

RECENZE A REFERÁTY

VÝZNAM FILOSOFICKÉ ANTROPOLOGIE PRO PEDAGOGIKU

Pedagogika, která vtiskuje konkrétní tvar humanistickým snahám o emancipaci člověka a která projektuje v jedinci perspektivní linie lidského samopohybu, nemůže být jen vědou empirickou a analytující, aniž je zároveň též vědou antropologicky programní a zase naopak. Filosofická koncepce člověka spočívá v základu téměř všech koncepcí výchovy, marxistickou pedagogiku nevyjímaje. A snad právě v tomto aspektu se filosofie nejbližše dotýká pedagogiky.

Nastolování problému člověka není dnes náhodné ani pro filosofii, ani pro pedagogiku. Vždyť soudobé lidstvo stanulo na klíčové křižovatce dějin a civilizací. Na jedné straně se nebývale zkomplikovaly momenty civilizačního odcizení průmyslové éry, které se na půdě soudobé kapitalistické civilizace zapletly téměř v neřešitelný kruh. Na druhé straně člověk, který vstoupil na sám práh společenskodějinné a lidské emancipace, usiluje stát se autentickou individualitou a převzít kontrolu nad svými výtvary. Tato hluboká konfliktnost dnešní moderní technické civilizace nebývalým způsobem zkomplikovala situaci člověka ve světě. Ne bezvýznamnými peripatiemi se vyznačuje antropologické drama moderního člověka také na půdě vzdělání a výchovy.¹⁾ Lidský fenomén se tak stává předmětem všestranně vědního a filosofického zájmu.

Je sice pravda, že jsou tu jednotlivé vědy, které zkoumají člověka, například antropologie fyzická, kulturní a sociální, psychologie, sociologie atd. Avšak každá z těchto věd sleduje problém člověka jen z hlediska jediného, dílčího aspektu. A

snad právě proto stojíme u samého zdůvodnění potřeby integrální filosofické antropologie, která usiluje ve spolupráci s ostatními vědami o komplexní teorii člověka. Z pozice marxismu tvořily filosofické otázky člověka vždy jeho důležitou integrální součást. Mluvíme-li proto o filosofické antropologii, máme na mysli všestranné rozvinutí a prokreslení té dimenze marxistické filosofie, která tvoří její podstatnou složku a byla nastolena již v pracích K. Marxe.

Známa práce polského filosofa A. Schaffa *Filosofie člověka*,²⁾ přeložená u nás do slovenštiny, přispěla spolu s dříve již vydanou prací polského filosofa a pedagoga B. Suchodolského³⁾ k oživení zájmu o antropologickou problematiku v marxistické filosofii a pedagogice. Třebaže existencialismus nepatří již mezi nejaktuálnější koncepce filosofické antropologie přítomné doby a pozvolna začíná již patřit historii, pokusil se prof. Schaff ve svých esejích koncipovat marxistickou filosofii člověka jako protiváhu existencialistické koncepce s důrazem na její kritiku a jako podklad k vzájemnému dialogu především s J. P. Sartrem. Tážeme-li se, o jaké problémy jde ve filosofii člověka, jde podle A. Schaffa obvykle o vysvětlení, co chápeme lid-

¹⁾ Na tuto problematiku chce upozornit autorova studie *Problémy filosofie výchovy*, připravovaná k vydání v SPN.

²⁾ A. Schaff, *Filozofia człowieka*, Bratislava 1964.

³⁾ B. Suchodolski, *Remarque sur l'histoire de la philosophie de l'homme*, Revue de Synthèse, Paris 1960.

B. Suchodolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, 1963.

skou osobností, která je účinkujícím činitelem na aréně historie, na jakém základě lidé uskutečňují volbu v činnosti, co rozumíme pojmem lidské štěstí a jak je možno nejlépe směřovat k jeho dosažení, jaký je smysl života, najmě ve smyslu cíle, ke kterému osobnost spěje, jak je to se smyslem života vzhledem k nevyhnutelnosti smrti, v čem spočívá svoboda volby v lidském konání a jak se v tomto světle utváří morální odpovědnost za vlastní činy, jakou úlohu v lidském životě má naděje, popřípadě její nepřítomnost atd. Není těžké pochopit, že tu jde především o subjektivní stránku života lidské osobnosti, která v období deformace marxismu zůstala opomenuta nebo byla řešena jen fragmentárně. Z toho důvodu prof. Schaff doporučoval doplnit marxismus o novou disciplínu — filosofii člověka, která usiluje o celostný problém lidské osobnosti. Název filosofie člověka dal tehdy Schaff přednost před názvem filosofická antropologie s odůvodněním, že termín antropologie získal přesný vědecký status ve smyslu biologickém a sociologickém, že pří vlastek filosofická vyznačuje jinou rovinu úvah a že navíc pojem antropologie je zatížen jasně idealistickou tradicí.

Již v doslovu k slovenskému překladu Schaffovy knihy napsal J. Bodnár, že filosofickou antropologií je třeba rozumět komplexní teorii člověka, jejímž posláním je vymezit také ontologický aspekt lidské reality. Navíc většina problémů navrhovaných prof. Schaffem jako filosofie člověka představuje typické problémy etiky. Nežda se proto dosti postačující, abychom z etiky vyčlenili určitý okruh problémů (o které se zajímá rovněž existencialismus) a vytvořili pro ně novou disciplínu s reklamním názvem — filosofie člověka. Významný posun k ujasnění problému člověka v kontextu i v konfrontaci s čelnými názory ze zahraničí představovalo Mexico City v září 1963 s československou účastí J. Bodnára, K. Kosíka, I. Dubské aj. Jejich vystoupení byla publikována ve zvláštním sborníku.⁴⁾ Zvláštní pozornosti si zaslouží přístup J. Bodnára, rozpracovaný dnes již

i v jeho dalších pracích. Zdůvodňuje stanovisko filosofické antropologie jako komplexní teorie člověka, která se zaměřuje na zkoumání podstaty člověka, ontologické struktury lidského bytí, lidské subjektivity, postavení člověka ve světě atd. Zároveň poukázal na potřebu integrované antropologie, která by integrovala v jednotný systém nejenom poznatky jednotlivých věd, ale i jejich vědeckometodické postupy. »Bez konkrétního, vědecky získaného poznatkového materiálu je filozofia odsúdená k sterilite a v konečnom dôsledku k zániku.«⁵⁾

K. Kosík⁶⁾ tu precizoval názor vyjádřený v jeho knize *Dialektika konkrétního*. Název filosofie člověka je mnohoznačný. Všechna filosofická problematika, a nejenom to, nýbrž veškeré lidské konání »od praktického obstarávání až ke zkoumání dráhy nebeských těles« je antropologicky dimenzováno, neboť tu člověk vyjadřuje a projektuje sama sebe. K filosofickému obrazu světa bez člověka nelze klást jako doplněk filosofii člověka, neboť jestliže je skutečnost neúplná bez člověka, je člověk stejně fragmentární bez světa. Povaha člověka nemůže být podle Kosíka poznána ve filosofické antropologii, která člověka uzamyká do subjektivity a odděluje jej od ostatního světa. Rozhodujícím je tu komplexní filosofický přístup, založený na vědě. »Filosofická otázka: „kdo je člověk“ — na rozdíl od speciálně vědeckého zkoumání: „co je člověk“ — řeší vždy zároveň otázku: „co je svět“ (skutečnost), a jen v tomto vztahu člověk — svět je problematika člověka uchopitelná.«⁷⁾ Základním konstitutivním faktorem vztahu člověka ke světu je praxe. Kosík jí oprávněně ve své knize přisoudil nejenom ontotvorný, ale i antropologický význam, neboť »praxe proniká celým člověkem a určuje ho v jeho totalitě.«⁸⁾ V tom-

4) *Člověk kto si?*, Bratislava 1965.

5) Tamtéž, str. 70.

6) *Dialektika konkrétního* (studie o problematice člověka a světa), Praha 1963.

7) *Člověk, kto si?*, str. 47.

8) K. Kosík, *Dialektika konkrétního*, str. 154.

to směru se Kosíkovo hledisko stalo protiváhou poněkud zjednodušeného esencialistického Schaffova pojetí člověka, jež uplatnil ve Filosofii člověka. Schaff na rozdíl od svých dalších prací tu považuje člověka za produkt, souhrn společenských vztahů a nezdůraznil i druhou stránku, že člověk je výtvozem své historické auto-kreace a autoemancipace.

Do diskusí kolem otázek filosofické antropologie vkročila u nás zajímavá a podnětná studie J. Šindeláře.⁹⁾ Šindelář v zásadě synonymizuje pojem filosofie člověka a filosofické antropologie. Vychází z Marxova pojetí člověka jako bytosti, která je výtvozem své historické aktivity. Cenné je zvláště konstatování, že »Marxův pohled na vztah člověka a světa je principiálně nejdůležitější — v něm jsou tedy také největší předpoklady pro rozvinutí obecné teorie člověka, tj. filosofické antropologie«.¹⁰⁾ Domnívá se, že sama filosofie člověka by nebyla myslitelná bez začlenění do celé širší živé filosofické problematiky a hrozilo by jí takto nebezpečí plané spekulace, izolacionismu a humanitářské fráze. Je přímo existenčním předpokladem každé filosofické antropologie, aby se rozvíjela ve spojení se všemi vědeckými a filosofickými obory, které se dotýkají obecných charakteristik světa a člověka ve světě. Tím vlastně reklamuje požadavek syntetické, integrální antropologie, uplatňovaný u nás K. Máchou a jinými.¹¹⁾ Šindelář se domnívá, že filosofická antropologie není nauka, která je přidávána jako součtová položka k marxistické filosofii, a že je třeba rozpracovat antropologické problémy ve stálém kontaktu se vším, co bylo dosud v marxistické filosofii vytvořeno. Ve velmi podnětných poznámkách k marxistickému řešení základních otázek člověka se zabývá vztahem člověka a přírody, k vlastní aktivitě, analýzou funkcionalistického pojetí člověka z hlediska sociologie, problémy překonání odcizení, začlenění, transcendence a lidské osobnosti. Mnohé z autorových závěrů mají adresný i nepřímý vztah k pedagogi-

ce a k pedagogickému řešení antropologických problémů.

Pozitivním příspěvkem k rozvinutí filosofické antropologie — ovšem s jistými výhradami — a s výrazným zaměřením k problémům komunistické výchovy je kniha A. Schaffa *Marxismus a lidské individuum*, velmi bouřlivě diskutovaná v Polsku.¹²⁾ Dominace antropologické problematiky v současné filosofii vyplývá podle Schaffa z potřeby odpovídat na otázky lidské existence v epoše, kdy je tato existence ohrožena a kdy se tradicí fixované systémy hodnot otřásly na přelomu dvou formací. Spolu s M. Buberem v jeho knize *Le problème de l'homme* konstatuje, že antropologický problém zcela dozrál v našich časech. Příčinu spatřuje ve dvou faktorech. Za prvé jde o faktor sociologický, a to o rozklad tradičních forem lidského spoluzití. Za druhé jde o fakt, že člověk ztratil moc nad světem, který sám stvořil, o problém alienace (odcizení), nastolený již Hegelem a Marxem.

Schaff odmítá rozlišování dvojího marxismu, mladého a zralého Marxe. V pokusu o rekonstrukci Marxova organického způsobu myšlení naznačuje Schaff, že antropologický aspekt v tvorbě mladého Marxe, uplatněný v Ekonomicko-filosofických rukopisech a v Německé ideologii, spočívá v předpokladu, že alienace (odcizení) je hlavním konfliktovým problémem společnosti. Z toho vyplynuly tři důsledky pro Marxovo další myšlení. 1. Komunismus je akceptován Marxem jako praktický humanismus, který má vést k překonání odcizení, a tím i k uskutečnění postulátu totálního člověka. 2. Tvořivé úsilí soustřeďuje Marx na politickou ekonomii, na analýzu anatomie buržoazní společnosti, neboť zkoumání ekonomických problémů se mu stává hlavním prostředkem pro dosažení hlavního cíle komunismu — emancipace

⁹⁾ J. Šindelář, *Co řeší filosofická antropologie*, Praha 1966.

¹⁰⁾ Tamtéž, str. 7.

¹¹⁾ K. Mácha, *Meziludské vztahy v moderní společnosti*, Bratislava 1967.

¹²⁾ A. Schaff, *Marxismus a lidské individuum*, Bratislava 1966.

člověka. 3. Odklon od problematiky lidského individua a soustředění pozornosti na analýzu masových společenských pohybů. V této spojitosti je třeba vytknout, že Schaffovu marxologickou úvahu poněkud oslabuje fakt, že nepřihlédl k některým Marxovým přípravným pracím ke Kapitálu a zcela opomenul tak obsáhlé a čelné dílo, jakým jsou Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie (dosud u nás nepřeložené).

Svůj dřívější poněkud jednostranný esencialistický názor na člověka jako na souhrn společenských vztahů koriguje Schaff pregnantním rozvedením Marxových myšlenek, který podstatu člověka nachází v procesu kreace, tvoření. Usiluje o postižení ontologického statusu člověka jako přírodní a společenské bytosti. Člověk není jen výtvořem biologické evoluce druhů, ale je výtvořem svého vlastního sebevytváření. Marxistické pojetí člověka se však nevyčerpává pouze tímto výměrem. Každý člověk je zároveň reálné lidské individuum. Kromě své společenské podstaty a přirozenosti je neopakovatelnou, celistvou strukturou, individualitou. Pojem osobnosti klade Schaff do korelace s pojmem individuality. Lidská osobnost je společensky podmíněná, je zvláštním průsečíkem společenských determinant, avšak jako celostní struktura je přinejmenším pro svou složitost neopakovatelná a v tom smyslu je individualita (str. 109). Pozoruhodná je Schaffova interpretace Marxova postulátu totálního člověka. Vedle konkrétně historického, fenomenologického typu člověka jako jedince vystaveného tlaku různých forem odcizení odlišuje ideální typ člověka jako projekt reálných humanizačních trendů komunismu, tj. všestranné individuum, celostního člověka, jenž je zbaven alienace a všech omezení z něho vyplývajících. Shodně s Marxem ukazuje, že alienací rozumí nadvládu výtvořů člověka nad ním samým. Reflexe, zvěčnění, zpředměťování člověka v procesu práce a praktické činnosti vede k odcizení tehdy, když výtvoř nabývá nezávislého autonomního bytí od člověka a člověk se neumí postavit

proti živelnému působení vlastních výtvořů. Alienace se tak stává synonymem živelnosti ve společenském vývoji. Schaff zvláště ve druhé kapitole své práce odkazuje na ekonomickou formu alienace, spočívající v podstatě zbožního fetišismu, na problém odcizení člověka v pracovní činnosti, v oblasti ideologické, společensko-politické, v mezilidských vztazích aj. Škoda jen, že není analyzován také moment technického a civilizačního odcizení v mnohodimenzionálním spektru průmyslové éry. Schaffovy úvahy o působnosti odcizení za socialismu vyvolaly u některých polských kritiků (Z. Kliszko, A. Werblan aj.) výtky z prvků individualismu a subjektivismu v metodě výkladu jevů odcizení.

V kapitole Individuum a dějiny řeší Schaff nově problém svobody. Jde za hegelovskou koncepcí svobody jako pochopené nutnosti a žádá řešení svobody z hlediska individua jako mikrokosmu. Svoboda jednotlivce existuje tam, kde člověk může volit mezi rozličnými možnostmi činnosti, aniž by ho někdo nutil, když je jeho specifická volba vždy podmíněna individuálními a společenskými faktory. Vystává tak problém volby v konfliktových situacích. Správně chápě člověka jako výtvoř a tvůrce dějin. Schaffův výklad problematiky svobody oslabuje skutečnost, že tu schází hledisko svobodného rozvoje člověka ve volném čase, emancipace člověka v tvůrčí činnosti aj.

V další kapitole hovoří Schaff o marxistickém humanismu. Humanismem rozumí takový systém reflexe člověka, který tím, že člověka pokládá za nejvyšší dobro, usiluje v praxi zabezpečit nejlepší podmínky pro lidské štěstí. Marxismus chápe Schaff jako konkrétně revoluční typ humanismu, který vychází z koncepce člověka jako integrální lidské bytosti a výtvořu své vlastní dějinné seberealizace a sebe-emancipace. Komunismus považuje za humanismus v praxi, jehož nejvyšší ideou je plný, univerzální člověk. V závěrečné kapitole, pojednávající o emancipaci individua v komunismu, spojuje Schaff marxov-

ský postulát totálního člověka s perspektivou překonání alienace v komunismu.

V tomto smyslu považuje Schaff i výchovu za jednu z praktických cest k uskutečnění komunismu. Spočívá ve výchově nového člověka, tj. ve vštěpování takových názorů a postojů lidem, pro které je charakteristická negace jevů alienace ve společenském životě a souhlas se situací, ve které se tyto jevy překonávají (str. 213). Postulát překonání základních forem alienace v komunismu možno podle Schaffa pozitivně vyjádřit jako postulát všestranného rozvoje lidské osobnosti. Člověk komunismu by měl být člověkem univerzálním, všestranným, plným. Každé z těchto určení je protikladné rysům alienací zmrazeného člověka, kterému odňali čest

jeho osobnosti, čest jeho člověčenstva, přetvořili výtvořily člověka na samočinné síly a samého člověka zredukovali na status »věci«. Toto základní krédo o překonání odcizení a zvěčnění člověka v současné civilizaci konkretizuje autor dílčími úvahami o vlivu masové kultury na člověka a mιάdež, o univerzalizaci a specializaci vědy a člověka v souvislosti s explozí informací, o revoluci ve sféře volného času aj. Svě eticky zaměřené úvahy uzavírá Schaff tázáním po smyslu a hodnotě lidského života v komunismu. Při své snaze vyznačit tak okruh »marxistické axiologie« se však autor neubráníl nebezpečí jistého jednostranného etického normativismu.

Vladimír Grulich

Bogdan Suchodolski

FILOSOFIE A PEDAGOGIKA

Státní pedagogické nakladatelství, 1966

Vztah mezi filosofií a pedagogikou byl a stále je předmětem velkého zájmu a je pochopitelné, že hlediska, z nichž se přistupuje k řešení tohoto vztahu, stejně jako řešení samo se měnila a mění v závislosti na společenském rozvoji.

Z této skutečnosti také vycházel Bogdan Suchodolski. Zabývá se stručným shrnutím různého pojetí vztahu filosofie a výchovy a dále otázkami týkajícími se postavení člověka v přírodě a ve společnosti. Velmi zasvěcenou předmluvu k českému vydání této studie napsal Jiří Hermach.

Autor v úvodní části právem poukazuje na potřebu objasnit vztah filosofie k výchově a pak teprve k pedagogice, jakožto samostatnému oboru. Proto také stručně upozorňuje na význačné filosofy, v jejichž názorech a soustavách zaujímal výchovná problematika významné místo od dob řecké filosofie. V neúplném historickém přehledu, v němž nechybí odkaz ani na Hegela a Kierkegaarda, analyzuje Marxův přínos k otázkám výchovy a vzdělání. Závěrem této části si klade Suchodolski otázku, zda se sepětí pedagogiky s filosofií, které bylo právě prokázáno, týká jenom minu-

losti či zda má také své opodstatnění v naší době. V této souvislosti pak mluví o »likvidátorech a obráncích filosofie v pedagogice« a připomíná, že toto dělení není vůbec výrazem stanovisek dvou pevných a nesmiřitelných táborů, že naopak jak mezi odpůrci, tak mezi obránci filosofie jsou představitelé nejrůznějších ideologií, někdy i vzájemně nepřátelských. Domnívám se, že autor neměl zůstatvat u těchto obecných formulací a že by bylo užitečné, kdyby i v této části konkrétně uváděl jména i názory jednotlivých autorů. Odkaz na D. J. O'Connora (An Introduction to the Philosophy of Education, London 1957) považuji z tohoto hlediska za sotva postačující. Se zkoumáním vztahu filosofie a pedagogiky autor nutně přichází ke vztahu pedagogiky k psychologii a sociologií, ale také k psychoanalýze aj., a zastává názor, že pedagogika, která by se chtěla zřeknout filosofie, přesto ji přijímá, ale z druhé ruky, prostřednictvím sociologie a psychologie, a často dokonce i v deformované podobě. Jako příklad deformace uvádí Suchodolski snahy o spojení pedagogiky se sociometrií nebo s fru-

strační teorií. Jsem toho názoru, že stručnost a obecnost, s kterou Suchodolski odmítá tyto »spojence« pedagogiky, samy o sobě nejsou dosti průkazné a že by si tento vztah vyžadoval hlubší rozbor. Je pochopitelné, oč Suchdolski usiluje: o prokázání svébytnosti a samostatnosti pedagogiky, která se sice v té či oné míře musí dotýkat filosofické koncepce (způsob chápání světa, postavení člověka v něm aj.), což se v souvislosti s charakterem a stupněm vývoje té či oné společnosti projevuje i ve stanovení výchovného cíle, ale kterou není možné nahradit psychologií nebo sociologií. Suchodolski připomíná, že pedagogickou problematiku nelze převést ani na problematiku psychického vývoje ani na problematiku společenské adaptace, i když výchovný proces obsahuje oba tyto aspekty, neboť výchova je jevem daleko složitějším.

Autor označuje za předmět pedagogiky výchovný proces, v němž zaujímá významné místo problematika »růstu lidí v poměru k jejich úkolům«. Toto zaměření spojuje Suchodolski především s výstavbou socialistické společnosti a s perspektivami komunismu. Je jistě nutné vysoce ocenit kladný a iniciativní přístup autorův k řešení těchto otázek, z nichž mnohé nebyly dosud často ani kladeny, ale domnívám se, že úroveň jejich zpracování neodpovídá vždy celkové úrovni této studie. Týká se to např. příliš obecného požadavku »vychovat lidi pro budoucí úkoly« anebo autorova názoru, že »není zapotřebí znát současný stav; dokonce to není ani žádoucí, protože by to mohlo posílit tento stav nebo vzbudit odpor k vychovateli, který se seznamuje se svým světcem« (str. 32). Suchodolski zdůrazňuje, že úsilí psychologů a sociologů, jež se nejčastěji vztahuje k poznání toho, jací lidé jsou, nemůže být pro pedagogiku přínosem, neboť ta se zajímá o to, »jakými se lidé mohou stát«. Domnívám se, že tato vskutku správná tendence pedagogiky je tu v této souvislosti zkreslena. Jestliže se autor vyslovuje proti různým anketám, testům a rozhovorům, které popisují skutečnost,

zjišťující třeba zájmy, sklony, záliby, postoje atd., domnívám se, že jejich kategorické odmítnutí není na místě, neboť vhodnější by bylo zaujmout v konkrétních případech stanovisko k jejich interpretaci a teoretickým závěrům. Tento způsob by totiž umožnil mj. i autorovi, aby se vyhnul rozporům ve vlastních závěrech, kdy např. uvádí: »Pedagogika se zabývá empirickou skutečností; ale činí tak z hlediska, které dovoluje vidět její proměny, k nimž dochází v průběhu cílevědomé výchovné činnosti« (str. 37).

V druhé části, kde se Suchodolski zabývá postavením člověka ve světě, řeší také problém techniky a technizace dnešního života. Jak zdůraznil již Jiří Hermach v předmluvě k této publikaci, jsou často otázky techniky příliš jednostranně chápány a do širších souvislostí společenských tak také zařazovány. Je to především tam, kde autor přeceňuje současný stav technizace, kde mluví o technice jako o »osvoboditelce z vyčerpávající a monotónní práce«, kde předbíhá skutečnost poukazy na automatizaci a její důsledky, kde hodnotí současnou situaci např. výrokem »dnes, kdy psací stroj bude pomalu anachronismem jako husí brk...«. Od těchto poměrně povrchních a zjednodušujících formulací se odlišuje Suchodolského správné pojetí humanizace přírody člověkem, závislé na jeho aktivitě a tvořivosti a také společenské angažovanosti.

Suchodolského studie přináší velmi mnoho podnětů, jejichž dosah překračuje danou problematiku, a od otázek filosofických a pedagogických vede čtenáře k problémům vědeckotechnickým a společenským. I když nelze vždy souhlasit s autorovými názory, je jeho práce beze sporu přínosem; vydává svědectví jak o úrovni a samostatnosti autorova myšlení, tak o potřebách současné pedagogické teorie. Suchodolského přístup k člověku a jeho výchově vychází z perspektiv socialistické společnosti a jejího optimálního rozvoje; v teorii výchovy spatřuje autor jednu ze základních sil společenského vývoje.

Autor řeší řadu zajímavých problémů, které ukazují na jeho myšlenkové bohatství, tvůrčí přístup a originalitu.

Hermachova studie obsahem i zaměřením může sloužit jako ilustrace faktu, že v současné době řešení filosofických otázek (a to nejen v pedagogice) musí v té či oné formě přecházet přímo do antropologických hledisek, neboť k odpovědi na otázku postavení člověka ve světě je zapotřebí přihlížet k mnohým ostatním faktorům, od psychických k sociálním a ekonomickým, vědeckotechnickým a kulturním aj. Na Západě je v současné době velmi moderní tzv. pedagogická antropologie, která chce respektováním těch aspektů, důležitých pro utváření života jedince, integrovat jeho osobnost, a to už v procesu výchovy, její organizaci i obsahem a zaměřením. Vymezení předmětu této pedagogické antropologie je pochopitelně dosud ve stadiu diskusí a sporů. Jestliže upozorňuji na tuto disciplínu právě v souvislosti se studií Hermachovou, činím tak proto, abych zdůraznila nejen její filosofický charakter, ale přímo její tendenci po integraci všech těch vlivů rozhodujících o utváření osobnosti člověka. I když Hermach si přímo neklade otázku o vztahu filosofie a pedagogiky, ale rovnou vychází z filosofické koncepce při řešení pedagogických problémů, je zřejmé, že ve své práci dodržuje určitou hranici mezi oběma obory; zatímco filosofie se soustřeďuje na okruh otázek týkajících se bytí člověka, pedagogika se zabývá jeho vývojem, jeho předpoklady a cílevědomým utvářením. Hermach je si vědom toho, že bez ujasnění filosofických otázek (ale i dalších, které nezbytně patří do života dnešního člověka) nelze úspěšně řešit pedagogické otázky. Proto rozdělil svou studii do těchto kapitol: Výchova a bytí člověka, Problém bytí, vědomí a praxe, Některé důsledky pro výchovu, Pro-

blém pravdy ve výchově, Pravda a výuka, Výchova a talent; mnohé své úvahy zařadil však také jak do mota, tak do předmluvy a závěru své studie.

Hermachova práce je nejen zajímavá, ale také velmi podnětná. Domnívám se, že její význam spočívá právě v této podnětnosti, která umožňuje a provokuje k otevřené diskusi i o těch závažných pedagogických problémech, jejichž existence buď nebyla často uznávána, nebo byla zamlčována. Snaha o řešení výchovných otázek na základě širších teoretických souvislostí vede autora také k velmi kritickému postoji vůči dosavadnímu zjednodušování pedagogické problematiky a nereálným požadavkům, které se kladou jak na školu, tak na jedince. Hermach poukazuje na rozpory vyplývající z deformace společenských norem, stejně jako z nežádoucí společenské praxe, a ukazuje, jak tato skutečnost ztěžuje nebo i znemožňuje výchovu: »Nevytvoříme-li podmínky, aby lidé mohli rozvíjet a uplatňovat svou aktivní osobnost, začnou se ohlížet po marnosti a nicotě.« (Str. 12.) »Vlna nadšení a iniciativy zakryla otázku vlastních objektivních podmínek a objektivní míry...« »Názorné«, teorií marxismu nepoučené vědomí začalo vykonávat velký tlak na komunistickou ideu rovnosti a deformovat ji v rovnostářství. Přecenění nadšení a síly idejí vedlo v mnoha směrech k formalismu a otevíralo cestu byrokratickým momentům, aby se rozrůstaly.« (Str. 27.) »V dosavadních podmínkách rozdílly a rozpory mezi lidmi, které je odtrhávají od sebe, jsou často silnější než tato progresivní potřeba. Proto by také bylo nerealistickým pobízením školy, kdybychom od ní žádali, aby začala uskutečňovat výchovnou péči o talenty, jejich podněcování a rozvoj, a kdyby se přitom potřebným způsobem neměnily podmínky života celé společnosti. Jednou ze základ-

ních podmínek je hluboká změna stylu řízení vývoje socialistické společnosti...« (Str. 99.) Je třeba zdůraznit že tato autorova kritičnost vůči těm společenským jevům, které nepříznivě ovlivňují výchovný proces, vychází z pozic marxistické analýzy a je výrazem jeho upřímného, zaníceného postoje při hledání pravdy.

Tento autorův postoj se odráží v celém obsahu jeho práce a dokonce také v jeho vyjadřovacích prostředcích, které jsou často takové povahy, že znesnadňují pochopení autorových myšlenek anebo i zkreslují některé jeho úvahy, jako např.: »Tak vznikla také staletí generací lehkoživých, kteří učili své děti „umění“, „nějak“ po bříše proplazit život. Když se to podařilo, bylo v tom měkko a teplo, dokonce i dojemně. Do zlého osamění odsouzený lehkoživce dral se hlava nehlava k nebezpečnému štěstí obložit život vatou předstírání, že se zmocnil skutečnosti.« (Moto, str. 5.) »Proto jde a musí jít o progresivní a ne hbitě líné a oportunistické spojení školy se životem.« (Str. 9.) »Pravdivé poznání je kyslík morálky a morálka je lidskou prospěšností pravdy.« (Str. 63.) »Vývojově líný a užitkově hbitý důsledek stereotypní nehybnosti základních podmínek života tlačí lidi (a v jejich smyslech i věci) do strnulých forem životního osudu pomlouvajícího tvořivé síly člověka.« (Str. 84.) Hermachův patos působí v dnešní pedagogické literatuře dost neobvykle, ať už se projevuje v pojetí některých faktů nebo v jejich vyjádření. »Každý den ráno začíná pro statisíce žáků a učitelů těžký, velkolepý a přitom tichý zápas o správné řešení těchto problémů.« (Str. 7.) »Každá výchova je dramatem pravdy. Dramatem překonání jevu podstatou, dramatem řešení rozporu jevu a podstaty... Dramatem řešení rozporu mezi poznatkem a systémem... Dramatem rozporu mezi poznáním a praxí... Dramatem řešení rozporu mezi poznáním a charakterem...« (Str. 56.) Hermach mluví o »kultu, který není roztok, ale spíše emulze,« o »kasárnách myšlení, o přednáškách, které »zpřítomňují posluchačům skutečné drama po-

znávání přednášejícího učitele«, považuje za možné individuální působení učitele na žáky bez ohledu na jejich počet ve třídě nebo v posluchárně a říká, že »určitým příkladem takové možnosti je např. pronikavá, hluboká inscenace divadelní hry, působící individuálně na každého z mnoha diváků«. (Str. 47.) V celé studii v nejrůznějších souvislostech rozvíjí myšlenku o tom, že je třeba vidět a umět řešit »drama totožnosti rozpolceného člověka a drama jeho sdělitelnosti nejen druhým, ale i sobě samému«. Od výchovy, kterou Hermach považuje za »podstatnou, významnou společenskou činnost«, očekává, že si stanoví cíl, »aby lidé překonali svoji roztržku mezi sebou navzájem a mezi sebou a světem«. (Str. 19.) Tvrdí, že »na bedrech výchovy spočívá tedy podstatná část „osudu“ člověka«. (Str. 19.)

Vzhledem k tomuto »dramatickému« pojetí výchovy analyzuje ji autor nikoli v obvyklé terminologii a přehledném vyjádření jejich specifických rysů, ale objasňuje některé její aspekty nebo požadavky na výchovu v nejrůznějších souvislostech, které podle mého mínění nejsou vždy ani dostatečně funkční. Domnívám se, že tento způsob někdy i zastiňuje skutečně závažné autorovy myšlenky a jejich význam. Hermach tvrdí formou rozvádí Marxovy úvahy o dělbě práce, způsobu výroby a průmyslu a používá jich při objasňování výchovné problematiky. Správně konstatuje, že člověka »vychovává skutečnost a atmosféra jeho doby i prostředí určitého „místa“ ve společnosti, ve které žije«, a ukazuje také, že každá společnost a každé určité místo je vždy jen »momentem pohybu plným rozporu«, což umožňuje, aby »jedna a táž společnost i jedno a totéž „místo“ v ní »vychovávalo různé charaktery a životní postoje. Interindividuální zvláštnosti a odlišnosti jsou působeny »nejen ze strany individua jako svébytného zdroje, ale i ze strany působení společnosti na individuum«. (Str. 16.) Toto působení nazývá Hermach výchovou: »Je tedy výchova jednak samočinný, živelný proces vzájemné živelně se regulující

interakce mezi člověkem a světem, jednak institucionální proces ve zvláštním prostředí. První se integruje jako stále samostatně se pohybující rezultát životního procesu, druhý jako prověřované rezultáty ve stanovených stupních.» (Str. 17.) I když tedy autor také tradičně vymezuje výchovu v širším a v užším slova smyslu, není však v jeho práci vždycky zřejmé, o kterém z těchto dvou procesů mluví. Týká se to např. vyjádření: »Výchova má člověku umožnit, aby mohl žít v souladu s podmínkami a možnostmi své doby. Ale nejen to... Výchova má člověku umožnit, aby mohl žít v souladu s podmínkami a možnostmi své doby a země tak, aby uměl rozlišit progresivní od regresivních a aby jeho život prakticky stranil progresivním.« (Str. 18—19.) Jiný aspekt sleduje autor, když uvádí: »Pochopit správně našeho současníka znamená především pochopit nutnosti, ve kterých žije a které plodí jeho nesvobodu, a pochopit nutnosti a možnosti jejich překonání. To je také nejpodstatnější úkol socialistické výchovy.« (Str. 30.) Autorovy výroky o výchově jakožto řadě »dramat« jsem již citovala. Také jeho názory, že »celá výuka a výchova se bude stále náročněji a významněji posouvat svým charakterem k logice« (str. 83), jsou výsledkem požadavku, aby »stále významněji a náročněji vystupovala vědecká filosofie ve výchově jako hluboký invariant veškerého poznání«. I z této citace je možné vyvodit, že autorovy nároky na výchovu jsou značné a že jsou formulovány z různých hledisek.

O škole, hlavně o socialistické, mluví Hermach většinou ve smyslu normativním: jaká má být, aby splnila požadavky kladené na výchovu jedince. Tak např. autor žádá: »Socialistická škola má být institucí výchovy člověka pro uskutečnění jeho komunistického osvobození. Má být institucí, která zajistí, aby nové generace byly pro skutečnost tohoto osvobození připraveny svobodou svého vědomí.« (Str. 55.) Na téže straně rozvádí Hermach dále své

názory: »Socialistické škola si bude muset osvojit takovou vysokou kulturní a teoretickou ideovou úroveň, aby pomohla svým žákům účinně pochopit rozpory skutečného života a jejich pohyb a řešení. Problém pravdy je tedy jedním ze základních problémů socialistické výchovy.«

Bylo by možné uvádět další autorovy výroky, které předkládají a přibližují čtenáři zajímavě formulované nebo i nové aspekty důležité pro pochopení a řešení složitých výchovných otázek. Domnívám se však, že by to už nebylo účelné. Daleko užitečnější je poukázat na obsah otázek, které autor klade sobě i čtenářům. Jsou to např. tyto: »Jak se stane „vnější“ působení skutečně působením pedagogickým? Jak „vnější“ působení podstatně dokáže měnit svět vědomí člověka?« (Str. 8.) »Jakou smělou strategií vést tedy socialistickou školu, aby podněcovala, aby účinně předcházela vývoj života, aby v ní byly vychovávány síly pro převratné změny života? Jak hluboké základy má dát škola pro utváření správného vztahu člověka k člověku, pro potřebu vzájemného vývoje? A jakým způsobem?« (Str. 10.)

Na mnohé z těchto otázek se autor ve své studii pokusil odpovědět, a to právě ve filosoficko-společenských souvislostech, o kterých jsem se již zmínila. Mnohé své odpovědi zdramatizoval Hermach stejně jako mnohé své otázky. Avšak jak patos, tak dramatizace jeho myšlenek ukazují na jeho velké a poctivé úsilí přispět k objasnění výchovného jevu. Jsem toho názoru, že se Hermachovi tento záměr podařil, a to ve dvojím smyslu: analyzoval některé nové stránky, které nutně s výchovou souvisí (např. některé společenské jevy, vliv průmyslu, anonymity jedince, postavení mladé generace z hlediska tzv. »pravdy« aj.), ale především podnítl svými názory k samostatnému přemýšlení i čtenáře. I když sotva bude každý čtenář souhlasit s mnohým Hermachovým pojetím výchovy, může být i tento nesouhlas chápán pozitivně právě proto, že čtenáře provokuje k myšlení a k zaangażovanosti při řešení výchovných otázek. Hermach

hodnotí aktivitu člověka jako jednu z jeho nejpodstatnějších vlastností a vytyčuje požadavek výchovy k aktivitě metodami aktivitu vyvolávajícími, často i provokujícími, což je v podstatě správné a co sám vlastně i v předložené studii realizuje. Žádá, aby student nebyl omezován jen na jediné, »cificiální« stanovisko, aby měl právo vznést své pochybnosti, své názory, je přirozené, že tedy i sám autor ve své práci tohoto práva použil a předložil čtenáři i řadu úvah, z nichž mnohé si z některých hledisek odporují. Týká se to např. přijetí stanoviska, které je v současné době mnoha autory považováno za velmi »moderní«. Hermach o něm říká: »A spolu s tím je již dnes spolehlivě známo, že přibližně do čtyř let dítěte je jeho charakterový základ vytvořen a že se pravděpodobně později již nedá změnit. Nebo přesněji řečeno: zatím neznáme způsob, jak později významně s charakterovým »stereotypem« pohnout, jak ho „rozkolísat“ a měnit.« (Str. 23.) Přijetí tohoto názoru nekoresponduje vždycky s Hermachovými požadavky na výchovu a její možnosti, a to např. v souvislosti s výrokem, že »škola má ve svém ideovém, výchovném působení racionálně zvládnout tuto dialektiku i „metafyziku“« (str. 23), nebo s opakováním obecně platného poznatku, že »řada vlastností lidí vzniká a zaniká a rozvíjí se v procesu života, spolu-vytvářely je tyto podmínky a vlivy měnné prizmatem jejich bezprostředních podmínek, nebo jinak řečeno, byly tyto obecné, světové podmínky „interpretovány“ kon-

kretními situacemi lidí«. (Str. 27.) Také Hermachův rozbor požadavku spojení školy se životem neodpovídá jeho stanovisku o neměnnosti charakteru dítěte, utvářeného v předškolním věku, nebo o neznalosti metod, kterými by bylo možné charakterový stereotyp změnit. Myslím si, že jiná formulace o tom, jaký význam a dosah mají a mohou mít zážitky, zkušenosti a návyky dětí předškolního věku, aby umožňovala Hermachovi odstranit věcné rozpory a odpovídala by také víc jeho požadavku po »logickém« a »racionálním« zpracování problému. Avšak Hermach asi nepovažoval za nutné »rozporům« se vyhýbat. Snad proto, že ze složitého procesu řešení rozporu »člověk—svět« vycházel při výkladu výchovných jevů, což odpovídá sice objektivní skutečnosti, ale nemělo by to autorovi usnadňovat nebo nabízet různé »nefunkční« a »nelogické« rozpory, např. mluvil-li o »racionální intuici« (str. 75) nebo o soukromém vlastnictví, »které sice za socialismu nemůže dát vlastníku do rukou moc vykořisťovat druhého člověka, ale může umožnit, aby člověk na člověku parazitoval...« (Str. 57.)

Poukázala jsem na některé stránky Hermachovy studie záměrně právě prostřednictvím citátů z jeho vlastních formulací, abych tím názorněji ilustrovala jak autorovy myšlenky, tak jeho způsob vyjadřování. Domnívám se, že jako celek je Hermachova práce neobyčejně významná; její koncepce a teoretická úroveň jí zajišťuje důležité místo v naší původní pedagogické literatuře. *Božena Rotterová*

Józef Pieter

OGÓLNA METODOLOGIA PRACY NAUKOWEJ

Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Polskiej, akademii nauk Wrocław — Warszawa — Kraków, 1967 (str. 472).

Kniha známého polského autora patří nesporně mezi významné novinky polské odborné literatury. Po řadě dílčích studií, zabývajících se různými aspekty problema-

tiky vědecké práce (publikovaných většinou formou vysokoškolských skript), přistoupil J. Pieter k vypracování poměrně rozsáhlého syntetického díla, které v lite-

ratuře představuje dosud nejucelenější, teoreticky hluboce fundovaný úvod do obecné metodologie vědeckého výzkumu a vědeckého písemnictví.

V úvodní kapitole se autor zabývá otázkami obecné charakteristiky vědecké práce (str. 17—45). Vědeckou práci pokládá za zvláštní formu tvůrčí činnosti, spočívající zejména v objevování objektivně existujících jevů a předmětů, nebo v uspořádání nových spojení mezi již známými jevy a předměty či jejich částmi, nebo spojení mezi již známými pojmy či jinými odrazy jevů. V této kapitole se autor rovněž pokusil o vymezení typických vlastností vědecké práce, o stanovení rozdílů mezi vědou a technikou, mezi filosofií a ideologií, o klasifikaci charakteristik různých druhů vědecké práce (práce výzkumné, koncepční, metodologické, analytické a syntetické, problémové a kauzální, teoretické a empirické, individuální a kolektivní). Podnětné jsou úvahy o otázkách organizace a formách vědecké práce, aj.

Druhá kapitola má název »Vědecké problémy« (str. 46—96). Autor se zde dotýká otázek problémového myšlení, pokouší se o vymezení pojmu »vědecký problém«, charakterizuje různé typy vědeckých problémů, zabývá se otázkami hodnocení objektivní důležitosti a aktuálnosti vědeckých problémů a řadou dalších otázek.

Zvlášť významná je třetí kapitola »Vědecké metody« (str. 97—158), ve které se autor pokusil jednak o obecnou charakteristiku metod vědecké práce, jednak o charakteristiku jednotlivých metod (metoda pozorování, experimentální, metoda faktorové analýzy, srovnávací aj.), především těch, kterých se používá ve společenskovědních disciplínách.

Další část práce (»Vědecké výzkumy«, str. 159—223) je věnována zejména rozboru otázek »technologie« vědeckých výzkumů. J. Pieter zde pojednává o problémech předběžného vymezení tématu vědecké práce, o otázkách studia literatury k danému tématu, o vymezení problému a stanovení metod výzkumu, o průběhu

vlastního výzkumu, o otázkách protokolování, uspořádávání, zpracovávání a interpretace výsledků výzkumu atp.

Samostatná kapitola je věnována otázkám vědeckého písemnictví (str. 224 až 266); autor se zde dotýká nejrůznějších problémů souvisejících s obsahem a formální stránkou zpracovávání různých typů vědeckých publikací.

Značnou pozornost věnuje J. Pieter problematice hodnocení vědeckých prací (str. 267—316). Zdůvodňuje potřebu racionálního hodnocení vědeckých prací, pokouší se o vymezení zásad, druhů a kritérií hodnocení, upozorňuje na problémy hodnocení společenského významu vědeckých prací aj.

Kapitola »Provádění vědeckých prací a výchova vědeckých pracovníků« (str. 317 až 347) je věnována převážně otázkám vědeckopedagogické činnosti. Autor zde pojednává o přípravě a vedení seminárních prací, o přípravě a zpracovávání diplomových prací, o otázkách vedení doktorských a habilitačních prací aj.

Svou knihu uzavírá J. Pieter kapitolou »Podmínky vědecké práce« (str. 348—415), v níž jsou zevrubně diskutovány otázky plánování, organizace a efektivnosti vědecké práce, otázky osobních vlastností vědeckých pracovníků a jiné.

Kniha je určena především studentům nejvyšších ročníků vysokých škol a mladším odborným a vědeckým pracovníkům. Přináší však mnoho poznatků a zkušeností, kterých mohou využít ti, kteří se zabývají výchovou vědeckých kádřů.

Nelze říci, že by se autorovi plně zdařil jeho záměr, nelze říci, že by se mu podařilo vyčerpat danou tematiku v plné šíři a hloubce. Mnohé problémy jsou naznačeny jen povrchně, mnoho otázek zůstává nezodpovězeno a nemálo názorů lze označit jako diskutabilní. Zřejmě proto, že J. Pieter směřoval spíše do šířky než do hloubky problému.

Touto poznámkou však nechceme snižovat nesporný význam J. Pieterovy knihy, její značnou užitečnost a potřebnost.

Miroslav Michalička

Eine Studie über die Studenten an der ETH. *Vydal H. Huber, Bern—Stuttgart, 1966.*
Strán 485.

Temer päťsto strán drobného fotoprintu zaberá táto zpráva o výskume vykonanom Výskumným ústavom pre psychológiu práce na züríškejskej Vysokej škole technickej. Vedúcu úlohu, najmä pri koncipovaní hľadísk, organizácie výskumu a zhodnotení jeho výsledkov mal H. Bläsch, kedysi pracovník züríškejského Psychotechnického ústavu (v tom čase publikoval aj svoje známe Tabuľky k vývinovej psychológii). Vedenie výskumu sa teda dostalo do ozaj povolaných rúk odborníka dobre oboznámeného s otázkami vývinovej psychológie, poradenstva pri voľbe povolania aj s problémami psychológie práce.

Táto zpráva je ešte len prvou správou z oblasti výskumu talentov, na ktorý sa podujali v spomenutom Výskumnom ústave pre psychológiu práce. Časom sa teda budeme môcť oboznámiť z ďalších správ s celým široko založeným podujatím vedeckého vyhľadávania a preverovania talentov. Sleduje sa tým zabezpečovanie vynikajúceho vysokoškolsky kvalifikovaného dorastu pre švajčiarsku priemyselnú a poľnohospodársku výrobu. Dostáva sa nám tu dobrého svedectva o konjunktúre švajčiarskeho národného hospodárstva, potreby, ktorého nestačí kryť doterajší prírastok odborníkov. Je tu trvalý nedostatok tohto dorastu, hoci sa do národohospodárskeho procesu dostávajú vysokokvalifikovaní odborníci nielen obvyklým vysokoškolským štúdiom, ale aj tzv. »druhou cestou«, samovzdelávaním. Konštatuje sa pritom vysoká úroveň samovzdelávania. Samoukom neraz aj formálne priznáva vysokoškolský titul vysoká škola ako uznanie ich mimoriadnej odbornej úrovne.

Výskum, o ktorom tu dostávame zpravu, sa uskutočnil na reprezentatívnej skupine študentov z celošvajčiarskej Vysokej školy technickej v Zürichu, ktorá nemá len kantonálne poslanie, ale slúži celej švaj-

čiarskej konfederácii a zhromažďuje teda ozaj pestrú vzorku populácie. Kvôli porovnaní sa skúmala aj skupina študentov z züríškejskej univerzity, ale výsledky sa neraz prirovnávali aj k údajom z niektorých západonemeckých vysokých škôl.

Prognóza vysokoškolskej (a potom obyčajne aj životnej) úspešnosti sa tradične robievala najmä na podklade školského vysvedčenia a výsledkov rozličných testov schopností, predovšetkým tzv. testov inteligencie. Klady i nedostatky týchto podkladov sú už zväčša známe a pracovníci züríškejského výskumu sa nezriekajú v ďalších častiach výskumu preveriť, využiť aj moderné testovacie metódy. V tejto etape však hlavnú váhu kládli na to, ako posudzujú sami študenti svoju spôsobilosť a oddanosť k zvolenému štúdiu i aké priaznivé alebo nepriaznivé predpoklady by podľa ich mienky spolurozhodovali pri ich vysokoškolskej aj životnej úspešnosti. Výskum mal teda ukázať, ako sám študent hľadá na seba a na svoje životné predpoklady.

Pri takomto zameraní výskumu ukázalo sa prakticky najvýhodnejším východiskom použiť jednak dotazník, jednak štandardizovaný rozhovor so študentmi. Výskum sa začal ešte r. 1962 a bol metodicky starostlivo pripravený a vyhodnotený. Takto teda zpráva o výskume prináša veľmi cenný faktový materiál (nielen o študentoch, ale aj o vysokoškolskom živote, národohospodárskych trendoch vo Švajčiarsku a pod.) a zároveň aj cenné výskumné koncepcie, príklady dobrej organizácie a metodiky výskumu a tak môže byť v nejednom smere vzorom.

Čo sa týka skladby knihy, úvodom sa rozvíja koncepcia výskumu, podáva sa pohľad na dopyt švajčiarskeho národného hospodárstva, čo sa týka talentovaného vysokoškolsky vzdelaného dorastu technických odborníkov, hovorí sa tu aj o teore-

tický predpokladaných, ale doteraz len sotva na polovicu využitých rezervách švajčiarskej populácie, odkiaľ by bolo možné tieto talenty získavať. Nasleduje popis a zdôvodnenie výskumu a jeho organizácie, metodiky, ako aj popis »objektu výskumu« (demografický portrét študentov Vysokej školy technickej, ich sociálny pôvod a doterajšie vzdelanie, mobilizačná sila ich rodinného prostredia, kultúrna syténosť, náboženská príslušnosť atď.). Podrobné sú aj informácie o situácii študentov v priebehu štúdia (ubytovanie, finančné otázky, voľba štúdia, predstavy budúcnosti vo zvolenej profesii, sociálne vzťahy v priebehu štúdia, zaťaženosť štúdiom, intenzita a technika, metodika práce v štúdiu, záujmy o štúdium, nadania a ich hodnota i využitie v štúdiu, citové momenty a pod.). Mimoriadne zaujímavé sú aj odpovede študentov užšie sa dotýkajúce práce na vysokej škole, tak čo sa týka celkového hodnotenia školy (aj v medzinárodných reláciách), voľného, ale aj podľa šesnástich špecificky pre výskum stanovených kritérií urobeného posúdenia vysokej školy. Oboznamujeme sa tu aj so vzájomnými vzťahmi študentov, o vzťahoch učiteľov a študentov, o spôsobe podávania učiva, o orientovaní, poradenstve v priebehu štúdia, o skúškach, štipendiách, učebných osnovách a o koncepcii štúdia, o charakterových požiadavkách pri štúdiu, o predčasnom odchode zo štúdia, o otázkach vôle k štúdiu a o študijnom úspechu. Údaje nedostávame len globálne, ale aj podľa hlavných odborov štúdia na Vysokej škole technickej i v porovnaní s údajmi z mimoriadnych foriem štúdia a s údajmi z univerzity.

Z dokumentácie a z vlastného výskumu získané údaje poskytujú prekvapujúce bohatstvo významných črt, mobilizačných momentov v samých študentoch aj v ich prostredí a dovoľujú veľmi pestré porovnávanie, sledovanie rozmanitých sociálnych aj individuálnych trendov. Prekvapuje však, že po predvedení takého množstva faktorov, pestrého pradiava vzťahov, obrazu plného dynamiky dospelo sa len

k neoprávnene skúpmu zhrnutiu, záveru. To postačí pre odborníka, ktorý si vie z faktografických údajov vyanalizovať rozhodujúce faktory a trendy. Pre neodborníka, ohúreného bohatstvom, dynamikou faktov predvádzaných na temer päťsto stranách bude to ozaľ veľmi málo.

Výsledky výskumu s takouto prehnanou úspornosťou zhrnul a sumárne zhodnotil sám H. Bläsch. Celkove pokladá výskum za úspešný, no ešte len za jednu zložku v široko rozvitom výskumnom podujatí. Na podklade údajov získaných od študentov (pravda, začlenených do širšieho konceptu sociálno-ekonomického) možno podľa Bläscha usúdiť, že sociálny pôvod študenta má veľký význam, čo sa týka vysokoškolskej, ale potom aj životnej úspešnosti. Sú tu handicapované vrstvy, hmotne i kultúrne málo podporujúce študenta, neoboznámené s profesiami vo vyšších pozíciách, nesmelé, málo mobilizujúce. Sú tu aj veľmi blahobytné vrstvy, kde blahobyť často demobilizuje aj študentov a kazy z neho vyplývajúce sa ukázali aj vo výsledkoch výskumu. Najlepšie predpoklady sa vo všeobecnosti ukazujú pri študentoch pochádzajúcich z rodín so vzostupným trendom (Aufstiegsberufen, počíta sem učiteľov, nižších a stredných zamestnancov — v spoločenskom koncepte na význam týchto vrstiev upozornila už aj americká sociológia). Rozhoduje v pozitívnom zmysle aj to, ak študent býva u rodičov, nemá dlhú cestu do školy a jeho stredoškolské vzdelanie bolo zamerané na technické štúdium. Úspešní študenti boli pevnejší a samostatnejší vo voľbe svojho štúdia, profesie než tí, ktorí sa ukázali kolísavými, podliehali cudzej motivácii, a pod. Úspešní študenti sú zaujatejší o svoje štúdium, študujú sústavnejšie, nedávajú sa ľahko odchyliť od zvoleného štúdia. Pre nich už štúdium je zážitok, hodnota sama pre seba, kým menej úspešní sa venujú radšej tzv. študentskému životu, štúdium je pre nich len prostriedkom pre iné životné ciele. Títo ani klasifikácii neprikladajú takú váhu pre svoj životný úspech, no práve oni najviac kritizujú nedostatky vyučovania,

klasifikácie a pod. Celkove teda včasné a pevné — a pritom najmä samostatné — rozhodnutie sa pre isté štúdium, profesiu a porozumenie, opora, mobilizačný trend prostredia, najmä rodiny so spoločensky vzostupným trendom, s pozitívnymi ambíciami sú významné predpoklady pre úspešné štúdium (pre tých, ktorí pomerne úspešne prešli už filtrom stredoškolského štúdia a prinášajú teda so sebou aspoň minimálne vedomosti a nadania). A tieto prognosticky cenné momenty sa dajú zistiť už aj z osobných údajov študenta. Pravda, výskum v ďalších etapách, s novými metódami, v tom aj testami schopností a tzv. osobnostnými testami, bude môcť ešte spoľahlivejšie spresniť podklady pre prognózu. Bolo by však potrebné sledovať nielen vysokoškolskú úspešnosť, ale aj úspešnosť v rozličných typoch práce v daných technických profesiách. Veď sa zrejme budú líšiť predpoklady pre úspešnú dráhu teoretika, výskumníka od predpokladov úspešného organizátora a pod.

Zpráva o tomto výskume je aj pre nás veľmi významná. Dáva nám veľmi poučný pohľad na Švajčiarsko z hľadiska pedagogickej sociológie i pedagogickej ekonomie. Výstižne nás oboznamuje so životom, prácou vysokej školy a jej študenta. Je poučná aj z hľadiska organizácie, metódy výskumu a aj interpretácie, vyhodnotenia výsledkov výskumu. Pravda, sú tu aj podstatné rozdiely medzi našimi a švajčiarskymi pomermi, čo bude rozhodovať pri zovšeobecňovaní ich poznatkov. Aj čo sa týka interpretácie niektorých výsledkov výskumu, budú sa mienky rozchádzať. Treba však uznať, že sa tu podarilo dokázať význam, prognostický dosah momentov, ktoré výskum vyniesol do popredia (koncentrovanosť a pevnosť záujmov, vôľové momenty, mobilizačné trendy prostredia a pod.), ale aj postup, akým sa tieto momenty zisťovali. Je to lákavé, aby sme mutatis mutandis venovali tejto problematike zaslúžený záujem aj u nás na poli výskumu.

Juraj Čečetka

Walter Jaidé:

DIE BERUFSWAHL

Eine Untersuchung über die Voraussetzungen und Motive der Berufswahl bei Jugendlichen von heute.

Juventa Verlag. München 1961, stran 270.

Monografiu PhDr. W. Jaida, profesora na vysoké škole pedagogické v Hannoveru, predchádzalo více než desetileté zkoumání této problematiky, uveřejněné v řadě pedagogických a psychologických studií. Uvedená práce je rozdělena do několika částí:

Fragen und Unterlagen (s. 9—16).

Autor zde např. klade otázku, proč v době konjunktury zaměstnání (práce vznikla na jaře 1961), podporující optimismus při volbě povolání, je tak mnoho

mládeže neschopno orientace při volbě povolání, proč také rodiče jsou bezradní, ačkoliv se volbou povolání zabývá tolik poradců a poraden. Intenzivní poučování a výchova absolventů i rodičů by měla být též úkolem pedagogiky, protože bez této výchovy nemůže být individu u zaručeno svobodné sebeurčení při volbě povolání. Jednou z dalších otázek je, zda pomoc při volbě povolání má být veřejná a organizovaná společností, nebo zda má stát na bázi privátních výzkumů a pomoci.

Podklady pro svou práci získal autor v letech 1957—1959 šetřením 120 absolventů základních škol a 60 absolventů středních škol, pocházejících z oblastí s typickými hospodářskými podmínkami. Jako základní metody použil explorační žáků a rodičů, konané osobně. Doplnil ji vyšetřením schopností žáků a pozorováním žáků třídními učiteli, konaným podle určitých hledisek. Zkoumání probíhala v posledním roce školní docházky žáků a pokračovala až do konce tříměsíční zkušební doby ve zvoleném povolání. Autor zdůrazňuje, že osobně vyšetřit je možné jen 100—200 případů. K doplnění použil údajů statistického oddělení z dotazníku vyplněného tisícem žáků základních škol a šesti sty žáky středních škol.

Mit vierzehn »wählen«? (s. 17—31).

Volba povolání je v 8. třídě základní školy a v 10. třídě střední školy obtížná jak pro žáky, tak pro rodiče. Žáci nejsou pro vlastní problémy volby povolání zralí. Ačkoliv se třetina žáků nedostane do poslední třídy, vyžaduje se od nich normální volba povolání. Dívky volí povolání podle oblíbené činnosti vykonávané v dětství nebo podle toho, zda mohou zvoleného povolání použít jako ženy a matky, ale narazí-li na odpor rodičů, na volbu rezignují. Chlapci jsou při volbě povolání nerozhodnější než dívky. Jsou hraví, citliví, bezradní, nesoustředění. Od čtrnáctiletých dívek a chlapců se nemůže vážně požadovat, aby se rozhodli pro povolání. Podobná situace je i u absolventů 10. třídy. Vyšší vzdělání a vyšší věk nezaručují větší zralost při volbě povolání, ale často brání vybrat povolání vyžadující další několikaleté studium.

Wahl ins »Blaue« (s. 32—40).

Mezi vybraným povoláním a vytouženým povoláním žáků jsou významné protiklady. Souvislost mezi volbou a přáním se projevuje asi u 30 % chlapců a 10—20 % děvčat základní školy a u 40 % chlapců a 20—30 % děvčat střední školy. Neur-

čitost volby povolání, rozpor mezi vybraným a vytouženým povoláním lze vysvětlit tím, že žáci a jejich rodiče neznají rozsah a obsah nových povolání a vybírají si jen z okruhu povolání jím dobře známých. Jen 6 % absolventů základních škol si vybírá povolání s přehledem získaným od rodičů nebo ze školy, čtvrtina dětí městských a třetina venkovských získává přehled vlastní pomocí při práci. Polovina absolventů základních škol zná vybrané povolání povrchně. Také asi 50 % absolventů středních škol zná vybrané povolání jen z popisu, z informačních brožurek a z exkurzí.

Funktion statt Beruf (s. 41—59).

Při rozboru pohnutek k volbě povolání a představ o povolání je nápadné, že velký počet žáků charakterizuje vybrané povolání pouze jednou nebo dvěma činnostmi. Autor proto doporučuje, aby jednotlivá povolání byla znázorněna z hlediska

1. materiálu a hmoty, s kterými se v nich pracuje,
2. náradí a strojů,
3. pracovních pochodů a činností,
4. vlastního poslání povolání,
5. pozice v zaměstnání uvnitř závodů nebo »v celém hospodářství«,
6. vztahu k spoluzaměstnancům,
7. pracovní atmosféry,
8. pracovněprávních a platových poměrů.

Nepoměr mezi počtem volných míst a počtem požadovaných míst způsobuje, že se každoročně musí velký počet mládeže rozhodnout pro jiná zaměstnání. Různými průzkumy bylo zjištěno, že asi u 50 % mládeže ve věku 14—24 let neodpovídá vykonávané povolání tomu, které si původně vybrala. Je otázka, zda touha mládeže po určitém jednotlivém výkonu (funkcionalismus) je dána vrozenými sklony nebo podmíněna způsobem, jakým se uchazečům popisují a nabízejí jednotlivá povolání.

Man will es »besser« haben (s. 60—82).

Na druhém místě u absolventů základních a na prvním místě u absolventů střed-

ních škol je při volbě povolání rozhodující prostředí a nepříjemné stránky povolání. Odmítají špinavou práci, práci venku, v přílišném horku, v zimě, práci vyžadující časné vstávání, odloučení od rodiny atd. Při práci nechtějí riskovat zdraví, chtějí být pěkně oblečení, mít hodně volna, času pro rodinný život. Přeceňují nejen negativní, ale i pozitivní stránky povolání. Nevidí povolání jako celek a nepřemýšlejí, zda se pro povolání hodí.

Überforderte Eltern (s. 83—108).

Volba povolání se odehrává především v rodině, ale také pod vlivem sousedů, školy a hospodářských poměrů. Jedna čtvrtina chlapců absolventů základní školy se rozhoduje pro stejné povolání jako otec. Totéž povolání, jako mají matky, volí jedna pětina dívek. Podle statistických údajů se rozhoduje jedna třetina žáků při volbě povolání podle rodinné tradice. Jen jedna desetina žáků uvádí, že si povolání vybrali pod vlivem publikace, tisku, školy, poradny a kostela. U středoškoláků je mimorodinných vlivů více. Veřejně se uznává, že poradna pro volbu povolání nemá na mládež předpokládaný vliv. Rodiče absolventů vyhledávají pomoc poradny ojedinele, ačkoliv svým dětem při volbě povolání nemohou poradit, protože znají dobře jen povolání v okruhu rodinné tradice. Rodiče doporučují dcerám většinou práci švadleny, prodavačky, kadeřnice a úřednice, chlapcům práci zámečnicka, truhláře, klempíře, zaměstnance pošty, dráhy a obchodníka. Nátlaku rodiny a různým rodinným okolnostem podléhají více dívky než chlapci. U absolventů střední školy je nátlak rodiny ještě větší, zejména pokud rodiče chtějí, aby děti pracovaly v rodinném podniku. Děvčatům odmítají financovat další vzdělání, které pokládají pro dívky za nepotřebné. Chlapci podléhají vlivům rodiny, zejména v nižších ročnících. Rodiče tvrdí, že by se škola měla více starat o děti a včas je připravit na volbu povolání.

Persönliche Berufsneigungen? (s. 107 až 141).

Málokdo z rodičů uznává, že k určitému povolání musí mít děti náklonnost. Očekávají, že si dítě oblíbí vybrané povolání v průběhu učení. Neoblíbená povolání u chlapců jsou ta, ve kterých se musí poskytovat služba druhé osobě. Je jim cizí kontakt se spoluzaměstnanci, schopnost přizpůsobit se, obětavost. O kamarádství hovoří v tom smyslu, že s druhými se dá dobře »žvanit«. Dívky mají v oblíbě povolání, ve kterých mohou pečovat o druhé a mít co největší kontakt s lidmi. U absolventek středních škol nejsou tato povolání žádoucí, touží po čisté, pohodlné práci s pravidelnou pracovní dobou a možností spolupráce s inteligentními lidmi. Všeobecně jsou odmítána povolání s nepříznivými pracovními podmínkami. Volba je ovlivňována veřejnými názory, rodinnou tradicí, obětavostí, touhou sloužit lidu nebo bohu, ale také touhou po penězích, jistotě, společenské prestiži, příjemných podmínkách a málo náročné práci. Celý proces volby povolání je u většiny žáků nejasný, chybí jim důkladné poznání pracovních oborů a vyzkoušení vlastních schopností. Téměř si neuvědomují objektivní stránku volby povolání, která je často rozhodující.

Drei Typen der Berufswahl (s. 142—152).

Zkoumaní absolventi jsou podle způsobu volby povolání rozděleni do tří typů:

Typ A: »co přijde, to přijde« — neprojevuje specifickou touhu se uplatnit, rozhodují za ně rodiče. Jsou to děti zanedbané a utiskované se špatným prospěchem. Je jich třetina na základní škole a třetina na střední škole. Vybírají si jednoduchá povolání s malými nároky.

Typ B: »volí podle oblíbenosti a úsudku«. Je zastoupen asi 50 % žáků základní i střední školy. Volí si většinou ta povolání, která odpovídají jejich zálibě, úsudku a schopnostem. Soustřeďují se na technická a úřednická povolání, odmítají řemesla. Při volbě povolání se dají ovliv-

nit dobrými pracovními výdělky a možností postupu.

Typ C: »cílevědomí« — tvoří asi čtvrtinu absolventů základních a středních škol. Jsou to inteligentní, vitální, koncentrovaní, manuálně zruční žáci s nadprůměrným prospěchem. Mají jasné představy o povolání a určité plány do života. Jsou schopni všestranného uplatnění.

Ausgewählte Monographien zur Berufswahl (s. 153—233).

Kazuistiku tvoří 24 příkladů variací, problémů a motivů, které se vyskytují při volbě povolání. Nedají se zevšeobecňovat.

Zusammenfassung und Folgerungen (s. 234—242).

1. Autor si uvědomuje, že přes veškerou snahu o objektivitu výzkumu neumožňují zjištěné výsledky konečné závěry. Volba povolání je tak komplexní záležitost, že se ani kombinací různých metod a testů nepodařilo získat jasný obraz o pochodech a příčinách volby povolání.

2. U většiny žáků se nedá hovořit o individuální a svobodné volbě, protože jsou k určité volbě donuceni veřejnou potřebou. Volba je omezena malou možností přijímat učně, špatným prospěchem, chováním, způsobem práce žáků, nedostatečným rozvojem schopností a náklonností žáků, zastaralým veřejným míněním o práci.

3. Za daných okolností je volba povolání pro žáky i jejich rodiče nepřiměřená.

4. V průběhu volby povolání dochází často k nečekané změně vybraného povolání.

5. Soulad mezi strukturou povolání a

osobností je zárukou uspokojení a dobrých výsledků v práci.

6. Rodiče nerespektují přání a práva svých dětí. Nevyužívají pomoci poradny pro volbu povolání.

7. Různé průzkumy a monografie ukazují, že pomoc státních orgánů a úřadů je málo účinná. Uspokojivé zařazení mladistvých do povolání je v zájmu celé společnosti a lze je realizovat jen trpělivou individuální prací poradců pro volbu povolání. Autor končí otázkou: Nemělo by se to vyplatit a neměli bychom si to dovolit?

Anmerkungen, Zahlen, Literaturhinweise (s. 243—270).

Ve vysvětlivkách popisuje autor průběh výzkumů, obsah dotazníků, seznam testů. Cituje práce Schelského, Scharmanna, Grimma, Lazarsfelda, Shiffela, Siebrechta, Fuhrmanna a dalších.

Publikace nás zasvěceně informuje o těžkostech volby povolání západoněmecké mládeže v šedesátých letech. Obsahuje řadu závažných zjištění a podnětů pro práci psychologických výchovných poraden a středisek pro volbu povolání, které se v současné době u nás zakládají v jednotlivých krajích. Výchova k uvědomělé volbě povolání je v NSR závažným problémem pedagogickým i společenským. I když naše mládež končí povinnou školní docházku o rok později než západoněmecká, setkáváme se také u ní s obdobnými potížemi. Publikace je poučná i adekvátností metody explorace, jíž autor použil k jemné kvalitativní analýze složité problematiky volby povolání.

Libuše Cibulková

PEDAGOGICKÁ PRÁCE V RAKOUSKU

(Recenze časopisu »Erziehung und Unterricht«)

Už dříve jsme v Pedagogice charakterizovali celkové pojetí rakouského časopisu »Erziehung und Unterricht« a infor-

movali jsme čtenáře o náplni prvních sešitů ročníku 1967. Protože stati uveřejňované v tomto časopise mohou naše

čtenáře zajímat, pokračujeme v referátech o dalších nově vydaných sešitech tohoto časopisu. Nesledujeme ovšem pojednání, která mají význam spíše pouze pro výchovně vzdělávací praxi v Rakousku.

V 3. sešitě roč. 1967 uvádí ve statí »Berufspädagogik in Österreich« (str. 145 až 150) autor W. Knarr, že je obtížné referovat v Rakousku o úkolech a cílech teorie výchovy k povolání, protože požadavky na ni kladené jsou velmi pestré a konstituování této pedagogiky jako vědy v rámci obecné pedagogiky je v proudě. Referát o těchto otázkách je podle slov autorových nutno proto chápat spíše jako rakouskou bilanci práce v tomto oboru za poslední dobu a jako pravděpodobnou perspektivu dalšího vývoje.

Autor statí se zabývá ovšem více organizační stránkou výchovy k povolání než příslušnou pedagogickou teorií a omezuje se pouze na školství spravované spolkovým ministerstvem vyučování, tj. nepřehlíží např. ke školství zemědělskému a lesnickému, které patří do resortu spolkového ministerstva zemědělství a lesnictví. Přesto však jeho pojednání poskytuje konkrétní informace o stavu této výchovy v Rakousku.

Komplikované a částečně neuspokojivé poměry se podstatně změnily zákonem o školské organizaci z roku 1962. V tomto roce začala vznikat profesionálně pedagogická učiliště (berufspädagogische Lehranstalten) s dvousemestrovým až čtyřsemestrovým studiem, které mají poskytovat přípravu budoucím učitelům odborné výuky.

Studijní plány zahrnují všeobecně vzdělávací předměty, k nimž patří disciplíny pedagogické, psychologické, sociologické, historie rakouského školství, školské právo a školská praxe, a dále předměty odborné.

Profesionálně pedagogická učiliště se za nedlouhou dobu svého trvání osvědčují.

Profesionálně pedagogické instituty (berufspädagogische Institute) mají jiný význam. Slouží dalšímu vzdělávání učitelů škol pro přípravu k po-

volání, připravují ovšem také k učitelským zkouškám a zabývají se i pedagogickým výzkumem v této oblasti. Mohou být vedeny ve spojení s profesionálně pedagogickými učilišti nebo s vyššími školami připravujícími k povolání. Ve Vídni byl nedávno založen institut, který spolupracuje nejen se spolkovým profesionálně pedagogickým učilištěm (berufspädagogische Bundeslehranstalt), nýbrž i s technologickým průmyslovým museem.

V každé spolkové zemi (mimo Burgenland) má být jeden takový institut. Plánuje se také »Časopis pro profesionální pedagogiku« (Zeitschrift für Berufspädagogik) místo dosavadního »Ústředního listu« (»Zentralblatt«).

Teorie výchovy k povolání (»profesionální pedagogika«, »Berufspädagogik«) má být podle autora pěstována i na univerzitách, na vysokých školách a na pedagogických akademích, o nichž jsme referovali v minulé recenzi. Situace v Rakousku je v tomto směru podle autorova názoru zatím neutěšená, zejména ve srovnání s NSR, kde na technických vysokých školách jsou katedry profesionální pedagogiky, a to zvláště tam, kde se stýká technika s pedagogikou (problémy programovaného učení, práce s vyučovacími stroji, audiovizuální metody). V této souvislosti poukazuje autor na možnost přebudování technické školy vysoké v technickou universitu.

Tento vývoj se podle autora rýsuje na německých technických vysokých školách, kde už existují katedry pro dějiny, anglistiku, sociologii atd. se světoznámými odborníky. Tím se může ulehčit situace na přeplněných filosofických fakultách vzhledem k studujícím přírodněvědných oborů, kteří mohou získat pedagogické vzdělání na technických fakultách.

Profesionální pedagogika nemůže být pochopitelně omezena pouze na uvedené vysoké školy. Podle autora patří ovšem úkol konat vědeckovýzkumnou práci v této oblasti především universitám a pedago-

gickým akademím, o kterých jsme referovali minule.

Z hlediska kolektivní výchovy je v 3. sešitě zajímavé pojednání »Die Schulklasse als Aussprachegemeinschaft« (str. 150 až 157), jehož autor L. Schwarz vychází z nových osnov hlavních škol, které zdůrazňují kolektivní výchovu ve všech vyučovacích předmětech, zejména však v mateřském jazyku.

I když jsou v socialistické škole daleko přirozenější podmínky pro výchovu kolektivní, je možno kladně hodnotit skutečnost, že rakouská škola se snaží využít všeho, co poskytuje buržoasní demokracie. Svědčí o tom např. možnosti, které jsou na hlavní škole uváděny jako reálné pro vytváření a rozšiřování sociálních zážitků žáků: různá svépomocná sdružení, rozhovorové a pracovní kroužky, sdružení pro pořádání her a slavností a pro společné plnění jednotlivých správních úkolů.

Podobný námět jako L. Schwarz volili v tomto sešitě J. Gruber »Die Schule — Prototyp der Menschenführung«, str. 158—160), F. Verdianz (»Die Gemeinde und ihre Aufgaben«, str. 161—164) a G. G. Schmidberger (»Didaktische Hinweis und stoffliche Anregungen zur Lebenskunde« str. 164—173). V poslední stati je pro nás zajímavé, že na prvním místě se zdůrazňuje funkce »polytechnického kursu«, tedy charakteristického prvku socialistické pedagogiky, jako mostu pro přechod ze školy do povolání a do života vůbec.

Už počet právě uvedených pojednání zdá se nasvědčovat tomu, že se v Rakousku i ve školní výchově věnuje zvýšená pozornost výchově sociálních prvků.

Článek A. Gritsche *Konsequenzen der Pädagogischen Psychologie aus der generellen psychischen Grundhaltung der Schüler des Polytechnischen Lehrganges*« (str. 173—178) se zabývá důsledky, které vyvozuje pedagogická psychologie z psychofyzické nevyzrálosti žáků »polytechnického kursu«. Po stručné charakteristice psychiky čtrnáctiletých v duchu pojetí

G. Kerschensteinera a E. Sprangera, že totiž mládež v tomto věku má malé všeobecné vzdělání, že jí chybí vytrvalost, přesnost a smysl pro spoluodpovědnost, místo něhož se spíše projevuje zřetel k vlastním sobeckým přáním, věnuje autor pozornost otázce, jak čelit statisticky zjištěnému poklesu výkonnosti čtrnáctiletých a patnáctiletých žáků. Vycházejí hlavně z běžně známé skutečnosti, že vývoj těchto žáků je v tomto věku velmi nerovnoměrný, dospívá k závěru, že by se v polytechnickém devátém ročníku neměl náhle měnit pracovní způsob hlavní školy.

Dále autor požaduje, aby žákovo studium v polytechnickém kursu (v 9. školním ročníku) bylo zaměřeno hlavně na to, co je různým oborům společné, a to ve smyslu »teorie identických složek« americké pedagogické psychologie. (Autor se zde dovolává »Experimentální psychologie« Wooddworthovy a Schlosbergovy.) Podle autora bude záležet na mistrovství učitele polytechnického ročníku, jak bude umět zprostředkovat, co je společné, hlavně to, co formuje vlastní žákovo myšlení, na relativně pokud možno malém počtu vzdělávacích obsahů.

Pubescenti vyžadují psychologicky připraveného učitele, který se o ně stará i lidsky, který nevyučuje jako vyučovací stroj a který i jako osobnost ukazuje cestu ze školní třídy do života. Polytechnický ročník nemá být pouze příležitostí k rozšíření a doplnění vyučovacího programu osmileté školy, nýbrž spíše k dalekosáhlému rozvíjení stmostatnější činnosti žáků ve smyslu jejich budoucího zaměření v povolání a vůbec v životě dospělých. (Podobné požadavky klademe také na devátý ročník naší základní školy.)

V teoretické úvaze »Internatserzieher — ein Beruf?«, která je opět věnována kolektivní výchově, se autor H. Wurzwallner zabývá (na str. 182—188) rostoucími úkoly internátů při větším přílivu žáků do vyšších škol a při zaměstnanosti obou rodičů. Zákonné podklady ke vzdělávacím ústavům pro budoucí vychovatele vytvořil v Rakousku nový zákon o školské

organizaci z 25. 7. 1962. Autor pokládá za charakteristikum výchovy internátní výchovu ve společnosti a pro společnost, což pouze formálně připomíná požadavek Makarenkův. Zkušenosti sovětského pedagoga tu ovšem rozváděny nejsou.

Jako základní předpoklad pro výchovatelské povolání uvádí autor důkladné vzdělání filosoficko-antropologické a zvládnutí základních otázek etiky. Filosoficko-antropologické vzdělání se má podle něho opírat o kontinuitu toho, co je nejlepší z antiky a křesťanství a o orientaci v blíže určeném humanitním hodnotovém řádu.

Možnost vzestupu ve výchovatelském povolání, která by mohla učinit toto povolání přitažlivějším, nelze spatřovat pouze v postavení vedoucího domovů, nýbrž i v uplatnění ve výchovném poradenství a v péči o mládež vůbec.

V článku (*Über den Einfluß der Berufstätigkeit der Mutter auf die Schulleistung des Kindes*) (str. 188—194) usuzuje autor E. Sperrer podle svých statistických šetření na reprezentativních vzorcích, že se nedá vyvodit jednoznačný důkaz pro tvrzení, že by děti zaměstnaných matek podávaly ve škole v průměru horší výkony.

V krátkém článku *»Die späte Kindheit und die Leibesübungen«* (str. 194—195) ukazuje A. F o b e r, že pozdní dětství (autor jím rozumí dobu vstupu dětí do hlavní školy nebo do vyššího stupně národní školy) je nejvhodnější k tomu, aby se v dětech probouzela radost z tělesného výkonu a aby se děti naučily chápat význam tohoto výkonu.

Ve čtvrtém sešitě má W. B e r g e r, M. A. (Londýn), kritickou studii *»Die 9. Klasse der höheren Schule im Konzept«* (str. 217—229). Protože se v této stati rozebírají otázky diferenciací vzdělání, které mají i u nás důležité místo, věnujeme jí podrobnější pozornost, i když tu jde o diferenciaci pouze na vyšším věkovém stupni, neboť se týká žáků, kteří se připravují k maturitě a ke studiu na vysokých školách.

K hlavním rysům rakouského návrhu

obsahu vzdělání 9. třídy vyšší střední školy počítá autor redukcí předmětů, koncentrací na typické hlavní obory, blokové útvary (*Blockbildungen*) a možnost volby ve vymezeném látkovém okruhu.

Devátá (závěrečná) třída vyšší školy má mladé lidi učinit zralejšími pro požadavky doby a umožnit přechod na vysokou školu formou seminární výuky s referáty a diskusemi. Nemá být tedy pokračováním v podobě encyklopedické vyučovací nástavby, ale má vytvářet struktury vědění a uvádět do samostatných, kriticky rozlišujících vědeckých pracovních metod, aby usnadnila přechod k vysokoškolskému studiu. Lze ji tudíž srovnávat s typickou formou přechodu po způsobu americké Junior College, anglické Sixth Form a francouzské Classe terminale.

S moderními snahami je v souladu prohloubení vzdělávacího procesu v individuální oblasti nadání žáků. To vyplývá jednak ze soustředění na typické hlavní obory, jednak z možnosti volby ve vymezeném okruhu učiva.

Princip volby se v konceptu uplatňuje ve volbě hlavního a vedlejšího jazyka a »rozšiřovacích předmětů« (*»Erweiterungsgegenstände«*).

Autor soudí, že možnost volby podvazuje skutečnost, že žáci budou dávat přednost tzv. prohlubovacím kursům, protože tyto kursy pokládají za přípravu k maturitě. Další omezení volby znamená předpis o nejnižším počtu žáků pro zvolený předmět. Není-li ho dosaženo, nelze vyučování v tomto předmětu zavést. Zdá se proto oprávněné autorovo doporučení, aby rozšiřovací předměty byly zbaveny svého povinného charakteru, aby se staly jako ve Francii fakultativně obligátními s možností ukončit je maturitou.

V navrženém poměru »duchovédných« předmětů k matematicko-přírodovědným spatřuje autor více než dvoutřetinovou převahu předmětů »duchovédných«. Pro pět rakouských typů deváté třídy vypočítává autor poměr 102:30 ve prospěch předmětů »duchovédných«, kdežto v pěti typech francouzské Classe terminale (bez

Education physique) je poměr celkem vyrovnaný, tj. 67:60. Autor se přimlouvá za větší vyrovnanost mezi oběma skupinami předmětů i v 9. třídě rakouských vyšší školy.

Autor doporučuje, aby hrozící specializace vyšší školy, vyvolaná soustředěním na hlavní obory, byla vyrovnávaná oborem jiného charakteru. V humanistickém a v moderním jazykovém gymnasiu by podle něho mohla mít vyrovnávací povahu »užitá matematika a přírodní vědy«. Studenti by měli příležitost prověřit si znalost matematiky prakticky na fyzikálních a jednoduchých technických modelech.

Struktury speciálních oborů, které někdy zužují pohled, se dají podle autora »přemostit«¹ vytvářením bloků předmětů. Tak například se v 9. třídě kladně hodnotí »občanská nauka«, která vzniká na jedné straně integrací z dějepisu a z nauky o společnosti, na druhé straně ze zeměpisu a z hospodářské nauky.

Pro zkoušku dospělosti, která se má konat na konci 9. třídy, nejsou ještě stanoveny oficiální pokyny. Vzhledem k tomu, že 9. třída má být mostem ke škole vysoké, domnívá se autor, že by kromě »vysokoškolské zralosti«, prokazované v 9. třídě, měla být zavedena »střední zralost«² nejpozději na konci 7. třídy pro ty, kdož nebudou vstupovat na vysokou školu, i když mají ovšem i tuto cestu otevřenou. Zároveň se autor přimlouvá, aby se při prověřování vysokoškolské zralosti více uplatňovaly typické hlavní obory se zaměřením k budoucímu vysokoškolskému studiu a rozšiřovací předmět. Zůstanou-li staré překážky a budou-li omezeny možnosti volby i pro finanční a personální nedostatky, hrozí prý deváté třídě nebezpečí, že se scvrkne na obyčejnou další třídu vyššího stupně, na jaksi připojený devátý »vagón«.

Ve statí »Die Soziologie im Dienste der Pädagogik«³ str. 230—239 ve 4. sešitu vyvozuje autor J. Kurzreiter ze statistických údajů o změnách ve složení rakouského obyvatelstva některé závěry

výchovné. Tak např. z »poměšťování«⁴ obyvatelstva (tj. soustředování obyvatelstva do měst s více než 10.000 obyvateli) a ze snahy mít méně dětí, aby mohly být hmotně lépe zabezpečeny, činí autor závěr, že si děti málo váží spotřebních hodnot a že by tudíž měly být vychovávány ke spořivosti, k správnému postoji k práci a k hodnotám, které práci vznikají.

I v Rakousku se ženy stále více uplatňují v povolání a někteří pedagogové se snadno kloní k závěru, že selhání dětí ve školní práci je možno vysvětlit právě matčinou zaměstnaností. Autor však poukazuje na výsledky průzkumů, z nichž je patrné, že matčina činnost v povolání má v poklesu školní výkonnosti dítěte nepatrnou úlohu. (K podobnému závěru dospívá dříve uvedený dr. E. Sperer.)

Ačkoliv dělnické rodiny jsou podle autora na celkem stejné hmotné úrovni jako rodiny ostatních pracovníků, jsou přece zřetelně rozdíly ve vzdělání dětí. Jenom 8 % dolnorakouských středoškoláků pochází z dělnických rodin, naproti tomu 56 % z rodin ostatních zaměstnanců a úředníků. Ze všech rakouských vysokoškoláků je pouze 7 % z dělnických rodin. Příčina je prý v tom, že v dělnických rodinách není dosud vyšší vzdělání náležité oceňováno. Z toho autorovi vyplývá požadavek, aby i dělnické a rolnické rodiny byly vedeny k správnému hodnocení vyššího vzdělání, zejména má-li se zvýšit počet vysokoškolských studentů (v originálu »akademiků«⁵) k roku 1980 o dvě třetiny.

V další části své statí se autor zabývá vztahem mezi sociologií a pedagogikou a zjišťuje, že sociologie může pouze osvětlit podmínky výchovně vzdělávací práce, nemůže však na ni mít bezprostřední vliv. Sociologie spíše ukazuje, co je, pedagogika usiluje o to, co má být. To však nevylučuje sociologickou analýzu hodnot, které jsou konstituovány pedagogikou, jakožto norem a funkcí společnosti. Vykazují-li výsledky sociologických průzkumů odchylky od norem a hodnot pedagogiky, nemění to nic na hodnotách samých.

F. Gstettner se v pojednání *»Lebensnähe der letzten Pflichtschuljahre ist mehr!«* (str. 250—258) zamýšlí nad otázkou, co znamená »spojení školy se životem« na konci povinné školní docházky, zejména v polytechnickém kursu, kde se setkává požadavek všeobecného vzdělání s přípravou k povolání. Ukazuje, že nejde pouze o vyzbrojení mladého člověka po stránce technické z hlediska jeho povolání, nýbrž i o to, aby si v sokratovském smyslu uměl klást životně důležité otázky, aby se učil samostatně a kriticky na ně odpovídat. Pro učitele to vyžaduje střídat situace, ve kterých má žák větší volnost plnit úkoly i mimo školu ve vlastní odpovědnosti, se situacemi, ve kterých má důsledně plnit příkazy učitelovy. Koncentrující funkci zde má předmět »Lebenskunde«.

E. Angerová ukazuje v článku *»Sie sagen ja zum Polytechnischen Lehrgang«* (str. 258—263) na základě průzkumu kladné stanovisko dívek ze čtyř tříd polytechnického kursu k tomuto kursu právě se zřetelem k přípravě pro život, jak o tom pojednávala předcházející stať Gstettnerova.

Kromě zpráv z mezinárodních konferencí a hospodářských informací přináší čtvrtý sešit časopisu *»Erziehung und Unterricht«* opět přílohu *»Heilpädagogik«* (str. 17—32), ve které jsou tentokrát dva příspěvky.

V prvním (*»Die manuelle Geschicklichkeit der Sonderschüler«*, str. 18—23) podává J. Kurzreiter výtah ze sociologického prošetření jednoho sta dolnorakouských žáků zvláštních škol v posledním roce jejich školní docházky. Protože manuální dovednost žáků zvláštních škol je velmi různá, nelze úsudky zobecňovat. Je možno říci, že názor o manuální dovednosti žáků zvláštních škol platí jenom podmíněně. Je totiž oprávněn především u oněch žáků, kteří nemají větší nedostatky intelektuální. Ze skutečnosti, že mnozí žáci zvláštních škol jsou málo zruční, nesmějí být vyvozovány pesimistické prognózy, neboť lidé slabší inteligence

se hodí pro monotonní práce, které jsou obtížné pro lidi plně vyvinuté.

V druhém příspěvku (*»Schwererziehbarkeit als Lernbehinderung«*, str. 24—25 přílohy) ukazuje F. Kroneder, že učitel by měl v postoji k dětem obtížně vychovatelným dbát také na to, že nejen výkon přináší štěstí, nýbrž že naopak je štěstí také podmínkou výkonu. To znamená, že děti by při své práci neměly trpět úzkostí, že se jim práce nepodaří, nebo dokonce nějakým tlakem ze strany dospělých.

Skutečnou pedagogickou teorií se zabýval v 5. sešitu roč. 1967 R. Horner v pojednání *»Bermerkungen zur Wissenschaftstheorie in Pädagogik«* (str. 298 až 305). Autor se v něm snaží na podkladě dosavadního vývoje pedagogické vědy naznačit hlavní problémy současné pedagogiky a její další perspektivy. Vycházejí zejména z prací německých pedagogů, zmiňuje se o úsilí vybudovat pedagogiku zcela na základě exaktně empirického (např. W. A. Lav), pak o pokusech vytvořit nejprve možnosti exaktně empirické metodiky (E. Neumann) — což je dosud nesmírně důležitý úkol — o snaze zpracovávat detaily i celky »prostě vědeckými výkony« bez přihlížení k metodickým zvláštnostem (G. Kerschensteiner) a konečně o filosoficky školené pedagogice (J. F. Herbart, O. Willmann, P. Natrop), které prý byl poněkud ukvapeně předvídan konec.

Autor stojí na stanovisku, že každá jednostrannost rozvoji pedagogiky jako vědy škodí. Neposlouží jí, jak praví, ani pouhé použití techniky kybernetické pedagogiky, ani nadšení nad exaktností pedagogické empirie nebo omezení na »duchovědnou« cestu. Jako doklad neodůvodněného přírodovědného věcného optimismu uvádí autor měřítko empirické verifikace. Původně konkrétně pragmatický charakter tohoto měřítka se změnil v matematicko-abstraktní, zůstal však stále na půdě kauzality a pravděpodobnosti. Dnes tkví v tomto pojetí hluboká pochybnost, vzpomene-li jenom na Heisenbergovu

relaci neurčitosti a nepřesnosti, že totiž impuls atomové částice a její místo (její dráha) se nedají současně přesně určit: čím exaktněji se určí jedno, tím nepřesněji se dá poznat druhé. Připomínky významných přírodovědců potvrzují, že protikladná pojetí se často doplňují a že nelze vždy učinit jednoznačná rozhodnutí pro a proti.

Potíže pedagogiky už vyplývají z toho, že jejím materiálním objektem je člověk a formálním objektem, tj. speciální perspektivou je bytost s určitými vlastnostmi získanými výchovou. Z toho vyplývá i problém metod. Předmět pedagogiky z ní činí vědu normativní i vědu zkoumající skutečnost. Člověk mající být vychováván je bytost materiální i »duchovní«. To všechno vyžaduje celý repertoár metod.

Z uvedených potíží vyplývají podle autora tyto současné nedostatky pedagogické teorie — citelný nedostatek »metodického sebevědomí«, silná roztříštěnost v kladení otázek a mnoho nekritického rozvíjení názorů. K tomu přistupuje dodnes nepřekonané oddělování teorie a praxe.

Autor uzavírá pojednání výzvou, aby byl zvážena důležitost problémů pedagogické vědy a podle toho věnována pozornost tomu, co je nejdůležitější a nejobtížnější, a to v celém rozsahu. Z hlediska metodického to znamená využít všech možností.

Mezi recenzemi pátého sešitu časopisu »*Erziehung und Unterricht*« letošního ročníku jsou tentokrát i posudky prací, které se zabývají socialistickou pedagogikou. Tak například je v něm stručná recenze druhého svazku díla R. Alta »*Bilderatlas zur Schul* —

und Erziehungsgeschichte« (Volk und Wissen, Berlin 1965), ve které se autor posudku dr. H. Hörler odvolává na svou recenzi prvního svazku, kde už kladně zhodnotil »rozsáhlost materiálu shromážděného s velkou péčí«, avšak v rozporu s tímto tvrzením vytýká jednostranný pohled politický (str. 347).

Recenzentka I. Skalová (Skala) posuzuje »velmi zajímavé dílo« »A. S. Makarenko — *ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft*« (Herder, Freiburg — Basel — Wien 1965), jehož autorkou je I. Rüttenauerová. V celkovém obrazu Makarenkova díla a sovětské výchovy postrádá recenzentka autorčin vlastní hodnotící soud o celém výchovném systému (str. 348).

Na téže straně referuje ještě dr. H. Hörler o publikaci, v jejímž názvu její autor T. Dietrich už projevuje své stanovisko: »*Sozialistische Pädagogik — Ideologie ohne Wirklichkeit*« (Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, rok vydání neuveden). Autor publikace sice přiznává, že »marxistická ideologie by byla zůstala bez dějinné skutečnosti, kdyby bezprávní a utlačovaní nenačerpali... z učení Marxova novou víru«, ale zároveň bez odůvodnění dodává, že z tohoto učení vyvodili »příliš velké naděje«.

I k tomuto číslu jsou připojeny národohospodářské informace. Z obsahu řady čísel časopisu »*Erziehung und Unterricht*« je patrné, že v Rakousku je věnována pozornost podobným otázkám jako u nás. Jsou to často otázky základní, které nutně vyžadují řešení, má-li se pedagogika pevněji konstituovat a více pomáhat výchově.

Bohumil Kasl

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XVIII, ČÍSLO 1, 1968

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičkova 40, Praha 1 — Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla s redakční radou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku Kčs 7,50, předplatné na celý ročník 45 Kčs. US\$ 6,8. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSČ, 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 únoru 1968. A-05*81058

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1968.