

RECENZE A REFERÁTY

Gustáv Pavlovič

K HISTÓRII ČESKOSLOVENSKEJ ŠKOLY

SPN, Bratislava 1977, 224 s. a obrázkové přílohy.

Vkusně upravená publikace, která vychází pohotově k 70. narozeninám významného představitele slovenské marxistické pedagogiky, je výběrem z jeho článků, studií a publikací z let 1945—1975, a to v podstatě ve třech oddílech (1945—1949, 1954—1967 a 1969—1975). Je uvedena zasvěceným pohledem na dosavadní bohatou činnost politickou a organizátorskou i na činnost vědeckou, který napsal Jozef Mátej. Je doprovázena výběrovou bibliografií díla. U každé ukázky je resumé v ruském a německé jazyce.

Pro syntetické zpracování dějin školství a pedagogiky v ČSSR se zvláštním zřetelem k SSR mají osobitý význam Pavlovičovy stati týkající se bojů o zákon o jednotné škole z r. 1948 a bojů o pedagogické fakulty. Na Slovensku mají obdobnou hodnotu zejména články a stati Laca Novomeského a Ondreje Pavlíka, v českých zemích zejména články a stati Zdeňka Nejedlého, Otokara Chlupa a Ladislava Koubka. Vyvěrá z nich racionální i citový vztah k Sovětskému svazu, k marxistické pedagogice a k problematice dialektiky teorie a praxe, jež bude vodítkem celým dalším dosavadním dílem pracovníka, který vyšel z řad slovenských pokrokových učitelů.

Samostatnou kapitolou Pavlovičovy vědecké činnosti je zpracovávání problematiky polytechnické výchovy, k níž soustředil pozornost zejména v letech 1957—1960. Tato kapitola je současně novou kapitolou ve vývoji marxistické pedagogiky v ČSSR vůbec.

Velkou pozornost věnuje výbor období konsolidace pedagogiky a školství po politické krizi v letech 1968—1969, v němž G. Pavlovič otevřeně vystupoval jako zásadový komunista a marxisticky orientovaný vědec. Upozorňujeme na stať »Súčasná pedagogická teória a výchovnovzdelávacia prax v konfrontácii s potrebami našej socialistickej spoločnosti« (1974) a na studii »Akcelerácia a socialistická škola« (1975), která je souhrnem výsledků obsažených v rozsáhlé publikaci z roku 1976.

Nejen učitelstvu a pedagogům, ale i studentům fakult vzdělávajících učitele, fakult, kterým G. Pavlovič věnoval tolik pozornosti, se v této publikaci dostává do rukou studijní materiál, který pohledem slovenského vědce dokumentuje cestu československé socialistické školy a marxistické pedagogiky po roce 1945.

Josef Cach

Milada Blekastad (vyd.), Unbekannte Briefe des Comenius und seiner Freunde 1641–1661. Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr — Universität Bochum. Herausgegeben von Klaus Schaller, Nr. 7. Henn Vg., Kastellaun/Hunsrück, 1976, 161 s.

V posledních dvou letech vyšly tři edice listů Komenského a jeho přátel: dopisy obsažené v VIII. svazku Vybraných spisů Jana Amose Komenského (Praha, SPN 1975, s. 255–410); 19 dopisů vydaných v příloze ke švédsko-anglickému vydání Komenského spisku *Continuatio admonitionis fraternalis* (Comenius' självbiografi, vyd. W. Sjöstrand a Stig G. Nordström, Stockholm 1975, s. 267–284), a nyní máme před sebou další »klasobraní«, které podle vzoru G. H. Turnbulla připravila Milada Blekastadová. Její edice se skládá ze stručného úvodu (s. 7–12), zásad přepisu (s. 13–16) a tři skupin dopisů. První představuje 31 listů, které poslal Komenský Hartlibovi (výjimečně, ve čtyřech případech, také jiným adresátům) v letech 1642 až 1661 (s. 17–102), druhou pět dopisů Komenského zetě Petra Figula Axelovi a Erikovi Oxenstiernovi (z let 1643–1656, s. 103–124), k nimž byly ne zcela organicky připojeny dva dopisy Komenského Hartlibovi, a třetí tvoří devět listů Jana Moriaena Hartlibovi (jednou Komenskému) z let 1641–1650 (s. 125–150). Vysvětlení, proč dva listy Komenského Hartlibovi zůstaly ve skupině figulovské korespondence, je velice prosté. Boh. Ryba, který dal k dispozici svůj přepis Komenského listů Hartlibovi z první skupiny, totiž užívá jiného systému přepisu latinského textu než J. Nováková, která zde zase přetiskuje svoje přepisy, které zároveň vyšly ve zmíněné švédsko-anglické edici. Listy první skupiny jsou vesměs z Hartlibovy pozůstalosti v sheffieldské univerzitní knihovně, stejně jako dva Komenského listy Hartlibovi ze skupiny druhé. Figulovy listy adresované Oxenstiernům jsou z Říšského archivu (Riksarkivet) ve Stockholmu a korespondence Moriaenova je vesměs z Hartlibovy pozůstalosti.

Celkem tedy edice, k níž úvod a po-

známky napsala Milada Blekastadová, přináší 47 kusů korespondence, z toho 42 ze Sheffieldu. Zcela neznámých listů Komenského, tzn. neobsažených v žádné dřívější edici, je pouze deset, devět ve skupině první a jeden ve skupině třetí. Je to zároveň dost i málo. Dost, protože Komenského korespondence je sice bohatá, ale deset listů je dobrý přrůstek, a málo, srovnáme-li tento počet se stovkami a tisíci listů v Hartlibově pozůstalosti. Srovnáme-li tři poslední edice mezi sebou, zjistíme bez velkého úsilí, že listy z první skupiny byly do značné míry vydány v VIII. svazku Vybraných spisů, zatímco obsah druhé a třetí skupiny se zase značně kryje s obsahem švédsko-anglické edice. Jde ostatně vesměs o listy, které si v xeroxové kopii v Sheffieldu dala pořídit M. Blakastadová a dala je přepsat svým českým a švédským spolupracovníkům (z naší strany B. Rybovi a J. Novákové). Je zjevné, že nikdo z nich jaktěživ originály neviděl, a proto také tato edice pokračuje v nechvalné Turnbullově tradici a neobsahuje ani jedinou přesnou signaturu, která by umožnila eventuální kontrolu správnosti přepisu.

Velkým kladem edice je poukaz na význam dvou Komenského spolupracovníků, kteří zůstali dosud samozřejmě ve stínu Sam. Hartliba, kterému Komenský vděčil za mnoho, víc než leckterému z feudálních »patronů«. Byli to Komenského dlouholetý spolupracovník a zetě Petr Figulus a dávný zprostředkovatel korespondence, nizozemský Jan Moriaen. Nedostatkem edice je vedle zmíněné už absence přesných signatur skutečnost, že ani mezi zkratkami, ani mezi užitou literaturou nejsou uvedeny některé, které jsou v edici běžně užívány a které zůstávají nevysvětleny. Je mezi nimi i zkratka T. (tj. G. H. Turnbull, Hartlib, Dury and Comenius. Gleanings

from Hartlib's Papers. Liverpool 1947) a jazykově dostupná biografie Komenského vydaná M. Blekastadovou. Není také v souladu se skutečností, jestliže se v úvodu tvrdí, že po Turnbullově smrti (1662) nedošlo k systematickému katalogizování Hartlibovy pozůstalosti. Jednak se o ni pokusil už sám Turnbull a jeho systém je zejména Ch. Websterem do dneška užíván. A za druhé k pokusu o přesnější katalogizaci v posledních letech opravdu došlo, i když výsledek není zrovna nejuspěšnější. Ale v každém případě můžeme zodpovědět tamtéž (na s. 7) nadhrozenou otázku, zda edice obsahuje všechny listy

Komenského Hartlibovi. Ty opravdu neobsahuje, stejně jako přináší jenom zlomek listů Moriaenových a Figulových.

Jakkoliv tedy jsme vděční za přínos edice, nemůžeme být spokojeni s metodou, jak se na edici pracuje. Není ani náznaku, že by se u nás nebo s naší spoluprací v NSR či Skandinávii připravovala systematická edice aspoň všech komenián z Hartlibovy pozůstalosti. Na obzoru jsou nejvýš další »klasobraní« vybíraná podle Turnbullova příkladu ze sheffieldského fondu. Tento nedostatek koncepčnosti nedělá současné komeniologii rozhodně velkou čest.

Josef Polišenský

SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 10/1976

Metodické zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu (str. 3—7)

Jedním z výsledků 10. pětiletky bude dokončení přechodu k všeobecnému střednímu vzdělání. Metodické zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu se stává jednou z podmínek celkového zkvalitňování práce školy cestou komplexního řešení úkolů výchovy. V minulé pětiletce bylo mnoho uděláno pro zefektivnění systému výchovy žáků. Sledování metod učení mělo za cíl vytvořit nové metodické systémy a zdokonalit již existující metody, formy a prostředky učení zabezpečující realizaci nového obsahu učebních předmětů. Dalším úkolem bylo zobecňování zkušeností škol, klasifikace metod učení s cílem zvýšit jejich výchovný potenciál. Součástí pedagogických výzkumů minulého období byly také zvláštnosti výchovy v podmínkách současné rodiny; pedagogická propaganda ještě nedostatečně počítá se systematickým seznamováním rodičů s vhodnými metodami působení na děti různého věku.

Zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu vyžaduje také posílit v případě učitelů otázky metod učení a jejich aplikaci v praxi škol.

M. M. Mechti-Zade: K otázce vědeckého řízení systému vzdělání (str. 8—17)

Řízení je cílevědomá organizující činnost, tj. činnost na základě změny vztahů zabezpečujících jednotu společné práce a života lidí. Řízením systému vzdělání se rozumí souhrn opatření (organizačních, metodických, kádrových, výchovných, finančních) zabezpečujících fungování systému vzdělání, jeho další rozvoj kvantitativní a kvalitativní. Vědeckým řízením se rozumí základy teorie určující a osvětlující cíle, obsah, principy a metody řízení s metodologickým základem marxismu-leninismu. Lenin ukazoval, že nelze řídit hospodářství bez znalosti základů vědy o řízení, a přikládal velký význam demokratickému centralismu v řízení.

Princip vědeckosti vyžaduje pečlivé uvážení podmínek v řízení systému vzdělání, využití vzdělávacích zařízení se společenskými a stranickými organizacemi.

Metody řízení zabezpečují působení na objekt prostřednictvím metodických opatření (vědecké konference učitelů, provádění pedagogických experimentů apod.).

Dotvářet metody řízení znamená znát hlavní cíle a praktické úkoly práce. Efektivita řízení vzdělání je spojena s obecnou

přípravou a osobními kvalitami vedoucích kádrů, jimž je třeba věnovat náležitou péči a pozornost.

A. D. Soldatěnkov, M. M. Plotkin: *Ideově výchovná práce v internátní škole v současné etapě* (str. 18—25)

Vytvoření metodiky formování ideově politických kvalit vyžaduje počítat s celou řadou faktorů a specifických zvláštností úkolů vzdělání a výchovy v internátních školách. Byla provedena analýza výchovné práce v některých školních internátech Moskvy, jejímž cílem bylo zjistit fakta o osvojování politických poznatků u žáků 7.—8. ročníku. Ve výzkumu se ukázalo, že žáci neznají význam slova politická revoluce, komunismus, kapitalismus, kolonialismus, agrese, rasismus, fašismus, světový názor, ideologický boj apod. Byl proto vypracován program tematických besed o otázkách politického života v zemi i za hranicemi.

Žáci byli začleňováni do společensky prospěšné práce — patronáty nad mladšími, pomoc v učení, příprava do Komsomolu, organizace sportovních vystoupení.

Zvyšování efektivity ideově politické práce ve školním internátu předpokládá dotváření systému činnosti pedagogického kolektivu a dětského kolektivu s ohledem na jednotu ideově politické, pracovní a mravní výchovy. Samostatným směrem v ideově politické výchově může být společná činnost pionýrské a komsomolské organizace, kde příprava na vstup do Komsomolu dává široké pole konkrétní politické činnosti. Důležité místo v ideově politické výchově zaujímá etické vzdělávání žáků, jehož cílem je zformovat hodnotové vztahy k sociální skutečnosti a hodnotit společenské jevy z hlediska komunistického mravního ideálu.

V. G. Cypurskij: *Výchovné vzdělávací práce v internátech* (str. 26—33)

Ve školních internátech žije 1 milión 500 tisíc žáků. Tyto internáty vznikly jako pomocná zařízení v období uskutečňo-

vání všeobecného počátečního vzdělávání — v současné době to jsou velká výchovně vzdělávací zařízení, jež mají zvláštní význam, pomáhají vytvářet podmínky pro uskutečnění úplného středního vzdělání na venkově.

Jedním z úkolů těchto internátů je vytvoření věkově různorodého dětského kolektivu. Vzniká zde řada specifických problémů, např. otázky samostatné přípravy žáků, volného času, přechodu žáků do internátu a s ním i změn v prospěchu, organizace dětské samosprávy a spojení internátu se školou.

Nedostatkem zatím zůstává překrývání forem a metod mimotřídní práce, práce v internátě je prodloužením práce v hodině. Příchod dětí do internátu je pedagogicky velice náročný a je třeba připouštět děti v prvních dnech v internátě k různým činnostem, což napomáhá úspěšnému začlenění žáka do nové situace. Internát spojuje rodinu a školu, je prostředníkem, proto je třeba maximálně umožnit vliv rodičů na děti.

Spojením pedagogického vedení školy, představitelů společenských organizací a rodičů se dosáhne dobré kvality výchovné práce.

Ju. V. Gerbejev: *Skupina chovanců dětského domova různého věkového složení* (str. 34—39)

V internátních školách byly v posledních letech ustaveny kolektivy různého věkového složení, které úspěšně pracují. V pedagogické literatuře se otázkám struktury dětského kolektivu věnuje málo pozornosti, častěji otázkám obsahu a metod výchovné práce.

Zkušenost ukazuje, že čím složitější je struktura dětského kolektivu, tím je významnější úroveň styků mezi jeho členy. Ve věkově stejnorodém kolektivu chybí vliv starších dětí na mladší. Proto byl proveden pokus o přetvoření struktury prvotního kolektivu chovanců dětského domova. Šlo o obdobu rodiny, kde se stará jeden o druhého a přispívá tak k vytváření správných vzájemných vztahů. Byly vytvořeny třídy se žáky z dětského domo-

va. V každé třídě bylo 3—5 dětí z domova. Různorodé utváření skupin a rozdělení dětí do paralelních tříd ve škole se stalo důležitým principem formování prvotního dětského kolektivu, přispělo ke stabilitě skupin. Vzrostl též školní prospěch žáků spojený se sdružováním dětí do skupin s různým věkovým složením.

I. P. Pdlasij: O kvalitě vzájemných vztahů mezi charakterem učební látky a jejím osvojením (str. 40—45)

Předmětem sledování bylo studium rázu vzájemných vztahů ukazatelů osvojení učební látky v závislosti na její kvalitě a množství, rozpracování kritérií kvality a množství učební látky a určení objektivního ukazatele jejího osvojení. Nešlo tedy jen o znalost obecných kvalitativních vztahů mezi jevy a faktory učení, ale o znalost konkrétní kvality závislosti mezi faktory ovlivňujícími osvojování poznatků.

Práce probíhala deset let a závěry se znovu prověřují. V první etapě výzkumu se sledoval vzájemný vztah mezi množstvím učební látky a ukazatelem osvojení, druhá etapa objasňovala závislost a charakter vzájemných vztahů mezi kvalitou a ukazatelem osvojení v programovaném učení, třetí etapa sledovala úkol prověřit závislost v podmínkách masového učení.

B. Bajnazarov: Ze zkušenosti mimoškolní práce s rozšiřováním obzoru žáků (str. 46—50)

Cílem bylo sledovat vzájemný vztah poznávací aktivity žáků s jejich úspěchy v učení a vztahy k němu. Sledovalo se střídání výchovných opatření mimoškolního vzdělávacího charakteru. Sami učitelé sdělili, že organizace a provádění různých forem mimoškolní práce s aktivní účastí žáků pomáhá učiteli, aby poskytoval žákům trvalé poznatky, ovlivňuje kladně prospěch žáků.

Rozšiřování obzoru žáků má různé formy — systematickou propagandou knih, výstavky, besedy o knihách, čtenářské konference, besedy se zajímavými lidmi, systematické seznamování dětí se životem

ostatních zemí socialismu politickovýchovnou prací v pionýrských oddílech a družinách apod.

Ukázalo se, že znalost okolí přispívá k samostatnosti a iniciativě žáků. Velkou úlohu zde má učitel jako podněcovatel jejich aktivní činnosti.

O. F. Fedorova: O efektivitě vzájemných vztahů všeobecného a odborného vzdělání pracující mládeže (str. 51—56)

V současné době se stává velmi aktuálním problém kritéria hodnocení činnosti školy, pedagogických jevů procesu výchovy a vyučování, efektivit metod a didaktických prostředků. Hledají se objektivní měřítka pro úroveň učení a výchovy ve škole. Otázkami kritérií se zabývali Ju. V. Vasiljev, L. M. Portonov a P. V. Chudominskij, zatím však se jim v plné míře nepodařilo rozpracovat kvalitativní i kvantitativní měřítka.

V pedagogice je nevyhnutelné nejen korigovat obecně přijatá kritéria, ale rozpracovat i specifická kritéria a způsob jejich měření. Při vytváření kritérií je třeba 1. přihlížet k zvláštnostem sledovaného objektu a na tomto základě zabezpečit odpovídající kritéria, 2. pro jejich operativní použití je nevyhnutelné určit etapy a objekty kontroly, 3. najít způsob měření kritérií.

Je třeba určit zvláštnosti vzájemného spojení všeobecného a odborného vzdělání. Toto spojení má zabezpečit formování systému všeobecně vzdělávacích a odborných znalostí, dovedností a návyků. Za kritéria kontroly poznatků jsou vybrány: úplnost charakterizující znalosti žáka, zobecnění, přenos — využití v různých podmínkách a včlenění do různých systémů, správnost — vyplnění činnosti v souladu s úkolem, uvědomělost — šíře a úroveň dovedností a návyků. Řešení hledání kritérií bude ještě vyžadovat: 1. určit základní komponenty všeobecných a odborných poznatků, 2. sestavit profesiogramy, 3. klasifikovat kritéria, stanovit stupeň jejich důležitosti při hodnocení efektivit spojení všeobecného a odborného vzdělání.

F. G. Paračín: Vstupujeme do 60. roku (str. 3—10)

Každé výročí VŘSR je vždy krokem přibližujícím sovětský národ k cíli — ke komunismu. Neocenitelný vklad pro celou sovětskou společnost přinesl systém výchovy a vzdělávání. V současnosti se týká 42 milionů žáků, více než 9 milionů posluchačů vysokých škol, 3 milionů učňů, 5 milionů posluchačů večerních škol.

V 50. letech byla uskutečněna všeobecná sedmiletá docházka a ve velkých městech desetiletá. 70. léta se vyznačují přechodem ke všeobecnému střednímu vzdělání, zdokonalením veškeré vzdělávací práce, zkvalitňováním přípravy pedagogických kádrů a upevněním materiálně technické základny.

Vážnou podmínkou výchovy je spojení všech oblastí komunistické výchovy. Komplexnost v organizaci výchovy předpokládá spojení úsilí v dosahování cílů nejen pedagogickým kolektivem, ale i v mimoškolních zařízeních a rodině.

Pro zlepšování výchovné funkce školy je důležitá mravní výchova — formování aktivní životní role, uvědomělé disciplíny a kultury jednání.

V každé škole je důležité určit s ohledem na místní podmínky konkrétní cesty a formy dotváření pracovního vyučování. Na pomoc učiteli je připraven program výchovné práce, zdůrazňuje se úloha žákovské samosprávy, PO a Komsomolu ve výchově. Reforma školy probíhala také v obsahu učiva a nových učebnicích, kde byl vypuštěn zastaralý materiál a rozpracovány mezipředmětné vztahy.

V příštím období čeká pedagogiku úkol zabývat se vstupem dětí do školy od šesti let, vypracovat projekt školy budoucnosti. Tyto náročné úkoly vedou i ke zvýšeným nárokům na roli učitele. Pro 1.—3. ročník nemají všichni odpovídající pedagogickou kvalifikaci, zejména jsou zde nedostatky v přípravě učitele pro pracovní vyučování, tělesnou a estetickou výchovu. Ke zkvalitnění přípravy učitelů byla zavedena atestace učitelů.

Dalšími úkoly jsou racionalizace sítě venkovských škol, vybavení škol pomůckami, zkvalitňování řízení práce školy a zdokonalování metod učení a řízení.

V. P. Strezikozin: Modernizace vyučovací hodiny ve vesnické škole (str. 11—19)

V roce 1973 vyšlo usnesení ke zkvalitnění podmínek práce na vesnické škole. V posledních letech roste počet málotřídek na venkově a s tím současně vzrůstá nutnost, aby se pedagogika zabývala problematikou málotřídek. Někdy se tyto otázky pojímají jednostranně — pouze jako zvláštnosti plánování současné práce v několika třídách a samostatné práce žáků v hodině. U žáků málotřídek se vyskytují nedostatky v teoretických poznatcích a obecném rozvoji žáků. V málotřídkách má učitel při výkladu dvakrát, třikrát méně času než v normální škole. Proto jsou nutné specifické formy práce při učení a upevňování teoretických poznatků.

Velký význam má samostatná práce žáků, která má formovat jejich dovednosti a návyky. Někdy se tato práce stává mechanickou, nezabezpečuje uvědomělé osvojování znalostí rozumovou prací.

Učitel nemůže bezprostředně řídit práci několika tříd najednou a používá proto různých učebních prostředků, které ho však nemohou plně zastoupit. Učitel využívá učebních úkolů různého stupně algoritmizace v hodině k diferenciaci samostatné práce žáků.

Rezervou pro modernizaci učebního procesu v málotřídkách je jednopředmětný systém plánování hodin ve spojených třídách, který ulehčuje práci učitele. V 45-minutové hodině se musí učitel přizpůsobit nejen zvláštnostem látky v jednotlivých třídách, ale i rozdílné činnosti vyplývající ze zvláštností každého učebního předmětu. Systém monotematických hodin přispívá k trvalejšímu osvojování poznatků. Negativní zvláštností vyučovacího procesu na vesnické škole je nedodržování didaktického principu názornosti, i když

četné školy mají podmínky pro vybavení nároznými pomůckami. Je třeba vypracovat metodiku využití názorných pomůcek ve vesnické škole. Dalším úkolem je plánování školních budov tak, aby se využilo okolního prostředí škol při vyučování.

Zvláštnosti práce v málotřídce nemohou však ovlivnit obsah, kde nemůže být rozdíl mezi městskou a vesnickou školou. Modernizace hodin předpokládá další zvyšování ideové úrovně, zabezpečení jednoty mravní, ideově politické a pracovní výchovy, těsné spojení vyučování s mimoškolní činností.

S. G. Šapovalenko: Problémy rozvoje učebně technické základny všeobecně vzdělávací školy (str. 20—29)

Vědeckovýzkumný institut školní vybavenosti a technických prostředků učení se bude v 10. pětiletce zabývat:

1. rozšiřováním a zdokonalováním materiální základny škol, modernizací vybavení školních kabinetů,

2. komplexním řízením školního vybavení,

3. modernizací metod výuky a zvyšováním efektivity využití vyučovacích prostředků,

4. obsahem, organizací a metodami zvyšování kvalifikace pedagogických kádrů v otázce vybavení škol.

Nejdůležitějším úkolem je vytvořit systém vybavení všeobecně vzdělávacích škol, který by odpovídal požadavkům vědeckotechnického rozvoje a sociálnímu pokroku.

Komplex metodických pomůcek byl vypracován podle osnov učebních předmětů s ohledem na zvláštnosti poznávání žáků, optimální metodiku vyučování tak, že cílem je, aby se žáci stali aktivními účastníky budování svého okolí.

Pro nejbližší období je důležité splnit tyto úkoly:

1. dokončit soupis požadavků k jednotlivým druhům školního vybavení,

2. provést konkurs na vytvoření plánů nového zařízení,

3. vypracovat ukazatele kvalitativního testování,

4. zabezpečit informovanost škol,

5. systematicky sledovat technické údaje a podmínky přístrojů apod.,

6. v roce 1977 a 1979 uspořádat konference o školních pomůckách,

7. dokončit expertizu školního vybavení,

8. na dvanácti školách ověřovat všechny nové učební prostředky,

9. vypracovat metodiku pedagogického experimentu pro určení kvality učebních prostředků.

Tím přispěje institut ke zkvalitnění úrovně řízení pedagogického procesu.

L. V. Čaško: Efektivita užití audiovizuálních vyučovacích prostředků (str. 30—37)

Výzkum užití audiovizuálních vyučovacích prostředků byl zaměřen na řešení těchto problémů:

1. studium didaktických funkcí a experimentální ověření účinnosti metodických způsobů využití audiovizuálních prostředků,

2. vztah audiovizuálních prostředků a cílů aktivizace poznávací činnosti žáků,

3. nacházení spojitosti mezi metodami užití pomůcek a údajů o kvalitě osvojených poznatků.

Základní metodou výzkumu byl experiment.

Určení efektivity metodických způsobů využití audiovizuálních pomůcek se provádělo na základě analýzy ukazatelů kvality vědomostí žáků. Tyto pomůcky mohou být v procesu učení využity k ilustraci jako doplňující informace k prohloubení a konkretizaci poznatků a obohacování představ žáků. Jedním z perspektivních směrů užití současných prostředků učení je využití televizních přenosů.

Aktivní, tvůrčí užití dovoluje učitelům střídání metodický aparát, a tak širěji využít didaktických a výchovných možností zvyšování ideově vědecké úrovně procesu učení.

M. I. Nikitinskaja: Psychologické zvláštnosti ideálů dospív-

v a j í c í c h a s t a r š í c h ž á k ů (str. 38 až 45)

Ideál má rozhodující vliv na formování osobnosti a ideály žáků se stávají kritérií hodnocení sebe sama a druhých lidí. Pro výchovu má otázka pochopení ideálu velký význam.

V posledních letech se objevila řada pedagogických výzkumů mravního ideálu. Autorka ve svém výzkumu objasnila úlohu emocionálního faktoru v rozvoji ideálu spojeného s potřebami žáků, pedagogické úkoly výchovy v každé etapě formování ideálu, prameny, odkud žáci čerpají ideály, a tři etapy procesu tvorby ideálu. Rozebírá otázky působení ideálu a upozorňuje na rozdíl mezi jednáním a ideálem, který představuje přechod k formování hodnotných představ o člověku a systému mravně fyziologických potřeb.

A. M. Nizova: Některé problémy rozpracování metodiky výzkumu rodinné výchovy (str. 46 až 54)

Socialistický životní styl je charakterizován cílevědomým vzájemným působením institucí společenských, státních a rodinné výchovy. Marxistická věda považuje rodinu za prvotní výchovný kolektiv, charakterizovaný jednotou, vzájemnou pomocí a spojováním osobního života se společností. Těsné spojení rodiny se společností se projevuje v jednotě cílů rodinné a společenské výchovy, v osvětlování výchovných úkolů rodičům.

Výchovný potenciál rodiny je charakterizován nejen vnitřním světem, ale i bohatstvím a růzností spojení s vnějším světem. Efektivita vlivu faktorů společenské výchovy na rodinu, vnitřní vztahy rodiny záleží na úrovni mravního ideálu rodiny.

Při sledování rodiny byly uplatněny tyto principy:

1 sledování rodin se neprovádělo izolovaně, ale ve všech vzájemných spojeních s mikroprostředím i makroprostředím,

2. při studiu výchovné funkce rodiny se vycházelo ze vzájemného působení rodinného a společenského prostředí.

Výzkum se zaměřil na tyto znaky ro-

diny: struktura rodiny, podmínky životní činnosti, kulturní úroveň, rozličné sféry činnosti rodiny, pozice ve vztahu ke společnosti, výchovná úroveň rodiny. Všechny tyto znaky ovlivňují výchovnou činnost, a proto je třeba s nimi při sledování rodiny počítat.

Pro sledování rodiny je možné užít monografické metody, dotazníku a komplexního sledování sjednocujícího oba předchozí typy.

Ukazuje se, že zvyšování pedagogické kultury rodičů, řízení rodinné výchovy jsou vážnými úkoly školy v současnosti.

V. V. Komanovskij: Mravní výchova mladšího žáka v rodině (str. 55–60)

Ve výzkumu šlo o to, objasnit základní faktory ovlivňující mravní rozvoj mladšího žáka, určit existující závislost mezi faktory rodinného prostředí a úrovní mravního rozvoje, cesty zdokonalování podmínek mravní výchovy žáků v rodině. Výsledku má být využito k doporučením pro učitele počátečních tříd k výchovné činnosti rodičů.

K řešení tak složitého úkolu bylo třeba rozpracovat kritéria pro úroveň mravního rozvoje prvňáčků, rozdělení do skupin podle úrovně mravního rozvoje, podmínek rodinného prostředí a jejich působení na mravní charakter dětí.

Výsledky studovaných faktů rodinného prostředí se zřetelem k mravnímu rozvoji žáků ukázaly, že velký vliv má styl rodinných vzájemných vztahů, sociální zaměřenost rodičů, jejich autorita, charakter práce, pedagogická kultura a čas trávený s dětmi.

Ukázala se závislost mezi úrovní mravního rozvoje žáků a úrovní profesionální přípravy rodičů, jejich vzděláním a materiální úrovní rodiny.

Ve výzkumu byl odlišen demokratický, autokratický, despotický, amorální styl rodinných vztahů. Vztahy byly rozděleny na prvotní (vzájemné vztahy mezi rodiči žáků a prarodiči) a druhotné (vztahy dětí k rodičům). Morální vztahy určují vnitřní stabilitu rodinných vztahů.

Experimentálně byly vytvářeny rodinné laboratoře, v kterých rodiče za pomoci učitele zdokonalovali svůj výchovný proces.

Výsledky ukázaly, že základní podmínkou efektivity výchovy dětí je:

1. existence semknutého, organizovaného rodinného kolektivu vhodným morálně-psychickým klimatem,
2. systematické zvyšování pedagogické a všeobecné úrovně členů rodiny,
3. autorita a vhodný příklad rodičů,
4. neexistence psychické bariéry mezi rodiči a dětmi,
5. rozšíření sociálních kontaktů rodiny, shoda výchovného působení rodiny a školy a společenských organizací.

V. V. Grebennikov: Zvyšování pedagogické kultury rodičů — základ zdokonalování rodinné výchovy žáků (str. 61—67)

Pedagogická nepřipravenost rodičů zavlivňuje chyby v rodinné výchově dětí. Minimum poznatků sdělovaných rodičům ještě neřeší problémy přípravy k výchově dětí. Tuto přípravu nelze redukovat na teoretické poznatky, je též nutné vypěstovat pedagogické dovednosti a návyky organizování vnitřních vztahů v rodině.

Při stanovení úkolů zvyšování pedagogické kultury rodičů vzniká otázka, kdo ovlivňuje dítě v rodině a jaké místo v komplexu vlivů náleží pedagogické kultuře.

Výzkumem byl sledován vliv rodiny na prospěch, pracovní a společenskou aktivitu žáků, byla provedena analýza vlivu stupně zaneprázdněnosti rodičů na úroveň vychovanosti a prospěch žáků 2.—7. ročníku (vzorek tvořilo 857 dětí).

Pedagogickou kulturu rodičů je třeba vidět jako součást kultury národa. Rozumí se tím dostatečná pedagogická přípra-

va, rozvoj těch kvalit osobnosti, které od rážejí stupeň zralosti vychovatelů a projevují se v procesu rodinné výchovy dětí. Tuto kulturu ovlivňuje společenská zaměstnanost rodičů a úroveň vzdělání, individuální zvláštnosti, profesionální rysy, životní zkušenosti atd.

V Gorkovském automobilovém závodě je klub mladé rodiny, kde rodiče dostávají odpovědi od lékařů, kuchařů, pedagogů, architektů apod.

V systému zvyšování pedagogické kultury rodičů se velká pozornost věnuje řízení pedagogického sebevzdělání, předávání zkušeností, zapojení otců a matek do činnosti školy. Práce s rodinou napomáhá upevnit v rodině vzájemnou úctu, cit kolektivismu a občanské uvědomělosti a spojení rodiny se životem školy.

A. V. Solovjev: O dynamice profesionální orientace žáků (str. 68—74)

Dynamika profesionální zaměstnanosti obsahuje změnu profesionálních zaměření, prestiž vybrané profese, orientaci na studium nebo práci.

V letech 1965 a 1974 bylo provedeno jednorázové sledování 384 žáků. Výsledek ukázal, že je třeba profesionální poradenství centralizovat. Některá zařízení sice profesionální poradenství provádějí, ale na nízké úrovni. Profesionální poradenství musí být zaměřeno na všechny děti bez ohledu na typ školy. Intelektuální druhy práce potřebují profesionální poradenství v menším stupni než příprava specialistů, která je dražší. Pouze společná profesionální orientace a profesionální výběr a správná informace o zaměstnání přispějí k rychlejšímu zaměření žáků ve shodě se zájmy společnosti.

Jana Rymešová

Moskva 1976, 296 s.

Za redakce M. N. Kuzmina, autora publikace o vývoji školství a vzdělání v Československu od tereziánských školských reforem do třicátých let 20. století (Moskva 1971), vychází v redakci Akademie pedagogických věd v Moskvě publikace o stavu školství v socialistických státech Evropy (kromě SSSR a včetně Jugoslávie, které je věnována i samostatná publikace I. P. Steljaka a D. P. Mansfelda »Škola socialističeskoj Jugoslavii« z r. 1976, a nově také Albánie). Úvodní studie M. N. Kuzmina (s. 7—51) je významná nejen metodologickými a metodickými poznámkami k dalším studiím tohoto druhu, ale i jako náčrt historickosrovnávacího základu dalších kapitol publikace.

Pozornost jednotlivých studií je soustředěna k analýze školských reforem po osvobození jednotlivých zemí z fašistické okupace v letech 1944—1945 a k charakteristice vývojových tendencí školství v podmínkách vědeckotechnické revoluce. V padesátých letech a v určité míře i v letech šedesátých je další vývoj sledován ve dvou liniích, a to se zřetelem k NDR a ČSSR na straně jedné jako státům budujícím socialismus v podmínkách rozvinuté kapitalistické společnosti (v NDR šlo navíc o velmi silné přežitky fašistické výchovy a školství) a se zřetelem k dalším státům na straně druhé, z nichž Bulharsko mělo v r. 1956 13,1 procenta a Jugoslávie ještě v r. 1961 měla 21 procent negramotných a pologramotných. Krajně negativní dědictví politiky buržoazie v oblasti školství bylo zejména v těchto státech (společně s Rumunskem na straně jedné a Albánií na straně druhé) brzdou účinnější realizace stranických a státních opatření k likvidaci negramotnosti a k rozvoji školství po ukončení válečného stavu s Německem a Itálií.

Kapitolu »Škola a vzdělání v Československé socialistické republice« (s. 217—248) zpracoval G. A. Kasvin. Charakterizuje školskou soustavu ČSR po r. 1918 jako typicky buržoazní a antidemokratickou

a nerovnoměrně se rozvíjející se zřetelem k zaostalosti Slovenska a tehdejší Podkarpatské Rusi. Krátce se zabývá důsledky fašistické okupace po r. 1939 pro školství tzv. Protektorátu Čechy a Morava i slovenského klérofašistického státu a zdůrazňuje, že již v podmínkách boje proti fašismu a válce byly doplněny a zpřesněny koncepční otázky školské politiky KSČ, formulované za buržoazní republiky.

Velkou pozornost věnuje autor této kapitoly školskému zákonu z roku 1948 jako výsledku důsledné školské politiky KSČ a zejména vítězství pracujícího lidu v únoru t. r. i zákonu z r. 1953, který je charakterizován jako pokračování této politiky a úsilí o důslednou demokratizaci vzdělání. Kritika dílčích nedostatků v činnosti školské soustavy a ve výsledcích jednotlivých škol vedla k nápravným opatřením z konce padesátých let a k zákonu z r. 1960, v nichž vedoucí místo měla stranická usnesení o školství a vzdělání vůbec. Další rozvoj školství a vzdělávací soustavy socialistického Československa byl narušen politickou krizí koncem šedesátých let, jež byla v oblasti školství relativně rychle odstraněna nástupem nového stranického vedení v čele s G. Husákem. Autor se zabývá i výsledky XIV. sjezdu KSČ v r. 1971 a stranickým usnesením o školství a vzdělání z r. 1973. Je dobře informován také o zásadách přípravy stranického a státního podkladu k dalšímu rozvoji výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976.

Domníváme se, že publikace jako celek je cenným přínosem k dalším studiím tohoto druhu. Její obsah i metodologický přístup k němu by se mohl stát předmětem širší výměny názorů mezi pedagogy socialistických států, a to včetně ČSSR, kde zásluhou Ústavu školských informací při ministerstvu školství ČSR a některých fakult vzdělávajících učitele byly po roce 1973 publikovány materiály o školství v jednotlivých socialistických státech počínaje SSSR.

Josef Čach

LEKCIÍ PO NAUČNOJ ORGANIZACII UČEBNOGO PROCESSA V VYSŠEJ ŠKOLE

Vysšaja škola, Moskva 1976, 200 s.

Nové úkoly vysoké školy a její nepřetržitý rozvoj kladou na její vyučovací proces stále rostoucí požadavky, a to jak na obsah, formy a metody, tak na jeho optimální organizaci a řízení. Této problematice je naše kniha věnována. Navazuje na autorovu knihu »Lekcií po teorii učení v vyšší škole«, která vyšla v roce 1974¹⁾.

Kniha je zaměřena na vědecké řízení vyučovacího procesu, které má zajistit cílevědomý pořádek v přípravě, činnosti i rozvoji výuky na vysokých školách. Vyučovací proces vysoké školy totiž stále naléhavěji vyžaduje zdokonalování jeho organizace využitím vědecké analýzy všech jeho složek. To předpokládá vytvoření co nejpříznivějších vztahů mezi studenty a učiteli při jejich učební a vyučovací činnosti, zajištění optimálních výsledků této činnosti a respektování státních úkolů pro přípravu vysoce kvalifikovaných кадрů s nejmenšími materiálovými náklady. Před vědeckým řízením vyučovacího procesu stojí úkol vytvořit nové co nejúčinnější formy a metody výuky, využívající vhodným způsobem všech intenzifikačních prostředků výuky.

Aby byl systém vyučovacích procesů racionální, musí být při jeho organizaci využito všech prostředků, které umožňují předvídat optimální cesty pro jeho funkci a rozvoj s ohledem na složité a někdy obtížně řešitelné situace a protiklady. Vyučovací proces totiž představuje velký složitý systém, který obsahuje různorodé stavy, chování, vztahy a vazby složek, z nichž se skládá. Aby tento systém byl optimální a aby se úspěšně rozvíjel, musí být racionální a mít nezbytný vědecký a teoretický základ a vědeckou organizaci. To umožní odhalit skryté rezervy pro zvýšení efektivity výuky jak vhodným bojem se ztrátami vyučovacího i učebního času a špatnou organizací vyučovacího

procesu, tak využitím nových prostředků a metod. Proto je při vědeckém řízení vyučovacího procesu důležitá informační služba, která umožňuje hodnotit tento proces jako celek i jeho jednotlivé složky.

Pro vyučovací proces vysoké školy je charakteristická jeho logická a didaktická uzavřenost. Proto je pro jeho optimální působení nezbytné určit a přesně zdůvodnit jeho úkoly, vybrat formy a metody k jejich optimálnímu řešení, prověřit správnost tohoto řešení a stanovit cesty k jeho zdokonalování. Přitom často ustupuje logika určitosti logice pravděpodobnosti. Proto je při vědecké organizaci vyučovacího procesu třeba hodnotit faktor náhodnosti a provádět rozbor didaktických jevů metodami matematické statistiky a teorie pravděpodobnosti.

Vyučovací proces vysoké školy představuje organizovanou činnost kolektivu lidí, který cílevědomě řeší učební, vědecké i praktické úkoly. Při jeho organizaci je třeba i od studentů vyžadovat přísnou kázeň, ale současně jim umožňovat širokou iniciativu a samostatnou práci.

Obsah knihy je rozdělen do jedenácti lekcí, jež jsou zahrnuty do pěti větších kapitol knihy.

První kapitola (lekce 1–2) obsahuje základní poznatky o vědecké organizaci vyučovacího procesu. Upozorňuje, že při určování stavu vyučovacího procesu a prognózy jeho dalšího vývoje je třeba uplatňovat některé obecné principy, zejména princip nejslabšího článku, princip narušení rovnováhy, nedostatečnosti informací a silné motivace, dále některá pravidla obecné teorie systému.

Při stanovení obsahu a funkce všech složek vyučovacího systému je třeba zdů-

¹⁾ Viz *Pedagogika*, XXVI (1976), č. 1, s. 109.

vodnit vazby, vztahy a optimální činnosti. Zejména je nutno určit náplň učiva a jeho posloupnost, výběr vyučovacího forem a prostředků, zaměření vyučovací činnosti učitelů, výběr vyučovacích metod a zaměření učební činnosti studentů. Při vědecké organizaci vyučovacího procesu je třeba všechny ukazatele o stavu vyučovacího systému hodnotit ze dvou hledisek: 1. podle přímého pozorování využitím reálných didaktických faktorů, činností a jevů; 2. na základě formálně logických měřitelných hodnocení, při nichž se užívá číselných, matematických a grafických prostředků. Při tom je třeba využívat v daleko větší míře než dosud ukazatelů efektivnosti výuky a kvality připravenosti odborníků pro jejich budoucí činnost. Je nutno hodnotit, jak rozsah a jakost znalostí splňuje všechny parametry stanovené pro danou specializaci, tak i to, do jaké míry získané znalosti, dovednosti a vědecký rozhled zajišťují tvůrčí pracovní schopnost.

Hlavním úkolem řízení vyučovacího procesu je dosáhnout jeho optimalizace. Uplatňuje se při tom jak centrální řízení (pro celý vyučovací systém) tak řízení autonomní pro jeho jednotlivé složky. Je tu třeba uplatňovat hierarchický princip, tj. provádět kontrolu, analýzu a syntézu informací a zavádět korekce po etapách na úrovni předmět, skupiny předmětů, kurs, fakulta, rektorát, vědecká rada a ministerstvo. Při tom se musí uplatňovat didaktická strategie a metodická taktika. Řada sovětských vysokých škol má dnes již zavedeny automatické systémy řízení (ASU) nebo automatické informační systémy (AIS), v nichž využívají samočinných elektronických počítačů.

Druhá kapitola (lekce 3—4) pojednává o kybernetice a o možných způsobech jejího využití k vědeckému řízení vyučovacího procesu. Uvádí její náplň, úkoly a základní pojmy a přechází pak k možnostem využití kybernetického přístupu k vyučovacímu procesu. Dále objasňuje některé pojmy a poučky teorie informací. Je to zejména informační objem, informační kapacita a informační systém, kte-

rý má svou vstupní a výstupní složku. Při hodnocení vyučovacího procesu se uplatňují základní informace, pomocné informace a nadbytečné informace, jichž podstatu autor objasňuje. Provádí pak rozbor možností reakce studentů na předávané informace a rozbor učebních informací s ohledem na efektivnost výuky.

Při řízení vyučovacího procesu je velmi důležitá zpětná vazba, která umožňuje určit stav vyučovacího procesu nejen v určitém časovém intervalu, ale do jisté míry i vně tohoto intervalu.

Úkoly vyskytující se při řešení problémů řízení vyučovacího procesu je možno řešit analytickou nebo algoritmickou metodou. Algoritmické metody, které vypracovávají algoritmus, tj. posloupnost činností a operací vedoucích k řešení daného úkolu, jsou při řízení vyučovacího procesu neobyčejně vhodné. Kybernetické řízení vyučovacího procesu může vést k jeho optimalizaci. Má tři etapy: 1. studium objektu (studentů); 2. vypracování programu učebních činností; 3. realizace vypracovaného programu. Racionální funkce dynamického systému — kterým je i vyučovací proces — se v kybernetice zajišťuje řízením nebo regulováním. Autor rozebírá možnosti jejich využití při řízení vyučovacího procesu. Předáváním informací se přitom zajišťuje přímá nebo zpětná vazba, která teprve umožňuje úspěšné řízení. Zpětná vazba může být těsná nebo volná. Všechny uvedené kybernetické pojmy autor podrobně vykládá a objasňuje na didaktickém materiálu.

Třetí kapitola (lekce 5—6) je věnována metodám modelování, jejich úkolům a možnostem jejich využití při studiu vyučovacího procesu.

Podává charakteristiku a základní pojmy vědeckého modelování, dále pak provádí klasifikaci vědeckých modelů. Pozornost věnuje zejména modelům kybernetickým. Pojednává pak podrobněji o využití modelování při vědeckém výzkumu a zejména při studiu vyučovacího procesu. První etapou didaktického modelování je předběžné modelování, založené na běžných ukazatelích vyučovacího procesu, ja-

ko jsou představy, hodnocení znalostí, vyučovací doba, přesnost znalostí a výsledek pedagogického přenášení znalostí. Druhou etapu představuje přímé modelování, při němž se hodnocení ukazatelů vyučovacího procesu vyjadřuje v jednotkách pro měření informací. Při pedagogických výzkumech se stále více užívá myšlenkových a matematických modelů, které umožňují dosáhnout optimalizace vyučovacího procesu. Jako příklad strukturního modelování autor uvádí model formování pojmu, který vede k závěru, že pojmy a myšlenkové operace představují navzájem na sebe navazující složky myšlení. Závěrem autor podává návod na vypracování rozvíjejícího se systému vyučovacího procesu vysoké školy.

Vědeckému pokusu a jeho zvláštnostem při studiu vyučovacího procesu a metodice vyhodnocování jeho výsledků je věnována čtvrtá kapitola (lekce 7—9). Před prováděním vědeckého experimentu je třeba stanovit hlavní a pomocné ukazatele

sledovaných jevů. Didaktický experiment má tři části: etapu přípravnou, prověřující a závěrečnou, pro něž autor podává podrobnější pokyny. Uvádí pak základní pojmy a definice teorie pravděpodobnosti, již se při vyhodnocování pedagogických experimentů užívá, a uvádí k tomu potřebné vzorce a příklady jejich použití.

Závěrečná kapitola (lekce 10—11) pojednává o měřitelných ukazatelích vyučovacího procesu a o jejich měření. Rozbírá vztahy kvalitativních a kvantitativních charakteristik, znaky neurčitosti při hodnocení znalostí, a vyvozuje z toho závěry o možnostech výběru měřitelných ukazatelů vhodných pro vyučovací proces. Uvádí základní požadavky, které na ně musíme klást, dále pokyny pro jejich měření a vyhodnocování. Upozorňuje, že tato problematika je velmi složitá, že její propracování není dosud ukončeno a vyžaduje proto sjednocené úsilí velmi mnohých pracovníků různých oborů.

Kliment Šoler

POLSKÝ POKUS O SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP V OBLASTI VÝCHOVY

Sborník materiálů k semináři, red. A. Lewin, cyklost.

Instytut Badań Pedagogicznych, Varšava, květen 1976.

V Instytutu Badań Pedagogicznych přistoupili pracovníci oddělení pro výzkum výchovných systémů ve spolupráci s dalšími institucemi ke zkoumání možnosti aplikovat systémový přístup ve výzkumech z oblasti výchovy. Vedoucí týmu prof. Lewin zastává názor, že tradiční pojetí pedagogiky nepomáhá řešit aktuální problémy ve výchově mladé generace, které je třeba zkoumat metodami adekvátními současné úrovni vědy. Proto dal popud k pokusu řešit problémy výchovy v systémových kategoriích. Východiskem práce celého oddělení je obecná teorie systémů. Prof. Lewin je si vědom toho, že to, co nazýváme běžně systémem výchovy, je z hlediska obecné teorie systémů systémem nejvyššího stupně složitosti, nejméně zkoumaným a nejobtížněji zkoumatel-

ným. Z toho důvodu formuluje celý problém raději jako hypotézu.

Ve stadiu přípravných prací podrobili spolupracovníci prof. Lewina současný stav školy hluboké analýze a došli k závěru, že konečným a dominujícím cílem jsou ve škole tzv. vzdělávací výsledky, zatímco to, co nazýváme rozvojem osobnosti člověka, probíhá ve škole jen mimochodem, jako okrajová záležitost v průběhu boje o vyučovací výsledky. Je proto nutné formulovat jako finální cíl výchovu lidí schopných samostatného myšlení a citění, připravených prosazovat pokrokové myšlenky společnosti, a takto pojatý problém učinit osou celé koncepce výchovy a podříditi mu proces vytváření výchovného systému.

Pro usnadnění orientace ve složité ob-

lasti výchovné problematiky rozlišuje prof. Lewin tzv. makrosystém a mikrosystém jako dvě oblasti navzájem úzce související, nikoli však totožné. Pod pojmem výchovný makrosystém označuje osvětový systém v rámci celého státu, složitou spolenčensko-pedagogickou soustavu vzdělávacích a výchovných zařízení, regulující jejich vzájemné vztahy, určující podmínky, obsah i základní formy fungování těchto zařízení. V současné době je v popředí zájmu vlády, ministerstva osvěty a dalších činitelů rekonstrukce tohoto makrosystému. Podle mínění prof. Lewina je však třeba věnovat mimořádnou pozornost problému utváření výchovného mikrosystému, který je neméně důležitý a dokonce může mít rozhodující vliv na skutečný výsledek všech projektovaných a realizovaných reforem. Pod pojmem výchovný mikrosystém se chápe systém výchovy v určité škole, výchovné instituci, dětském domově. Prof. Lewin zamítá zjednodušování problému výchovy, které vychází z toho, že existence výchovného systému v celostátním měřítku zajišťuje automaticky i existenci a rozvoj výchovného systému v každé výchovné instituci. Mikrosystém není miniaturní kopií makrosystému, nevzniká automaticky na základě daných osnov, směrnic a pokynů. Velký význam mají pro jeho realizaci zejména specifické prvky vyplývající z podmínek daného střediska, ze sestavy dětí, z výběru pedagogického personálu a z dalších činitelů. Z toho ovšem vyplývá, že si každá škola a každá výchovná instituce musí vypracovat svůj výchovný systém. Verifikovaná metodologie takové práce ještě chybí, avšak na pracovišti prof. Lewina se již zabývají základními kritérii pro vypracování specifických koncepcí výchovných systémů, zkoumají jejich strukturální vazby a formulují teoretické i praktické závěry nutně z toho vyplývající pro změny ve způsobu řízení škol.

V květnu 1976 předložili spolupracovníci prof. Lewina výsledky první etapy své práce k diskusi na semináři, jehož se zúčastnili i pedagogové ze SSSR, NDR a MLR. Domníváme se, že informace o je-

jích referátech, které jsme získali díky laskavosti prof. Lewina, mohou zajímat širší okruh pedagogických pracovníků, a proto je předkládáme ke konfrontaci i k zamyšlení nad možnostmi případné spolupráce.

A. M. Effenbergerová

V čele sborníku je zařazena stať prof. Alexandra Lewina a kol. K bádání o pedagogické teorii systému výchovy. Autoři v ní vytyčují základní teoretická a metodologická východiska k systémovému zkoumání v oblasti teorie a praxe výchovy. Zaměřují se v podstatě na tři okruhy problémů: na všeobecnou potřebu rozvíjení systémového myšlení v současné vědě a na jeho pojmovou aparaturu, dále na pokus o vymezení základních systémových východisek v oblasti teorie výchovy a konečně na aktuální problémy výzkumu a metod, které by umožnily dále rozpracovávat systémový přístup v pedagogice a teorii výchovy zvláště.

V úvodu autoři konstatují, že současná věda ve všech svých oblastech přechází na systémové práce. Tato tendence byla signalizována již v 2. polovině 19. století, kdy se stále výrazněji ukazovalo, že složité jevy v oblasti přírodních i společenských věd nelze zkoumat jen z hlediska jedné disciplíny, ale že je zákonitě nutný interdisciplinární přístup. Tento zřetel je patrný již v objevech Ch. Darwina, je příznačný i pro komplexní přístup k analýze společnosti v marxistické teorii. Vzniká psychologie osobnosti, statistická fyzika, strukturální lingvistika, inženýrská psychologie atd. Významným pomocníkem se stává kybernetika, systémová analýza a technika, teorie informací a teorie her. Tento obecný trend má dva aspekty: jde jednak o propracování systémových přístupů, jednak o konstruování speciálních teorií systémů v jednotlivých odvětvích, např. v biologii, lingvistice i ve společenských vědách.

Systémový přístup vyžaduje podle autorů především nové, důkladné propracování příslušné terminologie, zvláště upřesnění pojmu systémový objekt. Autoři dále shrnují klíčové poznatky, které určují ten-

to pojem. Systémový objekt vyjadřuje určité uspořádání elementů, jejich organizaci a strukturu. Mezi elementy systému existují vztahy a vazby, které tvoří celek, systém, každý element je svázán s ostatními elementy a nemůže být již chápán bez těchto vztahů. Systém není pouhou aglomerací elementů, plní integrativní funkci, rozvíjí se nezávisle na původních elementech. Struktura celku určuje fungování, chování systému — nelze jej sledovat jinak než v procesu vývoje vnitřních i vnějších vztahů. Vnitřní dynamika systému je přitom rozhodující, i když, obzvláště u vyšších forem v oblasti biologických a společenských věd, stále více stoupá úloha vztahů vnějších. Autoři dále upozorňují na klíčový význam dalších dvou systémových pojmů, a to hierarchie struktury a třídy systémů. Z hierarchického hlediska jde o vztah systémů a subsystémů, makrosystémů a mikrosystémů, z hlediska tříd se systémy liší svou úrovní, cíli, stupněm samořízení a samoorganizace.

Po shrnutí těchto základních východisek se autoři obrací k předpokladům pro rozpracování teorie systémů v pedagogice a v teorii výchovy. Připomínají, že systémové myšlení a systémová hlediska se postupně rodí i v pedagogické praxi, že přední pedagogové a vychovatelé v praxi pocítují jejich nutnost při vytváření optimálních podmínek pro výchovně vzdělávací efektivitu školy. Uvědomují si cílevědomost a dlouhodobost výchovného působení, komplexnost pedagogického procesu, skutečnost, že pedagogický objekt tvoří integrovanou a fungující jednotu kolektivů, organizací a institucí na nejrůznějších úrovních, jednotu cílů, obsahu a metod. Skutečnost, že toto doposud povětšinou intuitivní snažení nepřekročilo oblast empirie a jejího zobecnování, je podmíněna složitostí výchovných jevů, jejich mnohodimenzionálností a polyfunkčností. Větších úspěchů zatím bylo dosaženo v didaktice, kde se postupně uplatňují kybernetické aspekty, a pak i v oblasti makropedagogiky, koncepce a teorie školských systémů. Ve statí se upozorňuje zvláště na známý základní dokument o dalším

rozvoji koncepce a organizace školství v PLR, Zpráva o stavu vzdělání, který byl vypracován komisí expertů v r. 1973. Ze studia tohoto dokumentu je patrné, jak je pedagogika stále více spjata se svými pomocnými vědami, se srovnávací pedagogikou, s ekonomikou vzdělání, s teorií organizace a řízení atd. V oblasti výchovy v užším slova smyslu však doposud převládají hypotézy a konstrukce, event. popis nad skutečnou nosnou teorií, opřenou o výzkumy a prokazatelné závěry. Složitost problému je mimo jiné dána také tím, že v této oblasti nutně stoupá význam kategorie cíle určujícího fungování systému. Je jisté, že pedagogická teorie lépe formuluje tyto cíle v rovině makrosystému, méně se vykonalo pro rozpracování a konkretizaci těchto obecných cílů pro další oblasti vzdělání a výchovy.

Aby bylo možno přejít od běžného pojetí systému k pojetí skutečně vědeckému, je potřebí se pokusit vymezit definici výchovného systému. Autoři navrhuji tuto formulaci: »Výchovný systém je polyfunkcionálním a polystrukturálním vztahem individuálních, skupinových a masových činností (dějů), které se neustále mění a rozvíjejí a směřují k optimální integraci, jejich fungováním a účinností se zabezpečuje formování osobnosti v souladu s příslušnými ideály (koncepty) výchovy.«

Specifikou výchovného systému je, že má svůj aspekt společensko-morální, že je spjat s potřebami společnosti vyjádřenými cíli systému. Jako součást humanitní oblasti je to vždy soustava směřující k lidskému cíli, která má svou specifickou vedoucí myšlenku.

Výchovný systém jako předmět výzkumu tvoří třetí okruh problémů, kterým se zabývá úvodní stať sborníku. Autoři zdůrazňují, že předmětem výzkumu by měly být jak výchovné makrosystémy, tak i mikrosystémy, přičemž mimořádné pozornosti zaslouží různé druhy mikrosystémů, formální i neformální, spjaté s činnostmi institucí i organizací i mikrosystémy lokální. Je důležité sledovat genezi výchovného systému i jeho spjatost s biogenními a sociogenními faktory. Hlavním

předmětem výzkumu by však měl být proces rozvoje systému, v němž v souvislosti s působením vnějších činitelů probíhají rozhodující vnitřní dynamické přeměny. V součinnosti vnějších a vnitřních faktorů dochází v systému ke kvantitativním a kvalitativním změnám týkajícím se všech faktorů tvořících příslušný systém. Ve výzkumu jde tedy především o identifikaci vnitřních sil, které mají rozhodující význam pro dynamiku systému a které jsou klíčovým bodem systematického výchovného působení. Důležité bude nalézt kritéria, která by vedla k hypotetickému vydělování elementů, a tím otevírala cestu do polystrukturálního charakteru výchovných systémů.

Mimořádně aktuálním úkolem je sledovat vztah mezi vytyčenou koncepcí a fungováním systému v praxi, jeho skutečnou efektivnost. Tento rozpor je pro oblast výchovných jevů příznačný a svádí často teorii k normativismu a k nedostatečnému zřeteli ke skutečně dosaženým výsledkům. Záleží ovšem i na kvalitě koncepce samé. Autoři zdůrazňují, že má-li být koncepce skutečně systémotvorným činitelem, musí se vztahovat ke skutečným vnitřním silám systému uvádějícím jej do pohybu. Tomu tak zatím namnoze není, a to způsobuje formalismus těchto koncepcí a jejich nízkou úroveň. Proto také nejsme v oblasti výchovy schopni vytvářet systémy v masovém měřítku a uvádět je do široké praxe. Chybí jak důkladné rozpracování výchovné logiky v oblasti cílů a obsahu, tak propracování výchovných technik.

Podíl na této neuspokojivé situaci má i skutečnost, že se na rozdíl od sféry didaktické v oblasti výchovy nedospělo ke skutečně nosným kritériím hodnocení dosažených výsledků. Tato otázka je naléhavá a vyžaduje řešení, aby bylo možno v systémovém pojetí dotvořit soustavu všech činitelů ovlivňujících kvalitu výchovného procesu i plodnost pedagogických výzkumů.

Na závěr statí připojují autoři několik námětů k předmětu a metodologii výzkumů v praxi. Zdůrazňují, že je potřeba peč-

livě, ale v dostatečné šíři a reprezentativnosti konstruovat modely systémů, v nichž by se odrážela struktura činitelů, které jsou rozhodující pro jejich fungování. Teprve experimentální zkoumání optimálních systémů může ukázat nejen jak systém funguje, ale i jak se rozvíjí, jak v něm roste míra schopnosti samoorganizace a samorozvoje. Podle povahy a etapy výzkumu je nutno uplatňovat jak individuální, tak deduktivní metody, rozhodující je však vždy postihnout jádro pedagogické logiky, vztah cílů systému a jeho obsahu a zaměření, časovou a místní začleněnost atd.

Konkretizaci všech těchto obecných východisek, týkajících se koncepce, aparatury pojmů, procedur a metod tvorby a výzkumu výchovných systémů, přináší další kapitoly sborníku. I když se úvahy v této úvodní statí pohybují ve značně obecné rovině, je zřejmé, že přístup autorů se opírá o poznání a sledování aktuálních naléhavých úkolů rozvíjení teorie i praxe výchovy a že systémový přístup může přinést mnoho cenného jak v oblasti koncepční, tak ve výzkumu fungování školských institucí, formálních i neformálních skupin a kolektivů i pro zefektivnění práce každého vychovatele. Některé otázky zůstávají ovšem otevřené a zasloužily by bližšího objasnění, např. problém možnosti vyčlenění »elementů výchovy«, stálosti a proměnlivosti systémů, jejich vzájemného prolínání apod. To bude vyžadovat i další rozpracování vztahu společenskovední a logicko-matematické stránky teorie systémů v pedagogice. *Milan Rosenzweig*

Úvod do analýzy procesu vytváření a fungování výchovných mikrosystémů

Prof. Alexander Lewin vychází ve své statí ze skutečnosti, že proces vytváření, rozvíjení a fungování výchovných mikrosystémů je natolik složitý, že můžeme hovořit pouze o prvním stadiu bádání. Faktem zůstává, že se výchovné mikrosystémy vytvářejí na školách v podstatě intuitivně a že závěry vyplývající z obecné teorie systémů a z jiných odvětví vědy spolu se zkušenostmi pedagogů—novátorů vy-

tvářejí předpokladů k tomu, aby bylo možno pochopit a interpretovat alespoň některé zákonitosti a mechanismy, s jejichž pomocí se výchovné mikrosystémy vytvářejí, rozvíjejí a fungují.

Z hlediska obecné teorie systémů patří výchovný mikrosystém ke společenským systémům, jež charakterizuje vysoký stupeň složitosti (nespočet proměnných, prvků, rozmanitých vazeb, polyfunkčnost, polystrukturnost atd.).

Nejčastěji se setkáváme s málo produktivním pokusem popsat mikrosystémy v podobě stálých a vedle sebe seřazených výchovných forem a činností, někdy zase s pokusem o mechanickou a nehumanitní kybernetizaci (vstup, výstup, řízený žák), jež pomíjí fakt, že předmětem výchovného působení je živý člověk a nikoli mrtvý objekt, s nímž lze libovolně manipulovat.

Lewin vychází z Makarenkovy definice výchovného mikrosystému, avšak konstatuje, že je třeba ji v mnohém doplnit a zpřesnit. Při analýze pojmu výchovný mikrosystém je nutno přihlížet k tomu, že tento mikrosystém je organickou částí mikrosystému osvěty, že na něm při svém rozvoji závisí, že ovšem současně má své zvláštnosti, svou specifiku. Tato specifika vzniká paralelním působením obecných faktorů (společenských, politických, osvětových, ekonomických, kulturních atd.) a místních (skladba žáků, pedagogického kolektivu, snahy rodičů, tradice, perspektivy rozvoje prostředí). Tyto různorodé faktory se specifickým způsobem obracejí jak v pedagogické koncepci, jež je základem výchovného systému, tak v systému samotném.

Výchovné mikrosystémy stejně jako jiné společenské systémy mají cílevědomý charakter, u výchovného mikrosystému je však třeba je chápat širěji, než jsme tomu zvyklí. Konečným cílem tu je realizovat určitou pedagogickou koncepci, nikoli jen tzv. cíle výchovy.

Do pedagogické koncepce spadají názory a přesvědčení pocházející z různých pramenů (filozofie, etiky, sociologie, psychologie) a vztahující se k nejhlavnějším problémům, s nimiž se vzdělaný pedagog

prakticky setkává: koncepce člověka a z ní vyplývající koncepce lidské osobnosti, podstata procesu výchovy, cíle výchovy, důležité metody výchovného působení, způsob řešení problému, hodnocení výchovných výsledků.

Výchovný mikrosystém má svůj počátek v určité pedagogické koncepci a je více či méně zdařilým pokusem její praktické realizace, avšak z toho nevyplývá totožnost mikrosystému a koncepce, i když jsou vzájemně spjaty a podřízeny. Jejich závislost není jednoduchá, systém nenásleduje po koncepci, oba procesy se rozvíjejí většinou paralelně a vzájemně se ovlivňují, přičemž se uplatňuje dedukce a indukce.

Výchovný systém je zpravidla jen částečnou, neúplnou realizací pedagogické koncepce, neboť obsah a rozvoj koncepce je podmíněně úplně jiným faktorem nežli proces rozvoje a fungování systému.

Jedna z největších obtíží v přechodu pedagogické koncepce ve výchovný systém je v tom, že výchovný mikrosystém musí plnit různé funkce dané rozvojem a potřebami společnosti (příprava k uvědomělému a aktivnímu podílu na společenském, odborném, kulturním a rodinném životě). V naší společnosti se v současné době tyto funkce neustále rozrůstají a k tomu, aby se plnily, je potřebí vytvořit velice složitý systém. Dosud není jasno, v čem by měla být podstata tohoto systému, jakou by měl mít strukturu a co považovat za prvek této struktury.

Nejčastěji se uvádějí prvky: obsah vzdělání a výchovy, organizační formy, výchovné prostředky a také vnější atributy systému. Tyto prvky jsou ovšem složité a dále se dělí. Jejich systém a hodnota spočívají v tom, že všechny dohromady, spojené v jeden celek, charakterizují strukturu výchovného působení. V každém působení vystavují tyto prvky v různých proporcích a relacích a tento prvek zaslouhuje zvláštní pozornost, neboť výchovný mikrosystém je konečnou integrálním systémem různého výchovného působení. Spojení těchto prvků může působit

na vznik různých podstruktur: obsahové, organizační, společenské atd. Tyto podstruktury se navzájem prolínají a jsou navzájem nerozlučně spjaty.

Nesmírná složitost procesu utváření výchovných mikrosystémů, projevující se v množství funkcí a podstruktur, přivádí Lewina k myšlence, že je téměř nemožné konstruovat tyto mikrosystémy současně v celku, ve všech oblastech života daného výchovně vzdělávacího zařízení. Výchovné praxe i činnost známých tvůrců systémů ukazují, že v prvním stadiu svého rozvoje se výchovné systémy soustřeďují na realizaci jedné vybrané a pro danou pedagogickou koncepci nejsymptomatictější myšlenky (např. u Korczaka smlouva mezi dospělými a dětmi, kolektiv mládeže s nesmírnou silou působnosti u Makarenka, rozvoj tvůrčího projevu ve Frenchově koncepci. Tím se vedoucí myšlenka stává hlavním systémotvorným prvkem, jeho základem.

Realizace této myšlenky je pak stimulem pro intenzivní rozvoj některých prvků systému (obsahu, organizačních forem, pedagogických prostředků). V mnohých mikrosystémech bývá tímto systémotvorným prvkem např. práce v malých didakticko-výchovných skupinách nebo zavedení nového způsobu hodnocení žákovy prospěchu a chování.

Zkušenosti z minulosti i současnosti však varují před soustředěním pouze na jednu vedoucí myšlenku, tvořící hybnou sílu systému, která se může v určitých podmínkách stát brzdou rozvoje systému, vést k jednostrannosti, k přešlapování na místě, k podcenění mnoha důležitých oblastí života a skutečnosti výchovných mikrosystémů.

Jednou z nejcharakterističtějších zvláštností výchovného mikrosystému je jeho dynamičnost, nepřetržitý rozvoj funkcí, struktury, nových tendencí a pedagogických opatření.

Tato dynamičnost se projevuje ve všech aspektech: v čase, v prostoru a v rozvoji téměř každého prvku systému. Dynamičnost v čase spočívá v tom, že výchovné mikrosystémy procházejí ve svém rozvoji

různými stadii a různými stavy v každé etapě, dynamičnost v prostoru vzniká tím, že mikrosystém proniká postupně do různých sfér činností, spojuje tyto sféry a způsobuje jejich vzájemné ovlivňování. Také jednotlivé prvky systému se neustále mění, nabývají většího či menšího významu, přizpůsobují se jiným prvkům a posilují je nebo je někdy i nahrazují.

Z toho vyplývá, že se nelze spokojit s pouhým statickým popisem výchovného mikrosystému, ale že je třeba zachytit jeho dynamiku, pohyb, proces jeho utváření.

Dalším problémem je elasticita systému, jež se může projevovat ve snaze modifikovat a doplňovat prvky systému a v chování systému jako celku.

Prvky, z nichž se utváří mikrosystém, přicházejí zvnějšku ve formě »státních polotovarů«, tj. konkrétního obsahu osnov, instrukcí, směrnic a direktivních pokynů týkajících se forem organizace výchovně vzdělávacího procesu a nejdůležitějších činností. Tyto prvky ovlivňují systém pozitivně pouze tehdy, nestávají-li se tabu, mohou-li se měnit podle toho, jak které jsou vhodnější či méně vhodné pro existující výchovný mikrosystém. I když jsou užitečné, nelze je do mikrosystému zavádět mechanicky, neboť zde záleží na tom, jaké výsledky má každá konkrétní škola a jaké předpoklady má pro nové výchovné činnosti.

V mnoha případech přistupuje k prvkům zvnějšku nutnost školy vnést samostatně nové prvky na základě vlastních zkušeností a potřeb. I tento fakt zasluhuje podrobného studia.

Ještě složitějším a dosud téměř nedotčeným problémem je z hlediska výzkumu elasticita výchovného systému jako celku, která se projevuje zejména v chování systému k jeho okolí, ve schopnosti řídit sama sebe a přizpůsobovat se vnějším podmínkám.

Aktivní chování systému k okolí je závislé na procesu vnitřní organizace systému, tj. na jeho samoorganizaci. Lewin přitom vychází ze známého dvojího charakteru procesu utváření systému: Je pro-

gramován zvnějšku ústředními a místními orgány určujícími hlavní směry rozvoje a změn, což je zvlášť patrné v období školní reformy. Na druhé straně se tento proces ovšem programuje vnitřně na základě činnosti celého systému, faktorů ve škole a v nejbližším okolí. Zvláštní úlohu v tom má pedagogická tvořivost, již nelze předem ani plánovat, ani zajistit povinnými normami.

Proto vidí Lewin kardinální problém v odpovědi na otázku, jakou úlohu mají v procesu utváření, rozvíjení a fungování výchovného mikrosystému stimuly, impulsy a inspirace zvnějšku a jakou úlohu tu mají snahy a rozhodnutí lidí vznikající v procesu rozvoje systému. Odpověď lze formulovat jako tezi, že proces rozvoje mikrosystému, i když se realizuje převážně vnějšími faktory, je třeba zkoumat především jako proces samoorganizace, jež se uskutečňuje pomocí sil existujících v samotném systému.

Na základě toho dochází Lewin k hypotéze, že výchovný mikrosystém je tím dokonalejší, specifičtější a efektivnější, čím větší roli v jeho rozvoji sehrávají vnitřní postuláty systému (učitel, žáci, rodiče, mimoškolní zařízení úzce spjatá se školou v procesu utváření systému).

Rozvoj a fungování výchovných mikrosystémů probíhá velmi obtížně, střetává se s překážkami vnějšího i vnitřního charakteru, neboť nový systém vzniká na místě starého, zakořeněného, tradičního, s existujícími zpevněnými strukturami, vztahy a návyky pedagogického myšlení a činnosti. Proto i nepatrné změny vyžadují nesmírně mnoho času, energie a prostředků, a jednají navíc nikoliv o zlepšení existujícího systému, nýbrž o zásadní přeměnu hlavních

oblastí vzdělávací a výchovné práce, pak tyto překážky mnohonásobně narůstají.

Lewin však vidí nejobtížnější problém v tom, jak sjednotit různé aspekty výchovně vzdělávací práce, jak integrovat různé prvky systému. V praxi se s tím často neselekáváme. V prvním stadiu utváření mikrosystému máme k dispozici množství jednotlivých navzájem nesjednocených různorodých výchovných opatření. V dalším stadiu můžeme již hovořit o koordinaci, která se obvykle chápe jako formální, vnější uspořádání výchovných opatření v času a prostoru. V třetím stadiu je pozitivní kooperace, zde se projevuje stále silněji uvědomělá spolupráce osob vytvářejících systém. Nejvyšší úrovně se dosáhne tehdy, když se podaří zajistit nejen vnější uspořádání a spolupráci, ale i vnitřní sepětí různých prvků systému. Rozhodne-li se škola pro samosprávu žáků jako postulát rozvoje systému, nestačí jen vypracovat plán a časový rozpis různých opatření samosprávy. Podstata problému se musí obrážet v obsahu těchto opatření, v jejich atmosféře, principy samosprávy musí proniknout do všech základních oblastí života školy.

Při integraci záleží zejména na zajištění styčných bodů, tj. těch míst systému, v nichž se prvky navzájem setkávají, např. mezipředmětové vztahy, přechod do vyššího ročníku, z jedné školy do druhé, z jednoho systému požadavků do jiného. Zanedbání těchto styčných bodů by mohlo přivést výchovné úsilí vničit.

Závěrem Lewin konstatuje, že zkoumání celé problematiky bude vyžadovat mnoholeté úsilí a daleko přesnější metody výzkumu, nežli máme dosud k dispozici.

A. M. Effenbergerová

Ante Vukasović

INTELEKTUALNI ODGOJ

Zagreb 1976, 354 s.

Rozvoj súčasnej vedy, výroby a techniky objektívne spôsobuje znižovanie manuálnej práce. V dôsledku toho v súčasnosti

badateľ zvýšené požiadavky na rozumovú výchovu mládeže i dospelých. Vedecko-technická revolúcia vyžaduje ešte viac

zainteresovaný a rýchlejší rozvoj intelektuálnych síl a schopností človeka. To podmieňuje nevyhnutnosť rozvoja vyučovania, ale i rozvoja teórie rozumovej výchovy. Súčasný stav v tejto oblasti nemožno uspokojivo hodnotiť, hovorí A. Vukasović v úvode svojej monografie. Rozumová výchova sa stotožňuje s vyučovaním a didaktikou a samostatne sa neskúma.

Túto monografiu A. Vukasovića treba chápať ako príspevok k vymedzeniu rozumovej výchovy ako samostatnej oblasti. Je to pokus o určenie prvého rámca, o všeobecný náčrt teórie, ktorá rozpracúva špecifické otázky rozumovej výchovy. Autor v nej systematicky analyzuje a vysvetľuje desiatky otázok, ako sú: určenie rozumovej výchovy, jej význam, ciele i úlohy, jej historický vývin, obsah, faktory, úloha aktivity a tvorivosti, úloha riešenia problémov, otázka rozvoja schopností, organizácia a niektoré techniky rozumovej práce. Tým sa nevyčerpávajú všetky otázky, no vysvetlenie hoci len niektorých dôležitých otázok a pokus o ich systematizáciu môže byť veľmi užitočný pre rozvoj teórie rozumovej výchovy.

Rozumovú výchovu v užšom vymedzení obyčajne stotožňujeme so vzdelávaním, vyučovaním a didaktikou ako teóriou vyučovania. A. Vukasović vo svojej práci Intelektualni odgoj presadzuje širšie chápanie rozumovej výchovy, ktoré síce zahŕňa aj vyučovací a vzdelávací proces, no nekončí ním. Úlohy rozumovej výchovy sa uskutočňujú aj mimo tohto procesu, v rodine a ešte širšie v samotnom spoločenskom živote. Rozumovú výchovu podľa autora teda nemožno stotožňovať s vyučovaním, podobne ako teóriu rozumovej výchovy nemožno zamieňať s didaktikou ako teóriou vyučovania. A. Vukasović podopiera túto svoju tézu rozpracovaním konkrétnych úloh, ktoré takto chápaná rozumová výchova spĺňa (III. kapitola).

Aby sa dnešný človek aktívne zapojil do života a prispel k ďalšiemu rozvoju vedy a kultúry, nevyhnutne potrebuje vedomosti. Musí poznať základné zákonitosti nielen prírody, ale i súčasného spoločenského života. Vedomosti tvoria základ ro-

zumovej výchovy. Hovorí sa, že koľko človek vie, toľko stojí. Preto získavanie vedomostí, základných vedeckých faktov a zovšeobecnení je prvou úlohou rozumovej výchovy.

Vedomosti majú ohromný význam v živote človeka, no nie sú a nemôžu byť samoúčelom. Aktívny charakter nadobúdajú využitím v praxi a v tom je, aj ich význam pre činnosť človeka. Uplatnenie vedomostí v praxi umožňuje vytváranie istých zručností a návykov. Bez nich by bol človek neschopný v živote a v práci. Preto autor pokladá formovanie zručností a návykov za druhú základnú úlohu rozumovej výchovy.

Tretou úlohou rozumovej výchovy je rozvoj rozumových síl a schopností. Od jej realizácie závisí možnosť uskutočnenia všetkých ostatných úloh, nielen obsah a možnosti intelektuálneho rozvoja, ale i produktivnosť práce, tvorivosť práce, čo má široký dosah pre vedecký, spoločenský, kultúrny a hospodársky rozvoj tej ktorej krajiny a ľudstva vôbec.

Podobne ako niet rozumového rozvoja a zdokonalenia bez rozvoja rozumových schopností, tak isto nemožno dosiahnuť určitý stupeň produktivity práce bez rozvíjania rozumovej práce. Ak chceme, aby naši žiaci a študenti dosiahli vysokú produktivnosť v oblasti rozumu, musíme sa postarať o to, aby so zoznámili s organizáciou a technikou rozumovej práce. A to je štvrtá základná úloha rozumovej výchovy. Ak prv centrom vyučovacej činnosti bolo získavanie vedomostí žiakmi, teraz je potrebné venovať oveľa väčšiu pozornosť rozvoju schopností a vytvoreniu kultúry rozumovej práce. Vzdelaný a kultúrny človek sa vyznačuje tým, že vie, kde nájsť to, čo potrebuje, a ako to využije v živote. Preto sa hovorí, že v budúcnosti negramotným bude ten, kto nebude ovládať kultúru rozumovej práce.

V ďalšej kapitole (IV.) sa A. Vukasović venuje historickému prehľadu vývinu všeobecného vzdelávania a tiež rozvoju humanitného, reálneho, ekonomicko-praktického a technického vzdelávania a snahám o demokratizáciu vzdelávania. Tu treba

pozitívne hodnotiť to, že autor nepodceňuje zástoj a úlohu robotníckej triedy v boji za demokratizáciu vzdelávania.

Po historickom prehľade sa autor zameriava na určenie obsahu rozumovej výchovy. V tejto kapitole (V.) sa hovorí o všeobecnom a špeciálnom vzdelávaní a ich spätosti, o nových vzdelávacích hodnotách a kritériách klasifikácie obsahu rozumovej výchovy. Vidno tu jasný zámer autora, aby sa encyklopedizmus v osnovách vyučovania nahradil výberom dôležitých a podstatných hodnôt z rôznych oblastí rozumovej výchovy.

V kapitole o faktoroch rozumovej výchovy (VI.) sú osobitne rozoberané tieto faktory: rodina, materská škola, škola, všeobecnovzdelávacie učilištia pre dospelých, prostriedky spoločenskej informácie i kultúrne inštitúcie ako faktory rozumovej výchovy.

Osobitná kapitola (VII.) je venovaná úlohe aktivity a tvorivosti v procese rozumovej výchovy. A. Vukasovič analýzou prichádza k záveru, že žiaci sa musia stať aktívnymi subjektami výchovnej a vzdelávacej práce. Od stupňa a kvality aktivity závisí rozvoj rozumových schopností, domností, zručností a návykov vôbec. Preto základným pravidlom podľa autora je maximálne aktivizovať všetky rozumové sily a schopnosti.

Nakoľko samostatným riešením problémov sa dosahuje najvyšší stupeň aktivity myslenia, je proces riešenia problémov dôležitou otázkou pri riešení problémov rozvoja rozumových schopností a uskutočňovania všetkých úloh rozumovej výchovy. Preto sa autor v osobitnej kapitole (VIII.) venuje otázkam riešenia problémov ako súčasť rozumovej výchovy.

Potom nasleduje kapitola o rozvoji schopností (IX.). V nej sa uvádzajú vedecké fakty o možnostiach rozvíjania rozumových schopností. Autor osobitne zdôrazňuje niektoré najdôležitejšie schopnosti potrebné k rozumovej práci, ako sú: rečové schopnosti, schopnosti učenia, schopnosť kritického a tvorivého myslenia a i. V závere hovorí o jave nadania a o výchove nadaných žiakov a mladých ľudí.

V X. kapitole pojednáva autor o faktoroch a formách úspešného učenia, vysvetľuje v nej i teórie učenia, čo môže vhodne poslúžiť učiteľom, žiakom a študentom. Taký istý význam má i nasledujúca kapitola (XI.) »Organizácia a niektoré techniky rozumovej práce«, kde sa podrobne rozoberá organizácia a technika samostatnej práce pri príprave referátov, seminárnych i diplomových prác a o organizácii vedeckej práce vôbec.

V závere hodnotenia práce A. Vukasoviča treba znova zdôrazniť, že monografiu treba chápať ako príspevok k vymedzeniu rozumovej výchovy ako samostatnej oblasti výchovy. Zároveň ju treba chápať ako pokus o systematizáciu istých teoretických otázok, cieľom ktorej je určenie základného rámca teórie rozumovej výchovy. Autor z tohoto hľadiska aj pristupoval k problematike, a tak nám podáva náčrt izolovanej výchovnej zložky bez poukázania na súvislosť s inými zložkami: mravnou, estetickou, telesnou a pracovno-polytechnickou výchovou, ktoré v dôsledku vedeckotechnickej revolúcie, podobne ako rozumová výchova, nadobúdajú nové úlohy, nový obsah a charakter. Naša pedagogická verejnosť pravdepodobne pozná aj iné práce profesora A. Vukasoviča (napr. *Morálny odgoj*, Zagreb 1974, recenzovaný v *Pedagogike*, roč. 1975, č. 3 a v *Jednotnej škole*, roč. 1975, č. 9, *Radni i tehničko odgoj*, Zagreb 1972 — *Pracovná a technická výchova*), v ktorých podáva hlbokú analýzu týchto zložiek a ich význam.

Pozitívne treba hodnotiť, že autor pozná a využíva marxistickú literatúru i našu pedagogickú tvorbu a na jej základe sa snaží rozpracúvať systém rozumovej výchovy. Práca je prínosom pre teóriu rozumovej výchovy, prináša nový pohľad na doterajšie chápanie tejto oblasti výchovy, a preto môže veľkou mierou prispieť i k rozvoju našej pedagogickej vedy a môže poslúžiť i učiteľom a študentom rozborom konkrétnej organizácie rozumovej práce.

Melánia Balúnová

Charles Webster, vědecký pracovník koleje Corpus Christi v Oxfordě, je u nás známý jako autor antologie *Samuel Hartlib and the Advancement of Learning* (Cambridge University Press 1970, X a 220 s.) a článku o Samuelu Hartlibovi a jeho okruhu, který otiskl v našich *Acta Comeniana* (Macaria: Samuel Hartlib and the Great Reformation, AN 26/1970, s. 147 až 164). Roku 1974 redigoval řadu článků, které vyšly k problematice rozvoje přírodních věd a jejich vztahu k anglické revoluci 17. století v časopise *Past & Present* v letech 1953—1973 (*The Intellectual Revolution of the Seventeenth Century*, London 1974). Jeho poslední publikace je dovršením dlouholetého výzkumu, ale také hlubokého zájmu britských historiků o vztah anglické revoluce a vývoje myšlení, v němž významné místo v pracích Christophera Hilla a R. H. Trevora-Ropera našel i Jan Amos Komenský.

Podle autorova úvodu stály na počátku vzniku publikace jeho přednášky v dělnické výchovné organizaci (W.E.A.) v Leedsu v roce 1968. Povaha publikace tomu nasvědčuje; jde spíš v pěti kapitolách a závěru o souhrn na sobě nezávislých analýz, založených na rozsáhlém pramenovém materiálu (především také Hartlibově pozůstalosti, chované dnes v univerzitní knihovně v Leedsu) a bohaté literatuře. Touto povahou svazku je dána skutečnost, že v textu dochází k jistému opakování a že formulace nejsou tak přesné a stručné, jak bychom očekávali od historika přírodních (exaktních) věd. Ve středu díla je myšlenkový odkaz Baconův, podle něhož si autor vybírá s oblibou také své tituly. Proto je I. kapitola nadepsána *Velká obnova vědy* (*Instauratio Magna*, vyšlo latinsky jako druhý díl *Novum Organum* roku 1620) a popisuje myšlenkové úsilí evropského lidstva v 16.—17. století včetně zhodnocení díla Komenského (s. 1—31, o Komenském zvl. 25—27). Druhá kapitola

je nazvána *Duchovní bratrstvo* (s. 32—99) a pojednává o spojení Baconovy induktivní filozofie s didaktickým impulsem Komenského, zhruba od Januy až po založení anglické Royal Society a uzavření puritánského »přírodovědného hnutí«. Třetí kapitola pojednává pod opět baconovským titulem *Šíření vědění* (*Advancement of Learning*, vyšlo anglicky roku 1605) o rozvoji jednotlivých vědních oborů, včetně vědy o výchově (s. 100—245, z toho o Komenském zejména na s. 108—114). Čtvrtá kapitola je věnována snahám o prodloužení lidského života (*The Prolongation of Life*, s. 246—323), pátá pojednává o snahách o ovládnutí přírody (*Dominion over Nature*, s. 324—482) a závěr (s. 484—520) někdy rozvlekle shrnuje některé z přínosů práce.

Je jich hodně. Bez Websterových prací nelze si dnes představit vážné studium předpokladů průmyslové revoluce v Anglii 17. století, ale ani studium vývoje společenského a politického myšlení v době anglické revoluce. Zajímá se sice především o vztah formujících se přírodních věd a medicíny k sociálně politickým převratům 17. století, ale věnuje znaleckou pozornost i organizačnímu a výchovnému programu puritánské Hartlibovy skupiny včetně Komenského. Je si vědom významu vztahů mezi přírodními vědami a společností, mezi náboženstvím, vědou a politikou, Francis Bacon a jeho »nový systém filozofie«, založený na správném vyložení přírody, měl nahradit aristotelismus. Podle Webstera se stal ve své »vulgární« formě oficiální filozofií Commonwealthu 50. let 17. století, vyšlého z anglické revoluce. Komenský, ovlivněný zejména Baconovým dílem *De Augmentis* (vydaným latinsky 1623), ovlivnil svými didaktickými pansofickými pracemi program školské reformy, který přijala za svůj jedna část anglických puritánů už před rokem 1640.

Webster sleduje pak Komenského vliv

v anglickém prostředí především v době jeho pobytu v Anglii (1641—1642) a vysoce hodnotí jeho Cestu světla (Via Lucis, 1641—42, vydána tiskem 1668). Průkopnic-ky líčí Komenského vliv na Hartlibovu skupinu po roce 1645, na Duryho (a Hartlibovy) návrhy na reformu školství před-
nešené parlamentu roku 1653, snad i na založení Durham College, na níž působil Komenského spolupracovník a krajan Jiří Ritschel, a vysvětluje také marnost poku-sů Komenského sblížit se s představiteli kontrarevolučního režimu v Anglii po roce 1660. Přispívá k pochopení Komenského utopismu a jeho snah o všelidské chápání cílů vzdělání.

Naproti tomu nepatří k přednostem Websterovy práce jasnost formulací a jas-né vyjádření stanoviska. Odvolává se tu-díž i na S. R. Gardinera (a mluví podle něho o puritánské revoluci), mluví ale také o velkém povstání, občanské válce i anglické revoluci (podle marxistického výkladu Christophera Hilla). Podle vzoru R. H. Trevora-Ropera mluví o »středních skupinách« (middle groups, middle clas-ses) a nikoliv o buržoazii, a za jejich

představitelů považuje nábožensky lhostej-né »latitudinariány«, čili snášenlivé stou-pence anglické státní církve. Ale ve shodě s Hiliem uznává vedoucí úlohu puritánů a poukazuje i na shody, které v oblasti výchovy existují mezi názory Komenského a G. Winstanleyho a představitelů levelle-rů. Nemluví o »komeniánech«, nýbrž o Hartlibově okruhu, za Hartlibova nástupce po roce 1660 považuje Henry Oldenburga a po bok Hartlibovi a Komenskému staví dosud méně známého Gabriela Plattese, je-muž také připisuje především autorství utopické Makarie (1641). Šlo-li Komenské-mu o »obecnou kolej«, blížil se Plattes se svou »kolejí zkušeností« ideálu praktické výchovy, jak o ní mohla mít zájem anglic-ká buržoazie v počínajícím věku průmys-lové revoluce.

Zůstane-li Webster věren své zálibě v knižních titulech podle Francise Bacona, můžeme očekávat v brzké době spis o váz-nosti a rozšíření věd (podle De Augmen-tis). V ní snad bude rozveden jeho soud o vztahu Komenského k rozporné osobnos-ti a dílu Francise Bacona.

Josef Polišenský

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

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

SPK = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12

UK = Univerzitní knihovna v Praze 1, Klementinum

UBK = Univerzitní knihovna v Brně, Le-ninova 1—4

ČSSR

AFANASJEV, V. G.: Vědeckotechnická re-voluce, řízení a vzdělávání. Praha, SPN 1976. 368 s. SPK 78198

SPKK II-73397

BACHAR, Š.: Problémy rozvoja vzdelávacej sústavy za socializmu. Bratislava, SPN 1976. 172 s. SPK 78337

SPKK I-27331

BAKOŠ, L.: Vybrané pedagogické diela. Bratislava, SPN 1976. 585 s.

SPKK II-73842

BATYŠEV, S. J.: Vedecká organizácia vý-chovno-vyučovacieho procesu. Bratisla-va, SPN 1976. 380 s. SPKK II-73701

Filozofie a otázky komunistické výchovy. Praha, SPN 1976. 120 s. SPK N-18130

SPKK III-25121

HAVRÁNEK, J.: Čtení o Univerzitě Karlo-vě. Sest. ... Praha, Univ. Karlova 1975. 137 s. SPKK II-73520

KRAL, J.: Zvyšovanie efektívnosti vyučo-vania modernizáciou vyučovacieho pro-cesu. Bratislava, SPN 1976. 87 s.

SPKK I-26452

LINHART, J. aj.: Mravní vývoj dítěte v so-cialismu. Praha, Academia 1977. 256 s.

SPKK II-73668

- MATEJ, J. aj.:** Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava, SPN 1976. 501 s. SPKK II-73843
- Mravní výchova dětí předškolního věku.** Praha, SPN 1976. 214 s. SPK 78250

SSSR

- ATUTOV, P. R.:** Politechničeskij princip v obučení školníků. Moskva, Pedagogika, 1976. 190 s. SPK 78018
- AVERICEV, J. P.:** Organizacija trudovogo obučeniya i vospitaniya školnikov. Moskva, Pedagogika 1976. 76 s. SPKK I-27385
- DAVIDČUK, A. N.:** Razvitije u doškolnikov konstruktivnogo tvorčestva. Moskva, Prosveščeniye 1976. 76 s. SPK 78241
- Formy, metody i sredstva kommunističeskogo vospitaniya studentov v vuzach socialističeskich stran.** Moskva, Vysšaja škola 1976. 270 s. UK T 64320
- KPSS i škola. Sbornik trudov.** Moskva, Gos. ped. institut im. V. I. Lenina 1976. 243 s. UK H 63463
- LENCU, M. J.:** Osnovy ateističeskogo vospitaniya. Minsk, Vyšejšaja škola 1976. 253 s. SPKK II-73499
- Primernoje soderžaniye vospitaniya školnikov.** Moskva, Prosveščeniye 1976. 141 s. SPKK II-73243
- RUVINSKIJ, L. J.—ARET, A. J.:** Samovospitaniye školnikov. Moskva, Pedagogika 1976. 158 s. SPKK I-27382

BULHARSKO

- Izvestija na Naučnoizsledovatel'skij institut po obrazovaniju »T. Samodumov«.** Sofija, Ministerstvo na narod. prosveta 1975. 255, 283 s. SPKK II-19811/28/1, 2

NDR

- DREWS, U.:** Didaktische Prinzipien. Berlin, Volk u. Wissen 1976, 272 s. SPKK I-27460
- FRIEDRICH, W.:** Jugend und Jugendforschung. Zu theoretischen und methodologischen Positionen der marxistisch-leninischen Jugendforschung. Berlin, Deutscher Verlag der Wissenschaften 1976. 193 s. SPKK II-73650

- HERBART, J. F.:** Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Berlin, Volk und Wissen 1976. 435 s. SPKK II-73923
- KAISER, M.:** Vermittlung von Wissen und Können über Information auf den Stufen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. Auswahlbibliographie. Berlin, Akad. der pädagog. Wissenschaften der DDR 1975. 96 s. SPKK V-14768
- KOHL, R.:** Erziehung der Schuljugend zur sozialistischen Weltanschauung und Moral. Auswahlbibliographie. Berlin, Akad. der pädagog. Wissenschaften der DDR 1976. 81 s. SPKK V-14769
- LOMPSCHER, J. aj.:** Verlaufsqualitäten der geistigen Tätigkeit. Berlin, Volk und Wissen 1976. 248 s. SPKK II-73807
- MUHL, Ch.:** Die Einheit von Erziehung und Selbsterziehung und ihre Realisierung im Unterrichtsprozess der sozialistischen Schule. Studie. Berlin, Akad. der päd. Wissenschaften der DDR 1975. 96 s. SPKK V-14767
- SENE, H.:** Die Schule und ihre Verbündeten. Erziehung — Sache der ganzen Gesellschaft. Berlin, Volk und Wissen 1976. 160 s. SPKK II-73924

PLR

- ADAMSKI, W.:** Młodzież i społeczeństwo. Warszawa, Wiedza Powszechna 1976. 212 s. SPKK I-27369
- KRAJEWSKI, E. T.:** Zagadnienia dydaktyki studiów dla pracujących. Poznań, Wyd. Nauk. Uniwer. im. A. Mickiewicza 1976. 149 s. UK Pd 5427/Nr. 22
- MUSZYŃSKA, Ł.:** Altruizm i kolektywizm dziecięcy. Warszawa, Wyd. Szkol. i Pedagog. 1976. 239 s. SPKK II-73545
- SOSNOWSKI, T.:** Kształcenie ustawiczne. Warszawa, Instytut Wydaw. CRZZ 1976. 176 s. SPKK II-73248
- Z teorii i praktyki kształcenia ustawicznego nauczycieli.** Warszawa, Wydaw. Szkol. o Pedagog. 1976. 247 s. SPK 76860

NSR

- BROPHY, J. E.—GOOD, Th. L.:** Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München, Urban und Schwarzenberg 1976, 388 s. SPK 78224

Erziehungswissenschaftliches Handbuch.
Bd. 4. Pädagogik als Wissenschaft. Theo-
rien und Methoden. Berlin, Rembrandt
Verlag 1975. 372 s. SPK 60666/4

Grundfragen der Kunstpädagogik. Mate-
rialien und Relationen-Basis und Be-
zugsdisziplinen. Berlin, Rembrandt Ver-
lag 1975. 471 s. SPK 78379

JUERSCHIK, R.: Ästhetische Beziehungen.
Berlin, Dietz 1976. 121 s. SPKK I-27461

Lehrer und Schüler machen Unterricht.
München, Urban und Schwarzenberg
1976. 243 s. SPK 78233

PORTERLE, G.: Lernen und Motivation.
Ansätze zu einer Theorie intrinsisch
motivierten Lernens. Weinheim, Beltz
1975. 281 s. SPKK II-73768

SALZMANN, Ch.: Studien zu einer Theorie
des Prüfens und Erprobens im Raum
der Erziehung. Ratingen, Henn 1976.
190 s. SPKK II-73292

Veränderung von Schülerverhalten. Eine
Einführung in die Verhaltensanalyse
und Verhaltensmodifikation. München,
Urban und Schwarzenberg 1976. 222 s.
SPK 78220

WEISS, W. W.: Lehrerbildung zwischen
Anspruch und Wirklichkeit. München,
Urban und Schwarzenberg 1976. 250 s.
SPK 78225

WIEDERHOLD, K. A.: Differenzierung in
Schule und Unterricht. Ratingen, Henn
1876. 129 s. SPKK I-27322

USA

BARNES, D.: From communication to cur-
riculum. Harmondsworth, Penguin books
1976. 202 s. SPK A-16477

CLARIZIO, H. F.: Toward positive class-
room discipline. New York, Wiley and
sons 1976. 183 s. SPK 78177

COOLEY, W. W.—LOHNES, P. R.: Evalua-
tion research in education. New York,
Irvington 1976. 368 s. UK T 64551

HERRON, J. D. aj.: A summary of research
in science education — 1974. New York,
Wiley 1976. 99 s. SPKK VI-4270

**Implications for teaching in elementary
education.** Bloomington, Indiana Univ.
1976. 72 s. UK 4D 659/Vol. 52 No. 1.

Eva Žižková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XXVII, ČÍSLO 4, 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, tiskářské závody, nám. Rudé armády 13, 658 17 Brno. Vychází šestkrát ročně. — Objednávky a předplatné přijímá PNS, admin. odbor. tisku, tř. Obránců míru 2, 656 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. 26 1976 (6 issues) Dutch Glds, 56,— (DM 54,—). — Číslo vyšlo v prosinci 1977.

© Academia, Praha 1977.