

REFERÁTY A RECENZE

OTAKAR KÁDNER

Bibliografie

Sestavila Marie Justová za spolupráce dr. Jiřího Strause. Praha, Státní pedagogická knihovna Komenského 1971. S. 56. Cyklostylováno.

Zdá se, že se po určitých rozpacích konečně i Otakar Kádner dočká uznání, jímž je mu historie naší pedagogiky dávno povinována. Vítaným příspěvkem k tomu je tato bibliografie. Jako snad všechny osobní bibliografie Státní pedagogické knihovny Komenského není číslována. Má dva oddíly, první obsahuje soupis vlastních prací Kádnerových ve čtyřech skupinách (Knihy, Články, Recenze, referáty a drobné zprávy, Redakční práce), druhý literaturu o Kádnerovi. Předchází je přetisk Štrausovy vzpomínky k 100. výročí Kádnerova narození (z Dějin učitelstva č. 13 až 14).

V oddíle Knihy není snad opominut žádný spis Kádnerův, ale je tam nepřesně uveden vydavatel III. a IV. dílu Vývoje a dnešní soustavy školství. Ty totiž již nevyšly (jako první dva díly) u B. Jandy, nýbrž III. díl nákladem Československé obce učitelské, IV. díl nákladem České akademie věd a umění.

V oddíle článků zaznamenává bibliografie skoro sto dvacet čísel, v oddíle recenzí

a zpráv přes šest set. Zde lze očekávat ještě leckteré doplňky. Ve Zvonu netiskl Kádner jenom články Věda o duši — bez duše, ale několik desítek zpráv a glos. V Prager Presse 12. X. 1922 recenzoval Kádner spis Paula Molische Die deutschen Hochschulen in Österreich. Asi je užitečné v takto dosti široce pojatém soupisu upozornit při záznamu Kádnerovy účasti na vydání IX. svazku Veškerých spisů J. A. Komenského, že Kádner měl vydat i několik dalších svazků a že X. svazek (Orbis pictus) byl za účasti Kádnerova syna Otakara Kádnera mladšího za první války k vydání připraven, pak však k vydání nedošlo a Kádner se další účasti na VSJAK vzdal: »Oznámil, že jest nucen odřící svoji účast, poněvadž je úplně zaměstnán neodkladnými pracemi« (Arch. Kom. VII, 89). Ty neodkladné práce byly příprava pěti svazků druhého vydání Dějin, ale ke Kádnerovu rozhodnutí přispěl beze vší pochyby značnou měrou i Kvačalův útok na Kádnera (Arch. Kom. V, 48).

V recenzích Kádnerových prací chybí

Drtinův posudek o prvním svazku III. dílu Dějin a o Stručných dějinách pedagogiky v Čase XXVII (1913), č. 21 (Hlídka Času č. 6) a není zaznamenáno ani jediné Příhodovo hodnocení Kádnerova díla, ač Příhoda psal o Kádnerovi několikrát. Záznam článku Ot. Kádner — vědecký universál chybí jenom proto, že Králův sborník, v němž vyšel (Památce Otakara Kádnera. K 10. výročí jeho úmrtí), není rozepsán podle autorů. Ale chybí záznam Příhodova článku ke Kádnerovým 70. narozeninám [Naše Zprávy 2 (1940), č. 38] a rovněž nekrologu v Nár. osvobození 7. V. 1936. Chybějí ještě nekrology J. V. Klímy (České Slovo 9. V. 36), M. Hýska (Listy filologické 1936, 314—315), L. Kratochvíla (České Slovo 7. V. 1936), J. Uhra (Lidové noviny 1936, č. 230), C. Stejskala (Věstník pedagogický 1936, 177—178), Jana Petruse (Úhor 1936, 94—95).

V oddílu recenzí unikly registraci referáty o III. dílu Vývoje a soustavy školství od Em. Čapka (Nové Čechy 1933, 257—258) a L. Kratochvíla (Lid. noviny

1933, č. 550) a rovněž Kratochvílův referát o IV. dílu (Lid. noviny 1938, č. 295).

Doporučuje se rozpisovat autorské šifry. Hodnota bibliografie velmi stoupne, nemusí-li její uživatelé po desetiletích namáhavě pátrat po autorství. Dnes je luštění šifer ještě dost snadné: N. Č. = Norbert Černý, ms. = M. Skořepa, C. St. = Stejskal, Č. = Čáda, J. Nk. = Jaroslav Novák, F. M. (před první světovou válkou) = F. Merta, K. V. = Karel Velemínský, j. p. (ve Věstníku českých profesorů) = Josef Patočka nebo Josef Pešek, čk. = Jan Čeněk, L. K. = Ladislav Kratochvíl.

Zásadní resumé: Ať SPKK ve vydávání bibliografií pokračuje zvláště nyní, kdy ČSAV zastavila vydávání Bibliografie české historie; ať autoři bibliografií využívají všech dostupných pramenů a pomocných bibliografií; ať jsou bibliografie pro pohodlí uživatelů číslovány; a konečně ať jsou rozpisovány autorské šifry, v případě nejistoty ev. s otazníkem!

Josef Brambora

PERSPEKTIVY ROZVOJE SOVĚTSKÝCH VYSOKÝCH ŠKOL

B. V. Kuzněcov¹⁾ charakterizuje ekonomiku atomového věku tím, že v tomto období nerozhoduje pouze úroveň techniky a produktivity práce, ale že také jejich růst se neustále zvyšuje, tj. zvyšuje se rychlost technického pokroku i rychlost vzestupu produktivity práce. Matematicky vyjádřeno to znamená, že nikoli pouze první, ale také druhá derivace jejich závislosti na čase je kladná. Soudobá věda je schopna zajistit tento nepřetržitý růst produktivity práce i jejího zrychlení neustálou optimalizací veškeré své činnosti, která vyžaduje nepřetržitý růst počtu vysoce kvalifikovaných odborníků a optimalizaci jejich přípravy.

Proto v Sovětském svazu hodnotí studium (zejména vysokoškolské) jako zvláštní formu lidské práce²⁾ a vysoké školy hodnotí jako zvláštní odvětví hospodářství.³⁾ Je to dokonce odvětví velmi efek-

tivní, protože podle akademika V. Trapezníkova každý rubl vynaložený na vědu a její osvojování umožňuje čtyřikrát větší přírůstek národního hospodářství než rubl vložený přímo do výrobních fondů a každý rubl vynaložený na zvýšení úrovně znalostí zajišťuje hospodářství každoročně výnos 53,3 kopějky.

Proto se také plánování rozvoje vysokých škol a jejich vybavení věnuje v poslední době stále rostoucí pozornost a při plánování a řízení jejich činnosti se vy-

¹⁾ B. V. Kuzněcov: *Věda v roce 2000*. Český překlad Svoboda 1970.

²⁾ K. Šoler: *Studium jako forma lidské práce*. Syntéza 1970/3.

³⁾ A. A. Astachov, V. F. Semenov: *Kapitalnyje vloženija v vysšuju školu*. Vysšaja škola, Moskva 1972, kap. IV/1.

užívá obdobných metod jako ve výrobě, např. síťové analýzy.⁴⁾ Také fondy vysokých škol se dělí obdobně jako ve výrobě na pasivní (určené pro výstavbu těchto škol) a na aktivní (naplánované na didaktickou techniku a zkvalitňování vyučovacího procesu).

Informace o těchto otázkách přináší výše vzpomenutá kniha A. A. Astachova a V. F. Semenova. Protože se nedostala na náš knižní trh, jsou v dalším uvedeny některé její informace, které by mohly zajímat naše pracovníky vysokých i jiných škol.

Komplexní plánování výstavby vysokých škol

Komplexní plánování rozvoje národního hospodářství zemí RVHP má za následek, že již nyní se pracuje na plánu rozvoje průmyslu na léta 1976—1980 a na výhledech jeho dalšího rozvoje až do roku 1990. Protože tento rozvoj výroby vyžaduje zvýšení produktivity práce podmíněné zvýšenou kvalifikací pracujících, je třeba obdobným způsobem připravovat plán rozvoje celé vzdělávací soustavy, zejména vysokých škol.

Základem pro přípravu plánu rozvoje vysokých škol jsou tendence tohoto rozvoje v posledních desetiletích, během nichž se počet vysokých škol a zejména pak počet jejich studentů stále zvyšuje tak, že počet studentů připadajících na jednu vysokou školu stále roste, jak je patrné z tabulky 1.

Ukazuje se, že optimální možnosti výuky a výchovy umožňují dobře vybavené školy, určené pro 5—8 tisíc studentů denního studia. Podle toho byl vypracován plán jejich rozvoje do roku 1980. Požaduje značný náklad na budování nových i na rekonstrukci stávajících vysokých škol.

Při tom je stále aktuálnější otázka zdomakalování organizace celé soustavy vysokých škol a racionálního využívání finančních prostředků na projekční práce, umožňující zvětšení jejich objemu, a na zkvalitnění jakosti výuky i jejich vědecké práce.

Tabulka 1:

Růst počtu studentů denního studia vysokých škol SSSR

Rok	Počet studentů	Počet vysokých škol	Počet studentů na vysokou školu
1960—61	1 401 000	739	1896
1965—66	2 153 000	751	2848
1970—71	2 968 000	802	3701
1975—76	3 679 000	831	4427
1980—81	4 391 000	859	5112

Značná pozornost se při tom věnuje typovému projektování, které umožňuje zkrátit rozsah i náklad projektové a rozpočtové dokumentace. Již před časem byly vypracovány typové projekty vybavování učeben didaktickou technikou,⁵⁾ nyní se rozpracovávají komplexní typové projekty mezifakultních laboratoří, aul, knihoven, učeben vybavených veškerou soudobou didaktickou technikou. Takový »katalog« typových projektů umožňuje pružně navrhnout celé komplexy vysokých škol. Přitom je třeba počítat s tím, že probíhající vědecká a technická revoluce si již během několika desetiletí vyžádá jejich další úpravu. Proto by tyto projekty měli připravovat a výstavbu škol řídit vysoce kvalifikovaní odborníci. Je třeba zejména:

- zaměřit veškeré úsilí a prostředky na vypracování jednotlivých prvků typových projektů;
- zobecnit dosavadní zkušenosti získané při výstavbě vysokých škol;
- zajistit jednotnou technickou a metodickou politiku při vybavování vysokých škol didaktickou technikou;

⁴⁾ K. Šoler: *Programované učení jako součást vědeckého řízení vyučovacího procesu*. ČVUT, Praha 1970.

⁵⁾ K. Šoler: *Vybavování poslucháren sovětských vysokých škol*. Vysoká škola XVIII (1969—70), č. 7.

- zavést vědecky zdůvodněné architektonické a konstrukční řešení;
- vypracovat komplexní nomenklaturu typových projektů, dále ekonomický i technický zdůvodněný plán rozvoje vysokých škol a jejich rozmístění. Typové projektování zajišťuje unifikaci stavebních konstrukcí a technologických procesů a zkracuje dobu potřebnou pro vypracování projektu i vlastní výstavby.

Při projektování výstavby komplexu celé školy je třeba počítat s koncentrací všech jejích částí kolem základního jádra a plánovat podle toho jejich umístění v plánu výstavby města. Při tom je třeba brát v úvahu budoucí potřebu doplnit další objekty. Proto je někdy výhodné přemístit školu na volné území, jehož rozloha umožňuje vhodně rozmístit celý komplex učebních, sportovních i obytných budov. Tímto způsobem bylo např. vyřešeno umístění institutu D. I. Mendělejeva, Moskevského institutu jemné chemické technologie, Moskevského leteckého institutu.

Specializovaným projekčním organizací se v poslední době podařilo značně zlepšit technickou úroveň projektování budov pro výuku a laboratorní práce, studentských kolejí i celých komplexů vysokých škol. Zaměřily se při tom hlavně na komplexy pro výuku 6 000 osob denního studia. Aby byla zajištěna možnost jejich dalšího rozšíření, budují se většinou na volném území, blízko řek, vodních nádrží, v lesních a parkových oblastech. Mají být vzdáleny od městských magistrál (které nemají procházet jejich teritoriem) i od zdrojů znečištěného vzduchu, mít dobré spojení s městskými obvody, dále vlastní parkovou zónu pro oddech studentů. Plán jejich výstavby musí dobře zapadat do architektonického řešení celého městského komplexu. Je výhodné spojit výstavbu vysoké školy a příslušných vědeckovýzkumných ústavů v tomtéž teritoriu.

Pro projektování vysokých škol byl zřízen projekční ústav GIPROVUZ (Gosudarstvennyj sojunznyj institut po projektiro-

vaniju vyššich učebnyh zavedenij), který vypracoval podle těchto zásad projekty 27 vysokých škol.

Základními prvky výstavby komplexu vysoké školy jsou:

1. učební oblast,
2. ubytovací oblast pro studenty včetně kulturního a nákupního vybavení,
3. tělovýchovná oblast a oblast pro oddech studentů,
4. ubytovací oblast pro učitele,
5. hospodářská oblast (výtopna, sklady, garáže, dílny, transformační stanice atd.),
6. oblast pro vědeckovýzkumné ústavy.

Při plánování výstavby je třeba vyřešit souvislost těchto oblastí, jejich přístupnost a komplexnost i možnost jejich pružného doplňování. Je přitom možno použít kompaktního i pavilónového způsobu výstavby.

Důležitou funkci má centrální knihovna, která má být nejen vědeckým střediskem pro učitele i studenty, ale také informačním střediskem se skladem mikrofilmů se zařízením pro jejich čtení, s možností připravovat kopie unikátních publikací, se skladem přednášek zapsaných na filmovou pásku. Vedle studoven a čtáren má mít učebny pro konzultace a poslech opakování přednášek zapsaných na magnetofonovou pásku nebo videomagnetofonem. Jsou vypracovány typové projekty pro 80 000 svazků, 1,5 miliónu a 2,5 miliónu svazků. Větší knihovny se projektují individuálně.

Také aula má umožňovat všestranné využití nejen pro slavnostní shromáždění, ale i pro předvádění širokoúhlých filmů, jako koncertní sál, pro konání sympozií a vědeckých konferencí a jako výstavní síň.

Zkvalitnění projekčních prací při výstavbě vysokých škol umožňuje účelnější a efektivnější využití finančních prostředků a zkrácení výstavby, jež zajišťuje, že při dokončení stavby bude škola plně odpovídat soudobým požadavkům vědy a techniky. Proto bychom měli sovětských zkušeností využívat i u nás.

Vybavování sovětských vysokých škol didaktickou technikou

Sovětské vysoké školy usilují o neustálé zvyšování aktivní účasti studentů na vyučovacím procesu a o individualizaci jejich studia. Při stále rostoucím počtu studentů je toho možno dosáhnout pouze dobrým vybavením moderní didaktickou technikou. Zájem o aktivizaci vyučovacího procesu se projevuje zejména od roku 1960, kdy učitelé vysokých škol začali aplikovat zásady programovaného učení, usilovat o modernizaci vyučovacího procesu a o jeho vědecké řízení. Proto se v rozpočtu vysokých škol stále zvyšuje aktivní část základních fondů, určená na zařízení k tomu potřebná. V období 1960—1969 vzrostla částka vymezená v celostátním rozpočtu na vysoké školy třikrát, přitom podíl na aktivní část základních fondů vzrostl z 31,4 proc. na 38,9 %. Dnes se odhaduje, že aktivní část základních fondů by měla (v závislosti na profilu vysoké školy a jejích vědeckých ústavů) činit 34—55 % základních fondů na investice.

Vysoké školy užívají ve výuce i při vědecké práci stále více progresivních pomůcek. Jsou to zejména samočinné počítače, elektronové mikroskopy, kinofikace, zavádění vlastních rozhlasových a reprodukčních zařízení i uzavřeného televizního okruhu, ale také plně automatizované učebny, laboratoře a studovny. Veškerá tato didaktická technika a vědecké vybavení musí odpovídat soudobému stavu vědy a techniky a nesmí proto zastarat. Dnes se toto vybavení obnovuje po 9—12 letech, ale odhaduje se, že se morálně i fyzicky opotřebovává za 5—6 let, v jednotlivých případech zastará již za 3 roky.

Potřebné vybavení si dosud jednotlivé katedry, fakulty a vysoké školy projektovaly a často také vyráběly samy. Později vzniklo při ministerstvu vysokých a středních odborných škol SSSR speciální konstrukční byro (SKB), které dnes představuje jedinou organizaci pro projektování, konstrukci a někdy i pro výrobu potřeb-

ných učebních pomůcek. Pro USSR má filiálku v Oděse a další filiálky mají být zřízeny i v jiných svazových republikách.

Úkolem SKB je projektovat učební pomůcky, vyrobit je v menších sériích a prověřit je pak na některých vysokých školách. Postupně se má při něm vytvořit soubor výrobních závodů, které budou tyto pomůcky vyrábět průmyslově.

Dosavadní zkušenosti dovolují vytvořit systematizované soubory učebních pomůcek pro vybavení učeben, laboratoří i kabinetů pro jednotlivé předměty a odhadnout celostátně jejich potřebný počet.

Z toho, co bylo uvedeno, je patrné, že socialistický stát s jednotně řízeným školstvím může zajišťovat přípravu svých kadrů daleko lépe a efektivněji než stát kapitalistický, aniž při tom potlačuje zájmy jednotlivých svazových republik a národností. Umožňuje přípravu všem svým nadaným občanům a nespolehá pro další rozvoj vědy a techniky na »kupování mozků« z ciziny, jak to dnes činí nejbohatší země kapitalistického světa. Prakticky přitom zajišťuje přípravu pro všechny odbornosti a specializace a umožňuje ji i příslušníkům socialistických i rozvojových zemí.

Do padesátého výročí vzniku SSSR vstoupil Sovětský svaz s velmi kvalitním systémem vysokých škol a věnuje jejich dalšímu rozvoji péči, která zajišťuje, že bude mít k dispozici odborníky s nejkvalitnější přípravou na světě, kteří mu umožní prokázat přednosti socialistického zřízení. Věnuje přitom pozornost nejen technickému a odbornému vybavení svých škol, ale také rozvoji vysokoškolské pedagogiky, psychologie a sociologie, připravě učitelů i studentů pro práci s lidmi i zajištění nejlepších podmínek pro jejich práci. Studium hodnotí jako zvláštní formu lidské práce a věnuje přitom značnou pozornost také její hygieně a bezpečnosti. Vysoké školy zajišťují nejen nejvyšší odbornou přípravu svých studentů, ale také jejich politickou výchovu pro práci, která musí prokázat nesporné přednosti socialistického zřízení.

Kliment Šolér

Všeobecně vzdělávací škola využívá stále více technických učebních pomůcek, zejména diafilmu, výukové televize, zápisu zvuku atd. Platí to hlavně o škole socialistických zemí, v nichž o centrální vybavování škol těmito pomůckami pečuje stát. Je tomu tak proto, že jsme si vědomi toho, že bez těchto pomůcek by nebylo možno vychovat aktivního budovatele komunismu. Technické učební pomůcky totiž pomáhají formovat světový názor, přesvědčení i mravní názory nastupujícího pokolení. Proto se dnes již jejich využití nemůže omezovat pouze na učitele-naděšence, zajímající se o jejich využití, ale musí proniknout mezi všechny učitele. Naši učitelé nacházejí stále nové možnosti využití těchto pomůcek při vyučování. Možnost jejich uplatnění je ovšem dána náplní učiva i specifickými vlastnostmi jednotlivých vyučovacích předmětů.

Sovětské učitelé zveřejňují své dobré zkušenosti v pedagogických časopisech, v nichž je zkratka TSO (techničeskije sredstva obučenijsa) dnes již zcela běžná. V průběhu posledních let bylo získáno tolik nových zkušeností, že vědeckovýzkumný ústav pro vybavování škol technickými učebními pomůckami při Akademii pedagogických věd SSSR se rozhodl zařadit mezi sledované otázky soudobé pedagogiky též aktuální úkol: vědecky zpracovat a zdůvodnit vytváření a využívání technických učebních pomůcek (v dalším bude použito zkratky TUP).

Prvým výsledkem tohoto úsilí je recenzovaný sborník, jehož úkolem je upozornit široký okruh učitelů na to, že v soudobé metodice výuky jednotlivým předmětům je nezbytně třeba využívat diapositivů, diafilmů, filmů, rozhlasu a televize i magnetofonového zápisu zvuku. Je v ní proveden rozbor použitelnosti jednotlivých TUP ve škole a jsou tam uvedeny podmínky jejich správného využití na jednotlivých typech škol v základních předmě-

tech školního kursu. Jednotlivé hlavy knihy zpracovali buď vědečtí pracovníci ústavu, nebo učitelé a metodikové jednotlivých předmětů. Kniha je přehledně rozdělena do šesti kapitol, jež se dále člení na paragrafy, čímž se výklad stává velmi přehledným.

První kapitola pojednává o využití TUP ve vyučovacím procesu. Shrnuje důvody, které v posledních letech tak značně zvýšily zájem o audiovizuální pomůcky. Je to v první řadě tvůrčí charakter dnešní výroby, který klade na své pracovníky nové požadavky. Škola proto musí svým žákům dávat schopnost tvůrčí a samostatné práce, musí je naučit vědecky a dialekticky myslet. TUP při tom dávají možnost pro využití pracovní, problémové a objevitelské vyučovací metody. Je také třeba najít rozumný a pedagogicky zdůvodněný vztah mezi informacemi, které žák získává prostřednictvím TUP ve škole a mimo školu. Rozhlas, film a televize jsou dnes nejmasovějším vzdělávacím prostředkem, a proto škola musí u svých žáků i ve škole formovat návyk samostatného vzdělávání pomocí těchto prostředků. Tím se vytvoří předpoklady pro úspěšnou přípravu budoucích výzkumníků, kteří budou umět své znalosti uplatňovat aktivně ve výrobě.

Pomocí výukového filmu, rozhlasu a televize mohou žáci poznat podstatu řady povolání a jejich význam pro společnost, což může kladně ovlivnit jejich volbu povolání.

Autoři dalších kapitol pak podrobněji rozebírají specifické vlastnosti jednotlivých TUP a možnosti jejich využití. Uvádějí zvláštnosti vyučovacích hodin, v nichž se TUP využívá.

Druhá kapitola podává přehled TUP vhodných pro tři nejnižší ročníky základní školy (načal'naja škola). Nejprve uvádí TUP k promítání. Upozorňuje, že pro nejmladší žáky jsou vhodnější statické obráz-

ky (diafilmy) než zobrazení pohyblivé. Jednotlivé obrázky je totiž možno pozorovat libovolně dlouho, takže výuka pomocí nich probíhá podobně jako pomocí obrazů zavěšených na stěně nebo na tabuli.

Autor pak na řadě příkladů ukazuje, jak je možno diafilmu využít v hodinách určených čtení a rozvíjení řeči. Na konkrétním materiálu ukazuje použití diafilmů jako doplňku ke článkům čítanky. Obrázky přitom mohou být opatřeny titulky, nebo být bez nich. Existují však také diafilmy, jejichž prvá část je opatřena titulky, druhá část s týmiž obrázky je bez nich. Kniha obsahuje podrobné pokyny pro jejich využití.

Diafilmů je však možno využít také jako námětu pro vyprávění, pro školní úkoly a volné diktáty. Při jejich tvorbě je třeba zajistit, aby se v každém dalším ročníku náročnost na žáky zvyšovala. Výklad je opět doplněn praktickými ukázkami využití konkrétních diafilmů. Diafilmů je možno využít také při nácviku gramatiky mateřského jazyka.

Dobře je možno využít diafilmu v přírodopisném vyučování, fond filmů pro nejnížší třídy obsahuje přes 40 titulů. V knize jsou opět uvedeny ukázky využití některých z nich.

Druhý oddíl této kapitoly je věnován výukovým filmům určeným pro nejnížší ročníky. V Sovětském svazu bylo vyrobeno asi sto takových filmů, krátkých filmových povídek a filmových informací o různých tématech. Seznamují žáky s tím, co se děje v jejich okolí, s přírodou v různých ročních obdobích, s životem dětí, s prací sovětských lidí v městě i na vesnici. Mnohé z nich mají výchovný charakter. V poslední době se věnuje značná pozornost zejména krátkometrážním filmům a filmovým fragmentům.

Další část je věnována zvukovým TUP. Zejména rozhlas skýtá široké možnosti pro zvýšení efektivity výuky. Vysílání centrálního rozhlasu pro nejnížší ročníky je možno rozdělit do čtyř skupin: vysílání určené pro nácvik čtení, hudebněvýchovné vysílání, vysílání pro matematiku a re-

lace syntetického charakteru. Autor pak uvádí požadavky, jež by měly rozhlasové relace splňovat, a metodické pokyny pro jejich efektivní využití.

Velkou pomocí pro učitele jsou výbory z četby na deskách. Pro nejnížší třídy je připraveno přes 200 takových literárních ukázek. Autor opět uvádí návod a ukázky jejich využití.

Třetí kapitola je věnována využití TUP ve vyšších třídách osmileté střední školy v hodinách předmětů humanitního cyklu. Jsou v ní uvedeny TUP vhodné pro ruský (mateřský) jazyk, pro literární výchovu, dějepis, společenské nauky a pro cizí jazyky. Pro každý z těchto předmětů jsou podány metodické pokyny pro použití všech vhodných TUP a jsou uvedeny také praktické ukázky hodin s jejich využitím. Protože na vypracování se účastnili odborní učitelé, praktikové i metodikové příslušného předmětu, obsahuje tato kapitola materiál, kterého mohou velmi dobře využít i naši odborní učitelé jednotlivých předmětů.

Čtvrtá kapitola podává obdobným způsobem zpracovaný přehled možností využití TUP ve výuce předmětů přírodovědecko-matematického cyklu, tj. v biologii, matematice, fyzice, chemii a zeměpisu.

Pátá kapitola je určena pro vedoucí pracovníky škol a pro inspektory národního vzdělání. Nejprve se uvádějí pokyny, jak je třeba hodiny, v nichž se využívá TUP, analyzovat a hodnotit. Především je třeba posoudit účelnost využití TUP v dané hodině, pak vhodnost jejich zařazení do této hodiny. TUP je možno využít při výkladu nového učiva, při upevňování získaných znalostí i při prověřování jakosti osvojení učiva. Důležitá je při tom účelná organizace činnosti žáků v hodině a správný a účelný výběr souboru TUP.

Pro využití TUP musí být na každé škole vypracován přesný plán. Přístroje mohou být umístěny v jednotlivých kabinetech nebo také soustředěny v jediném kabinetu TUP. Je proto třeba předem napláňovat jejich využití v jednotlivých třídách a vyučovacích hodinách, což by měl zajišťovat

zástupce ředitele školy. Přitom je třeba např. dbát také na to, aby v téže třídě byly v jednom dni zařazeny nejvýše tři hodiny s TUP, protože tento způsob výuky žáky značně více namáhá. Efektivní využití TUP může zajistit pouze promyšlený celoškolský plán jejich využití.

Další oddíl kapitoly pojednává o přípravě učitelů k využívání TUP. Autor doporučuje zřídít rajónové kursy pro ředitele a pracovníky aparátu rajónových a městských školských oddělení a organizovat metodické kabinety a kroužky pro využití TUP pro učitele při každé osmileté střední škole. Dobře se osvědčují kursy a semináře pro vedoucí pracovníky i učitele, konané mimo zaměstnání. Kniha uvádí návrh programu pro takový seminář s 36 hodinami přednášek a 28 hodinami cvičení.

Protože využití TUP vede k zintenzívnění výuky a zvyšuje duševní zatížení žáků, uvádí kniha rady lékaře pro zdravotně nezávadné využití TUP.

Šestá kapitola pojednává o možnostech využití TUP při mimoškolní práci. Uvádí zkušenosti řady škol a učitelů. Vedle promítání diapozitivů (popřípadě s doprovodem

ným textem, zapsaným na magnetofonové pásce) je možno pořádat festivaly diafilmů a filmů zaměřených k téže tematice, školní večírky atd. Také mimoškolního televizního vysílání je možno využít, když žákům doporučíme sledovat určité pořady, vést o nich zápisy v deníku a pořádat pak o nich besedy. Na některých školách dobře pracují školní amatérské filmové kroužky. Jiné školy používají školního rozhlasového zařízení, pro něž žákovský školní radiokroužek připraví vhodné relace, jež mohou být popřípadě předem zapsány na magnetofonovou pásku. Kniha obsahuje řadu podnětných námětů pro různou mimoškolní činnost.

V příloze je podán přehled sovětských projektorů, stínítek, gramofonů, magnetofonů a zesilovačů s krátkou informací o jejich vlastnostech, dále pokyny pro organizaci školní fonotéky a diatéky. Kniha obsahuje také obšírný přehled literatury.

Jako celek přináší kniha cenné informace pro vedoucí školské pracovníky i pro učitele a zaslouží si proto jejich plné pozornosti.

Kliment Šoler

POLITICKOVZDĚLÁVACÍ A PEDAGOGICKÉ TRADICE NĚMECKÉHO REVOLUČNÍHO DĚLNICKÉHO HNUTÍ

I. Období kapitalismu (70.—90. léta 19. století)

Druhá hlavní perioda dějin německého revolučního dělnického hnutí a jeho politickovzdělávacích a pedagogických tradic zahrnuje problematiku 70.—90. let 19. století. Vedoucím kolektivem vědeckých pracovníků, který z podnětu stranických a státních orgánů pracuje na této problematice, je prof. dr. Gotthold Krapp, rektor Pedagogického institutu E. Schnellera ve Cvikově (Zwickau). Toto období je charakterizováno jako kvantitativní a kvalitativní rozmach dělnického hnutí v podmínkách rozvoje kapitalismu volné konkurence a jeho přechodu v kapitalismus monopolů.

První část připravených textů a materiálů je věnována dalšímu rozpracování a šíření marxistické vzdělávací politiky a pedagogiky. Autoři se zabývají podněty, které pro tuto oblast vyplývají z všestranné publikační činnosti K. Marxe a B. Engelse, počínaje spisy K. Marxe o střetnutí buržoazie a proletariátu v období Pařížské komuny (Der Bürgerkrieg in Frankreich, 1871), o kritice programu německé sociální demokracie (Kritik des Gothaer Programmes, 1875) a spisem B. Engelse Anti-Dühring (Herrn E. Dührings Umwälzung der Wissenschaft, 1876—1878). Není třeba zvláště zdůrazňovat funkci Marxova Kapitálu (Das Kapital, I-III, 1867—1885, 1894, tj. posmrtně) ve zpřesňování metodolo-

gických, obecně teoretických i řady konkrétních problémů marxistické pedagogiky. Na základě analýzy třídního rázu výchovy a vzdělání v rozvinuté kapitalistické společnosti a na základě přesnějšího určení cesty revolučního proletariátu k socialismu byly postupně dále zpracovávány koncepční otázky lidového vzdělání v podmínkách příští socialistické společnosti. B. Engels ve spise o základech vědeckého socialismu (*Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*, 1882) a v polemice s E. Dühringem a jeho poznámkami ke školství se opět zabýval otázkou všeobecného cíle socialistické výchovy, naznačil rozsah a obsah všeobecného vzdělání v podmínkách socialistické společnosti a objasnil základní teze marxistické teorie výchovy. Měl na zřeteli všestrannost výchovy, úlohu matematiky a přírodních věd, ale i zvýšený podíl vyučování mateřskému a cizím jazykům, estetické výchovy a tělesné kultury. Proti nihilismu E. Dühringa při určení funkce kulturního dědictví lidstva zdůraznil, že dělnická třída bude toto dědictví v socialistické škole střežit a dále je rozvíjet. Princip vědeckosti při vyučování byl v těchto souvislostech chápán jako respektování nejnovějších poznatků věd. B. Engels v závaznosti na I. díl Marxova Kapitálu osvětlil princip spojený vyučování s produktivní prací jako vzájemné prolnutí všeobecného vzdělání a polytechnického vzdělání (*»vielseitige techniscne Ausbildung«*). Pomocí práce žáci získávají praktický základ pro vědeckou výchovu (*»eine praktische Grundlage für die wissenschaftliche Erziehung«*).

Tyto teze jsou zpřesněním podílu B. Engelse na vývoji některých základních opor marxistické pedagogiky. Na tomto zpřesnění se také podílí nové čtyřicetisvazkové vydání díla K. Marxe a B. Engelse.

Německá marxistická historiografie školství a pedagogiky již v padesátých letech zdůraznila význam díla W. Liebknechta (*»Wissen ist Macht — Macht ist Wissen, 1872«*) a A. Bebela (*Die Frau und der Sozialismus, 1879*), spoluzakladatelů a

vedoucích činitelů revolučního křídla sociální demokracie, pro rozvíjení podnětů z díla K. Marxe a B. Engelse také v oblasti výchovy a vzdělání.

W. Liebknecht podrobil kritice maloburžoazní a liberální hesla *»V poznání je síla«* a *»Vzdělání vede ke svobodě«*, jež měla mezi proletariátem budit iluze o zlepšení životních podmínek bez politického boje, dal jim revoluční obsah a doplnil je marxistickou antitezí *»Macht ist Wissen«* a *»Durch Freiheit zur Bildung«*. Monopol na vzdělání v podmínkách kapitalistické společnosti příkladně analyzoval na stavu německého, jmenovitě pruského školství a na podmínkách dělnické třídy ke vzdělání. Tento stav charakterizoval jako *»školu drezúry«*, založenou na drilu a předvojenské militaristické výchově (výchova pro pruské vojenské hodnostáře a kasárna). W. Liebknechtovi náleží zásluha, že první podrobněji uplatnil marxistickou tezi o třídním rázu výchovy a vzdělání na konkrétním materiálu z vývoje a stavu německého školského systému. Vyvodil odtud teoretické závěry pro marxistickou politiku v oblasti vzdělání a pro praktické kroky v boji sociální demokracie proti vládnoucímu školskému aparátu. Liebknechtův spis je v dějinách marxisticky orientovaného dělnického hnutí v Německu prvním spiskem, který se speciálně zabýval politikou v oblasti vzdělání.

V českém i slovenském překladu známý spis A. Bebela o vztazích tzv. ženské otázky k socialismu, jenž podobně jako názory W. Liebknechta na vztahy vědy, poznání a dělnického revolučního hnutí vznikl před sto lety, rozvíjel marxistické teze o funkci životního prostředí pro vývoj a výchovu dítěte a člověka, o úloze náboženství ve výchově a o podstatě buržoazní morálky jako činitele retardujícího výchovu v proletářských rodinách. Ve šlépějích B. Engelse naznačil obraz výchovy v socialistické společnosti (se zvláštním důrazem na poslání osvobozené ženy).

V druhé části se autoři zabývají vztupem parlamentních i mi-

moparlamentních bojů v oblasti školské politiky. Hospodářský a vědeckotechnický rozvoj se odrazil především ve středním a vysokém školství. Základní školství naproti tomu zůstávalo hluboce za tímto pokrokem. Silněji nežli hospodářský vývoj však na tyto poměry působila politická situace, zejména rostoucí šovinismus a militarismus. V tomto období nemělo ještě německé revoluční dělnické hnutí svůj školský program. Základní požadavky v oblasti výchovy a vzdělání byly obsaženy v programech sociální demokracie. Program z r. 1869 (das Eisenacher Programm) se omezoval na odluku církve a školy, bezplatné vyučování, bezplatné pomůcky a jednotnost školství. Oportunistické požadavky z r. 1863 (Programm des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins) a z r. 1875 (Gothaer Programm), které byly kritizovány K. Marxem a B. Engelsem, byly překonány až r. 1891 v programu sociálně demokratické strany (Erfurter Programm). Od revolučního roku 1848 nenastal v této oblasti větší pokrok.

Proto autorský kolektiv věnuje pozornost různým výzvám sociálně demokratické strany, které se týkají politiky v oblasti školství a vzdělání vůbec. Zejména jde o výzvy k volbám. Ale také výše zmíněný spisek W. Liebknechta v jisté míře nahrazoval školský program sociální demokracie.

V tomto období měla sociálně demokratická strana své zástupce v říšském sněmu, ve sněměch zemských i v obecních parlamentech. Určité procento jejich činnosti bylo věnováno školské politice. Zejména činnost A. Bebela je v této oblasti nesmírně záslužná. Máme na zřeteli takтику boje za dílčí požadavky, aniž byla opouštěna revoluční perspektiva. Zde se otvírají nové možnosti badatelské práce.

Pokud jde o boj o školskou problematiku mimo parlamentní lavice, jsou zaznamenána významná shromáždění pracujících, na nichž o školské problematice hovořili představitelé sociální demokracie. Tak např. r. 1892 byla v Berlíně uspořádá-

na dvě shromáždění, vrchol první etapy tohoto boje, na nichž před pěti tisíci účastníků promluvil A. Bebel. Stále širší masy byly účastny iniciativy revolučních sociálních demokratů.

Třetí část se zabývá počátky organizované třídně uvědomělé výchovy dělnických dětí a mladých dělníků. Sociální demokracie zahrnovala do své působnosti množství vzdělávacích spolků a kulturních organizací, které se podílely i na výchově proletářských dětí, dělnického dorostu i dospělých dělníků. Vedle oportunistických a buržoazní ideologií podléhajících spolků a organizací rostl počet těch, které se stávaly základnou třídně uvědomělé proletářské a marxistickou ideologií podložené výchovy. Jejich činnost byla zaměřena zejména na děti, které opouštěly povinnou školu, tedy na období puberty a na postpubescenty. Přípravě proletářských dětí a mládeže k přijetí do řad uvědomělých bojovníků za práva proletariátu (die proletarische Jugendweihe) byla aktem velikého výchovného i politického dosahu. Zejména Berlín a Hamburk, střediska průmyslu i revolučního dělnického hnutí, podnětně přispěla k vytváření tradice, v jejímž ovzduší vyrůstali přední bojovníci revoluční sociální demokracie a později Komunistické strany Německa (E. Thälmann aj.). Do okruhu této činnosti náleží počátky socialistické literatury pro děti a mládež. (Časopis »Die Jugend«, »Lehrbuch für den Jugendunterricht in freien Gemeinden«, 1891—1892, atd.) I když ještě neměly ryze socialistický ráz, byly i po létech východiskem činnosti dětské přílohy listu »Gleichheit«.

V návaznosti na přijímání dětí a mládeže do řad bojovníků za práva proletariátu vznikala první proletářská organizace mládeže v Německu. Tzv. proletářští volnomyšlenkáři z Hamburku založili roku 1892 svaz volnomyšlenkářské mládeže (der »Freidenker-Jugendbund«). Koncem století vznikaly dělnické tělovýchovné organizace (Arbeiterturnvereine). Činnost

těchto organizací byla doprovázena podněty v oblasti metodiky výchovné práce s dětmi i mládeží, jež obsahovala všechny stránky výchovného cíle.

Čtvrtá část je věnována vlivu marxistické politiky v oblasti vzdělání a pedagogiky na učitelstvo. Boj o sociální existenci a zvýšení hmotného zajištění, boj proti klerikalismu ve školství a proti militarizaci výchovného a vzdělávacího procesu sblížoval nejpokrokovější vrstvy učitelstva s dělnickým revolučním hnutím a se sociálně demokratickou stranou. Dálo se tak za přímého zákazu jakékoli politické činnosti tohoto druhu a za hrozby perzekucí. Jediným východiskem bylo vzdát se učitelské činnosti a přejít do politické činnosti v sociální demokracii. Příkladem podobného postupu byly životní osudy učitele Fritze Kunerta, který v r. 1888 (tedy 3 roky po brněnském učitelu a spoluzakladateli Rovnosti P. Krkoškovi) vystoupil z učitelských služeb v Berlíně a stal se redaktorem sociálně demokratického tisku. Stal se dokonce poslancem sociálně demokratické strany a bojovníkem za školskou politiku strany v nejvyšších státních orgánech. Toto období je také počátkem činnosti prvních spisovatelů v německém revolučním dělnickém hnutí, jež byla zaměřena k pedagogické problematice. Jmenujme Adolfa Douale a jeho práci o mateřských školách a základním školství (*»Kindergarten und Volksschule als sozialdemokratische Anstalten«*, 1876), Roberta Seidela a jeho práce o základním školství (1885), o pracovním vyučování (*»Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände«*, 1885) a o prvním mezinárodním učitelském kongresu (*»Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland, zugleich Bericht über den I. internationalen Lehrerkongress zu Havre«*, 1887).

Také v této oblasti (připomínáme dosavadní činnost v oblasti dějin českého a slovenského učitelstva v ČSSR) je řada

bílých míst otevřených metodologických a hodnoticích problémů.

II. období vývoje výchovné a vzdělávací, školské a pedagogické problematiky v německém revolučním dělnickém hnutí a v sociální demokracii je charakterizováno zejména podílem K. Marxe a B. Engelse na jejím řešení. Již tím je určen jeho klíčový význam v dějinách marxistické pedagogiky, v dějinách školské politiky sociálně demokratické strany.

Třetí hlavní perioda dějin německého dělnického hnutí a jeho politickovzdělávacích a pedagogických tradic obsahuje problematiku od konce 19. století do Velké říjnové socialistické revoluce. Vedoucím kolektivem vědeckých pracovníků, který za podpory stranických a státních orgánů Německé demokratické republiky již po léta pracuje na obsáhlé publikaci o této problematice, je prof. dr. Gerd Hohendorf, děkan fakulty Vysoké školy pedagogické v Drážďanech (Dresden). Informace o tomto závažném díle, které má platnost pro vývoj marxistické pedagogiky v Evropě jako celku, vychází z podnětů VIII. sjezdu strany (SED).

Uvedené období je charakterizováno jako první fáze imperialismu, která odráží obecné i specifické rysy pruského imperialismu také v oblasti výchovy a vzdělání. V mezinárodním revolučním hnutí došlo k přesunu z Německa do carského Ruska, kde podněty námi sledované byly formulovány jako část programu strany bolševiků. Zejména po ohlasu první ruské revoluce roku 1905 byly v německé sociální demokracii posíleny pozice tzv. levých (die Linken), kteří v souladu s úsilím V. I. Lenina orientovali politickovzdělávací a pedagogické snahy na socialistickou výchovu dětí a mládeže a na marxistické vzdělávání mas.

První část je věnována vedoucí úloze dělnické třídy v boji proti imperialistické politice v oblasti vzdělání. Jádrem marxistického

pojetí této problematiky je hodnocení politickovzdělávacích bojů jako části revolučního boje za osvobození proletariátu. Těmito boji je kladen odpor imperialistickému státu, který používá školy jako nástroje k manipulování masami a vynakládá všestranné úsilí ke zmenšení rostoucího vlivu revolučního dělnického hnutí prostřednictvím výchovy a vzdělání v duchu buržoazní státní ideologie.

V kabinetním listu císaře Viléma II. k 1. květnu 1889 byl vysloven požadavek, aby škola s větším důrazem bránila děti a mládež před vlivem socialistických a komunistických idejí. Tomuto tlaku státní byrokracie podléhali pochopitelně nejvíce profesori gymnasií a středních škol vůbec. Protože však tento tlak nebyl v příštích letech dostatečně účinný, měnila státní byrokracie metody propagandy tak, aby budily dojem spravedlivého úsilí o zachování a posílení pruského státu. Stát měl v těchto intencích zvláštní zájem o získání učitelského hnutí, které se formovalo již v období revoluce roku 1848 pod vedením A. Diesterwega a C. F. W. Wandera, jako hnutí demokratické až revolučně demokratické, pro politiku tzv. neutrality, posilující jednotu německého národa.

Zejména základní školství bylo stále výrazněji odcizováno demokratickým idejím vzdělání lidu z první poloviny 19. století a používáno jako nástroj politické moci vládnoucích vrstev. Úkolem revolučních sociálních demokratů bylo odhalovat na konkrétních příkladech tyto záměry i měnit se taktiku školské politiky buržoazie. Tak např. O. Rühle, představitel tohoto úsilí, označil r. 1903 stav základního školství jako důsledek nežádoucích politických bojů vládnoucích tříd a vrstev a F. Mehring, významný ideolog a historik německého revolučního dělnického hnutí, se k této problematice vyjádřil r. 1904 v tom smyslu, že v ní převládají aspekty mocenské a politické nad pedagogickými.

Agresivita německého imperialismu byla ideologicky připravována státními i soukromými výchovnými a vzdělávacími institucemi. O. Rühle v brožuře »Die Volks-

schule, wie sie ist« (1903) kritizoval nacionalistické a šovinistické záměry státu v této oblasti. C. Zetkinová jako redaktorka listu »Die Gleichheit«, orgánu proletářského ženského hnutí, pečovala o periodickou rubriku »Gegen den Hurratriotismus«, jež odhalovala i militaristické cíle státní politiky. (Tak např. die »Jungdeutschland-Post«, list jednoho ze svazů, které vedly militaristickou propagandu, označil r. 1913 válku jako svatý výraz pravého jednání člověka.) Proti boji stávkeli němečtí revolucionáři také boj, ovšem boj a výchovu k němu (»Das Geschlecht des Proletariats muss zum Kampf erzogen werden«) ve smyslu spojení proletářské politiky a pedagogiky a spojení proletářského vlastenectví a internacionalismu. Referát C. Zetkinové »Zur Schulfrage« byl v těchto souvislostech prvním základním dokumentem německých revolučních sociálních demokratů v tomto století, k němuž se v odstupu doby vracela i školská politika Komunistické strany Německa. Byl výrazem snad o jednotnost vzdělávacího systému, jež napomáhaly k mobilizaci mas pro boj za zlomení monopolu buržoazie v oblasti vzdělání. Proto mělo projednání otázek výchovy a vzdělání na sjezdu sociální demokracie v Mannheimu (Mannheim) r. 1906 význam, který přesahoval hranice Německa. Závěry jednání, na jejichž přípravě se podíleli zejména C. Zetkinová a H. Schulz (později se odklonil od revoluční linie), byly příkladem exaktně třídní analýzy stavu lidového vzdělání v Německu. (Kritika třídního zaměření základního školství. — Obraz socialistické osobnosti a socialistické školy, úloha práce ve výchově. — Boj za jednotnou školu a za školu světskou.)

V těchto souvislostech bude třeba mj. věnovat pozornost činnosti sociálně demokratických poslanců v parlamentech jednotlivých zemí a činnosti sociálních demokratů v obecních zastupitelstvech.

Druhá část je věnována výchově v duchu socialistického světového názoru a k revoluční činnosti.

Výchozím dokumentem je pařížský kongres II. internacionály (1900), který výrazně upozornil na nutnost socialistické výchovy v boji proti imperialismu a válce. Významnými postavami v tomto boji byli zejména K. Liebknecht a R. Luxemburgová. Jde o vlastní rozvoj socialistického hnutí mládeže v Německu.

Revizionisté v německé sociální demokracii popírali nutnost revoluční výchovy proletářského dorostu a hovořili o obecně lidských a politicky neutrálních cílech výchovy. Říšský zákon z r. 1908 zakazoval mládeži do 18. roku jakoukoli politickou organizovanost, pravicoví sociální demokraté kladli překážky rozvoji proletářských mládežnických organizací.

Naproti tomu revoluční sociální demokraté viděli východisko z krize buržoazní školy a vzdělávacího systému kapitalistické společnosti vůbec v třídně uvědomělé výchově v dělnických rodinách, a to od dětství. Byla postupně vytvářena teorie socialistické rodinné výchovy, na níž se jmenovitě podíleli C. Zetkinová, K. Duncerková, O. Rühle aj. Pravidla výchovy, která v roce 1905 uveřejňovala C. Zetkinová pravidelně v příloze listu »Gleichheit«, jsou příkladem mistrovské pedagogické propagandy a školou proletářských matek a otců.

V těchto souvislostech jsou hodnoceny pozitivní výsledky činnosti sociálnědemokratických komisí pro ochranu dítěte, dělnických tělovýchovných spolků a je podtržena mnohostranná výchova a vzdělávací funkce dětské literatury a literatury pro mládež jako nástrojů k výchově v duchu socialistického světového názoru a k revoluční činnosti. Sem náleží i kapitoly věnované vzdělávací činnosti sociální demokracie mezi členstvem i mezi obyvatelstvem. Jde o nové kapitoly ve vývoji pedagogiky dospělých. Právě v letech po r. 1907 byly zaznamenány bouřlivé diskuse o základních otázkách socialistické vzdělávací činnosti. Tzv. leví zastávali stanovisko, že je nutné vycházet z ideologického a kvalifikovaného školení funkcionářského aktivu i dělnictva. Revizionisté

se naproti tomu orientovali především na kvalifikované (ovšem postupně buržoazní ideologii podléhající) školení a vzdělávání vedoucích kádrů a ponechávali stranou růst vzdělanosti průměru mas.

Třetí část je věnována vývoji a upevnění marxistické pedagogické teorie, nezbytnému předpokladu revoluční pedagogické praxe.

Pedagogická teorie revolučních sociálních demokratů vycházela z názorů Karla Marxe a B. Engelse na výchovu a vzdělání a uzrávala v politických bojích dělnické třídy s buržoazií i s revizionisty. Není to teorie spekulací a brožurek. Zejména její orientace na proletářskou rodinnou výchovu a na výchovu a vzdělání v mimoškolských institucích je novou stránkou pedagogiky 20. století.

Zapojení dětí, mládeže i dospělých do života a do bojů dělnické třídy bylo základem znakem, který tuto pedagogiku odlišoval od názorů revizionistů. (Boj je podle C. Zetkinové »jednou z nejsilnějších a nejcennějších výchovných sil; v jeho ovzduší rychle uzrávají názory, talenty, charakterové vlastnosti«.)

Historickým pramenem pedagogiky revolučních sociálních demokratů bylo pokrokové pedagogické dědictví raného měšťanstva, zejména názory J. A. Komenského, J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, A. Diesterwega a F. Fröbela. Jakmile buržoazie v dalším vývoji jako třídy začala znehodnocovat tento odkaz a oslabovala jeho demokratické rysy, podrobili její školskou politiku kritice. Rozhodný boj vypověděli zejména reakční pedagogice buržoazie v období imperialistického vývoje kapitalismu. Právě křídlo německé sociální demokracie mělo blízko k pedagogice P. Natorpa, významného představitele sociální pedagogiky. Leví kritizovali jmenovitě filosofickou a obecně teoretickou základnu pedagogiky P. Natorpa, G. Kerschensteina a tzv. individuální pedagogiky. Právě v této pedagogice se nejčastěji objevovaly prvky vyhozeného šovinismu a přezírání jiných národů.

Pedagogika revolučních sociálních demokratů věnovala velkou pozornost tezím o zdravém národním sebevědomí, které má být doprovázeno hlubokými city proletářského internacionalismu a proletářské solidarity. Zejména když r. 1907 revizionisté začali podporovat koloniální a militaristickou politiku vládnoucích kruhů, odhalili leví podstatu vlastenectví z hledisek ryze třídních. C. Zetkinová v projevu na sjezdu sociálních demokratů v Essenu r. 1907 hovořila o zásadním rozdílu mezi vlastenectvím buržoazie a proletariátu. Rozdíl není ve stupni vlastenectvích citů a v proklamacích o vlastenectví, ale v pojetí podstaty vlastenectví. Proletariát a jeho rodiny mají být ve střehu před »vlastenčením«. Vlastenectví proletariátu je svou podstatou revoluční a má být podřízeno proletářskému internacio-

nalismu. Tyto teze byly oceněny teprve v odstupu doby, zejména se zřetelem k historickým omylům politiky německého militarismu po r. 1914 a německého fašismu po r. 1933.

Dalším důležitým faktorem pedagogiky revolučních sociálních demokratů byla práce v procesu socialistické výchovy a vytváření osobnosti. Osvobozená práce má vést ke štěstí a k radosti. (Teze mannhelmského sjezdu.)

Pedagogika revolučních sociálních demokratů má pevné místo ve vývoji tradic revoluční socialistické pedagogiky, vycházející důsledně z marxismu a navazující v Německu zejména na podněty A. Bebel a W. Liebknechta.

Podle materiálů G. Krappa
a G. Hohendorfa zpracoval
Josef Cach

MAGYAR PEDAGÓGIA 1972

Časopis Magyar Pedagógia, orgán pedagogického výboru Maďarské akademie věd, patří k nejstarším pedagogickým časopisům v MLR. Jeho první číslo vyšlo již v březnu 1892 jako časopis tehdejší Maďarské pedagogické společnosti a s přestávkami v r. 1948 a v letech 1951—1960 vychází dodnes, nyní jako čtvrtletník. Obsah každého čísla je rozdělen do těchto pravidelných oddílů: Vědecké stati, Zprávy, Recenze časopisů a knih, Kronika.

Číslo 1

Odon Józsa a Szabolcs Szabolcsi ve stati Oblastní rozdíly v naší vzdělávací soustavě a vytváření předpokladů pro další studium na vyšším typu školy ukazují na statistických údajích, jak se postupně vyrovnávají rozdíly v kvantitě a kvalitě školských institucí mezi jednotlivými kraji. Tyto rozdíly jsou pozůstatkem dřívější nerovné ekonomické úrovně krajů a z ní vyplývajících rozdílných požadavků na pracovní síly a na jejich odbornou kvali-

fikaci. Tak např. ve škol. roce 1970/71 se pohyboval průměrný počet žáků ve třídě základní školy od 24,2 do 30,3 při celostátním průměru 28,9, na jednu učebnu připadlo v průměru 1,09 až 1,69 tříd, celostátní průměr byl 1,52. Na středních školách v téže době se počet žáků pohyboval v rozmezí od 30 do 37, kdežto celostátní průměr byl 34, na jednu učebnu připadalo 1,01 až 1,22 tříd, celostátní průměr byl 1,11.

Eszther Lörinczová v článku O ideálu kolektivu našich žáků seznamuje s výsledky výzkumu na základní škole v Szolnoku, v němž zjišťovala, jak žáci 5. až 8. ročníku chápou kolektivnost a které vlastnosti podle nich charakterizují žáky aktivně se podílející na životě třídního kolektivu. 126 zkoumaných žáků uvedlo celkem 164 různých vlastností, z nichž mnohé se několikrát opakovaly. Přehledná tabulka ukazuje, že interpersonální vztahy (ochota pomoci, péče o třídu, zapadá do kolektivu, je oblíben, nežaluje apod.) tvoří v průměru 36 % všech uvedených vlastností; morální vlastnosti (vzorné chování,

je pořádný, pilný, spolehlivý, čestný a podobně) 25,2 %, vlastnosti zdůrazňující aktivitu (rád pracuje, účastní se veřejně prospěšných prací, dobře plní svěřené úkoly, je dobrý organizátor apod.) 23 %, rozumové a citové vlastnosti (dobrý žák, důvtipný, chytrý, obratný, veselý) 12,1 %. Z vlastností, které byly nejčastěji uváděny, lze sestavit toto sestupné pořadí: pomáhá spolužákům, dobře se učí, dobře se chová, je vzorný, má pochopení pro jiné, nepohrdá spolužáky, převezme svůj díl při společné práci, stará se o třídu, svěřené úkoly poctivě plní, organizuje školní akce, pracuje pro kolektiv, přizpůsobí se kolektivu, je pilný (15,8 %—2,9 % všech vlastností).

János Abrudbányay se ve své úvaze Koordinace učebně výchovné práce ve třídě a ve školní družině zaměřuje především na možnosti spolupráce učitelů, vychovatelek školních družin, pionýrských vedoucích a rodičů. Značnou pozornost věnuje plánování výchovné práce ve školních družinách, přičemž konfrontuje maďarské zkušenosti se sovětskými.

Béla Balázs uvádí v článku Ukazatelé systému programování modelu, že použití kybernetiky v práci školy nevedlo jen ke vzniku programovaného vyučování, ale přispělo i k odhalení hlubokých pedagogických souvislostí a zákonitostí v celé učebně výchovné činnosti.

Moderní vyučování probíhá v současné době ve třech formách: 1. jako programované vyučování, 2. jako tzv. smíšené vyučování (tradiční učebnice obsahují průvodce s programovaným zpracováním učiva, střídání tradiční a programované formy vyučování a tzv. metoda úkolových listů), 3. tradiční formy v moderním vyučování (na nižším a středním stupni ve vyučovacích hodinách, na vyšším stupni v přednáškách a seminářích).

I když moderní a programované vyučování neznamenají totéž, přece mají společný teoretický základ, na němž se pak obě formy budují. Jde o to, vytvořit takovou jednotnou soustavu, v níž by bylo pro-

gramované vyučování organicky spojeno s veškerou učebně výchovnou prací, aby škola mohla řešit úkoly dané jí vědeckotechnickou revolucí.

Charakteristickým rysem vyučování, které je založeno na soustavě programování modelů, je nejen možnost řešení problémů, ale i jejich poznávání. Snaží se přesně vymezit strukturu kroků programu a diferencovaně jich používat. Požaduje vypracování takových programů, které by vyhovovaly i nejslabším žákům. Programované učebnice měly by se skládat ze dvou, popřípadě ze tří částí. První část by soustřeďovala teoretickou podstatu poznatků, obecné souvislosti a tzv. komplexní úlohy. Druhá část má obsahovat kroky programu spolu s úlohami a se zpětné vazebními prvky, tedy v podstatě všechno, co obsahují dnešní programované učebnice. Třetí část tvoří obrázky, tabulky, grafy apod.

Číslo 2

Gyula Csoma řeší otázku struktury volného času a vzdělávání dospělých. Vychází z výsledků jednání dvou konferencí UNESCO, pořádaných o tomto problému v Praze r. 1966 a v Budapešti r. 1971. Analyzuje obě možnosti vzdělávání dospělých — při zaměstnání a s dočasným přerušením zaměstnání. Vychází z definice struktury a organizace vyučovacího procesu, jak ji formuloval Sándor Nagy, a snaží se aplikovat toto didaktické pojetí na vzdělávání dospělých. Organizační pružnost a diferenciace vzdělání dospělých předpokládá zároveň pružnost i diferenciaci vyučovacího procesu.

Sándor Fájja nazval svůj příspěvek Šíření vědomostí filmem se zpětnou vazbou. Aby bylo využití školního filmu, tohoto důležitého vzdělávacího a výchovného prostředku, ještě efektivnější, poukazuje autor na možnosti, které přináší uplatnění principu zpětné vazby v práci se školním filmem, totiž neustále kontrolovat činnost žáků při získávání informací z tohoto zdroje.

Autor rozděluje celý průběh seznamo-

vání žáků s novými poznatky na základě filmu do pěti fází: 1. Učitel transponuje obsah promítaného filmu do slov. 2. Z verbálních prvků rekonstruuje charakteristické části filmového děje a objasňuje složitější situace. 3. Žáci znovu prožívají a promyšlejí děj a uvědomují si rozlišovací znaky. 4. Prvky filmu jsou po tomto zpracování skládány v celek a spojovány s vědomím žáků. Subjektivní zážitky diváků jsou konfrontovány s objektivními zákony. 5. Divák po získání nových informací hodnotí, kontroluje a opravuje své filmové zážitky.

Komenský, Uhry a evropská politika v 17. století je název přednášky, kterou prof. Josef Polišínský přednesl na komeniologické konferenci v Budapešti r. 1970.

Druhým komeniologickým příspěvkem je článek Istvána Mészárose Komenský a třída mateřského jazyka při koleji v Blatném Potoku. Reorganizace latinské školy, kterou Komenský uskutečnil v Blatném Potoku, je v odborné literatuře zpracována již celkem podrobně. Doposud však byla menší pozornost věnována tomu, že Komenský nově zorganizoval místní triviální školu, tj. třídu s mateřským vyučovacím jazykem, jak o tom svědčí jeho spis *Tirocinium*, vytištěný r. 1966, jakož i *Živá abeceda* v knize *Orbis Pictus*. Dosti přesný popis vyučování v této třídě nacházíme v díle *Schola Ludus*. Autor se snaží odpovědět na otázku, proč se Komenský právě v Blatném Potoku tak důkladně zabýval otázkami vyučování v mateřském jazyce a proč právě zde vznikla díla vhodná pro práci v této třídě.

Pracovníci Pedagogické fakulty v Prešově František Karšai, Hana Nezdobová a Marta Bačová uvádějí soupis prací z oboru dějin pedagogiky, které byly publikovány v letech 1960–1970 na Slovensku.

Číslo 3

Otto Mihály publikuje výřitek z kandidátské práce na téma *Základní otázky teo-*

rie pedagogického cíle. Vybranou část nazval *O marxistické filosofii výchovy*. Všímá si v ní tří problémů, které můžeme zjednodušeně označit jako problém funkce, metody a předmětu filosofie výchovy.

Lajos Szepes se v článku *Rozvíjení myšlení pedagogů ve vyučování* pedagogice zamýšlí nad otázkou, jak lépe připravovat příští učitele během jejich studia na učebně výchovnou práci ve škole. Poznání psychologických zákonitostí, jako jsou např. zákon transferu a funkční souvislost nebo logický zákon analogie, pomohou jen při řešení jednoduchých výchovných situací. Výchovné případy, s nimiž se učitel ve své praxi setkává, bývají mnohem složitější, a proto se mladý učitel již během studia musí při jejich analýze učit brát v úvahu individuální rozdíly mezi žáky i rozdílné podmínky výchovné situace, aby šablona nebo rutina neohrožovaly později jeho výchovnou práci.

Podle autora se v případě mladých učitelů osvědčily tyto metody: 1. Pozorování a analýza výchovných případů a analýza vlastního výchovného zásahu. 2. Využití informací získaných z hromadných sdělovacích prostředků k výchovnému působení na žáka. Patří sem rozbor článků z pedagogických časopisů, rozhlasových a televizních pořadů s výchovnou tematikou, rozbor filmů, které řeší určitý výchovný problém. 3. Zvláštní výchovné «úlohy» a «cvičení». Řešením jednoduchých výchovných případů seminární formou učili se studenti využívat získaných teoretických poznatků, přihlížet k rozdílnosti podmínek, vyhledávat souvislosti a zdůvodňovat vlastní navrhovaný postup.

László Veszpremi seznamuje v článku *Názory žáků na klasifikaci ve škole s výsledky výzkumu 1099 žáků z devíti různých škol (šesti základních s 530 žáky 3. až 8. ročníku a tří gymnasií s 569 žáky 1. až 4. třídy)*. Žáci měli odpovědět na dvě otázky: »Jsi rád, že je hodnocena tvá školní práce i tvé chování?« a »Jaké musí být dobré školní hodnocení?«.

Rodiče měli odpovědět na otázku: »Jste spokojeni s vyučovacími výsledky svých dětí?«

Co čtou žáci gymnasia ve volném čase, zjišťoval Tihamér Kiss a výsledky výzkumu uvádí ve stejnojmenném článku. Výzkum konal v Budapešti a ve třech dalších větších městech. 60,5 % žáků čte týdně průměrně 6,02 hodiny, u žákyň soustavně čte 77,7 % průměrně 6,05 hodiny týdně. Žáci mají poměrně široký rozsah literárních zájmů, od četby klasiků přes historické a životopisné žánry k četbě dobrodružné a detektivní. U žáků se objevuje ve značné míře zájem o technickou literaturu, kdežto dívky více zájmu má literatura o umění. Z domácích autorů byl nejčastěji uváděn Mór Jókai (u dívek v 1., 2. a 3. tř. a u hochů ve 3. tř. je uváděn na prvním místě). Více než 64 % všech zkoumaných žáků si vypůjčuje knihy v knihovně.

Ervin Bán v článku *Přednosti a problémy rozšířeného jazykového vyučování na základní škole* popisuje své čtyřleté zkušenosti s vyučováním francouzštiny od 3. školního roku. Zkoumal základní problém cizojazyčného vyučování, jímž je vliv gramatické struktury mateřského jazyka na osvojování jazyka cizího. Protože žáci 3. ročníku nejsou ještě seznámeni se strukturou mateřského jazyka a protože jsou jen v malých dávkách seznamováni se strukturou cizího jazyka, je vliv mateřského jazyka poměrně nepatrný. Ve vyšších třídách, kde všechny vyučovací předměty pomáhají upevňovat postavení mateřského jazyka a jeho uvědomělé používání, mateřský jazyk vyučování cizímu jazyku částečně podpořuje, ale také částečně znesnadňuje. Značné rozdíly v gramatických strukturách maďarského a francouzského jazyka se projevovaly na nižším stupni školy potížeji v používání např. pomocného slovesa avoir, ukazovacích zájmen (c'est), spojky apod., pro něž žáci neměli v mateřském jazyce potřebnou oporu. Značné potíže působilo rovněž psaní. Výslovnost žáků byla lepší než u žáků, kteří se za-

čínají učit francouzštině až na středním stupni.

Číslo 4

Sándor Nagy rozebírá v článku *Aktuální myšlenky v pedagogice* Laszló Nagye dvě nejvýznamnější práce maďarského pedagoga, který žil v letech 1857 až 1931, a to Psychologii dětských zájmů (1908) a Didaktiku založenou na pedagogii (1921). Nachází v nich myšlenky, které jsou i dnes aktuální — učení je aktivní zpracování informací, je výsledkem společné práce učitele a žáka, tvořivá práce žáka rozvíjí jeho vůli atd.

Etel Takácssová informuje o struktuře a obsahu pracovních sešitů pro vyučování mluvnici v 5. ročníku, které vyjdou ve školním roce 1972/73. Byly zpracovány na základě mnohaleté pokusné práce.

Margit Nagyová v článku *Pracovní listy v soustavě dnešních učebních pomůcek* uvádí, že pracovní listy, kterých se používalo i v tradiční škole, mohou mít význam též v dnešní škole, za předpokladu, že 1. komplexní úlohy budou v nich rozloženy na elementární kroky a bude vypracován postup pro řešení typových úloh (algoritmy), 2. zajistí se kontrola řešení úloh, 3. použije se techniky kombinovaných otázek, 4. bude vydán návod a potřebné informace, 5. budou zajištěny nezbytné pomůcky a 6. učitel bude reagovat na »zpětná hlášení«.

Éva Rózsová v článku *Možnosti modernizace vyučování v celodenní škole* ukazuje na základě výzkumu nové možnosti aktivizování žáků v učebně výchovné práci ve škole s celodenním výchovným systémem. Upozorňuje, že vyučování a výchova mohou vytvořit skutečně jednotný proces jen tehdy, rozšíří-li škola svůj organizovaný výchovný vliv i na část mimovyučovací aktivity žáků. Vyučování a učení vytvoří jednotný proces pouze tehdy, bude-li učitel dobře informován o tom, jak se žáci připravují na vyučování a jak samostatně řeší problémy; žáci mu-

sejí být aktivní i v samostatné práci; aby učitel mohl žákům pomáhat v obtížných situacích, musí vědět, jak se chovají v různých formách činnosti.

Éva Bernoláková v příspěvku pod názvem *Z materiálu jednoho nábožensko-sociologického výzkumu*

mu seznamuje s dílčími výsledky výzkumu religiozity ve 100 budapeštských rodinách, převážně dělnických, se 109 dětmi.

Ke všem hlavním článkům je připojeno dosti podrobné anglické resumé.

Tomáš Henek

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze 1, Mikulandská 5

SPK = Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12

UK = Universitní knihovna v Praze 1, Klementinum

ČSSR

HVOZDÍK, Ján: Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků. (Na porovnání výkonových a vývinových závislostí u neprosplievajúcich žiakov ZDŠ.) 2. vyd. Bratislava, SPN 1973, 322 s.

SPKK II-66985

Ke koncepci základního vzdělání. Soubor studií. Praha, SPN 1972. Zprávy VÚP SPKK II-66831

KOTOC, Ján: Kapitoly z teórie riadenia a organizácie školstva. Bratislava, SPN v Praze, sv. 26. 231 s. 1972. 85 s.

SPKK II-66935

KRUPSKÁ, N. K.: O komunistickéj výchove. Prel. z rus. orig. Bratislava, Ústav škol. informácií 1972. Sv. 1—5. 84, 79, 77, 96, 92 s.

SPKK I-25505/1—5

LINHART, Josef: Proces a struktura lidského učení. 2., dopl. vyd. Praha, Academia 1972. 488 s.

SPKK II-66934

Nové poznatky a techniky programované výuky. Racionalizace pedagogického procesu. Studie. Praha, Ústav škol. informací 1972. 54 s.

SPKK III-21524

PAŠKA, P. a MALÁ E.: Sústava výchovy a vzdelávania dospelých. Záverečná štúdie z ukončenia štátnej vedeckovýskumnej úlohy. Bratislava, Obzor 1972. 413 s.

SPKK II-67024

Problémy hodnotenia a klasifikácie žiakov. Bratislava, Univ. Komenského 1972. 398 s.

SPKK II-66855

Psychológia vo vyučovacom procese. Zborník štúdií prac. skupiny ped. psychológie. Bratislava, VÚP 1972. 135 s.

SPKK-21616

Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Sv. 15. Pedagogika-psychologie. SPN 1972, 142 s. Praha, SPN, 142 s.

SPKK II-53668/15

Sborník filosofické fakulty brněnské university. Řada pedagogicko-psychologická. (I.). Brno, Univ. J. E. Purkyně 1972. Roč. 20, č. 7. 302 s.

SPKK II-58766

SMIRNOV, V.: Vlastenecká a internationalistická výchova mládeže. Z rus. orig. přel. T. Chovancovová. Bratislava, Sme-na 1972. 63 s.

SPKK I-25467

VANĚK, Jan: K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha, SPN 1972. 275 s.

SPKK II-67008

NDR

Allgemeinbildung — Lehrplanwerk — Unterricht. Berlin, Volk u. Wissen 1972. 542 s.

SPK 65249

Beiträge zur Schülerdiagnostik. Berlin, Volk u. Wissen 1968. 96 s.

SPK 53621

Bibliographie pädagogischer Dissertations- und Habilitationsschriften der DDR. Jhrg. 1970. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaften 1972. 39 s.

SPKK II-66861

Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich von einem Autorenkoll. unter Leitung von W. Kienitz. Berlin, Volk u. Wissen 1971. 388 s.

SPK 61743

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. Berlin, Staatsverlag der DDR 1971. 63 s.

SPK 64540

HAUSTEN, H. J.: Literatur zu Forschungsergebnissen und Publikationen der Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter. Literaturbericht. Berlin, Akad. der Päd. Wissenschaften 1971. 83, 108 s.

SPKK II-66843/1, 2

Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der pädagogischen Psychologie. Hrsg. von A. Kossakowski u. Joachim Lompscher. Berlin, Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971. 180 s.

SPK 62565

JUERS, I.: Theoretische und methodologische Fragen der pädagogischen Forschung. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaft der DDR 1972. 68 s.

SPKK III-21567

KAISER, M.: Probleme der Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus. Berlin, Akad. der Päd. Wissenschaften 1972. 47 s.

SPKK II-66847

KLIMPEL: Methodologische und methodische Hinweise zu empirisch-analytischen Untersuchungen in der pädagogischen Forschung. Berlin, Akad. der Päd. Wissenschaften der DDR 1972. 89 s.

SPKK III-21565

LÜCK, J. a MAASSDORF, R.: Zur Einheit von sozialistischer Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung. Berlin, Akad. der Päd. Wissenschaften 1972. 56 s.

SPKK II-66846

MACHLER, F. aj.: Programmierung von Lehr- und Lernprozessen. Berlin, Akad. der Päd. Wissenschaften 1972. 121 s.

SPKK II-66848

MANNSSCHATZ, E.: Einführung in die sozialistische Familienerziehung. Berlin, Volk u. Wissen 1971. 157 s.

SPK 62557

Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Tl. 2. Von 1900 bis zur Gegenwart. Berlin, Volk u. Wissen 1971. 308 s.

SPK 62561

POLSKO

KAMIŃSKI, A.: Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna. Warszawa, Pań. Wyd. Naukowe 1972. 347 s.

SPKK II-66736

I postęę w dydaktyce szkoły wyższej. Poznań, Wyd. Nauk. Univ. im. A. Mickiewicza 1972. 284 s.

SPKK II-66746

ZYTKO, M.: Uniwersytet powszechny. Rozwój i funkcja w systemie oświaty i wychowania w PRL. Warszawa, Pań. Zakł. Wyd. Szkol. 1972. 255 s.

UK T 34363

SSSR

ČERNOKOZOVA, V. N. a ČERNOKOZOV, I. I.: Osnovy kommunističeskoj morali. Dlja sistemy političeskoj učeby molodeži. Moskva, Molodaja gvardija 1971. 333 s.
SPKK II-66708

FEDOROVA, V. N. a KIRJUŠKIN, D. M.: Meždupredmetnyje svjazi. Na materiale jestestvennonaučnych disciplin srednej školy. Moskva, Pedagogika 1972. 150 s.
SPKK I-25281 SPK 64730

CHANČIN, V. S. a ŠIRVINDT, B. J.: Pionerskaja rabota v škole. Moskva, Prosveščenie 1972. 254 s.
SPKK II-66174 SPK 64706

IZMAJLOV, A. E.: V. I. Lenin i problemy vospitaniya. Frunze, Mektep 1971. 302 s.
SPK 65093

KOVALEV, S. M.: Formirovanije novogo čeloveka. Moskva, Mysl 1971. 134 s.
SPK 65342

KRUTECKIJ, V. A.: Osnovy pedagogičeskoj psihologii, Moskva, Prosveščeniye 1972. 253 s.
SPKK II-66803

LJAMINA, G. M.: Podgotovitel'naja k škole gruppa v detskom sadu. Kniga dlja vo-spitatel'ja. Moskva, Prosveščeniye 1972. 319 s.
SPKK II-66776

Narodnoje obrazovanije, nauka i kultura v SSSR. Statističeskij sbornik. Moskva, Statistika 1971. 402 s.
SPK 64786

PAVLOVA, M. P.: Pedagogičeskaja sistema A. S. Makarenka. Moskva, Vysšaja škola 1972. 350 s.
UK T 34158

SKOROCHODOVA, O. I.: Kak ja vosprini-maju, predstavljaju i ponimaju okružajuščij mir. Moskva, Pedagogika 1972. 446 s.
SPKK II-66165 SPK 64710

ANGLIE

BRUNER, J. S.: The relevance of educa-tion. London, Allen a. Unwin 1972. 175 s.
SPKK II-66989

LAYCOCK, S. R. a MUNRO, B. C.: Educa-tional psychology. London, Pitman 1972. 470 s.
SPK 64876

STONES, E. a ANDERSON, D.: Educational objectives and teaching of educational psychology. London, Methuen and Co. 1972. 324 s.

SPKK II-67000
UK Angl. B 4751

NSR

ABLI, H.: Psychologische Didaktik. Didak-tische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart, Klett 1970. 180 s.
SPKK II-61288 SPK 64505

Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungs-begriff von Humboldt bis zur Gegen-wart. Göttingen, Vandenhoeck u. Rup-recht 1972. 105 s.
UK H 56456

DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik. Paderborn, Schöningh 1971. 422 s.
UK T 34172

Fortschritte und Ergebnisse der Unter-richtstechnologie. München, Ehrenwirth 1971. 306 s.
SPK 65632

GLASER, R.: Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie. Berlin, Cornel-sen-Velhagen u. Klasing 1971. 175 s.
SPK 64975

GOTTWALD, P.: Kybernetische Analyse von Lernprozessen. München, Oldenbourg 1971. 176 s.
SPKK II-65357 SPK 64307

KLAFKI, W. a SCHULZ, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. Weinheim, Beltz 1971. 86 s.
SPKK I-25495

Das Lernen in der Schule. Hrsg. von J. E. Morris a. Mit einer Einführung von H. Äbli. Stuttgart, Klett 1972. 328 s.

SPK 65591

Lernen — Lehrplanforschung — Elementarbildung. München, Olzog 1971. 120 s.

SPK 65363

MAGER, R. F.: Motivation und Lernerfolg. Wie Lehrer ihren Unterricht verbessern können. Weinheim, Beltz 1972. 112 s.

SPKK II-25272 SPK A 13669

RAPP, G.: Blockunterricht. Stuttgart, Klett 1970. 124 s.

SPKK II-65164 SPK 65365

RICHTER, W.: Didaktik als Aufgabe der Universität. Stuttgart, Klett 1969. 50 s.

SPK 65371

RÖHRS, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Kohlhammer 1971. 176 s.

SPKK I-25244 SPK A 13701

USA

Information and human learning. Glenview, Scott, Foresman 1971. 135 s.

SPK 65239

GUTHRIE, J. W. a WYNNE, E.: New models for American education. Englewood, Prentice-Hall 1971. 258 s.

SPKK II-66730

KENNEDY, W. A.: Child psychology. Englewood, Prentice-Hall 1971. 604 s.

SPK 64371

LA FAUCI, H. M. a RICHTER, P. E.: Team teaching at the college level. New York, Pergamon press 1970. 157 s.

SPK 64681

MORSE, W. C. a WINGO, C. M.: Classroom psychology. Glenview, Scott, Foresman 1971. 360 s.

SPK 65244

SKAGER, R. W. a WEINBERG, C.: Educational research. An introductory approach. Glenview, Scott, Foresman 1971. 195 s.

SCHEIN, E. H.: Professional education. Some new directions. New York 1972. 163 s.

UK T 32949

Eva Žižková