

11. číslo „Sovětské pedagogiky“ přináší jako úvodní článek úvahu M. A. Konstantinova „Dva světy — dvě výchovné soustavy“. V rubrice „Výchovná a vyučovací praxe“ je článek N. I. Boldyreva „Jaký je náš poměr k pedagogickému odkazu minulosti“, jehož překlad přinášíme v našem časopise. Vedle toho je zde článek T. N. Selichovové na námět „Komsomolské schůze na škole a jejich úkol ve zvyšování vědomostí a kázně žáků“ a referát o schůzování starších vedoucích pionýrských oddílů v ÚV VLKSM, který podává A. Levšin pod názvem „Ze zkušeností pionýrské práce“.

V rubrice „Psychologie“ čteme článek D. B. Elkonina „Některé problémy psychologie vyšší nervové činnosti a dětské psychologie“.

Rubrika „Diskusní stati“ obsahuje článek S. M. Šabalova „Výchova jako společenský jev“. Diskusi o tomto problému budeme věnovat v časopise „Pedagogika“ zvláštní pozornost.

Článek E. N. Komarova „Úspěchy lidového vzdělání ve Vietnamu“ je zařazen do rubriky „Zahraniční pedagogika“.

V rubrice „Kritika a bibliografie“ je recenze práce „Problémy psychologie učení“, která vyšla ve Věstníku Akademie pedagogických věd RSFSR. Recensent Z. J. Šif celkem záporně posuzuje tuto práci vědeckého kolektivu. Vedle toho je zde také odmítavá kritika sborníku „Mimotřídní vlastivědná práce na střední škole“, kterou píše P. V. Titkov.

Rubrika nazvaná „Vědecko-pedagogická kronika“, přináší referáty o vědecké konferenci Institutu pro tělesnou výchovu a školní hygienu APN RSFSR, o vědeckém zasedání Ukrajinského vědecko-výzkumného psychologického ústavu a zprávu o poradě učitelstva kujběvského okresu.

12. číslo „Sovětské pedagogiky“ je zahájeno jubilejním článkem k patnáctému výročí Stalinovy ústavy.

Rubrika „Výchovná a vyučovací praxe“ má dva články, a to „Nejdůležitější otázky metodiky zeměpisu“ (P. G. Kočergin) a „Výchovná práce třídního učitele“ (V. M. Sinjajev).

Obsáhlý článek z psychologie od D. N. Bogojavlenského přineseme v příštím čísle časopisu „Pedagogika“ v doslovném překladu.

V rubrice „Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání“ je článek F. F. Koroleva „Lidové vzdělání v Rusku v předvečer únorové revoluce r. 1917.“

Pedagogickému vzdělání je věnována stať P. N. Šimbireva „Jak připravuje vysoká pedagogická škola příští vychovatele“.

V „Diskusních statích“ je další příspěvek k aktuálnímu problému sovětské pedagogiky F. V. Vidanova „O výchově jako o společen-

ském jevu“ a několik jiných diskusních příspěvků.

V. N. Kolbanovskij hodnotí velmi kladně Balabanovičovu knihu o životě a díle A. S. Makarenka. V této rubrice je také úplná bibliografie Makarenkových děl. V kronice je obsáhlý referát o sebraných spisech K. D. Ušinského, jejichž vydávání bylo právě ukončeno.

Podáme zde stručný obsah těch článků, které mají pro naši pedagogiku největší význam.

Dva světy, dvě výchovné soustavy. To je název článku, v němž N. S. Konstantinov srovnává dva tábory, na něž se rozpadl svět po Velké říjnové revoluci, tábor socialismu a tábor kapitalismu, a ukazuje výstižně na rozdíly těchto dvou světů v oblasti výchovy a vzdělání. Strana bolševiků a sovětská vláda věnovala již od prvních dnů Velkého října nesmírnou pozornost výchově sovětských lidí v duchu socialismu a vytvořila školu, jaké ještě dosud na světě nebylo. Změnila ji ve zbraň, již se připravuje komunistický přerod společnosti. Sovětským zřízením a sovětskou školou vychovávají se noví lidé, horliví sovětsští vlastenci, lidé, kteří obětavě budovali v míru a kteří v době Velké vlastenecké války se stali pravými hrdiny, rozdrtili útočníky a zachránili kulturu a civilizaci Evropy a Asie.

Za čtyřiatřicet let, která uplynula od Velké říjnové revoluce vytvořily národy sovětské země novou bohatou kulturu, národní svou formou a socialistickou obsahem. Všichni občané Sovětského svazu si osvojili vzdělání, byla uskutečněna povinná školní docházka a co nevidět bude realizováno středoškolské povinné vzdělání všech občanů. Ve školách SSSR je vychováván nový člověk, budovatel komunismu. Socialistická škola utváří materialistický světový názor dětí, dává jim vědeckou přípravu pro život a vychovává z nich horoucí vlastence milující oddaně svou vlast. Vychovává právě humanisty a upřímné obránce míru na celém světě.

Autor ukazuje ve statistických údajích na neobyčejný rozmach sovětského školství a upozorňuje na péči, kterou věnuje strana a vláda zlepšení výchovné a vyučovací práce školy.

Zkušenosti Sovětského svazu jsou pro země lidové demokracie znamenitým zdrojem, z něhož čerpají při budování socialismu a vytváření socialistické kultury. I zde udává autor čísla, jimiž dokládá pozoruhodný vývoj školství v zemích lidové demokracie. Tyto země věnují také velkou pozornost obsahu vzdělání, revidují učební plány, osnovy a dávají dětem do rukou nové učebnice.

Jak je naproti tomu „postaráno“ o kulturu a vzdělání v imperialistickém táboře, o tom,

svědčí objektivní data, která uvádí autor o neslýchaných poměrech v USA, kde 35% žáků nechodí vůbec do školy a kde rasová diskriminace dosud vede k barbarským zjevům. Ve zmarshallisovaných zemích západní demokracie jsou vedení žáci k poklonkovaní před „americkým způsobem života“ a otravování jedem fašismu.

Článek je zakončen hodnocením úlohy Sovětského svazu, který jako velká a mocná země, budující pod vedením velké Stalina komunismus, je pevným majákem míru na celém světě.

Komsomolské schůze na škole a jejich úloha ve zvyšování kvality vědomostí a kázně žáků. Na konkrétních příkladech, vzatých ze zkušenosti, ukazují T. N. Simichovová, jaké podmínky je třeba splnit, aby komsomolské schůze byly skutečnou školou komunistické výchovy mládeže a napomáhaly učitelům při výchově a vyučování. Tyto podmínky shrnuje autorka takto:

Thema, které se má stát předmětem komsomolské schůze, musí být správně zvoleno. Přednáška a diskuse se má věnovat především tomu, na čem závisí úspěch práce v organizaci, t. j. jak přispívat k výchově komunistického světového názoru a ušlechtilých mravních názorů komsomolců a jak přispívat k rozšíření obzoru žáků. Autorka uvádí jako příklad tematiku komsomolských schůzí v Moskvě, Leningradě, v Murmansk: „Řeč V. I. Lenina na III. sjezdu RKSM“, „Co to znamená být sovětským vlastencem?“, „Mravní profil sovětského mladého člověka“, „Jaký má být komsomolec?“, „Co je to komunistická morálka a čím se zásadně liší od morálky buržoasní?“, „Co je to bolševický charakter?“, „Život a práce I. P. Pavlova“, „Priorita ruských vědců v oboru elektřiny“, „Obraz mladého člověka v sovětské literatuře“, „Můj nejmilejší hrdina“, „Kniha, můj přítel“, „Člověk bez ideálu jako sokol bez křídel“, „Měj rád přírodu a studuj ji“, „Znáš svůj domov?“, „Neztrácej ani minutu!“ Přitom je ovšem třeba přihlížet k učebním osnovám i k věku a zájmu žáků.

Komsomolské schůze mají být konány pravidelně. Musí být náležitě připraveny. Je třeba oznámit však dobu schůze, získat co nejvíce účastníků a zajistit účast učitelů. Průběh schůze musí být organizovaný a promyšlený. Vychováváme zde žáky ke kritice a sebekritice a ke správnému poměru k vlastním nedostatkům. Rozhodnutí, které schůze učinila, musí být organizovaně plněno a toto plnění se musí kontrolovat. Při organizaci komsomolských schůzí je nezbytná účast ředitele školy a učitelů působících na škole. Zasahují do základních otázek komsomolských schůzí, usměrňují taktně jejich činnost, aniž by přitom potlačovali iniciativu a aktivnost žáků. Splníme-li uvedené podmínky, můžeme očekávat, že komsomolské schůze budou mít význam, který jim přísluší.

Některé otázky fyziologie vyšší nervové činnosti a dětská psychologie. V tomto pavlovsky orientovaném článku snaží se D. V. Elkonin aplikovat zásady a objevy pavlovské fyziologie na dětskou psychologii. Všechno výchovné působení na dítě se může dít jen prostřednictvím mozku. Lidský mozek však není jen orgán, jímž se vytvářejí dočasná spojení, nýbrž i orgán ontogenese. Období dětství je tím významnější, čím organismus stojí výše ve vývojové řadě, čím proměnlivější jsou podmínky jeho existence a čím složitější je vzájemné působení mezi těmito podmínkami a organismem. V tomto směru je tedy dětství u člověka nejvýznamnějším obdobím.

Autor se podrobně zabývá problémem rané ontogenese vyšší nervové soustavy. Vytváření prvních podmíněných reflexů u dítěte je vázáno na funkční vyspělost analyzátorů. Nejdříve se u dětí objevuje motorický podmíněný reflex, který je vlastně reakcí na komplexní podnět, skládající se ze zrakových, sluchových a kinestetických složek. Uměle se vytvářejí podmíněné reflexy u dětí od konce prvního nebo od začátku druhého měsíce. Ve druhém měsíci se tvoří podmíněné reflexy již ze všech analyzátorů. U nedonošených dětí se vytvářejí podmíněné reflexy také ve druhém měsíci života. Z toho vyplývá, že funkční zralost mozkové kůry závisí jen na jejím skutečném fungování.

Objektivním kritériem práce analyzátorů je vypracovávání diferenciacních útlumů. Diferenciace jsou z počátku obtížné a málo trvalé. Ještě ve druhém měsíci jsou většinou málo pevné, většinou se vypracovávají postupně a dostávají se jen u podnětů velmi rozdílných. Ve třetím měsíci se vypracovávají diferenciacní podnětů ze všech receptorů, diferenciacce jsou pevnější a jemnější.

V první polovině prvního roku lze u dítěte vytvořit všechny druhy útlumů, z nich nejnadnější vyhasínání, pak podmíněné útlumy a nejméně snadno útlumy zpožďovací.

Mnoho otázek nervové činnosti dítěte v prvním roce není ještě rozřešeno, jako na příklad otázka rozvoje analytických funkcí nebo vzájemný vztah mezi vzruchem a útlumem. Zcela zanedbávány jsou však další roky života dítěte. Příčinu toho, že se výzkumy omezily dosud hlavně na první rok dětského života, je třeba spatřovat v tom, že byl zkoumán hlavně pokrmový a obranný reflex a na jeho základě byly vypracovávány podmíněné reflexy. Rozvoj zapojovací funkce hemisfér záleží však v tom, že se mění základ, na němž se spoje vytvářejí. Úloha pokrmového reflexu v prvním roce života dítěte poněkud klesá a nové formy chování dítěte jsou podmíněny dospělými lidmi, kteří nejen organizují život dítěte, ale stávají se i předmětem jeho potřeb. V 5. týdnu se na př. objevuje reflex „oživení“ jako reakce na mluvící tvář. Potřeba styku s lidmi je zákla-

dem mnoha specifických činností dítěte, zejména základem řeči. Je úkolem pavlovské psychologie určit, jakou úlohu má styk s dospělou osobou při rozvoji pochodů vyšší nervové činnosti dítěte.

Málo pozornosti se také dosud věnovalo orientačnímu reflexu a jeho rozvoji u dítěte. Na základě orientačních reflexů seznamuje se dítě s činností kolem sebe a vytváří si první představy o věcech. Tento reflex má z počátku pasivní povahu, ale podmíněné reflexní cestou se mění v aktivní hledání předmětů podle jednoho jejich znaku. Oriační předmět musí být zpevňován zvenci, zpevňuje-li se sám, dosti rychle vyhasíná.

Další kapitola instruktivního Elkoninova článku je věnována specifčnosti a věkovým přednostem vyšší nervové činnosti dětí. Podmíněné reflexy se u dětí vypracovávají dosti rychle, jsou stabilní a rychle vyhasínají. Od zvířat se liší hlavně tím, že podmíněné reflexy dětí jsou pevné a že se snadno vytvářejí. Ve druhém roce života se rozvíjí mechanismus stopového reflexu. Práce Krasnogorského a jeho spolupracovníků ukázaly, že vyšší nervová činnost dětí se řídí stejnými zákony jako u zvířat, ale má některé zvláštnosti, t. j. nervové pochody v ní jsou neobvykle rychle a dynamické. Tyto zvláštnosti vyplývají ze zvláštních existenčních podmínek u člověka. První soustava signální u člověka není totožná se signální soustavou u zvířat, neboť i ona, podobně jako druhá soustava je pod stálým vlivem sociálního prostředí.

Vytváření podmíněných reflexů u člověka se nemusí dít mnohonásobným opakováním spojení podmíněného podnětu s nepodmíněným. U dětí lze vytvořit podmíněný reflex ihned bez opakování, na základě číve vytvořených spojů nebo na základě orientačního reflexu po př. napodobením činnosti jiného dítěte, které dítě pozoruje. Budeme muset však zjišťovat, jak vznikají tyto nové mechanismy v různém věku dítěte a které z těchto mechanismů jsou v daném věku nejproduktivnější. Bude třeba zjistit, jak nová spojení vyhasínají, jak na ně působí útlum, jak na jejich základě vznikají diference, jak jsou pevné, jak jsou pohyblivé a pod. Konečně bude nutno objevovat nové, dosud neznámé způsoby utváření podmíněných reflexů u dítěte.

O. Kapustnik a V. Fadějeva zjistili, že uhašení podmíněného reflexu u dětí závisí jednak na věku dětí, jednak na počtu podnětů. N. G. Galerštejnová podává takovou charakteristiku věkových zvláštností dětí:

5 let: podmíněné reflexy se vypracovávají rychle, podmíněný útlum dlouho. Útlum je málo pevný, je mnoho druhotných reflexů, následný útlum má velkou extensitu, dochází k mnoha extrasignálnímu orientačním reflexům a mnoha zbytečným pohybům.

8 let: Podmíněné reflexy se vypracovávají

déle, zato podmíněný útlum rychleji, útlum je pevnější, není tolik druhotných podmíněných reflexů, následný útlum je intenzivnější, dochází k malému počtu extrasignálních orientačních reakcí a k nemnohým zbytečným pohybům.

12 let: Podmíněné reakce se vypracovávají stejně rychle jako u pětiletých dětí, útlum se vypracovává velmi rychle, je pevnější, je málo druhotných podmíněných reflexů, ale velmi intenzivní následný útlum. Extrasignální orientační reflexy scházejí, podobně mizí zbytečné pohyby.

Výsledky všech prací jsou závislé na použité metodice. Je třeba je interpretovat velmi opatrně. Nové výzkumy musí být zaměřeny k tomu, aby objasnil optimální podmínky za nichž daný věk vytváří podmíněné reflexy.

Třetí kapitola tohoto článku se pokouší o řešení velmi obtížného problému, jímž je vzájemné spojení první a druhé signální soustavy u dětí. Ivanov-Smolenskij ukázal, že je možno vytvořit podmíněné spojení mezi podmíněným podnětem a motorickou reakcí na základě řečového zpevnění. Tato dočasná spojení nepotřebují nepodmíněný reflex, aby mohla vzniknout. Řeč v jeho pokusech je podnětem, který funkčně nahrazuje zpevnění nepodmíněným reflexem.

Krasnogorskij dokázal, že každý slovní podnět se může stát podmíněným podnětem kladným nebo záporným, je-li spojen s kladnou nebo zápornou činností. Zákony o podmíněné reflexní činnosti platí také pro druhou signální soustavu. Slovo stojí arci nad všemi ostatními podněty, jak správně již Pavlov ukazoval.

Ivanov-Smolenskij se obíral vztahem mezi první a druhou signální soustavou. Jeho spolupracovnice Kapustniková ukázala, že podmíněný reflex vytvořený na zvonek se ihned dostaví, užije-li slova „zvonek“ místo znějícího zvonku. Je-li naopak vypracován podmíněný reflex na slovo „zvonek“, vytvoří se podmíněný reflex na zvonek ihned. Mechanismus tohoto jevu vysvětloval Ivanov-Smolenskij „selektivní irradiací“, která se šíří po spojích vytvořených v dřívější zkušenosti dítěte. Traugott a Smolenská vypracovali podmíněný útlum a pak podmíněný tlumič zaměnili za slovo a zjistili, že slovo získává tlumivý vliv a protože vniklo do bezprostřední projekce, irraduje po cestách prokletých v ontogeneze do slovní projekce. Povaha a cesty irradace útlumu v symbolické projekci jsou určeny povahou těchto pochodů v bezprostřední projekci. Útlum v bezprostřední projekci vyvolává útlum v projekci symbolické. Diference vypracovaná z bezprostředního podnětu přechází na slovní symboly diferencovaného podnětu.

Autor pokládá otázku vzájemného vztahu obou soustav za jeden z nejdůležitějších výzkumných úkolů.

Článek *Patnácté výročí stalinové ústavy* dává podnět k hrdé bilanci nevidaného rozmachu sovětského státu ve všech oborech hospodářského a kulturního života. Autor se zabývá rozkvětem školství a výchovy v Sovětském svazu. Ve Stalinově ústavě byly uskutečněny právě zásady socialismu a zajištěna skutečná práva sovětských občanů. Tak právo na vzdělání je uplatněno do důsledků a platí pro všechny občany bez rozdílu pohlaví, rasy a národnosti. Stačí se na příklad zmínit o tom, že učebnice pro školy SSSR se vydávají ve více než 100 jazycích různých národů Sovětského svazu. Školská síť byla netušenou měrou rozhojněna, tisk, divadlo, film, rozhlas jsou ve službách národní kultury. Po Velké vlastenecké válce rozvíjejí se znovu kulturně vzdělávací instituce. Tak na příklad r. 1950 přibýlo proti r. 1940 o 15% více klubů a knihoven a náklad knih se zvýšil oproti r. 1940 o 84%, počet biografů vzrostl jeden a půlkrát. Mnoho desetitisíců mladých dělníků a kolchozníků získává nyní středoškolské vzdělání v dělnických školách a ve školách pro rolnickou mládež. Jsou jim otevřeny všechny cesty ke zvýšení všeobecného a odborného vzdělání. Byla vybudována hustá síť stachanovských kroužků, večerních technických škol. Mnohé závody SSSR se proměnily v opravdové university. V sovětské vesnici rostou střední školy, technické školy, kursy a mičurinské školy. Tak je v Sovětském svazu zajištěno právo na vzdělání a toto právo je zakotveno ve Stalinově ústavě. Také sovětská věda roste a sílí, upevňuje se spojení mezi vědou a výrobou, mezi vědci a předními dělníky ze šachet, továren, kolchozů, podniků.

Obsah vzdělání v sovětské škole a celý ráz její činnosti plně odpovídá smyslu a duchu pravého vlastenectví, pravého humanismu, upřímné družby národů v duchu internacionální jednoty pracujících celého světa v boji za mír.

Stalinská ústava je přesvědčivým vzorem lidové demokratickým zemím a všemu pokrokovému lidstvu. Zejména v lidové demokratických zemích je školství organizováno demokraticky na základě práva lidu na vzdělání.

Ústava se neměří podle toho, co je na papíře nebo na pergameni, ale podle výsledků, podle skutečného významu, jaký má pro pracující lid, pro široké masy. Zatím co Stalinová ústava slouží lidu, víme příliš dobře, že vynášená americká konstituce slouží hrstce magnátů Wall Streetu. Krásná slova americké konstituce nemohou dnes již nikoho zmást. Růst negramotnosti v USA a nekulturnost v zemi se stala faktem, který nemohou popřít ani představitelé státu, ani sám Truman. Militarizace a fašisace americké mládeže pokračuje velmi rychle. Lež a lícoměrnost americké demokracie nejlépe ilustruje bezprávné postavení ženy v USA a rasová diskriminace.

Naproti tomu je Stalinova ústava nejkrásnějším dokladem toho, že socialismus a demokracie jsou nepřemožitelné.

Nejdůležitější úkoly metodiky zeměpisu. Je to kritický pohled na dosavadní nedostatky v metodice zeměpisu i výhled do příští práce, který nám tu podává P. G. Kočergin. Historické usnesení SNK SSSR a ÚV VKS(b) z 10. května 1934 o zeměpisném vyučování mělo sice nemalý vliv na zvýšení ideové politické úrovně zeměpisného vyučování, ale přesto zde zůstaly některé podstatné nedostatky. Jednou z příčin neutěšeného stavu vyučování zeměpisu je to, že nebyl metodicky správně zpracován obsah a struktura tohoto předmětu. Bylo by podle soudu autorova nutno dát zeměpisnému vyučování vědecký a pedagogický základ a zpracovat obsah osnov jako celek i osnov pro jednotlivé třídy zvlášť. Místo toho se metodické, jak ukazuje autor na několika metodických příručkách, zabývají především tím, že propracovávají metody a způsoby práce zeměpisného vyučování. Jak naléhavá je otázka obsahu a úkolu zeměpisného vyučování, o tom svědčí zvláštní sborník, který vydala sekce pro metodiku zeměpisu při Ústavu učebních metod Akademie pedagogických nauk RSFSR, kde se — třebaže neuspokojivě — tato otázka řeší. V časopise „Zeměpis ve škole“ se rovněž diskutovalo o tom, že se věnuje málo pozornosti obsahu školního zeměpisu a vědeckým pedagogickým zásadám jeho vyučování.

Jedním z největších nedostatků je přetížení osnov a učebnic zeměpisu. Je skutečně nemožné vidět za spoustou faktů, jeví a jmen hlavní linii, kterou je třeba sledovat. Dosud nebyly ani formulovány obecné vědecké ideje, které mají být základem školského zeměpisu. Mezera mezi obecnými zeměpisnými pojmy a konkrétním zeměpisným učivem svědčí o podstatných metodologických nedostacích současných učebnic zeměpisu. To vede k tomu, že se žáci učí obecným zeměpisným pojmům, které uvádí učebnice, jako holým definicím a vedle toho si musí pamatovat velké množství zeměpisných názvů, jimiž si zatěžují paměť. I v obsahu osnov pro jednotlivé třídy jsou závažné nedostatky. Tak na příklad v páté třídě stojí každé thema jakoby samo pro sebe a je jen nepatrně spjato s ostatními tematy. V VI. a VII. třídě je mezera mezi jednotlivými prvky zeměpisného prostředí, jako útvar půdy, podnebí, řeky, rostlinstvo, zvířectvo, obyvatelstvo a všem těmto prvkům se žáci učí odděleně. Nejdůležitější myšlenka o vzájemném působení mezi prostředím a lidskou společností je ve školním zeměpise nejasně vyjádřena.

Učebnice zeměpisu jsou přetíženy fakty pro žáky příliš obtížnými, je v nich málo úkolů a otázek, které by pomohly žákům lépe si osvojit učivo a jsou tu i některé jiné závady.

Autor vytyčuje některé požadavky na učebnice zeměpisu, hlavně ten, že učivo musí mít

ideově politickou náplň, že musí naučit žáka základním zeměpisným zákonitostem a nejdůležitějším vědeckým myšlenkám a že musí být svým obsahem i rozsahem žákům přístupné.

Neméně důležitým úkolem je sestavit metodické pomůcky pro učitele, v nichž je třeba upozornit na ideový obsah zeměpisného učiva, na jeho komunistické zaměření a na vypracování metod, které by pomohly vyzbrojit žáky základy zeměpisné vědy a přivést je k poznání idejí komunismu.

Je třeba vypracovat také metody a způsoby práce zeměpisného vyučování, k jejímž zpracování musí být přibíráni jak učitelé, tak i vědečtí pracovníci. V duchu správné kritiky a sebekritiky budou usilovat o to, aby se přiblížili škole a učitelé, prokázali jim pomoc a čerpali z jejich velkých zkušeností.

Lidové vzdělání v Rusku v předvečer únorové revoluce r. 1917. Tento článek z dějin pedagogiky, jehož autorem je F. F. Korolev, charakterisuje reakční carskou politiku v oboru lidového vzdělání a ukazuje, jaké bylo dědictví carského režimu v otázce lidové osvěty před únorovou revolucí. Předrevoluční Rusko byla země kulturně neobyčejně zaostalá, o čemž výmluvně svědčí fakt, že ještě v r. 1897 bylo 70% mužů a 90% žen ponecháváno v temnotách negramotnosti. Školství mělo v té době vysloveně protilidový charakter. Celá soustava vzdělání byla chaotická a obrazla historicky podmíněné rozvrstvení obyvatelstva i různorodé ideje, od reakčně feudálních až po liberálně demokratické. Udržovaly se zde i stavovské školy jako přežitek feudálního zřízení. Monopol vzdělání měly takřka výlučně děti majetných tříd. Ženám se nepřiznávalo právo na vzdělání vůbec. Vzdělání se stalo nástrojem útisku četných národností. Školství bylo proniknuto duchem byrokratismu a byrokraticky byla organizována jak struktura školy, tak i metody práce na škole. S carskou reakční politikou souhlasili jedině statkáři a magnáti finančního kapitálu. Liberální buržoasie byla sice v opozici, ale byla nerozhodná a poddajná. Jedině lid smýšlel revolučně a stál v rozhodném odporu proti politice carského samodržaví.

I když potom ústupky kapitalistů, vynucené růstem průmyslu, hlavně však hnutí dělníků a rolníků přivodilo jisté změny ve školství, bylo před revolucí pouze 50% dětí ve věku 8—11 let, které požívaly dobrodlní školské výchovy. Osnovy škol byly ubohé. Nejhuře byly opatřeny jednotřídky, a těch bylo v Rusku nejvíce. Hmotné a mravní postavení učitelů bylo mimořádně nízké.

Střední školy v Rusku si zachovaly až do únorové revoluce totéž zřízení a tyž řád, jaký měla na konci XIX. století. Všechny reformní snahy se rozbíjely o odpor reakčních představitelů carského režimu. Ještě chatrnější bylo školství odborné, a hlavně vzdělání příštích zemědělců, lékařů a učitelů.

Vysokých škol bylo málo a práce na nich byla odtržena od úkolů národního hospodářství a kultury. Také o mimoškolní vzdělání národa bylo postaráno zcela nedostatečně.

Takový byl stav školství před první světovou válkou, jak ho popisuje a dokládá autor. Důsledky první světové války pak již byly skutečně katastrofální. Obrodu mohla přinést jen revoluce.

Jak jsou připravováni na vysoké pedagogické škole příští vychovatelé. Vysoká škola podle směrnic VKS(b) a usnesení vlády musí zajistit přípravu vysoce kvalifikovaných, politicky vzdělaných a kulturních kádrů, které by znaly všechno bohatství, jež vypracovalo lidstvo a byly s to si osvojit nejnovější vymoženosti vědy, uměly využít techniky, spojovat teorii s praxí a výrobní zkušenost s vědou.

S tohoto hlediska hodnotí profesor Šimbirev dnešní stav přípravy příštích vychovatelů na vysoké škole pedagogické. Dokazuje, že praxe je nezbytnou součástí jejich studia a musí se dít za přímého vedení činitelů vysoké školy. Uvědomuje si, že jsou v tomto směru některé nedostatky. Budoucí učitel se podle autora neučí tomu, jak uskutečňovat zásady výchovy a vyučování. Tak by se na příklad měl učitel dovědět, jak udržet kázeň a pozornost žáků při vyučování, jak reagovat na to, když jsou žáci nepozorní, když se někteří žáci pokoušejí zabývat při hodině něčím jiným a pod. Studentům bychom měli ukázat, jak mají vstoupit do třídy, jak si zjednat klid, upoutat pozornost a aktivitu žáků. Musíme je dobře připravit na práci v kroužcích. Autor žádá také lepší přípravu studentů k práci třídního učitele a doporučuje, aby se studenti zúčastnili prací komsomolské a pionýrské organizace. Někteří studenti by měli přímo vést komsomolské a pionýrské organizace, zatím co jiní by měli být přiděleni třídním učitelům. Každý student si má vést deník o své pedagogické práci a na konec roku má provést analýsu své praxe jako referát na thema „Co mi dala praxe“. Autor podává některé návrhy, jak upravit praxi příštích učitelů na vysokých školách pedagogických a jak uskutečnit co nejtěsnější spojení mezi pedagogickou teorií a praxí. J. S.

Být dobrým vlastencem, dobrým republikánem, to znamená být dobrým pracovníkem a tedy i dobrým žákem.

Klement Gottwald.

ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.

(Referát o knize Jevgenije I. Perovského s konfrontací s našimi zkušenostmi.)

BOH. GRULICH, VÚP, Praha.

Knihu Jevgenije I. Perovského „Zkoušky na sovětské škole“ (Moskva 1948) přeložil Jozef Vavro, vydalo Státní nakladatelství v Bratislavě roku 1951 jako 9. svazek knižnice Státního pedagogického ústavu v Bratislavě, kterou řídí dr. Gustav Pavlovič.

Knihy J. I. Perovského je první systematickou metodikou zkoušek v sovětské škole, na níž existují zkoušky již po mnoho let. Za tu dobu se zde nashromáždilo mnoho zkušeností, které spolu se zkušenostmi ruské předrevoluční i současné zahraniční školy tvoří bohatý materiál, z něhož kniha Perovského vydatně čerpá. (Při zpracovávání tohoto materiálu opíral se J. I. Perovský: 1. o vlastní mnohaleté pozorování, 2. o studium písemného materiálu [písemných prací žáků, zápisů o zkouškách, lístků s otázkami a pod.], 3. o studium literatury, 4. o materiál z anket, 5. o rozhovory s učiteli a žáky, 6. o vlastní pokusy a 7. o studium materiálu v archivu moskevského školského obvodu.)

Do rukou našeho učitelstva dostává se tato první sovětská metodika zkoušek v době, kdy naše střední škola nastupuje po druhé k závěrečným zkouškám. V této době počátečních nejistot a hledání bude nám sovětská metodika zajisté spolehlivým kompasem.

První kapitola knihy pojednává o zkouškách na ruské předrevoluční škole.

Z nejvýznamnějších ruských pedagogů se zabývali otázkou zkoušek N. I. Pirogov, L. N. Tolstoj, K. D. Ušinskij a N. A. Korf. N. I. Pirogov považoval výroční (postupné) zkoušky za doplněk vyučování, jestliže se zaměřují na závěrečné shrnutí a zopakování učiva spojené s kontrolou žakových vědomostí a nevedou-li jen k učení pro zkoušky, jak se tehdy dělo. L. N. Tolstoj, vycházející ze své základní pedagogické these, že „jediným kritériem pedagogiky je svoboda“, zavrhoval nejen zkoušky, ale i každé zkoušení žáka v hodinách. Jeden z největších ruských pedagogů K. D. Ušinskij pokládal každoroční postupné zkoušky za jednu z podmínek úspěšné práce nejen na gymnasiu, ale i na škole elementární. Také N. A. Korf byl toho mínění, že zkouškám se mají podrobovat žáci všech tříd základní školy a nikoliv jen žáci třídy poslední. Viděl ve zkouškách kontrolu nejen učitelovy celoroční práce, ale i prověrku znalostí a vyspělosti žáků. Požadoval, aby zkoušky byly veřejné a tak aby se staly propagací významu školy a vzdělání. Proto také žádal, aby se při zkoušení dávalo

žákům co nejvíce takových otázek, jejichž řešení bylo by možno přímo aplikovat na jejich způsob života a potřeby jejich rodičů.

Úřední normy a ještě více skutečná praxe činila však ze zkoušek stále více akt reakčního politického nátlaku na školu, kontrolu politické zaměřenosti vyučování a spolehlivosti učitelů. Podle Pravidel z roku 1885 měl být předsedou zkušební komise člen nebo zástupce okresní školní rady. Prakticky však jím býval zpravidla sám okresní náčelník nebo okresní policejní komisař, t. j. člověk neznalý školské práce, který nepodřizoval své požadavky osnovám, ale naopak svým způsobem zkoušením určoval osnovu a vnášel do zkoušek strohost a formalismus.

Hlavním úkolem postupných zkoušek (byly zavedeny od r. 1872 do všech tříd všech typů škol) byla kontrola učitelovy práce.

A tak se zkoušky měnily často v něco samostatného, co stálo nad učební prací, a celé vyučování se nezfidka zaměřilo na pouhou přípravu k nim. Je proto pochopitelné, že v posledním desetiletí minulého století vznikl silný odpor proti zkouškám. Kritika zkoušek a boj proti nim byly v carském Rusku zjevem pokrokovým, byly bojem proti reakčnosti školské politiky carismu.

Druhá kapitola Perovského knihy se zabývá otázkou zkoušek na sovětské škole.

Velká říjnová socialistická revoluce vymaňla školu z rukou vykořisťovatelských tříd a postavila ji do služeb pracujících. Z nástroje třídního panství buržoazie změnila se škola v nástroj ideového „výchovného vlivu proletariátu a poloproletářské a neproletářské vrstvy pracujících mas za účelem výchovy pokolení, schopného definitivně zavést komunismus“ (z programu VKS[b]). K uskutečnění tohoto cíle potřebovala sovětská škola nejdokonalejší způsob kontroly vědomostí, dovedností a návyků žactva. Avšak sovětská vláda zrušila zkoušky na všech stupních.

Učinila tak proto, že v prvních letech sovětského státu bylo třeba především uspokojit touhu širokých lidových mas po vzdělání, a zkoušky by byly jednou z brzd na této cestě. Kromě toho byly v popředí důležitější úkoly nové školy: její obsah a metody. Teprve když se sovětské zřízení upevnilo, když sovětská škola získala základní masu dětí pracujících a když do řad učitelstva pronikly zásady nové sovětské školy, teprve tehdy se ukázalo, že pro další růst sovětské školy jsou zkoušky potřebné. Ale nechť k jejich zavedení trvala ještě i potom, když ÚV VKS(b) ve svém usnesení z roku 1931 poukázal na nutnost boje

*) Zkušenosti z našich závěrečných zkoušek jsou uvedeny v článku v hranatých závorkách.

proti teoriím o „odumírání školy“ a proti vlivu pseudovědeckých koncepcí a současně žádal, aby se vzdělávací práce školy od základu zlepšila. Tento požadavek zahrnoval v sobě i uznání zkoušek, ale bylo třeba ještě přímého pokynu ÚV VKS(b), aby se tento logický závěr mohl uskutečnit. Takový pokyn byl vydán usnesením ÚV VKS(b) z 25. 8. 1932. Jím byly na základních a středních školách zavedeny každoroční kontrolní zkoušky a učiněn konec bezradnosti v této otázce.

Bylo však třeba, aby Ústřední výbor strany ještě zdůraznil pedagogický význam závěrečných zkoušek. Stalo se tak usnesením z 3. 9. 1935 a z 21. 1. 1944. Podle tohoto posledního usnesení ÚV VKS(b) mají se díti závěrečné zkoušky na všech typech všeobecně vzdělávací školy z celého učiva školského běhu nebo aspoň z látky několika posledních roků.

[V naší republice jsme zavedli závěrečné zkoušky na středních školách r. 1951, tedy také teprve po zajištění obsahu a metod naší lidově demokratické školy. Dík zkušenostem sovětské školy a sovětské pedagogické vědy bylo možno období zajišťování základů naší socialistické školy podstatně zkrátit.]

*

Otázkám cíle a úkolů zkoušek a jejich pedagogického významu je věnována třetí kapitola knihy.

Při zkoušce se kontroluje míra dosažených vyučovacích výsledků. Prvým hlavním úkolem vyučování je osvojení vědecky správných znalostí a kulturních i praktických dovedností a návyků. Kontrola této stránky vzdělání musí být prvním a hlavním úkolem zkoušek.

Kromě toho sleduje vyučování i druhý cíl, t. j. rozumovou vyspělost žactva. Kontrola této vyspělosti je druhým úkolem zkoušek. Ačkoliv oba úkoly se navzájem proplétají a spojují, přece jen druhý úkol vyžaduje zvláštní pozornosti a někdy i odlišných způsobů kontroly. Zato kontrola ideové výchovy, uskutečňované ve vyučování, nemůže být zvláštním úkolem zkoušek. Její povaha je taková, že vyžaduje pro svoji kontrolu jiných podmínek a jiných metod, než jsou ty, kterých můžeme užít při zkouškách. Abychom mohli jakž takž spolehlivě zjistit na příklad vlastenecké zaměření žáka, je třeba pozorovat jeho jednání v rozličných životních situacích, a to nelze dokázat při zkoušce.

Ideovou zaměřenost žactva, jak uvádí J. I. Perovskij, můžeme při zkouškách kontrolovat jen do té míry, do jaké mohou o tom svědčit názory, přesvědčení a nálady žáků projevované v jejich ústních odpovědích a písemných pracích.

Při zjišťování vědomostí a dovedností a stejně i při zjišťování rozumové vyspělosti žáků jde v podstatě vždy o stránku kvantitativní a kvalitativní. Zjišťujeme tedy množství a rozsah vědomostí a dovedností zkoušeného

(kritériem jsou tu státní učební osnovy), ale zároveň zjišťujeme i jakost, správnost, obsažnost a přesnost vědomostí a dovedností žactva, jakož i schopnost spojovat nabyté vědomosti se životem, s praxí. Jde také o kontrolu schopností logicky myslet a logicky i jazykově správně vyjadřovat své myšlenky písemně i ústně.

Řešíce tyto úkoly zkoušek, řešíme nezbytné ještě jeden podstatný úkol: kontrolujeme práci učitele, jejich ideopolitickou a vědeckou úroveň, jejich metodickou zdatnost i stupeň jejich péče o kulturu myšlení a řeči žactva.

Závěrečná zkouška je odpovědným aktem kontroly a hodnocení celého žákova studia na škole, aktem, který rozhoduje o jeho přechodu na vyšší školu nebo do samostatného života. A tak zkoušky podněcují žactvo k vážnější a systematictější práci v roce a k trvalejšímu osvojení učiva. V přípravě ke zkoušce je žák nucen opakovat učivo nikoli po částech jako během školního roku, nýbrž v celosti a v systému. Tim si žák uceluje a vyjasňuje představu předmětu a lépe si jej osvojuje.

Neméně významná je i výchovná úloha zkoušek. Zkoušky totiž zvyšují v žácích vědomí povinnosti učit se, posilují vědomí odpovědnosti a vychovávají jejich vůli. Protože pak jsou zkoušky kontrolou práce nejen žáka, ale i učitele, podněcují i učitele ke stálému zvyšování vlastní ideové politické úrovně, vědeckého a pedagogického obzoru a nutí jej zdokonalovat své učitelské umění.

Kontrolou práce a úspěchů žactva i učitelstva kontrolujeme při zkouškách i práci školy jako celku a v mnohém i její vedení. Tím nabývají zkoušky podnětného významu nejen pro každého jednotlivého učitele, ale i pro celý pedagogický kolektiv dané školy a tudíž i pro jejího vedoucího.

Protože zkoušky rozhodují také o osudu žáka, probouzejí zvýšený zájem o školu i u rodičů a konečně u celé sovětské společnosti, která pak mnohem citlivěji reaguje na úspěchy i neúspěchy pedagogické práce a napomáhá růstu školy.

A tak vidíme, že závěrečné zkoušky jsou významným činitelem výchovně vzdělávací práce školy, jsou dovršením vyučovacího procesu a jejich pedagogický význam daleko přesahuje hranice vlastní pedagogické kontroly.

[To také plně potvrzují první zkušenosti ze závěrečných zkoušek na československých středních školách. Ještě nikdy nevěnovala široká veřejnost takovou pozornost škole jako v období prvních závěrečných zkoušek na středních školách. Nebývalý zájem, projevený tiskem, rozhlasem, filmem, svědčil o tom, že se naše jednotná škola stává uznávanou spolumodovatelkou velkolepé hospodářské výstavby naší země, že se stává jedním z důležitých pilířů výstavby naší socialistické společnosti.]

Tato skutečnost zavazuje školu a všechny školské pracovníky ke stupňovanému úsilí neustále prohlubovat, zkvalitňovat a zintenzivňovat výchovnou a vzdělávací práci naší jednotné školy, stále lépe a dokonaleji připravovat naši mládež pro budovatelské úkoly v socialismu. Nesmíme ani na chvíli zapomenout, že se na nás dívá celá veřejnost a že každý rok budeme opět v závěrečných zkouškách skládat účty své devítileté práce ve škole.]

J. I. Perovskij uspořádal v letech 1942–43 anketu o pedagogickém významu zkoušek. Zúčastnilo se jí 200 učitelů a jen 3 z nich se vyslovili proti zkouškám. Jako důvod uváděli, že zkoušky ničí nervy žáků a vedou často k hodnocení náhodnému.

Proti těmto námitkám však Perovskij připomíná, že sovětská škola nemůže pokládat za ideální takový systém, který by se jako ohně bál všeho, co jakkoliv může žáky vzrušovat. Ze sovětských škol nemají vycházet lidé slabých nervů, hotoví upadat do mdlob při každé těžkosti, ale mužní bojovníci za komunismus, kteří se nelekají obtíží, ale dovedou je zdolávat.

[Také u nás na některých školách byl u žáků patrný strach před zkouškami, vyvolaný pravděpodobně učitelstvem školy. To svědčilo jednak o nesprávné přípravě žáků ke zkouškám, jednak i o tom, že máme ještě učitele, vychovatele, kteří užívají strachu jako výchovného prostředku a jako pobídky k práci. Takoví učitelé však nám těžko vychovávají lidi s novým poměrem k práci, když sami ještě nepochopili podstatu socialistické morálky.]

Nelze popírat, že zkoušky často zavinují silnou únavu žáků. Ale to ještě neznamená, že vina je tu jen ve zkouškách a v ničem jiném. Hlavní příčinou mimořádného vypětí žactva v době zkoušek bývá nezdědka nedostatečná práce během celého roku a především nedostatečné opakování probrané látky. Následkem toho pak musejí mnozí žáci v přípravě ke zkouškám vynakládat nadměrné úsilí, aby doplnili neprobrané učivo a zvládli učivo nedostatečně osvojené.

Proto je třeba pečovat především o zlepšení vyučovatelské i učební práce (zvláště o opakování probraného učiva) a při zkouškách samých se vážně starat o jejich hygienu. Již při přípravě ke zkouškám je třeba pomoci žákům racionálně organizovat jejich práci a při zkouškách pak dbát o dostatečné přestávky a pod.

Čtvrtá kapitola knihy pojednává o *zkušební řád*.

Zkušební systém sovětské školy historicky vyrostl z předrevolučního zkušebního systému ruského. Jeho základem jsou tato ustanovení:

1. postupné zkoušky jsou sloučeny se zkouškami závěrečnými;
2. zkoušky jsou povinné pro všechny žáky s výjimkou žáků zřejmě neprospívajících;

3. zkoušky ze všech základních předmětů jsou povinné;

4. zkouší sám vyučující učitel za přítomnosti cizí osoby nebo osob z pedagogického světa.

Protože zkoušky jsou organickou součástí výchovně vzdělávací práce školy, je samozřejmý požadavek, aby zkoušky vedl sám vyučující učitel ve vlastní škole, tedy v prostředí, kterému jsou žáci zvyklí. Spojování žáků rozličných škol tak, že jeden učitel z nich zkouší, kdežto ostatní učitelé jsou jen přísedícími, je nepedagogické.

[Řád závěrečných zkoušek na střední škole v Československu se řídí (podle výnosu MŠVU ze dne 15. 3. 1951, č. 17 345-II a ze dne 11. 2. 1952, č. 10 918/52-II/2) těmito zásadami:

1. zkoušky jsou jen závěrečné, a to především z učiva posledního ročníku;
2. jsou povinné pro všechny žáky s výjimkou těch, kteří zřejmě neprospějí;
3. povinnost zkoušek se vztahuje na tři hlavní předměty (na mateřský a ruský jazyk a na matematiku) a na jeden z předmětů volitelných (dějepis, zeměpis, občanskou nauku, fyziku, chemii přírodopis);
4. zkouší sám vyučující učitel; zkoušky jsou veřejné a řídí je zkušební komise;
5. úkolem závěrečné zkoušky je pomáhat správnému rozmištní patnáctiletého dorostu do povolání a do vyšších škol.]

J. I. Perovskij srovnává sovětský zkušební řád s řády západních zemí a ukazuje přednosti systému sovětského. Tak na př. ve Francii, kde základní, elementární škola je osmiletá, konají se zkoušky již po pětileté školní docházce. Žáci, kteří při této zkoušce neobstáli, se rovnou vylučují ze školy. To znamená, že zkouška je sítím, které vyřazuje jistou část žáků z možnosti nabýti úplného zákonem předepsaného vzdělání. Uvážíme-li, že žactvo elementární školy je převážně původu dělnického a rolnického, vynikne reakčnost a třídní charakter těchto zkoušek. Kromě toho jsou žáci zkoušeni komisí, do níž nepatří učitelé zkoušených žáků. Žáci jsou zkoušeni ze všech předmětů, tedy i ze zpěvu a z tělesné výchovy.

V Anglii se konají zkoušky po ukončení celé základní školy. Jako ve Francii jsou i v Anglii zkoušky společné vždy pro několik škol. V Anglii se zkoušky opírají převážně o písemné práce žáků. V USA jsou závěrečné zkoušky skoro výlučně postaveny na písemných pracích, a to na testech. Jejich ráz je proto velmi formalistický. Za procenty, schematickými rozborů a křivkami mizí žákova osobnost.

Právem tedy připomíná J. I. Perovskij, že sovětský „zkušební systém i jako nástroj pedagogické kontroly i jako prostředek zlepšení účelně výchovné práce školy je o mnoho cílevědomější než mnohé zahraniční systémy.“

Sovětský systém „tím, že postupně, rok od roku zaměřuje zkušební kontrolu a podnětnost

na všechny základní úseky učební práce žáka i školy, tím, že slučuje přístnost požadavků s pozorným a jemným zacházením se zkoušeným, tím, že zahrnuje vše, co může snadno znervosňovat zkoušené, — je pedagogicky mnohem dokonalejší." (Překlad, str. 83.)

Přípravě na zkoušky je věnována pátá kapitola.

Přímou přípravou na zkoušky rozumíme podle Perovského organizační a metodická opatření směřující k zabezpečení podmínek a správnosti zkoušek. Po této stránce má každá škola čtyři úkoly:

1. pomoci žákům co nejrationálněji organisovat svou přípravu ke zkouškám;
2. co nejlépe vybrat a připravit přísedící (členy komise);
3. správně sestavit rozvrh zkoušek;
4. pečlivě připravit potřebná zařízení a pomůcky a vytvořit příznivé prostředí.

Především je třeba posílit v žácích pocit odpovědnosti za jejich učební práci jako jejich přímou vlasteneckou povinnost. Je třeba posílit v nich víru ve vlastní síly a vůli bojovat s překážkami. Základní formou této výchovné a vysvětlovací práce jsou týdenní schůzky věnované zkouškám. Učitelé tu vysvětlí žákům smysl zkoušek a jejich význam pro žáky, poví jim o požadavcích, které se na ně kladou, vyloží, jak se připravovat ke zkouškám, jak pracovat písemné práce a pod. Vedoucím motivem všech těchto rozhovorů musí být: každý žák může s úspěchem vykonat zkoušku, bude-li po celý rok pracovat pečlivě a soustavně.

K soustavné přípravě ke zkouškám mají žáci přistoupit již asi v polovině ledna a začít opakováním probrané látky podle osnov a učebnic. Při domácí přípravě je nevhodnější, když si žák každý den opakuje látku jen z jednoho předmětu, protože nerozptyluje svou pozornost několika předměty a může proto studovat intenzivněji. K přípravě na zkoušky má žák denně přistupovat teprve tehdy, když skončí přípravu na vyučování příštího dne. Přípravě ke zkouškám je dobře věnovat denně pravidelný čas, průměrně asi jednu a půl hodiny.

Při rozhovoru o písemných pracích i o ústních odpovědích žáků je třeba častěji zdůraznit, že při zkouškách se bere zřetel nejen na obsah písemné práce nebo odpovědi, ale i na její jazykovou správnost a logickou souvislost. V písemné práci se hodnotí tedy nejen výsledky, ale i postup řešení a úprava.

Je třeba připomenout žákům také některé technické detaily ústních zkoušek: dříve než začne žák odpovídat, musí nahlas přečíst otázku nebo úkol s lístku, hlasitě na otázku odpovědět a pak odevzdat lístek s otázkou zkoušejícímu.

Pro žáky, kterým je třeba nějak pomoci v jejich přípravě, je nutno plánovitě organisovat

konultace. Je to druh doplňujícího vyučování diferencovaného podle potřeb jednotlivých žáků. Doporučuje se asi jedna konzultace týdně. Začne-li se s nimi již v polovině ledna, bude možno do zkoušek vystřídat v konzultacích všechny předměty několikrát.

Každá konzultace má být předem připravena. Učitel proto několik dní před konzultací oznámí, kterým učivem se bude konzultace zabývat, a vyzve žáky, aby si promysleli, co je komu v tomto učivu málo srozumitelné, a aby mu to oznámili nejpozději den před konzultací. Podle těchto hlášení sestaví si učitel plán práce v konzultaci.

V době přípravy ke zkouškám je také třeba, aby učitel věnoval zvýšenou pozornost *zápisům a poznámkám*, které si žáci činili během roku při vyučování v jednotlivých předmětech. Stává se totiž, že se v těchto zápisech a poznámkách vyskytnou různé nesprávnosti, chybná data, nesprávné slovní obraty, které dávají obsahu jiný smysl. Užívají-li žáci těchto poznámek při opakování, mohou se pak ve svých odpovědích při zkouškách dopustit chyb, které by nezůstaly bez vlivu na jejich prospěch.

Zvláštní pozornost je třeba také věnovat *přípravě lístků s otázkami* pro ústní zkoušky. Nedoporučuje se vést žáky k tomu, aby se připravovali ke zkoušce jen podle těchto plánovaných otázek. Žáci pak uplínají na učivu uvedeném v otázkách na lístcích, kdežto ostatní látka, na lístcích nezahrnutá, uniká jejich pozornosti. Je proto třeba u každé otázky pamatovat také na doplňkové učivo.

[Někteří učitelé na našich školách (na př. Fr. Budský na střední škole v Praze II, Vojtěšská ulice) připsali pod otázku stručně v několika bodech její rozvedení a tak ujasnili celé thema, kterého se otázka týkala.]

Ještě dříve než se žáci začnou připravovat ke zkouškám, je nutno *poučít rodiče o tom*, jak mají dětem práci usnadňovat a v učení je podporovat. Především je třeba, aby rodiče své děti nezastražovali, ale aby je uměli povzbuzovat a aby jim umožnili soustavné opakování doma v klidu a za vhodných pracovních podmínek. Na dobu přípravy ke zkouškám mají rodiče osvobodit děti co nejvíce od drobných domácích prací a upravit jim doma koutek k práci, pokud tak neučinili již dříve. Rodiče se mají obracet na školu vždy, kdykoliv u nich vzniknou nějaké pochybnosti o práci jejich dítěte.

Posledním opatřením před zkouškou je *rozdělení žáků do skupin*. Toto rozdělení žáků do skupin pro ústní zkoušky se děje často mechanicky (podle abecedy, prospěchu a pod.). To se neosvědčuje, protože na př. ve skupině slabých působí neúspěch předcházejících zkoušených velmi tísnivě na ty, kteří na zkoušku čekají, a tak nesprávné rozdělení žáků může přispívat ke zhoršení jejich prospěchu.

[Na našich školách se ukázaly již při prvních

zkouškách některé další důsledky takového formálního rozdělení žáků do skupin: Na střední škole v Nuslích si vybrali na první den k ústním zkouškám samé výborné žáky, kteří chtěli na studii. To vyvolalo jisté nedorozumění mezi učitelským sborem a členy komise. Přisědící si hned prvního dne vytvořili vysoké měřítko a přenášeli je pak v dalších dnech i na žáky průměrné a slabé. Na škole ve Vojtěšské ulici v Praze II se dopustili opačné chyby: vybrali na první den vesměs žáky podprůměrné. Členové komise si proto vytvořili hned prvního dne nesprávný úsudek o úrovni práce školy a neměli možnost vytvořit si správné srovnávací měřítko pro další hodnocení prospěchu žáků.

Po této stránce se dobře zařídili na 2. střední škole v Praze 14, Za Zelenou liškou. Vybrali na každý den skupinu žáků, v níž byly zastoupeny všechny stupně prospěchu. Ukázalo se, že to podstatně přispělo k naprosté jednotě členů komise s učiteli při hodnocení žáků. Členové komise si od prvního dne vytvářeli správná srovnávací měřítka na požadavky jednotlivých prospěchových stupňů.]

Úkolem přisědících je vlastně spolupůsobit na správnost zkoušek a na spravedlivost hodnocení žáků. Přisědící proto musí být obeznámeni s instrukcemi ministerstva o zkouškách. Neméně významné je, aby každý přisědící hospitoval v několika hodinách i konsultacích ve třídě a tak se předem obeznámil s učitelem, s žáky i s rozsahem látky, z níž se bude zkoušet. Z těchto důvodů by měli být přisědící jmenováni aspoň 3—4 týdny před zkouškami. Funkce přisědících by měla trvat několik let, aby se každý mohl do svého úkolu zapracovat. Zato však se osvědčuje přidělovat jim po jednom nebo dvou letech vždy jinou školu.

Důležitým činitelem je i *rozvrh zkoušek*. [U nás někde postupovali při ústních zkouškách tak, že v jedné hodině vyzkoušeli žáka ze všech předmětů, kdežto jinde zkoušeli po předmětech, a to tak, že celou hodinu zkoušeli na př. jen mateřský jazyk, druhou hodinu matematiku atd. První způsob dával členům komise ucelenější obraz o žákovi, protože jim umožnil žáka déle pozorovat. Avšak unavoval žáky, kteří po celou hodinu bez oddechu přecházeli od examinátora k examinátorovi. Při druhém způsobu se žáci méně unavili a přistupovali ke každé zkoušce svěžejší.]

Na střední škole v Praze II, ve Vojtěšské ulici, střídali oba způsoby podle potřeby vyučování, které současně probíhalo v nižších třídách. Při hodnocení žáků zkoušených v jedné hodině ze všech předmětů se členové komise mnohem aktivněji projevovali než u žáků zkoušených po předmětech.

Bylo by proto vhodné spojit obě tyto přednosti a postupovat napříště tak, že by byl žák vyzkoušen v jedné hodině vždy jen ze dvou předmětů. Pak by se ovšem zkoušelo

vždy současně dvěma předmětům ve dvou hodinách.

Ústní zkoušky začínaly zpravidla úvodem, v němž třídní učitel buď zcela krátce nebo podrobněji seznámil členy zkušební komise s žáky, kteří toho dne přicházeli na řadu. Třídní učitel 6. střední školy v Praze II, ve Vojtěšské ulici (Fr. Budský), podal hned podrobné *charakteristiky*, kdežto třídní učitel na 2. střední škole v Praze 14, Za Zelenou liškou, uvedl žáky jen zcela stručně a hned je předvolal do místnosti, aby je členům komise představil. Podrobnou charakteristiku žákova vývoje podal až po zkoušce při hodnocení.

Při hodnocení výsledků zkoušek ve Vojtěšské ulici projevovali se pak členové zkušební komise mnohem aktivněji a samostatněji než členové komise v Praze 14. Ze se proto domnívat, že podrobná charakteristika žáků, podaná před ústní zkouškou, podnítila zájem členů komise o jednotlivé žáky a umožnila jim všestranněji posoudit každého zkoušeného.

Důležitým činitelem při zkouškách je i celkové prostředí školy a *úprava zkušební místnosti*. Některé učitelské sbory nedocenily psychologický účín vnější úpravy a uspořádání zkušebních místností, proto je nijak neupravily. Zkoušelo se pak ve třídě, jejíž ponurý a školsky přísný vzhled nikterak nepovzbuzoval. Žáci seděli v lavicích a zkoušející učitel usedal se zkoušeným žákem do prvních lavic. Komise zasedla k prodlouženému stolu před tabulemi a tak již tímto prostým prostorovým rozdělením byl vyjádřen odstup posuzujících orgánů od zkoušených žáků.

Měl-li žák při tomto uspořádání psát na tabuli, psal za zády komise. Mluvil-li žák s učitelem v první lavici slabě, členové komise ani nerozuměli, co říká. Je samozřejmé, že za této technické organizace zkoušek bylo také velmi obtížné užívat pomůcek. Není pak divu, že zkoušky měly po celou dobu ráz přísně vážný, až chladný a školsky strohý a že vesměs snaha učitelů proteplit a zradostnit chmurný ráz zkoušky veselým tónem a vlídným jednáním vyznívala naprázdno.

Jinde si zkoušející učitelé zařídili pro některé předměty vlastní učebnu a vybavili ji všemi potřebnými pomůckami. Zkušební komise se pak stěhovala z místnosti do místnosti. Stěhování vnášelo neklid a časté rozptýlení mezi zkoušené i mezi členy komise a návštěvy rodičů byly ztíženy hledáním komise.

Otázku prostoru vhodně vyřešili na 6. střední škole ve Vojtěšské ulici v Praze II. Doprostřed vhodně volené a vkusné vyzdobené místnosti umístili dlouhý stůl tak, aby od něho bylo se všech míst dobře vidět na tabuli. Ke stolu zasedli členové komise i zkoušený žák. Podél zadní stěny byly zřezaveny stolký pokryté ubrusy a kol nich židličky pro hosty i pro čekající žáky. Vybrali si k tomu světlou, slunnou místnost, takže celý prostor již svým

vzhledem povzbuzoval a naprosto nepřipomínal třídu. Zkušební místnost byla spojena otevřenými dveřmi s místností, ve které byla vkusná a bohatá výstavka žákovských prací.

Zkoušený žák usedal do kruhu komise beze strachu, tak nějak, jako se usedá k rodinnému stolu. Všichni členové komise měli k němu blízko, každý s ním mohl vyměnit několik slov. Veliký podíl na dobré náladě všech měla i ta okolnost, že snad nebylo v komisi člena, se kterým by se žáci nebyli již dávno před zkouškami seznámili. Členové komise nejenom chodili na hospitace do vyučování a hovořili s žáky, ale hovořili i s většinou rodičů. Proto k nim dnes přisedali žáci jako ke svým známým, bez stísněnosti a strachu. A připojili-li se některý člen komise ke zkoušejícímu nějakou dílčí otázkou, nebyl tím žák zmaten a odpovídal zcela přirozeně.]

V šesté kapitole své knihy pojednává autor o *vlastních zkouškách*.

Při zkouškách učitel kontroluje a hodnotí, co žáci vědí, a tak vlastně kontroluje a hodnotí i svou vlastní práci, stává se soudcem sebe samého. To je úloha psychologicky velmi obtížná. Proto je třeba, aby učitel dobře ovládal metody zkoušek, aby byl zcela objektivní, nezaújatý jak při zkoušení, tak i při hodnocení. Správnost kontroly i hodnocení bude tím větší, čím lépe bude zajištěno stejné zacházení se zkoušenými žáky a čím rovnější budou požadavky na ně kladené.

Otázky mají umožňovat nejenom kontrolu theoretických znalostí žáků, ale i jejich dovedností zaměřených na praxi. *Spojení theorie a praxe* je jedním z nejdůležitějších základů vyučování. Nelze je proto přezírat při zkouškách, které jsou ukazovatelem výsledků dosažených ve vyučování.

Kontrola praktické stránky přípravy žáků se může při zkouškách uplatňovat vhodnou formulací úkolů a otázek, kromě toho je možno ukládat i speciální praktické úkoly: vykonat jednoduchý fyzikální pokus, rozeznat minerály, rostliny a pod.

Otázky na lístcích musejí dávat také možnost jisté kontroly *ideové vyspělosti* žáků. I toho lze dosáhnout vhodnou formulací otázek nebo zařazením některých speciálních otázek ke zjištění žákovských názorů, přesvědčení a pod.

Čím více otázek a úkolů je na jednom lístku, tím spolehlivěji je možno přezkoušet vědomosti žáků. Avšak omezený čas zkoušky nutí omezovat počet otázek. Jedna otázka nedá ucelený obraz o žákových znalostech předmětu, protože se dotýká jen úzké části učiva. Jsou-li dvě otázky na lístku, může se jedna z nich zaměřit na vědomosti, t. j. na theoretickou stránku, kdežto druhá se může týkat praktické stránky žákovy přípravy. K důkladné kontrole této praktické stránky potřebujeme však dva roz-

ličné úkoly. Proto se nejlépe osvědčují tři otázky na lístku, a to každá ze dvou prvních z jiného oddílu učiva daného předmětu a třetí praktická. Aby se zkouška při třech otázkách příliš neprotáhla, musí se examinátor omezit v dodatečných otázkách a dávat je jen v případech skutečné potřeby.

Při formulaci theoretických otázek na lístcích je nutno dbát jejich *logické různorodosti*, aby jedna požadovala souvislý výklad znalostí, druhá aby se dotýkala soudů, srovnání, vyžadovala závěry, zevšeobecnování a pod. Lístek jako základní prostředek ústních zkoušek musí usnadnit přezkoušení nejen vědomostí, dovedností a návyků, ale i vyspělosti myšlení. Tuto vyspělost lze zjišťovat do jisté míry i praktickými úlohami, ale správně ji lze poznat teprve tehdy, když žák musí dokazovat, porovnávat, podávat charakteristiku, činit závěry a pod.

Pro úspěch při zkoušce má značný význam i *pořadí otázek* na lístku. J. I. Perovskij uvádí, že psychologické důvody svědčí pro to, aby první otázka byla poměrně nejlehčí. Žák je na počátku zkoušky více vzrušen a nemyslí ještě tak vyrovnaně, počáteční úspěch jej rychle uklidní a povzbudí.

Správné pochopení dané otázky usnadní vhodná *formulace otázek*. Otázka musí být jasná a přesná, každá věta a každé slovo v ní musejí být žaku plně srozumitelné. Někdy je vhodné k dosažení větší přesnosti vymezit otázku několika hesly nebo body v závorce. Takové zpřesnění formulace se však musí dít velmi pozorně a opatrně, abychom nepodávali spíše nápoděv nebo způsob řešení než zpřesňování otázky.

Každá otázka může být formulována trojím způsobem: jako kusá věta, jako otázka, jako rozkaz: „Nevolnické právo v Rusku“, „Jak se žilo rolníkům v Rusku za nevolnického práva?“, „Vypravuj o nevolnickém právu v Rusku!“ Prvá z těchto forem se hodí pro žáky vyšších tříd (na př. škol III. stupně). Pro mladší žáky (škol II. stupně) je méně vhodná pro svou abstraktnost a neurčitost. Forma otázky je mnohem srozumitelnější a konkrétnější, zato však zužuje rozsah zkoušené látky a tím úlohu značně zjednodušuje, někdy dokonce může vést až k větné nebo dokonce slovní odpovědi. (Komu patřily továrny a závody v carském Rusku?) Tázací forma se proto málo hodí pro praktické úkoly. Lze jí však s prospěchem užívat tam, kde chceme, aby byly určeny příčiny jevu, jeho charakteristické znaky, jeho význam a pod.: Proč se stíhá roční počasí? Čím se lišila republika athénská od spartské?

Nejvhodnější je forma rozkazovací, zvláště pro žáky nižších tříd (t. j. škol I. a II. stupně). Touto formou lze dodat úkol libovolnou mírou konkrétnosti, určitosti a přesnosti i pochopitelnosti. Kromě toho je to forma ve školním životě obvyklá a ideálně slouží vyjadřování úkolů praktického typu. Je to jediná forma, která

se hodí pro všechny typy úkolů a pro žactvo každého věku.

Ústní zkoušku s jednotlivými žáky je vhodné začínat několika vřelými, povzbuzujícími slovy. Protože začátek zkoušky určuje často tón celému dalšímu průběhu, je účelné začínat zkoušku vyvoláním jednoho nebo dvou dobrých žáků. Jejich úspěch osmělí nejisté a plaché žáky ve skupině. Po dobrých žácích mají přijít na řadu žáci nervově slabší a vznětlivější, kteří těžko snášejí čekání. Při dalším postupu zkoušky se doporučuje vhodně střídát žáky lepší se slabšími. Protože neočekávané vyvolání žáka více vzruší než vyvolání čekané, do poručuje se, aby učitel předem žákům oznámil pořadí jejich nástupu ke zkoušce.

Každý vyvolaný žák dostane list čistého papíru a tužku, aby si mohl při promýšlení odpovědi načrtnout její plán. Na přípravu odpovědi je třeba poskytnout zkoušenému 10–15 minut, takže čas na přípravu odpovědi druhého vyvolaného je určen časem přípravy a zkoušky prvního vyvolaného a při každém dalším žákovi časem přípravy a zkoušky každého předcházejícího žáka.

Prvním základním prvkem metodiky ústních zkoušek je schopnost zkoušejícího *sledovat odpověď zkoušeného*, vyslechnout ji tak, aby ani jediná nejasnost, nesprávnost nebo chyba nezůstala nepovšimnuta. Nejčastěji se přehlédnou chyby v odpovědích přednesených plynně, směle a správnou formou. Hladká, souvislá a na slova bohatá řeč uspává pozornost examinatoru. Aby si zkoušející zajistil maximum pozornosti, nesmí se při odpovědích žáků ničím rozptylovat.

Také odpovídajícího žáka nesmí nikdo rozptylovat. Je k žákovi velmi nešetrné, jestliže mu zkoušející stále skáče do řeči drobnými otázkami, přerušuje ho, ruší logiku jeho odpovědi a vnucuje mu logiku svou. Takové přerušování zneklidňuje každého žáka a zvláště trémuje žáka slabšího. Musíme dát žákovi možnost, aby vyložil vše, co ví o daném bodu listku, a teprve pak mu můžeme klást další otázky.

Doplňovací otázky jsou odůvodněny, jestliže žák ve své odpovědi něco podstatného vynechal nebo podal něco nepřesné, chybné, odpovídal-li mnohem lépe nebo hůře než během roku při vyučování, je-li nutno si ověřit některé nejasnosti z jeho písemné práce předmětu a pod. I doplňovací otázky mají mířit k podstatným prvkům předmětu a ne jen na speciální detaily. Mnoho doplňujících otázek snižuje kvalitu zkoušek.

Jak úkoly na listcích, tak i doplňující otázky mají být zcela jasné a přesné, je nutno vyhýbat se v nich slovům málo srozumitelným, cizím, speciálním nebo homonymům: „Co nazýváme kosou?“ (Zkoušející má na mysli druh poloostrova, kdežto zkoušený myslí na pracovní nástroj.)

Je zcela nesprávné napovídat zkoušenému, ale naopak zase je nutno pomoci žákovi ve chvíli vzrušení a nebrat mu odvahu lhostejným mlčením. Nepřípustné je mást děti provokačními otázkami (Ze kterého jezera vytéká Dněpr? a pod.), protože i nejlepší žák snadno přehlédne léčku a dopustí se chyby. Nevhodné jsou také otázky nápo vědné nebo alternativní, při nichž má žák rozhodnout jen mezi dvěma možnostmi. Rovněž je nevhodné, aby učitel sám hovořil za zkoušeného, aby m ěnil zkoušku ve vyučování. Je-li nutno doplnit nebo opravit nějakou nejasnost nebo chybu v žákově odpovědi, pak je na to čas až po skončen ě žákově odpovědi. Stačí tak učinit zcela krátce a stručně. Opravujeme jen chyby hrubší, urážející sluch nebo chyby opakované.

Písemné zkoušky jsou neporovnatelně jednodušší než zkoušky ústní. I při nich platí zásada, že každ ě přizpůsobování požadavků zkoušek jednotlivým žákům je na újmu správnosti a objektivnosti zkoušek. Dáváme-li žákům několik temat na vybranou, začínáme individualisovat. Může-li si žák thema vybrat, znamená to, jak uvád ě J. I. Perovskij, že může volit thema pro něho lehčí, jemu znám ější, a to pak ztěžuje správn ě posouzení žákova prosp ěchu, protože tu nebylo užito rovn ěho měřítka, nebylo stejn ěch požadavků.

Při písemných zkouškách je správn ě požadovat psaní konceptu. Má to nesporn ě přednosti. Koncept umožňuje zkoušejícímu snadno proniknout do žákova způsobu tvoření a lépe poznat žákovy v ědomosti, dovednosti a návyky. Chyba v písemce může vzniknout z nedostatečné znalosti, ale také z pouh ěho omylu nebo z přepsání. O tom však pov ě koncept: je-li t ěž chyba v konceptu, jde s největší pravděpodobností o neznalost, nen ě-li v konceptu, jde pravděpodobně o přepsání nebo omyl. Písemn ě práce žáků mají být opraveny před začátkem ústn ě zkoušky z dan ěho předm ětu.

Na správn ě průběh zkoušky má nemal ě vliv také chování učitele a členů komise. Učitel je duší školy, on často určuje náladu, rytmus a celkový tón školního života i práce. Platí-li to pro normální vyučování, platí to v dvojnásobn ě míře při zkouškách, kdy žáci obzvlášt ě citliv ě reagují na každý jeho počin. Je-li učitel při zkouškách nervosní, přenáší se jeho nervosita mimod ěk na žáky. Ješt ě více deprimuje žáky ironický nebo chladný postoj učitel ě ke zkoušen ěm. Proto se má učitel chovat k žákům při zkoušce tak jako v normálním vyučování klidn ě, rozvážn ě a má se snažit vnášet do zkoušebního ovzduší radostnou, povzbuzující náladu.

Tot ěž platí v pln ě míře i o členech zkušebn ě komise. Nepřívln ě působí na žáky, jestliže se členov ě komise chovají lhostejn ě k tomu, co se d ěje kolem nich. Stejn ě nepřívln ě působí i opačné chování, přílišná aktivita přisedících, jejich velmi čast ě zasahování do zkoušek vlastn ěmi otázkami nebo napovídáním a pod. Přise-

dící nemá vystupovat do popředí a vyměňovat si úlohu se zkoušejícím.

Ředitel školy si musí být vědom toho, že zkoušení je práce unavující, která vyžaduje od učitele vysokého duševního napětí, a proto nemá zkoušejícího učitele v den zkoušek ničím jiným zaměstnávat.

Závěrečným a velmi odpovědným aktem zkoušek je *klasifikace výsledků*. Ta vyžaduje od zkoušejících mimořádnou objektivnost. Nic tak nepodkopává v očích žáků autoritu učitele a prestiž zkoušek jako náhodná, nesprávná klasifikace. Nespravedlivé snížení známky ničí žákovu víru ve spravedlnost, podlamuje jeho vůli pracovat a učit povrchnosti. Nezasloužené zlepšování klasifikace zase budí v mladých lidech přesvědčení, že je možno získávat leccos bez vlastní zásluhy, nespravedlivě, z milosti jiných.

V zájmu písné objektivity zkoušek je, aby učitel hodnotil žákovy výkony při zkouškách nezávisle na tom, jak se žák učil během celého roku. Jedině, když se uzavírá konečná klasifikace, podle níž se rozhoduje otázka postupu nebo propuštění žáka, má se uvážit i žákův prospěch ve školním roce, ale když se klasifikuje výsledek zkoušky, nemá se tak činit v žádném případě. A přece mnozí učitelé, jak uvádí J. I. Perovskij, tak postupují a na př. trojkařovi ztěžka dají čtyřku, i kdyby při zkoušce odpovídal výborně.

Spravedlivosti klasifikace vydatně napomáhá i účast všech členů komise. Každý z nich má hodnotit žákovy výkony úplně samostatně, podle svých představ a soudů. Tím umožňují korigovat klasifikaci učitele. Proto si mají členové komise během zkoušek činit písemné poznámky o jednotlivých žácích a zapisovat si nejen známku, kterou sami navrhnou, ale i to nejpodstatnější, co charakterisuje žákovu odpověď. Každý, kdo navrhuje známku, má svůj návrh také odůvodnit.

Jednou ze základních záruk správnosti klasifikace je jednotu kritérií. Zde však bývá mnoho subjektivních hledisek; zatím co jedni sledují úplnost odpovědi, jiní se zaměřují spíše na její logičnost nebo na obsahovou správnost. V reálných předmětech se zpravidla přezírá jazyková správnost odpovědi. Je proto třeba seznámit členy komise s požadavky, které nutno klást na odpověď každého žáka. Jsou to: 1. správnost podání látky, 2. úplnost odpovědi, 3. schopnost spojo-`theorii s praxí, vědomosti se životem, 4. logická důslednost podání, 5. jazyková správnost odpovědi.

Tak dostaneme jednotnou základnu pro posuzování odpovědi. Na písemné práce slohové klademe tyto požadavky: 1. správnost rozvedení *thematu*, 2. úplnost jeho rozvedení, 3. logičnost jeho podání, 4. znalost textu uměleckých děl a schopnost používat jich, 5. bohatství slovníku a kvalita slohu, 6. pravopisná a interpunkční správnost, 7. čitelnost písma.

Bylo by vhodné každou písemnou práci slo-

hovou nejdřív stručně charakterisovat a teprve pak připojit známku.

Při našich prvních závěrečných zkouškách bylo možno sledovat *ideovou vyspělost žactva* vlastně jen v českém jazyku, v ruském jazyku a v dějepisu, kdežto v ostatních předmětech zkoušející zpravidla nedali příležitost k jejímu zjištění. I tu bylo ideové zaměření zkoušek většíou jednostranně, omezovalo se na ukázky, jak dovedou žáci postihovat rozdíly a protiklady mezi zřízením kapitalistickým a socialistickým, na historisující srovnávání toho, co u nás bylo a co je dnes. Mnohem méně se dávala žákům příležitost, aby ukázali, jak rozumějí současným událostem, jak je dovedou hodnotit, jaký poměr mají k dělnické třídě, k SSSR, ke straně a k ostatním lidově demokratickým zemím. Málo tu také vynikala znalost života a díla našich vůdčích a velikých osobností a ještě řidčeji byla vědomostní fakta hodnocena s hlediska potřeb socialismu.

Zejména v matematické, fyzice, chemii a přírodopisu se ukázalo, že vědomosti tu bývají podávány zcela odtržené od životní praxe, že základy věd se dostatečně nespojují s poučením o vědeckých základech výroby, plánování a distribuce.

Věcné znalosti žáků byly sice ve všech předmětech na slušné úrovni a mnohde svědčily o veliké pili učitelstva, přece však byly často podávány tak, že si členové komise nemohli utvořit ucelený obraz o rozumové a mravní vyspělosti žáků a o jejich schopnostech, jak to žádá výnos MŠVU o závěrečných zkouškách. Učitelé zpravidla nedovedli využívat dané otázky jako východiska a příležitosti k tomu, aby žák prokázal své schopnosti a dovednosti. Tak v *mateřském jazyku* se nevyužívalo dostatečně literárních ukázek. Hovory o četbě byly často jen povrchní, chyběl tu zpravidla hlubší rozbor a hlubší znalost četby. Velmi rychle se přecházelo k aktualizaci, která nebyla dostatečně opřena o konkrétní fakta ukázky. Někde nedovedl žák nic povědět o ukázce, ba ani nedovedl povědět, jak on četbě rozuměl. To svědčí o tom, že mnozí učitelé nedovedou ještě pracovat s literárním textem a nevědí dobře, co na ukázce, na textu konkrétně ukázat, osvětlit, vymezit.

Ještě méně se u zkoušek ukazovaly znalosti gramatické, a pokud jim zkoušející věnovali pozornost, málo je spojovali s literárním výkladem. Omezovali se většinou na kusý slovní nebo větný rozbor, ale mluvnická pravidla a jejich funkci v jazykové praxi, jejich uplatnění, nezkoušeli. Příspěly k tomu také pokyny ministerstva školství, věd a umění, uveřejněné v 15. čísle (I. roč.) Učitelských novin, které v *thematech* zde uveřejněných pro český jazyk zcela vypustily zřetel k mluvnické. Zkoušky však přesto ukázaly, že základní složky českého jazyka jsou ve vyučování stále ještě od sebe odtrhávány a izolovány, že mluvnice je od-

tržena od jazykové praxe a že dosud ještě není základem vyučování mateřskému jazyku.

Také v *ruském jazyku* bylo ještě vidět jistý sklon k formalismu. Ačkoliv úloha mluvnice zde vystupovala mnohem zřetelněji do popředí než v jazyku mateřském, přece jen bylo třeba věnovat větší pozornost srovnání mluvnických jevů ruského jazyka s jevy jazyka mateřského.

V *matematice* byly vědomosti značně nestejně. Nechyběly ani takové případy, že žáci zápasili se základními početními výkony, vázli v úsudku a málo uměli užívat matematických vědomostí pro praktický život. Mnohdy to bylo zaviněno jen způsobem zkoušení, když se zkoušející omezil na jediný příklad a nesnažil se ukázat širší rozsah žákových vědomostí a dovedností z matematiky. To, co nám ukázaly první závěrečné zkoušky, svědčí o tom, že se matematické teorii učí ještě mnoho mechanicky, bez vztahu k ostatním vědám, že se žákům dostává málo takových příkladů, které připouštějí řešení několika způsoby. Zcela ojedinělé byly případy, že učitel provedl s žákem také rozbor úlohy.

Také ve fyzice, chemii a přírodopise se zkoušející omezovali zpravidla jen na výklad, ačkoliv se mohli častěji opírat o demonstraci, o pomůcku a názor. Žáci byli velmi často vedeni úzkými, dílčími doplňujícími otázkami a nebyla jim dáвана možnost podat souvislý výklad. V dějepisu se ukázalo, že učitelé sami málo čtou odbornou a politickou literaturu, že málo čtou denní tisk, aby se naučili aplikovat marxismus-leninismus a usnesení ÚV KSČ do života.

Mnohé nedostatky zkoušek byly zaviněny nesprávnými metodami zkoušení. Otázky učitelů se zaměřovaly převážně na popis, výklad a reprodukci, kdežto srovnávání, rozbor, důkaz, tvoření soudů, závěrů a pod. bylo pomíněno. Žákům se nedostávalo možnosti souvislého výkladu.

Hodnocení žáků bylo ještě značně mechanické. Nebylo jednotných požadavků a kritérií a nebylo také zcela jasno, co vše hodnotit. Proto byla v mnoha případech výsledná známka průměrem čtvrtletních známek a známky ze závěrečné zkoušky. Charakteristiky žáků, jak je třídní učitelé podávali členům komise, svědčily velmi často o tom, že třídní učitelé celkem málo vědí o svých žácích a že se spokojují jen tím, co sami během vyučování pozorovali, na př.: „Š. je neupřímný, málo inteligentní, těžko chápe, je zlomyslný, roztěkaný, neukázněný, málo svědomitý.“ „Žák T. je bez úsudku, učí se mechanicky, je příliš usedlý, nevybojný rozumář, snaží se, ale nevytrvá.“ (Střední škola v Praze 14.)

O vývoji žáka, o jeho schopnostech, zájmech a zálibách, o jeho rodinném prostředí, zdravotním stavu, poměru ke kolektivu a pod. se členové komise nedovíдали nic. O skutečných zájmech a mravní vyspělosti žákové museli si členové tvořit svůj úsudek teprve průběhem zkoušky a ta, jak jsme již ukázali, dávala k tomu velmi málo příležitostí.]

Závěrečná kapitola knihy pojednává o shrnutí výsledků zkoušek.

Po skončení zkoušek posoudí pedagogická rada jejich výsledky a podle konečných známek rozhodne o dalším postupu na vyšší školy. Pedagogická rada má také podrobně a konkrétně rozzebrat zkoušky po všech stránkách a zaznamenat všechny jejich kladné i záporné momenty. Na třídním shromáždění žáků zhodnotí třídní učitel všechny nedostatky i klady zjištěné při zkouškách. Na závěr je třeba svolat schůzi rodičů a seznámit rodiče s výsledky zkoušek i s příčinami neúspěchu některých žáků.

[U nás se koná na závěr zkoušek rozhovor s rodiči o umístění zkoušených do pracovních oborů nebo o jejich postupu na vyšší školy. Při těchto hovorech se ukázalo, jak je důležité, aby členové komise měli opravdu jasný, ucelený obraz o schopnostech žákových a o jeho celkové rozumové a mravní vyspělosti. Ukázalo se však často, že ani sám třídní učitel neznal správně schopnosti a zájmy svých žáků.

Jedním z často se opakujících zjevů při těchto rozhovorech byla nedostatečná informovanost rodičů, žáků i učitelů o jednotlivých pracovních oborech. Bez takových znalostí nemůže pak škola správně informovat rodiče, bez těchto znalostí (dokonalá znalost žáka i pracovních oborů) nelze úspěšně vychovávat pro správnou volbu povolání.

První závěrečné zkoušky na československých středních školách ukázaly, že se vyučování na našich školách stále ještě do značné míry zaměřuje jednostranně na knižní, od života odtržené vědomosti, že naší výchovou ještě nepronikají dost životně výhledy nového společenského řádu, na jehož budování se budou naše mladé generace podílet. Také zřetel k polytechnickému vzdělání, jednomu z hlavních prostředků výchovy pro volbu povolání, dosud nezakotvil v naší školní praxi.

Při našich prvních závěrečných zkouškách bylo i mnoho nejistot a tápání v základních otázkách metodiky, organizace a techniky zkoušek, což je zcela pochopitelné při nástupu ke zcela novému úkolu. Počáteční hledání nám usnadňují bohaté zkušenosti sovětské pedagogiky a sovětské školy; je třeba jen stále více se z nich učit.]

Z ruštiny (V. I. Selivanov: Seľskaja škola, Učpedgiz, Moskva 1949) přeložila L. Novotná, vydalo Dědictví Komenského jako 14. svazek sbírky Pedagogické aktuality, první vydání 1951, cena 28 Kčs.

V knížce si autor vzal za úkol vylíčit život průměrné sovětské venkovské školy. Ukazuje cestu, kterou učitelé na sovětském venkově prošli za posledních sto let, a cesty, kterými procházeli zejména v uplynulých dvaceti letech. Průměrnost této venkovské školy ve Feďakinu (rjazanská oblast, rybnovský okres), která od r. 1934 je sedmiletou, nelze podle autora uvádět v pochybnost faktem, že na škole pracují dva významní pedagogové A. S. Volkov a I. V. Lavrochin a že feďakinská škola se stala kolébkou dvou významných celostátních hnutí. První hnutí v předvečer poslední války r. 1940 znamenalo rozšíření a zintenzívnění osvětové práce venkovského učitele, druhé hnutí z r. 1942 bylo zaměřeno na zvýšenou péči učitelů spolu s ostatními obyvateli venkova o děti vojáků a o děti přesídlené z okupovaných území. Text knihy je prokládán četnými deníkovými záznamy, zápisy odborného i úředního rázu, z nichž je dobře patrné, že lidé pracující ve škole i se školou měli a mají různé vady a nedostatky. Velmi často ze zápisů, kritik a sebekritik je vidět, jaké úsilí vynakládali tito lidé, aby překonávali obtíže a předsudky, jak si navzájem pomáhají, jakou pomoc jim poskytují orgány státní i stranické a jak dovedou radostně sledovat úspěchy svých spolupracovníků a soudruhů učitelů, kteří na jiných místech dosahují lepších výsledků a v kratším čase.

První třetina knihy je věnována historii zmíněné vesnice a její školy. Vývojová linie není však přefata ani v druhé části knížky, kdy se ve zkratce sleduje školní rok na venkovské škole jednak s jeho významnými daty a etapami a jednak s jeho charakteristickými metodami práce, která ve venkovském prostředí, v soužití se zemědělskou výrobou, s kolchozním zřízením se přizpůsobuje téměř v každém pedagogickém obratu venkovskému prostředí. U čtenáře však tato zvláštnost venkovské sovětské školy nevyvolává dojem, že by se vzdě-

lání venkovského dítěte v SSSR lišilo od vzdělání dítěte městského. Potvrzují to ostatně celkem radostné charakteristiky žáků a jejich rodičů, jímž věnuje knížka dvě kapitoly z poslední třetiny knihy. Závěrem knihy je úvaha o venkovském učiteli, o jeho práci, sebevzdělání, kulturním životě a o jeho autoritě mezi venkovskými obyvateli. Nakonec autor souborně vytyčuje nejbližší úkoly feďakinské školy. Tyto nové úkoly jsou ovšem vyvozeny s hlediska celého státu, jsou paralelně promítány do snah a programu velkého počtu ostatních venkovských škol v SSSR, jsou tu srovnávány i poměry na venkovských školách v kapitalistických státech, které mané připomínají neutěšené poměry, s nimiž bezmocně zápolila venkovská škola ruská kdysi.

Knížka svým uspořádáním i formou je místy pouhým referátem, místy dovedně i poutavě zpracovanou reportáží. Není náročná, autor zbytečně nezobecňuje konkrétní fakta, jež ličí často v několika variantách. Úmyslně uzavírá odstavce i kapitoly více méně nenápadným shrnutím všeho podstatného, s čím chtěl čtenáře seznámit. Styl knížky má žurnalistický charakter, čímž svádí spěchajícího čtenáře k povrchnímu sledování, zejména když se u některých odstavců může zdát, že se vedoucí myšlenka již po několikáté opakuje. Ke knížce a jejímu materiálu je však možno se vracet, zejména budeme-li se snažit srovnávat práci našeho venkovského učitele, žáka, rodiče s prací sovětských soudruhů.

K uvedenému jedinému a snad jen formálnímu nedostatku knihy přispívá poněkud text českého překladu, který není vyvážený. Přehledněme-li i některé zřejmé rusismy a nepřesnosti (femeslná učiliště a technikumy nelze překládat pouze jako průmyslové školy, nedoporučuje se překládat trudoden, V. R. Viljams se v české transkripci nepíše s W a ll), je patrné, že překladatelka se občas uchýlovala k doslovnému překládání slovních vazeb a ponechávala slovosled originálu, čímž sice neporušila smysl textu, ale nutí českého čtenáře k přemýšlení a rozvažování nad slovy a větami, jichž obsah je velmi prostý.

KRITIKA ZÁKLADŮ PEDAGOGIKY PROF. N. K. GONČAROVA.

Přeložil kolektiv překladatelů za vedení K. Hanuše a J. Kojzara. Dědictví Komenského 1951, str. 141, cena 19 Kčs.

Charakteristickým znakem sovětského způsobu vědecké práce jsou závažné diskuse vynikajících vědců, věnované rozboru důležitých vědeckých děl. Také na poli pedagogiky mají tyto diskuse velký význam, protože kritika

jde do hloubky a je cenným příspěvkem k řešení probíraných problémů. Bylo tedy velmi vhodné, že byla z časopisu Sovetskaja pedagogika přeložena a vydána rozsáhlá zpráva o diskusi, kterou provedla v lednu 1950 Akademie pedagogických věd RSFSR v Moskvě o Gončarovových Základech pedagogiky, jejichž překlad, který vyšel v Dědictví Komen-

ského r. 1950, byl cenným přínosem do naší pedagogické literatury.

V úvodem přeloženém Stepanovově shrnutí diskuse pro časopis Kultura i žižň se praví, že diskuse o knize prof. Gončarova byla prvním pokusem o obsáhlé hodnocení důležitých pedagogických otázek na základě bolševické kritiky, a zpráva o diskusi skutečně dosvědčuje hloubku a šíři projednávání základní tematiky, takže jejím studiem získá mnoho i ten, kdo Gončarova vůbec nečetl. Čtenáře jeho díla učí pak kritičnosti, neboť přes kladné hodnocení z úst četných vynikajících představitelů sovětské pedagogické vědy bylo sneseno i mnoho oprávněných výtek, které jsou posilivním příspěvkem k dalšímu budování marx-leninské pedagogiky.

Zároveň s kritikou Gončarovových Základů ukazovala převážná většina diskutujících potřebu dalšího rozvíjení sovětské pedagogické vědy v nejtěsnějším styku s praxí, ke které Gončarov ve svém díle nepřihlížel. Je nutno zevšeobecňovat zkušenosti škol, více se věnovat žáků (A. V. Kozyrev), nevyhýbat se učení o učiteli a připravovat reformu učitelského vzdělání (A. V. Ososkov). Důležitost ideové politického zaměření školních přednášek a závislost tohoto zaměření na vyučujících vyzdvihl A. V. Ososkov. V Gončarovově spise chybí sovětská škola (Vejskan, Kalašnikov, Šabajevová, Golant, Skatkin a j.), není využito pedagogického dědictví Makarenkova (Kuznečová, Bokarev, Telegin, Jurov, Medynskij). Více nutno osvětlit i výchovný význam upevňené sovětské rodiny (Kozyrev, Selichanovič, Laužikas), nelze zapomínat i na takové síly, jako jsou komsomolské a pionýrské organizace (Kozyrev).

Mnoho pozornosti se v diskusi věnovalo základním otázkám obecné pedagogiky, především osvětlení základních pojmů s různých stránek (Monoszon, Stepanov, Kazanskij, Perovskij, Petrov), poměru pedagogiky k filosofii (Vejskan, Kornilov), psychologii (Danilov, Kornilov, Leontjev) a zvláště k politice (Svadekovskij, Ivanov, Kornilov, Judinová), otázce pedagogiky jako vědy (Ševkin, Šabajevová). A. G. Kalašnikov zdůraznil potřebu lepšího oddělení buržoasních systémů od marxistické pedagogiky, jejíž srozumitelnost osvětloval též N. J. Bokarev a I. F. Svadekovskij. A. G. Ter-Gevondjan připomněl potřebu lepšího odhalení nepřátelství pavědy pedologie vůči marx-leninské filosofii.

Cenné diskusní příspěvky týkaly se rozví-

nutí vyučovacíh zásad (Jesipov, Titov), žádalo se prohloubenější studium vyučovacího procesu (Golant, Danilov), vědeckější zpracování didaktiky (Ter-Gevondjan, Vasiljev). Podle K. G. Kulešova chápe Gončarov vyučovací proces jednostranně s theoreticko-poznávací stránky, nezachycuje však druhou stránku procesu, vedení žáků učitelem; podle S. V. Ivanova není doceněna psychologická stránka vyučování. E. I. Monoszon postrádá v knize neobyčejně důležitou kapitolu o theorii vyučovacíh metod, je třeba lépe ukázat výchovnou funkci jednotlivých předmětů, na důležitost jejich vzájemné spojitosti správně poukazuje A. N. Volkovskij. B. P. Jesipov soudí, že Gončarov problém obsahu vzdělání nesprávně omezil na systém učebních předmětů. I. I. Titov se domnívá, že se vyučovací proces sovětské školy už nevejde do rámců existujících typů hodin, a žádá revisi vyučovacíh metod, jakož i metodiku mimoškolní práce s dětmi, s komsomolskou, pionýrskou a žákovskou organizací. A. V. Selichanovič zdůrazňuje nutnost studia učebnic, které považuje za nadměrné. Přeplněnost školních osnov a přetížení žáků učební látkou vytýká A. A. Šibanov z přírodovědeckého institutu P. F. Lesgafta. O problému větvení posledních tříd střední škol, které navrhuje Gončarov, nebylo mezi diskutujícími jednoty, proti hlasům souhlasu vyskytly se i pochybnosti.

Velmi četní účastníci diskuse požadovali lepší zpracování mravní výchovy a jejích metod, několikrát byla vyslovena potřeba lepšího zpracování polytechnického vzdělání (Telegin, Ter-Gevondjan, Kulešov, Jesipov, Skatkin). Význam estetické výchovy, která se podle A. V. Ososkova a N. K. Baumana neprávem podceňuje, osvětlila E. G. Savčenkova.

Ve svém závěrečném projevu N. K. Gončarov prohlásil, že kritiku považuje za správnou a bolševickou, přiznal hlavní chyby ve své knize a vysvětloval jejich podstatu a příčiny, při čemž některé výtky odmítl. Předsedající I. A. Kairov diskusi uzavřel jejím kladným zhodnocením a dalším pracovním programem na základě úkolů z diskuse vyplynulých, které má sovětská pedagogika v dnešní době rozřešit. „Naše diskuse,“ praví I. A. Kairov, „s velkou jasností ukázala, že naše síly jsou velké a možnosti nevyčerpatelné. Spojíme tyto síly v kolektiv za tím účelem, abychom vytvořili skutečně vědecké práce v oblasti komunistické výchovy dorůstající generace naší velké vlasti.“ Vilém Pech, VOP, Praha.

Jestliže náš lid je kulturní, pak je to především zásluhou našeho učitele.

Zdeněk Nejedlý.

„Dohad není ovšem jistota.“ Univ. prof. F. Chudoba ve Sborníku Blahoslavově na str. 7.

Dr Józef Madeja vydal r. 1946 knížku*) „*Elementarze, ich dzieje, rola i stan współczesny*“. Píše tu také o slabikářích českých, ale jejich dějiny ukončil Slabikářem od Adolfa Frumara a Jana Jursy koncem XIX. století, pomíjí vůbec české slabikáře vydávané v desetiletích následujících a neúplně jsou také jeho zprávy o českých slabikářích za celá staletí minulá. Zaznamenává sice nejstarší náš slabikář „Slabikář český a jiných náboženství počátkové“, vydaný v Prostějově r. 1547; polský autor snad nemohl nevědět, že tento slabikář český jest zároveň nejstarším známým slabikářem slovanským, a přece nezapsal ani jeho název. A píše dále na str. 15: „Nejstarším, elementarzem českým jest t. zv. ‚Kogutek‘. Byl to ‚arkusz naklejowany na deszczulce z literami alfabetu, z obrazem koguta u góry.“ (Odkud má autor polské knížky tuto zprávu?) A jako obsah našeho nejstaršího slabikáře uvádí: abecedu, cvičení v slabikování, modlitby křesťanské... a dost!

Knížka Madejova má na str. 10 „fragment“ nejstaršího slabikáře latinsko-polského z poloviny XVI. stol. (okolo r. 1550); nejstarším polským slabikářem jest „*Nauka krotka ku czytaniu Pismá polskiego*“ (str. 14), který byl vydán v pruském Královci u Daubmana okolo r. 1570 pro děti vyznání protestantského. Úplný výtisk tohoto nejstaršího polského slabikáře jest v knihovně Trinity College v Cambridgi. Jagiellonská knihovna v Krakově má část korektury tohoto slabikáře s tiskem po jedné straně. V knížce Madejově jest přetisk titulní stránky tohoto slabikáře (tři malé abecedy gotické, postupně menší a menší, a ve velikosti prvních dvou řádků jest jako iniciálka velké gotické „A“, bohatě ozdobené; dále pak slabiky [Ab, eb, ib, ob, ub atd. až po zrza, zrze, zrzi, zrzo, zrzu]) a články: „Modlitwa Pańska, Pozdrowienie Anielskie, Wiarą chrześcijańską (Wierza), Dziesięcioro przykazań, Summa Zakona, Uczynki miłosierne, Sildem grzechów śmiertelnych, Siedem darów Ducha św., Ośmięro b'ogosławieństw, Modlitwa do Ducha św., „Magnifikat“, psalm „De profundis“, Modlitwa przed i po jedzeniu. — „Na ostatniej stronie działu katechismowego znajduje się winietka z kogutem.“

Jaký jest asi původ tohoto polského slabikáře?

Při čtyřstém výročí slabikáře prostějovského z r. 1547 nemohli jsme přejít mlčky otázku původu nejstaršího slabikáře českého a po vyloučení některých dohadů pokusili jsme se odů-

vodnit hypotesu, že pravděpodobným tvůrcem tohoto nejstaršího slabikáře jest Jan Blahoslav. A otázka o původu nejstaršího slabikáře polského se vtírá také zde.

Pokusíme se dále osvětlit některé okolnosti, které by pomohly řešit otázku, která — a to lze tvrdit již dnes — sotva kdy bude spolehlivě a přesně rozřešena.

Co v té věci podávají české prameny?

I když se zatím omezujeme na *Ottův Slovník naučný* (dovolává se ho také J. Madeja) a *Sborník Blahoslavův* z r. 1923, nacházíme četné doklady o přehojných stycích Českých bratří zejména z Moravy s Bratřimi v Polsku a v Prusku. A Jan Blahoslav sám pobyl od velikonoc do července 1549 (t. j. dva roky po vydání slabikáře Prostějovského) v pruském *Královci*, kam vnikl protestantismus r. 1523 a kde r. 1544 byla založena universita; nezdřel se však tam dlouho pro náboženské spory na universitě a pro mor v Prusku; ale pobyl potom ještě nějaký čas u bratrského biskupa Macha v nedalekém Doubravně (Gilgenburgu) a s ním potom odcestoval na Moravu, kde na synodě v Prostějově 28. října 1549 podal biskup Mach zprávu o bratrských vystěhovalcích do Prus a do Polska. A zdá se samozřejmě, že Blahoslavova cesta ve společnosti bratrského biskupa šla zejména přes osady bratrské jak v Prusku, tak v Polsku.

Jaký to byl asi styk bratra Blahoslava, teologa a pedagoga, se vším tím novým prostředím, zejména v exponovaných jednotách bratrských v polském prostředí? A také ovšem v Královci samém, kde Blahoslav „chodil k večeri Páně k dobrým kněžím luteránským“ (*Sborník Blahoslavův* str. 105). Snad měl dokonce s sebou výtisky slabikáře Prostějovského, aby Bratři (Češi a Poláci) poznali pomůcku ke snadnějšímu učení dítek; a není vyloučeno, že při některé příležitosti také v širším prostředí německém ukázal na pokrok ve vyučování počátkům čtení na českých školách bratrských.

S Blahoslavem byl v Královci jiný vynikající jínch bratrský Jan Rokytá, s Blahoslavem byl potom poslán také na universitu basilejskou, pobyl s ním tedy delší čas a lze proto předpokládat, že poznal nejen slabikář Prostějovský, ale také způsob práce podle něho. A tento Rokytá již r. 1551 se opět vrátil do Kwydzina (Marienwerderu), aby byl pomocníkem bratra Jiřího Israele. „*Tou dobou se zabýval hlavně vyučováním mládeže.*“ — A mohl se při této práci obejít bez slabikáře Prostějovského, jehož znalost v polském prostředí šířil asi nejen on sám, ale také jeho žáci?

Do německých kruhů vnesly podnět snad také současné slabikáře německé, ale v kruzích polských byl snad bližší vzor slabikáře českého i český způsob práce při učení počátkům čtení. A tak snad z další a rozsáhlejší

*) Referoval o ní Tomáš Henek v *Pedagogické revui* II, str. 264.

práce na školách polských se vyvíjela zkušenost, která konečně byla zhodnocena v drobné té knížce „Nauka krátká...“, a to jest nejstarší slabikář polský. Ale nemáme dosud v rukou ani přepis tohoto nejstaršího slabikáře polského, a tak náš dohad zůstane asi toliko dohadem a lze to snad vystihnout jen obměněnými slovy profesora Chudoby ze Sborníku Blahoslavova (str. 109): „...připouštím možnost, že nejstarší slabikář polský z r. 1570 nějak souvisí se Slabikářem českým z r. 1547...“

Ale při tomto nejstarším polském slabikáři nelze neupozornit na jiný možný a pravděpodobný vztah k české práci; odkazují zde na knížku „Slabikář český...“, kterou ke čtyřstému výročí nejstaršího českého slabikáře vydal místní národní výbor v Prostějově r. 1947, a to na obrázky titulních listů některých českých slabikářů, vydávaných v XVIII. stol. v cizině, na př. v Břehu, ve Vratislavi a později v Berlíně. V těchto českých slabikářích zaujme naši pozornost zejména ono ozdobné velké „A“, vysoké, za dva řádky následující abecedy gotické, ne nepodobné velkému „A“

v nejstarším slabikáři polském. A toto velké písmeno ze slabikářů českých zdá se naznačovat možnost, že tu také působil vliv slabikáře polského.

Ale později zase asi německý slabikář (Praktisches ABC oder Namenbüchlein) Čecha Josefa Nováka, učitele na hlavní škole v Opavě, z r. 1791 měl pravděpodobný ohlas také v práci polské...

Poznámka. Ale to nejsou jediné nerozřešené otázky v dějinách slabikářů slovanských. Nemáme vůbec dosud spolehlivých pramenů, podle nichž bylo by možno různé ty problémy řešit. To by snad mohlo být otázkou vzájemné spolupráce lidové demokratických zemí a SSSR, aby společnou prací byly vydávány postupně příručky k dějinám všeho vyučování. Otázky slabikářů a počátečního vyučování čtení by mohly být řešeny nejdříve.

A tu teprve bychom viděli, co neznáme z dějin pedagogiky slovanských národů a čemu se můžeme takovou prací naučit.

Josef Kubálek.

CENNÝ PŘÍSPĚVEK K POZNÁNÍ DÍLA J. A. KOMENSKÉHO.

Ve Filosofické bibliotéce, vydávané I. třídou České akademie věd a umění, řada I, čís. 12, vyšel spis, osvětlující důležitý úsek pansofických snah J. A. Komenského. Kniha má název: *Jana Amose Komenského dva spisy vševedné*. (I. Praecognita. II. Janua rerum 1643.) Vydal G. H. Turnbull. (University of Sheffield.) Anglické texty přeložila Dr. T. V. Miškovská. Spis vyšel v Praze ve Státním nakladatelství učebnic, 1951, 8°, 170 (2) s., 105 Kčs.

Snahou anglického objevitele a vydavatele těchto dvou dosud nepublikovaných komenian bylo podat je tak, aby co nejvěrněji zachytil Komenského názory. Proto byla vydání (vlastní text je v jazyce latinském) věnována zvýšená péče. Prof. Turnbull našel spisy v pozůstalosti po Samueli Hartlibovi, sociálním reformátoru, příteli a podporovateli J. A. Komenského († 1662 v Londýně). Vydal je z rukopisu. Oba spisy, jak vydavatel dovozuje v úvodu, tvořily součást Komenským zamýšleného velkého díla, „Křesťanské vševedy“. Vydavatel se pokouší osvětliti pravděpodobnou dobu a okolnosti vzniku obou rukopisů, zvláště také pomoci vzájemné korespondence mezi Hartlibem a oddaným spolupracovníkem Komenského (zvláště v jeho snahách pansofických), myslitelem a spisovatelem Joachimem Hübnerem.

Při citování pramenů a vysvětlivek k pansofickým snahám Komenského se opírá také o české badatele, o J. Kvačalu, A. Pateru a j. Vznik Praecognit klade asi do roku 1636. V úvodu stručně hodnotí tehdejší situaci, duchovní proudy doby, v níž rukopisy vznikaly, a ukazuje, jak tyto okolnosti měly pravděpodobně vliv na Komenského práci.

Praecognita jako úvod k chystané „Křesťanské vševedě“ měla podle koncepce Komenského ukazovati lidem velikost, moudrost a laskavost boží a připravovati je k tomu, aby dovedli správně užívatí prostředků vedoucích k poznání. — Komenský chtěl původně v přesných, stručných a jasných formulacích podat vše, „co by mělo být poznáno“.

Později, jak se praví v úvodu k tomuto českému vydání (s. 7), chtěl „... ukázati pravé základy všeho, ... co by měli křesťané znáti v tomto životě ... a co by se jim hodilo i v životě příštím ...“

Z celé koncepce je patrné, že v tomto díle, ač je Komenský opírá o dobrou znalost výsledků současného vědeckého bádání, převládá metafysický zřetel, theologie nabývá převahy nad filosofií...

První rukopis (Praecognita) je neúplný, druhý (Janua rerum) jest ukončen.

I. část Praecognit, Introitus (úvod), vysvětluje nutnost (necessitas) uskutečňování křesťanské vševedy, také obsah jejího pojmu a předpoklady, za nichž by se mohla uskutečnit.

II. část (De hominibus fine) jedná o cíli životního snažení člověka a o povolených prostředcích vedoucích k tomuto cíli.

III. část (chybějící) měla se pravděpodobně zabývat především metodologickými otázkami křesťanské vševedy.

V celém spisku chtěl Komenský podati vlastní teorii poznání (ve známém instančním pořadí: příroda, lidská mysl a zjevení).

Prof. Turnbull charakterisuje celkovou koncepci „Křesťanské vševedy“ (na s. 12 úvodu)

v tom smyslu, že úmyslem Komenského bylo: „... přivést lidi k moudrosti, tak, aby jim jasné ukázal cile všech věcí i jich samých, — prostředky, jimiž by se dosáhlo těchto cílů a správné užívání těchto prostředků; tak by byli s to, směřovati k dobrým cílům a dosáhnouti štěstí v tomto světě, i v onom, který přijde...“

„Praecognita“ pojednávají o nutnosti (necessitas), možnosti (possibilitas) a snadnosti (facilitas) křesťanské vševedy, — kterou chtěl Komenský vésti k pravé lidskosti, — a hledají zajištění předpokladů k tomu, aby si všichni lidé osvojili vědomosti o všem, co má být poznáno.

„Brána věcí“, jejíž vydání klade Turnbull do r. 1643, chce, v koordinaci vědy a víry, vysvětlit teorii poznání, pak podává učení o vrozených normách, vysvětluje meze jsoucna a pokouší se o vnitřní sklad jsoucna.

Základním omylem Komenského byl přitom metafysický základ celé práce, právě ono směšování vědy a víry, které mu nedovolilo jasné vysvětliti podstatu jsoucna.

Zcela originální je učení Komenského o vrozených pudech a mohutnostech. Zajímavé jsou také jeho známé názory o třech knihách poznání (příroda, lidská mysl a zjevení). Významné je, že Komenský uznává možnost poznání jsoucna.

I když „Brána věcí“ nemohla — pro svůj metafysický základ — vésti k vytvoření správného systému, je přece velmi cenné Komenského poznání, že všechny věci na světě jsou spolu vzájemně spojeny, že ve věcech na světě vládne řád a že člověk může věci poznat.

Spis je dobrým příspěvkem k doplnění obrazu snah a díla našeho největšího pedagogického myslitele.

Jiří Štraus, VÚP, Praha.

Z ARCHIVU VÝZKUMNÉHO ÚSTAVU PEDAGOGICKÉHO.

E. Strnad: Vývoj didaktiky školy národní I/II. Str. 119. 1950. Archiv VÚP.

Je to obraz vývoje didaktiky českého školství od XVI. do konce XVIII. století.

Počátky elementárního školství v Čechách nutno hledat v XVI. století. Náboženské zápasby byly příčinou rozpadu tohoto školství.

Čeští bratři kladou základy budoucí české národní školy a rozšíření knihtisku podporuje rozvoj lidového školství. Ve školách však převládá, po vzoru latinských škol, bezmyšlenkovité papouškování. Teprve Komenský položil základy dnešní školy svým požadavkem hromadného vyučování, všeobecnou školní docházkou, důrazem na mateřský jazyk a na národnost vyučování.

V době pobělohorské nastal takový úpadek školství, že devět desetin vesnic a měst nemělo škol vůbec. Učitelé byli většinou lidé neschopní. Školy městské a university živořily. S obnovou far začínají se obnovovat i školy, ale v nich se hlavně memoroval katechismus a pěstovala se církevní hudba.

Pokrokem je t. zv. „Řád blatenský“ z r. 1763, který zavádí všeobecnou školní povinnost. Se zrušením nevolnictví a s vydáním robotního patentu souvisí i tereziánská reforma školská.

Felbigerovy reformy stanovily povinnou školní docházku, podrobily školu státnímu doзору a zlepšily vzdělání učitelů. Dobrou organizací státní obecné školy, svou „Knihou metodní“ a učebnicemi vytvořil Felbiger předpoklady pro kvalitnější vnitřní školní práci.

Felbigerův „Allgemeine Schulordnung“ řeší otázky organizační, jako je zakládání a vybavení škol triviálních, hlavních a normálních, vzdělání učitelstva, obsah učiva jednotlivých druhů škol, směr výchovy, otázku učebnic a učebních pomůcek, rozdělení žáků ve třídy, dobu vyučovací, povinnost školní docházky, nedělní opakování, záznamy o prospěchu žáků,

dozor na školu, didaktické vzdělání kněžstva, vedlejší zaměstnání učitelů (zákaz šumafení), veřejné zkoušky, zvláštní služební postup horlivých dohlížitelů a učitelů. Nakonec Schulordnung obsahuje Lektionskatalogy pro jednotlivé druhy škol, t. j. výpočet předmětů, dobu vyučování pro každý předmět a seznam učebních knih.

„Kniha metodní“ z r. 1777 zavádí hromadné vyučování. Hlavním jejím obsahem jsou Felbigerovy didaktické reformy: pospolné čtení, tabulková a písmenková metoda a katechese. Pak následují výklady o metodě náboženství, čtení, psaní a učení jazykového (pravopisu, dobrořečnosti české a psaní konceptů písemných), uvedení k počestnosti, metody přírodovědy, fyziky, hospodářství, zeměpisu, dějepisu, počtů, měřictví pro stavebnictví a strojnictví a latiny. V těchto velmi podrobných didaktických předpisech je Felbiger závislý na Komenském.

Druhý díl „Metodní knihy“ obsahuje mimo jiné „Zprávu pro školní mistry, aneb učitele“, která vypočítává učitelovy povinnosti v didaktické práci, ustanovuje měsíční porady, pravidla učitelova chování, poučení o kázeňských prostředcích, o účtě k vrchnosti, zvláště ke kněžím a o povinnostech chodit do kostela a ke zpovědi.

Dr V. Hladká a J. Richtrová: **Stravování školní mládeže. 1950. Archiv VÚP.**

Řešení otázek správné výživy pracujícího lidu a mládeže je záležitostí hospodářskou, sociální a zdravotní. Problematika výživy je velmi složitá a správnost jejího řešení vyžaduje účinné spolupráce vědy. Autoři probírají otázku školního stravování v ČSR — stav dřívejší a stav dnešní — v SSSR a v Polsku. Úkolem této práce bylo zjištění, jaký vztah mají děti a jejich rodiče ke školnímu stravování. K práci zvolili metodu dotazníkovou a

metodu přímého pozorování. Celkem bylo navštíveno 15 pražských a 1 venkovská škola. Aby získali přehled o názoru rodičů, dětí a učitelů, rozeslali dotazníky na 5 pražských a 6 venkovských škol. Celkem 600 dotazníků A určených dětem, které se stravují ve škole, 600 dotazníků B pro rodiče jiných dětí, které se stravují ve škole, 110 dotazníků C určených členům učitelského sboru a po 200 dotazníků D a E, určených rodičům dětí a dětem, které se ve škole nestravují.

Šetřením bylo zjištěno, že hromadného stravování využívají děti všech složek obyvatelstva a že tato forma stravování se oprošťuje od filantropických přežitků z doby kapitalismu. Skutečnost, že výhody společného stravování jsou poskytovány dětem všech složek obyvatelstva, které o ně mají zájem, je jasným výrazem socialistického poměru lidové demokratické společnosti k dítěti.

Z velkému počtu rodin, kde matka není zaměstnána a které rovněž využívají výhod společného stravování dětí, je patrné, že společné stravování mládeže není chápáno rodiči jako pouhý důsledek vyplývající ze zaměstnání obou rodičů. Rodiče pochopili a plně oceňují výchovné a zdravotní klady školního stravování a bezvýhradně souhlasí s cenou obědů a s odevzdáváním potřebných potravinových lístků.

Rodiče, učitelé i děti mají ke školnímu stravování kladný poměr. Při šetření projevili rodiče i děti spokojenost jak s kvalitou tak

i s množstvím podávaného jídla. Zlepšení chuti dětí k jídlu způsobené společným stravováním potvrzují rodiče i samy děti.

Probrány jsou i nedostatky a nesnáze školního stravování, na které děti i rodiče poukazují a dány návrhy k jejich odstranění.

(Práce má 26 stran a 7 tabulek.)

Dr Ing. Mužíková: *Historie vzdělání dívčí mládeže v českých zemích.* 1950. Archiv VÚP.

Autorka popisuje organizaci dívčího vzdělání v období raného středověku, jak je vyžadovalo feudální zřízení, filosofické a hospodářské vlivy na reformy školství v období Marie Terezie a organizaci školství v této době.

Po přehledu jmen vynikajících českých žen, které reprezentovaly v první polovině 19. století měšťanské snahy po vzdělání žen, uvádí obraz dívčího školství od r. 1848 do devadesátých let, charakterizovaný měšťáckou ideologií a hospodářským tlakem na ženy, jakož i prvními snahami dělnických žen o vzdělání.

Po poznámce o zřizování dívčích lyceí na konci 19. a na počátku 20. století a o zpřístupnění škol všech druhů ženám za první republiky, hodnotí organizaci školství v naší lidové demokracii, kdy socialismus vytvořil školu demokratickou, lidovou a svobodnou.

Práce obsahuje značný historický i současný materiál, který dobře vyčerpává otázky dívčího školství a dívčího vzdělání v rámci školství a vzdělání všeobecného od středověku až po lidovou demokracii. *Studijní oddělení VÚP.*

* BIBLIOGRAFIE ČLÁNKŮ O PIONÝRSKÉM HNUTÍ.

Dr PRAVOSLAV HYKES, VÚP, Praha.

Allenov, V.:

Iz opyta raboty komsomola v škole. 1950, III, Sovetskaja pedagogika, r. 14, č. 3, s. 47 až 56.

Antoš, J.:

Pomáháme našim pionýrům. 1951, III, 10, Zemědělská škola, r. I, č. 3, s. 45.

Bambas, Theodor:

Pionýři ve školní praxi. 1949, XII, Theorie i praxe, r. X, č. 4, s. 108—110.

Bartoník, Oldřich:

Pionýr do nového školního roku. 1950, IX, 6, Lidové noviny, Brno.

Beljakova, O. M.:

O rabote s komsomolcami i pionerami. 1950, VII, Sovetskaja pedagogika, r. XIV, č. 7, s. 79—82.

Bešta, Jindra:

Do nové práce pionýrských rad. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 14.

Bešta, Jindra:

Zjednodušení administrativy v pionýrské organizaci ČSM. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 9.

Boldyrev, N.:

Výchova uvědomělé kázně. (Z čas. Vozatyj, č. 4/1951.) 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 8.

Brabec, Jiří:

Čs. výprava pionýrů hlásí se z Artěku. 1949, X, 3, Pionýr (Škola a svět), r. V, č. 5—6, s. 51.

Budský, František:

Jak pionýrské skupiny i organizace ČSM pomáhají vyučovacímu i výchovnému úkolu občanské nauky. 1951, III, Společenské nauky ve škole, r. VI, č. 7, s. 297—299.

Čepek, J.:

Chybějí vám vedoucí? 1951, XI, 10, Vedoucí pionýrů, č. 4, s. 15.

Fedaková, Štěpánka:

Chceme mít v rodině pionýra. 1950, X, 15, Rodina a škola, r. I, č. 2, s. 26—27.

Fuka, Josef:

Pionýři v universitních laboratořích. 1950, XI, Přírodní vědy ve škole, r. I, č. 3, s. 231.

Geimont, A. M.:

Pionery-pomošníci učitelja v boľbe za pročnyje znaniya i soznatelnuju disciplinu. 1950,

- VII, Sovetskaja pedagogika, r. XIV, č. 7, s. 33—46.
- Hahn, Ursula - Balser, Gerhard:**
Nosíme modré šátky. 1950, IV, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 4, s. 10.
- Hájek, Václav:**
O úkolech pionýrů na školách. 1950, II, Nová škola, r. V, č. 6, s. 183—188.
- Hájek, Václav:**
Pionýři — naděje našeho národa. 1950, IV, 12, Tvorba, r. XIX, č. 15, s. 351—352.
- Hanuš, Karel:**
Pionýři — naděje našeho národa. 1950, V, 10, Osvětová práce, r. V, č. 20, s. 253—254.
- Herde, Klaus:**
Němečtí pionýři v boji za mír. 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 9.
- Hudec, Vladimír:**
Jak přiblížíme školní řád všem dětem. 1951, II, Vedoucí pionýrů, r. 28, č. 6, s. 11.
- Chančín, V. S.:**
Ob učastí učitelů v pionerskoj rabote. 1950, XI, Načal'naja škola, r. XVIII, č. 11, s. 42—46.
- Chančín, V. S.:**
Postrojenije pionerskoj družiny. 1950, IV, Načal'naja škola, r. 18, č. 4, s. 36—37.
- Kábrt, Adolf:**
Pionýři připravují závěrečné zkoušky. 1951, V, 16, Učitel'ské noviny, r. I, č. 16, s. 6.
- Košek, Z.:**
O práci pionýrských rad. 1951, XI, 10, Vedoucí pionýrů, č. 4, s. 13.
- Košnářová, M.:**
Kulturní výchova v pionýrské skupině. 1951, IV, Vedoucí pionýrů, č. 8, s. 9.
- Košnářová, M.:**
Kulturní činnost v oddíle a družině. 1951, V, Vedoucí pionýrů, č. 9, s. 9.
- Klátík, Zlatko:**
Porada pionerských dopisovatelů. 1950, IX, Štěpnice, r. 4, č. 1, s. 27—30.
- Klíma, K.:**
Pionýři a polytechnická výchova. 1951, V, Vedoucí pionýrů, č. 9, s. 12.
- Kolář, Josef:**
Soudružství rudého šátku. 1950, III, 15, Tvorba, r. XIX, č. 11, s. 256—257.
- Křivovjaz, S.:**
Perspektivní plán vedoucího skupiny. 1950, II, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 2, s. 11—12.
- Krykovová, A.:**
Pionýři velkým stavbám komunismu. (Z čas. Vozatyj.) 1951, XI, 10, Vedoucí pionýrů, č. 4, s. 3.
- Kryštofek, Oldřich:**
První pionýrská hra v pražském Městském divadle pro mládež. 1950, III, 1, Štěpnice, r. 3, č. 7, s. 210—212.
- Kryštofek, Oldřich:**
Jak se pionýrský oddíl Slávy Horníka připravoval na STM. 1950, V, 1, Štěpnice, r. 3, č. 9, s. 275—281.
- Kyselová-Jurajová, Lýdla:**
Mládežnické organizácie na školách. 1949, XI, Jednotná škola, r. V, č. 1—2, s. 45—52.
- Landovský, K.:**
Děti Číny. 1951, II, Vedoucí pionýrů, r. 28, č. 6, s. 10.
- Ledvinka, Dominik:**
Petr Denk, SSSR hledá talenty. 1949, IX—X, Naše škola, r. V, č. 1—2, s. 63—64.
- Lehká, V.:**
Spolupráce pionýrů se skupinou ČSM. 1951, IV, Vedoucí pionýrů, č. 8, s. 6.
- Lesevičová, A.:**
Otázky učení na pionýrském shromáždění. (Z čas. Vozatyj.) 1950, IV, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 4, s. 6.
- Levinová, Deana:**
Mé první setkání s pionýry. 1949, X, Theorie i praxe, r. X, č. 2, s. 49—52.
- Linka, Oldřich:**
Zkušenosti z práce pionýrských oddílů na školách. 1950, II, Nová škola, r. V, č. 6, s. 191—195.
- Linka, Oldřich:**
O lepší spolupráci učitelů s pionýry. 1950, X, 19, Školství a osvěta, r. V, č. 16, s. 233.
- Linka, Oldřich:**
K závěrečným zkouškám. 1951, V, Vedoucí pionýrů, č. 9, s. 1—2.
- Linka, Oldřich:**
Do nového školního roku. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 1—2.
- Linková, Zdeňka:**
Pionýři o prázdninách. 1951, V, 16, Učitel'ské noviny, r. I, č. 16, s. 6.
- Lirunova, G.:**
Jak pomáhá třídní učitel vedoucímu oddílu. 1950, III, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 3, s. 13.
- Mesárošová, Šarlota:**
Mládež a učitelé v SSSR. 1950, Jednotná škola, r. V, č. 7, s. 300—304.
- Mesárošová, Šarlota:**
Boli sme v SSSR... 1950, Jednotná škola, r. V, č. 9, s. 415—418.
- Mesárošová, Šarlota:**
Úlohy pionierských organizací. 1951, Jednotná škola, r. VI, č. 7—8, s. 347—364.
- Mečeva, M.:**
Pojednání o organizaci a úkolech pionýrské organizace v SSSR. 1950, XI, 1, Osvětová práce, č. 38, s. 559—560.
- Nejedlý, Zdeněk:**
Pionýři příkladem všem. 1950, IV, Nová škola, r. V, č. 8, s. 245—247.

- Novickij, A. T.:**
Rešenija XI. šjezda VLKSM pretvorjajem v žizn. 1950, VII, Sovetskaja pedagogika, r. XIV, č. 7, s. 72—75.
- Novotný, Miroslav:**
Do práce, školní pionýři. 1948, XI, 23, Škola a svět, r. IV, č. 10—11, s. 116.
- Novotný, M.:**
POJ — významný pomocník školy. 1949, VI—VII, Činovník, r. XXVI, č. 6—7, s. 82.
- Novotný, Mirek:**
Pionýři nastupují. 1949, V, 9, Škola a svět, r. IV, č. 34—35, s. 346—347.
- Novotný, M.:**
Zakládáme pionýrské oddíly na školách. 1949, IX, Společenské nauky ve škole, r. V, č. 1, s. 10—11.
- Novotný, Miroslav:**
Pionýři nastupují. 1949, IX, Theorie i praxe, r. X, č. 1, s. 8—10.
- Novotný, Mirek:**
Rok práce pionýrských oddílů. 1949, IX—X, Nová škola, r. V, č. 1—2, s. 55—57.
- Novotný, Miroslav:**
Dětská organizace v nové škole. 1949, IV, 22, Školství a osvěta, r. IV, č. 7, s. 95.
- Novotný, Miroslav:**
Za stotisícovou pionýrskou organizací. 1950, II, 13, Školství a osvěta, r. V, č. 3, s. 35.
- Novotný, Miroslav:**
Jak pomáhají pionýrské organizace k výchově socialistické generace. 1950, XII, Komenský, r. LXXV, č. 4, s. 148—150.
- Papernyj, S.:**
Pionerskije sbory na železnodorožnyje temy. 1950, IX, Načal'naja škola, r. XVIII, č. 9, s. 36—38.
- Peroutková, M.:**
Učitel ruku v ruce s pionýrským vedoucím. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 7.
- Pešek, Z.:**
Moskevští pionýři vypravují o své práci. 1949, XI, Theorie i praxe, r. X, č. 3, s. 92 až 93.
- Pešek, Zdeněk:**
Sovětská škola v boji o nového člověka. 1950, X, Nová škola, r. VI, č. 2, s. 85—97.
- Pešek, Zdeněk:**
O mimotřídní a mimoškolní výchově v SSSR. 1950, XI, Nová škola, r. VI, č. 3, s. 156—160.
- Pešek, Zdeněk:**
Sovětské pionýři nejlepšími pomocníky školy. 1950, V, 26, Školství a osvěta, r. V, č. 10, s. 151—152.
- Poledňák, Al.:**
Pa vyšší úroveň střední školy. 1950, VIII, 2, Tvorba, r. XIX, č. 31, s. 746—747.
- Poledňák, A.:**
Tisk — velký pomocník v práci s pionýry. 1951, XI, 10, Vedoucí pionýrů, č. 4, s. 10.
- Pokorná, A.:**
Pionýři spojují vesnici s městem (Starý Plzeň). 1950, XII, 1, Školství a osvěta, r. V, č. 19, s. 274.
- Předsednictvo ÚV ČSM:**
Budujeme střediska. 1951, X, 15, Pracující dorost, r. II, č. 2, s. 21—23.
- Rampasová, Milada:**
Pionýrské hnutí a rodiče. 1950, II, 25, Rodinná výchova, r. V, č. 6, s. 79—81.
- Rampasová, M.:**
Celá Národní fronta se zavázala k podpoře pionýrského hnutí. 1950, IV, 25, Rodinná výchova, r. V, č. 8, s. 111—113.
- Roubíček, Josef:**
Pionýři na našich školách. 1950, VI, Nová skutečnost, r. IV, č. 6, s. 69.
- Rudaš, František:**
Pionieri v boji za dobré a hluboké vedomosti. 1950/51, Jednotná škola, r. VI, č. 5—6, s. 256—263.
- Sedláček, A.:**
O kázni v pionýrských oddílech. 1951, II, Vedoucí pionýrů, r. 28, č. 6, s. 12.
- Sedláček, Adolf:**
Pionýři, nejlepší pomocníci učitele na národní škole. 1951, VI, Komenský, r. LXXV, č. 10, s. 546—547.
- Schejbal, Vladimír:**
Učit se — učit se — učit se. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 13.
- Sinčkovskaja, M. V.:**
Učitel i pionerskaja organizacija. 1951, X, Sem'ja i škola, r. VI, č. 10, s. 26—28.
- Sklendář, F.:**
Pionýři — naděje našeho národa. 1950, III, 31, Školství a osvěta, r. V, č. 6, s. 88.
- Sklendář, František:**
Pionýři k zakončení školního roku. 1950, V, 10, Osvětová práce, r. V, č. 4, s. 254.
- Slávik, Vojtech:**
Organizácia maďarských úttörő. 1949, I, Činovník, r. XXVI, č. 1, s. 7—8.
- Strojev, A.:**
Pionýrské schůzky a shromáždění. (Z čas. Vozatyj, č. 2/1950.) 1950, IV, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 4, s. 8—9.
- Stromšíková, Anna:**
V. Strunin-A. Achapina: Jak pracují moskevští pionýři. 1950, I, 1, Stěpnice, r. 3, č. 5, s. 155—157.
- Sulek, Zdar:**
Ideová výchova. 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 10.
- Svatoš, Zd.:**
Práce pionýrů na vesnici. 1951, II, Vedoucí pionýrů, r. 28, č. 6 s. 5.

- Sackaja, E.:**
Práce s pionýry sedmé třídy. 1950, III, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 3, s. 14—15.
- Šumbera, Zdeněk:**
Budujeme dětskou organizaci — pionýr. 1949, XII, 21, Hovory k lidu, r. V, č. 25, s. 4—5.
- Tso-Lin:**
Čínští pionýři. (Podle čas. Vozatyj, č. 2.) 1951, IX, 15, Vedoucí pionýrů, č. 2, s. 9—10.
- Valeš, Jaroslav:**
Provádíme akci „Pionýři — naděje našeho národa“. 1950, IV, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 4, s. 11.
- Vančurová, R. Dr.:**
Zakládání pionýrských oddílů Junáka. 1949, V, Činovník, r. XXVI, č. 5, s. 67.
- Vančurová, R.:**
Jak žijí sovětské pionýři. 1950, I, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 1, s. 2.
- Vančurová, R.:**
Pionýři příkladem všem. 1950, III, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 3, s. 1 a 7.
- Vančurová, R. Dr.:**
Nový školní rok s pionýry. 1950, VIII, 30, Práce.
- Vančurová, R.:**
Sovětské pionýrské hnutí. 1950, II, Nová škola, r. V, č. 6, s. 197—200.
- Vaničkina, N. I.:**
Podgotovka i přijem učaščichsja v pionery. 1950, X, Načalnaja škola, r. XVIII, č. 10, s. 31—35.
- Vlček, Blago:**
Organisace „Septemvrljče“ vychovává nový typ člověka. 1950, III, Vedoucí pionýrů, r. 27, č. 3, s. 16.
- Witkowski, Witold:**
Z czechoslowackiej prasy pedagogicznej. 1950, IX—X, Nowa szkola, r. I, č. 5, s. 293 až 297.
- Zadrazil, Jiří:**
Naše zkušenosti s plánováním. 1951, II, Vedoucí pionýrů, r. 28, č. 6, s. 11.
- Zelenina, N. N.:**
O rabote pionerskoj družiny imeni Zoji Kosmodem'janskoj. 1951, I, Načalnaja škola, r. XIX, č. 1, s. 40—44.
- Jak účelně organizovat společnou práci pionýrů. 1949, I, Činovník, r. XXVI, č. 1, s. 9.
- Komunistická strana Československa nám ukazuje cestu. 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 4—5.
- O práci pionýrské organizace. 1950, II, Nová škola, r. V, č. 6, s. 207—211.
- O práci pionýrské organizace VI I. Lenina, (Usnesení VII. pléna Ústředního výboru VLKSM.) 1951, XI, 10, Vedoucí pionýrů, č. 4, s. Příloha.
- Organisace mladých pionýrů V. I. Lenina. 1948, X, Činovník, r. XXV, č. 8, s. 131—132.
- Pedagogická gymnasia pro vzdělání učitelů národních škol, oddělení pro výchovu stálých vedoucích pionýrských skupin. Výnos z 21. VII. 1951, č. 21 264-II.3. 1951, VIII, 10, Věstník MŠVU, r. VII, seš. 22, s. 243.
- Pedagogický poradca pionierskej organizácie na školách I. a II. stupňa; pokyny PŠVU z 15. IX. 1951, č. 28 472/51-I/3. 1951, IX, 27, Školské zvesti, r. VII, č. 20, s. 432.
- Pionýr pečuje o své zdraví a tělesnou zdatnost. 1951, IV, Vedoucí pionýrů, č. 8, s. 15—16.
- Pionýrské oddělení na pedagogických gymnasiích. 1951, IX, 15, Vedoucí pionýrů, č. 2, s. 13.
- Pionýrské noviny. 1951, IX, 15, Vedoucí pionýrů, č. 2, s. 5.
- Pionierske skupiny ČSM na školách národných a stredných. Výnos. 16. I. 51, č. 71 657-I/2. 1951, Školské zvesti, r. VII, seš. 4.
- Pionýrský šátek, odznak šťastných dětí míru. 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 2.
- Pionýrský tisk — dobrý a věrný pomocník vedoucího. 1951, VIII, 20, Vedoucí pionýrů, č. 1, s. 10.
- Pionýři jako pomocníci školy v SSSR. 1950, XI, Komenský, r. LXXV, č. 3, s. 138.
- Pionýři v SSSR. (Z článku „Pionýři“ ze sov. čas. Rodina a škola.) 1948, Péče o mládež, r. XXVII, č. 7, s. 57—58.
- Práce vedoucího je významná a čestná. (Úvod z Komsomolské pravdy.) 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 1.
- Příklady dobré a chybné spolupráce učitelů s pionýrskou organizací. 1951, V, 17, Učitel-ské noviny, r. I, č. 16, s. 1.
- Připravíme žáky ke vstupu do ČSM. 1951, VI, 13, Učitel-ské noviny, r. I, č. 20, s. 3.
- Resoluce XI. sjezdu VLKM o práci ve školách. 1950, V, Nová škola, r. V, č. 9, s. 298—302.
- Rudý šátek sovětského pionýra. 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 3.
- Seminář oddílových vedoucích. 1949, IV, Činovník, r. XXVI, č. 4, s. 54—55.
- Sportovní soutěžení v pionýrské skupině. (Z čas. Vozatyj.) 1951, X, 10, Vedoucí pionýrů, č. 3, s. 14.
- Učitel a pionýrská organizace. (Z učitel-ské gazety.) 1951, II, 14, Učitel-ské noviny, r. I, č. 3, s. 4.
- Třída bez „pětek“ i „čtyřek“. (Z Pionýrské pravdy.) 1951, III, 14, Učitel-ské noviny, r. I, č. 7, s. 3.