

RECENZE A REFERÁTY

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA

11/1974

Vše možně zvyšovat platnost ideologické práce (str. 3—9).

V současné etapě zrychlování procesu sociálního rozvoje roste současně vzdělání a kulturnost sovětských lidí. V období rozvoje složitěho boje dvou světových názorů vzrůstá význam ideologické práce. Jedním z hlavních úkolů strany je zabezpečit vše možně ideovou úroveň a platnost ideologické práce a upevnit její spojení se životem. Každý učitel se musí umět vypořádat s buržoazní psychologií, spojovat marxistické učení s řešením praktických úkolů výchovy, systematicky pracovat v oblasti sebevzdělání a zvyšování kvalifikace.

Ústřední výbor strany uložil stranickým organizacím zaměřit se na orgány lidového vzdělání a učinit je odpovědné za přípravu, výběr učitelů a zvyšování jejich kvalifikace. Ústřední výbor strany, prezídium Nejvyššího sovětu a rada ministrů přijaly řadu nových důležitých opatření zaměřených k dovršení lidového vzdělávání. V současném školním roce se řeší složitý úkol dovršení přechodu k všeobecnému střednímu vzdělání mládeže na základě úkolů XXIV. sjezdu KSSS. V roce 1975 je zavedena atestace učitelů a vedoucích pracovníků pedagogických učilišť. Jsou vydána opatření k dalšímu zkvalitnění přípra-

vy aspirantů, což přispěje ke zvýšení úrovně pedagogické přípravy školských pracovníků.

E. M. Koževnikov: Základní principy formování jedince v podmínkách rozvinuté socialistické společnosti a kritika buržoazních koncepcí výchovy (str. 10—20).

Posloupnost generací v práci je možná a zcela zabezpečená jen v podmínkách socialismu. V socialismu se ustavují nové formy společenských vztahů, upevňují se normy a vytýčují nové životní ideály. Jedním z nejdůležitějších principů formování osobnosti v podmínkách socialismu je kolektivismus. Proto byla přijata důležitá ustanovení programu rozvoje vzdělání a výchovy v zemi jako jeden z nejdůležitějších úkolů ideologické práce. Roste úsilí o zvýšení úrovně komunistické výchovy, o formování takových rysů a kvalit osobnosti dorůstajícího pokolení, které jsou potřebné v komunistické společnosti.

Zcela opačné tendence jsou na Západě. V podmínkách vědeckotechnického rozvoje a jeho sociálních důsledků dospívá buržoazní pedagogika k scientismu a antropologismu. Scientismus nachází uplatnění hlavně v USA a v Anglii. Jeho obsah je orientován na formování technokratického

rozvoje společenského života. Do centra pedagogického zkoumání se dostávají problémy obsahu a úrovně vzdělání a výchovy na různých stupních v různých předmětech. Zkoumají se cesty zvyšování efektivity vzdělávání. Buržoazní teoretikové abstrahují od sociálního systému a jeho determinovanosti ekonomickými podmínkami života společnosti a chtějí vědu osvobodit od třídních zřetelů, od politiky. Hlavním úkolem školy je podle ideologie technokratismu příprava pokolení v koncentrované formě k potřebám současného života, její rychlá adaptace. V budoucí společnosti se všichni společenský život bude řídit nikoli ideologií, ale prostředky samosprávy pomocí objektivních metod racionálního poznání. Toto hnutí se zastírá např. hesly vyrovnání vzdělávacích šancí, liberalizace výchovy apod.

Problém vztahu jedince a společnosti, jedince a kolektivu je řešen jako problém odlišných pólů, kolektivismus je postaven proti přirozené individualitě jedince. Snaží se proto vštípit jedinci antihumánní morálku, nenávisť ke kolektivu. Centrem sociálně pedagogické problematiky je koncepce svobodného člověka. V Adornově knize »Výchova v duchu politické zralosti« jsou formulovány cíle výchovy tak, že výchova nemůže být výchovou jakýchkoli jednotlivých ideálů, ale formováním autonomní osobnosti. Antikomunistické zaměření je v abstraktně humanitním charakteru cílů a teoretických pozic a slouží k udržení současného stavu. Sovětská pedagogika rozpracovává systém výchovy mládeže, jehož cílem je formování určitých ideologických stereotypů, přesvědčení a vypěstování návyků určitého společensko-politického chování.

Druhá vědecká konference pedagogů socialistických zemí »Formování všestranně rozvinuté osobnosti — úkol systému lidového vzdělávání v zemích socialismu. Pozdravný projev ministryně školství NDR M. Honeckerové (str. 21 až 25).

Dnes je NDR plnoprávným členem spo-

lečenství socialistických zemí. Vyrůstá nové pokolení, kde rasová nenávisť, nepřátelství k druhým národům je minulostí a mládež se o nich dovídá jen z učebnic. Konference pedagogů socialistických zemí je svědectvím stále větší spolupráce v řešení problémů přípravy mládeže, které má dovršit budování socialismu a komunismu. Vyrostla mladá generace se socialistickou morálkou a normami.

Učebně výchovná práce školy NDR je zaměřena na vyzbrojení žáků takovými znalostmi, dovednostmi a návyky, aby se stali aktivními členy socialistické společnosti. Výchovná a vzdělávací koncepce vychází z organické jednoty vědy a ideologie. Žáci mají získávat trvanlivé vědomosti, má se u nich formovat socialistické uvědomění, pravidla a normy chování. Při stanovování úkolů práce v procesu formování osobnosti je třeba vycházet z toho, že jen v socialistické společnosti se může rozvíjet odpovědnost za společnou práci a tvůrčí přístup k řešení úkolů.

Konference má vytvořit podmínky dalšího upevňování spolupráce vědců socialistických zemí v provádění společných výzkumů.

G. Neuner: Výzkum procesu formování socialistické osobnosti — hlavní úkol marxisticko-leninské pedagogiky (strana 26—38).

Marxisticko-leninská teorie osobnosti vychází z poznání, že podstata a rozvoj člověka se utváří podmínkami materiálního života společnosti, výrobními vztahy.

Kapitalismus nezabezpečuje člověku odpovídající podmínky rozvoje, platí sociální nerovnost, nezaměstnanost, dochází ke snížení životní úrovně, krizi vzdělání a kultury. Kapitalismus není schopen řešit problémy vzdělání v duchu zájmů pracujících. Nově vzniklé teorie výchovy a vzdělání na Západě ignorují společenské a sociální podmínky, v kterých se uskutečňuje vědeckotechnická revoluce, ignorují vztahy vědy a politiky.

V socialistické společnosti je hlavním úkolem výchovy nového člověka formová-

ní komunistického vztahu k práci, výchova uvědomělé disciplíny, marxistického světového názoru a norem komunistické morálky. V socialismu se vytváří nová kvalita vztahů mezi osobností a kolektivem. Kolektivní normy života potřebují výchovu takových vlastností, jako je kolektivismus, vědomí odpovědnosti. Dialektické vztahy mezi všestranným rozvojem osobnosti a charakterem obsahu činnosti a vztahů v kolektivu ovlivňují výsledky vytváření socialistické osobnosti. Dialektika rozvoje osobnosti a kolektivu určuje také formy a metody pedagogického vedení. V pedagogickém procesu je třeba zvýšit aktivní, tvůrčí roli jedince, musí být vytvořeny možnosti k projevení aktivity.

V NDR se uskutečnila reforma vzdělání s cílem, aby obsah, struktura, organizační formy a metody odpovídaly potřebám rozvinuté socialistické společnosti. Byly vydány nové učebnice, nové učební plány, zlepšeny materiální podmínky škol, péče byla věnována kvalifikaci pedagogů. V oblasti teorie je pozornost zaměřena na analýzu problémů osobnosti a jejího formování, vztahům mezi utvářením světového názoru a mravní výchovou.

Výzkumy problémů formování osobnosti mají komplexní charakter, mají aspekt filozofický, ekonomický, historický, etický, psychologický, biologický a pedagogický. Výzkum je třeba zaměřovat na řešení komplexních konkrétně praktických i teoretických problémů, hypotézy a výsledky výzkumu musí být hodnoceny z hlediska pedagogického procesu.

V. N. Stoletov: *Pedagogika a formování osobnosti* (str. 39—50).

Ve vědecké literatuře existují desítky výzev osobnosti. Osobnost se formuje společenskými a výrobními vztahy v různých sociálně ekonomických formacích. Strukturu osobnosti tvoří nejrůznější vlastnosti, v socialistické společnosti jsou základem osobnosti humanistické mravní normy, k nimž lidstvo se dopracovalo. Naše společnost umožnila všem lidem cestu k nejvyšším duchovním hodnotám lidstva. Aby každý jedinec v souhlase se svými

možnostmi mohl dosáhnout úplného rozvoje, byly vytvořeny školy různých typů. Při vytváření podmínek pro rozvoj schopností nelze zapomínat na široké humanitní vzdělání a polytechnické vyučování. Kolektiv umožňuje rozvoj individua, formuje v něm kolektivistické kvality. Pouze socialistická škola ve svazku s pracujícími může zabezpečit základ formování osobnosti. Společnost proto systematicky zvyšuje autoritu učitele, jeho roli ve výchově. Aby se s úspěchem formovala osobnost žáka socialistické společnosti, je třeba nepřetržitě rozvíjet osobnost učitele, vztahy učitele a žáka.

N. V. Alexandrov: *Vědeckopedagogické základy formování společenskopolitické aktivity sovětského učitele* (str. 51—59).

Ústřední výbor KSSS v dokumentu O práci, výběru a výchově ideologických kádrů v stranické organizaci Běloruska si klade za cíl zvýšit efektivitu ideologické práce a spojit ji se životem společnosti. Ideálem současnosti je člověk aktivně revolučně působící. Z toho autor odvozuje funkci výchovy v procesu formování společenskopolitické aktivity, které vidí v rozvoji a formování sociálních potřeb osobnosti, v ovládnutí sociálních a kulturních výsledků společnosti a v osvojení norem a principů, v tvorbě komunistického přesvědčení.

V minulém období byla oslabena praktická stránka společenskopolitické přípravy budoucích učitelů. Mnozí mladí učitelé nemají praktické organizační poznatky a návyky masově politické práce. V současné době přineslo vyčlenění základních forem a směrů teoretické a praktické přípravy k politické práci kladné výsledky. Cílem těchto opatření je dát studentům podmínky formující vnitřní potřebu společenské činnosti, umožnit každému najít tu sféru činnosti, kde se uplatní jeho schopnosti a formují jeho morální kvality.

Strana orientuje vysokou školu na to, aby více pozornosti věnovala výchově studentů v duchu vysoké ideovosti, komunis-

tického přesvědčení, rozvoji politické aktivity. Pro vysokou školu to znamená formovat marxisticko-leninský světový názor, vychovávat ideovou pevnost a třídní přístup ke všem společenským jevům.

E. V. Kvjatkovskij: Prognózy estetického vzdělání na střední škole (str. 59—69).

K rozvoji harmonické osobnosti se socialistická společnost snaží zabezpečit každému svému členu minimum informací nevyhnutelných pro formování estetického ideálu a vkusu. Estetické vzdělávání musí zaujímat v podmínkách technického rozvoje jedno z vedoucích míst v celkovém formování mladé generace. Sovětská věda rozvíjí estetickou výchovu různými vlivy na osobnost, věnuje pozornost sociálnímu prostředí, umělecké činnosti ve vztahu k práci a odpočinku člověka, tvorbě estetického ideálu a vkusu.

Autor se zabývá učebním plánem výtvarné výchovy na národní škole, jehož cílem je rozvoj estetického cítění v životě a umění.

Starší žáci se učí základům estetiky, které mají pomoci systematizovat poznatky z hodin literatury, hudby a výtvarného umění. Autor dále informuje o závěrech výzkumu »Umělecké zájmy současného žáka«, který byl proveden roku 1971 ve velkých městech.

V. A. Jakovlev: K otázce kritéria hodnocení osobnosti žáka a procesu výchovy (str. 70—76).

Jednou z nejdůležitějších podmínek zvýšení efektivity výchovné práce školy je studium procesu formování žáka. Sledování podmínek, zákonů a mechanismů formování osobnosti na základě objektivního kritéria úrovně vztahů, které se uskutečňují v praktické činnosti žáků, dává předpoklady pro zdůvodnění metod jednotné koncepce mravní výchovy žáků.

Autor podává informaci o obsáhlém výzkumu provedeném katedrou psychologie pedagogického institutu v Tambově, který sledoval tisíc žáků staršího školního věku. Závěry výzkumu týkajícího se úrovně vztahů v různých kolektivech ukázaly,

že socialistické vztahy neformují mravní názory a přesvědčení zcela automaticky. Na mechanismy formování mravních kvalit podle autora má vliv: 1. aktivní zařazení žáků do praktické práce při uskutečňování úkolů komunismu, 2. vytváření podmínek přechodu komunistických společenských vztahů v adekvátní osobnostní vztahy žáků, 3. zvyšování odpovědnosti v kolektivu, 4. zvyšování autority a odpovědnosti učitelů.

R. M. Beskinová, E. J. Tapaler: Ze zkušenosti práce školy při formování společenské aktivity žáků (str. 77—83).

Promyšlený plán společenské aktivity pomáhá pedagogickému kolektivu v ideově politické výchově, ve formování kolektivních kvalit a norem jednání u žáků. V organizaci společenské činnosti je důležitým principem samostatnost žáků. Autoři poukazují na některé prostředky výchovy společenské aktivity a uvědomělosti u starších žáků, jako jsou např. komso-
molská shromáždění, vytváření tradic kolektivů, vztahy ve třídě a komso-
molské skupině.

A. D. Demincev: O závislosti tvůrčí aktivity a pedagogického mistrovství učitelů (str. 84—90).

V sovětské pedagogice je tento aspekt dosud málo sledován. Cílem výzkumu, o kterém autor referuje, bylo vyjasnit charakter závislosti mezi tvůrčí aktivitou učitele a jeho pedagogickým mistrovstvím. Jako základní hypotézu si autor stanovil, že mezi tvůrčí aktivitou a pedagogickým mistrovstvím existuje přímá závislost. Sledování mistrovství a tvůrčí aktivity učitele bylo součástí komplexního sledování problému optimalizace procesu učení. Autor vymezil pojmy tvůrčí aktivity a pedagogické mistrovství. Pomocí ankety se sledovaly vztahy učitelů k společenskopedagogické činnosti, k dětem, k sebevzdělávání, k metodické práci. Dalším předmětem výzkumu byla charakteristika osobnosti učitele, ocenění jeho společenské, vyučovací a mimoškolní činnosti.

Autor dospěl k těmto dílčím závěrům: Mistrovství učitele se projevuje v umění formovat poznávací zájem žáků, rozvíjet myšlení, paměť, pěstovat návyky učební práce. Rozvoj tvůrčí aktivity učitele je vážnou podmínkou pro formování osobnosti žáka. Pedagogické mistrovství se vytváří rozvojem jeho tvůrčí aktivity.

12/1974

K všeobecnému střednímu vzdělání (str. 3—9).

Tempo společenského rozvoje závisí na intelektuálním potenciálu, na rozvoji kultury, vědy a vzdělání. XXIV. sjezd KSSS stanovil úkol dovršit v probíhající pětiletce přechod k všeobecnému střednímu vzdělání. Uskutečnění všeobecného středního vzdělání závisí ve velké míře na práci vesnické školy, kam dochází 50 procent dětí z celé země. V současné době se upevnila materiálně technická základna lidového vzdělání, bylo postaveno 10 tisíc nových škol, z nich tři čtvrtiny na venkově. Zlepšila se síť středních škol na venkově, vybavení kabinetů a školních knihoven. Úkoly, které stojí před venkovskými školami, se týkají zlepšení kvality vědomostí.

Velká pozornost je věnována zvýšení všeobecného vzdělání pracující mládeže. V zákonodárství SSSR se podtrhuje, že podniky, organizace a společenská zařízení mají odpovědnost za organizaci všeobecného vzdělání pracující mládeže. Učiliště poskytující úplné střední vzdělání mají rozpracovat optimální systém organizace učební a výchovné práce, zabezpečit organický svazek všeobecné a profesionální přípravy a ideově politické výchovy, rozvoj poznávací aktivity, formování vědeckých a technických zájmů mládeže.

Úkolem pedagogů je poskytnout každodenní praktickou pomoc učitelům při práci s novým programem, učebnicemi a metodami.

Na podporu tohoto úsilí byly vydány různé dokumenty a usnesení, z nichž se uvádí ustanovení o dovršení přechodu k všeobecnému střednímu vzdělání mládeže a dalšímu rozvoji všeobecně vzděláva-

cí školy a o dalším dovršení systému profesionálně technického vzdělávání.

I. D. Zverev: Mezipředmětové vztahy jako pedagogický problém (str. 10—16).

Rozpracování mezipředmětových vztahů přispěje k vytvoření optimálních podmínek vzdělání, výchovy a rozvoje žáků. Mezipředmětové vztahy jsou řešeny jako část obsahu vzdělání. Umožňují systematizovat vědomosti přispívající k formování představ o celistvosti světa, o dialektických vzájemnostech jevů. Vytvoření systému mezipředmětových vztahů má teoretický i praktický význam, musí být konstruováno ve spojitosti s celým systémem a strukturou vzdělání na základě perspektiv rozvoje sovětské školy. Pro pedagogickou teorii při řešení problematiky mezipředmětových vztahů je důležité odkrytí funkcí mezipředmětových vztahů ve vyučování, jejich typologie a struktura a jejich role ve formování osobnostních kvalit a světového názoru.

V pedagogické praxi je důležité zkvalitnit samostatnou práci žáků v hodinách, kde jsou předkládány úkoly vyžadující syntézu poznatků z různých předmětů.

N. I. Kudrjašov: O některých tendencích rozvoje literárního vzdělání na střední škole (str. 17—24).

Projekt dalšího rozvoje literárního vzdělávání vychází z celkových zákonitostí kulturního rozvoje sovětské společnosti. Další zvýšení kvality literární výchovy a vyučování je zaměřeno dvěma směry: zdokonalování obsahu a struktury předmětu a další rozpracování forem a metod vyučování. Při vyučování literatury učitel sleduje seznámení žáků s uměleckou literaturou i jinými uměleckými směry, rozvoj uměleckého vkusu, vnímavost specifiky jazyka každého umění, tvorbu kulturně estetických soudů. Podmínkou výchovné a vzdělávací efektivity hodiny literatury je zájem žáků o studovaná díla. Aby se dosáhlo trvalého zájmu, je důležitá samostatná tvůrčí práce žáků.

J. D. Ljubimovová: Výzkum vztahů mladších žáků k veršům o přírodě (str. 25–30).

Na základním stupni škol se výrazné čtení a porozumění básním často setkává s těžkostmi. Metodikové hledají cesty vyučování výraznému čtení. Žáci postihují uměleckou formu díla v procesu ovládnutí návyku intonačně výrazného čtení. Vliv uměleckého textu na psychický rozvoj dítěte, rozvoj paměti, myšlení a citový život je dostatečně známý. Autorka sledováním 300 dětí 3. ročníku chtěla vyjasnit zvláštnosti vztahu k veršům o přírodě.

V. M. Zubkovová, N. N. Kujindži, N. M. Popovová: Zkušenosti s diferenciací žáků podle úrovně pracovní schopnosti (str. 31–37).

Autoři vycházejí z individuálních zvláštností žáků, které se projevují v jejich schopnostech a tempu činnosti. Sledovali různé úrovně pracovních schopností žáků při vyučování, ovlivněné individuálními možnostmi centrální nervové soustavy. Toto sledování se dělo různými technikami, zejména fyziologickými metodami. Princip »rozvíjejícího vyučování« současné školy, založený na vysoké úrovni učební látky, přispívá k ještě zřetelnějšímu dělení třídního kolektivu podle kvality práce. Nové učební osnovy umožňují maximální diferenciaci žáků podle úrovně jejich rozvoje. To vyžaduje ve větší míře než dříve včasný individuální přístup k žákům. Individualizace učení je jednou z cest ke zvýšení prospěchu žáků. Je třeba vytvořit systém metodických návodů vedoucích k individualizaci učení, rozpracovat různé úkoly podle stupňů obtížnosti a v souvislosti s fyziologickými a psychologickými zvláštnostmi žáků.

S. M. Ivanovová: Formování kvalitního vnímání filmu u žáků (str. 38–43).

Silou svého vlivu na děti a mládež zaujímá kino zvláštní místo mezi ostatními druhy umění. Aby se kino stalo prostředkem mravně estetické výchovy, je třeba připravit diváka k přijetí takového druhu umění. Otázkami příjmu umění se zabýva-

jí nejen estetika, psychologie, sociologie, ale i pedagogika.

Autorka informuje o svém sledování úlohy filmu při osvojování učební látky. Prováděla analýzu písemných prací a odpovědí o dojmech ze sledovaného filmu. Dochází k poznatkům, že žáci se musí naučit správně analyzovat události, obrazy a umělecké prostředky filmu, nelze zůstat např. u dějových momentů. Učitel současně musí brát ohled na psychické zvláštnosti žáků a vyvozovat z nich pedagogické závěry pro výchovu diváka.

S. G. Veršlovskij: Vztah mládeže ke vzdělání jako sociálně pedagogický problém (str. 44 až 51).

V podmínkách vědeckotechnické revoluce a hlubokých sociálně ekonomických změn na všech stupních života společnosti se mění vztahy člověka k životu, práci a vzdělání. Formování správného vztahu ke vzdělání, s kterým jsou svázány různé potřeby a zájmy člověka, se stalo jedním z nejdůležitějších úkolů výchovné praxe. Pedagogika rozpracovává cesty formování uvědomělého vztahu mládeže ke vzdělání. Často se lze setkat s názorem, že vzdělání je pouze výsledkem učebně výchovné činnosti. Zatím jsou nedostatečně v pedagogické teorii rozpracovány vzájemné vztahy pedagogických a mimoškolních faktorů. Vzdělání je chápáno šířeji jako jeden z faktorů socializace.

Jeden z hlavních úkolů výchovy a vzdělání je v tom, aby současně se sociální reformou rozšiřující sféru tvůrčích možností mládeže obohacovala i její zájmy a kulturní potřeby, rozšiřovala mravní a intelektuální rozvoj. Význam vzdělání roste, nakolik se v podmínkách vědeckotechnické revoluce schopnost růstu sebevzdělání stává mírou významu lidí ve společnosti. Sociální místo mladého člověka, poznání jeho perspektiv sociálního růstu je dáno úrovní všeobecně vzdělávací přípravy. Plánovitě prodlužování vzdělání je svědectvím sociálního optimismu sovětské mládeže, její větší sociální mobility a dynamiky sociální struktury společnosti.

Jana Rymešová

3/1974

Katalin Gáspár Biróné: Utváření soudů o lži (str. 251—266).

Autorka informuje o průběhu a dílčích výsledcích výzkumu žáků tří čtvrtých tříd (45 hochů a 46 dívek) a tří kontrolních tříd (55 hochů a 39 dívek). Cílem výzkumu bylo získat poznatky o slovní zásobě související s mravními představami desetiletých dětí, o jejich mravních pojmech, o poměru mezi kladnými a zápornými morálními pojmy, o změnách v tomto poměru vlivem soustavného vyučování. Dále měl výzkum objasnit, které mravní pojmy jsou u dětí tohoto věku nejčastější, jaký je rozdíl v mravních pojmech mezi hochy a dívkami, které morální soudy a způsoby myšlení jsou pro tento věk typické, a konečně poznat schopnost žáků zobecňovat, konkretizovat, diferencovat, analyzovat, abstrahovat při rozboru morálních situací a možnost změny těchto schopností v průběhu experimentu. Výzkum byl zaměřen na tři pojmové okruhy: 1. lež a pravdomluvnost, 2. vlastnické vztahy a krádež, 3. pracovní morálka.

Před zahájením výzkumu byla u žáků pokusných i kontrolních tříd zjišťována úroveň jejich mravních názorů na základě toho, jak řešili dané morální konflikty.

V pokusných třídách byli žáci v jedné týdenní hodině po dobu 1. pololetí seznamováni se základními mravními pojmy a normami. Pro každou hodinu byla vypracována podrobná osnova, pro učitele byly připraveny pokyny a průběh vyučovací hodiny byl přesně zaznamenán. V kontrolních třídách probíhala učebně výchovná práce běžným způsobem. Po půl roce bylo obdobným způsobem jako na začátku výzkumu provedena měření v všech šesti třídách.

Článek seznamuje s tou částí výzkumu, která se týkala názoru žáků na lež a pravdomluvnost. Na začátku i na konci výzkumu byly žákům vyprávěny příběhy obsahující tři typy lží — sociální, asociální a

antisociální. Po vyslechnutí každého příběhu žáci napsali, co si o nich myslí. Pak vyslechli všechny tři příběhy ještě jednou a uvedli písemně jejich společné a rozdílné znaky. Rovněž poznamenali, které z těchto jednání považují za správné, přípustné, nesprávné nebo odsouzeníhodné.

Kvůli přehlednosti byly soudy žáků o lži rozděleny do čtyř typů: a) konstatující fakt (lhal, neměl pravdu, říkal pravdu atd.), b) vyjadřující mravní postoj (špatně jednal, neměl se rvát apod.), c) uvádějící motiv (bál se, záviděl apod.), d) odkazující na následek (zasloužil si odměnu, trest, nebudou mu věřit apod.).

U první zkoušky převládaly v pokusných i kontrolních třídách úsudky konstatující fakt, kdežto u druhé zkoušky se počet těchto soudů snížil v pokusných třídách z 36,2 % na 15,4 % a v kontrolních třídách z 39,3 % na 31,9 %. Počet soudů vyjadřujících mravní postoj se v pokusných třídách zvýšil z 39,5 % na 58,2 %, kdežto v kontrolních třídách se téměř nezměnil (z 35 % na 34,6 %). K podstatným změnám docházelo v pokusných třídách i u ostatních dvou typů soudů, kdežto změny v kontrolních třídách byly mnohem méně výrazné.

Další část článku je věnována vytváření schopnosti žáků poznávat podobnost a rozdílnost při hodnocení morálních situací, diferenciaci mezi pojmy lež a pravdomluvnost, hodnocení úmyslnosti v jednání a změnám v soudech žáků podle toho, vyšel-li nesprávný čin najevo nebo ne.

Tamás Szekeres: Technické zájmy žáků 8. třídy jedné základní školy v Győru, hlásících se na střední průmyslovou školu (str. 267—272).

Jen od žáků, kteří projevují zájem o svůj studijní obor, můžeme očekávat samostatnost, iniciativu a aktivitu v učení. Autor si složitý pojem »technický zájem« rozděлил do pěti dimenzí: A — amorfní, povrchní; B — logický, řešící problémy; C — tvořivý, plánující; D — praktický; E — organizační.

Výzkum se týkal 108 hochů a 39 dívek hlásících se na různé typy průmyslové školy. První, co mohl výzkum konstatovat, bylo, že technický zájem u čtrnáctiletých žáků je do značné míry amorfní (28 %). Jen o něco málo silnější byl zájem o praktickou, manuální činnost (29,1 %). Technický zájem typu B se výrazně projevoval u 14,7 % zkoumaných žáků, typ C u 17,9 procenta a organizační u 10,1 %. Další tabulka v článku ukazuje, jak se jednotlivé typy technického zájmu projevovaly u výborných, dobrých a průměrných žáků.

Károly Jeges: Příruční kine-
toskopický sešitek (str. 273—280).

Autor popisuje využití jednoduché názorné pomůcky, objasňující mechaniku pohybu ve vyučování fyzice, matematice, biologie a zeměpisu. V podstatě jde o svazek 20—40 kartónových lístků o rozměrech dopisnice nebo i menších a na těchto lístcích jsou postupně zachyceny předměty v jednotlivých fázích pohybu. Rychlým odhalováním obrázků vzniká jako ve filmu výsledný vjem pohybu. Článek obsahuje soupis témat z vyučovacích předmětů, v nichž lze této pomůcky využít.

Pál Sántha: Permanentní sebe-
vzdělání a středoškolské stu-
denti navštěvující kulturní
domy a kluby mládeže (str. 281—
290).

Permanentní sebevzdělání je v současné době jednou z nejdůležitějších potřeb. Má-li se dosáhnout kulturního využití volného času mládeže, je nutno vyřešit mnoho výchovných problémů, především však nutno znát současnou situaci. Článek přináší informace o sociologickém výzkumu středoškolské mládeže v jedné budapeštské městské čtvrti. Řada přehledných tabulek ukazuje nejen to, jak často tato mládež navštěvuje kulturní domy a kluby, ale jak se tato návštěvnost projevuje z různých hledisek. Tak např. do těchto výchovných zařízení chodí více hochů než dívek, více žáků z vyšších tříd než z nižších, na jejich využívání má zřetelný vliv i kulturní úroveň rodiny, nejvíce návštěvníků je z řad žáků s průměrným prospěchem, mezi

nejoblíbenější způsoby, jak trávit volný čas, patří sport, pak následuje zábava s kamarádem, četba krásné literatury, výlety, tanec nebo hudba, kino atd.

István Mészáros: Historicko-
pedagogický příspěvek k
»Uherské symfonii« (str. 291—
296).

V 11. století byla napsána v Uhrách la-
tinská »Legenda o sv. Gebhartovi«. Autor
rozebírá ty části legendy, které se týkají
tehdejšího školství.

Ödön Füves: Komenský a uher-
ští Rekové (str. 297—299).

Autor informuje o překladu Komenského díla Orbis pictus do řečtiny pro žáky řeckých škol v Uhrách. Makedonský obchodník Jiří Zaviras (1744—1804) zanechal rukopis překladu tohoto díla do novořečtiny. Kněz Anthimos vydal r. 1806 v Pešti svůj řecko-německý Orbis pictus.
4/1974

Henrik Kéri: Srovnávací stu-
dium známek, které dali učitelé
téže školy v témže vyučovacím předmětu (str. 371—
377).

Článek je příspěvkem k řešení problému subjektivity při hodnocení žákovských vědomostí. Na střední odborné škole srovnával autor ve 2. až 4. třídě po dobu pěti let prospěch žáků na konci 1. pololetí a na konci školního roku u čtyř vyučujících (2 muži a 2 ženy) tak, že táž třída se u každého profesora objevila jen jednou. Autor při tom vycházel z předpokladu, že objeví-li se mezi průměrným prospěchem žáků pěti tříd výraznější úchylnka, není to znakem rozdílného výkonu žáků ve třídě, nýbrž znakem rozdílné klasifikační praxe vyučujících. Počet zkoumaných žáků u každého profesora se pohyboval kolem 180, z toho byla přibližně polovina hochů. Celkem bylo zkoumáno 743 žáků (402 hoši a 341 dívek).

Třída jako málo početná jednotka není způsobila k získání zobecněných statistických údajů, a proto autor shrnul vždy údaje z pěti tříd. Tím dosáhl, že průměrný výsledek učení žáků je nezávislý na

třídě, ale přesto podává charakteristické údaje o škole.

Údaje získané statistickými metodami potvrzují značnou subjektivnost klasifikace žákovského prospěchu, jak to ukazují přehledné tabulky.

Gabriella Czagányi Lovászné: Integrované vyučování mateřskému jazyku — pokus v 1. až 4. třídě základní školy (str. 378 až 387).

Zdlouhavá a pro žáky málo přitažlivá technika čtení v 1. třídě bývá často příčinou nedostatečného rozvoje čtenářských zájmů ve vyšších třídách. Autorka popisuje průběh a výsledky experimentu v 1. a 2. třídě základní školy, který měl urychlit přechod žáků k funkční četbě tím, že žáci zvládnou základy čtení již v prvním pololetí prvního ročníku a čas, který se tak získá, může být věnován rozvíjení čtenářských schopností soustavnou četbou dětských časopisů a vhodných děl dětské literatury i rozvíjením jiných estetických schopností žáků, jako je např. malování, hra s loutkami, dramatizace, recitace.

V pokusném vyučování bylo odstraněno tradiční rozdělení hodin mateřského jazyka na hodiny čtení, psaní, mluvnice a pravopisu a později slohu. Přípravné období v 1. ročníku bylo podstatně zkráceno — na 14 dní. V té době se naučili žáci podle obrázků poznávat všechna písmena abecedy. Koncem září již manipulovali s jednotlivými písmeny, skládali je, rozkládali a psali. Do konce prosince probírali dvě třetiny slabikáře a začali číst jednoduché texty z dětských knih. Postupně se učili zapisovat odpovědi na otázky z obsahu přečtených textů do zvláštního sešitu. Od ledna byla věnována zvláštní pozornost procvičování psaní nejrozmanitějšími formami (tvoření slov, doplňování vynechaných slov, schopnost analogicky řadit slova, řešit hádanky, vyhledávat aliterace, rýmy apod.).

Sándor Kőte: Snahy o organizování pracovní školy v Uhrách na začátku 20. století (str. 388—406).

Po podrobném rozboru učebních osnov pro povinné školy v Uhrách z roku 1905 a po analýze tehdejší domácí a zahraniční literatury o pracovních školách dospívá autor k závěru, že pracovní škola v Uhrách na začátku 20. století upravovala cestu tzv. »výchovné« pracovní škole v Uhrách, kterou nutno odlišit od tzv. »ekonomické« pracovní školy. Výchovná pracovní škola nevěnovala pozornost tělesné práci a výrobní činnosti, nýbrž především duševní práci. Buržoazní pracovní škola nedovedla vyřešit problém spojení vyučování s výrobní prací. Různé druhy reformních škol sloužily dětem zámožných tříd a jejich základní úlohou bylo rozvíjet spontánní aktivitu dětí. Pro »chudobné« a pro děti tělesně pracujících byly k dispozici učňovské školy. Pracovní škola různých koncepcí měla tedy výrazný třídní charakter a jejich hodnotu a význam lze určit jen vzhledem k vládnoucímu společenskému zřízení.

Bylo by však nesprávné, poznamenává autor, podceňovat nebo zavrňovat pedagogický význam úsilí těchto pracovních škol. Měly příznivý vliv na vyučování, potíraly jeho jednostranný verbalismus a intelektualismus, vypověděly boj přehnanému memorování, přiblížily výchovu a vyučování k dítěti, zlidštily vztahy mezi učitelem a žáky, i když nedovedly v zásadě vyřešit problém výchovy prací.

Katalin Nagyová a Sándor Nagy: Integrace výchovných a učebních plánů (str. 407—412).

Základním a v současné době nejnaléhavějším úkolem pedagogické vědy je sjednotit výchovné a učební plány s tím cílem, aby mateřské, základní a střední školy jakož i školní družiny a žákovské domovy vytvářely jednotný výchovný systém, v němž by byly vhodně diferencovanými metodami koordinovány a realizovány požadavky na výchovu mladé generace. Druhým, neméně důležitým úkolem je zpracovat otázky učebních plánů a osnov z hlediska současného komplexního pojetí vzdělání, které zdůrazňuje jednotu vědomostí, světového názoru a chování. Pro

oba úkoly byly ve Státním pedagogickém ústavu vytvořeny komise, které pracují v nejtěsnější spolupráci.

Práce obou komisí má probíhat podle této struktury:

1. Základy učebně výchovné práce: cíle, hlavní úkoly a činnost jednotlivých školských institucí; sociální, biologický a duševní vývoj žáků; charakteristiky a normy utváření školních kolektivů a žákovských skupin; vzdělávací funkce učiva a jeho obecné výchovné hodnoty; úkoly jednotlivých výchovných institucí při koordinaci výchovných činitelů.

2. Plán výchovy a vyučování ve třídě. Při plánování učebně výchovné práce nutno u jednotlivých vyučovacích předmětů přihlížet: ke speciální sou-

stavě úkolů, k podrobnému rozvíjení základního učiva; k soustavě požadavků na základní učivo; k tematice doplňujícího učiva; k tematice minimálního učebního plánu; k metodickým otázkám a k moderním výchovným technikám; k možnostem mimoškolní výchovy a vzdělávání.

3. Plány mimotřídní a mimoškolní činnosti (učení, práce, sport, hry, zábava): ve školní družině, v dětských a mládežnických organizacích, v rodině, v kulturních domech, v knihovnách atd.

Tento jednotný základní dokument schválil v dubnu 1974 Pedagogický výbor Maďarské akademie věd. Tato integrace učebních a výchovných plánů má být prvním krokem k jejich přestavbě v letech 1978—1985.

Tomáš Henek

WEGE ZUR HOCHSCHULREIFE IN EINIGEN SOZIALISTISCHEN LÄNDERN

Vergleichende Studien, Heft 11, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin, Volk und Wissen 1974, 97 s.

Jakožto výsledek řešení dílčího úkolu vyšla v posledním sešitě edice srovnávacích studií před reorganizací publikací Akademie pedagogických věd NDR v roce 1974 ve zkráceném znění práce členů kolektivu Ústavu pedagogické teorie, oddělení srovnávací pedagogiky, o cestách k vysokoškolskému vzdělávání v SSSR, Bulharsku, Polsku, Československu, Rumunsku a Maďarsku se zřetelem k NDR.

Po úvodních poznámkách, z nichž jsou zřejmé i terminologické obtíže, následuje přehled současných vzdělávacích zařízení a směrů vedoucích k vysokoškolskému vzdělávání na druhém (středním) stupni škol podle stavu do konce roku 1973 v uvedených socialistických zemích. Autoři přitom poukazují na trojí základní vývojovou tendenci: 1. přechod k rozšíření středního všeobecného vzdělávání pro všechny žáky prodloužením povinného vzdělávání a zvýšením počtu žáků na školách druhého stupně, 2. využití dosavadních forem odborného vzdělávání pro spo-

jení středního všeobecného a odborného vzdělávání, 3. zintenzivnění učení a práce na všeobecně vzdělávací střední škole. Následují podrobné údaje o kvantitativním rozvoji těchto směrů vzdělávání, které přímo umožňují vysokoškolské studium.

Další část práce se zabývá charakteristikou tří hlavních směrů umožňujících vysokoškolské studium. Pojednává se tu nejprve o rázu a postavení všeobecně vzdělávací střední školy v uvedených zemích, o jejích cílech, úkolech a funkcích, srovnává se učební plán, proporce jednotlivých oblastí všeobecného vzdělání, celkový počet vyučovacích hodin, formy diferenciací — vše s podrobnými tabulkami a diagramy. Totéž je provedeno pro střední odborné školy se zvláštním zřetelem k poměru všeobecně vzdělávací a odborné složky na této škole. Třetí směr představují školy nového typu, které v návaznosti na povinnou všeobecně vzdělávací školu poskytují učňům možnost vykonat maturitní zkoušku. V některých ze-

mích jsou již značně rozvinuté, zvláště v Bulharsku a v Maďarsku. V Polsku a v Československu jsou podle konstatování autorů z počátku roku 1974 teprve v pokusném stadiu. Podrobný souhrn této části zahrnuje ve třinácti bodech koncizně výsledky srovnávání.

Závěrečná obsáhlá část studie pojednává o druhém stupni vzdělávání a cestách k maturitě v projektech a prognózách. Jde tu o dvojí rovinu: 1. obsahové a organizační zlepšení a další vývoj již vytvořených školských soustav, 2. projektování a diskuse nových modelů a variant školských soustav.

Ve velmi podrobném rozboru, opřeném o bohatou dokumentaci, se nejprve ukazuje, že v SSSR a v NDR jde v současné době již o první rovinu, protože v Sovětském svazu existuje od předškolní výchovy po vysokoškolské vzdělávání jednotný systém lidového vzdělávání a v NDR je od vydání školského zákona z roku 1965 budována jednotná socialistická školská soustava, považovaná za jednu z hlavních vymožeností socialismu v této zemi. Druhá vývojová rovina se týká ostatních uvedených zemí. Autorský kolektiv konkrétně podává postupně podle zemí modely všeobecně vzdělávacích a odborně vzdělávacích zařízení v Bulharsku, projekt dalšího rozvoje školství v Polsku (1972–1973), vývoj v Československu se zdůrazněním významu XIV. sjezdu KSČ a dalších usnesení, jakož i úsilí o další rozvoj školství v Rumunsku a v Maďarsku.

V souhrnu závěrečné části konstatují autoři přes všechny rozdíly v jednotlivostech mimo jiné určité společné vývojové tendence, především snahu vytvořit propustnou školskou soustavu, umožňující

všem žákům přístup na všechna školská zařízení a plný rozvoj socialistické osobnosti a všech jejích individuálních stránek. Všechny projekty zdůrazňují tendenci umožňovat všem žákům střední vzdělání, prodlužují povinnou školní docházku a zvyšují počet žáků na vyšších vzdělávacích stupních. Těžištěm úsilí ve všech zemích je výrazné zlepšování přípravy dorostu dělnické třídy, zvýšená pozornost se věnuje i předškolním zařízením. V některých zemích se o rok redukuje nižší stupeň s příslušnou kompenzací ve vyšších ročnících. Různým sklonům a zájmům žáků mají odpovídat přibližně od 6. a 7. ročníku volitelné povinné a fakultativní předměty a zájmové kroužky. V dalších ročnících se podíl diferenciacních prvků a další vzdělávací možnosti rozšiřují. Ve všech povinných školských typech se má zintenzívnit polytechnické vyučování a péče o volbu povolání. K přípravě pozdějších změn se téměř ve všech zemích provádějí opatření ke stálému zlepšování vzdělávání a výchovy, zvláště obsahu a organizace vyučování, k modernizaci učebních pomůcek, k rozšiřování materiálních podmínek škol, k zintenzívnění přípravy a dalšího vzdělávání učitelů atd.

Z toho všeho je zřejmé, že nejde o pouhé změny jednotlivých typů škol druhého stupně, nýbrž o komplexní řešení všech otázek tohoto stupně vůbec, tedy o nezbytný dnes systémový přístup, o který se výrazně usiluje i u nás a který ovšem zahrnuje celou soustavu výchovy a vzdělávání socialistické osobnosti. Tím byl podle závěru recenzované práce nalezen nový přístup ke kvalitativnímu rozvoji školství, který má dalekosáhlý význam.

Vilém Pech

PEDAGOGICKÉ VÝSLEDKY V NIŽŠÍM STUPNI JEDNOTNÉ ŠKOLY A EKOLOGICKÉ FAKTORY

Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 27, 1974, 154 s.

V edici pedagogických studií univerzity v Jyväskylä vyšla kniha finského pedagoga T. Vahervy [Educational Outcomes at the Lower Level of The Comprehensive School in the Light of Ecological Variables] o vlivu ekologických faktorů na výsledky žáků nižšího stupně základní školy. Kniha může být pro nás zajímavá hlavně ze dvou důvodů: Jednak nás seznamuje s některými výsledky finského pedagogického výzkumu, které jsou u nás celkově velmi málo známé.¹⁾ Především však je i pro nás aktuální svou tematikou — výzkumem vlivu podmínek prostředí na výsledky žáků. K tomuto aspektu zaměřujeme naši recenzi.

Kniha T. Vahervy je součástí dlouhodobého výzkumu zaměřeného na výsledky finské jednotné devítileté školy (ta je zaváděna postupně od konce 60. let — kromě práce citované v poznámce 1, srov. též zprávu V. Pecha, První rok školské reformy ve Finsku, *Pedagogika* 22, 1972, 497—498). Cílem Vaherova výzkumu je získat podklady pro popis vývoje žáka této školy od 1. do 9. ročníku. Výzkum byl zahájen v r. 1970 a má být ukončen v roce 1979. V publikované práci jsou analyzovány výsledky týkající se prozatím prvních dvou ročníků základní školy. Zkoumáno bylo 658 žáků ze 46 tříd několika okresů severního Finska. Hlavní problém, na který se autor soustřeďuje, je formulován takto: Do jaké míry mohou být rozdílné výsledky žáků na nižším stupni základní školy vysvětlovány působením ekologických faktorů?

K danému problému přistupuje Vaherva s použitím teorie (jež je totožná s marxistickým pojetím) o formování osobnosti na základě nejen individuálně psychologických faktorů, ale také na základě sociálních činitelů a vlivů prostředí. Proto autor vyslovuje kritické námitky k pracím (zejména některých amerických vědců),

kteří jednostranně zdůrazňují jen individuální (psychologický) faktor ontogeneze člověka a nedeceňují formativní vliv prostředí. Vaherva sice neuvádí přímo žádné marxistické práce z této oblasti, zdá se však jimi ovlivněn (mnohé sovětské práce, např. L. S. Vygotského, A. R. Luriji, A. N. Leontjeva, jsou na Západě dostupné v anglických překladech).

Vaherva rozlišuje pro daný výzkum dva typy ekologických faktorů: a) globální ekologické faktory (tj. různé charakteristiky reprezentující typ osídlení, v němž se nachází určitá škola), b) strukturní ekologické faktory (tj. charakteristiky konkrétních škol, tříd a učitelů).

Jako závislé proměnné veličiny byly k těmto charakteristikám přiřazeny výsledky žáků v 1. a 2. ročníku základní školy (jsou to výsledky převážně v oblasti kognitivní, tj. vědomosti hodnocené školní klasifikací). Tzv. intervenujícími proměnnými byly ve výzkumu charakteristiky reprezentující rodinné prostředí žáků a jejich celkovou úroveň (zjišťovanou testy) při vstupu do základní školy.

Ve výzkumu byly užity běžné metody pedagogicko-psychologické a pedagogicko-sociologické analýzy, ale byly také analyzovány různé školní dokumenty (v jednotlivých školách i oficiální materiály školských úřadů). Po statistickém zpracování údajů pomocí korelačních měř byla aplikována matematická teorie grafů, o níž autor tvrdí, že je pro daný účel nejvhodnějším prostředkem k vysvětlení kauzálních závislostí mezi jevy.

Vahervovy výsledky jsou dosti překvapující:

1. Především se prokázalo, že vliv mnoha ekologických faktorů (»proměnných«)

¹⁾ Viz základní informace v článku J. Průchy: *Školský systém a pedagogický výzkum ve Finsku*. *Pedagogika* 23, 1973, 224—234.

na školní výsledky žáků sice existuje, ale v menší míře, než se běžně předpokládá. Mnohem silnější determinace školních výsledků žáků je dána spíše faktory souvisejícími s rodinným prostředím žáků.

2. Tzv. strukturální ekologické faktory (srov. výše) mají rovněž vliv na školní výsledky žáků, avšak z nich pouze charakteristiky vztahující se k úrovni (velikosti a stáří) školních budov se prokázaly jako zvlášť významné determinanty.

3. V rozporu s hypotetickými předpoklady autora bylo zjištěno, že odborná kompetence a délka praxe učitelů, stejně jako úroveň školních pomůcek, nemá rozhodující vliv na školní výsledky žáků. Stejným způsobem se projevují charakteristiky třídy (z hlediska počtu žáků).

Výsledky se zdají překvapivé v tom, že pro naše podmínky lze zřejmě očekávat poněkud jiné působení jednotlivých ekologických faktorů. Obdobně založený longitudinální význam sice u nás nebyl dosud proveden, ale některé výsledky jsou k dispozici. Tak podle nedávno dokončeného výzkumu F. Bacíka (významná zprá-

va je v archívu PÚ JAK ČSAV), zaměřené-
ho na školní podmínky českých ZDŠ, mají
značný vliv nejen samotné ekologické fak-
tory, ale i faktory vyplývající přímo z
úrovně jednotlivých škol, jejich řízení,
kádrových a materiálních podmínek aj.
Také lze tvrdit, že kromě ekologických
faktorů zkoumaných Vahervou existuje
ještě řada dalších faktorů prostředí —
sociálních determinant a podmínek vzdě-
lání (viz o nich v práci J. Alana, Společ-
nost — vzdělání — jedinec, Praha 1974).
Z hlediska metodologického vzniká otáz-
ka, zda Vaherva nepřeceňuje explanatorní
sílu jím použitého statistického aparátu
— jak známo, statistickou korelací, byť
i vysokou, nelze jednoznačně interpreto-
vat jako faktickou závislost mezi určitými
jevy.

V každém případě však je práce fin-
ského pedagoga T. Vahervy podnětná, za-
měřená na problematiku aktuální i pro
nás. Ukazuje mj. na nutnost věnovat jis-
tou pozornost i finským výsledkům peda-
gogického výzkumu.

Jan Průcha

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK = Státní pedagogická knihovna Ko-
menského v Praze 1, Mikulandská 5

SPK = Státní pedagogická knihovna v
Brně, Solniční 12

SIPK = Slovenská pedagogická knižnica
v Bratislavě, Klariská 5

UK = Univerzitní knihovna v Praze 1,
Klementinum

UKB = Univerzitní knihovna v Brně, Le-
nina 1

ČSSR

ALAN, J.: Společnost, vzdělání, jedinec.
Kapitoly ze sociologie vzdělání. Praha,
Svoboda 1974. 232 s. SPKK I-26384

SPK 72007

DVOŘÁK, K. aj.: Pedagogická metodologie.
Praha, Čes. vys. učení tech. 1974. 213 s.
SPKK III-23261

SVKO II-343960

CHLUPAC, M.: Kulturní revoluce a komu-
nistická výchova. Učeb. pomůcka pro
studium marxismu-leninismu na vys.
školách. Praha, SPN 1974. 120 s.

SPKK II-69408

SPK 71896

**Ideologické problémy rozvoje marxistické
pedagogiky a psychologie v ČSSR.** Sbor-
ník materiálů z celostátního ideologic-
kého semináře pedagogů a psychologů,
konaného ve dnech 26. a 27. 4. 1973.
Praha, SPN 1974. 396 s. SPK N-16530

KACÁNI, V.: Úvod do pedagogiky. Brati-
slava, SPN 1974. 158 s. SPKK II-69176

SPK 71373

KLÍMOVÁ, M.: Výchovné poradenství v
ČSSR. Školní a profesionální poraden-
ství v zahraničí. Praha, ÚŠI 1974. 147 s.
SPK N-16276

SPKK III-22818

KOČI, J.: Školství, výchova a životní prostředí. Praha 1974. 150 s.

SVKO 482376

Morálno-estetická výchova na školách 1. a 2. cyklu v socialistických krajínach a v ČSSR. Bratislava, ÚŠI 1974. 52 s.

SPKK I-26209

SPK 70902

PŘADKA, M. aj.: Kapitoly z teorie výchovy mimo vyučování. Praha, SPN 1974. 230 s.

SPKK III-23217

SVKO II-344151

ROTTEROVÁ, B.: Kázeň a problematika jejího utváření. Praha, UK 1973. 150 s.

UKB 2-716997

ŘEHÁK, M.: Pedagogika dospělých. Základní problémy didaktiky dospělých. Praha, Ústav pro kulturně výchovnou činnost 1974. 91 s.

SPKK II-69638

ŘEHÁK, M.: Vybrané kapitoly z didaktiky dospělých. Praha, SPN 1974. 199 s.

SPKK III-23328

SAVINA, N. V.: Pedagogika. Z rus. orig. přel. Olga Parolková a Josef Poláček. Praha, SPN 1974. 335 s.

SPKK II-70130

SINGULE, F.: Školství evropských socialistických zemí. Praha, UK 1974. 289 s.

SPKK III-22951

SVKO II-343312

SKALKOVÁ, J. a aj.: Empirické výzkumy v pedagogice. Studijní texty. Praha, SPN 1974. 109 s.

SPKK III-22965

SVKO II-343409

TUČEK, A.: Pedagogické otázky postgraduálního studia učitelů. Praha, UK 1974. 109 s.

ŠPKK II-70014

SSSR

ARCHANGELSKIJ, S. I.: Lekcii po teorii obučeniia v vyššej škole. Moskva, Vysšaia škola 1974. 382 s.

UK T 52943

SVKO 664923

Estetičeskoje vospitanije školnikov. Pod obščej red. A. I. Burova a B. T. Lichačeva. Moskva 1974. 300 s.

SVKO 664633

GONČAROV, N. K.: Pedagogičeskaja sistema K. D. Ušinskogo. Moskva, Pedagogika 1974. 270 s.

SPK 70993

KIRPIČNIKOVA, V. G., RUDAJEVA, I. M.,

TURIČ, I. M.: Vospitanije detej v sem'je. Rekomendatel'nyj ukazatel' literatury. Moskva, Pedagogika 1974. 148 s.

UK H 60202

KONSTANTINOV, N. A., aj.: Istorija pedagogiki. Moskva, Prosveščeniye 1974. 446 s.

SPKK II-70116

KOVALEV, S. M.: Marksizm-leninizm i formirovanije novogo čeloveka. Moskva, Pedagogika 1973. 134 s.

SPK 70999

Molodež — naše buduščee. KPSS o Kommunističeskogo vospitanija molodeži v sovremennyh uslovijach. Moskva, Molodaja gvardija 1974. 382 s.

SPK 71172

Problemy etiki i estetiki. Vyp. 1. Nравstvennoje i estetičeskoje vospitanije. Leningrad, Izd. Leningrad. univ. 1973. 146 s.

SPK 70595/1-1973

Problemy teorii vospitanija. Sbornik statej. Sest. A. T. Kurakin. Čast 1, 2. Moskva, Pedagogika 1974. 257, 98 s.

SPKK II-70159

Programmirovannoje obučeniye. Meždostvennyj naučnyj sbornik. Kijev, Izd. Kijiv. univ. 1974. 156 s.

SPKK II-69533/11

POLSKO

Bibliografia szkoły wyższej za lata 1961—1971. Warszawa, Pań. wyd. nauk. 1974.

SPK 69691

KOBLEWSKA, J.: Propaganda i wychowanie. Szkice o środkach masowego oddziaływania. Warszawa, Inst. Wydaw. CRZZ 1974. 279 s.

SPKK I-26477

KULIGOWSKA, K.: O doskonaleniu pracy szkoły podstawowej. Warszawa, PZWS 1973. 191 s.

UK T 51578

O nowoczesna dydaktyke. Praca zbiorowa pod red. Ireny Janiczowskiej i Czesława Kupisiewicza. Warszawa, Wyd. szkol. i pedagog. 1974. 389 s.

SPK 70764

Pedagogika i potrzeby społeczne. Sondaż diagnostyczny i próba prognozy stanowisk zawodowych dla pedagogów. Warszawa, PWN 1974. 191 s.

SPK 71467

Perspektywy edukacji narodowej. Prognoza rozwoju oświaty i wychowania. War-

szawa, Wyd. szkol. i pedagog. 1974.
398 s. SPKK II-70035
SANDURA, L.: Wybrane problemy studiów
dla pracujących. Warszawa 1974. 159 s.
SVKO 665275

NSR

ILTER, K. aj.: Handreichung zur sozialis-
tischen Wehrerziehung. Berlin. Volk
u. Wissen 1974. 260 s. SPKK II-70178
KASVIN, H. A.: Fragen der Unterrichts-
theorie in der Volksrepublik Bulgarien
und in der Tschechoslowakischen Sozia-
listischen Republik. Berlin, Volk u. Wis-
sen 1973. 64 s. UK T 52179
MEIER, A.: Soziologie des Bildungswesens.
Eine Einführung. Berlin, Volk u. Wissen
1974. 400 s. SPK 71633
Pädagogik-Bibliographie. Berlin, Akad. der
Pädagog. Wissenschaften der DDR 1972,
1973. SPKK II-70106
Training in der sozialistischen Berufsbil-
dung. Beiträge. Berlin, Volk u. Wissen
1973. 144 s. SPKBr 189275

ANGLIE

BERRY, M.: Teacher Training Institutions
in England and Wales. A bibliographical
guide to their history. London, Society
for Research into higher education LTD
1973. 146 s. SPKK II-70028
Education and its disciplines. London,
Univ. of London press 1972. 119 s.
SPKK 70665
FAFUNWA, A. B.: History of Education in
Nigeria. London, Allan and Unwin LTD
1974. 264 s. SPKK II-70030
History of Education. Edit. Malcolm
Seaborne. Devon, Dawid and Charles.
1972—1973. Vol. 1, 2.
SPKK II-169355/1, 2
O'CONNEL, B.: Aspects of Learning. Lon-
don, Allen and Unwin LTD 1973. 144 s.
SPKK II-70025

FRANCIE

CHANEL, S.: Les grands thèmes de la pé-
dagogie. Textes fondamentaux. Paris, Le
Centurion 1972. 310 s. SPK 71548

Problems of integrated higher education.
An international case study of the Ge-
samthochschule. Paris, International
assoc. of univ. 1972. 85 s. SPK 71212

NSR

AMMON, G.: Psychoanalytische Pädago-
gik. Hamburg, Hoffmann und Campe
1973. 309 s. SPK 71552
ANTENBRINK, H.: Unterricht als Determi-
nante kognitiven Lernens. Eine Unter-
suchung über die Auswirkungen von di-
daktischen Instruktionmethoden auf
kognitive Lernprozesse. Weinheim, Beltz
1973. 183 s. SPK 70533
BOSCH, D.: Aktuelle Lernprobleme der
Grundschule. Bochum, Kamp 1973.
224 s. SPK A 15064
Organisation der Hochschule und des Stu-
diums. Pullach bei München, Dokumen-
tation 1973. 129 s. UK T 49730
MASKUS, R.: Motivation in Erziehung und
Unterricht. Ein Beitrag zu einer pädago-
gischen Problemgeschichte in systema-
tischer Sicht. Neuburgweier (Karlsru-
he), Schindele 1974. 284 s. SPK 71108
MENDE, K. D.: Die polytechnische Erzie-
hung im Schulsystem der DDR. Mit
einer umfassenden Dokumentation. Bad
Harsburg, Verlag für Wissenschaft,
Wirtschaft und Technik 1972. 387 s.
SPK 69606
NIETHAMMER, A.: Berufsbildung und All-
gemeinbildung. Neuburgweier, Schinde-
le 1973. 170 s. SPK 69785
Pädagogik Aktuell. Lexikon pädagogischer
Schlagworte und Begriffe. München,
Käsel-Verlag 1973. 3 sv. SPK 71627
PETERSEN, P.: Pädagogik der Gegenwart.
Weinheim, Beltz 1973. 205 s.
SPK 70092
SCHÖNL von Norman, N.: Anfänge einer
systematischen Pädagogik. Untersuchun-
gen zur Entwicklung einer pädagogi-
schen Fachsprache in der zweiten Hälfte
des 18. Jahrhunderts am Leitbegriff der
Erziehungswissenschaft. Köln, vl. n.
1974. 406 s. UK 2-725339

USA

Adult Education: The Diagnostic Procedure. Bloomington, School of Education, Indiana Univ. 1973. 120 s.

UK 4D 859/Vol. 79. Nr. 5

BOORDER, D. R. a MURGATROYD, S. J.:
Personality and Learning. A Select Annotated Bibliography. Caerphilly, MTD Publ. House 1973. 94 s. UK H 60029

Eva Žižková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XXV, ČÍSLO 4, 1975

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Akademii, nakladatelství Československé akademie věd, Vodičkova 40, 112 29 Praha 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Mikulandská 5, telefon 290951, 110 00 Praha 1. Tiskne Rudé právo, tiskářské závody, nám. Rudé armády 13, 658 17 Brno. Vychází šestkrát ročně. — Objednávky a předplatné přijímá PNS, admin. odbor. tisku, tř. Obránců míru 2, 658 07 Brno. Lze také objednat u každého poštovního úřadu nebo doručovatele. Cena jednoho čísla Kčs 8,—, roční předplatné Kčs 48,—. — Objednávky ze socialistických zemí vyřizuje ARTIA, Ve smečkách 30, 111 27 Praha 1. — Sole agents for all western countries with the exception of the German Federal Republic and West Berlin JOHN BENJAMINS B. V., Amsteldijk 44, Amsterdam (Z.), Holland. Orders from the G.F.R. and West Berlin should be sent to Kubon & Sagner, P. O. Box 68, 8000 München 34 or to any other subscription agency in the G.F.R. Annual subscription: Vol. 24, 1974 (6 issues) Dutch Glds, 48,—. — Číslo vyšlo v září 1975.

© Academia, Praha 1975.