

ké práce, které tkví především ve vyšších formách jejich spolupráce a integrace. Pod tímto zorným úhlem je třeba přistupovat ke koncipování a všestrannému zajišťování státního plánu výzkumu na sedmou pětiletku; vazeb mezi tímto plánem a plány rezortu a k využívání závěrů společné porady byra prezidia ČSAV a MŠ (viz zprávu z 5. zasedání kolegia). Explicitně byl podtržen význam prací na klíčových studiích a na dalším dopracování jejich aplikačních výstupů, význam prací na učebnicích a dalších učebních materiálech, význam tvorby úzce propojených pracovních kolektivů, eventuálně perspektivně význam vytváření společ-

ných pracovišť. Vědecké kolegium se usneslo věnovat soustavnou pozornost efektivitě vzájemné spolupráce mezi pracovišti ČSAV a ministerstvem školství a mimo jiné uložilo oběma svým komisím — pedagogické i psychologické — předložit v prvním čtvrtletí 1980 návrhy na vybavení studujících učitelské obory kvalitními učebnicemi z oblasti pedagogických a psychologických věd v úzké souvislosti s řešením základních teoretických a metodologických otázek a v souladu s programy rozvoje obou těchto vědních disciplín.

Zdeněk Helus

RECENZE A REFERÁTY

Christoph Wulf

THEORIEN UND KONZEPTE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

München, Juventa Verlag 1977, 256 s.

Kersten Reich

THEORIEN DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Stuttgart, E. Klett Verlag 1977, 482 s.

V roce 1977 vyšly v NSR dvě rozsáhlé publikace, které rozbírají historickokritickou metodou vývoj pedagogických teorií v NSR v posledních desetiletích s rozsáhlými seznamy příslušné literatury. Poskytují tak obsáhlý informativní materiál o teoriích buržoazní výchovy a obecné didaktiky ke konfrontaci s marxisticko-leninskou pedagogikou, již se ovšem po způsobu většiny západoněmeckých pedagogů první kniha vůbec nedotýká, kdežto druhá jí věnuje — v NSR zcela výjimečně — značnou pozornost.

Wulf určuje svou knihu jednak studentům pedagogiky, jednak učitelům a vychovatelům v době, kdy podle něho — právě naopak, než je tomu v marxisticko-leninské pedagogice —

„byl dříve relativně jednotný systém pedagogické teorie v posledních desetiletích různými přístupy (rozumí se v NSR — pozn. překl.) zpochybněn“ (s. 9). Autor se snaží konfrontací těchto přístupů ukázat silné a slabé stránky jednotlivých teorií a koncepcí a provést bilanci na pomoc dalšímu rozvoji vědy a výchovy.

Za základní směry považuje duchovědnou pedagogiku, empirickou vědu o výchově a kritickou vědu o výchově. Každé z nich věnuje rozsáhlou podrobně rozčleněnou kapitolu a svou knihu uzavírá kapitolou o perspektivách vědy o výchově orientované na jednání (handlungsorientierte Erziehungswissenschaft). Autorovi jde o to, aby z rozboru jednotlivých „paradigmat“ (tj. celku prvků společných čle-

nům určité skupiny) a kontroverzí mezi různými stanovisky, jakož i z kritického posouzení, jak se v nich chápe vztah teorie a praxe, bylo možno dojít k vědě o výchově orientované na jednání a přispět k vytvoření vědy o výchově a pro výchovu. To je nutné, protože „praktické výchovné uvědomění (Alltagsbewusstsein) už nestačí k řízení výchovného jednání“ (s. 13).

Takzvaná duchovědná pedagogika, která usilovala o „relativní autonomii“ výchovy a vědy o výchově, zdůrazňovala význam hermeneutiky a svéprávnost dítěte vůči dospělým a společenským skupinám, je autorem právem kritizována pro nerespektování dobových historikospolečenských podmínek výchovy, pro nadměrné vyzdvihování individuálního a subjektivního rázu výchovy a vytváření středostavovského modelu výchovy atd.

Empirická teorie „vědecké výchovy“ (uvozovek používá sám autor) se proti duchovědné zvolna prosazovala vlivem severoamerického behaviorismu, operacionalismu a pozitivismu. Její postavení se v NSR upevnilo během šedesátých a první poloviny sedmdesátých let. Empirické bádání zde těsně souvisí s reformními snahami ve školství. Dnes toto bádání podle autora představuje ústřední oblast vědy o výchově v úzkém vzájemném vztahu k bádání o vzdělání v sousedících sociálních vědách v širším smyslu. Autor načrtává historický vývoj empirického pojetí od zakladatelů experimentální pedagogiky W. A. Laye a E. Meumana po „realistický obrát“ H. Rotha. Pokračuje rozbořem tzv. kritického racionalismu podněceného W. Brezinkou, který rozvedl svou teorii zvláště v knize „Od pedagogiky k vědě o výchově“ (2. vyd. 1972), a právem zaujímá kritické stanovisko k Brezinkovu členění pedagogiky na vědu o výchově, filozofii výchovy a praktickou pedagogiku. Podrobně analyzuje hlavní prvky vědecké nauky kritického racionalismu a jeho další vývoj se závěrečným kritickým zhodnocením, které v mnohých bodech právem není pozitivní.

Kritická věda o výchově, které je věnována čtvrtá kapitola knihy, vychází z kritické teorie tzv. Frankfurtské školy s výslovným odstupem od duchovědné pedagogiky a empirické vědy o výchově se zdůrazněním historicky dějinného rázu výchovy a nutnosti orientace výchovy

na kritickou teorii společnosti, vědy a subjektu, nevytváří však podle autora — a to je typické pro celou současnou buržoazní pedagogiku — ucelené paradigma. Autor tu pojednává o teoriích jednotlivých představitelů tohoto směru, usilujícího o vědu o výchově jakožto vědu o jednání zaměřenou k výchovné praxi, objasňuje její základní pojmy (osvětlení, emancipaci, zvěcnění, kritiku společnosti, poznání a vědy, komunikaci a rozmluvu, poměr teorie a praxe) a interpretuje kritickou teorii výchovy, které podle autora jde o to, aby odhalila „skutečné“ společenské podmínky výchovy s pomocí kritiky ideologie v širokém slova smyslu. Pro kritickou teorii výchovy má rozhodující význam, dovozuje autor, aby procesy útlatku, sociální nespravedlnosti, zbytečného panování, zvěcnění a sebeodcizení v oblasti výchovy byly odhaleny, byly analyzovány jejich společenské a institucionální příčiny a vyvozeny možné důsledky pro jednání. Kritika uvedených nedostatků ve strukturách v oblasti výchovy má se stát konstruktivní teorií výchovy, avšak zde autor sám přiznává, že řešení otevřených problémů je ještě vzdáleno.

V závěrečné kapitole o perspektivách vědy o výchově orientované k jednání se právem konstatuje nedostatečný zřetel pedagogických teorií k praxi. Prostý výklad příčin současného stavu nestačí, více záleží na tom, aby byl změněn. K tomu autor načrtává některé aspekty poměru teorie a praxe, základní metodologické otázky, modality komunikace a spolupráce vědců a praktiků, avšak v závěru připouští nedostatečnost dosavadních výsledků v tomto směru. V duchu současného západoněmeckého pojetí buržoazní pedagogiky na závěr soudí, že „teprve tehdy, až věda o výchově skutečně zaměřená k praxi, může též opravdu splnit svůj nárok být sociální vědou orientovanou k praxi. Jakožto sociální věda zaměřená k praxi je věda o výchově zaměřena na to, aby kriticky přijímala prvky duchovědné pedagogiky relevantní v současnosti, průběžně se vyrovnávala s empiricko-analytickým vědeckým paradigmatickým a zabezpečila v duchu kritické teorie své společenské místo a svou pedagogicko-politickou angažovanost“ (s. 232). Je ovšem zřejmé, že rozporné disparátní teorie sebeuměleji pospíchané nemohou vést k tomu, aby se tak věda

o výchově zaměřená k praxi mohla stát „vědou o výchově a pro výchovu“, jak to autor předpokládá.

Značně rozsáhlejší kniha Kerstena Reicha, žáka západoberlínského teoretika v oboru didaktiky Pavla Heinemanna, zakladatele tzv. „Berlínské didaktické školy“, je podle podtitulu příspěvkem „k základním liniím vývoje didaktické vědy v Německé spolkové republice a v Německé demokratické republice“.

Metodologicky postupuje autor podobně jako Ch. Wulf.

Po úvodu o pojmu didaktika, náčrtu teorií a modelů německé didaktiky od roku 1945 a o programu autorových výkladů obsahuje první díl nejdříve charakteristiku hlavních přístupů v NSR od duchovněné teorie vzdělání po W. Klafkiho, poté podrobný popis metodologické koncepce P. Heinemanna a její modifikace W. Schulzem a výklad o dalších koncepcích v NSR vždy se závěrečným rozbořem jejich praktikability (s. 26—219), vyzvedávajícím zvláště P. Heinemanna, který usiloval o založení vědecké strukturní didaktické teorie s vysloveně konstatovanou nutností jistého elekticismu v „pluralistické společnosti“. Heinemann si ce přiznával výkonnost školy v NDR a naproti tomu obtíže didaktiky v NSR, požadoval však „vědecký pluralismus“ a stavěl se proti údajné jednostrannosti a revoluční kritice společnosti.

Druhá část prvního dílu se stejně podrobně zabývá marxisticko-leninským přístupem v NDR (s. 220—352) s rozlišením tří fází socialistické didaktiky v NDR (1950—1959, 1959—1965 a od roku 1965) po počátečním vytváření marxisticko-leninsky orientované didaktiky v letech 1945—1949. Jestliže přes 80 stran obsahuje popis, je dalších 50 stran věnováno „kritickému rozbořu“ z buržoazního idealistického pluralistického stanoviska. Přestože z autorem uvedených fakt o socialistické didaktice v NDR od jejích počátků po nový učební plán a osnovy (Lehrplanwerk — srv. Pedagogika 23,

1973, s. 115 n.) z roku 1972 jednoznačně vyplývají klady marxisticko-leninského pojetí didaktiky a naproti tomu zjevné nedostatky jednotlivých analyzovaných západoněmeckých pojetí, vyznívá celkový kvasiobjektivní rozboř marxisticko-leninské koncepce kriticky negativně. Autor například v protikladu k vlastnímu popisu didaktiky v NDR tvrdí, že tato didaktika ukazuje praktický a pokud jde o didaktická doporučení, schematický postup. Z hlediska idealistického eklektického „vědeckého pluralismu“ v didaktice NSR, kde podle autora „nelze nabídnout konečné pravdy“, vytýká autor pojetí NDR monokausalitu, „říše nutnosti stojí často před říší svobody“. Přes to všechno se však lze dočíst po správném konstatování, že v západoněmecké diskusi dosud není zastoupeno v didaktice marxisticky orientované pojetí, že by se didaktické bádání v NSR nemělo vzdávat diferencované konfrontace s komplexně rozvinutými teoriemi v NDR. Taková konfrontace by mohla podle autora zostřít pohled na současnou pozici a stav mezinárodního vývoje didaktické vědy.

V závěrečném dílu knihy o vývoji všeobecné didaktiky jako badatelském úkolu se pojednává o problému určení věcného rozsahu didaktiky, o významu vývoje metodologických základů a o situaci didaktiky mezi teorií a praxí. Zde se autor správně staví proti úzkému pojetí didaktiky se závěrečnou kritickou poznámkou do vlastních řad, že musí být překonáno úzké myšlení v pedagogických a zvláště didaktických teoriích, aby se k praktickým úkolům v možné budoucnosti nepřistoupilo bez jakékoli přípravy.

Z obou spisů je jasné, že z marxisticko-leninského hlediska zásadně nepřijatelná stanoviska západoněmeckých pedagogů jsou v samé NSR navzájem kritizována, ovšem bez jakékoli jasné perspektivy buržoazních koncepcí pedagogiky.

Vilém Pech

RIADENIE ŠKOLSTVA A JEHO SYSTÉM

Batistava, SPN 1979, 343 s.

Ačkoliv se u nás již delší dobu všeobecně uznává nutnost zkvalitnit, zefektivnit systém řízení školství i vnitřního řízení každé školy, v posledním období mj. i jako podmínka úspěšné realizace projektu dalšího rozvoje čs. výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976, objevují se monografické práce s touto tematikou zatím pořádku. Není proto divu, že již první vydání rozsáhlé monografie Z. Obdržálka *Riadenie školstva a jeho systém* v roce 1974 vzbudilo zaslouženou pozornost pedagogické veřejnosti jednak aktuálností a společenskou závažností tématu, jednak širokým záběrem a snahou o komplexní postižení dané problematiky. Příznivé recenze této publikace se objevily nejen v našem odborném tisku (viz. např. *Pedagogika* 1975, č. 1, s. 97–98), ale kladného ocenění se dostalo této práci i v zahraničí, např. v časopise *Sovetskaja pedagogika* (roč. 1977, č. 6, s. 144–146).

V roce 1979 vyšlo druhé, podstatně přepracované a rozšířené vydání zmíněné Obdržálkovy knihy. Z porovnání obou vydání je patrný pokrok, jehož autor dosáhl za poslední léta při shromažďování nových poznatků z oblasti řízení školství a vnitřního řízení školy i při promýšlení teoretické koncepce řízení školství jako samostatné vědní disciplíny. Navíc vypovídá nové vydání knihy i o prvních skromných krocích, které byly u nás za posledních několik let uskutečněny při výzkumu řízení práce škol v rámci státního i resortního plánu.

Které momenty stojí v této souvislosti za povšimnutí? Ze srovnání obou vydání publikace vyplývá, že Z. Obdržálek věnuje stále více pozornosti teoretickým a metodologickým otázkám. Přesvědčivě zdůvodňuje hlavní charakteristiky vztahů školství k jeho nadřazeným systémům — socialistické společnosti a systému komunistické výchovy — a dochází k závěru, že teorie řízení školství je součástí teorie společenského řízení, její speciální teorií a současně i jednou z disciplín pedagogiky.

Nově byla do práce zařazena samostatná

kapitola zabývající se metodologickými otázkami výzkumu řízení školství. Autor v ní zdůrazňuje především klíčovou úlohu marxisticko-leninské filozofie jako obecně metodologickou základnu teorie řízení školství a současně i teoretického východiska při aplikaci systémového přístupu v této oblasti. Systémový přístup chápe především v jeho kyberneticko-operationalistickém pojetí a zajímavým, svým způsobem originálním způsobem jej uplatňuje při analýze řídicích činností ve školství. V širokém rámci systémového přístupu autor tvořivě využívá celého souboru klasických metod výzkumu, zvláště teoreticko-logické, historicko-vývojové a komparační analýzy a ve značném rozsahu i různých empirických postupů. Značnou pozornost věnuje v této části práce terminologickým otázkám. Škoda jen, že zde výrazněji neodlišil rovinu vědeckých pojmů a běžné terminologie.

Předností nového vydání knihy je její značné obohacení novými empirickými výzkumy Z. Obdržálka. Pozornost si v tomto ohledu zaslouží zejména informace o zcela ojedinělém výzkumu (alespoň v rámci socialistických zemí) — empirickém výzkumu současného stavu řízení školství ve Slovenské socialistické republice (viz kapitola IV). Autor zde podává nejprve charakteristiku celého systému řízení školství, na základě platných norem analyzuje funkce a úkoly jednotlivých řídicích stupňů (až po MŠ SSR) a hodnotí jejich plnění. V této souvislosti se pokouší vytypovat modely řídicích činností ve školství jako předpoklad pro jejich klasifikaci a následná racionalizační opatření, včetně možností optimalizace a částečné formalizace řídicích činností. Není pochyb, že zařazení tohoto empirického šetření značně prohloubilo informativní hodnotu kapitoly o řízení a správě školství v ČSSR, která ovšem ve své historické části stále ještě trpí nedostatkem pramenů a dokumentů o řízení školství v předmnichovské buržoazní republice.

Značně rozšířeny byly i kapitoly věnované

řízení školství v zahraničí. Zatímco část věnovaná řízení školství v kapitalistických zemích zůstává informativně na obecnější úrovni, poskytuje subkapitola o řízení školství v SSSR, NDR, PLR a MLR mnohem podrobnější údaje zvláště o řídicích orgánech ve školství těchto socialistických zemí a rámcově i o náplni jejich činnosti.

Nově byla strukturována rozsáhlá kapitola o řízení výchovy a vzdělávání na škole, která byla navíc obohacena o další empirické poznatky a doplněna množstvím cenných informací pro práci vedoucích pracovníků na školách. Nově se objevuje v Obdržádkově monografii kapitola Informace a rozhodování při řízení školství a školy, která poskytuje čtenáři zajímavé pohledy na řídicí činnosti z poněkud jiného a pro něho nezvyklého aspektu, a kapitola Možnosti automatizace řízení školství, která objasňuje podstatu automatizace řízení a možnosti ASŘ při zpracování informací pro řízení školství.

Celou monografii vhodně integruje a uzavírá kapitola o vedoucích pedagogických pracovnících, kde autor pojednává o požadavcích na školní inspektory, ředitele škol a jejich zástupce, na jejich vlastnosti a styl řízení a v neposlední řadě i na jejich přípravu. Tato kapitola je organickým a velmi hodnotným vyvrcholením celé práce a je škoda, že do ní nemohly být zařazeny výsledky srovnávacích analýz, které uskutečnil autor v posledním období.

Souhrnně lze nové vydání Obdržádkovy kni-

hy velmi uvítat a konstatovat, že se široké pedagogické veřejnosti dostává významné syntetické dílo o problematice řízení školství, která je dosud i v pedagogice ostatních socialistických zemí velmi málo rozpracována. Velkou předností práce je především těsné spojování teoretických otázek s řešením mnohých praktických problémů spojených s řízením práce škol. Právě tato skutečnost zaručuje monografii širokou čtenářskou obec a nemalý vědecký i společenskopolitický vliv.

Kniha Z. Obdržálka „pokrývá“ téměř všechny podstatné oblasti velmi široké a složité problematiky řízení školství a ke všem se snaží říci něco nového a podnětného. Je přirozené, že při tak veliké práci, uskutečňované navíc v oblasti, kde je vědecký výzkum zatím v počátcích, nelze věnovat všem otázkám stejně intenzivní pozornost, a sotva je možné — objektivně i subjektivně — do stejné hloubky propracovat všechny kapitoly knihy. Zsvěcený čtenář najde v publikaci nejen četné fundované odpovědi na své otázky, ale současně i mnoho otázek a problémů nových, které si naléhavě vyžadují vědecké zkoumání. Kniha Z. Obdržálka tak nejen účinně pomáhá řídit školské praxi, ale současně přispívá i k rozvoji teoretického myšlení v této oblasti pedagogického výzkumu. Navíc nepřímou ukazuje, jak naléhavým úkolem je přiměřené institucionální zabezpečení výzkumu těchto otázek v ČSSR.

František Bacík

Antonín Boháč, Věra Šulcová

ČESKOSLOVENSKÉ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY OD OSVOBOZENÍ DO DNEŠKA

Praha, VÚOŠ 1979, 323 s.

Monografických prací o odborném školství není zatím v naší pedagogické literatuře mnoho a zasvěcené celostní pohledy na tuto významnou komponentu naší školské soustavy téměř zcela chybějí. Lze proto uvítat, že v rámci státního plánu badatelského výzkumu koordinovaného Pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV vznikla rozsáhlá analytická

studie A. Boháče a V. Šulcové Československé střední odborné školy od osvobození do dneška. Autoři se v ní zabývají vznikem a vývojem systému středního odborného vzdělávání u nás, analyzují současný stav a fungování tohoto systému a v závěru práce obracejí pozornost čtenářů k perspektivám dalšího vývoje systému středního odborného školství v ČSSR. Prá-

ce je uvedena metodologickou kapitolou, opatřena rozsáhlým přílohovým aparátem (v rozsahu téměř 100 stran) a podrobným českým, ruským a německým resumé.

Předností práce, která vychází z marxisticko-leninských filozofických a metodologických východisek a pokouší se v analýzách odborného vzdělávání v ČSSR o aplikaci systémového přístupu, je především skutečnost, že se v ní odborné školství - ve všech třech jeho dimenzích (minulost, přítomnost, budoucnost) — neposuzuje izolovaně, ale v kontextu s vývojem celého školského systému a v nejširších společenských souvislostech. To umožňuje hlouběji pochopit funkce tohoto článku školské soustavy a zhodnotit jeho dosavadní vývoj i současný stav.

Jádrem práce je zhodnocení poválečného vývoje systému středního odborného vzdělávání a analýza současného stavu našeho odborného školství na základě některých nových pohledů na tento systém. Za tímto účelem byla provedena struktura systému, identifikace jeho prvků a jejich vzájemných vazeb, jakož i nejdůležitějších vnitřních i vnějších vztahů systému, tj. vztahů v rámci školské soustavy i mimo ni. Provedená analýza vyústila v charakteristiku systému odborného vzdělávání v ČSSR podle různých kritérií.

Ačkoli v popředí zájmu obou autorů byly především základní pedagogické dokumenty, věnovali pozornost i dalším závažným otázkám, jako např. vztahům mezi všeobecnou složkou vzdělávání v odborném školství, otázkou učebnic a učiva na tomto typu škol aj. Významný je i oddíl o fungování současného systému středního odborného vzdělávání a problematice zpětných vazeb k zjišťování kvantitativní a kvalitativní stránky fungování zkoumaného systému.

Největším přínosem práce je však shromáždění velkého množství cenného (zčásti i obtížně dostupného) faktografického materiálu, který bude významným příspěvkem jak k dalším historickým studiím o vývoji odborného školství u nás, tak i k prognosticky orientovaným pracím na perspektivní koncepci této důležité komponenty školské soustavy. Dokladem mi-

možné péče autorů v uvedeném směru je zvláště přílohová část studie, která obsahuje mnoho hodnotného a funkčního materiálu — dokumentů, směrnic, norem, tabulek, grafů, bibliografických údajů a je mj. i přesvědčivým dokladem rozvoje tohoto typu škol v socialistickém Československu. Výraznou předností práce je okolnost, že důkladná a kvalifikovaná analýza a interpretace empirického materiálu mohly být obohaceny i jedinečnou a neopakovatelnou osobní zkušeností jednoho z autorů z jeho politicko-správní a vědecké činnosti v našem odborném školství v celém jeho poválečném vývoji.

Ve studii lze najít mnoho zajímavých a inspiřujících myšlenek a podnětů, a to i z hlediska obecně pedagogického a školskopolitického. Mám na mysli např. empiricky doložená zjištění o souladu mezi rozvojem výrobních sil v našich zemích (respektive růstem výroby) a růstem počtu absolventů středních průmyslových škol, některé postřehy a analýzy vývoje klasifikace studijních oborů, dále zjištění o současném vyučovacím fondu na středních odborných školách ve srovnání s předválečným stavem a mnoho dalších cenných zjištění a postřehů.

Práce má ovšem i některá omezení objektivní i subjektivní povahy. Z objektivních obtíží, s nimiž autoři zápolili, považuji za nutné připomenout alespoň značnou vnitřní různorodost tohoto typu školství, zvláště z hlediska jeho zaměření a obsahové náplně, což ovšem velmi ztěžovalo hlubší a komplexnější analýzu věcně obsahové problematiky a vůbec práci s kvalitativními charakteristikami a ukazateli práce tohoto typu škol.

Závěrem lze konstatovat, že díky edici VÚ-OŠ v Praze byla alespoň částí naší pedagogické veřejnosti zpřístupněna záslužná práce o vývoji a perspektivách jedné z důležitých (a dosud méně známých) komponent našeho školství, práce, která má „co říci“ při řešení aktuálních úkolů přestavby našeho školství na základě projektu z r. 1976 a v které lze najít mnohé podněty a poučení i pro vzdálenější budoucnost.

František Bacík

V. A. Kumaněv: Rozvoj idejí socialistického internacionalismu v SSSR a výchova nového člověka (str. 3—10)

Proletářská revoluce v roce 1917 v Rusku ukončila vykořisťování pracujících mas a zabezpečila upevnění humanitních norem ve vztazích mezi lidmi různých národností. Vytvoření jednotného svazového státu upevnilo vyrovnání hospodářské a kulturní úrovně národních republik a oblastí. Změnilo se sociálně ekonomické postavení zemědělců, za krátký čas byly vytvořeny kádry národní inteligence. Při budování socialismu se utvářelo nové sociální a internacionální společenství - sovětský národ. V sovětském národě se nyní harmonicky spojují jednak obecné sovětské socialistické a internacionální rysy, jednak národní zvláštnosti.

Leninský princip dialektického spojení socialistických internacionálních úkolů s národními zvláštnostmi v rozvoji duchovního života národa byl vždy v centru pozornosti ÚV KSSS v boji za uskutečnění kulturní revoluce, výchovu pracujících v duchu sovětského patriotismu, proletářského internacionalismu.

I když škola není bezprostředně ve sféře materiální výroby, ovlivňuje rozvoj výrobních sil tím, že zdokonaluje člověka jako základní výrobní sílu sovětské společnosti. Pedagogické kolektivy mají bezprostřední odpovědnost za výchovu žáků v revolučních a pracovních tradicích, za city internacionalismu a patriotismu. XXV. sjezd KSSS stanovil úkol vychovat v člověku zaměření na společenské cíle, ideové přesvědčení, tvůrčí vztah k práci, politickou angažovanost. Úkolem středního všeobecného vzdělání je přetvoření poznatků v nástroj morálního sebezdokonalování. Tyto úkoly se staly předmětem jednání sjezdu učitelů. Otázky komplexního přístupu ke komunistické výchově, formy a metody práce učitele určitého národa a utváření jeho osobnosti jako pedagoga i otázky materiálně technického vybavení škol se ukázaly jedním z důležitých úkolů pedago-

giky. Bude nutné se zabývat zdokonalováním ideově mravní, internacionální a pracovní výchovy, výchovnou funkcí školního kolektivu, rodiny a školy.

F. G. Panačin: Uskutečnění leninských principů morální a materiální stimulace v systému národního vzdělávání (s. 11—18)

Sovětský socialistický systém není postaven na jednotlivých osobnostech a kolektivech, na individualismu a egoismu, ale na rozvoji soukromých, kolektivismu a uvědomělé tvůrčí práce. Morální stimulace je projevem vysokého humanismu a jednou z forem vyjádření metody řízení. Aktivními stimulatory práce učitele jsou učitelský kolektiv a ideová činnost stranické a odborové organizace. Materiální stimulace práce učitele byla vždy v centru pozornosti KSSS a sovětské vlády. Neustále se zlepšuje materiální postavení učitelů, zejména na vesnicích, kde jsou učitelům přidělovány byty a záhumenky. Dalším stimulem jsou prémie za zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Je vyčleněna částka 10 000 rublů s ohledem na velikost pedagogických kádřů, z nichž část je vyčleněna na individuální odměny (60—70 %) a část na zlepšení kulturní úrovně pracovníků školství. Učitelé jsou odměňováni léčením v lázních, zotavovnách, jsou pro ně organizovány turistické zájezdy po SSSR i do zahraničí.

N. M. Skorodumov: Říjen a vzdělání pracujících třídy (str. 19—24)

Nejdůležitějším rysem reálného socialismu odlišujícího se od kapitalismu je péče společnosti o vzdělání pracujících třídy, která je nejen tvůrcem, ale i hospodářem materiálních, duchovních a kulturních hodnot.

V nové ústavě jsou vyčleněny základní způsoby zabezpečení realizace práva na vzdělání každého občana. V r. 1977 mělo 37 miliónů

pracujících střední, vyšší odborné nebo neukončené vyšší vzdělání. Velkého rozvoje dosáhl systém profesionální přípravy. V letech 1959 – 1975 vzrostla kvalifikovanost ze 73,1 % na 85,7 % a nekvalifikovanost klesla z 26,9 % na 14 %. V závěrech XXV. sjezdu KSSS jsou obsaženy úkoly ke zvýšení odborné připravenosti pracujících, ale i k dalšímu zvyšování jejich všeobecného vzdělání, zvyšování kvality a efektivnosti výchovné práce.

Zdraví a výchova dětí předškolního věku (str. 24–48)

Společné zasedání Akademie lékařských věd a Akademie pedagogických věd uskutečněné v září 1978 bylo zaměřeno na otázky zdraví a zdokonalování výchovy předškolních dětí. Úkolem zasedání bylo vytvořit společný vědecký program, který by zabezpečil práci na upevnění zdraví a zkvalitnění výchovy dětí předškolního věku.

Referáty se týkaly ochrany zdraví předškolních dětí, rozvoje předškolní výchovy v SSSR, úkolů předškolní výchovy v utváření harmonicky rozvinuté osobnosti, současných problémů hygieny dětí, faktorů okolního prostředí a zdraví dětí, hygienických požadavků určujících stavbu dětských zařízení, úkoly hry ve výchově dětí předškolního věku, pedagogických aspektů problémů zdraví dětí, pobytu dětí v mateřské škole, zdraví dětí s ohledem na podmínky života a výchovy, adaptace dětí předškolním zařízením, problémů adaptace dětí při přechodu z jeslí do mateřské školy, kritérií školní zralosti, otázek přípravy dětí na školu a defektních dětí.

V poslední době byly rozpracovány otázky anatomicko-fyziologických a psychologických zvláštností dětí předškolního věku a metod učení a výchovy, otázky učení dětí do šesti let, vliv faktorů vnějšího prostředí. Účastníci konstatovali nutnost zvýšit produkci literatury o výchově a ochraně zdraví dětí pro rodiče.

Setkání umožnilo předložit některé výsledky výzkumů, vyměnit si názory a vytvořit dlouhodobý program společné vědecké činnosti.

F. E. Štykalo: Právní vzdělání a výchova žáků (str. 49–55)

Právní vzdělání a výchova sovětských lidí je

neoddělitelnou součástí procesu utváření nového člověka. Obsahem právního vzdělání žáků je objasňování sovětských zákonů, utváření přesvědčení a představ, seznamování s normami a pravidly socialistického soužití. Úkolem pedagogů je vychovat úctu k sovětským zákonům a pravidlům socialistického soužití, odpovědný vztah k právnímu řádu. Důležitou pomocí při právní výchově se stalo studium Ústavy, jejího sociálně politického významu, výsledků socialistické demokracie a úlohy KSSS jako vedoucí síly socialistické společnosti.

Pedagogové se soustřeďují na mravní stránku podstaty a významu sovětského práva, na výchovu žáků v duchu patriotismu a proletářského internacionalismu, komunistického vztahu k práci, socialistického humanismu a kolektivismu. Prohloubení a rozšíření poznatků starších žáků o otázkách sovětského zákonodárství slouží i fakultativní předmět. Pedagogická teorie by měla provádět výzkumy ke zvýšení úrovně a zvláštnostem právního uvědomění žáků a k efektivitě právněvýchovných opatření.

A. G. Koloskov: Studium dějin Velkého Října – mohutná zbraň v boji proti antikomunismu (str. 56–62)

Škola vyzbrojuje žáky základními vědeckými poznatky, formuje jejich marxisticko-leninský světový názor, připravuje je k aktivní pracovní a společenské činnosti a k obraně vlasti.

Předmět občanská nauka má velký význam pro odhalení falešných tvrzení západních ideologů tím, že se žáci učí o společenskoekonomických formacích, objektivních a subjektivních předpokladech sociální revoluce, o historické úloze dělnické třídy, o socialistické demokracii. Je třeba využít ve škole společenskovědních disciplín k odhalení buržoazní falzifikace historie a vychovat žáky k oddanosti komunistickým ideálům.

K. V. Sturov: Zkušenost z výuky rodného a ruského jazyka ve školách jenisejského Severu (str. 63–66)

Při uskutečňování leninské národnostní poli-

tiky přijaly KSSS a vláda v prvních dnech utváření národního vzdělání Severu opatření k vytvoření vlastního písemnictví. Organizovaly vydávání učebnic v rodném jazyce, věnovaly pozornost přípravě pedagogických kádřů, aby bylo zabezpečeno vzdělání všech dětí Severu v mateřském jazyce. V současné době se vy-

učování provádí s ohledem na zvláštnosti jazyka, jsou vytvářeny kabinety ruského jazyka, vydávány speciální učebnice se zřetelem k jazykovým zvláštnostem. Pozornost je věnována rozvoji všech dětí v mateřské škole, vyrovnávání rozdílů v úrovni jazykové připravenosti dětí na škole.

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1978/12

Zdokonalovat všeobecně vzdělávací a pracovní přípravu žáků (str. 3—8)

V současné době pokračuje ve studiu na střední škole 98 % žáků osmileté školy. U každého žáka je třeba vypěstovat vědomí, že získání středního vzdělání je občanskou ctí a životní potřebou každého mladého sovětského člověka.

ÚV KSSS a rada ministrů se zabývaly kritikou nedostatků v pracovním vyučování a výchově. Analýza současného stavu pracovního vyučování na školách ukázala, že efektivní formou pracovní přípravy starších žáků jsou meziškolní učební kombináty, kterých je více než tisíc. Zvláštní formou pracovní přípravy starších žáků jsou tábory práce a odpočinku, kde se žáci účastní společensky prospěšné činnosti. Všechny tyto formy nejen obohacují poznání žáků, utváření konkrétních představ, ale i mravní potenciál. Jednou z důležitých podmínek úspěšného začlenění starších žáků do výrobní práce je realizace pracovní přípravy od 4. ročníku.

V závěrech XXV. sjezdu KSSS a ustanovení o škole (1977) se výrazná pozornost věnuje sladění metod učení a výchovy s obsahem vzdělání a požadavky života, utváření aktivní životní pozice. Toto vše vyžaduje další zdokonalení forem a metod výchovy a vzdělání a především zesílení jejich vlivu na aktivizaci poznávací a společenské činnosti žáků.

Při výběru optimální varianty metod učení se učitelé často mylí, ne vždy se jim podaří adekvátně řešit problém výběru metod a forem organizace učební činnosti žáků s ohledem na konkrétní učení, výchovu a rozvoj. V řadě případů nevyužívají učitelé výchovných možností, forem a metod vyučování, protože nejsou na

tuto práci dostatečně připraveni a dílčí metodiky si ve škole nevšímají výchovné podstaty metod učení. Formy organizace činnosti žáků během hodiny vyžadují další zdokonalování. Orgány lidového vzdělávání a věda se musí soustředit na vzbuzení pozornosti učitelů na řešení důležitých a složitých úkolů školy.

J. F. Protčenko: Pedagogická věda školy (str. 9—13)

Pozornost výzkumných pracovníků byla soustředěna na další studium zákonitostí utváření komunistických názorů a přesvědčení žáků v procesu osvojování poznatků i v mimoškolní činnosti. Značný význam ve výzkumu mělo zpracování systému výchovy žáků v duchu komunistické ideovosti, revolučních a bojových tradic národa, sledování zákonitostí fungování dětského kolektivu, hranic pedagogických zásahů do procesů v něm probíhajících, zdokonalování obsahu a obecné metodiky výchovného procesu.

Otázkám komunistické výchovy bylo věnováno 90 knih. Jsou rozpracovány základy jednotného systému výchovy. Výzkumy Akademie pedagogických věd se zaměřovaly na obsah všeobecného vzdělání, dějiny pedagogiky, problémy metodologie pedagogiky, zdokonalení obsahu, forem, metod a prostředků učení se zřetelem na sociální a vědeckotechnický pokrok. Byly vytvořeny učební osnovy pro večerní a dálkové studium a učebnice, rozpracován systém organizačních forem a režimu učení pro dospělé s ohledem na podmínky práce a života.

Hlavní pozornost pedagogů se soustřeďuje na studium současných metodologických problémů pedagogické vědy, teorie, obsahu všeobecného vzdělání a proces utváření všestranně rozvinuté osobnosti. Pracuje se na úkolu

pracovní přípravy, výchovy a organizace pracovní činnosti a profesionální orientace žáků. V roce 1977/78 obdržely školy více než 200 metodických materiálů vytvořených na pomoc škole. Dosud málo se poskytuje metodická pomoc rodičům, i když byl v roce 1977 vytvořen vzorný minimální program pedagogických znalostí pro rodiče. V roce 1978 je připraveno 238 vědeckých prací věnovaných škole, rodině a společnosti k různým otázkám výchovy a vzdělání.

P. R. Atutov: Práce jako faktor utváření komunistického světového názoru žáků (str. 14—19)

Školy někdy nedostatečně využívají možnosti sjednocení učení s výrobní prací žáků. Problém přípravy mládeže k práci v souvislosti s požadavky současnosti může vyřešit systematické přibližování žáků k různým druhům práce ve sféře materiální výroby. Práce vystupuje nejen jako faktor utváření komunistického světového názoru, ale je i měřítkem úrovně jeho vytvoření.

Utváření komunistického světového názoru není spontánní proces. Úroveň znalosti sociálních norem a pravidel jednání ne vždy odpovídá našim požadavkům. Formování vědeckého světového názoru na základě pracovní činnosti bude efektivní tehdy, jestliže se kromě vnějších podmínek bude přihlížet i k zvláštnostem struktury osobnosti žáka. Organizace kolektivní pracovní činnosti a systém vztahů žáků k této činnosti s ohledem na komponenty struktury osobnosti značně zvýší úlohu práce jako faktoru utváření komunistického světového názoru. V kolektivní výrobní práci zvládají žáci společenské vztahy, začátky soudružské pomoci, rysy komunistické morálky, jako je kolektivismus, pečlivý vztah k člověku, socialistický humanismus.

Ve zvyšování efektivity práce jako faktoru utváření osobnosti náleží velká úloha promyšlené profesionální orientaci a polytechnickému vzdělávání. Práce sama o sobě není cílem a procesem probíhajícím vně obecného systému pedagogického působení, stala se normou života sovětské školy.

J. F. Charlamov: Některé otázky zdokonalování kvality vyučovací hodiny (str. 20—24)

Studium více než tří set vyučovacích hodin, provedené v roce 1977/78 katedrou pedagogiky a psychologie v Gomelu a metodiky oblastního institutu pro další vzdělání učitelů, ukázalo na nedostatky v organizaci vyučování. Například sami žáci málo provádějí kontrolu kvality osvojování vědomostí, učitel nemá přesnou představu o kvalitě znalostí žáků. Podstatným elementem hodin výborných učitelů, které byly výzkumem analyzovány a nevyskytují se v běžné školní praxi, je organizace speciální práce k osvojení a zapamatování studované látky a podněcování žáků k sebekontrolě a vzájemné kontrole. Rysem těchto hodin bylo obecné zaměření na hluboké a trvalé osvojení studovaného materiálu a zvyšování zájmu žáků.

E. N. Poljakov: Úloha etických besed k obohacování mravní zkušenosti dospívajících žáků (str. 25—31)

Pramenem shromažďování mravní zkušenosti je uspokojování různých potřeb: společenského styku, činnosti atd. Jestliže etické poznatky žáci získávají v souladu s odpovídající zkušeností, vzniká ideální model struktury výchovy. Pro utváření mravní zkušenosti má velký význam vysvětlení konkrétní mravní situace. V etických besedách je třeba připravit k analýze série otázek zaměřených na konkrétní situaci, např. jak žáci hodnotí uvedený příklad, proč jedinec postupoval určitým způsobem apod.

Konkrétní obsah a charakter úkolů v etické besedě závisí na některých zvláštnostech a určuje systém otázek k vykreslení konkrétní situace. Je nutné si uvědomit, že etická beseda je jen jedním článkem v systému výchovy mravního uvědomění.

V. J. Petrova: Problémy vzájemného spojení pracovní a ideové mravní výchovy (str. 32—37)

V pracovní činnosti žáků se řeší úkoly psychologické a praktické přípravy k práci i otázky

mravní připravenosti. V práci vzniká emocionálně nasycený systém vztahů dětí k dospělým. Pozice osobnosti v kolektivní práci jako mravní kritérium se hodnotí především z hlediska motivů jeho aktivity. Strukturní momenty činnosti mohou být vzaty za základ plánování a organizace výchovného procesu, protože v každé komponentě je odraz různých stránek činnosti. Výchova je podmíněna širokým okruhem sociálních podmínek a vlivů, praktickou činností osobnosti, její emocionální sférou.

I. I. Driga: Současný technický základ pracovního vyučování (str. 45—48)

Orgány lidového vzdělávání, pedagogické kolektivy všeobecně vzdělávacích škol a mimoškolních zařízení vykonaly mnoho práce pro další zdokonalování přípravy žáků ke společensky prospěšné činnosti v národním hospodářství a k volbě profese. V mnohých školách, oblastech a městech se vytvořil systém pracovní přípravy žáků se zaměřením na pokusnictví, technickou tvořivost apod.

V r. 1978 určila rada ministrů SSSR konkrétní cesty vytváření učebně technické základny pracovního vyučování. V každé škole jsou kabinety pracovního vyučování pro 1.—3. ročník, dílny pro práci s kovem a dřevem, pokusné pozemky pro 4.—8. ročník a cechy na závodech nebo v učilištích pro 9.—10. ročník. Žáci 9.—10. ročníku musí projít předprofesionální přípravou na závodě nebo v kolchoze. K tomu jsou zajištěny pozemky nebo dílny, využívá se školních kombinátů, kabinetů pracovního vyučování a kvalifikovaných kádrů k zajištění kvalitní přípravy na budoucí povolání.

V. M. Opalichin: Komsomolská organizace na škole a žákovská samospráva (str. 49—54)

Z hlediska sociálního řízení škola, Komso-

mol i pionýrská organizace jsou různé podsystémy naší společnosti a každá z nich plní určitou funkci. Komunistické organizace žáků (komsomolská a pionýrská) jsou prvotními buňkami komunistických společenských organizací, kde v duchu idejí komunismu probíhá ideologická a politická výchova.

Činnost komsomolské organizace a žákovského kolektivu se vzájemně prolínají. Komsomolská organizace ovlivňuje žákovský kolektiv komunistickým duchem a spojuje ho se životem celé společnosti a s bojem za komunismus. Těsné spojení obou organizací nelze rozvíjet snižováním úlohy jedné z nich nebo ztrátou jejich specifiky. Komsomolská organizace školy uskutečňuje ve vztahu k žákovské samosprávě vedoucí úlohu, ale není subjektem jejího řízení. Komsomolská organizace ovlivňuje činnost žákovské samosprávy prostřednictvím svých členů. Plní své specifické úkoly, jako je ideově politická, pracovní a mravní výchova, řízení pionýrské organizace, politický vliv na žákovský kolektiv, rozvíjení iniciativy žáků. Žákovská organizace má vliv na výchovu občana a mravní uvědomění žáků.

N. Z. Urickij: Školní kino — forma výchovné práce mezi žáky (str. 55—59)

Školní kina obohatila život školy. Učitelé získali možnost používat uměleckých filmů a dalších forem a žánrů filmového umění v kterékoli době a v souladu s výchovně vzdělávacím plánem. Žáci se sami učí promítat, zakládají si i filmové kluby, jejichž náplní jsou besedy o filmech a jejich promítání. Práce školního kina systematicky provádí řízení politických, vědeckých, právních, ateistických a uměleckých poznatků. Žáci získávají elementární poznatky o historii filmu, specifice žánrů, uměleckém jazyce, rozvíjí se jejich fantazie.

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 1979/1

Vstup do roku 1979: výsledky a perspektivy práce časopisu (str. 3—7)

V roce 1977 přijal ÚV KSSS a rada ministrů usnesení o škole, zaměřené na další zlepšení

celého všeobecně vzdělávacího systému, na zdokonalování vyučování a výchovy a přípravy k práci.

Pedagogická věda stále ještě plně nezabezpečuje požadavky praxe — není rozpracován

efektivní systém pracovního vyučování, výchovy a profesionální orientace žáků.

Časopis Sovetskaja pedagogika se snaží ve stále větší míře zobecňovat zkušenosti učitelů a uvádět vědecké poznatky do praxe škol. V roce 1978 se časopis zaměřoval na přípravu materiálů spojených s realizací usnesení ÚV KSSS o škole. Hlavním tématem v minulém roce se stala problematika komunistické výchovy obsažená v nové ústavě a usnesení ÚV KSSS a rady ministrů „O dalším zdokonalování vyučování, výchovy žáků všeobecně vzdělávacích škol a jejich přípravy k práci“. Zvláštní pozornost byla věnována potřebám pedagogické vědy, zvyšování efektivity výzkumu, začlenění nových poznatků do praxe, otázkám výchovy vědeckých kadrů a metodologickým problémům.

V roce 1979 se časopis zaměřil na přípravu mládeže k životu, k pracovní činnosti ve sféře materiální výroby, komplexní přístup k problematice komunistické výchovy, problémy všeobecného povinného středního vzdělání a zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu ve škole, metodologii a metodám pedagogického výzkumu, přípravu učitelů a zvyšování jejich kvalifikace a otázky pedagogiky v zahraničí.

V. N. Jagodkin: Rozvoj samostatnosti myšlení jako prostředek utváření aktivní životní pozice žáků (str. 8—14)

Škola má utvářet základ tvůrčí osobnosti schopné samostatně myslet a orientovat se ve vznikajících problémech, připravené k činnosti v nestandardních situacích.

Proces utváření a rozvoje samostatnosti má specifické sociální zaměření. Při utváření a rozvoji samostatnosti má rozhodující význam tvůrčí studium marxisticko-leninské teorie, schopnost žáka politicky myslet. Pro úspěšné utváření a rozvoj samostatného myšlení má velký význam dovednost žáka vystupovat, ovládat řeč, neдрžet se předem připraveného textu apod. Současná pedagogika vidí význam vyučování nejen v poskytování optimálního objemu informace, ale i v tom, že naučí žáka tvůrčímu myšlení. Aktivním prostředkem rozvoje samostatnosti myšlení je беседа, kdy si

žáci přivýkají samostatně si doplňovat poznatky, orientovat se v jevech skutečnosti, analyzovat nová fakta.

V utváření aktivní životní pozice žáků vidí pedagogika možnost zdokonalování procesu výchovy.

M. S. Kondakov: Význačný polský pedagog humanista Janus Korczak (str. 15—21)

UNESCO zařadilo výročí 100 let jeho narození mezi významná výročí. K této příležitosti jsou vydávány Korczakovy knihy, monografie, uskutečňují se televizní přenosy, divadelní představení a konference.

J. Korczak se narodil 22. července 1878 ve Varšavě. Stává se lékařem, píše o sociálních problémech dětství. Pracuje na klinikách v Berlíně, Paříži, Londýně. Mnoho času věnuje problému všestranného studia osobnosti dítěte. Jeho cílem je získat úplné poznání o potřebách dítěte a podmínkách výchovy. V roce 1912 se stává ředitelem Domu sirotek. Za první světové války pracuje jako polní lékař. Ve 2. světové válce byl transportován do Treblinky a společně s dětmi zahynul v plynové komoře. Význam J. Korczaka pro polskou pedagogiku spočívá v tom, že sledování dítěte sloužilo nejen k rozpracování teoretických východisek, ale i k řešení konkrétních výchovných úkolů. J. Korczaka nazývají velkým humanistou současnosti. Je představitelem idejí a praxe svobodné výchovy. Využíval sil kolektivu pro rozvoj aktivity a samostatnosti dítěte, vytvořil systém pedagogicky zdůvodněných norem a působení, zabezpečující organizaci kladných sil dítěte.

Korczakov odkaz je v současné polské pedagogice dále rozvíjen studiem věkových zvláštností dětí, charakteru vztahů mezi vychovatelem a chovancem a nových metod výchovy zaměřených na rozvoj aktivity, samostatnosti dětí, na organické ovlivňování zájmu kolektivu i jedince a na vytváření mravního klimatu zabezpečujícího efektivitu celkové výchovné práce.

V. G. Arsenov: Vesnická všeobecně vzdělávací škola (str. 22—28)

Výstavba škol na venkově v posledních letech je zabezpečena typovými projekty odpo-

vidajícími současným pedagogickým, hygienickým a architektonickým požadavkům všech klimatických pásem země. Upevnila se učebně technická základna škol, probíhá práce na rozpracování vzorů a modelů odpovídajících současným požadavkům vyučovacího procesu. Zlepšila se kvalifikovanost učitelů a ředitelů škol, pro mladé učitele jsou organizovány speciální kurzy k zabezpečení metodické připravenosti. V některých částech země, např. v Estonku, byly prověřeny podmínky života venkovských učitelů a na jejich základě přijata opatření. To vše zvýšilo úroveň výchovně vzdělávacího procesu.

V současnosti jsou rozpracovány ve všech republikách konkrétní plány do r. 1980 k prohloubení pracovního vyučování žáků. Akademie pedagogických věd provádí výzkum zdokonalování učení a výchovy ve vesnické škole, zlepšení organizace výchovně vzdělávacího procesu v málotřídní škole.

P. A. Žilcov: Úloha vesnické školy v sociálním rozvoji žáků (str. 29—33)

Výchovu a vzdělávání vesnických žáků nelze nespojovat se zvláštnostmi života a činnosti vesnického obyvatelstva. Objektívni faktory ovlivňující výchovně vzdělávací proces je možné rozdělit na dvě skupiny: 1) pracovní prostředí, charakter práce, styky s přírodou, 2) reálné ukazatele kulturně ekonomické úrovně rozvoje vesnice.

Zlepšení materiálních a sociálních podmínek života vesnického obyvatelstva má kladný vliv na utváření morálního profilu vesnického občana, na jeho vztah k společné práci a ovlivňuje i intelektuální utváření dětí.

Výzkumy sociologů a pedagogů ukazují, že vesničtí žáci se více účastní společensky prospěšné činnosti, jsou disciplinovanější, sociálně aktivnější, mají větší úctu k práci druhých. Ve srovnání mravních kvalit a obecného rozvoje se městské a venkovské děti neodlišují.

Vesnická škola má bohaté možnosti, jak ovlivňovat výběr zemědělských profesí. Provádí se příprava na zemědělská povolání formou pokusnické práce, důrazem na přírodovědné otázky. V přípravě žáků na zemědělství se ško-

la podílí psychologickou i praktickou přípravou žáků.

K. A. Ivanovič., I. F. Razdymalin: Utváření připravenosti k práci v zemědělství (str. 34—38)

Jedním z hlavních úkolů vesnické střední všeobecné vzdělávací školy je příprava k práci v zemědělství. Základem takové připravenosti jsou společensky významné motivy určující životní úsilí a charakterové kvality osobnosti žáka.

Příprava žáka k práci v zemědělství představuje celý systém. Již v základní škole jsou žáci seznamováni se zemědělskými profesemi. Vedoucí místo v systému zaujímá kolektivní práce a její sociální podstata. Na základě principu sjednocení učení s výrobní prací žáci experimentují na pokusných polích, rozvíjí se jejich samostatnost a tvořivost. V posledních letech jsou budovány učebně výrobní kombináty, zákovské výrobní brigády, letní tábory práce a odpočinku.

Profesionální orientace mládeže je složitý problém, který se musí řešit společnými silami školy, rodiny, pracovních kolektivů a široké veřejnosti. Je třeba soustavné práce školy a sovětu, jinak má činnost epizodický charakter a není výchovně efektivní. V systému škola-rodina-výroba a společnost je základním spojujícím článkem činnost stranických orgánů. Proces utváření připravenosti k práci v zemědělství tvoří složitou strukturu, jejíž prvky nemohou být zaměňovány, ale mají určité funkcionální zařazení a mohou spolupůsobit při úspěšném řešení tohoto problému jen komplexně.

B. V. Matulskij, V. V. Sinjavskij, G. A. Fedorišin: Zkušenosti z orientace žáků k volbě zemědělských profesí (str. 39—42)

Článek je zaměřen na zkušenosti olešanské střední školy v Tlumacké oblasti z orientace žáků na zemědělská povolání.

Opatření školy k profesionální orientaci žáků mají výchovný charakter, výrobní práce je podřízena výchovně vzdělávacím cílům. Na škole pracuje rada, která řídí profesionální orientaci a skládá se z ředitele školy, třídních učitelů, učitelů předmětů, předsedy kolchozu, předsedy rodičovského sdružení, lékaře a kni-

hovníka. Tato rada sestavuje plán práce pro školní rok a sleduje jeho plnění.

Správná profesionální orientace se zakládá nejen na teoretickém poznání zemědělských profesí, ale i na praktické účasti. K profesionální orientaci žáků používá škola exkurzí, setkání s představiteli různých zemědělských profesí, kabinetu pro volbu povolání, specialisté ze sovchozu vyučují v některých hodinách ve škole. Žáci jsou seznamováni s obsahem povolání a psychologickými požadavky na osobnost v zemědělství.

P. G. Godin: Péče kolchozu o zlepšení pracovního vyučování a výchovy žáků (str. 42—46)

Kolhoz věnuje pozornost upevnění materiální báze školy, vytváření výchovných podmínek. Projevuje péči o vybavení učebních kabinetů, metodicky pomáhá škole ve speciálních zemědělských disciplínách. Již dvacet let existuje pedagogická rada kolchozu a školy. Mezi školou a kolchozem dochází k účasti předních specialistů na školní výuce, probíhají diskuse s mladými pracovníky kolchozu, setkání žakovských brigád a pracovníků kolchozu.

Důležitým pedagogickým požadavkem k organizaci žakovské výrobní brigády je vytváření podmínek pro pokusnické práce a seznamování se se zemědělskými stroji. Vedení kolchozu ve spolupráci se školou překonává neschopnost některých rodičů dát dětem dobrou výchovu. Řeší komplexně ekonomické, sociální a pedagogické problémy kolektivu.

V. I. Čepelev, V. G. Mironjuk: Společná práce školy a klubu hudebně estetické výchovy žáků (str. 46—51)

Smyslem práce klubu hudební kultury je naučit žáky cílevědomému výběru hudebních děl, rozvíjení hudebních zájmů, rozvoj aktivity žáků. Základem práce je aktivní formování hudebních zájmů. Problém efektivity hudební výchovy žáků se má řešit na základě systematicky prováděné činnosti s využitím metod aktivního utváření hudebních zájmů. Základem je systematickost výchovného procesu a rozpracování systému působení školy a klubu na všechny skupiny žáků v mimoškolní činnosti.

A. E. Kondratěnkov: Zkušenosti a perspektivy organizace mimotřídní práce na vesnické škole (str. 51—55)

Mimotřídní práce ve škole má funkci neza měnitelného prvku výchovně vzdělávacího procesu. Všechny její formy představují promyšlený pedagogický systém morálně politické, estetické a tělesné výchovy napomáhající prohloubení a rozšíření vědeckých poznatků žáků v oblasti práce, techniky a zemědělské pokusné práce. Ve venkovských všeobecně vzdělávacích školách jsou různé kroužky dominující v systému mimotřídní výchovně vzdělávací práce. V řadě škol je práce v kroužcích spojena se zemědělským pokusnictvím a technickou tvořivostí. Pedagogické vedení předpokládá cílevědomou metodickou práci s organizátory školních kroužků — učiteli, specialisty kolchozu. Práce v kroužcích by měla mít společensky prospěšné zaměření a napomáhat ekonomickému a kulturnímu rozvoji oblasti.

Snahou pedagogů i ostatních pracovníků je vybudovat takovou síť kroužků, která by žáky učila tvůrčí práci a odpovídala jejich individuálním zájmům. Vedle formy kroužků jsou ještě dalšími formami mimotřídní práce tematické večery, setkání se specialisty, výstavky, exkurze, speciální školní vysílání o rozvoji zemědělství a úspěších místního kolchozu, konstruktérské dílny, společnost technického pokroku a mladí ochránci přírody.

A. A. Zacharanko: O cílevědomosti výchovné práce (str. 55—59)

Výchovně vzdělávací práce je na experimentální škole organizována kolem pěti komplexních center:

- 1) sdružujících děti 1.—3. ročníku,
- 2) sdružujících děti 4.—10. ročníku,
- 3) školního muzea,
- 4) výrobní dílny, kabinetu techniky aj., kde mohou žáci získat řidičský průkaz,
- 5) sportovně zdravotního, které tvoří tělocvična, plavecký bazén a stadión.

Všechna výchovná práce se uskutečňuje v těchto pěti centrech s ohledem na individuální zvláštnosti dětí.

A. A. Bakrijev: Ze zkušenosti z orientace vesnických žáků na profese užitého umění (str. 59–62)

Studium zkušeností kabinetu pracovního vyučování a profesionální orientace ukázalo, že efektivní cestou orientace žáků na dělnická povolání je organizace pracovní výchovy na bázi lidového užitého umění v závodech, kde pracují rodiče dětí.

Žáci se učí opracovávat kov, kreslit orna-

menty, zvykají si na práci s nástroji pro ruční i strojovou výrobu, učí se vazbě koberců, práci se dřevem, kamenem a kostí. Organizace pracovní výchovy žáků na základě všeobecného povinného středního vzdělání s ohledem na rodinnou výchovu je prostředkem utváření zájmů žáků a rozvíjí jejich schopnost k výrobním specializacím.

Jana Rymešová

POLSKÉ DĚJINY PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Historiografie pedagogiky tvoří organickou součást přípravy budoucích učitelů všech stupňů, neboť umožňuje chápat výchovu a vzdělání v jejich historickém vývoji a hlouběji pronikat do teoretického myšlení moderní doby. Stává se proto nezbytným úvodem do současné pedagogické teorie a praxe.

Význam historického poznání je plně oceňován také v pedagogice předškolního věku, a to zejména v socialistických zemích. Dokladem toho je soustavné propracovávání historiografie předškolní pedagogiky jak formou vědeckých monografií, tak formou učebnic. Literatura učebnicového typu, která si již vytvořila tradici v Sovětském svazu a v Německé demokratické republice, byla v poslední době obohacena o novou polskou učebnici a čítanku Wandy Bobrowské-Nowakové s názvem *Nástin dějin předškolní výchovy* (*Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1978, I. část 400 s., II. část 196 s.). První svazek přináší soustavný výklad dějin předškolní výchovy od jejích prvo počátků do konce druhé světové války, druhý svazek doklady z pedagogické literatury.

První díl, nesoucí podtitul *Pedagogické teorie a vývoj praxe*, obsahuje dvacet kapitol, z nichž čtvrtina je věnována vývoji předškolní výchovy v Polsku a ostatní předškolní výchově v jiných evropských zemích. Řazení kapitol zachovává chronologickou posloupnost, což umožňuje sledovat vzájemné ovlivňování a prolínání evropské a polské tradice. V úvodních kapitolách poznáváme vývoj předškolní

výchovy v prvobytně pospolné společnosti, v starověkém Řecku a Římě, za renesance a u významných představitelů evropského myšlení J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseaua a J. J. Pestalozziho. Počátky veřejných institucí pro nejmenší jsou spojeny se jmény R. Owena v Anglii, M. Pape-Carpentierové ve Francii, B. Fröbela v Německu a J. V. Svobody v českých zemích. Vznik vědecké pedagogiky je spjat s osobnostmi Karla Marxe a B. Engelse a se zkušenostmi Pařížské komuny. Od druhé poloviny 19. století přispívali k obohacení předškolní výchovy po stránce teoretické i praktické K. Ušinskij, L. Tolstoj, A. Simonovič, A. Vodozovová, E. Konradi v Rusku, R. a K. Agazziové a M. Montessoriová v Itálii, E. Claparède ve Švýcarsku a teoretikové pracovní školy J. Dewey a P. Blonskij. Závěrečná kapitola pojednává o utváření předškolní pedagogiky v Sovětském svazu v období 1917–1941.

Kořeny polského myšlení o výchově nejmenších sahají do doby renesance. Významným obdobím pro jeho rozvoj byl přelom 18. a 19. století, kdy byla zásluhou D. Krajewského, J. Sniadeckého a dalších věnována značná pozornost výchově zdravotní, morální a smyslové. Budování opatřeno se v Polsku rozvíjí od čtyřicátých let minulého století a je spojeno s jmény A. Cieszkowského, B. Trentowského a E. Estkowského. V druhé polovině 19. století až do konce první světové války probíhá v Polsku jak rozvoj mateřských škol a s ním související učitelské vzdělání, tak rozvoj pedagogic-

ké literární tvorby. Zvláštní pojednání je věnováno úsilí o reformu mateřské školy, která byla charakterizována spoluprací pedagogů s lékaři a snahami M. Weryho-Radziwillowiczové a S. Karpowicze. Nové prvky do polské předškolní výchovy byly vneseny v letech 1918–1939 jako výsledek úsilí demokratických činitelů, zejména pak pokrokové Společnosti přátel dětí.

Druhý díl s podtitulem Výběr z pramenných materiálů doplňuje soustavný výklad první knihy ukázkami z děl pedagogických klasiků a jinými dokumenty. Výběr počíná úryvkem z Komenského Informatoria školy mateřské a končí dokumentem o rozvoji předškolní výchovy. Obsahuje jednak výňatky z děl autorů citovaných v prvním díle, ale i literatury o nich (např. článek H. Heftmanové o mateřské škole S. Karpoviče nebo studie G. Lombardo-Radiccho o metodě Agazzi). Z hlediska tematického se ukázky váží převážně k dětské hře a k organizaci mateřské školy.

Kniha Nástin dějin předškolní výchovy si klade za úkol pomáhat při studiu pedagogiky předškolního věku. Je zpracována tak, že tvoří obsahovou i metodologickou jednotu s marxistickými dějinami školy a pedagogiky polských autorů S. Wolszyna, Ł. Kurdybachy aj. Nepřináší znovu materiál uveřejněný v jejich učebnicích a čítkách, ale odkazuje na něj. Rovněž odkazuje na bohatou polskou původní i překladovou literaturu z pedagogiky minulosti i přítomnosti. Vřazuje se tak do celku historio-graphické literatury, která se dnes rozvíjí v Polské lidové republice do značné šíře. K tomu, že kniha V. Bobrowské-Nowakové je velmi dobrou studijní pomůckou, přispívá též skutečnost, že je psána srozumitelnou formou, má jasnou

logickou strukturu a je doplněna chronologickým přehledem nejdůležitějších událostí v dějinách předškolní výchovy, obsáhlým přehledem literatury, jmenným rejstříkem a četnými ilustracemi.

Pro českého čtenáře jsou zvláště zajímavé části věnované naší předškolní výchově. Vysokého ocenění se dostává J. A. Komenskému, z jehož Informatoria školy mateřské jsou vybrány úryvky o rozumové výchově a přípravě na školu. (Lze litovat, že se autorce nedostala do rukou základní práce o Komenském o vztahu k předškolní výchově, kniha D. Čapkové Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů.) Jako osobnost evropského významu je hodnocen J. V. Svoboda, jehož Školka byla přeložena do polštiny a měla vliv na polské mateřské školství. Propagátorem Svobodova díla v Polsku se stal T. Nowosielski, který navštívil Svobodu v pražské opatrovně na Hrádku a po jeho vzoru založil r. 1839 první opatrovnu ve Varšavě. Přínos českých pedagogů k rozvoji předškolní výchovy v Polsku je dokladem toho, že tradice vzájemných styků a česko-polské spolupráce na kulturním poli má své kořeny v daleké minulosti.

Nástin dějin předškolní výchovy je jednak novou dobrou učebnicí pro budoucí pracovníce v mateřských školách, jednak pramenem pro poznání dějin předškolní výchovy zejména v Polsku. Znamená další obohacení historio-graphické literatury o předškolní výchově a je dokladem zájmu, který věnuje socialistická společnost teorii a praxi výchovy nejmenších.

Věra Mišurcová

NAIDEN ČAKAROV

TIPIČNI ILJUZII V SAVREMENNATA BURŽOAZNA PEDAGOGIKA

Sofia, Institut za savremenni socialii teorii pri Prezidiuma na BAN 1977, 193 s.

V obsáhlém úvodu se autor, profesor sofijské univerzity, přední představitel marxistické pedagogiky zejména v oblasti dějin školství a pedagogiky a srovnávací pedagogiky, zabývá

důsledky současného ideologického boje mezi kapitalistickým a socialistickým světem pro pedagogiku. Poukazuje na kvalitativní rozdíly mezi pedagogikou buržoazie, která bojovala

o politickou moc, a současnou buržoazii v předních státech Západu. Zabývá se v těchto souvislostech především iluzemi o možnostech pomoci reforem školství reformovat kapitalistickou společnost jako celek a uchovat její hodnoty pro příští generace.

K těmto iluzím podle autora náleží především iluze o tzv. demokratizaci vzdělání jako cestě k demokratizaci kapitalistické společnosti, iluze o svobodě osobnosti v tzv. svobodné kapitalistické společnosti, iluze o zmírnění reakční ideologie a jejích důsledků ve školské politice pomocí výchovy a školy, iluze o tzv. socializaci kapitalistické společnosti bez sociální revoluce a o důsledcích elektronické a kybernetické revoluce, iluze o vytvoření nadtřídní světové společnosti, tj. o procesech, v nichž mimořádným faktorem má být výchovný a vzdělávací proces. Zejména sovětská pedagogika a její větší práce z posledních let poskytují základ pro zásadní kritiku těchto iluzí, k níž svým podílem přispívá i pedagogika v Bulharsku. Dialog s některými pokrokovějšími názory nemůže být v žádném případě náhradou této zásadní kritiky vycházející z třídních a politických pozic. Do této problematiky náleží i problematika tzv. psychologické války a jejích důsledků pro vědu. Nelze však ponechat stranou problematiku tzv. pedagogiky masových komunikačních prostředků (Th. Büchner a jeho publikace z r. 1971, která byla vydána v Curychu a Kolíně n. R.; J. Fritz a jeho publikace z r. 1975 o tzv. pedagogice interakce, která byla vydána v Mnichově, aj.), zabývající se zejména šířením výše zmíněné ideologie.

V další kapitole autor staví proti sobě buržoazně idealistické a proletářskomaterialistické řešení zásadních i dílčích problémů ideologie a současně i pedagogiky jako nástroje této ideologie. Z toho vyplývá další kapitola o zvláštích současné buržoazní pedagogiky, jmenovitě jejího antikomunismu, který pochopitelně snižuje také dosavadní snahy udržet určitou teoretickou úroveň. Nejprůkaznější materiály k tomuto tvrzení poskytuje stav pedagogiky v USA, vyznačující se permanentní krizí (srv. mj. publikaci Cros, J. L., *L'explosion scolaire*. Paris 1962).

V dalším textu pojednává publikace o buržoazních pedagogických teoriích zabývajících

se především problematikou zpřístupnění vzdělání v podmínkách rozvíjet kapitalistické společnosti a částečně přiznávajících rozpory mezi tendencemi tohoto zaměření a stavem společnosti i ohraničenými třídními zájmy vládnoucích vrstev (comprehensive school apod.). Vyvrací gnoseologické a sociologické předpoklady teorie imperialistické buržoazie o tom, že tzv. manipulace člověkem ve vysoce technicky rozvíjet a automatizovaném průmyslu nemusí být doprovázena zvyšující se úrovní základního a jmenovitě středního vzdělání, které může být kompenzováno speciálními kursy a zaškolením podle potřeb podniku. Pedagogika by v těchto souvislostech měla velmi podrobně analyzovat a hodnotit různé teorie sociologické (R. Aron aj.). Poznámky podobného druhu se vztahují také k problematice pseudopokrokové teorie „politicky zralé osobnosti“ v kapitalistické společnosti (srv. Benner D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München 1973, aj.). Jejími nositeli jsou zejména „leví“ intelektuálové, vycházející z pozice politického subjektivismu a relativismu. Jejími propagátory je část pokrokové mládeže, jmenovitě studenti středních a vysokých škol (srv. mj. Klafki, W.: *Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1971).

Široce rozšířeným jevem západní společnosti je tzv. sociální reformismus a jeho důsledky pro pedagogiku a zejména školskou politiku sociálně demokratických stran, především západoněmecké, která v posledních dvou desetiletích vybudovala ucelenou teoretickou základnu i pro záměry tohoto druhu a přenáší je tiskem a dalšími prostředky hromadné komunikace mezi dělnictvem, inteligencí a studenty (Giesecke, H. a kol.: *Politische Aktion und politisches Lernen*. München 1970; Gottschalch, W.: *Soziales Lernen und politische Bildung*. Europäische Verlags-Anstalt 1969, aj.). I když marxisticko-leninská věda v socialistických státech věnuje této závažné problematice velkou pozornost, zbývá tu pro pedagogiku a její specializace mnoho otevřených otázek.

Další část publikace se zabývá důsledky těchto i jiných teorií západní pedagogiky pro koncepci didaktiky, pro určení úlohy učitele, moderní didaktické techniky a žáka (studenta) ve školských institucích směřujících již výsled-

ky své činnosti k přelomu 20. a 21. století a snaží se solidní argumentací vyvrátit nové a nové iluze o moderní didaktické technice jako všeléku na nedostatky moderní školy (Frank G.: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1971, aj.).

Publikace věnuje mimořádnou pozornost kritické analýze antikomunistické funkce buržoazní pedagogické futurologie a srovnává její výsledky s marxistickou prognostikou (Steinbuch, K.: *Programm 2000*. München 1971, týž: *Mensch, Technik, Zukunft. Basiswissen von Morgen*. Stuttgart 1971, aj.) Steinbuch vystupuje jako „nepolitický“ vědec, zajímající se jen o lidský pokrok a „svobodný“ rozvoj vzdělání a vzdělanosti.

Bulharská publikace věnuje pozornost také tzv. sexuální revoluci a sexuální pedagogice na Západě, která podle některých ideologů a pedagogů má být jedním z léků na krizi kapitalismu koncem 20. století (mj. Reiche, R.: *Sexualität und Klassenkampf. Zur Abwehr repressiver Entsublimierung*. Frankfurt 1970).

V zajímavé kapitole o tzv. mírové pedagogice, obsahující různorodé pohledy na současnou západní pedagogiku spíše z hledisek politic-

kých, obecně filozofických a sociologických, věnuje autor publikace zvláštní pozornost irenickým snahám J. A. Komenského a jeho odporu k válečnému řešení konfliktů mezi státy. Část buržoazních pedagogů skresluje tento odkaz, když poukazuje na tzv. sovětské nebezpečí pro světový mír. Část buržoazních pedagogů na tento odkaz navazuje, i když bez náležitých třídních a politických souvislostí. Hledají pokrokovou linii Komenský — Rousseau — Kant — James — Montessoriová atd. a alespoň v základních rysech uznávají podíl SSSR na zachování světového míru po druhé světové válce, včetně podílu sovětského školství (Röhrs, H.: *Grundzüge einer Friedenspädagogik*. Frankfurt 1970, aj.).

V závěru publikace upozorňuje její autor na úsilí většiny orgánů UNESCO hodnotit výše uvedenou problematiku ve světle pedagogiky v socialistických státech a pedagogiky v rozvojových zemích, protože především v tomto srovnání vystoupí do popředí kvality marxisticko-leninské pedagogiky na straně jedné a příčiny i důsledky krize buržoazní pedagogiky v kapitalistických státech na straně druhé.

Josef Cach

MAGYAR PEDAGÓGIA, ROČNÍK 1978

Tamáš Kozma: Zaměření organizace výzkumu v maďarském školství (str. 3—14)

Autor podrobněji objasňuje tři hlavní směry současného výzkumu v maďarské pedagogice: 1) „klasické zaměření“ na pedagogické vedení, 2) zaměření na „lidské vztahy“ — empirický výzkum žákovského kolektivu a 3) zaměření na „sociální systémy“ — výzkum školy.

István Bábosik: Marxistická teorie osobnosti a její důsledky pro teorii výchovy (str. 15—26)

Stať si všlímá obrazu osobnosti v teorii výchovy, vztahu struktury osobnosti a výchovy, struktury osobnosti a řízení společenské aktivity, společenské aktivity a periodizace vývoje osobnosti, souvislosti výchovných úkolů se soustavou potřeb osobnosti.

Ferenc Schaffhauser: Odras pojmu kolektivu ve vědomí 17—23letých studentů (str. 27—47)

Empirický výzkum zahrnoval venkovskou učitelskou mládež, žáky gymnázií a posluchače dvou univerzitních fakult. Sledoval souvislost názoru mladých lidí na kolektiv s jejich životem a s rozvojem jejich vlastního kolektivu. Po podrobné analýze získaných údajů autor zjišťuje, že pojetí kolektivu u mládeže je adekvátní stavu vývoje jejího kolektivu, vyrůstá z jeho báze i z praxe kolektivního života a odráží jeho pohyb. Tento zákonitý jev neprobíhá však jako pouhá reprodukce, nýbrž odráží aktivní tendence vývoje kolektivu.

Peterné Szebenyi — Mihály Ruda: Důsledky paralelního použití otevřeného a zavřeného

souboru otázek v zrcadle konkrétního výzkumu (str. 48–59)

Hlavním cílem rozsáhlého výzkumu téměř devíti tisíc žáků gymnázií bylo zjistit, jaké měřítko mají žáci pro chápání morálních pojmů a do jaké soustavy morálních hodnot je podle obsahu zařazují.

Testy obsahovaly dvě skupiny úloh, které se vztahovaly k životním ideálům a normám chování, přičemž bylo použito jak otevřeného, tak zavřeného souboru otázek. Tak např. otevřená otázka o normách chování zněla: „Která mravní pravidla by podle tebe měla obsahovat učivo, kdyby na naší škole bylo zavedeno vyučování morálce? Napiš 12 nejdůležitějších pravidel!“ Otevřené otázky umožňovaly žákům vyjádřit se o problému zcela svobodně.

Výsledky výzkumu byly shrnuty do šesti přehledných tabulek a ukazují přednosti souběžného použití dvou základních typů otázek při výzkumu.

Benő Csapó: Teorie a praxe „mastery learning“ (str. 60–73)

„Mastery learning“ znamená učení, které vede žáky k plnému zvládnutí učiva. Téměř pro každého žáka zajišťuje takový prospěch, jaký by byl v tradiční škole jen výjimkou. Ačkoliv se strategie tohoto postupu rozvíjí teprve v posledních letech, má svůj původ již ve dvacátých letech našeho století. Jeho hlavní myšlenky nacházíme u C. Washburna (Winnetka) a u H. C. Morrisona na univerzitě v Chicagu.

Tvůrcem teorie „mastery learning“ je John B. Carroll, který ji soustavně objasnil roku 1963 ve své knize *A Model of School Learning*. Na základě jeho teorie vypracoval roku 1968 Benjamin Bloom model „mastery learning“.

Erzsébet Golnhofer: Nástin dějin problému metody přednášky (str. 89–106)

Přednáška jako vyučovací metoda na vysokých školách plní i dnes svou základní úlohu ve vzdělávání studující mládeže. Autorka se pokusila ukázat historický vývoj cílů a úkolů přednášky i volby a zpracování jejího obsahu především na uherských a maďarských školách od roku 1635 do současné doby.

György Ágoston: Pokusy o reformu vyššího stupně gymnázií v Rakousku (str. 107–120)

Zákon o reformě rakouských středních škol z r. 1962, který nahradil zákon z r. 1927, znamenal posílení jejich diferenciace, ale neodstranil jejich protidemokratický charakter, který konzervativní síly v zemi tvrdošíjně hájily. Určité modernizaci se však neubránily, a tak byly vypracovány tři pokusné modely vyššího stupně gymnázia, které však neobsahují žádné podstatné změny v jeho struktuře. První model vypracovalo ministerstvo školství, druhý rakouská lidová strana a třetí rakouská socialistická strana.

Rudolf Gönner: Výchova jako anticipace budoucnosti – perspektivy moderní pedagogiky (str. 187–194)

Pedagogické myšlení, plánování a aktivita jsou v podstatě zaměřeny na budoucnost, a proto současná výchova musí řešit již příští problémy. Myšlení vychovatele tedy předbíhá současnost a mělo by ji předbíhat. Pedagogika není jen „vedoucí vědou“, ale především „vědou činu“, zaměřenou na praxi a zahrnující celý život individua i lidskou koexistenci.

Zoltán Báthory: Pedagogické hodnocení a jeho použití v učebních osnovách (str. 195–207)

V pedagogickém hodnocení rozlišujeme dvě činnosti: shromažďování údajů a jejich interpretaci. Při hodnocení učebních osnov se vedle pedagogického hodnocení používá ještě metod pedagogického výzkumu, které umožňují analýzu struktury učebních osnov a jejich funkce.

Christel Wenge – Horst Wenge: Rozvoj postoje k učení jako problém didaktického vedení ve vyučování (str. 208–219)

Při rozvíjení postoje žáků k učení plní důležitou úlohu orientace na cíl, motivace učení a hodnocení výkonů a chování, diferenciace ve vyučování, která utváří také společenské vztahy žáků, dále obsah a organizace cvičení (výběr učiva, názorné pomůcky, úlohové listy).

Miklós Farkas, Ágnes Lőkös, Karolyné Mile: Vliv simultánního učení na kvantitu poznatků (str. 220—225)

Stará pedagogická zkušenost tvrdí, že je pro žáky méně únavné učit se střídavě více předmětům po delší dobu než se zaměstnávat jen jediným předmětem. Autoři se pokusili o vytvoření matematického modelu, který by ukázal rozdíly v intenzitě učení při simultánním učení a při vyučování jedinému předmětu. Výzkum byl uskutečněn na budapeštské technice.

Sándor Daróczy: Výzkum mládeže ve službách rozvoje školství (str. 226—235)

Autor informuje o cíli a konkrétních úkolech výzkumu školní mládeže ve věku 10 až 18 let, jak jej od roku 1976 organizuje výzkumná pedagogická skupina v Maďarské akademii věd. Seznamuje rovněž s hlavními tendencemi výzkumu organizované mládeže v jednotlivých socialistických zemích a upozorňuje na nutnost větší koordinace všech těchto výzkumů.

Hlavním úkolem maďarského výzkumu je objasnit proces výchovy studující mládeže a vyvodit pedagogické závěry z celkového zhodnocení jejího života a systému její činnosti.

Mihály Kékes Szabó: Výzkum kolektivního života a činnosti organizací Maďarského komunistického svazu mládeže na středních školách s členy různého věku (str. 236—253)

V r. 1970 byl na 53 středních školách zahájen dvouletý pokus, jehož cílem byl další rozvoj činnosti školských mládežnických organizací, zavedení nových organizačních forem i diferencovanější využívání metod a programů jejich činnosti.

Judit Háber: Obraz světa v čítankách a koncepcie učebních osnov (str. 254—266)

Sociologická analýza obsahu čítanek pro nižší stupeň základní školy řeší dva problémy: 1) jaký obraz „světa práce“ a „světa lidí“, tj. lidských vztahů a morálních hodnot, podávají ty-

to učebnice a 2) jak čítanky pomáhají uskutečňovat koncepci učebních osnov.

Éva Tomai: Výzkum slovní zásoby a stupně socializace cikánských žáků (str. 267—274)

Řeč je nejen jedním z faktorů duševního vývoje, ale i vývoje socializačního. Ovlivňuje nejen myšlení, ale je i klíčem k rozvoji celé osobnosti. Pod tímto zorným úhlem byl organizován výzkum tělesného a duševního vývoje 1015 cikánských dětí ve věku od 6 do 15 let. Hlavní pozornost byla věnována závislosti jejich slovní zásoby na civilizační úrovni rodiny. Výzkum ukázal, jak nedostatečná schopnost komunikace brání socializačnímu vývoji cikánských dětí.

Imre Szántó: „Obecné školy“ v době Josefa II. (str. 275—289)

Autor ukazuje, jak se reformy z období osvícenského absolutismu odrážely v uherském školství, a seznamuje s činností Ference Kazince a biskupa Karoly Eszterházyho.

Sándorné Szabó: Pestalozziho číselné tabulky v jedné maďarské učebnici z r. 1822 (str. 290—299)

Zásady vyučování počtům na nižším školním stupni, jak je Pestalozzi uveřejnil ve svém díle „Jak Gertruda učí své děti“, aplikoval ve své učebnici počtů István Nyiry (1776—1838), profesor v Blatném Potoku.

Mária S. Hamar: Zákon z r. 1879 o povinném vyučování maďarskému jazyku na národních školách (str. 300—308)

Eötvöšův zákon z r. 1868 umožňoval vyučování na povinných školách v mateřském jazyce žáků. Po necelých jedenácti letech byl vydán nový školský zákon, který zavedením povinného vyučování v maďarském jazyce zahájil období národnostního útisku v tehdejších Uhrách.

Árpád Petrikás — Beatrix Vecsey: Vzdělání učitelů, výchova k učitelskému povolání a modernizace školní práce (str. 347—364)

Spojitosť učiteľského vzdelání s prací ve škole umožňuje zjistit možnosti univerzitní přípravy na učitelské povolání. Intenzivní odborná příprava však dosud plně nevyužívá příležitosti k motivaci příštího povolání a výchovné činnosti. Blízká i vzdálená perspektiva školy proto již nyní vyžaduje, aby se uvážilo, je-li správný požadavek komplexní učitelské přípravy, nebo atomizovaný, paralelně probíhající proces, dále, jaké je optimum přípravy na povolání a skutečné její meze a konečně, jak překonávat rozpory ve vzdělávací struktuře.

Ibolya Schmidt: Zkoumání zralosti rozhodnutí mládeže z jižního Zadunají přihlášené ke studiu učitelství na vysoké škole (str. 365—377)

Výzkum 495 posluchačů vysoké školy pedagogické zjišťoval, jaké motivy přivedly posluchače k učitelskému povolání, které druhy činnosti pokládají za náplň učitelovy práce, které druhy této práce jsou pro ně přitažlivé, které city pramení z učitelského povolání, které postoje a city učitele pokládají za optimální a konečně, jaká je úroveň jejich jazykového projevu.

Magdolna S. Faragó: Vztahy mezi některými zvláštnostmi vysokých škol a spokojeností studentů 1. ročníku (str. 378—391)

Cílem výzkumu nebylo zjistit míru spokojenosti studentů 1. ročníku, nýbrž poznat ukazatele, kteří by pomohli zlepšit jejich situaci. Předpokládalo to určit charakteristické znaky vysoké školy ovlivňující přizpůsobení studentů a zjistit faktory, které zajišťují spokojenost posluchačů 1. ročníku v nových podmínkách.

Gábor Szeléndi: Výzkum metody učení u posluchačů vysoké školy pro vzdělání učitelů (str. 392—402)

178 posluchačů odpovídalo anonymně na 33 otázek, jimiž se zjišťovalo, připravují-li se plánovitě (denní režim, časový plán učení týdenní nebo měsíční), připravují-li se soustavně nebo jen nárazově před zkouškovým obdobím, opakují-li i naučené učivo, dovedou-li si dělat při studiu poznámky, učí-li se logicky a racionálně, memorují-li učivo, kterému neporozuměli, a na který předmět se nejraději připravují.

Mária Réthy Faktorová analýza vyučovacího procesu (str. 403—418)

Autorka při analýze vyučovacích hodin ze dvou předmětů v 8. třídě základní školy použila vlastní úpravy Flandersových a Johnsonových kategorií. Dva pozorovatelé nezávisle na sobě zjišťovali každých pět sekund, která z patnácti kategorií nejlépe charakterizuje interakci ve třídě. V závěru své zprávy o výzkumu autorka uvádí, že faktorová analýza dobře pomáhá modelovat vyučovací proces.

Ferenc Arató: Srovnávací zkoumání koncepce učebních osnov pracovního a polytechnického vyučování (str. 419—430)

Po roce 1950 dochází v Evropě k oživení pracovního vyučování, nejprve v socialistických státech, později i v západním kapitalistickém světě. Socialistické země propracováním zásad polytechnického vyučování krácejí vlastní cestou, pro kapitalistické země byl významným mezníkem heidelberský kongres o pracovním vyučování v r. 1966. Na tomto kongresu se poprvé střetla západní koncepce se socialistickým pojetím polytechnického vyučování.

Na základě srovnání počtu vyučovacích hodin a učebních osnov pracovního a polytechnického vyučování v jednotlivých kapitalistických a socialistických zemích objasňuje autor jejich rozdílné sociální a pedagogické pojetí.

Tomáš Henek

METHODOLOGISCHE PROBLEME DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFT

(Mit einem Kapitel von Jiří Lukš)

Berlin, Volk und Wissen 1978, 284 s.

S rostoucími úkoly komunistické výchovy roste v socialistických zemích i úloha a význam marxistické pedagogické teorie. Charakteristickým rysem rozmachu pedagogického bádání a myšlení zvláště v šedesátých a sedmdesátých letech je mimo jiné i podstatné zvýšení zájmu o „sebepoznání“ pedagogiky a jejího vědeckého profilu, které těsně souvisí s charakterem soudobé vědy, s jejími tendencemi k diferenciaci a integraci. Středem pozornosti se stávají zvláště teoretické a metodologické otázky pedagogické teorie, snahy o formování a zpřesňování jejího jazyka, její pojmové terminologické soustavy i metodologických nástrojů.

Dalším významným rysem tohoto procesu je skutečnost, že se pedagogika „otvírá“ směrem k jiným vědním oborům, k jejich poznatkovým soustavám a metodám. Tímto způsobem se dále obohacuje a získává potřebné předpoklady k účinnějšímu plnění svých hlavních společenských funkcí a současně i k úspěšnému sebe-rozvoji.

V tomto společném úsilí socialistické pedagogiky mají čestné místo i práce československých pedagogů, z nichž na tomto místě připomínáme monografii V. Grulicha a J. Lukše Pedagogika a její metodologické problémy, vydanou v roce 1975 v pražském SPN. Této práci se dostalo dalšího ocenění, a to v NDR publikací ve velmi sledované edici Beiträge zur Pädagogik, vydávané E. Drefenstedtem, W. Prussem, G. Schulzem a G. Stöhrem. Knihu, která vyšla s předmluvou prof. Edgara Drefenstedta, ředitele Ústavu pedagogické teorie APW, přeložil z češtiny jeden z významných představitelů pedagogiky NDR prof. Oskar Mader, který také navrhl a se souhlasem autora provedl menší úpravy práce.

Protože o zmíněné monografii V. Grulicha (a J. Lukše) bylo již podrobně referováno v odborném tisku (mj. i v časopisu Pedagogika XXVI, 1976, č. 6, s. 729—732), soudíme, že po-

stačí nejstručnější informace o struktuře práce a několika slovy o tom, v čem vidí pedagogové NDR její hlavní přínos pro socialistickou pedagogiku. První čtyři kapitoly knihy (V. Grulich) jsou věnovány teoretickým úvahám o pedagogice jako vědě, dále o explanativních a metodologických základech socialistické pedagogiky a o vědeckém faktu v pedagogice a jeho teoretickém zpracování. Samostatná kapitola je věnována otázkám systémového přístupu k otázkám komunistické výchovy, a to včetně pojednání o aplikačních možnostech metody modelu v pedagogice. Monografii uzavírá kapitola J. Lukše K aktuálním aspektům pedagogického výzkumu, kde se naznačují určité možnosti konkretizace některých teoretických koncepcí obsažených v prvních čtyřech kapitolách knihy.

E. Drefenstedt, který v úvodu hodnotí přednosti monografie, velmi oceňuje zvláště Grulichův přínos k celostnímu dialektickomaterialistickému pochopení pedagogiky jako vědy, jeho angažovanosti při objasňování a zdůvodňování vědeckého a současně stranického charakteru marxisticko-leninské pedagogické teorie. S velkým uznáním vyzdvihuje i příspěvek autora k objasnění aplikačních možností dialektického a historického materialismu a dialektické logiky v pedagogickém poznání při stále hlubším pronikání k podstatě pedagogických jevů a procesů. Kladně hodnotí také Grulichovo chápání systémového přístupu a jeho vztahu k materialistické dialektice na jedné straně a k speciálním metodám zkoumání na straně druhé. Vydavatelé řady „Pedagogické příspěvky“ považují publikaci za významný podnět k dalšímu rozvoji metodologických bádání a očekávají rovněž, že přispěje ke zvyšování efektivnosti při provádění pedagogických výzkumů i při vyhodnocování a interpretaci jejich výsledků.

František Bacík