

RECENZE A REFERÁTY

Dagmar Čapková
DĚJINY TEORIE A PRAXE VÝCHOVY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DO
KONCE 18. STOL.

Praha, Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků 1980, 232 s.

Věra Mišurcová
DĚJINY TEORIE A PRAXE VÝCHOVY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V 19.
A 20. STOL.

Praha, Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků 1980, 265 s.

V předvečer 200. výročí narození B. Fröbela a 150. výročí založení první pražské vzorné vychovatelny malých dětí Na Hrádku se nám dostává do rukou téměř pětisetstránkový přípravný text dvou předních pracovníků v oblasti výchovy dětí předškolního věku a jejich dějin, který po doplňcích a zpřesněních může být základem první publikace toho druhu v ČSSR. Podobně jako společné dílo českých a slovenských historiků pedagogiky (Dejiny školstva a pedagogiky a Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky, Bratislava 1981) vhodně spojuje metodologický úvod „K studiu problematiky dějin předškolní výchovy a pedagogiky“ a teoretické kapitoly až do druhé světové války s obsáhlým výběrem pramenů a textů. Jde o promítnutí obecných principů metodologie a teorie dějin školství a pedagogiky do specifické oblasti, kterou je v tomto případě nejen výchova dětí předškolního věku v příslušných institucích, ale i výchova rodinná, a to v permanentní konfrontaci teorie a praxe.

Metodologický úvod, který je nutno v této zkrácené verzi považovat za dobrý základ ke studii obsažnější a konfrontující teze autorky s předcházející i dnešní literaturou předmětu, má na zřeteli „vývoj dějin a institucí předškolní výchovy“ (s. 4) v širších souvislostech vývoje společnosti, její kultury a vzdělanosti, v kontaktu s kladením otázek jednotlivých epoch společnosti v oblasti „podstaty, cíle, obsahu, metod, formování člověka“ (s. 4), a to z hlediska individuálního vývoje člověka i jeho socializace. Studium dějin teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku je důležitou částí vzdělávání učitelstva vůbec, nejen vychovatelek a učitelek mateřských škol. Připomeňme, že přibývá zájemců o tuto problematiku i z řad pracovníků v jeslích a z široké rodičovské veřejnosti.

První kapitola pojednává o počátcích a prvním rozvoji dějin výchovy nejmenších v době prvotně pospolné společnosti a v starověkých třídních společnostech (včetně tradice egyptské a hebrejské). Mimořádnou pozornost věnuje filozofům

a sociálními myslitelům otrokářského Řecka.

Druhá kapitola má na zřeteli pojetí dětství a funkci rodiny v epoše středověkého feudalismu, a to se zvláštním zdůrazněním úlohy Tomáše ze Štítného v počátcích názorů na výchovu a vzdělání v českých zemích. Problematice tohoto druhu bude třeba v dalším zpracování věnovat větší a všestrannější pozornost.

Třetí kapitola se zabývá teorií a praxí výchovy nejmenších v období reformace, humanismu a renesance a ponechává přitom větší prostor i pro české země, zejména pro výchovnou a vzdělávací problematiku jednoty bratrské jako jednoho ze základů pro studium pedagogiky J. A. Komenského.

Významná znalkyně díla tohoto klasika světové i české pedagogiky vytvořila ve čtvrté kapitole ucelený obraz jeho průkopnických idejí v oblasti výchovy nejmenších dětí. Jde o kapitolu, která je přínosem i pro studie tohoto druhu v jiných státech.

Kapitoly, jejichž autorkou je D. Čapková, jsou uzavřeny oddílem o dějinách předškolní výchovy v 17. a 18. stol., a to se zřetelem k významným postavám světové kultury (Locke, Rousseau, Pestalozzi) i k jednotlivým problémům (princip přirozeného zákona, vzdělávací složky včetně výchovy k práci). Přitom je celkem dobře charakterizován vývoj v českých zemích a na Slovensku (J. Kollár).

Závěrem prvního svazku je kapitola shrnující a ukazující snahu o hledání zákonitostí uvedeného vývoje, v nichž dílo Komenského je činitelem rozhodujícím. Je však v této stručné podobě jen nástinem problematiky mnohem složitější a namnoze očekávající týmovou spolupráci odborníků v jednotlivých státech socialistického tábora i pokrokových pedagogů ve státech kapitalistických.

Škoda, že ve výboru textů česká a slovenská tradice (výjimku tvoří pochopitelně odkaz Komenského) je poněkud stranou pozornosti. Vždyť autorka prvního svazku je přední znalkyní právě této problematiky.

V. Mišurcová jako autorka druhého svazku předepisuje vlastní problematice obsažnou kapitolu o předškolní výchově v období rozvinutého kapitalismu, a to se zřetelem k sociálním, politickým a kulturním podmínkám a jejich vlivu na život a výchovu dětí, se zřetelem k rodinné výchově. Na tomto základě buduje poměrně přesný obraz počátků předškolních institucí v Evropě a v něm na základě dosavadních prací českých (M. Bartušková) a slovenských (škoda, že údaje jsou neúplné) historicky lokalizuje úlohu opatrovny Na Hrádku, „Školky“ J. V. Svobody atd. a pokračuje v určení mezníků dalšího vývoje po období zákona z r. 1869. Důležitou částí třetí kapitoly je snaha zpřesnit dosavadní hodnocení tradice české a vlivů německých (Fröbel a fröbelismus) i francouzských. Subkapitola o „mateřskoškolské pedagogice“ (L. Tesařová aj.) je jen nástinem problematiky, do níž bude třeba zapojit i počátky české buržoazní pedagogiky jako vědy.

Druhým obsažným oddílem je problematika předškolní výchovy v období imperialismu a socialistické revoluce. Zabývá se vztahem sociálního, politického a kulturního vývoje společnosti (a to i se zřetelem k USA na straně jedné a k SSSR na straně druhé), populačním vývojem, rodinou, sociální péčí a vědou o dítěti (touto ne zcela určitě, máme-li na zřeteli další snahy pedologického zaměření). Kapitola o vývoji buržoazní mateřské školy a předškolní pedagogiky, přinášející známé i méně známé materiály z Anglie, Francie, Německa, USA (včetně J. Deweye), Itálie (velká pozornost je věnována pedagogickému systému M. Montessoriové) a Belgie (O. Decroly), je přímo přeplněna problémy a měnícími se názory na jejich hodnocení. Je úvodem do složitě problematiky, jež bude předmětem kritických výhrad nejen v ČSSR a dalších státech socialistického společenství, ale i v uvedených státech západních. Naproti tomu paralelní kapitola o českých zemích (včetně A. Süssové) má podobných problémů podstatně méně a je přijatelným

základem dalších podobných studií autor-
ky aj. Upozorňujeme však zároveň, že
problematice předmnichovské buržoazní
republiky bude třeba věnovat daleko více
pozornosti, a to po stránce institucionální
i teoretické. Podíl O. Chlupa na řešení
problematiky pedagogiky předškolního
věku je tu přece jen příliš izolovaným je-
vem.

Kapitola o socialistické mateřské škole
a marxistické pedagogice v SSSR po r.
1917 přináší stručný nástin problematiky
předrevoluční (počátky marxistické peda-
gogiky na straně jedné a K. D. Ušinskij aj.
na straně druhé) a na základě četných
prací sovětských přesvědčivě ukazuje do-
slovný převrat, kterým bylo budování sítě
předškolních institucí zásluhou N. K.
Krupské a formování marxistické teorie
v této oblasti rozvoje pedagogických věd.
Do kontextu kapitoly je zařazen také A. S.
Makarenko, zejména jako autor předná-
šek „O výchově dětí v rodině“. Zdařilou
kapitolou bude třeba doplnit a rozšířit

i komparaci směrem k vývoji v dalších so-
cialistických státech.

Škoda, že práce ve většině kapitol pod-
nětná byla ukončena v podstatě druhou
světovou válkou. Tuto citelnou mezeru
bude nutno v přípravě publikace pro širší
učitelskou a pedagogickou veřejnost od-
stranit. Máme na zřeteli vývoj nejen
v ČSSR, ale i v SSSR, v dalších socialistic-
kých státech, ve státech kapitalistických
i v tzv. třetím světě.

Výběr textů a pramenů přináší materiá-
ly, které jsou dnes namnoze mladší gene-
raci nepřístupné a které velmi často vhod-
ně doplňují výše zmíněnou antologii slo-
venskou. Ale i jemu bude třeba v další
redakci věnovat pozornost a uvážit i mož-
nost malých komentářů a vysvětlivek.

Jde o dobrý krok vpřed ve zpracování
problematiky, která dosud byla mimo
střed pozornosti rozvoje pedagogických
věd v ČSSR a jejíž význam vzhledem
k rozvoji příslušné institucionální základ-
ny v projektu z r. 1976 poroste.

Josef Cach

Zdeněk Matějček — Josef Langmeier
VÝPRAVY ZA ČLOVĚKEM

Praha, Odeon 1981, 220 s., 102 obrazových příloh

Nelze říci, že by čtenáři pedagogické
a psychologické literatury předpokládali,
že nakladatelství Odeon vydá ve své klu-
bové řadě publikaci, jež bude význam-
ným, třebaže popularizačním příspěvkem
naší psychologii. Touto prací jsou Výpra-
vy za člověkem, kniha, jež zpřístupňuje ši-
roké veřejnosti komplex nejnovějších po-
znatků řady vědních oborů, které se dotý-
kají problematiky psychického rozvoje dí-
těte a jeho podmínek v prvních měsících
a letech života.

Autoři této nesporně zajímavé publika-
ce jsou již v naší odborné literatuře zná-
mi. Do širšího povědomí vešli především
prací Psychická deprivace v dětství (Pra-
ha, SZDN 1963 — první vydání), jež
představovala vyústění první etapy vědec-
ké činnosti obou psychologů. Tato úspěš-
ná kniha se stala výchozí literaturou pro

pochopení základních problémů nedosta-
tečného uspokojování psychických po-
třeb dítěte a jeho důsledků v celkovém fy-
zickém, duševním a sociálním vývoji. Byla
přeložena do několika světových jazyků.

Výpravy za člověkem nastolují otázky
podobné povahy. Kniha obsahuje tři zá-
kladní vnitřně spjaté okruhy. První část je
věnována filozoficko—antropologickým
konceptům, z nich vycházejícím psycholo-
gickým směrům a obsahuje poznatky vý-
zkumů prvotní aktivity jedince v prenatal-
ním a bezprostředně postnatálním obdo-
bí. Ve druhé části publikace autoři přibli-
žují vývoj individua v extrémních život-
ních podmínkách a vlastní problematiku
psychické deprivace. Třetí část knihy pak
osvětluje některé aspekty náhradní vý-
chovné péče v naší společnosti a klíčo-
vou úlohu rodinného emocionálního kli-

matu pro harmonický rozvoj individua.

Jako červená nit se obsahem celé knihy táhne otázka přirozenosti člověka, jeho lidské podstaty, otázka položená v mnoha rovinách a mnohdy jen nastíněná mezi řádky.

K odpovědi na ni se autoři vypravili dvěma cestami, a to za pomoci poznatků řady vědních disciplín: psychologie, medicíny, fyziologie, psychiatrie, etologie, antropologie, pedagogiky a dalších. Na první cestě srovnávali lidský vývoj s vývojovými zákonitostmi ostatních živočišných druhů, na druhé cestě sledovali vývoj lidského jedince v normálních a mimořádných podmínkách.

Na cestě srovnávání vývoje lidského jedince s vývojem jiných živočišných druhů zašli autoři hluboko do historie — až k prapředkům našeho rodu. Aby zachytili lidský vývoj z více pohledů, využili poznatků řady významných antropologů, zoologů a biologů, kteří se také snažili charakterizovat podstatu člověka. A jak autoři uvádějí, tvoří ji lidská kultura více než cokoliv jiného. „Člověk má schopnost, jež nemá obdoby v celé živočišné říši, schopnost předávat své zkušenosti z generace na generaci. Tímto hromadícím a exponenciálně rostoucím procesem, který nazýváme kulturním vývojem, je schopen postupně měnit své prostředí nad veškeré očekávání. Tedy i své sociální prostředí. Tento nový typ vývoje pokračuje nesrovnatelně rychlejším tempem než vývoj genetický,“ říká nositel Nobelovy ceny Niko Tinbergen (s. 38).

V této části publikace autoři předkládají výsledky mnoha pokusů se zvířaty, ale také výsledky z pozorování života zvířat v přirozených a umělých podmínkách. Jedny z nejzajímavějších a nejnámějších pokusů konal prof. Harlow a jeho žáci, kteří zkoumali podmínky, za nichž se vytváří vztah mláděte k matce, čím je tento vztah narušován, jaké následky plynou z odloučení mláděte od matky nebo z nedostatečného kontaktu mláděte s vrstevníky. Tyto pokusy dokázaly relativně menší význam hladu a mimořádnou důle-

žitost tělesného kontaktu pro vytváření vztahu mláděte k matce a dále skutečnost, že mládě je přitahováno k matce nejen citově kladnými podněty, které mu poskytuje, ale že se k ní uchyluje i v situacích náhlého úleku. Závěrem, k němuž došli v Harlowově laboratoři, bylo zjištění, že u opicích mláďat, která vyrůstala bez matky nebo bez vrstevníků, docházelo k těžkým poruchám vývoje. Jak uvádí Harlow, některé projevy pozorovaných zvířat byly tak drastické, že často překračovaly meze citové únosnosti i u zkušených experimentálních pracovníků.

Uvedené pokusy spolu s řadou dalších, například pokusy uskutečněné v Yerkesových laboratořích, dokazují mimořádný význam osobního pouta k matce a vrstevníkům pro utváření zdravé psychiky. Z poznatků, které vyplývají z pokusů se zvířaty, nelze samozřejmě vyvozovat závěry pro chování člověka. Jak však autoři uvádějí, „některé shody jsou natolik nápadné, že dávají zpětně podnět k zaměřenému zkoumání určitých projevů a jejich souvislostí s životními podmínkami právě u dětí“ (s. 133).

Na druhé cestě za poznáním člověka si autoři položili otázku, jaká je lidská přirozenost a jak může její podstatu osvětlit psychologie. Na základě uváděných názorů o charakteru lidské přirozenosti vyslovují přesvědčení, že teorie lidské přirozenosti je základem výchovy, vzdělání, nápravy a léčení duševních poruch.

V kapitole K počátkům života dítěte přinášejí autoři velmi zajímavá a zřejmě všeobecně nepřilíh známá fakta z pozorování operativně vyňatých lidských zárodků. Bylo zjištěno, že u těchto jenom několik týdnů starých organismů se projevuje nejen aktivní látková výměna, ale i řada reflexních pohybů (úchopové, sací reflexy). Plod je rovněž matce aktivním sociálním partnerem; hledá nejhodnější polohu, matka na pohyby reaguje a tato činnost vyvolává další reakce plodu. Autoři připomínají, že dítě není pouhým příživníkem v těle matky, ale je už skutečným sociálním partnerem. Právě jeho zaměře-

nost do sociálního světa a jeho velice časná a stále intenzivnější interakce s lidmi je patrně jeho hlavní charakteristikou.

Dále autoři věnují prostor zajímavým výzkumům, které se týkají chování dítěte v prvních měsících po narození. Uvádějí, že dítě si přináší na svět vrozenou výbavu pro styk s lidmi, neboť její projevy můžeme pozorovat dříve, než má dítě vůbec příležitost získat nějaké zkušenosti. Dítě věnuje lidskému obličejí více pozornosti než jiným předmětům, vydrží déle naslouchat lidskému hlasu než jiným zvukům, lidského prstu se drží větší silou než podané hůlky, plazivé pohyby dítěte jsou živější, když leží na těle dospělého. Zajímavě je sledována problematika interakce matky s dítětem, jejich vzájemné intuitivní chování, podněcování vývoje dítěte, k němuž autoři dodávají: „Největším podnětem pro vývoj dítěte je jeho společný život s rodiči a ostatními lidmi, společně sdílená pozornost, radost i hněv či zármutek“ (s.59).

Jak se může dítě vyvíjet, když právě tento podnět chybí, připomínají autoři v další části publikace. Popisují tzv. vlčí děti vychované ve společnosti zvířat, a případy dětí, které vyrůstaly v izolaci.

V poslední, třetí části knihy se autoři zabývají především problematikou náhradní výchovné péče a rodinné výchovy.

Jaromír Plch

O VÝCHOVĚ SLOVESNÝM UMĚNÍM V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Praha, SPN 1981, 200 s.

V září 1981 vyšla v Pedagogice recenze knihy J. Plcha „O výchově slovesným uměním a základech její vědní disciplíny“ (Praha, SPN 1979) a nyní dostáváme do rukou další publikaci zmíněného autora — knihu „O výchově slovesným uměním v mladším školním věku“.

Není běžným zjevem, že učebnice — dokonce i pro vysoké školy — obsahují autorovy zcela původní závěry a není pouhým zpracováním již poznaných skutečností pro potřeby studia. Učebnice Jaromíra Plcha, profesora pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, patří zcela jis-

Seznamují s výsledky některých experimentů uskutečněných v dětských domovech a dokládají je bohatým dokumentačním materiálem.

Jak je patrné z celé práce, je tato kniha pokusem o komplexní pohled na problematiku psychického rozvoje dítěte. Zároveň je určena širší čtenářské veřejnosti, z čehož plyne určité nutné zjednodušování problematiky a nutná redukce faktografického materiálu. Na druhé straně se však autoři nerozpakují uvádět velmi významné poznatky z výzkumů posledních let. Přestože lze k některým výzkumům mít výhrady, jejich výsledky mohou, jak autoři uvádějí, přinést cenné metody pozorování v přirozených podmínkách.

Z hlediska čtenářské aktivity je zajímavá skutečnost, že autoři uvádějí řadu často protikladných názorů, aby s nimi čtenář mohl pracovat a postupně si utvářet vlastní názor na danou problematiku. Popularizací základních otázek psychického rozvoje dítěte se uvedená práce stává přínosnou publikací pro širokou čtenářskou veřejnost a současně neztrácí na významnosti odborného studijního materiálu.

Zdenka Mrlinová,
Martin Slunečko

tě do první kategorie. Projevilo se to již v první knize, která byla určena posluchačům studia českého jazyka a literatury pro 5.—12. ročník základních a středních škol, a projevuje se to i v nové učebnici pro posluchače učitelství v 1.—4. ročníku základní školy. Profesor Plch tak v podstatě dovršuje své dílo, které nyní zahrnuje problematiku teorie literární výchovy od předškolního věku až po střední školu (pro období předškolního věku vydal v roce 1975 monografii „Slovesné umění v rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku“).

V pedagogické literatuře byl již mnohokrát ceněn vliv umělecké literatury na rozvoj dítěte v prvních letech školní docházky, kdy jsou dětmi na základě náročného výběru poprvé systematicky předkládány skutečné umělecké literární hodnoty. Je až s podivem, že tak závažné problematice, kterou musí studovat každý kandidát učitelství pro 1. — 4. ročník ZŠ, nebyla zatím věnována žádná samostatná vysokoškolská učebnice. V dosavadních metodikách českého jazyka a literatury pro 1. — 4. ročník stála problematika literární výchovy často ve stínu metodik jazykového vyučování a orientovala se spíše na popis metod a forem výuky čtení a literární výchovy bez hlubšího objasnění zákonitostí estetickovýchovného procesu.

Jaromír Plch staví své práce na reálném předpokladu, že každý estetickovýchovný proces má své specifické zákonitosti především díky účasti uměleckého díla v tomto procesu. Jaké zákonitosti to jsou, ukazoval již v předcházejících publikacích a zároveň upozorňoval, že základem úspěšných výsledků ve výchovné práci s uměleckými texty je právě jejich respektování. Ve své nové učebnici, kde autor aplikuje výsledky analýzy estetickovýchovného procesu na podmínky prvních čtyř let školní docházky, vychází opět z dynamického pojetí literární výchovy, využívá nejnovějších poznatků naší i sovětské pedagogiky a snaží se postihnout, v čem je specifika procesu výchovy slovesným uměním v období mladšího školního věku a jaké jsou jeho zákonitosti. Na základě odpovědí na tyto zásadní otázky potom stanoví požadavky na optimální řízení literární výchovy v tomto věkovém období.

Těmto cílům odpovídá i koncepce učebnice. Hlavní oddíl, nazvaný široce „Předmět vědní disciplíny“, zachycuje v sedmi kapitolách nejdůležitější problémy, které by měl učitel literární výchovy znát. Autor postupuje od objasnění teore-

tických zákonitostí vztahů hlavních činitelů a základních složek procesu výchovy slovesným uměním přes vývojovou dynamiku procesu, její specifické rysy a předpoklady v daném věkovém období až po zasvěcený rozbor literární výchovy v jednotlivých ročnících prvního stupně základní školy, klasifikaci metod a forem výchovně vzdělávací činnosti. Přitom není opomenut podíl různých slovesných druhů a žánrů s naznačením jejich výchovných předpokladů na prvním stupni, hodnocení je i význam estetických dovedností, zvláště soustavný rozvoj čtenářské dovednosti, kterou má první stupeň vytvořit a upevnit.

Rozbor metod a forem práce v literární výchově, hodnocení pomůcek, didaktické techniky, žákovských knihoven, smyslu domácích úkolů, význam a uplatňování mezipředmětových vztahů atd. jsou praktickou aplikací zjištěných teoretických zákonitostí. Doplňující kapitoly o vnějších vztazích vědní disciplíny, o její metodologii a terminologii i o přípravě učitele na vyučování podávají čtenáři přehled o charakteru vědní disciplíny zabývající se literární výchovou a jsou vlastně odrazovým můstkem k dalšímu studiu a správné orientaci v tak složité problematice. K tomu dobře poslouží i připojený seznam literatury a časopiseckých článků.

Učebnice J. Plcha je kniha systematicky propracovaná bez hluchých míst a zbytečného rozvádění méně důležitých detailů. Na 176 stranách textu podává celistvý obraz literární výchovy na prvním stupni základní školy. Tento obraz přitom není uzavřený, dává naopak prostor dalšímu tvůrčímu rozvoji. Lze tedy předpokládat, že se tato učebnice uplatní ve výuce teorie vyučování literatuře na pedagogických fakultách připravujících učitele prvního stupně ZŠ a dá budoucím pedagogům pevný základ jejich tvořivé práce na školách.

Karel Kobout

Knihy Heleny Rozinajovej *Sex, manželstvo, rodičovstvo* je určená pedagógom v širšom zmysle slova, pretože v problémoch, o ktorých pojednáva, je vlastne každý človek učiteľom, sprostredkovateľom poznatkov a skúseností, ale i učiacim sa. No i napriek svojmu širokému záberu ide o odbornú pedagogickú literatúru. Pri všetkej rozsiahlosti problematiky autorka zostáva na báze mravnej výchovy. V tom je klad tejto knižky: Mnohé publikácie s podobným názvom, resp. články v populárnych časopisoch, zostávajú iba v rovine konštatovania javov a skutočností a chýba im toto vyhodnotenie z hľadiska morálky, a tak bez zásadného postoja demoralizujú čitateľov, najmä mládež. Legalizujú to, čo sa v praxi robí, čo je v praxi rozšírené, bez ohľadu na mravný dosah. V publikácii dr. Rozinajovej treba vyzdvihnúť to, že sa zásadne vyjadruje k páľčivým problémom mladej generácie, že im ukazuje cestu, po ktorej by mali dospieť k šťastnému a spokojnému životu. Autorka tu zverejňuje aj výsledky výskumu mienky mladých ľudí k otázkam sexu, manželstva a rodičovstva. Na jednej strane tak vidíme, ako dnešný mladý človek zmýšľa a ako žije, a na druhej strane vidíme, čo sa vo výchove v tejto oblasti zanedbalo, resp. poprekrúcalo, a aké to má mravné a celospoločenské dôsledky.

Dobrá rodina je základnou bunkou dobrej spoločnosti a je záujmom celej našej spoločnosti, aby naše manželstvá a rodiny boli vybudované na dobrých základoch, aby boli pevné a trvalé, aby sme mali čím menej rozvrátených rodín a opustených detí odkázaných na detské domovy. Tu si musíme priznať, že výchova, resp. mravná výchova v tejto zložke zaostáva. Ak má byť výchova človeka všestranná, musí zahŕňať aj výchovu zodpovedného vzťahu k manželstvu, rodičovstvu, vzťahu detí k rodičom, musí poznať príčiny i dôsledky rozpadu rodiny, rozvodu, predčasného pohlavného života a pod.

Knihy dá veľa mladým ľuďom, ale i rodičom v každom veku, tak mladým, ako i starším. Výchova zodpovedného vzťahu k sexu, manželstvu a rodičovstvu, to nie je kurzová záležitosť, k tomu sa človek vychováva od kolísky, a nie iba teoreticky. Najdôležitejším výchovným prostriedkom je tu príklad, pozorovanie starších, učiteľov a rodičov zvlášť. Tento základný a najstarší prostriedok výchovy autorka zdôrazňuje v každom veku a v každej výchovnej oblasti — a to je z pedagogického hľadiska správne.

Popri týchto základných okruhoch (sex, manželstvo, rodičovstvo) nájdeme v tejto knihe ďalšie cenné poznatky o rodinnej výchove dieťaťa. Nájdeme tu množstvo praktických rád, ale i podnetov k zamysleniu sa nad sebou, nad našou rodinou: ako to robíme my, keď sme obaja zamestnaní, ako naše deti trávajú voľný čas, ako chápeme sexuálnu výchovu dieťaťa, ako manipuluje televízia s naším dieťaťom a naše dieťa s televíziou, a mnohé ďalšie otázky, ktoré sa dotýkajú každého rodiča.

Jedna celá kapitola je venovaná problémom ženy, jej postaveniu v spoločnosti, v rodine, problémom osamelých žien a pod. Aj tieto problémy vidí autorka zo zorného uhla mravnej výchovy. Zatiaľ sme sa nestretli v mravnej výchove s takými okruhmi problémov, ako je cestovanie žien, stanovanie dievčat, nájdeme ich skôr v knihách o spoločenskom správaní. No je správne, ak sa poukazuje aj na morálny aspekt takýchto spoločenských javov a ak sa má kde človek o nich dozvedieť.

Posledná kapitola sa zaoberá medziľudskými vzťahmi založenými jednak na láske medzi manželmi, rodičmi a deťmi, jednak na vzájomnej úcte: vzťahy k svokrovcovi, vzťahy medzi známymi, staršími a mladšími apod. Sú to cenné rady do každodenného života. Veď tak často sa stretávame s pokrútenými a malomeštiackymi vzťahmi medzi ľuďmi a mnohokrát i sami máme na tom vinu a ani nevieme

alebo nechceme o tom vedieť. Táto kapitola je taktným napomenutím, ako sa správať a ako učiť deti správať sa zvlášť vlastným príkladom.

Pri celkovom zhodnotení uvedenej problematiky žiada sa mi ešte podotknúť, že autorka nevtieravo apeluje na čitateľa, aby si uvedomil, že aj on je učiteľom, svojimi názormi, svojím správaním je príkladom

Darinka Mitrović
PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA
Sarajevo, Svjetlost 1981

Otázky predškolskej výchovy řešené z hlediska socialistické výchovné soustavy jsou stále v ohnisku zájmů jak pedagogické teorie, tak praxe. Nejen u nás. V Sovětském svazu, v Maďarské lidové republice, v Rumunsku, v Polsku i v Bulharsku se zabývá touto problematikou řada významných badatelů. Teoretické otázky pedagogiky předškolního věku jsou zařazovány do povinného penza vysokoškolského vzdělání posluchačů pedagogiky a psychologie na univerzitách i v bratrské Jugoslávii, kde jednou z předních badatelek zabývajících se pedagogicko-psychologickými stránkami předškolní výchovy je Darinka Mitrovićová, profesorka pedagogiky na filozofické fakultě sarajevské univerzity. (Některé její studie, zejména „Umetnost u socialističkom vaspitanju“ a „Uloga estetskogo vaspitanja u razvitku ličnost“ jsou známé i u nás.)

V loňském roce vyšla ve druhém vydání její „Predškolska pedagogija“, která v podstatě shrnuje výsledky dosavadní autorčiny badatelské práce na tomto úseku pedagogiky, jednak využívá i poznatků jiných autorů k systematickému zpracování uzlových otázek výchovy předškolního věku. V tomto smyslu je koncipována její kniha.

V některých kapitolách spisu však Mitrovićová problém pouze nadhazuje, aniž ukazuje na jeho více či méně definitivní řešení — a ponechává tak místo k tvůrčímu domyslení řady koncepčních otázek souvisejících s tématem. Kniha má tak ne-

a svojimi postojmi je stimulatorom správania sa iných. Preto musí každý dbať na svoj vzťah k ľuďom, k práci, k svojim povinnostiam. Autorka sa týmto spôsobom prihovára ku každému. Ešte i starí rodičia si tu nájdú stránky pre seba a toľž mladí ľudia, ktorí majú život a svoje formovanie sa pred sebou.

Melánia Balúnozá

jen význam praktický, ale především teoretický, aby mohla sloužit jako učebnice předškolní pedagogiky studentům filozofických fakult. To ostatně autorka poznamenává již v úvodu knihy, obsahově rozdělené do dvanácti přehledných kapitol s četnými pododdíly, z nichž každá se zabývá jednou ze základních otázek teorie předškolní výchovy. Po vymezení předmětu předškolní pedagogiky (se zřetelem k jugoslávské věkové periodizaci, kdy pravidelná školní docházka počíná dokončným sedmým rokem dítěte), pojednává Mitrovićová o „prehistorii“ vývoje pedagogických idejí v oblasti předškolní výchovy. Uzlové body této revoluce nachází již v antickém světě v díle Platónově, Aristotelově a Quintilianově, ale zcela samozřejmě pokládá za prvního systematicka předškolní výchovy našeho Jana Amosa Komenského s jeho „Informatorem“. V tomto historickém exkursu defilují dále R. Owen, K. D. Ušinskij, F. Fröbel a M. Montessoriová. Z pedagogů sovětských vymezuje autorka značné místo dílu N. K. Krupské, E. A. Fljorinové, A. P. Uzovové a E. A. Arkina. Z jugoslávských pedagogů minulosti připomíná V. Pelagiće.

Poté se zabývá vlastní problematikou teorie předškolní výchovy a vytyčuje základní otázky této vědní disciplíny. Předškolní pedagogikou rozumí vědu o výchovně vzdělávacím procesu ve výchovných zařízeních pro děti předškolního věku, tj. v podstatě do dovršení sedmého

roku. V této souvislosti pak ukazuje na rozdílnost různých koncepcí předškolní pedagogiky a posléze na její marxistické pojetí. Záleží mj. v úzkém sepětí teorie a praxe v oblasti ideové, výchovně vzdělávací i organizační v duchu myšlenek zakladatelů historického a dialektického materialismu. Tady si autorka všímá některých pokusů o sestavení prvních učebnic předškolní výchovy koncipovaných v marxistickém duchu jak v SSSR, tak v jiných socialistických zemích, např. v Rumunsku a v ČSSR. Z našich autorů připomíná M. Bartuškovou. (Má zřejmě na mysli kolektivní práci „Pedagogika předškolního věku“, vydanou pod vedením zmíněné autorky v r. 1964.)

V souvislosti s vývojem koncepce předškolní výchovy a jejího marxistického pojetí rozebírá Mitrovičová cíle této výchovy v současné socialistické škole. Ukazuje však zároveň na důležitost interdisciplinárního přístupu k řešení jednotlivých jejích úkolů. Jde totiž současně o některé hraniční problémy, na kterých musí mít účast vedle psychologie i filozofie, biologie, fyziologie, medicína (pediatrie) atd. V tomto oddílu vytyčuje autorka základní (komplexně pojaté) typy vědeckých metod a příslušných výzkumných technik, vymezujíc ve vědecké metodologii zvláštní místo pedagogickému experimentu na předškolním stupni.

Další část knihy je věnována jednotlivým formám předškolní výchovy ve společensky organizovaných zařízeních (tj. v podstatě v jeslích a v mateřských školách). Zabývá se vzdělávací náplní těchto institucí, zvláště problematikou dětské hry jako nejdůležitějšího výchovného prostředku na tomto stupni ontogenetického vývoje dítěte. Definuje, klasifikuje a analyzuje dětskou hru a plánované i volné aktivity dětí. Současně se vypořádává s některými módními teoriemi hry a správně ukazuje na význam metodicky organizované hravé činnosti (řízené na základě výsledků výzkumu) pro rozvoj psychofyzického vývoje dítěte, jeho představivosti, tvořivého myšlení a estetického a mravního citění.

Hlubší rozbor pedagogických činností, které představují obsah předškolní výchovy v jednotlivých fázích dětského duševního a tělesného vývoje, obsahuje další oddíl spisu. Autorka se tu zabývá teoretickými základy této práce s dětmi předškolního věku. Podrobně analyzuje i metody této práce na různé úrovni (pozorování, demonstrace, vysvětlování, vyprávění, rozhovor, grafické a jiné práce, cvičení) a podává i klasifikaci a charakteristiku výchovně vzdělávacích prostředků (hračky, vizuální, auditivní, audiovizuální a „manuální“ prostředky). Pokládám za cenné, že autorka se nespokojuje jejich výčtem a klasifikací, ale že se zamýšlí i nad otázkou jejich kritérií vzhledem k použitelnosti pro tu či onu pedagogickou metodu.

Další část publikace je pak věnována jednotlivým stránkám předškolní výchovy. Začíná dominující složkou výchovy tělesné, jejím významem a jejími úkoly. Podrobněji poté vymezuje její prostředky a metody. Přejíždí pak k otázkám mentálního rozvoje dítěte na tomto věkovém stupni, který je závislý na prostředcích a metodách „intelektuální výchovy“, jak říká autorka. V této stránce výchovného procesu jde o rozvoj poznání a intelektuálních schopností dítěte, odpovídajících jeho tělesné i duševní vyspělosti. Důležitá je tu volba správných metod a prostředků, které podporují rozvoj dětského myšlení a kdy je třeba rozvíjet v procesu výchovy i mluvu dítěte, jeho vyjadřovací schopnosti, obohacovat jeho slovní zásobu, pěstovat kulturu výrazu, paměti, fantazie. Autorka zdůrazňuje i podporu přirozené zvědavosti dětí a rozvoje motivace k učení.

Poměrně obsáhlý oddíl je věnován společensko-morální výchově. Prof. Mitrovičová tu popisuje problém morálního rozvoje v současných psychologických teoriích a zvláštní místo věnuje socialistickému pojetí morálky a morálního rozvoje osobnosti v socialistickém společenství. Zabývá se obsahem i úkoly společensko-morální výchovy v předškolním období. Podává obecné charakteristiky procesů

rozvoje morálních pojmů a společenského chování v tomto věku (ukazuje i na význam motivace v procesu mravní výchovy předškolních dětí a zabývá se i rodinou jako jedním z hlavních faktorů, které mají vliv na utváření morálních kvalit dítěte). V souvislosti s mravní výchovou věnuje autorka pozornost i hlavním problémům předškolní estetické výchovy. Rozebírá její úlohu, úkoly a principy. Nejde jen o otázky umění, ale i o mimoumělecké estetické jevy, které nenásilně spoluutvářejí estetický vztah dítěte k věcem a k celé materiální skutečnosti a spolupůsobí i na rozvoj dětské eurytmie a na utváření smyslu pro pohybové i hudební krásno. Samostatné místo pak věnuje problematice dětské estetické tvořivosti.

V dalších dvou kapitolách se Mitrovičová soustřeďuje na otázky spolupráce předškolních výchovných zařízení s rodinou a posléze školou a na problematiku osobnosti vychovatele, na jeho společen-

skou a pedagogickou úlohu a na jeho vzdělání. Na závěr pak podává přehled systému předškolní výchovy v některých zemích socialistického a kapitalistického světa. Na jedné straně jde o Jugoslávii, Sovětský svaz a Rumunskou lidovou republiku, na straně druhé o Francii a Velkou Británii.

Charakteristickým rysem publikace Darinky Mitrovičové je, že autorka záměrně chápe předškolní výchovu ve zúženém smyslu, že soustřeďuje pozornost především k problematice výchovně vzdělávacích zařízení, zatímco např. otázkami rodinné předškolní výchovy se zabývá jen okrajově. Kniha je však velmi informativní a pro všestrannost, s jakou se obírá právě tímto aspektem předškolní výchovy (výchovou v předškolních výchovně vzdělávacích zařízeních) a pro jasný marxistický přístup k této problematice by si zasloužila pozornost i českého čtenáře.

Marta Remešová-Ivaničová

Chrudoš Vorlíček

PEDAGOGIKA

Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1982, 413 s. Skriptum

Dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy i závěry 15. zasedání ÚV KSČ a XVI. sjezdu strany orientují na zvýšení účinnosti a kvality veškeré ideologické a výchovné práce. To zavazuje naši pedagogiku k prohloubení teoretické a praktické složky v přípravě budoucích učitelů. Bude proto třeba prohloubit zpracování pedagogiky jako učebního předmětu na školách připravujících učitele, jeho cíle, obsah a strukturu upravit tak, aby učitelé poskytoval důkladnější kvalifikaci pro odborné řešení praktických problémů výchovy.

Učební text Pedagogika, zpracovaný doc. Chrudošem Vorlíčkem, CSc., se snaží vyjít vstříc těmto zvýšeným nárokům. Je psán na velmi dobré teoretické, metodologické a ideově politické úrovni, je přehledný, systematický, srozumitelný, dobře spojuje vědeckost se stranicovým a ideově politickým přístupem, neboť je

psán důsledně z pozic a hledisek marxisticko-leninského světového názoru. Čtenář učebnice získá přehled po novém v oboru.

Na rozdíl od studijních pomůcek, které jen nově systematizují tradiční učebnicovou materii, se autor nevyhýbá novým hlediskům a usiluje o koncepční hlediska, která mu umožňují analyzovat výchovně vzdělávací proces komplexně. Jestliže dosud vyučování jako prostředek výchovně vzdělávacího procesu bylo zkoumáno jednostranně jen z hlediska didaktiky a sám pojem didaktiky byl mnohdy zúženě interpretován a paralelně se pojednávalo o vyučování a o otázkách výchovy, pak autor usiluje o komplexní přístup. Výchova se uskutečňuje nejenom při vyučování, ale též v mimotřídní činnosti, v rodině, v pionýrské organizaci, v SSM aj. V souvislosti s naznačenými východisky je učební text Pedagogika rozčleněn na čtyři

části: A. Základy pedagogiky, B. Výchova žáků v systému výchovných institucí, C. Realizace složek socialistické výchovy, D. Učitel socialistické školy.

V první části se autor zabývá významem pedagogické teorie pro výchovnou praxi, ukazuje na sepětí pedagogické teorie s výchovnou praxí, zamýšlí se nad základními pojmy pedagogiky, netají se nesnázemi s vymezením základních pedagogických pojmů a sleduje jejich příčiny, kvalifikuje výchovu jako společenský jev, ukazuje na její společensko-historickou podmíněnost a na sociální úlohu výchovy. Výchova je chápána jako specifická činnost, jež je součástí společenských vztahů a jednou z forem praktické činnosti. Její možnosti ve formování člověka jsou determinovány psychickými a fyzickými předpoklady vychovávaného jedince a činiteli společenskými. Správně autor zařadil podkapitolu Člověk a výchova. Autor tu naznačuje marxistickou koncepci člověka a její důsledky pro výchovu, zkoumá vzájemný vztah výchovy a vývoje, akceleraci vývoje a výchovy, zaujímá kritický postoj k pedagogickému optimismu, k výchovnému pesimismu a k pedologii (teorii dvou faktorů). Analyzuje pojem výchovné instituce, cíle výchovy, výchovný proces. Ve výchovných institucích vznikají a rozvíjejí se vztahy mezi osobami, které konkretizují a realizují výchovné cíle, tj. vychovatelé (učitelé a dalšími výchovnými pracovníky) a žáky — probíhá zde výchovný proces. Vzhledem k specifickým cílům, které vychovatel řeší, lze stanovit tyto etapy výchovného procesu: 1. etapu pedagogické prognózy, 2. etapu pedagogického projektování, tj. stanovení strukturovaných cílů výchovy pro konkrétní dítě a konkrétní skupinu dětí, 3. etapu regulace učení dětí, 4. etapu výsledné pedagogické diagnózy.

Pozornost věnuje autor základním problémům teorie pedagogiky. Zkoumá předmět pedagogiky, analyzuje znaky vědeckosti pedagogiky, prameny pedagogiky, metody vědeckého výzkumu v pedagogice, zabývá se systémem pedagogic-

kých věd, strukturou pedagogiky a jejím vztahem k jiným vědám.

Druhá část pojednává o výchově žáků v systému výchovných institucí. Zamýšlí se nad otázkami rodinné výchovy, spolupráce školy s rodinou, náhradní rodinné výchovy aj. Těžiště je situováno do výkladu problematiky školní výchovy. Autor zevrubně pojednává o výchově při vyučování. V této souvislosti charakterizuje didaktiku jako teorii vzdělání a vyučování, konfrontuje tradiční, reformní a moderní pojetí vyučování. Pojednává o cílech vyučování na ZDS. Autor se zabývá zvláště otázkami výběru učiva. Komentuje Chlupovu teorii základního učiva a Brunerovu teorii struktury učiva, koncepce exemplárního vyučování, elementárního vyučování, kategoriálního vzdělání aj. Smysl vzdělání netkví v kvantitativní úplnosti, nýbrž v nepřetržitě působících paradigmatech, těžištích, která tvoří a představují celé oblasti vzdělání. Autor značnou pozornost věnuje otázkám problémového vyučování, osvětluje organizační formy vyučování, poukazuje na úsilí současné didaktiky o modernizaci organizačních forem vyučování a na úsilí učitelů Lipecké oblasti o účinnější strukturu vyučovací hodiny. V dalším autor obšírně sleduje determinaci vyučovacích metod, jejich klasifikaci a systém. Do druhé části jsou zahrnuty též problémy mimotřídní výchovy žáků, mimoškolní výchovy, formativních vlivů (funkcionálního působení) a sebevýchovy.

Třetí část je věnována realizaci složek socialistické výchovy. Autor vychází z předpokladu, že všestranná socialistická výchova má formovat základní vztahy člověka k světu, tj. vztah poznávací, pracovní, vztah k morálce, vztah ke kráse a vztah k vlastnímu tělu. V souladu s tím se přidržuje tradičního členění složek na výchovu rozumovou (která formuje poznávací vztah k světu), pracovní, mravně politickou, estetickou a tělesnou. Uvedené složky dále konkretizuje. Správně je zařazení problémů světonázorové výchovy z hlediska našich nejnovějších publikací. Au-

tor se snaží ukázat, jak se z hlediska výchovných složek při vyučování, při mimořádné výchově, v pionýrské a svazácké organizaci i v dalších výchovných institucích realizují cíle výchovy rozumové, pracovní aj. specifiky podle možností, které má učitel určitého učebního předmětu, třídní učitel, rodiče, vedoucí pionýrů aj.

Čtvrtá část práce pojednává o poslání a profilu učitele ZDS. Autor se tu zabývá předpoklady pozitivních výsledků výchovné činnosti učitele, pokusy o stanovení jeho žádoucích vlastností, typologií učitelské osobnosti, výzkumy názorů žáků o učitelích, autobiografickými vzpomínkami jako metodou pedautologických výzkumů, snahami o vypracování profiogramu učitele. Opomenuty nejsou ani aspekty přípravy učitele na vyučování, úkoly třídního učitele a význam jednotného působení učitelského kolektivu.

Těžištěm učitelovy činnosti je vyučování a mimotřídní výchova, a proto je v tomto učebním textu věnována pozornost především osvětlení problematiky výchovy školní, tj. didaktice a teorii mimotřídní výchovy. Učitel, zejména třídní učitel má však působit i na mimoškolní činnost žáků, pomoci jim v otázkách sebevýchovy. Očekává se od něho, že má být kvalifikovaným poradcem rodičů v rodinné výchově. Vzhledem k významu působení masových komunikačních prostředků na výchovu dětí a mládeže je podle autora nezbytné, aby se orientoval i v této

oblasti, která přesahuje předmět pozornosti školské pedagogiky. Proto jsou též vedle výchovy školní stručně charakterizovány i základní problémy výchovy rodinné, mimoškolní, sebevýchovy a působení masových komunikačních prostředků.

Práce Ch. Vorlíčka je pozitivním a významným počinem. Autor v ní prokazuje rozsáhlou znalost nejnovějších poznatků z pedagogické vědy socialistických zemí, zvláště sovětské. Autor komentuje i starší názory, např. reformní pedagogiky, ale kriticky se s nimi vyrovnává. Učební text je hodnotný i po metodologické stránce. Nejenom členěním, uspořádáním textu, ale i připojenými závěry, literaturou ke každé kapitole a bohatou aparaturou, s níž autor pracuje. Je to dále pokus, jak překonat paralelnost a vzájemné odtržení didaktiky a teorie výchovy a překonat tak tradiční dualismus, kterým trpívají učebnice pedagogiky. Autor zpracováním a koncepcí své práce tuto diskrepanci odstraňuje.

Učební text je užitečnou a potřebnou studijní pomůckou, neboť komplexně, aktuálně a na velmi dobré teoretické a metodologické úrovni seznamuje se všemi důležitými otázkami pedagogiky. Je vhodný nejenom pro studující pedagogických fakult, ale i pro širší učitelskou a pedagogickou veřejnost.

Vladimír Grulich

Miroslav Matušťák SVETONÁZOROVÁ A MRAVNÁ VÝCHOVA ŠTUDENTOV *SNP, Bratislava 1981, 240 s.*

Autor monografie se zabývá jednou z nejdůležitějších otázek, která představuje základ komunistické výchovy a je i předmětem ostrého ideologického střetávání v pedagogické teorii i praxi. Úkoly zdokonalování československé výchovně vzdělávací soustavy a rozvoje systému komunistické výchovy se výrazně promítají právě ve světónázorové a mravní výchově a v řešení jejich vzájemných vztahů. Au-

tor navazuje na dosavadní stav řešení zmíněné problematiky, shrnuje dosažené výsledky, vyzvedává zásadní problémy, které se řeší či na své řešení teprve čekají, a přináší mnohé podněty pro badatelskou práci i praktické využití ve výchovně vzdělávacím procesu.

Monografie je strukturována od aktuálních otázek komunistické výchovy mládeže přes problematiku výchovy k vědecké-

mu světovému názoru k otázkám mravní výchovy. Té věnuje největší pozornost a mravní výchova tak nabývá v publikaci ústřední postavení. Z problémů nastolených v těchto kapitolách pak vyplývá jeho základní problém, proces utváření vědeckého světového názoru a komunistické morálky, jehož rozboru věnuje závěr knihy. Publikace je zaměřena na vysokoškolskou mládež a tím je dáno i její konkrétní zaměření. Samozřejmě se přitom nelze obejít bez analýzy některých jevů souvisejících s výchovně vzdělávacím procesem na středních školách. Autor si v úvodu klade za cíl zaměřit pozornost zejména na ty otázky, které tvoří společné nebo hraniční oblasti výchovy k vědeckému světovému názoru a komunistické morálce, které jsou nejméně rozpracované, a na otázky výchovného procesu v jeho celistvosti a mnohostrannosti (s. 9). Spíše však formuluje otevřené problémy a nastoluje neaktuálnější otázky. Vzhledem k širokému záběru knihy si na vlastní řešení těchto otázek ponechal málo místa.

Pokud jde o světonázorovou výchovu, vychází autor z malého prostoru teoretické práce v této oblasti, přejímá dosažené výsledky několika autorů (F. Frenclovský, J. Mužík, V. Ruml) a nezachycuje autory, kteří se problematikou zabývají právě z pedagogického hlediska (např. V. Grulich, Z. Kolář) s výjimkou R. Pravdika. „Úlohou naší školy je vštěpovat mládeži světový názor robotnické třídy — marxismus-leninismus“ (s. 37), píše autor. S tím lze samozřejmě souhlasit, ovšem jde pouze o jednu část výchovy k vědeckému světovému názoru osobnosti, neboť marxismus-leninismus jako ideologie dělnické třídy nevyčerpává obsah vědeckého světového názoru. Podobně hovoří autor na s. 38. Zde však již lze souhlasit s jeho závěrem, že jde o proces rozvinutí celkové struktury vědomí žáka (na základě vědeckého světového názoru) a jeho činnosti tak, aby odpovídaly objektivním zákonitostem světa a života a zaměřením na uvědomělé a aktivní uskutečňování cílů socialismu a komunismu.

Jako základní úkoly výchovy k vědeckému světovému názoru je uvedeno: formování uceleného systému všeobecných vědeckých pojmů; hluboké a trvalé osvojení obsahu světonázorových idejí: přeměna vědeckých poznatků a vědomostí na osobní názory a přesvědčení; rozvoj základních rozumových operací (dialektický přístup k objasňování jevů); jednota přesvědčení a jednání.

V další části se autor zaměřuje na rozbor ideově politické výchovy a výchovy vědeckoateistické jako součástí výchovy k vědeckému světovému názoru. Uvádí výsledky výzkumu politických a světonázorových postojů studentů pedagogické fakulty v Banské Bystrici. Přes příznivé výsledky, které určitým způsobem jistě odpovídají skutečnosti, lze říci, že vzhledem ke způsobu kladení otázek není výzkum příliš průkazný a týká se velmi obecných rysů vztahu studentů ke skutečnosti. Otázky typu „Máte už utvořený ucelený názor na svět, společnost a myšlení?“ „Pokládáte marxismus-leninismus za svoje světonázorové a politické přesvědčení?“ nemají vysokou výpovědní hodnotu, odhalují pouze subjektivní představy, jsou příliš obecné a nelze je v podstatě interpretovat tak, jak to činí autor, i vzhledem k tomu, že formování vědeckého světového názoru v určité kvalitě je proces velmi dlouhodobý. V ostatních částech výzkumu se však objevují zajímavé skutečnosti, které bez ohledu na procentuální zastoupení mají svoji výpovědní hodnotu pro zkvalitňování výchovné práce na školách. Autor věnuje velkou pozornost vědeckoateistické výchově, úloze vyučování jednotlivým předmětům v tomto procesu, jejím metodám a prostředkům i mimo vyučování. Z této oblasti uvádí výsledky výzkumu prováděného na vzorku 2328 studentů 1. a 4. ročníku pedagogických fakult na Slovensku. Škoda jen, že není provedeno srovnání ročníků. Podobný výzkum byl proveden na odborném učilišti Tesla na Oravě. Výsledky obou výzkumů jsou zajímavé. Lze jen litovat, že ani v druhém případě není pro-

vedeno srovnání s vysokoškolskými studenty, neboť velká část otázek je v obou výzkumech stejná. Pokud bylo prováděno, není uvedeno a čtenář je odkázán na dílčí srovnávání některých obecných procentuálních údajů.

Větší část práce je věnována otázkám mravní výchovy, které autor řeší mnohem důkladněji, ale poněkud odtrženě od problémů světonázorové výchovy, takže otázka propojení a vztahů světonázorové a mravní výchovy je sledována na obecné úrovni vzájemných vlivů a autor nejde do hloubky dialektických vztahů obou podsystémů komunistické výchovy. Podnětná je kapitola věnovaná výchově mravních vlastností osobního života (životní optimismus, slušnost, vytrvalost, čestnost, spravedlivost atd).

V závěru práce se autor po předchozím

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1982/3

D. A. Ochromij: Tělesná kultura a sport jako důležitý výchovný prostředek (str. 3—7)

Tělesná výchova a sport slouží k upevnění zdraví, správnému aktivnímu odporu mládeže, působí na rozvoj osobních kvalit, na pracovní činnost a výkon žáků. Účinné působení tělesné výchovy se neomezuje na hodiny tělesné výchovy, ale realizuje se i dalšími formami práce s mládeží. Významnou úlohu ve zkvalitňování tělesné výchovy mají sportovní školy, jichž je v SSSR přibližně 6200, sportovní kluby v místě bydliště, dětské sportovní hry, pochody na místa bojové slávy apod. Tělovýchovné prvky jsou spojovány s brannou přípravou mládeže. Pomoc rozvoji tělesné kultury a sportu poskytují spolu s orgány lidového vzdělávání i sportovci, kteří pracují s dětmi v místě bydliště. Nové formy práce s mládeží vedou k posílení tělesných sil, ale také k utváření mravních kvalit, jako je vlastenectví, kolektivismus, soudružství, cílevědomost a odpovědnost.

A. G. Chripkova: XXVI. sjezd KSSS

spíše samostatném rozboru procesu světonázorové a mravní výchovy zabývá koncentrovaněji vzájemnými vztahy a průniky obou komponentů systému komunistické výchovy. Velký důraz klade na úlohu vědeckých poznatků, studium dialektického a historického materialismu, vyučování základům věd, chápání souvislosti, filozofická zobecnění vědeckých poznatků a způsoby interpretace poznání, kolektivismus, jednotu myšlení a jednání, vztah učitele a studenta.

Přes některé uvedené výhrady je práce fundovaným shrnutím teoretických i praktických výsledků dosažených v oblasti světonázorové a mravní výchovy. Svou přehledností a systematickostí je předurčena pro studující pedagogiky, učitele a výchovné pracovníky.

Petr Cenkl

a úkoly vědeckovýzkumných ústavů ministerstev školství svazových republik (str. 8—10)

V 10. pětiletce došlo ke zdokonalení organizace vědeckých výzkumů. Problematika byla soustředěna k hlavním aktuálním tématům, přičemž se kladl důraz na komplexní přístup k řešení problémů a na mezioborový výzkum. Výzkumné ústavy svazových republik upevňují odborné kontakty s vědeckými ústavy APN SSSR, pomáhají v koordinaci výzkumů. Ústavy se podílejí na řešení aktuálních úkolů školy v závislosti na místních podmínkách; zaměřují se na možnosti posunutí začátku školní docházky od šesti let, na likvidaci učebního přetížení žáků, na vytváření metodických komplexů; rozšiřují se výzkumy v oblasti mravní a pracovní výchovy, ve stanovení kritérií činnosti učitele i žáků.

Dosavadním nedostatkem v práci vědeckovýzkumných ústavů se ukázala neměnná struktura republikových pracovišť i to, že nebyla provedena kritická analýza vědecké činnosti ústavů. Tento nedostatek je odstraněn současným systémem

kontroly vědeckovýzkumné práce i další koordinací plánů republikových i celostátních ústavů.

A. A. Derkač, G. P. Čubarova: Některé výsledky i perspektivy výchovné práce pionýrské organizace (str. 11—18)

Hlavním úkolem Všesvazové pionýrské organizace je pomoc škole a rodině při formování komunistických základů osobnosti každého pionýra. Formy, metody a obsah práce jsou různorodé. Celá činnost je zaměřena na utváření společenské aktivity dětí, lásky k vlasti, oddanosti KSSS, lásky k práci, čestnosti a principiálnosti.

Utváření ideově mravního přesvědčení předpokládá nejen poskytnout pionýrům politické poznatky, ale zároveň je naučit hodnotit jevy a události z třídního hlediska, připravit pionýry k obraně komunistických ideálů a socialistického životního způsobu. K tomu je nutné zdokonalit metodiku politické výchovy pionýrů v současných podmínkách. Výchovnými prostředky jsou shromáždění, festivaly, táboračky, pionýrské svátky, kluby internacionální družby, účast dětí v mezinárodních táborech, vlaky družby apod. Všechny tyto prostředky spolu s tělesnou a estetickou výchovou působí na pionýrské kolektivy tak, aby se staly pomocníky strany při výchově mladého pokolení.

V. I. Petrova: Činnost žáka a mravní výchova (str. 18—22)

Zákonnosti rozvoje žáka jsou spojeny s procesem jeho činnosti, která se uskutečňuje pod vedením učitele. Výzkumy posledních let ukazují, že motivy mravního jednání se vytvářejí snáze, jestliže se každý žák cítí aktivním subjektem činnosti. Pedagogicky organizovaný pracovní proces je efektivním prostředkem, který umožňuje sladit praktickou zkušenost s mravními poznatky a pomáhá je realizovat v životě. Žák přijímá mravní normy s oporou o praxi, takže nedochází k přelomu mezi mravním vědomím a jednáním.

Východním prvkem utváření vztahů žáků k činnosti je organizace pracovního procesu tak, aby obsahovala plánování, stanovení cílů práce, cest jejich dosažení, ujasnění si společenského významu stanovených cílů. To vše prohlubuje mravní poznatky, utváří vztahy k jevům mravní sféry. Pro rozvoj mravního vědomí žáka je důležitá učební práce i společensky prospěšná činnost, v níž se mravní stránka vztahů spojuje s předmětným světem.

L. V. Konjachina: Utváření mravně estetického ideálu prostředky literatury (str. 22—26)

Kritérium mravně estetických záměrů je vyvozeno nejen z představ o tom, jak správně žák posuzuje přečtené literární dílo, ale zároveň, jak tento ideál převádí do života. Analýza literárního díla a mravně estetického ideálu autora pomáhá žákům hodnotit a utvářet svoje morální kvality a jednání. Umělecké dílo rozvíjí fantazii žáků, emocionální citlivost, asociativní myšlení, tvorbu hodnotových orientací a čtenářských zájmů.

Literatura má důležité místo v tvorbě mravně estetického ideálu a je pomocníkem komunistické výchovy.

S. N. Abbasova, N. I. Kalugin, A. D. Sazonov: Návaznost v odborné přípravě žáků (str. 26—29)

Absolventi škol často vstupují do života bez dostatečných představ o základních profesích, setkávají se s potížemi při přechodu do pracovní sféry. Tento stav je způsoben nedostatečně efektivním systémem profesionální orientace žáků. Základem orientace je pracovní polytechnická příprava realizovaná v hodinách pracovního vyučování, ve volitelných předmětech, v mimoškolní práci, ve společensky prospěšné činnosti.

Při realizaci návaznosti činnosti školy, odborných učilišť a kombinátů pracovní výchovy je třeba vycházet ze spojení pracovní polytechnické přípravy žáků, profesionální diagnostiky, odborného vzdělávání a pracovní adaptace.

Zajímavé zkušenosti v profesionální přípravě žáků mají školy ve Volgogradu a Kurganu. Mají vypracovány plány, v nichž se realizuje návaznost mezi školou, odborným učilištěm a pracovním kombinátem společnou prací učitelů, mistrů a rodičů. Různé formy práce — besedy se žáky o významu jednotlivých povolání, exkurze, odborné filmy, výstavy o životě v učilišti, setkání s předními pracovníky, pomoc závodu při zajišťování technických kroužků, účast mistrů v práci školních odborných komisí — přispívají k cílevědomé profesionální orientaci žáků a napomáhají adaptaci žáků na podmínky budoucí práce.

V. J. Jevdokimov: K otázce využití názornosti ve škole (str. 30—33)

Na základě dialektického materialismu

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1982/4

Vítězství leninské politiky družby národů (str. 3—9)

Všechny národy SSSR projevují ruskému národu úctu za vytvoření a upevnění bratrského svazku sovětských národů. Bouřlivý rozvoj výrobních sil, změny sociálních podmínek i bezprostřední účast mas v politickém životě napomáhaly rozvoji svébytné kultury národů a národností SSSR. Leninský princip rovnosti národů a národností se stal základem národnostní politiky a upevnil se ve vědomí všech lidí. Družba národů SSSR dokumentuje vysoký stupeň systému společenských vztahů, je jimi podmíněna a projevuje se ve všech sférách života.

Bezprostřední vztah k upevnění družby národů má návaznost generací, přenos ideálů a znalostí staršího pokolení. Upevnění družby národů je přímo závislé na osvojení duchovních i intelektuálních hodnot mladou generací. Významné místo v tomto procesu zaujímá škola výukou ruského jazyka, jímž se zprostředkovávají vztahy mezi národy. Zlepšení výuky ruského jazyka je klíčem k celému problému jazykové komunikace různých národů, k růstu úrovně vzdělanosti obyvatelstva.

je možné o úloze vlastní zkušenosti a abstraktního myšlení v poznávání stanovit úlohu, kterou má názornost ve vyučování. Názornost napomáhá aktivizaci psychologických procesů, lepšímu zapamatování a zpracování učební látky, zvyšování zájmu o učení. Jedním z hlavních úkolů názornosti ve vyučování je koncentrovat pozornost žáků na nejdůležitější předměty a jevy tak, aby se rozvíjela aktivita a myšlení žáků. Výběr prostředků názornosti je dán strukturou poznatku a cílem poznávací činnosti žáků. V závislosti na místu a významu, které zaujímají názorné prostředky ve vyučování, můžeme je rozdělit na umělecké, přírodní a symbolické. Systematizace názorných prostředků ve vyučování je pomocí učitelů při využití názornosti jako jednoho ze způsobů aktivní poznávací činnosti.

B. M. Ovčjan: Úspěchy lidového vzdělání v Arménské SSR (str. 10—16)

V Arménské republice se úsilí pedagogů soustřeďuje na zdokonalení osnov, učebnic a učebních pomůcek. Velká pozornost je věnována výuce ruského jazyka a přípravě učebnic. Spolu se zdokonalováním učební látky a učebnic ruského jazyka jsou vydávány metodické příručky pro učitele, které určují konkrétní opatření ke zvýšení kvalit vyučování ruskému jazyku. Zároveň jsou dále rozvíjeny otázky pracovní, mravní, estetické a tělesné výchovy. Ministerstvo školství a orgány lidového vzdělávání připravily návrh opatření ke zkvalitňování úrovně komunistické výchovy, k tvorbě vědeckého světového názoru žáků i k vytvoření jednotné fronty školy, rodiny a společnosti při výchově mladého člověka.

L. A. Volovič, V. I. Ignatjev, N. V. Lema-jev, M. I. Machmutov: Spojení pedagogické vědy a současného hospodářství (str. 17—32)

Praxe socialistické výstavby potvrdila životnost leninského principu spojení vy-

učování a výchovy s výrobní prací. Výzkumy ukazují, že ze všech faktorů určujících kvalitu a efektivitu přípravy mladé generace je nejdůležitější ideová vyzrálost mládeže. Na ní závisí vztah k práci, růst kvalifikace.

Ve Výzkumném ústavu odborného školství, který byl založen před necelými šesti lety, se řeší úkoly zdokonalování všeobecné přípravy a komunistické výchovy žáků odborných učilišť na základě spojení výrobního a pedagogického kolektivu a jejich účasti při utváření ideově politického a mravního profilu dělníka. Výzkum se zaměřuje na charakter společné výchovné činnosti těchto kolektivů, na mechanismus jejich vzájemného působení i způsob řízení výchovné činnosti. Principy, jimiž se řídí společná práce obou pedagogických kolektivů, jsou postupná adaptace žáků, posílení ekologické výchovy žáků, utváření potřeb dalšího vzdělávání, diferencovaný přístup k žákům. Vytváří se nový typ sociálněekonomického komplexu, komplex výrobně pedagogický. Slouží k intenzifikaci pracovní přípravy, k utváření mravních kvalit.

I. M. Iljinskij: Úloha Komsomolu v návaznosti generací sovětské společnosti (str. 32—39)

Velkou úlohu v návaznosti generací mají společenské organizace, z nichž nejvýznamnější je Komsomol, který je rezervou a pomocníkem komunistické strany. Soustřeďuje mládež ve věku od 14 do 28 let. Výchovná funkce Komsomolu je ve vytváření hodnotové orientace mládeže, v ovlivňování styků, působení na životní plány a ideály. Začleňuje také mladé lidi do různých druhů materiálně výrobní činnosti. Sociálněpolitická funkce Komsomolu spočívá v tom, že odráží strukturu společenských vztahů, vystupuje jako subjekt politických vztahů, realizuje politiku KSSS. Komsomol plánovitě připravuje mladou generaci na převzetí společenských úkolů.

A. L. Safinlin: Spojení poznatků

o rodném kraji s výchovně vzdělávací prací (str. 39—42)

Poznatky o zvlátnostech přírody, historii kraje i zvlátnostech sociálně ekonomických podmínek se staly součástí realizace principu spojení školy se životem. Těchto znalostí se využívá jako prostředku utváření komunistického přesvědčení a aktivní životní pozice žáků. Napomáhají rozvoji jejich poznávací, pracovní a politické aktivity. Organické zapojení regionálních poznatků do výchovně vzdělávacího procesu předpokládá postupné a systematické zapojování žáků do různých sfér výchovně vzdělávací, výzkumné, masové politické a společensky prospěšné činnosti. Předpokládá také vytvoření vazeb mezi školními a mimoškolními zařízeními.

T. G. Golubeva, N. Ja. Čutkov: Základy dějepisného vzdělávání (str. 43—47)

Studium dějepisu jako samostatného předmětu se začíná od 4. ročníku. Slouží jako přechod ke studiu dějin světa a systematizuje základní historické poznatky, které děti získaly na počátku školní docházky. Znalosti z historie mají občanský a ideově politický význam. Vedou žáky ke správnému chápání historických jevů, rozvíjejí jejich poznávací činnost, hodnotové soudy, seznamují žáky s kulturním odkazem lidstva.

Poznatky z historie doplňuje čtení o historických událostech v 1.—3. ročníku. Ovlivňuje city žáků, vede k chápání národa jako tvůrce historie, vytváří konkrétní představy o historických událostech.

A. M. Rjabčenko: Výchova uvědomělé pracovní disciplíny (str. 48—51)

Vysoké úrovně uvědomělé disciplíny je možno dosáhnout jen systematickým, komplexním působením na intelektuální, mravní a volní stránku osobnosti. Úzce praktická příprava žáků nenapomáhá vytvoření jejich společenské zaměřenosti a uvědomělé disciplíny. Efektivita se dosáhne, jestliže organizace celého výchov-

ně vzdělávacího procesu má cílevědomý charakter a je podřízena jednotlivým pedagogickým požadavkům. Výchova uvědomělé disciplíny se realizuje během pracovního vyučování a společensky prospěšné činnosti, kde je nejvíce možností komplexního působení. Dalšími for-

mami, které napomáhaly její výchově, byla setkání s hrdiny socialistické práce, patronáty mezi komsomolskými oddíly a brigádami socialistické práce, socialistické soutěžení a hodnocení.

Jana Rymešová

ZUR THEORIE UND METHODOLOGIE DER GESCHICHTE DES SOZIALISTISCHEN SCHULWESENS. *Karl-Marx-Stadt, Technische Hochschule, Sektion: Erziehungswissenschaften, WB: Pädagogik Psychologie 1981. 69 s.*

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE. *Jahrgang 1, Jahr 1981, Heft 2, Leipzig, Karl-Marx-Universität, Sektion Pädagogik. 53 s.*

Relativně mladou oblastí historického bádání jsou dějiny socialistického školství. Přesto můžeme konstatovat, že historici pedagogiky v socialistických zemích věnují v posledních letech dějinám socialistického školství zvýšenou pozornost. Objevují se monografie, které analyzují dílčí problémy, i práce souhrnné, charakterizující epochu socialismu ve školství v jednotlivých zemích. Stále více do popředí vystupuje potřeba mezinárodní spolupráce v této oblasti a zpracování dějin socialistické školy v internacionálním měřítku. Snahy o souhrnné zpracování dějin školy socialistického tábora vyplývají mimo jiné i z rostoucí potřeby propagovat přednosti světového socialismu v oblasti vzdělání a důkladným rozbořem a zobecněním zkušeností školské politiky socialistických zemí čelit falšování dějin socialistické školy. Vypracovat komplexní obraz dějin socialistického školství předpokládá ujasnit si společná teoretická a metodologická východiska, na něž by bylo možno navázat v další mezinárodní spolupráci.

O to se pokusila 5. pracovní konference výzkumné skupiny „Dějiny školy a pedagogiky v NDR“, která se konala ve dnech 4.—5. března 1981. Kromě historiků pedagogiky z NDR se této konferenci zúčastnili také odborníci ze Sovětského svazu prof. Savin a doc. Kuzmin, z ČSSR doc. Cach, doc. Uherek a dr. Mišurcová, z BLR prof. Atanasov a z PLR doc. Smolalski.

Tématem konference byly základní teoretické a metodologické otázky dějin

socialistického školství. Příspěvky z konference byly publikovány ve dvou sbornících.

V prvním sborníku „Zur Theorie und Methodologie der Geschichte des sozialistischen Schulwesens“ jsou publikovány referáty zahraničních hostů konference a teze příspěvků účastníků z NDR, ve druhém sborníku „Erziehungswissenschaftliche Beiträge“ referáty účastníků z NDR. Příspěvky se liší šířím sledované problematiky a rovinou pohledu a charakterizují zaměření a rozpracovanost témat u jednotlivých autorů a do jisté míry i v jednotlivých zemích.

Prof. Savin se ve svém referátu soustředil na principy bádání o dějinách sovětské školy. Výstavbu sovětské školy pojímá jako tvůrčí proces, jehož cílem je všestranný rozvoj člověka. Zdůraznil, že dějiny sovětské školy je nutno posuzovat v souvislosti s charakterem a zvláštnostmi VŘSR. Sovětská škola vznikla a vyvíjela se jako první socialistická škola na světě budovaná na teoretických základech učení Marxe, Engelse a Lenina a navazující na nejpokrokovější tradice světové pedagogiky.

Příspěvek druhého sovětského účastníka konference, doc. Kuzmina, se zabývá problémem historického vývoje utváření nového socialistického člověka a zdůrazňuje nezbytnost zkoumání tohoto problému v kontextu kulturněhistorické reality.

Prof. Atanasov se zabýval místem dějin socialistické školy v dějinách pedagogiky, stanovil specifické rysy objektu zkoumání a úkoly bádání a uvedl metody, jichž se

nejčastěji užívá — metody analýzy, syntézy, srovnávací metody.

Doc. Uherek a dr. Mišurcová ve svém společném pojednání „Metodologické otázky dějin školského systému v socialistickém Československu“ nastíjnili dosa- vadní vývoj a výsledky bádání u nás, zdů- raznili význam interdisciplinárního pří- stupu a nezbytnost využití co nejširší pra- menné báze.

Přispěvek doc. Cacha „Vztah mezi pe- dagogickými a historickými vědami — vý- sledky a problémy v ČSSR“ analyzuje dvě koncepce dějin školy a pedagogiky — koncepci, která pojímá dějiny školských institucí v těsné souvislosti s dějinami pe- dagogických teorií, a koncepci kritizující „takzvané směšování dějin školy, výchovy a vzdělání a dějin pedagogických teorií“ (s. 39). Zdůrazňuje nutnost interdiscipli- nárního přístupu a dialektické jednoty historického a logického aspektu. Kladně hodnotí spolupráci historiků národních dějin, dějin kultury a historiků filozofie při zpracování dějin školství a pedagogic- kých teorií.

Doc. Smolalski se zabýval metodologic-

kými východisky pro dějiny učitelstva. Upozornil zároveň na cíle tohoto bádání, jež by mělo směřovat k vytváření historic- kého vědomí dnešního učitele.

Prof. Uhlig z lipské univerzity ve svém obsáhlém referátu analyzoval národní a internacionální kategorie v dějinách so- cialistické školy. Také další příspěvky ně- meckých historiků — doc. Schmidta „K jednotě politiky, ekonomie a vývoje škol- ství v NDR“, doc. Fuchse „Ke vztahu dě- jin strany a dějin školy“ a dr. Bräuera o teoretickometodologických východiscích kritiky buržoazních interpretací dě- jin socialistického školství svědčí o tom, že je nejnovějším dějinám školství věno- vána v NDR značná pozornost a že se vý- zkum v této oblasti opírá o široké vědecké zázemí.

Přispěvky publikované v obou sborní- cích představují pestrout škálu teoretic- kých a metodologických otázek spoje- ných se zpracováním dějin socialistického školství a obsahují mnoho podnětů pro další bádání v této oblasti.

Anna Holendová

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVÁCH

SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského (ÚŠI při MŠ ČSR) v Praze, Mi- kulandská 5

SPK — Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12

UKB — Univerzitní knihovna Brno, Leninova 1 — 4

UK — Univerzitní knihovna v Praze, Klementinum

SVKO — Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

BALÁŽ, O.: Sociálne aspekty výchovy.

Bratislava 1981. 354 s. SVKO 516.769

BEZRUČKOVÁ, V. — PECH, J.: K la- tinským a řeckým základům ve speciál- ní pedagogické terminologii. Praha 1981. 144 s. SVKO II 807.700

HANUSEK, O.: Obsahová přestavba 1. stupně základní školy 1976 —1980. Výběrová bibliografie, Ostrava 1981. 60 s. SVKO II 807.957

Inovace obsahu vzdělávání ve středním odborném učilišti. Sborník základních referátů. 7. olomoucké sympozium o výchově učňovské mládeže 13.—15. 4. 1982 Olomouc. Ostrava 1982. 105 s.

SVKO 517—871

KÁRNÍKOVÁ, J.: Pedagogika pro učite- le ekonomických předmětů. Praha, VŠE 1982. 225 s. SVKO S II 807.970

KOŘÍNEK, M.: Zdokonalování přípravy a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základní školy. Praha 1981. 114 s. SVKO II 808.118