

75 LET PROFESORA A. M. DOSTÁLA

V letošním roce se dožívá sedmdesátí pětiletý univerzitní profesor A. M. Dostál. Profesor Dostál náleží ke generaci pedagogů komunistů, která u nás po druhé světové válce začala rozvíjet pedagogiku na marxisticko-leninských základech a plně začlenila své úsilí do budování jednotné školské soustavy. Ve své vědecké práci se mohl prof. Dostál od počátku opírat o bohaté pedagogické zkušenosti, které získal při svém dlouholetém působení (v letech 1935–49) na gymnáziích v Místku, Valašském Meziříčí i v Praze. Proto se také jeho činnost jako vysokoškolského učitele (od r. 1949) i jako vědeckého pracovníka vždy vyznačovala obdivuhodnou citlivostí pro živé a aktuální problémy praxe, schopností řešit základní teoretické otázky v perspektivě jejich praktické realizace.

Ve všech oblastech, do nichž svými pracemi zasáhl, znamená dílo prof. Dostála významný přínos. K rozvoji didaktiky na marxisticko-leninských metodologických základech přispěl především svými monografiemi a studiemi, které osvětlují problémy obsahu vzdělání a procesů jeho osvojování, otázky modernizace vyučování (Vyučování základům společenských věd, SPN 1961; K základním problémům obsahu vyučování, SPN 1975). Vysoce je hodnocen průkopnický význam prof. Dostála při ustavování speciálních didaktik (metodik) jako vědeckých pedagogických disciplín. (K ustavování metodik jako vědeckých pedagogických disciplín, Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze, SPN 1958 aj.). Spolu s řešením metodologických a teoretických základů speciálních didaktik ukazoval i svou vlastní činností a vlastním osobním příkladem, jak možno a nutno pedagogickou teorii realizovat v denní praxi učitele tak,

aby skutečně vedla k zvyšování kvality výchovně vzdělávacího procesu.

Podstatná část díla prof. Dostála se obrací bezprostředně k učiteli. A to jak z hlediska přípravy budoucích učitelů, tak v souvislosti s jejich dalším vzděláváním po stránce pedagogické i metodické. Orientace k tvořivé činnosti učitele je trvalým předmětem jeho pozornosti. Prosazuje se výrazně také v originálně zpracované Pedagogice, učebnici pro gymnázia s pedagogickým zaměřením (SPN 1978).

O tom, jak plodné a perspektivní jsou směry, v nichž se rozvíjí dílo prof. Dostála, svědčí skutečnost, že jde vesměs o problémové okruhy, jejichž aktuálnost si právě v současné době znovu naléhavě uvědomujeme. Ve studiích a monografiích věnovaných obsahu vzdělání, výběru učiva, jednotě obsahové a procesuální stránky vyučování, osvojování systému společenskovědních pojmů, metodice činnosti učitele při výkladu učiva, při tvořivé práci s učebnicí, využívání systému vyučovacích metod při přípravě na vyučovací hodiny je uložena řada významných a trvale platných poznatků. Jejich důsledné využívání při realizaci obsahové přestavby naší výchovně vzdělávací soustavy by v mnohém umožnilo i dnešním autorům předejít řadě nedostatků při tvorbě nových učebnic, právě tak, jako by učitelům jejich hlubší znalost podstatně pomohla při účinném rozvíjení učiva ve vyučovacím procesu.

Stále živé a aktuální dílo prof. Dostála otvírá cestu dalším generacím pedagogů, aby pokračovaly v nových etapách vývoje naší školy při řešení fundamentálních teoretických problémů. Je zároveň živým příkladem hluboké osobní angažovanosti v této činnosti.

Jarmila Skalková

Významný slovenský pedagóg prof. dr. Jozef Mátej, DrSc., dožíva sa 60. narodením. Jubileum vedca, učiteľa, verejného činiteľa je nielen jeho osobnou vecou, ale dotýka sa širšej verejnosti, najmä učiteľov, výchovných pracovníkov, pracovníkov pedagogických inštitúcií a spoločenských organizácií. Oslávenc vyoral hlbokú brázdú pri budovaní výchovno-vzdelávacej sústavy, pri rozvíjaní pedagogickej vedy, najmä histórie pedagogiky a školstva.

Jozef Mátej sa narodil 21. augusta 1923 v Lupoči, okres Lučenec. Pochádza z učiteľskej rodiny, ktorá pripravila napriek ťažkým materiálnym podmienkam (otec zomrel, keď mal 8 rokov) prostredie podmieňujúce nielen ďalší profesionálny vývin J. Máteja, ale aj jeho pokrokovú politickú orientáciu, jeho vzťah k práci a ľuďom.

V r. 1943 ukončil učiteľskú akadémiu v Banskej Štiavnici a začal pôsobiť na ľudových školách ako učiteľ. V období Slovenského národného povstania sa aktívne zapojil do protifašistického boja, medziiným sa stal tajomníkom Revolučného miestneho národného výboru v Kotmanovej. Do komunistickej strany vstupuje hneď po oslobodení, jej aktívnym členom je od roku 1945.

Od prvých dní po oslobodení dával všetky svoje sily do výstavby socialistickej spoločnosti, stáva sa popri svojej učiteľskej činnosti redaktorom novín „Novohradský hlas“, pomáha pri rekonštrukcii dopravy a rozvíja svoju aktivitu aj v osvetovej činnosti. Neskôr sa rozhodol pre štúdium na Univerzite Komenského v Bratislave — univerzitné štúdium ukončil v r. 1950. Po získaní vysokoškolskej pedagogickej kvalifikácie vykonával na základe spoločenských požiadaviek významné funkcie, medziiným bol krátky čas riaditeľom Ústredného domu pionierov a mládeže v Bratislave a ústredným inšpektorom škôl III. stupňa na bývalom Povereníctve školstva. Od r. 1953 do

r. 1959 pôsobil na katedre pedagogiky Vysokej školy pedagogickej v Bratislave. R. 1959 obhájil kandidátsku prácu a nastúpil na katedru pedagogiky FF UK v Bratislave, kde pôsobí doteraz. Od r. 1960 bol docentom a od r. 1969 profesorom pedagogiky, od r. 1971 doteraz je vedúcim katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Významným úspechom vo vedeckom vývine prof. Máteja bola v r. 1978 obhajoba doktorskej dizertačnej práce.

Mimoriadne rozsiahla je vedecko-publikačná činnosť jubilanta. Doteraz publikoval 6 monografií a je spoluautorom ďalších 3 monografií. Je autorom a spoluautorom vysokoškolských učebných textov, niekoľkých desiatok vedeckých štúdií a stoviek odborných a populárno-vedeckých príspevkov. Z jeho bohatej publikačnej činnosti vyberáme len najvýznamnejšie tituly: „Školská výchova za tzv. slovenského štátu“ (1958), „Ján Kvačala — život a dielo“ (1962), „Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov“ (1963, 1973, 1977), „Učitelia v protifašistickom odboji a v Slovenskom národnom povstaní“ (1974), „Dejiny českej a slovenskej pedagogiky“ (1976 — spoluautor), „Dejiny školstva a pedagogiky“ (1981 — spoluautor). Jeho publikačná činnosť je známa aj v zahraničí. Medziiným je prof. dr. Jozef Mátej, DrSc., hlavným autorom a vedeckým redaktorom kolektívnej monografie „Studien zur Schulpolitik und Pädagogik in der Slowakei“, ktorá vyšla v r. 1980 v NDR a vzbudila veľkú pozornosť.

Osobnosť prof. Máteja dokresľuje jeho obetavá, tvorivá, intenzívna výchovná činnosť, či už na Filozofickej fakulte UK, alebo ako školiteľa interných a externých aspirantov. Jeho bývalí žiaci a študenti ocenili a oceňujú nielen šírku a hĺbku poznatkov, ktoré získali od neho, ale aj ľudský prístup k nim, záujem o ich ďalší profesionálny a osobný rast.

Mimoriadne aktívna je účasť jubilanta

vo vedeckých a vedeckovýskumných orgánoch a inštitúciách. Dlhšie obdobie bol členom bývalého Vedeckého kolégia pedagogiky a psychológie SAV, v r. 1970—1974 vykonával funkciu tajomníka tohto kolégia. Niekoľko rokov bol členom Vedeckého kolégia pedagogiky a psychológie ČSAV — aj teraz je členom Pedagogickej komisie tohto orgánu. Bol niekoľko rokov predsedom komisie pre obhajoby kandidátskych dizertačných prác z odboru pedagogika v SSR — aj teraz je členom tejto významnej komisie. Pôsobí vo funkcii člena celoštátnej komisie pre obhajoby doktorských dizertačných prác z odboru pedagogika. Vo všetkých funkciách prejavuje principiálnosť, vedeckú náročnosť, usiluje sa o spájanie teórie s praxou a má zásluhy na rozvíjaní vedeckovýskumnej práce desiatok mladších vedeckých pracovníkov v odbore pedagogiky, najmä v oblasti dejín školstva a pedagogiky.

Ako člen viacerých redakčných rád pričíňuje sa o dobrú úroveň pedagogických časopisov. Takmer jedno desaťročie bol členom redakčnej rady Učiteľských novín, aj teraz aktívne pracuje ako člen redakčnej rady Jednotnej školy a Pedagogiky. Osobitno významná je funkcia predsedu Edičnej rady Slovenského pedagogického nakladateľstva, kde sa výrazne pričínil o publikovanie pôvodnej pedagogickej tvorby a o vydávanie prekladov zo zahraničnej pedagogickej literatúry, na-

jmä sovietskej. Podieľa sa aktívne na vydávaní spisov J. A. Komenského.

Pri charakterizovaní profilu prof. dr. Máteja, DrSc., treba vyzdvihnúť jeho principiálne postoje k ďalšiemu rozvoju socialistickej pedagogiky, jeho aktívny podiel na realizácii politiky KSČ v oblasti školstva a pedagogiky. Pôsobí vo funkcii lektora MV KSS a vystupuje na mnohých vedeckých podujatiach doma a v zahraničí ako predstaviteľ marxisticko-leninskej pedagogiky.

V krátkom hodnotení doterajšieho pôsobenia prof. dr. Máteja nemohli sme zahrnúť všetky funkcie, všetky výsledky, snád' by bolo na mieste ešte uviesť jeho aktívnu činnosť vo vedúcich orgánoch Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, jeho obetavú prácu v skúšobných a iných komisiách rozličných stupňov na Filozofickej fakulte UK, ďalších vysokoškolských a vedeckých inštitúciách. Spolupracovníci a priatelia oceňujú presnosť, dôslednosť, objektívnosť, nezištnosť a nesiernu obetavosť jubilanta. Jeho prístup k plneniu povinností a k riešeniu problémov vyznačuje sa snahou pomôcť veci a súčasne pomôcť aj človeku.

Práje prof. dr. Jozefovi Mátejovi, DrSc., do ďalších rokov pevné zdravie, veľa tvorivých úspechov a naďalej takú aktivitu, akou sa vyznačoval doteraz.

Ondrej Baláž

9. ČESKOSLOVENSKO-SOVĚTSKÝ SEMINÁŘ

Ve dnech 27. — 29. 6. 1983 se konal v Domě vědeckých pracovníků v Liblicích 9. československo-sovětský seminář na téma „Teoretické a metodologické otázky obsahu vzdělání v etapě budování rozvinuté socialistické společnosti“, jehož organizátorem byl již tradičně Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.

Po předcházejícím pětiletém období v historii seminářů, v němž se pozornost

pedagogů a pedagogických psychologů soustřeďovala především na pedagogicko-psychologickou problematiku a které bylo syntetizováno v r. 1982 tématem „Psychologické a psychologicko-pedagogické aspekty utváření vědeckého světového názoru žáků“, se staly předmětem jednání otázky obsahu vzdělávání, které jsou jedním z centrálních pedagogických problémů a které jsou v současné době zařazeny do státního plánu základního

výzkumu i do resortních plánů a řešeny řadou pedagogických pracovišť v ČSSR i SSSR.

Jednání semináře se zúčastnilo celkem 56 vědeckých a odborných pracovníků z PÚ JAK ČSAV, ÚEP SAV, VÚP Praha, VÚP Bratislava, PsÚ ČSAV, filozofické fakulty UK Praha, lékařské fakulty Hradec Králové a dalších pedagogických pracovišť.

Sovětská delegace, vedená Ju. K. Vasiljevem, zástupcem ředitele Vědeckovýzkumného ústavu obecné pedagogiky APV SSSR, jejímiž členy byli B. L. Vulfson, V. V. Krajevskij, D. J. Feldštejn a A. K. Markovová, reprezentovala Vědeckovýzkumný ústav obecné pedagogiky APV SSSR a Vědeckovýzkumný ústav obecné a pedagogické psychologie APV SSSR. Jako host se semináře zúčastnil s. J. Majcharčík, vedoucí oddělení školství a vědy ÚV KSČ, a zástupci MŠ ČR.

Cílem semináře bylo na základě konfrontace koncepcí a dosud dosažených výsledků výzkumů v dané problematice přispět k hlubšímu rozpracování společensky významných a aktuálních otázek obsahu vzdělávání a jeho funkce v rozvoji žáků, prohloubit proces postupné integrace poznatků z oblasti didaktiky a pedagogické psychologie a vytvořit předpoklady pro konstituování vnitřně jednotné teorie obsahu vzdělání, přičemž důraz byl kladen na metodologické otázky.

Seminář zahájil prof. dr. F. Fediuk, CSc., ředitel odboru vysokých škol univerzitních a ekonomických ministerstva školství ČR. V úvodu semináře byla předsedkyní přípravného výboru dr. E. Walterovovou, CSc., provedena stručná rekapitulace historie seminářů jako jedné z forem bilaterální spolupráce československé a sovětské pedagogické vědy.

Jednání semináře uvedl referát čl. kor. J. Skalkové, ředitelky PÚ JAK ČSAV, jímž začlenila jeho tematiku do širších společenských souvislostí a vyzvedla nutnost jejího komplexního zkoumání, zdůraznila rozšiřování prohlubování společ-

enské funkce vzdělávání v současném období intenzivního rozvoje socialistické společnosti. Zároveň upozornila na to, jaké důsledky mají aktuální i perspektivní společenské potřeby a požadavky pro teoretické i praktické úkoly přestavby československé výchovně vzdělávací soustavy a jak vstupují do problematiky obsahu všeobecného a odborného vzdělávání a procesu jeho realizace v praxi školy, přičemž podtrhla význam především metodologických otázek pro jejich řešení.

Vedoucí sovětské delegace Ju. K. Vasiljev se ve svém referátu zaměřil na uplatňování polytechnického principu a na závažnost jeho komplexní realizace v obsahu vzdělání střední všeobecně vzdělávací školy. Vyslovil dále metodologický požadavek přechodu od dílčích teorií k obecné teorii obsahu vzdělání a zdůraznil nutnost mezinárodní konfrontace v rámci socialistických zemí.

Na semináři bylo předneseno celkem 9 referátů a 16 sdělení, v diskusi vystoupilo 35 účastníků semináře. Jednání probíhalo ve třech tematických okruzích, uvedených referáty, které akcentovaly význam obsahu vzdělávání jako kategorie dynamické, společensky determinované, respektující výchovně vzdělávací cíl — rozvoj osobnosti. Ve sděleních, která následovala, se jejich autoři zabývali specifickými otázkami výzkumu obsahu vzdělávání, jeho metodologickými problémy i dosavadními výsledky výzkumů.

V tematickém okruhu „Teoretické a metodologické otázky obsahu vzdělání z hlediska společenských potřeb a rozvoje osobnosti“ byly zhodnoceny v referátu J. Průchy (PÚ JAK ČSAV) hlavní výsledky dosavadních výzkumů obsahu vzdělání v ČSSR, dále byly objasněny některé základní pojmy teorie vzdělání a diskutovány metodologické přístupy a konkrétní metody výzkumu obsahu vzdělávání. Autor zdůraznil význam teorie jako „cílové syntézy ověřených poznatků o realitě“, předpokládající empirické výzkumy. Referát obsahoval bohatý dokladový

materiál z realizovaných výzkumů.

V. V. K r a j e v s k i j ve svém metodologicky orientovaném referátu seznámil seminář s celostní teoretickou koncepcí obsahu vzdělávání chápaného jako „mnohoúrovňový model sociální objednávky“ a zabýval se dále principy tvorby obsahu vzdělávání z hlediska forem jeho existence na jednotlivých rovinách.

Přednesená sdělení byla zaměřena především na dílčí metodologické otázky a výsledky dosavadních výzkumů. F. B a c í k (PÚ JAK ČSAV) se zabýval metodologickými problémy zjišťování pedagogické účinnosti učiva, chápané jako jeho výběr a uspořádání, vytvářející podmínky a možnosti pro úspěšnou objektivizaci učiva v procesu výuky, a seznámil seminář s kritériálním modelem zjišťování účinnosti učiva. E. W a l t e r o v á (PÚ JAK ČSAV) zaměřila svůj příspěvek na otázky transformace obsahu vzdělání do učiva z hlediska vztahu učebních osnov jako normy a její realizace v procesu s důrazem na úlohu učitele jako kompetenta této transformace. Sdělení V. R o h l í č k a (VÚOŠ) se zabývalo dynamikou obsahu odborného vzdělávání v československých středních školách a jejím vlivem na obsahovou strukturu. Problematika obsahu odborného vzdělávání byla také předmětem sdělení J. C o u f a l í k a (VÚOŠ), v němž autor informoval o kvalitativně nové obsahové koncepci odborného vzdělávání, vycházející ze společenských potřeb, a o její současné realizaci. Metodologickými problémy analýzy obsahu vzdělávání ze světónázorových hledisek se zabývala D. K o d ý t k o v á (PÚ JAK ČSAV). Referovala o výsledcích analýzy v některých vyučovacích předmětech a ukázala, že důslednější aplikace světónázorových kritérií by mohla přispět ke komplexnějšímu charakteru vzdělávacího obsahu. Ve sdělení J. S m i d y (VÚP Bratislava), zaměřeném na vymezování obsahu vzdělávání se zřetelem k řízení výchovně vzdělávací práce, byl zdůrazněn závažný metodologický problém — vztah mezi vědním a didaktickým systé-

mem. Autor dále upozornil na rozdílnost funkcí jednotlivých dokumentů projektujících obsah vzdělávání. Příspěvek M. K l i c p e r o v é (PsÚ ČSAV) byl zaměřen na formování sociálně hodnotných vlastností žáka a upozornil na některé problémy tohoto formování ve výchovně vzdělávací realitě.

V tematickém okruhu „Pedagogicko-psychologické problémy interiorizace obsahu vzdělání“ byla pozornost zaměřena na problematiku této kategorie a její pedagogicko-psychologický význam a současně naznačen její význam a možnosti při řešení otázek obsahu vzdělávání a zvyšování účinnosti výchovně vzdělávacího procesu v socialistické škole. Do problematiky uvedl referát Z. H e l u s e (PÚ JAK ČSAV), který zdůraznil především interiorizaci obsahu vzdělání jako proces přeměny původně vnější existence učiva ve zkušenostně postojovou, motivační a názorovou autoregulační komponentu žákovy osobnosti. Upozornil na význam otázek dimenzí učiva, interakčně komunikativních forem existence učiva, „bariér“ (zábran) interiorizace učiva a tzv. kritérií dosažení míry jeho interiorizace.

V referátu A. K. M a r k o v o v é byla pozornost soustředěna na otázky vztahu obsahu vzdělávání k formování zralé osobnosti žáka jako budoucího člena socialistické společnosti s důrazem na schopnosti, které vytvářejí „dominantní orientaci osobnosti“, přičemž jsou za nejzávažnější považovány takové aspekty jako utváření sociálních a profesionálních schopností, posílení spojení výuky se životem, příprava na společenskou a profesionální činnost atd., což se musí odrazit v učebních osnovách.

Také v referátu D. J. F e l d š t e j n a, zabývajícím se vztahem psychologických zákonitostí rozvoje osobnosti a obsahem vzdělávání, byla zdůrazněna kvalitativně nová funkce vzdělávání, projevující se v posílení výchovného působení jeho obsahu na rozvoj tvořivosti dospívajícího člověka, odpovědného za sebe i za celek,

což lze považovat za integrační moment modelování obsahu vzdělávání. Důraz je třeba klást na rozvoj motivační a potřebnostní sféry osobnosti.

Sdělení v tomto tematickém okruhu se zabývala také převážně dílčími otázkami problematiky. V. Hrabal (PÚ JAK ČSAV) ve sdělení zabývajícím se otázkami obsahu vzdělávání a motivačních činitelů analyzoval vnější a vnitřní zdroje prožitku úspěchu a neúspěchu žáka a ukázal, že subjektivní prožitek vlastní úspěšnosti či neúspěšnosti může mít pro žáka silný motivující nebo naopak negativní motivační účinek. H. Krykorková (PÚ JAK ČSAV) se zabývala funkcí kognitivního stylu při zpracování učebních obsahů a ukázala, jaký význam má na třech úrovních: struktury obsahu, interakce „učitel — žák“, vnitřního přijetí a zpracování učebních obsahů. Ve sdělení J. Mareše (LFUK H. Králové) byly prezentovány výsledky analýzy obsahu vzdělávání z hlediska úrovně řízení učebních činností, které odpovídají třem úrovním složitosti vzdělávacích obsahů: osvojování základních pojmů, vztahů a klasifikačních hledisek pomocí schémat; osvojování celých struktur činnosti a jejich optimálního pořadí pomocí algoritmovaných předpisů; řešení složitých problémových situací pomocí problémových úloh s odstupňovanou pomocí. V. Bokorová (PsÚ ČSAV) se zabývala problémy využití možností psychické regulace ve výchovně vzdělávacím procesu se zřetelem ke všem funkčním stránkám žákovy psychicky řízené činnosti. M. Holčík (ÚEP SAV), který informoval o výsledcích výzkumu zaměřeného na rozvíjení slovní zásoby žáků I. stupně, zdůraznil její význam pro rozvoj myšlení a upozornil na možnosti zvyšování efektivity výchovně vzdělávacích obsahů vypracováním systému mezipředmětových vztahů. M. Kaláb (VÚP Praha) ve svém sdělení ukázal, jak socializační koncepce, závislá na typu a fázi společenského systému a určující vzájemný proporcionální vztah procesů sociální adaptace a personaliza-

ce, profesionalizace a kulturace, určuje podstatnou měrou strukturu výchovných a vzdělávacích obsahů a tím i význam výchovně vzdělávacího procesu pro formování osobnosti a způsobu života společnosti.

Ve třetím tematickém okruhu „Kritická analýza buržoazních teorií obsahu vzdělání 70. a 80. let“ byly analyzovány B. L. Vulfsonem některé buržoazní koncepce obsahu školního vzdělávání, zejména koncepce pragmatismu a neopragmatismu, teorie J. S. Brunera a jeho následovníků. M. Rosenzweig (VÚP Praha) ve svém referátu provedl konfrontaci metodologických východisek teorií obsahu vzdělání v buržoazní a socialistické pedagogice a jejich důsledků pro rozpracování obsahu vzdělávání ve školských soustavách socialistické a kapitalistické soustavy. Ve sdělení F. Singuleho (FF UK) byly analyzovány koncepce kurikula a společenské příčiny neschopnosti vytvořit jednotné pojetí obsahu vzdělávání v USA. V. Čapek (FF UK) se zabýval otázkami přístupu k pojetí obsahu školního historického vzdělávání ve vyspělých kapitalistických zemích a ukázal závažnou závislost didaktické teorie obsahu vzdělání na společenské reflexi historického poznání.

Součástí semináře byla panelová diskuse na téma „Obsah vzdělání a rozvoj osobnosti“, řízená F. Bacíkem, jíž se zúčastnilo 11 vědeckých pracovníků. Diskuse byla zaměřena ke dvěma otázkám: 1) Které z faktorů dosud nejvíce brání tomu, aby se při výběru obsahu vzdělání a výchovy uplatnil zřetel rozvoje osobnosti žáka? 2) Které z problémů obsahu vzdělání nejvíce limitují rozvoj osobnosti žáka? Zúčastnění odborníci se vyslovili k těmto otázkám z různých aspektů didaktických a pedagogicko-psychologických. Jako jeden z významných faktorů, které brání rozvoji osobnosti žáka, bylo označeno nedosta- tečné zapojování žáka do aktivního spoluvytváření výchovně vzdělávacího procesu a situace, že výběr učiva je podřízen

úzkým cílům školy bez ohledu na vlastní životní zkušenosti žáka. Byl formulován požadavek hlubšího zapojení psychologických charakteristik činnosti žáka v jednotlivých vývojových etapách a nutnosti učinit systém charakteristik činnosti žáka součástí osnov. Současně je nutno dostatečně propracovat činnosti učitele a vést jej k tomu, aby uvědoměle realizoval psychologické zřetele ve vyučování. Významným aspektem, na který je třeba se soustředit, je respektování typu myšlení žáka a jeho rozvíjení v nově koncipovaném obsahu vzdělávání, především v učebnicích. V diskusi bylo dále upozorněno na snižování motivace a zájmů žáků o učení a kritizovány učebnice, především z hlediska jejich neúměrného rozsahu. Na závěr diskuse se její účastníci shodli, že je nezbytné respektovat rozvoj osobnosti žáka ve výchovně vzdělávacím procesu, který je právě tak významnou determinantou obsahu vzdělávání jako společenské potřeby a požadavky.

Jednání semináře prokázalo vysokou vědeckou úroveň jeho účastníků, jednotu metodologických pozic sovětských a československých pedagogů. Na základě přednesených referátů a sdělení i následné aktivní a věcné diskuse byl hlouběji osvětlen nejen společenský význam a aktuálnost otázek obsahu vzdělávání v etapě budování rozvinuté socialistické společnosti, ale také konfrontovány a zhodnoceny různé přístupy a dosavadní výsledky výzkumů. Lze konstatovat, že marxisticko-leninská pedagogická věda zpracovala takové teorie obsahu vzdělávání, které, ač v různé míře zprostředkovanosti, mají co říci praxi a jsou současně připraveny for-

mulovat z vlastních pozic problémy a klást otázky dalším vědním disciplínám. Byla prokázána reálnost možnosti budovat vnitřně jednotnou teorii školního vzdělávání a zdůrazněna jednota empirických a teoretických výzkumů. Zároveň byla zdůrazněna nutnost komplexního přístupu k tvorbě obsahu vzdělávání rozvíjejícího osobnost. Pro takový přístup jsou vytvořeny předpoklady především v oblasti didaktiky a pedagogické psychologie.

Závěrem chceme konstatovat, že seminář splnil své cíle, prokázal vysokou efektivnost této formy spolupráce a přispěl k procesu integrace v pedagogických vědách ve smyslu interdisciplinárním i mezinárodním.

V neposlední řadě je třeba uvést, že seminář probíhal v tvůrčí atmosféře ideové a metodologické jednoty, charakterizované vysokou vědeckou náročností a aktivitou, ale současně plně srdečností a přátelství. K jeho úspěchu přispěla v nemalé míře i jeho dobrá organizace.

V r. 1984 bude vydán z 9. československo-sovětského semináře sborník, do něhož budou zařazeny všechny pronesené referáty a sdělení a další přihlášené příspěvky.

Závěrem jednání došlo k předběžné dohodě o problematice 10. sovětsko-československého semináře, kterou by mělo být zvyšování efektivnosti pedagogických a pedagogicko-psychologických výzkumů. Seminář se bude konat v r. 1984 v Moskvě.

Eliška Walterová

RODÍ SA PEDAGOGICKÁ ENCYKLOPÉDIA SLOVENSKA

Od začiatku sedemdesiatych rokov nastal na Slovensku nebyvalý rozvoj encyklopedickej tvorby. V Encyklopedickom ústave SAV a vo vydavateľstve Veda sa začal realizovať široko koncipovaný projekt Encyklopédie Slovenska, vyšiel trojzväzkový Vlastivedný slovník obcí na

Slovensku, Vydavateľstvo Obzor dovŕšilo vydávanie vlastivedného encyklopedicky ladeného diela Slovensko (4 zv.), pravidelne tu vychádzajú náročné popularizačné encyklopédie z rozličných oblastí prírodných a spoločenských vied aj encyklopedický časopis Pyramída. Tradíciu od-

borových technických encyklopédií rozvíja vydavateľstvo Alfa, v Matici slovenskej vrcholia tvorivé prípravy Slovenského biografického slovníka (predpokladaných 10–12 zv.), encyklopedicky zamerané diela vydávajú a pripravujú aj ďalšie slovenské vydavateľstvá.

Dôstojené miesto v tejto encyklopedickej tvorbe zaujíma aj pripravovaná odborná *Pedagogická encyklopédia Slovenska*, rozplánovaná do dvoch obsiahlych zväzkov. Práce na tejto encyklopédii pokročili natoľko, že rukopis hesiel (I. zv., písmená A–O) sa zadá do tlače do konca t. r. Prvý zväzok má vyjsť roku 1984 k 40. výročiu SNP a druhý zväzok (písmená P–Ž, ktorého súčasťou bude generálny súpis výchovných a vzdelávacích zariadení a inštitúcií v SSR) roku 1985 k 40. výročiu oslobodenia Československa Sovietskou armádou. K pracoviskám, kde vznikajú encyklopedické diela – akými sú Encyklopedický ústav SAV, vyd. Obzor a Matica slovenská – sa teda pripojila aj Univerzita Komenského v Bratislave, a to Pedagogickou encyklopédiou spracovanou na metodologickom základe marxizmu-leninizmu u nás. Základná koncepcia diela vychádza z vlastivedného princípu a obsiahne rozvoj výchovy a vzdelávania mládeže i dospelých, rozvoj školstva, kultúry a osvety od najstarších čias Veľkomoravskej ríše až po ich búrlivý rozvoj po vzniku Československej republiky, ale najmä po oslobodení roku 1945 a Víťaznom februári 1948 do roku 1980. Osobitný dôraz sa kladie na česko-slovenskú vzájomnosť v tejto oblasti, ktorá bola a je významným komponentom rozvoja školstva a kultúry na Slovensku. Encyklopédia bude mať vyše šesť tisíc hesiel s celkovým rozsahom do 7000 str. textu a bude bohato ilustrovaná.

Tvorba Pedagogickej encyklopédie Slovenska sa datuje od roku 1975, keď vznikol prípravný výbor na čele s nestorom slovenských pedagógov akademikom Ondrejom Pavlíkom. Postupne sa rozpracovala koncepcia encyklopédie, jej heslá i organizačná štruktúra širokého

kolektívu autorov a spolupracovníkov. Práce sa realizujú v 15 textových komisiách, v komisii pre generálny súpis a v komisii pre obrazovú časť. Jednotlivé komisie majú po 10–15 členoch. Hlavná redakcia sa skladá z 80 najvýznamnejších pedagógov a schádza sa raz do roka. Na jej čele je predsedníctvo hl. redakcie, ktoré sa schádza 6krát do roka a má 26 členov. Sú to prof. dr. Ondrej Baláž, DrSc. (predseda VII. komisie pre pracovnú výchovu a učňovské školstvo), doc. dr. Oskár Blaškovič, CSc. (predseda XIV. komisie pre psychológiu a ďalšie vedné disciplíny), doc. dr. Mária Brenčičová, CSc. (predsedníčka V. komisie pre mimoškolskú výchovu mládeže), prof. dr. Vladimír Brožík, DrSc. (predseda XVII. komisie pre obrazovú časť), doc. Jaroslav Červinka (predseda II. komisie pre žijúce osobnosti), dr. Martin Hargaš, CSc. (predseda XIII. komisie pre pedeutológiu, prípravu a ďalšie vzdelávanie učiteľov), dr. Viliam Hotár (vedecký tajomník hl. redakcie a vedúci sekretariátu), Vladimír Húska, doc. dr. Juraj Koutun, CSc., prof. dr. Jozef Mátej, DrSc. (predseda I. komisie pre históriu výchovy a vzdelávania), prof. dr. Pavol Michalides, CSc. (predseda IX. komisie pre estetickú výchovu, umeleckú pedagogiku a školstvo), dr. Jozef Mravík, CSc. (predseda komisie pre generálny súpis výchovných a vzdelávacích zariadení a inštitúcií, dr. Štefan Paluda, CSc., prof. dr. Štefan Pasiar, doc. dr. Pavel Paška, CSc., (predseda IV. komisie pre výchovu a vzdelávanie dospelých), akademik Ondrej Pavlík (predseda hl. redakcie, hlavný redaktor, predseda III. komisie pre systémy výchovy mládeže a dospelých), akademik Gustáv Pavlovič, doc. dr. Vladimír Predmerský, CSc. (predseda XII. komisie pre špeciálnu výchovu a školstvo), prof. dr. Ernest Sýkora, CSc., prof. dr. František Sýkora, DrSc. (predseda X. komisie pre telesnú kultúru a výchovu), dr. Želmíra Sýkorová (predsedníčka XV. komisie pre heslá regionálneho charakteru), prof. dr. Rudolf Štepanovič, CSc. (predseda VI. komisie pre vysoké a stredné odborné škol-

stvo), prof. dr. Anna Štepitová, CSc. (predsedníčka VIII. komisie pre otázky didaktiky, vyučovania, učebných plánov, osnov, učebníc a metodík vyučovania), prof. dr. Ludvík Vaniš, CSc. (predseda XI. komisie pre brannú výchovu, vojenskú pedagogiku a školstvo), dr. Jozef Veľký a doc. dr. Jozef Vladár, DrSc. Členom predsedníctva hl. redakcie a predsedom VIII. komisie bol až do svojho skonania prof. dr. Ján Kotoč, CSc.

Na autorských a oponentských prácach sa zúčastnilo do tisíc pedagógov, školských a kultúrno-osvetových pracovníkov. Veľmi významná a podnetná bola účasť českých pedagógov a pedagógov ukrajinskej a maďarskej národnosti na autorských i oponentských prácach. Ďalšou významnou zvláštnosťou pri tvorbe encyklopédie je aktívna účasť slovenských výtvarných umelcov, ktorí vytvárajú pre potreby encyklopédie (ale i ďalšie využitie) originálne umelecké diela. Ako sme už spomenuli, predsedom hlavnej redakcie a hlavným redaktorom je akademik Ondrej Pavlík, ktorého erudovanosť, prirodzená autorita a neskrotná energia sú — spolu s aktívnou účasťou slovenských pedagógov — zárukou, že prá-

ce na encyklopédii na úspešne dovŕšia.

Gestormi diela sú Slovenská akadémia vied, Ministerstvo školstva SSR, Ministerstvo kultúry SSR a Matica slovenská.

Možno veriť, že — tak ako sa to výrazne ukázalo už pri samotnej tvorbe encyklopédie — široká odborná i laická verejnosť prijme pedagogickú encyklopédiu s porozumením. Čoraz väčšmi sa totiž ukazuje, že encyklopédia je jedným z najdôležitejších didaktických prostriedkov všestranného rozvoja moderného človeka, stáva sa knihou kníh, učebnicou učebníc s najširším záberom a s najtrvalejším pôsobením, zásobárňou nepreberného množstva základných informácií a údajov.

Pedagogická encyklopédia Slovenska je pred ukončením autorských, oponentských, redakčných, výtvarných a iných prác. Doterajšia úroveň spracúvaných textov a ostatných náležitostí nás oprávňuje predpokladať, že si nájde svoju čitateľskú a užívateľskú obec v Československu aj v zahraničí a že bude dôstojným príspevkom k rozvoju československej pedagogiky.

Viliam Hotár

ZA EDUARDEM GEORGIJEVIČEM KOSTJAŠKINEM

Sovietská škola a pedagogika utrpely ťažkou ztrátu, keď 9. ledna t. r. zemřel náhle ve věku 58 let významný pedagog, člen Komunistické strany Sovětského svazu, doktor pedagogických věd, profesor Eduard Georgijevič Kostjaškin.

Tento upřímný přítel československých pedagogů věnoval více než 30 let svého plodného života rozvoji sovětského školství a marxisticko-leninské pedagogiky. Svou pedagogickou dráhu zahájil jako učitel, díky svým mimořádným schopnostem a obdivuhodné pili se vypracoval na ředitele desetileté střední školy v Moskvě, která se záhy stala pověstnou výsledky výchovně vzdělávací práce.

Po obhájení kandidátské disertační

práce v r. 1962 pracoval v Akademii pedagogických věd SSSR nejdříve jako vedoucí sektoru komunistické výchovy ve školách — internátech a ve školách s celodenním výchovným systémem. V r. 1965 vydal publikaci „Škola prodlennogo dnja“ (Prosvěščenije Moskva), kterou se definitivně zařadil mezi nejpřednější průkopníky této nejprogresivnější formy výchovně vzdělávacích zařízení v mezinárodním měřítku.

Eduard Kostjaškin zastával rovněž úspěšně funkci náměstka ředitele pro otázky vyučování Vědeckovýzkumného ústavu všeobecného a polytechnického vzdělání a funkci hlavního redaktora časopisů „Škola — internat“ a „Výchova žá-

ků". Své mimořádné koncepční a organizační schopnosti osvědčil také ve funkci prvního rektora při budování Institutu pro zvyšování kvalifikace vyučujících pedagogických disciplín univerzit a pedagogických institutů Akademie pedagogických věd SSSR.

Neobyčejnou vědeckou erudici prokázal prof. E. G. Kostjaškin svou disertační prací „Teorie a praxe mimotřídní práce všeobecně vzdělávací školy“, kterou úspěšně obhájil v r. 1972 a získal tak vědecký titul doktora pedagogických věd. Práce byla věnována řešení stěžejních problémů rozvoje marxisticko-leninské pedagogiky a socialistické školy. Odhalovala třídní podstatu a zaměření mimotřídní práce školy v kapitalistické společnosti, kde má především sociální a zřetelné ideologické zaměření. Na druhé straně je mimotřídní výchova v socialistické společnosti ve stále vyšším stupni organickou součástí výchovně vzdělávací práce školy a nabývá na významu v procesu rozvoje společnosti.

Dlouholeté praktické zkušenosti a výsledky úspěšné vědeckovýzkumné činnosti byly vzaty v úvahu při jmenování E. G. Kostjaškina do funkce vedoucího Laboratoře prognózování rozvoje všeobecně vzdělávací školy a pedagogiky

Vědeckovýzkumného institutu obecné pedagogiky. Při plnění náročných úkolů, spočívajících v rozpracovávání teoretických otázek spojených s tvorbou a s ověřováním koncepce školy roku 2000 — „školy budoucnosti“ — zůstal věrný dosavadnímu zaměření své práce, protože odpovídalo optimálně potřebám rozvoje osobnosti žáka v socialistické společnosti. V plném souladu se svými teoretickými závěry rozvinul horečné úsilí směřující k vybudování několika škol konkretizujících představy o výchovně vzdělávacím zařízení, jímž by měla procházet sovětská mládež počátkem třetího tisíciletí. Zde usiloval o optimální syntézu nejlepších výsledků marxisticko-leninské pedagogiky dosažených ve společnosti reálného socialismu.

Prof. E. Kostjaškin věnoval svůj mimořádný talent i schopnosti propagaci marxisticko-leninské pedagogiky, jejímž prostřednictvím usiloval o plnění usnesení Komunistické strany Sovětského svazu a sovětské vlády. Proto zůstane navždy živým v myslích svých žáků i soudruhů, jeho jméno bude nerozlučně spjato s dějinami marxisticko-leninské pedagogiky a sovětské školy.

Rudolf Opat

20 LET MOSKEVSKÉHO EXPERIMENTÁLNÍHO ŠKOLNÍHO ZÁVODU ČAJKA

Před 20 lety, dne 25. listopadu 1963 byl učiněn první krok k uskutečnění významného experimentu: v Sovětském svazu byl dán podnět k založení školního závodu, který by realizoval masové zapojení žáků do produktivní práce. Moskevský experimentální školní závod Čajka patří dnes k významným výrobním organizacím Sevastopolského rajónu. Pracují v něm žáci 26 moskevských škol, kteří přispívají k tomu, že tento závod, první svého druhu na světě, zaujímá přední místo v produktivitě práce mezi podniky Sevastopolského rajónu. Koncem roku 1982 jsem tento pozoruhodný závod navštívil a měl jsem

možnost seznámit se s charakterem produktivní práce žáků, s pracovními podmínkami a organizací výroby.

Školní závod Čajka je samostatným výrobním podnikem, jenž je řízen výkonným výborem moskevské městské rady (obdoba Národního výboru hl. města Prahy) a hospodaří na principech chozraščotu. V současné době je na závodě 400 pracovních míst speciálně připravených pro žáky a tento počet se stále zvyšuje. Jestliže při zahájení výroby zde pracovalo 1200 žáků a 600 dospělých, v roce 1982 to bylo již 3800 žáků a pouze 355 dospělých.

Čajku navštěvují jednou týdně žáci os-

mých, devátých a desátých tříd dvaceti šesti moskevských středních všeobecně vzdělávacích pracovních polytechnických škol pěti moskevských rajónů. Příprava žáků na závodě probíhá ve třech základních rovinách: v hodinách teoretické výuky, dále v laboratorně praktických hodinách a nakonec ve vlastním výrobním procesu. Žáci tak získávají základní minimum teoretických znalostí, praktické dovednosti i návyky ve zvolené profesi a v desáté třídě konají zkoušky. Na základě teoretických i praktických zkoušek získává více než 90 % žáků kvalifikační osvědčení v dané profesi. V Čajce existují čtyři žákovské cechy — elektrotechnický, radiotechnický, krejčovský a polygrafický —, v jejich rámci si žáci mohou vybrat jednu ze sedmi profesí. Výběr se provádí v září, na počátku 8. třídy. V průběhu tohoto měsíce se žáci seznamují se všemi cechy a všemi druhy výroby na závodě. Po volbě profese jsou v rámci cechu rozděleni do 15—18členných brigád, které řídí mistr odborného výcviku; brigáda si volí brigádyra a jeho pomocníka. Každý žákovský cech vede náčelník cechu — inženýr — spolu se svým zástupcem, jenž je pověřen výchovnou prací. Při závodě pracuje také inženýrská sekce, která podchycuje žáky 9. a 10. tříd, kteří mají větší zájem o výzkumnou činnost v daném oboru. Pod vedením zkušených inženýrů zde žáci řeší výzkumná témata daného oboru. Inženýrská sekce žáků každoročně pořádá vědecko-praktickou konferenci, na níž participují vedoucí specialisté závodu, dělníci, racionalizátoři i pracovníci škol a jsou na ni zváni i rodiče žáků.

Protože je Čajka samostatnou hospodářskou jednotkou, vyplývají z toho další významné skutečnosti. Žáci, kteří zde pracují, mají nárok na adekvátní část mzdy, jsou však časté případy, že žáci tyto prostředky kolektivně věnují na nákup společných věcí nebo je odevzdávají na Fond míru. Dospělí zaměstnanci závodu (kromě pedagogického personálu) nejsou zapojeni do stejného typu výrobního procesu jako žáci, avšak jsou na ně svou prací

bezprostředně napojeni. Pracují jako technicko-hospodářští pracovníci, údržbáři, pracovníci OTK apod. Nemají pedagogické vzdělání, ale při přijetí do pracovního poměru jsou seznámeni se specifikou výroby. V případě negativních projevů dospělých pracovníků závodu má podnik právo s těmito jedinci velmi rychle rozvázat pracovní poměr.

Charakter výrobků vychází z typů pracovních činností žáků. Např. v elektrotechnickém cechu se vyrábějí elektromotorky do dětských hraček, v radiotechnickém cechu kompletují žáci díly do tranzistorového rádia pro mladé modeláře, v krejčovském cechu vzniká ročně až 150 000 kusů oblečků pro panenky a polygrafický cech tiskne blankety a formuláře pro potřeby moskevských organizací. Těžiště žákovské práce spočívá především v mechanických operacích — navíjení kotev v elektromotorku, kompletace reproduktorů, pájení základních spojů, obsluha tiskařských strojů atd. Z organizačního hlediska i z hlediska požadavků na kvalitu výrobků zatím nelze zajistit pro všech 400 žáků, kteří mohou souběžně v závodě pracovat, složitější technologické operace. Podstatné však je, že se žáci během tříleté práce v závodě stávají součástí pracovního kolektivu závodu, aktivně vstupují do výroby, řeší výrobní problémy a dlouhodobě poznávají celý provoz závodu.

Tuto přednost nemá žádná jiná forma výrobní praxe; v SSSR byl před deseti lety založen nový typ zařízení, které přispívá k rozvoji polytechnického vzdělání žáků. Jsou to ÚPK — učebnoproizvodstvennyje kombinaty, které jsou organizovány v rámci ministerstva školství, avšak část pedagogického personálu (mistrů odborného výcviku) sem přichází z jednotlivých průmyslových podniků. Většina kombinátů poskytuje širší výběr oborů než Čajka. V Moskvě více než 350 podniků organizuje výrobní sdružení pro žáky 39 moskevských učebně výrobních kombinátů a poskytuje 45 učebních oborů. V těchto kombinátech se žáci sezna-

muji se systémem poznatků z oblasti techniky, technologie, organizace a ekonomiky výroby. Tak například 1. UPK bubuškinského rajónu umožňuje žákům volbu z dvanácti profesí; má velmi dobré vybavení dílen díky podnikům, které s kombinátem těsně spolupracují. V dílnách se žáci aktivně zapojují do výrobní činnosti; výrobky žáků slouží jednak jako polotovary pro další zpracování v průmyslových závodech, další jsou určeny pro potřeby kombinátu. Praktická činnost žáků v dílnách navazuje velmi úzce na specializované teoretické poznatky, které žáci získávají v hodinách teoretické

výuky. Avšak na rozdíl od výrobní činnosti žáků v Čajce práce v kombinátě není součástí společenské výroby a nemůže tudíž obsahovat řadu některých významných výchovných prvků.

Experimentální školní závod Čajka stejně jako učebně výrobní kombináty naznačuje, že k dosažení pedagogických cílů v oblasti polytechnické a profesionální přípravy existuje řada cest, každá z nich však vyžaduje náročné teoretické, organizační, ale i materiální zajištění.

Martin Slunečko

K MEDZINÁRODNÉMU ROKU MLÁDEŽE

V rezolúcii 34/151 sa Valné zhromaždenie OSN uznieslo vyhlásiť rok 1985 Medzinárodným rokom mládeže. Po úspešnom realizovaní Medzinárodného roku výchovy, ženy a prestárlych pripravuje sa veľmi dôležité podujatie, ktorému by zvlášť pedagógovia mali venovať patričnú pozornosť.

Zmyslom vyhlásenia Roku mládeže je zoznámiť širokú verejnosť s postavením, problémami a snahami mládeže a umožniť jej plné zapojenie do procesu rozvoja.

S realizovaním Roku mládeže zároveň sa rozhodlo o ustanovení poradného výboru zloženého z 24 členských štátov na základe zemepisného rozdelenia. Jeho členmi sú Alžírsko, Venezuela, Guatemala, Guinea, Jemenská demokratická republika, Indonézia, Írsko, Kostarika, Libanon, Maroko, Mozambik, Nigéria, Holandsko, Nórsko, PLR, Rwanda, USA, ZSSR, Chile, Srí Lanka, Jamaika a Japonsko.

Určenie pojmu „mládež“. Do kategórie „mládež“ sa zaraďuje pre štatistické účely OSN osoba vo veku od 15 do 24 rokov, bez toho, aby sa tým ovplyvňovalo iné vymedzenie prijaté jednotlivými vládnymi i členskými organizáciami.

Postavenie mládeže vo svete. Zatiaľ čo v r. 1975 mládež v celosvetovom merítku tvorila 738 miliónov osôb, v roku 2000

bude jej už 1180 miliónov, t. j. vzrast o 60 %. V tejto dobe sa počet mladých ľudí v obyvateľstve vyspelých oblastí rozšíri síce len o 5 %, v menej vyspelých, rozvojových oblastiach však súčasne až o 80 %.

Obyvateľstvo zaradené do kategórie mládeže v troch významných častiach sveta — Afrike, Ázii a Latinskej Amerike — sa za štvrtstoročie do r. 2000 zdvojnásobí.

Tento vývoj môže podstatne ovplyvňovať hospodársky rast a spoločenský pokrok, čo sa prejaví v rade problémov, pred ktoré bude mládež v budúcnosti postavená, ako napr. nezamestnanosť, nedostatok prostriedkov pre vzdelanie a odbornú prípravu, odpovedajúce vzdelanie potrebné k produktívnej činnosti mladých ľudí na rozvoji spoločnosti, v ktorej žijú, nedostatočný systém zdravotníckej starostlivosti a pod.

Príprava Medzinárodného roku mládeže. V rezolúcii 35/126 požiadalo Valné zhromaždenie generálneho tajomníka OSN, aby pripravil v súlade s návrhmi členských štátov a na základe konzultácií so všetkými inštitúciami OSN, ako i záujmovými medzinárodnými organizáciami vrátane mládežníckych návrh programu prípravy a realizácie MRM. Na svojej prvej schôdzi vo Viedni poradný výbor pre MRM prijal konkrétny program opatrení

ktoré sa majú uskutočniť v prípravnej etape i v priebehu MRM. Tento program (dokument A/36/215) bol schválený na 36. zasadnutí Valného zhromaždenia OSN.

V júni 1982 sa konalo vo Viedni druhé zasadnutie poradného výboru, na ktorom bola posúdená správa generálneho tajomníka o plnení konkrétneho programu opatrení v rámci prípravy MRM (A/27/237).

Táto správa bola spolu s komentárom poradného výboru predložená k posúdeniu 3. zasadnutiu Valného zhromaždenia OSN. V nej sa obracia pozornosť Valného zhromaždenia na nasledujúce otázky:

a) eventúálnu nevyhnutnosť rozpracovania medzinárodného dokumentu týkajúceho sa práv a povinností mládeže;

b) význam uskutočnenia oblastných zhromaždení v rámci príprav na MRM;

c) posúdenie otázky celosvetovej kampane výsadby stromov a zelene v priebehu roka;

d) vytvorenie sekretariátu OSN pre Medzinárodný rok mládeže;

e) vytvorenie národných koordinačných výborov pre iné formy spolupráce.

Opatrenia na medzinárodnej úrovni. V marci 1981 a v júni 1982 sa konali vo Viedni už spomenuté dve zasadania poradného výboru, ktoré sa zaoberali aspektami spolupráce v rámci OSN. Bolo doporučené vytvoriť neoficiálne medzinárodné pracovné skupiny na technickej úrovni, ktorých členmi sú Stredisko pre sociálny rozvoj a humanitné otázky, zástupci Rozvojového programu OSN, Program dobrovoľníkov OSN, UNESCO a Svetová zdravotnícka organizácia.

Hlavným poslaním tejto pracovnej skupiny je koordinačná činnosť vo vnútri systému OSN pri plnení základných úloh

vyplývajúcich zo záverov rokovania poradného výboru pre Medzinárodný rok mládeže. K prvej výmene názorov a informácií spojených s koordináciou spolupráce došlo na zasadnutí tejto pracovnej skupiny v marci 1982 vo Viedni.

Opatrenia na regionálnej úrovni. Pripravuje sa zvolanie štyroch zhromaždení v Afrike, arabských štátoch, zemích Ázie a Tichého oceánu a v Latinskej Amerike na základe konzultácií s odpovedajúcimi regionálnymi komisiami OSN.

Odporúčalo sa tiež usporiadať piate oblastné zhromaždenie v Európe. Očakáva sa, že tieto zhromaždenia prispejú k rozpracovaniu regionálnych plánov konkrétnych akcií v dobe príprav a priebehu MRM.

Opatrenia na národnej úrovni. Niektoré členské štáty OSN už podnikli rad opatrení vrátane ustanovenia národných koordinačných výborov pre MRM. Národný koordinačný výbor má na starosti prípravu plánu akcií v národnom merítke a udržiavanie styku s OSN v otázkach týkajúcich sa MRM. Pri jeho ustanovení je žiadúce, aby v ňom bola nevyhnutne v dostatočnej miere zastúpená mládež.

V rámci realizácie doporučení rezolúcie 34/151 zriadil generálny tajomník OSN zvláštny fond pre potreby MRM, ktorý by finančne doplňoval prostriedky vyčlenené z riadneho rozpočtu OSN pre činnosť na úseku problematiky mládeže. Do tohto fondu môžu prispievať svojimi dobrovoľnými darmi členské štáty, tak záujmové organizácie aj jednotlivci.

Heslom Medzinárodného roku mládeže je „Účasť, rozvoj, mier“.

Henrich Janus

Ve dnech 1. — 5. listopadu 1982 se v učebním středisku ministerstva školství ČSR ve Štítně konalo čs.-britské sympozium o nových efektivních metodách výuky na vysokých školách. Sympozium bylo jednou z akcí realizovaných na základě dohody mezi ČSSR a Spojeným královstvím Velké Británie a Severního Irska a navazovalo na dřívější setkání pracovníků vysokých škol konaných střídavě v obou zemích. Pořadatelem sympozia v roce 1982 se z rozhodnutí ministerstva školství ČSR stal Ústav rozvoje vysokých škol, ÚRVŠ ČSR v Praze.

Účastníky sympozia z britské strany byli dr. Alan G. Harding, pracovník útvaru pro pedagogický rozvoj na univerzitě v Bradfordu, prof. John Cowan ze stavební fakulty Univerzity Heriota Watta v Edinburghu a David Elliott, pracovník Britské rady v Londýně. Z československé strany se jednání zúčastnilo 31 vědeckých a vědeckopedagogických pracovníků ústavů rozvoje vysokých škol v Praze a Bratislavě, z Výzkumného ústavu inženýrského studia (VUIS) při Českém vysokém učení technickém (ČVUT) a dalších vysokoškolských pracovištích a ústavů Československé akademie věd (ČSAV). Projednávání tematika se týkala zkušeností s uplatňováním moderních metod výuky na československých a britských vysokých školách a otázek systematického zdokonalování výchovně vzdělávací činnosti vysokoškolských učitelů v obou zemích.

Poněvadž oba systémy vysokého školství v ČSSR a ve Velké Británii se od sebe organizačně, obsahově i metodicky výrazně odlišují, byly nejdříve předneseny přehledové referáty o současném stavu vysokého školství v obou zemích. Ředitel odboru vysokých škol technických ministerstva školství ČSR prof. ing. J. PROKOP, CSc., vysvětlil základní ustanovení zákona o vysokých školách z roku 1980

a charakterizoval úkoly, které naše vysoké školy v současné době řeší. Podrobnější údaje o vysokém školství technickém předložil doc. ing. J. MĚŘÍČKA, CSc., ředitel VUIS při ČVUT. Analyzoval zejména specifické problémy týkající se velkého počtu studentů přijímaných na vysoké školy technické a s tím související získání dostatečného počtu zájemců o studium a uplatnění absolventů v praxi. Dále ukázal směry modernizace studia po stránce obsahové a metodické, pokud jde o využití technických výukových prostředků.

Jestliže u nás již dlouho není pochyb o tom, že vysoké školství vytváří jednotný, centrálně řízený systém, britský referent D. ELLIOTT v úvodu svého vystoupení konstatoval, že vysoké školy ve Velké Británii až dosud skutečný systém nevytvořily, že však „okolnosti jej možná v současnosti počínají vytvářet“. Tzv. „binární systém“ člení vysoké školství na univerzity a vysoké školy „veřejného sektoru“. Jestliže univerzity (asi 40) jsou nezávislými právními subjekty s právem vlastnit majetek, dělat dohody a udělovat hodnosti a diplomy a jsou přímo financovány vládou, pak ostatní vysoké školy podléhají regionálním správním orgánům a jsou jimi financovány stejně jako veškeré ostatní školství. Do této druhé kategorie vysokých škol patří polytechniky (asi 30) a větší počet kolejí (colleges of higher education) kombinujících v rozmanité míře práci na plné vysokoškolské i na nižší úrovni. Jestliže šedesátá léta byla desetiletím univerzit, pak léta sedmdesátá byla desetiletím polytechnik. Oproti tomu osmdesátá léta přinášejí oběma sektorům společný osud záměrného snižování rozsahu vysokých škol. Tato tendence se teprve integruje, paradoxně v období ekonomické krize.

Uvedené referáty vytvořily informativní základnu pro další diskuse a vytvořily

lepší podmínky pro vzájemnou výměnu zkušeností pracovníků dvou odlišných společensko-politických a vysokoškolských soustav.

Tematicky paralelní referáty, umožňující bezprostřední srovnání, se týkaly jednak řízení samostatného studia a rozvoje tvořivých schopností vysokoškolských studentů, jednak pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů.

První vystoupení patřilo prof. CO-WANOVÍ, který postavil do protikladu současnou tendenci k individualizaci vysokoškolského studia pomocí různých výukových organizačních systémů a snahu o záměrné pěstování intelektových dovedností pro řešení problémů a o rozvoj tvořivé činnosti. Individualizované systémy výuky přes některé výjimky mají podle jeho názoru nedostatky v tom, že jsou příliš didaktizované a realizují výukové cíle na nižších úrovních Bloomovy taxonomie (zapamatování, porozumění, aplikace). Na druhé straně však systémy, jako je PSI (personalizovaný systém výuky, event. Kellerův plán nebo multimediální systémy výuky) zdokonalují přesným plánováním výukových cílů procesy učení u studentů, jsou efektivnější didakticky a méně nákladné ekonomicky než konvenční způsoby vysokoškolské výuky. Individualizace se však stejně jako u programované výuky týká v podstatě jen tempa učení.

Druhý proud inovací ve vysokoškolské výuce směřuje k rozvíjení tvořivého myšlení studentů. I když jde spíše o ojedinělé tendence než o skutečný proud, lze je charakterizovat těmito základními znaky:

1. Alespoň v určité části celkového času věnovaného výuce se důraz klade spíše na proces tvořivého hledání než na vlastní produkt učení.
2. V úvodních činnostech se usiluje o motivaci studentů k učení seznámením s praxí, k níž výuka směřuje, hrami, simulacemi apod.
3. Vysokoškolský učitel přestává být chápán jako autorita, která poskytuje všechny podstatné informace.

4. Vysokoškolský učitel si potřebuje osvojit nové dovednosti interpersonální komunikace.

5. Při hledání „situací s otevřeným koncem“ se naráží na značné potíže, poněvadž studijní literatura je dosud neobsaahuje.

Jestliže první, „konvergentní“ model vychází ze studijního programu předepsaného učitelem a určujícího, jaké problémy se má student naučit řešit, pak druhý, „divergentní“ model staví do popředí problémy, které generují konkrétní studijní program vytvářený rovněž studenty. Podle názoru prof. Cowana by celková strategie zdokonalování vysokoškolské výuky měla využít obou modelů. Otázka integrace však zůstává otevřená.

I když se v ČSSR nedomníváme, že zdokonalení vysokoškolské výuky, která by realizovala všechny funkce přípravy socialistických vysokoškolsky vzdělaných odborníků, se dá uvést na tento poněkud uměle vyabstrahovaný protiklad, bylo možno na sympoziu předložit příklady dvou specifických čs. přístupů ke koncepci výchovy a vzdělávání technických odborníků.

Doc. ing. E. MAZÁK, CSc., z VÚIS při ČVUT přednesl referát „Výzkum a ověřování systému řízení samostatného studia na vysokých školách v ČSSR“. Hlavní zásady navrženého systému lze formulovat takto:

1. Rozčlenění učiva předmětu do tzv. studijních jednotek, pro něž jsou vymezeny výukové cíle, stanoveny způsoby kontroly a navrženy korekční postupy.
2. Výukové cíle jsou objektivizovány, operacionalizovány a hierarchizovány.
3. Vypracovávají se písemné studijní návody, didakticky dokonalejší vysokoškolské učebnice, event. též programy pro výuku řízenou pomocí počítače nebo videotechniky.
4. Soustavně se uplatňuje zpětná vazba v podobě autokontroly a autokorekce, event. kontroly a korekce.
5. Požaduje se dokonalé zvládnutí každé studijní jednotky, přičemž kritéria

zvládnutí jsou předem přesně stanovená.

Systém se zkouší ve 30 vysokoškolských studijních předmětech. Jeho zavádění zvyšuje časové nároky na vysokoškolské učitele. Na rozdíl od přísně individualizovaných systémů západních zemí výuka realizovaná přednáškami a cvičeními zůstává zachována.

Dr. J. HLAVSA, CSc., z Psychologického ústavu ČSAV, zabývající se otázkami tvořivosti z hlediska psychologie, předložil sdělení nazvané „Model kursu zvyšování tvůrčí výkonnosti a zkušenosti z jeho ověřování“. Účastníky kursu byli techničtí odborníci z praxe. Cílem kursu bylo osvojit si arzenál metod rozvíjení tvořivosti, zdokonalit sociální interakci a komunikaci v tvůrčích týmech a ovlivnit profil vlastní osobnosti. Kromě konvenčních výukových metod bylo v kursu použito specifických výcvikových technik. Kursy nejvíce ovlivnily složku pracovních strategií, osobnostních rysů, sociálního chování, méně samotné tvořivé schopnosti a životní způsob. Přes náročnost na přípravu analogických kursů lze jejich realizaci doporučit, poněvadž mohou ovlivnit např. vynálezeckou činnost, jak bylo výzkumně dokázáno. K předloženému referátu dodáváme, že v ČSSR se zároveň rozvíjejí pokusy se zařazováním analogicky koncipovaných kursů do přípravného vzdělávání budoucích inženýrů.

Jedním z nejzávažnějších činitelů ovlivňujících modernizaci vysokoškolské výuky je pedagogická kvalifikace vysokoškolských učitelů. Pořadatelé proto do programu symposia zařadili referáty shrnující současný stav pedagogické přípravy v ČSSR a ve Velké Británii.

Dr. A. G. HARDING, který je jedním z předních britských odborníků soustavně se zabývajících teorií i praxí „profesionálního rozvoje“ („professional development“ nebo rovněž „staff development“) vysokoškolských učitelů, v referátu předložil odpovědi na tři otázky: co je profesionální rozvoj, jak je prakticky realizován a jakou má budoucnost. Profesio-

nální rozvoj lze definovat jako „institucionální politiku, postupy a programy, které mají pedagogickému sboru vysokých škol pomoci lépe uspokojovat své vlastní potřeby i potřeby studentů a institucí“. Toto širší pojetí postupně nahrazuje dřívější jednostranné seznamování vysokoškolských učitelů s technickými prostředky výuky jednorázové a školení o některých výukových metodách na vysokých školách. Úkolem profesionálního rozvoje vysokoškolských učitelů je zdokonalit kompetenci pro výuku, výzkum a řízení, stimulovat a obnovovat jejich kvalifikaci, uspokojovat potřeby rozvoje institucí. Přes koordinační snahy uskutečňuje každá z britských vysokých škol své vlastní programy profesionálního rozvoje. Šetření, které autor referátu uskutečnil, ukázalo, že progresivní pojetí, zdůrazňující průběžnost, komplexnost a efektivnost, se realizuje ve 22 % univerzit a 6 % polytechnik, zatímco 36 % univerzit a 39 % polytechnik uskutečňuje převážně jen krátké úvodní seznámení s pedagogickou činností na vysoké škole („induction courses“), event. „základní kursy vysokoškolské výuky“, aniž se pokoušejí soustavně usměrňovat a ovlivňovat inovace v činnosti vysoké školy. Přibližně jen asi čtvrtina vysokých škol má zřízeny speciální útvary pro profesionální rozvoj a asi polovina pověřila příslušnými činnostmi jednotlivce nebo komise. Vzhledem k tomu, že v současné době se britské vysoké školy obracejí ke svým vnitřním rezervám, lze podle dr. Hardinga očekávat zvýšení pozornosti k profesionálnímu rozvoji. Předpokládá to však, aby každá vysoká škola usilovala o přechod od pouhého školení přicházejícího zvnějšku ke kolektivní odpovědnosti za vlastní růst, který by se měl uskutečňovat uvnitř kateder.

Analogickou problematiku jako dr. Harding analyzoval doc. dr. J. KOTÁSEK, CSc., z pořádajícího ústavu se zaměřením na pedagogickou složku zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů. Zabýval se společenským a institucionálním kontextem problému a tendence-

mi v organizační, obsahové a metodické struktuře pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů. Uvedl, že vývoj struktury a funkce čs. vysokého školství, podmíněný politickými faktory socialistického společenského systému, vyvolává nutné změny v socioprofesionální roli vysokoškolských učitelů. Oslabuje se názor, že dokonalé osvojení poznatků a metod vědeckého, technického nebo uměleckého oboru a s ním spjatá tvůrčí činnost v určité specializaci implikuje eo ipso schopnost a dovednost vzdělávat a vychovávat vysokoškolské studenty. Zákon o vysokých školách a jeho prováděcí předpisy předpokládají, že i u vysokoškolských učitelů se prosadí princip řízeného celoživotního vzdělávání, a to v oblasti ideově politické, pedagogicko-psychologické a odborně vědecké (odborně umělecké). V ČSSR se proto postupně přechází od nekoordinovaných akcí jednotlivých vysokých škol nebo fakult k centrálně řízenému systému. V oblasti pedagogické přípravy se předpokládá povinný dvoustupňový systém složený ze studia základů vysokoškolské pedagogiky a specializovaného studia didaktik příslušných oborů, jimž vysokoškolští učitelé vyučují. Pokud jde o metodické zaměření, bude ÚRVŠ ČSR jako vědeckovýzkumná základna a metodické centrum pedagogické přípravy vycházet z této zásady: „Má-li se pedagogická příprava vysokoškolských učitelů stát skutečným nástrojem zdokonalování společenské funkce vysokých škol, musí být ve vztahu k jejich praktické pedagogické činnosti efektivní, tj. musí je nejen informovat o teoretických poznatcích nebo je podněcovat k myšlenkové reflexi o výuce a výchově, ale spíše, event. vedle toho účinně měnit jejího postoje k výchovně vzdělávací činnosti a metodicky utvářet jejich pedagogické jednání, rozvinout jejich skutečnou pedagogickou kompetenci.“ Závěr referátu uvedl první zkušenosti a problémy spjaté s pořádáním kursů vysokoškolské didaktiky matematiky.

Čs. účastníci ocenili, že dr. Harding

a prof. Cowan v rámci sympozia předvedli formy a postupy („workshop“) užívané při pedagogickém vzdělávání vysokoškolských učitelů ve Velké Británii. Ukázky se týkaly výcviku dovednosti plánovat vysokoškolský výukový proces, provádět kontrolu studia a hodnotit výsledky výuky a rovněž rozvíjet myšlenkové operace vyšší úrovně. Aktivizující metody založené na řešení problémů a skupinová práce účastníků sympozia umožnily učinit si obraz o britské metodice. Navozená zkušenost vyvolala rozsáhlé diskuse o praktickém, někdy však až příliš praktistickém pojetí pedagogických kursů a podcenění znalosti některých nezbytných teoretických pojmů pedagogiky a psychologie. Nicméně však referáty i ilustrace reálných postupů umožnily čs. účastníkům v závěru sympozia kolektivně formulovat zásady tvorby pedagogických kursů, pokud jde o jejich cíle a obsah a požadavky kladené na jejich lektory.

Další referáty čs. účastníků upozornily na různé aspekty modernizace metod vysokoškolské výuky v oblasti lékařského, technického, ekonomického a zemědělského studia.

Doc. MUDr. J. VYŠOHLÍD, CSc., z Institutu pro další vzdělávání lékařů a farmaceutů v Praze referoval o využití malých skupin ve výcviku lékařů. Ukázal, že výchova a vzdělávání lékařů v ČSSR se stále výrazněji odvozuje z potřeb systému zdravotní péče. Vedle upevňování teoretických a faktologických znalostí se rovněž klade důraz na získávání dovedností a postojů nutných k provádění kontinuální léčebné a posudkové činnosti a k účinnějšímu provádění preventivních opatření a zdravotní výchovy občanů. Na příkladu výcviku budoucích obvodních lékařů v postgraduálním studiu ukázal na metodické problémy vznikající v malé skupině mezi školitelem (tj. obvodním lékařem), školeným (tj. lékařem ve výcviku), sestrou a nemocným. Těžištěm simulovaného i reálného výcviku je řešení vybraných klinických úkolů na základě předem vypracovaných výukových cílů z oblasti

kognitivní, afektivní i psychomotorické.

O výzkumu interakce vysokoškolského učitele se studenty při praktických cvičeních z anatomie referoval dr. J. MAREŠ, CSc., z lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Při pozorování výuky v prvním výzkumu se užívalo předem vytvořeného kategoriálního systému, který umožňoval zkoumat vztah mezi činnostmi učitele a studentů, analyzovat strukturu učitelových činností a porovnávat účinnost různých druhů učitelova výkladu. Ve druhém výzkumu se uváděly do vztahu proměnné získané pomocí posuzovacích škál, které studenti o učitelích vyplňovali po jednoroční výuce, a studijní aktivitou studentů. Oba výzkumy sloužily zároveň jako zpětná vazba pro učitele a umožňovaly měnit jejich výukové postupy.

Ing. P. BYČKOVSKÝ, CSc., z VUIS při ČVUT se ve svém vystoupení soustředil na úlohu didaktických testů při vědeckém řízení výuky. Vyšel z poznatku, že didaktické testy jako nástroje systematického zjišťování (měření) výsledků výuky poskytují podstatně validnější a spolehlivější informace než tradiční ústní a písemné zkoušení. Aby tomu tak skutečně bylo, je nutné zkvalitnit tvorbu didaktických testů. Proto byla ve VUIS vypracována příručka, která kromě teoretických pasáží obsahuje rozbor základních fází tvorby didaktického testu. Zvláštní důraz se v ní klade na souvislost měření výsledků výuky se stanovením výukových cílů formulovaných ve smyslu požadovaného výkonu studenta. Referent dále poukázal na užití didaktických testů při vstupním, průběžném a závěrečném zjišťování stavu vědomostí a dovedností studentů.

Rovněž dr. V. KULIČ, CSc., se zabýval otázkami řízení ve výuce. Uvedl závěry, k nimž dospěla v této oblasti psychologie řízeného učení. Zdůraznil zejména nezbytnost konzistence mezi plánem učení a projektem jeho řízení. K charakteristice dobrého učení patří jeho citlivost k subjektu učení. Diagnostika by přitom

podle názoru dr. Kuliče měla více poznatků čerpat nejen z výsledků učení, ale především z jeho procesu. Autor svůj teoretický výklad ilustroval příklady z výzkumu řízeného učení v oblasti matematických pojmů na vysoké škole.

Závěrečné referáty přednesli doc. dr. M. BORÁK, CSc., a ing. H. HORÁKOVÁ, CSc. Informovali o nových aktivizujících problémových didaktických metodách a DANI, modelu motivace, a o použití aktivizujících problémových didaktických metod jako nástroje hodnocení efektivnosti výuky. Aktivizující problémové didaktické metody se v ČSSR teoreticky rozpracovávají a v praxi výchovy a vzdělávání ekonomů a vedoucích pracovníků uplatňují od roku 1965. Dlouhodobě orientované výzkumy umožňují řešit problémy nových druhů těchto metod a jejich variant, problémy modelování vyučovacího procesu vedeného těmito metodami, zkoumání takových otázek, jako je motivace k učení, interakce učitel — účastník výuky, optimální struktura malé skupiny ve výuce, hodnocení efektivnosti výuky aj. Z této široké škály realizovaných, probíhajících a plánovaných výzkumů uvedli autoři informace o metodě skupinového řešení příkladů a případů (pražské), o ekonomických hrách s heuristickým modelem a o DANI, modelu motivace. Obě metody i model motivace byly vytvořeny autory referátu. Pomocí aktivizujících problémových didaktických metod je možno rozvíjet takové složky kvalifikace, jako jsou různé druhy profesních dovedností, zdokonalovat a rozvíjet logické a tvořivé myšlení a působit na postoje účastníků výchovy a vzdělávání. Adekvátně je možno těchto metod použít i k hodnocení úrovně těchto složek kvalifikace. Pro hodnocení dovedností je vhodné použít různých druhů situačních metod, metody skupinového řešení příkladů a případů, inscenačních metod, ekonomických her aj. Je nutné vypracovat přesné hodnotící schéma, v kterém se prostřednictvím jednotlivých druhů činností hodnotí různé druhy dovedností.

Pro hodnocení úrovně logického a tvořivého myšlení je vhodné použít situačních metod, metody skupinového řešení příkladů a případů a ekonomických her, zejména ekonomických her s heuristickým modelem. Aktivizující problémové didaktické metody mohou sloužit i pro hodnocení postojů prostřednictvím aktivního jednání účastníků vyučovacího procesu při řešení problémů. Systém hodnocení, jehož součástí jsou aktivizující problémové didaktické metody, byl autory referátu uplatněn při výzkumu efektivnosti didaktických metod.

Na sympoziu byl rovněž předložen písemně zpracovaný příspěvek prof. ing. J. RUPRICH, DrSc., z Vysoké školy zemědělské v Brně. Pojednával o systé-

movém přístupu k výuce jednoho studijního oboru. Při použití tohoto přístupu lze dosáhnout optimalizace průběhu studia, a to jak z obsahového, tak z časového hlediska.

Sympozium bylo pro československé i britské účastníky užitečné, jak bylo konstatováno závěrem, poněvadž umožnilo vzájemně porovnat snahy o zdokonalení metod vysokoškolské výuky a o zvýšení pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů. Některých podnětů lze prakticky využít v další činnosti pracovišť zabývajících se výzkumem vysokoškolské problematiky.

Jaroslava Vašutová