

RECENZE A REFERÁTY

50 ROKOV UNIVERZITY KOMENSKÉHO Z ASPEKTU JEJ VÝCHOVNEJ FUNKCIE

Mimoriadny zborník z vedeckej konferencie, Bratislava 1970.

V rámci oslav padesátého výročí Univerzity Komenského se ve dnech 24.—26. září 1969 konala ve Staré Turé vědecká konference na téma uvedené v titulu publikace. Byla po organizační stránce dobře připravena a přípravný výbor v čele s profesorem Ernestem Sýkorou zaslal všem přihlášeným účastníkům už předem anotace referátů i jiný materiál. E. Sýkora je také hlavním a odpovědným redaktorem publikace.

Na konferenci bylo předneseno 65 referátů, jež byly rozděleny do čtyř úseků: 1. Universita — věda — výchova. 2. Z historie Univerzity Komenského a jejíh fakult. 3. Problematika cíle a obsahu univerzitního vzdělání. 4. Vztah mezi vysokou školou a školou střední a vysokoškolský pedagogický proces. — Mimo rámec těchto úseků zůstaly projevy přednesené v plénu konference — pozdravné projevy rektora UK prof. dr. E. Huraje, DrCc., a náměstka ministra školství SSR prof. dr. M. Greguše, DrSc., projevy hostů, přednáška prof. dr. B. Cambela, DrSc., Vztah vědecké a pedagogické práce na vysokých školách a význam vysokoškolské pedagogiky

pro řídicí a pedagogickou činnost vysoké školy a úvodní referát E. Sýkory Vývojové tendence v chápání výchovné funkce Univerzity Komenského a současné problémy. V plénu byly také předneseny závěry z rokování v sekcích.

Význam této publikace není jen v hodnocení práce vykonané v uplynulých padesáti letech (tomu byl ostatně věnován rok předtím vydaný sborník *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského, Bratislava 1969*), ale také, a to především, v důkladné informaci o jednání konference o otázkách výchovné práce. Přitom se přednesené referáty i závěry, k nimž konference došla, netýkají jen university samé, která tu hodnotila výsledky své činnosti, ale mají namnoze význam mnohem širší a jsou cenným přínosem pro vysokoškolskou pedagogiku vůbec.

Ve své recenzi se soustřeďuji jen na některé otázky, které pokládám za nejvýznamnější, a na projevy, které mají zásadní důležitost. Takovým referátem tu byl například příspěvek akademika Igora Hrušovského o významu university v současné vědeckotechnické revoluci, za-

řazený právem do čela jednání první sekce. V tomto příspěvku, otištěném ve sborníku pod názvem *Universita — věda — výchova*, zdůrazňuje I. Hrušovský význam dialektiky, která nás chrání před negativistickou skepsí i před dogmatismem abstraktní jistoty. Hovořil také o významu kulturních hodnot a humanistických disciplín, které v průběhu vědeckotechnické revoluce mají zkoumat předpoklady všeobecného rozvoje tvořivých sil člověka v celém jejich bohatství, komplexnosti a potencialitě. Cenné jsou také Hrušovského postřehy o rozvoji vědeckého bádání v našich podmínkách. — K sociologickým zřetelům obrací pozornost příspěvek L. Macháčka (*Universita jako nástroj přeměny sociální struktury*). Všimá si v této souvislosti sociálního původu vysokoškolských studentů a vysvětluje pokles podílu posluchačů z dělnických a rolnických rodin jednak faktory ekonomické nivelizace, jednak poklesem společenského prestiže vysokoškolských profesí. — Problém výběru posluchačů je také předmětem referátu J. Košča, který navrhuje, aby se vycházelo z předběžného průzkumu na středních školách, popřípadě na pracovištích, a po něm by teprve následovalo druhé kolo výběrového řízení. — Postgraduálním studiem v soustavě vysokoškolského vzdělávání se zabýval E. Bakoš, jehož závěry o učitelském studiu vystihují složitost této problematiky. — O nutnosti vytvořit moderní, národním potřebám odpovídající informační systém ve školství hovořili Štefan Pasiar a Ján Žatkuliak. — Ostatní referáty přednesené v první sekci se týkaly převážně studentstva: studentského hnutí (V. Kačáni), kulturního života (P. Ondrejkovič), etiky a mezilidských vztahů profesorů a posluchačů (K. Čársky, J. Čečetka), studijních zájmů studentstva (J. Grác) a zaměřenosti studentů fakulty tělesné výchovy na učitelské povolání (Z. Obdržálek a F. Macher).

II. sekce se soustředila na otázky historie University Komenského a jejích fakult. J. Vajcík tu v úvodním referátě po-

dal přehled vysokoškolského studia na Slovensku před založením této vysoké školy, ostatní referáty se vztahovaly na období uplynulých padesáti let. Obsahují cenné podněty a informace o pedagogické činnosti jednotlivých fakult UK. Jak bylo zdůrazněno v závěru připraveném J. Mátejem, mohou být podnětem pro zlepšení pedagogické činnosti v dalším období. Bylo tu doporučeno věnovat zejména zvýšenou pozornost personálnímu i materiálnímu vybavení fakult a ústavů, jejichž nedostatky v minulosti narušovaly nejvíce úspěšný pedagogický proces i vědecký výzkum. Významné jsou také pokyny týkající se dokumentace, koncepce ročenek a jiných publikací i další práce na dějinách UK.

III. sekce se zabývala problematikou cíle a obsahu universitního vzdělání, a to, jak z hlediska všeobecného, tak z hlediska jednotlivých fakult — lékařské, právnické, filosofické, pedagogické a farmaceutické. Zaujaly nás zejména problémy učitelského vzdělání, jak byly vyloženy v referátech O. Baláže, J. Schuberta, A. Štepiťové, O. Vága a V. Predmerského; také příspěvek L. Ďuriče o vztahu pedagogické psychologie k obecné a vývojové psychologii a k pedagogice je podnětný. Pokud jde o všeobecné otázky, byla při jednání doporučována dvojstupňovitost studia s první a druhou státní zkouškou; ve speciálních referátech byla věnována velká pozornost obsahu a formám učitelského vzdělání. Bylo doporučeno vypracovat globální profil učitele (absolventa pedagogické fakulty a učitelských větví fakulty přírodovědecké a filosofické). Na těchto fakultách je také třeba usilovat o větší účinnost výchovného působení na posluchače a zajistit předpoklady pro jejich praktický výcvik budováním klinických pracovišť (fakultních škol). V přípravě středoškolských profesorů nemůže jít jen o výchovu obratných metodiků, zprostředkujících určité soubory poznatků, ani o vědecké pracovníky odtržené od praxe. Středoškolský profesor by měl jako odborník sledovat vývoj poznání v určité ob-

lasti a přetvářet ho ve vzdělávací obsahy, jejichž cílevědomým rozvíjením by utvářel osobnost svých žáků.

Ve IV. sekci se jednalo o starém problému vzájemného poměru vysoké a střední školy. Tuto problematiku výstižně shrnul v úvodním referátu J. Kotoč a zabývali se jí i další řečníci (L. Ambrušová, J. Ambruš, R. Čurič, P. Ondrus). Vcelku se všichni vyslovovali pro nový model stredoškolského studia — čtyřleté gymnasium, i když to znamená posun hranice mezi střední a vysokou školou. Ani reforma střední školy a zkvalitnění jejích výkonů, ani zintenzívnění vzájemných styků mezi gymnasiem a universitou nezabaví vysokoškolské učitele odpovědnosti za studenty; z toho důvodu je třeba zabývat se soustavně problémy pedagogického procesu a stále posilovat pedagogickou připravenost vysokoškolských učitelů. V tomto smyslu vyzněly také závěry z této sekce, přednesené R. Štepanovičem.

K jednání konference by snad bylo možno připojit některé připomínky, týkající se mezinárodní účasti, která neodpoví-

dala významu stanoveného programu (byli tu jako hosté jen prof. dr. R. Čurič z Nového Sadu v Jugoslávii, prof. dr. K. Renker z Halle, prof. dr. W. Sewczuk z Krakova a doc. dr. O. Vág z Budapešti). Také účast z českých zemí byla poměrně slabší. Zato se konference těšila pozorností celé slovenské veřejnosti, politických představitelů, zástupců Slovenské pedagogické společnosti, ústavů SAV, sesterských universit a jiných institucí. Ráz konference byl převážně pracovní.

Ne všechny problémy, které byly v diskusích nadhozeny, mohly být vyřešeny, mnohé z nich se stávají součástí dalšího pracovního programu. University mají, jak to ve svém projevu řekl profesor Galla, který tu zastupoval Karlovu universitu, v mnohosti svých oborů, kateder, ústavů a fakult všechny předpoklady pro renesanci skutečně moderní vědy i pro spolupráci, kterou je třeba rozvíjet i z výchovných důvodů. Úsilí University Komenského, jehož výsledky jsou v posuzované publikaci shrnuty, ukazuje, jak tu bude třeba dále postupovat. *Jaroslav Kopáč*

Anna Štepitová

VÝVOJ A SÚČASNÉ TENDENCIE STREDNEJ ŠKOLY

*Filosofická fakulta University Komenského v Bratislavě 1971. 109 stran.
(Vysokoškolská skripta.)*

Současný vývoj naší společenské praxe přináší s sebou i naléhavou potřebu růstu vzdělanosti. V souvislosti s tím se dostává v interesovaných i odpovědných kruzích do popředí zájmu problematika školství, zejména vyššího. Svědčí o tom mimo jiné i řada studií z posledních let, zabývajících se středním školstvím z nejrůznějších hledisek. K pracím, které se snaží komplexněji postihnout problematiku střední všeobecně vzdělávací školy a stredoškolského vzdělání, patří nová publikace Anny Štepitové »Vývoj a současné tendencie strednej školy«.

Tematika práce je rozvržena do šesti kapitol. V prvé poukazuje autorka na rozmanitost modelů školských soustav v růz-

ných zemích, uvádí rozdíly v pojetí střední školy a shrnuje základní shodné znaky, vymezující pojem střední školy. Druhá až pátá kapitola jsou věnovány historickému vývoji střední školy od antiky až po současnost. Jako předchůdce novodobých středních škol uvádí autorka školy antické, které ovlivnily evropské školství zejména rozpracováním ideje všeobecného vzdělání. Dále charakterizuje školství středověké a renesanční. K výkladu o změnách v pojetí obsahu vzdělání v 17. století je připojena podkapitola o některých aspektech pedagogického díla J. A. Komenského ve vztahu ke střední škole. Autorka spatřuje u Komenského první náznak systému všestranného všeobecného

vzdělání. Další část práce ukazuje, jak se konstituovala novodobá střední škola v dualistickém školském systému v 18. a zejména v 19. století a vyvíjely se snahy vyrovnat humanitní a reálný obsah vzdělání. Zvláštní místo je věnováno vývoji střední školy na území nynějšího Slovenska. Historickou část práce uzavírají tendence vývoje československé střední školy v období první republiky a po druhé světové válce. Jako významný mezník uvádí autorka rok 1948, kdy bylo veškeré československé školství zestátněno a vytvořena jednotná škola na nižším středním stupni. V uvedeném výkladu o historii střední školy se tato škola jeví jako nejcitlivější a nejlabilnější článek školské soustavy, těsně související s dynamikou celospolečenského vývoje. Proto v současnosti vzniká naléhavý úkol najít optimální model střední školy, umožňující »sledovat, zprostředkovat a anticipovat společenský vývoj« (49).

Šestá, nejrozsáhlejší a stěžejní kapitola obrací pozornost ke struktuře a obsahu střední školy. Autorka vychází z náročných požadavků vědeckotechnické revoluce na člověka a vzdělání. Rostoucí potřeba vzdělanosti vyvíjí tlak na proces demokratizace vzdělání. Zejména v posledních dvaceti letech roste středoškolská populace ve všech vyspělých zemích v čele s SSSR. Ke snaze zkvalitnit vzdělání vede i současná tendence prodloužit školní docházku; otevřenou otázkou zůstává zatím věková hranice povinné školní docházky. Za významnou skutečnost ve struktuře školských vzdělávacích soustav označuje autorka vznik a rozvoj jednotné školy. Průkopnický význam pro budování demokratických školských soustav má sovětská škola. Autorka popisuje vnitřní vývoj sovětské školy v období po druhé světové válce až k současnému úsilí o modernizaci obsahu i forem výuky střední školy. Hnutí za jednotnou školu, motivované společenskou potřebou, existuje i v kapitalistických státech. Jako příklad uvádí autorka podrobněji americké školství, dále švédský a anglický model školství. S vý-

vojem organizační struktury střední školy je těsně spjat problém modernizace výchovy a vzdělání. Za hlavní východisko pro modernizaci je považován obsah vzdělání; pozornost mu věnují zejména v SSSR a USA. (Autorka uvádí v této souvislosti zajímavý poznatek z výsledků výzkumu v USA, že jedním z negativních činitelů reformy vzdělávacího obsahu je učitel; tento fakt dokládá potřebu systematického postgraduálního vzdělávání učitelů.) Požadavek modernizovat obsah vzdělání vyplývá ze společenské potřeby vysoké komunikativnosti a vysoké metodologické účinnosti vzdělání.

Konkretizace nového obsahu vzdělání, řešená v různých zemích z různých pozic, má ve všech případech společná hlediska: rozpor mezi možnostmi fylogenetického a ontogenetického poznání, změny v celospolečenské skutečnosti s utvářením nových vztahů člověka k objektivní realitě a potřebu vysoké úrovně všeobecného vzdělání co největšího počtu lidí. Na neposledním místě jsou v otázce obsahu vzdělání ekonomické zájmy jednotlivých států. V další části podává autorka nástin teorií vzdělání a jejich vliv na střední školu: osvětluje teorii materiálního a formálního vzdělání, pedocentrické pojetí vzdělání, z novějších teorií uvádí sovětskou teorii rozvíjejícího vyučování. Podrobněji se zabývá koncepcí základního učiva O. Chlupa, na kterou navazuje J. Váňa, a obdobnou teorií klíčového učiva i M. Cipro. Z buržoazních teorií obsahu vzdělání osvětluje blíže Brunerovu teorii struktury vědního obsahu. Závěrem konstatuje, že všechny uvedené teorie signalizují závažný přesun od izolovaných metodických problémů k problematice vzdělávacích soustav a znamenají pokus integrovat subjektivní a objektivní stránku výchovy do jediného celku. Se změnami vzdělávacího obsahu na střední škole souvisí tendence překonat obsahovou izolovanost paralelních typů středních škol. Zcela nevyhnutelnou složkou všeobecného vzdělání se stává v současné době technika; z této skutečnosti vyplývá potřeba polytechniza-

ce vzdělávacího obsahu. Autorka cituje pojetí polytechnického vzdělání sovětského pedagoga A. A. Šibanova, které překonává pouhý praktikismus [84]. K modernizaci vzdělávacího obsahu střední školy se též těsně váže rostoucí zřetel k individualitě žáka a z něho plynoucí potřeba diferenciacce výuky. S diferenciací je spjato mnoho vážných problémů: objektivnost výběru do diferencovaných skupin, problém nadání, všeobecné inteligence aj. Rychlý rozvoj vědy a techniky vyžaduje koncipovat všeobecné vzdělání nikoli jako uzavřenou hotovou soustavu, ale jako dynamickou strukturu základních poznatků, principů, zákonitostí, pojmů, které jsou zároveň nástrojem k dalšímu poznávání. Proto je v současné střední škole kladen důraz na rozvoj tvořivého myšlení, na formativní stránku vzdělávacího obsahu.

Ve shrnutí autorka stručně rekapituluje základní myšlenky práce. Vyzdvihuje diferenciaci a integraci jako dva základní procesy v historickém vývoji střední školy. Za poslední vývojovou fázi střední školy ve vyspělých státech označuje integraci a demokratizaci středoškolského vzdělání, dostávající konkrétní výraz v jednotné škole. S integrací nastupuje vnitřní diferenciacce střední školy, umožňující jedinci v maximálně možné míře rozvinout své dispozice a zájmy. Aktuálním problémem zůstává model střední školy, která by nejpřiměřeněji konkretizovala ideu jed-

notnosti a diferencovanosti vzdělání. V našich podmínkách to znamená takovou střední školu v systému jednotného školství, která by neadekvátněji odpovídala potřebám a ideám socialistické společnosti. Práce je doložena třinácti přílohami, které dokumentují učební plány různých typů středních škol, modely školských soustav, a bohatou bibliografii.

Publikace Anny Štepitové je koncipována v duchu historického materialismu; autorka objasňuje problematiku školního vzdělání na základě společensko-ekonomických procesů a stojí na pozicích socialistické školy. Střední školu chápe jako historický organismus, citlivě reagující na problémy a potřeby celospolečenského vývoje. Logicky je práce dobře utříděná. Postupuje od historického vývoje střední školy k jejím nejzávažnějším současným problémům doma i v zahraničí a věnuje přitom pozornost vnější organizační struktuře střední školy i vnitřní obsahové stránce středoškolského vzdělání. I když nejde o publikaci objevnou, dodává práci aktuálnosti, zajímavosti a podnětnosti fakt, že se autorka zaměřuje na nejpálčivější problémy současné střední školy. A to je hodnotné právě proto, že je určena především budoucím středoškolským učitelům, a tedy budoucím spolutvůrcům moderního profilu této školy.

Hana Vonková

GUSTAVA ADOLFA LINDNERA PEDAGOGICKÝ ODKAZ DNEŠKU
Výbor prací od Josefa Cacha a Karla Dvořáka,
Praha 1970, 180 stran.

Státní pedagogické nakladatelství vydalo tento výbor v malé edici »Z dějin pedagogiky« v dobré úpravě a s přístupnou cenou. Publikace je určena především posluchačům pedagogických fakult, jak patrně z jejího uspořádání. Po úvodu »Lindner, pedagog a učitel učitelů« od J. Cacha a K. Dvořáka a »Ohlasu Lindnerovy pedagogiky« od Karla Dvořáka následuje výbor z Lindnerova díla, členěný na tři rovnoměrné části. První obsahuje východiska

Lindnerovy pedagogiky, která mají povahu přehledné chrestomanie moderní herbartovské psychologie s malou charakteristikou představitelů evropské pedagogiky v čele s J. A. Komenským a J. F. Herbartem, F. A. Diesterwegem a posléze Herbertem Spencerem. Druhou část tvoří řešení principu pedagogiky jako vědy a okruh problematiky učitelského vzdělání v minulém století. Závěrečná část zahrnuje oblast didaktiky, zastoupené proslulými

rozborů Lindnerových základních otázek školské pedagogiky, přeložené z německé stati »Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik« z r. 1875. Tuto část uzavírají dvě hesla z Lindnerovy německé pedagogické encyklopedie »Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde«, a to o názornosti a didaktickém materialismu vzhledem k nejasnému významu formální stránky vyučování a výchovy školní mládeže. Doplňkem výboru jsou vysvětlivky s daty autorů, o nichž je zmínka v textech. Práci uzavírají přehledná data z Lindnerova života a díla z doby působení v Celji, v Kutné Hoře a posléze v Praze s uvedením Lindnerovy literární pozůstalosti a základní literatury o Lindnerovi. Jak patrně, odpovídají proporce jedné třetiny úvodní části vzhledem ke dvěma třetinám vlastního výboru významu, kterého nabývá ve vývoji české pedagogiky osobnost G. A. Lindnera, jehož odkaz je po odstupu doby právem oceňován jako zakladatel první školy naší domácí vědecké pedagogiky. Dnes již neplatí v plném rozsahu Kádnerova výtka o neprávem zapomínaném díle muže, »nad něhož jsme od doby Komenského neměli většího«. (Dějiny pedagogiky III, 3, s. 114.) K popularizaci jeho odkazu může přispět i tento výbor, zaměřený k dosud živým, ještě nepřekonaným, a tudíž i aktuálním podnětům. To se autoři úvodu pokoušejí uplatnit ve vyšší rovině pedagogické teorie a v historické souvislosti s emancipačními snahami učitelstva, směřujícími k lepší úrovni našeho národního školství. Po této stránce bude četba úvodu značně náročná a vyžádá si podrobnější komentář z dějin české pedagogiky a didaktiky zvláště na základní škole.

Úvodní stať připomíná dobu sedmdesátých a osmdesátých let Lindnerova působení v Čechách, jež znamenala zapojení naší národní kultury do živého proudu evropského myšlenkového světa. Tehdy se už kulturně stavělo na velkém díle generace Národního divadla pod heslem »Národ sobě« a rovněž na poli školském probíhal zápas o emancipaci českého učitele na

uhájené už půdě národní školy. Autoři upozorňují na dvojkolejnost nové struktury buržoazní soustavy rakouského školství jako důsledek kapitalismu ve střední Evropě. Leč tyto důsledky třídně rozdělené společnosti »neotřásl Lindnerovou vírou v příchod pedagogického věku — cestou vychovatelství, jež první náznaky viděl v budování obecné a měšťanské školy po roce 1869«. Jestliže podle autorů úvodu Lindner idealisticky věřil v možnost všeobecného vzdělání v podmínkách kapitalistické společnosti, vypořádal se s touto devízou zprvu teoreticky, sociologicky orientovanou výchovou lidu v »Myšlenkách k psychologii společnosti« — »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft« z roku 1871, později i prakticky svým plánem pedagogických fakult v německé studii »Die pädagogische Hochschule«, vydané už za jeho kutnohorského působení r. 1874, kdy se aproximativně snažil v podmínkách tříletého ještě pedagogia realizovat svůj ideál odborného vzdělání českého učitelského dorostu. Hledá-li Lindner ve své první práci v rámci společensky solidárních zájmů jisté východisko pro překonání partikulárně stavovských zvláštních nároků ještě v té liberalistické linii, již u nás proklamoval J. E. Vocel ve svých návrzích na reformu českého školství v duchu nacionálně jednotné školy v letech 1847 až 1849 v ČČM, postavil se později na živou společenskou platformu na podkladě herbartovské hypotézy. V úvodu se na několika místech zdůrazňuje, že Lindner nebyl jen praktickým pedagogem, ale hlavně znalcem vychovatelské teorie, podložené zpočátku herbartovskou pedagogikou a postupně překonávané moderním, evolučně chápaným pozitivismem. Po té stránce je už jasné, že nebyl reprezentantem rakouského herbartismu, ale českého směru, v němž navazoval na tradici živé pedagogiky Komenského, jak je patrné z Hendrichovy studie o tomto předmětu (Pedagogické rozhledy XXXIV, 1924, s. 505 až 509). Toto navazování bylo založeno podstatně hlouběji než Zoubkova editorská, v podstatě jen konzervující popularizace

Komenského. U Lindnera šlo o vnitřní vztahy mezi soudobou evropskou orientací a dosud živými anticipacemi Komenského didaktiky, kterou kriticky začleňoval do kontextu soudobého evropského myšlení. Čteme-li proto v úvodu, že Lindner prostě vsunoval nové poznatky, které se mu právě zalíbily a které potřeboval k doplnění dosavadní koncepce svého ne zcela původního systému, nemyslí se tím patrně nahodilé přejímání nejrůznějších směrů. Nemůže jít o nahodilost, ale spíše o vnitřní vyrovnávání rozporů při hodnocení poměru jevů přírody a jevů kultury, jak to učinil Josef Hendrich ve stati z r. 1928, kde se ptá, proč Lindner vedle nauky o vývoji přirozeném a kulturním mluví ve svém posledním díle z r. 1887 ještě o vývoji mravním jako samostatném oboru. Lindner sice stanovil, že příroda je mu říší toho, co jest, kdežto kulturou nazval svět toho, co má být. Hendrich se ptá, proč Lindner klade mravní svět vedle světa kultury, proč nepovažuje etiku za součást kultury. V tom spatřoval Hendrich nedůslednost a doklad toho, že k dvěma základním vědám připojil třetí, protože se nedovedl rozejít s herbartovskou naukou do té míry, jak by to podle nových předpokladů bylo třeba. Lindnerem přijatý pojem vývoje se do Herbartovy soustavy dosti dobře nehodil. Lindner pokrokem progresivně rozuměl přiblížení k nějakému ideálu, patrně jako dnešní doba relativně znamená pokrok vůči dobám minulým; věřil, že světové dění má smysl, má nějaký konečný cíl, a proto přenášel zákon přírodního vývoje do jevů společenských, do kultury, do oblasti norem výchovy. Hendrich tuto nedůslednost vysvětluje tím, že rozšířil dvě herbartovské vědy o vědu třetí, o evoluční zákonitost přírodní. Podle Hendrichova idealistického hlediska by se tento rozpor dal odstranit tím, že by se místo tří oborů — přírody, kultury a mravnosti — uznávaly dva světy: svět empirický a svět norem. Na závěr pak uznává podivuhodnou Lindnerovu všestrannost, s jakou hleděl ve svém systému spojit poslední výsledky všech

oborů myšlení své doby. Považuje to za důsledek jednostranně rozeklané moderní doby. Tento jev odráží silné úsilí z konce století o pokrokovou orientaci, jež zakořenila zvláště v učitelstvu, které dychtivě přijímalo právě tyto tendence z posledního období Lindnerova působení v Čechách (Pedagogické rozhledy 38, 1928, s. 234-9).

Naproti tomu Josef Král vysvětluje některé tyto nedůslednosti v pojetí etiky tím, že se jimi sledoval prospěch správného, vědeckého nazírání. V tom smyslu považuje proto Lindner i etiku za součást, a to ústřední součást kultury, neboť rozvoj etiky je mu duchem kulturního vývoje (J. Král: G. A. Lindner, život a filosofie v úvodu »Myšlenky k psychologii společnosti«, Praha 1929, sv. CLXX až CLXXV). Král považuje Lindnerovu filosofii za filosofii životní; Herbartovy mravní ideje mu byly stále tak drahé, že kde mohl, zjednával jim platnost, neboť jejich podstavu si ověřoval svými životními osudy, jimiž se formulovalo i jeho filosofické a pedagogické přesvědčení. Právě vliv a rozšíření Lindnerova filosofického díla a uplatnění jeho pedagogického snažení bylo v nerozlučném spojení s jeho humanitní převahou, která mu umožnila, že se stal učitelem valné části školské inteligence nejenom naší, ale i rakousko-německé, polské, italské, řecké, a to jak mistrnými texty svých dvou učebnic, tak i svou pedagogicko-filosofickou výskoleností, jak to zachycuje druhá část úvodu Karla Dvořáka partii o ohlasu Lindnerovy pedagogiky, který Král co nejvšestranněji podrobně probral ve své obsáhlé úvodní dokumentaci.

V úvodním pojednání autorů o Lindnerových názorech na postavení učitele a jeho vyšší vzdělání se celkem přílehlavě vystihuje soulad mezi filosofií a směrem jeho pedagogické teorie. Čteme tam, proč Lindner vedl učitele k filosofickému pojetí života i učitelského povolání, neboť připisoval veliký význam poslání těch hodnot učitelství, jež jsou právě vedeny uzrálou životní moudrostí, což odpovídalo idealistickému hledisku, v němž se vý-

znam školy jako chrámu osvěty až přečenoval. Když rakouský monarchistický aparát ve spolku s hierarchií hleděl úroveň učitelského působení nivellizovat, nastává s příchodem 90. let kulturní boj s reakcí, v němž stojí v popředí pokrokové učitelstvo, reprezentované Lindnerovými žáky Emanuelem Makovičkou, Janem Mrázkem, Josefem Úlehlou a dalšími. V podstatě přitom šlo o dvojí souběžnou nápravu: předně o rehabilitaci společenské prestiže učitelstva národního, současně i o jeho vyšší odborné pedagogické vzdělání, jak je uvedeno v úvodních partiích. Podle Františka Pražáka ujasnil Lindner po Wenzigovi nejpřesvědčivěji význam národní výchovy v našem školství; nepojímal ji však jako Wenzig výhradně jako složku jazykové výchovy, nýbrž snažil se v ní zdůrazňovat veškeré složky, jež se vztahují k pokroku a životu národa, čím zřejmě vyzvedal společenskou a kulturní důležitost učitelského působení ve škole i v obci. Lindnerovi přitom jde o nerozlučné sepětí výchovy věcné, mravní, estetické tak, aby formální zřetel byl proložen zřetelem věcně vzdělavatelným. Po té stránce těžil Lindner z klasického díla Komenského nejenom obrazně, ale i oficiálně metodicky. Tyto vysoké ideály didaktické přiměly ho k tomu, aby na učitelském sjezdu v Praze r. 1880 vyzvedl problém učitelského vzdělání a dalšího soukromého sebevzdělání podle hesla »jaký učitel, taková škola a jaké budou učitelské ústavy, takové budeme mít i národní učitelstvo« (Fr. Pražák: Dr. G. A. Lindner a jeho zásady didaktické a pedagogické, Praha 1912, s. 15). Emancipace učitelstva nalezla v Lindnerovi odborně i prakticky nejpovolanějšího obhájce v letech osmdesátých, a to působícího tím více, že v obojím směru — jak v pedagogické teorii, tak ve školské praxi — razil nové cesty a jimi se osvědčil jako vůdce pokrokového učitelstva a zakladatele naší moderní vědy vychovatelské. Proto se v úvodu plným právem konstatuje, že Lindner poskytl svým rozsáhlým dílem naší pedagogice kvalitativně vyšší základ-

nu pojmovou z hlediska soudobé teorie výchovy, odpovídající tehdejšímu proudům evropské vědy. V tom směru stál v čele tehdejšího úsilí v počátcích rozdělení pedagogiky jako vědy. Dodnes je úctyhodným Lindnerovým činem úsilí o vědecké vzdělání učitelstva všech kategorií v časopise »Pedagogika« z r. 1879, předchůdce »Pedagogických rozhledů«, kde kritickým, ale blahovolným způsobem vyvolával ruch v oboru příbuzných věd pedagogických. S tím souvisí v úvodu nejoceňovanější dva spisy Lindnerovy, »Die pädagogische Hochschule« z r. 1874 a »Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik« z r. 1875, jimiž položil aktuální základ pro řešení nejoceňovanějších problémů, kterými se obíral v období, jež předcházelo jeho poslední syntetické práce, universitní přednášky o metodologii pedagogiky. V těchto pracích zanechal nabádací odkaz i příklad příštímu vývoji české pedagogické vědy i učitelskému umění didaktickému.

Nejmohutnější ohlas získaly však Lindnerovy populárně zpracované učebničky vychovatelské a vyučovatelské, »Allgemeine Erziehungslehre u. Unterrichtslehre«, zčeštěné až r. 1878, jež se pak osvědčovaly po více než půl století svým nabádacím způsobem pro chápání pravých základů pedagogického myšlení na podkladě empirie a jimiž se odchovala mnohá pokolení našich učitelů. Současně pak Lindner podle konferenčních protokolů nabádal v Kutné Hoře kandidáty učitelské k parlamentnímu řízení debat všech zúčastněných žáků o výsledcích předvedeného výstupu. V obojím směru — jak v oblasti teorie, tak ve školní praxi — zavedl u nás Lindner vyšší kurs pedagogického života, což mělo svůj ohlas v činnosti emancipovaného učitelstva v »České škole« za redakce Jana Mrazíka, v moravském »Sborníku« Josefa Úlehy i ve »Škole našeho venkova« Josefa Smrčky, přímého odchovanca Lindnerova. V nejtuzší boj s reakcí hlásilo se naše pokrokové učitelstvo manifestačně k odkazu a památce »našeho učitele, přítele a miláčka« dr. G. A. Lindnera na učitelském sjezdu v Kutné

Hoře v srpnu 1897 u příležitosti zasazení pamětní desky na Hrádku, kde Lindner deset let působil na pedagogiu (viz almanach vydaný ve prospěch sirotčince učitelského a domu učitelů).

Cachův a Dvořákův výbor se zaměřil na pedagogický profil Lindnerův a celkem výrazně postihl v jádře jeho výraznou osobnost na podkladě dokumentace snesené Klikou, Králem, Uhrem, Novákem i Pražákem, ale i Hendrichem atd. Důraz kladený na hlavní teoretické těžiště Lindnerovy pedagogiky ve směru progresivních snah bezděky vyplynul z jeho dnes už historické zásluhy o moderní orientaci pokrokového učitelstva v době jeho prvních emancipačních rozběhů. To nám vysvětluje reprezentativní Lindnerovo postavení ve vývoji naší národní školy, a to už na skutečně vědecky odborném základě. I když nelze zastírat Lindnerovy polemické boje s Lepařem, rutinovaným znalcem tehdejší didaktiky prvního stupně, v nichž nešlo vždycky o principy, ale spíše o podružné, zhusta zákulisní intriky reakce, osvědčuje Lindnerův postoj mravní a pokrokovou převahu, kterou s ním sdílela převážná většina učitelů, včetně ojedinelých kněží.

Tento svazek prozatím jen příručního výboru z Lindnerova díla je nabádací nejenom svým určením, ale hlavně překvapující uceleností, čerpanou ze závažných

»lindnerian«, která přímo vybízí naše pedagogické znalce, aby se pokusili o vážnou pedagogickou monografii o životě a díle Lindnerově, která by se stala důstojným protějškem Králových publikací převážně dokumentačně životopisných a filosoficko-sociologických. Podklady k tomuto podnětu jsou po ruce. Tak Pražák vystopoval rané záliby Lindnerovy v učitelské praxi už na svých sourozencích z jeho deníku (s. 28), dále byl zjištěn vliv Vojtěcha Svobody, syna Jana Svobody, na Lindnerovo studium pedagogiky, estetiky a historie (s. 26), což je ve shodě s charakteristikou Svobodova syna v 2. dílu Fričovských Paměť (1891, str. 194-5). Josef Novák vystihl dvojí generační typ Lindnerových žáků, pletně sdružených kolem J. Kliky a kolem Tůmy, Mrazíka i Úlehly, prakticky obnovujících tradice orientované už na nové směry kolem »Dědictví Komenského«.

Nyní už nejde pouze o Lindnera pedagoga herbartovce, sympatizujícího s evolučním pozitivismem Spencerovým, ale o první zárodky naší vědecky zaměřené novodobé české školy a jejího učitelstva z let sedmdesátých až devadesátých, jejichž emancipační intence nalezly základ a zdroj v pedagogice Lindnerově. Společným znakem tohoto pokolení byl učitelský optimismus obdobný optimismu Lindnerovu.

Emanuel Strnad

František Hájek

SOUDOBÉ PROBLÉMY AMERICKÉ A ZÁPADOEVROPSKE ŠKOLY

Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1971, 150 stran.

Zájem o to, co se děje za humny naší národní vzdělanosti, vychovatelství a školství, patří tradičně k nepochybným a jistě chvályhodným vlastnostem českých učitelů i badatelů v oboru pedagogiky.

Radikální proměny našeho vlastního školství vybízí ke konfrontaci s proměnami školství západního, které třebaže se odehrávají v jiném sociálním a politickém kontextu, jsou neméně rozsáhlé a hluboké. Nabízí se tu řada otázek: Které shody

a které rozdíly lze v této dvojí dynamice zaznamenat? V čem spočívají příčiny jednotlivých příbuzností a odlišností? Z čeho se lze poučit a čeho je nutno naopak se vyvarovat?

K tomu přistupují další důvody: současné bohaté, industriálně vysoce vyspělé západní země přešly v důsledku vědecké a technické revoluce do stadia, v němž školství začíná mít roli, která je v mnoha ohledech značně jiná, než jakou mělo v po-

měrně ještě nedávné minulosti. A nejen to: Školství, zejména školství vysoké, se v této souvislosti stává přímo jakýmsi citlivým indikátorem či význačným symptomem mnoha dalších sociálních, ekonomických, politických a kulturních metamorfóz a s nimi spjatých problémů a těžkostí, které se v něm složitě zauzlují a často i drasticky vyjevují.

Tento významný společenský fenomén šedesátých let našeho století měl dlouho natolik latentní povahu, že proslulé pařížské studentské události z roku 1968 znamenaly pro celý svět, sociology, pedagogy a politiky v to počítaje, veliké překvapení. Ukázalo se, kromě jiného ovšem, že problém školství dnes není a nemůže být poklidnou a opuštěnou oázou pozvolných kabinetních reforem, nýbrž že je neoddelitelný od pronikavých strukturálních společenských přeměn. Byla to tedy nikoli abstraktní úvaha, nýbrž tyto svrchovaně konkrétní dějinné události, které uvedly pedagogiku a sociologii do tak těsné a markantní souvislosti, v jaké ještě nikdy předtím nebyly.

Není to samozřejmě jen ve Francii, ale i v ostatních západních průmyslově pokročilých zemích, především v NSR, a v poněkud jiné podobě i ve Spojených státech, kde permanentní skrytá i otevřená studentská revolta obnažuje problémy, které zdaleka nejsou jen školské a studentské. Zde se nabízí veliké téma právě pro marxistické myšlení, neboť se tu do nového a pronikavého světla dostává přes sto let stará Marxova teorie konkrétní totality, vzájemné dialektické interakce jednotlivých složek komplikované, rozporné i celistvé společenské struktury při — konec konců — dominantní úloze jejich sociálně-ekonomických činitelů.

Z těchto i jiných ještě důvodů lze uvítat sociologicko-pedagogickou studii Františka Hájky, která je nejen přehlednou informací o nových jevech a soudobých problémech západoevropského a amerického školství, ale je také pokusem o jejich marxistickou analýzu.

Hájkova kniha je určena především pe-

dagogickým a školským pracovníkům i studentům zajímajícím se o poválečný vývoj západních školských, výchovných a vzdělávacích systémů. Důraz je tu kladen hlavně na otázky vysokého školství, na objasnění jeho základních vývojových tendencí za posledních dvacet let i některých jeho výhledů do budoucnosti.

Z řady problémů, které autor ve své práci postupně rozebírá, uvedme alespoň nejzajímavější. Je to rozbor příčin vzrůstajícího zájmu o studium technických a přírodovědeckých oborů, otázka rovnosti šancí na vzdělání, problémy demokratizace školství, rostoucí nároky na všeobecné vzdělání a prodlužování povinné školní docházky, změny ve skladbě a kvalitě vzdělání, poměr mocenské elity ke vzdělání a studentstvu, relace mezi stupněm dosaženého vzdělání a hmotnou odměnou, zvyšování investic do vědy a školství, explozivní růst počtu vysokoškolských studentů, problém ekvivalence vysokoškolských diplomů a akademických titulů atd.

V úvodních dvou kapitolách se František Hájek zabývá americkou sociologií výchovy a rozvojem školství v USA. Poukazuje na dlouholetou tradici, kterou má pedagogická sociologie ve Spojených státech, a věnuje pak pozornost zejména strukturálně funkcionální analýze profesora yalské university Orvilla G. Brima, pojímající výchovu jako institucionalizované jednání, zaměřené k dosažení společenských cílů, které jí podmiňují. Dále se opírá o empirické výzkumy Liebermanovy, Chartersovy, Remmersovy, Radlerovy, Burtonovy, Duncanovy, Bendixovy, Brookoverovy, Lipsetovy, Dahlkeho, Westovy, Roseovy, Hollandovy, Neugartenové, Beckerovy a mnohé jiné.

Zde, podobně jako v ostatních částech knihy, nachází čtenář velmi plastický obraz poměrně u nás málo známých skutečností, opřený o bohaté statistické údaje, tabulky, citace z původních pramenů a literatury. Je tak dána možnost nejen nahlédnout do specificky amerických problémů pedagogické sociologie a školství, jako je rasový problém, otázka sociálního

výběru učitelů i studentů, nestejných šancí při dosahování nejvyšší kvalifikace apod., ale zároveň i posoudit americkou variantu našich vlastních problémů, jako je požadavek zvýšení dotací na vysoké školství, bolestivý fakt společenských ztrát při zanedbávání talentů, vztah učitelů a žáků, úloha sociologů v pedagogickém výzkumu a při výchově učitelů, nedostatečná přitažlivost učitelského povolání atd.

Pro nás velmi zajímavé a poučné jsou údaje o tom, jak velký význam je ve Spojených státech připisován výuce humanitním oborům na vysokých školách technického směru, kde filosofie, sociologie, politologie a dokonce i dějiny literatury patří mezi povinné předměty.

Jsmen-li tu náchylni ke komparativním úvahám, platí to tím více pro západoevropské pedagogy a sociology, jichž se »americká výzva« na poli vzdělání, výchovy a školství dotýká s bezprostřední naléhavostí. Mají být USA jako společnost přecházející již do jakéhosi »postkonsumpčního stadia« předobrazem současné západní Evropy, anebo je naopak nezbytné všemožně čelit hrozbě technokratického znetvoření staré kulturní Evropy, k jakému by se mohlo dojít cestou její amerikanizace? Jakkoli F. Hájek toto dilema sám takto vyhoceně nestaví, přece jen k tomuto tématu přispívá tam, kde pojednává o jistém odporu vůči americkým podnětům a vzorům, například v Německé spolkové republice.

V kapitole věnované západoněmeckému školství zaujme jistě Hájkovo vylíčení pozoruhodného pedagogického experimentu, kterým je universita v Kostnici, otevřená z iniciativy prof. Gerharda Hesse a Ralfa Dahrendorfa v roce 1966. Na rozdíl od klasického Humboldtova pojetí dělat vědu pro vědu, jež vedlo k roztržce výuky a výzkumu, k nepříznivě se prohlubujícímu vakuu mezi jednotlivými vědními obory a k oddizení vlastního společenského poslání vědy, vychází kostnická universita ze zásady rozvíjet výuku a vědu prostřednictvím samostatného výzkumu, založeného na široké kooperaci.

Již v pasážích věnovaných americkému školství se lze dočíst, že v souvislosti se vzrůstajícím ekonomickým významem vzdělání předstihuje v USA růst nákladů na vzdělání růst běžných kapitálových investic. To je pak doloženo statisticky a doplněno údajem, že zatímco v roce 1900 činil ve Spojených státech poměr všech vysokoškolských učitelů a posluchačů ke všem zaměstnancům národního hospodářství 5,14 %, bylo to v roce 1965 již 28,5 % (s. 55). Toto stanovisko, odpovídající moderním objektivním trendům, nachází svou podporu i v NSR: »Dávno již pochopily sousední průmyslové a kulturní národy, že investice do výchovy a vzdělání jsou nejlepším zabezpečením budoucnosti« (s. 66). Tento hlas Emila Nutze reaguje na skutečnost, že NSR tu byla předstížena dvanácti státy, mezi nimiž je sice SSSR, nikoli však ČSSR. Je to pro nás jistě další důvod k zamýšlení, které by mělo vést k energickému rozptýlení našich domácích provinciálních předsudků, že na vědě, významu a školství lze »šetřit« ve prospěch vzestupu výroby.

Poněkud stručněji se pak František Hájek zabývá školstvím francouzským a britským. Autor soudí, že třebaže charakteristickým znakem francouzské školské politiky, jak má za to i Alfréd Sauvy, je rozsáhlá výstavba nových škol, přebudování celého školského systému a příkladně rozhodné investice na vzdělání, lze se přesto domnívat, že se Francie nevymaní ze svízelné situace, dokud nebude snížen pracovní úvazek učitelů a nezmění-li se komplexně program a metodika práce. Na okraj tohoto ožehavého problému úteku od učitelského povolání je připojen názor P. Jacarda, považujícího situaci, v níž učitelé a profesori nedělají po celé večery nic jiného, než že opravují hromady sešitů a kompozic, za krajně neúnosnou a nehopodárnou. Tedy opět něco, co ani u nás není zcela neznámé.

V kapitole věnované britskému školství je zmínka o pozoruhodné zprávě Newsomovy komise (»Half our Future«, spatřující účinný prostředek proti výchově »průměrných« v zavedení jednotné školské sousta-

vy, v přijetí progresivních vyučovacích metod a v dalším prodloužení povinné školní docházky do osmnácti let. Zpráva obsahuje i kategorický požadavek odstranění třídních zábran v přístupu ke vzdělání, předpoklad podstatného zvýšení investic na vědu a vzdělání, více školních zařízení, více kvalifikovaných učitelů a jak se výslovně uvádí, »zavedení sociologie do výchovně vzdělávacích plánů profesionální přípravy učitelů všech kategorií a stupňů« (s. 109).

Závěrečné dvě kapitoly Hájkovy práce se dotýkají dvou závažných otázek sociologie výchovy, a to sociálního původu západoevropských studentů a pedagogického plánování ve vyspělých západních zemích.

Celkově lze říci, že kniha Františka Háj-

ka se vyznačuje velmi kritickým pohledem na současné západní školství. Autor shromáždil v recenzované práci značné množství polemických hlasů těch, kdo jsou v USA, NSR, Anglii a Francii nespokojeni s přítomným stavem svého národního školství a mnohdy i s dalšími sociálními podmínkami, které tento stav spoluurčují. K těmto pohledům, napřekračujícím často hranice »imanentní kritiky«, připojil autor na nejednom místě vlastní kritický komentář, v němž nezastíral svůj otevřeně marxistický polemický postoj.

Hájkova práce usiluje o podání maxima informací na minimální ploše. Odpovídá tomu i její střízlivý, lapidární a čtivý styl.

Ivo Tretera

M. N. Kuz'min

ŠKOLA I OBRAZOVANIJE V ČECHOSLOVAKII

Významná sovětská publikace o dějinách školy a vzdělání v Československu

Moskva 1971. 259 s. Vydala Akademie věd SSSR, Ústav slavistiky a balkanistiky, v nakladatelství »Nauka«.

Když A. I. Piskunov, přední sovětský historik školství a pedagogiky, psal do 2. svazku Pedagogické encyklopedie (Moskva 1965) obsáhlé heslo o dějinách pedagogiky, uzavíral tím dosavadní významnou cestu historiografie školství a pedagogiky v SSSR, jež se na základě marxistické filosofie, metodologie věd historických i pedagogických zformovala v důležitého pomocníka pedagogiky a namnoze i školské politiky. Je škoda, že v druhé polovině šedesátých let zůstaly výsledky činnosti sovětské historiografie školství a pedagogiky poněkud stranou pozornosti našeho odborného tisku. Kniha M. N. Kuzmina o dějinách školství a vzdělání na území dnešní ČSSR od tereziánských reforem do třicátých let 20. století, první kniha toho druhu v sovětské odborné literatuře, je svědectvím vývoje sovětské historiografie v posledních letech, zejména zpřesňování metodologických a metodických přístupů a postupů při zpracování a hodnocení ob-

sáhlého faktografického materiálu, který autor publikace získal na území států dnešní střední Evropy.

Čtenář této recenze dovoří, abychom se soustředili především na úvodní kapitoly knihy, jež pojednávají o některých metodologických principech (s. 3 až 26) a některých obecných tendencích rozvoje školy a vzdělání za kapitalismu (s. 27—52), a další části knihy hodnotili pod zorným úhlem míry uplatnění těchto principů. Upozorňujeme, že Kuzminova kniha zcela vědomě ponechá stranou dějiny názorů na vzdělání a výchovu a dějiny pedagogiky jako vědy a soustředí pozornost na dějiny školských institucí dnešního I. a II. cyklu a částečně i na dějiny vysokých škol z hlediska jejich funkce v dosaženém stupni vzdělání, zejména se zřetelem k postupné likvidaci negramotnosti po roce 1774.

Úkolem knihy je výzkum vývoje (evoluce) vzdělání a jeho úrovně na území dneš-

ni ČSSR. Z hlediska historického sleduje a hodnotí základní etapy utváření školského systému buržoazního typu, analyzuje principy a ráz jeho organizace, třídní rysy a zejména si v těchto souvislostech všímá národnostní a národní problematiky školství a vývoje vzdělanostní úrovně obyvatelstva (s. 5). Činí tak se zřetelem k českým zemím (včetně specifické problematiky Moravy a Slezska) na straně jedné a ke Slovensku a k dřívější Podkarpatské Rusi (Zakarpatské Ukrajině) na straně druhé.

Po roce 1945 se spolu s vědeckotechnickou revolucí a hlubokými změnami v oblasti vzdělání širokých lidových vrstev rozvíjel mimořádně intenzivní zájem o problematiku školství a vzdělání vůbec. Minulý doba, kdy tato problematika byla středem pozornosti pedagogů a historiků školství a pedagogiky. V současné době je k ní obrácena pozornost filosofů, ekonomů, sociologů, historiků, historiků kultury, demografů apod.

Autor práce sleduje vývoj úrovně vzdělání a postupnou likvidaci negramotnosti (přesněji řečeno, včetně pologramotnosti, pozn. J. C.) jako zákonitě nutný a logický doprovod široké škály změn, které doprovázely vývoj kapitalistické industrializace. Vedle faktoru společensko-hospodářského má na zřeteli faktor kulturní. Autor výslovně zdůrazňuje, že vědecké pracovníky v SSSR mimořádně zajímá vzájemná relace těchto faktorů právě na území dnešní ČSSR jako bývalé vysoce industrializované a kulturně vyspělé země, která po roce 1945 nastoupila cestu k hlubokým proměnám socialistického rázu. Je samozřejmé, že po roce 1945 byla pozornost sovětských vědců soustředěna především k zemím, které teprve likvidovaly kulturní zaostalost a pologramotnost. (Má na mysli Rumunsko, Polsko, Bulharsko.) Autora práce zajímají tyto problémy také proto, že právě na území dřívější habsburské monarchie byly spolu s carským Ruskem největší protiklady i ve sféře vzdělanostní a kulturní.

Fakta zpracovává metodami, které jsou běžné zejména v soudobé sociologii, a které naše historiografie školství volí zatím spo-

radicky. Počínáje rokem 1828, zejména však rokem 1851 a soustavně rokem 1880 sleduje úřední statistiku, jmenovitě data o sčítání lidu. Relativně nejvýznamnější data poskytuje ovšem až sčítání lidu z roku 1950; obsahuje data, z nichž je získán přehled celkové struktury vzdělání. Zejména pro období před první světovou válkou klade autor otázku věrohodnosti a míry objektivity úředních údajů, otázku statistických machinací, jež jsou ovšem ve značném časovém odstupu jen velmi nesnadno uváděny na správnou míru. V Uhrách byla takto pravděpodobně znehodnocována statistika týkající se národnostní a jazykové problematiky školství všech stupňů.

Autor publikace se podrobněji zabývá dosavadní literaturou předmětu a hodnotí ji zejména z hlediska úrovně zpracování národnostní otázky ve školství a problematiky úrovně vzdělání. Hodnotí literaturu německé a rakouské proveniencí i literaturu českou počínáje J. Šafránkem, jehož spisy považuje za první úplnější shrnutí údajů užitečných pro práci tohoto druhu. (Takto je však možno hodnotit J. Šafránka jako historika školství jen v relacích výše uvedených údajů. Pozn. J. C.)

M. N. Kuz'min na základě specifčnosti historického, politického, třídního, národnostního a kulturního vývoje českých zemí i Slovenska před první světovou válkou přistupuje pozitivně k literatuře předmětu mezi dvěma světovými válkami, v níž zvláštní místo zaujímá rozsáhlé dílo O. Kádnera jako historika školství a pedagogiky. (Naše historiografie školství a pedagogiky byla k tomuto dílu neúměrně kritická, zejména v první polovině padesátých let, kdy také na základě kritiky buržoazní pedagogiky byly kladeny stavební opory pro další rozvoj marxistické pedagogiky i její historiografie. Pozn. J. C.) Totéž platí o přístupu autora knihy k publikacím po roce 1945, např. k vysokoškolskému učebnímu textu J. Kepřty o organizaci a správě československého školství z roku 1956. Publikace V. Pařízka o pedagogických problémech vzdělávacích soustav v roce 1967 a vysokoškolský učební text Kapitoly z dějin pedagogiky (se zře-

telem k vývoji v českých zemích) z roku 1966, jež v interpretaci M. N. Kuz'mina doprovázejí publikace širšího zaměření ekonomického, filosofického, sociologického a pedagogickosrovnávacího (J. Auerhan, R. Richta, K. Galla, M. Cipro), jsou hodnoceny jako poučné pro studium dějin školského systému na území dnešní ČSSR. Polská publikace o našem školství z roku 1963 (E. Dabrowska-Zembruska, Szkolnictwo w Czechoslovacjii) patří podle M. N. Kuz'mina k hodnotným pokusům, které doplňují dosavadní hodnocení v české a slovenské (J. Čečetka, P. Vajcik; publikace A. Čumy a A. Bondara o ukrajinském školství v Zakarpatsku z roku 1967) literatuře.

Autor knihy vytýká dosavadní literatuře české i slovenské, že nevěnovala dostatečnou pozornost národnostní problematice ve školství, ač právě tato problematika má prvořadý význam pro utváření celkového rázu českého a slovenského školství. (Připomíná, že v roce 1967 byla v Mnichově publikována kniha Die deutsche Schule in den Sudetenländern, jež tendenčně zkresluje skutečnosti a uvádí národnostní problematiku jako politicky aktuální v kontextu nám cizím.)

Rovněž o problematice vývoje gramotnosti postrádá česká a slovenská historiografie a demografie podle M. N. Kuz'mina práce, které by byly na úrovni dnešního vědeckého bádání. Připomíná publikaci A. Roma z roku 1914 (A. Rom, Der Bildungsgrad der Bevölkerung Österreichs und seine Entwicklung seit 1880, mit besonderer Berücksichtigung der Sudetenu- u. Karpathenländer, Brno) a z poslední doby Úvod do demografie V. Srba (Praha 1965). Připomíná též studie L. Koubka, J. Doležala, I. A. Bláhy, J. Šímy z období předmnichovského Československa, jež přihlížely k uvedené problematice.

V sovětské vědecké literatuře k dějinám českého a slovenského školství 19. a 20. století byly podle M. N. Kuz'mina učiněny jen malé krůčky (viz A. I. Piskunov, Sovetskaja istoriko-pedagogičeskaja literatura, 1918—1957, Moskva 1960). Dodáváme, že v oblasti komeniologie byly právě

na základě spolupráce českých, slovenských a sovětských pedagogů a historiků pedagogiky dosaženy velmi cenné výsledky.

V první hlavě knihy, která pojednává o některých obecných tendencích vývoje školství a vzdělání za kapitalismu, pokládá M. N. Kuz'min vývoj kapitalismu za počátek nové etapy i v kulturním vývoji společnosti. Jestliže v posledním období feudální společnosti je možno hovořit o ekonomickém smyslu počátečního vyučování širších lidových mas a v jisté míře i o jakési duchovní misi osvícených panovníků a feudálů v této oblasti, je již přechod od feudální společnosti ke společnosti kapitalistické významným mezníkem v dějinách evropského školství, v němž zejména první z uvedených tezí nabyla mimořádného významu. Autor publikace rozlišuje tři hlavní etapy ve vývoji základního vzdělání. Průmyslová revoluce byla doprovázena zavedením povinného elementárního vyučování a likvidací negramotnosti alespoň v průmyslově nejvyspělejších státech. Technický rozvoj koncem 19. století a zejména počátkem 20. století byl doprovázen snahami o rozšíření výše uvedeného stupně vzdělání na všeobecné neúplné středoškolské vzdělání. (Připomínáme funkci měšťanské školy a nižšího školství gymnasiálního v Rakousku-Uhersku a v ČSR. J. C.) Současná vědeckotechnická revoluce (autor nerozšiřuje tento pojem na revoluci kulturní, J. C.) se vyznačuje snahami o masové rozšíření úplného středoškolského vzdělání.

M. N. Kuz'min správně poukazuje, že převod požadavků ekonomiky a politiky do oblasti vzdělávací a školské je velmi složitým jevem a dlouhodobým procesem. Výše naznačené schéma je pomocné a v žádné zemi nebylo realizováno v čisté podobě.

Význam vzdělávací a školské problematiky kapitalismu je především v tom, že buržoazie byla nucena doslovně rozbít dosavadní stavovský ráz školství. Její školská politika současně postavila mezi jed-

notlivé stupně školské soustavy nové sociální bariéry. Demokratizace základních článků školské soustavy byla doprovázena buržoazně třídní funkcí školství středního, zejména gymnasiálního a vysokého. Stará feudální škola měla nadnárodní ráz (viz carské Rusko i Rakousko-Uhersko, kde se tyto přežitky udržely až do let 1917 až 1918). Vytváření novodobých národů pod vedením buržoazie určovalo národní ráz školství, zvláště školství základního, obecného, národního. Likvidace pologramotnosti a namnoze ještě negramotnosti byla významným článkem tohoto procesu. (Včetně likvidace negramotnosti i mimoškolními formami. Pozn. J. C.)

Škoda, že již v tomto úvodu nebylo přihlídnuto k hodnocení uvedené problematiky v rakousko-uherském a speciálně českém dělnickém hnutí. Tato výtka se vztahuje i ke skutečnosti, že M. N. Kuz'min jen velmi málo použil materiálů k počátkům marxistické levice u nás po roce 1918 a ke školské politice KSČ ve dvacátých letech. (Viz publikace autora této recenze z let 1958 až 1959 a z let šedesátých.) V současné době je tato problematika v SSSR znovu zpřesňována. (V. M. Turok: V. I. Lenin i brjunska ja programma 1889 g. po nacionalnomu voprosu, 1970. Formulace brněnského programu nebyly přesné. V Leninově pojetí však nebyly v rozporu s právem národů na sebeurčení. Netřeba dodávat, že význam školské problematiky jako části této problematiky byl do roku 1918 v mnohonárodnostní monarchii závažný. Pozn. J. C.)

Ke konkretizaci výše uvedených principů přistoupil M. N. Kuz'min v dalších hlavních knihy na základě dílčích studií, z nichž jmenujeme studii o školství v buržoazně demokratickém Československu (K socialnoj charakteristike školnoj sistemy buržuaznoj Čechoslovakijsi. In: Istoriko-sociologičeskije issledovanija, Moskva 1970, s. 314. Red. V. A. D'jakov, M. N. Kuz'min a I. S. Miller.).

Druhá hlava knihy pojednává o škole a vzdělání v českých zemích od konce 18. století do počátku 20. století,

tj. do roku 1918 (s. 53—148). Je to nejrozsaáhlejší část publikace. Vládu Marie Terezie a Josefa II. hodnotí autor jako osvícenský absolutismus (opírá se o výsledky publikace A. Klímy: Manufakturní období v Čechách, Praha 1955), který byl po zrušení jezuitského řádu roku 1773 nucen řešit vztahy státu a církve v oblasti základního i středního školství (opírá se o výsledky publikace E. Strnada: Vlastenecký učitel, Praha 1955). Pokroková reforma z roku 1774 měla výrazně třídní ráz. Josef II. v interpretaci M. N. Kuz'mina ještě více posílil sociální bariéru mezi základním a středním školstvím. Též zajímavá postava F. Kindermanna a jeho pokus o industriální školství upoutala pozornost tohoto sovětského badatele. Nejprudší vzestup gramotnosti je zaznamenán v letech 1790 až 1830. Přitom české země zaostávaly za nejvíce rozvitými zeměmi vlastního Rakouska, zejména Dolními a Horními Rakousy.

M. N. Kuz'min v protikladu k politické reakci metternichovského režimu v době předbřeznové, která nejvíce postihla školství střední a vysoké, sleduje úlohu revolučního roku 1848 ve vývoji vzdělání a školství, zejména Exnerovu-Bonitzovu reformu středního školství z roku 1849. Charakterizuje ji jako konsolidaci středního školství ve smyslu vytvoření neúplného stupně středoškolského vzdělání a diferenciaci (přesnější termín je větvení, J. C.) na vzdělání humanitní (osmileté gymnasium) a na vzdělání technické (šestiletá reálka). Připomínáme, že původní koncepce z roku 1849 měla na zřeteli reálku jako střední školu všeobecně vzdělávací povahy. Pokroková reforma byla současně prohloubením třídního a výlučného rázu gymnasia.

Šedesátá léta jsou pro autora publikace obdobím aktivního boje o jazykovou rovnoprávnost v oblasti základního a zejména středního školství. Všimá si důsledků v této sféře i pro školství vysoké.

Na s. 98 autor nepřesně lokalizuje vznik reálného gymnasia. Tábořský pokus z roku 1862 byl prvním toho druhu v celé monarchii.

Země	Plná gramotnost	Pologramotnost	Negramotnost
Čechy	86,14 %	5,35 %	8,51 %
Morava	79,64 %	9,94 %	10,42 %
Slezsko	73,52 %	14,64 %	11,82 %
České země jako celek	83,59 %	7,18 %	9,23 %

Gramotnost v českých zemích podle údajů z roku 1880:

Školský zákon z roku 1869 je charakterizován jako hluboká přestavba rakouského školství v buržoazním duchu (zpřesňujeme: v liberálně buržoazním duchu, J. C.). Autora zajímá zejména problematika měšťanské školy, její funkce ve školském systému jako celku, realizace osmileté školní docházky a její omezení. Hasnerova reforma je pro sovětského badatele aktem ohromného společenského významu, která daleko přesahuje školské instituce (s. 119).

Analýza gramotnosti podle jednotlivých národností v západní části habsburské monarchie na počátku 20. století výrazně poukazuje na kulturní národnostní nerovnoprávnost, jež poskytovala Němcům privilegia ve školství středním, odborném i vysokém a odrážela se i ve školství základním (problematika českého menšinového školství, kterou se v roce 1947 zabýval S. N. Dzubinskij v práci o Ústřední matici školské, by poskytla k této kapitole ještě více materiálu, J. C.). Podle mezinárodních srovnávacích tabulek (UNESCO 1953 a 1957) byla rakousko-uherská monarchie v roce 1910 v počtu gramotných občanů na 11. místě v Evropě (za Německem, Švýcarskem, Švédskem, Norskem, Dánskem, Holandskem, Anglií, Irskem, Francií a Belgií).

Třetí hlava publikace (s. 149—196) se podrobně zabývá paralelním vývojem v Uhrách a na Slovensku. Všimá si podrobněji formování buržoazního národnostního a politického programu Maďarů (včetně národnostně stavovské ideologie uherské šlechty) i specifických formování novodobého národa slovenského. Provádí srovnání s poměry v habsburské monarchii jako celku a ukazuje, že až do roku 1918 vedle sebe existovaly dva školské systémy (i když v obecných rysech unifikované). Podrobněji si všimá procesu maďarizace slovenského školství (spojení třídního rázu školství s národnostním útlakem a církevním dozorem, vedle něhož funkce státu ve školství byla namnoze pouhou formalitou; domníváme se, že by spojení těchto faktorů mělo být v publikaci ještě více zdůrazněno).

Autor publikace obrací pozornost i k relativně dnes již málo známé vzdělávací a školské problematice dnešní Zakarpatské Ukrajiny, k maďarizaci ukrajinského školství.

V závěru této pro nás zajímavě psané a zejména v hodnocení ukrajinského školství poučné kapitoly uvádí autor publikace údaje o stavu gramotnosti v roce 1910, tedy v předvečer první světové války a rozpadu rakousko-uherské monarchie:

Oblast	České země	Slovenské Slovensko župy		Ukrajinské Zakarpatská župa Ukrajina	
		1910	96,7 %	72,3 %	73,2 %
1921	96,7 %	82,1 %		48,2 %	

Jsou to údaje důležité pro posouzení problematiky v naší oblasti při vzniku Československa v roce 1918.

Podrobnější rozbor této problematiky v knize M. N. Kuz'mina je záležitostí historiků slovenského a ukrajinského školství a pedagogiky.

Čtvrtá hlava publikace se zabývá školou a vzděláním v buržoazním Československu (s. 197—254).

Věnuje pozornost zejména aktům zákonodárné povahy, tzv. malému školskému zákonu z roku 1922 jako fixaci stavu před rokem 1918 na straně jedné a na druhé straně jako opatření, které zavádělo s konečnou platností osmiletou školní docházku (výjimku tvořila tehdejší Podkarpatská Rus.) Autor publikace srovnává školskou politiku české a slovenské buržoazie s Rakouskem, kde byl roku 1927 přijat relativně pokrokovější školský zákon. Politiku naší buržoazie charakterizuje jako konzervativní, kompromisní, nedůslednou. Problém jednotné školy zůstal otevřený. (Autor publikace uvádí, že v neoficiálním reformním hnutí 20.—30. let měly významné místo snahy o vytvoření jednotné všeobecně vzdělávací školy, rozumně diferencované, v níž by sociální rozdíly byly co nejmenší. Byly realizovány v experimentálních školách, které teoreticky řídil V. Přihoda, známý československý pedagog. V. Přihoda realizoval »komenium« jako jednotnou školu 2. stupně a »athe-neum« jako jednotnou školu 3. stupně. Ponecháváme důsledně terminologii, které užívá M. N. Kuz'min. Pozn. J. C.)

Autor publikace se zabývá i některými otázkami vývoje středního, zejména všeobecně vzdělávacího školství. Na rozdíl od pokusů o demokratizaci třídního a úzce výběrového gymnasiálního školství po roce 1918 byl postupně — v souvislostech se stabilizací kapitalismu a buržoazně demokratické vládní soustavy — posilován třídní ráz tohoto školství, i když byl zakrýván hesly o Masarykově buržoazní demokracii a humanitních ideálech. Autor publikace současně velmi objektivně hodnotí dobré výsledky, kterých dosahovala znač-

ná část gymnasií a reálék v předmnichovském Československu.

Zajímavý materiál pro autora publikace je obsažen v návrzích na reformu školské soustavy z počátku třicátých let a v jejich dílčí realizaci v základním i středním školství. Tyto modifikace, říká, byly spojeny s pokusy řešit problém jednotné školy sblížením učebních plánů a osnov nižšího stupně gymnasií a reálky s učebními plány a osnovami měšťanské školy. Výsledkem ovšem bylo především umožnění přechodu žáků z jednoho typu školské soustavy do druhého. I když se autor publikace podrobněji nezabývá teoriemi o možnosti jednotné školy za kapitalismu a nehodnotí diskusi o tzv. pedagogickém reformismu, která v našem odborně pedagogickém tisku probíhala počátkem let padesátých, uvádí, že to byl maximální výsledek sblížení teorií elit a snah o demokratizaci vzdělání v podmínkách kapitalismu.

Podle autora publikace největších změn doznal národní ráz československého školství.

M. N. Kuz'min přitom věnuje zvláštní pozornost školské problematice slovenské a zakarpatskoukrajinské. Česká buržoazie byla podstatně nápomocná při konsolidaci složitých poměrů ve středním školství, zejména gymnasiálním, na Slovensku. Právě v této oblasti si české země udržely postavení mimořádně silné. Podobně tomu bylo i v oblasti školství vysokého.

Autor provádí analýzu sociálního složení žáků a studentů škol 2. a 3. stupně a dochází ke konstatování, že nejvíce konzervativní byla německá a maďarská gymnasia.

V závěru hlavy se autor podrobněji vrací k problematice gramotnosti a k podílu buržoazně demokratického Československa na likvidaci negramotnosti. Rozbor je doprovázen přehlednými tabulkami, které obsahují údaje od roku 1885 do roku 1950.

Problémy, které naznačil v předmnichovském Československu pokrovní pedagogové teoreticky a přednesli i návrhy na reformu, byly zásadně řešeny ve školské

politice Komunistické strany Československa po roce 1945.

Knihy M. N. Kuz'mina je zajímavým do-
kladem pozornosti sovětské vědy k proble-
matice vzdělání a školství na území dneš-
ní ČSSR. Je pokusem o zcela nekonvenční
pohled na tuto problematiku, který uka-
zuje nové možnosti, zejména v oblasti me-
todologické. Proto se autoru knihy pocho-
pitelně nepodařilo vždy přesně charakte-
rizovat a hodnotit jednotlivé problémy, ze-
jména problémy 20. století (včetně před-
mnichovského Československa). Některé
z nich budou jistě předmětem zpřesnění
v dalších studiích autora publikace a ze-
jména české a slovenské historiografie
školství a pedagogiky. Některé mohou být
předmětem diskuse. Hlubší srovnání s ma-
teriály k vývoji školství a pedagogiky v

ČSSR po roce 1945 by přineslo ještě více
cenných dílčích pozorování.

Vědecká práce o dějinách pedagogic-
kých idejí a teorií vyžaduje speciální pří-
pravu i metodologii. Rovněž vědecká prá-
ce o dějinách školských institucí, jež je
na rozhraní mezi metodologií věd historic-
kých a pedagogických. Ukazuje se dále
stále evidentněji, že práce jednotlivců
v oblasti tak rozsáhlé a složité by měla
být koordinována, že by měla být řešena
souborem věd společenských a matematic-
kých, že se má přistoupit k mezinárodní
dělbě práce a ke spolupráci vědeckých
pracovníků socialistických zemí. Tato spo-
lupráce by ještě prokazatelněji upozorni-
la nejen na dosavadní výsledky marxistic-
ké metodologie v těchto oblastech, nýbrž
i na další možnosti.

Josef Cach

A. G. Molibog

VOPROSY NAUČNOJ ORGANIZACII PEDAGOGIČESKOGO TRUDA V VYSŠEJ ŠKOLE

Vysšaja škola, Moskva 1971.

Listujeme-li v posledních letech v roční-
cích Vestníku vyšší školy, setkáváme se
tu s výrazným počtem statí, které se za-
bývají vědeckou organizací práce (NOT —
naučnaja organizacia truda) a vědeckou
organizací studijního procesu na vysokých
školách. Lze zde mluvit o hnutí, které za
podpory Komunistické strany SSSR a ve-
doucích složek vysokého školství vyvíjí
bohatou iniciativu. Zájem o vědeckou orga-
nizaci práce není zde nový. První konfe-
rence o NOT na vysoké škole se konala
v Charkově r. 1925. Možno však říci, že
k soustavné a organizované činnosti, k ja-
kési renesanci tohoto zájmu na vysokých
školách SSSR dochází v šedesátých letech,
logicky velmi záhy po tom, kdy sovětská
vysoká škola obrátila svůj zřetel k pro-
gramovanému učení a kdy se ve větším
rozsahu vytvářela didaktická technika. Prá-
vě didaktická technika zůstávala zpočátku
ke škodě věci, jak upozorňoval r. 1968
ministr Jeljutin, bez opory hlubšího peda-

gogického a psychologického výzkumu.
Záhy však vzniká řada laboratoří při vel-
kých technických institucích, které se za-
bývají využitím kybernetiky v organizaci
studijního procesu, rozvíjí se zájem o pe-
dagogiku vysokých škol, především na fa-
kultách a v institutech pro zvyšování kva-
lifikace (FPK a IPK), kde jí je věnováno
místo vedle odborného studia, jímž perio-
dicky procházejí vysokoškolská učitelé,
i v nově vznikajících katedrách pedagogi-
ky vysokých škol (Gercenův pedagogický
institut v Leningradě, Akademie pedago-
gických věd aj.) i v kabinetech ve vuzech
a jejich fakultách.

Zájem o NOT se promítá do organizace
učebního procesu a do organizace školy
vůbec, kde se má řízení školy postupně
provádět na základě zdokonalení eviden-
ce všech dat získávaných racionálně s vy-
užitím všech dostupných technických mož-
ností.

Řada konferencí, konaných od r. 1968

v Tallinu, Moskvě, Novosibirsku i jinde, ukázala šíři diskuse i šíři problematiky NOT, jejíž řešení vyžaduje na vysoké škole spolupráci psychologů, fyziologů, pedagogů, sociologů a samozřejmě i techniků.

Problematiku, kterou jsme zatím mohli sledovat především z časopiseckých článků, shrnuje v celém komplexu problémů ve své knize A. G. Molibog. Autor sám v závěru své knihy říká: »Přišel okamžik, kdy kvantitativní nahromadění problémů v oblasti vědy o učení vyžaduje nové kvalitativní změny v celé oblasti studijního procesu. Takový úkol je možno řešit pouze metodami vědecké organizace práce — práce učicích i práce vyučovaných. Vědecká organizace práce je velkým komplexem organizačních, hospodářských, metodických i sociologických opatření, zaměřených k zdokonalení všech forem studijní práce. Vědecká organizace práce se opírá o nejnovější výsledky v oblasti vědy i techniky, pedagogiky, psychologie i sociologie.«

V této práci byl učiněn pokus ukázat základní obsah problému a možné cesty jeho řešení. Knihu uvádí akademik Berg, v SSSR vážený propagátor využití moderních věd, zejména kybernetiky, v organizaci učebního procesu.

V první kapitole se autor zabývá historickým vývojem vědecké organizace práce, jejím významem v průmyslu a jejími odlišnými problémy na vysoké škole.

Profesor Kuzněcov uvádí v jednom ze svých článků ve Vestníku vyšší školy, že má-li student v budoucnu řídit práci svou i svých spolupracovníků vědeckými metodami, nestačí, aby jejich principy byly na škole přednášeny, ale musí jimi žít celá škola. Pro Moliboga, stejně jako pro všechny propagátory NOT, je každé vyučování organizovaným procesem, jehož úroveň závisí na úrovni organizace. Musí být plánován na základě potřeb společnosti, praxe socialistické výstavby, psychologických zvláštností člověka a potřeb pedagogické vědy.

Význam knihy je v jejím moudrém přístupu, který váží všechny možnosti a všechny stránky učení i výchovy. Přes hlubokou zaujatost pro modernizaci vysoké školy se tu uvažuje o všech metodách

a prostředcích z mnoha hledisek a ukazují se vedle kladů též meze jejich účinku i záporné výsledky, které mohou vyvolat. Jejich používání se důsledně podřizuje základním pedagogickým principům socialistické školy, jimiž jsou princip komunistické výchovy, vědeckosti, spojení s praxí, názornosti, aktivity, trvalosti poznání a individuálního přístupu v podmínkách kolektivního učení, přičemž do popředí vystupuje faktor optimálního využití času.

V dalším se autor zabývá plánováním učebního procesu, do něhož zahrnuje optimalizaci pracovního dne školy, vědeckou organizaci metodické práce, plánovanou přípravu vědeckopedagogických kádrů po stránce pedagogické a psychologické a zvyšování jejich kvalifikace v oboru. Podrobně se zabývá dosud známými psychologickými aspekty učení, jak byly vypracovány APN SSSR od psychologické přípravy k přijetí informace až po kontrolu jejího trvalého osvojení. Zdůrazňuje vztah k fyziologickým předpokladům přijímání informace, k možnostem smyslů zúčastněných na studijní práci. Těmito psychologickými a fyziologickými aspekty se pak zabývá především ve vztahu k didaktické technice.

Stroje jsou v sovětské škole pouze logickým završením rozvíjení té didaktické mechanizace, na jejímž počátku jsou diaprojektory, pak kino a televize, a jejich používání má být organizováno tak, aby neohrožovalo vedoucí roli učitele. Autor uvádí některé trvalé nedostatky vyučovacích strojů — omezují aktivitu studentů, omezují rozvoj jejich řeči, schopnost vyjádřit se a formulovat. Na jiném místě shrnuje svůj postoj k programovanému učení, do něhož se na počátku šedesátých let skládaly velké naděje, jež však nedokázalo řešit celý problém moderní vysoké školy. Podle autora řešilo pouze otázky řízení procesu učení, ale vůbec se nedotklo obsahu studované informace, výchovy mladé generace a podmínek práce jak učicích, tak vyučovaných. Rovněž kybernetické metody dovolují kvantitativně hodnotit proces řízení postupu učení, nedávají však odpo-

vědi na otázky výchovy; přesto však mají významnou roli při získávání kritérií pro optimální řešení a kvantitativní hodnocení kvality procesu.

Optimální plánování studijního procesu vyžaduje jak zřetel k základním pedagogickým principům, tak shodu objemu informací s časovým rozpočtem studentů. Zde naráží autor na základní problém současné výuky, tj. zjištění únosného množství poskytovaných informací.

Dále se autor zabývá optimalizací řízení studijního procesu. Uvádí zde důležitost stimulace studujících, zdůrazňuje zejména samostatnou práci studentů, její organizaci i organizování různých forem zpětné vazby a její optimální periodizace v průběžné kontrole. Její zajištění je obtížné zejména při hromadném vyučování. Zde zaujímají místo technické prostředky kontroly a testy, které mají složitost těchto zpětných vazeb zjednodušit, ovšem v kombinaci s jinými formami.

Stejnou pozornost věnuje autor samostatné práci studenta, která je základem vysokoškolského studia, a hledá její možný a účelný rozsah. Vědecky podložené normativy takovéto produktivní práce studenta nejsou k dispozici, odhadem se počítá se šestnácti hodinami týdně. Zde ovšem budou pravděpodobně velké individuální rozdíly, které ukáží budoucí výzkumy a zastánci důsledné proorganizovanosti studijního týdne se mohou dopracovat jen průměrných a směrných ukazatelů. Tam, kde autor mluví o didaktické technice, vymezuje její místo. Nesmí odvádět pozornost od vlastní látky, musí se přesně vázat na schéma studia, musí být snadno manipulovatelná, nezdržovat postup výuky, ať jde o diaprojekci, magnetofony, film, televizi, kontrolní přístroje a trenažéry.

Přes všechny diskuse, které desítky let probíhají i v SSSR, a přestože autor je velmi zaujat moderními metodami učení, připisuje nadále vedoucí roli vysokoškolské přednášce. Staví se také proti tomu, aby dosavadní vyzkoušené a účinné formy byly zbytečně nahrazovány stroji, nevyhýbá se však »konzervování« přednášek vynikajících učitelů.

Zabývá se, i když poměrně stručně, optimalizací podmínek pedagogické práce. Současné velké zatížení vysokoškolských učitelů ve škole i mimo ni omezuje možnost rozvíjení pedagogiky vysokých škol jako vědy, jemuž se věnuje jen omezený počet nadšenců. I zde je třeba vzít v úvahu psychofyzilogické faktory v člověku a hygienické normy. Odvolává se zde na fyziologa N. G. Vvedenského, který již r. 1914 formuloval podmínky efektivnosti duševní práce, k nimž náleží: postupné uvedení do práce, následnost a systematickosti, pravidelné střídání práce a oddechu, postupné a systematické cvičení v zdokonalování pracovních návyků, příznivý postoj společnosti k dané formě činnosti.

Lze říci, že jsou to věci samozřejmé, nezvyklí jsme si však o nich uvažovat v rámci organizace práce vysokoškolského učitele ani studenta. Autor sám připomíná, že v otázkách zlepšování pracovních podmínek na vysoké škole jen upozorňuje na nutnost řešení těchto otázek.

Poslední kapitola je věnována metodice pedagogických experimentů. Uvádí dva hlavní směry experimentálního rozvíjení pedagogiky vysokých škol:

1. Stanovení maximálního objemu nové studijní informace, který může strávit student v průběhu pracovního dne a bez škody na zdraví přepracovat získanou informaci ve znalost. Takový experiment vyžaduje spolupráci pedagogů, psychologů a fyziologů.

2. Experimentální výzkum metod řízení poznávací činnosti studentů a stanovení nejefektivnějších z nich.

Ukazuje i metody vyhodnocování těchto experimentů, a to na konkrétních příkladech, jako je využití programovaných pomůcek v samostatné práci a využívání některých pomůcek technických. Jde tu zejména o matematické vyhodnocení experimentů, vyžadující spolupráci odborníků.

Knihu doplňují četné grafy, které usnadňují pochopení složitých situací v moderním vyučovacím procesu. Práce je zaměřena především k těm školským institucím, které musí počítat s velkým počtem studentů. Hledá cesty, jak provoz takové

moderní školy usnadnit, zajistit dostatek prostoru pro její výchovné cíle a vyhnout se dehumanizaci výuky. O mnohém lze diskutovat, mnohé v této knize bude stále ještě bližší technickým školám než školám humanitního charakteru. Shrnuje však současné snahy sovětských vysokoškolských pracovníků a již pro komplexnost svého pohledu si zaslouží podrobného studia.

Otázky racionalizace práce na vysokých školách získávají stále širší okruh zájemců i u nás. Významným podnětem pro ně

je i rezoluce XIV. sjezdu KSČ, která komplexní socialistickou racionalizaci vyzdvihuje jako hlavní metodu odkrývání rezerv. U nás byla první přehlídkou těchto snah konference »Racionalizace v oblasti vysokého školství«, uspořádaná v září 1971 ministerstvy školství ČSR a SSR v Praze-Suchbale.

Pro ty, kteří pracují v této oblasti, a zejména těm, kteří se chtějí seznámit s její problematikou, je Molibogova kniha přínosem.

Milena Tauchmanová

KIBERNETIKA I PROBLEMY OBUČENÍJA

Moskva, Progress 1970, 388 s.

Rozvoj vědecké a technické revoluce má za následek, že způsoby a metody pro výchovu občanů a pro přípravu odborníků pro budoucí společnost vykazují četné nedostatky a vyžadují proto přizpůsobení soudobému pokroku. Zvláštní úlohu pro dosažení tohoto cíle má využití principů vědecké analýzy a kybernetických metod řízení v pedagogice a v psychologii. Vyučování totiž můžeme považovat za systém řízení, jehož zvláštností je to, že objektem tohoto řízení je činnost člověka. Cílem řízení je převést ho z určitého stavu nevědomosti do stavu, v němž bude mít programem výuky stanovené vědomosti, dovednosti a návyky. Úspěšnost a optimálnost tohoto řízení závisí v prvé řadě na tom, jak zvládneme zákonitosti životních a zejména pak psychických činností člověka. Optimální modely systémů tohoto řízení můžeme vytvořit pouze tehdy, ovládneme-li zákonitosti myšlení. Také pokrok v konstrukci zařízení pro samostatné učení v dnešní etapě nezávisí pouze na technických možnostech, ale také na poznání zákonitostí procesů, které v člověku probíhají, když se samostatně učí. Zákonitosti tyto jsou základem pro sestavování modelů a programů i technických zařízení pro samostatné učení.

Sovětská pedagogová věnuje studiu těchto zákonitostí značnou pozornost. V po-

slední době se zajímají také o konstrukci adaptivních vyučovacích systémů. Pomůckou k tomu má být i recenzovaná kniha, která obsahuje úvod akademika A. I. Berga, úvodní stať A. N. Zacharova a A. M. Matjuškina a překlady patnácti zahraničních málo dostupných publikací, zaměřených na problematiku zdokonalování vyučovacích metod a na využívání samočinných počítačů ve výuce. Problémy, na něž je sborník zaměřen, je možno rozdělit do tří základních okruhů.

Především je to problém zdokonalování vyučovacích metod a zařízení. Tato problematika má dva aspekty. První z nich představuje experimentální studium procesu učení a jeho psychologických zákonitostí; cílem je zjistit parametry, jichž využitím by bylo možno řízení tohoto procesu optimalizovat. Druhý aspekt spočívá ve využití těchto zákonitostí ke konstrukci adaptivních vyučovacích systémů a k modelování procesů učení v těchto systémech.

Druhý závažný problém představuje poznání optimálního využití samočinných počítačů při řízení učení a při studiu procesu učení.

Konečně je třeba poznat a systematizovat ty parametry, s jejichž pomocí je možno vytvořit systém optimálního řízení.

Úvodní stať rozebírá problematiku adaptivních vyučovacích systémů. Podnětem

k jejich zavádění se stal směr označený jako »programované vyučování«. Pro klasifikační systémů programované výuky podle stupně optimálnosti jeho řízení je možno užít jako parametru jeho adaptivnosti, tj. možnosti přizpůsobit vyučovací systém vlastnostem určitého procesu učení tak, aby se stal optimálním. Z tohoto hlediska je možno dnešní systémy programované výuky i technická vyučovací zařízení rozdělit do tří skupin.

1. Minimálně adaptabilní systémy (typu B. F. Skinnera) jsou zaměřeny na slabého žáka a umožňují proto zvládnout vyučovací program každému, kdo se učí. Úkoly ukládané v jednotlivých dílcích jsou minimální; proto probíhá učení téměř bez chyb. Nebere se ohled na individuální schopnosti ani na úroveň dřívějších znalostí učících se. Adaptace je umožněna pouze tím, že různí žáci potřebují ke zvládnutí programu různě dlouhou dobu.

2. Částečně adaptabilní systémy (typu A. Crowdera) umožňují adaptaci průběhu učení individuálním schopnostem učících se pouze při zvládnutí jednotlivých úkolů, nikoli již při zvládnutí celých témat. K individuálnímu řízení učení se většinou využívá chyb, jichž se učící dopustí při plnění určitého úkolu. Tyto vyučovací systémy již připouštějí určitou strategii výuky, která se uplatňuje v jednotlivých větvích programu.

3. Adaptabilní systémy (typu G. Paska) umožňují využít individuálních schopností učících se, úroveň jejich znalostí i způsobu jejich učení během celého kursu. Tyto systémy umožňují řízení nejen podle dosažených výsledků, ale také podle předem stanovených parametrů učebního procesu. Optimalizaci procesu učení před dosažením určitého konečného cíle je možno zajistit změnou režimu navčívání nebo změnou podmínek osvojování, a to nejen změnou náplně učebních úkolů, ale také změnou jejich typu.

Autoři přitom rozlišují makroadaptaci a mikroadaptaci procesu učení, rozebírají strukturu jednotlivých kroků programu a hodnotí krátce dále uvedené publikace.

Sborník obsahuje překlady těchto anglických nebo německých publikací:

1. G. Pask: Vyučování jako kontrolně řídicí proces (z r. 1965, 61 stran, překlad z angličtiny).

2. A. Hormann: GAKU — umělý student (z r. 1965, 25 stran, 36 lit. údajů, překlad z angličtiny).

3. H. Sydov: Pokusy o strukturální a metrické znázornění stavu problémové situace při procesu jejího řešení (z r. 1968, 22 stran, 23 lit. údajů, překlad z němčiny).

4. N. Pryves: Řešení úloh mnohahlasitovou metodou s použitím součinnosti člověka a samočinného počítače (z r. 1966, 41 stran, 14 lit. údajů, překlad z angličtiny).

5. J. E. Coulson: Samočinné počítače při výzkumu a při vývoji automatického učení (z r. 1966, 20 stran, překlad z angličtiny).

6. W. R. Uttal: Samočinný počítač, modelování skutečného času učebního dialogu (z r. 1966, 23 stran, 10 lit. údajů, překlad z angličtiny).

7. E. A. Peel: Programované myšlení. Programy a metody při programovaném učení (z r. 1967, 7 stran, 12 lit. údajů, překlad z angličtiny).

8. D. Tollingerová: Programování a řízení učení (z r. 1966, 19 stran, překlad z němčiny).

9. E. Stons: Strategie a taktika v programovaném vyučování (z r. 1967, 11 stran, 7 lit. údajů, překlad z angličtiny).

10. P. Hodge: Model navržený pro analýzu vyučovacího procesu. Vztahy mezi teorií a praxí vyučování (z r. 1967, 23 stran, 41 lit. údajů, překlad z angličtiny).

11. T. Birkin: Zpracování informací člověkem a struktura vyučovacích programů (z r. 1967, 9 stran, 23 lit. údajů, překlad z angličtiny).

12. J. A. Swets, J. R. Harris, L. S. McElroy a H. S. Rudloe: Výuka procentuální identifikaci pomocí samočinného počítače (z r. 1966, 14 stran, 6 lit. údajů, překlad z angličtiny).

13. W. Feuerzeig: Přizpůsobivější vyučovací stroje (z r. 1966, 10 stran, 5 lit. údajů, překlad z angličtiny).

14. E. D. Barraclough: Použití samočinných číslicových počítačů k sestavování rozvrhu hodin (z r. 1965, 25 stran, 7 lit. údajů, překlad z angličtiny).

15. J. Hartley: Některé pomůcky k vyhodnocování programů (z r. 1966, 36 stran, 36 lit. údajů, překlad z angličtiny).

Originály prací vyšly v publikacích u nás méně běžných. Např. práce uvedené pod č. 7, 9, 10, 11 vyšly ve sborníku »Proceedings of the APL Birmingham Conference«,

publikace uvedené pod č. 5 a 6 v »Proceedings of the IVth Conference of cybernetic medicine«, publikace č. 2 a 12 v »Behavioral science«, ostatní ve speciálních časopisech nebo sbornících. Recenzovaný sborník, který byl uveden i na náš knižní trh, proto poskytuje zájemcům možnost seznámit se s těmito pracemi. Sborník obsahuje také pěkné reprodukce obrázků.

Kliment Šolér

Carl-Heinz Evers

VERSÄUMEN UNSERE SCHULEN DIE ZUKUNFT? (ZMEŠKAJÍ NAŠE ŠKOLY BUDOUCNOST?)

Econ Verlag, Düsseldorf—Wien 1971, 242 s.

Přestože již titul knihy svědčí o tom, že jde o publicistiku, nikoli o pedagogickou vědu, přináší kniha bývalého západoberského senátora pro školství a jeho tehdejších spolupracovníků H. N. Burkerta, H. G. Rolffa a D. Krefta kromě množství konkrétních fakt především plastický obraz neutěšeného stavu dnešního západoněmeckého školství v monopolistické kapitalistické společnosti a různě orientované snahy o jeho zlepšení.

Úvod tvoří »záběry« různých školních situací s řadou kritických soudů, že např. západoněmecká škola je školou středních vrstev, požaduje »nadání« (uvozovky jsou od autora), píli a motivaci, avšak k těmto vlastnostem nevychovává, nýbrž většinou je předpokládá (s. 22). Autor tu ukazuje mimo jiné neutěšený stav výchovy učňů, z nichž jen desetině se dostává dobré přípravy ve velkých závodech (s. 52), s tím, že v NDR je po desetiletě všeobecně vzdělávací polytechnické škole podíl odborné teorie třikrát větší než v NSR (s. 55).

V oddílu »Bída se ještě zhoršuje« se připomíná se zřetelem k současnému stavu západoněmeckého školství, že plody vzdělávací politiky se nesklízejí za rok nebo za parlamentní období, že ten, kdo zmešká set, bude po léta sklízet bodlák (s. 73). Bude více žáků a méně učitelů, jak se to dokládá statistikami počínaje

předškolskou výchovou v textu a zvláště v závěrečných tabulkách a grafech. Škola je v bludném kruhu, novostavby škol neodpovídají budoucím potřebám, učební osnovy jsou většinou stejně zastaralé jako školní budovy, učitelé jsou jakoby na svéráku, mají dnes stejnou roli jako v »závodě s jedním mužem« (Ein-Mann-Betrieb) (s. 98). Školská správa v jednotlivých zemích je závislá na rychle se měnící politické konstelaci. Ministři školství sice většinou vědí, co kde škole chybí, ale musí to často vůči veřejnosti považovat za uspokojivé a omlouvat, co by se vlastně nutně mělo zlepšit a změnit. Jsou totiž zástupci školy i obhájci politiky a kabinetu v jedné osobě, musí se brát ohled na volby, a ty se v jednotlivých západoněmeckých spolkových zemích konají často a ministři ovšem chtějí být většinou opět zvoleni (s. 103).

Další oddíl s názvem »Plánů je dost« přináší kritický rozbor západoněmecké školské soustavy se zřetelem k reformním plánům, jichž je značný počet. Křesťanští sociálové jsou pro třídně diferencovanou »rozčleněnou školu« (gegliederte Schule), což je podle autora nový výraz pro existující trojsměrné školství. Sociální demokraté jsou pro sjednocenou školu (Gesamtschule na rozdíl od skutečné jednotné školy — Einheitsschule). Evers zde vypočítává tzv. Rámcový plán z r. 1959,

Brémský plán z r. 1960, dále plány od Dahrendorfa, Everse, Hentiga, od roku 1970 pak Strukturální plán (Západo)německé rady pro vzdělání s příklonem k »Modelu pro demokratické školství« sociálních demokratů. Všem těmto plánům je společné, říká autor, že žádný z nich se neuskutečňuje (s. 109). Jestliže se spolková vláda v minulých desetiletích vůbec někdy politicky vyjádřila ke škole, byla s motem »Žádné experimenty!« pro to, co existuje (s. 110), a poprvé rozvinula představu o cíli školské reformy až ve své »Zprávě o vzdělávací politice« z roku 1970 (s. 111).

V rozboru školských stupňů a typů ukazuje autor mimo jiné vznik trojstranného školství, založeného na politických rozhodovacích stavovské, nedemokratické společnosti (s. 116), zdůrazňuje nutnost orientace učení k vědě počínaje základní školou (s. 118). Podrobně Evers vykládá (s. 128 n.) zásady sjednocené školy, která je cílem Brandtovy vlády, nikterak však neodpovídá, jak je třeba hned dodat, socialistické jednotné škole, poněvadž ve velmi různě konkretizované sjednocené škole podle západoněmeckých představ dominuje vnější diferenciaci, takže se žáci neučí společně ve všech učebních předmětech, existují volitelné kursy podle úrovně s možnostmi přechodů žáků, zřejmě podle severoamerických modelů. V té souvislosti se připomíná dilema západoněmecké školy a školy v NDR, jejíž napodobování se v některých případech muselo zakrývat alespoň jiným pojmenováním (v NDR »Zentralschule«, naproti tomu v NSR »Mittelpunktschule«, »Dorfgemeinschaftsschule« nebo »Nachbarschaftsschule«, obdobně »polytechnischer Unterricht« — »technisch-naturwissenschaftliche Wirtschaftslehre«, »Politische Bildung« — »Gesellschaftskunde«). »Reakcionáři brali vůbec školskou reformu v NDR rádi za záminku,« píše autor, »aby reformy ve spolkové republice difamovali, a tím je oddalovali a znemožňovali« (s. 133).

Pro integrovaný vyšší stupeň střední školy považuje autor za účelné poskyto-

vat vedle povinných kursů velký počet kursů volitelných, které by si žáci sestavovali podle svých zájmů. Tyto kursy by mohly být diferencovány v základní a intenzivní (tj. prohlubovací) (s. 151), takže i zde je zřejmý příklon k severoamerickým modelům, o nichž však autor sám nikde nemluví.

Pokud jde o vysoké školy, je Eversovo stanovisko v souladu s rozšířeným západoněmeckým požadavkem sloučit dosavadní vysoké školy v regionální sjednocené vysoké školy (Gesamthochschulen); žádá rovněž zvýšení počtu studijních míst (s. 153), který je proti jiným státům katastrofálně nízký. Maturitní zkouška podle autora není nutná, budou-li se žáci učit tomu, co je zajímavé (s. 154).

Oddíl nazvaný »Oprava nebo změna?« se snaží odpovědět na otázku, komu má nezbytná reforma sloužit a prospívat. V Eversově rozboru společenské situace se mimo jiné ukazuje, že roku 1960 vlastnilo 1,7 % soukromých domácností v NSR asi třetinu celkového majetku a téměř tři čtvrtiny produktivně používaného jmění (kapitálu) byly v soukromých rukou, nyní však ještě menší počet osob vlastní ještě více (s. 165). Koncentrace hospodářství v obrovské koncerny, kartely a monopoly pokračuje nezmenšeně dále, stále menší počet lidí vlastní stále více (s. 168).

Po roce 1945 se v NSR začalo novými způsobem provádět méně, než se nám namlouvá, říká velmi výstižně autor, strukturální reforma školy na tom nemění vůbec nic (s. 168). Je pochopitelné, že ti, kteří mají majetek a moc, sjednocenou školu odmítají, dovozuje Evers dále, znepokojivější však je, že se proti ní stavějí velmi mnozí z těch, kterým má reforma prospět (s. 171).

Doslovně je zde třeba ocitovat dva odstavce:

»Nové školské struktury zůstanou dutými nádobami potud, pokud se neřekne nic o obsahu a cíli výchovy, o cílech a metodách učení.

Teprve potom můžeme zjistit, komu má reforma sloužit. Teprve potom se může

zkoumat, zda reforma má sloužit k tomu, aby byli jiní lidé dokonaleji ovládnuti, nebo má-li napomáhat lidem k sebevýchově a k sebeurčení. Jen potom se ujasní, je-li reforma jen opravou, či způsobí-li změnu« (s. 171).

Mlhavé jsou podle autorova konstatování v NSR všeobecné cíle vzdělání. Soudí, že i to může být politikou, protože tak nelze prohlédnout, komu má výchova sloužit a prospět. »Mlha zahaluje sobecké zájmy« (s. 173).

Domnívám se, že má autor pravdu i v tom, že heslo »moderní« neříká vůbec nic o tom, jakým cílům učení a škola slouží (s. 175), protože slovo »modernizace«, které se velmi ujalo i u nás, nikterak nemusí zahrnovat vždycky skutečnou progresivnost. »Nové struktury nechrání před starým obsahem a metodami« (s. 176).

Evers dovozuje dále, že »bez představy, jak chceme žít v budoucnosti, o jaký stav společnosti chceme usilovat, visí veškeré učení ve vzduchu. Konkrétní utopie musí být zpětně vázána s potřebami člověka. Ale bez konkrétní utopie se nemůže podařit vzdělání orientované na budoucnost — pokud ovšem nechápeme přítomnost jako budoucnost a naši dnešní skutečnost jako nejlepší na světě« (s. 177). Je proto jasné, že perspektivy socialistické a komunistické společnosti zde dávají jistotu, která je v buržoazní pluralistické kapitalistické společnosti nedosažitelná. Správně Evers tuší, že konflikty v této společnosti mohou nabýt takové podoby, že by proti nim spory o reformu struktury školství byly neškodnou hříčkou (s. 178). Zajisté však »reforma vzdělání, která nechce jen opravovat a modernizovat, nýbrž chce přivodit více všeobecné spravedlnosti, sebeurčení a štěstí, ohrožuje nepochoybně stávající mocenské poměry« (s. 179—180).

Autor dochází pak k závěru, že »může-

me (tj. v NSR) jen volit mezi společenskou reakcí, která v posledních důsledcích vede k fašismu, a mezi reformou od základu, překonávající konečně dosavadní systém« (s. 182). Reformátoři tvoří v NSR dvě skupiny, »technokraty«, kteří jsou pro pouhé opravy a renovace, a zastánce systematických postupných reforem, orientovaných na skutečnost (s. 183). Evers sám se v duchu tradičního sociáldemokratismu nepřímou vyslovuje pro tuto druhou, reformistickou skupinu.

»Co dělat?« je název předposledního oddílu. Podle autora nestačí si stěžovat, že chybějí učitelé a peníze, má se ukázat, proč tomu tak je (s. 191). Financování vzdělání je především věcí politického rozhodování (s. 197); jestliže se v NSR počítá na školství pro rok 1980 s 65 miliardami marek, vydával by se tu stejný podíl sociálního produktu na předškolní a školní výchovu, jaký se již dnes vydává ve Švédsku nebo v NDR (s. 200-1). Pokud jde o nedostatek učitelů, je třeba učinit přítažlivějším učitelské povolání.

V krátkém závěrečném oddílu »Dlouhý pochod« se znovu připomíná obtížné postavení učitelů a poukazuje se na to, že rodiče a učitelé jsou vlastně spojenci, že jejich iniciativa může leccos zlepšit. Závěr pak tvoří autorův značně umírněný požadavek, aby občanská iniciativa a dlouhá cesta prostřednictvím institucí vedla ke konečnému prosazení zájmů mnohých občanů (s. 229). S citátem z Brechta končí Evers větou, že »nikoli krátkodeché jednotlivé akce dosáhnou cíle, nýbrž důvtip a energie, organizace a solidarita« (s. 230).

A tak je i velmi kriticky založená recenzovaná kniha novým svědectvím nemožnosti skutečné inovace ve školství za dosavadní »pluralistické« situace v NSR i v Západním Berlíně, kde C. H. Evers působil.

Vilém Pech