

REFERÁTY A RECENZE

Ondrej Baláž

UČITEĽ A SPOLOČNOSŤ

Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1973.

V uvedenej publikácii skúma autor učiteľa ako ústredného činiteľa výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Učiteľstvo reprezentuje dnes popri technickej inteligencii najpočetnejšiu skupinu pracujúcej inteligencie. Učiteľ musí byť nielen vysokokvalifikovaným výchovným pracovníkom a ideovo-politicky vyhraneným občanom, ale aj aktivistom socialistickej spoločnosti. Svetonázorová orientovanosť, výchovno-vzdelávacia činnosť, verejná angažovanosť a súkromný život učiteľa musia byť v súlade so záujmami a normami socialistickej spoločnosti. Recenzovaná publikácia množstvom faktov a podnetov upozorňuje na problémy a spája teoretické úvahy s ich praktickou aplikáciou. Je nielen teoretickým príspevkom k sociálnej pedagogike, ale aj aktuálnou pomocou v práci učiteľov škôl I. a II. cyklu.

V prvej kapitole, »Perspektívne úlohy našej školskej sústavy a učiteľa«, autor sa zameriava na hlavné úlohy školy a učiteľa, ktoré vyplývajú zo záverov XIV. zjazdu KSČ a ktorých riešenie súvisí s ďalšou etapou vedecko-tech-

nickej revolúcie. Socialistická spoločnosť si kladie ako hlavný cieľ všestranný rozvoj schopností človeka a jeho formovanie v súlade so základnými spoločenskými požiadavkami. Škola má určujúci vplyv na prípravu socialistického človeka, pričom rozhodujúci význam »pri plnení vzdelávacích a výchovných úloh školy pripadá učiteľom, ktorých zodpovednosť za výchovu mladej generácie je nenahraditeľná«. Rozvoj školskej sústavy v období buržoáznej ČSR bol zámerne brzdený oficiálnou školskou politikou. Pri štúdiu sa uprednostňovali deti majetných rodičov, počet učiteľov ľudových a meštianskych škôl nebol dostatočný. Po oslobodení začala komunistická strana dôsledne realizovať program demokratizácie školskej sústavy. Zvýšil sa nielen počet učiteľov všetkých stupňov škôl, ale aj ich odborná a politická úroveň. Učiteľ nemôže stáť bokom a »prizeraf sa« budovaníu socialistickej spoločnosti. Každý učiteľ, straník i nestraník, musí sa aktívne podieľať na realizácii záverov XIV. zjazdu strany. Marxisticko-leninský svetonázor predpokladá činy, ktoré vyjadrujú

aktívny vzťah učiteľa k socialistickej skutočnosti. Výchovná a vzdelávacia činnosť školy a mimoškolských výchovno-vzdelávacích inštitúcií reprezentujú jednotu. Osobitnú pozornosť musíme podľa názoru autora v nastávajúcom období venovať deťom z rodín robotníckych a roľníckych a zlepšeniu efektívnosti učebnej práce všetkých žiakov. V období vedecko-technickej revolúcie, ktorá hlboko ovplyvní život celej spoločnosti, je potrebné v súlade s objektívnou analýzou školských a mimoškolských činiteľov uskutočniť progresívne zmeny vo vyučovacom obsahu. Tomu musí zodpovedať aj riadenie vyučovacieho procesu a modernizácia vyučovacích prostriedkov.

V kapitole »Príprava a ďalšie vzdelávanie učiteľov« nás autor oboznamuje s historickým vývinom učiteľských prípraviek, ako aj s ďalšou perspektívou rozvoja učiteľského vzdelávania. Cesty ďalšieho skvalitňovania učiteľskej prípravy povedú podľa názoru autora cez analýzu vplyvu vedecko-technickej revolúcie na našu výchovno-vzdelávaciu sústavu. Dlhodobý program školskej politiky, nové vedecké poznatky v oblasti marxizmu-leninizmu, pedagogiky, psychológie, sociológie, ako i výskumy z oblasti vzdelávania učiteľov a profilu socialistickeho učiteľa ovplyvnia prípravu učiteľa v najbližšom desaťročí. Podcenenie ideovo-politickej zložky učiteľského vzdelania viedlo v krízových rokoch 1968/69 k nesprávnym postojom časti učiteľstva k politickej situácii u nás. Preto podporujeme názor autora, ktorý žiada, aby »základným cieľom bola príprava učiteľa stojaceho pevne na báze marxizmu-leninizmu, spätého s výstavbou socializmu, učiteľa vlastenca a internacionalistu«. Je potrebné uskutočniť štrukturálne zmeny v oblasti učiteľského vzdelávania, posilniť najmä ideovo-politické zložky vzdelávania, a to marxistickú filozofiu a vedecký komunizmus; v pedagogickej príprave zabezpečiť primerané zastúpenie teórie výchovy, teórie vyučovania s osobitným zreteľom na didaktickú techniku a sociálnu pedagogiku. V psychologických disciplínach žiada autor posilnenie sociálnej psychológie, psychológie osobnosti a oboznámenie budúcich

učiteľov s pedagogicko-psychologickou diaľgistikou. V predmetovej zložke výchovy sa musí posilniť význam teórie vyučovania príslušných predmetov. Proporcie jednotlivých zložiek závisia aj od typu školy, ako i od príslušnej aprobačnej skupiny. Ďalšiu prípravu má zabezpečiť pre učiteľov všetkých stupňov škôl postgraduálne štúdium, ktoré má prehĺbovať ich poznatky v marxizme-leninizme, v pedagogike a psychológii a vo vedných odboroch vlastnej aprobačie.

Tretia kapitola knihy má názov »Interpersonálne vzťahy učiteľov«. Tieto sa najintenzívnejšie a najbezprostrednejšie prejavujú vo vzťahoch učiteľa k učiteľskému kolektívu a k vedeniu školy, učiteľa k rodičom a učiteľa k žiakovi. Interpersonálne vzťahy v učiteľskom kolektíve sú podmienené podľa autora viacerými činiteľmi, ako osobnosťou riaditeľa, činnosťou spoločenských organizácií v škole, vzťahmi medzi generačnými skupinami a prostredím, ktoré školu obklopuje. Dobré a súdružské vzťahy vo vnútri učiteľského kolektívu ovplyvňujú výsledky pedagogickej práce školy. Základný vzťah, ktorý priamo a bezprostredne spoluvytvára profil učiteľa, je jeho vzťah k deťom a naspäť. Predpokladom systematického a cielavedomého rozvíjania vzťahov medzi učiteľom a žiakom je dôkladné poznanie osobnosti každého žiaka. Takéto poznanie umožňuje učiteľovi pristupovať vo výchovno-vzdelávacom procese individuálne ku každému žiakovi podľa jeho schopností, záujmov a osobných vlastností a súčasne prihliadať k záujmom žiackeho kolektívu. Učiteľ sa má oboznámiť s rodinným prostredím žiaka, s jeho zdravotným stavom, so školskými výsledkami a s charakterom žiaka. Žiak je súčasťou triedneho kolektívu, sám pomáha formulovať tento kolektív. Triedny kolektív spätne ovplyvňuje postoj, názory, reakcie a činnosť každého svojho člena. Autor uvádza rámčový plán systematického poznávania žiakov. V závere kapitoly rozoberá výsledky ankety o obľúbených vlastnostiach učiteľa a konštatuje, že »rozvoj interpersonálnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi má bezprostredný vplyv

na výsledky výchovno-vzdelávacej práce».

Iba dobrá spolupráca školy s rodinou a dôkladné poznanie rodinného prostredia zaručujú trvalé výsledky učiteľovej práce. K najdôležitejším úlohám rodiny v socialistickej spoločnosti patrí jej výchovno-vzdelávacia funkcia z aspektu svetonázorového, mravného a vytváranie kladného vzťahu detí k práci. Spolupráca školy a rodiny predstavuje hlavnú súčasť výchovno-vzdelávacieho systému, preto je žiadúce, aby učiteľ dobre poznal sociálne prostredie žiakov a takto získal poznatky, ktoré mu pomáhajú v školskej práci. Veľmi zaujímavé sú v tejto kapitole výsledky rodičovskej ankety, pomocou ktorej autor zisťoval názory rodičov na spoluprácu so školou. I keď väčšia časť rodičov hodnotí túto spoluprácu kladne, sú ešte v tejto oblasti veľké rezervy. Osobitnú aktuálnosť nadobúda spolupráca rodičov a učiteľov pri výchove k voľbe povolania a výchovno-vzdelávacia pomoc deťom z robotníckych a roľníckych rodín.

Na začiatku piatej kapitoly, ktorá má názov »Učiteľ a Socialistický zväz mládeže«, autor zdôrazňuje, že »súčinnosť školy s jednotnou socialistickou detskou a mládežníckou organizáciou, úzka spolupráca učiteľov a funkcionárov Socialistického zväzu mládeže je jedným zo základných princípov našej školskej sústavy«. Autor na základe historického rozvoja mládežníckeho hnutia dokazuje nevyhnutnosť spolupráce mládežníckej organizácie so školou a jej učiteľmi. Ak chce škola formovať mladú generáciu v duchu zásad marxisticko-leninskej ideológie, musí mladých ľudí poznať a vytvoriť pre nich príťažlivú a aktívnu formu mimoškolskej činnosti. Aby sa upevnila autorita Socialistického zväzu mládeže u verejnosti, musíme mu poskytovať všestrannú pomoc, konštatuje autor. Zlepšilo sa spoločenské postavenie skupinových vedúcich na školách. Spolupráca učiteľov s mládežníckou organizáciou nie je samoúčelná, podriaďuje sa základným cieľom komunistickej výchovy. Autor zisťoval v rozsiahlom výskume, ktorý organizoval v spolupráci s orgánmi SZM, že je žiadúce, aby sa práce v mládežníckej

organizácii vo väčšej miere zúčastňovali učitelia, predovšetkým však mladí učitelia, ktorí by pomohli účinnejšie realizovať ideovo-politickú a záujmovú činnosť mládežníckej organizácie v škole.

Profil učiteľa socialistickej spoločnosti vyplýva predovšetkým z cieľov, ktoré si táto spoločnosť vytýčila. Rozhodujúcu úlohu v profile učiteľa zohráva teda jeho ideologická orientácia. I keď mnohí autori, ako konštatuje prof. Baláž v kapitole »Profil učiteľa a jeho pracovný režim«, považujú za hlavné rysy osobnosti učiteľa jeho lásku k deťom, pedagogický takt, prípadne odbornú a metodickú prípravu, historické fakty dokazujú, že ideovo-politická orientácia učiteľov je rozhodujúca. To však neznamená, že autor podceňuje ostatné zložky učiteľovej osobnosti, ako sú pedagogicko-psychologická a predmetová príprava, dobrý vzťah k žiakom, kladné charakterové črty, záujmová činnosť a verejná angažovanosť. Po konfrontácii názorov našich i zahraničných odborníkov s výsledkami vlastného výskumu dospel autor k rámcovej charakteristike profilu učiteľa základnej školy. Tento profil sa prejavuje predovšetkým v činnosti učiteľa, a to nielen v škole, ale i v mimoškolských činnostiach, ktoré majú výchovno-vzdelávaci, osvetový a kultúrny charakter. Pracovný režim dňa učiteľa ovplyvňuje jeho činnosť a využívanie voľného času. Vo veľkej miere dotvára osobnosť učiteľa, predovšetkým však mladého učiteľa. Výsledky dotazníkového výskumu, ktorý autor uskutočnil v piatich okresoch Západoslovenského kraja, dokazujú, že čas venovaný mimotriednej a mimoškolskej činnosti, ako i sebavzdelávanlu je pomerne krátky. Školská správa i sami učitelia by mali svoj pracovný program orientovať tak, aby školská a mimoškolská práca tvorili vyvážený celok.

V poslednej a najrozsiahlejšej kapitole autor konfrontuje výsledky rozsiahleho výskumu o profile poslucháča pedagogickej fakulty s profilom mladého učiteľa do 30 rokov. Oboznamuje nás so sociálnym zložením poslucháčov Pedagogickej fakulty UK v Trnave v rokoch 1962/63 a ďalších a konštatuje, že toto zloženie je relatívne

ustálené. Poukazuje na súvislosť úspešného rozmiestovania absolventov s lokálnym a regionálnym pôvodom študentov. Výsledky ankety o profile poslucháča ukázali, že väčšina študentov si zvolila svoje povolanie uvedomene a z vlastného rozhodnutia, o čom svedčia i ďalšie výsledky výskumu, v ktorom autor zisťoval motiváciu voľby učiteľského povolania. Profil budúceho učiteľa sa utvára nielen vo vyučovacom procese, ale formuje sa tiež vlastnou študijnou prácou a záujmovou činnosťou.

Knihá obsahuje množstvo konkrétnych

návrhov a odporúčaní na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu, formovanie profilu socialistického učiteľa a utváranie priaznivých podmienok pre jeho prácu.

Teoretický a praktický prínos publikácie prof. Baláza pozostáva najmä v súlade náročnej teoretickej úrovne s možnosťou využitia výskumných výsledkov v praxi. Preto znamená obohatenie marxistickej pedagogickej vedy a súčasne účinnú pomoc učiteľom škôl I. a II. cyklu.

Anna Benkowská

S. Ja. Batyšev

NAUČNAJA ORGANIZACIJA UČEBNO-VOSPITATELNOGO PROCESSA

Vyššaja škola, Moskva 1972; 344 s.

Směrnice XXIV. sjezdu KSSS pro pětiletku 1971—1975 ukládají dále zlepšovat přípravu kvalifikovaných pracovníků v odborných technických učilištích. V tomto období má být vychováno 9 miliónů kvalifikovaných odborníků pro všechna odvětví národního hospodářství. Přitom má být do roku 1975 dosaženo toho, aby roční příjímání žáků do odborných učilišť, která připravují kvalifikované pracovníky pro nejsložitější zaměstnání a poskytují přitom plně středoškolské vzdělání, dosáhlo počtu 300—400 tisíc osob. Na budování nových a na rozšiřování dosavadních učilišť je pro toto období naplánováno přes dvě miliardy rublů, přičemž má být v nových učilištích vybaveno 837 000 míst pro učně. Počítá se s vytvořením nového typu učiliště, v němž bude organicky spojeno úplné středoškolské vzdělání s odborně technickou přípravou. Tento systém odborného vzdělání má v budoucnu zajišťovat masovou přípravu kvalifikovaných pracovních kádrů pro všechna odvětví národního hospodářství.

Z těchto úkolů vyplývá požadavek vypracovat takové formy organizace vyučovacího procesu, při nichž užití by osvojování základních vědeckých poznatků bylo účelně spojeno s praxí a umožňovalo tak žákům zvládnout odbornou přípravu,

osvojit si potřebné speciální i odborné technické předměty, ale také všeobecně vzdělávací předměty. Při tom je třeba využít všech dobrých zkušeností, získaných při polytechnické výchově na střední všeobecně vzdělávací škole.

V poslední době došlo na odborných učilištích k řadě změn v náplni učiva, v organizačních formách i ve vyučovacích metodách. S těmito změnami těsně souvisí i změny v organizaci práce učitelů, které usilují o racionalizaci této práce a snaží se vytvořit takový systém výuky, který podporuje aktivní myšlenkovou a tvůrčí činnost žáků a vytváří u nich návyk získávat znalosti také samostatnou prací. Proto je třeba, aby učitelé a mistři odborných učilišť podrobně analyzovali učební činnost svých svěřenců a podle toho upravili svou další práci.

Je to zejména široké využití moderních technických učebních pomůcek, které umožňuje vyučovací proces racionalizovat, organizovat jej vědecky a účelněji využívat každé minuty vyučovací doby. Autor v úvodu knihy uvádí, jak tato tvůrčí práce na zdokonalování vyučovacího procesu byla realizována na řadě sovětských odborných učilišť.

Mnozí učitelé odborných učilišť však do-

sud racionální pracovní metody neznají. Autor upozorňuje na nejčastější chyby, jež se zde dosud vyskytují, a připomíná, že jejich odstraňování nemůže probíhat pomalu a pouze samovolně. Je proto třeba vypracovat model nového typu vyučovacího procesu a zavádět efektivnější formy a metody výuky. To vyžaduje vypracovat jednotný systém vědecké organizace učební a výchovné práce, určit cíl a zvláštnosti využití nových vyučovacích forem a metod a využití novodobých vyučovacích pomůcek i didaktické techniky. Tento cíl sleduje recenzovaná kniha.

Protože sovětská odborná učiliště připravují kvalifikované síly pro téměř 800 zaměstnání, zaměřil se autor především na obecný systematický výklad vědeckého plánování a řízení učebně výchovného procesu. Pokud uvádí některé praktické ukázky, bere je z oblasti strojnických učilišť. Vlastní obsah knihy je rozdělen do čtyř kapitol, jež se dále člení.

První kapitola uvádí základní informace o vědecké organizaci vyučovacího a výchovného procesu. Autor v ní upozorňuje, že tento proces musí být nepřetržitě a plánovitě zkvalitňován využíváním výsledků vědy i nejlepších pedagogických zkušeností.

Tohoto komplexního řešení úkolů zaměřených na podstatné zvýšení přípravy kvalifikovaných dělníků se musí aktivně účastnit stranické, odborové a komsomolské organizace i všichni pracovníci učiliště a přiděleného zkladního výrobního podniku. Za základní principy vědecké organizace vyučovacího procesu je možno označit principy

— optimalizace (vypracování a stálé zdokonalování nejefektivnějších forem poznávací činnosti žáků),

— humanizace (odstranění jevů, které mají nepříznivý vliv na organismus žáků a pedagogických pracovníků),

— estetičnosti (zavádění uměleckých prvků do vyučovacího procesu, čímž se zvýší pracovní a emocionální účinek),

— individualizace (diferencovaný přístup k žákům),

— kolektivnosti (soulad činností jednotlivých pracovníků a činností celého kolektivu),

— optimálního souladu teoretické a výrobní výuky,

— správného rozdělení kádrů,

— plánovitého a rytmického průběhu vyučovacího procesu,

— kontroly organizace a náplně tohoto procesu; má umožňovat jeho plánovité řízení.

V dalších paragrafech podává autor přehled základních požadavků na vědecké řízení vyučovacího procesu a popisuje etapy jeho zavádění. Upozorňuje, že v učilišti je nutno vytvořit příznivé učební a výrobní prostředí a zajistit racionální režim práce i oddechu. Za tím účelem je třeba vypracovat plán ekonomického využití času kolektivu žáků a přesně naplánovat jejich výrobní práci. Tuto práci je třeba normovat a vychovat učně k nejracionálnějšímu způsobu jejího konání tak, aby při ukončení výcviku plnili normy kvalifikovaných pracovníků. To vše vyžaduje náležitou materiálně technickou základnu.

Druhá kapitola pojednává o vědecké organizaci práce žáků, mistrů výrobního výcviku a učitelů. Shrnuje požadavky kladené na vybavení jejich pracovišť v učilišti a podává návod k vypracování přehledu učební činnosti. Pozornost věnuje zejména práci ve výrobním závodu a zvláštnostem kolektivních forem výuky v ní. Upozorňuje na hlavní formy práce mistrů výrobního výcviku při nácviu komplexních forem výrobní práce a na nutnost účelně přitom využívat zkušeností novátorů výroby.

Třetí, nejrozsáhlejší kapitola je věnována aktivizační činnosti žáků. Cílem tu je dosáhnout toho, aby nespolehali pouze na paměť, ale učili se samostatně myslet. Autor pak podává návod, jak zvyšovat efektivnost instruktážní výrobních mistrů. Upozorňuje, že návyk samostatné práce při teoretické i výrobní výuce je možno pěstovat pomocí soustav listků s vhodnými úkoly a uvádí řadu příkladů. Při vybavování kabinetů speciální technologie je třeba vytvářet komplexy názorných pomůcek,

z nichž autor uvádí podrobněji zejména dynamické a elektrifikované plakáty a instrukční a instrukčně technologické karty. Efektivnost výuky je možno zvýšit také vhodným využíváním technologických schémat, jež mohou mít tvar makety nebo тренаžeru. Rozvíjení samostatnosti žáků zvyšují také komplexní mezipředmětové úkoly, jež je nutí k využití znalostí z několika předmětů současně; musí být předem připraveny a vhodně zařazeny do plánu.

Důležité je formovat u žáků technický způsob myšlení, který se nacvičuje v konkrétní činnosti. Autor uvádí názory řady pedagogů na vhodný postup při nácvičku technického myšlení, zejména na algoritmus myšlenkové činnosti při jeho nácvičku, který vypracoval B. I. O b š a d k o. Pojednává dále o použití тренаžérů, o využití výukových filmů, výukové televize a zápisu zvuku. Dále uvádí pokyny pro laboratorní a praktické práce. Posléze zde pojednává o problémové metodě výuky a o programovaném vyučování. Výklad doplňuje řada diagramů a fotografií didaktické techniky.

Poslední kapitola rozebírá některé otázky zdokonalování učebně výchovného procesu. Nejprve pojednává o perspektivním tematickém plánování, které se provádí na základě hlubokého rozboru znalostí osvojených žákem již dříve a využívá také mezipředmětových vztahů. Vytváří se promyšlený a metodicky propracovaný systém ho-

din, který má zajistit spolehlivé osvojení a upevnění učiva i schopnost jeho aplikace při řešení konkrétních úloh. Autor svůj výklad opět doplňuje praktickým příkladem takového plánu. Dále se krátce zmiňuje o síťovém plánování vyučovacího procesu, které při plánování a řízení využívá síťového diagramu a síťové analýzy a umožňuje plně využít i samočinných počítačů. Tato metoda se dobře osvědčuje při plánování a řízení výrobních procesů a některé sovětské vysoké školy jí také úspěšně využívají. Autor pojednává též o metodické práci. Upozorňuje, že v podmínkách, kdy se náplň učiva mění, má tato práce novátorský charakter. Uvádí pak její základní zaměření a výklad opět doplňuje praktickými ukázkami. Dále pojednává o organizaci výchovné práce, o pedagogických čteních a o zvyšování kvalifikace pracovníků učilišť. Konečně se krátce zmiňuje o socialistickém soutěžení a o možnostech jeho využití, jakož i o inspekci vyučování na odborných učilištích.

Kniha je dokladem toho, že vědeckotechnická revoluce stále silněji ovlivňuje sovětské školství, které ve všech svých stupních a formách pečuje o to, aby připravilo kvalifikované kádry s takovou přípravou, která by umožnila ještě rychlejší rozvoj vědy, techniky a výroby a urychlila tím další společenský rozvoj socialistické společnosti.

Kliment Šoler

G. V. Karpov, V. A. Romanin

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Prosveščeniye, Moskva 1972; 284 stran, 156 obrázků.

Usnesení XXIV. sjezdu KSSS uložilo dále zkvalitnit učební a materiální vybavení sovětských škol a vybavit je plně moderní didaktickou technikou. Je to nutné zejména proto, že elementární třídy základní školy začínají pracovat podle nových učebních plánů, které jejich výuku zkracují o rok. To klade zvýšené nároky také na předškolní přípravu dětí, čímž se zvyšuje úloha vychovatelů mateřských škol. Proto-

že bouřlivý rozvoj vědy a techniky ještě zvyšuje objem učiva, jež si žáci mají osvojit, je nutno zavádět nové formy a metody výuky, které by umožnily zvýšit její efektivnost. Toho je možno úspěšně dosáhnout pouze využitím novodobé didaktické techniky, která musí být zaváděna již od mateřských škol. Moderních učebních pomůcek však může využívat účelně pouze učitel, který ovládá jejich technickou obsluhu

a zná metodiku jejich využití ve škole. Proto je do učebních plánů škol připravujících učitele zařazen předmět »Technické učební pomůcky«, který má studenty seznámit se základy fotografie, s metodikou využití diapositivů, diafilmů i filmů, zápisu zvuku a výukové televize ve škole. Studenti se musí naučit tuto didaktickou techniku ovládat i udržovat.

Recenzovaná kniha byla schválena ministerstvem osvěty SSSR jako příručka pro studenty pedagogických institutů se specializací 2121 »Pedagogika a metodika elementární výuky« a pro studenty školních oddělení pedagogických učilišť se specializací 2001 »Výuka v elementárních třídách všeobecně vzdělávacích škol«.

Obsah knihy je rozdělen do pěti větších oddílů, které jsou rozděleny na 21 hlav, jež jsou dále rozčleněny na větší počet paragrafů. Tím je dosaženo dobré přehlednosti podané látky a usnadněno její studium.

První oddíl (asi 60 stran) probírá základy fotografie v rozsahu, který by měl ovládat každý učitel. Uvádí historii a význam fotografie, její princip, popisuje základní části fotografických přístrojů a provádí jejich klasifikaci. Podává základní informace o fotografických materiálech a o vybavení temné komory. Podrobněji pojednává zejména o výrobě diapositivů a diafilmů i o jejich konečné úpravě. V textu je uveden popis nejběžnějších sovětských fotografických přístrojů, vhodných pro učitele mateřských škol a elementárních tříd základní školy.

Druhý oddíl (asi 65 stran) pojednává o promítacích učebních pomůčkách pro statické obrázky. Podává technický popis diapositivů a diafilmů a uvádí metodiku jejich využití ve škole, přičemž nepředpokládá žádné zvláštní znalosti. Uvádí druhy světelné projekce, druhy a formáty diapositivů a jejich pedagogickou charakteristiku. Probírá pak požadavky na přípravu vyučování s diapositivu, možné typy vyučovacích hodin, v nichž má být diapositivů využito. Dále popisuje nejběžnější druhy diafilmů, metodiku práce s nimi a uvádí poznámky k využití diaprojekce. V meto-

dické části jsou praktické ukázky využití sérií sovětských diapositivů a diafilmů.

Další hlava je věnována popisu projekčních přístrojů vhodných pro demonstraci statických obrázků. Uvádí jejich vlastnosti a popisuje sovětské projektory diapositivů, diafilmů i neprůhledných předmětů.

Třetí oddíl (160 stran) je nejrozsáhlejší a je věnován výukovému filmu. Nejprve uvádí základní poznatky o filmování a provádí klasifikaci filmů. Pak probírá základní údaje o filmování, o zápisu zvuku a o výrobě filmových kopií. Další hlava je zaměřena na výrazové prostředky a na psychologické a pedagogické možnosti filmu. Upozorňuje zejména na psychologické zvláštnosti vnímání výukového filmu a na možnosti jeho využití při výuce i při výchově žáků. Následuje přehled základních typů výukových filmů a jejich zhodnocení jako didaktického prostředku. Kniha přitom vytyčuje některé zvláštnosti filmů určených pro mateřské školy a elementární třídy základních škol. Upozorňuje také na 8mm filmy, které začínají pronikat i na školy.

Autoři dále rozebírají formy a metody využití filmu ve škole. Podávají krátký historický přehled pedagogického využití filmu, upozorňují na některé zvláštnosti jeho využívání na mateřské škole a v elementárních třídách základní školy a na požadavky kladené na výukové filmy vůbec. Film je třeba do probíraného tématu a do vyučovací hodiny vhodně začlenit. Kniha pak ještě uvádí pokyny pro využití filmu při problémovém vyučování.

Přípravě na vyučovací hodiny, při nichž má být filmu využito, je věnována další hlava. Pojednává o výběru vhodného filmu a o určení času pro jeho zařazení, dále uvádí pokyny pro úvodní výklad, pro případná vysvětlení učitele během promítání filmu a pro přípravu otázek po jeho promítnutí.

Autoři pak přecházejí k informacím o pomůčkách k promítání filmů. Uvádějí základní údaje o promítání němeého i zvukového filmu a podávají popis běžných sovětských projektorů, dále

pokyny pro jejich kontrolu a údržbu. V zá-
věru třetího oddílu je zařazeno poučení
o požární bezpečnosti a o předpisech pro
bezpečnost práce při promítání filmů ve
škole.

Čtvrtý oddíl probírá využití zvukové
techniky ve škole. Pojednává zejména
o využití zápisu zvuku v mateřské škole
a v elementárních třídách základní školy.
Popisuje nejběžnější druhy zvukových po-
můcek (včetně sluchátkové soupravy a ja-
zykové laboratoře), jejich význam a způso-
by použití. Výklad je doplněn ukázkami
využití zápisu zvuku v elementární škole.
Autoři pak přecházejí k fyzikálním zákla-
dům zápisu a reprodukce zvuku a k techni-
ce jejich provádění jak mechanickým, tak
magnetickým záznamem. Pojednávají dále
o možnostech využití magnetofonu ve ško-
le, popisují běžné sovětské magnetofony
i jiná zvukotechnická zařízení, vhodná pro
školu a mateřskou školu, a uvádějí poky-
ny pro péči o magnetofon a magnetofono-
vou pásku i pro jejich údržbu.

Výukové televizi a programované výuce
je věnován pátý oddíl knihy. Nejprve po-
jednává o možnostech využití televizního
vysílání ve škole a v mateřské škole.
Upozorňuje na význam tohoto masového
informačního prostředku pro výchovu ši-
rokých mas a na to, že spojení zvuku s ob-
razem značně zvyšuje pozornost zejména
u mladších dětí. Uvádí, že vysílání státní
televize pro děti může mít charakter umě-
leckého, dokumentárně informačního nebo
populárně vědeckého vysílání, že může děti
vést k praktickým návykům, ukazovat jim

sportovní vystoupení nebo konečně pro ně
vysílat speciální témata, určená pro školní
výuku. Tato výuková televize je systematic-
ky organizována zejména v socialistických
zemích, ale i v mnoha státech Afriky.

Výuková televize může mít charakter te-
levizní besedy, v níž se během 30—35 mi-
nut probere určité téma vyučovací hodiny,
nebo televizní vložky, která v poměrně
krátké relaci probere pouze speciální
otázky, které se v podmínkách běžné škol-
ní výuky dají těžko demonstrovat. Kniha
uvádí metodické pokyny pro učitele, jak
těchto forem vysílání využít. Uvádí, že na-
příklad leningradské televizní studio zača-
lo vysílat kurs anglického jazyka pro ma-
teřské a elementární školy.

Kniha pak probírá hygienické požadavky
na sledování televizního vysílání dětmi a
vyplývající z toho požadavky na organiza-
ci sledování televizního vysílání ve škole
a na vybavení tříd televizory. Přechází pak
k fyzikálním základům televizního vysílání
a příjmu, podává krátkou informaci o pro-
gramových a retranslačních televizních za-
řízeních i o průmyslové televizi.

Závěrečná kapitola je věnována progra-
mované výuce a vyučovacím strojům. Po-
dává krátce historii a princip programova-
ného učení a uvádí jeho výhody. Popisuje
lineární, větvené a smíšené programování
a upozorňuje, že programovaná výuka mu-
sí být vždy spojena s výukou tradiční a
může být pouze její součástí. Krátce se pak
ještě zmiňuje o vyučovacích strojích a
o možnostech jejich využití ve škole.

Kliment Šoler

B. T. Lič a č e v

ESTETIKA VOSPITANIIJA

Moskva 1972, str. 160.

Otázky estetické výchovy nabývají v po-
sledních letech zvláštní aktuálnosti. Krys-
talizuje se hnutí za výchovu nových spole-
čenských vztahů v oblasti esteticko-etické,
uvažuje se o otázkách životního stylu so-
cialistického člověka, v oblasti výchovy se

rozpracovávají otázky vlivu estetiky práce
na osobnost člověka a v nemenší míře se
věnuje pozornost problematice aktivní i re-
ceptivní složky estetické výchovy prostřed-
nictvím umění v jeho návaznosti na pro-
gresivní tradice světové i národní. Nejde

však již jen o stanovení programů a dílčích cílů estetické výchovy, ale především o její novou koncepci, odpovídající změněné struktuře společnosti a určující širokou problematiku úkolů od předškolní oblasti po dospělost.

Z tohoto širšího hlediska se zabývá otázkami estetické výchovy studie B. T. Lichačeva »Estetika vospitanija«. Je to kniha, která přináší řadu nových pohledů na otázky školní estetické výchovy v její návaznosti na výchovu ideově politickou, pracovní a mravní.

Hned v úvodu polemizuje autor s názorem těch teoretiků, kteří estetickou výchovu chápou především z hlediska profesionálních zájmů ve smyslu předmětném, a ukazuje na její obecnost ve vztahu k podmínkám společenského života v socialismu.

Látku studie rozložil Lichačev do devíti kapitol. První věnuje teoretickému rozboru základních funkcí a principů estetické výchovy. Protože sovětská pedagogika, založená na marxisticko-leninské filosofii, vychází z nutnosti nejen vysvětlovat svět, ale zároveň jej měnit, ukazuje autor na dva důležité úkoly estetické výchovy: 1. rozvíjet schopnost vnímat a rozumět estetickým jevům v umění a v životě, 2. rozvíjet aktivní zájem dětí o tvoření »podle zákonů krásy«. Jde mu tedy o výchovu správných postojů mladých lidí ke všem estetickým fenoménům v oblasti umění i mimo ně a o vhodné uplatnění estetických prvků ve výchově rozumové, tělesné, pracovní a mravní.

Splnění těchto úkolů předpokládá upřesnění místa umění v pedagogickém procesu na jednotlivých školských stupních a teoretické zdůvodnění specifických a nejdůležitějších funkcí umění v socialistických výchovných systémech. Touto otázkou se Lichačev podrobně zabývá. Dochází k závěru, že realistické umění, odkrývající mládeži svět objektivně existující krásy, je výchovným a vzdělávacím prostředkem sui generis tím, že přispívá nejen k utváření estetických postojů mladých lidí ke skutečnosti, ale i k formování jejich politických a mravních zásad a k získávání a upevňování poznatků v oblasti racionální.

V období vědeckotechnické revoluce však vystupuje stále více do popředí další funkce umění, a to funkce kulturně sociální, těsně spjatá s problematikou volného času.

Analýzou hlavních funkcí umění ve výchově dochází pak autor k stanovení základních principů dnešní soustavy estetické výchovy v sovětské škole. Formuluje je jako 1. všeobecnost estetické výchovy a uměleckého vzdělávání, 2. jednotu všech stránek výchovného procesu (ideově politické, racionální, estetické, mravní a fyzické), 3. komplexní působení všech druhů umění a jejich funkce při ovládnutí základů věd, 4. samostatnou tvůrčí činnost žáků a mládeže, 5. estetickou organizaci životních procesů a veškeré činnosti dětí.

Druhá kapitola je věnována otázce utváření estetického vztahu dětí a mládeže ke skutečnosti. Autor vychází z aplikace obecných principů, jak je rozvedl v předchozí kapitole, na výchovný proces. Ukazuje, jak se estetično dotýká konkrétního rozvoje osobnosti dítěte, jak působí na rozvoj jeho estetických postojů ke skutečnosti učební činnosti a výrobní práce, jak se v procesu estetické výchovy formují společenské vztahy, které žáci navazují ve škole i mimo školu atp. V tomto procesu má důležitou úlohu i sebevýchova, zejména starších žáků. Estetické osvojování umělecké i přírodní skutečnosti se stává nadto prostředkem rozumového poznání a mravní výchovy.

Třetí kapitola se obírá vývojem estetických představ dětí o sobě, o druhých lidech, o světě i vývojem vztahu dětí k uměleckému dílu. Lichačev ilustruje konkrétními příklady vývoj estetickoetického hodnocení spolužáků a estetickoetického vztahu mládeže k literárnímu hrdinovi.

Otázky estetického vztahu dětí k umění a umělecké tvořivosti jsou námětem kapitoly čtvrté. Získávání estetických zkušeností, tzn. zkušeností s »vytvářením krásy«, jak říká autor, je nutno uskutečňovat od nejujtějšího mládí v jednotě s osvojováním společenských hodnot, vyjádřených v realistických uměleckých dílech. Estetický vztah ke skutečnosti vůbec a k umění

zvláště se může vyvíjet jen jako výsledek této jednoty.

Vedle umění ovlivňuje silně výchovu estetického vztahu k životu věda a proces jejího ovládní. Proto se Lichačev v další kapitole zabývá estetikou vyučovacího procesu. Registruje výsledky analýzy svých rozsáhlých výzkumů, při nichž sledoval estetickovýchovné možnosti vyučovacího procesu ze tří hledisek: 1. z hlediska esteticky rozvíjejících možností obsahu vyučovacího procesu, 2. z hlediska poznání estetickovýchovných možností organizace vyučovacího procesu, 3. z hlediska zjištění estetickovýchovných možností činnosti učitele.

V dalších dvou kapitolách pak rozebírá speciální otázky estetické výchovy, týkající se práce a přírody jako prostředků estetické výchovy a estetických vztahů mezi kolektivem a osobností.

Analýze metod pedagogického působení v oblasti estetické výchovy je věnována kapitola osmá. Autor rozděluje estetickovýchovné metody do tří základních skupin: 1. Metody, které zabezpečují esteticky optimální vnímání uměleckého díla. (Prvním stupněm je zde demonstrace, vnímání umě-

leckého díla, které dává dětem prvotní, subjektivní, emocionální dojmy. Následuje výklad a rozbor díla vychovatelem a posléze opětné vnímání, tentokrát za účasti vnitřní aktivity vzhledem k představovým ideám a objektivnímu smyslu díla.) 2. Metody praktického učení (výklad, ukázka, cvičení atd.). 3. Metody tvůrčí umělecké činnosti (mezi něž autor zařazuje zdůvodnění hlavní myšlenky, splnění vlastních tvůrčích úkolů a kritický rozbor díla).

V závěrečné části se pak Lichačev zabývá otázkou aplikace makarenkovského systému »perspektivních linií« v oblasti estetické výchovy.

Souhrnně lze říci, že studie B. T. Lichačeva je jedním z dalších pokusů o podání uceleného obrazu základních problémů estetické výchovy, o jejich analýzu a jejich řešení. Kladem práce je zejména skutečnost, že se autorův přístup k estetickovýchovné problematice neopírá jen o teoretické konstrukce, ale i o výsledky výzkumů a o bohatý empirický materiál, vytěžený z práce sovětských škol, z nichž autor uvádí v textu často příklady.

Marta Remešová-Ivanovičová

SCHULNAHE CURRICULUMENTWICKLUNG

Návrh zřizování regionálních pedagogických středisek s rozbory inovačních problémů v USA, Anglii a ve Švédsku. Pamětní spis. Sepsal kolektiv devíti autorů (S. Gerbaulet, O. Herz, L. Huber a další). Stuttgart, E. Klett 1972, 240 stran.

V rozsáhlé západoněmecké literatuře o kurikulu, kterýžto pojem se v anglo-americké a západoněmecké literatuře interpretuje velmi různě, od pouhých dílčích učebních osnov po výchovně vzdělávací systémový celek, je kniha o »škole blízském vytváření kurikula« zajímavá kromě množství informací o různých inovačních snahách hlavně kritickým rozбором neutěšené školské situace v NSR, jakož i organizačních potíží při uskutečňování účinné inovace. (Termín inovace v těchto souvislostech znamená asi tolik jako modernizace.)

Obraz situace v západoněmeckých školách, podaný v první kapitole knihy, je vel-

mi neutěšený. Školy potřebují pomoc, protože v posledních letech vzrůstají a jsou stále citelnější. »Přeplněné třídy, v kterých volání po »individuální podpoře každého žáka« zní jako výsměch, špatné vybavení (zejména v hlavních a učňovských školách), nedostatek učitelů v mnohých předmětech jsou nedostatky nejnáze viditelné. Jiné jsou ještě závažnější: otrávenost žáků, vzrůstající nezáměr o veškeré vyučování, rostoucí agresivita, disciplinární obtíže již v prvních třídách středního stupně, nejistota a libovůle při hodnocení vyučovacích výsledků. Mnozí učitelé chodí do své třídy se strachem, reagují proto falešně a posi-

lují tak chování žáků, jehož se bojí. Na druhé straně mluví rodiče o vážných symptomech únavy a strachu ze školy u svých dětí. Nejpodivnějším jevem v tomto výčtu je pro učitele patrně nezáměr« (s. 7). Učitelé konstatují u svých žáků ztrátu motivace, která podrývá zdánlivě ještě nedotčenou školu zevnitř. Žáci už často nejsou ani »drží«, jsou prostě neteční. Autoři k tomu velmi správně dodávají, že z této apatie nelze zajisté obviňovat jenom školu. »Rozpad motivace je asi též — a právě! — způsoben rozpory ve společnosti, které oprávněnost hodnot a vzdělávacích cílů dělají stále pochybnější. Tuto slabost v legitimaci společnosti prožívají žáci jako pocit nemsylnosti. Už nevědí, co bylo dříve do jisté míry samozřejmé, proč se vůbec mají učit a zvláště právě tomu, co se vštěpovalo již jejich rodičům a prarodičům« (s. 8). Jde tu zřejmě, aniž se to ovšem říká, o přirozené důsledky současné krize kapitalismu, která je zvláště výrazná právě v nejvyšších kapitalistických zemích a nutně se projevuje i u školní mládeže.

Tento stav se v knize ukazuje dále na situaci učitelů, kteří podle autorů nevidí možnost, jak se dostat z této bídý. Vyučování se v Německu (samozřejmě západním, protože v NDR tomu je zcela jinak) stále ještě považuje za individuální záležitost. Komunikace tam mezi učiteli, jak říkají autoři, neexistuje, nemluvě ani o rodičích, žácích a jiných skupinách. Společné potřeby a problémy se vzájemně nediskutují, ochota k spolupráci i její schopnost je i v učitelských sborech minimální. »Mohly by se naplnit celé svazky příklady ztroskotaných pokusů mladých učitelů vytvořit malé skupiny a společně něco změnit na jejich školách« (s. 9). »Vždy znova se vypravuje o případech, v nichž se ředitelé snažili vytvoření skupin na svých školách zabránit a reagovali na jejich aktivitu šikanami« (tamtéž). Negativně působí též strach před školským dozorem. Vzhledem k bídě na školách ukazuje se velká potřeba dalšího vzdělávání učitelů, avšak možnosti jsou i zde omezené, učitelé mají jen málo příležitostí účastnit se akcí zaměřených k dalšímu vzdělávání.

Pomoc nepřinášejí ani reformní plány, jako například Strukturální plán (Západo) německé rady pro vzdělání a další, uváděné cíle se nerealizují a reforma přešlapuje na místě. Západoněmecké reformní plány charakterizují autoři v této souvislosti jako formální sliby pro dalekou budoucnost a mají plnou pravdu, neboť spolkovou a zemskými vládami povolované prostředky na školství sotva stačí krýt nejnutnější běžné potřeby. Pokusných škol je málo a pokud jde o velmi diskutovanou a křesťanskými sociály (CDU/CSU) odmítanou otázku zřizování sjednocených škol (Gesamtschule), jsou v popředí organizační problémy bez zřetele k nezbytné vnitřní reformě, která je přenechána nedostí pro ni připraveným učitelům. Autoři se tu právem ptají: »Jestliže nelze uskutečnit reformní plány ani na sjednocených školách, jakpak má být reforma vůbec ještě možná?« (s. 14).

Východisko z tohoto neutěšeného stavu vidí autoři správně, jak je to v socialistických zemích samozřejmé, v institucionalizaci reformního procesu. Klíčovým problémem veškeré školské reformy jsou jim nová kurikula. Chce-li se dojít k přeměně školství, musí se provést opatření k organizaci jejich vytváření.

K tomu navrhuji autoři podrobně zpracovaný model, který tvoří hlavní obsah knihy. Jeho kladem je požadavek spolupráce učitelů na něm a potřeba jejich dalšího vzdělávání, avšak navrhovaná pouhá »regionální pedagogická střediska«, ke kterým je zaměřen, obrážejí územní administrativní roztržitost NSR s kulturní autonomií jednotlivých zemí a nemohou nahradit centrální vědeckopedagogické instituce Sovětského svazu a ostatních socialistických zemí. V letech 1970—1971 se v NSR sice plánovalo zřízení »Střediska k podporování a dokumentaci výzkumu a vypracování kurikula« ke koordinaci práce na pokusných školách, ve vědeckých ústavech a na universitách, ke koordinaci celkové strategie. Od tohoto správného plánu se však na škodu věci brzo ustoupilo s argumentem, že centrálně řídit badatelské a vývojové procesy může jen taková instituce, která nemá žádné vlastní bada-

telské zájmy a nemůže vystupovat v žádné konkurující funkci. Zcela neřešen přitom zůstal problém, jak se může zajistit vědecká kompetence instituce, která by neprováděla žádnou vlastní vědeckou a vývojovou práci, ale permanentně by podněcovala a koordinovala vědeckou badatelskou a vývojovou činnost. Tato otázka byla o to aktuálnější, byl-li vědecký aparát této instituce zcela závislý na řídicím výboru, který měli tvořit pouze zástupci správy. Všechna rozhodnutí byla chápána jako čistě správní úkoly, které měly podléhat toliko kompetenci »řídicího výboru«. Je jasné, že to muselo skončit, jak autoři píší, »ve zmatku rozličných institucí, jejichž vzájemné vztahy se stávaly stále nejasnějšími« (s. 27). Ztroskotat i další návrh několika institucí centrálních, regionálních a vysokoškolských, ke zřízení ústřední instituce nedošlo, jak píší autoři, ani tak v důsledku oprávněných kritik její koncepce jako spíše pro spory mezi spolkem a zeměmi ve věci financování. A tak pro vypracování rámcového modelu kurikula není ve spolkových zemích zajištěna žádná institucionální báze.

Z pedagogických a politických důvodů se v knize reforma kurikula považuje za nejdůležitější úkol reformy vzdělání. Přitom se pojem kurikula chápe širše než v dosavadní západoněmecké diskusi. Nejde o pojem redukováný, jak tomu je zpravidla zvláště v USA, nýbrž o takový, který jednak postihuje souvislost mezi plánováním a vyučováním, jednak přihlíží k vyučovacímu procesu, tj. k vyučovací situaci a materiálům, k chování učitele a k interakci učitelů a žáků. »Kurikula neznamenají jen cíle, látky, testy, kurikulem rozumíme jak uskutečňování společenských vzdělávacích cílů ve škole, tak zprostředkování učebních zkušeností pomocí organizace vyučování a zvláště chování učitelů« (s. 79).

Autoři však nemají pravdu, tvrdí-li, že mezinárodní vývoj ukázal nutnost ztroskotání centrální vědecky zaměřené produkce velkokurikula a že se nyní nahrazuje novou koncepcí. Mezinárodní vývoj rozbírali autoři jen na modelech organizace reformy kurikula v Spojených státech, v Anglii a ve

Švédsku a vůbec jim ucházejí přes bohatou literaturu, dostupnou i v NSR, v praxi velmi úspěšné marxisticko-leninské modely v Sovětském svazu a v ostatních zemích socialistického tábora. Pro nás proto nemůže být autory navrhované východisko pomocí regionálních pedagogických středisek přesvědčivé. Naše regionální střediska — krajské pedagogické ústavy — mají své plně oprávnění jakožto střediska pedagogického ruchu na školách své oblasti, nemají však za úkol vytvářet »pragmatická kurikula«, jak si to představují ve svém návrhu západoněmečtí autoři. Podle nich »pragmatické vypracování kurikula předpokládá kooperaci školy, vědy a správy, pro kterou jsou všechny tři instituce doposud málo připraveny« (s. 91). Mají-li navrhovaná střediska plnit tři úkoly: »vypracovávání kurikula, další vzdělávání učitelů a poradenství pro školy ve všech otázkách vývoje kurikula« (s. 99), plní naše krajské pedagogické ústavy mimo jiné druhý a třetí z uvedených úkolů, avšak jednotné východisko na vědeckém marxisticko-leninském základě je našimi centrálními pedagogickými institucemi, spolupracujícími s ostatními institucemi, školami a učitelstvem, zajištěno tak účelně, jak to je možné jen v socialistickém společenském zřízení.

V souvislosti s recenzovanou publikací lze vzpomenout stati člena předsednictva západoněmecké odborové organizace pracovníků výchovy a vědy (GEW) Herberta Enderwitze o vývoji kurikula Curriculumentwicklung v časopise Die Deutsche Schule (65 r., 1. č. z ledna 1973, s. 13—21), shrnující v tezi výsledky dosavadní diskuse o kurikulu v NSR. Přijatelná je široká definice kurikula jakožto organizace školních a mimoškolních učebních procesů, zahrnující učební cíle, předměty a obsahy, jimiž se má učební cílů dosáhnout, metody, pracovní pomůcky a kontrolu učebních procesů. H. Enderwitz je sice optimističtější než autoři recenzované knihy, přesto však poukazuje na obtíže při vypracovávání kurikula, charakteristické pro situaci v NSR a v buržoazním světě vůbec. Doznává, že zde neexistuje všeobecně uznávaná »teorie společnosti«, s jejíž pomocí by se

mohly stanovit všeobecně platné společenské zájmy a procesy, které by umožnily určit absolutně platné cíle vyučování. Proto prý lze docházet jen k předběžným výsledkům, podrobovaným podle potřeby stálým revizím.

Stejně jako autoři knihy Schulnahe Curriculumentwicklung nepovažuje Enderwitz za účelnou centrální vědeckou výzkumnou instituci, která by prý snadno mohla být jednostranně ovlivňována a nemohla by nahradit mnohostrannost výzkumných koncepcí, úvah a iniciativ řady navzájem nezávislých, vzájemně soutěžících vědeckých zařízení. Bylo by prý možno zřídít v příštích letech nanejvýš společnou informační centrálu. Kam však vede takové pojetí, ukazuje nechtě autor sám, když například píše, že reforma kuri-

kula na elementárním stupni ještě nezačala, základní škola je sice v pohybu, ale pokud jde o vyšší stupeň gymnasia, »zůstává se opatrně v mělké vodě a neodvažuje se do proudu, nový běh se zdá příliš nebezpečný a vzdálený« (s. 19), na učňovských školách se o vyrovnání protikladu mezi všeobecným a profesijním vzděláním jen mluví. Pouhým zbožným přáním zůstává realizace autorovy teze, že »stupně nejsou hranicí, nýbrž víceméně umělými úseky jednoho procesu« (tamtéž). Jestliže pak H. Enderwitz uzavírá svůj příspěvek nadějí, že inovace uzraje z dosavadního vývoje tzv. sjednocené školy, znamenalo by to progresi, které však v NSR stojí v cestě příliš mnoho překážek.

Vilém Pech

PAEDAGOGICA HISTORICA V ROCE 1972

International Journal of the History of Education — Revue internationale d'histoire de la pédagogie — Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik — International Tijdschrift voor de Geschiedenis van de Paedagogiek. Vyd. R. L. Plancke (Gent) s red. kruhem.

První část za r. 1972 (XII, 1, s. 1-339) přináší zejména studii S. E. Fräsera (Nashville, Tennessee) o vztazích americké výchovy k Anglii a evropské školské a pedagogické tradici v letech 1814—1914 (s. 21 až 32), studii F. Halyna (Gand) o vztazích literární činnosti a pedagogických idejí v díle M. Montaigna (s. 33—58) a studii H. Stübiga (Marburgy Lahn) o militaristické výchově mládeže a pruské reformě armády (s. 103—127). Tato zajímavá studie o počátcích pruského militarismu po r. 1806 a o jeho vlivu na školu a výchovu vůbec může být základem konfrontace s výsledky bádání marxistické historiografie školství a pedagogiky v NDR (H. König aj.). Tato konfrontace může osvětlit přednosti marxisticko-leninského přístupu ke školské a pedagogické minulosti. Škoda, že marxistická historiografie školství a pedagogiky v NDR je v těchto a dalších souvislostech v časopise ponechávána stranou.

Index bibliographicus (s. 166 až 339) přináší cenné údaje o západoevropské a americké literatuře v oblasti historiografie školství a pedagogiky. Údaje ze zemí socialistického tábora postrádají však i nadále spolupráci a kontrolu vědeckých pracovníků těchto zemí. Tak jsou např. v oddíle o ČSSR (2 údaje na s. 293—294) jen údaje o školství v bývalém tzv. sudetoněmeckém území.

Druhá část za r. 1972 (XII, 2, s. 340—584) přináší zejména studii R. Biermanna (Recklinghausen) o některých problémech pedagogiky německého filantropismu (Baselow, Campe a Salzmann). Problematika, k jejímuž řešení přispěla i Pedagogika studii M. Dýiny (XIX, 1969, č. 1), se také nabízí ke konfrontaci s výsledky marxistické historiografie školství a pedagogiky v NDR, avšak autor studie socialistickou část Německa ignoruje. V závěru studie, sledujícím vztahy filantropismu, osvícenství a J. J. Rcusseaua, se v orientaci na tzv. vnitřní sí-

ly člověka a jeho výchovy a bez hlubšího přihlídnutí k problematice společenské, hospodářské a politické ukazuje bezvýslednost podobných metodologických postupů.

Podobně je tomu v jinak zajímavé studii H. Heilanda (Dortmund) o problémech bádání o J. Lockovi jako pedagogickém mysliteli v Německu v letech 1870 až 1970 (s. 405—459). Studie se zabývá interpretací Locka herbartovci, postavením Lockovy pedagogiky v systémech dějin pedagogiky, vztahy Rousseaua a Locka a věnuje zvláštní pozornost tzv. reformní pedagogice 20. století a jejím vztahům k Lockovi, zejména v oblasti mravní výchovy. V závěrečné kapitole o tzv. revizi tradičního pojetí Lockovy pedagogiky v dosavadní buržoazní historiografii pedagogiky věnuje autor pozornost také marxistické historiografii pedagogiky v NDR (tzv. DDR-Forschung), zejména studií M. Radtka z roku 1953/1954 a studii G. Hohendorfa z r. 1957. Připomíná i studii W. Markerta (v knize Erziehung und Klassengesellschaft, München 1970, s. 17—51), která podobně jako historiografie pedagogiky NDR zařazuje Locka mezi pedagogy anglické buržoazie, liší se však od ní hodnocením mfy pokrokovosti Lockovy filosofie a pedagogiky. Tzv. sociálněhistorická interpretace Markertova podle autora studie přeexponovala kritiku Locka jako zástupce třídní výchovy

a odpůrce vzdělání a výchovy lidových mas Anglie koncem 17. století, přesahujících pouhé elementy vzdělání a pracovních návyků. Studie je doprovázena přehledem literatury.

R. Nickel (Berlin, DBR) se ve studii o humanistickém gymnasiu a ideologii fašismu zabývá především výchovou k rasovému uvědomění prostřednictvím antic- kých jazyků (s. 485—503). Je příspěvkem ke kritice fašismu v Německu po r. 1933 a jeho pedagogiky ve smyslu ideologie dnešní pokrokovější části západoněmecké společnosti. Ukazuje mj. na nehistorické paralely mezi Platónem a Hitlerem a jejich didaktické aplikace.

P. Rech (Münster) se zabývá pojmy »Gemeinschaft« a »Gesellschaft« v pedagogice Fr. Schleiermachers (s. 504—517). Je ke škodě této studie, že rovněž ignoruje stav bádání o této problematice v NDR.

Chronica (s. 554—559) zcela jednostranně informuje o kapitalistických státech. Uvedli jsme již jednou, že by socialistické státy prostřednictvím svých zástupců v redakci a prostřednictvím hlavních vědeckých časopisů měly mít nejen v této kronice, ale v časopise jako celku adekvátní postavení.

Josef Cach

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

ČSSR

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

SPK = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12

SlPK = Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave, Klariská 5

UK = Universitní knihovna v Praze 1, Klementinum

UKBr = Universitná knižnica v Bratislave, Michalská 1

SVKO = Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

JUVA, VI.: Základy pedagogiky. Praha, SPN 1973. 196 s. SPKK III-21141 SVKO II-339068

KOTOČ, J. a KAČÁNI, VI.: Vlastenecká a internacionalistická výchova. Bratislava, SPN 1973. 123 s. SPKK II-67159

SOMR, M.: Filosofické základy pedagogiky v Marxově díle. Praha, SPN 1972. 35 s. SPKK V-13987 SVKO 472841

TEYSCHL, O. a BRUNECKÝ, Z.: Duševní vývoj a výchova dítěte. Praha, Orbis 1973. 263 s. SPKK 1-25586 SVKO 472854

TVRDEK, V.: Systém přípravy mládeže k povolání ve Francii, v Německé spolkové republice a ve Švédsku. Praha, SPN 1973. 179 s. SPKK III-21705

VELIKANIČ, J.: Vybrané kapitoly z pedagogiky pre postgraduálne štúdium učiteľov 6.—9. roč. ZDŠ a stredoškól. profesorov. Bratislava, SPN 1972. 248 s. SPKK II-67025 SVKO 472838

ZUBOV, V. G.: O současných problémech polytechnické školy. Praha, SPN 1973. 37 s. SPKK V-13940

SSSR

BARDIAN, A. M.: Vospitanije detej v sem'je. Moskva, Pedagogika 1972. 158 s. SPKK I-25600

GAL'PERIN, P. Ja. a TALYZINA, H. F.: Upravlenije poznavateľnoj dejateľnostju učaščichsja. Moskva, Izd. Moskov universiteta 1972. 260 s. SPKK II-67112

DAVYDOV, V. V.: Vidy obobščěnija v obučeníi. Moskva 1972. 422 s. SVKO 652543

GONOBOLIN, F. N.: Vnimanije a jego vospitanije. Moskva, Pedagogika 1972. 158 s. SPKK I-25599

Kibernetika i pedagogika. Novyje tendencii v podchode k obučeníju inženerskich kadrov v SSA. Moskva, Mir 1972. 220 s. SPK N 14891 UKBr V-24224

LICHAČEV, B. T.: Estetika vospitanija. Moskva, Pedagogika 1972. 157 s. SPKK I-25684 SPK 66019

Literatura po pedagogičeskím naukam i narodnomu obrazovaniju. Sost. V. A. Iljina a L. B. Aleksejeva. Moskva, Pedagogika 1972. 168, 173 s. SPKK I-14555/1971

LJUBINSKAJA, A. A.: Vospitatelju o razvítii rebenka. Moskva, Prosveščěnije 1972. 255 s. SPK 66190

METODY pedagogičeskogo issledovanija. Učeb. posobije dlja studentov pedagog. institutov. Moskva, Prosveščěnije 1972. 157 s. SPK 66183

NASONKINA, L. I.: Moskovskij universitet posle vostanija dekabristov. Moskva, Moskov. universitet 1972. 341 s. UK T 35990

SUCHOMLINSKIJ, V. I.: O vospitanii. Moskva, Politizdat 1973. 271 s. UK T 38526

Voprosy formirovanija ličnosti učitelja v uslovijach pedagogičeskogo instituta. Saratov, Gos. ped. institut 1970. 220 s. SIPK 180348

ŽURAVLEV, V. I.: Metody pedagogičeskogo issledovanija. Moskva, Prosveščěnije 1972. 157 s. SPKK I-25602

JUGOSLÁVIE

Marksističko obrazovanja studenta i vaspitna uloga nastavnika. Beograd, Komunist 1972. 222 s. UK T 35335

NDR

Aktuelle Fragen des berufspraktischen Unterrichts. Berlin, Volk und Wissen 1972. 175 s. SIPK 180372

Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit. Leninsymposium der Sektion Erziehungswissenschaft. Jena, Friedrich-Schiller-Universität 1971. 190 s. UK T 33001

Der Klassenleiter in der sozialistischen Berufsausbildung. Berlin, Volk und Wissen 1972. 96 s. SIPK 180373

Die marxistisch-leninische Pädagogik — eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus. Berlin, Volk und Wissen 1972. 413 s. UK T 38165

SPINDLER, H.: Probleme der Differenzierung und stufenspezifischen Gestaltung der Erziehungsarbeit in der Pionierorganisation. Berlin, Akad. Pädagog. Wissenschaften der DDR 1972. 107 s. SIPK 180375

WITZLACK, G.: Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit. Berlin, Volk und Wissen 1972. 255 s. UK T 35588

POLSKO

BUKOWSKA-JOZWICKA, A.: Pedagogiczne problemy pracy w cywilizacji technicznej. Wrocław, Ossolineum 1971. 260 s.

UKBr 22 D 90289

CLAUS, G. a EBNER, H.: Postawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów. Warszawa 1972. 431 s.

SVKO 651850

JOPOWICZ, Z.: Warunki powodzenia w studiach zaocznych. Warszawa, Państw. wyd. nauk 1972. 210 s.

SPK 64860

KAMIŃSKI, A.: Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna. Warszawa, Państw. wyd. nauk 1972. 347 s.

SPK 65608

RUMUNSKO

Educația prin muncă și pentru muncă. București, Edit. Acad. RSR 1972. 646 s.

UK T 33119

ANGLIE

ARCHER, M. S.: Students, University and Society. A comparative Sociological Review. London, Heinemann Educ. Books 1972. 280 s.

SPKK II-67081

ROSE, B.: Modern Trends in Education. London, Macmillan 1971. 295 s.

SPKK II-67085

FRANCIE

DELONCLE, J.: Orientations actuelles de la psychopédagogie. Toulouse, Privat 1972. 150 s.

SPKK II-67086

ILLICH, I. D.: Une société sans école. Paris, Édition du Seuil 1971. 187 s.

SPKK II-67078

PAGE, A.: L'économie de l'éducation. Paris, Univ. de France 1971. 270 s.

UK K 27182

NSR

BERGIUS, R.: Psychologie des Lernens. Einführung in die moderne Forschung. Stuttgart, Kohlhammer 1971. 179 s.

SPK 65545

Bildungsförderung im Vorschulalter. Zur Reform der Vorschulerziehung. Hamburg, Institut für Pädagogik 1972. Bd. 1, 2. 296, 286 s.

SPK 662119

BOTT, G.: Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt, März Verlag 1972. 125 s.

SIPK 180054

ESTERS, E. A.: Ego und Alter. Sozialpsychologischer Ansatz zu einer Theorie der sozialen Beeinflussung. Bremen, Pädagog. Hochschule der Freien Hansestadt 1971. 121 s.

SPK 66210

Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Beltz 1972. 198 s.

UKBr 22 D 90450

FRUCK, C. L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim, Beltz 1972. 192 s.

SPK 66212

GRIESWELLE, G.: Sozialarbeit, Pädagogik und Jugendstrafrecht. Stuttgart, Enke 1972. 169 s.

SPKK II-67079

Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg, Quelle und Meyer 1972. 232 s.

UK T 37964

LÜDKE, H.: Jugendliche in organisierter Freizeit. Ihr soziales Motivations- und Orientierungsfeld als Variable des inneren Systems von Jugendfreizeitheimen. Teil 2. Die Unterschung von Jugendfreizeitheimen. Weinheim, Beltz 1972. 392 s.

SPK 66198

RÖHRS, H.: Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie. Frankfurt a. M., Akad. Verlagsgesellschaft 1971. 383 s.

SPK 65414

ŠVÝCARSKO

HÄBERLIN, U.: Schweizer Gesamtschulmodelle. Basel, Beltz 1972. 204 s.

SPK 64499

MOOR, P.: Selbsterziehung. Bern, Huber 1971. 304 s.

SPK 64311

USA

KLAUSMEIER, H. J. a RIPPLE, R. E.: Learning and human abilities. Educational psychology. New York, Harper and Row 1971. 810 s.

SPK 64370

MAGGIO, E.: Psychophysiology of learning and memory. Springfield 1971. 180 s.

SVKO 742445

Planning in Education. Lexington, Univ. of Kentucky 1972. 96 s.

UK 12 D 3655/Vol. 4. N. 3.

RICHMOND, W. K.: The literature of education. A critical bibliography 1945—1970. New York 1971. UK T 33727

Psychology and educational practice. Glenview, Scott, Foresman 1971. 580 s.

SPK 65237

SASNETT, M. T. a SEPMEYER, I. H. Graduate study in the United States. New York, Inst. of international education 1972. 24 s. SPK 64639

UNESCO

Perspectives de l'éducation en Asie: expansion et transformation. Paris, Unesco 1973. 44 s. UK Un A 1332

Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur. Paris, Unesco 1973. 250 s.

UK Un B 1098

Eva Žižková