

RECENZE A REFERÁTY

Vladimír Grulich
SVĚTONÁZOROVÝ PROFIL SOCIALISTICKÉ OSOBNOSTI
Praha, Svoboda 1979

Monografie jednoho z našich předních filozofů doc. dr. V. Grulicha, CSc., Světonázorový profil socialistické osobnosti, je cenným přínosem k řešení světonázorové problematiky. Autor, jenž je v dané oblasti vysoce fundovaným odborníkem, se zde zabývá otázkami světonázorové výchovy, které jsou velice aktuální a jimž je věnována patřičná pozornost nejen učitelů, vychovatelů, vědeckých pracovníků a stranických orgánů, ale celé naší společnosti.

Práce je rozvržena do čtyř částí. V první části autor odpovídá na otázku, zda člověk potřebuje světový názor. Podává zde definici marxisticko-leninského světového názoru a vyzdvihuje jeho význam pro člověka v období budování rozvinuté socialistické společnosti.

Neomezuje se však jen na marxisticko-leninský světový názor, ale uvádí i ostatní přežívající formy světového názoru a světonázorové orientace, s kterými se setkáváme i v naší společnosti, a kritizuje jejich zjednodušující pohledy na světonázorové otázky.

Velmi přesvědčivě je podána úloha vědeckého světového názoru, jenž jediný zprostředkuje vědecky zdůvodněné poznání zákonů společenského pohybu a vyznačuje se jednotou způsobu myšlení a způsobu života, jednotou teorie a praxe.

Člověk se již od nejranějšího období svého vývoje zabýval světonázorovými otázkami. Tyto otázky si klade a řeší je stále, nejen v kritických a rozhodujících životních situacích. Každý člověk si utváří světový názor, a to i tehdy, domnívá-li se, že žádný nepotřebuje, neboť již svým každodenním způsobem života se staví na určité světonázorové pozice.

Autor objasňuje mnohovrstevnou strukturu vědeckého světového názoru, který jako mnohodimenzionální útvar prolíná všemi formami společenského vědomí a pomáhá sjednocovat celou ideově politickou nadstavbu společnosti.

Světový názor vyjadřuje ideovou zaměřenost společnosti, sociální skupiny nebo jedince na určité sociálně hodnotové systémy. Vyjadřuje metodologický základ jednoty způsobu myšlení a způsobu života, jednoty teorie a praxe, přijatého ideálu a jednání.

Ve druhé části knihy se autor zabývá problematikou orientace ve světovém názoru. Podává zde historicky ucelený přehled světových názorů a jejich směrů a uvádí jejich nejvýznačnější představitele. Přináší kritéria pro klasifikaci a typologii světového názoru a objasňuje jeho vztah k dané společensko-ekonomické formaci. Základní filozofická otázka, vztah myšlení k bytí, ducha k přírodě, má vý-

znam nejen světonázorový, ale i metodologický, orientační a klasifikující.

Těžiště práce je ve třetí a čtvrté části. Třetí část je věnována rozboru marxisticko-leninského světového názoru, jehož vznik jako výsledek celého historického vývoje se stal mezníkem v dějinách lidstva. Marxisticko-leninský světový názor jako jediný dává vědecky zdůvodněné odpovědi na všechny otázky týkající se historického a společenského vývoje světa. Je faktorem určujícím směr jednání a aktivit lidí nové společnosti. Je kvalitativně novým, vyšším typem světového názoru, který vzniká z pozic revolučního proletariátu a jako takový je nejen metodou poznání světa, ale i nástrojem jeho přeměny. Jeho světonázorová pozice, metodologická orientace a sociálně třídní determinace jsou hlavní faktory světového názoru, kterému třídní zájmy nebrání v dalším rozvoji.

Významné je autorovo zdůvodnění, že marxisticko-leninský světový názor plní jak funkci vědy, tak ideologie, neboť právě tato jednota vědy a ideologie v marxisticko-leninském světovém názoru je revizionisty neprávem popírána. Autor podává rozbor těchto nesprávných a velmi zúžených revizionistických tvrzení, kdy jsou ideologie a věda v marxisticko-leninském světovém názoru chápány jako protistojné póly, a z marxistického hlediska velmi přesvědčivě vyvozuje jejich dialektické se-pětí.

Světový názor ve všech vývojových obdobích v každé ekonomicko-společenské formaci značně ovlivňuje strukturu způsobu života lidí a jejich vztah ke společnosti. Z tohoto hlediska je zajímavá pasáž zabývající se vztahem světového názoru a socialistického způsobu života. Autor charakterizuje socialistický způsob života, jenž je prodchnut demokratiem a v němž se každý člověk plně rozvíjí, a konfrontuje jej se způsobem života v kapitalistické společnosti v podmínkách třídní nerovnosti a sociálně ekonomického a politického útlaku.

Závěrečná část je věnována problemati-

ce vztahu světonázorového profilu socialistické osobnosti a výchovy.

Za důležitý faktor pro utváření světového názoru považuje autor přesvědčení a zabývá se otázkou ideálů a hodnotových vzorů, které jsou pro utváření socialistického přesvědčení nezastupitelné. Přesvědčení je zobecněným výrazem ideové zaměřenosti lidí a jejich hodnotových orientací, je regulační a hnací silou jejich praktické činnosti.

Přeměna idejí marxismu-leninismu v hluboké a pevné vnitřní přesvědčení se projevuje v jednání a morálním profilu lidí, upevňuje jejich oddanost socialismu a komunismu. Světový názor pevně osvojený každým jedincem a projevující se společenskou aktivitou, angažovaností a pracovní iniciativou širokých mas je ukazatelem správného společenského vývoje.

Autor vidí výchovu k vědeckému světovému názoru jako osu celého komplexního procesu utváření a rozvoje socialistické osobnosti i celého systému komunistické výchovy. Světonázorová výchova má v systému komunistické výchovy klíčové a zcela specifické postavení. Realizuje se prostřednictvím všech složek výchovy a současně je završením jejich výchovného působení.

Tato syntetizující funkce a postavení, které světonázorové výchově přísluší, nejsou však ještě v plné šíři a zcela správně praxí chápány. Velkým úkolem komunistické výchovy je dosáhnout toho, aby se vědecký světový názor stal vlastní každému jedinci a správně tak určoval jeho všestranný rozvoj.

Publikaci je nutno hodnotit pozitivně pro její přínos v oblasti světonázorového bádání. Autor se velmi fundovaně zabývá z filozofického hlediska stěžejními otázkami a přináší mnoho odborných podnětů pro další bádání, dává nový pohled na literaturu a zpracovává všechny dostupné práce zaměřené na problematiku světonázorové výchovy. Publikace má spíše syntetizující charakter a neklade si za cíl provést hlubší analýzu některých dílčích, do-

sud ne zcela ujasněných problémů.

V závěru knihy je připojen slovníček cizích slov, který pomůže i širšímu okruhu čtenářů osvětlit a zcela správně pochopit základní pojmy, s nimiž se v knize setkají, jakož i lepší celkovou orientaci v da-

né problematice. Rozsáhlý seznam literatury je dokladem širokého autorova rozhledu a současně i velmi dobrou pomůckou všem, kteří budou chtít do problematiky hlouběji proniknout.

Zdeněk Cikánek

T. Srogoň, J. Cach, J. Mátej, J. Schubert
DEJINY ŠKOLSTVA A PEDAGOGIKY
VÝBER Z PRAMĚŇOV K DEJINÁM ŠKOLSTVA A PEDAGOGIKY
Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1981, 387 s.

V histórii našej pedagogickej literatúry sa len veľmi zriedka stretávame s učebnicami dejín pedagogiky. Od oslobodenia Československa to boli popri preklade Medynského Dejín pedagogiky (1950) až v 1955 vydané Váňove Dějiny pedagogiky pro střední pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy, ktoré vyšli už vo viacerých českých a slovenských vydaniach a suplovali i základnú literatúru pre študentov pedagogických a filozofických fakult univerzít i pre študujúcich pedagogiku na všetkých vysokých školách.

Prvá vysokoškolská učebnica dejín pedagogiky dala na seba dlho čakať. Vyšla až v r. 1976 (SPN Bratislava) pod názvom „Dejiny českej a slovenskej pedagogiky“ pod vedením J. Máteja. Autorský kolektív veľmi podrobne rozpracoval dejiny školy a pedagogiky v Československu, no čo sa týka svetových dejín pedagogiky boli študenti nútení siahať po mnohých skriptách vydaných vysokými školami v Československu a po vybraných kapitolách z dnes už neúplných Váňových dejín. Tak sme boli často svedkami toho, že v teoretickom pedagogickom myslení študentov sa vyskytovali určité medzery v nadväznosti ich znalostí svetových dejín školstva a pedagogiky, pedagogických systémov, na históriu školstva a pedagogiky jednotlivých období v českých krajinách a na Slovensku.

Novovydané Dejiny školstva a pedagogiky sú proporcionálne správne vyvážené. Sú spracované súbežne s najvýznamnejšími obdobiami svetových dejín školstva

a pedagogiky a súčasne so svetovými dejinami školstva a výchovy; obsahujú aj kapitoly z dejín českej a slovenskej pedagogiky. Preto bude správne študovať a používať ich spolu so spomínanými veľkými Dejinami českej a slovenskej pedagogiky od J. Máteja a kol.

Recenzované Dejiny školstva a pedagogiky vznikli ako výsledok kolektívnej práce doc. PhDr. T. Srogoňa, CSc., vedúceho autorského kolektívu, prof. PhDr. J. Máteja, DrSc., doc. PhDr. J. Cacha, CSc., a prof. PhDr. J. Schuberta, CSc. Pozostávajú z dvoch relatívne samostatných prác, z učebnice dejín školstva a pedagogiky a z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky.

Vysokoškolská učebnica zachytáva vývin školstva, výchovy a vzdelania, pedagogických teórií od najstarších čias až po súčasnosť. Člení sa na štyri časti a v ich rámci na dvadsaťštyri kapitoly. Každá kapitola podáva stručné resumé o skúmanej dobe a potom na základe rozboru výchovy, školskej politiky a výsledkov pedagogického myslenia poskytuje študujúcemu ucelený obraz o svetových a našich dejinách školstva v najstarších dobách v predmarxovskom období, v období vzniku marxizmu a až do súčasnosti. Text učebnice esteticky dopĺňajú mnohé málo známe fotografie a zoznam doporučenej literatúry pre ďalšie, hlbšie štúdium, miestami i s odkazmi na citovanú literatúru.

Prvá časť Dejín, „Škola a pedagogické myslenie v prvotnopospolnej, otrokárskej a feudálnej spoločnosti“, vci štyroch kapi-

tol podáva zaujímavý obraz o stave školskej praxe v najstarších ekonomicko-sociálnych formáciách do 17. storočia. Na túto časť nadväzuje rozbor školstva, výchovy a pedagogiky v období vzniku a rozvoja kapitalizmu. V jednotlivých kapitolách (je ich 8) sú rozoberané pedagogické systémy J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, francúzskych filozofov materialistov 18. storočia, J. F. Herbarta, F. Fröbela, F. A. W. Diesterwega (s. 97—118).

Ďalej je osvetlené pedagogické myslenie v Rusku v 18. a 19. storočí, zvlášť pedagogické systémy ruských revolučných demokratov, K. D. Ušinského a L. N. Tolstého. Ôsma a deviata kapitola zhŕňajú školskú politiku a vývoj názorov, ako i snahy o reformy školstva v českých krajinách a na Slovensku od polovice 18. storočia do prvej polovice 19. storočia a v revolučných rokoch 1848—1849. Do tejto časti autori zaradili i názory francúzskych utopistov a R. Owena, K. Marxa a F. Engelsa (s. 170—183). Objasnený je tu význam marxizmu pre rozvoj pedagogiky ako vedy i podstata názorov na výchovu a vzdelanie v parížskej Komúne. Dvanásť kapitola veľmi stručne hodnotí školstvo a pedagogiku v 50—80. rokoch v českých krajinách a na Slovensku (s. 188—287).

Tretia časť, „Škola a pedagogika v období imperializmu“, má päť kapitol (s. 207—292). Z tohoto obdobia je najdôkladnejšie rozobrané školstvo a pedagogika v kapitalistických krajinách koncom 19. a začiatkom 20. storočia v Nemecku a v Anglicku. Zhrnuté sú poznatky o buržoázných prúdoch reformnej pedagogiky obdobia imperializmu (pedológia, pedocentrizmus, pedagogický pragmatizmus, pozitivizmus, záujmová a funkcionálna pedagogika, individuálna pedagogika, experimentálna pedagogika a ďalšie).

Samostatnú časť tvoria otázky výchovy a vzdelania v revolučnom robotníckom hnutí do roku 1917 (J. Bebel, W. Liebknecht, K. Zetkinová), v českých krajinách (P. Krkoška, L. Zápotocký), v Rusku (V. I. Lenin). Posledné tri kapitoly analyzujú

školstvo a pedagogiku v českých krajinách a na Slovensku do konca prvej svetovej vojny, v r. 1918—1939 a v r. 1939—1945 (s. 240—292).

Štvrtá časť pod názvom „Škola a pedagogika v období budovania socializmu a postupného prechodu ku komunizmu“ objasňuje výsledky pedagogického bádania v ZSSR. V troch kapitolách je prevedený rozbor školstva a pedagogiky v ZSSR v r. 1946—1980.

Z československej pedagogiky v r. 1945—1980 sú rozobrané školské zákony, uznesenia ÚV KSC o škole a výchove a osobitne vyzdvihnuté pedagogické názory Z. Nejedlého, O. Chlupa, L. Novomeského.

Posledné tri kapitoly dávajú čitateľovi možnosť nadobudnúť stručný obraz o súčasnom stave školstva a výchovy v NDR, MLR, PER, RSR, BER, SFRJ, MoLR, VSR, v niektorých rozvojových krajinách, v štátoch Latinskej Ameriky a v niektorých kapitalistických štátoch.

Ako sme už spomenuli, súbežne s vysokoškolskou učebnicou vyšiel i Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky.

I táto práca je rozčlenená na XXIV kapitol rovnakých názvov ako recenzované Dejiny... To je formou čítanky premyslene a sympaticky zostavený výber pedagogických textov k jednotlivým spracovaným obdobiam školstva a pedagogiky na 348 stranách. Výber tohto druhu sme už dlho postrádali, pretože Chlupova „Čítanka k dejinám pedagogiky“, ktorej prvé vydanie vyšlo v r. 1956, už sa v našich knižniciach nachádza len ojedinele. Vyšla len prvá časť, ktorá obsiahla obdobie do druhej polovice 19. storočia, takže na seminároch v práci s historickými textami sme mali sťaženú prácu a študenti mali možnosť pracovať len s monografiami a štúdiami z pedagogických časopisov. Recenzovaný „Výber...“ umožňuje čitateľovi súbežne s učebnicou pochopiť ciele a ideály výchovy, otázky školskej politiky a pedagogické názory od prvotnopospolnej spoločnosti až po súčasnosť.

Záverom treba recenzované práce privítať. Sme presvedčení, že komplexné poznanie výsledkov historického bádania v pedagogike pomôže jednak študentom pri získaní ucelených poznatkov, učiteľom v oblasti pedagogiky a pedagogickej praxe, ako aj širšiemu okruhu pracovníkov spoločenskovedných disciplín, ktorí do výchovy, školstva a pedagogiky akýmkoľvek spôsobom zasahujú.

Ondrej Baláž a kol.
SOCIÁLNE ASPEKTY VÝCHOVY
Bratislava, Veda 1981, 360 s.

Koncom roku 1981 vyšla vo vydavateľstve Slovenskej akadémie vied VEDA kolektívna monografia „Sociálne aspekty výchovy“. Hlavným autorom a vedúcim autorského kolektívu publikácie je prof. PhDr. Ondrej Baláž, DrSc., riaditeľ Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave. Práca zhrňuje výsledky riešenia hlavnej úlohy štátneho plánu základného výskumu, ktorej koordinačným pracoviskom bol v rokoch 1976—1980 ÚEPd SAV v Bratislave. V monografii sa rozoberajú spätnoväzbové vzťahy medzi rozvojom spoločnosti a výchovou najmä z aspektu uplatňovania potrieb socialistickej spoločnosti v cieľoch, obsahu, metódach, podmienkach a prostriedkoch komunistickej výchovy. Autorom ide aj o spätnú väzbu s ďalším napredovaním rozvinutej socialistickej spoločnosti. Monografické zameranie práce sa dosiahlo jednotnou koncepciou a vedením kolektívu autorov koordinátorom výskumu. Základné východisko pre celú monografiu predstavuje I. kapitola. Ostatné kapitoly obsahove nadväzujú na ňu a konkretizujú jej základné postuláty. Spoločenské aspekty výchovy sú jadrom a metodologickým základom publikácie, v ktorej sa prihliada aj k psihickým predpokladom výchovy a vzdelávania. Projekt a osnovu publikácie spracoval prof. dr. O. Baláž, DrSc., ktorý je autorom I. kapitoly „Sociálna pedagogika — veda o sociálnych aspektoch výchovy“ a III. kapitoly

Poznanie záverov obsiahnutých v práci umožní hlbšie a všestrannejšie pochopenie cieľov a ideálov výchovy a pedagogických systémov v jednotlivých epochách a pomôže prekonávať škodlivé tendencie smerujúce k zjednodušovaniu chápania dejín školstva a pedagogiky vôbec.

Viera Žbirková

„Pracovná výchova, polytechnické vzdelanie, profesionálna orientácia“. Hlavným autorom II. kapitoly, „Sociálne aspekty vzdelávania“, je dr. P. Gavora, CSc., a hlavnou autorkou IV. kapitoly, „Zaujímavá činnosť a profesionálna orientácia“, je dr. E. Kratochvílová, CSc. Na II. a IV. kapitole spolupracoval okrem uvedených kolektív autorov z ÚEPd SAV, Pedagogickej fakulty v Nitre, Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave, Pedagogickej fakulty UPJŠ v Prešove a Pedagogickej fakulty UJEP v Brne.

Prvá kapitola je venovaná sociálnej pedagogike, ktorá je chápaná ako veda o sociálnych aspektoch výchovy. Sociálna pedagogika tu vystupuje ako hraničná pedagogická disciplína, ktorá má spätnoväzbové vzťahy k iným pedagogickým disciplinám, k sociológii a sociálnej psychológii. Na základe historického pohľadu na vývin sociálnej pedagogiky sleduje autor jednak vývoj pojmu sociálnej pedagogiky, jednak jej vzťah k ďalším pedagogickým disciplinám. Na základe tejto analýzy autor kriticky hodnotí buržoázne prúdy sociálnej pedagogiky. Analyzuje tendencie jej rozvoja v súčasnosti s prognózou ďalšieho rozpracúvania. Tu vystupuje sociálna pedagogika ako perspektívna pedagogická disciplína, vyjadrujúca triedno-sociálne, ideovopolitické a svetonázorové pozície socialistickej pedagogiky a prinášajúca nové poznatky. Na základe tohto autor predkladá čitateľovi model marxis-

ticko-leninskej sociálnej pedagogiky, ktorý predstavuje širšie poňatie systému a štruktúry. Autor pritom vychádzal z integrujúcej funkcie sociálnej pedagogiky v rámci pedagogických disciplín ako i z potrieb a možností vzťahov medzi pedagogikou a inými vednými odbormi. Do tejto kapitoly zaradil stručnú sociálnopedagogickú analýzu vzťahu spoločnosti a výchovnovzdelávacej sústavy so zvláštnym zreteľom na školu, učiteľa, detskú a mládežnícku organizáciu, ako aj podkapitolu o mieste rodiny v systéme výchovy. Celá kapitola postihuje všeobecnú teoretickú problematiku, ktorá je východiskom pre ďalšie časti monografie.

Druhá kapitola koncepcne nadväzuje na úvodnú kapitolu a rozpracúva problematiku sociálnych aspektov vzdelávania, pričom skúma obsah, základné metódy a organizačné formy vyučovania. Funkčne sa zameriava na dokument o ďalšom rozvoji československej výchovno-vzdelávacej sústavy v základnej teoreticko-koncepcnej rovine, ako aj vo vybraných vyučovacích predmetoch (matematika, slovenský jazyk, ruský jazyk a ďalšie cudzie jazyky). Každému z uvedených vyučovacích predmetov je venovaná podkapitola, v ktorej sa analyzuje cieľ a obsah vyučovania príslušného vyučovacieho predmetu. Výskumy boli zamerané na analýzu súčasného stavu vyučovania a vyúsťujú do návrhov opatrení na zlepšenie existujúceho stavu. Vychádzajú z toho, že nová koncepcia základnej školy si vyžaduje zmenu v prístupe k žiakovi ako objektu a subjektu výchovného pôsobenia. Centrom vyučovania sa stáva žiak, ktorý získava poznatky prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti. Učiteľ sa zameriava predovšetkým na riadenie a kontrolu procesu učenia. Tu má významnú úlohu aktivizácia žiakov na vyučovaní. Výskumy sa opierali o didaktické tendencie súčasnosti: problémové vyučovanie, využívanie individuálneho a diferencovaného prístupu k žiakom. Významný je systémový prístup a prihliadnutie k medzipredmetovým vzťahom v koncepcii súčasnej školy.

Tretia kapitola je venovaná problematike pracovnej výchovy, polytechnického vzdelávania a profesionálnej orientácie. Pri analýze uvedenej pedagogickej problematiky vychádza publikácia z rozboru ľudskej práce ako spoločenského javu. Pozornosť sa venuje problému psychológie a fyziológie práce, jej hygieny a bezpečnosti. Na základe rozboru uvedených okruhov a potrieb spoločenskej výroby autor stanovil základné východiská pre koncipovanie systému pracovnej výchovy. Pri jeho zostavovaní vychádzal z fyziologických, hygienických, psychologických a ergonomických aspektov pracovnej prípravy človeka. Návrh systému pracovnej výchovy je spracovaný ako súčasť systému komunistickej výchovy. Systém pracovnej výchovy tvorí všeobecné polytechnické vzdelanie, záujmová a verejnoužitocná pracovná činnosť a profesionálna orientácia. Každý súčasť systému pracovnej výchovy je venovaná samostatná časť 3. kapitoly. Tieto sú vhodne ilustrované výsledkami výskumov. Záver kapitoly je venovaný orientácii mládeže na robotnícke povolania a postaveniu odborných učilíšť v ponímaní súčasnej výchovno-vzdelávacej sústavy. Autor v kapitole podáva ucelený a komplexný pohľad na problematiku pracovnej výchovy.

Štvrtá kapitola rozoberá problematiku formovania záujmov detí. V úvodnej časti kapitoly sa pojednáva o výchove mimo vyučovania, ktorá má pri formovaní všestranne rozvinutej osobnosti špecifické ciele. Pretože voľný čas vystupuje ako základný sociálnopedagogický faktor výchovy mimo vyučovania, úvodná časť kapitoly rozoberá jeho výchovnú a socializačnú funkciu. Vo voľnom čase sa vytvára priestor k tvorivému rozvíjaniu záujmov, spoločenskej aktivity a ďalšieho sebavzdelávania. Úvahy o záujme vychádzajú z analýzy pojmu z hľadiska pedagogiky i ďalších vedných odborov, najmä psychológie, pri chápaní záujmu ako zložitého psychického javu, vyjadrujúceho výberový vzťah subjektu k objektívnej skutočnosti, ktorý aktivizuje duševné procesy a tým

stimuluje a motivuje činnost subjektu. Záujmy sa považujú za dôležitý faktor pre prípravu na základné životné činnosti a majú preto medziiným vzťah k procesu profesionálnej orientácie. Aspekt profesionálnej orientácie je zjednocujúcim prvkom i väčšiny výskumov z oblasti záujmovej činnosti, o ktorých informujú autori v ďalšej časti záverečnej kapitoly monografie. Všetky výskumy konštatujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v záujmovej činnosti, rozdiely vzniknuté vplyvom veľkosti bydliska a rozdiely, ktoré sú dôsledkom nerovnakej úrovne a intenzity výchovného pôsobenia. Najmä tu sa môžu využívať rezervy v cieľavedomom zameraní záujmovej činnosti. Výskumy objektívne zachytávajú a hodnotia súčasný stav v záujmovej činnosti a načrtávajú perspektívy.

Jurij Konstantinovič Babanskij — Georgij Anatoljevič Pobedonoscev

KOMPLEKSNÝ PODCHOD K VOSPITANIJU ŠKOLNIKOV

Moskva, Pedagogika 1980, 80 s.

Otázkám zvyšování účinnosti pedagogického procesu je věnována pozornost v SSSR i u nás. V souvislosti s hledáním co nejefektivnějších způsobů pedagogické práce vytyčil L. I. Brežněv ve svém projevu na XXV. sjezdu KSSS v roce 1975 požadavek komplexního přístupu k celému výchovnému procesu.

Problematika komplexního přístupu k výchově byla od té doby v SSSR rozpracována mnohými významnými pedagogy — G. L. Smirnovem, E. I. Monoszonem, I. S. Marjenkem, I. F. Charlamovem, A. A. Bodalevem a dalšími.

Jedním z příspěvků k objasňování složité problematiky komplexního přístupu k výchově je kniha J. K. Babanského a G. A. Pobedonosceva.

Komplexní přístup k výchově je zde chápán jako jeden ze specifických principů komunistické výchovy, jehož metodologickým základem je marxisticko-leninské učení o všeobecné souvislosti jevů, jejich celostnosti, učení o vydělení hlavního

Monografia ako celok je spracovaná z pozícií marxisticko-leninskej metodológie. Prináša kritickú analýzu buržoáznych teórií, ako aj tvorivý rozvoj myšlienok a podnetov socialistickej pedagogiky. Na základe syntetického prístupu k uvedenej problematike naznačuje kolektívna monografia intenzifikačné tendencie výchovno-vyučovacej činnosti v súčasnej škole, ako aj v inštitúciách mimo nej. V tomto zmysle možno publikáciu chápať ako významný príspevok k realizácii ďalšieho rozvoja československej výchovnovzdelávacej sústavy. Kolektívna monografia „Sociálne aspekty výchovy“ poskytne mnoho podnetov pre pracovníkov v oblasti pedagogickej teórie a výchovnej praxe.

Lubomír Holkovič

článku v jakékoli činnosti. Teoretický výklad o východiscích komplexního přístupu umožňuje autorům objasnit, proč za jádro komplexního přístupu je pokládána jednota ideově politické, mravní a pracovní výchovy. Vzájemné sepětí a další rozvoj těchto složek výchovy má rozhodující úlohu v současných podmínkách a napomáhá zdokonalovat i ostatní složky výchovy, vede k vyšší efektivitě výchovného procesu.

Plánování výchovně vzdělávací práce školy v souladu s požadavky komplexního přístupu a jeho mimořádného významu pro realizaci tohoto přístupu k praxi je věnována další kapitola. Autoři uvádějí vzorové plány (pětileté, roční, čtrnáctidenní) některých moskevských škol zpracované tak, aby bylo zajištěno komplexní působení vyučování na osobnost žáka. Dokreslují je konkrétními příklady z práce sovětských učitelů, kteří postupují při vyučování podle takto komplexně koncipovaných plánů.

V dalších kapitolách analyzují autoři některé významné komponenty výchovně vzdělávacího procesu, které podstatnou měrou ovlivňují jeho efektivitu: práce žáků při vyučování; mimoškolní činnosti žáků; osobnost žáka; spolupráce rodiny, školy a společnosti. Vytýčují požadavky na výchovné činnosti při plánování i organizaci výchovného procesu, poukazují na specifické funkce rodiny, školy, společnosti, které plní ve výchovném působení.

Závěr knihy je věnován otázkám komplexního přístupu k analýze efektivnosti výchovy. Za důležitý moment analýzy efektivnosti výchovy považují autoři odhalení příčin nedostatků, neuspokojivého řešení základních úkolů. Bez těchto znalostí nelze zlepšovat práci, optimalizovat ji. Komplexní přístup k výchově může být zabezpečen pouze tehdy, budou-li mít úkoly, obsah, formy, metody, efektivnost výchovy komplexní charakter, budou-li vzájemně propojeny a uplatňovány v organické jednotě.

V. V. Davydov, red.

FILOSOFSKO-PSYCHOLOGIČESKIJE PROBLEMY RAZVITIJA OBRAZOVANIJA

Moskva, Pedagogika 1981, 176 s.

„Filozoficko-psychologické problémy rozvoje vzdělání“ je kolektivní monografie pracovníků Ústavu obecné a pedagogické psychologie APV v Moskvě (A. S. Arseňjev, E. V. Bezčervnych, V. V. Davydov, R. R. Kondratov a F. T. Michajlov). Je to kniha rozsahem nevelká, ale neobyčejně závažná a podněcující svým obsahem. Pojednává totiž velmi netradičním způsobem o problematice, která je v marxistické pedagogice (přes velký počet publikací o daném tématu) dosud nedostatečně objasněna: utváření osobnosti pod vlivem školního vzdělávání.

Knihou ovšem nepodává nějaký ucelený a systematický výklad této problematiky. Jsou to spíše úvahy zaměřené k nejrozpornějším jevům formování osobnosti. V těchto úvahách se autoři zabývají některými skrytými nebo málo uvědomova-

Positivně lze hodnotit teoreticko-metodologické objasnění podstaty komplexního přístupu k výchově. Za klad lze považovat i to, že autoři se pokusili naznačit cesty (dokreslené mnoha konkrétními příklady), jak realizovat komplexní přístup při řešení výchovných úkolů při vyučování i mimo ně, a to na základě zkušeností úspěšných učitelů moskevských škol. Ačkoli o úloze učitele v komplexně pojatém výchovném procesu se autoři mnohokrát zmiňují, postrádáme, koncentrovanější výklad, popřípadě kapitulu o osobnosti učitele, neboť, jak známo, efektivnost výchovy ovlivňuje svou prací především učitel.

Knihu J. K. Babanského a G. A. Pobedonosceva pokládáme za významný příspěvek k hledání konkrétních způsobů, jak uplatňovat komplexní přístup ve výchovně vzdělávací práci a dosahovat tak dalších pozitivních výsledků ve výchově dorůstajícího pokolení.

Jana Švecová

nými stránkami formování osobnosti — a často kladou otázky o věcech, které se v této oblasti považují za vyřešené a jasné. Upozorním v této recenzi na nejzávažnější myšlenky sovětských autorů, jež jsou v některých případech značně kritické.

Patrně největší míru kritičnosti projevují autoři k běžně se uplatňujícímu pojetí tzv. všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti: „Avšak co to je všestranně rozvinutá osobnost? Z empirického hlediska je všestranně rozvinutá osobnost nedosažitelným ideálem („nedostižimyj ideal“), neboť možnosti člověka osvojit si veškerou lidskou kulturu jsou omezeny... Všestrannost osobnosti se nevytváří tak, že v jednom člověku se nahromadí množství nejrůznějších schopností a činností“ (s. 32—33).

Hlavní negativní faktor zde tkví podle

autorů v tom, že osobnost člověka je nazírána jen jako souhrn určitých jeho vlastností: „Předpokládá se, že spojením těchto vlastností v náležité proporcii či harmonii se dosáhne žádoucího výsledku... tj. postupného zformování osobnosti. Taková představa vede k názoru, že různé formy učební činnosti — i když v rozdílné míře — rozvíjejí určité vlastnosti osobnosti žáka. Úkol se pak spatřuje jednak ve zvyšování efektivnosti těchto forem (tj. optimalizace jejich obsahu, metod, organizace atd.) a jednak ve stanovení určitých proporcí (např. mezi vyučováním humanitním a přírodovědným předmětům). Podle našeho názoru takovýto přístup řeší důležité, ale pouze dílčí úkoly vzdělání“ (s. 73).

Tato myšlenka o nemožnosti rozvíjet lidskou osobnost cestou mechanického nakupení schopností má ovšem zásadní implikace pro vymezení cílů a obsahu vzdělání — a právě to představuje jádro celé knihy (kap. III—VI).

Autoři vysvětlují, že pro vzdělávací praxi současné školy je příznačné to, že nejbližší, dílčí cíle související s aktuálními potřebami současnosti mají tendenci zastiňovat či přímo nahrazovat cíle základní, vzdálenější. Z takovýchto tendencí vzniká pedagogická představa o „užitečném členu společnosti“, tj. ve vztahu k jeho současným společenským funkcím, přičemž se ztrácí ideál jeho žádoucích změn pro budoucnost. Avšak podle autorů nelze cíle vzdělání a výchovy chápat jen jako „pouhý odraz stávajících objektivních potřeb, vznikajících z rozvoje výroby a podmínených sociálně ekonomickými a politickými požadavky společnosti“ (s. 62 až 63). Vždyť vzdělání má vést k formování takových lidí, kteří budou v budoucnu přetvářet skutečnost — a toto formování nelze tedy přizpůsobovat jen požadavkům dneška.

Hlavní problém se tu jeví autorům v tom, do jaké míry má být vzdělávající se jedinec přizpůsoben současným požadavkům společnosti: „Jestliže vychováváme člověka, který není přizpůsoben současné

společnosti, riskujeme to, že jeho život se stane obtížným. Jestliže vychováváme příliš adaptovaného člena společnosti, uzavíráme tím možnost pro žádoucí změny této společnosti“ (s. 63).

Dalším problémem je podle autorů rozpor mezi rozvojem osobnosti a profesními funkcemi jedince jakožto pracovní síly. Dokud existuje společenská dělba práce, dotud musí školní vzdělání (jeho cíle a obsah) sloužit především k přípravě pracovních sil pro nejrůznější obory. Tato příprava je založena hlavně na vyučování základům věd. Jenomže: „Vyučování základům věd, osvojování příslušných vědomostí, dovedností a návyků žáky, obvykle nemá přímou souvislost s rozvíjením tvořivých schopností — a při metodách vyučování existujících v současné škole může dokonce překážet tomuto rozvoji“ (s. 64). K tomu autoři citují Einsteinův výrok: Je zázrak, že současné metody vyučování ještě zcela nezadusily v žácích touhu po poznání.

Jiný rozpor současného vzdělání, který autoři kritizují se stejnou otevřeností jako předešlé, tkví v tom, že dnešní všeobecně vzdělávací škola se snaží vybavit žáky určitou sumou vědomostí a dovedností, ale „výchova mravní osobnosti“ zůstává přitom něčím druhořadým a okrajovým. A přece — mravní výchova jedince je v současné době nanejvýš důležitá, neboť má „pomoci člověku žít plným životem v daných podmínkách“ (s. 71).

K těmto rozporům autoři požadují, že je nutno přestavět celé pojetí vzdělání a výchovy v současné škole, a to ihned, nikoli až ve vzdálené budoucnosti.

Čtenář této pozoruhodné, nebývale kritické knížky bude jistě hledat, jaká východiska nabízejí autoři k rozporům a problémům současného vzdělání. Tato východiska jsou naznačena povětšinou v obecnějším, filozofickém pohledu. Tak zejména k problému formování osobnosti žáka se vysvětluje:

Jedinec se reflektuje ve dvou základních formách své existence: v „konečné“ formě (jako člen sociální skupiny, třídy,

společnosti) a v „nekonečné“ formě (jako představitel lidstva, podstata lidského rodu). „Nakolik je určitý jedinec schopen vyjít za hranice konečné formy, natolik je osobností“ (s. 74). Autoři se tu opírají o Marxovo pojetí vztahu jedince a společnosti a dovozují, že úloha společnosti, kolektivu pro formování osobnosti jedince je velmi nejednoznačná a dialekticky protikladná: „Jednostranné řešení tohoto dialektického vztahu jako priority kolektivu nad jedincem se může stát škodlivým pro rozvoj osobnosti. Stejně škodlivým se může stát i opačné řešení“ (s. 76).

Bližze ke konkrétním problémům vzdělání mají ty úvahy autorů, které se zabývají pojetím některých vyučovacích předmětů. Zejména se kriticky hodnotí současné pojetí vyučování dějepisu: převládá tendence vyučovat historii jako „člověku odcizený proces“ — obdobně jako se vyučuje např. poznatkům fyziky. Z učebnic dějepisu zmizeli živí lidé a lidské emoce — zůstala jen jména a fakta.

Základní pojetí vyučování dějepisu by se tudíž mělo změnit tak, aby se historie nevykládala jen jako pasivní přizpůsobování člověka k vnější skutečnosti: „V takovém případě by se na historii nenahlíželo jako na vnější skutečnost, podřízenou objektivním zákonům fungujícím se stejnou důsledností jako pohyb planet ve sluneční soustavě“ (s. 104). Tudíž celé pojetí dějepisu je nutno přebudovat tak, aby se v něm projevil osud jak jednotlivců, tak společností. „Avšak kteroukoli společnost je nutno objasňovat nikoli prostřednictvím abstraktních sociologických parametrů, ale skrze život a osud lidí do ní začleněných, skrze uzlové události určující tento osud“ (s. 105).

Obdobně je tomu podle autorů i s literární výchovou (v níž se umělecká díla rozebírají se stejnou „chladnou logikou“ jako přírodovědné objekty) a s ostatními humanitními předměty. Autoři tu kritizují, že tyto předměty jsou ovládnuty „vědecko-teoretickým myšlením“ vedoucím k „duchově emoční nerozvinutosti“ žáků. Příčinou je „technologicky utilitární

zaměření vzdělávacího procesu“ (s. 104).

Závěrečná argumentace autorů se týká opět hlavního rozporu — tj. nesouladu mezi utvářením osobnosti a současným obsahem vzdělání: Oproti dosavadní převažující orientaci školního vzdělání na vědecko-teoretickou oblast vytyčují autoři orientaci na „duchově praktickou“ oblast. Základním cílem vzdělání by tedy mělo být nikoli především osvojení teoretického obsahu věd, ale rozvoj samotného jedince, jeho schopnosti, jeho tvořivého potenciálu: „Především je třeba odmítnout jako hlavní cíl přizpůsobování člověka k větší účelovosti, k tzv. potřebám společnosti, ať se projevují jakkoli — jako potřeby výroby, ekonomiky, řízení, služeb atd. Je třeba učinit cílem samotný subjekt jako osobnost...“ (s. 117).

Rozvoj osobnosti v tomto smyslu by podle autorů měl být ve vzdělávací praxi realizován prostřednictvím „pedagogického dialogu“. Tím se rozumí nejen komunikace ve vyučování, ale „pedagogický dialog“ se chápe širěji jako základní princip poznávací činnosti žáků: namísto toho, aby se žákům pouze předkládaly již hotové poznatky (které si mají osvojit, aniž by mohli žáci i učitelé projevit svou vlastní iniciativu), má být vyučování „společným vyhledáváním pravdy“ jako způsobu rozvoje jeho účastníků. Neboť podle názoru autorů prvotním vztahem, na jehož základě se rozvíjí osobnost, není vztah člověka k používaným objektům (např. pravidla gramatiky, samotný jazyk či jakékoli vědomosti, dovednosti a návyky), ale vztah člověka k člověku, jejich interakce (obščenije). To vyplývá z hlavní potřeby a schopnosti člověka: „Jeho hlavní potřebou je potřeba interakce a spolupráce, jeho hlavní schopností je schopnost podle obecné logiky věcí kardinálně měnit okolnosti svého života, přetvářeje přitom jak sebe, tak jiné“ (s. 172).

Jak jsem naznačil v recenzi, jde o knihu neobyčejně podnětnou: burcuje tradiční pedagogické myšlení novými (pro některé čtenáře až příliš originálními) představami o smyslu vzdělání. *Jan Průcha*

Zvyšování kvality vyučování, pracovní a mravní výchovy jako hlavní úkol školy (str. 3-8)

Mezi současné důležité úkoly školy patří zlepšení všeobecně vzdělávací přípravy žáků, péče o správnou volbu povolání, překonání formalismu v hodnocení žáků a s tím související další zdokonalování kritérií hodnocení žáků. Jedním z hlavních úkolů je přetváření poznatků v přesvědčení, v prostředky mravního zdokonalování. Realizace tohoto úkolu vyžaduje změnu obsahu, forem i metod vyučování a výchovy. Změněná pozice žáka jako subjektu výchovně vzdělávacího působení vyžaduje nově utvářet jeho vztah k obsahu a procesu činnosti tak, aby jeho mravní a volní síly, vnitřní aktivita byly stimulovány veškerou činností.

Zvyšování kvality vyučování, pracovní a mravní výchovy není možné bez zdokonalování přípravy učitelů a bez jejich dalšího studia.

J.T. Frolov: Problémy utváření nového člověka (str. 9—16)

Marxisticko-leninská teorie spojuje utváření člověka především se společenským rozvojem lidstva a s rozvojem národního hospodářství. Hlavním předpokladem sociálního rozvoje je všestranný pokrok lidstva, počínaje utvářením jeho životních podmínek a konče oblastí vědy, umění, etiky.

XXVI. sjezd KSSS zhodnotil úspěchy sovětského systému vzdělávání a soustředil pozornost na zvyšování kvalit vyučování, pracovní, mravní a estetické výchovy. Stanovil, že je třeba vychovávat člověka, který by měl přehled o současném vědeckotechnickém pokroku, orientoval se na nové poznatky vědy, racionálně by využíval volného času, to znamená dát žákům nejen určité obecně kulturní a odborné vzdělání, ale také utvářet jejich mravní principy, uvědoměly vztah ke společenskému bohatství, úctu k člověku,

jednotu slova a činu jako normu jednání. Do výchovného působení se musí zahrnout i ekologická výchova člověka, osvěta v oblasti přípravy na rodičovství. Je nutné uplatňovat nové formy a metody, zejména rozvíjet tvořivé myšlení, aktivní životní zaměření osobnosti.

Výchova nového člověka je komplexní proces. Zatím dosud není vytvořen ústav, který by se zabýval všemi aspekty rozvoje člověka a sjednocoval představitele různých věd o člověku.

Vynikající ruský pedagog I. N. Uljanov (str.17-24)

Uplynulo 150 let od narození vynikajícího pedagoga a organizátora lidového vzdělávání I. N. Uljanova. Studoval na univerzitě v Kazani, r. 1855 absolvoval tuto univerzitu jako kandidát matematických věd, působil v Simbirsku jako inspektor. Ovlivňovali jej Gercen, Bělinskij, Někrasov, své pedagogické myšlenky čerpal z odkazu Ušinského.

Dlouhodobě se věnoval školní inspekci, organizaci, obsahu a metodám práce inspektora. Organizoval sjezdy učitelů, kteří se tak seznamovali s novými metodami a prostředky vyučování, s novinkami pedagogické literatury. Své pedagogické mistrovství uplatnil i ve výchově svých dětí, které se staly revolucionáři.

N. A. Andrejev, J. S. Sergejev, Ja. I. Chanbikov: I. N. Uljanov, vynikající bojovník za vzdělání a kulturu národů Povolží (str. 25-32)

Po příjezdu do Simbirsku jako školní inspektor se I. N. Uljanov zabýval skutečnými možnostmi škol, počtem žáků, složením učitelů, zabezpečením škol pomůckami apod. V gubernii byla veliká kulturní zaostalost. Ve vesnických školách se učilo jen 20 % chlapců a 3 % děvčat, chyběly školy i dostatek učitelů. I. N. Uljanov zlepšil síť škol podle potřeb obyvatelstva, odstranil fiktivní školy, věnoval pozornost podmínkám škol, sestavil plán škol pro

ruské a neruské obyvatelstvo, snažil se o podchyčení pokrokových společenských sil v pomoci školám. Škola podle něho musí utvářet správné názory na svět vyučováním elementárním základům věd, napomáhat vytváření praktických dovedností a návyků, zdokonalovat předpoklady dětí. Důraz klade na mravní a uměleckou výchovu.

M. F. Šabajeva: Revoluční demokratické tradice v pedagogické činnosti a rodině I. N. Uljanova (str. 33-41)

Analýza materiálů vztahujících se k životu I. N. Uljanova ukazuje, že byl pokrokovým člověkem, vychovával své děti v ideálech národně osvobozenického boje v Rusku v době přechodu narodnického myšlení k marxismu. Celá jeho pedagogická činnost napomáhala rozvoji politického uvědomění lidu. Uljanov byl informován o školách L. N. Tolstého, o jeho pedagogických principech a stavěl se k nim kladně. Vypracoval projekt v oblasti vzdělávání lidových mas.

V. N. Jagodkin: Tvůrčí přístup a činnost jako hlavní způsob ideově politické přípravy kádrů (str. 43-52)

Hlavní podmínkou marxisticko-leninského vzdělávání učitelů je hluboké a systematické osvojování dialektickomaterialistického světového názoru. Nutnost kvalitní ideové přípravy pedagogických kádrů vyplývá z významu výchovné funkce školy, z růstu kulturní a vzdělanostní úrovně obyvatelstva. Systém vzdělávání pedagogických kádrů obsahuje několik článků — stranické vzdělávání, školení organizované oblastním nebo městskými metodickými kabinetami, lidové univerzity, vědecké konference, sebevzdělávací činnost učitelů.

Analýza současného stavu vzdělávání pedagogických kádrů přispěla k objasnění některých problémů v této oblasti práce. Zároveň umožnila navrhnout cesty, prostředky a formy dalšího zlepšování sy-

stému vzdělávání v současných podmínkách. Ukázalo se, že při zvyšování úrovně pedagogických kádrů má důležité místo studium marxisticko-leninské filozofie, že úroveň filozofické přípravy učitelů nelze odtrhávat od současných potřeb; je nutno posílit tvůrčí principy ve školské praxi a zlepšit metodickou přípravu učitelů.

N. L. Selivanova: Pedagogické situace v procesu utváření kolektivních vztahů mládeže (str. 53-65)

Pedagogické situace patří mezi prostředky utváření kolektivních vztahů žáků.

K objasnění vlivu pedagogických situací na vztahy mezi žáky bylo provedeno dlouhodobé sledování tříd. Za pedagogické situace byly považovány: příchod nového žáka do třídního kolektivu, řešení konfliktu, vzájemné vztahy spojené s poznáváním a úspěchy v činnosti. Ukázalo se, že úspěch pedagogických situací závisí na charakteru vztahů učitele a žáka. Učitel se musí dobře orientovat v životě třídního kolektivu a umět vybrat moment, kdy uplatní pedagogickou situaci s cílem odhalit kladné stránky žákovy osobnosti a zabezpečit žákův úspěch v činnosti. Při organizování pedagogických situací je nutný zřetel k věkovým zvláštěnostem žáků.

Z. V. Kovalenko: Aktuální problémy zdokonalování ideově politické práce školního Komsomolu (str. 57-63)

Jedním z důležitých úkolů Komsomolu je zdokonalování politické výchovy, společenskopolitické práce. Tento úkol je možné realizovat jen zlepšením obsahu a forem práce školního Komsomolu. Utváření společenskopolitické aktivity je nutné podporovat sblížením školní a mimoškolní práce, aktivní účastí komsomolců při posuzování politického života, spojováním ideově politické výchovy s praktickou činností a emocionálními projevy. Výchovný vliv na komsomolce mají různé formy politického vzdělávání

a praxe, účast na výrobní práci, na leninských konferencích, besedách apod.

L. A. Kirsanova: Rozvoj tvůrčí aktivity žáků (str. 64—67)

Samostatné stanovení problému je důležitým krokem v poznávací činnosti a rozvoji samostatnosti žáka, což ovlivňuje proces i výsledek činnosti. Systematické využití problémových samostatných prací ve vyučování předpokládá postupný přechod od plnění úkolů zadaných učitelem k úkolům stanoveným samotnými žáky. Ukazatelem samostatnosti a tvůrčí aktivity žáků je dovednost žáka nacházet způsob řešení problémů a realizovat plánované činnosti.

N. I. Babkin: Rozvoj poznávací a tvůrčí činnosti žáků (str. 68—72)

Po stanovení didaktické orientace byly vybrány metody vyučování adekvátní úkolům polytechnického vzdělávání, rozvoji poznávací a tvůrčí činnosti. Byly vyčleněny metody, které zabezpečují uplatnění vědeckých poznatků v procesu polytechnického vzdělávání. Tyto metody jsou zaměřeny na koordinaci vědeckých základů výroby a řešení technických úkolů. Objasnění vzájemného vlivu mezi úrovní problémovosti vyučování a rozvojem poznávací a tvůrčí činnosti žáků dalo možnosti k rozpracování škály obtížnosti úkolů.

R. S Bure: Výchova předškolních dětí v procesu učení (str. 73—77)

K optimalizaci výchovně vzdělávacího působení mateřské školy se v současné době využívá nových metod a prostředků.

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1981/8

V. M. Korotov: Zdokonalování osnov všeobecně vzdělávací školy (str. 3—9)

Při tvorbě nových osnov si autoři stanovili tyto úkoly: posílit ideově výchovný aspekt osnov, zvýšit jejich úlohu v řešení úkolů výchovného vyučování, zabezpečit

V mateřské škole se někdy nevěnuje pozornost činnosti dětí jako prostředku utváření mravních a volních kvalit. Je nutné vytvářet podmínky pro cvičení dětí ve volním jednání, k rozvíjení zájmu o proces učení. K optimalizaci výchovné práce v mateřské škole přispívá vytváření kladného vztahu k vrstevníkům a dovednosti učit se v podmínkách kolektivní činnosti. Využívá se aktivity dětí zaměřené na rozdělení práce a plnění společenských úkolů.

N. L. Žbankova: Některé problémy školní inspekce (str. 78—82)

Obsahem příspěvku je sledování různých přístupů k interpretaci podstaty školní inspekce, vypracování kritérií studia a hodnocení vnitřního řízení školy, cíle řízené školy, principů efektivního řízení, zvláštností řízení školy prostředky inspekce a určení podmínek zvyšování efektivity a kvality inspekce.

N. V. Škarban: Ekologické problémy v systému obsahu všeobecného vzdělání (str. 83—87)

Ekologická výchova se začíná chápat jako nová oblast pedagogické teorie a školní praxe. Ekologie se chápe jako specifický metodologický přístup ke studiu různých objektů přírody a společnosti. Realizace ekologického přístupu znamená, že si žáci osvojují poznatky o přírodě a společnosti a zároveň se učí sledovat přírodu nejen jako prostředek, ale jako cíl činnosti. Ekologický přístup jako princip vyučování se zaměřuje na utváření odpovědného vztahu člověka k přírodě.

pracovní a polytechnickou zaměřenost osnov s cílem zlepšit přípravu žáků k práci a uvědomělé volbě povolání, odstranit podružnou látku, napomáhat rozvoji dovedností a návyků učební činnosti a sebevzdělání, poskytovat metodickou pomoc učitelům.

V roce 1975 se konala na ministerstvu školství porada o mezipředmětových vztazích. Jejím výsledkem byla realizace konkrétních návrhů úpravy osnov se zřetelem k mezipředmětovým vztahům i ke vztahům v rámci předmětu. V každých osnovách je krátký oddíl o mezipředmětových vztazích, kde se upozorňuje, na které poznatky z ostatních předmětů může učitel navázat při výkladu nové látky, o obecných poznatcích vědy a hlavních idejích předmětu. Kladem nových osnov je i vyčlenění základního učiva, což napomáhá překonávat přetěžování žáků. Pedagog získává konkrétní informace, které základní poznatky si musí žáci osvojit, které dovednosti a návyky mají v určitém školním roce získat. Osnovy nejen proklamují požadavek spojení teorie s praxí, ale přímo ukazují, které poznatky se musí realizovat v konkrétních dovednostech a návycích žáků, při řešení praktických úkolů. To je krokem k posílení polytechnického zaměření učebních předmětů. Do zvláštního oddílu osnov jsou začleněny hlavní metody samostatné práce žáků, návyků sebezvzdělávání. Osnovy obsahují také vzory norem hodnocení poznatků a dovedností žáků.

Spolu se zdokonalováním osnov probíhá psychologická a metodická příprava učitelů i metodických materiálů. Aby bylo dosaženo výchovně vzdělávacího cíle, musí na vyučování navazovat volitelné předměty, kroužky, sportovní a umělecká činnost tak, aby byly vytvořeny podmínky pro všestranný rozvoj žáků. Jen tak je možné řešit úkol komplexního výchovně vzdělávacího procesu.

Je. I. Monoszon: Principy komunistické výchovy (str. 10-18)

Principy obsahují zobecněná poznání skutečnosti a objektivní zákony jejího rozvoje. Na základě principů se utvářejí pravidla výchovného působení. Základní principy komunistické výchovy jsou:

1. Princip komunistické svědomosti, realizující se komunistickou ideovostí, třídností obsahu učební i mimoučební činností žáků.

2. Princip komplexního přístupu k výchově, který předpokládá spojení obsahu, metod a organizačních forem komunistické výchovy.
 3. Princip jednoty učení, výchovy a rozvoje, jenž vyžaduje, aby vyučování mělo rozvíjející a výchovný charakter a aby zvyšování obecného rozvoje vytvářelo nutné podmínky pro optimalizaci a výsledky vyučování a výchovy.
 4. Princip spojení pedagogického vedení s rozvojem aktivity, seberealizace a iniciativy žáků je založen na aktivitě samotného dítěte, na jeho úsilí o realizaci mravních úkolů.
 5. Princip systematickosti a posloupnosti výchovy vyžaduje návaznost v systému poznatků, dovedností a návyků, postupné rozvíjení etap výchovného procesu od poznatků k vztahům a k přesvědčení.
 6. Princip výchovy v kolektivu a práce pro společné blaho je založen na tom, že hlavním objektem výchovy musí být kolektiv.
 7. Princip jednoty požadavků a úcty k osobnosti předpokládá oporu o kladné kvality žáka.
 8. Princip zřetele k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků vyplývá ze znalosti osobnosti žáka, jeho vztahů, ale i vlivů, které na žáka působí.
- Tyto principy vytvářejí komplex, jsou navzájem těsně spojeny a podmiňují se.

O. S. Bogdanova: Problém utváření mravních vztahů žáků ke skutečnosti (str. 19—24)

Mravní výchovu je třeba budovat na ideji předbíhajícího rozvoje. Praxe ukazuje, že je třeba v organizaci mravní výchovy žáků posílit účinek veřejného mínění na chování žáků ve škole, v rodině, ve společnosti. Obsah mravní výchovy je v působení na činnost žáků, na jejich mravní vztahy ke skutečnosti, na rozvoj mravního vědomí. Posílení úlohy dětských a mládežnických organizací v mravní výchově je podstatnou rezervou zvýšení její efektivity.

Rozpracování teorie a metodiky mravní výchovy je jedním z hlavních úkolů výzkumu komunistické výchovy. Analýzou výsledků i nedostatků mravní výchovy lze objasnit metody a způsoby mravního utváření osobnosti.

L. A. Trostencova: Návrat k leninskému teoretickému odkazu ve vyučování ruskému jazyku (str. 25—28)

Využití leninského odkazu zabezpečuje utváření vědeckého světového názoru žáků, získává je pro filozofické otázky. Žáci pochopí společenský charakter jazyka, jazyk jako produkt sociálního rozvoje člověka

G. P. Davydov: Kritéria výběru obsahu právní výchovy (str. 29—32)

Právní výchova se zakládá na přesné znalosti právních faktů a jevů, na účtě k právním zákonům a právním orgánům. Obsah právní výchovy má být zaměřen na utváření vědeckého světového názoru, právního vědomí žáků, jejich morálně politických kvalit, na pracovní výchovu žáků, odhalování předností socialismu, sovětského práva a stylu života, k chápání právního pořádku, na dobrovolné dodržování zákonů a mravních norem, stimulaci sociální aktivity a na předcházení kriminalitě.

Při výběru právních faktů je nutné vybírat ty, které napomohou k dosažení výchovného efektu. Je třeba počítat s mezipředmětovými vztahy zabezpečujícími návaznost učení a právní výchovy žáků.

G. P. Černyj: Výchovná funkce pionýrských oslav (str. 33—36)

Cílem pionýrských oslav je utvářet kladnou emocionální zkušenost dětí. Působení oslav je podmíněno mírou aktivity a iniciativy dítěte. Oslavy plní komunikační a regulační funkci. Při plánování pionýrských oslav je nutné využít názorných příkladů sovětského životního stylu.

G. G. Gabdullin: Zkušenosti z racionalizace práce školské správy (str. 37—40)

Racionalizace práce v aparátu školské správy je založena na zlepšení organizační struktury, na striktním rozdělení práce a funkčních povinností, zvyšování odpovědnosti a kvalifikace, rozpracování systému plánování, uspořádání informací a dokumentů ze škol, na zdokonalování materiální a morální stimulace. Dosud chybí rozpracování kritérií rozdělení kompetence mezi články i jednotlivými pracovníky aparátu školské správy.

V. I. Moslov: K obsahu a organizaci sebevzdělávání ředitele školy (str. 41—44)

Jednou z podmínek zdokonalování řízení pedagogického kolektivu je cílevědomé zvyšování ideologické, odborné a administrativní kompetentnosti ředitelů škol. Výzkum ukázal, že mladí ředitelé musí dále doplňovat své poznatky z teorie vědeckého řízení, ze sociálně psychologických základů řízení pedagogického procesu. Na základě těchto zjištění bylo ředitelům doporučeno vypracovat si plán sebevzdělání na šest let. Obsahuje prohloubení teoretických základů řízení i zařazení do výzkumné práce.

V. I. Zvereva: Základy organizační činnosti ředitele školy (str. 45—49)

V činnosti ředitele zaujímají významné místo organizace výchovně vzdělávacího procesu, jeho zdokonalování, zvyšování metodické úrovně vyučování, výchova kádrů a rozvoj jejich tvůrčí aktivity i zabezpečení práce kolektivu učitelů. Řízení školy se realizuje na úrovni společenskoorganizační činnosti, politickovýchovné práce a na úrovni pedagogické činnosti. Znalost etap činnosti v různých úrovních řízení školy umožňuje vytvořit model práce ředitele a pomáhá zkvalitňovat řídicí činnost.

S. D. Maksimenko: Ještě jednou o pedagogické etice učitele (str. 50—52)

Výzkum vlastností učitele na základě hodnocení žáků ukázal na důležitost spojení odborných i mravních kvalit učitele, protože na nich závisí jeho autorita i úspěch u žáků. Důležitým momentem pedagogické etiky je hodnocení znalostí žáka. Učitel by měl umět hodnotit vzájemné vztahy v kolektivu, chápat jednání žáků i celého kolektivu. Nikdy by se však nemělo hodnocení znalostí zvrátit v hodnocení osobnosti.

S. M. Polgorodnik: Využití technických prostředků v řízení školy (str. 53—55)

Hodiny zachycené na magnetofon a videomagnetofon umožňují učitelům objektivně analyzovat výchovně vzdělávací proces a znovu se k některým místům vracet. Zápis může být předmětem posouzení v metodických sdruženích, v pedagogických radách a slouží tak ke zvyšování

vání odborné kvalifikace učitelů. Řediteli tento záznam pomáhá studovat systém práce učitele.

N. I. Lysina: K problému komplexního působení hudby a literatury (str. 56—60)

K problému vzájemného působení literatury a hudby během studia ruské literatury ve škole se v poslední době objevily různé modely odrážející zákonitosti teoretického a empirického charakteru, ale každý z nich odrážel jen dílčí stránky. Možnosti spojení obsahu literárních a hudebních děl existují ve vyučovacím procesu i mimo něj. Přispívá k tomu odhalení etického obsahu hudby, výrazné čtení uměleckého textu, výchova pozornosti k vnímání hudby. Probuzení a rozvíjení zájmu o poezii a hudbu vlivem tvůrčí činnosti žáků bylo stimulem vytváření uvědomělého vztahu k hudebnímu dílu prostřednictvím poetických zobecnění. Důsledkem byla emocionální a intelektuální aktivita žáků v hodině.

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1981/9

M. A. Prokofjev: K novým úspěchům vzdělávání (str. 3—9)

V současné době se charakter školy mění, zvyšuje se její úloha, odpovědnost za utváření mladých lidí v duchu ideálů komunismu.

Jedním z hlavních úkolů současné pedagogiky je zdokonalování osnov a učebnic. Je v nich posílena výchovná stránka předmětů, zdůrazněno vytváření základů vědeckého světového názoru. Vzrostl polytechnický charakter předmětů. V každých osnovách je samostatný oddíl obsahující požadavky na znalosti, dovednosti a návyky žáků, které jsou utvářeny prostřednictvím dílčích tematických celků předmětu. Orientují učitele, na které otázky se má zvláště zaměřit, aby se staly součástí poznání žáka. V současné době se vytvářejí nové učebnice. V Akademii pedagogických věd se sledují obecné teoretické přístupy k tvorbě učebnic, vliv fy-

ziologických a psychologických faktorů na vyučovací proces a utváření vědeckého světového názoru.

Problém zdokonalování vyučovacího procesu obsahuje i otázku vyučovacích metod, zhodnocení jejich kladů i nedostatků.

Pozornost se věnuje i ideově politické výchově žáků, pracovní výchově. Pracovní výchovu žáků nelze redukovat jen na hodiny pracovního vyučování, ale celý proces výchovy a vzdělání musí být zaměřen na pracovní výchovu. Prostředky pracovní výchovy jsou: správně organizovaná práce při vyučování, sebeobsluha žáků, společensky prospěšná činnost a letní tábory odpočinku. Pracovní vyučování má být více spojeno s potřebami národního hospodářství.

Úspěch výchovně vzdělávacího procesu je určován také přípravou pedagogických kádrů. Pozornost se věnuje začleně-

ní učitelů podle kvalifikace, přípravě učitelů v oblasti pedagogiky, psychologie a politiky. Vyšší úroveň výchovně vzdělávací práce školy ovlivňuje tvůrčí vztah k práci a aktivní osvojování výsledků pedagogické vědy učiteli. Tomu je třeba přizpůsobit i hodnocení výsledků práce učitelů i žáků.

V současné době se pedagogická teorie zaměřuje na rozvoj předškolní výchovy. Pro starší žáky se ukazuje potřebné zavést předmět, v kterém budou obsaženy základy psychologie, etiky, hygieny a výchovy k rodičovství.

A. P. Prokopjev: Problémy zdokonalování vlastenecké a internacionální výchovy mládeže podle požadavků XXVI. sjezdu KSSS (str. 10—18)

Na základě jednání XXVI. sjezdu KSSS, kde byly stanoveny úkoly ideologické práce, se věnuje pozornost vlastenecké a internacionální výchově. Zvyšuje se ideová zaměřenost učební látky, zejména občanské nauky, dějepisu, zeměpisu, ruského jazyka. Zvláštní úlohu v rozvíjení vlastenecké a internacionální výchovy mají prostředky masové komunikace, socialistické soutěžení, kluby mezinárodní družby, muzea, síně tradic, pochody na místa bojové slávy apod.

L. P. Šilo: Perspektivy a cesty zdokonalování pracovní výchovy (str. 19—24)

Učebně výrobní kombináty se staly organickým článkem pracovní výchovy žáků. Zabezpečují pracovní vyučování, profesionální orientaci, výchovně zaměřenou práci. V této pětiletce se uskuteční přechod škol na nové osnovy pracovního vy-

učování. Plně se bude využívat polytechnického obsahu každého předmětu. Vzroste význam školních metodických sdružení, která sledují otázky mezipředmětových vztahů, polytechnické i praktické zaměřenosti předmětů.

Ja. S. Stoljarov: Technická tvořivost žáků (str. 25—31)

Řízení procesu technické tvořivosti znamená především plánování etap a článků tvořivosti. V první etapě se formuje problémová situace, která vede k tvorbě technické ideje. Třetí etapa vzniká jako výsledek myšlenkového experimentování a realizuje se konstrukcí. V procesu technické tvořivosti je konstruování pro žáky etapou, v které se začínají řešit technické rozpory mezi teorií a praxí.

A. M. Magomedov: Důležitý směr profesionální orientace žáků (str. 32—34)

Zkušenosti svědčí o tom, že některé tradice a obyčeje napomáhají komunistické výchově. V Dagestánu probíhala výchova doma. Děti se učily řemeslu od otců. Za sovětské vlády dosáhlo lidové umění dalšího vývojového stupně. Kdysi byla metodika řemeslné práce založena na individuálním učení, na úzké specializaci. Nyní sleduje pracovní příprava dětí Dagestánu jejich všestranný rozvoj. Do praxe škol bylo zařazeno také seznamování dětí se základy uměleckých řemesel, zejména zpracování kovů a vázání koberců. Úkolem pedagogů je přijímat pozitivní tradice a obohacovat kulturu socialistickým obsahem.

Jana Rymešová

Ottó Vágy a kol.
NEVELÉSTÖRTÉNETI FORRÁSOK ÉS TANULMÁNYOK

(Prameny a studie k dějinám výchovy)

Budapest 1981, 162 s.

Za redakce Ottó Vágya, profesora dějin pedagogiky na univerzitě v Budapešti, byl

vydán druhý svazek knihovny o zdrojích pedagogiky a jejich dějin, zabývající se

v internacionální spolupráci pedagogů a historiků pedagogiky problematikou 20. století.

Poprvé se čtenář touto cestou seznamuje s plným textem pozoruhodné studie Alberta Pinkeviče, důležité postavy sovětské pedagogiky po r. 1917, o pracovní škole. Vznikla jako přednáška k aktivu pedagogů a školských politiků v r. 1923. Zabývá se vývojem pojmu pracovní škola (R. Seidel jako představitel socialistické pedagogiky, G. Kerschensteiner jako představitel buržoazní pedagogiky aj.) a pokusy o její realizaci v podmínkách kapitalistické společnosti (P. Robin). Pedagogika J. Deweye je ještě hodnocena v kontextu hledání adekvátního modelu socialistické školy a marxistické pedagogiky v období po r. 1917. Také u představitelů sovětské pedagogiky a školské politiky těchto let se podstatně diferencovaly názory na pracovní školu a její funkci při budování základů prvního socialistického státu (N. K. Krupská, A. V. Lunačarskij, L. B. Kalašnikov, P. P. Blonskij, S. T. Šackij). Této diferenciaci je však společný socialistický přístup k výchově nového sovětského člověka, a to především na základě pojetí práce a její funkce ve školském systému z hlediska celospolečenského, psychologického a polytechnického.

Gerd Hohendorf, představitel historie pedagogiky v NDR, ve studii o problematice výchovy a vzdělání na IV. kongresu Komunistické internacionály v Moskvě v r. 1922 analyzuje na základě zásadních projevů V. I. Lenina a K. Zetkinové o mezinárodní situaci a úkolech světového komunistického hnutí a na základě referátů N. K. Krupské a E. Hoernla o vedoucí úloze komunistických a dělnických stran ve výchově a převýchově lidových mas význam zasedání dne 28. listopadu. Jde především o rozlišení vlastní marxistické pedagogiky od sociálně demokratické pedagogiky reformistické orientace. Aktivizujícími metodami a odhalováním pravdy ve jménu boje dělnické třídy a jejích spojenců je

třeba vést hranici mezi dosavadním buržoazním a novým socialistickým způsobem výchovy a vzdělání. Autor studie pokládá kongres za mimořádně významný mezník ve vývoji marxisticko-leninského pojetí pedagogiky.

Josef Cach (ČSSR) ve studii Tolstoj a česká pedagogika na základě nových materiálů a kritického hodnocení dosavadní literatury předmětu studie přibližuje maďarské odborné pedagogické a učitelské veřejnosti přínos L. N. Tolstého jako klasika ruské a světové literatury a současně klasika pedagogiky k formování české pedagogiky předválečné, v buržoazní republice i po r. 1945. Činí tak chronologicky a problémově se zřetelem ke svérázné tolstojovské filozofii výchovy a vzdělání, kterou charakterizuje jako „kouzlo a současně omyly Jasné Poljany“. Zejména přístup O. Chlupa v jednotlivých fázích jeho složité cesty k marxistické pedagogice k dílu L. N. Tolstého je stále poučným průvodcem pedagoga, historika pedagogiky i učitele po dějinách české pedagogiky 20. stol.

Alexander Lewin (Polsko) na základě dosavadního bádání o odkazu A. S. Makarenka v SSSR, Polsku a dalších socialistických státech obohatil sborník studií Naše doba a Makarenko. Makarenko se ve specifických podmínkách sovětské společnosti po VŘSR relativně nejpresněji přiblížil k řešení nejnaléhavějších problémů výchovy. I když jde o poměrně krátké období, je nutno praxi jeho pedagogických pokusů i jejich literární a odborné zevšeobecnění hodnotit jako proces neustálého zdokonalování, v němž neexistuje zastavení a ustrnutí. Řešení složitých výchovných a převýchovných situací je založeno na „vnitřní síle kolektivu dětí a mládeže“, podepřené novými společenskými podmínkami. Nelze přitom zejména dnes přehlédnout „průmyslový a ekonomický plán“ Dzeržinského komuny. Základem výchovy je potom tzv. integrální zkušenost, která umožňuje teoretické zevšeobecnování a odhalování zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu.

Tyto pramení z nové syntézy v teorii komunistické výchovy, k níž vede socialistický humanismus, projektování šťastného jedince v kolektiv, etika boje a postupných vítězství. Makarenkova pedagogická logika jako část problematiky materialistické dialektiky vůbec je trvalým odkazem tohoto klasika sovětské i světové pedagogiky výchově a vzdělávání v budoucnosti.

Najden Čakarov a Žečo Atanasov se na sborníku podílejí společnou studií o dějinách pedagogiky v Bulharsku a věnují přitom zvláštní pozornost boji marxistů s buržoazními teoriemi výchovy a vzdělání. V této souvislosti je nově hodnocen Todor Pavlov jako autor pojednání o pracovní výchově a pracovní škole, který měl kritické výhrady proti některým tezím P. P. Blonského apod. T. Pavlov je také kritikem tzv. pedagogického anarchismu a jednostranných tezí „volné výchovy“.

Studie Leona Topa a Tiberiu

Trușera z Rumunska charakterizuje minulé i dnešní úsilí marxistické pedagogiky o vytváření solidních základů sociologie výchovy. Z hlediska historickosrovnávacího je hodnocen přínos K. Marxe, B. Engelse a V. I. Lenina na straně jedné a kriticky je analyzováno dílo E. Durkheima, L. Warda, W. B. Brookovera na straně druhé. Tato analýza je doprovázena kritickými sondami do vývoje sociologie výchovy (G. Dimitrescu, S. Haret, M. Ralea, P. Andrei, D. Gusti aj.) v Rumunsku.

Sborník navazuje na podobné úsilí v SSSR a NDR, hledající vyšší stupeň sblížení stanovisek marxistické pedagogiky a její historiografie v jednotlivých státech socialistické soustavy k hodnocení pedagogiky i školství 20. století a přinášející četné podněty, jež by neměly zůstat bez odezvy také v ČSSR.

Erika Jubášová

PROJEKT ŠKOLSKÉ CHARTY V ITÁLII

Italský časopis *Tuttoscuola* 18/II/1981 referuje o projektu ministra školství vydat zakrátko „statut žáka“ po vzoru „statutu pracujících“ uzákoněného roku 1970. Nový text, který má nahradit úpravy z roku 1925, je již připraven a má být postoupen parlamentu. Jde přitom o novou koncepci, podle které žáci již nemají být pasívními objekty v daném právním rámci ani subalterními prvky hierarchické struktury. Mají se napříště stát zcela integrovanou složkou školního společenství. V tomto smyslu uplatní nový statut princip účasti a odpovědnosti všech: učitelů, žáků a rodičů, kteří na příslušných nebo společných shromážděních budou též mít možnost podávat návrhy.

Tato „velká školská charta“ má zahrnout řadu bodů obecného i detailního charakteru, zejména dodržování učebního plánu a docházky, zdůvodňování absencí, nutnost dozoru ve škole, civilní

a trestní odpovědnost školských zaměstnanců, konzultace expertů, podmínky pro rozšiřování tisku a pro vývěsky, využití školních zařízení, úprava práva na kouření, respektování žáků jako osobností, svoboda vyjadřování a myšlení, právo na informaci a účast při vypracovávání a kontrole programování a didaktické, pedagogické a výchovné činnosti, úprava školních struktur a služeb pro pružnější a svobodnější vyučování a učení, právo konat třídní nebo ústavní shromáždění s respektováním vhodné doby, způsobu a obsahu těchto schůzí a jejich kompetence, ochrana zdraví žáků a jejich fyzické a morální integrity ve škole.

V oblasti účasti zkoumá parlament návrh zákona upravujícího kolegiální řízení školy. Jde o to, že skutečná renovace školy je možná jen tehdy, jestliže si rodiče, učitelé a žáci jsou vědomi vlastního obsahu participace. Nová úprava se týká vytvoře-

ní „třídních shromáždění“ (učitelů, rodičů a žáků) a výborů rodičů a žáků integrovaných s dosavadními kolegiálními orgány. Žákovské výbory složené z delegátů třídních rad a ústavní rady mají právo samostatně vytvářet plán fakultativní činnosti kulturní, rekreační nebo sportovní ve školských prostorách mimo vyučovací dobu. Nově se rozdělují kompetence každého orgánu. Tento bod je považován za zvláště důležitý, neboť je konkrétním výrazem ideje školy jako společenství, jež nikterak není abstrakcí a vychází ze spolupráce a solidarity všech složek školy, praví se v uvedené zprávě.

Přestože opoziční strany vidí v tomto novém textu (a zajisté i v jeho podtextu) zavádění nových „mocenských vztahů“, konstatuje zpráva, že se návrh zákona týká v podstatě interních orgánů školy, tj. přesně těch, které mají umožnit účast

v didaktické a pedagogické oblasti. Zákonnodárce prý chce posílit duch spolupráce v samé rozmanitosti kompetencí k dosažení společného cíle. To předpokládá, praví se v závěru, odpovědnější přístup rodičů k vedení školy, velkou schopnost učitelů k dohodám a dialogům, dobré vzájemné vztahy učitelů, rodičů a žáků.

Snaha prosadit nové pedagogické zaměření v zanedbané italské školské soustavě a její administrativě je zajisté pozitivní, i když některé body dokumentu mohou být pro školskou praxi v italských poměrech pochybné (např. „svoboda vyjadřování a myšlení“). Je však otázka, zda je tato snaha za současného stavu italských společenských a politických poměrů vůbec realizovatelná.

Vilém Pech

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

- SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského (ÚŠI při MŠ ČSR) v Praze 1, Mikulandská 5
 SPK — Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12
 UKB — Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1—4
 UK — Univerzitní knihovna v Praze, Klementinum
 SVKO — Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

AULEHLA, V. — KLEGA, V.: *Výchova a vzdělávání mládeže pro dělnická povolání*. Olomouc, Univerzita Palackého 1981, skripta. SPKK III—29 438

COUFALIK, J.: *Úvod do teorie tvorby základních pedagogických dokumentů pro střední odborné školy*. Ostrava 1980. 158 s. SVKO II—806 177

DUCHÁČKOVÁ, O.: *Pedagogika pro vychovatele*. Učebnice pro střední pedagogické školy. Bratislava 1981. 266 s. SVKO 716 092

ĐURIČ, L.: *Psychológia a škola*. Bratislava, SPN 1981. SPKK I—25 825/8

HALAJ, J.: *Výchova k ochrane prírody*. Bratislava, SPN 1980. 232 s. SPKK III—28 992

HANUSEK, O.: *Moderní výchovné a vzdělávací metody*. Ostrava 1980. 51 s. SVKO II—805 886

JÍROVÁ, M.: *Metodika výchovnej práce v jasiach a materských školách*. Bratislava 1981. 456 s. SVKO 502 639