

# RECENZE A REFERÁTY

Josef Linhart, Miloslav Kodým, Jarmila Kotásková a kol.

## MRAVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V SOCIALISMU

*Praha, Academia 1977, 256 s.*

Sborník přináší soubor statí o vytváření a uplatňování zásad socialistické morálky ve výchově dětí. Děje se tak se stálým zřetelem k jejich psychice a k jejímu vývoji už od útlého věku. K základním hlediskům pedagogiky a psychologie přistupují tu požadavky sociologie, biologie a fyziologie i zřetele k požadavkům filozoficko-estetickým, jak to vyplývá ze směrnic kolegia pedagogiky a psychologie meziresortní komise sdružující přední pracovníky těchto odborů.

Jde tu o první pokus o rozbor této problematiky z hlediska představitelů jednotlivých odborů. Čteme tu o vytváření a upevňování socialistických mravních norem v charakteru dětí a úsilí směřujícím k jejich začleňování do společnosti (J. Linhart), o marxisticko-leninské etice a socialistické morálce (J. Popelová), o politicko-společenských a socialistických aspektech mravního vývoje dítěte (J. Loukotka a M. Suchánková-Melkesová), o evoluci společenských vztahů a etiky (V. J. A. Novák) a o přínosu pedagogiky k vytváření socialistických mravních vlastností (J. Brtka). Sem patří i rozsáhlý příspěvek J. Švancary, J. Kotáskové

a V. Smékala, navazující na Linhartovu úvodní stať a vytyčující úkoly dalšího výzkumu.

Na tyto základní, převážně teoretické statí navazují kapitoly, které mají mimořádný význam pro výchovnou praxi. Je to rozbor rodinné výchovy (J. Langmeier — D. Langmeierová), úkolů školy při utváření socialistické morálky (M. Hladílek), dětské a mládežnické organizace (B. Steiniger a S. Hirschová) a kolektivů dětí a mladistvých a jejich vrstevnických a kolektivních vztahů (J. Taxová).

Poslední kapitoly se zabývají předpoklady morálního vývoje (K. Kabát a J. Svatý), psychopatologickým vývojem morálního citění (J. Fischer) a shrnutím nejvýznamnějších poznatků o vývoji dítěte v této oblasti i s výkladem o zaměření dalších výzkumů (M. Kodým).

Významným rysem prací všech těchto autorů je stálá pozornost k podmínkám současného života. Zaznamenávají se tu pronikavé změny v struktuře naší společnosti, jež mají značný vliv na celý proces výchovy, ať už jde o celkové zvýšení životní úrovně, o změny v oblasti politické, ekonomické a sociální nebo o změny života ve městech a na vesnicích či o socialistic-

kou industrializaci celých oblastí. Při tom všem se nezapomíná ani na význam umění pro mládež — umění přitažlivého a poutavého, nemovalizujícího, ale mravně opravdového. Píše se tu i o mimořádném vlivu rozhlasu a televize.

V této souvislosti se celkem kladně hodnotí i morálka dnešní mládeže; upozorňuje se však také na některé vážné problémy — jedním z nich je zejména neustálý růst neprospívajících žáků, vyrůstajících v neúplných anebo vnitřně rozvrácených rodinách.

Kniha je souborem důkladně zpracovaných kapitol týkajících se mravního vývoje dětí. Byla zpracována našimi předními odborníky. Nebyl to přitom tým pracující kolektivně na společném, předem připraveném plánu — skupiny pracovníků i jednotlivci řešili samostatně a na základě bohatého různého materiálu pojetí jednotlivých úseků a problémů zpracovaných v této monografii. Právě tento způsob práce poskytl všestranný pohled na všechny tyto otázky. Je to u nás první úspěšný pokus analyzovat z různých hledisek předpoklady optimálního vývoje dětí v socialistické společnosti.

Kniha bude jistě uvítána odbornými pracovníky jako důkladná informace o celé oblasti této problematiky. Bude je podněcovat k jednotnému postupu a k spolupráci v další činnosti na tomto úseku za účasti příslušných vědních oborů.

Bude třeba ještě prohloubit a rozšířit spolupráci všech našich pracovníků, kteří se touto problematikou zabývají. Mám na mysli především spolupráci českých a slovenských pedagogů a psychologů; už v tomto sborníku vykazují Juraj Brtka (str. 72—86), co po této stránce znamená přínos O. Pavlíka, L. Bakoše, G. Pavloviče, O. Holécyové, J. Kotoče, V. Kačániho a R. Pravdika. Také k rozsáhlým a důkladným pracím J. Hrbka, týkajícím se otázek prospěchu žáků, by bylo třeba přihlídnout.

Autoři všech příspěvků této knihy si dobře ujasňují cíle dalšího vývoje socialistické společnosti v době vědeckotechnické revoluce a vyhrocených třídních rozporů ve světě, zdůrazňují zásady tvůrčí angažovanosti a ukazují na nutnost soustavného vytváření, upevňování a zpětného působení mravních norem ve společnosti. Jde jim zároveň o soustavné prohlubování spolupráce s učiteli a vychovateli činnými v praxi, s rodiči i celou veřejností. I denní tisk, odborná pedagogická literatura i odbornářské časopisy by měly těmto otázkám věnovat soustavnou pozornost. Není pochyby o tom, že tento sborník bude velmi užitečný i pro naše posluchače vysokých škol připravující se na učitelské povolání.

*Jaroslav Kopáč*

## K POSTAVENÍ PEDAGOGIKY NA KARLOVĚ UNIVERZITĚ V LETECH 1882—1953 A NA NĚMECKÉ PRAŽSKÉ UNIVERZITĚ V LETECH 1882—1945\*

Zajímavá jsou data o tom, jak jsou jednotlivé obory na české a německé filozofické fakultě, ale i na fakultě filozofické a pedagogické (a to nejen pedagogiky) zastoupeny. Charakteristický příklad: Rozborům Herbartovy pedagogiky byly na filozofické fakultě za ta léta věnovány čtyři disertace a na pedagogické jedna, na německé ani jedna, Pestalozzimu na české filozofické tři, na německé ani jedna; Komenskému na pedagogické fakultě jediná práce (Tomáš

Pelech, O formalismu a jeho překonání u Komenského), na přírodovědecké také jediná (Zdeněk Hruška, Jan Amos Komenský z hlediska přírodní vědy a přírodní filozofie), na filozofické třináct, ale často jen okrajových a vlastní problematice vzdálených (Záporový genitiv u Komenského, Bratrské tisky ivančické a králické, Kancionály jednoty bratrské), kdežto jediná práce na německé fakultě měla význam zásadní (Margarete Biedermann, Komenskýs

\* Studie na základě knižně vydaných seznamů *Disertace pražské univerzity I, II*, vydala Univerzita Karlova 1965 (I. díl, 479 s., sestavila Marie Tulachová, předmluvu napsali Jan Havránek a Karel Kučera; II. díl, 321 s., sestavila Milena Výborná, uspořádali Jan Havránek a Karel Kučera). *Sbírky zákonů a nařízení pro Karlovu universitu v Praze*. Fakulta filozofická (vydáno univerzitní kancelář 1927).

Didaktika česká und Didaktika Magna, zadané profesori Otto a Weigel). Zajímavé je, že jen tři z disertantů (Mirjam Daňková /Bohaticová/, Helena Businská a Milan Rosenzweig) měli možnost — aspoň nakrátko — věnovat se kmenologii, ale všichni od ní odešli, ač zřejmě zájem měli. Jediná práce o Bernardu Bolzanovi byla podána jako disertace na německé filozofické fakultě (Emerich Franzis, Bernard Bolzano als Sozialpädagoge u profesorů Otty a Krause).

Disertace se dají zařadit do těchto oborů: obecná pedagogika, metodika, jednotlivé předměty, jednotlivé obory; didaktika; oborová výchova, andragogika, mimoškolní výchova; školství (a výchova) jinonárodní; školství místní a regionální; historie školství; cizí pedagogové; čeští pedagogové (mimo Komenského); Komenský; učitelstvo; studentstvo; experimentální a diferenciální pedagogika; srovnávací pedagogika; defektologie; předškolní výchova; národní škola (obecná); střední školy, školy II. a III. stupně, vysoké školy; výchova kolektivem a pro kolektiv, pionýrská organizace; výchova dívek, koedukace, audiovizuální pomůcky; mravní výchova, výchova k práci a práci, estetická výchova: školní budovy, organizace školy; zdravotnictví.

Již z tohoto výčtu a jeho uspořádání je patrné, které problémy pedagogiky převažovaly v minulém století a které přibývaly v našem století. Dále je jisté, že některou práci podle titulu je možno zařadit do několika kategorií, jistěže bližší obeznámení s prací by bezpečněji rozhodlo o příslušnosti, ale to jsou úkoly dalšího zkoumání.

Je zajímavé, že vůbec první disertace, která se dá zařadit, nebyla zadaná pedagogy, nýbrž historiky. Byla to disertace pozdějšího politika Antonína Hajna Kapitola I. a II. z dějin českého studentstva ve století XIX. Byla podána u Golla a Kalouska. Druhá, první z vlastní oblasti pedagogiky, byla disertace Otokara Chlupa ve studijním roce 1901—1902 Výchovný ideál Michel de Montaignea a John Lockea. Byla podána u Masaryka a Drtiny. Tato dvojice zkoušela u rigoróz celé desetiletí, jen jednou vystřídal Drtinu Krejčí a několikrát Masaryka vystřídali jiní examinátoři. Naposled byl Masaryk s Drtinou členem zkušební komise

u první ženy, jež podala pedagogickou disertaci. Byla to v toce 1911—1912 Klára Kohoutová (téma: Může působiti Schopenhauerův pesimismus výchovně?).

Problémům obecné pedagogiky bylo věnováno na filozofické fakultě dvaadvacet disertací, na pedagogické devatenáct, na německé čtyři. Jistě by bylo zajímavé srovnat Ohnesorgovu studii Jednotná škola (zkoušející Kádner a Foustka) s Kujalovou Československou jednotnou školou (zkoušející Chlup a Váňa), stejně tak srovnat disertaci Rudolfa Šimka Výchova, její podstata a cíl (Kádner — Krejčí) a Šefrnovu Demokracii a výchovu (Kádner u /poprvé/ Král) s Kahudovou disertací Funkce výchovy a vyučování v soustavě lidové demokracie (Chlup — Váňa). Ale i porovnání práce české autorky Zdeňky Bustové-Salinkové Ideovost české literatury pro děti vydané po r. 1945 (Vodička — Galla) s prací německé autorky Margarete Marta Knorek Das Verhalten von Schulkindern gegenüber heiteren Stellen in Lesestücken (Lindworsky — Scola) by mohlo být zajímavé a podnětné.

V metodice a didaktice vysoce převyšuje počet disertací na pedagogické fakultě nad filozofickou (poměr 40 : 15), kdežto na přírodovědecké byla jediná a na německé také jediná. Je pochopitelné, že jak na filozofické, tak na pedagogické fakultě byla hodně zastoupena tematika tělesné výchovy.

Na filozofické fakultě byly jinonárodní školství a výchova sledovány v anglosaských zemích, ale také ve starém Egyptě (Eduard Tejníl u F. Lexy a R. Růžičky), celkem v jedenácti disertacích, na německé fakultě podal Gerhard Hocker disertaci Das englische Schulwesen im Roman seit 1880 (u Rottera a Schwarze). Vůbec je v německých disertacích věnováno mnoho pozornosti školským poměrům, jak jsou líčeny v literatuře. Na pedagogické fakultě podal jako první disertaci týkající se jinonárodní školy Josef Novotný (Podstatné znaky sovětské školy a hlavní rysy sovětské pedagogiky) (posuzovatelé Kepřta a Chlup).

Velmi nápadný zjev je, že v oboru prací o školství místním a regionálním jsou disertace na filozofické, přírodovědecké i pedagogické fakultě velmi vyrovnané a poměrně početné (poměr 7 : 8 : 7), na německé fakultě jsem ne-

nalezl ani jedinou práci z tohoto oboru, ačkoliv v jiných oborech, třeba v hydrografii nebo v chemii, byly zadávány regionální práce velmi systematicky.

Zato v oboru historie školství je poměr úplně obrácený. Kdežto na filozofické fakultě bylo podáno pět prací (z toho tři u historiků a jedna v oboru klasické filologie), jedna na přírodovědecké fakultě a tři na pedagogické, na německé filozofické bylo podáno šest disertací a na přírodovědecké jedna z tohoto oboru. Zajímavé je, že F. Spina a G. Gesemann uložili Dorothee Biemannové zkoumat *Die Entwicklung des tschechischen Schulwesens im 19. Jahrhundert*.

O disertacích o cizích pedagogích byla už zmínka několikrát, souhrnně lze říci, že jim bylo na filozofické fakultě věnováno 35 disertací, na přírodovědecké jedna, na pedagogické šest (z toho na filozofické a pedagogické po jedné Makarenkovi), na německé cizím šest (z toho jedna Tolstému) a tři Němcům. O Komenském jsem pojednal už výše. O českých pedagogích a výchovných vzorech bylo v disertacích na filozofické fakultě pojednáno celkem šestnáctkrát, na pedagogické pětkrát (z toho třikrát o Jiráskovi, dvakrát o Lindnerovi, dvakrát o Amerlingovi). O německé práci o Bolzanovi jako sociálním pedagogovi viz výše.

O učitelstvu jsou dvě disertace na filozofické, čtyři na pedagogické fakultě, zato o studentstvu osm na filozofické, žádná na pedagogické ani na přírodovědecké. Na německé podal Paul Brostean v roce 1934–35 u Spiny a Gesemanna disertační práci *Der tschechische Studentenroman — Studenten und Studentenbewegungen der letzten 50 Jahre und ihr Bild in der tschechischen Literatur*.

Z oboru experimentální pedagogiky byly podány čtyři disertace na filozofické fakultě, jedna na přírodovědné. Na německé podal Rudolf Lochner, s nímž musili čeští kmenologové vehementně polemizovat, u Fischera a Krause disertaci *Beiträge zu einer Differenzialpädagogik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Psychologie der Geschlechter*.

Ze srovnávací pedagogiky byly podány tři disertace: na filozofické Marie Kočkové *Školy II. stupně v Anglii a Walesu*, studie ze srovnávací pedagogiky (u Příhody a Hendricha), na pedagogické Ladislava Nepila *Vývoj instituce*

školních lékařů v hlavním městě Praze s přihlédnutím k SSSR a k lidovým demokraciím (u Chlupa a Sováka) a Svatavy Šolcové *Lidová výchova v SSSR a u nás* (u Gally a Kepřty).

Defektologii a zvláště školám věnovalo pozornost pět disertací na filozofické fakultě, osm na pedagogické. Žádná nevznikla na přírodovědecké ani na německé.

Problémům předškolní výchovy věnovali pozornost autoři a hlavně autorky čtyř disertací na filozofické fakultě, jedenáct na pedagogické fakultě, jedna vznikla na německé (Anny Töpfer: *Die Erlebnisphäre des Kleinkindes. Untersuchung über das Phantasiespiel als Ausdruck für die kindliche Welt*, podána u Lindworského a Otty).

Otázkám národní školy nevěnovali vůbec pozornost na německé univerzitě, zato na české filozofické fakultě vzniklo na tato témata sedm disertací, na přírodovědecké pět, na pedagogické šestnáct. Někteří autoři konali svá pozorování v souvislosti s problematikou škol druhého stupně (na filozofické Václav Šála, František Malíř, na přírodovědecké Josef Řičář a Antonín Vodička, na pedagogické Vitězslav Šmejč. Václav Spěváček, Václav Hanzlík, Jaroslav Burian, Josef Doubrava a Růžena Pištorová).

Problematické bývalé střední školy, dnešního II. a III. stupně škol, bylo věnováno dvanáct disertací filozofických, pět přírodovědeckých, čtrnáct pedagogických (od toho celkového počtu je nutno odečíst výše jmenovaných deset). Na německé fakultě vznikla disertace JUDr. Käthe Voglové, roz. Schwarzové, *Persönlichkeit und Berufsideal bei 10–14jährigen Bürgerschulkindern* (u Lindworského a Otty).

Z problematiky vysokých škol se vlastních problémů pedagogických týkaly jen práce Vlasty Brožové *Prostředí školy střední a vysoké a problémy přizpůsobení studentů při přechodu na vysokou školu* (u Krále a Svobody), dvě práce byly spíše historické: Marie Pavlíkové *Vznik veřejné univerzitní knihovny r. 1777* (u Vojtiška a Stloukala) a Marie Černé *O počátcích Koleje Karlovy* (u Vojtiška a Grause). Na německé fakultě byly poměry zcela obdobné: práci Vlasty Brožové odpovídala disertace Elisabeth Petersové *Das Erlebnis des ersten Semesters* (posuzovatelé Lindworsky — Otto) a kromě ní vznikly tři práce historické: Käthe

Spiegel, Die Prager Universitätsunion 1618–1654 (posuzovatelé Steinherr – Weber), Josef Schmidt, Die Geschichte des Jesuiten-Kollegs und der Jesuiten-Akademie in Prag (I. 1556–1562, II. 1562–1618) (posuzovatelé titíž) a Brigitte von Lingelsheim-Seibicke, roz. Rauschová, Die Geschichte der pädagogischen Lehrkanzel und des Pädagogischen Seminars der Deutschen Karls-Universität zu Prag von ihren Anfängen bis zur Gegenwart (posuzovatelé Ernst Otto a Eduard Winter). Je těžko se vyslovovat o úrovni této práce, ale je fakt, že vznikla a že česká univerzita práci toho druhu neměla a dodnes nemá.

Výchova kolektivem a pro kolektiv a problémy pionýrské organizace jsou nové pojmy, ale souvislosti s těmito problémy mohli řešit už autoři disertací Stanislav Velínský (Individuum versus Kolektivum – u Krejčího a Foustky) a Jaromír Průša (Vznik, vývoj a podstata skautingu – u Příhody a Hendricha). Rozvíjení těchto problémů se věnovalo šest autorů disertací filozofických a šest na pedagogické fakultě.

I audiovizuální pomůcky jsou nové pojmy. Není divu, že do té doby vznikly jen tři disertace na tato témata: František Auerswald, Srovnání vlivu nákresu na tabuli s vlivem školního filmu na reprodukci učiva (u Stavěla a Příhody), Eliška Nováková, Problémy školského rozhlasu (u Chlupa a Kepřty), Jaroslav Čtvrtečka, Školní film jako vyučovací pomůcka v tělesné výchově na střední škole (u Houby a Chlupa).

Dívčí výchově obecně se věnovali Milada Jirásková, která studovala ve své disertaci (u Kádnety a Kozáka) Koedukace a dívčí školství ve Francii, a Josef Stiller, který v Příhodovi a J. Doležalovi předložili disertaci Pokrokové tendence ve vývoji ženského vzdělání v českých zemích. Na německé univerzitě uložili Johannes Lindworsky a Ernst Otto dvěma studentkám průzkum dívčích deníků. Byly to disertace Marie Latkové Das Mädchenstagebuch (Inventar und Analyse) a Margarete Langové Die sozialen Bedürfnisse junger Mädchen (eine Tagebuchuntersuchung).

V poslední době se dostaly do popředí i některé problémy sice už dávno známé a i řešené (i u nás), ale dobývají si znovu žádoucí pozornosti.

Jsou to otázky mravní výchovy, jichž se týkají starší práce J. V. Klímy (druhá část jeho trojdílné disertace: Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické /posuzovatelé Krejčí a Kádner), Emilie (Mileny) Šulcové Děti mravně vadné a péče o ně v ČSR (tři posuzovatelé: Kádner, Foustka, Krejčí), na přírodovědecké fakultě disertace Josefa Meisnera Mravně vadné dítě z hlediště eugenického (posuzovatelé Malý a Komárek) a na pedagogické Jaromíry Neradové-Seifarthové Výchova mládeže mravně narušené ve věku 15–20 let v pracovních kolektivech (Vardy, Sovák).

Výchova k práci a práci je také již od dob Komenského známý výchovný princip, první disertací o tom u nás však byla na německé fakultě v r. 1912–13 práce Eduarda Burgera Die Arbeit als pädagogisches Prinzip (posuzovatelé Toischer – Marty), na české filozofické názory Kerschensteinerovy na pracovní školu rozbíral Karel Gissübel u Kádnera a Kozáka, Božena Rotterová podala u Doležala a Příhody disertaci Vztah studující mládeže školy III. stupně (gymnázii) k manuální práci a Jiří Růžička u týchž posuzovatelů podal disertaci Výchova k práci v pionýrské organizaci. Je pochopitelné, že na pedagogické fakultě bylo na toto téma v různých specializacích podáno deset disertací.

Propagátoři estetické výchovy Josef Patočka, Jiří V. Klíma a Bohumil Markalous – Jaromír John by se zaradovali, jak se jejich záslužné idey ujímají četní následovníci. Sem patří z disertací filozofické fakulty Jindřicha Dohnala Psychologie dětské kresby ve věku předškolním a význam některých kapitol pro pedagogiku (Šeracký – Kádner), Zdeňky Tiché Schiller jako předchůdce snah estetickovýchovných (Kádner – Král) a Živorada V. Antié Eideitická vložila a její prakticko-pedagogický význam (Hendrich – Král). Na pedagogické fakultě bylo podáno 13 disertací od Jar. Maška Škola vychovává uměním (Váňa – Mičko) a Jiřího Padrty Naše výtvarné umění na cestě k socialistickému realismu (Uždil – Váňa) až k Ladislavu Vrchotovi O novou klavírní výchovu socialistického učitele (Plavec – Kopecký).

Na pedagogických fakultách se také řeší zdravotnické problémy ve škole a ve výchově, jak o tom svědčí šest disertací, i otázky školních

budov a učeben — mnohé otázky, které musily být i dříve školskou správou řešeny, ale často bez přispění odborníků a teoretických zdůvodnění.



Pedagogické disertace, třebaže jich bylo několik set, vytvořily z více než půl deváta tisíce disertací zaznamenaných v obou dílech publikace, z níž vycházím, přece jen zlomek. Vyplývalo to i z toho, že pedagogika nebyla samostatný studijní obor, byla jen součástí filozofie, po dobu studijní doby<sup>1)</sup> musil však „každý kandidát . . . (prokázat) návštěvu po čtyřhodinové přednášce z filosofie (zejména psychologie a z pedagogiky (obecné vychovatelsví a vyučovatelsví, zejména též dějiny jejich od 16. století), pokud možno i přednášky z metodiky svých předmětů . . .“, musil se podrobit<sup>2)</sup> předběžné zkoušce filozoficko-pedagogické, jež se týkala „hlavních pojmů a hlavních zásad obecného vychovatelsví a vyučovatelsví a jejich teoretických základů v psychologii, jakož i přehledu hlavních názorů teoretických a hlavních událostí z vývoje vyššího školství od 16. století“. Zde všude se mluví o filozofii a pedagogice společně, ale v článku IX (O skupinách předmětů zkušebních)<sup>3)</sup> se v oddíle h) o pedagogice vůbec nemluví, je tam spojována filozofie s některým staroklasickým předmětem jako hlavním, druhým staroklasickým jako vedlejším, filozofie s některým živým jazykem jako hlavním, druhým (ne vyučovacím) jako vedlejším, filozofie a dějepis jako hlavní, zeměpis jako vedlejší, filozofie a přírodopis jako hlavní, zeměpis jako vedlejší, filozofie a matematika jako hlavní, fyzika jako předmět vedlejší. Stejný nedostatek přístupu k pedagogice je v článku XX o filozofické průpravě (propedeutice), kde se o pedagogice nemluví vůbec. Celý text zní:

„Na kandidátech, kteří chtějí vyučovati filozofické propedeutice, žádá se znalost hlavních problémů a směrů filosofie v jejich historickém vývoji a nejdůležitějších pokusech rozluštovacích, jak se vyskytly u význačných představitelů filozofického myšlení kulturních národů v jednotlivých obdobích. Kandidát může podati průkaz o tom podrobným studiem děl některého vynikajícího filosofa nové doby, podle vlastní vůle vybraného. Dále žádá se, aby kandidát

úplně ovládal vědeckou teorii logiky a psychologie do všech podrobností, při čemž jest vzíti přiměřený zřetel k stránce experimentální.“

Rovněž v Rigorosním řádku fakulty filozofické<sup>4)</sup> je pedagogika méně než popelkou. V § 5 o ústním rigorosu<sup>5)</sup> se říká, že se skládá ze dvou přísných zkoušek: dvouhodinná a jednohodinná; předmětem dvouhodinné zkoušky je odbor náležející ke skupině filozoficko-historické, zastoupený některou stolicí učebnou, spolu s některým odborem této skupiny, předmětem jednohodinné zkoušky je filosofie („Obsah a rozsah této zkoušky budiž vyměřen se zřetelem k odboru, ke kterému náleží písemná rozprava kandidátova“), „pro kandidáty, jejichž vědecká rozprava jest z odboru filosofie,<sup>6)</sup> jest filosofie předmětem dvouhodinné přísné zkoušky, předmětem pak jednohodinné přísné zkoušky jest některý odbor skupiny filozoficko-historické“. Podle výtahu z instrukcí ze dne 27. ledna 1900 K rigorosnímu řádu pro filozofické fakulty ze dne 16. března 1899<sup>7)</sup> se v § 7 (tamže, s. 45 a 46) říká, že „předmětem přísných zkoušek doktorských může býti každý obor, který jest zastoupen na filozofické fakultě stolicí“. Ale za zkušební obor se musí považovat v obou oborech „celý odbor discipliny zastoupené příslušnou stolicí, nikoli snad vymezený díl té neb oné nauky, byt se i ze stanoviska vědeckého pokládá za samostatný“. Následuje pak seznam těchto oborů: Filosofie, Estetika, Klasická filologie atd. V poznámce 2 je zmínka o pedagogice:<sup>8)</sup> „Pedagogika se ve stanovení těchto skupin pokládá za zahrnutou ve filosofii, ale nezkouší se, jestliže obsah disertace nebo zvláštní studium kandidátovo k ní nepoukazuje.“

S tímto podceňujícím stanoviskem k pedagogice je, myslím, v rozporu 3. oddíl § 8. Paragraf 8. zní<sup>9)</sup>: „Se zřením k § 5 rigorosního řádu

<sup>1)</sup> Zkušební řád české vědecké zkušební komise pro učitelství na středních školách v Praze (*Sbírka zákonů a nařízení pro Karlovu univerzitu v Praze*. Fakulta filozofická, 1927), s. 8, čl. IV<sub>1</sub>.

<sup>2)</sup> Zkušební řád . . . s. 11, článek VII.

<sup>3)</sup> Zkušební řád . . . s. 13 a 14.

<sup>4)</sup> Zkušební řád . . . s. 40-84.

<sup>5)</sup> Zkušební řád . . . s. 41-2.

<sup>6)</sup> Zkušební řád . . . s. 42.

<sup>7)</sup> Zkušební řád . . . s. 44-49.

<sup>8)</sup> Zkušební řád . . . s. 48.

<sup>9)</sup> Zkušební řád . . . s. 48-49.

vyžaduje se při jednohodinném rigorosu z filosofie, jemuž se musí podrobiti každý kandidát hodnosti doktorské (podtrhl Bra) (kromě těch, kdož si filosofii zvolil za hlavní obor zkoušek doktorských):

1. náležitá znalost dějin starověké i novověké filosofie a přehled dějin filosofie středověké,

2. náležitá znalost hlavních směrů v jednotlivých disciplínách filosofických (logice, psychologii, noetice atd.) a znalost vědoslovné (metodologické) stránky nauky, kterou si kandidát zvolil za hlavní obor zkoušek doktorských;

3. podrobnější znalost buď některého filozofa, jež si kandidát sám zvolil, anebo podrobnější znalost otázek některé disciplíny tak řečené filozofické (logiky, psychologie, etiky, sociologie, pedagogiky, estetiky).“

Zkušební řád obsahuje i stanovy pedagogického semináře,<sup>10)</sup> podle nichž se pedagogický seminář dělí na tři samostatná oddělení: historické, obecné, metodické.

Posuzujeme-li tento tehdejší postoj k pedagogice, musíme se podívat, že až kupodivu se v prvním dvacetiletí české univerzity objevují vůbec nějaké disertace z pedagogiky. Lindnerovi, prvnímu profesoru pedagogiky, bylo odevzdáno jen pět disertačních prací — a ani jediná z nich se netýkala přímo pedagogiky, nýbrž filozofie. Drtina, profesor filozofie a pedagogiky, přijal až v r. 1901–1902, jak už bylo řečeno, s Masarykem Chlupovu disertaci z pedagogiky, i Kádner, habilitovaný Krejčím a Drtinou z pedagogiky, ze začátku asistoval v komisi Fr. Krejčímu, jednou u problému filozofického,<sup>11)</sup> dvakrát u problému psychologického (Cyril Stejskal 1919–1920, Oldřich Novotný 1921–1922), jen jednou zadal Krejčí disertační práci zaměřenou pedagogicky. Bylo to v roce 1920–1921, kdy spolu posuzovali disertaci Matouše Balcárka Vladimír Klácel, jeho život, filosofie a snahy vychovatelské. Vždy, když práci zadával Kádner a Krejčí byl jen druhým posuzovatelem, mohl Kádner zadávat témata pedagogická podle vlastního návrhu nebo přijmout náměty toho, kdo k disertaci přistupoval. Tak byla podána 1920–21 disertace Jaroslava Pelikána Individualistická pedagogika Ludvíka Gurlitta, 1921–1922 Jana Uhra Dr. Gustav Adolf Lindner a jeho vývoj od Herbarta ke

Spencerovi a 1923–1924 Eduarda Mička K dějinám školství na Těšínsku, hledě zvláště ke vzniku a vývoji hnutí šlonzackého.

Velký vzrůst posluchačstva filozofické fakulty v letech dvacátých a Kádnerova snaha zachytit své encyklopedické znalosti v oboru pedagogiky ve velkých souborných dílech, na jichž přípravě pracoval přes 15 let,<sup>12)</sup> vedla k tomu, že se brzy postupně habilitovali Josef Hendrich, Václav Příhoda, Cyril Stejskal, J. V. Klíma, Stanislav Velinský, Rudolf Klímeš.

Jak je patrné, vedlo po osvobození po okupaci otevření pedagogické fakulty k bohatému oživení pedagogického ruchu a k rozhojnění pedagogické literatury, jež se projevilo i v rozmnožení disertací. Částečně už bylo možno naznačit i velkou proměnu tematiky disertačních prací, odklon od historie k tematice současné.

Ale bude potřeba i jiných srovnávacích prací. Kolik vzniklo jiných vysokých učilišť pedagogických a kolik ty vydaly už ročenek, sborníků a jiných prací. I tuto práci jiných pedagogických pracovišť bude třeba zhodnotit, utřídit, srovnat. Již výše jsem naznačil, jak by bylo zajímavé a podnětné diachronické srovnání některých příbuzných témat. A bylo by třeba provádět i taková srovnání synchronická. Ukázalo by se třeba, že ty mezery v zkoumání některých oborů na fakultách pražské univerzity byly zaplněny pracemi z univerzit brněnské, bratislavské, olomoucké, prešovské, z fakult v Plzni, Ústí, Ostravě, Žilině a jinde.

<sup>10)</sup> Tamže, s. 51–52 (podle výnosu ministerstva školství a národní osvěty ze dne 17. října 1923).

<sup>11)</sup> Bylo to hned při první příležitosti, kdy byl Kádner přisedícím, u J. L. Fischera (v roce 1918–1919), kdy Fischer podal disertaci Artur Schopenhauer. Příspěvek ke genesi systému.

<sup>12)</sup> Bylo to druhé, rozšířené vydání *Dějin pedagogiky* (k přepracování třetí části třetího dílu, pojednávající o české pedagogice 19. století, se bohužel Kádner už nedostal), trojdílné *Základy obecné pedagogiky* a čtyřdílný soubor *Vývoj a dnešní soustava školství*, jež bohužel vyšly v různém formátu a různé úpravě u tří různých nakladatelství. Je nesmírná škoda, že velký slovník pedagogiky zůstal nedokončen pro Kádnerovu smrt r. 1936. O obdobné práci jeho následovníků viz mé polemiky s Josefem Kubálkem v časopise Střední škola 1932.

A bylo by potřeba vydat pokračování seznamů disertací za více než dvacet let dalšího života na pedagogickém poli v samotné Praze. Možná, že by takové synchronické srovnání disertací přispělo k oživení pedagogického ruchu, že by bylo užitečné i k úvahám o specializaci jednotlivých učilišť. Zvláště by to mohlo být užitečné jako příprava k budování pedagogické komparatis-

tiky, kde jsme v samých začátcích. Ale k tomu je i zapotřebí systematicky budovat pedagogickou bibliografii. Zde jsme — stejně jako v jiných vědních oborech — daleko za Poláky, Němci i Slováky. Jako existuje RVHP, měla by brzy vzniknout i RPPP — Rada průzkumu pedagogické pomoci.

*Josef Brambora*

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 6/1977

J. F. Protčenko: O základních výsledcích vědeckovýzkumné činnosti Akademie pedagogických věd (str. 3—14)

Vědeckovýzkumná činnost byla v souladu se závěry XXV. sjezdu zaměřena na tyto okruhy problémů:

1. zdokonalování obsahu a metodiky komunistické výchovy žáků v podmínkách rozvinutého socialismu,
2. obsah, metody a prostředky výuky v podmínkách všeobecného středního vzdělávání,
3. ruský jazyk a literatura na základní škole,
4. vytváření nových a modernizace dosavadních prostředků výuky,
5. polytechnické vzdělávání a všestranný rozvoj osobnosti,
6. pracovní příprava, organizace pracovní činnosti a profesionální orientace,
7. sociálněekonomické problémy vzdělávání a přípravy pedagogických kadrů,
8. vědeckopedagogické základy zvyšování efektivity řízení všeobecně vzdělávací školy,
9. metodologické a teoretické problémy pedagogiky a dějin pedagogiky v podmínkách rozvinutého socialismu,
10. problémy obecné, pedagogické, vývojové a sociální psychologie,
11. teoretické a praktické problémy komplexního sledování žáků s defekty fyzického a psychického rozvoje, problémy zdokonalování procesu jejich učení, výchovy, pracovní přípravy a sociální adaptace,
12. problémy fyziologie dětí a dospívajících,
13. zdokonalování předškolní výchovy v současných podmínkách,
14. rozvoj profesionálně technického vzdělávání v současné etapě.

Pracovníci Akademie se podíleli na komplexním studiu jednoho z nejdůležitějších problémů — vypěstování komunistického přesvědčení žáků v procesu osvojování základů věd a v mimoškolní činnosti. Pozornost byla věnována otázkám zdokonalování práce se žákovským kolektivem, pokračovala prověrka výchovné efektivity různých forem kolektivní poznávací činnosti. Dokončovalo se zpracování výsledků mnohaletého zkoumání organizace základní školy, zdokonalování struktury a obsahu předmětů všeobecného cyklu střední školy, byl vypracován systém ideově politické výchovy žáků 1.—3. ročníku, započalo pozorování mezipředmětových vztahů ve výchovně vzdělávacím procesu střední školy, byla vytvořena kritéria pro hodnocení vyučování všeobecně vzdělávacím předmětům. V oblasti mateřského jazyka byla zpracována učebnice pro počáteční třídy a způsoby využití názorných pomůcek ve vyučování mateřštině.

V ústavu byla zpracována studie o zdokonalování metod učení a zvyšování efektivity využití prostředků výuky v pedagogickém procesu, studie o vlivu polytechnického vzdělávání na utváření vědeckého světového názoru a na rozvoj duševních a tvůrčích sil žáků. Utvářela se koncepce sledování prvků polytechnizace v základní škole, určovaly se konkrétní cíle polytechnické přípravy.

Byla provedena analýza a zobecnění zkušeností z organizace, obsahu a metod práce v kombinátech a připraveny osnovy pracovního vyučování, které obsahují 13 profesionálních pro-



filaci. Byl zaveden nový fakultativní předmět „Psychologicko-pedagogické a ekonomické otázky volby povolání“.

K přípravě pedagogických kádrů byly vypracovány metodické materiály ke zvyšování kvality práce učitelů.

Byl dokončen výzkum kritérií hodnocení činnosti školy a bylo započato s prací na normování práce učitele střední školy. Jsou rozpracovány základní tendence a směry rozvoje marxisticko-leninské pedagogické vědy, vztahy teorie a praxe výchovy a zdokonalování procesu a struktury vědeckého výzkumu v pedagogice. Psychologické výzkumy se zaměřily na vytváření optimálních podmínek organizace vyučovacího procesu, sledování sociálně psychologických zvláštností kolektivu a formování osobnosti kolektivisty. Proběhly výzkumy psychologických zvláštností dětí opožděných v rozumovém vývoji, adaptace organismu dětí k psychické a fyzické zátěži. Intenzivní práce byla vykonána v přípravě pracujících se středním vzděláním, započala práce kolektivu na dějinách odborné přípravy pracujících v SSSR a byly navázány těsné kontakty vědeckých pedagogických pracovišť s učňovskými zařízeními.

Výsledky dosažené v roce 1976 potvrzují, že současně zdokonalování organizace a plánování výzkumu Akademie a soustředění vědeckých kolektivů k aktuálním problémům znamená odpovědné plnění úkolů XXV. sjezdu KSSS.

M. J. Kondakov: O zvyšování efektivity a kvality vědeckých výzkumů v oblasti pedagogických věd (str. 15–29)

Charakteristickým rysem tendencí rozvoje pedagogické vědy v posledních letech je upevnění jejího spojení s praxí škol a technických učilišť a jiných výchovně vzdělávacích zařízení, jakož i pozornost k problémům pracovní výchovy a profesionální orientace žáků.

Zlepšení výzkumné práce vyžaduje hluboké marxisticko-leninské rozpracování metodologických problémů pedagogiky. Řešení teoretických a praktických otázek a zvýšení úlohy pedagogiky ve společenském rozvoji jsou přímo závislá na všestranném studiu pedagogické praxe, na přímé účasti teoretiků v praktické práci výchovně vzdělávacích zařízení a na začlenění nejlepších učitelů do výzkumné práce.

Jedním z konkrétních úkolů pedagogické vědy je teoretické rozpracování problémů polytechnického vzdělávání a realizace polytechnizace v nových osnovách a učebnicích. Je třeba vypracovat systém polytechnické přípravy v jednotě učení a práce.

Dalším úkolem je zkvalitnění výzkumů v oblasti komunistické výchovy, což závisí ve značné míře na překonání úzkého funkcionálního přístupu k výchovně vzdělávací práci. Jednou z vážných otázek je problém kolektivu — jeho výchovných možností.

Nedostatek řady výzkumů je v začlenění jejich výsledků do praxe. Často se pouze konstatuje, co je třeba udělat, ale není řečeno, jak k tomu připravit učitele. V minulém roce byla v Učitelských novinách zvláštní rubrika „Akademie pedagogických věd učitelům“, kde byla řešena návaznost teorie a praxe.

Rada pro koordinaci vypracovala plán, který obsahuje 64 témat, jejichž řešení se účastní 694 kolektivů a jednotlivců z Akademie pedagogických věd, 139 pedagogických fakult, 44 univerzit a 22 dalších vysokých škol.

Pro další rozvoj vědeckého zkoumání je třeba analyzovat zkušenosti z koordinace pedagogických výzkumů, formulovat vědecky zdůvodněný komplex koordinačních opatření a zabezpečit optimální spojení koordinačních vědecko-výzkumných funkcí Akademie.

K. A. Ivanovič, J. F. Razdymalin: Zdokonalování činnosti žákovských výrobních brigád (str. 30–37)

V žákovské brigádě se ve vzájemném působení řeší úkoly ideově politické, pracovní a mravní výchovy žáků. Formují se zde základní kvality — láska k práci, čestnost, pravdomluvnost, skromnost, vzájemná pomoc, odpovědnost, kolektivismus.

Zvyšování efektivity výchovné práce v žákovských brigádách je spojeno s psychologicko-pedagogickými výzkumy procesů vzájemného působení všech stránek výchovy. Výzkum žákovských brigád se provádí tak, že během pokusné práce žáci plní úkoly, které jim dávají učitelé speciálních disciplín, a tak napomáhají uvědomělému provádění práce, rozšiřování obzoru žáků a vytvářejí článek v mezipředmě-

tových vztazích. Nemalý význam v práci žákovských brigád má kultura práce — žák sám nachází racionální způsoby práce, organizace práce u něho vytváří pracovní návyky. Praxe žákovské brigády ставí před žáky úkoly různého obsahu a složitosti, při jejich řešení se projevuje mravní připravenost žáka. Vedení žákovských brigád klade na učitele vysoké nároky, protože je centrem pracovního kolektivu a musí rozvíjet samostatnost žáků a formy samosprávy.

M. D. Vinogradova, V. J. Maksakova: Rozvoj tvůrčí individuality žáka v kolektivu jako podmínka úspěšného utváření aktivní životní pozice osobnosti (str. 38—45)

Školní kolektiv je prostředím pro společenskou zaměřenost i prověřování tvůrčích sil žáka. Autoři se zabývají vlivem kolektivu na tvůrčí individualitu žáka a obsahem činnosti kolektivu dospívajících, napomáhajícím tvůrčímu procesu.

Čím více dítě cítí svoje spojení s kolektivem, čím více bere ve svých individuálních činnostech ohled na zájmy celku, tím objektivněji se rozvíjí jeho sebevědomí.

Vliv kolektivu na dítě se uskutečňuje za podmínek:

1. společenské zaměřenosti činnosti kolektivu,
2. vysoké úrovně obtížnosti, aby se mohla projevit iniciativa a snaha překonávat překážky,
3. tvůrčího charakteru činnosti kolektivu — různorodá činnost dává dětem možnost uplatnit se,
4. uplatnění různých druhů činnosti — poznávání, pracovní, estetické, komunikační, kdy má žák možnost srovnání sebe a druhých,
5. orientace kolektivní činnosti na zvláštnosti osobnosti každého žáka.

Vlivem různých činností a účasti v různých kolektivech má žák dojít k poznání svého významu v kolektivu, čímž se zesílí vliv kolektivu na všestranný rozvoj žáka.

S. J. Goreslavskij: Některé otázky formování vědeckého světového názoru žáků v procesu pracovního vyučování a výchovy na vesnické škole (str. 46—54)

Řešení otázek formování vědeckého světového názoru prostředky pracovní výchovy a vyučování je velmi aktuální. Již v počátečních třídách se žáci seznamují s tématy člověk a příroda, vliv lidí na přírodu, ochrana přírody. Ve vyšších třídách obsah pracovního vyučování rozšiřuje a prohlubuje teoretické a praktické základy pracovních procesů, vytváření pracovních návyků a rozvoj technického myšlení.

Velká úloha v organizaci výrobní práce v podmínkách vesnické školy náleží žákovským výrobním brigádám. Za 22 let jimi prošlo 600 tisíc žáků 7.—10. ročníku vesnických škol. Žáci vysoce hodnotí svoji účast v těchto brigádách.

Formování vědeckého světového názoru obsahuje výchovu vztahu k práci, utváření dovedností spojovat osobní a společenské zájmy. Úspěšnost formování světového názoru prostředky výrobního vyučování je dána:

1. znalostí zákonů a zákonitostí rozvoje přírody a společnosti,
2. dovedností činit závěry a zobecnění a utvářet vlastní vztahy ke studovaným jevům a faktům,
3. výchovou komunistického vztahu k práci,
4. komplexním přístupem k výrobní práci,
5. tvůrčím nástupem žáků k práci,
6. dovedností učitelů využívat místního materiálu při formování vědeckého světového názoru.

N. A. Pugal: Některé zvláštnosti organizace kabinetního systému vesnických škol (str. 55—60)

Některé vesnické školy jsou málotřídní a nemají prostory pro pomůcky. Stačí se zabývat analýzou skutečných a projektovaných kabinetů experimentálních škol a zobecněním zkušeností z organizace kabinetního systému vesnických škol různých typů.

T. J. Šamova: Didaktický princip aktivity v současné škole (str. 13–20)

Úkolem pedagogiky je zdokonalovat obsah, metody a formy učení v těch směrech, které zabezpečují nejen zvládnutí systému znalostí a dovedností, ale i rozvoj myšlení žáků a jejich vysokou aktivitu ve všech sférách činnosti. K tomu, aby byl princip aktivity realizován, je třeba vytvořit podmínky nejen pro osvojování faktů, ale též pro vniknutí do jejich podstaty; dále jde o zařazování problémových situací a samostatné práce tvůrčího charakteru do činnosti žáků. V současné didaktice se zdokonalování organizačních forem učení stále více spojuje s individuálním přístupem.

Mnozí autoři sledují podstatu poznávací aktivity jako psychologicko-pedagogický problém. Poznávací aktivita se projevuje v zaměřenosti a stálosti poznávacích zájmů, v úsilí o efektivní zvládnutí poznatků i způsobů činnosti, v mobilizaci volního úsilí k dosažení vzdělávacích cílů.

Na výběru prostředků aktivizace a konkrétních podmínkách učení závisí úroveň poznávací aktivity žáků, kvalita jejich činnosti. Princip individuálního přístupu k žákům v podmínkách kolektivního učení předpokládá včlenění žáka do procesu aktivního učení, úroveň aktivity bude přitom záviset na souhrnu reálných učebních možností žáků.

M. P. Kašin, O. F. Kabardin: Fakultativní předměty – výsledky a problémy (str. 21–27)

Rozvoj socialistického hospodářství vyžaduje systematické rozšiřování způsobů všeobecného vzdělávání. Princip jednotné všeobecně vzdělávací školy předpokládá možnost vytváření optimálních podmínek pro rozvoj každého žáka. Zařazení fakultativních předmětů podle výběru žáků dovoluje úspěšně řešit některé aktuální úkoly střední školy bez porušení její jednoty. Jde o všestranný rozvoj osobnosti s ohledem na individuální zájmy, zajištění včasného projevu schopností žáků, dosažení vysoké úrovně přípravy v jednotlivých předmětech bez snížení úrovně všeobecné přípravy, výchova k uvědo-

mělé volbě povolání a organizace práce na tvůrčím základě.

Fakultativní předměty mění charakter práce učitele. Učitel do obsahu předmětu tvůrčím způsobem zasahuje tak, že jej obohacuje o místní specifikum. Dopusud si žáci mohli vybírat jeden až dva předměty nebo žádný. Nový systém fakultativních předmětů umožňuje žákům 7. až 8. ročníku vybírat si jeden, dva nebo žádný předmět, žákům 9. a 10. ročníku vybrat si nejméně jeden. Při sestavování fakultativních předmětů se přihlíží k místním podmínkám a potřebám.

J. A. Igoščev, V. J. Igoščev: Vliv metod učení a organizace vyučovací hodiny na pracovní schopnosti a kvalitu žáků (str. 28–33)

Úkolem sledování bylo studium pracovní schopnosti a kvality vědomostí žáků v závislosti na metodách a způsobech vyučování a organizace vyučování ve škole.

Sledování probíhalo u žáků 9.–10. ročníku středních škol Čeljabinská po dobu sedmi let.

Žáci prováděli laboratorní a praktické práce s řešením badatelského problému. Výzkumem bylo zjištěno, že k vyšší úrovni pracovních schopností přispívá rozvoj zájmů a poznání jako metody učení, laboratorní a praktické práce s elementy zkoumání, systematická samostatná práce s vědeckou literaturou a kladné emocionální zaměření celého třídního kolektivu.

A. V. Jefremov: Zkušenost z organizace tvůrčí laboratoře žáků (str. 34–38)

Žáci se soustředili na schopnost samostatně přenášet poznatky do nových podmínek, vidět v běžných podmínkách nové problémy, novou funkci známého objektu, kombinovat již poznané metody s novými. V Bugulmu byla vytvořena laboratoř, která měla za úkol rozvíjet tvůrčí schopnosti žáků. Na základě práce této laboratoře sestavili žáci samostatný sborník úkolů z algebry pro 9.–10. ročník, kde se jasně projeví výsledky výchovy k tvůrčí práci.

J. F. Gončarov: Práce jako faktor estetické výchovy žáků (str. 39–46)

Reálné místo práce v systému estetické výchovy není ujasněno dostatečně důrazně. Různé faktory estetické výchovy — umění, příroda, člověk, práce, věda — se nedoplňují. Vliv krásy práce na duševní rozvoj osobnosti závisí na míře estetické hodnoty samostatné práce a na schopnosti estetických vztahů k práci.

Estetické vztahy k práci předpokládají schopnost vnímat estetické výsledky práce, vidět soulad člověka a přírody, harmonii procesu práce a krásu jejich výsledků. Estetický vztah k práci je založen na chápání estetických výsledků činnosti, nejen poznání estetických vlastností, ale i vztahů člověka k přírodě.

T. P. Soboleva: Mravní zaměřenost estetického ideálu starších žáků (str. 46 až 52)

Ideál jako komponenta světového názoru odkrývá žákovi vysoké cíle, pomáhá mu určit jeho místo ve světě, orientaci v přírodní a společenské skutečnosti. Při sledování významu ideálu pro sebevýchovu je třeba vycházet z toho, že světónázorový význam ideálu se krystalizuje hlavně v mravním a společensko-politickém bytí člověka, ideově politické, mravní a estetické ideály se personifikují v celkovém obrazu člověka.

Estetický ideál staršího žáka má velký význam v jeho životě. Vzniká jako výsledek dialektické jednoty citového odrazu skutečnosti a abstraktního myšlení. Při formování estetického ideálu jde o dva procesy: zobecnění poznatků o člověku a hluboké, živé vidění člověka.

S procesy zobecnění ideálu současně probíhá rozšiřování poznatků o sobě a světě, projevuje se světónázorová pozice, formuje se motivační sféra.

M. M. Pulatova: Ze zkušenosti výzkumů vzájemných vztahů ateistické a estetické výchovy mladších žáků (str. 53 až 57)

Otázky estetické výchovy žáků musíme sledovat ve vzájemném vztahu s formováním este-

tického vztahu ke skutečnosti. S ohledem na mezipředmětové vztahy je třeba vyčlenit z učiva ateistické poznatky, které působí při utváření materialistického chápání světa a estetického vztahu ke skutečnosti. Je třeba najít optimální cestu a metody vzájemného spojení ateistické a estetické výchovy.

V Tádžické socialistické republice probíhal ve 4., 5., 6. ročníku pětiletý výzkum ke zjištění hlavních příčin religiozity. Sledování ukázalo nevyhnutelnost systematicky doplňovat učební látku ateistickým a estetickým obsahem jako součástí vyučovacího procesu, cílevědomě využívat uměleckých děl kritizujících islám a křesťanství, věleňovat ateistické poznatky do mimoškolní výchovné práce. V každé škole je třeba plánovat ateistickou práci, používat moderních technických prostředků a názorného materiálu s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti žáků.

G. Berezina, V. Malinin: Uvést vyučovací metody do souladu s potřebami života (str. 58–73)

(Výběr z materiálů přednesených na shromáždění Akademie pedagogických věd SSSR 15. až 17. prosince 1976)

Shromáždění zahájil prezident Akademie V. N. Stoletov, který ukázal na základní úkoly pedagogické vědy vyplývající z usnesení XXV. sjezdu KSSS. Jedním z úkolů je uvést vyučovací metody do souladu s požadavky společnosti, zabezpečit jednotu ideově politické, mravní a pracovní výchovy. V diskusi vystoupili členové korespondenti, pracovníci orgánů lidového vzdělávání, ředitelé a učitelé škol a technických učilišť. Vystoupili J. D. Zverev, L. G. Šapovalenko, M. P. Kašin, V. V. Davydov, M. N. Skatkin, J. Ja. Lernev jako hlavní referenti. Zaměřili se na zdokonalování metod vyučování s ohledem na závěry XXV. sjezdu, metody a prostředky vyučování a jejich vzájemné vztahy, vzájemné spojení obsahu a metod vyučování, psychologické otázky současných metod vyučování, metody vyučování a školu budoucnosti.

Z bohaté diskuse se ukázalo, že úkol dalšího zdokonalování obsahu vzdělání a metod vy-

učování a výchovy může být úspěšně realizován pouze při všestranné evidenci praxe, za bezprostřední účasti učitelů. Optimální řešení se může uskutečnit, jestliže se vyjde z přesné

znalosti reálného jednotného výchovně vzdělávacího procesu na základě jasné vědeckopedagogické koncepce.

*Jana Rymešová*

E. S. Rabunskij

## INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP VE VYUČOVACÍM PROCESU

(Na základě analýzy samostatné učební činnosti žáků)

*Moskva, Pedagogika 1975, 184 s.*

Monografie E. S. Rabunského „Individuální přístup ve vyučovacím procesu“ je věnována jednomu z nejdůležitějších témat současné pedagogiky a pedagogické psychologie — problému individuálního přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu.

S cílem proniknout do tohoto problému a navrhnout některé postupy realizace individuálního přístupu v procesu vyučování rozpracovává autor velmi zevrubně 1. podstatu individuálního přístupu (teoreticko-metodologická část práce), 2. typologii žáků a jejich učební činnosti spolu s určitými možnostmi realizace individuálního přístupu v procesu výchovy a vyučování (experimentální část práce).

V I. kapitole, nazvané „O aktuálnosti individuálního přístupu ve vyučování“, je hlavním cílem autora určit podstatu individuálního přístupu jakožto jednoho ze základních pedagogických a didaktických principů. Vychází přitom ze základních principů marxistické dialektiky, především ze sociálně činnostní podstaty člověka, autor za základní pojmy považuje „člověk“, „osobnost“, „individuálnost“.

Spíše než s vyhledáváním rozdílů mezi těmito pojmy zaměřuje se na ně pod zorným úhlem jednoty a synonymity a specifikuje je z hlediska základních kritérií — obecného, zvláštního a jedinečného (jednotlivého). Při analýze pojmu „člověk“ vystupuje do popředí jeho sociálně činnostní podstata, tzn. obecné hledisko; až teprve poté se uplatňují hlediska zvláštního a jedinečného (jednotlivého). V pojmu „osobnost“ je na prvním místě hledisko sociálně typické, tzn. dominuje zde podle autora zřetel zvláštního před hledisky obecného a jednotlivého. Pojem „individuálnost“ je charakteri-

zován originalitou a převahou individuálního — tzn. uplatňuje se zde kritérium jednotlivého před zbývajícími kritérii zvláštního a obecného.

Další podstatná část této kapitoly je věnována pojmu „individuální přístup“ ve vztahu k přístupu osobnostnímu. Základní vztah mezi těmito přístupy vyjadřuje autor tezí, že individuální přístup se uskutečňuje na základě přístupu osobnostního, přičemž osobnostní přístup je přístup psychologické vědy a individuální přístup je přístup konkrétního pedagogického postupu, v němž jsou aplikovány didaktické základy individuální práce se žáky.

Velmi významná a pro pedagogickou praxi přínosná je část, která se zabývá podstatnými příznaky individuálního přístupu. Jejich výčet pokrývá široký teoreticko-metodologický kontext tohoto principu a naznačuje mnoho dalších podnětů a souvislostí pro realizaci individuálního přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu. Mezi základní charakteristiky individuálního přístupu patří humánnost, kolektivistické zaměření, rozvíjející výchovný charakter, dynamičnost, aktivizace činnosti žáka, dvoustranný charakter individuálního přístupu (tzn. uplatnění individuálního přístupu nejen ve sféře vnějších, ale i vnitřních podmínek).

V návaznosti na základní uvedené příznaky individuálního přístupu formuluje autor závěr této kapitoly, který věnuje jedné z podstatných otázek objasnění některých souvislostí individuálního přístupu v systému ostatních didaktických principů; podstata těchto souvislostí je veskrze dialektická. Individuální přístup je z jedné strany základním předpokladem realizace ostatních didaktických principů, z druhé strany jsou ostatní didaktické principy základ-

nou pro uplatnění individuálního přístupu v procesu výchovy a vzdělání. Zcela v souladu s rozpracovanými principy současné pedagogiky a pedagogické psychologie dominuje v tomto systému vztah individuálního přístupu a principu samostatnosti a aktivity žáků, který plní významnou úlohu při formování takového sociálně významného rysu, jako je samostatná poznávací činnost žáka.

Na základě výzkumu samostatné činnosti žáka dotváří autor svoji práci teoretickou a v typologii žáka, která je jednou z nejvýznamnějších částí monografie, spojuje uvedené teoreticko-metodologické předpoklady s praktickým zaměřením realizace individuálního přístupu v podmínkách výchovy a vzdělání.

V úvodu 2. kapitoly rozvádí autor otázky jednoty, rozdílu a vzájemného vztahu mezi věkem a individuálními zvláštnostmi dětí, jejichž řešení je nezbytné pro konstrukci jakékoli typologie žáka. Zároveň však autor zdůrazňuje, že pro odhalení dynamiky individuálního přístupu je zapotřebí mít skutečnou evidenci zvláštností všech žáků — nejen žáků podprůměrných, jindy opět nadprůměrných. Pouze taková typologie je podle autora schopna poukázat na přechod žáka z jedné skupiny do druhé, odhalit možnosti skupinové práce s cílem upozornit učitele na přiměřený postup, volbu učebních úloh apod. Proto i kritéria, která bylo zapotřebí zformulovat pro plánovaný výzkum, byla zaměřena na nejpodstatnější rozdíly mezi žáky. Výzkumným šetřením byla od 223 učitelů pomocí faktorové analýzy získána tato kritéria:

1. úroveň úspěšnosti žáka,
2. úroveň poznávací samostatnosti (toto kritérium zahrnuje podle autora zároveň aspekt vzdělavatelnosti a schopnosti organizace učební činnosti),
3. intenzita zájmového zaměření (stabilní zájem k určitému podmětu a pílě, snahovitost).

Na základě těchto kritérií byla rozpracována typologie žáka zaměřená na zvláštnosti v učební činnosti žáka se zdůrazňujícím zřetelem k úrovni jejich poznávací samostatnosti. Výzkum probíhal na velkém vzorku žáků; byl tvořen více než 1300 žáky mladšího, středního i staršího věku. Dobře prospívající žáci byli podle uvedených kritérií rozděleni na 4 skupiny, průměrně prospívající na 6 skupin, žáci se slabým prospěchem

na 5 skupin. Z charakteristik jednotlivých skupin je patrné zaměření individuální práce se žákem každé skupiny.

Další kapitola je v podstatě realizací dalšího cíle této monografie: rozpracovat takovou klasifikaci učebních úloh, postupů, organizace učební činnosti žáků, která by byla pevně spjata s typologií žáka a která by s ohledem na zařazení žáka do příslušné kategorie umožnila aplikovat učební postupy, úlohy apod.

V této kapitole je popsán pokus vytvořit podobnou klasifikaci; v autorově podání obsahuje dvě základní části:

- A. Formování aktivizace zájmů k učení a samostatné učební činnosti.
- B. Pomoc žákům při osvojování racionálními postupy v procesu učení.

Je zde představena řada konkrétních postupů, úloh, rozvedených principů a zásad, konkrétních postupů řízení a organizace práce se žáky, které autor v závěru kapitoly zobecňuje a shrnuje do tohoto „algoritmu“ individuální práce se žákem:

1. poznání celé osobnosti žáka,
2. zařazení žáka do příslušné skupiny typologie a projektování základního směru individuální práce,
3. volba adekvátních učebních postupů individuální práce se žákem,
4. v průběhu individuální práce se žákem upřesnění základního směru práce a využití stávající dynamiky pro aktivaci samostatné činnosti žáka,
5. analýza a zobecnění výsledků z hlediska klasifikací uvedených v kapitolách 2. a 3.

V poslední 4. kapitole je řešena otázka realizace principu individuálního přístupu ve spojení s ostatními didaktickými principy. Autor při tom vychází ze základních podmínek dynamiky procesu učení a řízení samostatné učební činnosti žáků. Z tohoto hlediska věnuje hlavní pozornost využití základních organizačních forem (celotřídní, skupinové a individuální) za účelem aktivizace poznávací činnosti žáka v komplexu rozvoje celé jeho osobnosti.

Monografie E. S. Rabunského „Individuální přístup ve vyučovacím procesu“ je určena vědeckým pracovníkům, lektorům, studentům,

aspirantům a učitelům. V závěru si nezbyvá než přát, aby kniha intenzitou svých podnětů, hloubkou teoreticko-metodických předpokladů a přesvědčivostí svých závěrů našla své adresáty

a funkčně přispěla k řešení aktuální problematiky individualizace ve výchovně vzdělávacím procesu.

*Hana Krykorková*

Halina Zalewska — Trafisz, red.

## EDUKACJA W ŚWIECIE WSPÓLCZESNYM

Z problematiky XXXV. zasedání mezinárodní konference o výchově UNESCO - BIE

*Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1976, 124 s.*

V roce 1975 se konala v Ženevě už XXXV. mezinárodní konference o výchově, jejímž pořadatelem byl orgán UNESCO (Bureau International d'Education - BIE) a které se účastnily delegace skoro všech členských států těchto organizací, mezi nimi i delegace Československa. Členové polské delegace na této konferenci připravili a pohotově vydali zprávy o jednání konference v knižní publikaci *Výchova v současném světě*, čímž umožnili široké interesované polské veřejnosti seznámit se se zajímavým materiálem. Je škoda, že zprávy o podobných jednáních nejsou u nás hojněji zveřejňovány v pedagogickém tisku a zůstávají často jen v archívech školské správy. Jde totiž o informace nejen zajímavé, ale často i velmi užitečné a podstatné pro vědeckou nebo řídicí práci v oblasti pedagogiky a školství.

Z tohoto hlediska považují za nejpodstatnější z celého jednání konference a z celého obsahu uvedené polské publikace, která o ní referuje, přijetí a schválení nové mezinárodní standardní klasifikace vzdělání, která byla předtím připravena a prodiskutována na mezinárodní konferenci expertů v Paříži v prosinci 1974. Protože jde o velmi závažnou záležitost, referují o ní alespoň prostřednictvím této recenze poněkud podrobněji.

Až donedávna bylo pro zpracovávání mezinárodních statistik o školství závazné doporučení o mezinárodní standardizaci statistických dat v oblasti vzdělání přijaté na generální konferenci UNESCO 3. prosince 1958, které členilo školské soustavy na čtyři známé stupně: instituce předškolní výchovy, školy prvního stupně, školy druhého stupně a školy třetího stupně.

Podle tohoto schématu, které se často prosazovalo i v jiných pracích o školství s mezinárodním dosahem, než jsou statistiky o školství (např. i ve srovnávací pedagogice), však docházelo k značným potížím a nesrovnalostem zejména v oblasti zařazování škol prvního a druhého stupně vzhledem k značným rozdílům v tom, jak je chápána v různých zemích tzv. počáteční, základní a střední škola. Zejména pro srovnávací pedagogiku tu nastávaly značné potíže a hledala se různá nová řešení, aby mohly být v mezinárodních srovnáních vedle sebe stavěny skutečně srovnatelné jevy.

To vedlo k přijetí uvedené nové mezinárodní standardní klasifikace vzdělání v roce 1975, kterou konferenci předložil člen polské delegace Tadeusz Wiloch. Za základ má sice dosavadní klasifikaci, ale je členěna podrobněji a adekvátněji skutečné situaci, a to takto:

0. předškolní výchova
1. vzdělání prvního stupně
2. první cyklus vzdělání druhého stupně
3. druhý cyklus vzdělání druhého stupně
5. neakademické vzdělání třetího stupně
6. studium třetího stupně poskytující první akademickou hodnost
7. postgraduální studium umožňující získat vyšší akademické hodnosti
9. vzdělání nečleněné na uvedené stupně

V tomto schématu zůstávají ještě mezery pro 4. a 8. článek celého systému. Těch lze využít pro ty etapy vzdělání, které by ještě těžko hledaly místo v nové klasifikaci, ale bylo by je třeba nějak odlišit; např. pro 4. článek takové stupně vzdělání, jako je tzv. sixth form ve Velké

Británii, classes terminales ve Francii, erweiterte Oberschule v NDR, projektované polské dvouleté školy pro absolventy desetiletých škol, přípravné studium rozvíjené na vysokých školách v SSSR a projektované také v Bulharsku apod. 8. článek zase umožní diferencovat mezi běžným postgraduálním studiem a studiem pro získávání nejvyšších akademických hodností.

XXXV. zasedání mezinárodní konference o výchově přijalo nejen uvedenou novou klasifikaci, ale i usnesení, že členské státy UNESCO mají přijmout a používat této klasifikace vzdělání jako základu při podávání statistických zpráv o školství v mezinárodním měřítku a přijmout ji a používat také ve svých zemích nebo používat jiného systému, který by jí ovšem měl odpovídat.

S tematikou a průběhem konference obecně seznamuje čtenáře úvodní stat' recenzované publikace. Užitečné v ní také je, že ve své první části informuje čtenáře o vzniku a vývoji Mezinárodního byra výchovy v Ženevě a o jeho široké činnosti. Význam těchto informací jistě přesahuje účel publikace. Další stat', které tvoří obsah knížky, jsou specificky zaměřeny k jednotlivým problémům, které tvořily náplň

jednání konference. Tyto problémy jsou patrné už z názvů těchto stat': Hlavní tendence rozvoje vzdělání, Problémy přístupu ke vzdělání, Inovační ruch, Permanentní vzdělávání — jeho základy a aktuální problémy. Dálkové vzdělávání. Vývoj úlohy učitele a jeho vliv na vzdělávání a další vzdělávání učitelů.

Všechny tyto stat' odrážejí bohatý a významný obsah konference a podávají přehled o hlavních problémech výchovy a vzdělávání v současném světě. Jejich myšlenky pomáhají čtenáři orientovat se v této problematice a poskytnou i podněty pro další rozvíjení systémů vzdělání. Polští autoři stat' jsou vynikajícími školskými a pedagogickými pracovníky a byli proto také velmi dobře kvalifikováni pro své referáty, v nichž uměli zaujmout i správná hodnotící stanoviska a ukazovat také na významné úspěchy socialistických států při rozvíjení vzdělání a na jejich kladné působení na rozvoj vzdělání i v ostatním světě. (Podrobnější informace o obsahu jednání konference je možno získat také z knihy *Tendencie rozvoju oświaty we wspólczesnym świecie*. red. M. Żelazkiewicz.)

*František Singule*

Günter Clauß — Jürgen Guthke — Heinz Lohse

## LERNPSYCHOLOGISCHE HINWEISE ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

(Programmiertes Lehrmaterial für Lehrende aller Fachrichtungen)

*Berlin, Volk und Wissen 1976, 152 s.*

Jestliže kolektiv psychologů přistoupí k vypracování programované učebnice pro pedagogy, je to úkol nemálo náročný, který vyžaduje dlouhou přípravu, revizi výsledků a pečlivé prověření zamýšlené efektivity u čtenářů—studentů a učitelů v praxi. Těmto požadavkům široký tým psychologů sekce pedagogiky a psychologie Univerzity Karla Marxe v Lipsku vyhověl. Učební program byl koncipován a redigován dvakrát v rámci výzkumného praktika studenty sekce pod vedením několika profesorů, z nichž tři jsou uvedeni jako vydavatelé knihy. Vypracování programu se účastnilo badatelské středisko teorie a metodologie programování procesů

učení v rámci sekce. Po vyhodnocení empirického výzkumu použitelnosti materiálu byla třetí verze vydána.

Program je konkrétně zaměřen na aplikaci marxisticko-leninské teorie učení ve školské praxi, a to především na vyšším stupni všeobecně vzdělávací polytechnické střední školy v NDR, lze ho však plně využít i na středním stupni. Autoři mají nesporně pravdu — a to platí stejnou měrou i u nás —, že si učitelé mají více ujasňovat vnitřní procesy u žáků, aby je mohli lépe řídit. A právě proto se soustřeďují na procesy osvojování, upevňování a duševně produktivní aplikace vědomostí a doved-



ností ve vzájemné nedělitelné komplexnosti. Je ovšem nutno podobně, jako to činí Rubínštein při analýze procesu poznávání, diferencovaně zkoumat některé podstatné složky.

A proto rozčleňují danou problematiku na čtyři úseky: 1. získávání a upevňování vědomostí, 2. poznávání a řešení problémů, 3. vytváření a jazykové utváření vyučovací hodiny, 4. zjišťování a hodnocení vyučovacích výsledků. To zajisté odpovídá potřebám pedagogické praxe, i když zde látka zdaleka nemůže být vyčerpána.

Obsah učebních jednotek všech čtyř oddílů potvrzuje, co se v úvodu uvádí jakožto hlavní problémy: jednota vědomostí, schopnosti a přesvědčení; socialistický vztah učitelů a žáků; vedoucí úloha učitele a vlastní činnost žáků; uvědomělost žáků; kolektivní pracovní formy. Nejde tu však o vlastní problematiku didaktickou, didaktikové a metodikové byli sice konzultováni, ale přímo se práce na učebnici nezúčastnili.

Učební jednotky, jichž je postupně podle oddílů 34, 43, 28, 29, mají jednotnou strukturu s třemi složkami: informacemi, úkoly a řešeními. První dvě jsou i s příslušnými grafy nebo schémata na téže stránce, třetí na následující, aby nebylo rušeno samostatné řešení rozmanitých úkolů z předešlého textu organicky vyplývajících.

Informační složka podává vždy hutným, ale velmi srozumitelným způsobem určitý omezený úsek teoretických poznatků, které bývají opřeny o odkazy na vědecká díla především psychologů z NDR a SSSR, ev. i o citáty z nich. Často se uvádějí popisem nebo graficky i jednotlivé konkrétní výzkumy s jejich výsledky, a to vždy se zřetelem k pedagogické praxi. Velmi názorná jsou četná schémata a grafy, jejichž doplnění a často i rozbor je nezřídka

úkolem pro čtenáře. Úkolová složka je velmi organicky vyvozena z předcházejícího informačního textu, grafů a schémat. Úkoly jsou mnohotvárné, žádá se například doplňování textů, jednoznačné jednoslovní nebo šíře formulované odpovědi na konkrétní otázky, volba z uvedených alternativ, někdy i doplnění obrazců a jiné operace učícího se čtenáře. Třetí složka, obsahující řešení úkolů, je podle charakteru možných odpovědí velmi stručná, podle potřeby však obsahuje i zdůvodnění správnosti nebo větší i menší nesprávnosti dané odpovědi. Tam, kde se má odpovídat šíře, je vždy uveden smysl správné odpovědi.

To vše plně odpovídá požadavkům na dobrou programovanou učebnici v podstatě lineárního zaměření s možností úplné zpětné vazby pro toho, kdo se učí. Důležitý je tu v každém úseku též úvodní seznam základních i dílčích cílů příslušné učební části a v závěru úseků nebo i jejich částí souhrn nejdůležitějších poznatků studiem získaných.

Četné literární odkazy v informační části spolu s několikastránkovou přesnou bibliografií umožňují, a to často s přímými citáty, hlubší studium jednotlivých otázek. Autoři publikace sami uvádějí, že často vycházejí z Galperinovy teorie učení (v bibliografii jsou dva překlady z něho do němčiny z r. 1967), ale jde tu též o další sovětské autory a zvláště pak o psychology z NDR z posledních dvou desetiletí, z nichž se zvláště upozorňuje na Lompscherovy Problémy vytváření duševní činnosti z roku 1972.

Svou metodou i přístupně a zajímavě podaným obsahem tvoří recenzovaná publikace cenný přínos v bohatě se rozvíjející pedagogickopsychologické literatuře v NDR.

*Vilém Pech*

## NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

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

**SPK** = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12

**UK** = Univerzitní knihovna v Praze 1, Klementinum

**UKB** = Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1—4

**SVKO** = Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

### ČSSR

**ČMOLÍK, O. — VARHOLÍK, J.:** Mládež — generace — společnost. Příspěvek ke studiu problematiky návaznosti generací a formování komunistického vědomí mládeže v socialistické společnosti. Praha SPN 1977. 307 s.

SPKK II-75080

**Didaktická technika a pomůcky v socialistické škole.** Materiály z 2. mezinárodní vědecké konference socialistických zemí o učebních pomůckách, didaktické technice a školním zařízení, Brno 1975. Sborník. Díl 1, 2. Praha, SPN 1977. 355, 357 s.

SPKK II-75136

**DOSTÁL, A. M.:** Slovo k rodičům, vychovatelům a učitelům. Praha, SPN 1977. 117 s.

SPKK II-74656

**HAVLÍČEK, J.:** Základní poznatky o výchově učňů. Praha, SPN 1977. 113 s.

SPKK II-75138

**KOLÁŘ, Z.:** Hodnocení výchovy na vysokých školách. Praha, SPN 1977. 72 s.

SPKK III-26009

**KOLÁŘ, Z.:** Práce vedoucího učitele ročníku a vedoucího učitele skupiny. Praha, SPN 1977. 86 s.

SPKK II-74755

SPK 80171

**LANGER, S.:** Vývoj některých osobnostních faktorů u žáků základní školy. Hradec Králové, PF 1976. 328 s.

SPKK II-74958

**Pedagogika předškolského věku.** Bratislava, SPN 1977. 283 s.

SPK 80250

**Pojetí struktury a obsahu přípravy mládeže pro dělnická povolání.** Praha, Výzkumný ústav odbor. školství 1977. 100 s.

SPK N-18734

**Přehled výzkumných úkolů v oborech pedagogika, psychologie a ekonomika vzdělávání.** Praha, Ústav škol. informací při MŠ ČSR 1975. 70 s.

SPKK III-25731

**STOJAN, M. — STRACH, J.:** Praktika z didaktické techniky. Brno, Univ. J. E. Purkyně 1977. 396 s.

SPKK III-25994

**USOVOVÁ, A. P.:** Vyučování v mateřské škole. Praha, SPN 1977. 177 s.

SPKK II-74671

**VELIKANIČ, J.:** Zložky komunistickej výchovy. Bratislava, SPN 1977. 195 s.

SPKK II-74637

SPK 80249

**VORLÍČEK, Ch.:** Teorie výchovného procesu. Praha, SPN 1977. 265 s.

SPKK III-25960

**Výzkumy koncepcie a obsahu všeobecně vzdělávací školy.** (Závěrečná zpráva úkolů státního resortního plánu výzkumů koordinovaných pracovníky VÚP Praha v letech 1971—1975.) Praha, Výzkumný ústav pedagog. 1977. 211 s.

SPKK II-74770

### SSSR

**FILIPPOV, F. R.:** Všeobščee srednje obrazovanie v SSSR. (Sociologičeskije problemy). Moskva, Mysl 1976. 158 s.

SPKK I-27588

**Pedagogičeskije problemy formirovanija poznatelnyh interesov učaščichsja.** Leningrad, Ped. institut im. A. I. Gercena 1976. 157 s.

SPK 77519/2-1976

**Pedagogika.** Kijev, Vyšča škola 1976. 374 s.

UKB 2-774830

**PRITČINA, J. A.:** Kommunističeskoje vospitanije studentov. Moskva, Vysšaja škola 1976. 133 s.

SPK 80150

**Voprosy surdopedagogiki.** Sbornik trudov. Moskva, Moskov. gos. pedagog. institut 1976. 187 s.

UK T 68192

### NDR

**DIESTERWEG, F. A. W.:** Sämtliche Werke. Bd. 13. Berlin, Volk und Wissen 1976. 565 s.

SPKK III-10782/13

**Lernpsychologische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung.** Programmiertes Lehrmaterial für Lehrende aller Fachrichtungen. Berlin, Volk und Wissen 1976. 152 s.

SPK 79695

**Wege zur Erhöhung der Erkenntnisaktivität der Schüler.** Berlin, Volk und Wissen 1976. 96 s. SPK 79694  
**Zur Entwicklung des dialektisch-materialistischen Denkens der Schüler.** Berlin, Volk und Wissen 1976. 133 s. SPK 79882

### POLSKO

**GAWKINA, B.:** Proces wychowania społecznego w systemie wychowawczym szkoły. Kraków, Państw. Wyd. Nauk. 1976. 126 s. UK 1884 Nr. 450  
**KIETLIŃSKA, Z.:** Wybrane problemy pedagogiczne wyższych sztydów technicznych. Warszawa, Państw. Wyd. Nauk. 1977. 202 s. SPK 79966  
**MUSZYŃSKI, H.:** Zarys teorii wychowania. Warszawa, Państw. Wyd. Nauk. 1976. 422 s. SPK 79935  
**PIETRASIŃSKI, Z.:** Kierowanie własnym rozwojem. Warszawa, Iskry 1977. 215 s. SPK A-16710  
**WAŚOWICZ, M.:** Efektywność kształcenia. Próba ustalenia metody czacunku. Warszawa, Państw. Wyd. Nauk. 1976. 167 s. UK H 63711

### ANGLIE

**BARROW, R.:** Common sense and the curriculum. London, Allen and Unwin 1976. 169 s. UK D 6107  
**BONO, E. de:** Teaching thinking. London, Smith 1976. 238 s. UK B 6103  
**FENWICK, I. G. K.:** The comprehensive school 1944 – 1970. The politics of secondary school reorganization. London, Methuen 1976. 187 s. SPKK II-74793  
**WILLIAMS, P.:** Behaviour problems in school. A source book of readings. London, Hodder and Stoughton 1976. 250 s. SPK 79563

### NSR

**BECKERS, E.:** Das Beispiel Alfred Lichtwark. Eine Studie zum Selbstverständnis der Reformpädagogik. Köln, vl. n. 1976. 283 s. SPK 79975

**Lernende Algorithmen und Systeme.** Berlin, Deutscher Verlag der Wissenschaften 1976. 152 s. SPK 79695

**MAIER, H. – OFISTNER, J.:** Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Heidelberg, Quelle u. Meyer 1976. 328 s. SPKK I-27479

**MEDNICK, S. A. aj.:** Psychologie des Lernens mit einem Arbeitsteil von Heiner Melchinger. München, Juventa Berlag 1977. 216 s. SPKK II-74799

**PIAGET, J.:** Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag 1977. 277 s. SPKK I-27549

**WIEGAND, O. F.:** Hochschulreform, Hochschulgesetzgebung, Studienreform in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Literaturübersicht. Kiel, Universitätsbibliothek 1977. 183 s. SPK 79980

### ŠVÉDSKO

**DAHLLOEF, U. aj.:** Secondary Education in Sweden. A Survay of Reform. Stockholm, Skoloverstyrelsen 1976. 104 s. SPKK I-27592

### ŠVÝCARSKO

**SPADA, H.:** Modelle des Denkens und Lernens. Ihre Theorie, empirische Untersuchung und Anwendung in der Unterrichtsforschung. Berlin, Huber 1976. 343 s. SPK 79503

### USA

**BEARD, R.:** Teaching and learning in higher education. Harmondsworth, Penguin Books 1976, 251 s. UKC 1971  
**BROWN, G. I.:** The live classroom. Innovation trough confluent education and gestalt. New York, The Viking Press 1975. 304 s. SPK 79834  
**FRÖMBERG, D. P.:** Early childhood education: a perceptual model curriculum. New York, Wiley 1977. 342 s. SPK 80055

- The future of education: perspectives on tomorrow's schooling.** Boston, Allyn and Bacon 1976. 213 s. SPK 79626
- GALLOWAY, Ch.:** Psychology for learning and teaching. New York, McGraw-Hill 1976. 520 s. SPK 79387
- GIBSON, J. T.:** Psychology for the Classroom. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1976. 563 s. SPKK II-74870  
SPK 80104
- HAMACHEK, D. E.:** Behavior dynamics in teaching, learning and growth. Boston, Allyn and Bacon 1975. 754 s. SPK 79839
- HERGENHAHN, B. R.:** An introduction to theories of learning. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1976. 402 s. SPK 80091
- HORTON, D. L. — TURNAGE, T. W.:** Human learning. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1976. 402 s. SPK 80091
- INHELDER, B.:** Piaget and his school. A reader in developmental psychology. New York, Springer-Verlag 1976. 301 s. SPK 79379
- Research in education.** A monthly abstract journal. Washington, Department of Health, Education and Welfare. National institut of education 1975. Vol. 10. Nr. 1. 287 s. SPKK X 442/10/1
- The social context of learning and development.** New York, Gardner Press 1977. 239 s. SPK 80056
- Strategies for teaching young children.** Englewood Cliffs, Prentice Hall 1977. 306. SPK 80074

## UNESCO

- L'économie des nouveaux moyens d'enseignement.** Etat présent de la recherche et orientations. Paris, Unesco 1977. 215 s. UK B 1509
- Education permanente et potential universitaire.** Paris, Unesco 1977. 202 s. UN Un B 1507
- GOBLE, N. M. — PORTER, J. F.:** The changing role of the teacher. International perspectives. Paris, Unesco 1977. 234 s. SPKK II-74924
- MIALARET, G.:** L'éducation préscolaire dans le monde. Paris, Unesco 1975. 75 s. SPKK VI-4253
- Les techniques de groupe dans la formation.** Paris, Unesco 1976. 53 s. SPKK VI-4214

*Eva Žižková*

---

## PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XXVIII, ČÍSLO 2, 1978

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Academii, 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, tiskařské 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. 27, 1977 (6 issues) Dutch Glds, 62,— (DM 60,—). — Číslo vyšlo v prosinci 1978.