

RECENZE A REFERÁTY

ZBORNÍK PEDAGOGICKEJ FAKULTY UK V BRATISLAVE
Bratislava, SPN 1975.

Sborník pedagogické fakulty UK v Bratislave se sídlem v Trnavě obsahuje devět statí zabývajících se aktuálními problémy současné pedagogické teorie a praxe. V této recenzi se zaměříme pouze na články obecnější pedagogické povahy.

Aktuální problematikou mravní výchovy v socialistické společnosti se zabývá Jozef Aulitis ve statí »Některé aspekty mravní výchovy v realizaci a postojích učitelů na ZDŠ«. Autor se zamýšlí nad skutečností, že úroveň mravní výchovy na základních devítiletých školách v současnosti neodpovídá kritériím, která pro výchovu stanoví vyspělá socialistická společnost. Konstatuje, že jednotnost výchovně vzdělávacího procesu je v běžné školní praxi soustavně narušována, což se negativně projevuje hlavně v tom, že zatímco na jedné straně roste intelektová vyspělost mládeže, na druhé straně její mravní úroveň relativně klesá, čímž se prohlubuje difference mezi morální a rozumovou vyspělostí osobnosti.

Ve statí jsou uvedeny výsledky výzkumu současného stavu mravní výchovy na několika základních devítiletých školách v západní části Slovenska. Metodou výzkumu byl dotazník, individuální hloubkový rozhovor s některými učiteli, přímé pozorování a analýza dokumentů.

Výzkumem bylo zjištěno, že zejména

mladí učitelé nemají dostatečně ujasněn vzájemný vztah základních složek výchovně vzdělávacího procesu. Téměř tři čtvrtiny učitelů přiznávají, že ve své práci jednoznačně preferují vyučovací stránku výchovně vzdělávacího procesu. Tato preference se potvrdila i při zjišťování postavení mravní výchovy mezi ostatními složkami výchovy — mravní výchovu učitelé umísťují až za rozumovou výchovu.

Výzkum dospěl k zajímavým poznatkům i při zjišťování příčin disproportionality mezi vzdělávacím a výchovným procesem. Za nejzávažnější příčiny nízké efektivity výchovného procesu považují učitelé nedostatek metodické literatury pro výchovu, subjektivní vztah učitele k výchově, nedostatečnou kodifikaci výchovných osnov.

Autor naznačuje i některé konkrétní možnosti zlepšení tohoto stavu. Požaduje, aby nedostatky, které v současné době v oblasti mravního a ideového působení na základních školách existují a které do značné míry pramení z koncepční nejasnosti obsahu a cílů výchovy u velké části učitelů, byly s ohledem na cíle vytyčené pro komunistickou výchovu školskými a politickými orgány přednostně řešeny.

Studie je zaměřena na jednu z nejaktuálnějších otázek vztahu výchovy a vzdě-

lání, na místo mravní výchovy v systému komunistické výchovy osobnosti. Mravní výchovu pojímá značně široce. Zařazuje do ní výchovu k vědeckému světovému názoru, vlasteneckou a internacionalistickou výchovu, výchovu vztahu k práci a společenskému vlastnictví, mravních návyků a vlastností, kulturního chování, výchovu ke kolektivismu, ideově politickou výchovu, humanistickou výchovu a výchovu estetického citění. Do systému mravní výchovy tedy zahrnuje všechny složky, které obvykle bývají řazeny do systému výchovy v užším smyslu, dokonce i výchovu světónázorovou, která obvykle tvoří samostatnou složku systému výchovy, v nejnovějších koncepcích systému výchovy dokonce bývá mravní výchově nadřazována. Tato otázka by měla být předmětem dalšího zkoumání, popřípadě diskusí mezi kompetentními odborníky. Autorova stať si zaslouží pozornosti pro svoji teoretickou fundovanost i zajímavé výsledky empirického výzkumu.

Studie Niny Dedekové »Historický vývoj rodiny a postavení ženy« rozebírá typy rodiny v jednotlivých historických obdobích vývoje společnosti z hlediska postavení ženy v rodinném i společenském životě. Zdůrazňuje význam ekonomické nezávislosti ženy, která je nezbytným předpokladem pro její svobodný rozvoj i pro plnění jejích mateřských funkcí. Autorka srovnává postavení ženy v kapitalistické společnosti s postavením ženy za socialismu a poukazuje na řadu kladných opatření, která byla v socialistické společnosti provedena k usnadnění plnění ženinych rolí v rodinném životě. Zapojování žen, zejména matek malých dětí, do pracovního procesu a veřejného života se dosud setkává s některými problémy, které je třeba neodkladně řešit. N. Dedeková správně vyčleňuje typické základní okruhy nedostatků, které spočívají jednak v ekonomických otázkách, jednak ve vědomí lidí. Stať je záslužná především tím, že upozorňuje na významný společenský problém, jehož zkoumání je předpokladem řešení dosud opomíjené problematiky rodinné výchovy.

Studie O. Baláže »Společenské nároky

na socialistického učitele v období vědeckotechnické revoluce« je příspěvkem k rozpracování požadavků socialistické společnosti na oblast učitelského vzdělání.

Vědeckotechnická revoluce staví člověka před stále nové problémy zvláště ve výrobním procesu, což má své důsledky i ve všech mimovýrobních oblastech lidské činnosti. Nemůžeme proto izolovat přípravu člověka pro budoucí povolání od změn ve výrobě, kultuře a v celospolečenském dění.

Výchova a vzdělání podléhá mnohým vnějším činitelům. Vzdělání se v socialistické společnosti stává otázkou zájmu celé společnosti. Jeho společenská podmíněnost vyžaduje příslušná opatření i v školském systému, v zdokonalování obsahu a metod výchovně vzdělávací práce školy.

Základem dynamického rozvoje školského systému, obsahu a prostředků vzdělání má být analýza pedagogických, psychologických, sociologických, ekonomických a politických činitelů určujících společenskou podmíněnost výchovy. Takto je možné stanovit adekvátní prognózu, která zaručí předstih vývoje výchovy a vzdělání před vývojem společnosti.

Současné a perspektivní potřeby společnosti zaměřené na profil socialistického učitele, jak to ve své studii uvádí O. Baláž, vyžadují zvýšení nároků již na výběr budoucích učitelů, jejich politickou a morální, odbornou a pedagogicko-psychologickou přípravu, zvyšování jejich kvalifikace v průběhu výkonu učitelského povolání. Péče, která byla věnována přípravě učitelů v minulých letech, je ve studii analyzována se zaměřením na problematiku přípravy učitelů ZDŠ.

Klady dosavadního vývoje jsou v postupném přesouvání přípravy učitelů všech typů škol na vysoké školy, ve zvyšování úrovně jejich personální a materiální vybavenosti. Vysoké školy připravující učitele se značnou měrou podléhají na zpracování konečných materiálů v oblasti školské politiky.

Profil mladého učitele do třiceti let analyzuje O. Baláž na základě výzkumu z let

1969--1970, který byl proveden na ZDŠ v okruhu působnosti PF v Trnavě. Cílem výzkumu bylo konfrontovat soulad mezi optimálními požadavky na profil učitele a skutečností. Největší pozornost byla věnována kvalifikačním problémům. Kvalifikace byla chápána v širším pojetí — jako ideově politická, pedagogicko-psychologická, odborná a metodická.

Z analýzy základních osobních údajů respondentů vyplývá uspokojivé zjištění, že téměř dvě třetiny mladých učitelů jsou dělnicko-rolnického původu, přičemž dělnický původ bude mít mezi mladými učiteli stoupající trend. Lokální původ učitelů neodpovídá zcela potřebám rozmístění učitelů. Zlepšení je možné dosáhnout důslednější orientací absolventů středních škol z venkova k volbě učitelského povolání.

Mezi nejdůležitější sociální ukazatele patří platové a bytové podmínky. V platové otázce dochází k vyrovnání platů na úroveň jiných sociálních skupin s podobným sociálním postavením. Bytová otázka, která má značný vliv na možnost širšího působení učitele v době mimoškolní a na celkové zlepšení úrovně jeho práce, zůstává v mnoha oblastech nevyřešena.

Odborná teoretická příprava mladých učitelů je dobrá, je však nutné posílit metodiky předmětů a pedagogickou praxi v době přípravy učitelů, organizovat postgraduální studium tak, aby se opíralo o samostatnou studijní práci učitele.

Podmínky a výsledky výchovně vzdělávací práce mladých učitelů v podstatě odpovídající požadavkům socialistické společnosti. Určité nedostatky se objevují v rozmísťování učitelů podle objektivní potřeby, v jejich veřejné a politické angažovanosti.

Řešení otázek předpokládá brát v úvahu regionální faktory při výběru posluchačů na PF, rozšíření učebních plánů škol připravujících učitele na mimoškolní práci a práci PO SSM.

O. Baláz řeší ve své studii problémy týkající se kvalifikace, sociálních podmínek, postojů a názorů mladých učitelů, které jsou analyzovány na základě rozsáhlého

výzkumu a bohatého faktografického materiálu. Studie přispívá k hlubšímu poznání problematiky učitele a jeho profilu v souladu s potřebami socialistické společnosti.

Jozef Vida se ve své studii »Typické a netypické pedagogicko-psychologické nedostatky učitelů ve výchovně vyučovacím procesu na ZDŠ« zabývá zjišťováním a analýzou příčin chyb a nedostatků, jichž se ve vyučovacím a výchovném procesu někteří učitelé dopouštějí.

Na základě dlouhodobé pedagogické praxe, hospitační činnosti a výzkumné práce analyzuje některé typické nedostatky výchovně vzdělávací činnosti učitelů, jako je jednotvárnost příprav na vyučování, schematičnost v typu vyučovací hodiny, její struktury, nepropracovaný metodický postup, nejednoznačná formulace otázek, jejich logická nenávaznost a mnoho dalších méně typických nedostatků.

Při výkladu nového učiva nevyužívají učitelé již vytvořených vědomostí a dovedností žáků, podávají jim fakta v hotoové formě, nevyvozují mezipředmětové vztahy, učivo není dostatečně opakováno, domácí úlohy nejsou vysvětleny, často jsou zadávány v časové tísní na konci hodiny, čímž se práci učitele přenáší na rodiče a vzbuzuje kritiku práce školy v rodině. Velký výchovný význam má hodnocení žáků. I v této oblasti se však projevují četné nedostatky. Učitelé nemají systém v zapisování známek, koncem klasifikačního období zkoušejí příliš rozsáhlou učební látku, klasifikují s přihlédnutím k výsledkům v ostatních předmětech, leckdy používají snížené známky k udržení disciplíny žáků apod. ,

Důležitým faktorem ve výchovném procesu je charakter vztahů učitel-žák a osobnost učitele. Jen menší část učitelů se vyznačuje všemi kvalitami představujícími pro žáky vzor. V práci učitele začíná převládat nezájmový přístup k žákům, výchovné plány bývají často formální, třídní učitel v řadě případů není koordinátorem výchovné práce ve své třídě.

Ve své studii poukazuje J. Vida na nutnost překonávání uvedených nedostatků

ve výchovně vzdělávacím procesu jako nezbytný předpoklad k realizaci výchovně vzdělávacích cílů, které naši škole vytýčila naše společnost. Studie by měla být podnětem k zintenzivnění práce ředitelů

škol i učitelů a měla by přispět ke zvýšení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu na ZDŠ.

Iva Slabinová,
Zdeněk Cikánek

František Hájek

KAPITOLY ZE SOCIOLOGIE VÝCHOVY

Praha, SPN 1975, 228 s.

V úvodu knihy vymezuje autor místo zkoumané problematiky. Velice skromně poznamenává, že jeho práce je dílčím výsledkem výzkumných studií, zahrnující vývoj sociologie výchovy zhruba od počátku 19. století až po současnost. Za základní dílo, které programově koncipuje sociologii výchovy jako sociální hraniční vědu na marxisticko-leninské metodologické bázi, považuje J. Hájek dílo K. Gally. Úvod do sociologie výchovy, jehož první vydání vyšlo v roce 1967 a druhé v roce 1971. Hájkova práce je příspěvkem k rozvoji nově konstituované a marxisticky orientované pedagogicko-sociologické školy, ale i promyšleným přístupem k závažným problémům sociologie výchovy v podmínkách rozvinuté socialistické společnosti.

I když nepředkládá čtenáři ucelený systém teorií sociologie výchovy, což je vyjádřeno již v jejím názvu, představuje zdůvodněný soubor úvah a námětů, které jsou historicky a logicky uspořádané a integrované ústřední myšlenkou. Vladimír Grulich v recenzi uveřejněné v Učitelských novinách z 18. března 1976 precizně postihl kontinuitu myšlenek vztahujících se k sociologii výchovy, když napsal, že filozofové a sociologové promlouvají v Hájkově knize k projednávaným otázkám výchovy a vzdělání, podněcují myšlení čtenářů a podávají důkazy o významu a cílech výchovy a vzdělání ve vývoji lidstva.

František Hájek práci rozdělil do devíti kapitol, z nichž první čtyři věnoval původu a vývoji sociologie výchovy, kritice současných buržoazních teorií výchovy a

vztahu sociologie výchovy k příbuzným disciplínám. Sleduje v nich počátky sociologického myšlení vztahujícího se k stále aktuální a stále řešené otázce postavení člověka v univerzu, ke vzájemnému působení člověka a světa, který ho obklopuje a který si člověk vytváří, aby jím byl vytvářen i on sám.

Na rozboru historického vývoje společnosti odhaluje příčiny nejednotnosti názorů na výchovu a kriticky posuzuje vliv sociologických a filozofických koncepcí na tuto variabilitu názorů. Uvažuje o vlivu I. Kanta na evropskou pedagogiku na přelomu 19. století, o názorech Fichteho, Herdera, Hegela, Feuerbacha a řady dalších na výchovu i o jejich přínosu sociálně laděné pedagogice či pedagogickým teoriím chápajícím výchovu a vzdělání nikoli jako izolovaný fenomén, ale v širokém kontextu společenských souvislostí. Zajímá ho Pestalozzi, jehož Hájek považuje za jednoho z prvních představitelů sociální pedagogiky, I. Natorp s jeho výchovnou koncepcí akcentující formulování adekvátního vztahu jedince nejen k příslušníkům sociálních skupin reprezentujících jeho nejbližší sociální prostředí, ale i jeho vztahu ke společnosti a dokonce k veškerému lidstvu, koncepcí zdůrazňující, že formulování tohoto vztahu je determinováno sociálně, že je určeno charakterem sociálních podmínek, v nichž jedinec vyrůstá a žije.

Jeho rozbor prací a koncepcí, ať již citovaných autorů či dále ruských revolučních demokratů, utopických socialistů atd., je veden snahou odhalit v jejich pracích

sociologickou dimenzi jejich myšlení, vy-
stopovat jejich participaci na sociálním
vymezování cílů výchovy. Hájek se v duchu
svých záměrů soustřeďuje na pedagogické
směry představující opozici pedagogice
individualistické.

Autor se tohoto svého vymezeného zá-
jmu důsledně drží i v dalších partiích své
práce, v nichž věnuje pozornost např.
Durkheimovi, Kerschensteinerovi, Königovi
i Schelskimu. Rozebírá nejen cíle jednotli-
vých koncepcí, ale i prostředky, jimiž lze
dosáhnout stanovených cílů. Jednotlivé
koncepte hodnotí z hlediska společenské
situace, v níž vznikaly.

První část Hájkovy práce je obsahově
sevěřenější než části další. V 5. kapitole,
nazvané Aktuální úkoly marxistické socio-
logie výchovy, Hájek nejprve uvádí určitý
okruh problémů, jimiž by se marxistická
sociologie výchovy měla zabývat.

Zvláště důležité místo věnuje autor kriti-
ce některých deformací marxisticko-le-
ninských základů naší pedagogiky, které
se výrazněji projeví v krizových letech.
Na pozadí této kritiky vyzdvihuje a aktua-
lizuje Leninova stanoviska k otázkám
školy, výchovy a vzdělání, zejména podtr-
huje metodologické určení Leninovy myš-
lenky, že »škola mimo život, mimo politiku
je lež a pokrytectví«. V tomto kontextu
rozebírá i některé názory N. K. Krupské
a A. S. Makarenka. Při objasňování pojmů
vzdělání a výchova se opírá o díla sovět-
ských badatelů Jesipova a Gončarova a
řady dalších. Komenského poměr ke vzdě-
lání považuje autor za objevitelský.

Z marxisticko-leninských pozic pak pro-
vádí kritiku pedagogických názorů v díle
F. Krejčího »České vzdělání, Úvahy o jeho
podstatě a budoucnosti« z roku 1924. V zá-
věru kapitoly se vrací k nejaktuálnějším

otázkám našeho školství, k profilu a funk-
cím socialistického učitele.

V dalších kapitolách se promítají vý-
sledky autorova studia prací nejen z ob-
lasti sociologie výchovy, ale ukazuje se zde
i jeho značně široký problémový »záběr«.
Hájek je dobře obeznámen s řadou prací
současných marxistických sociologů zabý-
vajících se různými stránkami života sou-
dobé mládeže kapitalistických společností.
Rozebírá životní situace mládeže v západo-
evropských společnostech, zvláště v USA,
ve Francii, v NSR. V tomto kontextu též
uvažuje o rozdílné funkci vzdělání v kapi-
talistickém a socialistickém řádu, o vlivu
vědeckotechnické revoluce na změny v po-
jetích vzdělání, na změny výchovně vzdě-
lávacích systémů atd. Zvláště v poslední
kapitole své práce překračuje hranice so-
ciologie výchovy a vstupuje již do oblasti
meritorně širší, které tvoří úvaha na téma
Člověk, vzdělání a svět.

Hájkova práce představuje, jak již bylo
uvedeno, soubor úvah, jimiž se jako spojo-
vací nit vine autorova snaha postihnout
sociologické rozměry výchovy a vzdělání.
Přináší našemu čtenáři řadu nových infor-
mací a pohledy na pedagogické koncepte
a pojetí výchovně vzdělávacích systémů.
Tyto jeho pohledy jsou kritické a přísně
marxisticko-leninské. Hájkova práce prá-
vem vzbudila pozornost zejména u pracov-
níků, kteří se zabývají otázkami sociologie
výchovy a vzdělání. Tvořivě uplatněný me-
todologický odkaz klasiků marxismu-len-
inismu a schopnost zdůvodněně ukazovat
přednosti socialismu v tak závažné oblasti,
jako je výchova a vzdělání, patří mezi
přednosti Hájkovy knihy. V tomto smyslu
má vyhraněně angažovaný a společenský
významný rozměr.

*Eliška Freiová,
Alexander Fazík*

SOVĚTSKÉ ANTOLOGIE K DĚJINÁM PEDAGOGIKY

V předškolní pedagogice jako v pedago-
gických vědách vůbec představuje důležitou
součást zkoumání výchovné reality

studium historické, které na základě po-
znání minulosti umožňuje hlouběji chápat
současný stav a odhalovat v něm prvky

budoucího vývoje. Metoda historicko-genetické analýzy se v posledním období uplatňuje při studiu jak vývoje institucí předškolní výchovy, tak vývoje její teorie. Pokud jde o socialistické země, patří do první skupiny práce o vývoji mateřských škol v Sovětském svazu [J. Volkovová], o budování mateřského školství v Kirgizii [M. N. Rachimovová, H. J. Kolosinová], o rozvoji mateřských škol v Bulharsku [N. Čakarov, V. Načevová-Petkovová], o vzniku a vývoji předškolních institucí v Německu [M. Kreckarová] a v Maďarsku [O. Vág] a o počátcích předškolních zařízení v českých zemích [M. Bartušková] a na Slovensku [J. Mikloš]. V historii idejí předškolní výchovy byly připraveny práce přinášející jednak soustavný výklad, jednak zpřístupňující prameny [J. A. Čuvašev, M. F. Šabajevová, M. Kreckarová, G. Ulbricht, S. Lewinová, D. Čapková].

Poznání vývoje předškolní výchovy neslouží jen k obohacení našeho poznání v oblasti její historie a teorie, ale je významná i pro přípravu pedagogických kádrů. O tom svědčí vydání nové knihy *»Istorija doškoľnoj zarubežnoj pedagogiki«* [red. N. B. Mčelidze, A. A. Lebedenko, E. A. Grebenščikova; Moskva, Prosveščeniye 1974, 464 s.]. Historie předškolní zahraniční pedagogiky je čítanka určená jako pomůcka pro studující předškolní pedagogiky a psychologie na pedagogických institutech.

Kniha obsahuje předmluvu, pět oddílů a poznámky. Oddíly odpovídající jednotlivým dějinným epochám jsou uvedeny charakteristikou historického období, pak následuje stručná biografie a zhodnocení díla vybraných autorů a jejich texty přeložené do ruštiny. V rámci každého oddílu jsou ukázky řazeny chronologicky. V závěrečných poznámkách se uvádějí bibliografické údaje a anotace spisů, z nichž byly ukázky vybrány; jde z největší části o přetištěné texty již dříve v ruštině vydané.

První oddíl knihy je věnován vzniku teorie výchovy v otrokářské společnosti. Přináší úryvky z díla Demokritova, sedmou kapitolu z Platónových Zákonů, výňatek

z Aristotelovy Politiky a Quintilianova spisu o výchově řečníka. Pedagogika období feudalismu je charakterizována úryvkem z Campanellova Slunečního státu. Teorie a praxe výchovy v buržoazní společnosti do vzniku monopolistického kapitalismu se odráží v rozsáhlých ukázkách z J. A. Komenského Informatoria školy mateřské a Světa v obrazech, v úryvcích z děl J. Locka, J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho, J. B. Basedowa, ve statích J. F. Oberlina, S. Wilderspina, F. Fröbela a spisech socialistických utopistů Ch. Fourriera a R. Owena. V oddíle o zakladatelích vědeckého komunismu jsou přetištěny úryvky z děl K. Marxe a B. Engelse a materiály Pařížské komuny. Závěrečný oddíl je věnován ukázkám z děl buržoazních pedagogů J. Deweye, P. Kergomardové, M. Montessoriové, O. Decrolyho a revolučních marxistů K. Zetkinové a A. Bebel.

Při výběru materiálu v čítance vycházeli autoři z osnov dějin pedagogiky pro pedagogické instituty; vzali přitom v úvahu, že požadavky osnov jsou již zčásti saturovány jinými učebními pomůckami. Pokud jde o výběr autorů, zahrnuje čítanka nejvýznamnější reprezentanty světové předškolní pedagogiky; při zpracování jejich charakteristik postrádáme u některých (Komenský, Montessoriová) zařazení nových poznatků, výsledků současného historio-graphického bádání o jejich životě a díle. Pokud jde o texty, byly z velmi obsáhlého materiálu vybrány prameny obřežující ve vývoji předškolní pedagogiky pokrokové tendence a myšlenkové proudy významné z hlediska marxistické pedagogiky. Z každého autora je vybrána jedna nebo několik rozsáhlejších ukázek vystihujících podstatné stránky jeho díla. Takový způsob výběru nepodává sice obraz autorova myšlení v celé šíři, ale umožňuje hlouběji poznat jeho názory na nejzávažnější problémy, způsob jeho myšlení i dobovou společenskou atmosféru; to poskytuje studujícím východisko pro analýzu a možnost samostatně dospět k hodnotícím soudům. Řazení ukázek (Fröbel—Owen, Zetkinová—Bebel) nerespektuje vždy zásadu chronologické

posloupnosti, jež je hlavním kritériem uspořádání.

Kniha o historii předškolní výchovy, kterou připravila N. B. Mčelidzeová s kolektivem, je první sovětskou čítankou k dějinám předškolní pedagogiky. Je cenným přínosem do řady vysokoškolských učebnic v oboru dějin pedagogiky vůbec a předškolní pedagogiky zvláště. Navazuje na antologie z dějin zahraniční pedagogiky A. I. Piskunova a dějin ruské pedagogiky O. V. Jegorova, o nichž je pojednáno dále. Spolu s nimi poskytuje úplnější obraz o vývoji výchovy a pedagogiky v minulosti. Tyto učební pomůcky umožňují získávat nejen přehled o historickém vývoji, ale současně i hlouběji pronikat do teoretického myšlení dneška. Studium historie, poznání dějin představuje při studiu pedagogiky — jako společenských věd vůbec — nutný úvod do teorie i praxe naší současnosti.

Důležitými pomůckami ke studiu dějin pedagogiky jsou dvě publikace sovětské produkce vzájemně se doplňující a navazující na sebe. První byla vydána v roce 1971 pod názvem *Chrestomatija po istorii zarubežnoj pedagogiki* (autor člen korespondent Akademie pedagogických věd SSSR prof. A. I. Piskunov, Moskva, Prosveščeniye 1971, 560 s. s il.).

Jak napovídá název, obsahuje kniha ukázky z pramenů k dějinám světové pedagogiky s výjimkou děl ruských a sovětských.

Chrestomatija po istorii školy i pedagogiki v Rossii (autor S. F. Jegorov, Moskva, Prosveščeniye 1974, 527 s.) se zabývá naopak výhradně ruskými prameny k dějinám pedagogiky.

Čítanka sestavená prof. A. I. Piskunovem vznikla jako učební pomůcka pro studenty sovětských pedagogických vysokých škol. Je koncipována s přihlédnutím k osnovám a učebnicím učebního předmětu dějiny pedagogiky. Obsahuje materiály chronologicky řazené od dob starověkého Řecka a Říma až po epochu imperialismu do r. 1917. Po všeobecném úvodu následuje

šest kapitol odpovídajících hlavním obdobím vývoje světového pedagogického myšlení. Každá kapitola obsahuje krátký úvod charakterizující stav školství a základní tendence vývoje pedagogického myšlení v daném historickém období. Ukázky z děl jednotlivých autorů předchází stručná charakteristika autorova života a díla, případně doplněná údaji vztahujícími se k ukázce. V závěru jednotlivých částí jsou uváděny prameny, z nichž byly ukázky převzaty. Komentáře k textům nebyly do čítanky zařazeny záměrně s poukazem na učebnice dějin pedagogiky a pedagogické slovníky. Při výběru textových ukázek byl autor veden snahou seznámit čtenáře s názory nejvýznamnějších pedagogů, s jejich argumentací, logikou a způsobem výkladu. Proto jsou do čítanky zařazeny rozsahem větší části pedagogických spisů, které dávají představu o smyslu a významu celého díla.

V první kapitole *Výchova a pedagogické myšlení v otrokářské společnosti* jsou zařazeny ukázky z Démokrita, Plutarcha, Platóna, Aristotela a Marca Fabia Quintiliana. Kapitola *Výchova a pedagogické myšlení v epoše feudalismu* obsahuje fragment z učebnice Alkuinovy, několik úryvků z besedy mezi učitelem a žáky od Aelfrica, úryvky z *Utopie* T. Mora, ukázky pedagogických názorů T. Campanelly, F. Rabelaise a M. Montaigna.

V kapitole *Škola a pedagogika v epoše kapitalismu* — části do francouzské buržoazní revoluce z konce 18. století — je obšírná ukázka z díla J. A. Komenského *Didactica magna*, ukázka z hlavní pedagogické práce anglického filozofa a pedagoga J. Locka, ukázka ze spisu předchůdce utopického socialismu J. Bellerse, kapitoly ze spisu J. J. Rousseaua *»Emil čili o výchově«*, výběr z prací francouzských encyklopedistů C. A. Helvétia a D. Diderota. Kapitola *Škola a pedagogika v epoše kapitalismu* — části od francouzské buržoazní revoluce 18. století do Pařížské komuny r. 1871 — prezentují projekty organizace lidového vzdělání girondisty J. A. Condorceta, plán národní výchovy jakobína L. M. Lepeletie-

ra, výběr z díla pokrokového švýcarského pedagoga J. H. Pestalozziho, části prací významných německých pedagogů 19. století J. F. Herbarta a F. A. W. Diesterwega a anglického socialistického utopisty Roberta Owena.

V kapitole Karel Marx a Bedřich Engels o výchově jsou jednak úryvky z prací, které kriticky hodnotí buržoazní pedagogiku a buržoazní školství, jednak ukázky z děl, které tvoří základ marxistického učení o výchově a vzdělání.

V poslední kapitole Buržoazní pedagogika a škola v epoše imperialismu do r. 1917 jsou uvedeny úryvky z prací nejvlivnějších buržoazních pedagogů konce 19. a začátku 20. století G. Kerschensteinera a J. Deweye. Výběr textů uzavírá úryvek z knihy významného německého pedagoga W. A. Laye.

Autor knihy využil zkušeností z vydávání analogických antologií z dějin pedagogiky v Sovětském svazu i jinde ve světě a vytvořil cennou příručku vhodným výběrem textového materiálu a jeho zařazením do historických souvislostí.

Čítanka z dějin školy a pedagogiky v Rusku (do VŘSR), sestavená S. F. Jegorovem, je určena především studentům sovětských pedagogických institutů. Je věnována ruskému pedagogickému myšlení od počátků ruských dějin do VŘSR a je zaměřena zejména k dějinám pedagogiky ruské všeobecně vzdělávací školy.

Texty, které byly v čítance otištěny, jsou vybrány tak, aby postihly ruské pedagogické myšlení v co největší šíři. Proto sem byly zařazeny ukázky nejen z vědeckých pedagogických děl, ale i ukázky ruského pedagogického myšlení projevujícího se v dílech nejrůznějšího zaměření — literatuře umělecké, filozofické, právnické, historické, společenskopolitické, ale i ve folklórních projevech, letopisech apod. Velký důraz je kladen na to, aby otištěné texty byly co nejtypičtější a nejcharakterističtější pro každou historickou epochu, pedagoga nebo spisovatele. Před úryvky, pokud je to možné, je dáвана přednost uceleným pracím, což umožňuje seznámit čtenáře s pedagogickými idejemi minu-

losti se všemi zvláštnostmi danými historickou epochou.

Čítanka je koncipována tak, aby dovozovala využití v učebním plánu sovětských pedagogických institutů zejména při praktických cvičeních, která jsou závažnou součástí v systému profesionální přípravy budoucího učitele. Přispívají k vytvoření návyků samostatné práce s pedagogickými texty, k rozvoji umění analyzovat nejrůznější pedagogické názory a koncepce. Otištěné materiály umožňují různé způsoby samostatné práce studentů. Např. analýzu textů, objasnění příčin vzniku různých pedagogických koncepcí, objasnění příčin jejich rozvoje a jejich vnitřní protiklady, objasnění spojení pedagogické teorie s učeně výchovnou praxí své doby, poznání závislosti rozvoje školy a pedagogického myšlení na sociálně ekonomických a společensko-politických faktorech atd.

Vybrané texty jsou uspořádány do pěti oddílů. První oddíl je věnován výchově, škole a pedagogickému myšlení v předfeudálním a feudálním období — tj. od počátku ruských dějin do konce 17. století.

V druhém oddíle, nazvaném Škola a pedagogika v období rozkladu feudalismu a počátků kapitalistických vztahů (tj. 18. až první polovina 19. století), jsou zachyceny pedagogické názory V. N. Tatiščeva, M. V. Lomonosova, I. I. Beckova, N. I. Novikova, V. F. Odojevského, práce A. N. Radiščeva, V. G. Bělinského, A. I. Gercena a dokumenty charakterizující současnou školu (různá ustanovení, instrukce apod.). Je zde doložen rozvoj ruského pedagogického myšlení nespoutaného úzce nacionálními hledisky, vycházejícího z poznatků v té době progresivní západoevropské vědy, vývoj předznamenávající rozvoj pedagogického myšlení v dalším období.

Třetí oddíl, nazvaný Pedagogika a škola v období kapitalismu (2. polovina 19. století), je věnován pedagogickým názorům takových osobností ruské kultury 19. století, jako je N. I. Pirogov, N. G. Černyševskij, N. A. Dobroljubov, K. D. Ušinskij, L. N. Tolstoj. Mimořádná pozornost věnovaná těmto autorům je vyvolána tím, že

pro výchovu sovětských studentů — budoucích pedagogů — má velký význam seznámení s dílem ruských myslitelů 19. století, jejichž ideje měly velký vliv na rozvoj pokrokové pedagogiky v Rusku a plně se mohly rozšířit a prakticky uskutečnit až po VŘSR.

Čtvrtý oddíl je věnován škole a pedagogice v období imperialismu (od konce 19. století do října 1917). Ve složitých historických podmínkách té doby bylo pedagogické myšlení v Rusku rozvíjeno především v pracích P. F. Lesgafta, P. F. Kaptěreva, V. P. Vachtěrova, K. N. Ventzela.

Pátý oddíl, věnovaný marxisticko-leninské pedagogice z konce 19. století a začátku 20. století do roku 1917, je věnován pracím V. I. Lenina a N. K. Krupské. Lenin ve svém díle již v předrevolučním období formuloval zásady proletářského učení o výchově a vzdělání: sepětí výchovy a

školy s bojem za přeměnu společnosti na socialistických základech, spojení výuky s praxí, všestranný rozvoj osobnosti, formování vědeckého světového názoru atd. Leninovo učení o výchově a vzdělání, které bylo dále rozvíjeno v jeho porevolučních pracích, je teoretickým základem nové sovětské pedagogiky a základem současného systému národního vzdělávání. Úryvky z prací V. I. Lenina a N. K. Krupské jsou logickým vyvrcholením této antologie ruského pedagogického myšlení.

Obě čítanky jsou důležitou pomůckou pro studium dějin pedagogiky. Významným způsobem pomáhají plnit výchovné poslání tohoto studia, které zaujímá důležité místo zejména v systému přípravy budoucích učitelů.

Věra Mišurcová,
Anna Holendová,
Miroslava Maurová

A. R. Lurija

ZTRACENÝ A ZNOVU NAVRÁCENÝ SVĚT

Praha, SPN 1976.

Pod titulem »Ztracený a znovu navracený svět« připravilo Státní pedagogické nakladatelství v Praze k vydání český překlad druhé kazuistické studie Alexandra Romanoviče Luriji, profesora Moskevské státní univerzity a jednoho z největších žijících neuropsychologů světa.

Podobně jako první kazuistika¹⁾ týká se i tato studie paměti. Tentokrát však nejde o případ člověka s »velkou« pamětí, tak velkou, že si s ní prakticky do konce života neví rady, protože mu překrývá všechny ostatní psychické funkce a brzdí jejich normální vývoj a uplatnění. Tentokrát jde naopak o příběh člověka, který v důsledku válečného zranění paměť ztratil a s ní i celý svůj předchozí život. Usilovnou prací nemocného i jeho lékařů a psychologů se sice podařilo restituovat nebo vykompenzovat poškozené psychické funkce aspoň natolik, že L. Zasecký, jak se raněný jmenoval, nebyl odsouzen k trvalé hospitalizaci a mohl žít doma, v ro-

dině, v normálním sociálním prostředí. Paměť však zůstala defektní. Když se po letech podařilo obnovit i jeho schopnost psát, sedl nemocný za stůl, rozhodnut vzeprít se tomuto defektu, vydobýt ze své paměti vše, co se z ní vydobýt dá, a na základě toho rekapitulovat příběh své nemoci a rekonvalescence.

Tak vznikl rukopisný deník o třech tisících stránkách, který je ojedinělým dílem ve světové psychobiografické literatuře. Zasecký totiž za léta blízkého styku s psychology byl nechtě vycvičen ve vědecké introspekci. Všechny události zachycuje proto bezděky ve dvou rovinách, objektivní i subjektivní, jevové i prožitkové. Díky tomu nemá Zaseckého deník charakter obvyklé memoárové literatury, ale je to protokol longitudinální sebereflexe.²⁾ Lurijo-

¹⁾ A. R. Lurija, *Malá knížka o velké paměti*. Praha, SPN 1973.

²⁾ Deník byl psán 25 let.

vým zpracováním, mistrně spojujícím vědeckou faktografii s beletristickou fabulí, byl pak tento deník — nebo aspoň jeho nejdůležitější část — zpřístupněn široké veřejnosti, do níž lze dnes díky prozíravé ediční politice Státního pedagogického nakladatelství v Praze zařadit i českou odbornou veřejnost.

Pro pedagoga a pedagogického psychologa má »Ztracený a znovu navrácený svět« zvláštní přitažlivost. Dává totiž nahlédnout do »nitra« některých jevů učení, které jsou sice empiricky známy, postrádají však vědeckou interpretaci. Vděčíme za to v podstatě třem zvláštnostem Zaseckého onemocnění.

Střela, která zasáhla týlní oblast mozku a téměř celou ji zničila, udělala v jediném okamžiku ze studenta tulské polytechniky negramotného člověka, aniž však podstatně narušila ostatní složky jeho psychiky. Tím vznikla podivuhodná osobnost s vědomostmi dítěte a cílevědomostí dospělého. Zasecký neumí číst, psát ani počítat, neumí pojmenovat rostliny, ptáky, věci, ulice svého městečka, zmizely i jeho pracovní zručnosti a osobní návyky. Zůstalo však vědomí tohoto nedostatku, touha ho odstranit a neuvěřitelná, až profesionální dovednost odezírat všechno, co se s člověkem děje, když se jeho mysl začíná krok za krokem plnit bohatstvím vědění. Máme tedy před sebou prvňáčka s metodologickou výzbrojí kvalifikovaného psychologa, který tomu, kdo to z jeho prostých řádků umí vyčíst, odhaluje nejedno tajemství kultivace člověka. K nejzajímavějším z tohoto hlediska patří partie deníku o osvojování geometrických pojmů (např. bod, přímka, rovina, úhel), relací (např. větší — menší, nad — pod, nahoře — dole), gramatiky (např. genitivní vazby, sémantika slovosledu) atd. atd.

Druhá zvláštnost Zaseckého onemocnění spočívala v tom, že jeho poškozený mozek nebyl schopen rychlých výkonů. Všechny psychické mechanismy se mu proto bezděky rozkládaly do časových sekvencí dostatečně dlouhých a frekventovaných, aby mohla být do detailu zachycena a zazna-

menána každá jejich mikroetapa nebo mikrostruktura. Zaseckého mozek fungoval tedy v tomto ohledu analogicky jako filmový nebo magnetofonový pás, reprodukováný s nižší frekvencí otáček, než tomu bylo při pořizování záznamu. Byl to jakýsi zpomalovač psychických procedur, jakýsi transformátor jejich časových parametrů. Úkony vyskytující se v běžném životě v dimenzi desetin a setin sekundy dostávaly ve zpomaleném filmu Zaseckého mozkové činnosti dimenzi minut a desítek minut. Úměrně tomu pochopitelně rostla i jejich postžitelnost. Tak např. vedle výkonové složky činnosti začala být patrná i pravděpodobnostní stránka jejího chodu. Problém psaní byl transponován v problém paměti, vnímání se oddělilo od chápání, myšlení od verbalizace, jednání od rozhodování apod.

Tím se stalo, že podle běžných měřítek i nejjednodušší úkon, třeba napsat písmeno, vstát, vzít do ruky nějaký předmět, otočit hlavu ve směru zvuku, přitakat na znamení souhlasu atd., se pro Zaseckého měnil ve složitou operační strukturu, jejíž každý prvek si žádal zvláštní pozornosti a úsilí. Tak jako by člověk nepochybně zbloudil v trávě, která by dostala »lidské« rozměry, tak bloudil Zasecký v labyrintu psychických mikroprocesů, které najednou dostaly makrorozměry. Nechápal smysl rozhlasového pořadu, protože veškeré úsilí musel věnovat na udržení pozornosti k poslechu. Na psaní písmene se soustředil tak, že zapomněl slovo, které chtěl napsat. Nedokázal dát odpověď na otázku, protože nedokázal současně poslouchat, chápat a chystat si odpověď. Nedovedl úspěšně dokončit jednoduchou práci, protože nedokázal anticipovat její průběh a možné důsledky. Věci mu odpíraly poslušnost: padaly mu z ruky, protože neuměl správně odhadnout sílu jejich stisku, kácely se mu, protože je stavěl bez ohledu na sklon podložky, atd. To všechno proto, že mikroautomatismy tvořící základ lidských činností a za normálních okolností neuvědomované se v důsledku zranění odautomatizovaly a natolik zaměstnaly nemocného,

že mu prakticky znemožnily ony makro-výkony, v jejichž systému měly být »neviditelně« integrovány.

Třetí zvláštností Zaseckého onemocnění byla skutečnost, že mu ze všech retenčních procedur vedoucích k zapamatování zbylo prakticky jen mechanické opakování a ze všech reprodukčních procesů vedoucích k vybavování prakticky jen rekognoskace, znovupoznání. Proto cokoliv, co chtěl uložit do paměti, musel podrobit mnohonásobnému opakování³⁾ a cokoliv, co chtěl znovu z paměti vyjmout, musel si vybavovat sériově, v celých řadách. Těmito řadami musel přitom v duchu procházet tak dlouho, až přišel na hledaný prvek. Číslo osm nepoznal, dokud si nepřefíkal číselnou řadu od jedné do osmi. Nevypočítal, kolik je 6×9 , dokud si až do příslušného místa nepřefíkal násobku devíti. Stejným zdoluhavým způsobem si vybavoval písmena, slova, pojmy, názvy a běda, když něco z toho nebylo zařazeno v žádné sekvenci. Takový údaj byl pro něho ztracen.

Mozek Zaseckého pracoval tedy v tomto ohledu analogicky jako perceptron nebo Turingův automat. Ty také mohou s úspěchem substituovat určitou percepční nebo intelektovou činnost člověka, je-li jim umožněno pohybovat se lineárně v konečném (celkem nevelkém) prostoru rozděleném do jednotek a mohou-li probírat tyto

jednotky postupně od začátku do konce, dokud na určitém místě nenarazí na to, co hledají. Není těžké si na základě této analogie představit, do jakých časových rozpětí se asi Zaseckému rozrůstal každý jeho čin, když třeba jen přečtení slova »den« znamenalo pro něho třikrát za sebou si přefíkat abecedu: poprvé až po d, podruhé až po e, potřetí až po n.

Všechny tyto zvláštnosti Zaseckého paměti dávají možnost představit si, s jakými potížemi by se asi setkávalo lidské učení a jak málo by bylo produktivní, kdyby nespočívalo na oné bohatosti mnémických procesů, na kterou jsme zvyklí a kterou vlastně ani nevnímáme, protože ji považujeme za samozřejmost.

Lurijova studie obsahuje pochopitelně i mnoho dalších zajímavých partií, které významně rozšiřují naše vědomosti o psychických funkcích normálního i poškozeného mozku. Vedle této stránky poznávací má však také velmi výrazně uplatněné hledisko etické. Demonstruje sílu pedagogického optimismu, který se nikdy nevzdává. Jen tento optimismus pomohl vlastně Zaseckému najít znovu jeho ztracený svět.

Dana Tollingerová

³⁾ Toto opakování šlo do stovek a tisíců. Některé pojmy si osvojoval léta.

F. G. P a n a č i n

P E D A G O G I Č E S K O J E O B R A Z O V A N I J E V S S S R

Važnější etapy istorií i sovremennogo sostojaniya

Moskva, Pedagogika 1975. 224 s.

Učitelské vzdělání je základním článkem lidové osvěty. Organizace přípravy učitelských kádří ovlivňuje činnost všeobecně vzdělávací školy, systém výchovy dorůstající generace i možnosti kulturního vývoje společnosti. Seznámení s vývojem učitelského vzdělání v SSSR, jak uvádí F. G. P a n a č i n, může významně přispět při řešení problémů současnosti.

Studie má úvod a devět kapitol, jsou k ní připojeny i přílohy.

V první kapitole, nazvané »V. I. Lenin a formování učitelských kádří sovětského státu«, popisuje autor úsilí, které rozvinula komunistická strana a sovětská vláda od prvních dnů po Říjnové revoluci k překonání negramotnosti a nekulturnosti. Jedním z důležitých předpokladů zavedení všeobecné školní docházky bylo vyškolení a přeškolení učitele, vybudovat instituce pro učitelské vzdělání. V kapitole jsou připomenuty myšlenky V. I. Lenina o významu

učitelského povolání, jeho snaha o získání odborníků v pedagogice ke spolupráci se sovětskou vládou i jeho náměty pro přípravu mladých specialistů pro oblast výchovy.

V dosavadní historii učitelského vzdělání v SSSR rozlišuje autor tato období: 1. léta dvacátá, 2. léta třicátá, 3. období Velké vlastenecké války, 4. poválečné období (1945—1970), 5. současné období (1971 až 1975). O těchto vývojových etapách pojednávají jednotlivé kapitoly knihy. Dvě kapitoly jsou věnovány vývoji pracovišť organizujících zvyšování kvalifikace učitelů. Devátá kapitola připomíná názory pracovníků lidového vzdělání a pedagogických teoretiků na přípravu učitelů. Jsou zde uvedeny myšlenky Krupské, Lunačarského, Bubnova, Makarenka, Šackého a Blonského.

V čele institucí pro učitelské vzdělání v prvních letech po revoluci stály univerzity, zejména Moskevská státní univerzita M. V. Lomonosova. Z iniciativy lidového komisariátu osvěty RSFSR byl vypracován program výchovy sovětských učitelů ve speciálních školách pro přípravu učitelů. Podle usnesení přijatých v roce 1918 se předpokládalo, že bude vytvořen jednotný typ vysoké školy, pedagogický institut se čtyřletou studijní dobou. Od roku 1919 se začaly budovat nové jednotné vysoké školy pro vzdělání učitelů — instituty lidového vzdělání, roku 1921 byly však zrušeny. Od počátku dvacátých let se začala síť institucí pro učitelské vzdělání konsolidovat. Ukázalo se, že myšlenka, aby všichni učitelé, včetně učitelů počátečních škol, byli připravováni na vysokých školách, je předčasná.

Vzhledem k velké potřebě vychovávaly učitele již od prvních let sovětské vlády i střední školy — učitelské semináře, od roku 1919 tříleté pedagogické kursy. Roku 1921 byly mnohé pedagogické kursy reorganizovány na čtyřletá střední odborná pedagogická učiliště (technikum). Kromě toho byli učitelé připravováni i v krátkodobých kursech různého charakteru.

Roku 1919 byla v Moskvě zřízena Aka-

demie sociální výchovy, později přebudovaná na Akademii komunistické výchovy. Tato instituce měla významnou úlohu ve vývoji učitelského vzdělání, v přípravě vedoucích kádrů pro orgány lidového vzdělání, vyučujících pro pedagogické instituty a střední odborná pedagogická učiliště. Současně bylo z iniciativy ústředního výboru Komsomolu v Moskvě zřízeno i druhé významné pracoviště, Industriálně pedagogický institut K. Liebknechta.

Na konci dvacátých let tvořily soustavu učitelského vzdělání v SSSR tyto články:

1. střední školy pro přípravu učitelů: pedagogická technika se školním, předškolním a politickoosvětovým oddělením,
2. vysoké školy pro přípravu učitelů: pedagogické instituty a pedagogické fakulty univerzit,
3. kursy pro přípravu učitelů,
4. pedagogické třídy na školách druhého stupně.

Postupné zavádění všeobecné sedmileté docházky a nezbytnost vychovat učitele pro neúplnou střední školu vedly ke vzniku učitelských institutů v letech 1934 a 1935. Tyto instituty, které byly dvouleté, byly zřizovány na bázi střední školy a poskytovaly neukončené vysokoškolské vzdělání umožňující absolventům, aby vstoupili na vysokou školu a doplnili si vysokoškolské vzdělání. Koncem třicátých let bylo v SSSR více než 200 učitelských institutů.

Ve třicátých letech vznikla i další pracoviště, jež významně ovlivnila přípravu učitelů. V dubnu 1930 byl zřízen Moskevský státní pedagogický institut V. I. Lenina. Roku 1931 byl založen Moskevský oblastní institut N. K. Krupské, roku 1933 vznikl Moskevský městský pedagogický institut V. P. Potěmkina, který existoval do roku 1960, atd. Ve dvacátých a třicátých letech se v Sovětském svazu postupně vytvořila i soustava pracovišť organizujících zvyšování kvalifikace učitelů.

Předválečná léta byla podle hodnocení autora obdobím hledání, kdy docházelo k častým změnám učebních plánů a osnov, někdy i k unáhleným rozhodnutím a k jiným chybám. Přes tyto nesnáze však uči-

telské vzdělání za dobu pouhých dvou desetiletí dosáhlo mnoha významných úspěchů. Byly vybudovány univerzity, pedagogické instituty a učiliště ve všech svazových a autonomních republikách, v oblastech, kde před Velkou říjnovou socialistickou revolucí převládala ngramotnost.

Válka v letech 1941—1945 způsobila i učitelskému vzdělání velké škody, ale nezastavila jeho vývoj. Vysoké a střední školy vychovaly za toto období 306 tisíc učitelů.

Ihned po skončení války provedly sovětské orgány řadu opatření, aby zajistily potřebný počet učitelů a zkvalitnily jejich přípravu. Roku 1946 bylo přijato usnesení o prodloužení studijní doby v pedagogických učilištích na čtyři léta. Roku 1955 vznikla první pedagogická učiliště na bázi desetiletky. Od školního roku 1957—1958 začaly být v pedagogických institutech zřizovány fakulty pro přípravu učitelů počátečních škol. Postupně se začaly rušit učitelské instituty. Mnohé z nich byly přebudovány na pedagogické instituty, jiné reorganizovány na pedagogická učiliště. Roku 1950 bylo v SSSR 237 učitelských institutů, roku 1957 jen dva. Přes značný rozvoj přípravy učitelů se v důsledku velkého rozšíření osmiletého vzdělání a vzdělání pracující mládeže i z jiných důvodů (pro chybné plánování a proto, že mnoho absolventů nenastoupilo na určené místo) v letech 1961—1964 projevoval nedostatek učitelů. Tento problém byl v podstatě vyřešen v průběhu osmé pětiletky.

Zavedení středního vzdělání, jež se v SSSR realizuje od počátku sedmdesátých let, vyžaduje i další zkvalitnění učitelského vzdělání. Propracovává se obsah učitelského studia a vztahy jeho jednotlivých složek. Studijní doba pro tři cykly disciplín, které se v současnosti přednášejí na pedagogických institutech, je stanovena takto:

1. Společenské vědy: dějiny KSSS, politická ekonomie, dialektický a historický materialismus, vědecký komunismus. Ve čtyřletém studiu 454 hodin, v pětiletém 544 hodin. Kromě toho se na všech fakul-

tách a odděleních studuje povinný kurs vědeckého ateismu a fakultativní kursy etiky a estetiky.

2. Psychologicko-pedagogické vědy. Celkem 460 hodin a na pedagogickou praxi 17—19 učebních týdnů.

3. Odborné vědy určující profil odborníka. Jejich studiu se věnuje kolem 2000 hodin.

V deváté pětiletce (1971—1975) bylo ukončeno zavádění nových učebních plánů a osnov v pedagogických institutech a v pedagogických učilištích. Cílem bylo upravit výuku v souladu se současnou úrovní společnosti, vědy a kultury a s modernizací obsahu vzdělání.

Příprava učitelů jednoho předmětu (matematiky, fyziky, chemie, mateřského jazyka a literatury) na pedagogických institutech zůstává nadále čtyřletá. V důsledku řady okolností, především s ohledem na potřeby venkovských škol, se v pětiletém studiu připravují i učitelé dvou předmětů. V současnosti 36 procent absolventů pedagogických institutů získává přípravu v jednom oboru, 64 procent ve dvou oborech. Absolventi univerzit tvoří asi 15 procent počtu učitelů, kteří každý rok nově přicházejí do škol.

Současný stav učitelského vzdělání v SSSR (bez univerzit) ilustrují tyto údaje (k 1. lednu 1973):

Počet pedagogických institutů	199
Počet studentů na pedagogických institutech	791,9 tisíc
Počet pedagogických učilišť	406
Počet studentů na pedagogických učilištích	282 tisíc

Na pedagogických institutech působí celkem 43 502 odborníků. Z nich má 760 vědeckou hodnost doktora věd a 14 017 vědeckou hodnost kandidáta věd, tj. celkem 34 procenta.

V tomto stručném nástinu obsahu recenzované publikace je ovšem možno připomenout pouze některá fakta. Práce F. G. Panačina, která je napsána na základě analýzy stranických a státních dokumentů o školství a učitelském vzdělání, využívá závěrů dosavadních studií o sledovaném

předmětu a situaci v jednotlivých obdobích ilustruje mnoha faktickými údaji, soustavně sleduje základní otázky učitelského vzdělání, zejména úsilí o propracování cílů, obsahu a metod učitelského vzdělání, snahy o zvyšování kvalifikace vyučujících v institucích pro učitelské vzdělání a o rozvoj jejich vědeckovýzkumné práce, regulaci sociálního složení studentů učitelství, budování materiální základny škol připravujících učitele. Vývoj učitelského vzdělání v SSSR studuje autor v širokých souvis-

lostech společenského, politického a hospodářského života sovětské společnosti a v těsném sepětí s vývojem celého školství. Pozornost soustřeďuje především na přípravu učitelů všeobecně vzdělávací školy. S výjimkou stručných zmínek nevěnuje pozornost přípravě učitelů na univerzitách. Přes toto částečné zúžení pohledu podává recenzovaná práce výstižnou charakteristiku historie i současného stavu učitelského vzdělání v SSSR. *Chruďoš Vorlíček*

L. I. Božovičová — L. V. Blagonaděždina (red.):

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Moskva, Izdatel'stvo »Pedagogika«, 1972, 352 s.

Recenzovaný sborník, jehož autory jsou pracovníci Akademie pedagogických věd SSSR, je věnován problematice rozvíjení potřeb a motivů během ontogeneze, jejich roli při formování osobnosti dítěte a jejich funkcí v chování a činnosti.

Ke studiu uvedených otázek přistupují autoři sborníku experimentálně. Vycházejí z modelových situací přibližujících se reálným životním podmínkám zkoumaných dětí — žáků ve školním prostředí. Metodologicky je většina experimentů založena na modifikaci tradičních technik Lewinovy školy v kombinaci s vlastním, v mnoha případech velmi přínosným přístupem.

Teoretická východiska jsou založena na kritickém rozboru Leontjevových prací zabývajících se otázkami vzniku a rozvoje motivů, zvláště pak těch, které se týkají učební činnosti.

Sborník je sestaven ze sedmi příspěvků. Jsou to: »Problém rozvoje motivační sféry dítěte« (L. I. Božovičová), »Role cíle stanoveného dítěti a zaměření vytvořeného jím samým jako motivů činnosti žáka« (L. S. Slavinová), »Vývojové zvláštnosti vzájemného vztahu orientace na sebehodnocení a na hodnocení druhými lidmi« (E. I. Slavoňková), »Zaměření osobnosti a afekt neadekvátnosti« (M. S. Nejmarková), »Vzájemné srovnání různých experimentálních metodik určených ke zjišťování zamě-

ření osobnosti« (M. S. Nejmarková, V. E. Čudnovský), »Psychologická charakteristika motivační sféry delikventních pubescentů« (G. G. Bočkarevová).

Teoretické zázemí pro experimentální příspěvky sborníku a jejich závěrečnou syntézu vytváří příspěvek L. I. Božovičové. Autorka v něm velmi stručně charakterizuje vývoj pohledu na motivační problematiku v psychologii s vyústěním v kritický rozbor experimentálního přístupu Lewinových prací. Hlavní nedostatek přes jeho zjevný metodologický přínos vidí v zanedbání obsahové stránky motivační problematiky. Zevrubněji se pak autorka věnuje rozboru sovětské literatury, zvláště výkladu Leontjevova přístupu, v jehož teorii vývoje potřeb a motivů chápané v širším sociálním společenském kontextu vidí značný přínos pro další řešení zkoumání problematiky. Dosud nedořešené otázky vyplývající z Leontjevových prací nachází Božovičová ve vývoji a kvalitativních změnách potřeb a motivů jako základních pohnutí lidského chování. Je to problém, který nebyl doposud dostatečně v psychologii řešen pro nedostatek konkrétního psychologického materiálu v důsledku neadekvátních experimentálních metod, které by postihovaly otázky motivace v celé její životní šíři.

Vlastní experimentální práce kolektivu

autorů sborníku jsou proto věnovány zkoumání konkrétních motivů a potřeb ovlivňujících činnost žáků v modelových situacích, které se blíží reálným školním podmínkám.

Podobně jako Leontjev uvádí i Božovičová, že učební činnost žáka je jako každá jiná motivovaná činnost podněcována celým systémem různorodých motivů. Některé z nich považuje za hlavní, »vedoucí«, jiné za vedlejší. Všechny tyto motivy lze rozčlenit do dvou základních kategorií:

a) motivy spojené s náplní učební činnosti samé;

b) motivy spojené s širšími vztahy dítěte k okolí.

První z nich považuje autorka za bezprostřední, druhé za zprostředkované na základě společenských cílů a přijatých úkolů. V rámci těchto skupin motivů se pak věnuje analýze zákonitostí změn motivů v závislosti na vývoji dítěte.

Obecné závěry, které vyplývají z provedené analýzy, uvádějí, že základem každé lidské činnosti jsou potřeby. Definují se jako jedincem prožívaná nutnost něčeho nepostradatelného pro životní činnost jeho organismu nebo pro rozvoj jeho osobnosti.

Vývoj motivační sféry jedince tkví v tom, že většina potřeb prochází během vývoje člověka značnými změnami a současně vytváří nové potřeby. Božovičová uvádí čtyři dosud známé cesty rozvíjení existujících potřeb a vytváření nových. Jsou to:

1. změna potřeb způsobená změnou postavení dítěte v systému vztahů k ostatním lidem;

2. vývoj nových potřeb v procesu osvojování nových forem činnosti a ovládnání hotových objektů kultury;

3. rozvoj každé potřeby od jejích elementárních forem ke složitějším, kvalitativně odlišným;

4. rozvoj potřeb rozvíjením motivační sféry dítěte, vedoucím ke změně v oblasti dominujících potřeb.

Od základních pohnutek chování přechází autorka k rozboru složitějších motivačních principů.

Předměty vnějšího světa, představy, myšlenky, pocity a prožitky, ve kterých

našla »zosobnění« potřeby, jsou považovány za motivy — zvláštní druh pohnutek lidského chování. Mohou podnítit odpovídající chování, i když potřeba nebyla aktualizována. Za nejtypičtější motivy lidského chování jsou považovány morální city, vědomě postavené cíle a vytvořené záměry, které jsou potřebami zprostředkovanými poznáním. Dále se autorka zabývá bližším rozбором záměru a sebehodnocení na základě výsledků experimentálních příspěvků.

Komplex takto definovaných potřeb a motivů vytváří motivační sféru dítěte, jejíž struktura je hierarchická. Optimální struktura se pak považuje za harmonickou. K vytvoření takové struktury dochází tehdy, jestliže se dominantními motivy stávají morální hodnoty a představy. Hierarchie struktury každého jedince pak je individuální v závislosti na výchově a zkušenostech.

Z experimentálních prací sborníku jsou zřejmě metodologicky nejpropracovanější a vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu nejzávažnější příspěvky M. S. Nejmarkové, týkající se afektu neadekvátnosti a zaměření osobnosti.

V současné době je termín afekt neadekvátnosti u sovětských psychologů dobře znám. Jeho autorkou je právě M. S. Nejmarková, která jej jako první popsala. Vychází z předpokladu, že formování osobnosti dítěte do značné míry závisí na tom, jak se vytváří v životě a ve výchově vztah mezi aspiracemi, sebehodnocením a reálnými možnostmi uspokojit aspirace. Existují v podstatě tři základní možnosti:

a) Požadavky na sebe, aspirace a sebehodnocení mohou být nižší než reálné možnosti; v důsledku toho nejsou schopnosti dítěte dostatečně rozvíjeny.

b) Uspokojení aspirací vyžaduje vynaložení všech sil jedinců; důsledkem je optimální rozvoj schopností a osobnosti.

c) Aspirace přesahují možnosti, takže výsledku nelze dosáhnout.

Již Hoppe při studiu aspirační úrovně zjistil, že adekvátní reakcí jedince na vlastní příliš vysoké aspirace je jejich snížení. U některých jedinců však tomu tak

není. Odmítají snižovat aspirace a rozpor řeší odmítáním reality. Takovými dětmi se zabývala Nejmarková. Zjistila, že nechuť snižovat aspirace se pojí většinou s neuvědomělým emocionálním odmítáním všeho, co narušuje postoj k sobě samému. Může tak vzniknout neadekvátní postoj k sobě samému, k činnosti a ostatním lidem, který se projevuje v emocionální sféře dítěte pocity nespokojenosti, ukřivčenosti a agresivitou. Tento komplex nazvala Nejmarková afektem neadekvátnosti. Dává dítěti vnitřní důvod projevovat se agresivně ve vztahu k těm lidem nebo podmínkám, které odhadují jemu samému i ostatním lidem jeho nedostatečnost.

Afekt neadekvátnosti se nejčastěji projevuje u dítěte při přechodu z prvního stupně základní školy na druhý. Chybějí-li jim pracovní návyky a pile, požívají této obranné reakce, která jim pomáhá bránit se proti nepříjemným důsledkům činnosti a chránit uspokojivý postoj k sobě samému. Podmínkou pro vznik afektu neadekvátnosti jsou právě vyšší aspirace než schopnosti dítěte.

Otázku zaměření osobnosti zkoumala Nejmarková z hlediska chování pubescenta k sobě, ke společnosti a k pracovní činnosti. Při diagnostice jednotlivých motivů pracovala se zvláště vypracovanou metodikou, založenou na známém faktu, že změna motivů ovlivňuje některé charakteristiky činnosti, jakou jsou přesnost vnímání, rychlost reakce apod.

Použila proto odhadu délky úsečky, a to:

1. v individuální soutěži,
2. v soutěži družstev,
3. v pracovním kontextu,
4. v situaci možné volby mezi osobním a kolektivním prospěchem.

Na základě analýzy experimentů došla k těmto typům:

1. Žáci s osobním zaměřením:

a) Dominuje pouze osobní motiv. U všech těchto žáků byl také odhalen afekt neadekvátnosti. Skupina je charakteristická přáním zaujímat vůdčí postavení, ignorovaním

váním neúspěchu, nechutí pracovat apod.

b) Dominuje osobní motiv bez afektu neadekvátnosti a navíc je ve struktuře alespoň jeden z ostatních dvou motivů dostatečný vliv. Tato skupina je charakterizována jako účelově zaměřená, produktivní, se zájmem o výsledky.

2. Žáci s kolektivním zaměřením:

V této skupině byl u každého jedince kromě dominujícího společenského motivu odhalen alespoň jeden další silný motiv. Tito žáci jsou charakterizováni spokojeností s postavením ve skupině, tendencí spolupracovat a pomáhat. Afekt neadekvátnosti se v této skupině nevyskytl.

3. Žáci s pracovním zaměřením:

U těchto dětí byl charakteristický značný intelektuální rozvoj, širší zájem a většinou malá společenská aktivita.

4. Žáci, u kterých nebyl odhalen dominující motiv:

Tuto skupinu se nepodařilo charakterizovat.

Závěrem lze konstatovat, že recenzovaný sborník přináší jak z teoretického, tak z metodologického hlediska mnoho nových podnětů, které jsou podnětné pro další výzkum v oblasti pedagogické psychologie. Autorům sborníku se zjevně podařil záměr experimentálně analyzovat studovaný problém v širším společenském kontextu, než je v podobných publikacích obvyklé. To se sice částečně odráží v méně přesném terminologickém a definičním aparátu, zároveň však takovýto přístup umožňuje širší a z hlediska aplikace v pedagogické praxi reálnější pohled než pouhá transformace poznatků obecné psychologie, která se často objevuje v podobných pracích. Většina příspěvků je navíc vedena snahou ne pouze zmapovat motivační problematiku v kontextu učební činnosti žáků, ale také naznačit možnosti působení v případech, kdy již existující struktura neodpovídá optimálnímu rozvoji osobnosti žáka.

Lze proto předpokládat, že kniha bude přínosem jak pro pracovníky z oblasti pedagogické psychologie, tak pro zájemce z řad pedagogů nebo učitelů s teoretickým zaměřením.

Vladimír Hrabal

Leninské principy komunistické výchovy (str. 3—8)

V materiálech XXV. sjezdu KSSS zaujímaly otázky národního vzdělávání jako součásti sociálního rozvoje země a zvýšení úrovně života národa jedno z hlavních míst. Zvláštní pozornost je věnována opatření ke zvýšení úlohy socialistické kultury a umění při výchově sovětského člověka. Výchovné úkoly v přípravě mládeže k aktivní účasti na společenském životě, formování jeho uvědomění je spojeno se zvláštnostmi socialistické demokracie.

Mladé lidi je třeba nejen vést k účasti na řízení, ale i k aktivní účasti při upevňování zákonnosti a uvědomělé kázně.

Velkou úlohu ve zvyšování efektivity výchovné práce má Komsomol, práce stranických organizací a pedagogických kolektivů. Jen organické spojení ideově politické, pracovní a mravní výchovy se zřetelem ke zvláštnostem různých skupin ovlivňujících žáky zabezpečuje zkvalitnění výsledků ideověvýchovné práce. Cílem komplexního přístupu k výchovné práci je výchova člověka, pro kterého nejsou odděleny vědomosti a přesvědčení, ideály a konkrétní činnost pro společnost.

XXV. sjezd stanovil cíl výchovné práce tak, aby byly u všech členů společnosti vypracovány uvědomělé vztahy ke společnému dílu, aby byla jednota slova a činu normou jednání každého jednotlivce. Při výchově je třeba vycházet z toho, že mládež není jen příjemcem revolučních tradic a zkušeností starších, ale i aktivním pomocníkem strany.

J. I. Monoszon: Stav a úkoly výzkumu procesu formování světového názoru žáků (str. 9—19)

Různorodou výchovně vzdělávací práci vede sovětská škola žáky k dialekticko-materialistickému chápání přírody, společnosti, poznatelnosti světa, zákonitostí jeho rozvoje. Pomáhá aktivizovat lidi k přetváření společnosti.

Někteří teoretici ohraničují světový názor jen jeho filozofickým základem. Marxismus chápe světový názor jako celistvý systém filozofických, ekonomických a sociálně politických hledisek.

Sovětská škola může u žáků vybudovat pevné základy komunistického světového názoru tím, že je vyzbrojuje základy věd o přírodě a společnosti, rozvíjí jejich myšlení, vede je k společensky prospěšné práci.

Rozvoj názorů a přesvědčení žáků je složitý proces probíhající od sledování přírodních jevů a společenského života až po zobecňující poznatky světónázorového charakteru.

Formování obsahové stránky komunistického světového názoru je těsně spojeno s rozvojem dialektického myšlení. V současné době zaujímá v psychologicko-pedagogických výzkumech formování komunistického světového názoru důležité místo otázka mechanismů a podmínek jeho formování. Efektivita procesu formování světového názoru je podmíněna aktivní účastí člověka v okolním prostředí, jeho různou činností. Důležitou podmínkou je organizace činností a vztahů v dětském kolektivu.

Jedním z nejdůležitějších faktorů zvyšování efektivity procesu pěstování názorů, přesvědčení a ideálů žáků je sledování zákonitostí výchovného procesu. Dosud byla při zkoumání zákonitostí formování světového názoru malá pozornost věnována různým věkovým obdobím.

Pedagogická teorie má za úkol vyčlenit v každém předmětu základní teoretické poznatky, které mají světónázorový charakter, a určit cestu jejich osvojení.

G. N. Filonov: Metodologické problémy formování vědeckého světového názoru (str. 20—25)

Teoretické a metodologické problémy formování marxisticko-leninského světového názoru se stávají předmětem sledování celého komplexu věd o člověku.

Pro současnou společnost je charakteristický růst uvědomlosti, politické a sociální aktivity v realizaci úkolů národního hospodářství, kultury, v utváření společenských vztahů. Světonázorové pozice se realizují také účastí na plánování, dotváření systému socialistické demokracie, činnosti společenských organizací.

Formování vědeckého světového názoru je spojeno s množstvím změn v mravním uvědomění — v morálních idejích, principech a normách charakterizujících existenci vlivu vědeckého světového názoru na přetváření psychiky lidí. Rozšíření sociální, intelektuální a mravní základny vědeckého světového názoru přispívá k jeho vedoucí roli ve společenskopolitické orientaci mas. Stupeň projevení aktivity při řešení politických úkolů budování společnosti se současně stává kritériem efektivity celého systému společenské výchovy.

Škola formuje světový názor žáků aktivním včleněním žáků do systému ideově politické a pracovní výchovy, studiem společenských věd a organizováním různých učebních i mimoškolní práce žáků.

N. A. Menčinskaja, T. K. Muchina: Formování vědeckého světového názoru jako předmět psychologických výzkumů (str. 26—34)

Realizace ideových pozic a jednání je ve skutečnosti nerozlučně spojena s rozvojem emocionální stránky osobnosti. Stupeň pohotovosti k formování systému názorů a přesvědčení závisí na zaměření osobnosti, na morálních kvalitách, vědomostech a dovednostech.

Někdy je přesvědčení ztotožňováno s vědomostmi. Z hlediska výchovy je důležité, aby vědomosti přešly v přesvědčení (ne všechny, ale ty, které mají světonázorový význam, např. obecné zákony přírody a společnosti).

Před pedagogy stojí problém vyjasnit roli emocí při formování vědeckého světového názoru a zvláštností tohoto formování, odhalení jeho specifických rysů a zá-

vislosti na věkových a individuálních zvláštnostech žáků.

Formování vědeckého světového názoru má tři etapy — obohacování vědomostí a dovedností, formování vztahů a realizace názorů v praxi.

Další výzkum vyžaduje problém typických rozdílů v procesu formování světového názoru.

R. M. Rogova: Formování komunistického světového názoru žáků v mimoškolní činnosti (str. 35—41)

Komplexní sledování problému vědeckého světového názoru u žáků různého věku různou činností je aktuální jak pro teorii, tak i pro praxi.

Při formování vědeckého světového názoru nelze izolovat ani negativní vlivy na mládež. Složitost otázky je dána věkovými psychickými zvláštnostmi, okruhem zájmů žáků, nedostatkem dovedností samostatně se orientovat. Nejsložitější je formování ideově politického přesvědčení. Školská praxe proto podporuje netradiční způsoby, jak žákům objasnit otázky podstaty komunistické morálky, socialistického patriotismu, kolektivismu, vztahu k práci. V zájmových kroužcích se řeší otázky vyžadující samostatné myšlení.

Ukazatelem jednoty pevnosti názorů a jednání je praktická činnost žáků, účast na veřejně prospěšné práci. Byla stanovena kritéria zformovanosti komunistických názorů a přesvědčení — např. vztahy žáků k jejich občanským povinnostem, odpovědnost, uvědomělost, vztahy k činnosti v Komsomolu, chápání úkolů společenského rozvoje, vztahy k práci atd.

Podle toho se analyzuje proces učení z hlediska jeho vlivu na formování vědeckého světového názoru. Jde o vyčlenění a uvědomělé osvojení základních zákonů, seznamování se s novými poznatky z různých aspektů a o stupeň zobecnění, o poznání dialektiky nejen materiálního světa, ale i společnosti.

A. A. Šibanov: Formování světového názoru žáků v procesu

pracovního vyučování a výchovy (str. 42—45)

V práci se učí žáci poznávat a rozmnožovat bohatství přírody, pěstuje se u nich komunistický vztah k práci, dovednost žít a pracovat v kolektivu a znát požadavky na jednání člověka.

Správně a zajímavě motivované pracovní vyučování spojené s rozvojem pracovní a technické tvorby, zemědělského podniktví vyvolává žádoucí emoce, rozvíjí kulturu a estetiku práce, tolik potřebné pro formování aktivního vědeckého světového názoru.

Poznání základních rysů a faktorů rozvoje průmyslu a jejich využití v konkrétních podmínkách práce člověka se stává nevyhnutelnou složkou vědeckého světového názoru. Formování vědeckého světového názoru v procesu polytechnického vzdělávání má svoji specifiku, že žák např. odráží ve svém vědomí skutečnost prostřednictvím pracovní činnosti, že poznávání objektivního světa je konkrétně předmětné, že žák chápe člověka jako subjekt práce. Pracovní výchova dává žákovi možnost poznání vzájemného působení člověka a přírody.

J. J. Vernikova: O vytváření světového názoru žáků v praktické činnosti (str. 46—51)

Podmínkou rozvoje celé osobnosti, nevyhnutelným faktorem jejího sociálního uzrávání je zkušenost z pracovní činnosti a vztahů v závodním kolektivu. V pracovním kolektivu, ve vztazích lidí k vrstevníkům, k sobě samým v pracovní činnosti byla sledována subjektivní stránka těchto vztahů jako podmínka formování a fungování světového názoru. U žáků byly sledovány splněné normy na začátku a na konci praxe, kvalita práce, pracovní disciplína, vztah k práci, vztahy k pracujícím, motivy kladných vztahů k dospělým. Výzkum přinesl některá zajímavá zjištění, že např. formy socialistického soutěžení není možno mechanicky přenášet od dospělých, ve skupinách dětí vyžaduje zvláštní formy. V procesu pracovní činnosti rostlo sebe-

hodnocení a sebekontrola žáků, připravenost účastnit se společné práce. Vztahy v žákovském kolektivu i v kolektivu na závodě rozšířily hranice sociální zkušenosti žáků. Světový názor se u nich formoval prostřednictvím obohacení a rozvojem jejich mravních představ a vztahů k lidem i k sobě samým.

J. A. Vilčko: Charakter činnosti starších žáků a formování jejich světového názoru (str. 52—57)

Světový názor představuje ideje, názory, přesvědčení a hodnotovou orientaci osobnosti nerozlučně spojené s činností a jednáním.

Výzkum sledoval učební aktivitu žáků, schopnost překonávat překážky, zájem o společensky prospěšnou práci, pomoc spolužákům, mínění o třídě a škole, plnění domácích úkolů, volný čas věnovaný sebevzdělání, přátelství s jinými dětmi.

Ukázalo se, že pro formování vědeckého světového názoru není třeba užívat zvláštních metod učení, ale je zde důležitý přístup k látce, uplatnění dialektickomaterialistické metody poznání. U starších žáků jsou v činnostech důležité druhy sebevzdělání. Vliv vědeckého světového názoru se projevuje i ve výběru pramenů informací.

G. I. Školnik: Problém formování komunistického přesvědčení (str. 58—62)

Je třeba ujasnit pojmy společenský světový názor a světový názor osobnosti.

Světový názor osobnosti představuje subjektivní odraz objektivní skutečnosti, není úplným odrazem společenského světového názoru ani obsahem, ani strukturou.

Vytváření přesvědčení probíhá různými cestami, má charakter vnitřně přijatých obrazů jednání, teoretických ideálů.

První etapou formování přesvědčení je počáteční názor, druhou etapou zdůvodňování názorů, uvědomování si dříve utvořeného vztahu (hodnotící etapa), třetí etapou jsou projevy názorů a přesvědčení žáků.

Kritériem, podle něhož je možno prověřit přesvědčení žáků, je bezpečné poznání hlavních idejí, poznání, jak se tyto ideje projevují v okolním životě, schopnost k hodnocení událostí a faktů z pozice osvojeného názoru.

T. V. Frolova: Komsomol a formování světového názoru starších žáků (str. 63—69)

Proces formování světového názoru osobnosti se uskutečňuje vlivem mnoha faktorů, které mají vliv na charakter formování a stupeň rozvoje strukturálních komponentů. Jedním ze základních úkolů Komsomolu je formování uvědomělého ideově mravního vztahu k sociálním funkcím, vytvoření »komsomolské pozice«.

Formování uvědomění žáků předpokládá nejen vytvoření zobecněných sociálně politických hodnocení, ale i konkrétních hodnocení spojených se vztahem osobnosti k její každodenní činnosti, k členům třídního kolektivu, k dospělým. Proces pěstování ideově mravních vztahů zahrnuje nejen existenci názorů, hodnot, soudů, ale předpokládá také systém motivů zabezpečujících realizaci přesvědčení.

Formování motivační sféry probíhá v praktické činnosti, účasti na společenské práci. Zkoumáním se zjistilo, že např. kolektivistické motivy ve verbální situaci projevovalo 71 procent žáků, v reálné situaci pouze 18 procent. Žáci často nevybočují za rámec třídních vztahů, málo se účastní činnosti v rámci školy.

XXV. sjezd a úkoly školy (str. 3—7)

V jednáních XXV. sjezdu KSSS byla zdůrazněna myšlenka o nezbytnosti dalšího zdokonalování komunistické výchovy, která předpokládá zdokonalení systému lidového vzdělávání a profesionální přípravy mládeže.

V nové pětiletce je jedním z hlavních úkolů školské soustavy, aby různé druhy vzdělávacích zařízení poskytujících doposud neúplné střední vzdělání poskytovaly plnohodnotné střední vzdělání. V roce 1980

má mít 95—97 procent mládeže úplné střední vzdělání. Dalšími úkoly jsou rozvoj všeobecné vzdělávací přípravy pracující mládeže, upevnění materiální základny škol, zvyšování vzdělávací úrovně učitelů a péče o učitelské kádry na vesnické škole.

Vážným úkolem zůstává příprava učitelů pracovního vyučování, hudební, výtvarné a tělesné výchovy.

XXV. sjezd potvrdil nevyhnutelnost dalšího zdokonalování výrobního vyučování a profesionální orientace žáků, obsahu vzdělávání, organizace výchovně vzdělávacího procesu a metod řízení.

Pedagogické problémy zvýšení efektivity výzkumné práce se žáky v letním období (str. 8—15)

Mimoškolní práce zahrnuje i různé formy organizace letní činnosti dětí. Letní činnost obsahuje promyšlenou organizaci režimu dne, rozumné spojení práce, odpočinku, sportu, sebeobsluhy, poznávací, umělecké, společensky prospěšné činnosti a vytvoření dětského kolektivu.

Letní činnost spojuje společensky prospěšnou práci s využitím přírody k upevnění psychického i fyzického zdraví dítěte, rozšiřování sociálního rámce činnosti i rozvoje individuálních zájmů.

Zobecněním a systemizací zkušeností z letní činnosti realizuje pedagogická věda usnesení XXV. sjezdu v oblasti rozvoje mimoškolních zařízení v 10. pětiletce.

J. M. Smolencev: Didaktické podmínky úspěšného formování komunistického světového názoru (str. 16—23)

Úkol formování komunistického světového názoru se zde rozpracovává jako obecně didaktický problém. Didaktické principy a metody učení vystupují jako prostředky výchovného vlivu na tvorbu světového názoru.

Světový názor má funkci ideově hodnotové orientace subjektu. Vychází se ze skutečnosti, že učební materiál musí pod-

něcovat myšlení žáka, snahu dosahovat dalších vědomostí. Zde jsou rezervy pro zkvalitnění role učebního procesu ve formování vědeckého světového názoru. Jednou z podmínek jeho správného formování je aktualizace obsahu učiva, vzbuzování emocionálních vztahů žáka k učební látce, taková organizace vyučovacího procesu, která umožňuje trvalý zájem a samostatnou poznávací činnost žáků. Úkolem učitele je vytvořit podmínky k projevoování tvůrčích schopností a probuzení úsilí o samostatné myšlení. Uskutečnění těchto podmínek může sloužit jako kritérium výchovné efektivity hodiny.

I. F. Gončarov: Vzájemné působení umění a činnosti při formování estetického ideálu (str. 24—30)

Již dříve se lidé zamýšleli nad faktory ovlivňujícími formování estetických vztahů člověka k člověku a k okolí.

U žáků je nedostatečně rozvinut zájem o estetický vzhled člověka, někteří obracejí pozornost jen na jeho vnější projevy.

Zřetel k životní zkušenosti žáků je jednou z podmínek ovlivňujících estetické chápání umění. Krásno vystupuje jako kritérium, kterým se žáci ve své činnosti řídí. Na různém uměleckém materiálu se žáci učí hledat typické rysy nového sovětského člověka — patriotismus, kolektivismus, spojení osobního života se zájmy společnosti, důstojnost, uvědomělost, oddanost, umění vidět v práci smysl života.

P. R. Atutov: K obsahu polytechnického vzdělání žáků (str. 31—36)

Existující systém polytechnické přípravy odкрývá přírodovědné základy a technologické principy výroby v souladu s logikou obsahu učebního předmětu a pracovní činností.

Obsah systému polytechnické přípravy zahrnuje praktické práce žáků spojené s technikou, úsilí žáků o rozšíření, diferenciaci a zobecnění osvojených poznatků.

V článku jsou ukázány objekty učební

a pracovní činnosti žáků určující obsah polytechnických poznatků ve všeobecně vzdělávací škole. Nevytvářejí systém jako takový, ale jsou determinovány výrobně technickými poznatky.

I. I. Driga: Vytvoření systému učebních prostředků (str. 37—42)

Učební prostředky musí napomáhat osvojování základů věd, rozvoji myšlení, formování světového názoru a výchově v duchu komunistické mravnosti. Modernizace obsahu učení a přechod k všeobecnému střednímu vzdělání vyžaduje učební prostředky a zařízení vyšší kvality. Tyto prostředky nejsou jen pramenem informací, ale i nástrojem řízení poznávací činnosti žáků.

Zvláštností učební látky jednotlivých předmětů a metody učení určují specifiku učebního vybavení. Do roku 1977 přejdou všechny střední školy na systém odborných učeben. V letech 1976—1980 bude poskytnuto školám 1300 nových pomůcek a zařízení, které zvýší kvalitu práce školy. V těchto letech budou postaveny nové závody pro výrobu školních pomůcek a kompletního učebního zařízení.

Výzkum v této oblasti by měl určit využití nových prostředků v každém učebním předmětu a připravit metodiku práce s nimi.

G. F. Suvorova: Některé aktuální problémy vesnické školy (str. 43—49)

V roce 1968 mělo vyšší vzdělání jen pět procent učitelů počátečních tříd. V roce 1974 se jejich počet zvýšil na 14,7 proc. V posledních letech se zvýšil počet školních budov. Výzkum v roce 1975 ukázal zaostávání venkovských dětí za městskými v úrovni znalostí. Zkvalitnila se úroveň jazykové přípravy a matematiky, dosud však není na dostatečné úrovni pracovní vyučování. Při řešení otázek polytechnického vzdělávání je třeba přihlížet k národním tradicím republik a k specifickým zvláštnostem účasti žáků na zemědělské práci.

Výrobní kombináty nemají ještě ve vesnických školách svoje speciální osnovy, používají osnov pro zemědělská učiliště. Odborné předměty vedou často nespecialisté, učitel se často připravuje k deseti různým hodinám. Analýza metodického aparátu učebnic a dokumentů ukázala, že neodrážejí specifiku vyučování jednotlivých předmětů v podmínkách vesnické školy a nejsou orientovány na zemědělskou výrobu i okolní prostředí.

Podle demografů bude růst málotřídních škol pokračovat, a proto je nutné vytvořit systém praktických prací pro učitele, rozpracovat systémy samostatné práce žáků, obsah a organizační formy pionýrské práce na vesnické škole atd.

V. V. Jarmolinskij: Místo a úloha mistrovských tříd v systému večerního vzdělávání dospělých (str. 50—56)

Poskytování zkušeností mladším je nástrojem komunistické výchovy mladých pracovníků. Někteří pracovníci na závodech mají pouze životní zkušenosti a chybí jim teoretické znalosti ze sociální psychologie o zákonitostech jednání člověka jako člena kolektivu.

Školy mistrů vznikly v 30. letech. V současné době jsou v Moskvě při 43 večerních školách a mají 5798 účastníků. Pozornost při výuce je zaměřena na vytváření organického svazku všeobecného a odborného vzdělání, na pěstování návyků samostatné práce s učebnicí, rozšiřování jejich profesionální a obecně kulturní orientace, umění hledat nové a pracovat s lidmi.

A. E. Golomštok — E. G. Michajlovskij: Práce v technickém

kroužku a její význam pro profesionální orientaci (str. 57—62)

Vzhledem k potřebám společnosti je třeba věnovat pozornost přípravě žáků na konkrétní profesi. Na práci žáka v kroužku je třeba hledět jako na formu sebeurčení a přípravy žáka k výběru profese. Je tedy žádoucí ujasnit si vliv kroužku na rozvoj poznávacích a profesionálních zájmů. Byla sledována práce žáků v období šesti let. Výsledkem je zjištění, že práce v kroužku přispívá ke zvýšení poznávací aktivity, má vliv nejen na charakter výběru profese, ale i na motivaci. Byla současně vypracována kritéria poznávacích a profesionálních zájmů žáků.

A. M. Ovčinnikov: Ze zkušeností výchovy připravenosti k práci (str. 63—65)

Sledování připravenosti žáků k práci se začalo na střední škole č. 13 v Bratsku v roce 1963—1964 zvětšováním rozsahu poznatků o průmyslu města Bratska. Zjistilo se, že hlavním pramenem profesionálních informací je rodina, poslední místo zaujímá škola.

Spolu s vedením kombinátu vypracovala pedagogická rada školy program připravenosti k práci. Seznamuje děti i učitele s různými profesemi, pořádají se besedy se specialisty, škole se umožňuje výrobní práce v závodě.

Ukázalo se, že řešení problému výběru profese vyžaduje sjednocení všech výchovných prostředků a pedagogických zásahů. Základem je kolektiv pedagogů a kolektiv na závodě.

Jana Rymešová

MAGYAR PEDAGÓGIA 1—2/1976

Sándor Nagy: Situace a problémy výchovy k učitelskému povolání na filozofické fakultě Eötvösovy univerzity v Budapešti (str. 3—15)

Na zasedání všech kateder filozofické fakulty byl podrobně analyzován současný stav přípravy posluchačů na učitelské povolání, zjišťovány dosavadní úspěchy i nedostatky a stanoveny úkoly, které nutno

ihned řešit. Vedoucí jednotlivých kateder shodně uznávali složitost problému učitel-ské přípravy a upozorňovali na množství vlivů působících jak uvnitř univerzity, tak mimo ni. Výchova příštích učitelů nemůže být jen záležitostí pracovníků katedry pedagogiky, odborníků pro metodiku na ostatních katedrách nebo učitelů cvičných škol, nýbrž je to úkol učitelů všech kate-der.

Mária Székács-Vida: Zpracování pohádky »Růže a fialka« ve 4. ročníku základní školy (str. 16—26)

V jedné budapeštské základní škole ilustrovali žáci ve 4. ročníku po celé pololetí vždy ve dvou týdenních hodinách známou Aranyovu veršovanou pohádku »Růže a fialka«. Výsledkem této společné práce byla čtyřicetistránková publikace.

Autorka ukazuje, jak se vyvíjely kreslířské schopnosti žáků při této práci, jaké výsledky přinesl tento několikaměsíční kreslířský vývoj žáků a jaké poučení plyne z tohoto komplexního estetického programu. Podrobněji popisuje vývoj kreslení lidské postavy a kompozice kresby i růst kreslířské tvořivosti desetiletých žáků.

Erzsébet Golnhofer a Iván Falus: Utváření činnosti učitelů a žáků v televizním studiu cvičné školy (str. 27—39)

Televizní záznamy průběhu vyučovací hodiny mohou být názorným prostředkem při přípravě příštích učitelů i při jejich dalším metodickém vzdělávání a mohou do značné míry odstranit rušivý vliv početných hospitačních skupin na průběh vyučování. Avšak i toto nezvyklé prostředí jistě působí rušivě na učitele a žáky.

Úkolem výzkumu bylo zjistit, jak dlouho trvá, než toto zvláštní prostředí přestane rušivě působit, a která činnost může být ukazatelem změny v chování, v aktivitě, pozornosti a únavnosti žáků i ve stylu práce učitele. Pokus byl proveden se žáky 1. třídy gymnázia v šesti vyučovacích hodinách matematiky. V každé vyučovací hodině byl připraven také magnetofonový

záznam, speciálními testy bylo zjišťováno soustředění pozornosti u každého žáka před hodinou a po ní a bylo připraveno pět subjektivních záznamů o vyučovací hodině, v nichž byl zachycen vliv televizního studia na chování žáků, na ovzduší hodin, na zintenzívnění pozornosti zaměřené na mikrofon a na kameru.

Tento krátkodobý pokus ukázal, že prostředí televizního studia zpočátku upevňuje kázeň žáků, ale později působí pokles jejich aktivity i jejich pozornosti a styl práce učitele se žáky se stává únavnějším a přísnějším.

Sándor Kovács: Některé souvislosti mezi stylem vedení a organizovaným životem v dětských kolektivech na základní škole (str. 40—44)

Výzkum 120 pionýrských vedoucích měl ukázat, který ze tří typů vedení — demokratický, autokratický a tzv. laissez-faire — je u nich v oblíbě, proč právě určitému stylu práce s dětmi dávají přednost a jaké »ovzduší« přímo vnímají ve svém prostředí. Při výzkumu bylo použito dotazníků a přímých rozhovorů.

Je pozoruhodné, že vedoucí dávali přednost stylu »laissez-faire« (76 %), kdežto demokratický styl se objevoval u 14 procent a autokratický u 10 procent vedoucích. Vedoucí dětských kolektivů si všímají všeobecné nálady ve své skupině, ale méně jasně vidí vztahy závislosti a odpovědnosti. Na první místo kladou požadavek jediného vedoucího v kolektivu, ale naproti tomu zdůrazňují požadavek demokratického stylu vedení.

Zdá se, že vedoucí přeceňují způsob vedení »laissez-faire«, který pokládají za nejdemokratičtější. Snad je to způsobeno tím, že jen velmi zřídka rozhodují o takové situaci zcela suverénně a že mají jen ideální představy o takových situacích. V počáteční fázi svého vedení pokládají projev vlastních názorů dětí, jejich kritické poznámky a »skákání do řeči« za znak demokracie nezávisle na tom, jak si děti uvědomují odpovědnost za své činy. Teprve v průběhu dalšího života v dět-

ském kolektivu si jeho členové na základě vlastních zkušeností uvědomují přirozenou souvislost mezi projevem vlastního názoru a odpovědností za jeho realizaci.

Stefan Bărsănescu: Abstraktní entity v pedagogice (str. 45 až 50)

Každá věda pracuje s abstraktními entitami a každá věda má svůj vlastní jejich soubor. Pojem abstraktních entit nahrazuje dosavadní »obecné pojmy« a »kategorie«. Abstraktní entity jsou tedy nejobecnější pojmy, které tvoří předmět vědy a obrážejí konkrétní skutečnost zkoumané vědní oblasti.

I pedagogika používá široké škály základních pojmů neboli abstraktních entit. Jsou výsledkem dlouhého historického vývoje a každé historické období obohatilo jejich dosavadní soubor.

Současnou pedagogiku charakterizují tyto abstraktní entity: formy a stupně výchovy a vyučování, ideály a cíle výchovy a vyučování, subjekty a faktory výchovy, obsah výchovy a vyučování, učební plány a osnovy, normy, zákony a základní principy výchovy a vyučování, hodnocení výsledků učeně výchovného procesu, školní poradenství a poradenství pro volbu povolání, výchovné kolektivy.

Lajos Pálvölgyi a Péter Pázmán: Nástin možných perspektiv pedagogického informačního systému s využitím počítače (str. 51—75)

Účelná organizace informační soustavy je nezbytnou podmínkou úspěchu rozsáhlejších pedagogických výzkumů. V MLR je v současné době střediskem pro pedagogické informace Státní pedagogická knihovna a muzeum v Budapešti, jejíž knihovní fond obsahuje asi 330 000 svazků. Vydává pět informačních publikací (Maďarské pedagogické informace, Zahraniční pedagogické informace, Nové zahraniční knihy, Pedagogický informační bulletin a Mezinárodní školství). Vedle této knihovny soustřeďují pedagogickou dokumentaci četná

vědecká pedagogická pracoviště. Tato roztržštěnost se pak obráží v kvalitě shromažďovaných informací.

Autoři navrhuji vytvoření jednotné soustavy pedagogických informací ze všech domácích institucí, které se touto problematikou zabývají, neboť čím dokonalejší bude integrace bibliografických záznamů, tím kvalitnější budou i služby poskytované vědeckým pracovníkům. Takto vytvořené informační středisko bude moci ve své práci účelně využít i samočinného počítače.

Podstatná část článku je věnována především koordinační a dispečerské službě informačního střediska, úpravě bibliografických záznamů pro počítač a možnostem spolupráce se zahraničními informačními středisky.

István Mészáros: Slabikář Františka II. Rákócziho a výchova v jeho dětství (str. 76—79)

Zachoval se neúplný výtisk slabikáře, z něhož se učil mladý Rákóczi číst. Slabikář byl vydán r. 1674 v košické jezuitské koleji.

Imre Vörös: Vyučování francouzštině v 18. století v Uhrách

Od 17. století habsburská protireformační politika značně narušila rozvoj francouzsko-maďarských jazykových styků a mladí lidé toužící po širším vzdělání byli nuceni se obracet místo do Paříže, Lutychu nebo Orléansu dle Itálie nebo do Vídně. Vlivem pietistické školské soustavy Franckeovy se v 18. stol. objevuje francouzština jako mimořádný vyučovací předmět poprvé r. 1724 na evangelickém gymnáziu v Bratislavě a brzy potom i v Šoproni.

Sándor Sipka: Práce Ference Toldyho z dějin literatury a vyučování literatury na gymnáziu (str. 96—110)

Vyučování dějinám maďarské literatury na gymnáziích v Uhrách nezajistil ani nejstarší učební plán z roku 1777, ani Ratio

educationis z roku 1806. Teprve roku 1850 bylo do středních škol zavedeno vyučování národním jazyku a literatuře.

Článek objasňuje význam prací Ference Toldyho (1805—1875), tohoto otce dějin

maďarské literatury, pro vyučování literatury na maďarských gymnáziích v 19. století.

Tomáš Henek

A. I. Gebos

PSYCHOLOGIJA POZNAVATELNOJ AKTIVNOSTI UČAŠČIČHSJA

Kišinev, izd. Štiinca 1975, 103 s.

Aktivita studentů je problém, který jistě zajímá nejen pedagogy, ale též psychology, psychofyziology a ovšem hlavně samotné vyučující. Proto je nutno přivítat každou práci, která přispívá být jen dílčím způsobem k řešení tohoto problému. Takovou práci je i studie A. I. Gebose, který se v ní zamýšlí nad rozvíjením aktivity studentů. Jeho úvahy se týkají tří závažných otázek: 1. problematiky aktivizace poznávací činnosti studentů, 2. psychologických aspektů řízení poznávací činnosti studentů, 3. metod aktivizace poznávací činnosti studentů.

Při rozboru problematiky aktivizace poznávací činnosti studentů autor zvolil historický přístup, jehož výsledkem je přehled a srovnání názorů různých autorů na význam aktivity žáků ve vyučování. Zvláštní pozornost obrací k názorům opírajícím se o kybernetické řízení. Na tomto místě věnuje náležitou pozornost programovanému řízení činnosti studentů při programovaném vyučování.

Upozorňuje, že aktivizace studentů při programovaném vyučování nespočívá jen v mobilizaci jejich intelektuálních schopností, nýbrž též v motivaci k činnosti vůbec. Za zdroj aktivizace studentů považuje autor oprávněně mimo jiné použití technických prostředků výuky (vyučovacích strojů). Podnětná je jeho myšlenka o možnosti syntézy programovaného vyučování s vyučováním problémovým, kterou podrobněji rozvádí v další části své práce.

Také při probírání psychologických aspektů řízení poznávací činnosti studentů autor srovnává různá pojetí psychologických škol a psychologů.

Pozornost obrací zejména k novějším teoriím řízení opírajícím se o kybernetiku. Proces řízení zužuje na optimální řízení. Rozumí jím ve shodě s jinými autory takové řízení, které vede k dosažení stanovených cílů. Tento dílčí závěr je velmi důležitý pro řízení pedagogických procesů, které má být záměrné a plánové.

V další části této kapitoly si autor všímá funkce zpětné vazby v procesu řízení. Důležité je jeho konstatování, že zpětnovazební informace nejsou jen prostředkem řízení, ale také prostředkem aktivizace poznávací činnosti studentů. V procesu řízení učení studentů rozlišuje vnitřní a vnější zpětnou vazbu. Od obecnějších otázek řízení pak autor přechází k vlastnímu problému své práce — k psychologickým otázkám řízení poznávací činnosti studentů. Odpověď na tyto otázky hledá u různých autorů (Galperina, Menčinské, Landy, Nikandrova, Ščerbakova, Bezpalka aj.). Na základě kritické srovnávací analýzy dospívá A. I. Gebos k psychologickému srovnání programovaného a problémového vyučování. Z obou těchto koncepcí vybírá to, co je podstatné pro řízení poznávací činnosti studentů, která je spjata s myšlenkovými procesy. Programované vyučování zabezpečuje řízení učební činnosti studentů, a tím i jejich poznávací aktivity, a to podle připraveného programu s využitím zpětné vazby. Problémové vyučování umožňuje, aby si studenti osvojovali nové poznatky samostatnou tvořivou činností, která však není myslitelná bez aktivity učících se subjektů. Proto také autor po-

važuje problémové vyučování za další způsob řízení poznávací činnosti studentů při výuce. V závěru kapitoly nenásilně a jakoby zákonitě dochází k závěru naznačenému již v první kapitole — k možnosti integrace programovaného vyučování s vyučováním problémovým. Výsledek této progresivní syntézy označuje názvem problémově programované vyučování. V této nové koncepci vyučování je učení a poznávací činnost studentů řízena vyučovacím programem, který je tvořen dílci obsahujícími problémové úlohy.¹⁾

Řešení otázky metod aktivizace poznávací činnosti studentů vychází ze závěrů obsažených v předcházejících částech studie. Autor ukazuje, že jednou z metod (cest) aktivizace poznávací činnosti studentů je programované vyučování s použitím lineárních programů. Studiem těchto programů si studenti osvojují nové učivo, a to zejména řešením systému problémových úloh. Tyto úlohy aktivizují studenty k samostatné poznávací činnosti, která je však řízena poskytováním pomocných návodů k řešení problémů.

Autor dále diskutuje klady a nedostatky úloh s tvořenou odpovědí Skinnerova typu (doplňování neúplného textu) a s odpovědí výběrovou. Opírá se o názory A. M. Matuškina, A. Pikase aj., kteří na základě svých výzkumů prokázali, že Skinnerovy programy se jen v malé míře podílejí na formování dovednosti přenosu.²⁾ Zajímavý je autorův psychologický rozbor činnosti studentů při řešení úloh s výběrovými odpověďmi. Studenti při hledání správné odpovědi srovnávají uvedená alternativní řešení, která konfrontují s tvořenou odpovědí, s níž se setkali předem. Takováto stavba úloh zaručuje jejich efektivnost ve srovnání s prostými úlohami Skinnerova typu.

Analýzu problémů spojených s aktivizací poznávací činnosti studentů pomocí lineárních programů autor dokládá výsledky vlastního výzkumu.³⁾ Jeho předmětem bylo zkoumání: a) vlivu aktivizace poznávací činnosti studentů pomocí úloh řešených po studiu učební informace na efektivnost programů, b) závislosti efek-

tivnosti programů na odložené aktivizaci poznávací činnosti studentů, c) závislosti efektivnosti programů na způsobu uspořádání učiva. Výzkum se uskutečnil v rámci kursu obecné psychologie 1. roč. pedagogického institutu (na téma vnímání). Podrobnější rozbor autorova výzkumu není předmětem tohoto referátu. Omezím se proto jen na výzkumné závěry. Ukázalo se, že 1. studium učebního textu s úlohami zabezpečuje efektivnější osvojení učiva než studium tradičního učebního textu. Kromě úloh zadávaných v programu po prostudování dané učební informace jsou efektivní úlohy zabezpečující odloženou aktivizaci poznávací činnosti studentů. 2. Nejefektivnější se jeví úlohy tzv. konstruktivně výběrového typu. Při jejich řešení má student vybrat z nabídnutých alternativ řešení ty varianty, které jsou z hlediska obsahu nejúplnější a nejsprávnější. Tyto úlohy však musí modelovat proces samostatně tvořeného řešení. 3. Nejefektivnější jsou programy, v nichž studenti nové poznatky sami nalézají (problémově vyučovací programy).

Autorova studie nemohla vyřešit všechny problémy týkající se aktivizace poznávací činnosti studentů. Nebylo to ostatně ani jejím cílem. Naznačila však velké možnosti, které pro rozvoj poznávací činnosti studentů skýtá progresivní integrace programovaného a problémového vyučování.

¹⁾ Viz podrobněji autorovu stať *»Psychologičeskije voprosy sinteza problemnogo i programirovannogo obučenijsa«*. In: Sb. *Programmirovannoje obučenijsa*, vyp. 10. Kijev, izd. Kijevskogo universiteta 1973. s. 28—32. Rovněž v zajímavé publikaci A. M. Matuškina: *Problémové situácie v mysleni a vo vyučovaní*. Bratislava, SPN 1973.

²⁾ Úlohy s volně tvořenými odpověďmi však aktivizují poznávací činnost studentů v dostatečné míře. Umožňují, aby student řešení problému přímo konstruoval. Samozřejmě to neplatí pro skinnerovské doplňování vynechávek v textu dílce.

³⁾ Viz též autorovu studii *»Zavisimost' effektivnosti linejnyh obučajuščich programov ot charaktera programmirovannyh zadanijsa«*. In: Sb. *Programmirovannoje obučenijsa*, vyp. 11. Kijev, Kij. universitet 1974, s. 26—32.

Nastolila řadu dalších výzkumných problémů, které na řešení teprve čekají. Z těchto důvodů patří autorovi dík za jeho podnětnou studii. Věřme, že podnítí výzkumné

úsilí dalších pedagogů a psychologů při řešení problému aktivity studentů a jejího řízení.

Vlastimil Švec

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze 1, Mikulandská 5
 SPK = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12
 SiPK = Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave, Klariská 5
 UK = Univerzitní knihovna v Praze 1, Klementinum
 UKB = Univerzitní knihovna v Brně, Leninova 1-4
 SVKO = Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

BRDA, J.— UHER, B.: Audiovizuální technika ve výuce. Praha, SPN 1976. 153 s.
 SPKK III-24732
 SVKO II-347426
JŮVA, V.: Obecná pedagogika. Brno, Univ. J. E. Purkyně 1976. 101 s.
 SPKK III-24641
 SVKO II-347095
KUJAL, B.: Systém výchovy a vzdělání v české ZDŠ. Praha, PÚJAK 1975. 284 s.
 SPKK II-72363
Metodologické problémy pedagogiky a metodiky výzkumů. Red. M. A. Danilov, N. I. Boldyrev. Praha, SPN 1976. 362 s.
 SPKK II-72612
Vybrané prostředky modernizace vyučovacího procesu. Brno, Univ. J. E. Purkyně 1976. 123 s.
 SVKO II-347099

SSSR

BAJKOVA, V. G. aj.: Politickésoje obrazovanie. Sistema, metodika, metodologija. Moskva, Mysl 1976. 200 s.
 SPKK I-27151
BATYŠEV, S. Ju.: Naučnaja organizacija učebno-vospitatelnogo processa. Moskva, Vysšaja škola 1976. 447 s. SPKK II-72522

BLINOV, V. M.: Effektivnost obučeniya. Moskva, Pedagogika 1976. 189 s.
 SPKK I-27183
KRIPIČNIKOVA, V. G. aj.: Psihologija obučeniya školnikov. Rekomendatelnij ukazatel literatury. Moskva, Pedagogika 1976. 93 s.
 SPKK I-27122
LEONTJEV, A. N.: Dejatelnost, soznaniye, ličnost. Moskva, Politizdat 1975. 302 s.
 SPKK I-27263
MOMOV, V.: Čelovek, moraľ, vospitaniye. (Teoretiko-metodologičeskije problemy.) Moskva, Progress 1975. 161 s.
 SPKK I-27152
MUŽINA, V. S.: Psihologija doškolnika. Moskva, Prosveščeniye 1975. 238 s.
 SPKK II-72198
NOVIKOVA, J. V.: Opyt pedagogičeskoj dejatelnosti S. T. Šackoj. Moskva, Pedagogika 1976. 118 s.
 SPKK I-27184
Roľ i mesto programirovannogo obučeniya v sisteme sredstv i metodov obučeniya. Sbornik trudov. Moskva, Moskov. gos. ped. institut V. I. Lenina, 1974. 414 s.
 SPKK II-72448
STREZIKOZIN, V. P.: Aktualnyje problemy načalnogo obučeniya. Moskva, Prosveščeniye 1976. 205 s.
 SPKK II-72743
SUCHOMLINSKIJ V. A.: Kak vospitať nastojaščego čeloveka. Kijev, Radjanska škola 1975. 234 s.
 SPKK II-72604
ZANKOV, L. V.: Besedy s učiteljami. (Voprosy obučeniya v načalnych klassach.) Moskva, Prosveščeniye 1975. 189 s.
 SPKK II-70400
 SIPK 198760

MLR

Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972—1974. Budapest, Akadémiai Kiadó 1975. 512 s.
 SIPK 199780
Világnezetii szintézis tantárgyi alapjai. Ta-

nulmányok a középiskolai tantárgyak és a világnézetünk alapjai kapcsolatáról. Budapest, Tankönyvkiadó 1975. 201 s. SIPK 198866

NDR

KLINBERG, L. aj.: Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe. Berlin, Volk und Wissen 1975. 317 s. SPKK I-27017

LEISTNER, H.: Aktuelle Probleme der Kollektiverziehung. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaften der DDR 1975. 76 s. SPKK I-27069

SCHNEIDER, G.: Pädagogisch-psychologische Grundlagen der sozialistischen Leitungstätigkeit. Berlin, Verlag die Wirtschaft 1975. 224 s. SPKK II-72052
SPK 76430

Sozialistische Erziehung älterer Schüler. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaften der DDR 1974. 446 s. SIPK 198228

PLR

HELVÉTIUS, C. A.: O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu. Wrocław 1976. 566 s. SVKO 875904

LEWOWICKI, I.: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa, WSP 1975. 215 s. SPKK I-27045

Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej. Warszawa, WSP 1975. 270 s. SIPK 198482

OKOŃ, W.: Nauczanie problemowe w współczesnej szkole. Warszawa, WSP 1975. 342 s. SPKK II-71982

POPLUCZ, J.: Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa, WSP 1975. 315 s. SPKK II-71984

Potrzeby wychowawcze — ich zaspokajanie. Rozprawy z pedagogiki społecznej. Wrocław, Ossolineum 1975. 380 s. SIPK 198271

Przkłady lekcji problemowych. 2. Warszawa, WSP 1975. 330 s. SIPK 198470

Studia pedagogiczne. Pod red. B. Sucho-dolskiego. T. 35. Wrocław, Ossolineum 1975. 247 s. SIPK 13279/35-1975

TYMOWSKI, J.: Organizacja szkolnictwa

wyższego w Polsce. Warszawa, PWN 1975. 223 s. SPK 76197

WINIARSKI, M.: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa, Książka i Wiedza 1975. 221 s. SIPK 199355

Wychowanie nowoszesnego absolwenta szkoły wyższej. Poznań, Wydaw. nauk. univ. im. A. Mickiewicza, 1975. 248 s. SPK 76359

ZBOROWSKI, J.: Nauka domowa ucznia szkoły średniej. Warszawa, PMN 1975. 302 s. SIPK 199749

RSR

LAZAR, A.: Situații motivationale favorabile învățării de tip școlar. București, Edit. didactică și pedagog. 1975. 158 s. SPKK II-72439

ANGLIE

PHILLIPS, H. M.: Basic education a world challenge measures and innovations for children and youth in developing countries. London, Wiley 1975. 259 s. SPK 75839

WILSON, B.: Education, Equality and Society. London, Allen and Unwin 1975. 207 s. SIPK 199706

NSR

AUSUBEL, D. P.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim, Beltz 1974. Bd. 1. 397 s. Bd. 2. 401—753 s. SVKO 490038

CRONBACH, L. J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim, Beltz 1974. 721 s. SVKO 490058

SCHRÖDER, H.: Kommunikation und Information im Unterricht. München, Ehrenwirth 1975. 151 s. SIPK 199072

Zukünfte der Erziehung. Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen. München. Kösel-Verlag 1975. 160 s. SIPK 199067

RAKOUSKO

KAMPMÜLLER, O.: Vorschulzeit und Schulanfang. Wien, Jugend und Volk 1975. 128 s. SIPK 199086

ŠVÝCARSKO

Annotated bibliography of teaching-learning. Materials for Schools of Nursing and Midwifery. Geneva, World Health Organ. 1975. 446 s. UK E 39845

USA

BOWEN, J.—HOBSON, R.: Theories of education. Sydney, Wiley and Sons 1974. 448 s. SPKK II-73181

DUNKIN, M. J.—BIDDLE, B. J.: The study of teaching. New York, Holt, Rinehart and Winston 1974. 490 s. SPKK II-73159

Good schools for young children. A guide for working with three-, four-, and five-year-old children. New York, Macmillan 1974. 496 s. SPKK II-73184

Improving instructional productivity in higher education. Englewood Cliffs, Educat. technology publ. 1975. 272 s.

SPK N-17663

LEE, J. R. aj.: Teaching social studies in the secondary school. New York, Macmillan 1973. 291 s. SPKK II-73159

UNESCO

Les femmes, l'éducation et l'égalité. Dix années d'expériences. Paris, Unesco 1975. 122 s. SPKK I-27031

Tendances nouvelles de l'enseignement intégré des sciences. Publié sous la direction de P. E. Richmond. Vol. 2, 3. Paris, Unesco 1972. 200, 151 s. SPKK 24381

Eva Žižková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XXVII, ČÍSLO 1, 1977

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Akademii, nakladatelství Československé akademie věd, Vodičkova 40, 112 29 Praha 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční radou. Redakce: Mikulandská 5, telefon 290951, 110 00 Praha 1. Tiskne Rudé právo, tiskarské 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 březnu 1977.

© Academia, Praha 1977.