

VÝZKUMNĚ ŠKOLY V SSSR

Jedním z mých úkolů při cestě do Sovětského svazu bylo seznámit se s organizací výzkumných škol. Šlo při tom o problém, kterým se katedra pedagogiky filosofické fakulty university Karlovy zabývá již několik let. Svědčí o tom m. j. sborník výzkumných prací »O výchově dětí předškolního věku«, který byl projevem úsilí katedry o realizaci výzkumných škol. Je proto přirozené, že účelem tohoto zájezdu bylo také ověřit si oprávněnost dosavadních snah katedry.

V Sovětském svazu mají dlouholetou tradici bázové školy. Byly základem pro pedagogickou praxi budoucích učitelů i pro výzkum v pedagogických vědách. Vedle těchto škol vznikají v přítomné době nové typy výzkumných škol: experimentální školy a školy-laboratoře. Mají za sebou již první zkušenosti s výzkumnou prací.

Nejde o pouhou změnu v názvu. Bázové školy existují dále jako zvláštní forma výzkumných škol a škol praxe. Vznik experimentálních škol a škol — laboratoří je však spjat s hlubokými změnami v pojetí samotné podstaty vědecké práce v pedagogických vědách. Jde o projev těsného spojení s výchovnou praxí současné socialistické školy a zřetele k budoucí škole, vznikající již nyní na základě zásad komunistické výchovy. Vezmeme-li v úvahu i složitost výchovných jevů, pak úsilí o vybudování nového typu výzkumných škol, experimentálních škol a škol-laboratoří, se stává naprosto přirozeným, zákonitým krokem ve vývoji marxisticky pojaté pedagogické vědy. Proto při rozhovoru o výzkumných školách akademik Leontjev právem zakončil myšlenkou, že podle jeho názoru by jednou všechny instituty Akademie měly odejít do škol.

Podnět k vzniku nových typů výzkumných škol v SSSR byl dán novými potřebami společnosti, novými úkoly komunistické výchovy. Můžeme to ukázat na příkladě výzkumů, který koná institut psychologie APN za vedení s. L. S. Slaviny na 18. střední škole-internátě. Institut byl pověřen pomáhat škole internátu ve výchovné práci. Zvolil proto takový způsob pomoci, který je nejbližší jeho vědeckému zaměření. Na škole se studuje forma pedagogických charakteristik, jejich využití pro výchovnou práci, a problematika žáků s výchovnými nesnáze. Zvláštní pozornost se věnuje dětem intelektuálně »pasivním«. Z podobných pohnutek je na jiných školách sledována např. problematika pracovního vyučování a výchovy, výrobního vyučování, otázky intenzifikace vyučovací hodiny, diferenciacie ve vyučování apod.

Úkoly komunistické výchovy staví před pedagogy otázky, které není možno řešit na základě dřívější, převážně intuitivní pedagogiky. Tento problém byl předmětem rozhovoru s ředitelem institutu teorie a dějin pedagogiky APN prof. F. F. Koroljovem. Ani v práci na teoretických základech pedagogiky se neobejdeme bez těsného spojení s pedagogickou praxí. Tato práce se nesmí stát pouhou scholastikou, vyúsťující ve hru definic. Dříve to bylo přirozené, poněvadž pedagogika byla částí filosofie. Tak např. kategorie výchovy musí odrážet dnešní pedagogickou skutečnost se zřetelem k jejím zvláštnostem.

Proto je dnes v Sovětském svazu naprosto kladný poměr k experimentálním školám. Intuitivní pedagogika se již vyčerpala. Nadále je třeba pracovat experimentálně, v těsném spojení s pedagogickou praxí. I dříve vznikaly z tohoto spojení velké pedagogické myšlenky, jako tomu bylo např. u Komenského.

Bez experimentálních škol by nebylo možno si ověřit mnoho otázek. Patří sem např. otázka přiměřenosti, dostupnosti učební látky žákům, problém individuálního učení aj.

Doposud bylo možno v školách Akademie zkoumat pouze dílčí problémy v některých třídách. Nyní usiluje Akademie o vytvoření škol, kde by vědecká instituce mohla svobodně provádět výzkum a zasahovat do plánů a forem výuky. Zde bude možno zkoumat takové komplexní otázky, jako je furkace, pracovní výchova, tělesná výchova apod. Tyto otázky nelze řešit pouhou pedagogickou spekulací.

Výzkumná pracoviště jsou velmi dobře vybavena také kádrově. Podrobnosti uvedeme ve zprávách o některých výzkumných školách. Na tomto místě nebude bez užítku uvést některá data o kádrovém vybavení pedagogiky předškolního věku. Činíme tak záměrně, poněvadž pedagogika předškolního věku je u nás zanedbána v rozsahu, který vážně ohrožuje zkvalitňování práce na mateřských školách. Při tom je všeobecně známo, jak důležitá je výchova dětí v prvních šesti letech jejich věku.

Předškolní pedagogikou se zabývá 6 doktorů věd, 127 kandidátů věd a asi 200 dalších vědeckých pracovníků. Uvážíme-li, že vedle pracovišť Akademie se předškolní pedagogice věnují katedry pedagogiky na 12 fakultách předškolní výchovy pedagogických institutů v Leningradě, v Moskvě, v Gorkém, v Rostově atd., je nám tím názorněji patrný rozdíl ve srovnání s našimi poměry, kdy předškolní pedagogika není zastoupena ani na jediné vysoké škole. Její zastoupení ve vědeckých pedagogických institucích je mizivé.

Těsné spojení pedagogického výzkumu s pedagogickou praxí

Výzkum v pedagogických vědách se provádí v těsné spolupráci s učiteli. Tuto spolupráci v širokém měřítku organizuje především Akademie pedagogických věd RSFSR. Existují tyto formy spolupráce:

a) Pedagogické laboratoře při školách. V těchto laboratořích pracují jeden nebo dva vědečtí pracovníci. Vznikají zvláště v okolí Moskvy. Pracují v nich např. i členové-korespondenti Akademie, bydlící mimo Moskvu.

b) Pedagogická čtení. Ústředních čtení se v poslední době zúčastnilo asi tisíc učitelů.

c) Zasedání Akademie, spojená s aktivy učitelů. Tato zasedání byla doposud mimo Moskvu, např. v Rostově nad Donem, v Stavropolsku a zvláště v Leningradě.

d) Plánovány jsou vyšší vědecké pedagogické kursy, určené k zvyšování kvalifikace učitelů.

V úzkém styku s učiteli pracuje také Leninův pedagogický institut v Moskvě. Třikrát až čtyřikrát za rok pořádá konference s učiteli experimentálních škol. Zváni jsou také učitelé z ostatních škol. Na těchto konferencích, na nichž vystupuje 150—200 učitelů, je možno takto shromažďovat zkušenosti získané za různých podmínek. Jde o jakýsi druh masového výzkumu.

Přirozená a úzká spolupráce vznikla na výzkumných školách. Např. na 728. střední škole, kde pracuje jedna z laboratoří institutu teorie a dějin pedagogiky Akademie pedagogických věd, je program pedagogických rad školy spjat z velké části s úkoly výzkumu. Metodický seminář, který vedou pracovníci laboratoře, organizuje laboratorní cvičení pro učitele školy a škol okresu. Do tohoto semináře jsou zváni nejlepší specialisté, kteří ukazují, jak pracovat např. s papírem, s hlinou, dřevem atd. (laboratoř se věnuje výzkumu pracovní výchovy). Zde vedou pracovníci laboratoře učitele k zájmu a k promyšlení úkolů laboratoře. K tomu přistupují výchovné semináře, s problémem např. výchovy v hodinách pracovní výchovy (otázky metodiky pracovní výchovy). To vše vede učitele k hledání nových způsobů práce v hodině, k tomu, aby se kriticky zamýšleli nad dosavadními metodami.

Tato spolupráce však zasahuje již dále a ukazuje nové možnosti při hledání a výchově vědeckých kádrů. Ředitelka 710. střední školy-laboratoře, kde pracuje kolektiv akademika M. A. Melnikova, nám vyprávěla o velmi dobré spolupráci mezi školou a Akademií. Učitelé prý zpočátku nedůvěřovali, ale pak poznali, že touto spoluprací i sami rostou. Dva z nich se již stali vědeckými spolupracovníky Akademie. Jedna z nich, chemička, absolvovala desetiletku, pracovala v laboratoři, dálkově studovala na vysoké škole a nyní, jako učitelka, se stala vědeckou pracovnící. To je cesta k výběru a k výchově vědeckých kádrů, která by se měla stát cestou nejdůležitější i v pedagogických vědách! Také v tom je možno spatřovat kladný přínos výzkumných škol pro pedagogiku!

Neporozuměli bychom plně sepětí pedagogického výzkumu s pedagogickou praxí, které se v Sovětském svazu neustále prohlubuje, kdybychom neviděli jeho úsilí o zvyšování kvalifikace učitelů. V Sovětském svazu se směřuje k všeobecnému vysokoškolskému vzdělání všeho učitelstva. Uvažme např. jenom, že z celkového počtu pracovníků v předškolní výchově 6 % pracovníků má plné vysokoškolské vzdělání, získané čtyřletým interním nebo pětiletým dálkovým studiem na pedagogických institutech. Při tom v poslední době bylo zřízeno 12 fakult předškolní výchovy. I v Sovětském svazu je nedostatek vychovatelek pro mateřské školy. Z hlubokého vědomí významu této výchovy však je přesto vysokoškolské studium předškolní výchovy uskutečňováno.

V ý z k u m n é š k o l y A k a d e m i e p e d a g o g i c k ý c h v ě d R S F S R

Při návštěvě u náměstka presidenta Akademie pedagogických věd akademika A. N. Leonťeva jsem se seznámil s organizací výzkumných škol. Akademie má 4 typy škol:

a) *Škola-laboratoř*. Tato škola má statut vědecké instituce. Pedagogický výzkum se na ní provádí v celé šíři. Příkladem školy — laboratoře je 710. střední škola, kde kolektiv akademika Melnikova koná komplexní výzkum diferencovaného vyučování. (Zprávu o této škole podáváme níže.)

Jiným typem je 12. střední škola-internát, která podléhá přímo presidium. Výzkum na ní vede prezident Akademie Kairov. Tento typ směřuje k vytvoření školy-kliniky.

b) *Experimentální škola*. Na takových školách se provádí výzkum s tematikou více specializovanou. Jsou zřizovány při jednotlivých institutech. V dalším výkladu podáme o nich podrobnější zprávu.

Provoz obou těchto typů je po všech stránkách, i po stránce hospodářské, řízen Akademií.

c) *Bázové školy*. Tyto školy patří plně, i po stránce hospodářské, ministerstvu. Pracovníci institutů v nich konají specializovaný výzkum. Příkladem takových škol jsou bázové mateřské školy, o nichž bude referováno dále.

d) *»Opěrné«* školy. Jsou to normální školy, v nichž se provádí masová prověrka. Je jich velmi mnoho v celém státě. Tyto školy jsou nutné, poněvadž moskevské školy není možno pokládat za typ normální sovětské školy. Příklad takové školy neuvádíme.

Učitelé na výzkumných školách byli prozatím honorováni podle dohody. Nyní byl vládou vydán zákon o platovém přídatku 25 % u učitelů ve školách-laboratořích a v experimentálních školách.

V dalším výkladu podáme zprávu o organizaci výzkumu a o tématice práce na některých výzkumných školách.

Mateřská škola č. 788

Je to normální mateřská škola v jihozápadní části Moskvy. Na škole se konal výzkum již dříve. Ve 4. oddělení nejstarších dětí (6—7letých) bylo studováno vyučování gramotě. Pracovnice Akademie studovala tuto otázku 3 roky. Tento výzkum byl konán na 5 mateřských školách v Moskvě. V tomto případě jde tedy o bázovou školu.

Akademie vypracovala celkový plán výzkumu. Program jednotlivých zaměstnání vypracovaly jednotlivé vychovatelky samy. Průběh zaměstnání byl zachycován i magnetofonem, výsledek zaměstnání byl analyzován.

Vyučování gramotě bylo studováno izolovaně od celkové výchovné práce. Bylo omezeno pouze na 4. oddělení. Práce v předcházejících letech, která má klást základy k vyučování gramotě, nebyla sledována. Námitka, týkající se omezení tohoto postupu, se setkala u s. ředitelky se souhlasem. Velmi vhodně to ukázala na správném psaní dětí, na faktu, že u nich děti nevynechávají písmena. Toho dosahuje škola tím, že již v mladších odděleních vedou děti systematicky k správnému slyšení jednotlivých zvuků v slově. Izolování výzkumného problému se projevilo i v jeho izolaci od ostatních složek výchovné práce. Ředitelka mateřské školy velmi správně poukázala na to, že jednotlivé složky předškolní výchovy spolu těsně souvisí a že musí být proto i z tohoto hlediska plánovány.

Při takto izolovaném výzkumu, kdy je předmětem výzkumu pouze jedna složka předškolní výchovy a je proto odtržena od celkové výchovy, nevyhneme se nebezpečí, že této složce je pak věnována jednostranná pozornost často na úkor složek ostatních. K těmto důsledkům při tomto způsobu výzkumu skutečně někdy dochází. Vidíme z toho, že takto úzce specializovaný výzkum je spojen s nebezpečími jak výchovnými, tak i výzkumnými a že proto právem se těžiště výzkumné práce přenáší na experimentální školy a na školy-laboratoře.

Střední škola č. 728

Je to co do vybavení normální koedukovaná střední škola. Experimentální školou se stala 1. září 1960. V učitelském sboru převládají mladí učitelé, kteří nebyli k spolupráci na výzkumu nikterak připravováni.

Od 7. ročníku se vyučování ve všech předmětech děje v kabinetech vybavených názornými a jinými pomůckami (např. kabinet fyzikální, biologický, cizích jazyků, matematiky atd.).

Pracovní vyučování je rozloženo takto:

1.—4. ročník: 2 hodiny týdně pracovního vyučování. Od 3. ročníku k tomu přistupují 2 hodiny společensky prospěšné práce, které nejsou zařazeny do učebního plánu.

5.—7. ročník: 2 hodiny týdně výrobní práce:

Chlapci: práce v dílnách (soustružnické, truhlářské),
dívky: v kabinetu domácích prací.

K tomu přistupují 2 hodiny společensky prospěšné práce.

8.—10. třída: 4 hodiny týdně práce na závodě.

Ve škole koná výzkum laboratoř pracovního vyučování institutu teorie a dějin pedagogiky APV. Laboratoř má 7 vědeckých pracovníků, z toho jsou 3 kandidáti věd, dva pracovníci mají rozpracovány kandidátské disertace, 2 aspiranti. Kromě nich pracuje v laboratoři 1 laborant. Laboratoř sleduje otázky pracovního vyučování a výchovy.

V letošním roce se začalo pracovat v prvních a čtvrtých ročnících. Postupně bude výzkum rozšiřován na ročníky další. Experimentální práce není omezena na základní školu, ale je realizována rozsáhlá spolupráce i s dalšími školami, které pracují podle předloh laboratoře. V rozsáhlé míře se tak děje se sverdlovskou oblastí.

Členové laboratoře nepracují jako učitelé. Vedou však pracovní kroužky (např. radiotechnický aj.), v kterých jsou studovány otázky pracovní výchovy.

Zvláštní složku výzkumné práce tvoří otázky využití technických prostředků (kino, fotografie, magnetofon atd.) v pracovní výchově. Pracovník, který se těmito otázkami zabývá, ukázal na fotografiích, jak dokumentárně zachycovali vývoj samoobsluhy ve škole a jak lze těchto fotografií pedagogicky využít. Podobně zachytili vývoj zimní zahrady, kterou zřídili na chodbách školy. Studují také rozmanité možnosti využití technických prostředků v pedagogickém výzkumu.

18. střední škola-internát

Na škole koná výzkum institut psychologie Akademie pedagogických věd za vedení s. L. S. Slaviny. Výzkumná skupina má 3 pracovníky.

Institut psychologie byl pověřen pomáhat škole internátu ve výchovné práci. Zprvu byla studována forma pedagogických charakteristik. Členové výzkumné skupiny při tom sledovali myšlenku najít takovou formu, která by pomáhala učitelům v jejich práci, nebyla příliš obtížná a při tom zachytila zvláštnosti děčka. Charakteristika musí vyústit v závěr, co dělat s děčkem. Při tom přihlíželi i k věkovým zvláštnostem.

Charakteristiky jsou psány každý rok. Vychází se z celkového úkolu třídy (např. ve 4. třídě je dáno jako celkový úkol rozvíjet řeč a naučit žáky učit se). Z toho pak vyplývají pedagogické úkoly pro jednotlivé žáky. Charakteristiky jsou psány jako podklad k řešení konkrétních pedagogických úkolů, spjatých s jednotlivými žáky.

Při stanovení celkového úkolu se přihlíží také k potřebám školy. Jedním ze specifických problémů internátů, kde děti žijí bez rodiny, je pomalejší vývoj dětí v oblasti rozvíjení řeči a poznání. Proto se hledají formy aktivizace života dětí po této stránce. Dětem ve 4. třídě je dáno jako složka celkového jejich úkolu vyprávět dětem z 2. třídy pohádky a různé příběhy, užívat samostatně

knížek apod. Děti ze 6. třídy si připravují »ústní časopis«, píší filmový scénář o vlastním životě aj.

Zvláštní pozornost věnují dětem s výchovnými nesnázemi. Na základě psycho-terapeutických metod, jako jsou besedy, hledají příčinu vzniku nesnází. Radí žákům i učitelům.

Jedním z nejdůležitějších úkolů bylo »dělat z dětí málo schopných děti schopné«. Tak např. v první třídě některé z dětí neumějí počítat. Na všech těchto případech je zajímaví především výchovné problémy. Zkoumají příčiny jevu. Při zkoumání příčin neúspěchu v počítání u žáků první třídy organizovala s. Slavina s jednotlivými dětmi hru a při ní zjišťovala předpoklady pro osvojení např. sčítání. Nalezneme-li příčiny neúspěchu, zjistíme tak obvykle i příčiny vzniku tzv. intelektuální pasivity.

Střední škola č. 91

Na škole pracuje 2. rok jedna z laboratoří institutu psychologie Akademie pedagogických věd. Vede ji prof. El'konin. Na škole se koná výzkum v jednom prvním a v jednom druhém ročníku (pokračující ročník z minulého roku).

Psychologové nepracují zároveň ve funkci učitelů. Třídu však převzali na plnou odpovědnost. Mohou učební plány zcela svobodně i měnit. Školní úřady při tom daly jedinou podmínku: Děti nesmějí znát látku hůře než děti z ostatních tříd. Do výzkumných tříd byly přijaty normální děti bez zvláštního výběru.

Učitelka dostává rámcové pokyny od vědeckého pracovníka, metodický postup v hodinách vypracovává sama.

Laboratoř je vybavena televizorem, umožňujícím sledovat buď část třídy nebo pomocí teleobjektivu jednotlivého žáka. Širokoúhlý objektiv umožňuje široký záběr. Laboratoř má také koutek k individuálnímu výzkumu žáků.

Z ryze psychologického hlediska je zkoumán proces formování samostatnosti dětí při učení. Výzkum je omezen na národní školu (1.—4. třídu). Podle prof. El'konina učitelé jednostranně obracejí pozornost na výsledek vyučování a na metodiku, nikoliv na to, aby učili děti učit se. Kladou si pouze praktické úkoly naučit látku, a to se obráží i ve způsobu práce a myšlení dětí. Také děti zajímá jenom výsledek a nezvykají si klást otázku, jakým způsobem k danému výsledku došly. Hlavní je u nich závěr, nikoliv proč, nikoliv jak.

Důsledky toho se projevují např. v páté třídě, kde dochází k poklesu prospěchu (u nás v šesté třídě). Prof. El'konin předpokládá, že je to působeno především tím, že se děti nenaučily samostatně myslet.

Dosavadní metody vyučování neodpovídají takto kladeným úkolům. Proto bylo nutno změnit program i metody práce. Zásahy pracovníků laboratoře byly přímo revoluční. Tak např. v druhém ročníku procházejí děti zčásti programem, který je zařazen až do čtvrtého a pátého ročníku. Změna metody práce se projevila m. j. tím, že žáci první třídy dokončili program v ruském jazyce za půl roku. Tak sledují i úkol zkrátit dobu věnovanou určitým úsekům látky, při čemž látka musí být probrána hlouběji, na vyšší úrovni. Jde v podstatě o intenzifikaci hodiny; tomuto úkolu se věnuje v SSSR velká pozornost.

Žáci výzkumných tříd se silně liší od žáků ostatních tříd. Tento úspěch byl do té míry uznán, že laboratoř dostala objednávku napsat nové učebnice, které budou prověřeny. Stalo se tak prvně v historii, že tímto úkolem byli pověřeni psychologové.

Laboratoř má 6 pracovníků. Z tohoto počtu jsou 4 kandidáti věd. S výjimkou

prof. El'konina, který prošel dlouholetou praxí na národní škole, jsou ostatní pracovníci psychology, nikoliv učitelé.

Každý z členů laboratoře pracuje ve škole; vede některý předmět, jazyk, aritmetiku, pracovní výchovu atd. Z hlediska obecných psychologických znalostí rozpracovávají program vyučování, vypracovávají konspekty hodin, které jsou posuzovány spolu s učitelem třídy. Učitel sám vypracovává metodickou stránku hodiny a vyučuje. Výzkumní pracovníci se zúčastní jednotlivě podle svých předmětů, popř. i hromadně. Vedou zápisy, analyzují hodinu. Tak pracují každý den, při čemž každá hodina je vlastně experimentem.

Nejméně dvakrát za čtvrtletí se provádí kontrolní práce, v které je ověřováno, jak si děti osvojily látku, jak vyučování přispělo k rozvoji myšlení.

Výzkum bude trvat několik let a postupně zahrne první čtyři třídy. Jiné laboratoře nemají možnost takto radikálně měnit normální učební program. Poměr školských úřadů i ostatních učitelů k výzkumu je velmi dobrý. Školské úřady využívají výsledků práce laboratoře, ostatní učitelé občas hostují ve vyučovacích hodinách.

Také k samotné výchovné práci má laboratoř příznivé podmínky. Děti z výzkumných tříd zůstávají po vyučování až do šesti hodin ve škole. Pečují o ně dvě učitelky, určené pouze k tomuto úkolu. Děti chodí na procházky, hrají si, kreslí, připravují úkoly.

Celkové výsledky práce jsou srovnávány s výsledky v ostatních třídách, kde se neprovádí výzkum. O každém dítěti je vypracována charakteristika a je individuálně sledováno. Děti mají školu velmi rády. O tom svědčí také to, že si hrají na školu i doma. Systematicky se učí plánovat práci. Zvláštní pozornost se věnuje již v těchto prvních třídách společensky prospěšné práci. Děti např. zhotovily hračky pro mateřskou školu.

Celkově je možno říci, že práce na experimentálních školách má tyto kladné rysy:

1. Výzkumné problémy vznikají přímo z pedagogické praxe.
2. Výzkumní pracovníci pracují v úzkém kontaktu s učiteli, radí jim, konsultují s nimi.
3. Zúčastní se přímo řešení jednotlivých pedagogických úkolů. Např. s. Slavina sama pracovala s děckem, aby je naučila sečítat. Při tom zkoumala příčiny, které dítěti znesnadňovaly osvojení tohoto početního úkonu.

Tento úzký styk výzkumných pracovníků s pedagogickou praxí jim umožňuje nacházet problémy a konat experimenty.

Střední škola č. 710 (škola-laboratoř)

Na škole pracuje jedna z laboratoří institutu výrobního vyučování vedená akademikem M. A. Melnikovem.

Předmětem výzkumu je výrobní vyučování, diferencované ve čtyři směry: humanitní, biologický, chemický a matematicko-fyzikální. Vedoucí snahou je jak dobrá odborná příprava, tak i solidní všeobecné vzdělání. Úroveň všeobecného vzdělání nesmí být snížena, aby byla umožněna svobodná volba dalšího vzdělání.

Na rozdíl od buržoazní diferencované školy není výběr prováděn podle schopností, ale podle zájmů. Jednotlivé směry nejsou také ohraničeny tak, jako je tomu v západní diferencované škole (např. zavedením klasických jazyků na gymnasiích). Na škole se provádí experiment, jehož úkolem je dokázat možnost

získat zároveň důkladné všeobecné i odborné, profesionální vzdělání. Každý směr se vyznačuje vedoucími (profilujícími) předměty.

Celkový rozsah výrobního vyučování je ve srovnání s typovým plánem ministerstva poněkud snížen. Vedle výrobní práce se žáci věnují i speciálnímu předmětu, obsahově spjatému s výrobní prací.

Výrobní vyučování prochází dvěma etapami:

1. etapa (9. tř. — 1. polovina 10. tř.):

ve školní dílně (nikoliv na závodě jako v typovém plánu). V této době žáci nemají takové znalosti, aby mohli s prospěchem pracovat na závodě. Je nutno je nejdříve zaučovat v laboratoři, např. spájet apod. První rok je zakončen třemi týdny praxe na závodě. I práce v tomto období je však konána se zřetelem k produkci společensky užitečné.

2. etapa (2. polovina 10. tř. — 11. tř.):

v dílně na závodě.

Žáci chodí dvakrát týdně do závodu. Tento způsob však bude pravděpodobně nahrazen několika soubornými delšími pobyty na závodě.

V 11. tř. jsou žáci tři dny na závodě a tři dny ve škole. V této době získávají profesionální kvalifikaci.

Uskutečnil se furkace i na ostatních středních školách, nebude nutno všude realizovat všechny čtyři směry. Podle okolností je možno zavést méně směrů. Rozhodující však je, aby byly vedoucí předměty, které umožní hluboké vzdělání v určitém úseku. Časové rezervy v těchto předmětech dovolí zavést speciální kursy, jako např. kurs elektroradiomechaniky, který je realizován na škole.

Na škole je dále sledována otázka organizace metod vyučování. Dosavadní způsob »ročník—hodina« a »úkol—zkouška« vede k tomu, že učební látka je rozbita v části. Žák nevidí celek, spjitosti, vztahy. Jde o to, aby vyučování vedlo k celostnímu poznání.

Vyučovací postup je proto experimentálně rozčleněn do čtyř etap:

I. Učitel vyloží téma jako celek (v době např. tří hodin). Jeho úkolem je nejenom vyložit téma po stránce věcné s použitím všech názorných pomůcek, ale i vzbudit zájem žáků.

II. Žáci si osvojují učivo. V tomto stadiu učitel ustoupí do pozadí. Dá žákům materiál, pomůcky, žáci samostatně pracují na přehledech, schématech atd. Toto stadium směřuje k zadání domácího úkolu.

III. Žáci se učí aplikovat získané poznatky na praxi. Děje se tak na podkladě úkolů, např. formou písemného pojednání, dikuse apod.

IV. Učitel zobecňuje probranou látku a provádí zápočet.

Také sám zápočet je předmětem experimentu. Nejde v něm o obvyklou klasifikaci, v níž je známkou vyjádřena úroveň vědomostí. Teoretická znalost látky je jenom jednou z položek zápočtu. Přístupují k tomu další složky osvojení učiva, např. v dějepise znalost historických souvislostí, schopnost aplikace na současné poměry, v matematice schopnost vyvozovat další matematické vztahy, v zeměpise dovednost grafického znázorňování atd. Učitelé sami vypracovali podklady pro zápočty na základě analýzy předmětu a úseku učební látky. Zápočet není výsledkem jednorázové zkoušky, ale systematického sledování žáků.

S. Melnikov se zmínil o zákonu přenosu, který nás učí, že práce v jednom úseku může rozvíjet kladné rysy osobnosti, projevující se i v ostatních úsecích činnosti. Neděje se tak však automaticky, živelně, ale jenom tehdy, jestliže žák aktivně pracuje. Proto problém aktivních metod pracovních a problém rozvíjení vlastní osobnosti stojí v popředí zájmu.

Další úsek výzkumu tvoří otázky počátečního vyučování. S. Melnikov sám z nich kdysi vyšel. I v tomto případě (srov. návštěvu u prof. Elkonina) jde o řešení přeryvu mezi národní školou a středním stupněm. Otázka zní: jak vytvořit nenáhlý přechod ze 4. do 5. třídy. Je nutno např. studovat, jaké schopnosti má žák 4. třídy. Na jedné straně mluvíme o přetížení, na druhé straně psychologové tvrdí, že žák 4. třídy dokáže mnohem více. Zavádí se zkusmo tzv. cyklové vyučování. Ve dvou čtvrtých třídách učí v každé dva učitelé, každý z nich jedné skupině předmětů.

Velká pozornost se věnuje výchovným problémům. Studuje se otázka ideově politického vyučování ve starších třídách a komunistický poměr k práci v procesu výrobního vyučování. Zvláštní pozornost je obrácena k rozvíjení aktivity žáků. Jako příklad je možno zde uvést pomoc starších tříd mladším třídám.

Studovány jsou také otázky přípravy žáků sedmých a osmých tříd k volbě povolání. Žáci jsou seznamováni s povoláními, s technikou atd.

Na škole pracuje asi 70 učitelů. Polovina z nich se zúčastní spolupráce na výzkumu. Dále zde pracuje 12 vědeckých pracovníků Akademie pedagogických věd za vedení s. Melnikova, který je vědeckým vedoucím školy. Část z nich má vědeckou hodnost. Kromě nich se práce zúčastní osm členů-korespondentů Akademie ve formě konzultací.

Výsledky výzkumné práce jsou zachycovány v pedagogických čteních (ze školy bylo 11 referátů učitelů a vědeckých pracovníků), v připravovaném sborníku a v monografii.

Výzkum na škole trvá teprve třetí rok. Velmi dobře jsou vybaveny kabinety fyzikální a chemický (pro všeobecný základ fyzikální a chemický) i laboratoře fyzikální a chemická. Dobře jsou vybaveny také dílny. Biologický kabinet se začíná teprve budovat. V době návštěvy byl otevírán kabinet cizích jazyků, vybavený magnetofony a zařízeními pro parlamentní přenos. Zařízení kabinetů a názorné pomůcky dal zčásti závod, zčásti zakoupila škola a zčásti si vyhotovili žáci sami.

Výzkumná práce institutu výrobního vyučování Akademie pedagogických věd

Pod tento institut spadá škola-laboratoř, o které jsme referovali výše. Abychom si vytvořili ucelenější obraz o výzkumných problémech v oblasti výrobního vyučování, pokusíme se doplnit tento obraz o informace, získané u A. A. Vasiljeva, ředitele institutu.

Výrobní vyučování není chápáno úzce profesionálně, ale ve spojení s širokým teoretickým vzděláním. Toto pojetí je ve shodě s potřebami závodů, které na svých pracovnících vyžadují desetileté všeobecné vzdělání. Pokud je nemají, zapisují se do večerní střední školy.

Mezi hlavní problémy institutu patří:

1. Zpřesnění profilů žáků středních škol se zřetelem k jejich přípravě k povolání. To se týká i nevýrobních sektorů, kde je značná potřeba pracovníků (zdravotnictví, obchod, osvěta apod.). Zkoumány jsou i profily ženské práce.

2. Vybudování všeobecného vzdělání se zřetelem k profesionální přípravě. Výrobní vyučování není doposud organicky spjato s všeobecným vzděláním. Výrobním vyučováním se nesleduje úkol dát profesionální přípravu ke konkrétnímu povolání, ale poskytnout žákovi širokou přípravu, umožňující volbu různých povolání. Pokračující odstraňování podstatných rozdílů mezi fyzickou a duševní prací si vynutí připravit žáka např. pro volbu určitého směru povolání od kva-

lífikovaného dělníka přes středně technického pracovníka až po inženýra nebo vědeckého pracovníka. Na tomto společném podkladě musí budovat další odborná příprava. Profesionální zakončení nedává škola, ale závod.

3. Učebně materiální základna výrobního vyučování. Sem patří např. otázka školních dílen. Existuje velká rozmanitost v konkrétních řešeních podle místních poměrů.

Ve všech těchto otázkách je nutno podle A. A. Vasiljeva experimentálně zkoumat. Jiná cesta není možná.

V ý z k u m n é š k o l y L e n i n o v a p e d a g o g i c k é h o i n s t i t u t u

Podle sdělení akademika I. T. Ogorodnikova, vedoucího profesora katedry pedagogiky Leninova pedagogického institutu, má institut dva druhy bazových škol:

1. V prvním druhu těchto škol konají studenti pedagogickou praxi. Je jich v Moskvě asi 200.

2. Druhá skupina těchto škol jsou školy, věnované vědeckovýzkumné práci. Je to pouze několik škol v Moskvě a dvě školy v Kazani. Pracují podle tematiky přijaté katedrou. Základním tématem doposud bylo zvýšení efektivity vyučovací hodiny v základech věd. Cílem je najít nový systém hodin.

Způsob výzkumné práce:

I. Jednotliví členové katedry pracují spolu s učiteli a spolu s nimi vypracovávají experimentální hodiny. Mají experimentální i kontrolní třídy. Výzkumná práce je vedena členy katedry, kteří také vyvozují závěry ze srovnání výsledků v obou typech tříd. Tomuto srovnávacímu postupu se přikládá velká důležitost.

II. Členové katedry se přímo zúčastní jako učitelé řešení experimentálního úkolu (v trvání od tří měsíců do jednoho roku).

Výsledky výzkumu jsou srovnávány s hromadnou zkušeností ostatních škol (do jisté míry druh hromadného výzkumu). Pravidelné konference s učiteli experimentálních i normálních škol umožňují ověřování výsledků výzkumu.

V tomto roce usiluje institut o to, aby tři až čtyři školy byly přičleněny organizačně i finančně k institutu. Ministerstvo osvěty principiálně souhlasí s tímto plánem. Členové katedry budou pracovat jako vědečtí pracovníci a plnit při tom funkci učitele v experimentální škole (v rozsahu asi 4—6 hodin týdně). Experimentální školy budou tříkompletní. Vedle experimentální třídy A budou na ní kontrolní třídy B a C, které budou pracovat podle normálního plánu.

Katedra bude zkoumat tři hlavní témata:

1. Zvýšení efektivity vyučovací hodiny v základech věd. Hlavně půjde o otázky výchovy k samostatnosti v práci.

2. Problém polytechnického vzdělání. Pozornost bude zde věnována otázkám spojení vyučování s výrobní prací a problematice obecně technických předmětů.

3. Výchova ve školách-internátech. Pedagogický institut otevřel speciální oddělení pro přípravu vychovatelů ve školách-internátech. Bude proto nutno vypracovat pro ně metodiku práce v internátech.

Závěry

Na všech místech, kde jsem se jenom dotkl otázky výzkumných škol, setkal jsem se s rozhodným přesvědčením, že bez experimentálních škol není možno

dále pracovat v pedagogických vědách. Nejde jenom o názory jednotlivců. Do jisté míry můžeme mluvit přímo o hnutí, které zaujalo většinu pracovníků nejenom ve vědeckých institucích, ale i na různých místech školské správy. Přesvědčení o potřebě výzkumných škol se opírá o nové úkoly, před kterými stojí sovětské školství. Chceme-li měnit školu, vybudovat komunistickou školu, musíme odvážně hledat nové organizační formy i metody práce a zkoušet, experimentovat. V Sovětském svazu jsem se setkal na každém kroku s přesvědčením, že v boji proti zaostávání pedagogických věd musí spojit svoje síly nejenom vědečtí pracovníci, ale i učitelé a pracovníci školské správy. I ti jsou odpovědní za pokrok v pedagogických vědách! To může být neobyčejně povzbudivý příklad i pro nás.

Na ministerstvu osvěty jsem se zeptal jedné soudružky, co soudí o myšlence, že v pedagogických vědách je nutno se opírat o práci průměrného učitele, z ní vyvozovat závěry pro další úkoly. Odpověděla jediň správně, že zítra už to, co je dnes průměrné, bude podprůměrné. Ve výzkumu je nutno se opírat o práci vynikajících učitelů, zvyšovat jejich kvalifikaci, spolupracovat s nimi, z nich vychovávat další vědecké pracovníky v pedagogických vědách. Nemohl jsem podrobně studovat metody práce na experimentálních školách. Ale odvážný, tvořivý přístup sovětských soudruhů k výzkumné práci a jejich úsilí jít do praxe a přímo pomáhat sovětské škole v jejich problémech je něčím, co i bez znalosti metodických podrobností nabádá k následování. Ne jenom napodobovat, kopírovat, ale tvůrčím způsobem spolupracovat!

Jaroslav Doležal

PERSPEKTIVY ZÁKLADNÍCH KURSŮ ROSTLINNÉ VÝROBY NA ŠKOLÁCH V NDR

V roce 1960 byla konána IV. polytechnická konference kraje Schwerin v NDR, takže je možno mluvit o krajové tradici v tomto směru. K dobré tradici těchto polytechnických konferencí patří zejména to, že jsou pořádány radou kraje, nikoliv pouze oddělením lidové výchovy, a že se na nich podílí Svobodný německý svaz odborů, nikoliv pouze Odborový svaz vyučování a výchovy. Závěry, které z konferenčních jednání vyplývají, mají vliv na další průběh polytechnického vyučování nejen v kraji, nýbrž stávají se důležitými podněty i pro jednání konferencí ústředních a uplatňují se přiměřeným způsobem v praxi celostátní. To se týká zejména oblasti zemědělství.

Čtvrtá konference kraje, konaná 7 a 8. června 1960, se již opírala o podnětné usnesení ÚV Jednotné socialistické strany Německa ze 17. 5. 1960 o dalším vývoji a zlepšení polytechnického vyučování. Kraj

Schwerin byl první v NDR, který mohl usnesení důkladně využít pro stanovení dalších směrnic pro toto vyučování v r. 1960/61.

V této stati chceme poukázat na perspektivy základních kursů v rostlinné výrobě, které byly ve formě tezi vypracovány v krajském pedagogickém kabinetu ve Schwerinu (řed. E. A. Krüger) jako podklad pro ústřední výměnu zkušeností v NDR. Myšlenky a návrhy zde uvedené přesahují částečně výsledky čtvrté krajské konference a také ovšem rámec okamžitých opatření, která mají být všeobecně uskutečněna. Proto také bude uvedený pedagogický kabinet navržená opatření pokusně zkoumat na jednotlivých místech. Je to např. možnost celodenního pobytu žáků v okruhu zemědělského podniku nejen při pracovní činnosti, nýbrž i ve volném čase, při hře, při sportu a při kulturní činnosti, dále otázka úpravy zemědělských strojů, aby žáci ve větší míře než dosud mohli na nich pracovat nebo aspoň

spolu s družstevními rolníky na strojích jezdit a tak se od rolníků učit.

Zlepšení základních kursů v rostlinné výrobě je nutno zaměřit na tyto cíle: 1. Žáci mají být získáváni pro práci a pro život na venkově plným využitím všech výchovných možností. 2. Výchovný vliv dělníků a družstevních rolníků na žáky musí být silnější a bezprostřednější. 3. Perspektivy socialistického zemědělství musí být žákům přesvědčivě ujasněny a uvedeny ve vztah s vlastními vývojovými perspektivami žáků. 4. Žáci musí získat přehled po celé zemědělské výrobě a vytvářet schopnosti pro spolupráci v socialistické velkovýrobě.

Mezi prostředky k zlepšení výsledků výchovného a vzdělávacího úsilí v základních kursech rostlinné výroby se uvádí jako nejdůležitější těsný styk žáků se zemědělskou technikou. Žáci musejí poznat, že s technikou mají co činit nejen v průmyslových podnicích, nýbrž že je technika očekává i v zemědělství a právě zde v nejrůznějších formách. Jako další prostředky se uplatňují viditelné a měřitelné výsledky produktivní činnosti žáků. To znamená, že jim musí být poskytnuta odpovědnost v určitých pracovních oborech, aby mohli část produkce »svého« podniku pokládat za výsledek vlastní činnosti.

Vedení žáků v zemědělské výrobě musí být postaveno na širší základnu účasti většího počtu dělníků a družstevních rolníků. Je nutno překonat dosud ještě častý zjev, že vedoucí žáků jsou získáváni pouze z řad předsedů zemědělských družstev, agronomů a brigádyrů.

Jednotlivé základní kursy v zemědělské výrobě od 7. do 10. třídy mají být navzájem těsněji spojeny a mají vytvářet souvislý výchovný proces. K tomu má být položen dobrý základ v prvních šesti školních letech zejména spojením vyučování se společensky prospěšnou prací a s prací na školním pozemku.

Teoretické znalosti z odborného vyučování musí žáci vydatně uplatnit právě v zemědělských základních kursech, aby poznali, že činnost v zemědělství klade

vysoké nároky na vědění a na schopnost aplikace znalostí a že dává příležitost k uspokojení mnohostranných zájmů.

Spojením výrobního vyučování s činností žáků mimo vyučování a mimo školu může být posílen výchovný vliv zemědělských odborných pracovníků a družstevních rolníků a rozšířen i na využití volného času žáků.

Uvedené požadavky, zaměřené k zlepšení organizace a obsahové náplně vyučování v oboru zemědělské výroby, by mohly ovšem svádět ke dvěma zásadním chybám, kdyby nebylo dbáno celistvosti výchovného cíle. První chyba by spočívala v tom, že úsilí o viditelné a měřitelné výsledky práce žáků v zemědělské výrobě a přenášení větší odpovědnosti za jednotlivé úseky výrobního postupu na žáky by mohlo vést k tomu, že výrobní činnost by byla oddělována od vyučování. Druhá chyba by vznikala tím, že by žáci byli izolováni od ostatních pracovníků ve výrobě, kdyby dostávali úkoly odtržené od celkového výrobního procesu.

Schematické přenášení příkladů z praxe sovětských škol nevyhovuje méně vyvinutým společenským poměrům v NDR, kde v současné době musí být výchovný vliv nejrevolučnějších sil zajišťován ještě zařazováním žáků přímo do podnikové výroby. Oddělování od celkové výroby by také znesnadňovalo pochopení zásad socialistické velkovýroby.

Základem dosavadních úspěchů vyučování ve výrobě je spolupráce školy a podniku. Na ní především závisí i další vývoj tohoto vyučování a zlepšení základních zemědělských kursů.

Plán základního kursu musí být vypracován učiteli a vedoucími žáků ve výrobě společně. Při tom je nutno stanovit cíle výchovné práce v příslušné třídě a nejdůležitější spoje mezi matematicko-přírodovědným učivem a prací v zemědělské výrobě.

Jednotlivé vyučovací dny ve výrobě musí být připravovány v pravidelných pohovorech mezi učiteli a vedoucími žáků ve výrobě, a to -- pokud možno -- v podniku.

Učitelé musí těchto pohovorů použít k tomu, aby rozšířili své znalosti výrobních postupů a aby zjistili, zda přímo vyučovací den ve výrobě nebo jiná vhodná doba jim poskytuje příležitost získat nejdůležitější dovednosti a znalosti.

Učitelé a vedoucí žáků ve výrobě se dále dohodnou o rozsahu výrobní práce žáků a o tom, jakých měřitelných výsledků práce mají žáci dosáhnout. Vedoucím ve výrobě je nutno sdělit, s kterými teoretickými znalostmi žáků mohou počítat.

Výsledky vyučování ve výrobě zhodnotí výrobní vedoucí i učitelé společně, a to nejlépe ve formě dvou až tří dílčích hodnocení po ukončení určitých pracovních komplexů a konečného zhodnocení celého základního kursu. Při tom jsou stanoveny známky za dosažené výkony a zhodnocen celkový postoj žáků k tomuto vyučování.

Pro základní kursy rostlinné výroby musí být získáno více vedoucích než dosud, aby žakovské brigády nebyly příliš velké. Ukázalo se, že společná práce celé třídy na poli s jedním vedoucím nesplňuje účel. Zásadní organizační formou žakovské práce v základních kursech rostlinné výroby je žakovská brigáda.

Především je nutné rozšířit kruh vedoucích nad dosud obvyklý rámec jednotlivých podnikových funkcionářů, tj. předsedů družstev, agronomů, brigádyrů atd. Z toho vyplývají pro polytechnické rady odpovědné úkoly, které vyžadují, aby byla věnována velká pozornost složení polytechnických rad. Je nutno doplňovat je tak, aby dostatečný počet jejich členů mohl vést a kontrolovat všechny oblasti polytechnického vyučování v podniku. Kde nebyla dosud uskutečněna přeměna polytechnických rad školních v rady podnikové, mělo se tak stát do 15. 8. 1960. Polytechnické rady dvou nebo tří menších podniků mohou být spojovány v jednu centrální.

Vedení zemědělských podniků musí více než dosud odpovídat za výchovu žáků ve výrobě. Navrhuje se, aby státní statky, STS a zemědělská družstva kryla

svou potřebu dorostu od r. 1963 z největší části, minimálně však ze tří čtvrtin, z řad žáků, kterým tyto podniky poskytovaly výuku.

V dalším vývoji vyučovacích dnů ve výrobě se požaduje, aby nejprve na státních statcích, potom však i v zemědělských družstvech technicky dobře vybavených, byly organizovány vzorné vyučovací dny. Hospodářské rady a odborná oddělení v krajích a v okresech musí ve spolupráci s orgány lidového vzdělávání lépe než dosud vést zemědělské podniky ve smyslu jejich zákonné povinnosti ke spolupráci při výchově mládeže a kontrolovat je.

Vedení podnikových odborových organizací mají pečovat o to, aby dobrá práce vedoucích výrobního vyučování byla uznávána právě tak, jako jsou hodnoceny dobré výkony na pracovišti. Odborářské komise »Práce mezi dětmi« mají v podpoře polytechnického vyučování vidět úkol, který podstatně určuje obsah jejich práce a který na nich vyžaduje velkou iniciativu.

Získat mládež pro zemědělskou povolání znamená mimo jiné využít jako důležitého prostředku nadšení mládeže pro techniku. Protože však mládež spojuje techniku obyčejně s představou průmyslových podniků, je zapotřebí mladým lidem dokázat, že je technika očekává také v zemědělství a právě zde v zajímavé různorodosti.

I když je uznávána nutnost, že mládež má být vychovávána k úctě k tělesné práci a k pracovní vytrvalosti, musí být ruční práce v základních kursech rostlinné výroby omezena na menší rozsah než dosud a podíl práce na strojích se musí stupňovat. V průběhu čtyř školních let od 7. do 10. třídy mají žáci krok za krokem postupovat od pouhého pozorování práce na strojích ke spolujždění na nich, k pomoci při obsluze strojů, k částečné obsluze, k občasné obsluze a posléze k samostatné obsluze. To je možné jen tehdy, jsou-li základní kursy dobře připraveny v prvních šesti školních letech.

Rozvrhy učiva pro základní kursy rostlinné výroby I a II musí být upraveny tak, aby obsahovaly práce prováděné stroji, na

nichž mohou žáci pracovat přímo nebo po určité úpravě těchto strojů. Okruh strojů je ovšem třeba rozšiřovat, aniž by žáci byli vystavováni nebezpečí úrazu. K tomu je nutno provést na strojích určité změny nebo doplňky a zdokonalit bezpečnostní zařízení. Většinu těchto opatření mohou provést zemědělské podniky a traktorové stanice samy. Pro systematický vývoj těchto dodatečných úprav by však podle mínění odborníků měla být vytvořena ústřední pracovní skupina, na jejíž práci by se měli podílet zástupci výrobních podniků, např. traktorového závodu a zemědělských vědeckých ústavů.

Aby bylo pro vyučování lépe využito poměrně krátké doby, kdy jsou velké zemědělské stroje v činnosti, je nutné spojit vyučovací dny. Přitom však musí zůstat rozhodující zásadou účel výchovný a vzdělávací. Spojování příliš velkého počtu vyučovacích dnů pouze z důvodu jednodušší organizace je nepřijatelné, protože pak není zaručeno, že žáci poznají zemědělskou výrobu v celém jejím souvislém průběhu.

Kromě toho nakupení vyučovacích dnů ztěžuje možnost vytvářet souvislé spojení mezi zemědělskou výrobou a odbornými předměty teoretickými. Dobré spojení s teoretickým vyučováním je však právě pro základní kursy rostlinné výroby I a II nejvyšší nutné, aby dobrým teoretickým základem a využitím praktické práce byla u žáků odstraněna nesprávná představa o jednotvárné a duševně málo náročné práci rolníka.

Náklonnost k práci na venkově podporuje také to, že žáci přejímají odpovědnost za výsledky své práce. Žáci musí poznat, že úspěch v zemědělství, tj. vysoké výnosy, závisí na vědění a dovednosti, jakož i na dobrém plánování a provedení práce.

Převzetí odpovědnosti za rostlinnou výrobu na části ploch žáky je ovšem závislé na určitých předpokladech. Plochy, které jsou žákům svěřeny k obdělávání na vlastní odpovědnost, musí být také pečlivě voleny.

Žáci mají přejímat obdělávání určitých

ploch do vlastní péče na počátku základního kursu rostlinné výroby I po přípravě v řadě dobře provedených vyučovacích dnů. Žáci nesmějí dospívat k svým pracovním výsledkům maximálním vynaložením síly a času při nepatrné produktivitě. Při obdělávání ploch na vlastní odpovědnost žáků má být použito nejlepších pracovních metod a znalostí a dovedností žáků se mají prací stále rozvíjet.

K získání znalostí a dovedností je nutno žákům plánovitě a systematicky určovat úkoly na delší časové úseky: a) Pozorováním a měřením zjišťují žáci růst, vývojový stav, stav půdy a počasí a seznamují se s agrotechnickými opatřeními, která z toho vyplývají. b) Vypočítávají nutná množství osiva a hnojiva. c) Žáci pomáhají při přípravě strojů a nástrojů k práci, při práci se stroji a s nástroji, jakož i při péči o ně. d) Konají manuální práce, které jsou v rostlinné výrobě nutné. e) Získávají znalosti o hodnocení a odměňování družstevní práce a o žádoucí jakosti jednotlivých prací. f) Nabývají počátečních schopností v organizování zemědělských prací. Přitom je důležité také důsledné uplatňování brigádního principu.

Plánování na dlouhou dobu upevňuje systematickou výchovnou a vzdělávací práci, neboť jednotlivé složky této práce se dostávají do těsnějšího vzájemného vztahu a výchovný proces probíhá plynuleji.

Především základní kursy rostlinné výroby I a II musí být chápány jako celek, jehož obě části mají dosáhnout pečlivě diferencovaných dílčích cílů celkového úkolu. V základním kursu rostlinné výroby I by mělo být v popředí agrobiologické probírání jednotlivých témat a činností. V základním kursu rostlinné výroby II mají žáci ve spojení se základním kursem strojírenství získat především základní znalosti a dovednosti v oboru plánování výroby, organizování výrobních etap, přípravy strojů a nástrojů k práci, regulování a obsluhy strojů a nástrojů při práci a v péči o ně po práci.

Záleží na tom, aby žáci viděli technologii pěstování rostlin ve spojení s otázkami

zvýšení produktivity práce a stupňování výnosů.

Výchovných možností vyučovacího dne v zemědělské výrobě může být podstatně lépe využito, probíhají-li základní kurzy od sedmé do desáté třídy v jednom podniku, a to za předpokladu, že nejde o speciální podnik. Z toho plyne řada výhod.

Další perspektivy vývoje vyučovacího dne v zemědělské výrobě by mohly být narušeny, kdyby byly do výrobní práce prostě přenášeny formy vyučování ve třídách, které se vytvořily a upevnily v dlouhém vývoji. V budoucnosti se ukáže, že právě naopak ty formy, které nejlépe vyhovují podstatě a cíli vyučovacího dne ve výrobě a přitom nejvíce uplatňují výchovný vliv dělníků a družstevních rolníků, jsou také nejvhodnější k tomu, aby kladně působily na vyučování ve škole ve smyslu jeho spojení se životem, rozvíjení vlastní činnosti žáků a jejich kolektivní výchovy.

Další krok k zlepšení úpravy vyučovacího dne ve výrobě může být učiněn podle názoru pracovníků z NDR tím, že bude překonán tradiční školní rytmus rozdělení vyučovacího dne. Společné vyučování velkého počtu žáků v úzce vymezeném časovém úseku, které je racionální pro vyučování ve třídě, se pro mnohé případy vyučování ve výrobě jeví jako nepříznivé.

Z toho plyne, že by bylo žádoucí učinit z vyučovacího dne ve výrobě skutečně celý den, ale nikoliv jenom den vyučování, nýbrž i den ostatních zážitků, tj. vytvořit formy celodenní výchovy zároveň s dalším rozvíjením této nejrevolučnější části vyučování, totiž vyučování ve výrobě. Vyučovací den by pak probíhal ve střídání výrobní činnosti, vyučování a činnosti uvolňovací i podnětné, jako je např. sport, hra, činnost v zájmových kroužcích, v pionýrské organizaci a v kulturních akcích.

Výrobní činnost, organizovaná zařazování jednotlivých žákovských brigád podle směn, může daleko lépe zachytit celkový průběh zemědělské denní práce, dbá-li se v cyklu takových vyučovacích dnů na to,

aby každá brigáda byla zařazována do práce postupně v různých denních dobách.

Uvedený postup má velkou výhodu v tom, že daleko více žáků má možnost spolupracovat na velkých strojích, že počet žáků v určitou dobu pracujících může být tak nízký, jak to vyžaduje skutečná spolupráce na strojích a jak je to nutné z hlediska bezpečnosti práce a výchovy, a že při poměrně krátké době, kdy jsou velké stroje v činnosti, mají žáci mnohem více příležitosti ke spolupráci, než tomu bylo při dosavadním střídání brigád od jednoho vyučovacího dne ke druhému.

Z toho je patrné, že spojování několika vyučovacích dnů ve výrobě, připravené právě z tohoto důvodu, se může velmi dobře osvědčit při celodenním vyučování ve výrobě.

Zcela nové možnosti otvírá tato forma vyučování ve výrobě pro výchovné působení dělníků a družstevních rolníků na žáky a pro vytváření pevných svazků mezi nimi. Při uskutečňování vyučovacího dne nebo dokonce dvou souvislých vyučovacích dnů v uvedené podobě probíhá část volné doby žáků ve styku s členy jejich patronátní brigády. Pro žáky, kteří přicházejí z města, je zvláště důležité, že na venkově nejen pracují, nýbrž že se naučí vážit si mnohých krásných stránek života na venkově i mimo pracovní dobu.

Je jasné, že úspěšný rozvoj této nové formy závisí do značné míry na získání lidí, kteří se této práci s přesvědčením ujmou a kteří pomohou odstranit velké překážky ideologické, organizační a částečně i materiální. Škola, která tuto cestu zvolí, musí z počátku s těmito překážkami počítat. Proto se pedagogičtí pracovníci v NDR omezují nejprve na rozvíjení dobrých příkladů této pracovní metody na nejvyšších školách.

Náměty německých soudruhů jsou podnětné také pro nás, neboť i v naší výchově patří výuka v oboru zemědělské výroby k nejpřednějším úkolům.

Bohumil Kasl

NA OKRAJ MEZINÁRODNÍHO SYMPOSIA PROBLÉMY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Ve dnech 26. až 29. září se konalo v Berlíně z podnětu Německé akademie věd (pracoviště experimentální a užité psychologie, vedeného členem koresp. prof. dr. K. Gottschaldtem) mezinárodní symposium věnované otázkám vývojové psychologie. Charakteristickým rysem tohoto významného zasedání bylo to, že se na něm referáty a otevřenou výměnou názorů podíleli jak psychologové ze Sovětského svazu a lidových demokracií, tak i představitelé psychologie zemí západních. Z ČSSR se účastnili zasedání prof. dr. V. Tardy, prof. dr. J. Linhart, doc. E. Holas, dr. D. Kováč a dr. M. Soudková.

Ústředním tématem symposia, jak zdůraznil v úvodním referátu K. Gottschaldt, byly otázky psychické ontogeneze člověka, zejména duševního vývoje dítěte. V tomto teoreticky zaměřeném referátu byly zároveň přehledně naznačeny hlavní problémy, úkoly a perspektivy vývojové psychologie. Zvláštní pozornost věnoval K. Gottschaldt otázkám vývoje z hlediska celistvé struktury osobnosti. Po úvodním proslovu bylo přistoupeno ke sjezdovým referátům. Stručnost sdělení dovolí upozornit jen na hlavní problémy a nikoli na všechny referáty.¹⁾

Omezíme se pouze na některé základní referáty, pokoušející se jednak dospět k obecné koncepci duševního vývoje člověka, jednak charakterizovat hlavní činitele tohoto vývoje.

Přehled hlavních, zejména západních koncepcí (modelů) duševního vývoje člověka podal referát «Úloha modelů vývoje ve výzkumu vývojové psychologické» prof. dr. H. Thomae (Bonn). Autor vyšel z názoru, že na výzkum ve vývojové psychologii mají podstatný vliv představy o «modelu» psychické ontogeneze. Uvedl, že dnes existuje šest až sedm hlavních modelů: a) vývoj jakožto stupňovitý proces (existují v něm «zlomy» a «skoky» v období kvalitativních změn, Kroh, Wallon aj.); b) vývoj jakožto nenáhlý kvantitativní proces (stoupenci testů inteligence);

c) vývoj ve formě spirály; zde dochází k podobným způsobům chování na stále se zvyšující kvalitativní úrovni (Busemann, Gessel aj.); d) vývoj jakožto učení (stoupenci asociační teorie nebo tzv. hlubinné psychologie); e) vývoj jakožto vrstvení, tj. postupné překrývání starých psychických kvalit novými (Rothacker, Lersch aj.); f) vývoj jakožto »ražení« (Prägung); toto hledisko, jež zastávají mimo jiné Meadová, Thomae aj., jednostranně zdůrazňuje sociologický aspekt v duševním vývoji; g) vývoj jakožto aktivní utváření (Laugeveld, Blättner aj.); duševní vývoj je zde hodnocen jako výsledek aktivních postojů a rozhodnutí jedince ve vztahu k jeho prostředí. Thomae v těchto modelech, stejně jako při pokusu o formulaci principů duševního vývoje,²⁾ zůstává u jejich objektivistického řazení vedle sebe. Nedospívá k jejich dialektickému přehodnocení a zřetelně straní idealismu. Diskuse ukázala na to, že v referátě naznačené problémy nejsou v psychologii dosud dosti hluboce zpracovány.

Pokusem o dialekticko-materialistické osvětlení některých aspektů psychické ontogeneze byl referát »K otázce objektivních kritérií duševního vývoje dítěte« prof. dr. J. Linharta (ČSSR), přednesený jako první referát prvního dne zasedání. Po kritických výhradách vůči statickým nedialektickým názorům na duševní vývoj dítěte (např. na základě testovacích metod) a vůči jednostranným koncepcím, přeceňujícím endogenní biologické faktory tohoto vývoje, podal přehled výsledků experimentálních výzkumů, konaných v oddělení pedagogické psychologie Pedagogického ústavu J. Á. Komenského. Ve svém referátu prokázal existenci kvalitativních změn ve vývoji analyticko-syntetické činnosti (v diferencování a zobecňování);

1) Referáty symposia i se stručným obsahem diskuse budou publikovány roku 1962 v časopise »Zeitschrift für Psychologie« ve formě sborníku.

2) Referát H. Thomae byl v podstatě shrnutím jeho studie z Handbuch der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Göttingen, 1959.

tyto kvalitativní změny se projevují jednak vznikem nových způsobů řešení úkolů (např. vznik abstrakce), jednak akcelerací psychického vývoje; to je předpoklad vzniku vývojových stadií. Tyto změny jsou podkladem vědecky zdůvodněné periodizace dětské psychické ontogeneze; předběžné výsledky ukazují, že zmíněné kvalitativní změny ve vývoji diferenciacce a zobecňování lze lokalizovat do 3.—4., 6. až 7. a 11.—12. roku života dítěte. Mezi těmito zářezy jsou údobí povlovnějšího vývoje, v němž se odehrává příprava na zmíněné základní kvalitativní změny. Tato stadia ovšem nejsou absolutní a závisí na způsobu a metodách učení. V diskusi bylo mimo jiné uvedeno, že duševní vývoj je složitý jev, který je třeba sledovat z hledisek sociálních, fyziologicko-psychologických, biologických, morfologických aj. Je úkolem dalších výzkumů hlouběji objasnit vztah kvantitativních a kvalitativních změn v duševním vývoji. Prof. dr. A. Szemin-ská (Varšava, Polsko) ve sdělení »Metodologické problémy vývojové psychologie žáka« demonstrovala na několika vývojových křivkách žáků existenci ostrých vývojových skoků; malý počet zkoumaných dětí však nedovolil poznat jejich povahu. Zajímavé bylo konstatování vývojových regresí. Prof. dr. R. Natadze (Tbilisi, SSSR) v referátu »Chápání podstatných znaků pojmu ve školním věku« dospěl k závěru, že ve vývoji vytváření pojmů lze pozorovat dvě ostré kvalitativní změny, a to u 11letých a 14—15letých žáků. Soudí, že tyto změny mají objektivní povahu, kterou bude třeba dalšími výzkumy odhalit. Prof. dr. W. Metzger (záp. Německo, Münster) přednesl sdělení »Studie vývoje nároku na vlastní výkon (Leistungsaussprachniveau) v raném dětství«, konstatoval rovněž existenci kvalitativních období. Podtrhl myšlenku, že u různých psychických funkcí mohou být kvalitativní vývojové změny v různých údobích. Např. do tří let má činnost dětí povahu hry, po třetím roce se u dětí objevuje schopnost soustředit se na úkol. Ve vnímání se objevuje zřetelná změna mezi 6.—7. rokem života. Zajímavé údaje o vztahu mezi vjemovými

iluzemi a věkem přednesl prof. dr. P. Fraisse (Paříž) ve sdělení »Několik aspektů vývoje vnímání u dítěte«.

Nevyčerpáváme celou bohatost problémů a referátů. Vyplyvá z nich důležitý závěr, že duševní vývoj je složitý dialektický proces, který není možno postihnout jen jedním či dvěma hledisky nebo principy. Další studium duševního vývoje musí být mnohostranné; to ovšem vyžaduje komplexní výzkumný přístup, zejména spolupráci pedagogů, psychologů, fyziologů a biologů.

Z dalších referátů, přednesených na sympoziu, se dotkneme ještě stručně těch, které se týkají otázky činitelů duševního vývoje.

Zde se zřetelně vypracovanou koncepcí vystoupili dva další sovětské psychologové, prof. dr. P. A. Ševar'ov a W. W. Dawydov. P. A. Ševar'ov (Moskva) seznámil ve svém referátu »Struktura a vznik intelektuálních činností« se svým pojetím konstantních a variabilních asociací; variabilní asociace, schopné zobecňování mají proto velký význam v intelektuální vývoji, byly dosud málo studovány. Podstatné je nalézt v procesu vyučování a výchovy takové postupy, které by na základě tvoření takovýchto asociací vedly k tvoření účelných rozumových operací a pojmů. Vývoj zobecňovacích operací a rozvoj intelektuálních schopností závisí v podstatné míře na vyučovací metodě. Autor zároveň uvedl dvě odlišné tendence v chápání těchto otázek v sovětské psychologii.

W. W. Dawydov (Moskva) ve svém referátu »Změny forem činnosti jako základ duševního vývoje dítěte« zdůraznil princip, že psychické schopnosti a vlastnosti vznikají v činnosti; nové schopnosti vznikají přechodem k nové dominantní činnosti. Použití tohoto principu znamená: 1. stanovit objektivní strukturu dané činnosti; 2. vymezit podstatné podmínky vzniku této činnosti; 3. studium úlohy této struktury činnosti ve vývoji schopností. Toto hledisko prokazoval svým výzkumem hry dětí předškolního věku (zabýval se otázkou vzniku a vývoje představitosti, přenosu zkušeností, zobecňování aj.). Diskuse

k oběma referátům se zabývala potřebou přesněji vymezit pojem činnosti i pojem asociace a hlouběji objasnit jejich úlohu v duševním vývoji.

Prof. dr. R. *Melli* (Bern, Švýcarsko) se zabýval ve svém referátě »Výzkum etiologie raných vlastností osobnosti« závislost vzrušivosti nemluvnat na některých činitelích, jako je délka porodu, citový vztah matky k dítěti a jiné vlivy prostředí. Autor soudí, že jde o konstantní vlastnosti osobnosti. Nepostavil si však otázku jejich vztahu k typologickým vlastnostem vyšší nervové činnosti.

Podnětný referát »Změny ve vývoji německé mládeže ve 20. století« přednesl prof. dr. U. *Undeutsch* (Kolín, záp. Německo); opíral se v něm o svůj srovnávací výzkum; provedl srovnání změn ve vlastnostech mládeže tím, že použil analogických metod, jimiž zkoumali psychologové (Busemann aj.) starší generace německé mládeže (zhruba mezi r. 1920—1930), ke zkoumání mládeže současné. Výzkum se zejména týkal otázek vyjadřovacích schopností, čtenářských zájmů, tvoření ideálů vztahů mládeže k dospělým a vzorům, poměr k práci, k sexuálnímu problémům aj. Srovnávací výzkum ukázal, že mládež směřuje k lepšímu, jestliže jí to podmínky dovolí; válečná psychóza působí velmi nezdřavě na morální profil mládeže. Podobné otázky, avšak v podmínkách socialistické společnosti, se týkalo sdělení »Výzkum názorů současné mládeže« prof. dr. M. *Zebrowské* (Varšava). Ukázala, že v socialistické společnosti mizí idealistické názory na život a že mládež nabývá negativní poměr k náboženství; to se projevuje specifickým způsobem v nových názorech na vztahy mezi mužem a ženou, mezi dětmi a rodiči a na různé sociální problémy. V diskusi upozornil prof. dr. F. *From* na podstatné změny v názorech mládeže v Grónsku, jehož obyvatelstvo v současné době rychle přejímá vyspělou evropskou kulturu.

Z ostatních referátů upozorníme jen na sdělení prof. dr. P. *Olérona* (Paříž) a prof.

dr. K. V. *Fleandta* (Helsinki), týkající se duševního vývoje defektivních dětí.

Ukončením mezinárodního symposia byla porada, na níž po prohlídce bohatě vybaveného psychologického ústavu Humboldtovy university, řízeného prof. K. Gottschaldtem, byl zhodnocen průběh vědeckých jednání. Byla zdůrazněna potřeba častějších setkání odborníků v oblasti vývojové psychologie. Složitost problému a zároveň jeho velký praktický význam zejména v oblasti výchovy vyžaduje koordinovanou mezinárodní spolupráci všech pokrokových vědeckých pracovníků. Vzešel proto podnět, aby podobné symposium, ovšem s přesněji vymezeným tématem, bylo uspořádáno buď opět v NDR (Berlíně), nebo v jiné zemi. Soudíme, že nejsou překážky, aby analogické mezinárodní symposium bylo uspořádáno v ČSSR.

Josef Linhart

ZPRÁVA O PRACOVNÍ PORADĚ V SEKCI PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE ČS. PSYCH. SPOL.

Sekce pedagogické psychologie Čs. psychologické společnosti uspořádala dne 3. listopadu 1960 druhou pracovní poradou, věnovanou základním otázkám teorie učení. Zasedání se konalo v Praze a jeho přpravou bylo pověřeno oddělení pedagogické psychologie Pedagogického ústavu J. Á. Komenského ČSAV. Členové tohoto oddělení přednesli též většinu referátů. Porady se zúčastnila řada psychologů z celé republiky a rovněž zástupci výzkumných pedagogických pracovišť i učitelé ze škol.

Úvodní referát přednesl prof. dr. J. *Linhart* na téma »Základy teorie učení«. Kriticky zhodnotil teoretická východiska v západní psychologii učení a rozebral pak principy, z nichž vychází teorie učení na základě marxistické teorie odrazu a Pavlova učení. Vyzvedl složitost procesu učení a nutnost zkoumat jej komplexně z hlediska různých vědních disciplín.

Na odpoledním zasedání byly předneseny referáty C. Sc. M. *Michalíčky* »K problematice výzkumných metod v pedagogic-

ké psychologii«, *H. Pešínové* »K psychologickým otázkám osvojení aktivních gramatických poznatků u mladších žáků«, dr. *K. Třísky* »Závislost způsobu učení na věku žáků« a dr. *A. Stránského* »Úloha dvou typů slovních korekcí při vytváření pohybového návyku«.

Z diskusních příspěvků bylo zřejmé, že mezi pedagogy i učiteli z praxe je živý zájem jak o teoretické otázky psychologie učení, tak o výsledky výzkumné práce v tomto oboru. Diskuse zároveň také ukázala na nutnost těsnějšího sepětí výzkumu v pedagogické psychologii s problémy současné školy.

Výměna zkušeností na společných zasedáních je jednou z forem předávání výsledků výzkumné práce do praxe. Listopadovou poradou budou následovat shromáždění další, na nichž seznámí širší pedagogickou veřejnost s výsledky své práce i pracovníci ostatních výzkumných pracovišť, zabývajících se pedagogicko-psychologickou problematikou.

J. Exner

OTÁZKY KRITÉRIÍ TĚLESNÉ A DUŠEVNÍ ZDATNOSTI A VÝKONNOSTI ČLOVĚKA

Na toto téma se ve dnech 25.—28. ledna 1961 konala v Liblicích celostátní konference, pořádaná Fyziologickým ústavem ČSAV. Úkolem konference bylo přispět k objasnění problémů souvisejících s plněním stěžejního úkolu XIII-4 státního plánu vědecko-výzkumných prací »Výzkum otázek zvyšování tělesné zdatnosti a zajišťování správného duševního vývoje«. (Tento úkol, vedený doc. Guttmannem, je součástí komplexního úkolu »Zdravý vývoj mladé generace«.) Cílem především bylo zhodnotit stav výzkumných prací a na základě přednesených referátů zpřesnit směry dalšího výzkumu.

Konference se zabývala v podstatě pěti okruhy otázek: a) vymezením základních pojmů výkonnosti a zdatnosti; b) otázkami morfologických kritérií tělesného vývoje a jejich vztahu k výkonnosti; c) otázkami fyziologických kritérií tělesné výkonnosti; d) kritérií výkonnosti nervového systému

a psychické výkonnosti; e) metodickými otázkami určování výkonnosti organismu.

Je nutno uvítat komplexní a syntetický přístup k řešení fyziologických otázek tělesné a duševní zdatnosti a výkonnosti člověka, který se projevuje mimo jiné v tom, že na řešení výzkumného úkolu XIII-4 se podílejí fyziologové, hygienici, morfologové, anatomové, biochemici, psychologové, pedagogové aj. Komplexnost a složitost úkolu si vyžádala, aby byly nejprve vymezeny pracovní definice základních pojmů. K tomu byly zaměřeny dva referáty. Referát »Výkonnost organismu« doc. dr. *R. Vinařického* k problematice kritérií tělesné výkonnosti, druhý (doc. dr. *Gutmann*) byl uzavřením této diskuse. Základní pojmy byly vymezeny takto: »výkon« je naměřená hodnota množství práce za určitou časovou jednotku (pojmu výkon odpovídá pojem efekt, Leistung, effort); »výkonnost« je schopnost podat výkon v určité činnosti (rabatasposobnost, Leistungsfähigkeit, working capacity); »zdatnost« je schopnost organismu optimálně reagovat na podněty vnějšího a vnitřního prostředí (podgotovljenje, Leistungsbereitschaft, fitness). Zdatnost jistě úroveň se neprojevuje jen ve specifické výkonnosti, ale především celkovou pohotovostí reagovat optimálně na podněty různého charakteru.

V druhé části konference, která byla věnována otázkám morfologických kritérií tělesného vývoje a jejich vztahu k výkonnosti, přednesli referát doc. dr. *Fleischmann* a ko-referáty *Blecha*, *Pařízková*, *Prokopec* a *Novotný*. Byl zde podán stručný přehled a zhodnocení dosavadních výsledků studia věkových morfologických zvláštností lidského organismu. V závěrečné resoluci k této otázce se konstatuje, že vývoj funkcí je třeba z hlediska morfologie sledovat podle těchto ukazatelů: výška, váha, obvod hrudníku, aktivní tělesná hmota a kostní věk dítěte. Zvláště velkou pozornost je třeba věnovat růstovému urychlení a snažit se o jeho fyziologickou analýzu.

Ve třetím tematickém okruhu týkajícím

se kritérií tělesné (pohybové) výkonnosti, byly předneseny čtyři referáty. Referát doc. *Seliger* se zabýval otázkami zkoušek výkonnosti kardiovaskulárního a respiračního systému (koreferáty přednesli *Jirka, Eiselt, Hubač a Ringel*). Druhý referát dr. *A. Fischera* o pohybové výkonnosti a možnostech jejího sledování mimo jiné ukázal na metodické potíže při sledování pohybové výkonnosti a na to, že dosavadní zkoušky, kterých se dnes např. v tělesné výchově používá, postrádají hlubšího teoretického zdůvodnění. Z toho plyne potřeba dalšího výzkumu v tomto směru. Koreferáty se zabývaly jednotlivými metodickými přístupy při zjišťování kritérií pohybové výkonnosti (*Vyklický* a prof. dr. *Mělka*). Sem patří i metodicky podnětný koreferát dr. *M. Brichčina* o způsobu podrobného hodnocení průběhu pohybových reakcí. V třetím referátu (*Bass*) a příslušných koreferátech (*Zubek* a *Bartošová*), byla rozebírána biochemická kritéria svalové výkonnosti.

Uzavřením této části konference byl již zmíněný referát doc. *Gutman*a a *B. Jakoubka*; bylo v něm provedeno kritické zhodnocení dosavadních zkoušek (testů) výkonnosti a zdatnosti a naznačeny základní směry další výzkumné práce. Závěrečná resoluce k tomuto okruhu problémů konstatuje, že hodnocení pohybové výkonnosti musí být prováděno v úzké souvislosti s hodnocením celkové zdatnosti. Pro jednotlivé složky výkonnosti je třeba zvolit vhodné přesné ukazatele. Významným indikátorem pohybové výkonnosti je koordinace svalové činnosti, kterou lze vhodně určovat filmováním a cyklograficky. Podrobnější analýzu umožňuje elektromyografie. Použití této metody a zavádění bezdrátového přenosu biologických jevů by podstatně urychlilo výzkum pohybové výkonnosti.

Důležitou úlohu v každém výkonu a ve výchově k výkonnosti a zdatnosti má nervová soustava a psychická činnost. Tato otázka je významná tím, že v moderní společnosti nebývaly stoupají nároky na výkonnost vyšší ner-

vové činnosti. Této problematice byl věnován čtvrtý tematický okruh. Referát o kritériích vývoje nepodmíněně reflexní činnosti v ontogenezi u zvířat a člověka přednesl dr. *Sedláček*; konstatoval mimo jiné, že ontogenetický vývoj reflexní činnosti má stadijní charakter. Otázkám změn biochemické reaktivity a adaptability nervové soustavy v ontogenetickém vývoji byl věnován referát dr. *Jilka*.

Referát doc. *J. Myslivečka* se zabýval problematikou kritérií výkonnosti vyšší nervové činnosti ve fylogenetickém a ontogenetickém vývoji. Kriticky zhodnotil používání některých metod zjišťování vývoje vyšší nervové činnosti a naznačil kritéria vhodná ke stanovení vývojového stupně vyšší nervové činnosti; k těmto kritériím mimo jiné patří přepracování signálního významu podnětů, vlastnosti analyticko-syntetické činnosti, zatěžování nervového systému. V závěru upozornil na potřebu komplexního hodnocení výkonnosti vyšší nervové činnosti pomocí většího počtu ukazatelů.

Otázkou vzájemných vztahů mezi nervovým a tělesným vývojem se zabýval dr. *Lát*. Pokusil se zde objasnit některé souvislosti mezi vývojem obecně somatické a nervové konstituce a charakterizovat činitele působící na úroveň nervové dráždivosti a výkonu nervové soustavy.

Složitou problematikou objektivních kritérií duševní výkonnosti dítěte se zabýval referát prof. *J. Linharta*, dr. *Tráský* a *M. Michalíčky*. Doložili, že změny v psychické ontogenezi mají nejen kvantitativní, nýbrž i kvalitativní charakter. V psychickém vývoji jsou údobí akcelerace a údobí vzniku nových forem poznávací a volně regulační činnosti. Tuto skutečnost je nutno respektovat při zatěžování dětí učivem a jinými úkoly (princip přiměřenosti rozsahu učiva a učebních metod).

Z metodického hlediska byl podnětným referát dr. *Břicháčka*, pojednávající o některých problémech kontinuálního zatěžování nervové soustavy člověka (pokus o experimentální modelaci pracovní činnosti na běžícím pásu). Konstatoval, že

výkonnosti se zde projevuje blíže neobjas-
něná periodičnost.

Poslední tematický okruh se týkal zhod-
nocení na konferenci diskutovaných me-
todických problémů. Prof. dr. J. Král v referátu »Hodnocení vrcholné vý-
konnosti získané tréninkem« podal pře-
hled základních fyziologických metod
zjišťování trénovanosti sportovců. Upozor-
nil, že dosavadní metody nejsou uspokojí-
vé a že zejména izolované použití pouze
jedné metody nemůže podat správné hod-
nocení trénovanosti sportovce. Úkolem
proto je další rozpracování diagnostických
metod.

Doc. dr. F. Janda v závěrečném refe-
rátu konference (»Možnosti a meze kom-
plexních metod při určování výkonnosti«)
zdůraznil společenský význam výzkumu
otázek hodnocení tělesné a duševní vý-
konnosti a zdatnosti člověka v socialismu
a komunismu (otázky zařazování jedinců
do pracovního procesu, zvyšování boje-
schopnosti vojáků, správné volby sportov-
ní činnosti aj.). Upozornil na nutnost
komplexního přístupu ke studiu výkonnos-
ti a zdatnosti; mimo jiné je tato nutnost
podmíněna tím, že rozvoj jedné funkce
(např. motorické) zvyšuje výkonnost jiné
funkce (např. psychické); této dialektické
souvztažnosti je nutno při výzkumu smě-
řujícímu ke zvyšování zdatnosti člověka
neustále dbát.

Resoluce zdůrazňuje důležitost a složi-
tost výzkumných problémů vyšší nervové
činnosti z hlediska zvyšování výkonnosti
a zdatnosti socialistického člověka. Vý-
zkum je třeba zaměřit především na vy-
pracování adekvátních komplexních kri-
terií výkonnosti vyšší nervové činnosti,
především raného věku, školního a puber-
tálního období (např. nebezpečí přetěžo-
vání nervového systému u žáků aj.). Důle-
žitým úkolem je i studium objektivních
kritérií psychické výkonnosti dítěte i do-
spělého člověka. Nebudou-li v těchto kom-
plexních výzkumech používány moderní
registrační polygrafické přístroje, nelze
očekávat výsledky aplikovatelné v praxi.
Pro pedagogické vědy i pro výchovnou
praxi má tato konference a zejména zde

diskutovaný plán výzkumných prací znač-
ný význam. Fyziologie může pomoci
k tomu, abychom se při hodnocení výkon-
nosti a zdatnosti člověka přestali řídit
pouhými empirickými odhady a aby jeho
výkon byl stále více hodnocen za pomoci
vědecky ověřených kritérií. K jejich zís-
kání bude třeba komplexního výzkumu za
nejdokonalejších vědeckých metod.

K tomu, aby fyziologie a zejména fy-
ziologie vyšší nervové činnosti přispěla
k výchově všestranně rozvinutého člově-
ka komunismu, bude se muset zabývat ne-
jen otázkami tělesné výchovy a proble-
matikou sportovních »špičkových« výko-
nů, nýbrž více se věnovat problému učení
a výchovy mládeže ve škole i v rodině,
a problémům práce člověka v nejširším
smyslu slova. I k této naléhavé otázce
zaujala konference kladné stanovisko.

Při tom je nutno mít na mysli, že hos-
podářsko-technický rozvoj naší společ-
nosti směřuje k odstranění vysoké náma-
hy z pracovního procesu a bude proto
stále více klást zvýšené nároky na ner-
vovou a psychickou výkonnost člověka.
Z tohoto hlediska nabývá stále větší vý-
znam spolupráce fyziologů a psychologů
na základě sečenovsko-pavlovské reflexní
teorie.

Spoluprací všech zainteresovaných věd-
ních oborů bude třeba řešit problém vše-
stranného rozvoje člověka v komunismu.
K tomu patří zejména otázky vědecky
zdůvodněného výběru povolání, výběru pří-
měřeného učiva (odstranění přetěžování
žáků), vypracování vhodných diagnostic-
kých metod pro hodnocení pracovního vý-
konu člověka a výkonnosti žáka aj. Z hle-
diska pedagogického procesu je pak
zvláště důležité studovat, jakou funkci
plní učivo a učební činnost žáka v rozvoji
jeho schopností a ostatních vlastností jeho
osobnosti. To bude vyžadovat hlouběji než
dosud zabývat se fyziologickými základy
nejen učení nýbrž celého výchovného pro-
cesu. Ke studiu všech těchto otázek při-
nesla konference v Liblicích cenné pod-
něty.

J. Linhart

OTÁZKY VÝCHOVY NA XI. GENERÁLNÍ KONFERENCI UNESCO

UNESCO (Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu) je, jak známo »zvláštní orgán« Organizace Spojených národů, který má šířit a uskutečňovat cíle Spojených národů prostřednictvím výchovy, vědy a kultury. Hlavním prostředkem jeho činnosti je organizace mezinárodní spolupráce v těchto oborech a podpora zemí (podle terminologie Spojených národů »nedostatečně vyvinutých«) při budování jejich školských a pedagogických zařízení, vědecké práce, kulturního života apod.

Výchova je jednou ze šesti kapitol programu UNESCO (výchova, přírodní a exaktní vědy, sociální vědy, kultura, veřejné informace a výměna osob.) Postavení výchovy v programu UNESCO bylo zvláště zdůrazněno a posláno XI. generální konferencí UNESCO, která se konala ve dnech 12. listopadu až 15. prosince 1960. K tomu přispělo zejména nové členské složení UNESCO: v posledním roce přistoupily k této organizaci četné nedávno se osvobodivší africké státy. Počet členských států v UNESCO činil v době XI. generální konference 98, z nichž velkou část tvoří státy africké a asijské. Hlavní své příspěvní při budování nových afrických států i státům asijským a latinoamerickým vidí a plánuje UNESCO na poli výchovy. S tímto je jistě možno souhlasit, ovšem na základě zkušeností je nutno čelit nebezpečí, že bývalé koloniální mocnosti, které mají v UNESCO dosud většinu, budou se snažit tohoto primátu výchovy v programu UNESCO, zvláště pro země africké, využívat v těchto zemích pro své vlastní cíle, aby jim pod záštitou UNESCO a pod rouškou výchovy vnucovali vlastní systém školství a svoji ideologii a tím si umožňovali návrat do zemí, které dříve spravovali jako koloniální sátoři.

Jaký program přijala XI. generální konference UNESCO na poli výchovy na léta 1961—1962?

Četné projekty této kapitoly zůstávají

z dřívějšíka, jsou tradiční. UNESCO spolupracuje s řadou mezinárodních odborných organizací, z nichž některým poskytuje stálé subvence. Tyto jsou v oblasti výchovy zejména: Mezinárodní asociace universit (AIU); Světová konfederace učitelských organizací (WCOTP); Mezinárodní organizace pro výchovu k povolání (AIOP); Mezinárodní federace organizací pro školskou korespondenci (FIOCES); Světová organizace pro předškolní výchovu (OMER); Liga pro novou výchovu (NEF); Mezinárodní federace dětských domovů (FICE); Světová federace sdružení pro Spojené národy (WFUNA). S jinými mezinárodními organizacemi v oblasti výchovy UNESCO spolupracuje na základě úmluv pro jednotlivé akce; pověřuje je prováděním svého programu, konsultuje je v odborných záležitostech. Všechny tyto organizace mají ve vztahu k UNESCO tzv. »poradní statut«. Vedle spolupráce s mezinárodními organizacemi je UNESCO ve velmi úzkém styku s Mezinárodním úřadem pro výchovu v Ženevě; společně s touto institucí svolává každoroční »mezinárodní konference o veřejném vyučování«, které se konají v Ženevě. UNESCO vydržuje z veliké části Pedagogický ústav UNESCO v Hamburku a »Ústav pro mládež UNESCO« v Gautingu u Mnichova, a podporuje Mezinárodní ústav pro dětskou psychologii v Bangkoku.

Tento program byl potvrzen XI. generální konferencí. Tato konference však nepřijala další mezinárodní organizace, žádající o poradní statut UNESCO, což se týká v prvé řadě organizací pokrokových, při čemž jako důvod bylo uvedeno, že příští generální konference má projednat nové zásady a nové způsoby spolupráce UNESCO s mezinárodními organizacemi. Proto přijetí nových organizací pro poradní statut bylo odsunuto do příští XII. generální konference.

Bylo by zapotřebí zvláštní úvahy pro srovnání programu a působnosti hlavních mezinárodních pedagogických institucí: UNESCO, Mezinárodní úřad pro výchovu a Pedagogický ústav UNESCO v Hamburku

i jejich spolupráci s mezinárodními organizacemi a posoudit funkčnost i dosah existujícího systému mezinárodní spolupráce a organizace na poli pedagogiky. Československo spolupracuje s valnou částí uvedených mezinárodních organizací a institucí; obesílá jejich kongresy a podniky, o nichž je referováno i v této revui.

Dalším důležitým, taktéž tradičním oborem činnosti UNESCO je shromažďování a zprostředkování odborných informací. I napříště zůstává UNESCO střediskem pro mezinárodní odborné informace také v oblasti pedagogiky. Za tímto účelem shromažďuje UNESCO pedagogickou dokumentaci, udržuje mezinárodní pedagogickou knihovnu, vydává informační publikace o otázkách výchovy ve světě. Objemné publikace »L'éducation dans le monde« (Výchova ve světě), s příspěvky členských států (také československým) má vyjít v tomto roce III. díl, pojednávající o středním školství. Periodická publikace UNESCO »Revue analytique de l'éducation« bude napříště vycházet čtyřikrát ročně; jako v minulých obdobích bude přinášet hlavně mezinárodní bibliografie s poznámkami o různých aspektech výchovy. Jak známo, v uplynulém dvouletí vydala tato revue monografické číslo, věnované bibliografii československé osvětové literatury. UNESCO bude dále vydávat sérii Etudes et documents d'éducation (Studie a dokumenty o výchově), která je věnována hlavně otázkám výchovy v zemích »nedostatečně ekonomicky vyvinutých«.

Do oblasti výchovy pojímá UNESCO též »výchovu dospělých« (pojem výchovy dospělých ve významu přijímaném UNESCO není totožný s pojmem a cíli naší osvěty, i když některé úkoly a otázky jsou stejné). V rámci svého programu pro výchovu dospělých bude UNESCO i nadále vydávat Education de base et éducation des adultes (Základní výchova a výchova dospělých, při čemž »základní výchova« znamená v pojetí UNESCO výchovu dospělých v podmínkách zemí »nedostatečně ekonomicky vyvinutých«). V minulém ob-

dobí přinesla tato revue významný československý příspěvek s. Vlnárka.

V rámci projektu »podpora pedagogického výzkumu« má UNESCO v příštím období podporovat zejména výzkum, týkající se postavení vyučujících a vyučování vědám, matematice a cizím jazykům. Toto bude uskutečňovat hlavně prostřednictvím Pedagogického institutu UNESCO v Hamburku, který svolá poradu expertů o pedagogickém a psychologickém aspektu vyučování cizím jazykům. UNESCO bude podporovat též výzkum v oblasti názorného vyučování — podle jejich termínů a pojetí — »užití audiovizuálních pomůcek při vyučování« (což se taktéž nekryje přesně s naším pojmem názorného vyučování). V příštím dvouletí vydá UNESCO slovník terminologie školské správy ve slovanských jazycích, jehož přípravou a redakcí byl UNESCO pověřen československý Výzkumný ústav pedagogický.

Co se týče výchovy k mezinárodnímu dorozumění, přijala XI. generální konference mezinárodní konvenci a doporučení proti diskriminaci ve vyučování a pověřila generálního ředitele, aby předložil oba dokumenty členským státům. Účelem těchto instrumentů je prosazovat rovnoprávnost ve výchově; českoslovenští odborníci se aktivně podíleli na jejich vypracovávání a československá delegace na jejich projednávání na konferenci. V témže oddíle se UNESCO zabývá otázkami postavení ženy ve výchově a přístupu žen ke vzdělání. Je to akce Spojených národů, na které pracuje svým dílem též UNESCO, prostřednictvím anket apod.

Sem bylo vedoucími orgány konference zařazeno též projednávání významného československého návrhu rezoluce »O nebezpečí plynoucím z výchovy mládeže v duchu rasové a národní nenávisti, nesnášenlivosti a nadřazenosti, v duchu kolonialismu, fašismu, militarismu a revanšismu«. Jednání o československém návrhu, o němž se ještě zmíníme, i přijetí rezoluce znamenalo nesporný československý úspěch.

Co se týče vysokého školství, bude UNESCO ve spolupráci s Mezinárodní asociací universit dále podporovat zkoumání a řešení otázek vztahujících se k tomuto školskému stupni. IV. svazek citovaného *L'éducation dans le monde* bude věnován vysokému školství a bude připravován již v tomto období.

Ve svém programu pro dvouletí 1961 až 1962 UNESCO vytyčuje zvláštní akce regionální, určené pro spolupráci s určitými světovými oblastmi (např. Latinská Amerika, východoasijské země, tropická Afrika, arabské země). Co se týče těchto akcí, z minulých období přechází do programu jeden z tzv. velkých projektů UNESCO, zahájený v r. 1957 a rozpočtený na 10 let: rozšiřování a zdokonalování obecného školství v Latinské Americe. XI. generální konference se usnesla na rozsáhlých regionálních projektech dalších: na programu rozvoje vyučování prvního a druhého stupně v tropické Africe, na programu národního vyučování v arabských státech a na programu rozvoje vyučování prvního stupně v Asii.

UNESCO má pomáhat svými experty, odbornými misemi apod. při plánování a správě školské činnosti, má podporovat zkoumání o růstu výchovy ve vztahu k ekonomickému rozvoji, pomáhat při výchově učitelů, při tvoření osnov zejména při výuce vědy, matematiky a vyučování živých jazyků, a při používání názorných pomůcek při vyučování.

Jak jsme se již zmínili, přítomnost nových afrických států a jednání o pomoci tropické Africe bylo jedním z nejdůležitějších bodů celé konference.

Ještě jeden obor, kterým se zabývala generální konference v kapitole výchovy: výchova technická a výchova k povolání. Generální konferenci byl předložen návrh na mezinárodní doporučení, které by upravovalo a vyjadřovalo náplň této výchovy. Generální konference posoudila předložený návrh a doporučila jeho konsultaci s členskými státy. Při redakci návrhu pro XII. gen. konferenci UNESCO vyzve ke spolupráci mezinárodní

organizace a instituce, jako mezinárodní telekomunikační Unie a Organizaci pro výživu a zemědělství.

Určitý program věnuje UNESCO, jak jsme již řekli, výchově »mimoškolní«, tj. výchově dospělých a hnutím mládeže. Blížejší posouzení tohoto programu se vymyká z rámce tohoto referátu.

Pro nás zvláště důležité bylo jednání Generální konference o čs. návrhu rezoluce, o němž jsme se zmínili, proti zjevům revanšismu a rasismu, národní nenávisti a nadřazenosti ve výchově. Úvodní projev československého delegáta k jednání o našem návrhu vzbudil pozornost nejen zástupců evropských zemí, nýbrž i zemí afrických a jiných kontinentů. Československá delegace přinesla konkrétní důkazy o tom, v jakém duchu je vychovávána mládež v západním Německu. Byly předneseny působivé doklady nejen o tamní výchově k revanšismu, nýbrž i o tom, že v západním Německu jsou hrubým způsobem morálně diskriminováni a označováni za méněcenný element černoši, jak svědčí citát ze západoněmecké učebnice, vydané v posledních letech.

Na základě československého návrhu přijala XI. generální konference rezoluci, která odsuzuje projevy rasové nebo národní nesnášenlivosti a nadřazenosti jako akty znamenající hrozbu mezinárodnímu míru, bezpečnosti a dorozumění, jako akty, jimiž jsou porušovány zásady, na nichž je zbudována Organizace Spojených národů. Tato rezoluce patří mezi několik pozitivních rezolucí usnesených XI. generální konferencí.

UNESCO, jak jsme již řekli v úvodu, je orgánem Spojených národů. Jeho členy nejsou instituce a osoby, nýbrž státy, zastoupené vládami. Zásadní cíle UNESCO, tj. uskutečňování míru mezinárodním dorozuměním a mírovou spoluprací jsou schvalovány všemi, kdo si přejí spolupráci mezi národy; činnost UNESCO může ukázat leckteré klady. Nicméně současné nedostatky této organizace jsou velmi závažné. Byly předmětem platné kritiky československé delegace na XI. generální

konferenci, zejména v hlavním projevu jejího vedoucího, ministra školství a kultury dr. *Františka Kahudy*, i jiných delegací. Západní mocnosti vykonávají zde dosud rozhodující vliv, přenášejí do této organizace situaci, jaká je ve Spojených národech. Projevuje se to v první řadě v otázce universality: UNESCO má být organizací universální, ale mechanická většina zabraňuje přístupu řadě demokratických států: Německé demokratické republiky, Mongolské lidové republiky, členem je jižní Vietnam, ale nikoliv Vietnamská demokratická republika; jižní Korea, ale nikoliv Korejská lidová republika; není zde přítomna lidová Čína, neboť UNESCO, jako OSN, dosud uznává proti logice čankajškovce jako legálního zástupce Číny. UNESCO odmítá poradní statut mezinárodním demokratickým organizacím mládeže, studentů, žen, právníků, novinářů, pracovníků v oboru rozhlasu a televize. Vlivem brzdících elementů neplní UNESCO dosti důrazně své nejvlastnější úkoly, zejména co se týče působení pro mír a mezinárodní dorozumění; nevystupuje aktivně a iniciativně v otázkách odzbrojení; nepomáhá v potřebné míře zemím nedostatečně vyvinutým aj. Byla vícekrát vyslovena kritika, že západní mocnosti se snaží využívat svého vlivu v mezinárodních organizacích pro záchranu svých posic v zemích, které se nedávno osvobodily, i pro ovlivňování jiných zemí, že působení bývalých koloniálních mocností prostřednictvím mezinárodních organizací je jednou z forem nekolonialismu.

Tento stav věcí se přenáší i do kapitol programu, jemuž je nadto vytýkána složitost a roztržičnost, i do programu výchovy. Dosud nemá poradní statut Mezinárodní federace učitelských společností (FISE). Československá delegace i jiné delegace, zejména delegace socialistických zemí, kritizovaly, že dosavadní způsob a prostředky boje proti analfabetismu se ukázaly neúčinnými. UNESCO není s to účinně zasáhnout pro odstraňování nedostatků ve stavu výchovy ve světě. O ne-

bezpečí zneužití této kapitoly pro kolonialistické cíle jsme se již zmínili.

Československá socialistická republika jako členský stát UNESCO usiluje v duchu své mírové politiky o to, aby UNESCO plnilo své hlavní cíle; aby této organizace nebylo zneužíváno k cílům vlastního poslání UNESCO nepřátelským. V tom smyslu vystupují v UNESCO československé delegace ve shodě s delegacemi zemí socialistického tábora i jiných zemí.

Styky československých institucí s UNESCO zprostředkuje a koordinuje převážně Československá komise pro spolupráci s UNESCO. Program a styky s UNESCO v oblasti výchovy posuzuje sekce pro výchovu při Československé komisi pro spolupráci s UNESCO. Československým dokumentačním střediskem pro UNESCO v oblasti výchovy je Státní pedagogická knihovna J. A. Komenského v Praze.

Josef Navrátil

PROGRAM PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU V NĚMECKÉ DEMOKRATICKE REPUBLICE

Německý ústřední pedagogický ústav (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut) v Berlíně vypracoval po rozsáhlé přípravě ve spolupráci s vědeckými pedagogickými institucemi na celém území Německé demokratické republiky obsáhlý pracovní program na pětiletí 1961—65, tedy na období, které odpovídá našemu pedagogickému komplexnímu úkolu státního plánu výzkumu. Rozsáhlý program je vypracován rámcově a bude konkrétně projednán s příslušnými institucemi tak, aby se co nejdříve započalo s vědeckou prací. Ta bude podložena smlouvami ústředního ústavu s pracovišti, která se za předpokladu soustavné koordinace i jiné pomoci tohoto ústavu zavazují ke zpracování dílčích úkolů v přesně stanovených lhůtách.

V úvodu k rozsáhlému elaborátu se uvádí, že jde o realizaci usnesení z konference pedagogických vědců. Na rozdíl od západoněmecké pedagogiky se předkládá koncepce odpovídající jasným cílům socialistického společenského řádu.

Socialistický rozvoj systému vzdělání a výchovy dorůstající generace stupňuje nároky na praktickou pedagogickou práci ve všech vzdělávacích a výchovných zařízeních. Požadavky společnosti může splnit jen nová kvalita pedagogické práce. Cíle jsou jasné a jde tedy o dosažení žádoucích výsledků. Systém vzdělávacích a výchovných opatření musí být účinnější, musí být vypracován tak, aby vzdělávací a výchovné cíle přeměnil v živou skutečnost ve vědění, myšlení a jednání německé mládeže.

Podstatným předpokladem k tomu je všestranný a hluboký vědecký rozbor pedagogického procesu. Musí být zjištěno, za jakých podmínek lze zaručit úspěšnou socialistickou vzdělávací a výchovnou práci. Musí být odhaleny zákonitosti socialistického vzdělávacího a výchovného procesu a odpovídající metody a formy pedagogické práce. Bez pomoci pedagogické vědy nelze tyto úkoly řešit. Řešení však není možné starými metodami a organizačními formami ani ve starém pojetí a zaměření. Proto je nutno semknout v příštích letech všechny pedagogické vědce v Německé demokratické republice k řešení hlavních úkolů pedagogické vědy, aby byla zajištěna vysoká kvalita a produktivita vědecké činnosti. Je úkolem jednotlivých pracovišť i pracovníků, aby se věnovali řešení hlavních úkolů pedagogické vědy a považovali to za organickou součást veškeré vědecké činnosti v oboru pedagogiky.

V úvodu se dále uvádí, že se v Německé demokratické republice v minulých letech vytvořily výzkumné skupiny, které si uložily řešit rozsáhlé vědecké úkoly spoluprací pedagogických vědců různých oborů s různými vědecko-pedagogickými zařízeními, s nejlepšími učiteli a vychovateli, rodiči, pionýrskými vedoucími a pracovníky z patronátních závodů. Nejrozvinutější formy společné práce v pedagogické vědě nacházíme v Německé demokratické republice v pedagogických výzkumných střediscích, v pedagogických ústavech universit a různých pedagogických institutů. Tento vývoj je zárukou

úspěšné vědecké práce podle výzkumného programu. Podstatným předpokladem k uskutečnění dlouhodobého výzkumného programu je též skutečnost, že v Německé demokratické republice existují vědecké instituce, které mohou zajistit koordinaci, instrukce i kontrolu této práce.

Elaborát stanoví a zásadně zdůvodňuje stěžejní úkoly vědecké činnosti do roku 1965 takto:

1. Vypracování stále těsnějšího spojení školy a života, teorie a praxe ve vyučování i ve veškerém vzdělání a výchově mládeže.

2. Příprava mnohostranných vědeckých materiálů k polytechnickému vzdělání a výchově, k problému spojení veškerého vzdělání a výchovy mládeže s produktivní prací a s jinými formami společensky užitečné činnosti.

3. Vědecké práce k zajištění vysoké úrovně vzdělání ve všech oborech a na všech stupních školství, zvláště k zabezpečení pedagogicko-metodického zlepšení vyučování.

4. Rozpracování obsahu, systému a metod výchovy k socialistickému uvědomění a chování se zvláštním zřetelem k úkolům a možnostem vyučování.

5. Příprava mnohostranných materiálů k podpoře vzdělávací a výchovné práce ve vyučování formami a metodami mimo vyučovací a mimoškolní práce a k celodennímu vzdělávání a výchově dětí a mládeže.

6. Zkoumání základních otázek estetické a tělesné výchovy (v originále: vyučování a výchovy).

Na tomto základě byla formulována obšáhlá výzkumná témata, výzkumné komplexy, které je třeba zpracovat především. U každého byl vypracován cíl a nyní se přistoupí k tematickému katalogu úkolů nutných k dosažení stanovených cílů. V programu nejde již o obecnou formulaci problémů, ale o konkrétní vědecké práce z každého okruhu. Přitom je třeba přihlížet ke komplexnímu rázu témat pedagogické vědy, s jejichž složitostí a mnohostrannou vazbou se pedagogický výzkum musí vypořádat tak, že se jednotlivá té-

mata musí zkoumat v souvislosti se složitými faktory, které tu působí. Proto je u každého okruhu problémů nutné upustit od práce jednotlivců a pracovat v kolektivech. Přitom ovšem může každý vědec využít svých osobních schopností a sklonů; zpracování témat z různých aspektů pomůže i k rychlejšímu rozvoji vědeckých kvalit každého jednotlivce. Nejdůležitější však je, že kolektivní prací lze vědecké výzkumy rychleji ukončit, že jejich výsledky budou zdůvodněnější a účinnější se pomůže pedagogické praxi. Jednotlivá vedoucí pracoviště nebudou pracovat izolovaně, ale budou přibírat ostatní vědce zabývající se danými problémy a především mnohé učitele a vychovatele i pracující zúčastněné na výchově mládeže. Dílčí pracovní výsledky budou průběžně publikovány.

Vypracování programu určovaly principy, kterých je nutno dbát i v další práci:

1. Princip spojení společenského, školsky politického a pedagogického rozvoje s úkoly pedagogické vědy.
 2. Princip jednoty pedagogické teorie a praxe.
 3. Princip rozvoje socialistické kolektivní práce v pedagogickém výzkumu.
 4. Princip spojení ústředního plánování a vedení vědecké práce s tvůrčí iniciativou vědeckých kolektivů a jednotlivých vědců.
 5. Princip spojení dlouhodobého vědeckého bádání s rychlým vypracováním účinné pomoci pedagogické praxi.
 6. Princip vertikální a horizontální koordinace vědecké práce.
 7. Princip účelné dělby práce, zvyšující kvalitu a produktivitu vědecké činnosti.
 8. Princip stanovení jasných a reálných cílů pro každou vědeckou instituci.
 9. Princip zvýšené odpovědnosti každé vědecké instituce a každého jednotlivého vědce za splnění úkolů pedagogické vědy.
- Vlastní program uvádí především výzkumná témata k jednotlivým stěžejním úkolům. V prvním má vědecké vedení pedagogický ústav university v Jeně. Problematika polytechnického vzdělání a výchovy a spojení vyučování a výchovy s prací

je rozčleněno v 8 témat, jejichž vedení mají různé instituce, Německý ústřední pedagogický ústav, výzkumné středisko pedagogického ústavu university v Halle, ústav pro polytechniku pedagogické fakulty Humboldtovy university atd. Obdobně je tomu u dalších stěžejních úkolů. Pro některá témata dosud není stanoveno vědecké vedení.

Na rozdíl od tematiky našeho státního plánu je 5 témat věnováno předškolní výchově. Velmi podrobně je rozpracována didaktika, všeobecné problémy vzdělání a výchovy, a zvláště metodika, speciální problémy vzdělání a výchovy v učebních předmětech. Tak je určeno např. pro německý jazyk (kromě národní školy se zvláštní tematikou) 11 témat, jejichž zpracování se zúčastní vědecké pedagogické instituce v Berlíně, Halle, Lipsku, Drážďanech, Greifswaldu, Erfurtě a Vysoká škola pedagogická v Postupimí. Výchovné otázky se vždy důsledně spojují se vzdělávacími. Tak se např. v dějepise nebude studovat jen proces postupného získávání vědomostí s vytvářením systému historických pojmů ve vyučování dějepisu v 5.—12. třídě, ale mj. na universitě v Rostocku posílení výchovného působení vyučování dějepisu, na universitě v Halle spojení dějepisného vyučování se společenskou praxí, na pedagogickém institutu v Drážďanech rozvoj samostatnosti žáků v dějepisném vyučování atd. V matematice se budou (kromě otázek národní školy) v 13 tématech zkoumat především problémy a metody světově názorové výchovy a vzdělání, zajištění pevného, pouzitelného a životného základního vědění, modernizace a nového obsahového, rozsahového a metodického zaměření jednotlivých látkových okruhů. Velká pozornost je věnována polytechnickému zaměření školy, nechybějí ani otázky lužickosrbských škol. Zvláštní oddíly tvoří problémy speciálních škol, vzdělání a výchovy mládeže v rodině a v dětské a mládežnické organizaci.

Do plánu jsou zahrnuty též otázky z dějin pedagogiky se zřetelem k současné situaci v Německé demokratické republice, mj. rozbor reakčních buržoazních a reví-

zionistických tendencí v pedagogických směrech období imperialismu. Kromě toho se bude studovat teorie a praxe marxisticko-leninské pedagogiky v Sovětském svazu a v ostatních socialistických zemích a ideologické základy vzdělání a výchovy v západním Německu, v některých kapitalistických zemích a v některých zemích dříve koloniálních a závislých. Tyto otázky již zpracovává a cenné výsledky publikuje Německý ústřední pedagogický ústav v Berlíně.

Na rozdíl od našeho státního plánu je poměrně málo místa věnováno psychologii. Na pěti tématech psychologických bude pracovat centrální pracovní skupina v berlínském Německém ústředním pedagogic-

kém ústavu, oddělení psychologie pedagogické fakulty berlínské university a psychologický ústav university v Jeně. Na programu pro hygienu ve vyučovacím procesu a pro další vzdělávání socialistického učitele se teprve pracuje.

V závěru úvodní části svého elaborátu vyslovují němečtí soudruzi přesvědčení, že mohou očekávat podporu a bratrskou pomoc pedagogů Sovětského svazu a ostatních socialistických zemí. Společný cíl a do značné míry i společná problematika pedagogické vědecké práce v našich zemích přímo volá po tom, aby se tu rozvinula soustavná spolupráce, ke které již byly položeny základy.

Vilém Pech