

# RECENZE A REFERÁTY

Vladimír Grulich — Jiří Lukš

## PEDAGOGIKA A JEJÍ METODOLOGICKÉ PROBLÉMY

*Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 270 s.*

S rostoucími požadavky na člověka a jeho přípravu pro život a práci v socialistické společnosti roste i úloha vědy o výchově a jejího účinnějšího využívání v pedagogické praxi. Aby však pedagogika mohla plnit své společenské poslání, musí se rozvíjet jako svébytná věda, budovat svou teorii a řešit své metodologické a teoretické základy. Toto poznání, které se prosazuje zhruba od konce padesátých let, proniklo do vědomí široké pedagogické obce doma i v socialistických zemích a projevilo se už v řadě původních prací věnovaných těmto otázkám. V poslední době k nim přibyla další závažná studie o metodologických základech a vědním profilu pedagogiky. Její autoři ji rozdělili do pěti kapitol, z nichž první čtyři z pera V. Grulicha patří vědoslovným otázkám pedagogiky, kdežto závěrečná kapitola J. Lukše doplňuje Grulichův výklad v rovině pedagogického výzkumu.

V první kapitole, nazvané Úloha marxistické filozofie v sebepoznání pedagogické vědy, vychází Grulich ze zjištění, že pedagogika jako každá speciální věda ne-

ní schopna vlastními prostředky reflektovat svůj vědní profil a specifiku svého předmětu a že tento úkol je možno realizovat jen z hlediska vyššího a obecnějšího systému, tedy z hlediska filozofie a obecné metodologie vědy. V tom kontextu se zabývá charakteristikou moderní vědy, jejími proměnami, problematikou jejího sebepoznání, sleduje a kriticky hodnotí pokusy o konstituování vědy o vědě, její různá pojetí, probírá vztah filozofie a vědy, vzájemné vztahy filozofie, metodologie a logiky vědy a uzavírá, že podněty, které poskytují, umožňují ve vztahu k pedagogice realizovat její hlubší teoretické sebepoznání. Vytyčuje některé úkoly a otázky teoretické a metodologické fundamentace pedagogiky týkající se jejího charakteru, metod, pojmové a kategorální výstavby, pramenů jejího poznání aj. Celou subkapitolu věnuje otázce, zda pedagogika má být empiricky popisnou, či normativní filozofickou disciplínou, kriticky sleduje různá řešení na půdě buržoazní pedagogiky a filozofie, odmítá nadřídlost, nestranickost, apolitičnost pedagogiky a ukazuje, že sociální jevy jsou smys-

duplné jen ve svém celku, v širších světónázorových, metodologických a sociálních souvislostech. V další subkapitole probírá Grulich otázky svébytnosti pedagogiky jako vědy. Odmítá především její chápání jako interdisciplinární disciplíny, která jen systematizuje poznatky jiných věd, a hájí i názor, že má svůj specifický zdroj poznání a své teoretické specifikum. Nelze ji tedy chápat jen jako vědu aplikovanou, praktickou. Svou praktickou funkci může plnit jen natolik a tím účinněji, čím účinněji bude plnit svou funkci teoretickou. Konečně autor odpovídá na otázku, zda pedagogika je vědou zjišťující, empiricky popisnou anebo jen disciplínou, která stanoví, jakým má člověk být. S odvoláním na marxistickou interpretaci vztahu kauzality a finality dospívá k syntetickému hledisku, k pojetí pedagogiky jako empiricko-teoretické disciplíny. Z hlediska vnitřní diferenciacce pedagogiky chápe ji autor jako komplexní systémovou disciplínu, vnitřně strukturovaný systém pedagogických disciplín, jejichž běžným výčtem kapitolu uzavírá.

Druhou kapitolu nazval Grulich K explanativním a metodologickým základům pedagogiky. Úvodem se zabývá sporem o vědní a explanativní profil pedagogiky, polemizuje s finalistickým pojetím jejího metodologického profilu na jedné a empiricko-zkušenostním na druhé straně a proti oběma krajnostem zdůrazňuje pojetí komplexní, které odpovídá i komplexnímu charakteru výchovy. Kriticky sleduje rozzdvojení buržoazní pedagogiky na scientivní a antiscientivní proud, jak se to jevílo zejména ve sporu tzv. pedagogiky vysvětlující a rozumějící, a vyzdvihuje syntetické hledisko, které vysvětlení a porozumění neklade proti sobě. Kladně odpovídá na otázku, zda je pedagogika vysvětlující (explanující) vědou, a zabývá se povahou a strukturou vědeckých explanací v pedagogice. V té souvislosti poukazuje na vývoj vědy od klasifikační přes vztahovou a příčinnou analýzu až k analýze dialektickomaterialistické v dialektickém a integračním stadiu vývoje vědy. Jemu odpovídá geneticko-dialektický struk-

turní způsob myšlení, který se vyznačuje studiem hromadných jevů a je zvláště důležitý pro pedagogiku a jejím předmětem. Zabývá se dále základními rysy pedagogického faktu a ukazuje, že jeho charakter vyžaduje kvalitativní i kvantitativní analýzu, naznačuje možnosti systémového přístupu v pedagogice. S využitím prací sovětských autorů se zabývá charakterem pedagogických zákonů, odmítá názor, že pedagogika nemá vlastní zákony a vypňuje si je z jiných věd. Autor probírá různé typy explanace a dochází k hypotetickému závěru, že prostředkem komplexnější pedagogické explanace se může stát dialekticky pojatá příčinnost v jednotě s finalitou a kombinace kauzální a teleologické explanace. Jednotou kauzálně finálního myšlení v pedagogice se zabývá v další části kapitoly. Rozbírám oba pojmy na základě marxistického pojetí determinismu, zabývá se dialektikou cíle a prostředku, upozorňuje na důsledky přeceňování kauzality nebo finality a ukazuje, že jejich jednotu má zásadní význam pro řešení některých otázek metodologického profilu pedagogiky. Zatímco kauzalita ji orientuje ve směru deskriptivně analytickém a experimentálním, směřuje finalita k výstavbě cílových struktur v jejich společenské podmíněnosti a k pedagogickému obrazu člověka. Na základě skutečnosti, že se dialektické pojetí světa stalo v moderní vědě rozhodujícím, zabývá se dialektikou vědeckého myšlení v pedagogice. Charakterizuje dialektickou logiku na rozdíl od logiky formální a v souladu s Makarenkem vymezuje pojem logické pedagogiky jako konkretizace dialektické logiky v pedagogice. Přistupuje pak k problematice výzkumných metod. Sleduje řešení otázky u různých autorů doma, v SSSR a v socialistické pedagogice vůbec a přiklání se k těm, kteří zdůrazňují komplexnost metod a interdisciplinárních přístupů. Závěrečnou část kapitoly věnuje problému indukce a dedukce v souvislosti s logickou strukturou pedagogické vědy. Pozastavuje se nad tradičním dělením věd na deduktivní a nededuktivní a ukazuje, že ani experimentální vědy se neobejdou

bez dedukce při budování teorií, a že naopak žádná věda nemůže být budována jen na deduktivních zákonech. Protože indukce a dedukce se ve vědeckých postupech moderní vědy prolínají, vyslovuje názor, že kombinace indukce a dedukce je třeba považovat za optimální variantu výstavby pedagogiky.

Třetí kapitulu věnoval autor závažné a dosud nepropracované problematice vědeckého faktu v pedagogice a jeho zpracování. Vychází ze skutečnosti, že přechod od faktů k teorii je procesem jejich kvalitativní přeměny, zobecnění a systemizace. Ukazuje na pojetí vědeckého faktu v různých směrech nemarxistické filozofie, stručně shrnuje marxistické řešení otázky, která chápe vědecký fakt jako výpověď o určitých stránkách reálného bytí, získanou empirickou nebo teoretickou cestou. Přistupuje pak k výkladu základních aspektů pedagogického faktu, jeho struktury a specifčnosti. Rozlišuje především fakt výchovný jako fakt výchovné skutečnosti a fakt pedagogický, který už znamená určitou reflexi výchovného faktu, objektivní údaj o výchovné skutečnosti zprostředkovaný vědeckovýzkumnými postupy. V protikladu k různým jednostranným pojetím ukazuje, že je vždy jednotou idiografického a opakovatelného, jedinečného a obecného, jednotlivého a hromadného, individuálního a sociálního, což má své důsledky v rovině zkoumání a interpretace pedagogických faktů. V souladu se sovětskými autory spatřuje hlavní úkol pedagogiky ve shromažďování vědeckých faktů, v jejich kvantitativním a kvalitativním zpracování a ve formulaci kvantitativních empirických zákonů. Bez solidní empirické základny se proto pedagogika nemůže stát teoretickou vědou. Protože v minulosti byla často považována jen za vědu praktickou, aplikovanou, zabývá se autor základním a aplikovaným výzkumem, v nichž spatřuje jen různé etáže téhož výzkumného procesu, a obhájí místo pedagogiky v základním výzkumu. Zabývá se dále poznatelností pedagogického faktu a probírá postupy při shromažďování a ověřování vědeckých fakt v pe-

dagogice. Pozitivně odpovídá na otázku kvantifikace, a tím i měřitelnosti pedagogických jevů. Zabývá se vztahem kvantitativní a kvalitativní analýzy při teoretickém zpracování a hodnocení získaných faktů a zdůrazňuje přitom, že kvantitativní zpracování pedagogických faktů se může stát zdrojem poznání ve spojení s jejich analýzou kvalitativní, teoretickou interpretací a kritickým zhodnocením. Věnuje proto značnou pozornost procesu vytváření teorie a v té souvislosti poukazuje na dva typy pořádání faktů a s nimi spojené procesy kvantifikace a klasifikace, generalizace a systemizace faktů. Zabývá se dále specifikou idealizace v pedagogické vědě, kterou v souladu s Makarenkem spatřuje v pedagogickém perspektivismu, jednotou logického a historického přístupu při budování pedagogické teorie, jednotou indukce a dedukce v procesu zobecnění a úlohou praxe. Kapitulu uzavírá konstatováním, že marxistická pedagogika se vyznačuje syntézou induktivně analytických a hypoteticko-deduktivních, kauzálních a finálních přístupů ke zkoumání a projektování výchovně vzdělávacích jevů a procesů.

Čtvrtou a poslední kapitulu své práce věnoval Grulich strukturní systémovému přístupu k otázkám komunistické výchovy, který považuje za charakteristický pro dialektické stadium v rozvoji vědy. Odmištlá však jeho absolutizaci a stavění proti ostatním metodám poznání zejména proti materialistické dialektice, a ukazuje, že to byli právě klasikové marxismu, kteří začali zkoumat sociální jevy jako složité systémové objekty, a že proto marxistická filozofie formulovala řadu metodologických aspektů pro analýzu komplexních systémů. Probírá nemarxistické a marxistické pojetí celistvosti, rozbírá základní pojmy (systém, struktura, funkce aj.), zaujímá kritické stanovisko ke strukturalismu a jeho metodě aj. V souladu s J. Váňou chápe autor výchovu jako systém, který je jednotou dvou systémů, a to systému společenského a individuálního. Z hlediska společnosti je tedy výchova subsystémem, z hlediska

jednotlivce a individuálního učení systémem nadřazeným. V té souvislosti poukazuje na mechanismy zpětné vazby, které se v systému výchova uplatňují na různých úrovních. Výchovu jako systém odlišuje od pouhé socializace, která spočívá ve víceméně neregulovaném působení všech vlivů. Zabývá se dále složitými vazbami mezi výchovou a společností jako polystrukturálními systémy, mezi výchovou a jednotlivcem, naznačuje možnou klasifikaci kategorie podmínek výchovy, charakterizuje objektivní a subjektivní faktory ve výchově a značnou pozornost věnuje výkladu systémového pojetí principu jednoty výchovného působení. Vychází při tom z rozlišování záměrného, intencionálního působení od neregulovaných vlivů prostředí a života a intencionalitu komunistické výchovy spatřuje v tom, že posiluje kladné formativní vlivy, přehrazuje vlivy negativní a integruje vlivy prostředí s institucionálním působením v účinný systém. Z toho hlediska probírá základní aspekty jednoty výchovného působení a vyslovuje i konkrétní podněty pro práci vysokoškolského učitele. Závěr kapitoly, a tím celé své studie věnuje autor využití logicko-historické metody ve výzkumu pedagogických jevů a specifické metody modelu, která se může uplatnit na úrovni empirické i teoretické.

Instruktivní studie J. Lukše navazuje na některé myšlenky Grulichovy a vhodně doplňuje publikaci charakteristikou a rozbořením konkrétního pedagogického výzkumu prováděného pedagogickou laboratoří.

Závažný a hutný obsah Grulichovy studie vyžádal si obšírnější výčet problematiky, kterou autor nastoluje a řeší. Nemůže však zdaleka vystihnout její šíři, různé aspekty a roviny jejího zkoumání. Uplatňuje při tom svou filozofickou erudici a opírá se o důkladnou znalost literatury domácí i zahraniční, pedagogické a nepedagogické, marxistické i nemarxistické. Nepřehlíží různé názory a pojetí vytyče-

ných otázek, kriticky je hodnotí a zaujímá vlastní, třeba hypotetické stanovisko, naznačuje možné řešení i tam, kde naráží na dosud nevyjasněné otázky, ať už na půdě pedagogiky, nebo mimo ni. Jednoznačně a v různých souvislostech obhajuje autor svébytnost pedagogiky jako teoretické a empirické disciplíny a s využitím marxistické filozofie i nově se konstituujících oborů, které — obrazně řečeno — pracují pro pedagogiku, řeší, hledá i naznačuje cesty její metodologické a teoretické fundamentace. Filozofické a obecně metodologické hledisko, z něhož autor přistupuje k vytyčenému úkolu, včleňuje řešení teoretické a metodologické výstavby pedagogiky do kontextu s vývojem a proměnami vědy a vědeckého myšlení vůbec. Komplexní pohled na celou problematiku připravuje pak i vhodnou půdu pro výzkum jednotlivých dílčích otázek. Studium lze považovat do značné míry za průkopnickou, neboť široce uvádí do problematiky nestejně rozpracované nebo dosud neřešené, nastoluje nové otázky, hledá na ně odpověď a přináší nové podněty. Zaslouží si proto hlubší studium, které poněkud narušují nedostatky formálního rázu. Je možno např. uvážit, zdali četné exkursy na půdu buržoazní filozofie a pedagogiky jsou vždy na místě v takovém rozsahu, i když plní na druhé straně důležitý úkol kritiky buržoazních ideologií. Logickou výstavbu studie narušuje také skutečnost, že se obsah jednotlivých kapitol překrývá, že některé otázky probírá autor na dvou i více místech, že některé myšlenky se téměř doslova několikrát opakuji. Autor se neubrání ani některým deklarativním formulacím, avšak tyto skutečnosti nijak nesnižují hodnotu práce. Grulichovu studii lze bezesporu zařadit mezi nejzávažnější publikace, které až dosud o metodologických otázkách pedagogiky vyšly.

*Jaroslav Kojzar*

*Zborník pedagogickej fakulty UK v Trnave, Zväzok XVII, Pedagogika 8,  
Bratislava, SPN 1975.*

Sborník obsahuje texty referátů, které byly předneseny na vědeckém semináři konaném v září 1972 na pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Trnavě. Název semináře je uveden v titulu sborníku. Jeho spolupředatelé byli Slovenská pedagogická spoločnosť a vědecké kolegium psychologie a pedagogiky SAV. Seminář si kladl za cíl přispět k analýze a vyjasnění vztahů mezi pracovní výchovou a přípravou mládeže na povolání. Pořadatelé tak přímo reagovali na závěry XIV. sjezdu KSČ. Souvislosti pracovní výchovy a výchovy k volbě povolání jsou bezpochyby velmi výrazné. Z těchto vztahů vyplývá i intenzita jejich působení na všestranný rozvoj osobnosti mladého člověka. Polytechnické vzdělání se dnes znovu stalo — především v důsledku závěrů červencového pléna ÚV KSČ z roku 1973 a XV. sjezdu KSČ — jedním z ústředních bodů pozornosti našich pedagogů. Je proto velmi užitečné uvést výsledky uvedeného semináře, přestože od jeho konání již uplynulo několik let.

Hlavní referát semináře přednesl O. Baláž. Zdůraznil v něm účast členů naší společnosti na vytváření materiálního a duchovního bohatství jako podmínku pro další rozvoj socialistické společnosti. Perspektivním cílem nás všech je dospět ke komunistické práci jako nejvyšší pracovní činnosti člověka. Z toho důvodu je pracovní výchova podstatnou součástí socialistické výchovy. Jejím hlavním cílem je formovat pozitivní vztah člověka k tvořivé pracovní činnosti v podmínkách vědeckotechnické revoluce. Základními složkami pracovní výchovy jsou pracovní morálka a pracovní kvalifikace.

O. Baláž zaujímá také stanovisko k tradičnímu dělení práce na produktivní a neproduktivní. Zdůrazňuje přitom, že v socialistické velkovýrobě vzrůstá podíl činností, které není možno zařazovat mezi

bezprostředně produktivní, ale které se rozhodující měrou podílejí na přípravě i průběhu materiální výroby. To je bezpochyby důležitý závěr, ke kterému je třeba přihlédnout při uskutečňování cílů polytechnického vzdělání, především pak spojení vyučování s produktivní prací žáků.

V dalším se autor referátu konkrétně zaměřuje na otázky výchovy k volbě povolání, kterou považuje za jednu z klíčových otázek školy. Vymezuje poznatkové okruhy, které zahrnuje moderní všeobecné vzdělání, a popisuje úkoly, které musí vytvářet základ profesionální a školské orientace. Rozborem objektivních vlivů a činitelů pak dospívá ke stanovení pořadí jednotlivých faktorů působících při volbě povolání a shrnuje složky žákovy osobnosti, které je třeba poznat před konečným rozhodnutím o volbě povolání. Je důležité, že výchova k volbě povolání není omezena jen na úkoly školy. Řešení této otázky vyžaduje přímou spolupráci školy, rodiny, závodů, institucí a společenských organizací.

J. Trajer zdůraznil vztah mezi vědou a výrobou v období vědeckotechnické revoluce a charakterizoval polytechnické vyučování jako přímý odraz těchto vztahů existujících v praktické společenské činnosti. Zdůraznil roli experimentu jako důležité metody vědeckého bádání. Samostatná, uvědomělá a tvůrčí práce žáků v oblasti duševní i fyzické činnosti je jedním z hlavních cílů socialistické školy. Na závěr shrnuje J. Trajer hlavní úkoly a cíle polytechnického vyučování a pracovní výchovy. Z hlediska dalšího vývoje názorů na polytechnické vzdělání je třeba v této souvislosti připomenout 4. mezinárodní seminář o polytechnickém vzdělání v Moskvě v roce 1974, který vymezil polytechnické vzdělání jako základní pojem, jehož součástí jsou i cíle pracovní výchovy.

Radu konkrétních statisticky podložených údajů týkajících se problematiky volby povolání a rozmísťování dorostu uvedl ve svém příspěvku M. Hargaš. Vymezil také hlavní příčiny existujících nedostatků.

Velmi zajímavé jsou příspěvky polských účastníků semináře. W. Sczerba vychází z myšlenek klasiků marxismu-leninismu a dospívá k chápání polytechnizace výchovy a vzdělání jako mnohostranně chápáné teoretické vědy a praxe nutné pro pochopení zásad vytváření »modelů činnosti a práce« souvisejících s potřebami školy a s jejím spojením s prostředím a pracovištěm. Pracovní podnik by měl ve školách vytvářet vhodné podmínky k tomu, jak získávat mládež za své spolupracovníky. Existuje mnoho možností pro zapojení mládeže do pracovních porad výrobních podniků. Autor přitom poukazuje na zkušenosti NDR.

V těsné souvislosti s tím jsou i závěry referátu A. Uharčeka. Autor vyvrací názory, podle nichž je marxisticko-leninský princip spojování vyučování s výrobní prací zastaralý, a poukazuje na nutnost řešit tento problém i na našem gymnáziu. Je třeba využít zkušeností SSSR a NDR a organizovat polytechnické vyučování v každém okrese koncentrovaně s pomocí závodů a podniků. Autor v závěru cituje slova ministrů pro lidové vzdělání NDR M. Honeckerové: »Musí patřit k dobrému jménu závodu, že zabezpečuje nejlepší podmínky pro polytechnické vyučování.«

L. Mojžíšek rozebírá význam a cíle pedagogické diagnózy, která by se měla stát

důležitým předpokladem správné volby povolání. Z tohoto hlediska je ovšem nutné připravit učitele tak, aby mohli účinně působit v diagnostické i profesionálně orientační oblasti.

K významným příspěvkům semináře patří bezpochyby stat. D. Šlosiara o práci a pracovní výchově. Rozbor těchto pojmů z obecných filozofických pozic je velmi potřebný pro další konkretizaci představ o spojení vyučování s produktivní prací žáka. Autor poukazuje na některé nedořešené otázky související s obsahem a metodami současného pojetí pracovní výchovy, zdá se však, že poněkud přeceňuje význam duševní práce ve vztahu k potřebám rozvíjet fyzickou práci při formování osobnosti žáka. Velmi důležité je závěrečné konstatování, že pracovní výchova je součástí celého vyučovacího procesu.

Zbývající příspěvky se týkaly speciálních otázek. Šlo o pojetí pracovního vyučování na 1. stupni ZDŠ, o adaptaci učňů ve stavebnictví, o prověřování vědomostí, dovedností a návyků v pracovním vyučování a další. Nemalý význam má příspěvek J. Dolinského o přípravě učitelů.

Seminář lze hodnotit jako velmi pozitivní čin, který bezprostředně reagoval na závěry XIV. sjezdu KSČ. Naléhavost řešit otázky polytechnického vzdělání na teoretické i praktické úrovni vystupuje na pozadí stranických dokumentů v současné době velmi výrazně do popředí.

Václav Sýkora

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 2/1976

Vstříc XXV. sjezdu KSSS (str. 3—7)

V uplynulém období se věnovala pozornost zejména zvýšení kvality učení a výchovy žáků, profesionální orientaci, zvýšení kvalifikace pedagogických kádřů, opatřením k upevnění materiální základny škol a pedagogických zařízení, rozšířila se síť učilišť.

Zatímco do středních škol v r. 1970 po-

stoupilo 78,5 % žáků, v r. 1975 to bylo již 96,5 %. V r. 1975 se uskutečnil přechod k novým učebním osnovám a učebnicím.

V desáté pětiletce budou prohloubeny výzkumy metodologických základů komunistické výchovy a polytechnického vzdělávání.

Pedagogika bude v příštím období

věnovat pozornost řadě problémů, např. plánování, organizací a ekonomice vzdělávání, předškolní výchově, výchově dospělých, řízení profesionální orientace, zkvalitnění ideověvýchovné práce v pedagogických institutech, sledování zkušeností na školách.

N. I. Bjelova: Socialistický způsob života a formování osobnosti (str. 8—17)

Výchova nového pokolení, formování nového člověka je spojeno s vytvářením socialistického životního stylu. Pod způsobem života je třeba hledat typické formy životní činnosti lidí v různých sférách společenské činnosti. Každá společensko-ekonomická formace má svůj styl života. Je ho možné sledovat nejen na úrovni společnosti, sociální skupiny, ale i na úrovni jednotlivé osobnosti.

Socialistickému životnímu stylu odpovídá nový socialistický typ osobnosti, charakterizovaný vysokou sociální aktivitou.

Velkou úlohu v životním stylu má vedle rodiny s jejím pracovním režimem, příkladem, projevy péče o dítě i škola. Sociální funkce vzdělání v socialismu je zaměřena na všestranný rozvoj osobnosti, na zdokonalování socialistických vztahů. Škola vytváří duchovní potřeby, orientuje žáky na takové formy životní činnosti, které jsou spojeny s duševními kvalitami.

Sledování problematiky životního stylu a úlohy školy potřebuje komplexní přístup.

A. E. Izmajlov: K otázce rozšíření hranic pedagogiky (str. 18—26)

V posledních letech stále více sílí tendence neohraničovat sféru působení pedagogických a psychologických faktorů jen na školu, ale využívat těchto věd i při práci s dospělými lidmi, při řízení pracovního kolektivu apod.

Menší rozpracovanost pedagogiky do-

spělých má své příčiny v podceňování výchovy jako činnosti každému známé, nepotřebující speciální vědomostí, v omezování pedagogiky na vědu o dorůstajícím pokolení a v nejasnosti určení jejího předmětu.

V nejbližší době bude rozpracován problém výchovné práce společenských organizací a kulturně vzdělávacích zařízení, uplatnění pedagogických a psychologických poznatků ve stranické propagandě, v přípravě kádrů. Pozornost bude věnována rozvoji dálkového a večerního vzdělávání v podmínkách přechodu k všeobecnému střednímu vzdělání, sociálně psychologické a didaktické základně vzdělávání dospělých. Tyto problémy rozšiřují hranice pedagogické vědy a zvýrazní její úlohu ve výchově nového člověka.

G. L. Asejev: Moskevské školy v etapě dokončení přechodu k všeobecnému střednímu vzdělání mládeže (str. 27—34)

V poslední pětiletce odešlo do 9. ročníku 62 % žáků, do středních technických škol 14 %, do učilišť 13 %, do večerních škol 9 % žáků. Upevnila se materiálně: technická základna škol; školy mají vybavené předmětové kabinety, laboratoře, dílny, sportovní komplexy a kombináty.

V desáté pětiletce je úsilí zaměřeno na zkvalitnění školní a mimoškolní výchovy s cílem všestranného a harmonického rozvoje osobnosti. Pozornost je věnována zabezpečení kvalifikovaného pedagogického vedení pionýrů a komsomolců, zlepšení práce s rodiči, promyšlené komplexní a systematické činnosti ke zvýšení efektivity všech oblastí výchovně vzdělávacího procesu.

Zatím nejsou všemi učiteli dostatečně realizovány výchovné možnosti nových učebních osnov. Nevyužívá se možností jednotlivých učebních předmětů pro profesionální orientaci žáků.

Zkvalitnila se ideová a společenská zaměřenost mimotřídní výchovné práce.

R. F. Krivošapova: Některé aspekty zdokonalování prověrky vědomostí žáků (str. 35 až 41)

Při přechodu škol k novým učebním osnovám je rozpracování metodiky prověřování vědomostí, dovedností a návyků důležitou etapou v přetváření výchovně vzdělávací práce školy.

Existují dva typy prověrek, kterých používají výzkumná pracoviště — frontální a výběrové. Při frontální prověrce se prověřují vědomosti všech žáků, při výběrové je podle demografických ukazatelů proveden stratifikovaný výběr škol a žáků.

Tyto prověrky mají některé nedostatky, ověřuje se např. omezený okruh objektů, jsou zatím nedostatečně prověřovány intelektuální vědomosti a návyky racionální vzdělávací práce. Při prověrkách se používá elementové analýzy, kdy se prověřovaný obsah rozčlení na elementy informací a sleduje se jejich užití. Při analýze výsledků se používá metody logicko-psychologické analýzy odpovědí a výsledky se statisticky zpracovávají.

Prověrka s použitím elementové analýzy dává charakteristiku vědomostí žáků a jejich poznávacích schopností v daném věku.

Ju. V. Petrov, A. F. Belikov: Škola a průmysl — profesionální orientace a adaptace mládeže (str. 42—47)

Škola je důležitým činitelem v profesionální orientaci mládeže. Dosud však se vyskytují některé nedostatky při plnění této funkce, např. nedostatečná příprava učitelů k provádění profesionální orientace nebo nedostatečné spojení škol se zařízeními národního hospodářství. Pro zkvalitnění přípravy žáků ke vstupu do zaměstnání byla provedena některá opatření, např. začlenění otázek profesionální orientace do učebních plánů pedagogických institutů, zavedení speciálních kabinetů profesionální přípravy na školách.

Profesionální příprava žáků na školách je budována na mravní výchově, přípravě k práci, účte k ní a reálných představách o pracovním procesu. Má tři etapy, z nichž v první etapě žák získává obecné informace o různých odvětvích hospodářství (5. až 6. ročník), v druhé se detailněji seznamuje s profesemi (7.—9. ročník), v třetí etapě pak na základě uvědomělého vztahu k výběru profese je seznamován s konkrétními pracovními místy (9.—10. ročník). V kabinetech profesionální orientace žáci získávají důkladnou informaci o historii, tradicích, životě závodu. V samotných kombinátech fungují dílenské rady, jejichž členové mají zkušenosti v práci s mládeží.

N. V. Bagrov, P. G. Jermišin: Vědeckotechnický pokrok a formování profesionálních zájmů vesnické mládeže (str. 48—54)

Přechodem zemědělství na velkovýrobu vzrůstá problém vzdělání zemědělské mládeže i její přípravy k práci. V roce 1969 se ze žáků 9. ročníku rozhodlo pro vyšší kvalifikaci v zemědělství 5,5 % chlapců a 3 % děvčat, v roce 1974 8,5 % chlapců a 4,2 % dívek. Do zemědělských technických učilišť se hlásí žáci s horším prospektem. Výzkumy profesionální orientace mládeže ukázaly, že děti mají jen obecné představy o práci rodičů, rodina nedostatečně formuje profesionální zájmy dítěte. Škola má v této otázce rozhodující vliv, proto je vypracován k cílevědomé volbě povolání systém. Pracovní vyučování, práce v kroužcích, fakultativní předměty, mimoškolní práce, žákovské pracovní brigády a letní prázdninová činnost jsou zaměřeny na rozvíjení zájmů žáků. Uvažuje se o tom, aby se jedna střední škola v okrese zaměřila na poskytování středního vzdělání v agronomice a zootechnice.

N. F. Gejžan, G. V. Vasiljeva: Ze zkušeností organizace profesionální orientace žáků (str. 55—63)



V šesti leningradských okresech existují výrobní kombináty. V 10. ročníku žáci zároveň s maturitou mají možnost získat kvalifikaci. Po ukončení školy zde zůstává pracovat 25 % žáků. Závod je specifickým zařízením v systému komunistické výchovy, které je zvláště účinné proto, že organizace práce žáků jako kolektivní činnosti se společensky prospěšným výsledkem tvoří základy sociální motivace pro volbu povolání. Vedle výrobních kombinátů v systému přípravy žáků k povolání jsou zřízeny i technické kroužky, kluby mladých techniků apod., rozvíjející schopnosti a zájmy žáků. Formování technických schopností se uskutečňuje také ve škole, kde žáci v učebních předmětech získávají elementární praktické návyky. Důležité je vytvoření systému informací orientujících žáky na otázky volby profese, seznámení s obsahem práce, se systémem vztahů v pracovním kolektivu.

Ju. N. Kuljutkin: Psychologicko-pedagogické problémy

vzdělávání dospělých (str. 64 až 71)

Vzdělávání dospělých není spojeno pouze s vypěstováním profesionálních znalostí, ale i s rozvojem ideově politického rozhledu, občanského uvědomění a s estetickými kvalitami. Je částí všestranného vzdělávání osobností. Existuje celý systém různých forem vzdělávání dospělých — zvyšování, kvalifikace, lidové univerzity, přednášky apod.

Dosahování dospělosti se odráží ve formách autoregulace člověka jako osobnosti. Specifikou vzdělávání dospělých je to, že pro dospělého je prvotní jeho pracovní činnost, učení je jen částí širokého komplexu ostatní životní činnosti. Učení dospělých ovlivňují takové činitele, jako je např. specifika paměti, stereotypy, pozice aktivního subjektu přijímajícího poznatky v souladu s jeho vnitřními hodnotami, motivy a přesvědčením. Jsou to faktory, s kterými musíme při výuce dospělých počítat.

## SOVETSKAJA PEDAGOGIKA 3/1976

Nové programové dokumenty strany a úkoly pedagogické vědy (str. 3—8)

V minulé pětiletce se rozšířil a prohloubil výzkum zákonitostí rozvoje přírody a společnosti. Velká pozornost byla věnována sledování teoretických problémů socialismu, zákonům jeho přerůstání v komunismus, vytváření společenských vztahů a rozvoji socialistického života.

Pedagogika se zaměřila na sledování výchovy jako společenského jevu, na roli vědy ve formování světového názoru, rozpracování pedagogické teorie, zejména problematiky formování nového člověka. Pro další období je zpracován »Program sociálního rozvoje a zvýšení úrovně života lidí«, kde je klíčovou otázkou všeobecné střední vzdělání, zvýšení úrovně výchovně vzdělávací práce na střední škole, otázky

profesionální orientace žáků, rozpracování nových metod. Pro období dalších pěti let bude charakteristické další spojení vědy a praxe, upevnění a rozvíjení dosažených úspěchů.

L. D. Gireva: Stranickou péčí a pozornost práci s pedagogickými kádry (str. 7—17)

Strana veškerou práci s pedagogickými kádry staví na základě marxisticko-leninských principů, pečuje o autoritu učitele a sleduje jeho práci. Jedním ze závěrů Programu KSSS je zkvalitnění role učitele v komunistické výchově mládeže.

Za poslední čtyři roky se zvýšil o 20 % počet pedagogů s vyšším vzděláním ve vesnických školách. Zlepšila se ideově politická příprava učitelů. Zvýšila se úroveň řízení škol, ředitelé jsou většinou

členy strany. Při jmenování do funkce ředitele se dbá na mínění stranické organizace.

Centrem pozornosti strany je politické vzdělávání učitelů — hluboké a tvůrčí ovládnutí marxisticko-leninské teorie, sledování aktuálních problémů teorie a praxe KSSS a politické sebevzdělávání.

Velmi důležitá je kvalifikace učitelů a její zvyšování. Dosud je nedostatek učitelů pracovního vyučování, hudby, zpěvu, kreslení, tělesné výchovy. Od r. 1975 je stimulem růstu pedagogických kádřů atestace učitelů.

V pedagogických institutech se zvýšil obsah vyučování marxismu-leninismu, filozofii, politické ekonomii, mezinárodnímu komunistickému hnutí.

V práci s pedagogickými kádry mají důležitou úlohu základní stranické organizace v uskutečňování leninských principů práce strany. V usnesení »O základních směrech činnosti Akademie pedagogických věd SSSR« je vyjádřena účast učitelů v zobecňování zkušeností škol spolu se stranickými orgány a vědeckými pracovníky.

N. F. Ivanova: Práce městské stranické organizace v ideově politické výchově učitelů (str. 18—23)

Při zabezpečování úkolu XXIV. sjezdu KSSS — přechodu na všeobecné střední vzdělání — stoupá ideově-výchovná funkce školy a úloha učitele jako propagátora stranických idejí a jejich realizace v životě.

V Kaliningradě byla stranickou organizací přijata opatření ke zlepšení přípravy pracujících mládeže, pozornost se věnuje ideové přípravě učitelů, jejich veřejně prospěšné činnosti a vedení školy.

Témata pedagogických čtení jsou zaměřena na převádění usnesení sjezdu do života, na práci s novými učebními osnovami atd. Pro učitele je organizován systém stranického vzdělávání, jehož obsahem je vědecký komunismus, marxismus-

leninismus, politická ekonomie, dějiny KSSS, mezinárodní vztahy, etické otázky, problémy komunistické výchovy apod. Pomoc je poskytována především učitelům dějepisu a občanské nauky.

M. P. Kašin: O výsledcích přechodu sovětské školy k novému obsahu všeobecného vzdělání (str. 24—32)

Za základ plánovitého a organizovaného přechodu střední školy k novým učebním plánům a osnovám byly vzaty závěry připravené Akademií věd SSSR a Akademií pedagogických věd SSSR. Přechod k novému obsahu začal ve školním roce 1966/67 a probíhal 10 let.

Ke změnám došlo v počátečních ročnících. Po mnoho let bylo málo pozornosti věnováno elementární škole. Výzkumem bylo zjištěno, že čtyřletá základní škola může být zaměněna tříletou.

Další změnou bylo zařazení fakultativních předmětů do učebních plánů. Princip jednotné školy tím není narušen, protože tyto předměty slouží k rozvíjení schopností a zájmů žáků. Podařilo se zvýšit vědeckoteoretickou úroveň humanitních a přírodovědných disciplín. Zefektivnila se výchovná práce školy, prohloubilo se působení na vytváření komunistického světového názoru. Pozornost se věnuje úrovni dějepisu, zejména dějinám země, otázkám života a díla V. I. Lenina, stranickým dokumentům.

Nový obsah je však třeba prověřit na školách s různými podmínkami práce. Zatím prověrka vědomostí z biologie, chemie a matematiky podle nových osnov ukázala, že vesnické školy ještě zaostávají za městskými, i když se jejich úroveň zvýšila. Bude nutné více se ještě zabývat problematikou učebních metod.

S. D. Zverev: Vědeckopedagogické problémy obsahu všeobecného vzdělání (str. 33—41)

Přechod k novému obsahu vzdělávání stimuloval sledování sociálněekonomické

kých a ideově politických faktorů ovlivňujících rozvoj celého systému vzdělání, jeho formy a úrovně. Zvýšení úrovně vzdělání a jeho praktické zaměření doprovází i zvýšení efektivity výchovného procesu.

Rozpracování pedagogických cílů vzdělání ovlivňujících obsah je určováno sociálními potřebami. Sestavení systému cílů má zvláštní význam pro prognózování školy budoucnosti. Vedoucí místo v novém obsahu má systém poznatků, mravně etické a estetické city a vztahy. Nedostatek starších osnov byl v tom, že dostatečně nestimuloval rozumový rozvoj žáků. V elementárních třídách se kladl malý důraz na materiální stránku vzdělání. V novém pojetí je spojena materiální i formální stránka vzdělání. Novým obsahem je zabezpečen světový názor, určitý fond mravních a estetických ideálů, princip polytechnizace. Žáci jsou seznamováni s vědeckými základy současného hospodářství, s technologickými postupy, u žáků se pěstují schopnosti polytechnického charakteru. Bylo obtížné vyčlenit polytechnické poznatky v učebních předmětech a provést jejich spojení se systémem a různými formami společensky prospěšné práce.

Některé učebnice byly přeplněny faktografickým materiálem. Na základě analýzy učiva vzhledem k uplatnění aktivity a samostatnosti žáků byla navržena doporučení napomáhající rozvoji tvůrčích schopností žáků.

Společně s novým obsahem učiva je rozpracován systém prostředků učení, jeho didaktické základy a vztahy mezi prostředky, obsahem a metodami učení.

Obsah a metody učiva nelze sledovat izolovaně od problémů individualizace a diferenciaci učení. Je třeba dále rozpracovat výběr metod podle konkrétních podmínek, objasnit problematiku metod na psychologických, didaktických a historických výzkumech, znovu provést klasifikaci metod.

V nejbližší době je žádoucí řešit takové problémy, jako jsou např. vzájemné vztahy

obsahu, metod, prostředků a forem učení, teorie učebnic, speciální a psychologicko-pedagogická příprava učitelů, analýza a zobecnění zkušeností z přechodu k novému obsahu učiva, obecné cíle vzdělání a jejich konkretizace v učebních předmětech apod.

E. I. Monoszon: O zvýšení ideově teoretické úrovně a výchovné efektivity všeobecného vzdělání (str. 42—48)

Obsah všeobecného vzdělání odráží nejen současnou úroveň vědeckého poznání, ale dává i možnost úspěšněji uskutečnit všestranný rozvoj člověka. Zvyšování ideově teoretické úrovně a efektivity školních osnov a učebnic se uskutečnilo dosažením jednoty učení, výchovy a všestranného rozvoje žáků, studiem základů věd a strannickým přístupem k objasnění společenských jevů, spojením teorie se životem.

K zvýšení výchovné efektivity přispívá i předmět »Základy sovětské vlády a práva«, který u žáků pěstuje správné chápání materiálnosti světa, zákonitosti jeho rozvoje a poznávání, třídní přístup k jevům s událostem.

Zatím však nedostatky v rozpracování struktury a obsahu světového názoru, nedostatečná pozornost věnovaná komplexnímu výzkumu reálného procesu komunistické výchovy ovlivňují výsledky výchovného působení. Pro zkvalitnění výchovy je proto třeba vypracovat kritéria a metodiku diagnostiky úrovně vychovanosti žáků, sledovat proces a zákonitosti formování přesvědčení, psychologické mechanismy formování světového názoru a vliv prostředků na ideologické formování žáků.

N. P. Kuzin: O úloze školního vyučování historií při formování komunistického světového názoru (str. 49—57)

Každý učební předmět má svůj určitý význam v systému poskytování základů věd ve škole a přináší svůj vklad do for-

mování komunistického světového názoru žáka. Dějepis a občanská nauka jsou předměty, které mají největší předpoklady tyto úkoly plnit. Učí uplatnění principu historismu v přístupu k jevům společenského života.

Nové učební osnovy dějepisu jsou založeny na lineárním osnování, je zkrácen čas ke studiu jednotlivých epoch, více pozornosti je věnováno sovětské společnosti. Důraz je kladen na formování vědeckých pohledů, vypracování mravních kvalit, na schopnosti žáků operovat se získanými poznatky.

L. A. Bezborodova: Zkušenosti ze sledování efektivity hudební výchovy starších žáků (str. 58—63)

Hudba nejen obohacuje emocionální vztahy člověka k okolnímu světu, jeho činnost, ale rozvíjí i tvůrčí schopnosti.

Dosud nebyla vypracována metodika zaměřená na diagnostiku úrovně hudebního rozvoje žáků. Schopnost starších žáků samostatně získávat hudební poznatky se

zkoumala metodou sdělení speciálních hudebních poznatků různé složitosti. Výzkum byl proveden v mimoškolní činnosti a posloužil k objasnění nedostatků hudebního rozvoje starších žáků. Osobní praktická zkušenost prohloubená diskusí o tom, co bylo vyslechnuto, vede ke zlepšení myšlenkové činnosti žáků.

R. N. Žukovskaja: O internacionální výchově v mateřské škole (str. 64—68)

Děti mateřských škol jsou často různé národnosti, proto je třeba s nimi provádět takové činnosti, jimiž se rozšiřují jejich vědomosti o práci, kultuře, tradicích a životě druhých národů. Dítě je vedeno k poznání své národnosti, k přátelským vztahům k jiným dětem, získává poznatky o jiných národech. Úkolem internacionální výchovy je vést děti k poznání, že rozkvět každého národa SSSR je výsledkem práce všech republik. Tato složka výchovy je těsně spojena s mravní a rozumovou složkou.

*Jana Rymešová*

Danilov, M. A., Skatkin, M. N. (red.)

#### DIDAKTIKA SREDNEJ ŠKOLY. NEKOTORYJE PROBLEMY SOVREMENNOJ DIDAKTIKI

*Moskva 1975.*

V současné době dokončuje skupina sovětských didaktiků nové základní dílo v oblasti teorie obecné didaktiky. Většina členů tohoto autorského kolektivu se podílela také na zpracování příručky pro studenty pedagogických institutů »Didaktika střední školy. Některé problémy současné didaktiky«. Tato příručka nepodává výklad základních pojmů obecné didaktiky; naopak, jejich znalost se již předpokládá. Příručka je totiž určena pro výběrové semináře aktuálních otázek didaktiky a má umožnit posluchačům těchto seminářů »pocítit živý duch vědy, pobýt

na předním okraji vědy, seznámit se se současnými směry bádání v oblasti didaktiky« (str. 4). K přednostem příručky patří snaha o nedogmatický problémový výklad některých otázek obecné didaktiky. V předmluvě je tento záměr vyjádřen slovy: »Autoři se nesnažili skrývat vědou neřešené úkoly. V některých případech, jestliže pro to měli dostatečné podklady, autoři předkládají nové řešení jako možnou variantu, přičemž toto řešení nepovažují za jediné správné« (str. 3—4). Tento zámysl, podobně jako snahu o uchování jednotné struktury výkladu, se ne-

podářilo splnit členům autorského kolektivu stejně úspěšně.<sup>1)</sup> Přesto jde o velmi užitečnou příručku, která se snaží nejen nově ukázat základní problémy didaktiky, ale současně se snaží vytvořit podmínky pro nový přístup ke studiu těchto problémů.

Nejdůležitějším přínosem kapitoly »Didaktika jako teorie vzdělávání a vyučování« je podle našeho názoru naznačení hlavních teoretických a metodologických principů nové didaktiky. Vznik a rozvoj marxismu-leninismu znamená vytvoření principiálně nové metodologické základny pro řešení základních didaktických otázek. Danilov vyzdvihuje zejména objev společensko-historické determinovanosti výchovy. Jde nejen o jeden z základních zákonů výchovy, ale současně i o jeden z základních směrů rozvoje teorie výchovy a vyučování v socialistické společnosti. Další důležitý princip marxismu-leninismu vyjadřuje aktivní postavení člověka oproti přírodě, poznávání a přetváření přírody a v důsledku toho zákonitý rozvoj člověka. Druhou významnou linií rozvoje marxistické didaktiky je tedy vypracování koncepce vyučování založené na aktivním postavení žáka ve vyučovacím procesu. Současně z toho plyne potřeba nově řešit vztah vyučování a rozvoje žáků: »Základní teze tradiční didaktiky tvrdila, že osvojení vědomostí je možné jen tehdy, jestliže se opírá o dosaženou úroveň psychického rozvoje dítěte. Nyní je rozpracována jiná teze — vyučování je nejúspěšnější, pokud probíhá na neukončených cyklech rozumového vývoje, tj., pokud podněcuje rozvoj a razí mu cestu (L. S. Vygotskij, A. N. Leontjev, L. V. Zankov, P. J. Galperin, N. A. Menčinská aj.) (str. 21).

Z toho autor vyvozuje dva metodologické úkoly pro didaktiku: rozpracovávat marxisticko-leninskou teorii poznání jako metodologický základ teorie vyučovacímho procesu a za druhé rozpracovávat strukturně systémový přístup k řešení teoretických otázek didaktiky: »Na rozdíl od staré didaktiky a její tendence analyzovat jednotlivé části procesu vyučování od-

děleně (objasnění, apercepce, memorování atd.), v současné sovětské didaktice se staví na celistvosti vyučovacímho procesu jako jednotně všech jeho částí« (str. 21).

M. N. Skatkin a I. J. Lerner (str. 33—81) se zabývají jiným tradičním tématem didaktiky, totiž úkoly a obsahem polytechnického vzdělání. Autoři mj. analyzují společenské funkce obsahu vzdělání v socialistické škole, zabývají se historickým vývojem této otázky. Vlastní pozitivní řešení pojmu »obsah polytechnického vzdělávání« osnovali na základě filozofického pojmu »kultura«.

Obsah vzdělání nemůže být redukován pouze na soustavu poznatků, nýbrž musí být tvořen základními elementy kultury. Proto tradiční didaktické pojmy sloužící k analýze obsahu vzdělání, jako jsou vědomosti, dovednosti, návyky, nedostačují. Autoři dospívají na základě analýzy elementů kultury k formulaci nových pojmů, které však zatím nejsou dostatečně hluboce propracovány a objasněny.

Zajímavou součástí této kapitoly je výklad teoretických problémů učebního plánu, zejména mezipředmětových vztahů, dále výklad teorie vyučovacímho předmětu. Obsah vyučovacímho předmětu je determinován jeho funkcí ve všeobecném vzdělávání; tento obsah tvoří jednak základy příslušné vědy, jednak různé instrumentální dovednosti (zejména u cizích jazyků, rýsování, v hudební a tělesné výchově ap.).

Ve třetí kapitole pojednává M. A. Danilov o vyučovacímho procesu (str. 82—114). Jednou z rozhodujících otázek didaktiky je otázka základního směru (linie) »pohybu vyučování«: »Z čeho se má vycházet ve vyučování: z úkolu vyzbrojit žáky lidstvem nahromaděnými a systemizovanými znalostmi, nebo z úkolu rozví-

1) Jednotlivé kapitoly mají tuto strukturu: stanovení problému, teoretický materiál v podobě různých variant, resp. etap řešení problému, seznam základní literatury k problému, otázky a úkoly pro samostatnou práci studentů, příklady témat studentských referátů.

jení schopností dětí?« Pro sovětskou didaktiku je tento směr dán úkolem »ovládnout objektivní fakta, vědecká zobecnění, pojmy a zákony, jejich systém«. Autor stručně charakterizuje hlavní snahy o vysvětlení a využití rozvíjejícího efektu vyučování: tradiční, Zankovův, Davydovův a Elkoninův, Menčinské. Z charakteristiky těchto koncepcí pak Danilov dospívá k vyčlenění dvou základních protikladných tendencí ve vyučování: zaměřenosti k cíli a přísné postupnosti na jedné straně a nepřetržitého povzbuzování aktivity žáků a vytváření prostoru pro jejich tvůrčí činnost na straně druhé (str. 87). Tato myšlenka je později rozvíjena v souvislosti s otázkou hybných sil vyučovacího procesu a tzv. logiky vyučovacího procesu. Avšak již nyní můžeme poznamenat, že protiklad intencionality vyučovacího procesu a aspektů vyplývajících z povahy subjektivní účasti žáka na vyučování je skutečným protikladem jen za určitých okolností, zejména totiž v tradičně pojímaném vyučování. V jiných koncepcích, např. v koncepcí L. V. Zankova či v koncepcí problémového vyučování, se stává zabezpečení aktivity, tvořivé činnosti žáků atd. logickou součástí intencionality vyučovacího procesu.

M. A. Danilov je také autorem další kapitoly: Vyučovací principy (str. 115–145). »Vyučovací principy jsou kategorie didaktiky, které charakterizují způsoby využití zákonů vyučování v souladu s cíli výchovy a vzdělávání.« Význam této kapitoly spočívá především v předložení otázky o souvislosti vyučovacích principů (též didaktických zásad) a zákonů vyučování. Vyučovací principy byly postupně formulovány jako výsledek zobecněné zkušenosti mnoha generací učitelů v podobě normativních předpisů o způsobu uspořádání určitých podmínek vyučování. Danilov (str. 120) vychází z předpokladu, že vyučovací princip se vztahuje k vyučování jako celku (což bezprostředně vyplývá z primárního předpokladu o odvozenosti vyučovacích principů ze zákonů vyučování, dále z předpokladu o tom, že vyučo-

vací principy v reálném vyučovacím procesu se uplatňují současně, což může být dáno empirickým charakterem celistvosti vyučování). Danilov vysvětluje obsah jednotlivých principů a ukazuje, jak je jejich platnost podmíněna platností jiných principů. Přitom vychází z logiky jednotlivých vyučovacích principů, nikoliv z logiky vyučování jako složitého systému, v němž určitý princip plní zcela určitou funkci. V důsledku tohoto přístupu dostává dvojice vzájemně se podmiňujících principů. Tak uvažuje současně o vědeckosti vyučování a jeho dostupnosti, o soustavnosti vyučování a jeho spojení s praxí, o uvědomělosti a aktivitnosti žáků při vedoucí úloze učitele atd. Je zřejmé, že i tyto dvojice postihují pouze dílčí stránky vyučovacího procesu, které jsou mnohdy podmíněny jinými (a hlubšími) příčinami.

V páté kapitole (str. 146–184) se M. N. Skatkin a I. J. Lerner zabývají metodami vyučování. Jde opět o téma vysoce aktuální: metody jsou v různých pedagogických disciplínách zkoumány téměř permanentně. Jedním ze zdrojů rozdílů v pojetí metod a obtíží při jejich klasifikaci je podle Lerner a Skatkina snaha didaktiků spojit tradiční systémy s moderními poznatky pedagogických a jiných disciplín. Tak dochází ke spojování jevů, jejichž podstata je zcela odlišná.

Skatkin a Lerner předkládají nové dělení vyučovacích metod, které je podle autorů založeno na dvou proměnných: a) na charakteru poznávací činnosti žáků, b) na charakteru činnosti učitele, který organizuje činnost žáků. S využitím uvedených kritérií rozdělují autoři vyučovací metody na dvě skupiny: 1. metody reproduktivní, při nichž si žák osvojuje hotové znalosti a reprodukuje známé způsoby činnosti (ilustračně objasňující metoda a reproduktivní metoda); 2. metody produktivní, při nichž si žák osvojuje subjektivně nové poznatky jako výsledek tvůrčí činnosti (heuristická metoda a výzkumná metoda). Přejít tvoří problémový výklad. Zajímavé je, že autoři pojednávají v této kapitole zvlášť o problémovém vyučování.

Kapitola o metodách vyučování patří nesporně k nejlepším v celé knize; přináší řadu důkladně podložených informací a znamená značný přínos pro teorii i praxi. Jednou z příčin jistě je, že I. J. Lerner je autorem nedávno vydané úspěšné monografie o problémovém vyučování (Problemnoje obučeníje, Moskva 1974).

Nejrozsáhlejší kapitulu této příručky napsal A. A. Budarnyj a nazval ji »Hodina — základní forma organizace vyučovacího procesu ve škole« (str. 185—250). Podle autora představuje kapitola soubor vědeckých poznatků o vyučovací hodině doposud didaktikou získaných, dále pak nové poznatky vyplývající z mnohaletého autorova výzkumu. Avšak Budarnyj v této kapitole pouze prezentuje různé teze, aniž ukazuje způsob jejich empirického odvození. V celé kapitole nenajdeme vymezení pojmu organizace; z kontextu je zřejmé, že autor pojmem organizace rozumí vlastně řízení. (V naší literatuře se obvykle organizace chápe jako jeden z aspektů řízení.) V důsledku toho se přesouvá autorův zájem z otázek časových a prostorových vztahů ve struktuře vyučování na daleko širší problematiku, zahrnující cíl, obsah, prostředky, metody práce v hodině, vztahy mezi učitelem a žákem, motivaci, hodnocení aj. Tak se stává, že autor znovu a jinak uvažuje o problémech vyložených v ostatních kapitolách. Přesto je Budarného pokus zají-

mavý snahou o komplexní metodologický přístup, učitelé v praxi zde najdou zajímavou analýzu přípravy na vyučovací hodinu.

Sedmou kapitolu věnoval N. M. Šachmajev (str. 251—281) otázkám diferenciaci ve střední všeobecně vzdělávací škole. Šachmajev studuje diferenciaci z důsledně marxistických hledisek, tj. jako jev třídně podmíněný v buržoazní společnosti a jako jev dialekticky spjatý s principem jednotné školy v socialistické společnosti.

V poslední kapitole se V. V. Krajevskij zabývá vyučováním v užším slova smyslu (tj. vyučováním jako činností učitele) jako tvůrčí činností učitele. V kapitole napsané pozoruhodným způsobem si všímá nejprve povahy pedagogické vědy (zjišťující, normativní), vztahu pedagogické vědy a pedagogické praxe. Touto analýzou si vytváří podmínky pro zkoumání pojmu »pedagogické mistrovství«. Pedagogické mistrovství učitele souvisí podle Krajevského s učitelovými znalostmi pedagogické teorie a prohlubuje se v té míře, jak rostou učitelovy znalosti o pedagogice, tj. jeho znalosti pedagogické metodologie (str. 282 až 302).

Knihu lze doporučit učitelům pedagogiky na středních pedagogických školách i na pedagogických fakultách; stejně může být inspirací při stanovení obsahu výběrových seminářů z didaktiky.

*Milostav Sýkora*

B. P. Čerkasov

# SOVERŠENSTVOVANIE UČEBNYCH PLANOV I PROGRAMM NA BAZE SETEVOGO PLANIROVANIJA

*Moskva, Vysšaja škola 1975, 80 stran, 41 obrázků, 19 tabulek.*

Rozvoj nových průmyslových odvětví, zdokonalování výroby i jejího řízení, využívání novodobé výpočetní techniky nezbytně vyžaduje, aby do vyučovacího procesu vysokých škol byly zaváděny nové předměty. Máme-li přitom vědecky stanovit náplň vzdělání, musíme v první řadě určit vztah a návaznost jednotlivých cyklů předmětů, dále najít mezi nimi správný

poměr, který by umožňoval poskytovat studentům ve stanovené době nezbytné vědecké informace. Náplň výuky přitom musí stále vystihovat současný stav výroby a perspektivy jejího vývoje. Vysoká škola může připravovat své absolventy na úrovni dnes dosažených výsledků praxe pouze tehdy, když se bude stále udržovat na předním okraji rozvoje vědy. Dosahovat

stálého zlepšování přípravy odborníků v podmínkách nepřetržitého růstu vědeckých informací při vymezené době trvání výuky je možno dosáhnout pouze stálým zdokonalováním vyučovacího procesu a zkvalitňováním jeho řízení.

Vyučovací proces má podobně jako proces výrobní svoji technologii, která je založena na vhodně volené posloupnosti výuky jednotlivých předmětů i jejich témat, dále na vzájemné koordinaci praktických cvičení a laboratorních prací. Narušení této technologie vyučovacího procesu nutně vede ke špatné návaznosti výuky jednotlivých předmětů, ke ztrátě času a informací. Proto jedním z hlavních úkolů při přípravě učebních plánů je zajistit ve vyučovacím procesu co nejekonomičtější využití času studentů.

Je samozřejmě možno předložit řadu variant výuky téhož množství učiva. Proto je třeba z tohoto množství variant vybrat optimální učební plán. Přitom je třeba brát v úvahu, že vyučovací proces se skládá z výuky studentů ve škole i z jejich mimoškolní činnosti. Proto musí učební plány zahrnovat celý pracovní den studenta, tj. den, v němž je zahrnuta jak školní výuka v posluchárnách a laboratorních, tak mimoškolní činnost studentů. Spojit učební plány a osnovy i rozvrh zaměstnání v jediný celek je obtížný úkol. Je ho třeba řešit na základě objektivního vědeckého rozboru praxe minulosti i požadavků budoucnosti.

Dobrou pomůckou při tom může být matematický model vyučovacího procesu, tj. využití matematických metod a modelů pro jeho zpracování. Jednou z těchto metod je metoda síťového plánování, která umožňuje znázornit vyučovací proces a jeho plány i osnovy síťovými diagramy a pak je matematicky propočítat. Dnes, kdy se využití matematických metod k propočtení hlavních prvků učebního plánu stává nezbytným požadavkem, naplňují se i v pedagogice slova K. Marxe, že věda se stává dokonalou teprve tehdy, když začíná používat matematiky.

Znázornění vyučovacího procesu jeho síťovým modelem vyjadřuje názorně vztah

mezi jeho jednotlivými operacemi, umožňuje určit jeho napjaté úseky, podrobně propracovat každý vyučovací kurs, stanovit jeho vztah k ostatním kursům a v důsledku toho zajistit přesnou posloupnost výuky. Síťový graf mimoto umožňuje vyučovací proces bezprostředně řídit, stále ho kontrolovat a provádět v něm nezbytné změny, které zařazují nové učební informace.

Autor ve své příručce stručně uvádí všechny potřebné informace o metodice síťového plánování a objasňuje je pak podrobně na příkladu specializace 1202 »Průmyslové a občanské stavby«. Ukazuje, že vypracování síťového modelu vyučovacího procesu je jednou z forem zdokonalování soudobých učebních plánů a osnov. Metod síťového plánování je však možno úspěšně použít i k vypracování nových optimálních učebních plánů a osnov, které berou v úvahu požadavky určitého konkrétního odvětví výroby i požadavky vyplývající z perspektiv jeho vývoje.

Vlastní výklad problematiky uvedené v názvu je v příručce rozdělen do sedmi hlav. První pojednává o organizaci vyučovacího procesu na vysoké škole. Hodnotí jej i jeho řízení z hlediska kybernetiky, uvádí jeho kybernetický model a ukazuje, že správný průběh vyučovacího procesu vyžaduje rovnováhu mezi časem věnovaným přímé a zpětné vazbě. Podává pak krátký návod, jak postupovat při sestavování učebního plánu. Do jeho modelu je třeba zařadit jak činnost řídicího orgánu (rektorát, lektor), tak řízeného objektu (student).

V druhé hlavě přechází příručka k síťovému modelu učebního plánu. Podává přehledně základní údaje o síťovém diagramu, který je grafickým znázorněním vzájemné návaznosti jednotlivých učebních operací. Ukončení jednotlivých operací se v grafu znázorňuje kroužkem, který se označuje jako uzel grafu. Příslušné operace jsou v grafu znázorněny vektorovými šipkami, které jednotlivé uzly navzájem spojují. Učební operace a uzly jsou základními prvky grafu. Při jeho zpracování se



užívá úpravy sítě z nich složené, kritické cesty a časových rezerv, o nichž autor stručně referuje.

Zpracování síťového diagramu a jemu odpovídajících tabulek vyžaduje znalost základních zákonů síťového plánování, o nichž autor krátce pojednává. Popisuje obě běžně užívané metody pro zpracování grafů: 1. síť vycházející z uzlů, 2. síť vycházející z jednotlivých operací. Uvádí pak základní pravidla pro sestavování a úpravu síťového modelu. Ukazuje, že je výhodné vycházet z fragmentů síťového diagramu pro jednotlivé předměty, které vypracují příslušné katedry. Autor to ukazuje na příkladu výuky fyziky. V dalším jsou uvedeny matematické základy pro propočtení síťových grafů, zejména určování nejvhodnějšího začátku a ukončení jednotlivých učebních operací, a pro využití časových rezerv při jejich zařazování. Závěrem autor ukazuje, jak je možno propočtení síťového diagramu výhodně provést ve formě tabulky.

Jako příklad je v další hlavě podrobně popsáno vypracování výchozího síťového diagramu pro učební plán specializace »Průmyslové a občanské stavby«, pro který je vymezeno 4210 hodin. Autor tu rozděluje vyučovací předměty do čtyř cyklů: 1. všeobecně vzdělávací a politické předměty, 2. technologické a výrobní předměty, 3. architektura budov a výpočet kon-

strukcí, 4. teoretické a inženýrské předměty. Výchozí graf učebního plánu se upřesňuje použitím částečných síťových grafů vypracovaných jednotlivými katedrami a jejich vhodným spojováním. Autor upozorňuje, že při vypracovávání těchto částečných síťových grafů jednotlivých předmětů je nejobtížnější správně určit čas, který studenti potřebují na vypracování domácích úkolů.

Čtvrtá hlava pojednává o korigování a optimalizaci vypracovaného výchozího síťového diagramu s ohledem na pracovní den a týden studentů a s ohledem na obtížnost jednotlivých předmětů. Je tu třeba brát v úvahu zejména čas, který studenti potřebují na svou samostatnou práci.

Další hlavy podávají na příkladu fyziky návod na vypracování síťového grafu jednotlivých předmětů. Pozornost věnují zejména určení optimální posloupnosti výkladu témat jednotlivých předmětů, již dosáhneme tím, že doba, která uplyne mezi probíráním jednotlivých témat navzájem logicky souvisejících, je co nejkratší.

Závěrečná kapitola uvádí jako příklad určení optimální posloupnosti jednotlivých témat předmětu »Organizace a plánování výstavby« (pro který učební plán určuje 70 hodin) a ukazuje jeho zpracování na samočinném počítači MINSK 22.

*Kliment Šoler*

V. M. Korotov

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ КОЛЛЕКТИВА

*Moskva, Izdat. Pedagogika 1974, 280 s.*

K nejvíce zkoumaným otázkám teorie výchovy patří v sovětské pedagogice již od počátku jejího vzniku problematika kolektivní výchovy. Nesmírně cenné je, že sovětské pedagogové neuplývají na dosažené úrovni poznání, ale snaží se tvořivě rozvíjet různé aspekty teorie kolektivní výchovy v kontextu s dynamikou vývoje sovětské společnosti. Tak jsou v poslední době akcentovány zejména otázky vztahů mezi kolektivem a osobností. Zkoumá se nejen možnost působení kolektivu na for-

mování osobnosti, ale hlavně psychologické základy tohoto procesu.

V. M. Korotov vychází z myšlenky, že kolektiv je základním prostředkem výchovy a svou práci zaměřuje na objasnění tří funkcí kolektivu: organizační, ideověvýchovnou a stimulační, a to v jejich dynamice. Dospívá k názoru, že pro každou funkci je nutné vypracovat speciální metodu. (Této myšlence podřizuje i utřídění publikace, kterou tvoří tři kapitoly, z nichž každá je věnována jedné funkci.)

Druhá základní myšlenka, na níž autor buduje svou práci, je, že pro realizaci jednotlivých funkcí je zapotřebí i specifických metod. Tyto metody musí pak navzájem korespondovat, jestliže máme dosáhnout výchovného účinku.

V první kapitole, která je věnována organizační funkci kolektivu (Ot ispolnitel'nosti k samoorganizacii), vychází z myšlenky, že nejpodstatnější úlohu v rozvíjení organizační funkce kolektivu má metoda jednotných požadavků, jež pedagogický kolektiv vypracuje a jejich plnění pak vyžaduje. Významnou úlohu má pevný režim, pořádek a činnost ve škole. To nejsou myšlenky nové, ovšem autor zkoumá tyto otázky ve spojení s procesem rozvoje žáků a klade důraz na integraci požadavků. Její podstata je v tom, že roste míra komplikovanosti a zevšeobecnění. Každá složitější činnost dítěte zahrnuje v sobě vlivy dřívějších jednodušších činností, právě tak jako každý nový požadavek integruje, zahrnuje v sobě vlivy těch požadavků, které dítě splnilo. Pokud požadavky stimulují určitou ohraničenou činnost dítěte, slouží jako prostředek vytváření dovedností a návyků, ale současně pod vlivem stále složitějších a náročnějších požadavků působí i jako faktor dalšího rozvoje dítěte. Velkou pozornost věnuje autor metodice rozvíjení požadavků.

Výchovný proces musí ovšem přerůst v novou kvalitu, kdy žákovský kolektiv sám přebírá funkce, které v počáteční fázi plnil pedagogický kolektiv. Autor hovoří o samoorganizační kolektivu. Velkou úlohu tu má činnost žáků a zejména se vyzvedávají metody soutěžení mezi žáky.

Druhá kapitola (Ot znanij k obeždženijam) je věnována ideověvýchovné funkci. Jde tu o ideově politické a mravní formování žáka. Úkolem výchovy je vysvětlit dětem soustavu ideově mravních poznatků, vytvořit k nim emocionální vztah a vést je k praktickému použití a na tomto podkladě pak formovat ideově politické a mravní přesvědčení. Základním východiskem je jednota výchovy a života dětí. V praxi to znamená usilovat o to, aby pe-

dagogické vlivy (požadavky, metody) nacházely adekvátní situace v praktické činnosti a jejím prostřednictvím se upevňovaly. Autor důrazně odmítá zjednodušující pojetí přesvědčovací metody, jež se realizuje pouze jako působení na rozum. Intelektuální stránka musí být v souladu a rovnováze se stránkou emocionální a s praktickou činností. Abychom přesvědčili, musíme podle autora vybítout k činnosti. Myšlenkový obsah musí mít protipól v životní praxi mládeže.

Z procesu ideově politického a mravního přesvědčení vyděluje pak autor řadu metod (metoda informační, vyhledávací, diskuse, vzájemné přesvědčování atd.), které podrobně rozvádí.

Značná pozornost se věnuje objasnění stimulační funkce kolektivu, kterou se autor obírá ve třetí, závěrečné kapitole (Ot trebovanija pedagoga k obščestvennomu mneniju kolektiva).

V této části operuje autor především s metodou požadavků jako hlavní metodou pedagogického působení. Soudí, že podle požadavků se poznají skutečné vztahy lidí. Zvláštnost požadavku spočívá v tom, že je v něm určitý podnět k činu, určitý úkol, jehož splnění se ten, kdo požadavek klade, aktivně domáhá. Autor upozorňuje na dvě zvláštnosti požadavků. Požadavek musí mít humánní charakter a dále musí být účelný a nevyhnutelný v dané pedagogické situaci. Podrobně se uvádějí různé formy požadavků, zdůrazňuje se nutnost vycházet k kladným rysům dítěte a vyvarovat se zobecňujícího záporného hodnocení.

Ve vývoji stimulační funkce mají velký význam perspektivní linie a veřejné mínění kolektivu. Zdravé veřejné mínění činí z kolektivu účinný subjekt výchovy. Autor se podrobně zabývá vytvářením takového veřejného mínění.

Práci uzavírá rozsáhlý seznam literatury (cenný pro našeho čtenáře jako zdroj informací o nových publikacích nebo statích věnovaných kolektivní výchově) jakož i věcný a jmenný rejstřík.

*Elliška Nováková*

M. G. Jaroševskij, L. I. Ancyferova

## RAZVITIJE I SOVREMENNOJE SOSTOJANIJE ZARUBEŽNOJ PSICHOLOGIJ

*Moskva, Pedagogika 1974*

A. A. Smirnov

## RAZVITIJE I SOVREMENNOJE SOSTOJANIJE PSICHOLOGIČESKOJ NAUKI V SSSR

*Moskva, Pedagogika 1974.*

V moskevském nakladatelství Pedagogika byl vypracován a přijat návrh na založení nové edice, nazvané »Základy psychologie«. Jejím redaktorem je známý sovětský psycholog a dlouholetý ředitel Psychologického ústavu Akademie pedagogických věd SSSR v Moskvě A. A. Smirnov. V edici mají postupně vyjít fundamentální psychologická díla sovětských autorů, která podají syntetický obraz o tom, co věda koncem 20. století ví o psychice, jejím vývoji, mechanismech, regulaci, vlastnostech, defektech apod. Je rozpočítána asi na 10 let a první dvě její díla už vyšla. Jsou to dějiny psychologie ve třech svazcích.

První díl byl vydán roku 1974 s názvem »Vývoj a současný stav zahraniční psychologie«. Jeho autory jsou M. G. Jaroševskij a L. I. Ancyferova. Na 300 stranách velkého formátu a s dvousloupcovou sazbou jsou probírány názory na psychiku počínaje úsvitem civilizace a konče sedmdesátými léty tohoto století.

Kniha je zahájena rozsáhlým úvodem, kde kromě obecné charakteristiky historiografie psychologie, jejího vývoje a jejích předních představitelů zaujímá hlavní místo úvaha o dvou hybných silách historického vývoje psychologického poznání. Jednou z nich je společenský pokrok, druhou vlastní logika vědního oboru. Je to v podstatě první ucelený marxistický výklad historického vývoje názorů na výčet, obsah a klasifikaci hlavních psychologických kategorií, jako je vědomí, chování, obraz, činnost apod.

Další text je rozdělen do dvou částí. První z nich, jejímž autorem je M. G. Ja-

roševskij, je členěna chronologicky a v sedmi kapitolách sleduje názory na psychiku ve starých východních civilizacích, v antickém světě, v období feudalismu, v době renesance, v 17. století, v 18. století a v první polovině 19. století. Její hranici tvoří vyčlenění psychologie z rámce filozofie a její konstituování jako samostatného vědního oboru. Výklad je ukončen pečlivě sestavenou bibliografií, obsahující všechna stěžejní díla, o nichž by se dalo říci, že tvoří nejstarší fond psychologických pramenů.

Autorkou druhé části je L. I. Ancyferova. Jejich devět kapitol je členěno problemově, převážně podle psychologických směrů. Najdeme zde výklad introspektivní psychologie, kam jsou zařazeni představitelé atomismu, gestaltpsychologie, Diltheyova škola. Následuje popis krize introspektivní psychologie s interpretací díla Binetova, Claparèdova, Baldwinova, McDougallova, Piéronova, kapitola o behaviorismu, o krizi behaviorismu (kam je začleněn i neobehaviorismus), o psychoanalýze, o francouzské sociologické škole (Durkheim, Lévy-Bruhl, Blondel) a Pierru Janetovi, o genetické psychologii Jeana Piageta, o personalismu. Originální je poslední kapitola, zachycující počátky marxistické psychologie na Západě a připomínající autory, v jejichž díle lze zaznamenat prvky marxistického psychologického myšlení. Také tato druhá část končí zasvěceně vybranou bibliografií, která ve svém celku tvoří jakýsi »zlatý fond« stěžejních děl největších psychologů současnosti a blízké minulosti.

Druhý díl byl vydán roku 1975 s názvem

»Vývoj a současný stav sovětské psychologie«. Jeho autorem je A. A. Smirnov. Na 350 stránkách textu se v sedmi kapitolách úvodní části charakterizuje vývoj názorů na psychologii v předrevolučním Rusku, počínaje 18. stoletím. Neobyčejně cenný je zasvěcený výklad psychologického díla Ušinského, Vagnera, Lesgafta, nevšední je rovněž pohled na ruskou fyziologickou školu, Sečenova, Pavlova, Bechtěreva, Uchtomského. Tato předrevoluční etapa je na začátku tohoto století završena psychologickým dílem Langeho, Grota, Lazurského a Čelpanova.

Druhá část je věnována přínosu klasiků marxismu-leninismu. Je nevelkého rozsahu, ale poprvé se zde podává ucelený obraz toho, jak o psychologii a psychologických věch uvažovali ve svých pracích Marx, Engels a Lenin. Vše je bohatě dokumentováno odkazy na literaturu a přímými citacemi.

Třetí část zachycuje ve dvanácti kapitolách vznik a vývoj sovětské psychologie, a to zvláště její počáteční etapu, tříděnou chronologicky, a zvláště její současnou etapu, tříděnou věcně. Setkáváme se v ní jednak se známými jmény, jako Vygotskij, Blonskij, Kornilov, Levitov, Těplov, Leontjev, Rubinštejn, Lurija, Smirnov, Ševarjov, Zinčenko, Anašjev, Kostuk, Roginskij, Uznadze aj., jejichž dílo je u nás známo, ale i s mnohými autory, jejichž dílo u nás zatím nezdolalo. Zvláště informačně cenných je asi 50 závěrečných stran, ob-

sahujících pokus o syntézu názorů na takové základní otázky sovětské psychologie, jako je teorie reflexní podstaty psychiky, teorie činnosti, teorie psychického vývoje, teorie utváření psychiky, teorie ustanovky (zaměření) apod.

Celý výklad je posléze uzavřen sice poněkud popisnou, ale výstižnou charakteristikou sovětské psychologie 70. let. Je to hodnotící ohlédnutí za tím, co bylo vykonáno předchozí generací zakladatelů sovětské psychologie a co bylo nyní jako štafeta předáno generaci jejích následovatelů. Svým způsobem je to svérázný pokus o prognózu dalšího vývoje sovětské psychologie, o vytypování těch jejích výhonků, které jsou schopny růstu, a těch jmen, která budou jeho nositeli.

Každá část je opět uzavřena soupisem pečlivě vybrané literatury, který ve svém celku představuje to, co se dnes v celém světě chápe jako »sovětská psychologická škola«.

V letech 1976/1977 vyjde ještě 3. díl těchto dějin s názvem »Vývoj a současný stav psychologie v socialistických zemích«, čímž jsou míněny především evropské socialistické státy.

Uvedené třísvazkové dílo, které bude mít celkem 1000 stran velkého formátu, je ve světové literatuře jedinečné. Jsou to nejrozsáhlejší a nejjednodušší marxistické dějiny psychologie, jaké kdy vyšly.

DANA TOLLINGEROVÁ

Wincenty Okoń

PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK

Warszawa, PWN 1975

Polský pedagog W. Okoń se podjal nemalého úkolu — vypracovat pedagogický slovník, který polští pedagogičtí pracovníci dosud neměli k dispozici. Tento nedostatek působil autorům i čtenářům pedagogické literatury značné potíže, jak konstatuje sám autor v předmluvě k slovníku, především v živelném používání termínů.

Tím zavládla v pedagogice nežádoucí libovůle, jaká nemá obdoby v jiné vědní oblasti, říká W. Okoń. Vedle nedostatku vyčerpávající pedagogické encyklopedie postrádaly se i systematicky zpracované informace o problémech výchovy a vzdělání, o pedagogických institucích i o významných pedagogických pracovnících, kteří

přispěli svým dílem k rozvoji pedagogické vědy i praxe.

V těchto podmínkách se jevila účelná koncepce slovníku, který se stane nejen východiskem k systematické práci na polské pedagogické terminologii, ale rovněž se stane jak pro početné vědecké pracovníky v oboru pedagogiky, tak pro velké množství učitelů a dalších pracovníků v oblasti školství významným zdrojem informací.

Základ slovníku tvoří pedagogické termíny. Autor tu vyvinul nemalé úsilí, aby soustředil pokud možno všechny termíny dosud užívané v Polsku nebo v jiných zemích; pokud neměl ekvivalent v polštině, bylo třeba jej najít a uvést spolu s ním příslušnou cizojazyčnou formu. Výsledkem tohoto úsilí je soubor termínů, který se nezdá příliš rozsáhlý. Autor to zdůvodňuje tím, že pedagogika patří relativně k mladým vědám, které mají nejmeně specializovanou terminologii. Z toho ovšem pro tuto vědeckou disciplínu vyplývá důležitý úkol rozvíjet vlastní terminologii. Autor rozšířil slovník i o termíny z příbuzných věd spjatých se vzděláním a výchovou, např. o termíny z filozofie, psychologie, sociologie, politiky, statistiky aj.

Ve zpracování jednotlivých hesel se uvádí etymologie výrazů cizího původu, což má usnadnit pochopení jejich současného významu, někdy se přidávají i synonyma. Kromě definice příslušného termínu se zpravidla uvádějí ještě další vysvětlivky, jejichž rozsah je určen významem termínu. Kromě termínů z oblasti pedagogiky a příbuzných věd jsou ve slovníku zařazena i hesla vztahující se ke školským systémům ve vybraných zemích, k institucím a školským nebo vědeckovýzkumným organizacím. Tato hesla nevyžadují komentáře, naproti tomu se jeví nezbytným komentář k heslům biografickým. W. Okoń se domnívá, že u historických osobností není tak nutný; jednak jich není uvedeno mnoho a jednak jsou informace o nich snadno dostupné v dějinách pedagogiky, popřípadě v monografiích. Naproti tomu

o současných význačných pedagogických osobnostech se najdou informace jen zřídka a velmi kusé. Za vzácnou výjimku považuje Okoń sovětskou Pedagogickou encyklopedii, která je ovšem informačně omezena rokem svého vydání [1964-68].

V této souvislosti postrádáme zmínku o našem Pedagogickém slovníku, který by zasluhoval neméně pozitivní hodnocení. Autor jej uvádí pouze ve výčtu pramenů, o němž se při práci na svém slovníku opíral.

Pokud jde o výběr současných pedagogů, vysvětluje, že se řídil do značné míry názorem pedagogických institucí daných zemí, z nichž jmenoval APV SSSR, APV NDR, VÚP v Budapešti a VÚP v Praze.

Nejobtížnější byl podle Okoň výběr současných polských pedagogů. Autor si zvolil formální kritérium, pojal do slovníku všechny pedagogy, kteří mají hodnost univerzitního profesora a další, kteří se o školství a pedagogiku zvlášť zasloužili.

Při zpracovávání slovníku čerpal autor z mnoha zdrojů, kromě již výše uvedených uvádí čtyřdílnou sovětskou pedagogickou encyklopedii, desetisvazkovou americkou The Encyclopedia of Education 1971 a dále obdobné encyklopedie německé, anglickou, francouzský pedagogický slovník, rumunský slovník kromě dalších zdrojů učebnicových i monografických.

V závěru autor zdůrazňuje, že je si dobře vědom rizika svého počínu, a to ze dvou důvodů. Jednak zahrnuje slovník rozsáhlé oblasti vědy překračující rámec specializace dostupné jednomu člověku, jednak se jeden autor přes snahu o dalekosáhlou objektivnost nevaruje určitého prosazování vlastních názorů. To však má podle Okoň i svou dobrou stránku v tom, že sám slovník nabývá určité jednodlosti, která v kolektivně zpracovaných slovnících chybí.

Podíváme-li se z těchto hledisek na zpracování slovníku, zjistíme, že pokud jde o hodnocení osob nebo pedagogických směrů, autor neprovádí jejich hodnocení, ale konstatuje např., že ta či ona koncepce

byla kritizována marxisty apod., popřipadě se spokojuje s výčtem oborů, kterými se autor zabývá, a přehledem jeho prací. Namátkou uvádíme zpracování hesel Dewey, Sartre, psychoanalýza, Klafki. Pro zpracování současných osobností z oblasti pedagogiky a jiných věd je typické, že se v heslech věnuje velká pozornost jejich hodnostem a funkcím, že se uvádí, kdy získali doktorát, docenturu, profesuru apod., zatímco jejich pracovní zaměření je vyjádřeno lakonicky. Tím se ovšem stává, že již nyní některé údaje, pokud jde především o funkce, neodpovídají skutečnosti.

Zajímavý pro nás je výběr našich pedagogů. Ve slovníku jsou uvedeni O. Chlup, M. Cipro, K. Galla, B. Kujal, Z. Nejedlý, O. Pavlík, G. Pavlovič, V. Příhoda, E. Stráčár.

Pokud jde o instituce, je zastoupen Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Výzkumný ústav pedagogický v Praze a Bratislavě, postrádáme však uvedení Vý-

zkumného ústavu odborného školství v Praze, o němž je zmínka pouze u hesla školský systém v ČSSR, a dále uvedení Ústavu experimentální pedagogiky SAV v Bratislavě.

Nicméně je třeba přivítat, že má polská pedagogická veřejnost možnost seznámit se prostřednictvím tohoto slovníku alespoň s některými pedagogy ČSSR. Je jen škoda, že v některých případech došlo k chybám v názvech prací i jménech autorů.

Na závěr lze konstatovat, že Pedagogický slovník W. Okoně může plnit úkol, který si autor při jeho zrodu stanovil, totiž přispět ke sjednocení polské pedagogické terminologie a poskytnout široké pedagogické veřejnosti základní informace z oblasti pedagogiky a příbuzných věd. Svým počinem položil W. Okoň nepochybně základ k dalším pracím v tomto směru v PLR.

Anna Marie Ejfenbergerová

## PEDAGOGIKA

*Podręcznik akademicki. Pod redakcją Michała Godlewskiego, Stanisława Krawcewicza, Tadeusza Wujka. Wydanie trzecie. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1975, 695 s.*

Učebnice Pedagogika vznikla, jak se uvádí v předmluvě, jako výsledek autorské spolupráce pedagogů a představitelů jiných vědních disciplín souvisejících s pedagogikou. Kolektivní zpracování příručky tohoto druhu není snadné. Obtíže se projevují již při sestavování autorského kolektivu, neboť vědecktí pracovníci obvykle neradi upouštějí od svých vlastních prací a neradi přistupují k dílčím syntetickým pojednáním určeným pro učebnici. Objevují se rozdílnosti v názorech na jednotlivé úkoly, rozdílnosti terminologické aj. Recenzovaná publikace je podle slov předmluvy určena pro všechny vysokoškolské studenty, kteří se hodlají věnovat učitelství, s výjimkou studentů specializujících se v pedagogice, kteří potřebují obsáhlejší příručku.

Učebnice má sedm částí, které se člení na kapitoly a podkapitoly. Ke každé části je připojena výběrová bibliografie.

První část je nadepsána Pedagogika jako věda o výchově člověka. Dělí se na čtyři kapitoly: 1. Místo pedagogiky v systému věd, 2. Předmět a úkoly pedagogiky, 3. Pedagogické pojmy, 4. Metody a techniky pedagogických výzkumů. Podle vymezení autorů jsou předmětem pedagogiky nejen vlivy výchovné organizované vědomě a účelně, ale i výchovné vlivy nezáměrné a živelné (s. 24). Hlavními pojmy pedagogiky jsou mimo jiné výchova, vzdělání, vyučování, osobnost, prostředí, kultura, volný čas (s. 29). Výchovou se rozumí »celek vlivů a působení utvářejících rozvoj člověka a připravujících ho k životu ve společnosti« (s. 31).

Vyučovací proces je »organizovaný průběh systematických a plánovitých činností učitele a žáků, zaměřených k dosažení naznačených změn v osobnosti žáků«. Termínem »vyučování« se označuje nejen činnost učitele, ale rozumí se jím celek společné činnosti učitelů i žáků (s. 42).

Druhá část, *Pedagogika a vědy*, s nimiž spolupracuje, má osm kapitol. Jsou nadepsány takto: Úloha filozofie při vytváření teorie výchovy. Politické vědy a pedagogika. Ekonomické vědy a pedagogika. Sociologie a pedagogika. Biologické základy pedagogiky. Medicína a výchova. Psychologie a pedagogika. Praxeologie a pedagogika.

V třetí části, nazvané *Obsah a metody výchovy*, se ve čtyřech kapitolách osvětlují tyto otázky: 1. Podstata, cíle a úkoly socialistické výchovy, 2. Základní oblasti výchovy, 3. Mravní výchova, 4. Utváření vědeckého světového názoru.

Čtvrtá část je věnována *didaktice*, tj. obecné teorii vyučování a učení se. Didaktika však podle vymezení autorů nezkoumá všechny procesy učení se, ale jen ty jeho formy, které jsou spjaty s vyučovací činností učitele (s. 353).

V první kapitole čtvrté části je v souvislosti s pojednáním o problematice cílů a obsahu vyučování analyzována teorie didaktického materialismu, didaktického formalismu a didaktického utilitarismu. Didaktika vycházející z marxisticko-leninské filozofie je s odvoláním na W. Okoně označena jako funkcionální materialismus. Další kapitoly pojednávají o pramenech cílů a obsahu vzdělání v marxistické didaktice a o zásadách výběru obsahu do učebních plánů a osnov, o didaktickém procesu a vyučovacích zásadách, o vyučovacích metodách (v této kapitole se pojednává rovněž o programovaném vyučování). Pátá kapitola je nazvána »Podmínky účinnosti vyučovacích metod«. Obsahuje mimo jiné podkapitolu o problémovém vyučování a o řešení problémů jako cestě získávání vědomostí. Čtvrtá část je uzavřena kapitolou o organizačních formách vyučování.

V páté části, nadepsané *Osvětový systém*, jsou po obecné analýze struktury osvětového systému charakterizovány osvětové systémy socialistických zemí, mezi nimi na s. 479—481 i československý osvětový systém. Jsou připomenuty školské zákony z roku 1948, 1953 a 1960 a mj. se uvádí, že v Československu je postaráno o široký rozvoj vzdělání nejen pro Čechy a Slováky, ale také pro národnostní menšiny, mezi nimi rovněž pro Poláky, kteří se vzdělávají v mateřském jazyce v základních a středních školách a poté úspěšně pokračují ve studiu na vysokých školách. V dalších kapitolách páté části je charakterizován polský osvětový systém a jsou naznačeny současné problémy a úkoly mimoškolní výchovy, jíž se rozumějí »plánovité vlivy, jejichž pramenem jsou výchovná střediska přirozená, intencionální a masové komunikační prostředky« (s. 515).

Šestá část, *Učitelské povolání*, obsahuje osm kapitol: 1. Společenská úloha učitele, 2. Spolupráce a soužití v učitelských kolektivech, 3. Vzdělávání a další vzdělávání učitelů, 4. Společenská práce učitele v místním prostředí, 5. Adaptace mladého učitele v povolání, 6. Svaz polských učitelů. Organizační struktura a funkce, 7. Pedeutologie. Stav a problémy, 8. Charta práv a povinností učitele.

Sedmá část je nazvána *Problémy a vývojové tendence současné pedagogiky*. V jednotlivých kapitolách se osvětlují tyto problémy: Permanentní vzdělání. Perspektivy všeobecně vzdělávání a odborného školství. Technický pokrok ve vyučování. Zdokonalování osvětového systému.

V závěru publikace je připojen jmenný a věcný rejstřík.

Ze stručného uvedení obsahu jednotlivých částí je patrné, že autorský kolektiv zpracoval učebnici, která v souladu s úmyslem autorů umožňuje čtenáři, aby porozuměl základním pedagogickým problémům. Vzhledem k rozsahu publikace i k charakteru některých kapitol je tato *Pedagogika* vhodnou příručkou nejen pro studium kandidátů učitelství, ale snad

ještě spíše pro účastníky postgraduálního studia a zájemce o studium pedagogické teorie. O jejím ohlasu v Polské lidové republice svědčí skutečnost, že v roce 1976 je plánováno její čtvrté vydání.

Práce je napsána na základě analýzy domácí i zahraniční literatury. Z československých publikací je na s. 139 citován Gallův Úvod do sociologie výchovy z roku 1967.

Ve srovnání s učebnicemi pedagogiky, jichž se užívá na našich vysokých školách, zaujímají polští autoři v uvedené příručce v některých otázkách odlišné stanovisko. Rozdílné je především jejich pojetí výchovy, kterou chápou širše, než je dosud obvyklé. Je skutečností, že osobnost žáka je formována — mnohdy velmi podstatně — různými vlivy, nejen záměrným výchovným působením. Je však účelné vyvodit z toho závěr, že mají být považovány za výchovu i tyto vlivy? Je pedagogika s to zvládnout

studium takto široce chápaného předmětu?

V publikaci se ve značném rozsahu pojednává o teorii pedagogiky. Např. druhá část, osvětlující vztah pedagogiky k dalším vědám, je nejobsáhlejší částí příručky a je jí věnováno 146 stran. Problematika výchovy a vyučování, jejíž pochopení má základní význam pro praktickou činnost učitele, je osvětlena v části třetí a čtvrté, které zaujímají dohromady asi třetinu textu.

Učebnice je významným pokusem o soustavný výklad pedagogické teorie pro studenty učitelství. V posledních letech vyšly v PLR i další vysokoškolské učebnice pedagogiky a didaktiky, např. Pedagogika redigovaná B. Suchodolským, publikace C. Kupisiewiczze Podstawy dydaktyki ogólnej a další. Analýza těchto publikací přináší mnohé podněty i pro přípravu učebnice pedagogiky pro studenty učitelství v ČSSR.

Chrudoš Vorlíček

Bolesław Niemierko

## TESTY OSIAGNIEĆ SZKOLNYCH

Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe

Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975, 295 s.

Didaktické testy jsou v současné době považovány za jeden z objektivních diagnostických prostředků. S dílčími problémy didaktického testování se mohli zájemci seznámit v dostupných monografiích, např.<sup>1,2)</sup> a v řadě časopiseckých statí. Přesto je však pocítována potřeba práce, která by syntetizovala a zevšeobecňovala soudobé poznatky o vlastnostech, tvorbě, vyhodnocování a místu didaktických testů ve vyučovacím procesu. Příkladem, který do značné míry vyhovuje těmto požadavkům, je publikace B. Niemierka Testy osiągnięć szkolnych. Dr. B. Niemierko není u nás autorem zcela neznámým.<sup>3)</sup> Je editorem encyklopedického pojednání o didaktických testech, které doplnil završující kapitolou.<sup>4)</sup> V roce 1972 se v Bratislavě aktivně zúčastnil mezinárodní poradby o využití psychodiagnostických a di-

didaktických testů v socialistické společnosti.<sup>5)</sup>

Autorova publikace má dvě části. První se zabývá významem výsledků testování, druhá je věnována základním vlastnostem didaktických testů. První část

<sup>1)</sup> Mužić, V.: *Testy vědomostí*. Praha, SPN 1971.

<sup>2)</sup> Hnilíčková, J.—Josífko, M.—Tuček, A.: *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Praha, SPN 1972.

<sup>3)</sup> Niemierko, B.: *Teoretické problémy testování školního prospěchu*. Výchovný poradce, 10, 1973, č. 2, s. 12—22.

<sup>4)</sup> Niemierko, B. (Ed): *Abc testův osiągnięć szkolnych*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1975.

<sup>5)</sup> *Využitie psychodiagnostických a didaktických testov v socialistickej spoločnosti*. In: *Psychodiagnostika v socialistickej krajínach*. Bratislava, Psychodiagnostica 1973, 1/1, s. 9—120.



práce je uvedena pojednáním o didaktickém měření, které autor chápe jako měření školních výsledků. Na základě analýzy vyučovacího procesu konstatuje, že didaktické měření je spjato s kategoriemi cíl vyučování, učivo a program vyučování. K nepřímému didaktickému měření slouží také didaktický test, který autor označuje názvem test dosažených školních výsledků. Rozumí jím soubor úloh odpovídajících stanovenému obsahu výuky, které žáci řeší v průběhu vyučovací hodiny. Z výsledků testování je pak možno zjistit stupeň osvojení učiva žáky. Stručně, ale výstižně se zmiňuje o formách testových úloh, které dělí na otevřené (s tvořenou odpovědí) a uzavřené (s výběrovými odpověďmi). Informativně se dotýká jejich výhod a nevýhod. Užitečné je autorovo srovnání metody testování s ostatními diagnostickými metodami — pozorováním, delším slovním projevem žáků a rozhovorem. B. Niemlerko oprávněně zdůrazňuje, že pokud se uvedených metod užívá izolovaně, vedou nutně k jednostrannosti. Účelná je proto progresivní integrace jednotlivých diagnostických metod.

V další podkapitole autor probírá klasifikaci didaktických testů. Jedním typem jsou podle něho testy diagnostické. Lze však namítnout, že každý didaktický test vlastně plní do určité míry diagnostickou funkci (diagnostikuje stav vědomostí a dovedností žáků, nedostatky v jejich znalostech, eventuálně možné příčiny chyb, kterých se dopouštějí). Ocenit nutno to, že autor chápe didaktické testy širěji. Nerozumí jimi totiž jen testy písemné, jak je často zvykem, nýbrž také testy ústní a praktické. Také využívání didaktických testů pojímá komplexněji (v práci učitele, inspekčních orgánů a při výzkumech).

V posledních dvou kapitolách první části publikace jsou probrány základy statistických technik a škálování. Při jejich vysvětlování autor vychází z psychometrie, avšak popisované techniky aplikuje na testování vědomostí a dovedností žáků. Čtenář se zde setká se středními hodnotami výsledků testování (aritmetický průměr,

měr, medián, modus), s rozptylem, směrodatnou odchylkou, korelacemi, regresemi a různými druhy škál. Podnětné, i když v některých případech známé a zažité jsou škály výsledků testových úloh a výsledků testování. Užitečný je též popis korekce na uhodnutí správných odpovědí testových úloh. Informativní charakter mají podkapitoly o standardizaci testu a testových normách.

Ve druhé části publikace autor podrobněji rozebírá základní vlastnosti didaktického testu — validitu a reliabilitu. Začíná definicí validity a její typologií. Rozlišuje validitu vnitřní, diagnostickou, prognostickou a teoretickou. Zaslouženou pozornost věnuje validitě vnitřní (obsahové), která je postačující u didaktických testů, v nichž výběr úloh musí být reprezentativním výběrem příslušného učiva. Poněvadž obsah učiva vychází z cílů výuky, zamýšlí se autor nad jejich taxonomií. Uvádí Bloomovu taxonomii a ilustruje ji příklady. U nás tuto taxonomii adaptovala na oblast učebních úloh D. Tollingerová.<sup>6)</sup>

V souvislosti s objasňováním vnitřní validity autor popisuje metodiku tvorby didaktického testu, kterou člení do čtyř dílčích etap: 1. rozvaha nad cíli a učivem, 2. příprava plánu testu, 3. výběr formy úloh, 4. verifikace obsahu úloh. Výsledkem prvních dvou etap je stanovení náročnosti úloh, které vycházejí z taxonomie cílů a analýzy učiva. Zajímavá jsou autorova vyjádření plánu testu ve formě tabulky a přehledného grafu.

Velmi podrobně autor rozvádí typologii úloh (z hlediska formálního), které se vyskytují v písemných testech. Tato typologie však zároveň zahrnuje hledisko náročnosti úloh na myšlenkovou činnost žáků.<sup>7)</sup> Jednotlivé typy úloh jsou dokumentovány konkrétními příklady z oblasti testování. Pro mnohé autory testů bude zřejmě neobvyklý, ale užitečný popis verifikace obsahu testu. Autor publikace jí rozumí rozhodnutí, zda utvořené testové úlohy reprezentují příslušné kategorie cílů

<sup>6)</sup> Tollingerová, D.: *Metody programování*. Odborná výchova 1970/1971 (přílohy).

výuky. Toto rozhodnutí je založeno na vyjádření několika odborníků, kteří testové úlohy zařazují do odpovídajících tříd taxonomie.

V další kapitole autor definuje reliabilitu testu, kterou vztahuje k pravdivosti výsledků a chybě didaktického měření. Instruktivně informuje o koeficientech reliability a metodách jejího stanovení. Popisované metody jsou většinou známy z psychometrie, jsou však též doplněny některými novějšími postupy. V souvislosti s výpočtem koeficientu reliability autor uvádí postup stanovení optimální délky testu. Dotýká se rovněž analýzy úloh z hlediska jejich obtížnosti a rozlišovací účinnosti.

Kladem publikace Testy osiągnięć szkolnych je pokus o komplexní pojetí problematiky didaktických testů. Snad jen část textu o tvorbě testu mohla být zařazena jako samostatná kapitola. Každá dílčí kapitola obsahuje stručné, ale věcné shrnutí doplněné většinou přehlednými a užitečnými tabulkami. Ke každé kapitole

je zároveň připojen soubor úkolů předložených čtenáři k řešení. Úkoly jsou formulovány zajímavě se zřetelem k obsahu příslušné kapitoly. Za každou kapitolou zvlášť je uváděn seznam literatury.

V dodatku publikace jsou uvedena kontrolní řešení úkolů, normální rozložení výsledků testování, hodnoty koeficientů biseriální korelace a tetrachorické korelace. Škoda, že monografie neobsahuje věcný rejstřík, který by v ní usnadnil orientaci. Publikaci by také prospělo přehlednější třídění kapitol a podkapitol (např. běžně užívané desetinné třídění). Celkově možno říci, že publikace B. Niemierka je významným obohacením literatury z pedagogické diagnostiky, resp. didaktických testů. Zaslouží si proto pozornosti nejširšího okruhu pedagogů.

Vlastimil Švec

---

7) Švec, V.: *Diagnostické metody a vyúčovací proces*. Jednotná škola, 28, 1976, č. 1, s. 42—50.

## PUBLIKACE UNESCO O PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ

Zájem o předškolní výchovu, který během posledních deseti let nabývá na intenzitě v celém světě, se projevuje také ve Světové organizaci pro vědu a výchovu UNESCO. V návaznosti na rezoluce 17. zasedání její generální konference z roku 1972 byly vydány dvě pozoruhodné publikace, které přinášejí nové poznatky o současném stavu a problémech teorie a praxe výchovy dětí v předškolním věku. Studie G. Mialareta o předškolní výchově ve světě a mezinárodní bibliografie předškolní výchovy, připravená pod vedením téhož autora, jsou zpracovány vědeckými metodami srovnávací pedagogiky.

První publikace s názvem *L'éducation préscolaire dans le monde*, podávající světový přehled předškolní výchovy, vyšla v řadě *Etudes et documents d'éducation* N° 19, Paris, UNESCO 1975, s. 75.<sup>1)</sup> Přináší zpracování ankety,

jíž se účastnilo 67 států. Dotazník vypracovaný pro získání údajů o stavu předškolní výchovy v jednotlivých zemích byl rozeslán jednak prostřednictvím UNESCO, které se oficiálně obrátilo na vládní orgány, jednak prostřednictvím Světové organizace pro předškolní výchovu OMEP, která požádala o spolupráci své národní výbory v jednotlivých zemích. Dotazníkem byly získány údaje o definici pojmu předškolní výchova, o organizaci předškolních institucí, o systému výchovné práce, o osobnosti vychovatelů, o vztazích k rodině, ke škole, ke zdravotnickým a sociálním orgánům a o perspektivách vývoje předškolní výchovy v budoucnosti. Cílem ankety bylo: a) získat co možná přesný a

---

<sup>1)</sup> Anglický překlad *World survey of pre-school education*. Educational studies and documents N° 19, UNESCO 1975.

úplný přehled předškolní výchovy ve světě, b) určit současné tendence a vývojové linie předškolní výchovy a c) s východiskem ze současného stavu, hlavních vývojových tendencí a vědeckého poznání vypracovat doporučení, která by usnadnila a urychlila rozvoj předškolní výchovy ve světě. Vytyčeným problémovým okruhům odpovídá i členění studie, která je rozdělena do tří částí a obsahuje deset kapitol.

První část studie se zaměřuje k postižení stavu praxe předškolní výchovy z hlediska školské organizace. Předškolní výchova je chápána jako výchova dětí od narození do jejich vstupu do školy, která se uskutečňuje v rodině a veřejných institucích. Z institucí, které vytvořila společnost na pomoc dítěti, se soustřeďuje pozornost na společenské instituce výchovné, tj. takové, jejichž hlavním cílem je napomáhat rozvoji a výchově dítěte. Ve světě existuje velká rozmanitost v druzích institucí pro předškolní děti, která je způsobena tím, že se na péči o děti podílí mnoho různých společenských orgánů, jejichž činnost není koordinována. Pokud jde o správu a financování, lze předškolní instituce rozdělit do čtyř skupin: a) národní nebo státní instituce spadající pod kompetenci ministerstev — školství, zdravotnictví, sociální péče, mládeže apod., b) instituce soukromé, patřící jednotlivcům, oficiálně uznaným institucím nebo církvím, c) instituce podléhající místní nebo provinciální správě, d) instituce řízené jednotlivci nebo společenskou organizací za pomoci státních orgánů. Tato skupina je nejčastější.<sup>2)</sup>

Výchova se uskutečňuje v určitém prostředí, jehož důležitou součástí tvoří budovy mateřské školy. Jednotlivé země mají vypracované konkrétní normy pro jejich výstavbu. Současný trend budování předškolních institucí směřuje ke stavbě takových budov, které umožňují optimálně realizovat výchovný proces, které nejlépe odpovídají místním podmínkám a je na nich patrný osobitý přínos tvůrců. Většina zemí se přiklání k názoru, že budova mateřské školy i její zařízení si má zachovat

intimitu velké rodiny, aby se tu dítě cítilo bezpečně a mohlo navázat kontakt se všemi dospělými a dětmi. Mateřská škola se nemá izolovat od života, ale naopak usilovat o co nejtěsnější kontakty s rodiči a veřejností.

Předškolní instituce jsou určeny dětem do šesti až sedmi let. Věkové hranice pro jejich jednotlivé typy jsou v různých zemích různé. Rovněž se různí procento záškolení dětí. Do veřejných institucí chodí děti všech společenských tříd; podíl jednotlivých společenských tříd je různý. Vcelku lze konstatovat, že se již v předškolním věku projevuje mezi dětmi sociální segregace.

Druhá část studie se zaměřuje na obecné problémy předškolní pedagogiky a na charakteristiku života dítěte. Velká pozornost je věnována cílům výchovy: od sociálních cílů mateřské školy se přechází k výchovným cílům, vztahujícím se jednak k předškolnímu věku obecně, jednak k individu. Východiskem pro formulaci cílů výchovy jsou poznatky pomocných pedagogických věd, zejména psychologie a biologie. Šíře a složitost cílů, svědčící o velké závažnosti předškolní výchovy, vyžaduje, aby pedagogické teleologii bylo věnováno ve všech zemích daleko více pozornosti než v současné době, kdy ještě »předškolní pedagogika je ve svém předškolním období«.

Výchovné systémy a metody jsou v jednotlivých státech odlišné. Ve většině zemí se vychází z klasických systémů B. Fröbela, O. Decrolyho a M. Montessoriové, modifikovaných vzhledem ke specifickým potřebám dneška. V současné době se již nevystačí s jedinou metodou, protože cíle předškolní výchovy jsou velmi různorodé. Proto se při výběru metod uplatňuje eklekticismus, který má kladné důsledky, přispívá-li k harmonickému obohacování dětské osobnosti, nebo také záporné, působí-li na děti protikladné vlivy traumatizující

<sup>2)</sup> Domníváme se, že do této skupiny patří i závodní a družstevní jesle v ČSSR, nikoli mezi soukromé instituce, jak je uvedeno v materiálu.

jejich osobnost. Při tvorbě a volbě výchovných metod je žádoucí dodržovat základní principy, tj. respektovat psychologické zvláštnosti malého dítěte a specifiku jeho životní situace, využívat vlastní aktivity dítěte k sebeuvědomění jeho osobnosti, využívat přirozených výchovných situací, a tím dítě připravovat na život, učit je překonávat překážky, přemáhat těžkosti, přinášet originální řešení praktických problémů a konečně připravovat děti na život v kolektivu. Účinnou pomůckou při výchově jsou hračky a didaktický materiál; jejich druhy a užívání jsou velmi různorodé.

Na teoretické úvahy o cílech a metodách navazuje přehled činností, který vytváří obraz života předškolního dítěte. Z konkrétních příkladů dětské aktivity v mateřských školách ve Francii, El Salvadoru a Chile a ze závěrů srovnávací analýzy veškerého materiálu lze usoudit, že druhy dětských činností v tomto věku jsou v celém světě obdobné. Při jejich volbě lze pozorovat dvě tendence: první klade důraz na strukturaci dětské činnosti, kterou rozvíjí formou hry, vyučování a práce, druhá preferuje tvořivou činnost dětí, zejména v oblasti estetické a jazykové výchovy. Základní dětskou činností v předškolním věku zůstává hra, jejíž obsah lze usměrnit a již lze využít pro další vývoj dítěte.

Třetí část studie řeší vztahy předškolních institucí ke společnosti. Zabývá se problémy pedagogických kádrů, jejich přípravou i dalším vzděláním a spoluprací s lékaři, psychology, sociálními pracovníky, rodiči a školou. Dále poukazuje na nutnost pedagogické propagandy v oblasti předškolní výchovy a přináší základní informace o publikacích zaměřených na dětský věk, o působení hromadných sdělovacích prostředků, o zvyšování prestiže předškolní výchovy v jednotlivých zemích a o vědeckém výzkumu v oblasti předškolní pedagogiky. Ze závěrečného souhrnu vyplývá, že přestože význam předškolní výchovy je v přítomnosti velký — a bude v budoucnu stoupat —, současný stav podle údajů mnoha zemí neodpovídá současným potřebám. Mnoho úsilí je před

námi ve výstavbě předškolních zařízení, ve zdokonalování výchovného systému, v přípravě a dalším vzdělání pedagogických kádrů (mezi nimiž by měli být i muži), v kontrole a hodnocení práce, ve spolupráci se školou a s rodinou, v péči o děti sociálně postižené a ve vědeckém výzkumu předškolního dítěte a jeho výchovy. Na předškolní výchově se podílí řada činitelů, kteří musí spolupracovat, má-li výchova nejmenších směřovat k jednotě. Hlavním pilířem této spolupráce, koordinace a sjednocení je učitelka mateřské školy, vzdělaná a odborně připravená. Poslání předškolní výchovy je neuskutečnitelné bez jednoty se školou a bez perspektivy uplatnění dítěte v dalším životě.

Studie G. Mialareta navazuje na materiály, které věnovalo UNESCO otázkám předškolní výchovy v předcházejících letech.<sup>3)</sup> Zatímco dřívější práce přinášely především přehled o stavu mateřského školství a zabývaly se převážně organizací předškolní výchovy, nová kniha obsahuje vedle organizace i pedagogiku a didaktiku mateřské školy, o nichž nepojednává izolovaně, ale v podstatných vztazích teorie a praxe z hlediska obecné teorie předškolní výchovy. Při jejím zpracování bylo použito vědeckých metod; v první části studie převládají metody statistické, v druhé části metody logické, v třetí metody srovnávací. Studie podává přehled stavu předškolní výchovy, jaký byl ve světě roku 1974, a spojuje s ním hluboce zasvěcené teoretické úvahy, svědčící o bohaté vědecké erudici autorově. Je cenným přínosem pro teorii i praxi předškolní výchovy.

Také druhá publikace je velmi důležitá. Bureau international d'éducation v Ženevě přinesl ve svém bulletinu *Documentation et information pédagogique* č. 192, 48, roč. 1974, materiál o předškolní výchově, který opět připravil významný francouzský pedagog G. Mialaret.

<sup>3)</sup> V publikaci *L'éducation dans le monde. Organisation et statistique 1955; L'organisation de l'éducation préscolaire 1961; L'éducation préscolaire 1963*. Tyto publikace byly recenzovány v časopise *Pedagogika*.

V úvodní části nacházíme stručné informace o historii, cílech, činnosti a současných představitelích Světové organizace pro předškolní výchovu (OMEP), zprávu o dokumentační soustavě výchovy postižených dětí, která byla organizována v Kanadě pod názvem Julie, a dále výběr základních pramenů informací o školství v Evropě a Asii. Těžiště svazku je v bibliografické části; je tu zpracována výběrová bibliografie knih a časopiseckých článků o předškolní výchově vydaných od let 1967 až 1968 v různých částech světa. Obsahuje 366 anotovaných záznamů a je rozdělena do pěti skupin, zahrnujících: 1. aspekty biologické, psychologické a sociologické, 2. aspekty obecně pedagogické, 3. pedagogiku předškolního věku, 4. problémy

dětí vyžadujících zvláštní péče, 5. vztahy dospělých k předškolní výchově. Bibliografie zpracovaná podle požadavků moderní informatoriky a zachycující ve výběru přehled světové produkce v předškolní výchově představuje významný zdroj informací a je účinnou pomůckou pro teoretické bádání i praktickou činnost v oblasti předškolní výchovy a pedagogiky.

Bylo by žádoucí, aby stejně jako stoupá význam předškolní výchovy ve světě, postupovalo i srovnávací studium v této oblasti, a to nejen v rámci UNESCO, ale i jiných mezinárodních organizací, neboť vzájemná informovanost je důležitým činitelem pokroku v předškolní výchově, jež si vynucuje naše současnost.

Věra Mišurcová

## 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 Bratislavě, 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

posluchače Pl. Praha, SPN 1976. 598 s.

SPKK II-72203

SPK 66132

SVKO 471456

**JERSÁK, J.:** Školství ve Švédsku. Praha, SPN 1975. 55 s.

SPKK I-27074

SPK 76128

**MATEJOVSKÝ, A.:** O komunistické výchově na vysokých školách v SSSR. Praha, ÚŠI 1975. 84 s.

SPKK II-72352

SPK 76363

**NOVÁK, J.:** Základní principy komunistické morálky. Praha, SPN 1975. 162 s.

SPKK III-24184

SPK N 17562

**BACIK, F.:** K. Prognózování rozvoje školy v SSSR. Sborník materiálů. Praha, ÚŠI 1975. 151 s.

SPKK II-72354

**FRANC, O.:** Otázky racionalizace a organizace práce ve škole. Praha, ÚŠI 1975. 81 s.

SPKK III-24582

SPK N-17545

**FRANC, O.:** Přehled vědeckovýzkumných a vědeckopedagogických pracovišť (kateder) v oboru pedagogika, psychologie a ekonomika vzdělání v resortu MŠ ČSSR. Praha, ÚŠI 1975. 20 s.

SPKK VI-4154

**ILJINOVÁ, T. A.:** Pedagogika. Učebnice pro

**PAŠKA, P.:** Úvod do pedagogiky dospělých. Bratislava, Univ. Komenského 1975. 138 stran.

SPKK III-24375

**PRŮCHA, J.:** Školství ve Finsku. Praha, ÚŠI 1975. 102 s.

SPKK II-72355

SPK 76129

**PRŮCHA, J.—ŘEŠÁTKO, M.:** Úvod do metodiky programování učiva. Praha, VÚOŠ 1975. 304 s.

SPKK III-24374

SPK N 17617

**RAZUMNYJ, V. A.:** Estetická výchova. Podstata, formy, metody. Bratislava, Smena 1975. 174 s.

SPK A-15923

SPKK I-26958

- SPEVÁČEK, V.:** České ženy v práci pedagogické. Praha, Ped. ústav hl. města Prahy 1975. 88 s. SPKK II-72494
- STRNAD, E.:** Didaktika školy národní v 19. století. Praha, SPN 1975. 253 s. SPKK II-71910  
SPK 75900  
SVKO 488273
- Systém výchovy a vzdělání v české ZDŠ.** Pod red. B. Kujala. Praha, Ped. ústav J. A. Komenského 1975. 284 s. SPKK II-72363  
SPK 76297

## SSSR

- Didaktika střední školy.** Nekotoryje problemy sovremennoj didaktiki. Učeb. posobiye dlja studentov ped. institutov. Pod red. M. A. Danilova. Moskva, Prosveščeniye 1975. 301 s. SIPK 199893
- GREČISKIN, V. A.:** Socializm i obrazovaniye. Moskva, Prosveščeniye 1976. 126 s. SPKK II-72444
- KOROTOV, V. M.:** Vospitateľnaja rabota v škole. Sbornik dokumentov. Moskva, Prosveščeniye 1976. 250 s. SPKK II-72460
- Moraľ i estetičeskaja teorija.** Nekotoryje aktualnyje problemy. Pod red. O. P. Celikovej. Moskva, Nauka 1974. 293 s. SIPK 198200
- NIZAMOV, R. A.:** Didaktičeskije osnovy aktivizacii učebnoj dejatel'nosti studentov. Kazaň, Kazaň. univ. 1975. 301 s. SPKK II-72197
- Nravstvennoje vospitanije doškoľnika.** Leningrad, Leningrad. ped. institut 1975. 137 s. SPK 76398
- Nravstvennoje vospitanie sovetskich škol'nikov.** Moskva, Pedagogika 1975. 141 s. SPK 75955
- PANAČIN, F. G.:** Pedagogičeskoje vospitanije v SSSR. Moskva, Pedagogika 1975. 218 s. SPK 76117
- PISKUNOV, M. U.:** Obučeniye i trud učaščichsja. Minsk, Izd. BGU 1975. 286 s. SIPK 199006
- PUSTIENIK, I. G.—UGAROV, V. A.:** Speciaľnaja teorija otnositelnosti v srednej škole. Posobiye dlja učitelej. Moskva, Prosveščeniye 1975. 142 s. SPK 75858

- SONIN, N. S.:** Organizacija truda pedagogičeskogo kolektiva. Moskva, Pedagogika 1975. 62 s. SIPK 198769
- TALYZINA, N. P.:** Upravleniye processom usvoeniya znaniy. Moskva, Izd. Moskov. univ. 1975. 342 s. UKB 2 750504
- Teorija i praktika pedagogičeskogo eksperimenta.** Kujbyšev, Kujbyšev. gos. ped. institut 1974. 128 s. SIPK 199103
- Urok v načaľnoj škole.** Posobiye dlja učitelja. Moskva, Prosveščeniye 1975. 141 s. SIPK 198752
- VOLKOV, V. A.:** Elementy linejnogo programmirovaniya. Moskva, Prosveščeniye 1975. 140 s. SIPK 199762

## MAĎARSKO

- BÁBOSIK, I.—NADÁSI, M.:** Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tankönyvkiadó 1975. 126 s. SIPK 199095
- FORRAI, K.:** Ének az óvodában. Budapest, Zeneműkiadó 1975. 337 s. SIPK 199776
- GALICZÁ, J.:** Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Budapest, Tankönyvkiadó 1975. 201 s. SIPK 198396
- MÁNDI, P.:** Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő- országokban. Budapest, Akadémiai Kiadó 1975. 187 s. SIPK 193365

## NDR

- BEYER, H.:** Materielle pädagogische Bedingungen für einen erfolgreichen Unterrichtsprozess. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaften 1975. 63 s. SPKK II-72343
- Einheitlicher Unterricht — individuelle Förderung aller Schüler.** Berlín, Volk u. Wissen 1975. 244 s. SPK 75618
- KAISER, M.:** Erkenntnis und Unterrichtsprozess. Auswahlbibliographie Nr. 6/75. Berlin, Akad. der Pädagog. Wissenschaften 1975. 80 s. SPKK II-72344
- Das Kind.** Leipzig, Bibl. Institut 1975. 701 s. SPK 49673
- KOROLEV, F. F.:** Lenin und die Pädagogik. Berlin, Volk und Wissen 1975. 397 s. SPK 75614

**Kommunistische Erziehung** der Schüler in der Sowjetunion. Berlin, Volk u. Wissen 1975. 200 s. SPK 76/56

**Naumann, W.:** Einführung in die Pädagogik. Berlin, Volk und Wissen 1975. 216 s. SPK 75610

## **POLSKO**

**CZERNIEWSKI, W.:** Bibliografia pedagogiki 1958—1970. Warszawa, PWN 1976. 493 s. SPKK II-72432

**DEWEY, J.:** Sztuka jako doświadczanie. Wrocław, Ossolineum 1975. 445 s. SPK 75586

**GYMTRASIEWICZ, M.:** Ekonomiczne uwarunkowania szkolnictwa wyższego. Warszawa, PWN 1975. 286 s. SIPK 199361

**KAWULA, S.:** Świadomość wychowawcza rodziców. Toruń, Unyw. M. Kopernika 1975. 182 s. SIPK 199127

**KOŚCIELECKI, S.:** Współczesna koncepcja wychowania plastycznego. Warszawa, PWN 1975. 219 s. SPKK II-72424

**KOWALIK, K.:** Wychowanie w internacie. Warszawa, WSZP 1975. 247 s. SPKK II-72216

**KULIGOWSKA, K.:** Problemy indywidualizacji nauczania. Warszawa, Wyd. Szkół i Pedagog. 1975. 229 s. SIPK 199360

**LEJA, L.:** Wychowanie nowoczesnego absolwenta szkoły wyższej. Poznań, Wydaw. Naukowe uniwersytetu A. Mickiewicza 1975. 248 s. SPKK II-72327

## **VELKÁ BRITÁNIE**

**Aspects of educational technology.** The proceedings of the annual conference of the Association for programmed learning and educational technology. Vol. 7. London, Pitman 1975. 309 s. SPK 47719/7—73

**ENTWISTLE, H.:** Child-centred Education. London, Methuen and Co. 1974. 222 s. SPKK II-72088

**KAY, W.:** Moral education. A sociological study of the influence of society home and school. London, Allen and Unwin 1975. 383 s. SIPK 199710

**MOORE, T. W.:** Educational theory. An introduction. London, Routledge and Kegan Paul 1974. 102 s. UK T 59884

## **NSR**

**BRUNER, J. S.:** Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin, Berlin Verlag 1974. 176 stran. SIPK 199030

**BÜTTCHER, H.:** Sozialpädagogik. Versuch einer systematischen Agogik. Freiburg, Herder Verl. 1975. 271 s. SIPK 199032

**Fortdauernde Bildung.** (Education permanente.) München, Gerobach 1974. 80 s. SPKK II-72078

**KOLBE, M.:** Erziehungszintentionen und Lehrerverhalten. Frankfurt a. M., Deutsches Institut für inter. päd. Forschung 1975. 278 s. UKB 2-749021

SVKO 673257

**STUKÁT, K. G.:** Pädagogische Forschungsmethodik. München, Ehrenwirth 1975. 149 s. SIPK 199071

## **USA**

**BROPHY, J. E.—GOOD, T. L.—NEDLER, S. E.:** Teaching in the preschool. New York, Harper and Row 1975. 388 s. SPK 75846

## **UNESCO**

**Directory of educational documentation and information services.** Paris, Unesco 1975. 60 s. SVKO 673359

**THOMAS, J.:** Les grands problèmes de l'éducation dans le monde. Paris, Unesco 1975. 172 s. SPK 75656

*Eva Žižková*