

## PRACOVNÍ VÝCHOVA DĚTÍ A MLÁDEŽE

*Praba, Státní pedagogické nakladatelství 1978, 253 s.*

Pracovní výchova tvoří jednu z ústředních složek komunistické výchovy mládeže i dospělých a na její koncepci, na její úrovni i na jejích výsledcích závisí v mnoha směrech rozvoj ekonomiky, vědy i kultury socialistické společnosti. Plným právem stavějí tuto výchovnou složku do centra přípravy nového člověka již klasikové marxismu-leninismu a socialistická pedagogika jí trvale věnuje mimořádnou pozornost. V uplynulých letech se objevilo mnoho domácích i zahraničních studií z této oblasti, většinou ovšem prací dílčího charakteru a převážně metodických, které jistě napomáhají bezprostřední výchovně vzdělávací praxi, avšak neodhalují v plné šíři a v plném významu pracovní výchovu jako komplexní složku v systému komunistické výchovy všestranně rozvinuté socialistické osobnosti.

Na základě hlubokého rozhledu v domácích i zahraničních odborné literatuře i s využitím výsledků mnohaletých výzkumů zpracoval doc. PaedDr. Lubomír Mojžíšek, CSc., pracovník katedry pedagogiky filozofické fakulty UJEP v Brně, syntetickou monografii o soudobé koncepci pracovní výchovy v podmínkách vyspělé socialistické společnosti na prahu vědeckotechnické revoluce, která v mnoha směrech překračuje tradiční hlediska i přístupy a odhaluje nové cesty této výchovy adekvátní náročným perspektivám naší společnosti.

Studie se rozpadá do čtyř relativně samostatných, avšak vnitřně pevně skloubených částí. V první části sleduje autor historii pracovní výchovy, a to jak v předsocialistické etapě (Komenský, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Ušinskij, Dewey a další), tak zvláště v etapě budování socialistické společnosti se zvláštním zřetelem k základním představám klasiků marxismu-leninismu o pracovní výchově jako

organické složce výchovy komunistické. Barvitě odhaluje složitou cestu hledání nového výchovně vzdělávacího modelu, v kterém by byla zahrnuta v plné šíři a adekvátně podmínkám rozvinuté socialistické společnosti vedle jiných složek komunistické výchovy také výchova pracovní.

Druhá část přináší komplexní analýzu teoretických východisek moderní koncepcí pracovní výchovy. Autor sleduje sociální základy pracovní činnosti z hlediska ekonomických i společenských přeměn v etapě vědeckotechnické revoluce, analyzuje fyziologické a psychologické principy práce a vyúsťuje ve formulaci pedagogických principů pracovní činnosti. Na základě srovnávací analýzy klasifikuje pedagogické předpoklady pracovní činnosti a rozlišuje předpoklady kvalifikační, pracovní morální a ideové, pracovní estetické, pracovní pohybové, pracovní kulturní a pracovní adaptační.

Ústřední částí spisu je část třetí, věnovaná teoretickým principům a systému pracovní výchovy. Autor vychází z koncepcí pracovní výchovy jako nedílné složky komunistické výchovy, zkoumá obsahovou strukturu pracovní výchovy z hlediska potřeb soudobé společnosti, analyzuje pracovní morálku a její výchovu, estetickou stránku pracovní činnosti, výchovu k pracovní adaptabilitě, profesionální orientaci mládeže a organizační systém pracovní výchovy. Právě v této části se plně uplatnily autorovy nové přístupy ke koncepci i realizaci pracovní výchovy, které překonávají tradiční manualismus, odtrženost od potřeb a perspektiv společnosti, samoučelnost pracovní výchovy i její úzké zaměření převážně na práci fyzickou. Zvláště významné je těsné sepětí pracovní výchovy s profesionální orientací jako dlouhodobým aspektem výchovně

vzdělávací činnosti.

Závěrečná čtvrtá část se zabývá v přehledné formě metodami pracovní výchovy, kde autor správně spojuje metody rozvíjející všeobecnou polytechnickou a odbornou pracovní kvalifikaci s metodami výchovy pracovní morálky. Ukazuje, že v pracovní výchově se používá téměř všech klasických vyučovacích metod od metod monologických přes demonstrace, exkurze, instruktáže, ilustrace až po nejrozmanitější specifické pracovní metody, jako jsou práce laboratorní, veřejně prospěšné, dílenské, pěstitelské a chovatelské i práce organizační a řídicí. Pracovní výchova stále více uplatňuje i metody problémové, heuristické a inscenační a neobejde se samozřejmě ani bez metod diagnostických. K těmto metodám pak organicky přistupují metody morálněvýchovné, které autor člení na metody motivující práci a aktivizující zájem, metody pouču-

jící o smyslu práce, metody rozvíjející pracovní morální dovednosti, návyky a postoje, metody hodnocení pracovní morálky a konečně metody etiologického průzkumu a pracovníreedukační.

Spis je nesen snahou jednak dostatečně vědecky zdůvodnit novou koncepci pracovní výchovy dětí a mládeže a jednak dosáhnout pozitivních proměn v současné výchovně vzdělávací praxi na školách i v mimoškolních podmínkách. Autor přináší rozsáhlou informaci o současných progresivních snahách v dané oblasti, kriticky se vyrovnává s některými dosavadními jednostrannostmi a přesvědčivě ukazuje cestu komplexní modernizace obsahové, organizační i metodické na úseku pracovní výchovy mladé generace. V tomto směru poskytuje práce nesčetné podněty pro další výzkumy i monografické zpracování naznačených problémů.

*Vladimír Jůva*

Václav Spěváček

## PRŮKOPNÍCI ČESKÝCH POKUSNÝCH ŠKOL

*Praha, SPN 1978, 195 s.*

V roce 1978 vydalo pražské Státní pedagogické nakladatelství v edicii z Dějin pedagogiky zaujímavou publikáciu Václava Spěváčka „Průkopníci českých pokusných škol“.

Autor pojednáním o vzniku a činnosti českých pokusných škol uvádza čitateľa do ovzdušia čulého pedagogického diania u nás v období bezprostredne po skončení 1. svetovej vony. Vtedajší pedagogický ruch bol podnecovaný dvoma závažnými okolnosťami. Prvou z nich bol vznik republiky a z neho vyplývajúce podnety a podmienky pre rozvoj školstva, druhou celosvetové pedagogické hnutie za realizáciu „moderných“ pedagogických ideí, ktoré sa v Európe rozvinulo ako hnutie tzv. nových škôl a bolo namierené proti herbartovskej pasívnej, drilovej škole.

V. Spěváček sa podujal na neľahkú úlohu — popísať, analyzovať a zhodnotiť dielo tých, ktorí sa snažili propagovať, ale i uvádzať do života novovzniknutého českého školstva idey prirodzenej, voľnej, demokratickej výchovy a ktorí verili tiež v mocný vplyv výchovy na spoločenský pokrok. Na stránkach svojej knihy oživuje myšlienky a činy realizátorov českých pedagogických pokusov, predstavuje významných i menej významných reprezentantov tohto hnutia, ich činnosť a výsledky.

Čitateľ sa oboznamuje s jednotlivými individuálne koncipovanými pokusmi uskutočňovanými na rôznych miestach s väčšou či menšou dávkou úspechu. Všetky tieto pokusy však rozhodne zjednotila jedna spoločná črta: obetavosť

ich pôvodcov, ich láska k deťom a snaha — ak sa vyjadríme v jazyku súčasnej pedagogiky — o optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Na pokusnej škole v obci Malá Skála realizoval výchovné zásady L. N. Tolstého František Bakule, ktorý neskôr pokračoval s Rudolfom Jedličkom, Lidou Durdíkovou, Augustínom Bartošom a ďalšími v oblasti špeciálnej pedagogiky v Jedličkovou ústave pre telesne postihnuté deti. Pedagogické pokusy na Morave reprezentujú predovšetkým Alena Süssová, pokusníčka v oblasti predškolskej výchovy, a Jozef Bartoň, zakladateľ pokusnej meštianskej školy s názvom „Domov lásky a radosti“ v Brne-Husoviciach. Prostredníctvom osobnosti učiteľa Antonína Kavku sa stalo svetoznámu škola na Jedline v Orlických horách. Na troch pražských školách uskutočňovali pedagogické pokusy František Mužík, Marie Kühnelová a Bohumil Zemánek. V oblasti Mladej Boleslavi v Hornom Krnsku vo výchovnom ústave Dům dětství sa pokúšali o realizáciu voľnej, prirodzenej výchovy pokusníci Ladislav Švarc, Ferdinand Krch a Ladislav Havránek. Realizátori pokusov v Kladne a v Holešoviiciach v určitej zmysle predbehli dobu — Volná socialistická škola práce v Kladne a holešovická pracovná škola predstavovali už predobraz školy v takej podobe, v akej ju neskoršie zahrnula do svojho programu KSČ.

Pri kľúčových osobnostiach rozvíjajúcich vtedajší pedagogický ruch zmieňuje sa autor v príslušných súvislostiach aj o menej výrazných osobnostiach.

Väčšina pokusníkov sa venovala aj teoretickej, metodickej, spisovateľskej, prípadne inej umeleckej činnosti. Hodnotu publikácie V. Spěváčka zvyšuje bibliografická príloha obsahujúca početné údaje o prácach pokusníkov a o prácach vzťahujúcich sa na toto obdobie. Publikácia obsahuje i výber ukážok z prác niektorých pokusníkov.

K hodnoteniu významu pedagogických pokusov v prvých rokoch predmníchov-

skej republiky nemožno zaujať jednoznačné stanovisko. Treba zdôrazniť a vyzdvihnúť nesmiernu obetavosť, nadšenie a lásku k deťom, ktoré vkladali pokusníci do svojho diela, a čitateľovi je zrejmé, že pero V. Spěváčka viedol predovšetkým obdiv k týmto ich vlastnostiam. Stotožňujeme sa s jeho výrokom: „Všichni průkopníci české pokusné školy byli vždycky tam, kde se rokovalo o lepší škole a výchově mladé generace, kde bylo třeba pomoci na svět novým pedagogickým myšlenkám. Chyběli jen, když se u nás rozdávala uznání a pocty“ (s. 128). Nesmieme však obísť fakt, že pokusy neboli organizačne zvládnuté, boli uskutočňované individualisticky, bez pevného vedecky podloženého programu a navyše ich autori vychádzali z idealistického stanoviska. Preceňovali význam a dosah výchovy, chceli naprávať nedostatky bez poznania ich pravých príčin. Neuvedomili si, že nedostatky školy a výchovy majú hlboké korene siahajúce až do oblasti spoločenskej základne. Nemohli preto mať významnejší dosah pre rozvoj školstva a ich konečné výsledky ani zďaleka neboli adekvátne úsiliu a námahe obetavých jednotlivcov. V takom zmysle hodnotili činnosť individuálnych pokusníkov aj ich súčasníci. Napr. na stránkach Učiteľských novín r. 1929—30 môžeme čítať: „História našich pokusných škôl od prvých povojnových rokov je najtrpkjšou kapitolou z tunajšieho školstva. Všetky tieto školy boli vybudované len obeťou jednotlivcov, vyčerpávali ich až k zrúteniu, nenachádzali záujem u verejnosti ani sympatie u úradov a boli odsúdené na živorenie. Jedna za druhou umierali. Ktoré nezomreli, nemajú k smrti príliš ďaleko. Vplyv na školstvo mali nepatrný.“ Aj keď všetci pokusníci tohto obdobia nezostali na pozíciách pedagogického romantizmu, ba mnohí z nich sa prejavili ako revoluční spojenci proletariátu a ako bojovníci za idey socializmu, vo vtedajších spoločenských pomeroch nemohli byť ich myšlienky realizované. V. Spěváček vyzdvihuje najmä tie črty v činnosti a v názoroch priekopníkov

českých pokusných škol, ktoré možno chápať ako ich odkaz pre dnešnú dobu. Informácie, ktoré nám autor sprostredkúva, slúžia ako cenný zdroj poučenia a vo veľkej miere môžu byť podnetom k oživeniu a aktualizovaniu myšlienok, ktoré za celé polstoročie nezostarli.

Monografia Průkopníci českých pokus-

ných škol je dosiaľ prvou prácou zhrňujúcou do ucelenej formy informácie, ktoré boli dosiaľ rozptýlené v rozličných ťažko dostupných materiáloch.

Predpokladáme, že pedagogická verejnosť prijme prácu V. Špěváčka s veľkým záujmom.

Marta Šimončíčová

Jiří Loukotka

## VĚDECKÝ ATEISMUS A SVĚTONÁZOROVÁ VÝCHOVA

Praha, Horizont 1979, 342 s.

Náboženská ideologie, která představuje jednu z forem společenského vědomí, se zákonitě dostává do stále většího rozporu s vědeckotechnickým a společenským pokrokem. To však neznamená, že za určitých společenskopolitických podmínek nemůže docházet k dočasnému růstu jejího vlivu.

Náboženská ideologie, která je v rozporu s idejemi budování socialismu, se již sama svou podstatou nikdy nemůže ztožňovat s revoluční ideologií dělnické třídy. Proto socialistická společnost, která usiluje o revoluční jednotu pracujících, může připustit jen takovou náboženskou aktivitu, která nenarušuje budování socialismu. Proto nutnost boje s náboženskou ideologií nelze přes ztrátu mocenských pozic církevních institucí přehlížet.

Jako jeden z prostředků boje s náboženskou ideologií vystupuje vědecký ateismus budovaný na základech marxismu-leninismu. A právě této problematice věnuje J. Loukotka pozornost. „Marxistický vědecký ateismus obnažil hlavní kořeny náboženství — kořeny sociální, třídní, a tím ukázal cestu, jak skutečně účinně zpřetrhat a odstranit i jeho kořeny gnozeologické a psychologické“ (s. 14).

Strukturu knihy lze vymezit třemi částmi. První v rozsahu pěti kapitol se zabývá historickotřídními aspekty náboženství, soudobým krizovým stupněm jeho

vývoje a možnostmi jeho modernizace. Druhá, rovněž v rozsahu pěti kapitol, se soustřeďuje na vztah náboženství k mravnosti, k estetickým potřebám člověka, k nacionalismu a maloměšťáctví, k životnímu způsobu, tradicím a světovému názoru. Poslední, rozsahově nejmenší část věnuje pozornost výzkumu silně religiózních lokalit a světonázorovým aspektům vědeckoateistické výchovy a propagandy.

J. Loukotka se nezaměřuje výhradně na problematiku náboženství v naší zemi, nicméně z pochopitelných důvodů jí věnuje nemalou pozornost. V první části knihy poukazuje na historické kořeny odlišnosti mezi katolickou církví a českým protestantismem. Poukazuje na to, že český protestantismus, který je spjat s husitstvím, s bojem proti nadvládě katolické církve, si přisuzuje právo na pokrokovost vycházející z boje za svobodu českého národa. J. Loukotka upozorňuje, že v krizových letech 1968/69 se ukázala pravá tvář představitelů protestantských církví v tom, že usilovali o restauraci společenských poměrů před únorem 1948. Na tomto příkladu autor dokumentuje skutečné politické zájmy církve, ukazuje, že tyto zájmy nelze v žádném případě idealizovat, a to přes jistou míru loyálnosti, kterou náboženské hnutí v naší zemi prokazuje výstavbě socialismu.

Dále autor upozorňuje na závažnou

skutečnost, že mnoho lidí v naší zemi i v ostatních socialistických zemích ještě zcela náboženství nepřekonal, včetně nemalého množství mladých lidí. Co se týká obecnějších závěrů, autor konstatuje, že na jedné straně rozvoj vědy a techniky silně omezuje vliv náboženství, že však dosud nevyřešené otázky skýtají pro působení náboženské ideologie vhodné podmínky. A to tím více, že se pro šíření náboženské ideologie využívá historicky dlouhodobé získávaných zkušeností církví i nejmodernějších poznatků buržoazních společenských věd. Náboženství má tak ještě nemalé možnosti adaptace měnícím se podmínkám. Autor zdůrazňuje, že tam, kde nenachází uplatnění ideologie dělnické třídy, marxisticko-leninská filozofie podložená revoluční praxí, náboženská ideologie stále nachází živnou půdu.

J. Loukotka dále poukazuje na zásadní rozdílnosti, které existují mezi náboženskou ideologií a vědeckou ideologií dělnické třídy. Zdůrazňuje, že v ideologické sféře nelze přistupovat na kompromisy. Upozorňuje však na možnost hledání některých společných cest, konkrétně například na nemalé možnosti spolupráce, které se nabízejí v oblasti boje za mír.

Druhá část spisu se nejprve zaměřuje na problematiku vztahu mravnosti a náboženství. Autor odhaluje reakční podstatu náboženské morálky. Poukazuje na její konkrétní odraz v životě lidí i na to, jak omezuje uspokojování skutečných estetických potřeb člověka. Těch specificky lidských potřeb, které se odvíjejí z reálného společenského bytí a jejichž naplňování zpětně přispívá k rozvoji společenského výrobního procesu.

Pod titulkem náboženství a nacionalismus je na historickém vývoji prokázána skutečnost, že dílčí individualistické zájmy jsou charakteristické pro oba jevy. Dále se knížka zabývá mentalitou maloměšťáka, určenou jeho dvojakým postavením ve společenské dělbě práce kapitalistické společnosti. Autor upozorňuje na extrémně kolísavý vztah maloměšťáka k náboženství, pohybující se od pseudo-

radikálního protináboženského postoje k výrazné pronáboženské orientaci, poukazuje na tyto přeměny, které se řídí osobní výhodností pro maloměšťáka.

Další kapitola se zaměřuje na problematiku životního způsobu, tradic a světového názoru. Je třeba upozornit především na ty pasáže knížky, v nichž autor hovoří o systematickém pronikání náboženství do životního způsobu člověka se snahou plně jej podřídit církevním zájmům. J. Loukotka konstatuje, že socialistická společnost, která se nemůže zřítci lidových tradic, si nutně klade za úkol uvolnit je z religiózních vazeb s cílem dát vyniknout skutečné lidovosti zbavené náboženské mystiky. Při zkoumání příčin existence silně religiózních lokalit pak autor vychází ze sociálně ekonomických podmínek jako hlavního určujícího činitele.

V poslední kapitole, která se zabývá světonázorovými aspekty vědeckoateistické výchovy a propagandy, autor upozorňuje, že je nutné přetvářet nejen myšlení člověka, ale rovněž i jeho city pomocí aktivní společenskopolitické činnosti. V tomto smyslu také autor přistupuje k řešení zmíněné problematiky.

Máme-li souhrnně hodnotit práci J. Loukotky, je třeba konstatovat její hlavní klad v tom, že autor v historickém pohledu odhaluje společenské a gnoseologické kořeny náboženství. Materiální východisko je mu metodologickou oporou při konkretizování třídních zájmů, jak se odrážejí v dílčích sférách působnosti náboženské ideologie, dává možnost proniknout do složitého řetězce dialektických vztahů zkoumaných jevů, umožňuje dosahovat výrazné jednoznačnosti závěrů. Zde je třeba vyzvednout, že takto prováděná fundovaná analýza náboženství je vedena s ohledem na výchovně vzdělávací aktivitu. Proto může knížka J. Loukotky sloužit jako podklad pro další teoretickou a praktickou činnost v oblasti světonázorové výchovy.

Je možné, že některé autorovy závěry mohou budit dojem přílišné jednoznačnosti. Je možné, že některý čtenář bude

mít k některým formulacím jisté výhrady, což by podle našeho soudu nemělo být chápáno jako nedostatek. Jde o to, že se autor některými svými závěry mohl dotknout jen výchozího, obecného vymezení zkoumaného jevu, který by si sám o sobě žádal hlubší samostatnou analýzu.

Celkově lze knížku J. Loukotky, zabývající se velice složitým a stále aktuálním tématem, hodnotit jako velice zdařilou, která zúčastněného čtenáře nejen poučí, ale nepochybně i zaujme přesvědčivostí své argumentace.

*František Korselt*

N. S. Suncov

## VOPROSY VNUTRIŠKOLNOGO UPRAVLENİJA

*Moskva 1977, 150 s.*

Otázky zvyšování úrovně a účinnosti vnitřního řízení práce školy nabývají u nás na významu zejména v současné době v souvislosti s realizací projektu dalšího rozvoje naší výchovně vzdělávací soustavy. Kromě politicko-organizačních opatření ústředních školských orgánů, zdokonalování normativní činnosti, zkvalitňování řídicí praxe na školách rozšiřováním pokrokových zkušeností apod. představuje nemalou rezervu pro zefektivňování řídicích činností na školách i využívání vědeckého poznání. Významným zdrojem poučení v tomto směru jsou u nás již tradičně poznatky sovětské pedagogické vědy. O tom, že je v sovětské pedagogice z čeho čerpat i v oblasti teorie a praxe řízení škol, svědčí mj. i recenzovaný sborník prací, který vydal Vědecko-výzkumný ústav škol ministerstva školství RSFSR.

Z aktuálních otázek řízení práce školy, k jejichž osvětlení se spojili vědečtí pracovníci zmíněného ústavu se zkušenými školskými funkcionáři a vedoucími pracovníky škol, se ve sborníku věnuje pozornost převážně otázkám plánování činnosti školy. Tímto směrem je orientována již úvodní studie ředitele vědeckovýzkumného ústavu N. S. Suncova „Plánování — ústřední článek řídicí práce ředitele školy“, věnovaná metodologickým otázkám plánování na škole a jeho celostnímu systémovému pojetí. Z mnoha závažných

problémů, jimiž se autor zabývá, zaujme zvláště jeho velmi instruktivní schéma komplexní analýzy činnosti školy, která — jak ukazují nejen zkušenosti sovětské, ale i naše — patří dosud spíše k slabším článkům řídicí činnosti na školách.

Hlediska analýzy podrobně rozpracovaná N. S. Suncovem zahrnují devět základních směrů: zajišťování povinné školní docházky a úplného středního vzdělání, úroveň plnění učebních osnov, kvalita výchovně vzdělávací práce ve vyučování i v mimovyučovacích formách, charakteristika dosažené úrovně ideové a mravní výchovy, zhodnocení činnosti pedagogické rady jako kolektivního řídicího orgánu školy, posouzení práce vedoucích pracovníků školy s učiteli, analýza stavu materiálně technické základny školy a posouzení změn v tomto směru za uplynulé období, posouzení sociálně ekonomické a kulturní zaměřenosti práce školy a konečně komplexní analýza vlastní řídicí činnosti vedoucích pracovníků školy.

Není jisté pochyb, že kvalitní komplexní analýza činnosti je základním předpokladem účelného a efektivního plánování práce školy.

Vlastní problematice plánování, která se chápe jako jedna z hlavních funkcí řízení, je ve sborníku věnováno i několik dalších statí. Základními principy a úkoly plánování se zabývají A. I. Derjaginová a K. N. Achlestinová. Kromě požadavků

a zásad, s nimiž jsme se již setkali v jiných pracích (princip komplexnosti, jednota cílů, úkolů i prostředků a metod jejich realizace, zásada tvůrčí spoluúčasti společenských organizací a všech pedagogů při tvorbě plánu apod.), se zde objevují i některé nové, netradiční požadavky a zásady. Tak například autoři zdůrazňují potřebu větší perspektivnosti v plánování práce školy a přicházejí s návrhem na systém plánů, zahrnující plán dlouhodobý (na 10 let, logicky zdůvodňovaný délkou středního vzdělávání), dále základní plán (na 5 let) a prováděcí plán roční (konkretizovaný dalšími operativními plány na čtvrtletí, měsíc, týden).

Významnou zásadou je nesporně jednotné ideově politické a pedagogické zaměření všech plánů, jejich vzájemná návaznost (systém plánů školy) a v neposlední řadě i jejich těsné propojení s plány sociálně ekonomického a kulturního rozvoje příslušných územních oblastí, měst, obcí, závodů, kolchozů apod., které vlastně umožňují konkretizaci „společenské objednávky“ v plánu práce školy. Tyto a další požadavky a zásady má zabezpečit uplatnění systémového přístupu, v němž se z metodologického hlediska vidí hlavní způsob, jak spojovat zájmy, názory a postoje žáků a pedagogů s požadavky současné etapy společenského rozvoje.

Požadavek větší perspektivnosti nespojují však autoři pouze s formální stránkou plánování, ale správně kladou důraz na jeho obsahovou stránku — na konkrétní vytyčení perspektiv práce příslušného pedagogického kolektivu, v němž vidí nezbytnou podmínku k trvalejšímu vzestupu práce školy. V této souvislosti podrobně informují o modelu pětiletého plánu práce školy (včetně metodiky jeho tvorby), který byl v tomto pětiletém experimentálně ověřován v řadě oblastí RSFSR. Zmíněný model má kromě úvodu tyto hlavní části:

1. Stanovení a analýza prognostického pozadí školy.<sup>1)</sup>
2. Komplexní analýza výchovně vzdělá-

vací práce školy za uplynulé období.

3. Hlavní směry výchovně vzdělávací práce školy na pětileté období.

4. Realizace pětiletého plánu a kontrola jeho plnění.

V dalších statcích G. G. Keksel, V. D. Poljanského a P. A. Uglinského se hodnotí dosavadní výsledky experimentu a zobečňují se některé kladné zkušenosti. Kromě věcného přínosu jsou zajímavé i četné podněty a zkušenosti metodické povahy, ať již jde o využití přehledných analytických tabulek, síťových grafů, různých diagnostických pomůcek apod., které mají zvýšit úroveň plánování a usnadnit kontrolu a hodnocení plánů. S těmito podněty se lze podrobněji seznámit i v příspěvcích V. M. Zozulji a V. V. Korobejnikova, jakož i v bohatém a instruktivním přílohovém aparátu tohoto sborníku, kde kromě podrobně rozpracovaného modelu základního (pětiletého) plánu školy nalezneme některé výchozí metodické materiály k rozpracování základního plánu školy, jako např. metodiku zkoumání žáků, metody stanovení úrovně rozvoje kolektivu, sociologické ankety pro učitele aj.

Vedoucí pracovníci školy by jistě uvítali podrobnější informaci o metodice sestavování osobních plánů činnosti ředitele školy, kterou podrobně popisuje Ju. K. Kuzněcov, a pro pracovníky pedagogického výzkumu by nebylo bez užítka seznámit se s pojetím systémového přístupu při plánování práce školy, jak o tom píše V. V. Korobejnikov. Tento autor mj. zdůrazňuje, že v plánu práce je nutno zajistit základní vztahy mezi:

- úkoly a lhůtami k jejich splnění;
- úkoly a prostředky jejich plnění;
- rozsahem práce a časovými možnostmi těch, kteří ji mají vykonat;
- úkoly a opatřeními ke kontrole a regulaci.

Uvedené příklady svědčí o tom, že recenzovaný sborník může být užitečný a přínosný jak pro školské funkcionáře a vedoucí pracovníky škol, tak pro pracovníky pedagogického výzkumu, kteří se

zabývají otázkami prognózování a plánování obsahu, organizace a řízení vzdělávání a výchovy. Zdokonalování plánované činnosti samo o sobě ovšem nemůže vyřešit všechny hlavní problémy práce a řízení dnešní školy. To si uvědomují i sami autoři, když poukazují na některé překážky, mj. na „dosti rozšířenou praxi, kdy škola zakouší od samého počátku školního roku i v celém jeho průběhu neočekávané a plánem nepředvídané vnější zásahy, které — jakkoliv to zní paradoxně — jsou motivovány uslechtilými záměry — pomocí škole“ (A. I. Derjavinová, s. 27). Nicméně jsou přesvědčeni, a my se domníváme, že právem, že bez zkvalitnění analytické a plánovací činnosti na školách není možná cesta vpřed k podstatným kvalitativním přeměnám socialistické školy a jejího řízení.

I když se našim čtenářům může zdát

popisovaný a hodnocený systém plánování práce školy poněkud komplikovaný a pracovníčně značně náročný, není pochyb o tom, že ve sborníku lze najít mnoho inspirativních myšlenek i zcela konkrétních podnětů aplikovatelných v podmínkách řízení práce naší socialistické školy.

*František Bačík*

#### *Poznámky*

<sup>1)</sup> Prognostickým pozadím se rozumí souhrn nejpodstatnějších vnějších faktorů v sociálním okolí školy (např. sociálně ekonomické prostředí, složení obyvatel mikrorajónu školy, jejich kulturně vzdělanostní úroveň atd.), s nimiž škola musí počítat při perspektivním plánování. Vztah školy a jejího okolí se chápe jako oboustranný. Tedy nejen, jak může působit vnější prostředí na školu, ale i jak škola může ovlivnit své okolí.

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1979/10

A. A. Bulgakov: Systém odborně technického vzdělávání v současné době (s. 3—12)

Stat' byla napsána na základě referátu předneseného na Všesvazové konferenci pracovníků profesionálně technického vzdělávání, konané v Moskvě 20.—22. července 1979.

V současné době je v SSSR 6892 učilišť s 3,5 miliónu chlapců a dívek. V souladu s usnesením strany a vlády se rozvíjí síť středních technických učilišť, kde mládež získává všeobecné střední i odborné vzdělání. Rychle se také rozvíjí systém odborného vzdělávání ve svazových republikách.

V r. 1978 byly ve středních technických učilištích zavedeny nové učební plány a osnovy, které zabezpečují zvyšování vědecké a ideové úrovně výchovně vzdělávacího procesu, zlepšují organizaci vyučování, jeho efektivitu, napomáhají vzájemnému spojení odborně technické i všeobecné přípravy. Komplex opatření ke

zdokonalení výchovně vzdělávacího procesu přinesl kladné výsledky v úspěšnosti žáků.

Při analýze stavu výchovné práce se však ukázaly i některé nedostatky. Ne vždy je zabezpečena úroveň společenskovedních předmětů. Někteří učitelé nemají dostatečnou pedagogickou přípravu. Proto je třeba dále prohloubit přípravu pracovníků učilišť.

B. K. Tebijev: Mladí zraje v práci (s. 13—18)

Stat' je zaměřena na některé otázky výchovné činnosti komsomolců na stavbě Bajkalsko-amurské magistrály.

Komsomolská organizace se aktivně účastní utváření osobnosti mladého člověka na stavbách mládeže. Podílí se na řešení výrobních otázek, na zavádění vše-



obecně vzdělávací, politické a ekonomické přípravy pracovníků, na organizaci večerních kursů, škol pracující mládeže apod.

V mnohých pracovních kolektivech se uplatňuje nová forma vedení, založená na dlouhodobých dohodách mezi řídícím a řízeným pracovníkem nebo mezi vyučujícím a žáky. Základem těchto dohod je systém perspektivních linií, jsou uzavírány na 3—4 roky a zahrnují profesionální růst, zvyšování všeobecné úrovně středního vzdělání, účast na společenském životě kolektivu. Komsomol ve svém působení využívá různých forem práce — tradice, soutěží, společensko-politického čtení, lektorátů k současným problémům politiky apod.

Vlivem systematického působení Komsomolu vzrostla kvalifikovanost, počet členů strany, mnozí pracovníci získali různá státní vyznamenání nebo se stali poslanci.

K 110. výročí V. I. Lenina

E. I. Rudneva: Leninské zásady v oblasti polytechnického vzdělávání (s. 19—26)

V. I. Lenin určil politické, ekonomické, sociální a pedagogické funkce polytechnického vzdělávání. Chápal je jako podporu budování socialismu a jako možnost formování člověka socialistické společnosti. Je podle něho důležitým druhem činnosti, v níž se utváří osobnost, její schopnosti, světový názor, zájmy. Do obsahu polytechnického vzdělávání včleňoval V. I. Lenin znalosti a dovednosti ze zemědělské výroby, otázky ekonomiky, plánování a organizace práce, společensky prospěšnou a pracovní činnost; obsahem polytechnického vzdělávání se mají stát i zákonitosti rozvoje přírody studované v přírodovědných předmětech.

Leninské základy polytechnického vzdělávání byly konkretizovány v učebních plánech a osnovách dvacátých let. V socialismu získávají leninské zásady v přípravě pracujících zvláštní důležitost, protože pracující čeká úkol řídit složitě

a dynamické systémy a mechanismy, uskutečňovat kontrolu a programovat činnost. Sjednocení vyučování s výrobní praxí jako obecný princip se stalo největším prostředkem přeměny společnosti.

Mezinárodní rok dítěte

T. F. Jarkina, G. A. Kasvin: Realizace práv dětí ve dvou světových sociálních systémech (s. 27—33)

V SSSR jako první v historii lidstva byl vytvořen státní systém zabezpečení ochrany zdraví, duševního, fyzického a mravního rozvoje dorůstající generace. V mnohých zemích je právo na vzdělání jen formální, v zemích Asie, Afriky a Latinské Ameriky jen třetina dětí navštěvuje základní školu. Podmínky pro získání vzdělání jsou pro mnoho dětí rozhodující. Mezi špatné podmínky patří např. špatné materiální postavení rodiny, vzdálenost školy od místa bydliště, nemožnost výuky v rodném jazyce, úzké utilitární zaměření vzdělávání.

V socialistických zemích získávají děti vzdělání osm až deset let, jsou vychovávány v duchu vzájemného porozumění, míru a družby národů. Dětská práce je zakázána do šestnácti let. Dětem je zabezpečen odpočinek, zotavení, lékařská péče. Je zdokonalována sociální politika, ochrana zdraví žen a dětí, právní ochrana dítěte, pomoc dětem z neúplných rodin.

Socialistické země usilují o vytváření takových sociálních a kulturních podmínek, které by dětem umožnily plný rozvoj jejich fyzických sil a duševních schopností.

S. Ja. Batyšev: Systém pracovního vyučování žáků (s. 34—41)

Základem rozpracování systému pracovního vyučování je činnost člověka, jeho práce, předmět a prostředky práce. V systému pracovního vyučování se musí odrážet úroveň vědeckotechnického pokroku a charakter dělby práce; proces vyučování je také třeba přizpůsobit konkrétně

ním požadavkům výroby, reálným podmínkám, ale i výchovným a vzdělávacím požadavkům.

Problémově analytický systém pracovního vyučování žáků odpovídá didaktickým principům vyučování, napomáhá utváření intelektuálních návyků a dovedností v určité posloupnosti; dovoluje teoreticky zdůvodnit studované technologické procesy a prostředky, dává procesu učení polytechnickou zaměřenost.

Takto koncipovaný systém pracovního vyučování obsahuje řešení teoretických úkolů i samostatnou práci pod vedením učitele. Učitel musí pěstovat u žáka aktivní vztah ke studovanému problému. Začíná analýzou jednoduchých situací přes logické spojení mezi nimi až k využití získaných poznatků v praxi.

Obtížnost zavádění tohoto systému je spojena s vyčleněním situací pro cíle učení. Ke každému učebnímu tématu je třeba metodicky rozpracovat systém cvičení tak, aby složitost problémů narůstala, aby žák mohl najít vzájemnou souvislost mezi jednotlivými situacemi a příčinné vztahy.

N. D. Malakov: Večerní škola v systému nepřetržitého vzdělávání (s. 42—46)

Sovětský systém nepřetržitého vzdělávání prošel složitým rozvojem a zdokonalováním. Nepřetržité vzdělávání pracujících je jedním ze zdrojů růstu produktivity práce. Výzkumem bylo dokázáno, že technická tvořivost pracujících s vyšším vzděláním je až osmdesátkrát vyšší než pracujících s neúplným středním vzděláním.

Večerní škola musí u mládeže utvářet potřeby dalšího permanentního vzdělávání. Na vysoké školy dochází 15 % žáků večerních škol, další pokračují ve studiu na lidových univerzitách. Ve večerních školách studuje více než 3 milióny osob.

Autorita sovětského systému nepřetržitého vzdělávání je vysoká. Cílem je, aby rozvoj osobnosti nezaostával za vědeckotechnickým a sociálním pokrokem. Zna-

mená to péči o nepřetržité zvyšování kvalifikace a kultury obyvatelstva. Na XXV. sjezdu KSSS byl přijat úkol zvyšovat všeobecné vzdělávání a kulturně technickou úroveň pracujících. Jednou z cest je zvyšování všeobecného vzdělání a kultury všech vrstev obyvatelstva. Večerní škola zaujímá v řešení tohoto úkolu první místo.

Z. V. Kovalenko, M. M. Jaščenko: Společensko-politická praxe a utváření ideového přesvědčení komsomolců (s.47— 52)

Starší školní věk je obdobím, kdy se utvářejí mravní kvality a ideové principy ve stále vyšší míře určují činnost a jednání mladého člověka.

Principy ideové politické výchovy a organizace společensko-politické praxe komsomolců jsou komunistická zaměřenost, ideová náplň obsahu práce, spojení s praxí, společenský význam činnosti, uvědomělost, postupné prohlubování obsahu a charakteru úkolů, nepřetržitost, účast na kolektivní práci.

Společensko-politická praxe je výrazným prostředkem ideové výchovy. Jestliže je organicky spojena s učební činností, stimuluje samostatné plnění úkolů a vede k osvojení metod organizace učení. Tato praxe má různé formy: účast na pochodech slávy, na besedách, exkurzích, večerech otázek a odpovědí, v diskusích v kolektivu, v přípravě na vyučování apod.

V oddělení teorie a metodiky komsomolské práce vědeckovýzkumného ústavu APN byla provedena analýza efektivnosti společensko-politické praxe starších žáků, organizace, forem a účasti na kolektivní práci. Při utváření ideového přesvědčení komsomolců prostřednictvím společensko-politické praxe se nejvíce využívá takových prostředků výchovného působení, jako je společenské mínění a hodnocení činnosti komsomolce. Řešení úkolu utváření ideového přesvědčení předpokládá především zabezpečení jednoty společensko-politické praxe s učebním procesem.

U komsomolců je třeba rozvíjet analýzu jevů a událostí současného života, samostatné kritické myšlení, schopnost diskutovat, podávat logické důkazy.

V. J. Petrušin: Estetický a mravní rozvoj mladších žáků (s. 52—56)

Jedním z hlavních úkolů sledování bylo srovnání úrovně estetického rozvoje mladšího žáka a vliv tohoto rozvoje na vztahy mezi vrstevníky. Byly provedeny i takové hypotézy, zdali všechny děti s vysokým sociometrickým statusem mají i vysoký stupeň identifikace se vzory a na-

kolik identifikace s kladným vzorem vede k rozvoji mravních kvalit mladších žáků.

Analýza potvrdila, že děti s vysokým sociometrickým statusem měly i významný stupeň identifikace se vzorem, že mravní vzor jim sloužil jako měřítko jednání. Ukázalo se, že žák, u kterého jsou rozvinuty sklony umělecké tvořivosti v jakémkoli druhu umění, bude i vnímavější k působení mravních kvalit umění, více rozvinut v mravních vztazích.

Dalším úkolem výzkumu bude objasnit vzájemný vztah rozvoje schopností k samostatné tvůrčí činnosti a mravních kvalit osobnosti.

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1979/11

Štafeta sovětského vlastenectví (s. 3—8)

V době intervence a občanské války se velká pozornost věnovala ochraně dětí. Dekretem ze 4. února 1919 byly děti zabezpečeny potravinami, oděvy, lékařskou pomocí. Pod vedením strany se Komsomol zabýval od počátku svého vzniku přípravou mládeže k obraně vlasti. Během vlastenecké války byl život národa spojen s bojem za svobodu a nezávislost. Význam sovětských vlasteneckých tradic pokračoval i při budování socialistické společnosti v poválečném období. Sovětské vlastenectví je spojeno s pracovní aktivitou národa, s jeho patriotismem. Rozvíjí se patronátní hnutí, jsou pořádány subotníky k významným výročím, po celé zemi se šíří hnutí „Pětiletce efektivnosti a kvality dáme nadšení a tvořivost mladých“. Novým obsahem práce komsomolských organizací v branné a vlastenecké výchově je poskytování pomoci školám a učilištím při vedení zájmových kroužků, při bojových hrách, pochodech slávy apod.

Ke 110. výročí V. I. Lenina

G. N. Volkov: V. I. Lenin, Veliký

říjen a současný pedagogický proces (s. 9—18)

Rozhodující význam pro pedagogický pokrok má boj sovětského národa za vytvoření nové kultury. Současný stav sovětské vědy a pedagogiky umožňuje určit základní tendence pedagogického procesu. Je to komplexní přístup k utváření osobnosti; posílení funkcí výchovného vyučování, jednotný proces učení a výchovy; další rozvoj středního všeobecného vzdělávání; prohloubení ideově mravního spojení školy se životem národa; zlepšení práce škol na vesnici; internacionalizace pedagogických jevů; zdokonalování obsahu a metod učení; prohloubení mezipředmětových vztahů; tvůrčí vztah ke zkušenostem škol; růst funkce pedagogické vědy ve společenském životě.

Prohloubení ideového spojení školy a společnosti předpokládá rozpracování pedagogických opatření a zvýšenou pozornost k pokrokovým pedagogickým tradicím. 6. října 1943 byla vytvořena Akademie pedagogických věd, sloužící intenzivnímu růstu pedagogické informace. Vysoká pedagogická kultura společnosti není dána jen vysokou úrovní pedagogic-

ké vědy, ale i vysokou vzdělaností obyvatelstva. V SSSR je více než 5 tisíc lidových univerzit, kde se přednáší pro rodiče. Vznikly nové pedagogické disciplíny — pedagogika dospělých, průmyslová pedagogika, pedagogika rodiny. Základy pedagogiky a psychologie byly začleněny do fakultativních předmětů. Významnou úlohu pro školu a učitele má ustanovení ÚV KSSS „O dalším zlepšení ideologické, politickovýchovné práce“, kde jsou nastíněny možnosti realizace utváření všestranně rozvinutých lidí.

Leninské heslo „Učit se komunismu v praxi“ (s. 19—27)

V dubnu 1979 se v Záporoží konal všesvazový sjezd pracovních skupin žáků, pořádaný na počest 22 let žakovských výrobních brigád.

Cílem bylo ukázat rozvoj pracovních skupin žáků v různých oborech národního hospodářství a jejich úlohu v utváření ideově mravních kvalit osobnosti. V takových svazcích se utváří komunistický vztah k práci, základy kolektivismu a další morální kvality.

Důležitou událostí v práci sjezdu byly tzv. konkursy. Všichni účastníci byli rozděleni do oddílů, kde konali zkoušky a plnili různé úkoly (např. zorat pole). V současné době pracuje v letním období asi 40 tisíc takovýchto brigád. Jejich vlivem se žáci snadněji orientují v životě a uvědoměleji si volí profesi. Dosud se formy žakovských brigád používá málo, nejčastěji je obsažena v individuálních nebo kolektivních závazcích.

Studium a vědecké zobecnění zkušeností žakovských pracovních skupin, metodické a organizační zabezpečení jejich činnosti, organizace práce je úkolem jak pedagogických pracovníků, tak orgánů lidového vzdělávání.

## K Mezinárodnímu roku dítěte

A. Ja. Sucharev: Sovětský zákon na straně práva a zájmů dětí (s. 28—35)

Deklarace dětských práv byla přirozeným pokračováním práce na upevnění mezinárodní spolupráce a vytvoření nových dohod k obraně člověka po druhé světové válce. Realizace práv dítěte v SSSR se uskutečňovala v těsném sepětí s ekonomickými, kulturními a sociálními přeměnami. Hned v prvních letech sovětské vlády byla zakázána dětská práce, zakotveno právo dětí na vzdělání.

V SSSR se realizuje princip Deklarace dětských práv tak, že zákonem i dalšími prostředky je dětem zabezpečena ochrana a jsou vytvářeny optimální podmínky pro jejich svobodu, fyzický, mravní a duchovní rozvoj.

V některých zemích dětská práce není dosud zakázána, neexistuje dobrá lékařská péče, chybí péče o matku a dítě. Naproti tomu v SSSR jsou matky různě zvýhodňovány tím, že mají zkrácenou pracovní dobu, pobírají plnou hodnotu mzdy při nemoci dítěte, stát pečuje o osamělé matky.

Na podzim se v Moskvě konala celosvětová konference „Za mírový a šťastný život všech dětí“. Na jejím programu byly problémy postavení dětí a měla přispět k upevnění míru a vytvoření podmínek pro rozvoj štěstí lidí.

V. S. Aranskij: Protidemokratická tendence školské politiky v Anglii (s. 36—40)

Za 34 let od přijetí zákona o vzdělání z roku 1944 byly přijaty různé reformy obsahu školního vzdělání mládeže do šestnácti let. Šlo zejména o reformy střední školy a problémy zabezpečení kvalifikace učitelů.

A. J. Piskunov: Aktuální problémy teorie a praxe výchovného vyučování (s. 41—47)

Stat' byla napsána na základě vystoupení na V. všesvazovém pedagogickém čtení.

Vyučování má ohromné výchovné kva-

lity, může formovat kvality osobnosti na základě získávaných znalostí i metod a organizace práce. Výchovný charakter vyučování je určován vědeckou objektivitou obsahu vzdělání, jeho ideovou zaměřeností. Ve vyučovacím procesu se utvářejí takové kvality člověka, jako je láska k práci, dovést věc do konce, cítění odpovědnost, připravenost pracovat v kolektivu.

Zdokonalování organizace a metod vyučování vyžaduje analýzu a novou koncepci učebních osnov tak, aby byla uplatněna aktivita žáků. Socialistická didaktika musí také provést rozbor „nových“ metod učení, kterým se přikládá univerzální význam, a ve spolupráci didaktiků a metodiků s učiteli je tak třeba zvyšovat výchovnou efektivitu vyučování.

L. A. Vysotina: Utváření morálních kvalit mládeže ve škole a v rodině (s. 47—52)

Rozvoj sebeuvědomění je objektivně podmíněn úrovní rozvoje fyzických a intelektuálních sil a schopností, emocionálně volní sférou a celým obsahem životní zkušenosti žáka.

V období staršího školního věku se vytvářejí ideály člověka a vzory jednání a narůstají vazby mimotřídní a mimoškolní. Úkolem výchovy ve škole i v rodině při formování mravního sebeuvědomění žáka je poznání svých individuálních zvláštností, motivů činnosti a jednání a úrovně mravních představ a soudů. Vnější pořádek a společensky prospěšná činnost žáků jsou nevyhnutelné podmínky a prostředky jejich mravního utváření. V systému pedagogického řízení formování mravních kvalit žáka má prvořadý význam zaměření všech druhů a forem výchovné práce na sebeuvědomění, sebehodnocení a sebepoznání. Žáka je třeba vést k tomu, že morální a sociální hodnota osobnosti je dána společenskou zaměřeností jeho jednání.

T. D. Polozova: Výchovný poten-

ciál sovětské literatury pro děti a mládež (s. 53—59)

Mezinárodní autorita sovětské dětské knihy je dána tím, že upevňuje a vyjadřuje humanistické ideály, slouží sblížení národů, upevnění míru a spolupráce. Nynější děti mají množství současné dětské umělecké literatury napomáhající osvojení nových objevů — výsledků duchovní a materiální kultury. Sovětské knihy získávají čestné místo v mezinárodních soutěžích, mnozí spisovatelé dětských knih byli odměněni Andersenovou cenou. Zvyšování výchovného působení dětské literatury na mládež závisí na úrovni základů teorie a metodiky výuky čtení a na metodické připravenosti práce s knihou pracovníků mimoškolních zařízení.

I. V. Barannikov: Příprava výuky ruskému jazyku v národnostních školách (s. 60—63)

V národnostních všeobecně vzdělávacích školách s výukou v ruském jazyce se otvírají třídy pro děti od šesti let. Zkušenosti z vyučování šestiletých dětí ruskému jazyku ukazují, že tam, kde byl správně vybrán materiál, promyšleně koncipován učební proces s ohledem na věkové zvláštnosti dětí, je efektivita výuky ruskému jazyku vysoká. Úlohu má i větší senzitivnost dětí k jazyku v tomto věku.

Se žáky se od samého počátku musí hovořit ruský formou jednoduchého rozhovoru. Pro tyto třídy byl také vytvořen celý komplex názorných pomůcek.

A. K. Markova: Problém utváření motivace učební činnosti (s. 63—71)

Další zdokonalování vyučovacího procesu závisí na metodách učení a výchovy zaměřených na utváření vnitřní aktivní pozice žáka a jeho skutečném vztahu k učení. Často je motivace zúženě chápána jako kladný vztah k učení. Nejde však jen o tento vztah, nýbrž též o složité struktury motivační sféry, obsahující

učební činnosti žáků spojené s přijetím úkolu, aktivním přetvářením osvojované látky, zobecňováním a sebekontrolou.

Úkolem učitele je utvářet široký rámec motivů. Poznávání psychologických charakteristik motivace učení může učitel úspěšně plnit reálnou analýzou činů dětí. Utváření motivů učení vyžaduje od učitele jak cílevědomé zpracování učební činnosti žáka (učební úkol, učební činnost, kontrola a hodnocení), tak speciální pedagogické působení na motivační sféru.

Rozvoj motivace učení vede přes stanovení aktivního vztahu žáka k vlastní učební činnosti jako základu pro úspěšné řízení žáka učitelem. Důležitá je struktura motivace učební činnosti.

A. S. Šustov, P. A. Žilcov: Lidové univerzity pedagogických poznatků (s. 72—77)

Lidové univerzity slouží přípravě učite-

lů, rodičů a specialistů, kteří pracují s lidmi. Při sestavení programů se věnuje pozornost seznámení s materiály sjezdů strany, s ustanoveními vlády o komunistické výchově, otázkám výchovy zájmu a odpovědného vztahu k učení. Rodiče získávají rady k realizaci komplexního přístupu k výchově, k estetické a tělesné výchově, k utváření návyků mravního jednání. Učitelům jsou objasňovány otázky vědeckého světového názoru, výsledky pedagogických výzkumů.

Úspěch práce lidových univerzit pedagogických poznatků závisí na vedení a součinnosti koordinačních rad při ministerstvu školství, na pozornosti stranických orgánů a těsném spojení se všemi zainteresovanými organizacemi. Dosud se málo pozornosti věnovalo otázkám profesionální orientace mládeže, rozvoji společenské aktivity a málo se využívalo kladných zkušeností z rodiny i školy.

*Jana Rymešová*

## NEJNOVĚJŠÍ POLSKÝ VÝBOR Z KOMENSKÉHO

Koncem roku 1979 vydalo varšavské nakladatelství Wiedza Powszechna publikaci s názvem „Komeński“, kterou připravil do tisku Bogdan Suchodolski. Jak je zvykem v edici Myśli i Ludzie (Myšlenky a lidé), do níž je zařazena a jež představuje postavy a tvorbu starších a současných filozofů, obsahuje svazek kratší monografickou studii (z celkových 292 stran publikace zaujímá 63 stran) a obsáhlejší výbor ze spisů Komenského. Vydavatel se opírá o tři svazky děl Komenského publikované v posledních letech v Polsku (Wielka Dydaktyka 1956, Pisma wybrane 1964, Pamphila 1973), které vydalo nakladatelství Polské akademie věd Ossolineum, a to jak v úvodní studii, tak v části textové. B. Suchodolski vybavil všechny tyto svazky dobrých překladů K. Remerowé úvody a komentářem.

Je potěšitelné, že se Komenský objevu-

je v polské podobě znovu a je zařazen mezi přední světové a polské filozofy. Podobný svazek byl v nedávné době věnován např. legendárnímu polskému lékaři a pedagogu Januszovi Korczakovi (připravil St. Wolozsyn). Zveřejněný výběr z prací Komenského je promyšlený a zdařilý. Neomezuje se na obecné známé spisy, tvoří ucelený soubor zachycující podstatné ideje Komenského směřující k všeobecné nápravě věcí lidských, zejména v oblasti společenské reformy a výchovy. Vedle drobnějších prací či výňatků z nich (Štěstí národa, Řeč o vzdělávání ducha, Jak dovedně užívat knih, Jak vyhnat ze škol lenost) jsou do svazku zařazeny obsáhlejší souvislé části ze spisů Cesta světla, Velká didaktika, Panegersie a Pamphila. K doložení ústředních myšlenek Komenského zabývajících se projektem společenské reformy by náležely ještě

ukázky z Všenápravy (Panorthosie), s níž se dosud polští čtenáři neměli možnost seznámit.

Úvodní studie podává přehled života a činnosti Komenského, vykládá jeho názory filozofické, zvláštní oddíl je věnován pansofii, dále pak přistupuje autor k rozboru cílů a metod výchovy a problematice všeobecného celoživotního vzdělávání, především na základě Pampaedie. Poslední oddíly studie jsou zaměřeny k vývoji pedagogického myšlení po Komenském, jež z něho vychází, je vymezeno i Komenského zakladatelské místo v této linii; závěrem pak B. Suchodolski charakterizuje typ Komenského utopie jako moderní v tom, že její tvůrce věřil v její uskutečnění a usiloval o ně. Správně vidí autor studie úzkou souvislost mezi snahou reformovat školy a výchovu a úsilím o reformu života společnosti: „Reforma wychowania miała służyć wielkiej reformie ‚wszystkich rzeczy ludzkich‘, a reforma polityczna i społeczna miała być warunkiem upowszechnienia wykształcenia“ (s. 46). Zdůrazňuje rovněž základní myšlenku vychovatelského systému Komenského, že člověk se má stát člověkem, „napravit se“ vlastním přičiněním, vlastními silami (s. 31, 50). Obrátil se v něm humanistické zaměření jeho filozofie, podle níž všechno poznání má vést k jednání, činnosti. V centru výkladu oprávněně stojí Komenského stěžejní dílo *Obecná porada*

o nápravě věcí lidských, obsáhlé texty ze dvou knih tohoto souboru jsou zařazeny do výboru ze spisů. Bystře jsou také vystiženy rozdíly mezi Komenským a mysliteli jeho doby, např. Descartesem a Baconem.

Tuto monografickou stať doplňuje přehled životních dat Komenského, stručný soupis jeho nejdůležitějších prací a výběrový seznam literatury o něm. Je škoda, že autor studie nevyužil více komeniologické literatury posledních dvaceti let, a to zejména české. Jeho výstižný a podnětný rozbor pansofie by obohatila znalost práce D. Čapkové „Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského“ (1977), osvětlující mnohostranný význam Komenského pansofie, jež představuje základ Komenského vzdělávacího systému.

Nejednotně jsou v publikaci uváděny názvy spisů Komenského, v latinské podobě a odlišných překladech; drobnější nesrovnalosti se objevují i při srovnání vlastního textu studie s životopisným přehledem (místo narození, působení v Přerově).

Knížka má pěknou grafickou úpravu a úměrný rozsah. Je zaměřena populárně vědecky, odkazy na literaturu a věcné poznámky jsou zde vypuštěny. Její vydání můžeme rozhodně uvítat a přát si, aby našla v Polsku — „v druhé vlasti J. A. Komenského“ — co nejvíce zájemců.

*Marta Bečková*

## MAGYAR PEDAGÓGIA, ROČ. 1979

Mieczysław Pęcherski:  
Faktory působící na utváření  
školské politiky  
a školské soustavy (s. 3—17)

Autor, profesor varšavské univerzity, vychází z předpokladu, že školská politika není izolovanou částí objektivní skutečnosti ani není výlučným subjektivním výtvozem lidí, ale že je řízena objektivními silami, které nazýváme faktory. Ani školské soustavy nevznikají spontánně, nejsou

výlučným výtvozem pedagogů a politiků, ale také se utvářejí působením objektivních činitelů.

Po tomto metodologickém úvodu se autor podrobněji dotýká řady důležitých otázek, jako jsou geografické a demografické podmínky a vývoj školské soustavy, histo-

rická podmíněnost školské soustavy, soustava kulturních hodnot, vzdělávací cíle a obsah jako souvislost školské soustavy se společenskými podmínkami, souvislost kulturní úrovně se společenskými faktory, vliv společenských přeměn na společenskou funkci školy, mládež a její výchovně vzdělávací problémy, závod jako výchovné prostředí, význam vzdělání pro ekonomický rozvoj státu.

**Pálné Ritoók:** Perspektivní rozvoj odborné přípravy v souvislosti s plánovaným školské soustavy (s. 18—26)

Odborné vzdělání plní svou úlohu úspěšně jen tehdy, dovede-li se pružně přizpůsobovat měnícím se požadavkům společnosti, ekonomiky a jednotlivců. Pružnost nutno tu chápat jak horizontálně, tak vertikálně.

Současný hospodářský život vyžaduje, aby uchazeči o technická povolání měli širší rozhled i kvalitnější znalosti, než tomu bylo v minulosti, a aby byli schopni lépe jich využívat. Předpokládá to nový přístup k tvorbě učebních plánů.

**Zsuzsana Vásárhelyi:** Výzkum činitelů snižujících únavu žáků (s. 27-34)

Cílem výzkumu posluchačů I. ročníku Vysoké školy dopravní v Györu bylo zjistit, které didaktické metody a formy mohou přispět ke snížení únavy a k harmonickému rozvoji osobnosti studentů. Bylo přitom použito dvou psychofyziologických ukazatelů (senzomotorická reakce a vegetativní tremor) a jednoho psychologického ukazatele (pozornost).

**Andrea Karpáti:** Výtvarné práce ve školní družině (s. 35—42)

Autorka uplatňovala u žáků 5. a 6. ročníku metody zrakové analýzy v pěti základních oborech výtvarné výchovy. Použila přitom čtyř typů úloh: 1) na pozorování, 2) na zrakovou analýzu, 3) na plánování a 4) slovní analytické úlohy.

**Ervin Bán:** Otázky vyučování francouzskému jazyku (s. 43—52)

Do roku 1945 zaujímal vyučování francouzštině na maďarských středních školách druhé místo hned za němčinou. V současné době se poměr ve vyučování západoevropským jazykům změnil ve prospěch angličtiny.

**Lajos Tóth:** Školy v bekešské župě podle sčítání lidu v r. 1771—72 (s. 53—66)

Autor objasňuje školskou situaci v jedné uherské župě v době krátce před vydáním Ratio educationis.

**Jozsef Zsolnai:** Nedořešené otázky vědeckého zdůvodňování pedagogiky vyučovacího předmětu v přípravě učitelů (s. 136—143)

Pedagogika vyučovacího předmětu tvoří most mezi pedagogickým výzkumem a pedagogickou praxí. Umožňuje praktickým pedagogům využívat nových vědeckých poznatků ke zkvalitnění vlastní práce.

Autor chápe pedagogiku vyučovacího předmětu jako soustavu poznatků, které objasňují vztah mezi vědeckými a běžnými poznatky, které ukazují, do jaké míry lze přesně popisovat pedagogický proces, jak se zjištěná fakta zkvalitňují zařazením do soustavy poznatků, jaký je vztah mezi tvrzením hypotetickým a odvozeným z platnosti zákona, jak lze objasnit soubor metodických otázek na základě jejich povahy a teorie, jak lze uplatnit fakta a zákonitosti vyplývající z norem v běžné denní práci a konečně objasňuje úroveň vědecké terminologie v metodice.

**Dorottya Sebestyén — Zoltán Salomon:** Některé otázky integrovaného vyučování přírodním vědám (s. 144—155)

Současnou dezintegraci přírodovědné-



ho vyučování na střední škole nutno řešit jeho vhodnou integrací. Zavedením komplexních předmětů, zesílenou koncentrací učiva a jeho lineárně spirálním uspořádáním se dosáhne nejen syntézy poznatků, ale i jejich vyšší úrovně, a pomůže se žákům vytvořit si jednotný vědecký obraz světa.

Autoři popisují pokus s integrovaným vyučováním přírodních vědám na gymnáziu v MLR, kde byly předměty rozvrženy takto: 1. roč. Skladba hmoty, 2. roč. Fyzika — chemie, 3. roč. Fyzika — chemie — biologie, 4. roč. Fyzika — biologie.

**Péter Inkei:** Souvislosti mezi lidovým vzděláním a úrovní rozvoje oblastí (s. 156—168)

V poslední době vytvořila sociální statistika a statistické metody vědecký základ pro regionální plánování a pro rozvoj měst. Instituce lidového vzdělání jsou významným činitelem v infrastruktuře a úroveň jejich činnosti ovlivňuje i životní úroveň obyvatelstva. Očekává se, že plánovaný rozvoj osídlení přispěje v budoucnu i ke zvýšení účinnosti lidového vzdělání.

**Pál Sántha:** Nové jevy a perspektivy ve vývoji školních kolektivů při využívání volného času (s. 169—175)

Připravit mládež na účelné využívání volného času, především k permanentnímu vzdělávání, je důležitým úkolem současné školy ve spolupráci s ostatními výchovnými institucemi. Tento úkol v budoucnu ještě vzroste.

Autor objasňuje perspektivy dalšího rozvoje této činnosti z těchto hledisek: 1) změna funkce školy, 2) obsahové prvky vzdělání, 3) organizace, formy a metody, 4) styl vedení, 5) subjektivní a objektivní podmínky, 6) vzrůstající, ale rozdělená odpovědnost.

**Péter István Varsányi:** Otázky zůstávání škol v pedagogické sou-

stavě Sándora Imreho (s. 176—182)

K nejvýznačnějším maďarským buržoazním teoretikům, kteří požadovali zůstávání školství a jednotnou výchovu školní mládeže, patřil bezesporu univerzitní profesor Sándor Imre (1877—1945). Podle něho realizace jednotné výchovy předpokládá splnění dvou podmínek: 1) jednotu pedagogického působení učitelů a 2) jednotnou školskou soustavu.

**Ferenc Ábent — Pál Szücs:** Několik zásadních otázek použití učebních technických prostředků a materiálů na základě zkušeností z výzkumu (s. 249—261)

Po stručném přehledu pojetí názorosti ve vyučování u pedagogických klasiků a charakteristických rysů auditivního a vizuálního vnímání seznamují autoři čtenáře s průběhem a výsledky výzkumu vlivu učebních pomůcek na efektivnost vyučování fyzice u 200 žáků 7. ročníku základní školy.

Výzkum ukázal, že účinnost vyučovacího procesu nevrůstá automaticky se zvyšováním množství pomůcek, že použití učebních pomůcek jen v malé míře přispělo u dobrých žáků k dalšímu zlepšení prospěchu, kdežto u průměrných a slabších žáků bylo použití pomůcek účinnější.

**Sándor Zátonyi:** Korelace mezi písemnými a ústními odpověďmi (s. 262—268)

Z 41 zkoumaných žáků 8. ročníku základní školy byli jen čtyři, kteří měli ve všech čtyřech zkoušených tématech z fyziky v písemné zkoušce lepší výsledek než v ústní, kdežto při ústních zkouškách neměl ani jeden žák ve všech tématech lepší výsledek než v písemných. Písemně by raději odpovíдалo 23 žáků (56,1 %), ústně 14 žáků (34,1 %), 4 žáci (9,8 %) nedávali přednost žádnému způsobu zkoušení.

János Galicza: „Zvláštnosti“ ve výchově (s. 269—275)

Autor vychází z pojetí zvláštnosti u Györgye Lukácase, který upozorňuje na její situační charakter, tvrdí, že je hybnou kategorií vývoje, a zdůrazňuje její dialektický vztah mezi obecností a jedinečností. V běžné řeči bývá rozdílný významový odstín zvláštnosti vyjadřován slovy „nápadný“, „významný“, „do očí bijící“, „specifický“.

Pedagogickou zvláštnost charakterizují dvě stránky. První obsahuje společenské požadavky, principy, ideologie, cíle a hodnoty usměrňující pedagogickou praxi, druhou stránku zase tvoří cíle a principy jakožto společenské vědomí, které zprostředkuje škola. Takové pojetí pedagogické zvláštnosti upravuje strukturu výchovné činnosti a pomáhá nám objasnit některé problémy dějin pedagogiky, vztahy pedagogické teorie a praxe, vztahy mezi učitelem a žákem i pedagogické normy a požadavky jakožto dialektické vztahy. Na základě toho pak můžeme odhalit podstatu dvojí stránky pedagogiky, do jaké míry je totiž pedagogika normativní vědou a nakolik je jejím úkolem badatelská možnost.

Sándor Daróczy: Charakteristické zvláštnosti volby hodnot a znaky osobnosti v nižších třídách střední školy (s. 276—289)

Dílčí studie ze čtyřletého výzkumu 500 žáků 1. ročníku středních škol má za úkol objasnit, jak se mládež orientuje v hodnotách, jak si je vybírá, jaký je mechanismus působení zvolených hodnot na její chování. Žákům byl předložen soupis hodnot roztržiděných do osmi souborů týkajících se biologické stránky člověka, jeho temperamentu, inteligence, citů, konání, světového názoru, morálky a komplexního zaměření osobnosti.

Získané výsledky byly doplňovány pozorováním žáků ve škole a pak srovnány podle pohlaví žáků, podle jejich rodinného původu i podle typu středních škol

(gymnázium, střední odborná škola). Výzkum přispěje nejen k hlubšímu poznání žáků, ale pomůže jim i v sebevýchově a sebepoznání.

Katalin R. Forray — András T. Hegedüs: Faktorová analýza některých znaků sítě základních škol v Maďarsku (s. 290—295)

Výzkumem 4500 základních škol v Maďarské lidové republice bylo získáno asi milión důležitých údajů, které bylo nutno utříditi a vyhodnotiti faktorovou analýzou. O každé škole bylo získáno devět základních souborů údajů (počet obyvatel ve školním obvodu, počet tříd, ročníků, žáků, učeben, odborných pracoven, dělení vyučování, školní družiny). Výsledky výzkumu budou zpracovány celostátně, pak pro jednotlivé župy a župní města.

István Mészáros: Některé problémy zkoumání dějin lidového vzdělání v Uhrách do roku 1845 (s. 296 až 315)

Roku 1845 došlo k významné události v dějinách uherského základního školství. Vyšlo královské ustanovení, které upravovalo roztržštěné elementární školství v Uhrách na celé století. Autor si všímá organizace národních škol, jejich vyučovací náplně i přípravy učitelstva před rokem 1845.

Magda Illés: Komplexní zkoumání problémů výchovy v Sovětském svazu (s. 365—376)

Od 1. září 1976 se v Sovětském svazu postupně zavádí v novém pojetí desetiletá povinná všeobecně vzdělávací polytechnická pracovní škola. Její učební plány realizují základní principy komunistické výchovy. Rozlišuje se v nich osm druhů výchovných činností, které mají clevědomě utvářet osobnost nového člověka.

Sovětská pedagogika chápe školu nejen jako instituci, která mladé generaci zpro-

středkuje vědecké poznatky, ale také jako prostřední společenského života a společenské praxe, které společně s rodinou a společenskými silami plní nezastupitelnou výchovnou funkci. Proto je v současné sovětské pedagogice tak zdůrazňován komplexní přístup k výchově a vzdělání a je vyzvedán jako konkrétní praktický i teoretický problém. Svědčí o tom bohatá diskuse, která se od roku 1978 rozvinula na stránkách časopisu *Sovetskaja pedagogika*, na pracovištích Akademie pedagogických věd SSSR i na Všesvazovém pedagogickém kongresu v červnu 1978.

Autorka informuje o hlavních výsledcích těchto diskusí a ukazuje, jak komplexní přístup k výchově přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti, tj. k výchově nového člověka duševně vyspělého, morálně čistého a fyzicky zdatného.

Sándor Nagy: Komplexní plánování vyučovacího a učebního procesu (s. 377—386)

Účelné plánování vyučovacího a učebního procesu může být úspěšně řešeno jen při tematickém plánování. Dobrá úroveň tohoto plánování zajistí aktivní účast studentů jak na plánování, tak při využívání jejich odborných, ideologických, psychologických a pedagogických znalostí i při pokusech o syntézu dosažených vědomostí.

Při tematickém plánování nutno mít na zřeteli tyto důležité činitele:

1) Především nutno promyslet obsah daného tématu. Ne náhodou se říká, že podstatu určitého učiva pochopíme jen tehdy, když jsme se sami pokusili vysvětlit je žákům, když pochopíme základní principy jeho struktury.

2) Nestačí však učivo jen promyslet, ale nutno tak učinit i s přihlédnutím k dané žakovské skupině, k dané třídě.

3) Dále nutno promyslet strategii vyučovacího procesu, aby se neúčinněji dosáhlo žádoucích vyučovacích výsledků.

4) Při tematickém plánování musíme konečně počítat i s vlastními pedagogickými možnostmi, s úrovní vlastní metodické kultury i s objektivními rysy školy.

V další části seznamuje autor čtenáře s noetickými, sociologickými, sociálně psychologickými, metodologickými, kybernetickými a psychologickými hledisky při řešení tohoto problému.

Erzsébet Golnhofer — Mária M. Nádasi: Praktické otázky individuální práce (s. 387—397)

Individuální práce žáků umožňuje jejich vnitřní diferenciaci ve škole. Její plánování tvoří organickou součást dlouhodobého plánování vyučovacího procesu, k němuž patří studium učebních osnov, tematické plánování a příprava na vyučovací hodinu.

Při přípravě tematického plánu musí učitel promyslet řadu otázek, aby mohl zvolit vhodné organizační formy a učinit správné rozhodnutí. Tyto otázky jsou dostatečně objasněny v metodických příručkách, proto autorky jen souhrnně upozorňují na jejich hlavní body a podrobně se zaměřují na individuální práci žáků ve vyučovací hodině.

Vyzvedají především tyto povinnosti učitele:

1) objasnit žákům vnitřní souvislosti probíraného učiva.

2) objasnit jim základní vědomosti potřebné k individuální práci, stanovit požadovanou úroveň samostatné práce, pracovní tempo a kvalitu pracovní morálky,

3) připravit úkoly a jejich soubory na základě obsahu učiva, žakovských schopností a řešených didaktických úkolů,

4) naplánovat vyučovací hodinu.

*Tomáš Henek*

Paul Oestreich

ENTSCHIEDENE SCHULREFORM. Schriften eines politischen Pädagogen. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Helmut König und Manfred Radtke. (Berlin, Volk und Wissen 1978, 171 s.)

Jde o neobyčejně významnou publikaci pedagogů a historiků pedagogiky NDR, jež má širší dosah, než je oblast německé pedagogiky. Soustavná péče stranických a státních orgánů NDR o všestranné zhodnocení odkazu minulosti se v posledních letech právem zaměřuje také k pedagogice 20. století, jmenovitě k problematice tzv. reformní pedagogiky. Pod záštitou těchto orgánů a orgánů UNESCO bylo v r. 1978 vzpomenuto 100. výročí narození Paula Oestreicha (+ 1959), „zasloužilého učitele lidu“, člena sociálně demokratické strany od r. 1918 a KSN od r. 1945, jehož tělesné pozůstatky jsou uloženy na místě nejčestnějším v blízkosti W. Liebknechta a dalších průkopníků dnešního socialistického Německa.

Středoškolský profesor přírodních věd, žák M. Plancka, F. Paulsena a jiných významných představitelů vědy již před první světovou válkou kritizoval úpadek buržoazní kultury a školy a po vypuknutí této války odsoudil spolu s A. Einsteinem a dalšími její imperialistický ráz. V řadách sociální demokracie procházel stadiem iluzí o možnosti školské reformy ve smyslu jednotné diferencované školy již po první světové válce v Německu. Školský problém byl mu především problémem mravním, i když již v tomto období přijímal do své teoretické výzbroje také některé teze Marxova Kapitálu. Od r. 1919 vyvíjel neobyčejně aktivní činnost mezi zastánci radikální školské reformy (Bund Entschiedener Schulreformer) a stal se zásadním kritikem školského byrokratismu, klerikalismu a školy s rezidui herbartismu a prušáctví (Pauk-u. Drill-Schule). Od r. 1921 se podílel na vydávání časopisu Die Neue Erziehung, jehož ráz v mnohém připomíná Chlupovy a Uhrovy Nové školy. Byl podrobně informován o jednotlivých stadiích vývoje sovětské školy a sovětské pedagogové se o jeho praktické

i teoretické činnosti vyjadřovali vždy s úctou. Po r. 1933 patřil mezi přední bojovníky proti fašismu a jeho ideologii. Byl dočasně vězněn společně s komunisty a protifašistickými sociálními demokraty, a to v cele nedaleko E. Thälmana. Nadále pokračoval v protifašistické a protiválečné ilegální činnosti. Po květnu 1945 se významně angažoval ve školské politice západního Berlína.

Úvod H. Königa, předsedy vědecké rady pro dějiny výchovy APV NDR a vedoucího vědeckého pracovníka v této oblasti v NDR, a M. Radtkeho je zaměřen především k osvětlení životních osudů tohoto předchůdce marxisticko-leninské pedagogiky NDR a k hodnocení jeho složité cesty od „pacifistického aktivisty“ a maloburžoazního pedagoga k bojovníku v řadách revolučního dělnického hnutí proti školské reakci a za demokratizaci vzdělání.

Oestreichovo pojetí školy v dvacátých letech bylo blízké pojetí pracovní školy v díle P. P. Blonského. Vliv Blonského na některé teze Oestreichovy pedagogiky je prokazatelný, a to v protikladu k pojetí této problematiky u G. Kerschensteinera, W. Laye, H. Gaudiga a dalších představitelů německé oficiální buržoazní pedagogiky. Oestreichova teorie tzv. elastické jednotné diferencované školy jako školy produkční je zasazena do politického života a má na zřeteli spojení teorie s praxí, aniž Oestreich propadal iluzím o jednostranném uplatnění práce ve výchově a vyučování, nivelizujícím tendencím monotecnických řemeslnických prací a plánovitému metodikaření. Princip elastické pedagogiky je obranou proti reformněškolským návrhům, zdůrazňujícím proti pedagogice pozdního herbartismu jednotlivé jednostrannosti reformní pedagogiky z počátku 20. století.

K problematice tohoto rázu se pojmí Oest-

reichův spis Die elastische Einheitsschule (Lebens- und Produktionsschule) z r. 1921 a jeho 2. vydání z r. 1923 a spis Die Produktionsschule z r. 1924. Neméně pozoruhodný je ve své době spis Der Einbruch der Technik in die Pädagogik z r. 1930.

Pedagogická encyklopedie (II. díl z r. 1939) za redakce O. Chlupa, J. Kubálka a J. Uhra věnovala Oestreichovi relativně malou pozornost, a to ve smyslu socialistické pedagogiky lišící se od zásad pedagogiky marxistické. L. Kratochvíl, autor hesla (s. 203), konstatoval, že jde o pedagoga, který působil více svým reformním zánčením než původností idejí.

Oestreichovo reformněškolské zánčení mělo ohlas mezi stoupenci tzv. pedagogického reformismu v buržoazní ČSR v třicátých letech. V základních studiích V. Příhody však ustupovalo před orientací na pedagogiku a pedagogickou psychologii severoamerickou.

Máme přitom na zřeteli také zpracování ohlasu hnutí radikálních školských reformátorů na českou a slovenskou pedagogiku mezi dvěma světovými válkami.

Výbor z díla P. Oestreicha zaujme ze-

jména tam, kde jde o propojení problematiky obecně pedagogické s problematikou školských reforem i s problematikou politických bojů ve výmarské republice i v období nástupu fašismu k moci. Máme na mysli dopis prvnímu ministru školství republikánského Pruska z r. 1919, studii o radikální školské reformě z r. 1919, o profilu socialistického učitele z r. 1920, o problematice nadání v jednotné škole z r. 1923, o spojení školy se životem, studii o produkční a elastické škole z téhož roku, o vztahu mládeže, výchovy a politiky z r. 1931 a výzvy k boji proti fašismu a jeho ideologii, doplněné autobiografickou statí Über die faschistische pädagogische Unkultur 1933 bis 1945 z r. 1947. Neméně zajímavé a u nás dosud neznámé jsou Oestreichovy poznámky ke školsko-politické problematice Německa po pádu fašismu v r. 1945.

Publikace jako celek je důležitým dokumentem k vývoji marxistické pedagogiky a její historiografie v NDR na její cestě ke stále se zpřesňujícímu hodnocení pedagogického odkazu minulosti, a to v tomto případě i minulosti nedávné a v mnohém stále aktuální.

*Josef Cach*

## FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL, 1782—1852

*Berlin, Akademie der pädagogischen Wissenschaften, Arbeitsstelle für Geschichte und Erziehung 1978, 174 s.*

Sborník studií a projevů z kolokvia konaného ve dnech 19.—20. června 1977 v krásném prostředí „Friedrich-Fröbel-Oberschule“ v lázních Blankenburg, je přípravným materiálem ke světovým oslavám 200. výročí narození klasika německé pedagogiky předškolního věku. Po úvodním projevu prof. dr. H. Königa, člena prezidia APV NDR a předsedy vědecké rady pro dějiny výchovy, byly dosavadní výsledky bádání o životě a díle F. Fröbela shrnuty v projevu prof. dr. K.-H. Günthera, viceprezidenta APV NDR. Kolokvium pokračovalo v symbolickém propojení úcty k minulosti s úkoly pedagogiky

dneška příspěvky o spojení školy a života (prof. dr. G. Ulbricht), o vztahu k matematice (prof. dr. H. Kelbert), o funkci hry (E. Knechtelová) v pedagogickém systému F. Fröbela. Na tyto příspěvky navázaly referáty o zkreslování pokrokového dědictví F. Fröbela v pozdějším vývoji buržoazní pedagogiky a v současné NSR. Část kolokvia byla věnována úloze Fröbela odkazu v současné přípravě učitelů mateřských škol a v praxi mateřských škol se zvláštním zřetelem k institucím majícím Fröbelovo jméno ve svém názvu. Dne 21. června byla uctěna Fröbelova památka u jeho hrobu (Schweina).

F. Fröbel je současnou pedagogikou a její historiografii v NDR řazen mezi klasiky pokrokové buržoazní pedagogiky 1. pol. 19. stol. Studium jeho života a díla je všestranně začleněno do společenských a hospodářských podmínek roztržitého polofeudálního a současně již částečně kapitalistického Německa. Zejména jsou analyzovány vztahy k revolučním hnutím doby i příčiny, proč významná postava pedagogiky na rozdíl od A. Diesterwega zůstávala stranou veřejného života. Fröbel byl hluboce přesvědčen o velkém společenském významu povolání vychovatele a učitele a charakterizoval jej později jako základní „element“ svého života. Společně s A. Diesterwegem je vrcholem buržoazně demokratické pedagogiky, jejíž kořeny je nutno hledat především v životě a díle J. H. Pestalozziho. Fröbelovo dílo bylo vysoce hodnoceno také ve vývoji německého revolučního dělnického hnutí, zejména K. Zetkinovou, která nejpokrokovější teze této buržoazně demokratické pedagogiky lokalizovala do problematiky rodinné a mimoškolní výchovy proletářské.

Aktuálnost a modernost Fröbelovy pedagogiky je jmenovitě v jeho pojetí podstaty člověka a jeho všestranného a harmonického rozvoje v procesu cílevědo-

mých činností a v dialektice vedení a samostatnosti. Soustředění těchto obecně pedagogických tezí na výchovu dítěte v předškolních institucích mu získalo světovou slávu.

Ve srovnání s výsledky pedagogiky a její historiografie v SSSR nebyly dosud pedagogikou a její historiografii v NDR všestranně analyzovány problémy světónáborové a filozofické orientace Fröbelovy činnosti, poplatnost jeho pedagogiky době vzniku, a poněkud stranou zůstává i složitá problematika tzv. fröbelismu, tj. schematismu a dogmatismu v praxi některých institucí pro výchovu dětí předškolního věku v 2. pol. 19. stol. v Německu i v jiných zemích (včetně českých zemí). Jestliže jsme v recenzi českého překladu výboru z díla J. F. Herbartu a úvodu k němu od F. Hofmanna upozornili na některé jednostrannosti tzv. rehabilitace Herbartu v pedagogice a její historiografii v NDR, připojujeme podobnou poznámku i k tomuto sborníku k počtí F. Fröbela. Vědecká konference pedagogů i historiků pedagogiky v r. 1982 pod záštitou stranických a vládních orgánů NDR i orgánů UNESCO bude proto další příležitostí ke zpřesnění dosavadní marxistické interpretace pedagogiky F. Fröbela.

*Josef Cach*

Felix von Cube

## ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

*Stuttgart, E. Klett 1977, 153 s.*

V současné západoněmecké diskusi o koncepci „vědy o výchově“ (tak nyní většina jejích účastníků již v tomto pojmenování zdůrazňuje vědeckost svého pojetí pedagogiky) zaujímá již patnáct let významné místo militantní pozitivistický kybernetik Felix von Cube, autor knih o kybernetických základech učení a výuky (1965), o vzdělání mezi automatizací a komunikací (1976) aj.

Obsah recenzované publikace autora, který se sám hlásí k tzv. „kritickému racionalismu“, je uveden již na titulní stránce knihy: Možnosti, hranice, politické zneužívání vědy o výchově — systematické uvedení. Práce obsahuje pět kapitol; první čtyři podávají systematicky zpracovaný úvod do vědy o výchově v autorově tzv.

kritickoracionalistické koncepci, v páté podle vlastních slov „kritizuje duchovědnou, marxistickou a emancipační pedagogiku jakožto politické soustavy v rouše vědy o výchově“ (s. 9).

V první kapitole se nejprve výchova, vzdělání a výcvik charakterizují společným jádrem — řídit člověka k předem určenému cílovému chování (s. 11). Přitom autor chápe výchovu jako regulační proces (s. 24), výchovné a učební cíle znamenají pro něho osobní nebo politické hodnocení, operacionalizace učebních cílů obsahuje politická rozhodnutí (s. 28), rozvinutí výchovné nebo učební strategie je konstruktivní proces závislý na cíli učení a na adresátovi (s. 30).

Klíčové je poté v druhé kapitole pojednání o logicko-empirickém pojmu vědy s odmítnutím tzv. vědeckého pluralismu, který je pro autora „rafinovanou strategií k ospravedlnění a prosazování politických cílů“ (s. 41). Cíle jsou pro autora subjektivní výpovědi, které nemohou být vyvozeny nebo určeny vědecky (s. 49). Opačná tvrzení jsou podle autora prokazatelně falešná. Při aplikaci metod logicko-empirické vědy, jejímž je autor stoupencem, na vyučovací proces rozlišuje F. von Cube šest možností: rozbor cílů učení, vývoj a optimalizaci strategií učení (didaktiku), metodiku, didaktiku tzv. médií, psychologii učení a zkoumání socializace (s. 54). Konstruktivní věda o výchově je chápána jako vývoj a optimalizace výchovných, popřípadě učebních strategií v podmínkách mimovědecky určených cílů chování a daných adresátů (s. 61). Konstruktivní vědu o výchově lze samozřejmě označovat za technologickou vědu, avšak v logicko-empirickém smyslu a nikoli jako aplikaci vědy, píše autor (s. 71).

Systematickou vědou o výchově se zabývají na rozdíl od duchovědných, marxistických a kritickoemancipačních pedagogů podle autora W. Brezinka, G. Klaus a L. Rössner. Je zajímavé, že zde nejsou uvedeni četní další představitelé tohoto směru, jak je například ve své knize o teoriích a koncepcích vědy o výchově připo-

míná Christoph Wulf, který píše, že „podle pojetí kritické teorie redukuje kritický racionalismus teorii poznání na metodologii. Vědění získané pomocí metodologie má však často jen ‚zdání‘ vědecké objektivity. Zůstává v zajetí jevů, aniž pronikne k ‚podstatě‘ věcí a zkoumaných souvislostí“ (Wulf, Ch.: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München 1977, s. 136).

Třetí kapitola, pojednávající o učebních cílech, vychází z autorovy teze, že „současný spor o učební cíle ve spolkové republice, který je veden s velkou vehemencí, je ovšem sporem eminentně politickým“ (s. 83). Přitom autor soudí, že tento spor je důsledkem existence západoněmecké pluralistické společnosti, přičemž se však v současnosti projevuje tendence směřující od pluralismu k polaritě socialismu a antisocialismu (tamtéž). Škola se stala bojištěm politických skupin (s. 87), spor o učební cíle chápe autor jako důsledek politické diferenciaci posledních let (s. 89). Tento spor může být řešen, dovozuje F. von Cube, pouze na jednoznačné právní základně (s. 97). Demokratický stát v autorově pojetí má povinnost informovat o rozličných cílech politických skupin a má právo afektivně (sic!) tradovat základní hodnoty společnosti (s. 98) (rozumí se kapitalistické). Právo na plurální nabídku přípustných (!?) afektivních učebních cílů v „naší“ (tj. západoněmecké buržoazní) společnosti má též žák (s. 99). Podle autorova osobního doznání ve zvláštní subkapitole je ve společnosti tvořené sebeurčujícími se jednotlivci nutná též pluralita názorů a hodnocení, svobodná komunikace a tolerance, tj. zřeknutí se násilí, nátlaku, nuceného vytváření smýšlení, kolektivismu a rovnostářství (s. 103), tedy idealistický vysloveně pseudodemokratický obraz společnosti, který má všestranně udržovat pozice monopolně kapitalistického řádu v Německé spolkové republice.

Tématem čtvrté kapitoly je podrobný kyberneticky koncipovaný rozbor strategií učení, které autor obsahově člení ve

dvě skupiny. Jsou to strategie k dosažení obecných cílů chování a strategie ke zvýšení efektivnosti dosažení cíle. Přitom pak lze tyto strategie členit podle skupin adresátů (s. 107). Zajímavě se zde například pojednává o strategiích ke zvýšení úrovně produktivního myšlení (s. 115), k dosažení kritických postojů (s. 123n.) atd.

Osvětlení současných svárů o koncepci pedagogiky jako vědy o výchově v Německé spolkové republice z hlediska autora „kritického racionalismu“ jakožto „logicko-empirické vědy“ poskytuje závěrečná pátá kapitola knihy, nazvaná „Politické soustavy v rouše vědy o výchově“. Předmětem kritiky jsou „hlavní směry současné pedagogiky — duchovědné, marxistické a kriticky emancipační“ (s. 134). Všechny uvedené směry zahrnují podle autora řadu požadavků legitimovaných metafyzickými představami a nekontrolovatelnými metodami. Jde proto o soustavy politické, které se pokoušejí pomocí slova „věda“ učinit své cíle závaznými a prosazovat je (tamtéž).

Duchovědná pedagogika podle autora hermeneuticky interpretuje „objektivní duch“ tak, že se subjektivní představy a cíle vydávají za vědecké poznatky (s. 135). K odmítnutí možné kritiky používá duchovědná pedagogika trojí strategie: rezervování hermeneutiky pro osoby duševně obdařené milostí (geistig begnadete); údajné nepřístupnosti výchovných jevů exaktním badatelským metodám; odmítání logicko-empirických metod jako příliš mechanických nebo úzkých (s. 138).

Svou kritiku marxistické pedagogiky zahajuje autor tezí, že „marxismus vychází z toho, že se společnost nutně vyvíjí ve společnost beztřídní (nebo zbavenou panování — herrschaftsfrei); tento ‚historický zákon‘ považuje marxismus za prokázaný a označuje se proto za vědecký socialismus“ (s. 139). Srovnáváním marxismu s duchovědou (Geisteswissenschaft) dochází F. von Cube k neudržitelnému „kritickoracionalistickému“ tvrzení, že „oba směry vycházejí z dogmatu deklarovaného jako vědecký, marxismus z histo-

rického zákona, duchověda z objektivního ducha; obě ‚vědy‘ (sic!) používají metody (dialektiky, resp. hermeneutiky), která znemožňuje logicko-empirické přezkoušení výpovědí“ (s. 140). K tomu autor blahosklonně dodává, že „na rozdíl od duchovědy je však marxismus podstatně konkrétnější: cílové představy společnosti zbavené panování a lidí žijících v této společnosti se alespoň popisují jakžtakž přesně“ (s. 140—141).

Autor pak rozvádí svou konstrukci tří fází marxistických výchovných strategií: 1. rozklad buržoazní soustavy hodnot kritickou a antiautoritativní výchovou, 2. prosazení marxistických cílů výchovou ukázněného bojovníka proti buržoazní společnosti, 3. uskutečnění nového člověka v beztřídní společnosti výchovou harmonického, všestranného, kolektivního obrazu člověka (s. 142—143). K ochraně proti kritice používají marxističtí pedagogové podle autora trojí strategie: třídního uvědomění kritiků, náhrady logiky dialektikou, znevažování logicko-empirické metody jakožto nezpůsobilé pro vědu o výchově.

Ke své kritice připojuje autor dvě pozitivně míněné poznámky: 1) marxismus obsahuje veskrze plodné myšlenky, které by se na adekvátní úrovni, tj. na úrovni osobních a politických přesvědčení, měly diskutovat, 2) „kritika buržoazní společnosti marxisty není neoprávněná, pokud se vztahuje k duchovědě. Zde se totiž skutečně ‚věda‘ váže na určité politické a příležitostně jistě též na kapitalistické cíle“ (s. 144).

V kritice tzv. emancipační pedagogiky vychází F. von Cube z konstatování, že „kritická teorie vychází z představy, že se lidský rod člověk (Gattung Mensch) zdokonaluje substanciálním rozumem. Cílem tohoto dějinného procesu je emancipovaný člověk ve společnosti zbavené panování“ (herrschaftsfreie Gesellschaft) (s. 144). Tato kritická teorie znamená pro autora ve svém jádru syntézu duchovědných a marxistických představ. Z marxismu přejímá představu historicky nutného vývoje společnosti. Cílem vzdělávacího pro-



cesu lidského rodu je podobně jako u marxistů emancipovaný člověk. Metoda kritické teorie uplatňující vědeckou náročnost odpovídající její duchovědné nebo marxistické složce je hermeneuticko-dialektická (s. 145).

Podle další autorovy teze orientuje se kriticky emancipační věda o výchově na cíl celospolečenského vzdělávacího procesu; věda o výchově se tak spojuje s emancipačním zájmem a zároveň uniká kritice (s. 146). Kriticky emancipační věda o výchově neobsahuje, jak tvrdí autor, ani jeden kontrolovatelný výrok, operuje s neurčitými cílovými představami a hermeneuticky je interpretuje. Mimoto soudí autor ve shodě s J. Rösslerem, že obsahuje totalitní tendence. Přes všechny metafyzické spekulace si však činí nárok na označení věda (s. 146).

A tak dochází F. von Cube ke své poslední tezi, že kritická teorie a kriticky emancipační pedagogika slouží dnes jako trojský kůň marxistům (tamtéž). Poněvadž pomějí teorii o ekonomické bázi, o odstranění soukromého vlastnictví atd., mohla se rychle rozšířit a získat mnoho přívrženců (s. 147). Autor zde vyjadřuje obavu, že tito marxističtí „kritičtí teoreti-

kové“ začlení do své teorie i druhé marxistické dogma, a tím s konečnou platností přemění kritickoemancipační teorii v marxistickou (tamtéž).

V závěru své knihy opakuje autor, jež výkladům nelze ve srovnání s mnohými jinými „vědci o výchově“ v Německé spolkové republice upřít jasnost, své teze o možnostech a hranicích logicko-empirické vědy o výchově a poukazuje na její dosud nevyužitě možnosti, zároveň však znova připomíná principiální nemožnost vědecky určovat nebo odvozovat cíle výchovy. Otázku využití nebo zneužití vědy o výchově lze tedy podle něho řešit pouze na mravní a politické úrovni. Autor považuje za nepoctivé a nebezpečné ve jménu vědy pěstovat politiku a vybojovávat tím moc (s. 148). Jeho empirický pozitivistický pojem vědy je však dnes definitivně překonán a jeho kritika kriticky emancipační pedagogiky a zvláště ovšem skutečně vědecké pedagogiky marxistické, které se F. von Cube tolik obává, samozřejmě neobstojí, jak svým primitivním zjednodušováním problematiky, tak zvláště celou svou úzkou pozitivistickou podstatou.

*Vilém Pech*

## NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK = ÚŠI při MŠ ČSR — Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze 1, Mikulandská 5

SPK = SVK — odbor pedagogické literatury v Brně, Solniční 12

UK = Univerzitní knihovna v Praze 1, Klementinum

UKB = SVK — Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1—4

### ČSSR

ADAMS, S.: Dialektika rozvoje socialismu a problémy výchovy. Praha, Ústav pro kulturně výchovnou činnost 1979. 170 s. SPKK II-77817

BRAUNER, V.: Vývojová a pedagogická psychologie 1945—1976. Brno, Stát. věd. knih. 1979. 91 s. SPK 86455

HOTÁREK, M.: Vyučování — základní forma komunistické výchovy na škole. Brno, Pedagogický ústav města Brna 1979. 32 s. SPK N-20363

KORÍNEK, M.: Metody a techniky pedagogického výzkumu. 2. vyd. Praha, SPN 1980. 137 s. SPKK III-25151

LINC, R.: Biologie dítěte a dorostu. Praha, Stát. pedagog. nakl. 1979. 118 s.