

# RECENZE A REFERÁTY

## O KOMENSKOM A SLOVENSKU KNIŽNE

Život a dielo Učiteľa národov Jána Amosa Komenského je predmetom výskumu mnohých komeniológov nielen v Čechách a na Slovensku, ale aj v zahraničí. Popri viacerých analytických prácach o živote a diele tohto veľkého pedagóga pociťuje sa nateraz najmä nedostatok syntetickej práce o J. A. Komenskom. Z tohto hľadiska cenným príspevkom o otázke vzťahu J. A. Komenského k Slovensku je monografická práca doc. Františka Karšala, Ján Amos Komenský a Slovensko [vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1970], ktorá vyšla pri príležitosti 300. výročia smrti tohto veľkého Učiteľa národov.

Publikácia je rozdelená do štyroch kapítol a osobitnú časť knihy tvorí obrázková príloha a Komenského mapa Moravy.

V úvode sa autor zamyslel nad otázkou, prečo bolo Slovensko »stredobodom Komenského záujmov«, a vyčlenil tu tri etapy: 1. vzťahy k Slovensku pred príchodom do Uhorska v roku 1650; 2. vzťahy počas blatnopotockého pobytu v rokoch 1650 až 1654; 3. vzťahy po odchode z Uhorska do konca jeho života v roku 1670. Na tejto vertikálnej osi Fr. Karšal skúmal a interpretoval Komenského činnosť na Slo-

vensku, sledoval, ako sa jeho vzťahy k Slovákom vyvíjali a čo sa z toho »zachovalo ako trvalá hodnota« nielen v minulosti, ale aj dodnes.

V prvej kapitole, ktorá má názov Slovensko — útočisko českobratrských exulantov, autor vykladá neutešenú politickú situáciu v Čechách po bielohorskej katastrofe a Komenského exil na Slovensko.

Druhá kapitola — Slovensko v politickej koncepcii J. A. Komenského — hovorí o osobných kontaktoch Komenského so Slovenskom pred jeho príchodom do Uhorska. Pri výklade hospodárskej a politickej situácie na Slovensku v 17. storočí autor venuje pozornosť aj protifeudálnym ideológiám, prenikajúcim toho času k nám z Anglicka, puritanizmu a independentizmu, i postoj Komenského k nim. Autor ďalej rozoberá diplomaticko-politickú koncepciu Komenského vo vzťahoch k uhorským panovníkom, najmä k protihabsbursky orientovaným Rákóczyovcom, a píše o snahe »prešovských stúpencov Komenského získať ho za rektora prešovskej mestskej školy« (s. 92). Na formovanie ďalších vzťahov medzi Komenským a jeho prívržencami na Slovensku mala vplyv naj-

mä jeho kniha *Lux in tenebris*. Toto nevelké, ale sui generis provokatívne dielo malo »aktivizovať protihabsburské sily pre konečný a rozhodný boj za slobodu českého národa a protestantských cirkví, žijúcich pod habsburským mocnárstvom« (s. 111). Je zrejmé, že takýto pokrokový ideový náboj diela bol trŕňom v oku vládnúcej vrstve, takže dôsledok — politické súdne procesy — sa zanedlho dostavil.

V tretej kapitole — *Komenský v slovenskej pedagogike* — autor interpretuje prenikanie Komenského pedagogických ideí do vyučovania na slovenských školách v 17. a 18. storočí i odraz jeho pedagogickej teórie v období pietizmu a osvietenstva na Slovensku. V tejto súvislosti sa spomína najmä Komenského vplyv na prešovskú školu a jej predstaviteľov — Jána Bayera a Izáka Cabana. Nosiťmi Komenského myšlienok boli aj Pavol Doležal, Matej Bel a Adam František Kollár. Z neho čerpali ďalej slovenskí osvietenenci: Augustín Doležal, Samuel Tešedík, Daniel Lehotský a v neposlednom rade klasicista Ján Kollár. Napokon k pokrokovému odkazu J. A. Komenského hlásila sa aj štúrovská generácia: »Komenského idey tým, že sa o ne štúrovcí opierali a včlenili ich do svojho programu, nadobúdajú závažný spoločenský význam« (s. 289). V závere tejto kapitoly autor upozornil na hlbší vedecký záujem o Komenského v druhej polovici 19. storočia zo strany slovenských vzdelancov. Predvoj rodiacich sa komeni-

ológov predstavovali »dvaja poprední kultúrni pracovníci, a to Ľudovít Vladimír Rizner (1849—1913) ako zakladateľ slovenskej vedeckej i komeniologickej bibliografie a Ján Kvačala (1862—1934), zakladateľ modernej komeniológie v širších medzinárodných reláciách« (s. 290).

Odozve Komenského myšlienok a ideí od nedávnej minulosti až po najživšiu prítomnosť je venovaná posledná, štvrtá kapitola publikácie — *Komenského odkaz stále živý*. V nej autor poukazuje na rast komeniologickej aktivity v medzivojnovom období i na rozvoj komeniológie po roku 1945.

Profil celej monografickej práce dotvára obrazová príloha o živote a práci J. A. Komenského. Osobitnú pozornosť si ešte zasluhuje Komenského mapa Moravy, ktorá je »vrcholom českého kartografického umenia 17. storočia« a ktorú si, ako jediný exemplár, zachovaný v Prešove, ceníme aj »ako vzácnu kultúrno-historickú pamiatku« (s. 258).

Vydaním tejto monografie vyplnilo sa ďalšie biele miesto v problematike vzťahu Učiteľa národov k Slovensku. Je to cenný prínos pre českú a slovenskú komeniológiu i pedagogiku, lebo mnohé otázky a problémy osvetľuje z nových aspektov. Knihu zaiste uvíta každý vedecký pracovník, učiteľ i študent v snahe hlbšie poznať pedagogickú prácu J. A. Komenského.

*Juraj Antalík*

L. V. Zankov

BESEDY S UČITELJAMI

*Moskva, Prosveščenije, 1970, 199 stran.*

Autor knihy *Besedy s učiteljami*, člen Akademie pedagogických věd SSSR L. V. Zankov, věnoval jako vedoucí laboratoře výchovy a vývoje Institutu teorie a dějin pedagogiky Akademie pedagogických věd SSSR mnoho let tvořivé vědecké práce otázkám nového systému počátečního vyučování. Mnohé z podnětů a poznatků L. V. Zankova se staly součástí podstatných změn, které se zavádějí v současné době v sovětské škole do vyučování a znamena-

jí přechod na tříletou počáteční školu. Spolu s tím se zavádějí nové osnovy, učebnice, kladou se nové, zvýšené požadavky na učitele. Na tuto konkrétní situaci bezprostředně reaguje recenzovaná publikace.

Knihy *Besedy s učiteljami* obohacuje dosud běžné žánry pedagogické literatury o nový druh. Snaží se o přímý kontakt mezi vědeckým pracovníkem a učitelem, o přímé spojení mezi teorií a praxí. Je pro-

to koncipována ve formě jedenácti besed, v nichž vystupují mladí i zkušení učitelé, ředitelé škol a profesor pedagogiky.

L. V. Zankov vychází z předpokladu vedoucí role výchovy a vyučování ve vývoji žáků. Další idea, na níž budoval svou koncepci, je celistvost pedagogického působení na vývoj dítěte. Předpokládá, že nikoliv pouze dílčí izolované a rozrůzněné vlivy, ale systém pedagogického působení podmiňuje vysokou efektivnost vývoje žáků. Snaží se vytvořit takový systém vyučování, který umožní dosáhnout co největší efektivity vyučování z hlediska obecného vývoje žáků.

Komplexnost přístupu k problematice vyučování je patrná i z volby tematiky jedenácti besed. Autor ukazuje, že přeměna počáteční školy přechodem na nové učební plány, osnovy a učebnice vyžaduje znovu se zamyslet nad takovými základními otázkami, jak jsou: spojení vyučování se životem (Beseda první: Žizň na uroke), vztah učitele a žáků (Beseda druhá: Učitel i děti), učební motivace žáků (Beseda třetí: Pobužděníje k učeniju), poznávání okolního světa (Beseda čtvrtá: Póznanije okružajuščego mira), široké a trvalé vědomosti (Beseda pátá: Širota znanij i jich pročnost), pracovní vyučování (Beseda šestá: O trudovom obučenii), estetická výchova (Beseda sedmá: O mire prekrasnogo), nutnost vybudovat nový didaktický systém, odpovídající soudobým společenským potřebám (Beseda osmá: Poiski novogo), všestranný rozvoj dítěte, především z hlediska rozvoje schopností samostatně pozorovat, schopností samostatného myšlení a rozvoje praktických dovedností (Beseda devátá: Duchovnyj rost školnika), osvojování vědomostí a vývoj žáků (Beseda desátá: Usvojenie znanij i razvitije školnika), tvořivá činnost učitele (Beseda jedenáctá: Trud učitelja, jego tvorčestvo). I když se v uvedených besedách osvětlují obecné a teoretické principy, děje se tak vždy prostřednictvím konkrétního didakticko-metodického materiálu, k němuž má učitel blízko a s nímž denně pracuje.

Autor vychází z předpokladu, že centrál-

ním činitelem přestavby školy je učitel. Jde mu o to, aby učitel plně pochopil podstatu a funkci změn, které se uskutečňují, neboť pouze tak je bude umět tvořivě realizovat v denní praxi. Nerozvíjí proto ve své publikaci nové koncepcce v teoretické soustavě. Vychází z denní učitelovy praxe, z jeho dosavadní práce, z konkrétních didaktických situací a vede s ním o nich dialog.

Všichni besedující mají společný cíl, co nejvíce napomáhat perspektivnímu vývoji sovětské školy. Na tomto základě se rozvíjí diskuse, výměna názorů nezřídka protichůdných, ožívují spory, polemiky mezi praktiky a profesorem pedagogiky. Řešením konkrétních didaktických situací podává autor pozitivní výklad základních idejí své koncepcce. Forma rozhovoru umožňuje, aby si učitel v konfrontaci různých názorů a stanovisek skutečně promyslel základní problémy a srovnával je se svými praktickými zkušenostmi. L. V. Zankov připomíná i dosavadní běžné pedagogické postupy, založené na příslušné metodické literatuře, a uvádí příklady nového řešení, vyvrací navyklé postoje učitelů důkazy z praxe experimentálních tříd. Konfrontuje je na konkrétních příkladech starou a novou metodiku, přímo formuluje ústy učitelů pochyby, námítky, oponentní názory a polemizuje s nimi, uvádí argumenty, přesvědčující o přednostech navrhovaných postupů. Kniha otevírá pohled do atmosféry školního života. Usiluje, aby jejím prostřednictvím učitelé skutečně hluboce pochopili záměry, jimiž je vedena vnitřní přestavba počáteční školy, a to všestranně z hlediska své komplexní pedagogické činnosti.

L. V. Zankov se snaží důsledně překonat z hlediska soudobých a zvláště perspektivních potřeb dosavadní těsný rámec počáteční školy, orientovaný podle jeho názoru především na to, aby si žáci osvojili určité množství vědomostí a zvláště dovedností v mateřském jazyce a matematice. Toho se často v praxi dosahuje mnohonásobným mechanickým opakováním. Naproti tomu L. V. Zankov důsledně zdůraz-

ňuje koncepci, která se orientuje k všeobecnému vývoji dítěte. Jde přitom nejen o vývoj intelektuálních stránek osobnosti dítěte, ale i o vývoj jeho emocionálních stránek, o rozvíjení vnitřní motivace žáků, touhy po poznání, o hudební vývoj žáků, o kultivaci citlivosti k uměleckému dílu a utváření kladného vztahu k umění, jde i o vývoj volných vlastností, charakteru, kolektivních rysů osobnosti.

L. V. Zankov klade učitelům základní otázku: Je ten vývoj žáků, jehož se dosahuje tradičními metodami, mezí? Jestliže ne, jak je tedy možno dosáhnout mnohem lepších výsledků ve vývoji žáků? Buduje proto a experimentálně prověřuje nový didaktický systém, jehož cílem je dosáhnout optimální úrovně v obecném vývoji každého žáka.

Tím, že si žáci osvojují vědecké poznatky na marxisticko-leninském základě a že spojuje látku s bohatým životem země, má škola velké vzdělávací i výchovné možnosti. Jde o to, aby tyto možnosti byly skutečně využity. Z tohoto hlediska autor rozvíjí problematiku vztahu mezi učitelem a žáky. Rozebírá vliv osobnosti učitele a citlivého uplatňování jeho řídicí funkce, která poskytuje dosti prostoru pro samostatnou činnost žáků, zdůrazňuje význam laskavého vztahu k dětem, uplatňování zřetele k jejich individuálním zvláštnostem, rozvíjení různorodých zájmů dětí a jejich schopností. Aktivitu, samostatnost a iniciativu žáků v činnostech intelektuálního charakteru i v pracovních činnostech chápe Zankov jako jednu z nezbytných podmínek optimálního rozvoje žáků. K těmto momentům se proto z různých hledisek vrací ve všech svých besedách.

Zvláště významné místo z hlediska utváření moderní koncepce vyučování připisuje Zankov učební motivaci žáků. Rozebírá podrobně problematiku klasifikace. Jde mu však o to, ovlivnit řízení vyučovacího procesu učitelem tak, aby se u žáků pěstoval vztah k poznávání, radost a uspokojení z intenzivní duševní práce.

S přechodem na nové osnovy se rozši-

řuje okruh jevů, které žáci sledují, ať už jde o oblast přírody či společnosti. Přitom šíře vědomostí neznamená množství izolovaných faktů. Důraz se klade na organické vztahy mezi prvky vědomostí, na objasňování vztahů mezi jevy. Žáci si tak osvojují nejen trvalé vědomosti, ale zároveň tento postup vytváří základy jejich vědeckého světového názoru. Přitom Zankov cílevědomě usiluje překonávat jednostranný důraz na úlohu vyučování z hlediska intelektuálního vývoje žáků. Konstatuje, že ve výchově mladších žáků se často podceňuje role výtvarného umění a hudby a možnosti jejich emocionálního vlivu. Odhaluje velké nevyužité možnosti školy ve výchově uměním a velice naléhavě ukazuje učitelům různé cesty realizace estetické výchovy. Vidí v těsné souvislosti estetický a mravní vývoj dítěte a spojuje je i s výchovou přesvědčení, kterou klade proti plátnému moralizování.

Všechny besedy jsou vnitřně spjaty snahou vědeckého pracovníka objasnit učitelům, jaká je závislost vývoje žáků na způsobu vyučování, to jest na jeho obsahu, metodách, na metodice vyučování jednotlivým předmětům. Zvláštní pozornost přitom L. V. Zankov věnuje slabě prospívajícím žákům. Jestliže tvrdí a na konkrétních příkladech ukazuje, že mnohé učebnice a metodiky i metody učitelů dosud nepřekonaly tradiční postupy, soudí tak z hlediska experimentálního didaktického systému, který se ostře odlišoval od tradiční metodiky a byl od r. 1963/64 prováděn na stále větším počtu škol v rozličných podmínkách. Autor polemizuje s těmi, kteří jednostranně zdůrazňují praktické záměření počátečního vyučování, a zdůvodňuje nutnost obohatit osnovy o teoretické poznatky. Dokazuje, že jejich osvojování vede k intenzivnějšímu vývoji žáků.

Poslední besedu autor věnuje problematice tvořivosti učitelovy práce. Tvořivost podle jeho názoru neznamená omezit se na jednotlivé metodické objevy. Je to neustálá snaha jít vpřed k tomu, co je dokonalejší, nové. Pracovat zítra lépe než dnes

— to je heslo učitele, který pracuje tvůrčím způsobem.

Kniha Besedy s učiteli tvoří organickou součást Zankovova díla. V řadě svých prací koncipoval L. V. Zankov základní teoretické problémy nového pojetí vyučování v počáteční škole a dále je experimentálně prověřoval na velmi široké základně. S přehledným shrnutím výsledků této práce se náš čtenář v nejbližší době seznámí překladem díla »Didaktika i žizň«. V recenzované knize autor využívá výsledků svých teoretických poznatků i experimentálních zjištění, ale zároveň i zkušeností vyplývajících z těsného vztahu k učitel-

stvu a své mnohostranné znalosti z praxe. Řeší v ní formu učitelů co nejbližší problém bezprostředního zavádění nových teoretických poznatků do praxe, problém přetváření praxe v duchu nové koncepce. Podobně, jako je tomu v ostatních dílech, snaží se L. V. Zankov především vyvolat živé pedagogické myšlení, výměnu názorů, podněcuje odvahu k změně vlastních navykých postupů, podporuje snahy tvořivě přistupovat k praktické pedagogické činnosti. A v tom spočívá významná společenská funkce nejen recenzované knihy, ale celého Zankovova díla.

*Jarmila Skalková*

V. A. Rozumnyj, red.

PROBLEMY ESTETIČESKOGO VOSPITANIJA

(*Materiály I. vseruského sympozia mladých vědců 20.—22. února 1968, Moskva 1970*).

Sborník referátů přednesených na všeruském sympoziu pracovníků v oblasti estetiky a estetické výchovy shromažďuje 32 témat, týkajících se nejrůznějších oblastí estetické výchovy a její teorie. Řada příspěvků obsažených v tomto sborníku se pohybuje v obecné poloze, vycházejíc z aplikace marxisticko-leninské filosofie na otázky pedagogiky, estetiky a teorie umění. Na pořadu sympozia byly i psychologické a gnoseologické otázky estetické výchovy, problémy masového působení moderních komunikačních prostředků na utváření estetického ideálu sovětského člověka aj. vedle velmi konkrétních empirických zjištění ze soudobé estetickovýchovné praxe současné sovětské školy. Sborník velmi průkazně ukázal na šíři problematiky, která je v SSSR sledována, promyšlena a řešena, a otevřel v některých příspěvcích nové pohledy na otázky estetickovýchovné činnosti socialistického učitele. Lze jej považovat i za doklad pozoruhodné aktivity mladých ruských vědeckých pracovníků v této oblasti pedagogické teorie. Její uzlové otázky jsou v ohnisku zájmu nejen marxisticky orientovaných pedagogů, psychologů, ale i řadových učitelů a vychovatelů v sovětských školských a výchovných institucích.

Obecných otázek vztahu estetiky a etiky se dotkl příspěvek L. I. Kunčevové. Autorka v něm zdůrazňuje těsné sepětí estetická a etická, z nichž obojí odráží různou objektivní skutečnost, odkrývá dvě specifické, dialekticky spojené stránky psychického života. Člověk oceňuje jevy nejen z hlediska mravnosti, ale i krásy. Na jedné straně vystupuje estetická jako specifický prostředek mravní výchovy, na druhé straně má i morálka vliv na umění, na estetické hodnocení, na utváření estetického vztahu člověka ke skutečnosti. Mezi estetickým a etickým je však i stupňový rozdíl. Etika operuje s etickými idejemi, estetika s konkrétními, názornými a citovými obrazy, takže v etickém hodnocení má podstatnou úlohu moment intelektuální, v hodnocení estetickém emocionální.

Otázkou odrazu občanského ideálu v uměleckých dílech se zabýval příspěvek B. I. Berezina, který uvedl dvě různá pojetí občanského ideálu, jednak ve smyslu ideálu určitého společenského zřízení, jednak ve smyslu tzv. »ideálního občanství«. V tomto druhém případě se občanský ideál blíží podle autorova názoru ideálu morálnímu. Umění si pak v každé historické epoše vytváří své typy hrdinů, v nichž se odráží i občanský ideál v obou uvedených va-

riantách. Pokud jde o občanský ideál v druhém smyslu, má vždy významnou roli v uskutečňování společenského pokroku.

O obecné základní problematice estetické výchovy pojednal článek B. J. Zambrovského »Estetický ideál a problémy estetické výchovy«. Autor v něm úvodem hovoří o otázce estetického ideálu, který je často vymezován ve vzájemném vztahu ke společnosti. Přesnější však je hovořit o vzájemném vztahu estetického ideálu společnosti a estetického vztahu lidí ke skutečnosti. Pro praxi estetické výchovy má takto vymezený vztah velký význam, neboť dovoluje vydělit z problému estetického ideálu dvě sféry — sféru vlastního estetického ideálu a sféru estetického vztahu člověka k realitě. Estetická výchova se proto musí především zabývat určením a analýzou těchto bezprostředních vztahů člověka ke skutečnosti, v nichž se podle autora utvářejí jeho estetické názory, a dále analýzou struktury estetického ideálu jako objektu estetických vztahů, neboť se strukturou je spojena i jeho funkce.

K otázce estetična a mravnosti ve výchovném procesu byl zaměřen referát B. V. Bušeljevové, ve kterém se autorka dotkla otázky vztahu estetické a mravní výchovy se zřetelem k formování kultury žákova chování. Harmonického rozvoje osobnosti žáků se nejpůsobivěji dosahuje cílevědomým řízením estetických a mravních vlivů, především pomocí speciálního předmětu o kultuře chování. Velký význam má podle Bušeljevové metodika tohoto předmětu, neboť někdy se i sama stává činitelem při výchově kultury chování.

»Problém estetického ideálu a vojenská vlastenecká výchova mládeže« je název příspěvku B. V. Safronova. Hovoří se v něm zcela obecně o estetickém ideálu, spjatém s nejobecnějšími představami o kráse přírody, společenského života i člověka, který slouží i jako prostředek výchovy vysokých kvalit obránce vlasti: mužnosti, hrdinství, vytrvalosti, odvahy. Vystupuje tu jako představa krásy těchto lidských vlastností.

Psychologickými základy estetické vý-

chovy se zabývala G. A. Petrovová. Uvedla, že v procesu estetické výchovy dlužno respektovat i vlastnosti osobnosti. Individuální zvláštnosti estetického vnímání, podmíněné typem vyšší nervové soustavy, obecným i speciálními, byly zjišťovány na estetickém vnímání děl slovesného umění. Žákům sedmé a deváté třídy a některým studentům filologické fakulty byl předložen literární úryvek. Žáci ho měli reprodukovat co možná nejvěrněji. Ukázaly se veliké rozdíly ve kvalitě fantazie i v zapomínání. Nejdůležitějším kritériem se ukázala skutečnost, zda se žák snažil zapamatovat *smysl úryvku*, nebo jen řady slov bez ohledu na smysl.

O gnoseologických principech estetické výchovy, které odrážejí poznávací podstatu estetického vztahu člověka ke skutečnosti, pojednal příspěvek V. A. Bažanovové. Autorka je dělí na principy vycházející z vlastností estetického objektu a na principy podmíněné svérázností procesu estetického poznávání.

Otázkou utváření estetických pojmů se zabývala L. I. Šilovová. Upozornila na skutečnost, že poznávání estetických stránek světa a jeho jevů i umění, podřízené obecným zákonitostem vědeckého poznání, představuje proces od citového vnímání esteticky působících předmětů a jevů k pochopení jejich smyslu, k pojmům. Při formování estetických pojmů u žáků je třeba postupně rozšiřovat a obohacovat jejich bezprostřední citovou zkušenost, ovlivňovat tyto emoce, učit žáky správně hodnotit jednotlivé estetické jevy.

V příspěvku nazvaném »Cílevědomé využívání estetických komponent v procesu pracovní výchovy« se zamyslel I. M. Jaškin nad otázkou estetické výchovy jako jednoho z prostředků pracovní výchovy. Správně tu poukazuje na důležitost využívání těch estetických složek, které se zformovaly ve sféře pracovní činnosti, neboť právě ty mohou nejlépe přispět k cíli pracovní výchovy. Žáci musejí přivyknout lásce k práci, ovládnout předepsané pracovní návyky a zvyknout si na pracovní disciplínu, musí se však i v procesu pra-

covní činnosti rozvinout jejich tvůrčí obrazotvornost a právě v této sféře má estetická složka pracovní výchovy velmi důležité místo.

»Estetické vnímání jako schopnost obrazného myšlení« byl název příspěvku L. V. Zemljanuchinové. Autorka v něm charakterizovala pojem »obraznost« jako emocionální vnímání skutečnosti pomocí druhé signální soustavy. Obrazné myšlení, které se může uplatnit i v logické rovině, je pak základem tvůrčí umělecké činnosti, v níž jsou spjaty city s myšlenkovou abstrakcí. Za důležitou vlastnost obrazného myšlení pokládá jeho asociativnost, jak ji odhalili svými výzkumy Sečenov a Pavlov.

O sociálně psychologických podmínkách estetické výchovy referoval I. V. Suchanov. Estetická výchova je mu v podstatě výchovou estetického vnímání, výchovou estetických citů. Avšak prostředí, ve kterém současný člověk žije, dodává převážně impulsy a informace »intelektuálního charakteru«. Prostředky masové komunikace působí na obecnost ideově, politicky, eticky a informují o poznatcích vědy a techniky. Ačkoliv je v jejich pořadech věnováno dosti místa i umění, průzkum u vysokoškolských studentů ukázal, že jejich působení v oblasti estetické je mimořádně malé.

Na skutečnost, že estetické prožitky nevyvolává pouze umění, upozornil v článku »Příroda jako předmět estetického prožitku« V. I. Starostin. Uvedl mj., že jakmile začal člověk ovládat přírodu, současně odkrýval estetické charakteristiky přírodních objektů. Estetické podněty přináší však i řada dalších skutečností, např. lidská práce. Všecky estetické prožitky, a tudíž i ty, které jsou vzbuzeny přírodou, jsou vždy sociálně determinovány.

A. N. Semašenko se dotkl otázky estetických potřeb jako předmětu speciálního učení. Estetické potřeby jsou mu východiskem aktivity v estetické oblasti a určují do jisté míry i rozvoj umění. Proto by umělci měli znát estetické potřeby širokých lidových vrstev, analyzovat je a

vycházet z nich při vlastní tvůrčí práci. Zejména v socialistické společnosti je třeba vycházet z této premisy. Na druhé straně je úkolem umělců a pedagogů tyto estetické potřeby lidí formovat a rozvíjet estetickou aktivitu.

Na Semašenkovu stať navázal příspěvek O. A. Guskovové, který se rovněž obíral výchovnými otázkami tvorby estetických potřeb. Jejich formování se neefektivněji děje podle autorky přímo pomocí uměleckých děl tím, že jsou již v raném věku ukazovány dítěti výsledky umělecké tvůrčí práce a v procesu dalšího psychofyzického rozvoje dítěte jsou jednotlivá umělecká díla analyzována s přihlédnutím k individuálním odlišnostem jedinců.

Otázky psychologických základů estetických prožitků se dotkl G. Ch. Šingarov. Upozornil na skutečnost, že základem estetických prožitků jsou emoce. Jevy skutečnosti, které vystupují v roli objektů emocí, se stávají také v oblasti estetické potřebami. Proto je nutno při estetické výchově přihlížet k veškerým psychologickým zákonitostem citů a potřeb.

V článku »Umělecký detail jako kategorie estetické analýzy« uvedl A. A. Černakov, že síla estetického působení závisí často na tom, zda subjekt dovede přistupovat k dílu analyticky-synteticky, zda dovede srovnávat a zobecňovat umělecká fakta. Tento předpoklad ovšem do značné míry souvisí s odbornými znalostmi vnímatele, do jaké míry dovede např. z detailu usuzovat na umělecké dílo v jeho komplexitě. Kategorie detailu má při vyřčení estetického soudu mnohdy rozhodující roli a pomáhá často určit hranici, za kterou znaky umění mizí.

Řada příspěvků vycházela přímo z rozboru konkrétní skutečnosti a z výsledků praxe pedagogů. Tak E. A. Krupnik ve svém příspěvku popsal psychologickou situaci řešení literárního úkolu staršími žáky. Situační motivace v něm vystupovala jako prostředek projevu estetických potřeb žáků, zatímco psychologická situace se stává efektivní formou organizace a řízení procesu estetické výchovy. Autorem po-

psaný výzkum při hodinách literatury měl ukázat, že úroveň hodnocení literárního díla je určena schopností vystihnout jeho smyslový obsah v názorně předmětných detailech. Tato dovednost však předpokládá aktivní tvůrčí fantazii, umění výběru vhodných detailů i cit míry vzhledem k umělecké látce.

V jazykovědné oblasti se pohyboval i příspěvek R. P. Trofimovové »Estetická výchova jazykovými prostředky«. Autorka v něm upozornila na specifičnost jazyka jako komunikačního prostředku i prostředku estetických vlivů. Estetické kvality se neprojevují pouze v jazyce-umělecké literatury, ale i v hovorové řeči, v novinových článcích, ve vědeckých pojednáních. To znamená, že estetická výchova pomocí jazyka je jednou z nejdůležitějších součástí školní estetické výchovy. Proto je nutno rozvíjet estetické stránky jazyka nejen v hodinách mateřského jazyka a literatury, ale i v hodinách cizích jazyků.

Otázce rozvoje hudebního vkusu starších žáků je věnována stať E. S. Gorské. Autorka v ní uvedla, že ve vyšších třídách mají již žáci do značné míry ustálené sympatie či antipatie k různým druhům a formám hudby. Proto tu většinou nejde o výchovu v pravém slova smyslu, ale o převýchovu (většina žáků má totiž antipatie k tzv. vážné hudbě). Byl prováděn pokus ve třech skupinách žáků během jednoho roku. První skupina byla hudebně vychovávána pomocí »Klubu milovníků hudby« — šlo tu o receptivní přijímání hudebních podnětů pomocí poslechu. Druhá skupina byla vedena k porozumění vážné hudby pomocí teoretických výkladů a hudební literatury. Skupina třetí se aktivně zabývala hudbou. Pracovala ve vlastním hudebně literárním a divadelním studiu. Prokazatelně nejlepší výsledky vykazovala právě tato třetí skupina.

K. J. Kuzněcov se zamýšlí v článku »Masová kultura a současná společnost« nad pojmy »masová« a »elitní« kultura. Ty nemají místa v socialistické společnosti, v níž existuje pouze jediná kultura, vycházející z kulturních tradic.

O některých zvláštích vnímání filmového obrazu pojednává příspěvek A. V. Burovové, která pokládá školní film za nejefektivnější názorný prostředek. Referuje o experimentálním průzkumu vnímání filmového zobrazení u žáků různého věku. Jeho výsledky ukázaly, že každý věk má svoje specifika vnímání filmového obrazu; s nimi je nutno počítat nejen při technickém a obsahovém zpracování školního filmu, ale i při jeho použití ve výuce.

Otázkou psychologických zákonitostí poznávání estetická žáků v dílech výtvarného umění a ve skutečnosti se obírá referát V. S. Kuzina. Autor vychází z předpokladu, že žáci mají znázornit konkrétní předmět graficky či malířsky v hodinách výtvarné výchovy. Uvádí, že tento předmět je jim obvykle citově lhostejný. Referuje dále o průzkumu provedeném v moskevských školách, jehož výsledky ukázaly, že při utváření schopností žáků esteticky vnímat zobrazované předměty má velký význam uspořádání vjemů v podmínkách apercepce. Úspěch formování estetického vnímání objektů zobrazování jako podmínek poznávání reálného estetického je závislý na kvalitě organizovaného a cílevědomého vnímání.

O některých metodologických otázkách výtvarné výchovy hovořil A. T. Antonov v článku »O metodologických základech estetické výchovy v hodinách kreslení podle přírody«. Rozlišil zejména tři úkoly předmětu výtvarná výchova: úkol vyučovací, úkol výchovný a úkol ovládnout praktické dovednosti, které směřují k estetickému osvojení skutečnosti. Velký význam pro dosažení tohoto cíle má podle autora kreslení podle přírody, v němž se žáci učí cílevědomě pozorovat skutečnost jako základ pro její uvědomělé zobrazení.

Také L. L. Kocalevská se dotkla některých problémů výtvarné výchovy v příspěvku nazvaném »Role emocí ve formování schopnosti kreslit«. Konstatovala, že estetická výchova má své základy již v předškolním věku, protože právě tato doba má rozhodující význam pro všestranný rozvoj osobnosti. Utváření schopnosti kres-



lit je spjato s intelektuálním aspektem rozvoje osobnosti, neméně však také s aspektem emocionálním. Experiment s dětmi ve věku od 4 do 7 let ukázal, že s formováním estetického vztahu ke skutečnosti je nutno začít u citových prožitků spojených s vnímáním barvy, rytmu a formy okolních předmětů. V průběhu celého procesu kreslení je pak nutno respektovat emocionálnost dětského vnímání, spojeného s estetickými prožitky.

Na modelování jako málo využívaný prostředek výtvarné výchovy upozornil N. S. B o g o l j u b o v. Modelování by mělo být neodlučitelnou součástí aktivní výtvarné výchovy, neboť pomáhá učit děti obrazně myslet a plnit i ostatní úkoly estetické výchovy. Důležité tu je volit správný metodický přístup, přiměřený věku i mentální vyspělosti žactva. Také správná volba plastických materiálů má důležitou úlohu vzhledem k úloze stanovené předmětem.

O úloze Tretjakovské galérie ve výchově dorůstajícího pokolení se zmiňuje N. V. U s k o v o v á. Konstatuje, že studium ruského umění ve Státní tretjakovské galerii se stává stále více neodlučitelnou součástí výchovného programu středních všeobecně vzdělávacích škol a jednou z forem mimotřídní práce. Autorka upozornila na širokou tematiku exkurzí i na pracovní náplň kroužků mladých znalců umění, které vyvíjejí na půdě galérie stále intenzivněji.

O poslání lidových universit hudební kultury hovoří ve svém příspěvku »Lidové university hudební kultury — efektivní prostředek estetické výchovy« L. P. K o l e s n i k o v o v á. Zdůrazňuje aktivní formu hudební výchovy v těchto sovětských lidovýchovných zařízeních. Pracuje se tu i v seminářích metodou diskusí i tvůrčích setkání, zaměřených k bezprostřednímu vnímání hudebního umění, což chybí v televizních a rozhlasových hudebně výchovných programech. Byl podniknut výzkum, jehož cílem bylo objasnit, čím přispívá ke zvýšení estetické úrovně posluchačů hudební vyučování v lidových universitách

kultury ve srovnání s pasivním poslechem hudby v rozhlase a v televizi. Výzkum znovu potvrdil, že aktivní formy estetické výchovy jsou daleko účinnější než receptivní. V tomto konkrétním případě bylo konstatováno, že jedním z důvodů lepších výchovných výsledků v kursech lidových universit je i skutečnost, že posluchači mají možnost vzájemně si vyměňovat zkušenosti, sdělovat dojmy z poslechu jednotlivých děl i že se učí samostatně analýze hudebních skladeb.

O podílu Lunačarského na budování základů marxistické estetiky a estetické výchovy referovala N. M. S e v e r i k o v o v á. Uvedla, že Lunačarskij se velmi přiblížil k správnému pojetí marxisticko-leninské estetiky. Posuzoval estetiku z hlediska tehdejších stranických úkolů, úkolů výchovy člověka komunistické společnosti, výchovy bojovníků a budovatelů komunismu. V umění pak spatřoval mocný prostředek ovlivňování myšlení a cítění člověka a estetiku (v širokém smyslu) chápal zejména jako ovlivňování cítění.

Vztahem estetiky a matematiky se zabýval V. T. K o v e š n i k o v. Uvedl, že se někdy zdá paradoxní spojovat pojmy »matematika« a »estetika«. Ale není tomu tak. Mnohaletá zkušenost dovolila vypracovat řadu metodických pokynů, jejichž úkolem je např. využít výkladů z matematiky k odhalování krásy, smyslu a konkrétního významu takových matematických pojmů, jako je řád, symetrie, rytmus, proporcionality apod.

O. P. S o k o l o v o v á zaměřila svůj příspěvek k historické problematice hudební výchovy. Zabývala se otázkou metodiky hudební výchovy v předrevoluční ruské obecné škole, která byla pod silným vlivem církve a oficiální pedagogiky. Na konci 19. a na počátku 20. století se však stále silněji projevil zájem o národní písně. Nejefektivnější cestou učení dvojhlasému zpěvu se pak ukázalo využití národních písní v pedagogickém repertoáru tehdejších škol. V posledních předrevolučních letech pak docházelo stále častěji k odmítání samostatných cvičení a zpěvních návyky se po-

koušeli učitelé zpěvu utvářet na uměleckém základě.

G. A. Ašev přispěl k problematice článkem »Vojenské rituály a jejich úloha v estetické výchově dorůstajících pokolení«. Autor v něm upozornil na skutečnost, že vlastním iniciátorem vypracování sovětských vojenských rituálů a jejich využití v pedagogickém procesu byl Vladimír Iljič Lenin. V praxi je pak úspěšně uplatnil Makarenko. V dnešní době se krása rituálů spojuje s vojensko-vlasteneckou výchovou mládeže. Působí nejen formou, ale i ideově emocionálním obsahem.

V. P. Běspalko

PROGRAMMIROVANNOJE OBUČENIJE (DIDAKTIČESKIJE OSNOVY)

*Vysšaja škola, Moskva 1970; 300 stran, tabulky, bibliografie.*

Úsilí o zkvalitnění přípravy dorůstajícího pokolení se projevuje dvěma způsoby: 1. úsilím o zdokonalení celého vyučovacího procesu jeho optimálním plánováním, 2. úsilím o zvýšení efektivity poznávací činnosti učícího se. Za jeden z prostředků optimálního řízení učení se považuje programované vyučování.

Autor knihy, který je učitelem katedry pedagogiky Moskevské university M. V. Lomonosova, provádí teoretický rozbor podstaty programovaného vyučování, rozebírá didaktické základy i metodiku a techniku jeho využití. Opírá se přitom o základní poznatky sovětské pedagogiky a psychologie, zejména o koncepci vypracované psychologickou školou A. N. Leončeva. Praktické výsledky metodiky programovaného vyučování se opírají o zkušenosti získané na odborných školách v Moskvě, v Krasnodaru a v jiných místech, kde se autor účastnil řady rozsáhlejších pedagogických experimentů. Vydání knihy je doporučeno učebně metodickým oddělením pro odborné školy ministerstva vysokých a středních odborných škol SSSR. Obsah knihy je rozdělen do tří částí, v nichž je rozebrána podstata programovaného vyučování, jeho metodika a efektivity jeho využití. Každá z těchto částí se dále čle-

Sborník uzavírá příspěvek J. N. Rakčevje v o v é »Estetická výchova ve francouzském pedagogickém myšlení«. Autorka v něm hovoří o využití mimonárodních klasických pedagogických odkazů v rozvoji teorie estetické výchovy; zabývá se speciálně názory na estetickou výchovu u představitelů francouzské pedagogiky a filosofie. Stať pak podává přehled vývoje těchto názorů i francouzské estetické výchovné praxe od středověku po dnešek.

B. S. Urban,

Marta Remešová

ni na kapitoly a paragrafy, což činí výklad značně přehledným.

Prvá část knihy je věnována teoretickým základům programovaného vyučování. Je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole autor provádí rozbor vyučovacího procesu. Je v něm podrobně rozebrána struktura celého vyučovacího procesu. Autor ukazuje, že vyučování je možno považovat za proces řízeného předávání informací. Rozebírá podrobněji zejména proces osvojování a dochází k závěru, že vyučovací proces je možno považovat za proces řízení osvojování.

Pojednává pak o využívání pojmů a měřítek teorie informací v psychologii. Uvádí zejména jednotky »bit« a »bit/sek«, s jejichž pomocí je možno dosáhnout kvantitativního hodnocení jednotlivých jevů. Rozebírá pak možnost využití metod a prostředků teorie informací a kybernetiky pro hodnocení vyučovacího procesu. Jedním z důsledků využívání závěrů kybernetiky je teorie poetapového formování paměti informačního systému, na němž je založeno rozložení složitějších poznatků na jednotlivé kroky tak, aby každý z nich obsahoval pouze nevelký počet znaků. Autor pak na základě toho ukazuje, že při řešení některých problémů didaktiky je využití teorie informací velmi užitečné.

Druhá kapitola první části je věnována

metodice diagnostiky jakosti vyučování. Ukazuje, že vyučovací proces můžeme považovat za přechod vyučovacího systému z jednoho stavu, daného určitými charakteristikami, do druhého stavu, daného jinými hodnotami těchto charakteristik. Definiuje pak pojem »osvojení« a jeho čtyři základní stupně, dále pojem »využívání znalostí«.

Třetí kapitola první části uvádí výchozí teze pro optimalizaci vyučovacího procesu. Zavádí pojem »pedagogický systém« a popisuje jeho strukturu. Na základě toho pak rozebírá strukturu didaktického procesu. Popisuje funkce a typy řízení tohoto procesu a klasifikaci didaktických systémů. Na základě toho pak rozebírá podstatu programovaného řízení vyučovacího procesu, které představuje jeden z možných kombinovaných didaktických systémů. Ukazuje pak, že v podmínkách skupinové výuky, při níž studenti mají získat znalosti dosti vysoké úrovně, je programované vyučování velmi vhodným vyučovacím systémem.

Druhá část knihy pojednává o programovaném osvojování učiva. Je rozčleněna do čtyř kapitol. Prvá kapitola je věnována programování obsahu. Rozebírá výběr učiva pro programování, strukturu vyučovacího programu, druhy vyučovacích programů a vysvětluje blíže pojmy »krok« a »rámeček« ve vyučovacím programu. Ve svém závěru tato kapitola shrnuje základní operace nutné pro vytvoření dobrého vyučovacího programu.

Druhá kapitola této části pojednává o programovaném osvojování učiva. Uvádí jeho základní principy, upozorňuje na důležitost »operačních rámečků« programu a

na význam pomoci studentovi při řešení úkolů v nich uložených. Rozebírá pak význam zpětné vazby a metodiku jejího zavádění do textu programu, pojednává o kontrolních částech programu, o úvodní besedě a o besedách k nejdůležitějším částem programu. Uvádí pak pokyny pro normování práce na vyučovacím programu.

Třetí kapitola probírá organizaci a metodiku provádění výuky při jejím programovaném řízení. Popisuje přednáškovou a skupinovou výuku s využitím vyučovacích programů v teoretických předmětech, dále programované řízení laboratorních a praktických prací studentů, programované řízení praktické výrobní výuky a pojednává pak o zvláštnostech výchovy studentů při programovaném vyučování.

Čtvrtá kapitola druhé části provádí didaktický rozbor technických pomůcek programovaného vyučování. Provádí jejich didaktickou klasifikaci a krátce pojednává o vyučovacích strojích. Popisuje pak využití pomůcek pro kontrolu, opakování a nácvik znalostí, dovedností a návyků.

Třetí část knihy je věnována metodice experimentálního výzkumu problémů programovaného vyučování. Člení se na tři kapitoly, jež obsahují základní pojmy metodiky didaktického výzkumu (jeho úkoly, organizaci a metodiku experimentální práce), rozbor některých experimentálních prací z programovaného vyučování, provedených na středních odborných a na některých vysokých školách, dále ukázky vyučovacích programů z ruštiny, algebry, analytické geometrie, dále z nauky o strojích a z učiva probírajícího valivá ložiska. — Závěrem je uvedeno 74 publikací ze sovětské i zahraniční literatury. *Kliment Šoler*

TECHNIČESKIJ E SREDSTVA I PROGRAMMIROVANNOJE  
OBUČENIJE V SREDNEJ OBŠČE OBRAZOVATELNOJ ŠKOLE  
*Pedagogika, Moskva 1970; 152 stran.*

V posledním desetiletí byla v Sovětském svazu značně propracována teorie i praxe využívání audiovizuálních pomůcek, programovaných učebních materiálů a vyučovacích strojů. Provádí se rozsáhlý průzkum a studium efektivního využití televize a

rozhlasu ve vyučovacích a ve výchovných pracích školy. Byly získány značné zkušenosti učitelů, kteří s těmito novými didaktickými prostředky a pomůckami pracují, takže technické pomůcky a programované příručky stále více obohacují arzenál školy. Za-

vádění těchto pomůcek však nesmí být samoučelné, ale musí se stát prostředkem, který učitelům umožní racionálně řešit didaktické a výchovné úkoly školy. Využití těchto novodobých pomůcek a prostředků je proto třeba začlenit do systému ostatního školního vybavení (tabule, obrazy, přístroje, modely, přírodniny a jiné ukázky) tak, aby tvořily harmonický celek. Průzkum těchto možností se provádí ve Vědeckovýzkumném ústavu školního vybavení a technických vyučovacích pomůcek Akademie pedagogických věd SSSR. Ukazuje se přitom, že didaktická funkce audiovizuálních pomůcek a prostředků programované výuky vzrůstá, když je nejen zařazujeme do systému a logiky vyučovacích hodin, ale když jejich využití také účelně spojujeme s využíváním starších učebních prostředků a pomůcek. Pouze tak je možno na vědeckém podkladě vypracovat optimální komplex učebního vybavení školy.

Vyučovací pomůcky a prostředky přitom mají:

- umožnit zavádění nového obsahu do vyučování,
- být ve shodě s dnešními metodami vědeckého bádání,
- odpovídat problémově výzkumnému charakteru výuky,
- pomáhat při řešení otázek obecného polytechnického vzdělání, pracovní výuky a komunistické výchovy.

O všech těchto tématech byla v Sovětském svazu uveřejněna řada článků, studií a knižních publikací, bylo jim věnováno několik konferencí a seminářů jednotlivých svazových republik i celostátních, jejichž výsledky byly publikovány v samostatných sbornících. Je v nich obsaženo velmi mnoho teoretických rozborů a úvah i praktických zkušeností, jež mohou dobře posloužit učitelům a pedagogickým pracovníkům. Jako pomůcka, která to má umožnit a usnadnit, slouží uvedená příručka.

Příručka obsahuje přehled sovětské literatury o užití technických vyučovacích pomůcek a programované výuky na sovětských středních všeobecně vzdělávacích školách, která vyšla v období od roku 1963

do konce dubna 1969 nákladem alespoň tisíc výtisků. Vydala ji Akademie pedagogických věd SSSR v redakci P. R. Atutova. Obsahuje celkem 773 titulů z tohoto období. Cílem příručky je dát učitelům pokud možno úplný přehled o publikacích pojednávajících o teoretických i praktických otázkách z problematiky uvedené v jejím názvu. Je určena učitelům, pracovníkům orgánů, které řídí všeobecně vzdělávací školství, studentům pedagogických institutů a aspirantům.

Příručka se skládá z úvodu, který krátce pojednává o významu technických pomůcek a programovaného vyučování, a z osmi samostatných oddílů, jež se dále člení na paragrafy. Na úvodní část navazuje citace usnesení XXII. a XXIII. sjezdu KSSS, usnesení ÚV KSSS o probírané tematice, projev L. I. Brežněva na všesvazovém sjezdu učitelů v červenci 1968, dále devět výnosů ministerstva osvěty RSFSR o využívání technických pomůcek a programovaného vyučování na všeobecně vzdělávacích školách.

První oddíl příručky obsahuje přehled publikací o audiovizuálních vyučovacích pomůčkách. Pro větší přehlednost je rozčleněn do čtyř paragrafů, v nichž jsou uvedeny pomůcky určené k promítání, pomůcky využívající zápisu zvuku, využití rozhlasového vysílání a výuková televize.

Druhý oddíl příručky uvádí literaturu o možnostech využívání technických pomůcek v jednotlivých vyučovacích předmětech všeobecně vzdělávací školy (ruština obecně, ruština v národní škole, vyučování literatury, matematika, dějepis a společenské vědy, zeměpis, biologie, chemie, cizí jazyky, kreslení, zpěv a hudební výchova, pracovní vyučování a tělesná výchova).

Třetí oddíl shrnuje literaturu uvádějící poznatky o možnostech využití technických pomůcek při mimotřídní práci.

Čtvrtý oddíl podává přehled literatury o programovaném vyučování. Je rozdělen do tří paragrafů: obecné otázky programované výuky, vyučovací stroje, programovaná výuka v jednotlivých předmětech (ruština, matematika, dějepis, zeměpis, fyzika,

ka, chemie, cizí jazyky, kreslení, pracovní výuka).

Pátý oddíl shrnuje literaturu o užití technických pomůcek a programované výuky při třídně kabinetním způsobu výuky, jíž mnohé sovětské školy dnes již běžně používají.

Šestý oddíl uvádí literaturu o využívání technických pomůcek a programovaného vyučování v cizině (pokud vyšla v ruském jazyku).

Sedmý oddíl podává přehled vědecké i populární literatury o kybernetice, která učitelům umožňuje seznámit se s aplikací dnešních poznatků o předávání informací a o řízení poznávací činnosti žáků.

Osmý oddíl uvádí bibliografické publika-

ce věnované dané tematice, v nichž je obsaženo také několik tisíc publikací ze starší doby.

V příloze na konci příručky je uvedeno dalších dvacet publikací, jež vyšly během tisku příručky, dále podrobný abecední rejstřík autorů a redaktorů knih, článků a ostatních publikací uvedených v příručce.

U každé publikace jsou uvedeny všechny bibliografické údaje, u některých i krátká anotace s uvedením jejich obsahu.

U nás vychází řada přehledů publikací o uvedené tematice, ale informace o sovětských publikacích jsou v nich velmi chudé. Příručka dává možnost tento stav, který je také důsledkem událostí kolem roku 1968, napravit. *Kliment Šolér*

W. D. Wall

## RESEARCH AND EDUCATIONAL ACTION

Pod tímto názvem [»Výzkum a vyučování«] vyšla v *International Review of Education*, č. XVI/1970/4, str. 484—500, stat prof. W. D. Walla z Londýna. Sleduje v ní se zaměřením na Spojené království vývoj vztahů mezi pedagogickým výzkumem a školskou praxí v některých západoevropských zemích a v USA.

I když tam jsou postavení a funkce pedagogického výzkumu poněkud jiné v důsledku odlišné sociální struktury, existují nicméně některé problémy společného zájmu. Právě ty byly motivem této stručné informace a několika poznámek uvedených na konci.

W. D. Wall se nejprve zmiňuje o metodologické závislosti pedagogického výzkumu na teoretických vědách o chování (behavioral sciences). Byly to jejich pokroky, kupř. korelační techniky, faktorová analýza apod., které uvedly do pedagogického výzkumu spolu s respektem pro objektivní fakty rozsáhlá skupinová měření jako základní metodu práce, na rozdíl od dřívějších prakticistických nebo filosofujících přístupů.

Až do r. 1945 však zůstal pedagogický výzkum v Evropě organizačně rozdrobený a na úrovni, jak říká Wall, řemeslné práce (artisanal work). Tuto úroveň překonaly

poprvé široce založené výzkumy mentálního rozvoje (mental measurement), spojené se studiem důsledků sociálního postavení a rodinného prostředí pro úspěch ve škole. Poukázaly na značné množství schopných dětí (asi 40 %) vyřazených ze studijního postupu právě těmito faktory a na skutečnost, že tradiční přijímací zkoušky preferovaly děti středostavovských rodin. Byl to tedy pedagogický výzkum, který v západní Evropě poskytl argumenty politickému heslu o rovnosti v příležitosti (equality of opportunity).

Mezi pedagogickým výzkumem a politikou sférou existuje v západní Evropě jistý vztah už proto, že vyučování samo bylo tradičně považováno — a často ještě je — za druh umění (art) a jako takové je přirozeně otevřené mimovědním argumentům, národnostním, politickým, sociálně filosofickým aj. Na druhé straně vzbudilo vyučování zřídka kdy skutečně informovaný veřejný zájem a prostředky věnované na ně z jednotlivých rozpočtů byly vždy výrazně nižší než kupř. na obranu.

Jistou změnu způsobila druhá světová válka a vývoj po ní, který vedl k tomu, že se jednotlivé státy začaly více zajímat o osud svých občanů, zejména méně úspěšných, a zvýšily účinnost různých sociálních orga-

nizací (social services). Středem pozornosti se staly aktuální problémy

- a) rovnosti v přístupu ke vzdělání a příležitosti během vzdělávání bez ohledu na pohlaví a na třídní příslušnost,
- b) vyučování (na něž se začalo věnovat o něco více prostředků) jako součásti národního hospodářství a ekonomické investicí (economical investment), což vedlo ke zkoumání vztahů mezi náklady na školství a hrubým národním důcho- dem (gross national product), životní úrovní a technologickým pokrokem,
- c) vyučování chápaného naopak autonomně (good in itself) a rozvoje jednotlivce, který participuje na sociálním dění z vlastní vůle (freely).

Zmíněný vývoj našel adekvátní odraz i v rozvoji a organizaci pedagogického výzkumu a v jistém přiblížení oboru výkonné moci. Publikace Evropské rady (Educational Research: European Survey, Strasbourg 1968) konstatuje, že z patnácti členských zemí neexistuje pouze ve čtyřech celonárodní pedagogickovýzkumná instituce anebo alespoň výzkum soustředěný na univerzitách a podporovaný vládou.

Jako ilustraci uvádí Wall Anglii a Wales. Koncem války byl přijat nový, demokratičtější školský zákon, který rozšířil možnosti studia, soustředil učitelské studium pro druhý stupeň škol a studium pedagogiky na university, spojil učitelské ústavy a místní školské úřady ve spolupráci s universitními katedrami pedagogiky do vrcholové organizace (Institutes of Education). Byly zavedeny také postgraduální kurzy pro učitele, mimo jiné i v empirickém pedagogickém výzkumu. Opatření zvětšila rozsah a zvýšila úroveň pedagogického výzkumu.

Roku 1946 byla založena Národní nadace pro pedagogický výzkum v Anglii a ve Walesu (NER), která se stala klíčovou organizací v oboru. Od jejího založení se pod jejím vedením uskutečnilo několik významných projektů: zásady výběru pro školy druhého stupně, výzkum schopností a výkonů dětí v kritických věkových kategoriích školní docházky, výzkum vlivů, kte-

ré působí odlišná organizace základních škol, odlišné vybavení škol a vyučování. NER založila také oddělení pro pedagogickou diagnostiku a poradenství.

Nejdůležitější však byl celkový vzestup úrovně výzkumu, jak co do statistického způsobu zpracování, tak co do rozsahu vzorků (50 až 60 škol), kterým byla zcela překonána dříve vzpomínaná »řemeslná úroveň práce«. To vše s nepatrným aparátem jednoho až dvou odborných pracovníků, kteří připravovali výzkumné a zpracovatelské postupy, aby je mohli účinně aplikovat učitelé i ostatní školští pracovníci, proto vedli kooperaci prací a sami zpracovávali konečné výsledky.

Jediným výzkumem mimo NER bylo longitudinální šetření vzorků 5000 dětí, organizované Komisí populačního výzkumu (Population Investigation Commission), které přineslo pozoruhodné výsledky zejména pokud jde o vliv sociálního prostředí, lékařské péče, rodinného prostředí a rodičovského zájmu ve vztahu k vnitřněškolským faktorům, jako je kupř. výběrovost, zaměření vyučování, přístupnost mateřské školy apod. na vývoj schopností a výkonu.

Přesto ještě roku 1959 činily náklady na pedagogický výzkum podle odhadu autora pouhé 0,02 % výdajů na školství. Tyto prostředky se po roce 1960 zvýšily, ale z větší části dary. Roku 1966 byla založena Organizace pro sociální výzkum (Social Science Research Council) s pobočkou pro pedagogický výzkum (Educational Research Board).

Podobným vývojem prošlo i Švédsko a některé další západoevropské země. Všude došlo k jistému sblížení mezi pedagogickým výzkumem a výkonnou mocí.

Tento vývoj přinesl podle autora nové problémy, spočívající především v závislosti pedagogického výzkumu, který je aplikovanou disciplínou anebo spíše kompletem aplikovaných disciplín, na vývoji základních teorií a technik. Další závislosti se zvětšily vzhledem k tomu, že vyučování, které není vědou, je stále větší měrou ovlivňováno mimovědními rozhodnutími.

Problémem je striktní rozlišení obou sfér, které je však při povaze vyučování, zaměřené účelově a hodnotově, mimořádně obtížné. Platí to i pro pedagogický výzkum a autor uvádí jako ilustraci výzkumy inteligence, vztahů společenských tříd, sociálního prostředí, dětské deprivace a další, z nichž některé vzešly z poznatků předchozích výzkumů, jiné pak byly inspirovány z úplně mimovědních oblastí.

Přes disparátnost zdrojů vznikají stále komplexnější výzkumy. Novou formou jsou mezinárodní šetření. Příkladem zde může být výzkum hodnocení školního výkonu (International Project for the Evaluation of Educational Achievement), který se zaměřil nejprve na matematiku. (Viz T. Husén [ed.]: *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*, Stockholm) New York: Almqvist and Wiksell [John Willey, 1967.] Další výzkumy, které se budou týkat přírodních věd, francouzštiny a angličtiny jako cizích jazyků, literatury, občanské výchovy atd., se připravují.

Nejpozoruhodnější je okolnost, že tento mezinárodní a tedy mezikulturní výzkum není zaměřen úzce na samotný školní předmět, ale sleduje zcela důvodně celou řadu dalších faktorů, (kupř. vliv učebních metod, osnov, organizace školství, postoj rodičů k matematice) a poprvé tak vlastně upřesňuje hypotézy o tom, co a jak je ovlivňováno sociokulturním prostředím.

Na závěr formuluje autor několik otázek, které jsou podle jeho názoru nejaktuálnější:

1. nezávislost výzkumu na zdrojích prostředků,
2. objektivita badatele, který je součástí určité společnosti, při šetření sociálně revelantních problémů,
3. komunikování s učiteli, školskými pracovníky a politiky, kteří ovlivňují vyučování,
4. disproporce mezi narůstající sumou vědomostí v sociálních vědách a jejich aplikací v pedagogickém výzkumu a vyučování.

Potud W. D. Wall. Bez ohledu na autorovo vlastní stanovisko je zřejmá těsná souvislost funkce a obsahu pedagogického výzkumu a společnosti, a to v mnoha rovínách. Některé z nich autor přímo formuloval, jiné závislosti se zdají v jeho přístupu imanentní. W. D. Wall se kupř. v širším kontextu zmiňuje o respektu pro objektivní fakty, o něco dále o problému objektivní badatele uprostřed společnosti. Obě teze poněkud připomínají stanoviska vědeckého empirismu, který odsunuje koncepcce faktů, aby se dostal do styku s »čistými« fakty. Je to do značné míry fikce. Zbavíme-li se vědomě každé vědomé koncepcce jenom proto, že koncepcce jsou vždy celostní, a proto do jisté míry hypotetické, riskujeme, že budeme pracovat s nevědomými, intuitivními koncepcemi, anebo chaoticky. Byli bychom patrně úspěšnější, kdybychom se nepokoušeli svých daných závislostí se zbavit, ale naopak je koncepcně co nejpřesněji zakalkulovat.

Základní potíže však asi spočívá v tom, že sociální skutečnost je zřejmě nejrozsáhlejší, nejkomplicovanější a nejproměnlivější totalitou vztahů, o níž se kdy pokoušela soustavnější analýza. To je také příčinou nesourodosti a třístě vlivů, postojů, očekávání i imperativů, jak se projevují i v pedagogickém výzkumu vedle vědecky odvodněných poznatků.

W. D. Wall si na to jako odborník právem stěžuje a přál by si mít vytříbenější pole působnosti, patrně stejně jako ostatní, kteří na něm pracují. Je to však přání objektivně mylné. Předpokládá, že je možné částečnou mírou poznání, které máme k dispozici, racionálně strukturovat předmět poznání jako celek. Dílčí poznání, které je součástí celku, se staví nad celek jako element, který může určovat všeobecná pravidla hry. Takový postoj je prodloužením tradice karteziánského racionalismu — oponoval mu účinně již K. Marx tvrzením ve srovnání s plností totality konkrétního.

Na druhé straně ovšem platí, že i když parciální, je to jen poznání, které dovede postupně smysluplně restrukturovat části

zkoumané totality. Je tedy nepřetržitým zápasem na dvou frontách — se skutečností ještě neracionalizovanou i nedostatečností vlastní racionalizace daleko spíše než oslňivým vítězstvím karteziánského rozumu.

Rubem tohoto postoje je naše domácí devíza, že výzkum slouží praxi — anebo snad spíše důsledek, které se z tohoto v podstatě pravdivého, ale příliš stručného výroku vyvozují. Bere-li se to doslova, likviduje se i ta omezená teoretická základna, kterou si výzkum vybudoval, protože se mu upírá právo na jakoukoliv teoretickou koncepci. Jeho úkolem je jen posloužit, a to nikoli na podkladě předchozí analýzy a vlastní formulace problémů, ale podle požadavků praxe, přičemž se zapomíná, že tzv. praxi vždy interpretuje určitý intelekt, v tomto případě osvobozený od odborného poznání.

Takové teze vypadají velmi odtaziť, ale mají zřejmou praktickou platnost pro pe-

dagogický výzkum. Je-li prováděn na úrovni řemeslné práce, jak ji popsal Wall, tzn. jednotlivcem, je do té míry parciální (i když je ve svých hranicích velmi přesný), že ztrácí svoje kvality úměrně s šíří zamýšleného uplatnění. Je jen mikrostrukturálním výsekem a ani nemůže zahrnovat makrostrukturální vlivy, které výrazně ovlivňují smysl závěrů učiněných na nižší úrovni zkoumání. Tím samozřejmě nechci tvrdit, že více hlav má vždy více rozumu, a uvědomuji si i rozdíl mezi vlivem jednotlivce a vlivem týmu, který také hraje roli při uplatnění.

Nicméně se zdá, že jenom »makrovýzkum«, k němuž konec konců pedagogický výzkum směřuje, je řešením této otázky. Vzestup na takovou úroveň je ovšem výsledkem jisté vnitřní zralosti oboru, nikoliv jen záležitosti organizačních opatření.

*Zdeněk Novák*

Volker Krumm

DAS ZUKUNFTSBILD DER JUGEND

*Verlag Julius Beltz, Weinheim und Berlin 1968, 300 str. a 48 stran příloh.*

Problémy, zájmy, míněním, postoji a ideály mládeže nejrůznějšího věku, ženského i mužského pohlaví se zabývá v poválečné době řada psychologů, pedagogů a sociologů. Na první pohled by se tedy mohlo zdát, že V. Krumm pouze zmnožuje řadu oněch prací. Ve skutečnosti je však jeho studie v mnohém kvalitativně odlišná.

Autor vychází z teze, že určité skupiny mládeže mají specifické znaky, že jde tedy o sociální skupiny, nikoliv pouze o skupiny statistické. Z toho vyvozuje, že poznatky získané o mládeži obecně či o mládeži pracující jsou nepřenositelné na jiné sociální skupiny. Z toho důvodu se staví kriticky k názorům Schelského a jeho spolupracovníků, kteří tyto rozdíly mezi jednotlivými skupinami mládeže nevzali při zpracování závěrů na vědomí. Z těchto úvah přešel pak k formulaci základního úkolu své práce, který vidí v odhalení životních představ, plánů, očekávání a přání typických pro učňovskou mlá-

dež, a to především u té její části, která se připravuje na povolání v obchodním světě. Chce tak zaplnit mezeru v dosavadních výzkumech.

Naznačené problémy sleduje ve třech okruzích: jde mu o představy a plány, případy přání a očekávání zaměřená na povolání, na budoucí rodinný život a na budoucí světový vývoj.

Aby si ověřil hypotézu o svébytnosti určitých sociálních skupin, provádí čtyř výzkum ještě u skupiny mládeže absolvující učení v řemeslech a u studentů gymnasia. Objektem výzkumu jsou výhradně mužští respondenti zakončující učení. V základní skupině byli dotázáni 664 učňů, v kontrolních skupinách 348 učňů a 187 studentů. Výzkum byl proveden v Mannheimu, Ludwigshafenu a Heidelbergu.

Při výzkumu bylo použito dotazníku. V kapitole věnované výzkumným metodám konstatuje, že tento typ výzkumu je možno konat i pomocí interviewu, pojednává o kladech i záporech obou metod s odvo-



láním na řadu prací věnovaných metodologickým otázkám. Volbu písemného dotazníku odůvodňuje Krumm omezenými finančními i časovými možnostmi. S dotazníkem pracuje však nekonvenčně. V první fázi používá dvou dotazníků, jejichž otevřené otázky provokují respondenty k volnějším výpovědím. Pro sjednocení, doplnění a kontrolu výsledků a pro korelační analýzu konstruuje na podkladě výsledků získaných v první etapě nový dotazník, v němž figurují převážně uzavřené otázky.

Velkou pozornost věnuje autor statistickému zpracování výsledků. Nemělo by smysl uvádět zde procenta, k nimž autor u jednotlivých otázek dospěl, ačkoliv nesporně zrcadlí zajímavý pohled do světa starostí i nadějí dospívajících. Místo toho si povšimneme konfrontace oněch zjištění s pedagogickými problémy, tedy oněch otázek, jež na hlavní výzkum bezprostředně navazují a znamenají v podstatě jeho »dotazení« do pedagogické roviny a odhalení pedagogických problémů z těchto zjištění vyplývajících.

Již v úvodu poukazuje Krumm na to, že chce svou studii sloužit pedagogické praxi, tedy ukázat určitá fakta, jichž by mohli učitelé s úspěchem využít ve výchovně vzdělávací práci. Aby dosáhl tohoto cíle, realizuje kromě hlavního výzkumu ještě dva menší.

První dílčí výzkum znamená v podstatě konfrontaci výsledků získaných hlavním výzkumem s výchovným cílem, jak je obsažen a interpretován v oficiálních dokumentech. Jde mu o to, zjistit, zda mladiství jsou na konci výchovného procesu takoví, jací být mají, jaké je chce mít společnost, která ony požadavky postulovala.

V. Krumm vychází v této části z analýzy základních dokumentů (zemské ústavy a učebních osnov), jež určují výchovný cíl. Konstatuje, že výchovné cíle jsou příliš všeobecné, mnohoznačné, kusé, navzájem nepropojené, takže naprosto nedostačují pro určení toho, jaká by mládež měla být na konci učební doby. (Pokud se týče vý-

chovných cílů — nikoliv učební látky! — jsou v platnosti učební osnovy z r. 1925!) V této souvislosti se autor zamýšlí nad tím, do jaké míry se učitelé cítí vůbec vychovateli. Z provedené analýzy vyvozuje dva požadavky:

a) Je třeba jednoznačně definovat výchovné cíle a detailně rozpracovat možnosti, jak těchto cílů dosáhnout, což je záležitost pedagogické vědy, v jejímž selhání vidí hlavní příčinu nedostatků školní výchovy. Pro nás je tento požadavek zvlášť zajímavý, neboť v socialistických zemích zazněly již před léty stejně kritické hlasy, které vyústily v konkrétní čin. Různé kolektivy autorů se pokusily rozpracovat výchovný cíl do konkrétních požadavků, a to se zřetelem k věku žáků.<sup>1)</sup> Zkušenosti z praxe však ukazují, že tyto programy nejsou všelékem a že by nebylo správné přeceňovat jejich funkci v procesu výchovné práce.

b) Má-li být výchova skutečně »životní pomocí« (Lebenshilfe — Brezinka), výchovou schopností »zmocnit se života« (Mosheimer), dát mládeži to, co potřebuje v současné době i v budoucnu (Klafki), či zprostředkovat to, co odpovídá jejím potřebám (Groothoff), je třeba skončit se situací, že zůstávají mimo pozornost výchovných pracovníků dvě oblasti, které mají velký, ne-li klíčový význam, tj. výchova žáků schopných využívat volného času a schopných založit si a udržet v budoucnu vlastní rodinu.

1) První pokus byl učiněn v SSSR, pak následovaly další socialistické země. U nás se těmito otázkami zabýval kolektiv pracovníků VÚP v Praze, který připravil k vydání *Návrh osnov výchovné práce pro 1. až 9. ročník ZŠ a pro 10.—12. ročník dvanáctileté střední školy a ostatní školy II. cyklu*, SPN, Praha 1960, a dále *Nástin programu komunistické výchovy žáků ZŠ*, SPN, Praha 1964. Na podkladě těchto materiálů připravil kolektiv pracovníků VÚOŠ podobný soupis cílů pro učňovské školy: *Komunistická výchova učňů a žáků středních odborných škol. Cíle a požadavky*, SPN, Praha 1961.

Druhý dílčí výzkum měl zjistit, zda učitelé, kteří jsou po mnoho let v denním styku s mládeží, skutečně znají její představy, plány, naděje i starosti. Vyslovuje tedy otázku, zda podobné výzkumy nezprostředkují vlastně pouze to, co učitel stejně ví i bez výzkumu. Krum se tedy ptá po nejvnitřnějším smyslu výzkumné práce. Aby mohl na tuto otázku odpovědět, dal učitelům stejné otázky jako žákům se žádostí, aby je vyplnili tak, jak se domnívají, že je vyplní žáci. Výsledek byl překvapující: na dvě třetiny otázek nebyla dána uspokojující odpověď. Nejlépe odhadli učitelé odpovědi žáků, týkající se povolání, na druhém místě otázky neosobního charakteru (světový vývoj) a nejméně odhadli přání a plány týkající se založení rodiny. Celkově přecenili počet žáků, kteří zvolí jako odpověď varianty »nevím«, »nepřemýšlel jsem o tom«. Zvlášť na pováženou je, že tyto mylné odpovědi mají negativní charakter. V. Krumm to přičítá tomu, že se učitelé málo zajímají o mimoškolní problémy a zájmy svých žáků a že se při vyplňování dotazníků dali ovlivnit tradovanými předsudky. Mnoholetá zkušenost nezaručuje tedy ještě správný obraz žáka. Obširně se pak V. Krumm zabývá důsledky

negativních představ učitelů o žácích v jejich výchovné práci.

Lze tedy konstatovat, že studie V. Krumma není pouhým opakováním určitého typu výzkumu v jiných podmínkách (u učňovské mládeže určité kategorie), ale že se autor pokusil jít za hranice materiálu, který nashromáždil. Neomezil se tedy pouze na jeho analýzu a srovnání s jinými skupinami, popřípadě s jinými výzkumy, ale konfrontoval zjištěná fakta se základními faktory výchovného procesu, jimiž jsou na jedné straně výchovný cíl a na straně druhé názory a postoje základního výchovného činitele, tj. učitele. A právě tímto pohledem se jeho práce liší od některých jiných studií tohoto druhu. Pro našeho čtenáře je četba této práce užitečná i jinak. Srovnáme-li totiž některá Krummova zjištění a požadavky s tím, co bylo v tomto směru u nás vykonáno (zejména jeho závěry týkající se rozpracování výchovných cílů), zjistíme, že socialistická pedagogika má v tomto směru předstih. Jiná otázka ovšem je, do jaké míry jsme dovedli zhodnotit vykonanou práci v každodenní praxi a získaných zkušeností využít pro další rozpracování a prohloubení původních návrhů.

*Eliška Nováková*

## NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

### Zkratky:

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5

SPK = Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12

SIPk = Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava, Klariská 5

UK = Universitní knihovna, Praha 1, Klementinum.

### ČSSR

**CACH**, Josef—**DVOŘÁK**, Karel: G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku. Výbor uspořádal a průvodní texty napsal...

Praha, SPN 1970. 180 s., obr. příl.

SPKK I-24633

**Hodnotenie žiaka**. Bratislava, SPN 1970, 234 s.

SPKK II-63921

SI PK 165 603

**HRBEK**, Jaromír: Komunistická výchova mládeže v ČSR. Úvodní projev na konferenci o komunistické výchově ve dnech 24.—26. srpna 1970. Praha, SPN 1970. 8 s. Příloha Učitelských novin. SPKK V-13534

**HRBEK**, Jaromír: Úvod k diskusi o programu školské politiky ČSR. Konsolidace práce vysokých škol. Praha, SPN 1970, 16 s. Příloha Učitelských novin.

SPKK V-13528

**HUŠEK**, R.—**SAMEK**, J.: Operační výzkum ve školství. Studie. Praha, Ústav školských informací 1970. 191 s.

SPKK III-19711

**KLINDOVÁ, L.:** Od kategorie k pojmu. Bratislava, SPN 1970. 226 s. SI PK 165 723

**MAGER, Robert F.:** Rozvíjanie postojov k učeniu. Prel. Ivan Šípoš. Bratislava, SPN 1971. 110 s. SPKK II-63920

**RABAY, Z. aj.:** Sborník o výchově k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu. (Z jednání na krajské konferenci škol 2. cyklu v Brně.) Brno, Krajský pedagogický ústav 1970. 78 s. SPK N 12999

**SUCHODOLSKI, Bogdan:** Zákady socialistické výchovy. Z pol. orig. přel. J. Jeršák. Praha, SPN 1970, 179 s. SPKK II-63934

### ANGLIE

**FIELD, D.:** Change in Art Education. London, Routledge and Kegan 1970. 9, 138 s. SI PK 161 643

### FRANCIE

**DOMMANGET, M.:** Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lenine. Paris, Librairie Armand Colin 1970. 469 s. SI PK 164 648

### NSR

**TROUILLET, B.:** Vorschulerziehung in den USA. Struktur, Probleme, Perspektiven. Weinheim, J. Beltz 1970. 8, 128 s. SI PK 164 688

**Wissenschaft und Lehre.** Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Heidelberg, Quelle und Meyer 1970. 177 s. SI PK 164 660

### POLSKO

**MYŚLAKOWSKI, Z.:** Proces kształcenia i jego wyznaczniki. Warszawa, PZWS 1970. 189 s. SPK 58170

**SUCHODOLSKI, Bogdan:** Trzy pedagogiki. Warszawa, Nasza Księgarnia 1970. 262 s. SI PK 165 349

**WILOCH, J. T.:** Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Warszawa, PWN 1970. 237 s. SPK 58 630

### SSSR

**BESPAJKO, V. P.:** Programmirovannoje obučeniye. Didaktičeskije osnovy. Moskva, Vysšaja škola 1970. 299 s. SI PK 166 547

**Izmeritel'nyje raboty v načal'nyoh klassach.** Sbornik statej. Moskva, Prosveščeniye 1970. 110 s. SI PK 165 358

**KUZMINA, N. V.:** Metody issledovanija pedagogičeskoj dejatel'nosti. Leningrad, Leningrad. univ. 1970. 114 s. SI PK 164 777

**Programma vospitanija v detskom sadu.** Otv. red. M. V. Zalužskaja. 4. izd., ispravl. Moskva, Prosveščeniye 1970. 173 s. SPKK II-64006

**Voprosy pedagogiki i kommunističeskogo vospitanija.** Nauč. red. G. S. Prozorov. Petrozavodsk 1970. 187 s. SPK 21823/417

1970

### UNESCO

**MacKENZIE, N.:** Art d'enseigner et art d'apprendre. Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur. Paris Unesco 1971. 236 s. UK Un B 793

Hana Vonková

## PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKE VĚDY ROČNÍK XXI, ČÍSLO 4, 1971

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Praha 1 - Nové Město, Mikulandská 5, telefon 290951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US \$ 6,80, £Stg 2,78. Tiskne Rudé právo, tiskařské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v srpnu 1971.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1971.