

TEORIE INFORMACE, POZNÁNÍ A PEDAGOGIKA

Významný referát prof. Váni »O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie« předznamenává obrat na naší pedagogické frontě. Nemá-li se naše pedagogická věda zpoždovat za potřebami rozvoje vyspělé socialistické společnosti, má-li stát na úrovni soudobé vědy a techniky, a to nejen věd společenských, ale i přírodních a technických, a má-li kupředu projektovat výchovu nového, komunistického člověka, což musí v jistém smyslu předstihovat samu společnost v její lidské tvorbě, je třeba prubířsky a odvázně hledat nové cesty novými metodami. Soudruh Váňa ukazuje, že v souvislosti s požadavkem uplatnění objektivních metod v pedagogice vyvstává i otázka užití matematických metod, a to nejen při zpracování výsledků výzkumů, nýbrž i v teoretických koncepcích, zejména v modelování procesů učení. Tím je také vyznačen jeden z konkrétních směrů dalšího rozvoje pedagogické teorie, který se těsně váže k tvořivému obohacování a rozvíjení naší pedagogické vědy závěry a výsledky jiných, obzvláště některých nejmladších vědních oborů, jako je kybernetika, teorie informace a další. Dnes je již zcela nepochybné, že použití moderních elektronických »strojů duševní práce« ve vyučování a aplikace matematicko-fyzikálních metod kybernetiky ve vyučovacím procesu nepovede ke zmenšení úlohy učitele a jeho výchovného příkladu, nýbrž naopak uvolní učitele pro ty formy práce s žáky, které vyžadují prohloubení individuálního přístupu a jeho osobního řízení, a umožní proporcionálně spojit hromadné vyučování s individuálním učením. V souvislosti s použitím učicích strojů je oprávněně zdůrazňován požadavek a metoda programovaného učiva, které přispě-

je podstatnou měrou k odstranění mechanické paměti ve vyučování a verbálního osvojování a vytváří předpoklady pro plynulé a individualizované osvojování poznatků, vázané na logické operace a pochopení. S tím je velmi těsně spjata i uplatňování algoritmického postupu v procesech učení. Jestliže kybernetika fyzikálními prostředky modeluje činnost živých organismů a vyšší nervové soustavy člověka, pak na základě analogie nám zpětně umožňuje hlouběji studovat regulativní činnost vyšší nervové soustavy a zpřesňovat i některé teoretické předpoklady při zkoumání poznávacího procesu. Prof. Váňa ve svém referátu upozornil ve spojitosti s poukazem na Aňochinův princip zpětné aferentace na zásadní význam, který bude mít pro rozpracování teorie učení i zkoumání materiálu té oblasti kybernetiky, jež se zabývá problematikou autoregulačních systémů a jejich zpětné vazby. Někteří sovětsí pedagogové, například B. A. Artěmov v časopise »Sovětskaja pedagogika« (1962, č. 1, str. 26—37), poukazují nejen na důležitou didaktickou úlohu strojů duševní práce ve vyučovacím procesu, ale požadují, aby byla obrácena pozornost i k fyzikálně matematickým metodám při analýze jevů výchovy, učení. Proces výuky, výchovy představuje podle něho složitý komplex jevů uskutečňujících se v podmínkách nezvratného času, přičemž pedagogický proces jako jev nestacionární může být s pomocí fyzikálně matematických metod modifikován v proces »kvázistacionární«, a tím bude vytvořen i základ pro jeho »exaktní« zkoumání. Je zcela nepopiratelné, že využití pojmového a metodologického aparátu kybernetiky a zvláště pak jejího čelného oboru, jímž je teorie informace, umožní zpřesnit a rozpracovat některé gnoseologické aspekty přenosu informací v procesu učení, v přesně vymezených systémech kvantitativně

postihovat hromadění informace v paměti a klesání entropie, snížit míru neuspořádanosti v systemizaci základního učiva i při jeho předávání, zvyšovat stupeň uspořádanosti ve vztazích mezi žákem a učitelem atd.

Pozornosti naší širší pedagogické veřejnosti by proto neměly ujít publikace, které se zabývají problematikou kybernetiky komplexněji a v jistém vztahu i k pedagogice. Velmi zajímavým příspěvkem je v tomto směru přeložená sborníková práce sovětských autorů Z. Rovenského, A. Ujomova a J. Ujomové »STROJ A MYŠLENÍ« [Orbis 1962, str. 178], která objasňuje otázky kybernetiky v souvislosti s matematikou, logikou, jazykovědou, fyziologií, psychologií, pedagogikou a některými jinými společenskými vědami. Čtenář tu najde přiměřenou odpověď na akutální otázky, zda stroje mohou myslet, učit se, vyvíjet se, zda mohou modelovat hlavní rysy lidského chování a jsou schopny tvůrčí činnosti, jak je tomu s možností projektu elektronického mozku apod. Všechny tyto úvahy mají i palčivý světonázorový význam, zvláště když uvážíme argumenty některých západních sociologů, fetišizujících techniku a hlásajících vítězství techniky nad člověkem. Anglický sociolog Cleator předvídá ve své knize »Éra robotů« takový stupeň v rozvoji elektronických strojů, při kterém tyto nejenom nahradí, ale z velké části i předčí funkce lidského mozku, a tím si stroje podřídí člověka a podrobí ho své elektronkové vůli. Již známé teorema o neúplnosti rakouského fyzika Gödela ukázalo, že při algoritmickém postupu strojového řešení úloh se může v některých formálních soustavách dospět k vyjádřením, jejichž pravdivost či nepravdivost není možno zjistit prostředky této formální soustavy, a že proto je nutno překročit její rámec, čímž pro věcné a zcela tvůrčí myšlení zůstává stále široké pole působnosti, široký akční prostor.

Speciálnější přístup ke zkoumání problematiky kybernetiky a jejího čelného oboru teorie informace sleduje z hlediska marxistické filosofie a vědecké teorie po-

znání původní práce pracovnice Filosofického ústavu ČSAV Jiřího Zemana »POZNÁNÍ A INFORMACE« (Naklad. ČSAV 1962, str. 218). Jeho kniha usiluje o spojení kybernetiky, zvláště pak teorie informace, s tezemi materialistické dialektiky. Autor se pokouší aplikovat matematický aparát na otázky teorie poznání a snaží se tak naznačit směr užšího spojení dvou cest, které dosud ve vývoji vědy plně nesplynuly, cesty matematiky a cesty filosofie. Kybernetika rozsáhle oživuje užívání analogie ve vědeckém zkoumání a snaží se tak dospět k jednotnějším hlediskům ve vědě. Hledá shody ve strukturních a funkčních zákonitostech matematických strojů, organismů a společností a dochází tak k obecným pojmům uspořádaného systému, informace, negentropie aj. Užívá analogie kvantitativní, ale nezřídka se ani analogie kvalitativní. Pojem informace jakožto ústřední pojem kybernetiky se stal též předmětem filosofických a ideologických sporů. Wienerovo pojetí, že informace není ani hmota, ani energie, kritizoval T. Pavlov jako idealistické. Soudruh Zeman se domnívá, že informaci není možno chápat jako zcela nezávislou na hmotných nositelích, že jde u ní o vlastnost, kterou nelze redukovat na fyzikální vlastnosti hmoty. Informaci lze chápat v obsahovém smyslu jako zprávu, obraz objektu, obsah poznatku, kdežto z hlediska kvantitativního představuje míru určitosti, zároveň obecněji jakýkoliv uspořádaný systém či tvar a míru uspořádanosti. Vedle fyzikálních vlastností a forem pohybu má hmota i kvalitativně vyšší vlastnosti a pohybové formy, jež lze chápat jako vyšší stupně uspořádanosti, jako vlastnost objektivní reality být uspořádán a její tendenci k uchování a růstu uspořádanosti. Základem pro vyjádření informace soustavy je, jak známo, matematická formulace pro negativní entropii. Je-li kybernetika očištěna od mechanických a idealistických interpretací, jsou její pojmy v souladu s materialistickou dialektikou, kterou obohacuje o nové matematické aspekty. Zobecňujeme-li přenos signálů

s použitím matematického aparátu teorie informace, která zpracovává materiál sdělovací techniky, můžeme s její pomocí modelovat informační kanál procesů poznání, který má určitý vstup, výstup a spád. Pojem kanálu a spádu lze tak aplikovat nejen na jednotlivý akt poznání, ale i na vývoj vcelku a na vývoj hmotného světa vůbec. Zeman se snaží precizovat pojmový aparát teorie poznání takovými pojmy, jako jsou entropie, varieta, šum, redundance a další. Za entropií je považována míra neuspořádanosti nějakého systému, respektive míra neurčitosti přijímané zprávy. Jako při každém informačním procesu, tak i v procesu gnoseologického získávání a zpracování informací poznávajícím subjektem působí rušivé vlivy, šum, který snižuje množství přijímané informace. To vede k omezení původní variety, tj. rozmanitosti a rozlišenosti, zdrojem vyslané zprávy.

Čtenář Zemanovy knihy si pravděpodobně položil otázku, zda je možno použít termodynamického pojmu entropie při analýze procesu poznání. Dnes však už je zřejmé, že pojem uspořádanosti, vzatý ve smyslu záporné entropie, negentropie, je velmi obecný, že se netýká jen termodynamiky, nýbrž i živého organismu, jak ukazují Schrödinger, Bartelánffy, Prigogine, a podle Shannona i míry uspořádanosti přenášené zprávy a dále i stupně pořádku v nervové soustavě. Vliv šumu na přenášenou zprávu postihuje Zeman pojmem redundance, která ve velmi obecném smyslu představuje neúspornost v přenosu zprávy. V této souvislosti Zeman, aniž činí ústupky tvarové psychologii, na marxistickém základu zdůvodňuje, že i při přenosu informací — podobně jako podle známého termodynamického principu Carnotova nedochází k efektivnímu využití celkové sumy energie a část je jí vždy nevyužita — dochází i v procesu poznání k jakémusi rozdělení předávané informace na část užitečnou a na část nevyužitou, redundantní. Paměť uchovává pouze užitečnou informaci ve zprávách, kondenzuje jejich informační obsah a snižuje

jejich nadbytečné prvky. Na základě analyticko-syntetické činnosti signálních soustav a vzrušivě tlumivé činnosti mozkové kůry osvětluje autor, že prahový odpor vědomí diferencuje maximálně vzrušivé procesy a tlumí slabší procesy. Na základě těchto činností vzniká v mozku zpráva jako diferencovaný tvar, jako jistá pravidelnost z původní nepravidelnosti neorganizovaných a neusměrněných vzrušivých procesů. Autor v této souvislosti činí i důležité odkazy k procesu učení a ukazuje, že při učení se redukují zbytečné prvky zprávy a informace se ukládá v podobě obecného tvaru s nízkou či zápornou redundancí. V opačném případě, má-li příjemce informace velkou vnitřní redundancí, může být tok informace obrácen a místo ke konzumu informace dochází k její produkci (vkládání smyslu do mnohotvárných objektů, jako jsou mraky, mrazové okvěti apod.). S tím, jak v paměti roste hustota informace, mění se i charakteristika času. Růst informace a klesání entropie v poznání vlivem paměti způsobuje, že k vybavení informace je zapotřebí mnohem méně času než na její získání. S vyvíjejícím se poznáním je lidskému subjektu ve stejném intervalu času k dispozici stále větší kvantum informace. Z toho činí autor významný závěr, že se charakteristika času mění nejen relativně v závislosti na rychlosti mechanického pohybu, nýbrž i na kvalitativních momentech, na stupni uspořádanosti, na vývoji, na hustotě událostí a informace. Proces hromadění informace lze modelovat podle autora pomocí jednoduchých modelů učení, kde lze v přesně vymezených systémech kvantitativně vyjadřovat shromažďování informace a klesání entropie. Odtud je pak možno přecházet k modelům stále složitějších systémů, při nichž míra informace roste a míra redundance klesá. V tom je také jeden z nejcennějších podnětů Zemanovy knihy, který si zaslouží pozornosti a rozpracování nejen v okruhu pedagogické teorie, ale i praxe. Zpráva o uspořádanosti objektu, nesená uspořádanými řadami signálů, přináší subjektu

informaci a mění uspořádanost mozku. Na základě této zprávy a na základě zkušenosti a potřeb vytváří subjekt novou informaci —/ představu o své budoucí akci k přeměně uspořádanosti světa. Tato představa se realizuje v praktické činnosti, informační program se aktualizuje prací, informace mozku se převádí a ukládá v praktické činnosti, již je do jisté míry i práce učební, do uspořádanosti nástrojů, výrobků, ale též poznatků a vědomostí potřebných pro život.

Zemanova kniha zahrnuje jen jeden okruh otázek, spjatý s teorií informace, která je čelným oborem kybernetiky. Analyzuje v gnoseologické rovině v souvislosti s vědeckou fyziologií, psychologí a jinými vědami především některé momenty přenosového kanálu a činní důležité zobecňující závěry z přenosu signálů, jejich modulace, zkreslení, frekvenčního spektra apod. Téměř bez precedentu a zcela původně se snaží razit první směry a naznačuje, jak je možno pomocí pojmového a metodologického aparátu marxistické filosofie se zmocňovat zobecňujícího materiálu této hraniční vědní disciplíny. Tím se stává i významnou pomocnicí pro speciální vědce, kteří se při aplikaci závěrů kybernetiky a jejich vědních oborů nemohou obejít bez zprostředkující úlohy marxistické filosofie a její obecně vědní metodologie.

Vladimír Grulich

ŠTÚROVCI A SLOVENSKÁ ŠKOLA V PRVEJ POLOVICI 19. STOROČIA

(Výber článkov a dokumentov)

Zo slovenskej pedagogickej minulosti, zväzok 4, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1960. Do tlače pripravil, úvodnú štúdiu a poznámky napísal Dr. Eudovít Bakoš.

Marxistické dejiny pedagogiky usilujú o to, aby podaly vedecký obraz pedagogického myšlení a výchovného úsilí v minulosti, ktorý nám umožní pochopiť zvlášť-

nosti dnešnej etapy vývoja. Pro socialistickou pedagogiku má nesporně velký význam poznání dějin buržoazní pedagogiky. Snažíme se přitom podat obraz co nejkonkrétnější, a proto analyzujeme výchovné jevy a pedagogické myšlení na určitém území a k lepšímu poznání historické minulosti vydáváme pedagogické dokumenty a prameny. Ne vždy se však postupuje tak, aby výběr materiálu a výklad minulosti odpovídaly zásadám vědeckosti a aby dnešnímu čtenáři ukázaly celou rozpornost výchovy a pedagogického myšlení třídní společnosti.

Velmi důležité je vydávání pramenů a dokumentů z období vzniku kapitalistického společenského řádu u nás. Nedostatkem, který zvláště ztěžuje práci historiků pedagogiky tohoto období, je skutečnost, že obecná historie dosud neobjasnila všechny problémy tohoto období. Historik pedagogiky musí proto tvořit své závěry o daném období často na základě zcela všeobecných tezí nebo sám zpracovat příslušný úsek obecných dějin. Tyto obtíže vedou v mnohých našich pracích z historie pedagogiky k tomu, že jsou z obecné historie, popř. z historického materialismu nebo z vědeckého komunismu přejímány všeobecné deklarace, které autorům nahrazují konkrétní analýzu společenské situace doby, jejíž výchovu a pedagogické myšlení studují. Takové všeobecné opakování známých pouček způsobuje, že uniká specifická studované doby a místa a že vývoj výchovy a pedagogiky je líčen odtrženě od vývoje společnosti zcela po způsobu buržoazní historie pedagogiky. Autoři v důsledku toho nemají kritéria pro třídní hodnocení studovaného historického jevu a snadno se dopouštějí jeho přecenení a idealizování, jde-li o jev pokrokový, nebo podcenění a očeňování u jevů s některými reakčními rysy.

Těmito nedostatky trpí také studie E. Bakoše k výboru článků a dokumentů o pedagogickém významu štúrovců. Autor prohlašuje velmi správně, že »poznání hospodárskych a politických pomerov, politických cieľov a programov spoločenských

tried a s nimi úzko spätých filozofických a etických názorov umožňuje správne analyzovať a hodnotiť výchovné ciele, pedagogické teórie a učebno-výchovnú prax v školách« (str. 5). Podiváme-li se však podrobněji, jak tento správně vytyčený úkol realizuje ve své úvodní studii, zjistíme, že se mu to nepodařilo.

Úvodní studie k materiálu, který má konkrétně ukázat zvláštnosti historické etapy přechodu od feudalismu ke kapitalismu na úseku výchovy a školství v určité zemi, by měla zcela konkrétně ukázat zvláštnosti této etapy celkového společenského vývoje i zvláštnosti vývoje daného území, měla by se hlouběji zabývat vznikem buržoazie z maloburžoazie, vznikem maloburžoazního národa v boji proti cizím utlačovatelům a jak se tato situace obrátí v ideologii. Ekonomická opožděnost Slovenska jako části Uher a s nimi Rakouska vedla k tomu, že slovenské národní hnutí bylo reprezentováno inteligencí, která přenášela do vlasti cíle buržoazní společnosti, jak je poznala na studiích v Německu. V důsledku toho ideové směry do jisté míry předbíhají společenskou situaci, neboť vlastenci navazují své úsilí o vyrovnání vlastního národa s pokročilejšími národy nikoli pouze na problematiku vlastní země, ale na problematiku celoevropskou. Ekonomická slabost slovenské maloburžoazie vedla také k tomu, že jako jediná cesta, kterou mohla za daných podmínek uskutečňovat své cíle, jí zbývala jen výchova mládeže a vzdělávání generací dospělých. Historik musí při líčení tohoto vývoje vidět, že toto úsilí bylo vedeno konkrétními osobami a že se mu tím v podrobnostech dostalo dalších, pro celkové hodnocení však méně podstatných zvláštností.

Při takovém konkrétním a třídním pohledu nebude čtenář na pochybách, proč zaměření štúrovců na výchovné a vzdělávací úsilí bylo pokrokové a kde je mez této pokrokovosti. Z Bakošovy studie však má čtenář dojem, že toto úsilí bylo pokrokové pro »slovanskou myšlenku proniknutou humanismem« (str. 8), ačkoli,

jak známo, klasikové marxismu právě slovanskou myšlenku nehodnotili jako pokrokovou. Druhým pramenem pokrokovosti štúrovců ve výchově jsou Bakošovi pokrokové tradice z předcházejícího století a spolupráce s českými pedagogy a pokrokovými politickými pracovníky a učenici (str. 9). Mezi pokrokovým odkazem minulosti uvádí Bakoš odkaz Komenského a tradici jeho pokrokových myšlenek v celé slovanské osvětské pedagogice a kromě toho také osvětské pedagogické myšlenky. Právě doslova: »Dobře víeme, že buržoazie nastupovala do boja proti feudálnímu společenskému zriadeniu s pokrokovým programom a radikálnymi názormi, za uskutočnenie ktorých húževnate pracovala a prinášala pre ne veľiké obete. Štúrovci si vnímavo osvojovali pokrokové osvietenské demokratické myšlienky a nadchýnali sa nimi v národno-buditeľskej práci« (str. 9). Srovnajme si s tímto Bakošovým idealizováním buržoazie, jak ji líčí Marx a Engels v »Komunistickém manifestu«. Nestálo by za to zamyslet se hlouběji z marxistického hlediska, než se napíše taková paušální chvála buržoazie?

V obecných deklaracích se autor dopouští idealistického přecenění myšlení reprezentovaného zde pokrokovými osvícenskodemokratickými myšlenkami a myšlenkami Komenského. Při líčení jednotlivých historických jevů však dovede správně nalézt jejich spojení se životem společnosti. Požadavek M. Bela, aby se vyučovalo reáliím a živým jazykům, určuje správně jako odraz požadavků buržoazie na vzdělání. Neuvádí však, že to jsou u Bela, Tešedíka a jiných slovenských buďtelů 18. století požadavky a potřeby evropské buržoazie, protože na Slovensku v té době buržoazie neexistovala.

Nedostatek hlubšího pohledu a třídního přístupu jeví se i v Bakošově hodnocení Štúra. Bakoš vidí Štúrovu velikost především v tom, že »svoju výchovnú prácu správne spájal so slovenským národným životom« (str. 17). To je však hodnocení deklarativní, stejně jako následující pasáž, v níž je Štúrova velikost odů-

vodňována národními a slovenskými myšlenkami, národně buditelem programem a tím, že »správně usudzoval . . . , že vzdelanie ľudu, zakladanie škôl, knižnic a iných kultúrnych vzdelávateľských ustanovizní je významným prostriedkom na zlepšenie životnej úrovne ľudu, na rozvoj hospodárskeho života, remesiel, priemyslu a obchodu« (str. 18). Kromě toho se uvádí, že Štúr motivoval a odvodňoval svůj výchovný program i mravně (str. 18), Štúrův pedagogický odkaz je označen za pokrokový a prohlašuje se, že »prvky z jeho výchovnej práce možno uplatniť a rozvinúť v našej súčasnej výchovnej praxi« (str. 19).

Štúrovci jistě nelze upřít mravní velikost a vlasteneckou obětavost, ale toto subjektivní hodnocení nelze přijmout jako doklad pokrokovosti jeho myšlenek a odkazu v politice a v pedagogice. Měřítkem pokrokovosti nějakého společenského úsilí nebo knutí, tedy také úsilí o reformu školy a výchovy, nemohou být subjektivní soudy a stanoviska, ale to, jak činnost a úsilí osobností plnily úkoly, před nimiž stála společnost a které společnosti umožňovaly pokročit vpřed. Měřítkem tohoto pokroku vpřed není subjektivní názor, ale především to, jak vedl k zavedení vyšších forem společenské výroby a na ní spočívajících ostatních forem společenského života. V první polovině 19. století je tedy měřítkem pokrokovosti historického jevu to, jak podporoval přechod společnosti od malovýroby a od výroby feudální ke kapitalistické strojové velkovýrobě. Je nesporné, že při tomto přechodu má výchova a vzdělání velký význam. Zvláště zakládání nedělních, řemeslnických a průmyslových škol a zaměstnání výuky mládeže na potřeby řemesla a průmyslu a na potřeby vyšších typů zemědělské výroby, zavádění nového obsahu vyučování, zvláště věcného učení a efektivnějších metod vyučovacích, znamenalo snahu o urychlení přechodu ke kapitalistické velkovýrobě a bylo tedy objektivně pokrokovým úsilím. Teprve marxistické zhodnocení úsilí slovenské štúrovské

maloburžoazní inteligence dává vyniknout pokrokovému významu její činnosti politické i pedagogické. V zaoštalé zemi probíjávala vzděláním a výchovou cestu novému společenskému řádu a tím nesporně sloužila pokroku.

Tím však je také pokrokovost štúrovců vyčerpána a je nutno poukázat i na druhou stránku jejich činnosti a myšlení Utopickou vírou ve všemoc vzdělání se zařazují do řad evropské liberální buržoazie, která právě výchovy zneužívá k oklamání lidových mas a k jejich odvrácení od revoluce. Je to jistě důsledek nezralosti společenské situace na Slovensku před r. 1848, ale je to i příznak třídní omezenosti štúrovců, kteří právě šidítkem osvěty a výchovy slouží reakci, podobně jako jejich český vzor a spolupracovník K. S. Amerling.

Ještě několik poznámek k ediční stránce publikace:

Jádro publikace o 360 stranách, která získává na názornosti četnými obrazy slovenských buditelů, snímky rukopisů a časopisů, tvoří články L. Štúra ze »Slovenských národních novin«. Byly sice v poslední době už několikrát publikovány, avšak pro získání celkového obrazu o slovenském školství a reformních pedagogických snahách první poloviny 19. století i pro svůj zásadní význam jsou zde znovu otištěny.

Prameny jsou ve výboru rozděleny do pěti oddílů. První oddíl obsahuje prameny o činnosti bratislavské »Společnosti československé« a »Ústavu slovenského«, druhý se zabývá slovenským školstvím v první polovině 19. století a úsilím štúrovců o jeho nápravu, třetí se zabývá materiálním a společenským postavením učitelů. Čtvrtý oddíl má název »Štúrovci a boj o slovenskou školu v prvej polovici 19. storočia« a pátý zahrnuje materiály o nedělních školách a spolcích střídmosti (mírnosti). Materiály oddílu druhého a čtvrtého nesporně tvoří jeden celek a není jasné, co vedlo editora k jejich oddělení.

Pokud se týče výběru pramenů, pozastavujeme se poněkud nad úryvkem z básně

Janka Krále »Duma slovenská« z r. 1861, která je jen poetickou oslavou Štúrovou a neříká nic ani k historii bratislavského Slováckého ústavu, ani k otázkám rozvoje pedagogického myšlení. Historii bratislavského ústavu podává úryvek z článku J. M. Hurbana »Slovensko a jeho život literární« a podruhé v krátké době editorem publikovaná »Soustava ústavu slováckého v Břetislavě« (poprvé r. 1957 v práci »L. Štúr ako vychovávateľ«).

V druhém oddíle zaujme čtenáře poprvé uveřejněný rukopis Samuela Jurkoviče »Předměty a pořádek školního vyučování« (str. 103 a násled.). Editor ho sice blíže nedatuje, avšak pravděpodobně pochází z doby po r. 1836, neboť uvádí jako pramen Preslovu »Technologii. Je v něm vidět vliv buržoazních požadavků na výchovu, zvláště v zavedení »přírodovědy« (fyziky) a učení o řemeslech čili technologiích, a snad i vliv pražského Amerlinga.

Také Štúrovy články z let 1845—1847 ukazují, jak Štúr probojoval buržoazní požadavky na výchovu, zvláště rozbořením současného stavu školství a jeho konfrontací s potřebami rozvoje kapitalistické výroby, jak je zřejmé už z jejich názvů, například »Důležitost volení rozličného stavu pro nás«, v němž Štúr bojuje proti preferování kněžského povolání, »Přemyslná škola«, »Nedelné školy« aj.

Pro historii pedagogiky je přínosem publikování málo přístupných Hurbanových článků »O nedělních školách« a »Zákony nedělní školy brezovské« z jeho knihy z r. 1846. Při této příležitosti měl editor podrobněji zhodnotit vliv českých obrozených pedagogů v čele s K. S. Amerlingem na slovácké buditele a jejich skutečně bratrský zájem a pomoc. Jak zakládání nedělních škol na venkově, tak požadavek průmyslové školy (str. 142) i úsilí o výchovu dívek (str. 152) jsou společné pro slovácké i české buditele a bylo na místě více zhodnotit tyto společné úkoly i vzájemnou pomoc a spolupráci.

Poznámky a vysvětlivky, které u edice pramenů jsou vždy podstatnou částí celku, leckde uvádějí zbytečná životopisná

data, jako například životopisná data E. Štúra, o němž se píše v úvodu, J. M. Hurbana, J. Palkoviče, M. M. Hodží a J. Dobrovského. Ba vysvětlují dokonce, kdo byl M. Luther, Jan Hus, Jan Žižka a Mikuláš Koperník. Jsou tu zřejmě podceňeni slováckí učitelé a kandidáti učitelství, jimž je kniha určena, kteří o těchto mužích jistě vědí aspoň tolik, kolik mohou nalézt v poznámkách. Jen mimochodem nutno upozornit na nepřesnost u jména K. Slavoj Amerlinga, který je dvakrát uváděn jako K. Slavomil (str. 341).

Lze očekávat, že přes vytčené nedostatky výbor umožní podrobněji a konkrétně poznat vývoj slovácké školy a pedagogiky v období počátků kapitalismu.

M. Dýma

Š. I. Ganělin,

DIDAKTICKÁ ZÁSADA UVĚDOMĚLOSTI

Vyd. Akademie pedagogických věd RSFSR, Moskva 1961, str. 222

Problém uvědomělosti je jednou z centrálních otázek marxistické didaktické teorie. Má zároveň veliký význam pro efektivnost školní praxe. V sovětské pedagogické literatuře mu již byla věnována řada studií, jako například práce A. N. Leontjeva Psychologičeskije voprosy soznateľnosti učeníja (Izvestija APN, č. 7), S. V. Ivanova »O soznateľnosti v obučenii (Sovetskaja pedagogika, 1947, č. 10) aj. Jako jedna z hlavních didaktických zásad se otázka uvědomělosti osvětluje v řadě studií o didaktických zásadách a v této souvislosti rovněž ve všech učebnicích pedagogiky. Českému čtenáři přiblížila tyto otázky kniha M. Kořínka Zásada uvědomělosti při vyučování na národní škole (SPN 1957). Přesto nelze říci, že je tato oblast didaktiky dostatečně všestranně rozpracována. Zvláště slabě jsou osvětleny její teoretické základy. Je tudíž třeba publikaci Š. I. Ganělina »Didaktičeskij princip soznateľnosti« (Didaktická zásada uvědomělosti)

přivítat především i proto, že význam uvedené problematiky v současné době v podmínkách vnitřní přestavby školy vzrůstá.

Autor si uvědomuje, že z hlediska přestavby školy v soulase se zákonem »O upevňování spojení školy se životem a o dalším rozvoji soustavy lidového vzdělání v SSSR« se zásada uvědomělosti ocitá v nových vztazích, že řada otázek nově vzniká nebo vyžaduje nového řešení. Z těchto hledisek naprosto oprávněně proniká prací zřetel uplatňování zásady uvědomělosti v podmínkách spojování vyučování s produktivní prací žáků. Zvýšená pozornost je věnována také vytváření vědeckého světového názoru v procesu uvědomělého osvojování vědomostí, aktivitě a samostatnosti žáků, rozvoji jejich myšlení.

Práce obsahuje bohatý materiál, který odráží nejlepší praxi sovětské školy. Mimo jiné se autor opírá o výsledky výzkumů, které vedl po léta v komplexní skupině, v níž pracovali didaktikové, metodikové a psychologové Leninského institutu pedagogiky Akademie pedagogických věd. Využívá i ostatních výzkumů, které konali sovětské pedagogové a psychologové (např. prací L. V. Zankova, M. A. Danilova, M. N. Skatkina, E. N. Kabanové-Meller, A. V. Redko, N. F. Dobrynina aj.), analyzuje zkušenosti jednotlivých vynikajících učitelů. Právě tyto rozbor, uváděné výzkumy a konkrétní materiál tvoří nejsilnější stránky publikace, dodávají jí velmi názorný a pro učitele instruktivní ráz. V souvislosti s tím je však nutno se zamyslet nad způsobem použití tohoto materiálu. Některé partie publikace autor koncipuje tak, že jednotlivé obecné teze jsou ilustrovány příklady, mnohé příklady jsou jen stručně komentovány a z nich vyvozovány některé metodické závěry. Ilustrační metoda, na niž se autor často omezuje, nedostačuje k hlubšímu a novému zpracování problematiky. Proto je síla recenzované publikace v plastickém vyjádření progresivní školské praxe — a v tom podstatně převyšuje dosavadní práce věnované této otázce —, avšak teoretická stránka zvolené problematiky je zpracována

mnohem slaběji. Je třeba litovat, že není hlouběji propracována řada podnětných myšlenek, které jsou naznačeny v první kapitole i v ostatních částech publikace, jako např. vztah uvědomělosti a aktivity i samostatnosti, které autor chápe jako jisté aspekty uvědomělosti, dále vztah formální a dialektické logiky a uvědomělosti, přechod vědomostí v přesvědčení aj. Také problém uvědomělosti v podmínkách produktivní práce žáků je — jako je tomu i v jiných případech — spíše ilustrován řadou kladných nebo záporných příkladů, není však obsáhleji řešen z teoretických hledisek.

Uvědomělost chápe autor jako »didaktickou zásadu, jejíž pomocí se zajišťuje důkladná znalost faktů, definic a zákonů, hluboké pochopení závěrů, zobecnění s dovedností správně vyjádřit své myšlenky řečí, přeměna vědomostí v přesvědčení a dovednost samostatně používat vědomostí v praxi«.

V souvislosti s charakteristikou svého pojetí uvědomělosti kritizuje autor jednostranně intelektualistický výklad této zásady v některých pedagogických pracích, který spočívá v tom, že se uvědomělost redukuje pouze na chápání. Úzký intelektualismus podle něho mizí, jestliže spolu s chápáním jde o vytvoření vztahů, jestliže znalosti přecházejí v přesvědčení, stávají se osobním majetkem žáků, základem pro jejich světový názor. Jistě je nutno kladně hodnotit snahu autora o náležitě zdůraznění světónázorových aspektů, které se projevuje i v koncepci jeho monografie tím, že hned další kapitola je věnována otázkám výchovy myšlení a vytváření světového názoru žáků v procesu uvědomělého osvojování vědomostí. V podstatě však ani charakteristika zásady uvědomělosti, ani teoretické osvětlení její podstaty (jak v první kapitole, tak i v ostatních částech knihy) nepřekonává výklad v dřívějších publikacích. Lze se o tom přesvědčit např. srovnáváním s výkladem M. Kořínka, který hovoří o uvědomělosti tehdy, »a) když žáci mají uvědomělý vztah k učení, který je nutný k tomu, aby byli skutečně pozná-

vajícím subjekty; b) když si žáci při vyučování aktivně osvojují vědomosti a jsou vedeni k pochopení objektivních zákonitostí poznávaných předmětů a jevů, což pomáhá vytvářet jejich vědecký světový názor a přesvědčení; c) když žáci dovedou samostatně užívat vědomosti, dovedností a návyků v praxi, což slouží nejen k ověřování pravdivosti osvojovaných poznatků, ale také k jejich hlubšímu a trvalejšímu osvojení« (str. 46). V publikaci M. Kořínka jsou také hlouběji řešeny otázky, o nichž se Š. I. Ganělin pouze zmiňuje, především problém formalismu ve vědomostech žáků, nebo ty, o nichž Š. I. Ganělin nehovoří, jako vztah k některým směrům buržoazní pedagogiky v otázce uvědomělosti.

Druhá kapitola je budována na východním stanovisku, že vyučování není pouze procesem získávání vědomostí, ale i procesem rozumového vývoje, rozvíjením poznávacích schopností dítěte a vytvořením jeho vědeckého světového názoru. Protože dovednost myslet je podle názoru Š. I. Ganělina nutnou podmínkou a zároveň výsledkem uvědomělého osvojování vědomostí a vytváření světového názoru, rozbírá především ty články, na nichž závisí formální správnost myšlení a jež musí připravit žáky k dialektickému myšlení. Na základě bohatého materiálu ze školní praxe, který mu poskytují rozbor výsledků výzkumů i zkušeností pokrokových učitelů, analyzuje autor některé logické operace, jako a) dovednost žáků vyčleňovat znaky pojmů, vybrat nejpodstatnější znaky, zobecňovat je atd.; b) tvoření rodových a druhových pojmů; c) srovnávání; d) analýzu a syntézu v jejich jednotě; e) pohotové využívání soudů, úsudků a důkazů, na jejichž základě mohou žáci dospívat k samostatným závěrům a vědeckým pojmům; f) vytváření vědeckých pojmů v procesu školního vyučování. K samotnému členění problematiky lze mít připomínky, neboť např. dovednost vyčleňovat nejpodstatnější znaky pojmů předpokládá provádění analýzy, syntézy aj.

Zvláštní pozornost věnuje autor rozboru jednotlivých logických operací v procesu pracovního vyučování, ovládnutí základů výroby. Konstatuje na základě zkušeností ze škol, že pracovní vyučování v dílnách je ještě na nízké logické úrovni. Žáci neumějí dobře plánovat svou práci, dodržovat určitý zdůvodněný postup a pořádek při něm. Zdůrazňuje význam sebekontroly a nutnost stimulovat žáky k samostatnému řešení technických úkolů. Také syntézy teoretických znalostí a praktických dovedností v procesu výrobního vyučování nebylo zatím dosaženo. Získané výrobní vědomosti a dovednosti ještě nedosahují žádací úrovně uvědomělosti. Proto žáci často neumějí vědomosti osvojené v jednotlivých vyučovacích předmětech aplikovat na výrobní procesy. Autor zároveň upozorňuje na nutnost dále propracovávat psychologické stránky spojení teorie a praxe v podmínkách výrobního vyučování.

Zásadně jde ovšem o to, aby vědomosti, které si žáci osvojují, neměly pouze objektivní význam, ale aby nabyly i významu subjektivního, aby se staly pro žáky významnými. Je třeba, aby se u nich vytvářel určitý subjektivní vztah, zájem o techniku, nadšení ze složitých technických procesů, které pozorují v závodech. Totéž se ovšem týká i vyučování a teoretického poznávání. Je nutno vyvolávat touhu po poznání, vychovávat společenské motivy učení.

Za nový přínos k řešení otázky uvědomělosti lze pokládat snahu autora poukázat na jednotu řeči a myšlení, na logickou strukturu ústní i písemné řeči, která umožňuje soudit o charakteru osvojovaných vědomostí. Tyto plodné podněty nejsou však obšírněji tereticky rozvinuty.

Na základě rozboru soustav hodin, jež jsou proniknuty určitou vedoucí ideou, rozebírá autor kladné zkušenosti nejlepších učitelů ve výchově vědeckého světového názoru žáků. Demonstruje na nich ty rysy pojmu uvědomělosti, které mají veliký význam při vytváření marxistického světového názoru, jako je chápání jevů v jejich vzájemných vztazích a podmíněnosti, při-

stup ke studiu jevů z hlediska jejich vývoje, pochopení vývoje jevů z hlediska odhalení protikladů, jednota obecného a zvláštního, konkrétního a abstraktního aj. Tito učitelé mají přitom na mysli nejen vývoj poznávacích sil a schopností, ale i vytváření vztahu k těm vědomostem, které žáci získávají na základě marxistickoleninské metodologie. Dosahují toho, že světónázorové ideje, které si žáci mají osvojit, jsou organickým závěrem, jenž vyplývá přirozeně z osvojování vědních základů.

Ve třetí kapitole řeší autor otázky vztahu uvědomělosti k ostatním didaktickým zásadám. Nejvíce pozornosti věnuje vztahu uvědomělosti a postupnosti, systematickosti. Snaží se na rozboru soustavy vyučovacích hodin objasnit tyto zásady jak z hlediska rozvíjení látky, tak z hlediska rozvíjení těch metod, které umožňují stále složitější činnost žáků a postupný růst jejich aktivity. Cílem této kapitoly bylo ukázat, že didaktická zásada uvědomělosti významně přispívá ke zvýšení kvality vědomostí žáků především tehdy, jestliže se spojuje s ostatními didaktickými zásadami (systematickostí, názorností, trvalostí). Tato část však neobsahuje myšlenky, které by v pedagogické literatuře již nebyly vloženy. Tak např. i když autor správně zdůrazňuje mezipředmětové souvislosti, nepřekonává přitom dosud obvyklý způsob výkladu a pojetí přesto, že se v současné době výrazně uplatňují nové stránky z hlediska přípravy dorůstajícího pokolení pro podmínky moderní výroby.

Čtvrtá kapitola je věnována uskutečňování zásady uvědomělosti v základních článcích vyučovacího procesu. Přitom autor klade důraz na myšlenkovou aktivitu žáků, jejich samostatné myšlení, spojování myšlenkové aktivity s tělesnou především při výrobní práci. Chce v této kapitole přispět k rozpracování metodiky práce učitele z hlediska uvědomělého osvojování látky v jednotlivých článcích hodiny, a přihlédnout k zvláštnostem těchto článků, tj. sdělování nových vědomostí, samostatné práci v hodině, opakování a prověřo-

vání vědomostí. Nemá přitom na mysli neměnnou a ztrnulou strukturu hodin, nýbrž rozebírá nejdůležitější články, které se vyskytují v hodinách s různou strukturou. Při výkladu nové látky charakterizuje využití metody vyprávění, rozhovoru a školní přednášky z hlediska výchovy uvědomělosti. V souvislosti s procesem opakování zdůrazňuje význam zobecňujícího opakování, které při správné metodice přispívá k rozvoji zobecňující myšlenkové činnosti žáků. Umožňuje vytvořit organické spojení mezi jednotlivými částmi učiva a pochopit látku jako celok.

Poslední kapitola, »Metodika vyučovacích hodin a příprava žáků k uvědomělému vypracování domácích úkolů«, ukazuje na příkladech stylu práce několika vynikajících učitelů, že příprava žáků k uvědomělému zpracování domácích úkolů netvoří zvláštní část hodiny, ale řeší se veškerým jejím průběhem.

Publikací proniká výrazný metodický zřetel. Projevuje se jak na příkladech, které autor uvádí, tak v přehledně formulovaných metodických závěrech, jimiž je zakončena každá kapitola. V této souvislosti vede však pojetí recenzované knihy k zamyšlení nad otázkou poměru bohatého výzkumného a zkušenostního materiálu a teorie. Nelze se vyhnout zjištění, že hlubší rozpracování teoretických problémů je v práci opomenuto. Není to správné, i když jde o publikaci, která chce vědomě směřovat k pomoci pedagogické praxi. Právě naopak: do učitelské praxe je nutno vnášet stále více teorie, učit zamýšlet se nad teorií a samostatně ji promítat do praxe. Právě teoretické zvládnutí problematiky je nejdůležitějším předpokladem trvalé tvůrčí praktické pedagogické činnosti.

J. Skalková-Procházková

Stanislaw Kowalski:

ROZWÓJ MOWY I MYŚLENIA DZIECKA

PWN, Warszawa 1962, str. 311

Studium objektivních činitelů a obecných zákonitostí duševního vývoje dítěte

má nesporně nejen teoretický, ale i značný praktický význam, jelikož podstatně přispívá jak k objasnění základních principů vědecky zdůvodněného řízení výchovně vzdělávacího procesu (zejména princip věkové přiměřenosti), tak i k objasnění řady psychologických aspektů nejrůznějších didaktických problémů, s kterými se učitel a vychovatel setkává ve své každodenní praxi. V socialistické společnosti, která stále více přebírá odpovědnost za výchovu a vzdělávání dorůstající generace, význam toho studia a potřeba vyzbrojení vychovatelů naší mládeže získanými poznatky vzrůstá úměrně s tím, jak vzrůstá úloha a společenský význam pedagogických věd. Snahy pedagogických psychologů přispět k řešení aktuálních potřeb pedagogické teorie a praxe se v současné době projevují zejména v tom, že svou pozornost soustřeďují na teoretické a experimentální objasnění takových problémů, jejichž řešení může přispět ke zvýšení efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu a ke zvýšení duševní výkonnosti žáků. Výrazné úspěchy v tomto směru získala zejména sovětská psychologie, reprezentovaná jmény Gašperin, Leontěv, Bogojavlenskij, Menčinská, Eikonin aj.

Zvýšená pozornost otázkám pedagogické a vývojové psychologie se věnuje v současné době i v Polské lidové republice (S. Szuman, J. Pieter, B. Hornowski aj.). Důkazem toho je i nová publikace S. Kowalského, která shrnuje výsledky několikaletého badatelského úsilí kolektivu pedagogických psychologů katedry psychologie poznašské university A. Mickiewiczze.

Práce S. Kowalského se zabývá otázkami fyziologických základů vývoje řeči a myšlení, otázkami periodizace vývojových fází myšlení a řeči, analýzou procesů vývoje myšlení a řeči u dětí předškolního věku v typických životních situacích, otázkami cílevědomého řízení vývoje myšlení a řeči v didaktických zařízeních a řadou dalších problémů. Svou pozornost soustřeďuje autor hlavně na analýzu vztahů mezi konkrétně názorným a slovně pojmovým myšlením dětí a na analýzu

přechodu od tzv. situační řeči dětí v řeč konkrétně zobrazovací a na vytváření prvků řeči abstraktní.

Při analýze procesu vývoje myšlení a řeči u dětí předškolního věku i při pokusech o interpretaci získaných výsledků svého výzkumu vychází autor důsledně z pavlovské koncepce o reflexní povaze duševní činnosti člověka a z pavlovského učení o první a druhé signální soustavě. Ve svém výzkumu navazuje na výsledky dosavadního experimentálního studia součinnosti obou signálních soustav, přičemž se však kriticky vyrovnává s některými základními metodickými nedostatky tohoto studia a do jisté míry je i úspěšně překonává. Zde máme na mysli zejména tu skutečnost, že výzkum vývoje druhé signální činnosti byl prováděn především tzv. průřezovými laboratorními metodami, které neumožňují sledovat vývoj druhé signální soustavy v přirozených životních situacích dětí. Naproti tomu mnohé výzkumy usilující o longitudinální sledování vývoje druhé signální soustavy v přirozených životních podmínkách dětí trpí nedostatečnou vědeckou exaktností, takže výsledky výzkumu nepřinášejí dostatečně objektivní poznatky.

Díky komplexní spolupráci se širším kolektivem vědeckých pracovníků a praktiků (učitelé mateřských škol) se S. Kowalskému podařilo v jeho výzkumu vhodně využít a spojit přednosti laboratorního a přirozeného experimentu a v průběhu longitudinálního kontrolovatelného, přirozeného a didaktického experimentu (prováděného v přirozených životních podmínkách dětí a v podmínkách normálního výchovně vzdělávacího procesu) získat za pomoci přiměřených technických prostředků dostatečně objektivní poznatky o vývoji myšlení a řeči u dětí.

Nespornou předností práce S. Kowalského je, že se při studiu vývoje řeči dětí neomezuje jen na sledování gramatických aspektů řeči (jako např. W. Stern: Die Kindersprache, 1907) či kvalitativního narůstání funkcí vyššího řádu (jako např. J. Piaget: Le langage et la pensée chez

l'enfant, 1923), ale že vývoj řeči sleduje v dialektické jednotě a vzájemné podmíněnosti s vývojem myšlení, s přihlédnutím k celkovému duševnímu vývoji dětí.

Knihy je rozdělena do osmi kapitol. V prvních čtyřech kapitolách se autor zabývá obecně teoretickými a metodologickými otázkami studované problematiky, a to otázkami vzájemného vztahu mezi konkrétně názorným a slovním myšlením (kap. 1), metodickými otázkami výzkumu myšlení a řeči dětí (kap. 2), otázkami kulturně společenských činitelů a fyziologických základů vývoje řeči a myšlení dítěte (kap. 3) a otázkami fází ve vývoji myšlení a řeči u dětí předškolního věku (kap. 4). V dalších kapitolách (kap. 5—8) pak autor v systematickém uspořádání uvádí výsledky svého výzkumu.

Souhrnně lze říci, že se práce S. Kowalského při snadné srozumitelnosti vyznačuje vysokou teoretickou a metodologickou úrovní, přináší mnoho cenných poznatků o vývoji řeči a myšlení dítěte předškolního věku. Autor, který je velmi dobře obeznámen s praktickými výchovnými problémy v mateřských školách, nepodává ve své práci hotové »recepty« na řešení didaktických potíží při řízení vývoje myšlení a řeči dětí, ale svými závěry, které jsou formulovány z hlediska potřeb didaktiky, velmi účinně přispívá k analýze výchovných problémů v mateřských školách.

Psychologové a pedagogové zabývající se studiem duševního vývoje dítěte a výchovou dětí předškolního věku naleznou v této knize řadu cenných poznatků a podnětů pro svou práci.

M. Michalíčka

PUBLIKACE UNESCO »VZDĚLÁNÍ VE SVĚTĚ« III. SVAZEK — STŘEDNÍ VZDĚLÁNÍ

Podle usnesení přijatého na generální konferenci v prosinci 1958 vydal UNESCO v r. 1961, na základě zpráv jednotlivých

zemí, III. svazek řady »Vzdělání ve světě« (1506 stran) ve francouzské a anglické verzi: »L'Education dans le monde. III. L'Enseignement secondaire«. »World survey of education. III. Secondary education.« První svazek uvedené řady byl vydán r. 1955 a byl věnován přehledu výchovně vzdělávacích soustav od mateřských škol po university v jednotlivých zemích. Svazek druhý podává obraz základního vzdělání.

Svazek III. pokytuje přehledy, charakteristiky a rozboru systémů středního vzdělání s četnými cennými statistickými údaji a údaji o perspektivách vývoje středního vzdělání na celém světě; studie vypracovány jednotlivé země. Podle údajů obsažených v tomto posledním svazku je na celém světě přibližně 71 miliónů žáků studujících na středních školách. Největší počet jich připadá na Evropu a SSSR — 30,1 mil., na Čínu a ostatní země Asie — 26,2 mil., Severní a Jižní Ameriku — 12,5 mil., na Afriku — 1,4 mil., na Oceánii, Austrálii a Nový Zéland — 600.000. Počet mladých lidí ve věku od 15 do 19 let, kteří nyní navštěvují střední školu, značně vzrostl za posledních 25 let, např. v USA z 50 na 73 %, v Holandsku z 62 na 88 %, v Austrálii z 25 na 65 %, v Maroku z 1,5 na 5 %, v Chile z 12 na 27 %.

Je třeba počítat s tím, že od r. 1959, kdy jednotlivé země předkládaly studie o svých systémech středního vzdělání, došlo k důležitým změnám, nebo byly provedeny přestavby celé výchovně vzdělávací soustavy, jako např. v Polsku, Maďarsku ap. Nicméně III. svazek řady »Vzdělání ve světě« spolu s oběma předcházejícími bude jedním z hlavních pramenů, které poslouží při studiu systémů výchovy a vzdělání v cizích státech a některých závažných otázkách, jejichž řešením se jednotlivé země postupně zabývají (délka studia, učební plány a osnovy, počet vyuč. hodin, režim, zkoušky aj.); závěry je však nutné upřesňovat a studium problémů doplňovat aktuální literaturou především časopiseckou a např. studiem zpráv obsažených v »Annales internationales de

l'Éducation», které každoročně vydává Mezinárodní úřad pro výchovu (BIE) na základě údajů obsažených ve zprávách předkládaných pravidelně jednotlivými členskými státy na výročních konferencích v Ženevě.

Řada »Vzdělání ve světě« bude uzavřena IV. svazkem, který bude věnován soustavě vzdělání na vysokých školách. Podle plánu má IV. svazek vyjít v r. 1964.

E. Langová

PEDAGOGIKA. Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 — Nové Město — do. p. 1. Řídí člen korespondent ČSAV Josef Váňa s redakční redou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 5 Kčs, předplatné na celý ročník 30 Kčs, US \$ 3,30, £stg 1, 3, 7. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSČ, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá Poštovní novinový úřad — ústřední administrace PNS, Obránců míru 2, Brno. Lze také objednat u každého poštovního úřadu nebo doručovatele. Objednávky do zahraničí vyřizuje Poštovní novinový úřad, vývoz tisku, Štěpánská 27, Praha 1. Číslo vyšlo v říjnu 1962.

A-02*21665