nesměle. Tím záslušnější je práce autora, který věnuje pozornost příslušné problematice. Význam publikace nemůže zmenšit ani skutečnost, že výchova mimo vyučování je snad jednou z nejrychleji se rozvíjejících oblastí výchovy a prošla v poslední době některými významnými změnami, na něž nemohl autor (vzhledem k ediční lhůtě) již reagovat.

V 1. kapitole vymezuje autor pojem výchovy žactva mimo vyučování, kterou rozumí výchovně vzdělávací práci konanou s dětmi mimo vyučování v rámci výchovné soustavy, tedy především výchovu organizovanou školou ve spolupráci s jinými výchovnými institucemi pro děti a mládež. Pod pojem výchovy žactva mimo vyučování zahrnuje autor výchovu mimotřídní a výchovu mimoškolní. Dále se publikace zabývá terminologií užívanou jinými autory v zahraničí. Kapitola obsahuje také přehled dosavadní vědecké práce v oblasti mimotřídní a mimoškolní výchovy. Těžiště je v publikacích československých a v publikacích pedagogů socialistických států. Kapitola je zakončena přehledem nejzávažnějších a nejaktuálnějších problémů, před kterými stojí praxe výchovy žactva mimo vyučování.

Druhá kapitola, nazvaná »Protiklad výchovy žactva mimo vyučování v kapitalistické a socialistické společnosti«, konfrontuje vývoj a zaměření příslušné oblasti výchovy v socialistických a kapitalistických státech. Počátek výchovy

žactva mimo vyučování spatřuje autor u francouzských myslitelů 18. století, jejichž představiteli jsou Marie Jean-Antoine Condorcet, Louis Michel Lepeletier a Charles Fourier. V českých zemích pak vidí autor počátek výchovy mimo vyučování v tzv. pracovnách, které byly zakládány na podnět F. Kindermanna na sklonku 18. století. V souvislosti s počátky výchovy mimo vyučování by se práce měla snad také zmínit o Komenského koncepci školy vševedné, která obsahuje mnohé významné prvky celodenního výchovného systému.

Kapitola dále ukazuje, jak byla u nás organizována výchovná péče o chudou školní mládež, pro níž byly zřizovány od r. 1886 útulky. V přehledu vývoje výchovy mimo vyučování v zahraničí ukazuje autor na úlohu skautského hnutí při výchově mládeže, při jehož hodnocení se autor nevyhnul poplatnosti příslušné době. Do protikladu k organizacím ovlivňovaným buržoazií klade autor dětské dělnické organizace, které se ve 20. letech v ČSR sjednocují v rámci dětského komunistického hnutí v jednu organizaci s jednotným vedením.

Podrobně se zabývá autor výchovou žactva mimo vyučování v socialistické společnosti. Analyzuje cíle a úkoly mimotřídní a mimoškolní výchovy žactva v SSSR, ke které byly položeny základy již v prvních letech existence SSSR. Autor ukazuje, jak se komsomolské a pionýrské organizace začaly podílet ve 20. letech na mimotřídní a mimoškolní práci dětí. Zpočátku docházelo k izolaci od školy a tím ke škodlivému paralelismu, jehož důsledkem bylo přetěžování žáků politickými

úkoly. Ke zvláště rychlému rozmachu výchovy mimo vyučování dochází v Sovětském svazu od r. 1956 (v textu je uveden letopočet 1965), kdy jsou v širokém měřítku zřizovány internátní školy. Dalším impulsem pro urychlený rozvoj mimotřídní výchovy je usnesení ÚV KSSS a rady ministrů SSSR z r. 1960, kterým se rozšiřuje celodenní péče na některých školách na všechno žactvo. (Autor používá termínu školy prodlouženého dne, jde o školy s celodenní péčí, nyní se začíná užívat termínu školy s celodenním výchovným systémem.) Kapitola je uzavřena přehledem vývoje mimotřídní a mimoškolní výchovy žactva v Československu od r. 1945 a shrnutím, které charakterizuje zásadní rozdíl v chápání cílů příslušných zařízení a organizací v socialistické a v buržoazní společnosti. Zde by snad bylo na místě uvést, že buržoazie si v posledních letech stále více uvědomuje výhodnost investic do výchovy dětí, a to i do výchovy dětí z hůře situovaných vrstev. Proto dochází k jevu, který byl v počátcích výchovy mimo vyučování paradoxní, že totiž buržoazní státy v honbě za talenty a za podstatným zvýšením úrovně budoucích pracovníků v hospodářství, v kultuře i v jiných odvětvích společenského života rozšiřují podstatně mimotřídní a mimoškolní výchovu pro všechny děti bez rozdílu.

Třetí kapitola je věnována současnému stavu výchovy žactva mimo vyučování s cílem ukázat, jak dalece odpovídá cílům a úkolům mimotřídní a mimoškolní výchovy žactva, vyplývajícím ze zásad socialistické výchovy a z požadavků, které jsou odrazem zákonitostí rozvoje naší společnosti.

Značná pozornost je věnována Pionýrské organizaci ČSM, která svého času představovala jednoho z hlavních činitelů výchovy mimo vyučování. Vedle kladných výsledků práce analyzuje autor také nedostatky, které ve svých důsledcích vedou v současné době k odchodu PO ČSM ze škol, aniž se ovšem stává zanedbatelným činitelem mimoškolní výchovy.

Mimotřídní výchovná práce se žáky přes některé úspěchy, kterých dosahuje na těch školách, kde se jí zabývají zkušení a vynalézaví pracovníci, nepřekonala dosud podle mínění autora nedostatky neujasněné koncepce obsahu i metod této práce a jejího řízení školskými orgány. Ne zcela vyhovující je pedagogická a odborná úroveň vedoucích kroužků i materiální zajištění mimotřídní zájmové činnosti žactva.

Dále se autor zabývá analýzou problematiky školních družin a klubů, jejichž úkolem je podle směrnice MŠ cílevědomá a kvalifikovaná výchovně vzdělávací práce se žáky v době mimo vyučování. Přehled současného stavu zařízení, jež byla předmětem výzkumu, nevyzněl jednoznačně ve prospěch úrovně jejich práce. Autor připouští, že mnohá zařízení pracují lépe a některá z nich dosahují dokonce vynikajících výsledků. Přesto vyslovuje názor, že při nynějším zaměření výchovy žactva mimo vyučování dochází k diskriminaci určité části dětí jejich vydělováním z celoškolního kolektivu. Pro pedagogické problémy z toho vznikající nemůže být existence školních družin a klubů »trvalým a perspektivním řešením socialistické výchovné péče o žactvo mimo vyučování«, které může zajistit jen škola pečující v mimovyučovací době o všechny děti.

Publikace věnuje právem pozornost také školám s celodenní péčí, které byly v ČSR pokusně zaváděny od r. 1960 s cílem ověřit v praxi rozšířenou mimotřídní výchovu všech žáků školy. I když některé výsledky jsou slibné, autor velmi střízlivě hodnotí celkový dosažený stav a perspektivy další výzkumné práce v této oblasti pedagogiky.

Po problematice škol s celodenní péčí se autor vrací k oblasti práce PO ČSM, jejíž domy pionýrů a mládeže (dnes domy dětí a mládeže) a pionýrské stanice jsou svého času charakterizovány jako střediska všestranné mimoškolní činnosti dětí a mládeže. Jejich činnost se zaměřuje čtyřmi směry. Jde o: 1. činnost metodickou (zaměřuje se na vzdělávání vedoucích

a aktivu), 2. masovou činnost, 3. zájmovou činnost a 4. letní činnost. Přes četné dílčí úspěchy neodstranily domy pionýrů a mládeže nedostatky v práci jak rázu kvantitativního (počet dětí navštěvujících domy), tak kvalitativního.

Do oblasti výchovy mimo vyučování řadí autor také kulturněvýchovné instituce pro mládež jako např. dětská divadla, film, osvětové domy a besedy, lidové knihovny, závodní kluby ROH a jiné veřejné organizace, které dosahují obvykle dobrých výsledků jen potud, pokud jsou v těsném kontaktu s pedagogickým kolektivem školy a s rodiči dětí.

Čtvrtá kapitola se zabývá otázkou předpokladů pro rozvoj výchovy žactva mimo vyučování. Autor se snaží určit postavení jednotlivých složek jednotného výchovného systému, v němž školní vyučování, mimotřídní a mimoškolní zájmová činnost a činnost pionýrské a mládežnické organizace mají každá svou dominantní funkci. Školní vyučování dává žákům základy vědomostí a dovedností. Mimotřídní a mimoškolní zájmová činnost uspokojuje zájmy žáků a rozvíjí jejich individuální schopnosti. Pionýrská a mládežnická organizace učí podle autora žáky uplatňovat vědomostí a dovedností ve prospěch celku účastí na veřejném politickém životě. (Nelze zakrývat, že toto tvrzení bylo často spíše *pium desiderium*). Dále se kapitola zabývá principy obsahu výchovy žactva mimo vyučování, mezi něž autor počítá: a) aktuálnost nových poznatků a dovedností a jejich praktické využití; b) rozmanitost a přiměřenost věku dětí; c) systematickosti.

Logicky navazuje pojednání o principech metod a forem výchovy žactva mimo vyučování (kolektivnost; tvořivost, aktivita, iniciativa; všestrannost, gradace; ohled na věkové a individuální zvláštnosti dětí).

V další části kapitoly se autor zabývá organizací výchovy žactva mimo vyučování, jejíž problémy často podstatně ovlivňují práci jednotlivých organizací a insti-

tucí a nejednou narušují systém výchovné práce ve škole i mimo ni.

V závěru kapitoly věnuje autor pozornost účasti pedagogického kolektivu školy na práci mimotřídních a mimoškolních výchovných zařízení, podílu rodičů a společenských organizací na výchově žactva mimo vyučování a řízení této oblasti školskou správou a orgány ČSM.

Pátá kapitola, »Perspektivy rozvoje výchovy žactva mimo vyučování«, podle našeho mínění velmi správně vyjadřuje nutnost změnit staré pojetí školy jako vyučovací instituce v pojetí nové, které koncipuje školu jako výchovné středisko, jež bude systematicky sledovat a rozvíjet i mimotřídní výchovu dětí a její vztahy k výchově mimoškolní. Obsahem této školy by měla být optimální proporce výuky, společensky prospěšné práce a zájmové činnosti. Autor velmi správně požaduje vytvoření stejných podmínek ke vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Tímto směrem se také nesou myšlenky věnované teoretickým problémům výchovy žactva mimo vyučování a významu i místu této oblasti v pedagogickém systému základní devítileté školy.

Nakonec je zapotřebí se pro úplnost zmínit i o těch částech publikace, které jsou poplatné době jejího zrodu. V této souvislosti je třeba uvést např. problematické hodnocení negativního významu *Junáka* a naopak jisté nadhodnocení vývojových tendencí Pionýrské organizace ČSM (nyní Čs. pionýra). Z výše uvedených důvodů nemohl autor samozřejmě také předvídat renezanci žákovské samosprávy, která se stává aktuální po ztrátě monopolního postavení Čs. pionýra na škole jako jediné dětské společenské organizace.

Závěrem je nutno zvláště vyzvednout ty myšlenky publikace, které se vztahují k postižení některých základních problémů existence a perspektiv dalšího vývoje výchovy mimo vyučování. Přínos publikace je možno spatřovat i v analýze stavu výchovy mimo vyučování, která vyjadřuje situaci v první polovině 60. let. Publikace je opřena o značně rozsáhlou literaturu.

kteřá dokládá přehled autora o dané problematice.

Publikace doc. dr. R. Sedláře je nesporně přínosem pro rozvoj teorie a praxe výchovy mimo vyučování. Platí-li teze, že současnosti lze porozumět jedině tehdy,

jsme-li seznámeni s historií, pak jednou z podmínek porozumění současnému stavu a vytyčení perspektiv rozvoje soustavy našeho všeobecně vzdělávacího školství je seznámit se s touto publikací, pro příslušnou oblast významnou. *Rudolf Opata*

S. I. Zinovjev

UČEBNÝJ PROCESS V SOVETSKOJ VYSŠEJ ŠKOLE

Vysšaja škola, Moskva 1968, 358 stran

Počty studentů i učitelů sovětských vysokých škol stále rostou a výuka na nich se stává stále masovější. Proto v SSSR věnují pedagogice a metodice vysoké školy i pedagogické přípravě učitelů těchto škol stále rostoucí pozornost. Recenzovaná kniha, která vyšla z podnětu ministerstva vysokých a středních odborných škol SSSR, shrnuje základní poznatky o vyučovacím procesu na sovětských vysokých školách. Zvláštní pozornost je v ní věnována obecným otázkám metodiky výuky na vysokých školách a jejím základním formám. Cílem knihy je shrnout zejména základní principy organizace vyučovacího procesu na vysokých školách. Autor knihy připravuje další podrobnější knihu o didaktice vysoké školy, v níž mají být otázky teorie vysokoškolské výuky rozebrány daleko podrobněji; chce se v ní soustředit zejména na otázky na rozhraní pedagogiky a psychologie.

Pedagogika všeobecně vzdělávací školy vychází většinou ze základních pedagogických principů pro tuto školu. Autor upozorňuje, že základní didaktické principy pro vysokoškolskou výuku dosud nejsou jednotně stanoveny a uznávány. Vědecko-metodická rada ministerstva vysokých a středních odborných škol SSSR, vytvořená v roce 1966, doporučuje provést o této otázce diskusi, publikovat názory na tuto otázku a pak teprve přistoupit k vypracování učební příručky o didaktice vysoké školy. Podnětem k tomu je usnesení ÚV KSSS z 3. IX. 1966 o opatřeních ke zlepšení přípravy odborníků a ke zdokonalení

řízení vysokých a středních odborných škol v SSSR. Proto autor v recenzované knize rozebírá především základní otázky teorie a praxe výuky na sovětských vysokých školách a ukazuje cesty k jejich praktickému řešení. Text knihy je přitom rozdělen přehledně do dvaceti samostatných kapitol zaměřených na jednotlivé základní otázky.

První kapitola rozebírá poměr vysokoškolské výuky a vědy a poukazuje na na-prostou nezbytnost jejich organické jednoty, protože rozvoj vědy závisí na úrovni vysokoškolské výuky a na úrovni odborníků přicházejících z těchto škol na vědecká pracoviště. Rozvoj vědy a úroveň vysokoškolské výuky ovlivňují vývoj společnosti a naopak jsou také tímto vývojem ovlivňovány. Proto musí být v socialistické společnosti jednotně plánovány a řízeny, neboť pouze tak je možno zajistit jejich těsnou spolupráci a návaznost.

Druhá kapitola pojednává o specializaci vysokých škol, která těsně souvisí se specializací vědních oborů. Podává přehled o specializaci vysokých škol v carském Rusku a o jejím dalším rozvoji po VŘSR a zejména po druhé světové válce v SSSR. Dnes získávají odborníci vycházející ze sovětských vysokých škol hluboké teoretické základní vzdělání potřebné pro příslušnou specializaci a pro její úzké zaměření na určitý obor činnosti. Během doby se v Sovětském svazu vytvořily vysoké školy těchto typů: university, polytechnické vysoké školy, odborné (specializované) vysoké školy. Vedoucí úlohu

mezi sovětskými vysokými školami mají university jako základní vědeckovýuková centra, která ovlivňují vysokoškolskou výuku v celém Sovětském svazu. Velké polytechnické vysoké školy SSSR dnes již mají charakter technických universit a zajišťují také výuku na širokém obecně inženýrském základě; v prvních dvou až třech ročnících zajišťují základní výuku společnou pro všechny specializace a poskytují tak studentům potřebný široký profil inženýrů.

Ve třetím typu sovětských vysokých škol — v úzce specializovaných vysokých školách — se soustřeďuje příprava odborníků pro určitá odvětví národního hospodářství a kultury. Sem patří např. vysoké školy strojícké, automechanické, letecké, chemickotechnologické, ekonomické, zemědělské, pedagogické, lékařské, tělovýchovné, umělecké atd. Sem patří i »Závody — školy« zajišťující přípravu odborníků střídáním výuky a výrobní práce. Během 50 let trvání Sovětského svazu se vytvořil systém vysokých škol odpovídajících potřebám rozvoje komunistické společnosti. V roce 1966 bylo v SSSR 787 různých vysokých škol, na nichž studovalo 4 121 959 studentů, z toho 1 764 140 dálkově a 617 989 ve večerním studiu. Na sovětských vysokých školách učí přes 220 000 profesorů a učitelů, z toho je 7 000 doktorů a 70 000 kandidátů věd. Vysoké školy zajišťují vědeckou přípravu 53 000 aspirantů.

Třetí kapitola rozebírá vyučovací systém sovětských vysokých škol. Podává jeho historický vývoj a popisuje jeho dnešní stav. Je na nich zaveden systém kursů, založený na přesném grafu vyučovacího procesu, který určuje všechny předměty příslušného učebního plánu. Tento systém je zaveden na vysokých školách s denním a s večerním studiem. Na vysokých školách pro dálkové studium je zaveden předmětově kursový systém, v němž vyučovací předměty, zápočty a zkoušky jsou (podobně jako v systému kursů) vhodně rozděleny do jednotlivých ročníků.

Čtvrtá kapitola pojednává o studentech

sovětských vysokých škol. Jsou velmi odpovědní, většina jich pracuje v různých kroužcích a ve studentských vědeckých společnostech. Jsou zapojeni do mládežnických, odborových a stranických organizací. Vyskytují se ovšem u nich i některé nedostatky, které učitelé musí svým výchovným působením odstraňovat a nahrazovat vlastnostmi dobrými. Kniha uvádí řadu pokynů, jak tohoto výchovného působení dosáhnout.

Pátá kapitola pojednává o plánování a o organizaci vyučovacího procesu. Rozebírá základní úkoly vyplývající z jeho organizace, vysvětluje učební plán jako projekt přípravy odborníků, zdůrazňuje význam obecně technické přípravy, důležitost povinné výuky základními předměty a pojednává pak podrobněji o předmětech výběrových. Zdůrazňuje význam vnitřních vztahů mezi předměty učebního plánu, rozebírá typové a individuální plány některých vysokých škol a uvádí základní pedagogické požadavky na jejich vypracování.

Šestá kapitola rozebírá vztah vědy a vědeckosti výchovy a výuky. Upozorňuje na význam vědeckovýchovné práce a na potřebu vědeckosti výuky na vysokých školách.

Šedmá kapitola pojednává o samostatném učení studentů, které je pro vysokou školu charakteristické. K této samostatné práci musí být studenti postupně vychováni; její podíl během studia neustále roste. Zvláště důležité je toto samostatné učení ve studiu při zaměstnání, zejména ve studiu dálkovém.

Zvláště dobře musí být organizována povinná samostatná práce studentů, která může mít velmi rozmanité formy od domácích úloh až po ročníkové a diplomní práce. O tom podrobněji pojednává osmá kapitola knihy.

Další kapitoly jsou věnovány základním vysokoškolským vyučovacím formám.

Nejrozsáhlejší z nich je kapitola o vysokoškolských přednáškách (95 stran). Podává jejich historický vývoj a význam na sovětských vysokých školách. Rozebírá

jejich obsah a strukturu, jejich styl, uvádí návod pro jejich účelné konspektování a pokyny pro používání názorných pomůcek v této vyučovací formě, upozorňuje na potřebu kontaktu lektora s posluchači jeho přednášky i na důležitost vhodného výběru přednášené látky. To vše může zajistit pouze dobrá pedagogická příprava učitelů vysokých škol, na jejíž potřebu upozorňuje usnesení ÚV KSSS z 3. 9. 1966.

Další kratší kapitoly jsou věnovány praktickým cvičením, seminářům, proseminářům, ročníkovým a diplomním pracím, laboratorním cvičením, ročníkovým a diplomním projektům, konzultacím, zkouškám a zápočtům i jiným formám hodnocení práce studentů.

Větší pozornost je věnována dálkovému studiu. Autor uvádí jeho vznik a vývoj, i jeho dnešní organizaci a stav na sovětských vysokých školách. Uvádí jeho hlavní metody a pomůcky a zdůrazňuje význam pečlivého hodnocení kontrolních prací, které učitelům dávají důležité informace o samostatném studiu dálkově studujících.

Další kapitola rozebírá význam výrobní praxe studentů. Zdůrazňuje její výchovný význam, uvádí její náplň a pokyny pro její organizaci.

Závěrečné kapitoly upozorňují na některé pedagogické otázky programované výuky i na potřebu vypracovat speciální metodiky jednotlivých předmětů, jimž se na vysokých školách vyučuje. Autor uvádí, že již ve školním roce 1934–35 dal všesvazový komitét pro vysoké školy technické podnět k vypracování metodik základních obecně vzdělávacích a obecně inženýrských předmětů. V posledních letech o jejich vypracování usiluje zejména Moskevský energetický institut. Plně vyhovující materiály pro tento účel však dosud neexistují. Autor uvádí základní požadavky, které by takové metodiky měly splňovat.

Kniha podává dobrý přehled o vývoji, dnešním stavu a o hlavních problémech sovětských vysokých škol.

Kliment Šoler

Jan Zborowski (red.)

ZASTOSOWANIE MASZYN EGZAMINUJĄCYCH W SZKOLE ZAWODOWEJ

Wrocław, Państwowe wydawnictwa szkolnictwa zawodowego 1967. 198 str.

Podle názvu soudil by čtenář jen na specializované téma zúžené ještě rámcem speciální didaktiky průmyslových škol. V skromném názvu je však pregnančně vyjádřen výchozí bod i cíl výzkumu, při jehož řešení bylo nutné a logické dotknout se problému obecné pedagogiky, přesahující i rámec běžných otázek a odpovědí souvisejících s programovým vyučováním a aplikací kybernetiky v pedagogické teorii i praxi. Tak se tedy autoři vědomě dostávají k základním otázkám obecné i speciální didaktiky, k základům její metodologie a metodiky.

O tento široký záběr při řešení speciálních problémů má nemalou zásluhu vymezení výzkumu, obrazněji řečeno utvoření jeho logické konstrukce, jak je po-

daná v úvodní stati redaktora sborníku prof. Zborowského. Prof. Zborowski vidí v používání zkoušecích strojů jednu z etap v řešení složitých didaktických otázek komplexní a soustavné kontroly žákových vědomostí a návyků, a především další etapu v dezintulzací a další objektivizaci žákovy hodnocení učitelem. Proto i historický úvod počínající J. Sturmem a jeho postupnými zkouškami, Komenského systematickou kontrolou celého vyučovacího procesu, Herbartovou funkcí zkoušek jako selekce, Tolstého a Rousseauovým komplexním hodnocením žákovy osobnosti. Odtud opět pokračuje přes osvícenecký utilitarismus a novohumanistický utopismus k didaktickému formalismu a k současné problematice.

Současná polská didaktika se otázkou efektivnosti kontroly zabývá intenzivně od roku 1950 a jako východisko k neintuitivním formám hodnocení i jako další stupeň ve formalizaci forem hodnocení žáka (tj. přesné kvalitativní a zejména kvantitativní měření žákovy výkony) vidí v kontrolních testech vědomostí. Historicky a logicky začleňuje dr. Zborowski testy jako předstupeň a přípravnou fázi examinačních strojů, které jsou opět jen dalším stupněm v objektivizaci celého průběhu zkoušky, zkrácení délky jejího trvání, i v jejím začlenění do vyučovacího procesu přímo jako dalšího didaktického činitele, zejména pokud je užíváno strojů s bezprostřední zpětnou vazbou.

Po Zborowského koncepční studii pojednávají v další stati autoři A. Skawiński a R. Sokołowski o kybernetické i úzce technické podstatě učících a zkoušecích strojů. Setkáváme se zde se zkratkovitými, ale velmi výstižnými charakteristikami základních pojmů, jako je informace, její uložení, kód, kanál, šum, vstupní a výstupní informace, otevřený systém, pedagogický algoritmus. Bohužel z hlediska čtenáře tu jde jen o opakování již předem prostudovaných věcí, nikoliv o výklad podrobný, nikoliv o úvod do problematiky v takovém rozsahu, jak ji například podává G. Mayer (Kybernetika a vyučovací proces), a bohužel tato zkratkovitost vede mnohdy k nepřesnostem (viz výklady o vstupních a výstupních informacích, šumech ap.). Také partie (kapitoly) o programovaném učení v porovnání s Fryovou příručkou (Vyučovací proces a programované vyučování) jsou podány příliš stručně.

Velmi pozoruhodná a přínosná je druhá část této studie, věnovaná klasifikaci vyučovacích strojů. Setkáváme se zde s detailní klasifikací podle konstrukčních kritérií, způsobu směřování informací (Stroj — žák a naopak), na základě funkcí didaktických, na základě používání jednotlivých typů programů, na základě užití stroje skupinou, individuálně nebo kombinací individuálního a skupinového.

Pro naše čtenáře bude neméně zajímavý podrobný popis polských a v Polsku používaných vyučovacích a zkoušecích strojů, zejména přístroje zn. Sigma (lineární program) a RES-4 (větvený program) pro jeho obsáhlou variabilnost v možnostech odpovědí.

Po těchto teoretických statích jsou následující studie věnovány experimentálnímu ověřování a dotváření premis první stati (prof. Zborowski). R. Sokołowski v samostatné a A. Rocznik a W. Szulc v společné studii analyzují a interpretují výsledky výzkumů při použití examinačních strojů v přijímacích zkouškách krakovských průmyslových škol (hutnická, elektrotechnická). V prvním případě procházeli žáci ve fyzice nejprve prověřkou zkoušecích strojů a poté byli ihned zkoušeni tradičním způsobem, ovšem v mezích pevně ustálených a předem precizovaných kritérií.

Byly zajímavě porovnávány výsledky obou předchozích prověrek s výsledky kontrolní skupiny (hodnocení tradičním intuitivním způsobem) a s hodnocením žáka předchozí základní školy. Diference mezi jednotlivými hodnoceními se prohlubovala při stupnici známek směrem dolů (dobrá — dostatečná), zejména stroje přesněji určují rozdíl mezi dobrou a dostatečnou, kde při přímém hodnocení učitelem dochází častěji k nadsazení k poslednímu stupni (dostatečná). Korelace všech tří skupin se pohybovala ve středních hodnotách. Při dvojitém průběhu zkoušek (stroj — učitel) dochází vlivem předcházející průběžné kontroly strojů při testové prověrce učitelem k značnému zlepšení odpovědí.

Velká pozornost byla v obou studiích věnována přesnosti prognóz v prospěchu žáků při přijímacích řízeních, tj. srovnávání výsledků přijímacích pohovorů (strojové ověřování) s prospěchem na konci prvního ročníku a s hodnocením předchozí základní školy. U výborných (nebo velmi dobrých) žáků se prognózy strojů a prognózy na základě hodnocení základní školy podstatně nelišily. U žáků na úrovni dob-

rých vykazují větší přesnost prognózy examinačního stroje [o 15 %].

Druhá studie (Rocznik—Szulc) předvádí výzkum komplexněji, přirozený experiment opět v rámci přijímacího řízení v předmětech fyzika, matematika; vedle tradiční kontrolní skupiny (prověřované intuitivním způsobem) byly však další dvě skupiny diferencovány použitím examinačních strojů. Jedny hodnotily zkoušku až po jejím uzavření, druhé po každé zodpovězené otázce. Každý žák druhých skupin prošel oběma alternativami, ovšem v rozdílných předmětech. Dále byl učiněn pokus provést zhodnocení vyčleněním výsledků do stejnorodých skupin žáků (stejný prospěch). Výsledky jasně ukazují na přednost strojů s průběžnou kontrolou (zpětnou vazbou), které umožňují kontrolu nejen vědomostí, ale i správnosti myšlenkových postupů při manipulaci s vědomostmi. Při interpretaci výsledků ukazují autoři na moment novosti a atraktivnosti vyučovacích a zkoušecích strojů jako podnětu silně stimulujícího jakost odpovědi, stejně tak jako celkovou změnu zkoušení.

Porovnání výsledků dvou předmětů (fyzika—matematika) ukazuje na specifickou problematiku při používání vyučovacích a zkoušecích strojů v jednotlivých předmětech i na hranice možností, které jsou dány hranicí možné formalizace jednotlivých věd (předmětů).

Základním ukazatelem efektů zkoušecích strojů v jednotlivých předmětech je zkrácení času zkoušky (téměř 3X) a prodloužení času na přípravu odpovědi u žáka (více než 2X). Odpadají též nepříjemné průvodní jevy, jako jsou různé modifikace nervozity a pocitů klívdy. Odstraňuje se též únava učitele jako hlavní činitel v postupně se snižujícím objektivním měřítku hodnocení (v průběhu dne).

Jeden z výborných postřehů studie je postihnutí ohraničenosti v možnosti užití examinačních strojů, které jsou specifické, ale přitom obdobné jako u ostatních prostředků a forem prověrky žákových vědomostí. Je proto nutné neustále doplňovat

tento druh dalšími druhy zkoušek (tradičními metodami) a používat jich zejména v prvé předběžné etapě přijímacího řízení). Nikoliv tedy všemocnost algoritmů, jak je tato přirozená tendence kritizována v poslední Paloušově filosofické studii, ale metoda překračující svou přesností tradiční, s potencionálními možnostmi být jimi nebo v syntéze s nimi kdykoliv překonána.

Závěrečná studie R. Czekajowského předvádí komplexní způsob řešení otázek nadhozených již v předcházejícím experimentu, tj. vztah žáka k této formě hodnocení jeho výsledků. Komplexnost lze vidět též ve snaze kumulovat a syntetizovat co největší počet metod od tradiční ankety přes objektivní pozorování prostřednictvím fotoaparátů a končící v analýze druhotných pramenů, jako jsou např. záznamy z klasifikačních porad, studium pracovních výsledků žáků ap.

Zdánlivě zjištěné paradoxy, kdy v raketovém věku vytváří základní neinformovanost o vyučovacích strojích u mládeže nejfantastičtější představy, přibližující se velkolepostí IBM nebo běžným představám robota-kybernetika, nebo vidí-li ve světě usilovně bojujícím proti odcizení člověka člověku více než polovina zkoumaných žáků v examinačních strojích jediného spravedlivého — objektivního posuzovatele svých vědomostí a dovedností, nejsou jedinými problémy této otázky.

Dále je zajímavé zjištění, že kromě počátečních obtíží s obsluhou nepůsobí zkoušecí stroje na žáky rušivě. Autor recenze se domnívá, že problém obsluhy žákem se umocní u škol netechnického typu, dále bude variovat u jednotlivých věkových kategorií a pohlaví.

Pozoruhodná jsou též zjištění míry soustředění při užití examinačních strojů, která je mnohonásobně vyšší a trvalejší než při zkoušení učitelem. Stejně tak ovšem chladné a strohé reakce stroje na nesprávné odpovědi žáka působí mu zážitky přibližující se duševnímu otřesu.

O nepostradatelnosti učitele v budoucnu při kontrole žákových vědomostí ho-

voří například zjištění, že u slabších žáků (dostatečná) jsou značně pocítovány nedostatky učitelova vedení při zkouškách pomocí doplňujících otázek a komentářů, zatímco u výborných jsou tyto zásahy pocítovány jako rušivé elementy.

Zbývá ještě dodat, že examinační stroje jsou měřítkem i kontrolou práce samotného učitele, že přinesou řadu změn v jeho celé pedagogické práci. Bude však nutné vyřešit v této oblasti ještě řadu problémů, jako je např. vztah učitele k těmto technickým prostředkům jeho práce, pozitivní i negativní vlivy vyučovacích a examinačních strojů na žáka a učitele v průběhu několikaletého systematického používání, problém souběžného používání učicích a examinačních strojů, jejich možností v jednotlivých disciplínách, zejména tam, kde je formalizace vědního oboru minimální, rozdíly v jednotlivých věkových kategoriích, zejména dětí, dospívající mládeže, dospělých.

Je samozřejmé, že na všechny tyto otázky nemohl dát kolektiv polských pedagogů pod vedením prof. Zborowského vyčerpávající odpovědi a ani si to nekladi za cíl. Poukazuje však na nové způsoby řešení, které právě kybernetické stroje přinášejí v rámci celého vyučovacího procesu, a vytváří tak nový zorný úhel na starou problematiku. Nejen každý, kdo se bude dále touto otázkou zabývat, ale i ten, kdo se zajímá o problémy moderní didaktiky a její reálné aplikace na vlastní práci, najde v tomto sborníku řadu nezbytných informací a podnětů, ke kterým se bude i po studiu další odborné literatury nutné vracet.

Vratislav Kulík

KOMENSKÝ 1966—1967

Didaktický časopis pro první stupeň základní školy řeší obecné ideově politické a výchovné otázky a speciálně je zaměřen na praktické řešení metodické problematiky, zvláště prvního ročníku a vyučování mateřského a ruského jazyka, počtů, věcného a vlastivědného učení, tě-

lesné, hudební a výtvarné výchovy i psaní. Sleduje i problematiku pracovního vyučování a otázky výchovy a základního vzdělání mládeže v mladším školním věku. Komentují se moderní učební pomůcky pro počáteční vyučování. V části aktualit jsou zprávy ze zahraničního, zvláště ze sovětského školství, recenze o pedagogických časopisech a domácí i zahraniční pedagogické literatuře, včetně literatury pro mládež. V metodické poradně se odpovídá na dotazy čtenářů. V souvislosti s plánem časopisu publikuje se přehled článků určité tematiky, uveřejněných v minulých ročnících. Pro bližší kontakt se čtenáři seznamují s výsledky besed čtenářů Komenského, jež se v posledním období konaly se členy redakční rady v Modre, v Gottwaldově, v Košicích, v Českých Budějovicích, v Praze, v Olomouci a v Brně. Při těchto besedách se hovořilo o výchovných aktualitách, o metodách práce na prvním stupni a vyměňovaly se zkušenosti z praxe a podávaly i kritické připomínky krajských pedagogických ústavů, okresních pedagogických středisek i některých jednotlivců. V pietní vzpomínkové části byly zhodnoceny některé osobnosti našich pedagogů k jejich jubileu (např. Františka Vítka, Jindřicha Zikmundovského, Josefa Sedláčka a Josefa Kurfürsta) nebo In memoriam (Klementiny Střítecké, Stanislava Vrány, Ladislava Horáka a Otakara Kádnera).

Společensky nejvýraznější událostí je denadevadesátého ročníku časopisu Komenský bylo jeho oficiální uznání udělením Řádu práce 1. července 1966 prezidentem ČSSR za zásluhy o rozvoj socialistického uvědomění a pedagogického myšlení učitelů, ale i o pokrok ve vyučování na základní škole. Srovnávání uveřejněných prací dokumentuje realnost těchto tendencí, jež se v posledních ročnících časopisu vedeného J. Kurfürstem zbavuje ve stejné míře proklamativních deklarací na úseku ideově politickém, jako i oficiální reglementace na poli metodicky produktivním. Příliš rozsáhlý rejstřík úkolů, jenž je těžko zvládnutelný.

nedovoluje však, aby se jejich řešení uvádělo problémově do pravidelně stálých rubrik k jednotlivým disciplínám elementární didaktiky, jako tomu bývalo za redakce Norberta Černého. Dnešní stav má sice svou výhodu v tom, že se mohou pohodově vyměňovat nová hlediska pedagogická i zkušenosti a poznatky o nejaktuálnějších problémech, jakož i o didaktických novotách, jako jsou audiovizuální a jiné učební pomůcky nebo metodické postupy spojené s pokusy tzv. programování apod. Tím se však zhusta překrývají stěžejní pedagogické problémy z hlediska výchovně psychologického se školní praxí. Tak třeba testy inteligence jako prostředek metodický a didaktický se mění podle Cipra na pouhá cvičení didakticko-logická. Nepostačuje prostě vzít na vědomí tyto nově přehodnocené skutečnosti bez všestranného kritického prověření a adaptace k účelům základní všeobecně vzdělávací praxe. To má za následek, že se zásadní školská opatření přijímají jako běžná administrativní opatření, aniž prošla výnní kritických připomínek v teoreticky fundované diskusi. To se dočítáme obdobně v úvaze V. Gančíkové O úloze řaditele školy při zabezpečování polooborného vyučování. Jde o organizační opatření, aniž je tento ožehavý problém hlouběji z teoretického hlediska rozzebrán vzhledem k mentalitě duševní únosnosti mládeže mladšího školního věku. Značné nebezpečí je v tom, že složité teoretické otázky školské po stránce výchovně vzdělávací se přenáší na úzkou kolej nedostatečně zajištěných pokusů a z nich paušálně administrativně odvozených závěrů přímo do školské praxe, čímž se otupuje ve své podstatě odpovědnost učitelstva k uvědomělé realizaci výchovně vzdělávacích cílů v nižších třídách ZŠ.

Kladnou stránkou Kurfürstova vedení časopisu je také jeho péče o zkvalitnění ideopolitických úvodníků, z nichž vynikají jubilejní úvahy J. Loukoty o významu Velké říjnové socialistické revoluce, citlivě reagující na novou nedogmatickou

situaci, v níž je překonáván kult osobnosti. Poučeně jsou komentovány materiály XIII. sjezdu strany; vhodně podána je další úvaha »K hlavním úkolům pedagogické vědy v nastávajícím období«, kdy se přesunulo těžiště z obecně politických výzev ke konkrétní realizaci ve školské praxi. Šťastně to tlumočil K. Šmerhovský požadavkem, aby se při základních ideopolitických historických faktech vycházelo důsledně z objektivní skutečnosti dostupné a známé dětem.

Tato ideová výchova, kotvící v dnešní naší skutečnosti, dala některé pedagogické podněty ke sledování prospěchu žactva z hlediska tzv. pedagogické sociologie nebo podle zjištění mentálního rozdílu mezi chlapci a dívkami v 1. až 5. ročníku, dále podnítila včas úvahy o perspektivě vesnické školy a s ní souvisejících otázek přípravy k uvědomělé volbě zemědělského povolání. Na okraji této úvodní tematiky zůstává však neřešen problém samostatné práce žáků i základního učiva na nižším stupni základní školy. Stejně i Kořínkova stať, pojednávající o ohlasu Zankovova experimentu, v němž jsou přehodnoceny zkušenosti klasické pedagogiky sovětské, je příkladem objektivně referujícího přístupu k elementární praxi kuse pojetého jen z krajní pozice intenzifikace učení. Kořínek uznává, že některé podněty Zankovovy, jako kategoričnost výuky a absolutizace některých intenzivních metod, již do jisté míry ovlivnily také naši metodu i pedagogy při promýšlení otázek počátečního vzdělání. Obecně ale uznává, že nový systém počátečního vzdělání nelze vytvářet s pomíjením výtěžků práce předešlé generace pedagogů a učitelů. Zůstává však v tomto případě dosud nezodpověděnou otázkou, čím přispívá naše současná pedagogická věda a praxe nejpokrokovějších škol a učitelů k modernizaci a intenzifikaci praxe, jestliže se tato problematika neventiluje ve veřejné diskusi, ale spoléhá se při ní na oficiální vyřešení shora.

Úkolem praktického časopisu pro učitelstvo na základní škole nemůže být vý-

lučně teoretická problematika učení a výchovy sama o sobě, není ani na místě pěstovat v něm jen soustavu učení z hlediska speciálně metodického. Naproti tomu zůstává obsah časopisu ochuzen, jestliže se v něm nepopřává přiměřené místo zásadní problematice, takovým aktuálním otázkám, v nichž se rozhoduje o změně celé struktury dosavadní soustavy a organizace vnitřní práce 1. stupně. Samozřejmě časopis Komenský obezřetně plní svůj úkol, přináší-li praktická fakta prověřená při vyučování. Dokonce i drobné pokyny o skládaci abecedě, slovní zásobě žactva, o výchově dětského čtenáře, o dramatizaci pohádek a podobně mají svůj význam, stejně jako informace o osvědčeném postupu při početních výkonech nebo o procvičování násobilky, neboť se tím pomáhá zvláště mladému, ještě nezpracovanému učitelskému dorostu v jeho praxi, jež nemůže být od počátku dobře ustálená. Redakce přitom třídí došlé příspěvky a kriticky je hodnotí, aby tak dávala přednost takovým technikám a pomůckám, které přinášejí obohacení dosavadních obvyklých učebních prostředků. Tento problém, směřující k prohloubení nynějšího vzdělání učitelů na pedagogických fakultách, uvádí do historické souvislosti slovenský autor J. Schubert, který klade mimořádný důraz na to, aby učitel základní školy byl schopen organizovat pedagogický proces, zvládal jej kontrolou výsledků vlastní práce na úrovni současného stavu pedagogické vědy. K rozšíření odborného obzoru a hlubšího pronikání do běžné praxe může podstatně přispívat časopis, v němž se obrážejí dialektické rozpory mezi starou a novou orientací praxe. A právě v tomto případě je naléhavě nutné, aby redakce časopisu měla svá objektivně zásadní hlediska, tím spíše, že jsou v redakční radě zastoupeni význační představitelé našeho pedagogického světa mimo zástupce školních úřadů a vědeckých institucí, takže jejich názor má svou váhu vždycky, je-li uplatňován. Naskytá se k tomu častější příležitost, než by se na první pohled

zdálo. Tak třeba hned při vymezování vztahu vnitřní praxe elementární třídy ke škole mateřské, jak o tom uvažují K. Slezák a V. Mišurcová na základě zkušeností domácích, ale i cizích pramenů. Přes některé oprávněné typy požadované návaznosti při výcviku smyslovém i mentálním zůstalo stranou srovnání školního prostředí obou typů škol. Zatímco modernizace školního prostoru ve spojení s denním provozem mateřských škol je celkem už dnes na postupu, nižší třídy základní školy svými přeplněnými a stabilními škamnami jsou dokladem už tradičního zastávání za současným vývojem. Celkem nesmělé náběhy k modernizaci při školské výstavbě zůstávají pouhými projekty, jak o tom svědčí studie S. Karfíkové. Nezadržitelný vývoj modernizace školství je na postupu jak v předškolních prostorách, tak v odborných pracovnách, laboratorích a dílnách 2. stupně. Prvé ročníky základní školy podle učebních plánů a osnovných norem ideově plní spojení školy se životem využíváním podnětů společenského a přírodního prostředí, avšak ve skutečnosti jen výjimečně existují k tomu příležitosti volného přístupu žactva z učebny do zahrady, na hřiště, na účelné stanoviště vycházek, ačkoliv už v předválečném moravském projektu Štěpánkové se objevily prvky modernizace učebního prostoru málotřídních škol. V důsledku toho se pak snadno statisticky dospívá k názoru, že největší časové i didaktické ztráty jsou v oněch disciplínách, jež nezbytně vyžadují modernizaci učebního prostoru 1. stupně ZDŠ. Tím pak jsou postaveny ony věcně vlastivědné disciplíny i výchova vyžadující uplatnění individuálních i kolektivních projevů žactva, jímž se nemůže dosti dobře dařit v uzavřeném prostoru nynějších zhusta přeplněných tříd. Proto nepřekvapuje, jestliže nestor moravského učitelstva Norbert Černý konstruktivně uvažuje o zanedbávaných možnostech nynějších věcných nauk na školě základní a dokumentárně vyzdvihuje možnosti empirického vyvozování výchovných pojmů prostorové a časové orientace, jímž

by se při genetickém využívání konkrétních zjevů přírodního a společenského prostředí žactva dospělo na vyšší úroveň ve vyučování vlastivědě.

Hodnotíme-li však kladně měsíčník Komenský, tradiční už svou službou učitelstvu škol základních, bylo by rozhodně nemístné stejně přeceňovat jeho vliv na vývoj současného elementárního školství jako upírat mu dosud nevyčerpané možnosti působnosti na jeho nynější stav, a to jak vzornou pedagogickou osvětou nebo propagandou, tak i zásadními stanovisky, jichž je schopen jeho redakční sbor svou početností, ale hlavně svou zasloužilostí, ale i vzorně odpovědnou činností. Proto čtenář Komenského z jeho mnoha cenných rozborů, úvah a poznámek vytěžených jak z praxe, tak i z odborně vědeckého studia psychologické i sociologické problematiky, maně hledá odraz těchto vysoce náročných prací v zásadních stanoviscích uplatňovaných při přestavbě základů našeho systému všeobecně vzdělávacího školství. Přesto v první řadě musí ocenit koordinaci autorů učebnic s potřebami učitelů při plnění textů a plánů; jejich pohotové soubory doplňovacích cvičení k jazykovému vyučování a sbírky úkolů z počtů, jimiž se sledují postupy vyučování. Také pokyny a návody pro výchovu tělesnou, výtvarovou, hudební a pracovní nezůstávají dlužny odpovědi k přemnohým otázkám jejich speciální metodiky. Posléze informace o nových moderních učebních pomůckách a prostředcích pro počáteční vyučování zasluhují zvláštního ocenění. Avšak nebylo by radno, aby se znalecky sebevědomý hlas redakční rady vyčerpával jenom při registraci těchto došlých příspěvků, ale neuplatňoval se v souhlasu s oficiální spoluprací svými zásadními i odborně pedagogickými připomínkami.

Emanuel Strnad

KRONIKA UNESCO 1968

Květen 1968

Redakční stať Výzkum mozku a lidské chování [La recherche sur le cerveau et le comportement humain, str. 187—193] je výtahem z řeči generálního ředitele UNESCO na stejnojmenném kolokviu.

Hlavní starostí UNESCO je člověk, a proto je pochopitelná iniciativa na tomto poli. Pečuje-li UNESCO o růst vědění, musí se zabývat i jeho nástrojem, musí zkoumat intelektuální podmínky svobodného a odpovědného použití tohoto vědění. »V okamžiku, kdy celé lidstvo se snaží najít nový smysl života a nové místo člověka ve vesmíru a kdy se statečně snaží naplnit úděl lidstva vážností, která mu přísluší, bráníc je proti silám destrukce, vědy o životě ducha nabývají největší důležitosti.«

Kolokvium se zabývalo následujícími tématy: Funkční stavy mozkového systému. Funkce mozku v různých obdobích života. Od nervové buňky k myšlence, Potřeby a motivace, Učení a paměť, Vliv výzkumu mozku na výuku, Vliv stravy a prostředí na mozkové funkce, Komunikace, poznání a technologie, Faktory schopné měnit lidské chování. Závěrečné plenární zasedání bylo konáno pod heslem »Příspěvek výzkumu mozku k uskutečnění míru«. Předsedy při jednotlivých zasedáních byli G. Moruzzi, P. K. Anochin, H. H. Jaspers, B. K. Anand, D. Bovet, P. Auger, D. Gabor, J. Delay a na závěr H. Torell. Při této příležitosti generální ředitel UNESCO podtrhl, že přínos kolokvia přesahuje oblast biologie a zasahuje do výchovy, organizace lidstva i úsilí o mír.

Jacques Guerif píše stať »Kulturní politika« (Les politiques culturelles, str. 194—201), v níž informuje o konferenci u kulatého stolu v Monacu r. 1967, kde se projeví různé tendence:

- a) kulturní politika je integrována do všeobecného plánu,
- b) stát přejímá odpovědnost v oblasti kultury za soukromou iniciativu, která těmto úkolům nemůže dostát,

- c) jsou vyslovovány obavy z centralizace kultury v rukou státu. Intervence státu se má omezit pouze na nestrannou finanční podporu,
- d) v některých vývojových zemích se soudí, že kulturní vývoj vyžaduje nutně státní intervenci.

Článek »UNESCO a mimoškolní výchova« informuje o březnové poradě generálního ředitele se zástupci států, vychovatelů a organizací mládeže o mimořádné důležitosti práce v této oblasti.

Červen 1968

Pod názvem »Ideologie práv člověka a UNESCO« přináší kronika opět výtah z řeči gen. ředitele R. Maheu. Člověk v pojetí Deklarace lidských práv je člověk skutečný, subjekt svobodných rozhodnutí, a to nejen těch, která činí, ale i těch, která by mohl potencionálně činit. Vykonávat plně svá práva může člověk jen za určitých podmínek, při určité životní úrovni, kdy je již zbaven strachu z hladu a nejistoty. Další nutnou podmínkou dnes jsou schopnosti číst a psát, které podmiňují možnost vyslovit své potřeby a požadavky formou adekvátní současné době — podmiňující však i realizaci práva na informaci. Možnost přijmout a zpracovat tuto informaci je však dále spojena s přístupem k vzdělání, dnes k vzdělávání se trvalému, celoživotnímu, a je spojena s právem na kulturu.

V dalším se pan Maheu zabývá problémem vyučování lidským právům. Vyučovat jim je nutno. — »Většina lidí se domnívá, že je chápá instinktivně, a domnívá se, že je ctí tím, když křičí, znásilňují-li je jiní.«

Zde je třeba si ujasnit, že nejde o šíření dogmatu, ale o stimulaci živé ideje. »Především je třeba pochopit a dát druhým na vědomí, že mají-li být lidská práva účinně respektována, musí být respektována bezvýhradně.«

V závěru autor projevu varuje: »Dejme si pozor — člověk není příliš

v módě u představitelů národů, u technokratů ani u estétů této planety. Docházíme-li k takovému zjištění dvacet let po tom, kdy tolik lidí zemřelo, aby vítězně ubránilo tatáž práva, je třeba se nad tím hluboce zamyslet.«

Další redakční stať se zabývá výchovou a vědeckým a technickým vzděláním v Africe (str. 237—245).

D'Arcy Haymann píše o mezinárodním kolokviu o technice a umělecké tvorbě v Tbilisi v dubnu 1968 (Technologie et création artistique, str. 245—250). Jednalo se nejen o vztahu vývoje techniky k řemeslné výrobě, o uměleckém projevu v průmyslu, ale i o technice jako prostředku transformace a šíření umění.

Červenec — srpen 1968

Redakční článek je věnován »Aplikaci vědy a techniky ve vývoji Asie« (Application de la science et de la technique au développement en Asie, str. 279—285). Jejich účelné uplatnění vyžaduje řadu vládních opatření, k nimž patří i rozvoj a zlepšení školství, uplatnění nových pedagogických metod, školení učitelů. Pokud se vysokých škol týče, je třeba, aby jednotlivá oddělení spíše než fakulty umožňovala co nejširší variabilitu studijních kombinací.

Další redakční článek se zabývá »Realizací a perspektivním plánováním výchovy« (Réalisation et perspectives de la planification de l'éducation, str. 286—293). Podle zjištění UNESCO je v celosvětovém měřítku vesměs plánováno školství 1. a 2. stupně, z převážné části i další technické vzdělání, procento plánovaného školství klesá u středního zemědělského školství a všeobecného středního vzdělání. Tímto způsobem plánuje 60 % zemí své vysoké školství. Soukromé školství je do těchto plánů pojato jen v 15 % případů. Vzdělání dospělých má tolik různých forem, že je do plánů nelze pojmovat. K novým aspektům plánování přistupuje jeho kvalitativní zlepšování, dané úsilím o jed-

notu plánů a reforem. Tím vystupují do předí studijní problémy, úbytek studentů v průběhu studia, který je největší právě v zemích s nízkou životní úrovní. Zlepšení struktury školství, zejména tam, kde je stále ještě nutno zřizovat základní školu s jedním učitelem, vyžaduje integraci školské aktivity s mimoškolní a výchovu dětí s výchovou dospělých. Reforma výchovných plánů je předmětem řady konferencí, celkové reformy jsou však dosud vzácné, spíše dochází k vytváření programů pro jednotlivé předměty. Aktivní škola se zdaleka ještě neuplatňuje obecně. Základním problémem zůstává kvalifikace učitelů. Pokroku bylo dosaženo ve využití informačních prostředků, rozhlasu, televize, filmu.

Nutnost plánování školství roste s potřebou vzdělání. Aby se země dostala mezi státy na vysokém stupni vývoje, nestačí v ekonomické oblasti jen vyrábět, ale je nutno vynalézat. Z toho plyne, že kvantitativní i kvalitativní rozvoj výchovy bude vyžadovat stále více finančních prostředků, v některých státech těžko dosažitelných.

Rozvoj plánování školství sám má řadu problémů technických i metodologických, jak v pořizování statistik, tak v jejich vyhodnocování. Monique Hecker se zabývá možnostmi žen a dívek v technickém a odborném vzdělání (*L'Accès des jeunes filles et des femmes à l'enseignement technique et professionnel*, str. 193—199). Studie se opírá o materiál z 88 zemí podle situace v r. 1956. Většina zemí uvádí, že má technické školství pro ženy, většinou však jde o tradiční ženská povolání. V 16 zemích je omezen přístup vdaných žen na tyto školy, ale jen 11 zemí uvádí ženy jako jejich žáky. Počet dívek stejný s počtem chlapců je v těchto školách jen v pěti zemích. Náklady na chlapce jsou vyšší již proto, že se připravují na povolání vyžadující složitější a nákladnější přípravu. Odpad dívek je vyšší než chlapců.

Za zmínku stojí poznámka z další řeči pana Maheua, v níž se zabývá současnou situací mládeže (*UNESCO doit devenir l'organisation des jeunes*, str. 303). Upo-

zorňuje na vzpouru mládeže, zachvacující všechny země. Společnost, kterou mládež odmítá, je podle jeho slov společností bez budoucnosti, tedy společností odsouzenou, ať je jakkoli velká síla její autority a donucovacích prostředků, jimiž pýcha, strach a vzájemně propojené zájmy dospělých mohou potlačovat protesty a aspirace svých dětí. Jsme v situaci, kdy jedna společnost, lépe řečeno jedna civilizace, je odmítána. Nejde o to, poskytnout mladým nějaký ideál. Ve skutečnosti většina z nich svůj ideál má. Je to sen o lidských vztazích bez násilí a lži. Vzhledem k tomuto ideálu společnost, kterou jim chceme odkázat, v nich budí v mnoha směrech hrůzu, i když může uspokojovat jejich aktuální přání lépe než kterákoli jiná, uráží však hluboce jejich touhu po spravedlnosti a míru. A jim se zdá, že právě dospělí jsou bez ideálů. UNESCO by mělo předstoupit nyní před mládež tak, jak předstoupilo před deseti lety před třetí svět — s otevřeným srdcem i duchem. Znamená to nejen poslouchat ty činnosti a akce, které mládež zajímají. Mělo by se stát organizací mladých, kde by měli v světovém měřítku možnost klást otázky, formovat své sny, pokoušet se o lidskou kooperaci a dát do služeb nesobeckého mírového díla svou horlivost i nevyčerpatelné zdroje svého nadání a své invence.

Milena Tauchmanová

Hermann Giesecke

JUNG SEIN IN DEUTSCHLAND

Juventa Verlag, München, 1967, 95 s.

Autor se zabývá problémy a zájmy dospívající mládeže Německé spolkové republiky, a to v nejrůznějších souvislostech a z nejrůznějších aspektů. Opírá se přitom o četné materiály (výzkumy, statistiky apod.) shromážděné v 18svazkovém kompendiu věnovaném této problematice (*Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde*, München 1965). Tedy nesporně solidní východisko pro formování určitých shrnující-

cích a hodnotících závěrů, o něž se autor bez nároků na úplné vyčerpání dané problematiky pokouší. V této rozsahem nevelké, ale zato hutné úvaze mu jde spíš o to, probudit zájem širší veřejnosti o problémy dospívajících a zejména zainteresovat je na jejich řešení.

Práce je rozdělena do několika částí, z nichž každá je věnována určitému problému, k němuž se autor snaží přistupovat nejen z hlediska oficiálních názorů či názorů tradovaných dospělými, ale také z druhé strany, tj. z hlediska potřeb dospívajících. Jde tedy o jakousi konfrontaci těchto dvou rovin, jejímž výsledkem je odhalení mnohých rozporů, jež by bylo třeba v nejbližší době řešit, a to nejen na úrovni pedagogické, ale především v oblasti politických, sociálních a hospodářských opatření, která jejich účinnost do značné míry podmiňují.

V první kapitole věnuje autor pozornost otázkám, jež souvisí s radikalizací mládeže. Konstatuje, že po 2. světové válce bylo vykonáno velice mnoho, pokud se týče výzkumu mládeže, jak o tom svědčí i oněch výše citovaných 18 svazků věnovaných problematice mládeže. Kdyby měl být vědecký zájem důkazem péče o mládež, byla by situace dobrá. Autor však klade provokativní otázku, zda navzdory tomu i velkým finančním prostředkům věnovaným péči o mládež může být mládež spokojena s tím, co jí společnost dává (obvykle bývá tato otázka položena v opačném smyslu) a zda má skutečný zájem o její problémy a jejich řešení. Dospívá k negativnímu závěru, který dotvrzuje v následujících kapitolách. Radikalizace mládeže se mu jeví jako důsledek nedostatečného chápání jejich specifických potřeb. Na řadu z nich poukazuje. Tak nikdy v minulosti nebyly na mládež mezi 14–18 rokem kladeny takové požadavky na její výkony (v práci i učení) jako v současné době. V dřívější době byla mládež »hájena«, dnes je však vystavena mnohonásobně nejrozdílnějším vlivům společnosti, které se zdaleka nechovají »pedagogicky«, jak po tom pedagogové volají. (Viz např. dravost trhu, který se snaží získat zákazníky, vliv komunikačních prostředků

apod.) Vlastní snahy tzv. ochrany mládeže se často redukují pouze na nebezpečí sexuálního rázu. Mladí lidé nemají volební právo (v NSR je plnoletost až v 21 letech na rozdíl od NDR, kde jí dosahují mladí v 18 letech, což ovšem problematiku ještě neřeší; pozn. E. N.) a její zájmy zastupují ne vždy nejlépe dospělí. Ve stavovské společnosti měla rodina a společnost stejnou strukturu. Dítě získalo v rodině to, co potřebovalo v životě. Dnes jsou sociální horizonty rodiny a společnosti jiné. Dítě se musí učit mnohému, co mu dnešní rodina neposkytne. Proto jsou nutné různé učební výkony, které dřív v této míře neexistovaly. Byla zrušena také posloupnost mezi učením a použitím naučeného a ustoupila současnosti, tj. obě probíhá najednou. Rozhodující sociální skok není mezi mládím a dospělostí, ale již mezi dětstvím a mládím. Ten, kdo přestal být dítětem, není však ještě dospělým, musí se teprve učit stát se dospělým. Řeči o tom, jak je mládí krásné a nezatížené, zakrývají pouze skutečné problémy tohoto věku. Podstatné změny nastaly i ve vztahu jednotlivých generací. Tradičně se rozumí výchovným procesem, že dospělí předávají své vědomosti, zkušenosti a dovednosti. Dnes je však podle autora základní pro tento vztah nejistota obou generací vůči problémům moderní společnosti, která se rychle mění. Dnes existuje solidarita těch, kdo se musí učit, která generace jako nikdy předtím spojuje. Jen učením je možno společnou nejistotu zažehnat. Životní zkušenosti otce se stávají za této skutečnosti bezvýznamné, naopak otec se musí často učit témuž, čemu jeho syn, nechce-li zůstat na poloviční cestě. Podobně nejsou synům a dcerám nic platné politické zkušenosti otců, kteří čas to prožili i čtyři režimy za život. Ani kulturní zkušenosti otců nevyužívají dospívající, neboť v nich nemají místo film, televizní a další faktory, jako jsou volný čas, turistika a relativní blahobyt.

V druhé kapitole věnuje autor pozornost konzumní sféře. Ukazuje na to, že mladí, zákazníci jsou v mnoha směrech náročnějšími a orientovanějšími kupci, kteří se

dají mnohem méně obalamutit reklamou než jejich rodiče. Ovšem tento obraz je neúplný. Mladí lidé jsou si jisti jen v omezeném směru (dívky ve vztahu k módnímu zboží, hoši mají rozhled po technice), ale v řadě jiných (např. v literatuře) jim tato náročnost a orientovanost chybí.

Autor ukazuje dále na vztah mezi sociálním prostředím a spotřebou dospívajících. Mladí lidé si přejí a kupují především to, co jim získává uznání v jejich vlastní sociální vrstvě. Tuto skutečnost ilustruje na výsledcích jednoho rakouského výzkumu, kdy např. 29 % učňů by si chtělo zakoupit moped, ale totéž přání u gymnastů vyslovuje pouze 10 % žáků. Nákupní zájmy dívek jsou determinovány předsudkem, že dívka musí být připravena na manželství. Tak zatímco hoši kupují víc kola, fotoaparáty, lyže, tranzistory a pod. výrobky, dívky se orientují na kosmetiku, oděv, výbavu. K těmto představám patří, že je podceněno vzdělání dívek. Každý pátý mladý muž a každá třetí dívka mají za falešný názor, že dobrá odborná příprava pro povolání je užitečnější a správnější než výbava. Pouze desetina mladých mužů a žen s ním souhlasí. Tento postoj je o to povážlivější, že po svatbě spotřební nároky neklesají, a tak tímto rozparem pak trpí mnohá manželství.

Podle výzkumu provedeného v r. 1964 mezi 15–24letými se oproti roku 1953 zdvojnásobilo kapesné. (Měsíční průměr 61 DM:120 DM.) Velké rozdíly jsou však mezi jednotlivými skupinami, a to ve vztahu k věku i povolání. Nejméně mají studenti (10 DM), pak následují učni (12 DM) a nejvíce ti, co jsou již v zaměstnání (37 DM v týdenním průměru). Celkem disponuje 8 miliónů mladých lidí ve věku 14–25 let ročně s 11,5 miliardami měsíčně, což není jistě z hlediska průmyslu zanedbatelná položka. Bylo by však mylné se domnívat, jak se to někdy děje, že výchovné problémy mají kořeny v tom, že mladí lidé mají příliš mnoho peněz.

V této souvislosti si všímá autor také statistiky, pokud se týče spotřeby alkoholu a tabáku mladistvými, které jsou nebezpečně vysoké. Na druhé straně je povážlivá sku-

tečnost, že 17 % hochů mezi 14–19 rokem a 20 % dívek téhož věku nevlastní ani jedinou knihu.

Tyto statistiky neprozrazují ovšem příčiny a souvislosti. Autor zdůrazňuje, že je třeba ptát se, co znamenají spotřeba a volný čas ve věku dospívání pro pedagogické a psychologické problémy.

Volný čas má pro mladé lidi velký význam. Je to jediná oblast, kde jsou bráni vážně, za peníze si mohou koupit to, čím získávají uznání ve své společenské vrstvě. Mladý učeň (18 let) uvádí např. v jednom výzkumu, že v podniku je uznáván jen z poloviny, doma musí držet pusku, když na to přijde, ale v obchodě je, když vejde, »pán« a jako k pánovi se k němu chovají.

Mladí lidé jsou velmi citliví na zasahování do volného času. Chtějí jej mít zcela k dispozici podle vlastní úvahy a neradi jej věnují nějaké instituci či organizaci. Pokud se týče volného času, nejvíce jsou postiženi gymnasté, kteří pracují týdně 55–60 hodin, zatímco dospělí mají uzákoněnou 40 hodinovou pracovní povinnost. Tato skutečnost se pak mstí později, protože nebyli školou připraveni pro jeho využití. Ovšem na druhé straně je zkušenost, že čím delší je školní docházka, tím větší je naděje, že tito absolventi budou využívat volného času vhodně a rozumně.

Autor uzavírá kapitulu požadavkem, aby se zájmy mládeže v době dospívání rozvíjely co nejvíce a co nejvícestranněji, neboť čemu se člověk nenaučí do 20 let, tomu se později už nenaučí. V pozdějších letech se mohou mladí lidé jenom přiučovat nebo přeučovat. Za vážný nedostatek v tomto směru považuje postoj školství k problémům volného času. Mládež se seznamuje s různými idylickými literárními díly, ale nic se nedozví o problematice filmu nebo televize, aby byla později schopna výběru programů. A podobně je tomu i s jinými problémy, neboť škola dosud nepochopila, že k jejím základním úkolům také patří připravovat pro život ve volném čase.

V další kapitole se zabývá autor vztahem mládeže k politickým problémům a jejím nehistorickým přístupem k nim.

Na rozdíl od spotřeby a volného času nepatří politika k bezprostředním životním zájmům mladých lidí. Podílí se na tom jistě i skutečnost, že do 21 let nemají volební právo a v podnicích a školách mají minimální politická práva. Přesto výzkum politického vědomí mladistvých sehrál významnou roli po 2. světové válce, kdy základní otázkou bylo, zda mladí lidé přijmou demokratické reformy společnosti.

Podle výzkumů spojují všechnu mládež od pomocného dělníka až po studenta dva znaky typické pro jejich přístup k politické a historické skutečnosti. Je to jednak osobnostní pojmání historických procesů (např. vše v minulosti si vysvětlují Hitlerovou osobností) a nedostatečný zřetel k souvislostem. Často mají mnoho znalostí, ale tyto znalosti nedovedou uvést v souvislostech, ale vždy jen posloupně.

Autor přistupuje také kriticky k výzkumné práci tohoto druhu. Vytýká jí mezi jiným, že se orientuje na zkoumání otázek, které nejsou pro mladé lidi aktuální, a že se metody výzkumu zaměřují na jedince, ačkoli jde o procesy sociální. Poukazuje na americké výzkumy, které prokázaly, že politické úsudky se uskutečňují převážně jako sociální procesy v malých skupinách. Mládež jeví zájem o to, co je právě veřejně sporné.

Značnou část této kapitoly věnuje úvaze, jaké šance má demokratické zřízení u západoněmecké mládeže do budoucna v případě, že by nastala hospodářská krize. V současné době, tj. v době konjunktury a blahobytu, se mládež přiznává k demokratickému zřízení, ale jakmile by nastala krize, došlo by nutně k radikalizaci buď levým, nebo pravým směrem. Podle autora názoru potřebuje levá radikalizace vyšší politické uvědomění a racionální formování ideologické. Politika NDR podle jeho názoru vytvořila psychologicky značné zábrany, takže se domnívá, že kdyby mělo být v budoucnu opuštěno demokratické zřízení, byla by spíše tendence k pravé radikalizaci.

V souvislosti s úvahami o demokracii se zamýšlí i nad demokratizací škol vůbec a

vysokých škol zvlášť. Stále větší nároky na vysoké školy, jejich profesionalizace i nedostatek zájmu o tuto věc vedou k tomu, že se studenti snaží především zvládnout látku a ostatním problémům nevěnují pozornost. Studentská samospráva je podle autora fraška. Výsledek je, že od mládeže se v denním životě nevyžadují výkony, které budou potřebovat později, až zaujmou ve společnosti své místo.

Autor uvádí také výsledky výzkumů, jejichž předmětem byl vztah mládeže k různým předsudkům, zejména rasovým. Domnívá se, že problém antisemitismu není odstraněn, že je pouze v dané době, pro niž je charakteristická vysoká životní úroveň, neaktuální. Tyto předsudky vystupují na povrch vždy teprve tehdy, když se lidé cítí existenčně ohroženi. Teprve krizové období by tedy mohlo dát odpověď na tyto otázky.

Na závěr konstatuje autor, že mladí lidé jsou vzdáleni toho, aby politické problémy chápali jako část vlastních problémů.

Rozsáhlá je také kapitola nazvaná »Škola jako povolání a povolání jako job«.

Autor se zamýšlí nad tím, jakou cestou se děti dostávají ke svým povoláním. Vládní představa, že v průběhu povinné školní docházky se zjistí, k čemu se kdo hodí, o co se zajímá. Ovšem skutečnost je spíše v rozporu s touto představou. V současné společnosti zůstávají dětem většinou skryté možnosti toho kterého povolání. Abiturienti středních škol jsou na tom o něco lépe, protože jsou starší, snáz se přizpůsobí novým podmínkám a také vědí víc o světě, takže si dovedou lépe teoreticky představit budoucí povolání a jeho problémy.

Hlavním problémem volby 14letých není tedy to, že nemají dostatečnou představu o povolání z vlastního názoru, nýbrž že jsou příliš mladí a nezralí, aby si takové představy mohli vytvořit a opatřit. Přechod z chráněného rodinného prostředí do pracovního světa je příliš náhlý a časný. Z tohoto zjištění autor pak vyvozuje potřebu prodloužit školní docházku a odsunout rozhodování do pozdějších let. Tento požadavek je v souladu i s potřebami průmyslu, jehož nároky na kvalifikaci stále stoupají.

Velmi kriticky se vyjadřuje autor k organizaci a systému odborného vzdělání, které je velmi roztržité, ačkoliv zkušenosti moderních průmyslových podniků ukazují, že odbornou kvalifikací by bylo možno koncentrovat na podstatně menší počet oborů a základní vzdělání by mělo být takové, aby umožnilo rychlé zaučení do četných pracovních činností. Trvalé povolání pro celý život patří stále víc minulosti a naproti tomu změna v povolání (a také uvnitř podniků) je stále normálnějším jevem. Z této zákonitosti musí v budoucnu vycházet i školství. V této souvislosti věnuje autor pozornost i poradnám pro volbu povolání, které nejsou zdaleka tak využívány, jak by bylo žádoucí. Jednorázová porada ke konci školní docházky nemůže problém vyřešit.

Autor uvažuje dále o okolnostech, které způsobují, že poměrně malý počet dětí z nižších sociálních vrstev jde do vyšších škol. Nejde o to, že by v těchto vrstvách nebyly nadané děti. Je to dáno okolnostmi, jako jsou jiné sociální zkušenosti těchto dětí, než jaké vyžaduje škola, postoj rodičů i cena, kterou tyto děti za to musí platit a již je i sociální osamocení těchto dětí vytržených z jejich dosavadních vazeb. Navštěva gymnasia začíná v podstatě již v době předškolní, v určitém ovzduší rodiny. Děti, které v takové atmosféře nežijí, jsou značně handicapovány. Tyto a další okolnosti vedou pak k tomu, že téměř polovina gymnastů je z vyšších vrstev, ačkoliv jich je ve skutečnosti pouze jedna třetina všech žáků.

Autor kritizuje dále malé porozumění pro četné problémy pubescentů i přílišnou náročnost gymnasiálního studia. Tak např. v současné době mají naději na vykonání maturity jen 4 sextáni a 2 z 5 kvartánů.

Také stať věnovaná vztahu mládeže k rodině a k jejímu odchodu z ní přináší četné otázky a problémy. Autor polemizuje s názorem, že »pravá« výchova se odehrává jen v rodině a ostatní (stát, škola, organizace) by jí měly pouze doplňovat. Tyto postoje jsou dědictvím z doby autoritativní patriarchální rodiny. K výkonům, které musí

mládež zmocit, patří i osamostatnění vůči vlastní rodině, což je proces dlouhý a vyžadující dost energie. Vcelku je možno říci, že rodina se těší vysokému uznání a že její vliv na úsudky a mínění mladých lidí je větší, než se obecně domníváme. Ovšem spokojenost dětí s rodinou ještě neznamená, že si rodiče vedou správně. Největší přichylnost k rodině nalézáme v oněch sociálních vrstvách, z nichž se rekrutuje největší počet nevyučených dětí. Je často důkazem nedostatečného sociálního zrání.

Autor si všímá dále problémů rodin neúplných a nemanželských dětí. (Např. každé dvacáté dítě z dnešních 18letých je okupační nemanželské dítě.)

Poradny pro výchovu nezaujímají takové postavení, jak by bylo žádoucí, neboť rodiče jen neradi přiznávají vlastní neschopnost dítě správně vychovat.

V závěru zdůrazňuje autor, že společnost, která přikládá takový význam rodinné výchově, má také povinnost vybavit rodiče vědomostmi o výchově. Diskutuje s názorem, jako by rodina dříve své výchovné úkoly plnila a nyní přestala být v tom směru funkční. Ukazuje na to, že ve skutečnosti moderní průmyslová, pluralitní a demokratická společnost staví před rodinu nové výchovné úkoly, které nikdy předtím nebyly. Z tohoto hlediska rodina funkci neztrácí, ale naopak musí řešit četné nové úkoly navíc.

K problémům mladé generace patří také její vztah k druhému pohlaví.

Sexuální zrání nelze redukovat jen na biologickou stránku. To není totiž zpravidla primární potřebou, jde tu často daleko víc o potřebu sociálního uznání druhým pohlavím. Nedostatek pedagogického působení v tomto směru je jeho úzká orientace biologicko-medicínská.

Vztahy mladých lidí jsou komplikovány i různými tvrdošíjně přežívajícími předsudky o vztahu muže a ženy i o postavení ženy ve společnosti vůbec.

Velkou pozornost věnuje autor dále předmanželským vztahům mezi mladými lidmi a názorům, které jim chtějí čelit tím, že se

mladým lidem umožnit vstupovat do manželství dříve než dosud, což by ovšem vyžadovalo vytvoření ekonomických podmínek. V souvislosti s tím kritizuje současný stav, kdy příjem stoupá úměrně se stářím a s poklesem výdajů a nejnižší je v době, kdy mají mladí lidé nejvíce výdajů.

Ve dvou kapitolách se zabývá autor zdravotním mládeže a dětmi, které jsou nějakým způsobem poškozeny, takže musí navštěvovat některou ze speciálních škol.

Se zdravotním stavem žáků nejsou lékaři spokojeni. Vyrůstá počet různých chronických onemocnění. Děti mají nedostatek pohybu, málo sportují a cvičí. Je nedostatek tělocvičen. Dříve byly děti vykořisťovány kapitalistickou společností, dnes jsou v tomto směru chráněny zákonem, ale společnost ve vztahu k nim prokazuje mnoho bezohlednosti. Děti jsou soustavně přetěžovány ve škole i v odborné přípravě na povolání. Uzákoněná pracovní doba pro učně není v řadě oborů dodržována (v průmyslových podnicích ano). Na odborných školách a na gymnasiích jsou žáci a studenti soustavně přetěžováni vyučovací látkou. Vedle zákona, který chrání zájmy mládeže pracujících, by měl být zákon, který by hájil její zájmy vůči škole. Mládež je soustavně předčasně vyčerpávána. Na její zájmy není pamatováno ani při výstavbě sídlišť, při organizování dopravy apod.

Značné nedostatky jsou i ve speciálním školství.

V předposlední krátké kapitole si všímá autor složité situace mladého člověka, jehož osudem je pluralita rolí, přičemž by neměl ztratit svou vlastní identitu, svou schopnost samostatného úsudku a rozhodnutí, což jsou charakteristické znaky skutečné dospělosti.

V poslední kapitole, již autor uzavírá své pojednání o současné mládeži, vyvozuje nutnost politického a pedagogického plánování, jež by zajistily do budoucna výchovu občanů schopných žít v demokratické společnosti a schopných tuto společnost dále rozvíjet.

Eliška Nováková

Lord Robbins

UNIVERSITY IN THE MODERN WORLD AND OTHER PAPERS ON HIGHER EDUCATION

Lord Robbins z London School of Economics je znám ve světě vysokých škol jako předseda výboru, který v r. 1962 předložil britskému parlamentu obsáhlou i u nás často uváděnou zprávu, tzv. Robbins Report on Higher Education, která zhodnotila stav britského vysokého školství a navrhla dalekosáhlá opatření, která je mají přizpůsobit současným potřebám.

V knížce, kterou se zabýváme, shrnul svých osm přednášek a různých vyjádření z r. 1963—65, které se týkají téhož tématu. »protože doufá, že vysvětlují a ilustrují problémy, o nichž se stále ještě diskutuje«. Protože řada problémů, i když autor nutně vychází z jiné společenské základny, není nám zcela cizí, nechci se vyhybat ani obsahu ani citacím, zejména pokud jde o první stať, která dala knížce název. V některých dalších statích jde o problémy ryze britské, v nichž se Lord Robbins projevuje jako důsledný obhájce názorů, které vyslovil výbor. Jeho stanoviska nemohou být než stanovisky liberála, který je pln úcty k tradičním hodnotám své společnosti, ale liberála s velkým rozhledem a s energickou snahou o pokrok v oblasti, jejíž reforma mu byla svěřena, tj. ve vysokém školství. On sám i členové jeho výboru studovali na místě vysoké školství řady zemí. Ve svých statích dovolává se nejen zkušeností amerických, ale velmi často i sovětských.

Své názory vyslovuje na konferenci zádopoevropských rektorů, v připomínkách k poradám různých komisí, vysokých škol, ve sněmovně lordů, při návštěvě americké university a jinde.

Východiskem úvah první statí je především měnící se sociální pozice a sociální význam universit. I když university měly vždy velký význam pro život společnosti a byly si vědomy své role vůči studentům a vědě, jejich vztah k obecným cílům společnosti byl více méně neuvědomělý. V minulosti velmi zřídka byla kladena otázka:

zda je např. dostatečný počet míst na školách pro efektivní výchovu studentů, zda práce university má vztah k potřebám společnosti.

Tyto dnes významné otázky a z nich vyplývající změny ve vysokém školství vidí autor ovlivněny dvěma skupinami faktorů. Je to především tlak velkého počtu mladých lidí schopných vysokoškolského studia. Působí tu nejen populační exploze (kterou na jiném místě hodnotí negativně), ale i změna sociálního postoje, která se v posledních letech uskutečňuje i v kapitalistických zemích a vyvolává snahu přivést na vysoké školy nadané mladé lidi ze všech sociálních vrstev, tedy i těch, kde vysokoškolské studium bylo jen vzácnou výjimkou. Autor neanalyzuje podrobněji příčiny tohoto úsilí, mezi nimiž vliv vědeckotechnické revoluce i vliv socialistického světa hrají svou úlohu. Je si však vědom toho, že dosavadní akce, jak získávací, tak akce materiálních podpor umožňují, aby na vysokých školách studovala z hospodářsky slabších vrstev jen mimořádně talentovaná mládež. Jsou zde stále velké rezervy těch, kteří by samozřejmě byli určeni pro vysokoškolské studium, kdyby pocházeli z vrstev zámožnějších a z rodičů, kteří sami mají vyšší vzdělání. Uvádí výsledky průzkumu provedeného v Anglii u dětí narozených 1940—1941, podle něhož děti, jejichž otec nepracuje manuálně, mají pětikrát větší naději studovat na vysoké škole než děti dělníků. Děti otců, kteří chodili do 18 let do školy, mají šestkrát větší naději studovat než děti otců, kteří dokončili školní docházku dříve než v 16 letech. Dále, ať je jakékoli vzdělání rodičů, dítě z rodiny s dvěma dětmi má dvakrát větší naději na vysokoškolské studium než z rodiny se čtyřmi dětmi a čtyřikrát větší než z rodiny s pěti a více dětmi. Týmž problémem se velmi podrobně zabývá i jinde na Západě.¹⁾

Druhá skupina faktorů vyplývá ze zvýšeného hodnocení toho, co university a jim obdobné instituce mohou poskytnout. Veřejné mínění dospělo k přesvědčení, že vysokoškolské vzdělání má mimořádnou hodnotu

pro jednotlivce i společnost. University a vysoká škola technická na úrovni university zpravidla větší nebo menší měrou poskytuje kromě odbornosti i širší obecné vzdělání. V této souvislosti uvádí autor i své přesvědčení, že současná společnost, záviselá ve svých materiálních aspektech na výsledcích věd a techniky, ocitá se právě v důsledku těchto přínosů v situaci, v níž se neobejde bez pomoci společenských věd. V jejich rozvíjení, stejně jako v přírodních vědách, je velký úkol universit. Vedle těchto funkcí, které jsou zde nazývány utilitárními, připisuje však universitě další funkci, totiž možnost velmi intenzivního rozvíjení idejí v prostředí, kterému klade nejméně překážek a které spočívá ve vědecké práci samé a v jejím vyzařování do výuky.

Vyslovuje se velmi energicky proti tendencím, které chtějí tyto dvě funkce oddělit a učinit z universit převážně učební ústavy. Uznává oprávněnost specifických vědeckých institucí, uznává i to, že studium je na universitách primární záležitostí. Měli by zde proto nalézt uplatnění i vysokoškolské učitelé s převážně pedagogickým talentem. Přimlouvá se i za to, aby tato schopnost, účelným způsobem předávat sumu vědomostí, byla více ceněna než dosud. Ale i v první části studia (undergraduate studies) má se dít výuka v sousedství vědy a být vědou inspirována. Upozorňuje i na to, že právě ve vědeckých ústavech, které nemají spojení s universitou, ztrácejí se latentní pedagogické talenty a i zpětně inspirující kontakt s posluchačstvem (...intulce přichází nejčastěji, když chceme svým žákům své myšlenky učinit srozumitelnějšími).

Zabývá se dále problémem velikosti university. Pro konferenci západních rektorů, kde tuto svou přednášku přednesl, bylo toto téma centrálním.²⁾

1) Např. francouzští autoři P. Bordieu a J. C. Passeron: *Les Héritiers — les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, Paris 1964.

2) Minimum et Maximum, 1963.

Soudí, že universita budoucnosti bude za každých okolností³⁾ velká. Rozvoj vědy vyžaduje již dnes taková zařízení, přístroje, laboratoře a především knihovny, jaké nelze z ekonomických důvodů zajistit v institucích malých. Rozhodující je zde i otázka dělby práce. Při současné specializaci ve vědě může celý obor pokrýt jen universita s velmi početným učitelským sborem. Velikost university nemusí však jít ruku v ruce s univerzálností v starém slova smyslu. Vysoká škola na úrovni university může mít své těžiště jinde, než bylo dosud obvyklé. Tak je tomu na velkých technických školách, které ovšem dnes přibírají do svých programů některé společenské vědní a humanitní obory jako paralelní a nutný doplněk vzdělání vysoce kvalifikovaného technika. Jedním z důležitých a postupně realizovaných návrhů Robbinsova výboru je zajištění universitního statutu těmito školám (Colleges of Advanced Technology). Dosavadní určitá diskriminace technického školství vyplývá z ryze britských tradic, především z jejich častého hospodářského podřízení místním orgánům. Při tom nutno poznamenat, že např. universita v Cambridge má již z dřívější doby vynikající inženýrskou školu jako součást university. Vedle otázek týkajících se struktury universitních institucí klade si i otázku obsahu výuky při rostoucích počtech absolventů a rostoucím množstvím poznatků. Třileté předgraduální studium na britských universitách, z něhož většina studentů odchází do praxe, pro specializaci v některých oborech již nestačí, i když v některých ano. Kromě toho některá povolání vyžadují hlubší úzkou specializaci, jiná širší obecné vzdělání. Pokud jde o zcela nová vědní odvětví, měla by být zaváděna až v postgraduálním studiu (v britském slova smyslu), které musí být schopno reformulovat své programy v souladu s rozvojem vědy. Na počátku studia musí mít přednášený obor již ustálenou tradici a zázemí standardní literatury. Je zde však třeba zavádět nové kombinace oborů.

Universita, a to je jedním z autorových kréd, nejen učí, ale i vychovává. Jeho libe-

ralistický postoj mu brání přiznat jakoukoli bezprostřední závislost výchovy na ideologii společnosti, z které vychází, a proto dosti obtížně hledá formulaci výchovného cíle vysoké školy ve společnosti, kterou důsledně nazývá »svobodnou«. Nalézá ji ve výchově pro plnohodnotné členství ve společnosti a zahrnuje do ní tak významné hodnoty, jako je návyk sebeomezení a tolerance jako základ svobody, návyk kritické objektivnosti, návyk sociálních soudů spíše z hlediska lidského štěstí⁴⁾ než absolutní spravedlnosti a vyhledávání společných prvků jako pojítek různých civilizací. Universita má právě výchovou svých studentů vést k vytvoření takové politické struktury v mezinárodním měřítku, která povede k pořádku a solidaritě mezi národy. V universitní výchově vidí cestu k toleranci národů a zavádění »pořádku« ve světě.

Další stať, »Diskuse o problémech vysokého školství ve Velké Británii«, je přednáškou americkým kolegům v Harvardu. Snaží se zde vysvětlit a do značné míry i obhájit rozdíly v americkém a britském vysokém školství, především jeho sociálnější tendence.

Nejzávažnější z našeho hlediska je vysvětlení cesty, kterou volil výbor, jehož byl předsedou, při stanovení míry expanze, které mají dosáhnout do r. 1980 britské vysoké školy. Cílem je vytvořit dostatečný počet studijních míst na universitách a jím analogických institucích. V r. 1962—1963 měla Velká Británie 216 000 studentů (v denním studiu), do r. 1980 počítá se nejméně s 560 000 studenty. Náklady při nezměněné hodnotě libry by stouply z 206 miliónů na 742 miliónů, procento studentů z každé vědové skupiny by stoupl o 9 na 17. Nevycházeli přitom z perspektivního počtu budoucích hospodářských a společenských potřeb, tj. z výpočtu potřeby vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků ve výrobě, správě, kultuře atd. Vycházeli z po-

³⁾ Obdobně Kerr: The Multiversity.

⁴⁾ Nikoliv tedy »fiat iustitia pereat mundus«, což má také svá úskalí.

znatku, že tyto propočty jsou přibližně reálné jen pro velmi málo povolání. Pro většinu je zde jedna velká neznámá: co přinese s sebou pokrok vědy a techniky, jaké požadavky bude klást na lidského činitele. V této souvislosti upozorňuje autor na to, že v SSSR mu bylo řečeno, že např. rozvoj elektroniky obdobné plány značně rozvrátil. Vychází tedy nikoli z toho, kolik nových vysokoškolsky vzdělaných pracovníků budou chtít v této době závody, školy, vědecké ústavy, veřejná správa, ale z toho, kolik mladých lidí v nastupujících věkových skupinách bude schopno studia na vysokých školách a bude o ně pravděpodobně usilovat. Odmítá tedy vycházet z výpočtů, které určují počet lidí, kteří svým vzděláním mají urychlit růst národního důchodu. Chce zajistit dostatek příležitosti k studiu všem, kteří je budou schopni absolvovat. Demografické podklady jsou zde dosti spolehlivé. Nejistota spočívá v tom, kolik z těchto nadaných lidí se bude chtít kvalifikovat. Je přesvědčen, že i tak jsou tato doporučení »výboru« ekonomicky prozíravá a rozvoji Velké Británie užitečná.

Je jisté, že tento postoj k plánování rozvoje vysokých škol, u nás neobvyklý, stojí za pozornost a nebezpečí, která skrývá náš dosavadní způsob, nejsou zanedbatelná a několikrát se již projevila. Při plánování budoucnosti musí se společnost nutně dát vést určitým optimismem, předpokládajícím kladný vývoj, umožňující využití kladných hodnot, k nimž vzdělání nesporně patří. Ani náš ani kapitalistický odhad budoucích potřeb nemůže zakalkulovat do svých předpokladů katastrofy, které, pokud nebudou smrtelné pro celou společnost, vyžadují jiné chování než takové, pro jaké připravuje většina škol (snad s výjimkou vojenských a lékařských). Není zpravidla problémem, aby vzdělaný jednotlivec nezvládl činnost v příbuzném, i když poněkud odlišném povolání, než pro které se původně rozhodl, je-li výchovou na určité změny připraven. A že práce pro společnost a její řízení budou vyžadovat stále větší počet

lidí výše kvalifikovaných než dosud, je zásada dnes již všeobecně přijímaná, i když ne dosud všeobecně realizovaná. Proto tento britský pohled na plánování vzdělanosti je přinejmenším pozoruhodný.

V souvislosti s rozšířeným systémem vzdělání upozorňuje autor i na důležitost jeho struktury. Z jiných jeho článků⁵⁾, především pak ze samé zprávy »výboru«, víme, jak velkou pozornost věnuje rozšíření a především zvýšení úrovně vzdělání technického a učitelského.

Otázky, jak mají být hrazeny náklady na běžný chod vysokých škol, zda studenti mají platit poplatky, i když jsou stipendisty, vyplývají již spíše ze situace soukromopodnikatelské společnosti. Obdobně je tomu tam, kde se dotýká řízení university státem. I když zdůrazňuje, že jeho krédem je co největší akademická svoboda, hájí právo veřejné moci dát školství základní linii a kontrolovat použití finančních prostředků.

Další staf, »Expanze a vládní mašinérie«, přednesená původně ve sněmovně lordů, rozvádí tyto otázky na domácí půdě. Především tu obhajuje ideu expanze vysokéhoškolského vzdělání a brání se proti námitkám, že rozšíření možností vzdělání by snad znamenalo snížení požadavků na studující mládež. Z hlediska autonomie vysokých škol vyžaduje speciální administrativní přístup k nim.

V další kapitole, »Vyjádření komisi oxfordské university«,⁶⁾ se zabývá problematikou převážně britskou, vyplývající s existence dvou starých tradičních universit Oxfordu a Cambridge, donedávna prakticky přístupných převážně studentům z vyš-

⁵⁾ Lord Robbins and Boris Ford: *Report on Robbins*, Universities Quarterly, 1955, čl. str. 5—15.

⁶⁾ Tzv. Frankova komise, zabývající se reformou university v Oxfordu, viz A. H. Halséy: *Oxford after Franks*, Universities Quarterly, 1966, č. 3, str. 257—266, Charles F. Carter, Lord Annan: *The Franks Report*, tamtéž, č. 4, str. 381—406 (rec. Vysoká škola, 1967, č. 7, str. 302).

ších společenských vrstev. Robbins se právě zabývá výtkami, které jsou jim činěny proto, že procento studentů přicházejících z veřejných středních škol je nízké (v r. 1962 34 % v Oxfordu, 21 % v Cambridgi). Tento podíl stoupá. Je to mimo jiné způsobeno i velkou náročností při přijímacích zkouškách a autor doporučuje větší spolupráci se středními školami. Zároveň však zdůrazňuje, že je třeba starat se o to, aby i jiné školy dosáhly tak vysoké přitažlivosti. U obou tradičních universit vydvihuje vynikající kvalitu jejich předgraduálního studia, doporučuje jim však rozvíjet ve větším měřítku postgraduální studium, neboť právě ony jsou dostatečně velké, aby si mohly dovolit potřebnou dělbu práce, mají vynikající knihovny, mezinárodní styky s vynikajícími školami i hlubokou vědeckou tradici. Hodnotí kladně systém kolejí, který zajišťuje, aby i při velkém rozsahu university nevymizely z ní lidské vztahy mezi studenty navzájem a mezi studenty a učiteli.

Vytýká však velmi vážné nedostatky v administrativě, neochotu přizpůsobit se požadavkům hospodářské evidence, vyplývajícím z toho, že velkou část nákladů hraď stát, nepřehlednost jejich zpráv, kterou omlouvají systémem kolejního hospodaření a nadacemi. Doporučuje vůbec zpevnění centrálního řízení university, které by spočívalo na větší personální kontinuitě, než jak je dána v osobách vice-chancellorů, střídajících se, stejně jako rektori v některých jiných zemích Evropy, každé dva roky. Má vážné námitky i proti tomu, že ve vrcholných kolektivních orgánech těchto dvou universit není zastoupen laický element. Obdobnou formu má i vyjádření adresované Manchester College of Technology and Science. Zabývá se otázkou dalšího rozvoje této vynikající školy a materiální podporou tohoto rozvoje státem. Nemohu si zde odpustit přesný citát. Lord Robbins předpokládá, že podpora státem bude odpovídat potřebám, dodává však: »Musíme být velmi bdělí, jsme uprostřed velké finanční krize, vyžadující si redukci výdajů — vždycky to byly pěkné věci, progresiv-

ní věci, které slibovaly mnoho pro budoucnost, na něž se pohlíželo jako na schopné kandidáty úspor.«

Zajímá jej i nedostatek zájemců o studium exaktních věd a techniky. Zamítá názor, že by nechuť k tomuto studiu byla způsobena nějakým biologickým nebo společenským faktorem nebo že je projevem odporu mladých k technické civilizaci. Příčinu vidí v současné výuce na nižších stupních škol, zejména v nedostatku kvalifikovaných učitelů matematiky, i v tom, že mládež má stále malý přehled o možnostech uplatnění své intelektuální zájmy v této sféře.

Stať »Umění na universitním stupni« obrací se na Royal College (akademie výtvarných umění). Její problematika dává mu znovu možnost rozvinout svůj názor o nutnosti existence universitních institucí s netradičním těžištěm výuky, zabývá se spojením výchovy umělců s humanitními vědami, které zde jsou zastoupeny především dějinami umění. Dotýká se otázek architektury jako příkladného spojení techniky a umění a klade i otázku umění a techniky a exaktních věd a jejich vzájemných kontaktů vůbec. Připomíná známé úsilí Charlese Snowdena o sblížení literární a umělecké kultury s kulturou přírodních věd.⁷⁾

Předposlední přednáška, »Role řízení v ekonomickém vývoji«, týká se jen nepřímo školství tím, že vytyčuje požadavky na obsah vzdělání vedoucích pracovníků, především v obchodě a průmyslu, pro jejichž činnost v současnosti nestačí již přirozený talent, mají-li na úrovni dnešních poznatků organizovat zdroje bohatství.

Poslední stať se týká dvojkejšného systému (Binary systém), spočívajícího v tom, že řada britských technických a učitelských kolejí zůstává podřízena místním orgánům. Že tento systém zůstal zachován proti tendencím a názorům »výboru«, znamená pro autora jistou prohru.

Robbins je bojovým obráncem svých názorů, z nichž mnohé jsou na britské půdě

⁷⁾ Charles Snowden: *Two Cultures and a second Look*.

diskutovány a kritizovány, ale které vždy mívají daleko do budoucnosti. Je ekonomem, jemuž pozitivní ekonomický vývoj není cílem, ale prostředkem k zlepšení stavu společnosti.

Při vši úctě k tradicím své vlasti bojuje energicky za jejich modifikaci. Je přesvědčen, že jen větší míra vzdělání, v němž technika, přírodní vědy i humanitní vědy hrají stejně významný part, vyhovuje současnému a budoucímu stupni civilizace světa.

Jak sám říká: Jestliže se nepodařilo výboru, který řídil, vyřešit ve své sféře všechny problémy, učinil je přesto známými a vzbudil o ně trvalý zájem.

Milena Tauchmanová

THE ARTS IN EDUCATION

Sborník prací. (Published for the University of London Institute of Education by George G. Harrap & Co. Ltd.) Londýn 1967.

Péčí Pedagogického ústavu londýnské university byl vydán sborník prací několika autorů, kteří věnují svůj zájem otázkám estetické výchovy. Publikace přináší řadu podnětných myšlenek a seznamuje čtenáře i s některými zkušenostmi britských pedagogů v oblasti výchovy uměním. Všimá si vedle tradičních oblastí estetické výchovy i otázek souvisejících s výchovou pohybově rytmickou a s výchovou prostřednictvím umění dramatického a užitého.

Je uvedena statí *Stewart C. Massona, M. A.*, který se zamýšlí nad otázkou, do jaké míry lze zpřístupnit soudobé umění britské mládeži — a to z hlediska »intuitivní a emocionální výchovy«. Autor navazuje na ruskinovskou tradici, která je ve Velké Británii stále živá, vrací se k myšlence socializace umění a soudí, že ve vyspělé společnosti by se mělo umění stát lidskou potřebou a neoddělitelnou součástí domovů. K dosažení tohoto cíle by měla přispět především škola. Ve skutečnosti však, vzhledem k britským podmínkám, bylo v posled-

ních letech dosaženo určitého pokroku pouze v hudební výchově, zejména v oblasti hudby instrumentální. V leicesterském hrabství nebyl např. před patnácti lety jediný školní orchestr, zatímco dnes působí ve školních orchestrech kolem 2000 dětí. Z nich se většina účastní jednou týdně práce v osmi orchestrech oblastních, nejnadanější pak v symfonickém orchestru hrabství.

V ostatních oblastech umělecké výchovy je situace mnohem nepříznivější. Také vztah širší veřejnosti k umění není uspokojivý. Autor se zmiňuje o průzkumu z roku 1960, do něhož bylo zahrnuto 100 vybraných rodin z Midlandu a který ukázal, že pouhých 10 % příslušníků těchto rodin navštívilo moderní divadelní hru, profesionální koncert, výstavu v galérii. Šlo o skupinu obyvatelstva z okruhu zámožných řemeslníků a žijící v novostavbách. Podle autora má tento nezájem stoupající tendenci, umělecké snahy jsou místními orgány nedostatečně podporovány a místní tisk zaujímá k abstraktnímu umění odmítavý postoj.

Masson vyslovuje souhlas s názorem K. Clarka, že lze těžko dnes hovořit o přirozeném vkusu, jaký existoval ve středověku a vznikal z řemeslné výroby a soutěživosti. Řemeslo a umění se tu těsně stýkaly, uživatelský předmět byl současně krásný. V 17. a 18. století se životní procesy a společenský řád příliš neměnily. Výrobce byl v denním styku se spotřebitelem, velká venkovská sídla se stávala živými muzei, v nichž přecházely krásné věci z generace na generaci a současně sloužily přítomnosti. Tomu tak dnes není. Anonymní stroje vyrábějí zboží pro anonymní konzumenty. Zmizela pevná tradice, která obklopovala člověka bezpečím autority. Vynález filmové kamery a rozšíření moderních sdělovacích prostředků setřely poslední stopy národních specifíků. Ale změnila se nejen gramatika, ale i abeceda všech umění — a tento vývoj trvá. Dříve, než si člověk zvykne na jeden umělecký výraz, dochází často k novému změně. To dává mnoho prostoru pro šarlatánství. Přesto však lze konstatovat, že řada mladých lidí má větší pochopení pro

umělecký pokrok, než tomu bylo u jejich otců.

Není důležité — uzavírá autor — umístit moderní umění do galérií, ale je třeba se jím obklopot, nebát se ho, cítit, že existuje pro zkvalitnění a zkrášlení našeho života. Úkolem výchovy pak je mimo jiné vnést do školní atmosféry maximum uměleckých podnětů.

O některých zkušenostech z britské hudební výchovy nás zpravuje *P. M. Davies*, který vedl po řadu let hudební kursy na Cirencesterském gymnasiu. Byl to ústav koedukační, s dobrou hudební tradicí, na niž autor ve své práci navázal a vhodně spojil teoretické studium s praktickou hudební činností žáků v pěveckém sboru a orchestru. Později zasvěcoval některé studenty do základů kompozice. Byl kritizován, že jím dovoluje komponovat v primárních trojzvucích, protože je to »tradiční« a »omezuující« — a také proto, že vyžadoval harmonickou přesnost. Davies se však domnívá, že kořeny hudební zkušenosti spočívají pevně v trojzvukném hudebním myšlení a že cesta k pochopení moderní hudby vede přes hudbu klasickou a romantickou a přes žákovské pokusy v tradičních formách hudební kompozice.

Na tradici se však — podle jeho názoru — nelze dívat jako na mechanickou aplikaci pravidel, nelze však ani tvořit bez jejich znalosti, i když učitelův necitlivý zásah do žákovských skladatelských pokusů by mohl vést, alespoň v počátečních stadiích, k používání hotových schémat a apriorních řešení. Podle jeho zkušeností byly zpočátku mnohé studentské skladatelské pokusy silně diatonické a často ovlivněné levnou komerční hudbou. Na učitele pak bylo, aby citlivými pedagogickými zásahy upozornil žáka na rozdíly mezi vážným hudebním myšlením a vulgárními hudebními formami, aniž by násilně zasahoval do jeho individuálního hudebního vývoje. Davies soudí, že za příznivých okolností může být komponování stejně přirozenou činností mládeže jako např. kreslení nebo malování.

Otázek literární výchovy se dotýká v dal-

ším příspěvku *James Britton*, *M. A.*, starší lektor anglického jazyka při Ústavu teorie vyučování londýnské university. Podle jeho názoru je důležitým předělem v rozvoji i citovém vývoji dítěte osvojení mechanismu psaní. Teprve tehdy lze hovořit o počátku literární výchovy, když dítě zvládne nástroj, kterým lze písemně zachytit myšlenku, tj. když je schopno literárního sebevyjádření. Proto soudí, že i dětské psaní lze do jisté míry pokládat za literaturu. V řeči, v psaní a v myšlení si člověk — a tedy i dítě — vytváří svůj vlastní svět. Staví se do pozice pozorovatele dějů, nikoliv jejich účastníka. Zvědavost jej nutí, aby poznával nejen vlastní život, ale i jiné životy, aby pronikl jejich smyslem.

Počátek tohoto úsilí nacházíme — podle autora — již v prvních dětských slohových pokusech, které mívají zprvu, zvláště pokud jde o slovesnou formu, napodobivý charakter. S postupující zkušeností se stupňuje snaha po vlastním vyjádření, po úpravě tohoto »vnitřního světa« tak, aby se v něm ozvalo souznění se světem ostatních lidí, aby mu i ostatní rozuměli.

Řadu kritických výhrad k praxi výtvarné výchovy ve Velké Británii přináší stat *Dolcka Fielda*, *A. R. C. A.*, staršího lektora pro umění a umělecká řemesla při Ústavu teorie výchovy londýnské university. Je zakončena myšlenka — konstatuje autor —, že dětský výtvarný projev má blízko k umění. Tuto tezi však je nutno zpřesnit v tom smyslu, že tomu tak je pouze v raném věku, kdy dětský výtvarný výraz ještě není ovlivněn necitlivými zásahy učitele. Později se stává dětská výtvarná činnost pouhým imitováním, nabývá schematického rázu stále více podléhající — vlivem zastaralých pedagogických postupů a metod — naturalismu. Výchovná praxe většinou nevede k pochopení moderního umění a ve vlastní činnosti žáků je s postupujícím věkem dále stírána osobitost někdejšího dětského výtvarného projevu. Field se odvolává na pedagogickou práci vídeňského prof. Čizka, který proklamoval nutnost respektování individuálního vývoje dítěte ve výtvarném vyjádření, a to nejen vzhledem k námětu, nýbrž i k zprvu

k formě, ale i k volbě výtvarné techniky.

Autor na základě analýzy některých rysů umělcova tvoření a na základě srovnání vztahu mezi tvořivým umělcem a výtvarným pedagogem dokazuje neudržitelnost dosavadní koncepce výtvarné výchovy, která klesla na pouhý školní předmět, aniž vnášela minimum estetických podnětů do výtvarné činnosti mládeže, zejména mládeže staršího školního věku. Učitel by měl při vedení této činnosti vycházet z estetické zkušenosti dětí a rozvíjet především jejich výtvarný vkus v rovnovážném vztahu výtvarného umění a uměleckého řemesla. To předpokládá změnu koncepce i vyučovacích metod výtvarné výchovy.

V příspěvku »Pohyb a tanec« si klade Diana Jordanová tři otázky:

1. V čem spočívá důležitost umění ve výchově,
2. proč právě tanec je důležitou složkou výchovy,
3. v jakých podmínkách mohou mít děti z tance prospěch.

Autorka vychází z přesvědčení, že pohybové faktory jsou v těsné spojitosti s city, náladami a emocemi, že v každém člověku — a tedy i v dítěti — je zárodečná schopnost uměleckého projevu. Je pouze třeba ji rozvíjet a disciplinovat.

Dítě, které si uvědomuje své dynamické možnosti, nabývá v procesu pohybových rytmických cvičení i řadu vlastností důležitých pro další rozvoj osobnosti. K nim náleží např. pečlivost, rozhodnost k činu, kontrola jednání apod. Každý učitel kteréhokoliv předmětu může sice vychovávat tyto rysy osobnosti dítěte, ale učitel umění, který je vidí zbažené externími nátlaky a osvozené od předpisů, to může udělat nejlépe. Důležité je včas rozpoznat vrozené dětské dispozice a sklony a z nich vyjít při pohybových rytmických výchovách, kde osobní kontakt mezi učitelem a žákem je daleko těsnější než ve výuce jiným předmětům.

Na otázku výchovné funkce tance autorka podrobně odpovídá z hlediska historického, genetického i psychologického. Poukazuje na rané dětské činnosti, které se zprvu projevují neorganizovanými pohyby a

které se s rostoucím věkem více uvolňují až k situaci, kdy dítě objevuje vlastní tělo jako nástroj sebevyjádření. Je-li expresivní pohyb vhodně stimulován školou, dítě dále rozvíjí své tvořivé síly neměřitelné slovními schopnostmi ani manuální zručností, ale přesto síly, které mu dodávají pocit sebedůvěry.

O záměrném tanečním projevu lze hovořit až v období dospívání. Chovanec se podřizuje zákonitostem rytmizovaného pohybu a za pomoci učitele řeší vztah tanečního výrazu jednak k prostoru, který utváří rámec jeho projevu, jednak k ostatním tanečnickům, s nimiž vytváří harmonické nebo konfliktní situace. Stimulujícím prostředkem je často hudba jako inspirativní zdroj taneční řeči znamenání a symbolů. Autorka uzavírá, že tanec jako důležitá součást estetické výchovy uvolňuje pohybové ústrojí dítěte, vede k rozvíjení představitelství a k upevnění vztahů uvnitř dětského kolektivu.

Zkušenosti z divadelní výchovy shrnuje *Newton Derek*, bývalý náměstek ředitele *Belgrade Theatre* v *Coventry*, v samostatné stati, v níž upozorňuje na poválečné úsilí ve *Velké Británii* přiblížit co nejvíce dramatické umění mládeži. Tehdy docházelo k četným stavbám školních scén a propagovala se návštěvnost divadel. Ale přesto zájem o divadelní umění upadal nejen mezi dospělými, ale i mezi mládeží. Autor viní z této skutečnosti především vedoucí funkcionáře divadel, kteří nedovedli vytvořit pro mladé lidi takové prostředí, které by odpovídalo jejich mentalitě.

Jako příklad dobré práce uvádí činnost *Belgrade Theatre* v *Coventry*, které vzniklo v roce 1958 jako společenské středisko mladých. Přicházeli do společenských místností divadla setkat se se známými, popít kávu, aniž byli nuceni jít na představení. Vedení divadla pořádalo pro mladé lidi přednášky a diskusní odpoledne, kde se hovořilo o nejruznějších problémech divadelní práce, o otázkách dramaturgie, herectví, jevištní architektury apod. Vzrostla i návštěvnost jednotlivých inscenací. Konala se *matiné pop-music* pro ty, kteří se o kla-

sickou divadelní formu nezajímal. Byla proložena verši a básnickým slovem. Protože se zjistilo, že se velké části mládeže zdá čas strávený sledováním dramatu příliš dlouhý, byly do programu divadla zařazovány padesátiminutové hry. Současně byla konána přednášková turné po okolních městech. Průzkum zjistil, že mladí mají různé předsudky (divadlo je pro bohaté, divadlo je pro snoby, nerad se dívám na lidi, kteří jsou na tom mnohem lépe než já, lidé se po mně otáčejí a to nemám rád atd.), že chodí do divadla raději s partou než sami, že dávají přednost kinu, neboť umožňuje větší relaxaci atp. Tři čtvrtiny dotázaných mladých lidí nikdy nenavštívilo amatérské divadlo, pro 20 % je divadlo drahé, pro 16 % snobské.

Autor konstatuje, že na nezájmu o divadlo mají značný podíl špatně vybavené divadelní prostory, konkurence kina a televize i malá atraktivnost inscenací. Výchovu k chápání dramatického umění by měl zajišťovat učitel pevně spjatý s divadlem. Tato výchova by měla být soustavná a plánovitá, aby návštěva divadla se stala vnitřní potřebou mladých lidí, aby nebyla výjimkou.

Posléze o výchovném významu ručních prací pojednává příspěvek *Seonaid M. Robertsonové*, lektorky výchovy z Goldschmiths' College. Autorka v něm upozorňuje na vztah výtvarného umění a řemesla. Obě oblasti mají své specifické úkoly, ale v mnohém společný cíl. Na otázku, proč pěstovat ruční práce ve školách, argumentuje takto:

1. Společnost potřebuje řemeslníky, kteří proti mechanické strojové produkci stavějí perfektní ruční práci.
2. Vytváření věcí je primární obor lidské zkušenosti.
3. Strojová výroba život zploštuje.

Proto se ženy věnují z vnitřní potřeby ruční práci, která je určitou formou tvoření, dává lidem radost z vlastních schopností a obohacuje a podněcuje lidskou představitelost. V umělecké i v řemeslné tvorbě nalézají mladí lidé sama sebe.

I když koncepce sborníku »The Arts in

Education« je nejednotná nejen co do rozsahu jednotlivých příspěvků, ale i co do rozdílnosti přístupu k zpracování zařazených tematických okruhů, nelze říci, že by šlo o pouhý souhrn empirických pouček a že by publikace nenaznačovala některé cesty, které by mohly vést ke zkvalitnění výchovy uměním. Většina příspěvků vychází z britské skutečnosti a je poznamenána tradičními vztahy k uplatňování jednotlivých uměleckých druhů ve výchově, ať ve smyslu aktivní žákovské činnosti, či ve smyslu vedení k hlubšímu prožitku děl klasického a moderního umění.

B. S. Urban—M. B. Hendrtchoud

RUSSKO - NEMECKIJ ŠKOL'NO PEDAGOGIČESKIJ SLOVAR'

Pod rukovodstvom Vejs V. E. Moskva, Sovetskaja enciklopedija 1967. 704 s.

Odborný rusko-německý pedagogický slovník, který vyšel nákladem 100 000 výtisků, je výsledkem několikaleté práce osmičlenného kolektivu učitelů katedry německého jazyka pedagogického institutu v Jaroslavi a středních škol města Jaroslavl. Navazuje na rozsahem poněkud menší slovník rusko-anglický z roku 1958, který byl vydán místním nakladatelstvím v Jaroslavi a v ČSSR je bohužel nedostupný.

Hlavním záměrem autorů slovníku bylo připravit solidní pomůcku pro posluchače pedagogických institutů, kteří studují němčinu, a ve všeobecných rusko-německých slovnících nemohou najít v dostatečném množství německé ekvivalenty k ruským výrazům z oblasti pedagogiky a školství, jež potřebují pro práci v seminářích vedených v německém jazyce nebo k provedení písemných prací z metodiky německé učební činy. Proto je také slovník doporučen ministerstvem školství RSFSR jako učební pomůcka pro studenty pedagogických institutů.

Konečná podoba slovníku však ukazuje, že jeho využití může být mnohem širší.

Poslouží nejen sovětským učitelům němčiny na středních školách a na pedagogických institutech a vědeckým pracovníkům, ale i učitelům ruštiny a pedagogickým pracovníkům v NDR a v celé německé jazykové oblasti. Protože jde o první větší a dostupný dvojjazyčný pedagogický slovník s ruštinou jako výchozím jazykem, bude vítanou příručkou i pro všechny naše odborné pracovníky, učitele a studenty, kteří studují nebo překládají sovětskou pedagogickou literaturu a znají přitom německou pedagogickou terminologii. Pro československou pedagogiku má slovník význam i z hlediska metodologického jako možný vzor pro práci na podrobnějších dvojjazyčných pedagogických slovnících s českou složkou (rusko-českém, německo-českém atd.).

Základním problémem odborných jazykových slovníků je »šíře záběru«, čili jak široce pojímat zvolený obor. Sestavovatelé našeho slovníku si vymezili ve shodě s původním posláním slovníku oblast školství a pedagogiky tak, že vybírali pojmy z oborů školství, vysokého školství, pedagogiky, psychologie, školní hygieny, metodik jednotlivých předmětů, sportu, socialistické kultury a ve výběru výrazy z knihovnictví a vydavatelsko-polygrafické činnosti. Zvláštní důraz byl položen na pojmy z všeobecné pedagogiky a didaktiky, pojmy společensko-politické spjaté se životem školy, slova a výrazy označující typické vlastnosti, chování a stavy dětí i dospělých ve vztahu k vyučování, výchově a veřejnému dění, pojmy z oboru vyučování jazykům a literatuře a výrazy i slovní obrazy vyskytující se v řeči učitelů i žáků ve vyučování i v mimoškolní práci. Tento plán se autorům slovníku podařilo splnit velmi dobře. Teprve po velmi podrobném studiu hesláře zjistíme, že chybí např. heslo *devuška*, *večerník* (student večerní školy), *derzosť*, z adjektiv *vneuročnyj*, *vneučebnyj*, *vuzovskij*. Také hesla, která bychom ve slovníku raději postrádali, najdeme jen zřídka: např. slovní spojení *napravlenije vetra*, *proizvodstvennaja*

moščnosť (predprijatija), *mužestvennyj* postupok.

Nejcennější na rusko-německém pedagogickém slovníku je to, že je to vlastně slovník sousloví, slovních spojení. Uvádí je v co největším rozsahu, ať už jde přitom o typ víceslovných výrazů pro přesný pojem (např. *obučajuščaja mašina*, *doškol'noje učreždenije*) nebo ustálené či volnější slovní spojení (např. *ispravit plochuju otmetku*, *pol'zovat'sja zaslužennym avtoritetom*). Tak např. pod heslem *lekcija* najdeme tuto řadu slovních spojení: *vvodnaja l.*, *naučno-populjarnaja l.*, *obzornaja l.*, *publičnaja l.*, *skučnaja l.*, *trudnaja l.*, *l. učitelja*, *l. v vuze*, *l. o meždunarodnom položení*, *l. po istorii*, *l. po radio*, *l. s demonstracijej diapozitivov*, *kurs l-j*, *otkladyvat l-ju*, *prervat l-ju*, *raspredeljať material l-i*, *idti na l-ju*, *l-i chorošo* (plocho) *poseščajutsja*. V takto pojatých řadách sousloví lze pochopitelně už snadněji než v základním hesláři najít mezery a dokázat, že chybějí některá slovní spojení v sovětské pedagogické literatuře častěji užívaná. Např. *problemnaja lekcija*, *ustnyj vvodnyj kurs*, *sensornoje vospitanije*, *programma vospitateľ'noj raboty*, *vospitateľ'noje obučenije*, *podgotoviteľ'naja gruppa*, *poznavateľ'naja dejatel'nosť*, *diferencirovannoje obučenije*, *svjaz' školy s žiznju*, *zriteľ'no-sluchovoj metod* atd.

Některé nově vzniklé pojmy nenajdeme ovšem ve slovníku také proto, že práce na něm byly skončeny v podstatě již v roce 1962 (autoři se v úvodě omlouvají, že nemohli do slovníku zařadit např. některé pojmy z programovaného vyučování).

O jisté náhodnosti při výběru sousloví, ale zároveň jako důkaz důsledného vytváření hesel jen na základě excerptce z literatury svědčí to, že u synonym se objevují zcela různé řady slovních spojení. Např. při hesle *abstraktnyj* se uvádí dvojice slovních spojení *a-oje rassuždenije*, *a-aja schema*, zatímco při synonymním výrazu *otvlečennyj* najdeme sousloví *o-oje myšlenije*, *o-oje ponjatije*, *o-oje čislo*. Jiný příklad: *vseobščij*. *v-eje objazateľ'noje*

obučeníje, v-eje objazatel'noje načal'noje obučeníje a synonymum obščij: o. delitel', o-lje metody, s o-ego soglasija, najti o. jazyk.

Vážným problémem slovníku s převahou sousloví je postavení sousloví v abecedě. Náš slovník řeší tuto otázku tak, že spojení adjektiva se substantivem řadí sice pod substantivum (heslo mechaničeskoje zaučivanije pod z), ale tato zásada má značné množství výjimek (autoři v úvodní stati říkají, že pod přídavné jméno zařazují sousloví tehdy, má-li adjektivum z hlediska tematiky slovníku větší význam). Toto v podstatě správné pojetí vede ovšem v praxi k nutnosti hledat často na dvou místech, přičemž odkazy se ve slovníku vyskytují jen ojediněle.

Zřejmě z úsporných důvodů není heslo, pod kterým je v abecedě uvedena řada sousloví, většinou samostatně přeloženo a jeho významy je nutno pak z nich odvozovat (např. v uvedené řadě hesla lekcija najdeme teprve mezi překlady jednotlivých slovních spojení, že tento pojem lze do němčiny přeložit pomocí výrazů Vorlesung, Lektion, Vortrag).

Také úroveň německých ekvivalentů je možno hodnotit velmi kladně. Slovník se nevyhýbá uvádění synonym (řadí je za sebou podle frekvence v excerpované literatuře). K tomu, jak německé ekvivalenty odpovídají současné pedagogické terminologii v německé jazykové oblasti, se vyjádří jistě lépe němečtí pedagogičtí odborníci. Na nepřesnosti nebo neúplnosti v některých heslech však poukázat můžeme. Tak pojem vozrastnaja psichologija lze jistě místo Alterspsychologie lépe přeložit výrazem Entwicklungspsychologie. Ke správnému německému ekvivalentu Diapositiv (k ruskému diapozitiv) je nutno doplnit často užívaný výraz Lichtbild (tento pojem se ve slovníku vyskytuje u hesla diafilm ve složení Lichtbildreihe). Také u hesla peregruzka (přetěžování) kromě správného Überlastung chybí synonymum Überforderung.

V příloze ke slovníku jsou uvedeny ruské názvy škol, kursů, vysokých škol,

ústavů Akademie pedagogických věd, nakladatelství, pedagogických časopisů a společností s doslovnými překlady do němčiny.

Nový rusko-německý pedagogický slovník bude do té doby, než se podaří vydat podobný slovník rusko-český, velmi dobře sloužit při studiu a překládání ruské pedagogické literatury.

Blahoslav Španěl

NOVINKY PEDAGOGICKÉ LITERATURY V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

- SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5
- SPK — Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12
- SIPK — Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava, Klariská 5
- UK — Universitní knihovna, Praha-Klementinum.

ČSSR

BAKOŠ, Ľudovít a kol.: Problémy rodinnej výchovy. Bratislava, SPN 1968. 340 s.

SPKK II-61116

Dějiny pokrokového hnutí mládeže v Československu (nástin). Zpracoval kolektiv autorů za odb. red. Josefa Bartoše. Praha, Mladá fronta 1967.

Díl 1. Období 1918—1938. 229 s.

Díl 2. Období 1939—1960. 148 s.

SPKK I-23487/1, 2

LANGMEIER, Josef — MATĚJČEK, Zdeněk: Psychická deprivace v dětství. 2. přeprac. vyd. Praha, SZdN 1968. 383 s.

SPKK II-61062

Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání. Seminář 22.—25. března 1968 v Praze. Sborník. Praha, SPN 1968. 295 s.

SPKK II-61115

USOVOVÁ, A. P. a kol.: Zmyslová výchova v materské škole. Bratislava, SNP 1968. 260 s.

SPKK II-61117

VODÁK, Pavel: Adoptivní dítě a jeho rodiče.

- O Jistotách a pochybnostech rodičovské-
ho svazku. Praha, SZdN 1968. 90 s.
SPKK 1-23644
- ANGLIE
SPK 48593
- HARGREAVES, David H.: Social Relations
in a Secondary School. London, Routledge
a Kegan 1967. 12, 226 s. SPKK II-60890
- FRANCIE
REGUZZONI, M.: La réforme de l'enseigne-
ment dans la Communauté Economique
Européenne. Paris, Aubier-Montaigne
1966. 412 s. SIPK 148 020
- NSR
BALLAUF, Theodor—HETTWER, Hubert: Be-
gabungsförderung und Schule. Darmstadt,
Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1967.
20, 408 s. SPKK I-23610
- POIGNANT, R.: Das Bildungswesen in den
Ländern der EWG. Eine Studie zum Ver-
gleich mit den Vereinigten Staaten,
Grossbritannien und der Sowjetunion.
Frankfurt/M., M. Diesterweg 1966. 16,
319 s. SI PK 146 434
- Der Programmierte Unterricht in den USA
heute. Weinheim, J. Beltz 1967. 8, 135 s.
SPK 49265
- ROLFF, H. G.: Sozialisation und Auslese
durch die Schule. Heidelberg, Quelle u.
Meyer 1967. 143 s. SPK 48699
- SCHULTZE, Walter—FÜHR, Christoph: Das
Schulwesen in der Bundesrepublik
Deutschland. 2. Aufl. Weinheim, Verlag J.
Beltz 1967. 180 s. SPKK II-60985
- VOGT, H.: Bildungsprobleme der Industrie-
gesellschaft in West und Ost. Braun-
schweig, Westermann 1967, 207 s.
SI PK 146 247
- POLSKO
GEPPERTOWA, L.—PRZETACZNIKOWA M.
—SUMAN, S.: O rozwoju języka i myśle-
nia dziecka. Warszawa, PWN 1968. 653 s.
SPKK II-60722
SI PK 148 092
- IZDEBSKA, H.: Funkcjonowanie rodziny a
zadania opieki nad dzieckiem, Wrocław,
Ossolineum 1967. 176 s. SPK 48967
- KAMINSKI, A.: Spółdzielnia uczniowska ja-
ko placówka wychowawcza. Warsza-
wa, Zakład. Wyd. CRS 1967. 190 s.
SPK 48593
- NOWACKI, T.: Szkice z dziejów kształcenia
zawodowego do początków 19 wieku.
Warszawa, Państw. Wyd. Szkol. Zawod.
1967. 293 s. SPK 49782
- WALCZYNA, J.: Integracja nauczania po-
czatkowego. Wrocław, Ossolineum 1968.
258 s. SI PK 148 090
- WŁODARSKI, Z.: Rola werbalizacji w pro-
cesach pamięci u dzieci. Wrocław, Osso-
lineum 1968. 143 s. SI PK 146 127
- SSSR
ANTROPOVA, M. V.: Rabotosposobnosť
učaščichsja i jeje dinamika v processe
učebnoj i trudovoj dejatel'nosti. Moskva,
Prosveščeniye 1968. 249 s.
SPKK II-60699
SI PK 147 307
- Formirovanije znanij i umenij na osnove
teorii poetapnogo usvoenija umstven-
nych dejstvij. Moskva, Universitet 1968.
133 s. SI PK 146 580
- KOVALEV, A. G.: Samovospitanie škol'ni-
kov. Moskva, Prosveščeniye 1967. 157 s.
SPK 49390
- KRUTECKIJ, V. A.: Psihologija matemati-
českich sposobnostej škol'nikov. Moskva,
Prosveščeniye 1968. 430 s.
SI PK 148 167
- LAPTENOK, S. D.: Moral' i sem'ja. Minsk,
Nauka i technika 1967. 244 s.
SPK A 11203
- Metodika vospitatel'noj raboty v škole.
Moskva, Prosveščeniye 1967. 413 s.
SPK 49360
- ZINOV'JEV, S. I.: Učebnyj proces v sovet-
skoj vysšej škole. Moskva, Prosveščeniye
1968. 355 s. UK F 88749
- USA
BURKE, A. J.—BURKE, A. M.: Documenta-
tion in Education. New York, Teachers
College Press 1967. 14, 413 s.
SI PK 148 168
- FRANDSEN, Arden N.: Educational Psycho-
logy. Second Edition. New York, McGraw
—Hill Book Company 1967. 694 s.
SPKK II-60982

GARRETT, H. E.: Statistics in Psychology and Education. New York 1967. 12, 491 s.

UK F 88030

STINNETT, T. M.—KLEINMANN, Jack H.: Professional Negotiation in Public Education. Second Printing. New York, The Macmillan Company 1967. 309 s.

SPKK II-60874

WISE, J. E.—NORDBERG, B. R.—REITZ, D. J.: Methode of Research in Education.

Boston, D. C. Heath and Co. 1967. 8, 216 s.

SI PK 148 170

UNESCO

ANDERSON, C. A.: Le contexte social de la planification de l'éducation. Paris, Unesco 1968. 41 s.

SPKK II-61139

WARREN, Hugh: L'enseignement technique et professionnel. Etude comparative dans dix pays. Paris, Unesco 1968. 242 s.

SPKK II-61138

Hana Vonková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY
ROČNÍK XIX, ČÍSLO 1, 1969

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 — Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US\$ 6,60, £Stg 2,15, DM 26,40. Tiskne Rudé právo, tiskařské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v březnu 1969.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1969.