

NA OKRAJ VÝSTAVY JANA AMOSE KOMENSKÉHO V PRAZE 1970—71

Touto výstavou byly oficiálně zahájeny jubilejní oslavy Komenského. Rozlehlá instalace výstavy byla rozčleněna na dvě hlavní části. Ve vstupní hale je umístěno období před Komenským, v dolejší rozlehlé prostora je celkem pět kójí vyhrazených jednak sledování díla a života Komenského, jednak novodobé naší a světové kmenologii. Mimo vitríny jsou rozmístěny plastiky bust a figurální studie Komenského. Bohatou obrazovou část dobových rytin, kreseb, map i autogramů Komenského lze srovnat jedině s výstavou Komenského, uspořádanou r. 1920 v Zemském museu v Praze.

První kóje jsou graficky uvedeny pod heslem *Theatrum universitatis rerum* podle encyklopedické sbírky z roku 1614, rozvržené na 28 knih, z nichž se dochoval v rukopise jen jeden díl s latinskou předmluvou, v níž Komenský nabádá české vlastence, aby po vzoru Italů, Francouzů, Němců, Angličanů, Nizozemců rozvedli do domácích svých řečišť moudrost Řeků a Římanů. Zároveň hájí vznešenost našeho jazyka, jehož pěstování se zanechává, ačkoliv bohatostí a půvabem dovoluje vystihnout kterékoli věci. Proto se na výstavě vhodně poukazuje na Komen-

ského sbírku českých slov a rčení pro slovník Poklad českého jazyka, který začal už v r. 1612 na studiích v Herbornu. Bohužel při požáru Lešna r. 1656 shořelo celé dílo připravované k tisku a zůstaly jen nepatrné zbytky, jichž mohl použít Václav Rosa v *Čechořečnosti seu Grammatica linguae bohemiae* z r. 1672, jak je možno se přesvědčit v jiném oddělení výstavy. V tomto oddělení jsou také podobizny učitelů Komenského na německých universitách, zvláště J. J. Alsteda a D. Pareuse. Poprvé se tam připomíná Karel starší ze Žerotína, který mu umožnil studie v Německu, odkud r. 1613 podnikl cestu do Amsterdamu až k moři, kde poznal holandské atlanty, které ho přiměly, aby po návratu na Moravu přes Prahu nakreslil podobnou mapu Moravy.

Komenského povzbuzování v *Theatrum* nenacházelo ohlasu mezi domácími vzdělanci, aby vzdělávali naše znalosti, zejména podle filosofů starověkých z Aristotela, Plinia, dále Augustina a jiných, neboť nebylo pracovníků ani klidné doby. Bratři tehdy skládali spisy nábožensky povzbuzující, a proto Komenský se chápe díla sám a cestuje po vlasti, vyptával se po všech místních polohách a poznal tak

valnou část Moravy, takže mohl přikročit k nakreslení mapy rodné země. Na těchto cestách zajímá se o historické památky, z nichž vznikly jeho Starožitnosti moravské asi z let 1618—21, jež se nezachovaly stejně jako genealogická šetření o rodu Žerotínů.

Teprve po vysvěcení na kněze v r. 1616 v Přerově se svým spolužákem Mikulášem Drábíkem se Komenský odhodlává pod tlakem katastrofálních národních událostí k sepisování útěšných spisů, v nichž líčí svoje vnitřní zápasy věřícího, jenž hledá útěchu pro sebe, ale i pro své bližní, ať už chudé nebo bohaté, ale stejně pronásledované. Vrcholem tohoto zápasu je satirická kritika tehdejší společnosti v Labyrintu světa a ráji srdce, v němž jeho dřívější mladický chiliasmus nalézá útěchu proti zoufalství v novém chiliasmu, zprvu útočném a později i politicky výbojném. To byla jeho odpověď na dobu, kdy se po vpádu Pasovských do Prahy, po bitvě na Bílé hoře, po Obnoveném zřízení zemském a po předání Karlovy university jezuitům zřítily všechny záruky národní existence české vlasti, jak je dobře patrné z vystavených hanopisných letáků a ohlasů krvavých dnů, na výstavě hojně zastoupených.

V osmi útěšných spisech se Komenský vyrovnává s církví v traktátu O papežství z r. 1617 pod původním názvem Retuňk proti Antikristovi. Jeho idyla prvního rodného života ve Fulneku z let 1618—21 padla za oběť moru a soldatesce, ale odtud se také dochovaly zprávy o Komenském jako dobrém učiteli a správci jednoty bratrské. Jeho pedagogické dílo zde mělo svůj počátek, když si vyzkoušel vyučování dítek rozsazených na drnových lavičkách v přírodě pod košatým bukem nebo když zavedl včelařství do Fulneku, kde na zahrádce za bratrským sborem doposud uchovaným postavil několik úlů, aby příslušníkům jednoty podával návod k chovu včel, až se to tam ujalo a zachovalo v zahrádkách »včelínech«, zřizovaných opodál obce. Ve Fulneku vydal r. 1619 první po česku tištěnou knížku Listové do nebe, v nichž na základě různých

případů své duchovní praxe uvažuje o příkrých protivách různých stavů a žaloby chudých na bohaté a bohatých na chudé hledí vyrovnávat vzájemným ohledem jedněch ke druhým v duchu jednoty. Vyšlo také další jeho Přemýšlování o dokonalosti křesťanské, věnované manželce, o níž byl připraven morem i s dvěma dítkami, když byl nucen ukrývat se v lesích severní Moravy a Čech. Tehdy stál osiřelý ve světě a r. 1624 se utěšoval úvahami O sirobě. Odtud pocházejí i jeho další žalobné rozmluvy. Roku 1623 v prvním díle žalobných rozmluv Truchlivý zle žaluje na nespravedlivý osud svůj a svých souvěrců. Ovšem teprve bližší uvedení původu oněch útěšných rozprav přiblíží návštěvníkovi ten který spis, což se na výstavě důsledně nedodrжуje.

Když se skrýval pod Klopoty na panskvím Karla staršího ze Žerotína, píše Labyrint světa a lusthaus (ráj) srdce s předmlouvou datovanou 13. prosince 1623, ale tiskem byl vydán až roku 1631. Labyrint světa stal se nejpopulárnějším dílem Komenského svým významem uměleckým, odrážejí se v něm životní zkušenosti Komenského, plně protivensství, a to v dobách jeho bloudění po vlasti a dočasného útočiště v Brandýse nad Orlicí. Třebaže přímým podnětem k sepsání Labyrintu byla četba satirických spisů Jana Valentinu Andreaea, s nímž se dostal později do písemného styku, má zpracování spisu výrazné rysy samostatnosti nadaného spisovatele. V doplňku k Labyrintu, v Hlubině bezpečnosti z r. 1625, sepsané už v novém útulku, v Bílé Třemošné na panskvím pana Jiříka Sadovského ze Sloupna, stanovil Komenský východisko pro uspořádání světa, v němž každá bytost má svou dependenci, tj. základ, na němž stojí; může být bezpečná, klidná, pokud stojí na svém centru, přidržujíc se svého základu, udržujíc si své pevné postavení. Komenského záliba v biblické symbolice se projevuje názvy jeho spisů: Theatrum, Listové do nebe, Nedobytný hrad, Labyrint světa, Centrum securitatis, jím zůstal věren i v době své činnosti pedagogické i panské. Uvedené spisy jsou toho dokla-

dem a návštěvník výstavy teprve po bližším vysvětlení získává přehled o jejich vzájemné souvislosti, v níž se odrážejí zápasy, jež v nich překonával, jinak by zůstávaly hluchými, dnes už nečasovými tituly, i kdyby se vyskytovaly za vitrínami vícekrát.

Ve středu výstavní haly je instalován materiál z let 1628 až 1656, než se Komenský uchýlil do Amsterdamu. Je tu bohatá literární žeň z obou lešenských pobytů, potocké práce i dílo z Elblagu, včetně pansofických plánů z Anglie. Tato bohatá žeň je uspořádána nejenom chronologicky, ale i podle věhlasných děl pedagogických v tak hojném množství, že mezi knihami zaniká Komenského vlastní životní úsilí, jež věnoval politickému zápolení pro obnovu českého státu a návrat svých krajanů. Tomu věnoval nejlepší léta svého života, až to pobuřovalo zlovolné ortodoxní zástupce reformované církve, jako byl učený Samuel Maresius, který Komenskému v hanopise troufalými slovy veřejně vyčítal jeho úlohu samozvaného zástupce národa. Historickým dokumentem zůstalo Maresiovo srovnání podobností mezi Komenským a Campanellou. Také Campanella byl jako Komenský duch nepokojný a zajímal se o věštby a proroctví, měl zájem na státních převratech, měl stejně velké plány o svolání ekumenického koncilu čtyř národů (židů, křesťanů, mohamedánů a pohanů) k založení jediného náboženství na celém světě, uvažoval o založení všeobecné monarchie, o všeobecné nápravě věd, o návratu ke stavu apoštolské nevinnosti atd. Není přý divu, jestliže Komenský rád čítal Campanellovy spisy i velkou část svých ohnů si přý vypůjčil z jeho nebe (J. V. Novák, J. Hendrich: J. A. Komenský, jeho život a dílo 1932, s. 658). Maresius oslovuje Komenského jako fanatika, vizionáře a entuziastu in folio. Pohoršuje se nad ním, že je to šílenství, domnívá-li se Komenský, že byl mimořádně zvolen Bohem, aby nám zlatým kladivem své neviditelné vševědy otevřel bránu zlatého věku. Je pošetilým blouzněním slibovat v době tak zkažené všeobecnou nápravu věcí lidských a po-

važovat Drabíkova proroctví za rovnocenná s kanonickými knihami. Byla prý to slabost ducha, domníval-li se Komenský, že mírová jednání v Bredě se neobejdou bez něho, a nabízel-li tam svého Anděla míru, v němž sliboval dvojí jítěnku lepšího věku. Maresius doufá, že obě tato světla — Christianismus reconciliabilis a Všeobecná porada — zůstanou zakryty věčnou tmou; nic více necení ani třetího světla — Světla v temnotách (tamtéž, s. 657).

Naproti těmto kritickým postřehům je právě expozice této jubilejní výstavy dokladem toho, že vševěda, nenáviděná ortodoxními teology z obou stran, neztratila na své historické ceně právě v těch místech, kde k nám mluví Komenský jako filosof našeho národa a vědec. Trvalou cenu si udrželo vše, kde slyšíme vychovatele usilujícího přivést lidstvo k vyššímu životu, jak usoudil Josef Hendrich (tamtéž, s. 682). To přiznávají i zcela konzervativní historikové našich dějin, že Komenský dnes reprezentuje před světem a má pro nás význam domácí, národní, neboť vyrostl z naší půdy jako dědic nejušlechtilejší tradice husitské revoluce, bez níž si nelze vysvětlit velikost jeho osobnosti.

Na výstavě není kromě titulů knih nic připomenuto blíže o vizionářských revelacích. Pouze pod obrazem věštkyň Kristiny Poňatovské z knihy Lux e tenebris z r. 1665 je zmínka o Křištofu Kotterovi, Jircháři, a Mikuláši Drabíkovi. Na případu vidění Štěpána Melíže z rodiny zámožných měšťanů pražských je patrné, jak válečné bouře a pronásledování vyvolávaly poruchy ve vnímavé mysli tak dalece, že docházelo k davové psychóze v celé Evropě, nejen u našich vystěhovalců. Městské cechy německé odmítají vzít naše vystěhovalé mistry do cechů, vdovy po českých kněžích chodí jako žebračky a z nouze churavějí, někteří členové jednoty přijali pasáctví, aby se užívali, a nemají se čím obléci. Vnímavé, ale nervové přecitlivělé děvče Kristina Poňatovská z rodiny učeného kněze trpí hystericko-epileptickými záchvaty v ovzduší přesyceném nábožen-

skou mystikou. Pietistická nálada samého Komenského v zoufalství o osudy jednoty a celého národa působí, že spatřuje sám v projevech porušené duševní rovnováhy vyšší hlasy boží prozřetelnosti, čehož využíval jeho bývalý spolužák Drabík k tomu, aby se prosazoval jako prostředník vyšší vůle.

Tato výstava Komenského sleduje především pedagogické výsledky naší státní péče o jeho odkaz, aby tím dovršila vědecké cíle oslav z r. 1920, kdy se v Panteonu pražského musea Komenský naší veřejnosti představil ponejprv v celé šíři svých zájmů a děl. Tenkrát Čs. grafická Unie vydala v bibliofilském vydání neotypní památné »Tricertium Catholicum — Trojučení obecné«, chované v knihovně na Strahově. Státní školní nakladatelství chystalo lidové vydání »Informatoria školy mateřské« pro matky, jež měla dostat každá nevěsta při svých oddavkách. Dědictví Komenského počalo se sešitovým vydáním celoživotního díla českého znalce J. V. Nováka o životě a spisech J. A. Komenského, jehož dokončení se nedožil a chybějící závěry zpracoval Josef Hendrich roku 1932.

Návštěvníka výstavy moderních výsledků současné komeniologie nezajímají pouze edice děl a studií o učitelích národů, ale též problematika zachrany české vzdělanosti v díle Komenského, a to zvláště v období jeho lešenského pobytu, za něhož vznikaly jeho nejpodstatnější didaktická díla, z nichž doposud čerpá živá tradice české výchovy. Klademe si tudíž otázku, jak dalece se vyrovnával s nástupem Descartesova racionalismu třeba ve Velké didaktice, určené celému světu pod heslem: omnes omnia docendi artificium — umění učití všecy k všemu. Užší cíle nahrazoval širšími, zmírňoval nacionální tendence a přísně církevní ráz českého zpracování a místo biblických citátů se obrací ke klasikům a i k filosofům. Dostává se tak do názorového boje zdola i shora. Polský šlechtic Jeroným Broniewski šířil mezi bratrským kněžstvem domněnku, že Komenský míchá věci světské s božskými (J. V. Novák, J. Hendrich, s.

300). Při schůzce s Descartesem se nemohl smířit s jeho skepsí k plánu vševedy, že jednota vědy a víry je základním omylem jeho pansofické školy, který se nejzřetelněji zračí v jeho synkritické metodě (tamtéž, s. 681). Synkriží se Komenský snažil překlenout rozpor mezi empirickou indukcí a obvyklým tradováním učiva dialektickou dedukcí, s níž pracoval ve školních učebnicích. S indukcí počítal při elementárním poznávání věcí, jak k ní radili filosofové, jichž si zvláště vážil, Bacon a Campanella, pro přírodní vědy. Ale didaktický paralelismus slov a věcí se ukázal neudržitelný, a to zvláště z hlediska naturalistického symbolismu, jako analogický vzor přírody. Hübner Jáchym, nevlídný k »pedagogické sektě, kterou pokládal za největší neštěstí světa literárního a církevního«, trefně uvedl, že oblíbené paralely Komenského nejsou důkazy, ale pouhými přirovnávaními. A přece jenom tady Komenského intuice měla objevitelský význam, jak je patrné z prvního jeho pedagogického veledíla, jímž je »Informatorium školy mateřské«, v němž jeho pedagogický realismus svým géniem přerostl rámec každé formulky. V »Informatoriu« je cítit, jak ucelený jednotný systém jeho pedagogiky vyrostl z domácí, národní půdy, a to od rodinné péče o nemluvněta v duchu moudrých a prostičkých selských matek, až po ony horlité slova božího, silné ve víře i v hájení vlasti.

Obdobně i druhé pedagogické veledílo, ve své podstatě doposud živé, »Orbis sensualium pictus — Svět v obrazech«, skutečně se stává divadlem viditelného světa a předeherou školy rozumové, a to jako klasický příklad přirozené metody, jež směřuje od základní věci k myšlenkové klenbě poznání světa. Byla to praxe mnoha škol, jež z proslulé »Brány jazyků — Janua linguarum reserata« po oběhu celým tehdejším světem za čtvrtstoletí zkrystalizovala v jedinečný doklad »malovaného světa«. Orbis pictus si ve skutečném světě vydobyl velikého rozšíření a praktickou svou cenou převýšil nejen »Školu hrou«, ale kromě jediné »Brány« všechny ostatní práce Komenského.

Byla to nadčasová sociální funkce výchovy, která umožnila převaze jeho hromadné a všeobecné výchovy, aby se stala ideálním vzorem evropské školy lidové, jež usilovala a usiluje stát se dílnou lidskosti. Komenský jako starověký hrdina Antaios, kdykoliv se dotekl svým dílem domácí rodné půdy, vytvářel hodnoty za celá pokolení jako pravý vir desideriorum — muž tužeb ve výšinách svého génia. Proto i Descartesův úsudek o tom, co Komenský sebral a co podává ve svých aforismech, jež jsou velmi obrazné a jejich prospěch pro praxi má před sebou cestu velmi dalekou, byl splněn a splňuje se v jeho anticipacích, jež jsou oceňovány už celým světem ([J. Kvačala, J. V. Klíma: J. A. Komenský, 1920, s. 37]).

Celkové všestranné uspořádání výstavy uspokojuje, třebaže ve snaze vyčerpat všechen dostupný materiál zabíhá v některých exponátech mimo její hlavní rámec. Podařilo se získat některé dosud vzácné tisky, jako pražské vydání »Janua linguarum reserata aurea« z let 1694 a 1716, pořizené jesuity v Klementinu, mimo to vídeňské vydání »Orbis pictus« z r. 1785 a 1792 pro hlavní školy německé podle úpravy P. J. I. Felbiger »Welt in Bildern« pro potřebu mladší studující mládeže. Dokonce se podařilo vypátrat Felbigerův raport o normální metodě v rozpravě »Die wahre saganische Lehrart«, v níž výslovně cituje dvě místa amsterodamských »Veškerých děl didaktických — Opera didactica omnia«, neboť od Komenského přijal soustavu hromadného vyučování, podle jejíž organizace mohl Felbiger v Rakousku zavést povinnou školu obecnou. Na výstavě je také vzácný tisk levočského vydání Orbis pictus, podle Jar. Vlčka od Daniela Horčíčky-Sinapia, s českým (slovenským) textem vedle latinského, německého a maďarského textu z r. 1685, opatřené dřevorezbami od P. Jonáše Bubenky, kdežto Pospíšilovo novočeské vydání Orbisu od Josefa Chmely je až z r. 1833 a »Zlaté brány« jazyka z r. 1805 od Karla Tháma. Tím ovšem nejsou vyčerpány jiné starší, dosud neznámé tisky. Teprve v druhé řadě je

možno pátrat po našich pracích navazujících na podněty z díla Komenského.

Nejožehavější problém Komenského didaktiky spočívá v tom, jak by se měl princip názorného vyučování induktivním postupem osvědčovat s pomocí samočinnosti žactva i při deduktivním získávání nových poznatků. V této souvislosti se stává i »Orbis pictus« Kolumbovým vejcem, s nímž si praxe zhusta neví rady, jak konstatuje Josef Letošník v rozpravě »Osnova a postup vyučovací podle zásad J. A. Komenského« (Praha 1886, s. 71—75). Podle důkladné studie Josefa Šmáhy »Názorné učení u J. A. Komenského« (Pedagogické rozhledy 1891, s. 233—240) na podkladě textů z obou Didaktik, Panaugie, Via lucis, Fyziky apod. Komenský upozorňuje, že nepostačuje samo o sobě pouze dívat se na věci nebo na obrazy, a radí vodit děti do polí, mezi stromy a rostliny, kde obzírají krajinu s horami, lesy, údolími, rolemi a lukami a vinicemi, chmelnicemi, městy a hrady, aniž se vyhýbají dílnám a osazenstvu ve sklárnách atd. Děti se neseznamují pouze s přírodními jevy, ale i všude tam, kde se něco dělá, i kdyby tam pracoval jediný člověk, neboť kdekoli jsou lidé, poučují se žáci i tím, že se pracuje všude a všude jinak. Podle Letošníka se žactvo seznamuje zprvu jen povšechně s přírodou a lidskou společností, chápe, kdo jsou ptáci, ryby, stromy, nerosty, a to jenom s hlavními obrysy pojmů v jejich rodových znacích, aby se k nim teprve později připojoval výčet a popis jednotlivých rodů. Je zajímavé, kterak Komenský mistrně počíná tímto postupem na podkladě zkušenosti a všestranného zájmu žactva vyvíjet pojmy abstraktní, a to i z oboru společenského, hospodářského a etického života. Tím z větší části odpadají zmíněné ony rozpory u Komenského mezi induktivním a deduktivním postupem vyučování.

Uvádíme tyto příklady proto, aby bylo jasno, že to nejsou pouze vystavované tisky, obrazy a celý výstavní aparát, nýbrž i výsledky práce našich učitelů, znalců komeniologů a všech těch, kteří se obírají doposud živým odkazem díla Komenského,

co také reprezentuje úroveň naší kulturní práce na její domácí pedagogické tradici. Tyto výsledky se už patrně zračí na ediční činnosti Čs. akademie věd i Státního pedagogického nakladatelství; byly umožněny jedině vědeckým přístupem k dílu Komenského, zvláště v oddělení dějin pedagogiky v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV. Čeští i moravští komeniologové, počínaje F. J. Zoubkem, J. V. Novákem, J. Hendrichem, stejně jako Fr. Slaměnkem, J. Krumpholcem, Fr. Pražákem, St. Součkem, stali se učiteli žijícího pokolení, které přijímá i úkoly mezinárodní povahy.

Také výstava Komenského ve Valdštejnském paláci je dokladem dobré úrovně naší komeniologie a pietně odborného zájmu vychovatelské obce československé o dílo Učitele národů. Bylo by si jen přát, aby se nynější výstava mohla stát stálou výstavou Komenského, a to v živém vztahu k naší domácí školské a vědecké skutečnosti v nynějších příznivých podmínkách naší socialistické společnosti pod ochranou strany a československé vlády.

Emanuel Strnad

STUDIJNÍ PROGRAMY PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ VÝUKY UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V NDR

V r. 1969 byla v NDR provedena reforma vysokých škol, vytvářející organizační předpoklady k dosažení několika společensky a odborně mimořádně významných cílů. Tak má např. přispět k zvýšení kvalitativní úrovně politického, ideologického a odborného vzdělávání studentů, ke zvýšení efektivity výuky racionalizací výchovně vzdělávacího procesu, k rozvoji socialistické demokracie na bázi aktivní spoluúčasti studentů při řešení praktických otázek výuky, ke zkvalitnění společenské kontroly výsledků práce vysokých škol, k rozvoji tvůrčí a vědecky produktivní činnosti studentů, k profilaci a koncentraci výzkumné práce vysokých škol podle společenských plánů a požadavků aj.

V souvislosti s touto reformou vydalo ministerstvo lidové osvěty a ministerstvo vysokých a odborných škol v červenci 1969 nové studijní programy pedagogicko-psychologické výuky učitelů všeobecně vzdělávacích polytechnických středních škol,¹⁾ vypracované odbornými komisemi, v jejichž čele stáli prof. dr. habil. H. Klein (Humboldtova universita v Berlíně), prof. dr. habil. H. Stolz (Pedagogický institut dr. Theodora Neubauera v Erfurtu) a prof. dr. habil. K. Zehner (Vysoká škola pedagogická v Postupimi).

Pedagogická a psychologická výuka má budoucím učitelům objasnit stěžejní ideologické a politické otázky jednotného socialistického výchovně vzdělávacího systému, obeznámit je s cíli, obsahem a metodami marxisticko-leninské pedagogiky a dialektickomaterialistické psychologie, připravit je politicky a odborně tak, aby svou prací co nejúčinněji přispívali k realizaci školské politiky vytyčené Jednotnou socialistickou stranou Německa.

Úkolem základního pedagogicko-psychologického kursu je již na počátku studia obeznámit studenty všech studijních oborů s nejdůležitějšími politickými a ideologickými základy socialistického výchovně vzdělávacího systému a se základními principy socialistické pedagogiky. Na základě stranických usnesení (zejména usnesení VII. sjezdu Jednotné socialistické strany Německa) a socialistické ústavy NDR jsou studenti důkladně obeznámováni s výchovně vzdělávací koncepcí strany a vlády. Na tomto základě má základní kurs uvést studenty do komplexní

¹⁾ Studienprogramme für die pädagogische-psychologische Ausbildung der Fachlehrer der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin, Juli 1969.

pedagogické problematiky v kontextu s celospolečenským systémem socialismu.

Charakter výuky je určen specifikou probírané látky (přednášky, semináře, cvičení, zpracovávání teoreticko-praktických úkolů aj.). Samostatné studium studentů je zaměřováno na studium vybraných spisů klasiků marxismu-leninismu a na studium základních politických dokumentů (ústava NDR, zákon o výchově a vzdělávání, učební osnovy a jiné dokumenty, týkající se školské politiky). Výuka v základním kursu je těsně spjata s praktickou politicko-pedagogickou činností studentů (především v dětské a mládežnické organizaci) a zahrnuje i přípravu na prázdninovou praxi.

V základním kursu jsou probírány tyto tematické okruhy:

1. Úlohy a obory působnosti učitele v socialistické škole (společenská funkce socialistického učitele; charakteristika pojmu »pedagogický proces«). 2 hod. přednášek.

2. Vzdělání, výchova a společenský vývoj (závislost vzdělání a výchovy na příslušném společenském řádu; třídní charakter koncepce vzdělání v NDR — cíl socialistického vzdělání a výchovy; pokroková funkce vzdělávacího systému v socialistické společnosti; všestranný vývoj socialistické osobnosti v NDR). 4 hod. přednášek, 2 hod. seminář.

3. Jednotný socialistický vzdělávací systém jako výraz kontinuitní a vědecké vzdělávací politiky dělnické třídy a její strany při utváření vyvíjejícího se společenského socialistického systému (principy jednotného socialistického vzdělávacího systému; vývoj jednotného socialistického vzdělávacího systému od r. 1945 do současnosti; řízení socialistického vzdělávacího procesu; systémový charakter jednotného socialistického vzdělávacího procesu; převaha socialistického lidového vzdělávání, protipokrokový a antihumanistický charakter imperialistické vzdělávací politiky v NSR a nebezpečnost teoretických konvergenčních koncepcí v imperialistické vzdělávací politice a pedagogice). 6 hod. přednášek, 2 hod. seminář.

4. Marxisticko-leninské pojetí podstaty osobnosti a jejího vývoje, pedagogicko-psychologické základy marxisticko-leninské teorie osobnosti (společenská determinovanost vývoje socialistických osobností; mimořádná úloha kolektivu ve všestranném vývoji socialistické osobnosti; osobnost jako systém vnitřních podmínek). 20 hod. přednášek, 1 hod. konzultace, 1 hod. samostatného učení podle programu.

5. Učební osnovy a úkoly dalšího rozvoje státoobčanské výchovy školní mládeže NDR jako řídicí dokumenty pro socialistické vzdělávání a výchovu (principy socialistického všeobecného vzdělávání; úkoly dalšího rozvoje státoobčanské výchovy školní mládeže NDR jako závazné základy plánovitě, kontinuitně politicko-ideologické výchovy všech žáků; samostatná práce studentů s učebními osnovami a úkoly dalšího rozvoje státoobčanské výchovy školní mládeže NDR). 4 hod. přednášek, 4 hod. seminář a cvičení.

6. Všeobecné zásady pro tvůrčí utváření pedagogických procesů (jednota vědeckosti a stranickosti ve vzdělávání a výchově; jednota pedagogických procesů se socialistickým životem; cílová zaměřenost všech pedagogických prostředků na všestranný rozvoj socialistických osobností; vedoucí úloha pedagogů při rozvoji vědomí a tvořivé činnosti žáků; jednota a koordinace různých pedagogických vlivů; jednota rozvoje socialistického kolektivu a osobnosti; systematickosti a nepřetržitosti vzdělávání a výchovy; respektování osobnosti) 6 hod. přednášek.

7. Speciální disciplíny pedagogiky a psychologie a metodologické základy psychologického a pedagogického výzkumu (předmět a úkoly pedagogických a psychologických disciplín, vzrůstající úloha marxisticko-leninské pedagogiky a psychologie v rozvoji společenského systému socialismu; úvod do metod pedagogických výzkumů) 4 hod. přednášek, 2 hod. seminář.

Studijní program výuky v oboru pedagogiky zahrnuje tři tematické okruhy, a to:

a) teorii socialistické výchovy,

- b) didaktiku,
- c) dějiny výchovy.

Úkolem výuky teorie socialistické výchovy je především vzdělávat budoucí učitele tak, aby byli schopni tvůrčím způsobem a osvědčenými prostředky a metodami vychovávat socialistické osobnosti, pevně zastávající marxisticko-leninské třídní stanovisko, připravené a schopné dokončit socialistickou výstavbu NDR a bránit svou vlast.

Z oblasti teorie socialistické výchovy jsou probírány tyto tematické okruhy:

1. Výchova k pevnému marxisticko-leninskému třídnímu stanovisku rozvojem socialistického přesvědčení, postojů, způsobů chování a vlastností charakteru (socialistické přesvědčení a postoje jako důležité determinanty socialistického jednání, význam pro utváření charakteru; dialektika rozvoje socialistického přesvědčení, postojů a charakterových vlastností; tvůrčí využití účinných prostředků a metod ideologické výchovy se zvláštním zřetelem na vzájemnou vazbu učení, práce, společenské a politické činnosti a osvojení si marxisticko-leninského vědění; příspěvek vyučování, mimoškolní činnosti a socialistické dětské a mládežnické organizace k utváření socialistického přesvědčení, postojů a k rozvoji socialistických způsobů chování a charakterových vlastností; plánování konkrétního výchovného procesu zaměřeného na rozvoj socialistického přesvědčení, postojů, způsobů chování a charakterových vlastností na základě vyučovacích osnov; úkoly dalšího rozvoje státoobčanské výchovy školní mládeže v NDR a statutů dětské a mládežnické organizace). 3 hod. přednášek, 5 hod. seminář.

2. Učitel jako vedoucí politických dětských a mládežnických kolektivů (politicko-pedagogická funkce politicky organizovaných dětských a mládežnických kolektivů z hlediska dialektické jednoty výchovy a sebevýchovy; rozvoj socialistického přesvědčení, postojů a způsobů chování jako ústřední úloha třídní výchovy v kolektivu; výchova branné připravenosti a aktivní osvojení si příslušných schopností v poli-

tický organizovaném dětském a mládežnickém kolektivu; úloha vedoucích orgánů v pionýrských a mládežnických skupinách v základním politickém kolektivu; rozvoj politicky organizovaných žákovských kolektivů, jejich znaky, struktura a zvláštnosti; funkce požadavků v rozvoji kolektivu, jejich politicko-morální zdůvodnění; odvození systému perspektiv a tradic z požadavků vyvíjejícího se společenského systému socialismu a organizace jejich výchovného vlivu při rozvoji socialistických osobností; rozvoj veřejného mínění, kritiky a sebekritiky; socialistické soutěže; uvědomělá disciplína jako prostředek a cíl kolektivní výchovy; přínos vyučování k rozvoji žákovského kolektivu; kritické pojednání o buržoasní výchově pospolitosti a teorii elit). 4 hod. přednášek, 4 hod. seminář, 2 hod. cvičení.

3. Vztah mezi učitelem a žákem (politicko-morální a pedagogické kvality socialistického vychovatele; socialistické vztahy mezi učitelem a žákem jako důležitý předpoklad a podmínka efektivní třídní výchovy v kolektivu a jejich dialektická jednota; autorita a vzor jako podmínka a prostředek výchovného působení vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem; pedagogické vedení a samostatná činnost jako socialistický výchovný princip; principy a znaky socialistického stylu vedení ve výchovném procesu; kritika falešných a reakčních pojetí a praktik utváření vztahů mezi učitelem a žákem). 2 hod. přednášek, 4 hod. seminář.

4. Vzájemná spolupráce učitele s jinými socialistickými nositeli výchovy (aktivace a koordinace činnosti nositelů výchovy třídním učitelem; zajištění vlivu pracující třídy na rozvoj socialistického uvědomění a výchovu charakteru žáků se zvláštním zřetelem ke vztahu k socialistickým brigádám; socialistická dětská a mládežnická organizace jako spojenec třídního učitele při třídní výchově; principy vzájemné spolupráce třídního učitele se samostatnou dětskou a mládežnickou organizací; vzájemná spolupráce učitele s rodiči a demokratickou veřejností; systematizace prostředků a metod výchovy k jednotnému

provádění a řízení pedagogických procesů všemi nositeli výchovy; plán třídního učitele jako vedoucí nástroj jednotného výchovného procesu). 2 hod. přednášek, 2 hod. seminář, 2 hod. cvičení.

Úkolem výuky didaktiky je především poskytnout studentům poznatky o teorii vyučování a teorii mimoškolního vzdělávání a výchovy. Studenti si osvojují takové schopnosti, dovednosti a přesvědčení, které jsou nezbytné k porozumění významu vyučování v celkovém systému socialistického vzdělávání a výchovy, k vědeckému pojetí vyučovacího procesu a jeho úspěšného řízení.

Z oblasti didaktiky jsou probírány tyto tematické okruhy:

1. Hlavní všeobecné vzájemné vztahy a zákonitosti vyučovacího procesu v socialistické škole (společenská determinace vyučovacího procesu; dialektika vedení, osvojování a vývoje ve vyučování; problémy učení a vyučování; ideologické vzdělávání a výchova ve vyučování). 6 hod. přednášek, 2 hod. seminář.

2. Řízení vyučování v socialistické škole (systém vyučování ve třídě jako organizační základ vyučování ve škole v NDR; základní funkce řízení vyučování učitelem; učebnice a vyučovací pomůcky jako pomocný materiál učebních osnov, jejich význam pro řízení vyučování; vyučovací cíle; didaktická příprava učiva; typické situace organizačně metodického utváření vyučování při realizaci učebních osnov; hodnocení a klasifikace; frontální vyučování, samostatné učení, skupinové učení, diferenciací vyučování; programované učení při vyučování; vyučovací hodina jako didaktická jednotka vyučovacího procesu). 9 hod. přednášek, 12 hod. seminář.

3. Některé problémy mimoškolního vzdělávání a výchovy (jednota vyučování a mimoškolního vzdělávání a výchovy v socialistické škole; mimoškolní vzdělávání a výchova v NDR; domácí úkoly v socialistické škole; vedení pracovních kolektivů a kroužků). 2 hod. přednášek.

Úkolem výuky dějin pedagogiky je zejména seznámit studenty s progresivními a revolučními tradicemi marxisticko-

leninské teorie výchovy a praxe, s tím, jak německé revoluční dělnické hnutí na základě pedagogických myšlenek a politicko-výchovných požadavků klasiků marxismu-leninismu dále rozvíjí nejlepší humanistické pedagogické tradice.

Z dějin pedagogiky jsou probírány tyto tematické okruhy:

1. Z pedagogického dědictví progresivní buržoazie (Pestalozzi, Diesterweg aj.). 5 hod. přednášek.

2. O falšování humanistické pedagogiky pokrokové buržoazie v pedagogické teorii a praxi německého imperialismu (Kerschenshtein aj.). 3 hod. přednášek.

3. Pedagogické a politickovýchovné poznaky a požadavky revolučního německého dělnického hnutí a boj za jejich uskutečnění. 7 hod. přednášek.

4. Poznatky, postoje a schopnosti (společenský význam dějin pedagogiky).

Studijní program výuky v oboru psychologie navazuje na základní pedagogicko-psychologický kurs. Cílem psychologické výuky je zejména učinit budoucí učitele způsobilými k principiálně stranickému přístupu učitele ke všem psychologickým otázkám jeho povolání z hlediska marxisticko-leninské teorie, prohloubit a upevnit třídní stanovisko k úspěšnému vývoji mladých socialistických lidí, vytvářet socialistické postoje k zárovň a k rodné vlasti, osvojit si určité poznatky o nejdůležitějších psychologických zákonitostech a faktech o osobnosti a jejím vývoji, vypěstovat dovednost v používání důležitých metod vědecké práce v oblasti pedagogické psychologie a v praxi používaných psychodiagnostických metod k hodnocení osobnosti žáků a třídních kolektivů, rozvinout schopnost využívat psychologických poznatků k intenzivnímu a efektivnímu řízení vzdělávacího a výchovného procesu a učinit budoucí učitele způsobilými k samostatné psychologické analýze pedagogických úkolů a situací aj.

Z oblasti psychologie jsou probírány tyto tematické okruhy:

1. Psychický vývoj dětí a mládeže v podmínkách vzdělávacího a výchovného procesu (učení jako základní

proces vývoje; obecně psychologické mechanismy učení; teoretické základy periodizace psychického vývoje; přehled o somatickém vývoji; charakteristika průběhu psychického vývoje). 20 hod. přednášek, 10 hod. seminář.

2. Učební a výchovné obtíže (vysvětlení patopsychologických jevů na základě marxisticko-leninské vývojové teorie; obtížně vzdělavatelní a vychovatelní žáci; vzdělávací a výchovné obtíže ve třídě; prostředky k překonávání poruch chování a učebních potíží; neurotické vývojové poruchy). 15 hod. přednášek, 10 hod. seminář.

3. Problémy diagnostiky osobnosti a kolektivu (teoretické základy hodnocení žáků; oblasti hodnocení osobnosti; oblasti hodnocení kolektivu; metody hodnocení osobnosti a kolektivu; účelný postup sbírání materiálu; zaznamenávání empirických dat jakožto podkladů pro hodnocení a vyhodnocování materiálu; sestavování a obsah hodnocení osobnosti; sestavování a obsah hodnocení kolektivu). 30 hod. přednášek.

Organickou součástí psychologické výuky jsou praktika. V prvních dvou letech studia na vysoké škole jde o společenskou a politickovýchovnou činnost studentů, při níž mají studenti získávat pedagogické zkušenosti a osvojovat si schopnosti a dovednosti řídit komplexní proces vzdělávání a výchovy (to se uskutečňuje praktickou politickovýchovnou činností ve funkci propagandistů v FDJ nebo v pionýrské organizaci Ernsta Thälmana, ve funkci vedoucích pionýrských nebo pracovních skupin).

Praktika v letních prázdninových táborech (po ukončení prvního roku studia) mají za úkol prakticky ověřit, do jaké míry jsou studenti schopni plnit politickou a pedagogickou funkci vedoucích dětských kolektivů v podmínkách prázdninových táborů. Plněním politických úkolů při práci s dětmi si mají studenti uvědo-

mit společenskou odpovědnost vychovatelů.

Třítýdenní pedagogicko-psychologické praktikum (po ukončení třetího, nejpozději počátkem pátého semestru) má za úkol oboznámit studenty s různými pedagogickými a psychologickými aspekty odpovědné práce třídního učitele v socialistické škole. Pod vedením zkušených praktiků plní některé úkoly z oboru činnosti třídního učitele. Za plánování, přípravu, vedení a zhodnocení praktik odpovídají sekce pedagogiky a psychologie vysokých škol pedagogických.

Studenti dále absolvují tzv. velké školní praktikum. Toto praktikum má komplexní charakter a je proto důležitým kritériem pro posuzování kvality pedagogicko-psychologického vzdělávání. Za obsahovou koncepci odpovídá sekce, ve které se vyučuje metodice hlavního studijního oboru. Studenti mají za úkol prokázat, do jaké míry jsou schopni tvůrčím způsobem využívat získaných vědeckovýchovných vědomostí a dovedností.

Studijní programy pedagogicko-psychologické výuky jsou závazné pro všechny vysoké školy pedagogické v NDR. Jsou v nich podrobně formulovány cíle výuky v jednotlivých kursech, tematické okruhy a jednotlivá témata jsou podrobně rozpracována do té míry, že umožňují učinit si přesnou představu o rozsahu a obsahu učiva a tím i zabezpečit v podstatě stejnou úroveň výuky studentů na všech vysokých školách pedagogických v NDR.

Ze stručného a velmi zjednodušeného sdělení dostatečně vyplývá, jak mimořádná pozornost je v NDR věnována pedagogicko-psychologické výuce budoucích odborných učitelů, jak vysoké požadavky jsou kladeny na jejich pedagogické a psychologické vzdělání, na jejich ideologickou, politickou a odbornou připravenost plnit společensky významnou funkci vzdělavatele a vychovatele dorůstající generace socialistické společnosti.

Miroslav Michalčíka

Ústav pro učitelské vzdělání na Univerzitě Komenského uspořádal v Bratislavě 24.—27. listopadu 1970 mezinárodní poradou o postgraduálním studiu učitelů (PGSU). Tato porada byla stejně jako obdobná konference v ČSSR r. 1968 uspořádána s participací UNESCO. Bratislavská porada se konala v době, kdy PGSU přestává být pokusnou záležitostí a stává se dosti rozsáhlou a běžnou činností všech fakult vzdělávajících učitele. Z toho také nepřímo vyplynulo, že porada uzavírala participaci UNESCO na řešení koncepční problematiky PGSU. Těmito okolnostmi byl určen ráz a úkoly porady.

Porady se zúčastnili jako experti pracovníci ze SSSR, Rumunska, Francie, Švédska a Spojeného království, ale ve srovnání s konferencí přede dvěma roky se nepodařilo zajistit účast expertů z USA a NSR. S výjimkou doc. Koljagina z Moskvy přijeli jiní experti než v r. 1968, což mělo své výhody i nevýhody. Jako pozorovatelé se zúčastnili zástupce pařížského ústředí UNESCO p. Herčík, tajemník FISE s. Špilevoj, pracovník Evropské rady aj. K mezinárodnímu zaměření porady přispěla i účast pracovníků družebních universit z Bulharska, Jugoslávie, Maďarska, NDR a Polska. Hlavní skupinu domácích účastníků tvořili proděkané učitelských fakult, pověřené péčí o PGSU, a pracovníci Ústavů pro učitelské vzdělání v Bratislavě a v Praze. Účast náměstka ministra školství SSR, prorektorů University Komenského a skupiny pracovníků ministerstva školství ČSR byly projevem oficiální pozornosti, již se porada těšila. Méně potěšující byla malá účast pracovníků krajských pedagogických ústavů.

Program bratislavské porady se koncentroval — stejně jako diskuse — kolem tří otázek: 1. zkušenosti s dalším vzděláváním učitelů v ČSSR, 2. vztah PGSU k modernizaci vyučování a 3. mezinárodní výměna informací o dalším vzdělávání učitelů.

Analýze zkušeností z dalšího vzdělávání učitelů v ČSSR věnoval svůj referát J. Mo-

cák, pracovník ÚUV v Bratislavě. Informoval stručně o koncepci a historii PGSU v Československu a na základě výsledků z různých porad a dotazníkových akcí zdůraznil některé získané zkušenosti. Mezi nejzávažnější patří zjištění, že program PGSU začíná být strnulý a že není dostatečně dynamický. Zkušenost, že chybí dostatek vhodné studijní literatury, má pravděpodobně příčinnou souvislost s nepřítomnými zprávami z fakult o závěrečných zkouškách. Studium ukončuje zkoušku jen malý počet postgraduátů. Nevyhovuje zřejmě ani složení zkušebních komisí (chybějí v nich představitelé školské správy apod.). Podle názoru J. Mocáka zůstávají v dnešní etapě vývoje PGSU otevřeny čtyři problémy: 1. povinnost, nebo dobrovolnost, 2. stupňovitě uspořádání, 3. rozsah programu a 4. hmotná stimulace.

Diskuse o povinnosti učitelů postgraduálně studovat ztratila podle mého názoru na aktuálnosti, protože existuje významná názorová shoda, že nutnost stálého sebezdokonalování vyplývá z povahy učitelské činnosti a že v zájmu všech dětí a mládeže je zvýšení pracovní úrovně všech učitelů. Otázka povinnosti se tak dostává do kategorie prostředků a lze samozřejmě souhlasit s názorem, že administrativní řešení není jediným a pravděpodobně ani nejlepším prostředkem, jak získat k postgraduálnímu studiu všechny učitele. Naprostou skepsi o jakékoli formě povinného dalšího vzdělávání učitelů vyjádřil švédský expert p. Tellin. V současné době pokládám za rozhodující zjištění J. Mocáka, že »sa učitelia v rozličných anketách jednoznačne vyjadrili za povinné postgraduálne štúdium« (referát J. Mocáka, str. 15).

Návrhy na stupňovitě (fázovitě) uspořádání PGSU odvozuje J. Mocák z tvrzení, že komplexní program PGSU (tj. filosofie, pedagogika s psychologíí, dva předměty s metodikou) je velkým pracovním zatížením, zvláště pro učitelky, které mají malé děti. J. Mocák opakoval návrh bratislavského ÚUV, aby povinné PGSU bylo rozdě-

leno na dve fáze. První má obsahovat pedagogiku s psychologí a metodiky, má se konat ve 3.—4. roce služby, druhá pak má obsahovat dva aprobační předměty a má se konat mezi 5.—10. rokem služby. Celkový rozsah, tj. dva roky dálkového studia, má zůstat nedotčen. Analogicky se mají řešit ostatní druhy PGSU, tj. pro učitele národních škol apod. Z tohoto návrhu vyplývají i názory J. Mocáka na výběr a uspořádání programu PGSU a na hmotnou stimulaci postgraduántů.

Obdobné problematice byl věnován referát V. Špendly, pracovníka ÚUV v Bratislavě, který analyzoval PGSU z hlediska socioprofesionálního statutu učitelů. Konfrontace koncepce PGSU s objektivními údaji o učitelstvu dovoluje, aby projekt PGSU byl reálný. Jak tvrdí V. Špendla, »v porovnání s původnou koncepcí v niektorých ohľadoch budeme môcť svoje požiadavky azda aj dvíhať« (referát, str. 1). Relevantní pro PGSU jsou zvláště vysoká školská kvalifikovanost učitelů (v 1.—5. ročníku ZDŠ zhruba 8 procent, v 6.—9. roč. okolo 80 procent, na školách II. cyklu 90—100 procent), relativně vysoký podíl mladších učitelů (což vyvrací domněnku, že PGSU podchytí jen nepatrnou část učitelstva) a feminizace zvláště mladších ročníků učitelů (což nutí k pochybám o vhodnosti PGSU mezi 5.—10. rokem praxe). Umístění každého pátého učitele na malých školách vede V. Špendlu k požadavku, aby dosavadní tzv. rozšiřující studium bylo uvedeno v soulad s PGSU. Tento požadavek se již vyskytl, byl zatím striktně odmítán, ale Špendlov argumenty jsou pádné, protože kolize mezi rozšiřujícím a postgraduálním studiem by skutečně mohla konzervovat vysokou míru neodborného vyučování na školách, kde nejsou paralelní třídy. Z údajů o nízkém sociálním a ekonomickém statutu učitelů vyvozuje V. Špendla, že je aktuální specializační PGSU jako cesta k stratifikaci učitelstva, které by tak mohlo získávat vyšší doplňkové kvalifikace, funkce, hodnosti i odměny. Všeobecné PGSU má být prostředkem inovačním a přispět k tomu, aby se činnost učitelů skutečně změnila.

V diskusi, zvláště k referátu J. Mocáka, vystoupili proděkané některých fakult. Prof. Šalát z University Komenského vyjádřil podnětné zkušenosti s přípravou konzultací a studijních textů určených profesorům matematiky. Doc. Kubík z pedagogické fakulty KU zdůraznil, že konzultace mají mít skutečně ráz konzultací (nikoliv přednášek), a polemizoval s takovým uspořádáním PGSU, kdy by se jednotlivé druhy navzájem podmiňovaly. Prof. Vlach z Brna navrhl, aby u vynikajících jednotlivců bylo postgraduální studium spojováno s rigorózním řízením. Doc. Kalista z pedagogické fakulty v Prešově ocenil, že PGSU se stává pro katedry novým spojením se školní praxí, a upozornil, že ne každá katedra je připravena splnit své povinnosti v PGSU. Prof. Válek z přírodovědecké fakulty KU požadoval, aby PGS podporovalo badatelský zájem učitelů, kteří pak budou mít větší smysl pro tvořivou činnost svých žáků.

Úvodní referát doc. dr. Jána Velikaniče, CSc., byl věnován otázkám modernizace vyučování. Za určujícího činitele pokládá J. Velikanič shodně s R. Richtou vědeckotechnickou revoluci, modernizaci vyučování pak za klíčovou otázku výchovně vzdělávací činnosti. Jednotlivé otázky modernizace vysvětluje J. Velikanič s respektem k názorům a teoriím O. Chlupa, J. Linhart, M. A. Šchedrovického, J. S. Brunera, Fr. Kozla, M. Cipra a G. Neunera. Postgraduální studium má podle J. Velikaniče plnit hlavně funkci adaptační a inovační, tj. pomoci učitelům přizpůsobit se novinkám a rozšířit nové poznatky, má se tedy projevovat prakticky ve dvou směrech: »1. ako štúdium konkrétneho obsahu vyučovania, založeného na rozvoji vedeckého poznania v určitých vedných oboroch, 2. ako štúdium „technológií“ vyučovania, tj. ako štúdium vyučovacieho procesu, metód, metodických postupov, foriem, ako aj štúdium využívania moderných technických pomôcok a prostriedkov, ktoré sa vo vyučovaní používajú« (referát, str. 20).

Na myšlenky doc. Velikaniče živě reagoval prof. N. Čakarov ze Sofie, který po-

drobně vyložil, v čem spočívá řídicí funkce dnešního učitele. Doc. Koljagin přehledně vyložil, jaké formy má další vzdělávání učitelů v SSSR. Zájem vyvolaly zvláště informace o kursech pro učitele, kteří jsou ochotni pracovat podle nových osnov matematiky. Prof. Smith z Glasgowa pojednal o analogických snahách ve Skotsku, prof. Embourget o všestranných snahách mezinárodní federace středoškolských profesorů v této oblasti. Pan Herčík z UNESCO sdělil, že byl zpracován a publikován výsledek dotazu vládám, jak se realizuje tzv. charta učitelů z r. 1966. Jedna z myšlenek charty, aby bylo podporováno úsilí učitelstva o další vzdělávání, se setkává ve většině zemí s příznivým ohlasem.

K referátu J. Mocáka a J. Velikaniče věcně patří příspěvek J. Hniličkové, pracovnice ÚUV v Praze. Navázala na svůj referát z r. 1968 a sdělila výsledky anketového šetření PGS učitelů fyziky škol I. a II. cyklu v uplynulém dvouletí. Podle údajů prakticky ze všech fakult v ČSR získala důležité informace, které doplňují i korigují údaje V. Špendly. Dosud nedoceněným faktem je skutečnost, že jen část účastníků (59 procent) PGS učitelů škol II. cyklu učí na všeobecně vzdělávacích školách. Za pozornost stojí také tvrzení postgraduantů, že jejich osobní výdaje se studiím činí 150–3000 Kčs. V PGS učitelů škol I. cyklu existuje nyní přechodné období, protože na fakulty se vracejí většinou absolventi bývalých pedagogických institutů s trojčetnými aprobacemi. Šetřením dr. Hniličkové se prokázalo, že jak modernizace vyučování, tak situace učitelů jsou nutnými kritérii PGSU. Potvrdilo se, že společná koncepce pro učitele škol I. a II. cyklu je správná, protože všichni pocítují potřebu poučit se o moderních fyzikálních problémech. Dominantou má být několik moderních témat, vhodných zároveň pro školskou aplikaci. (Zejména astronomie a lety do vesmíru, kvantové generátory světla, teorie relativity, plazma, atomistika, polovodiče, principy televize, filosofie a dějin fyziky.) Největší důraz je třeba klást na didaktiku

fyziky, zatímco problematické je zařazení teoretické fyziky, která je značně náročná po fyzikální i matematické stránce. Pro učitele středních škol bude na místě zvýšit počet konzultací z didaktiky fyziky. Na základě svého šetření předložila dr. J. Hniličková novou modifikaci programu PGSU.

V diskusi se ukázalo, že další vzdělávání učitelů ve fyzice a v matematice je aktuální ve všech zemích, že souvisí s nejnápadnější reformou vyučování a že do jisté míry je prototypem dalšího vzdělávání učitelů vůbec. Doc. Koljagin z Moskvy navrhl, aby se v příštích dvou letech věnovala zvýšená mezinárodní pozornost právě tomuto okruhu vzdělávacích akcí. Dr. Moros z Krakova při této příležitosti informoval, jak rozsáhle a soustavně se pracuje v Polsku s učiteli při reformě matematického vyučování na nižším stupni základní školy.

V referátu A. Tučka, pracovníka ÚUV v Praze, byl podán návrh na systematickou výměnu informací o dalším vzdělávání učitelů. Jednotlivé části návrhu se staly předmětem živé diskuse, která vyústila v rezoluci rady. Bylo dohodnuto, že zahraniční účastníci zprostředkují kontakt institucí i jednotlivců ve svých zemích s ÚUV v Bratislavě a v Praze. Přijata byla zásada dvojazyčnosti hlavních dokumentů a způsob cirkulace těchto informací. Zvláštní pozornost je třeba věnovat vzájemné informaci institucí v zemích RVHP, kde další vzdělávání učitelů má ústřední instituce i srovnatelné a velmi rozsáhlé úkoly. Účastníci rady se také shodli na několika námětech, jimž by mělo být věnováno příští setkání expertů (pravděpodobně v r. 1972 v Bulharsku). Pořadatelé přislíbili, že v krátké době bude péči prof. Bakoše vydán sborník ve slovenštině, v ruštině a v angličtině.

Jestliže konference v r. 1968 jednala hlavně o možnostech, jak se vysoké školy mohou podílet na dalším vzdělávání učitelů, posoudila československý projekt PČSU a umožnila rozsáhlou, avšak jednorázovou konfrontaci československého úsilí se zahraničními zkušenostmi, pak brati-

slavská porada z r. 1970 potvrdila, že končí pokusné období PGSU a že na mezinárodním poli začíná pravidelná spolupráce. Zároveň se také ukázalo, že PGSU

má některé specifické problémy, jimž bude nutné věnovat několik domácích seminářů a symposií.

Alexandr Tuček

KOLOKVIUM O INTERDISCIPLINÁRNÍM VÝZKUMU VZDĚLÁNÍ V BUKUREŠTI

Na toto téma se konalo v Bukurešti ve dnech 12.—14. prosince 1970 národní kolokvium, organizované ministerstvem školství RLR, Akademií sociálních a politických věd a Ústavem pedagogických věd. Cílem tohoto setkání (jehož se kromě pedagogů zúčastnilo více než 200 významných představitelů nejrozličnějších vědních oborů z celé Rumunské lidové republiky) bylo rozpracování dlouhodobého plánu výzkumu aktuálních problémů rumunského školství. Zmíněný program má v průběhu příštích deseti let umožnit zásadní koncepční řešení otázek týkajících se plánování, organizace, zaměření, obsahu i metod vyučování a výchovy, a to ve světle současných i budoucích potřeb rozvinuté socialistické společnosti. I naši rumunští soudruzi spatřují totiž v kvalitní přípravě dorostu pro období nastupující vědeckotechnické revoluce jeden z klíčových problémů celospolečenského významu.

Jednání kolokvia bylo obsahově velmi dobře připraveno. Skupina vedoucích pracovníků Ústavu pedagogických věd, v čele s jeho ředitelem dr. G. Valdeanu, zpracovala obsáhlý a velmi zajímavý projekt perspektivního programu pedagogického výzkumu, jenž byl uveřejněn v červnu 1970 v 6. čísle žurnálu »Revista de pedagogie«¹ a jenž se stal podkladovým materiálem jednání konference. Zmíněný dokument byl vypracován z iniciativy ÚV Rumunské komunistické strany, jenž uložil příslušným státním orgánům připravit soubor opatření ke zdokonalení struktury a obsahu vzdělání a výchovy, jakož i technologie vyučování, a to na základě studií, pokusného výzkumu, informačních údajů i názorů expertů.

Rumunské pedagogické vědě se tak ote-

vřely nové možnosti vlivu na výchovu a vzdělání. Kromě přímého působení na školskou praxi a její zdokonalování (publikacemi, vědeckými poradami, vědecko-popularizační činností atd.) otvírají orgány politické decize pedagogické teorii i cestu nepřímého působení na práci škol (prostřednictvím orgánů rozhodování).

Od pedagogického výzkumu jsou pro důležitá rozhodnutí o výchově a vzdělání požadovány alternativní návrhy na řešení (včetně komplexního hodnocení předností i nedostatků uvedených alternativ), a to jak na základě teoretických rozborů, tak konkrétních empirických zkoumání a experimentů.

Perspektivní plán pedagogického výzkumu dává této činnosti základní směr a soustřeďuje síly a prostředky k řešení hlavních úkolů. Přitom se považuje za nezbytnou nejen aktivní spolupráce ostatních vědních disciplín (matematika, přírodní vědy, jazykověda atd., současně však sociologie, psychologie, sociální psychologie, axiologie, kybernetika, teorie informací atd.), ale i těsné spojení výzkumné činnosti s výchovně vzdělávací praxí. V tomto směru mají být nalezeny přiměřené formy styku s výchovnými pracovníky, rodiči i žáky tak, aby veškerá činnost směřující ke zdokonalování vzdělávání a výchovy zvyšovala jejich angažovanost a iniciativu.

Pokud jde o základní východiska, chápou autoři projektu vzdělání jako otevřený systém, jehož rozvoj a zdokonalování předpokládá jednak vnímavost k sociálním požadavkům, jednak důsledné koordinování vnitřních funkcí a schopností autoregulace vzdělávací soustavy. Hodlají se přitom opírat o mnohaodvětvová zkou-

mání dnešní skutečnosti a projektování perspektivních výchovně vzdělávacích úkolů a vtisknout pedagogickému výzkumu integrovaný teoreticko-aplikativní charakter.

Systémová koncepce umožňuje autorům vidět vzdělávání v jeho celostnosti, s jeho vnitřními funkcemi i vztahy k vnějšmu okolí. Prvky systému, jež na sebe navzájem působí, umožňují přehled o fungování systému. K racionalizaci fungování systému lze pak dojít tehdy,

- jsou-li upřesněny od počátku cíle a úkoly systému,
- jsou-li známy zdroje, jimiž systém může disponovat k dosažení cílových zájmů,
- jsou-li zvoleny metody, jež umožňují nejvyšší didaktickou efektivnost.

V této souvislosti je zdůrazňována nezbytnost používání objektivních vědeckých metod, zejména pak analytických a pokud možno kvantitativních.

K osvětlení současných úkolů pedagogické teorie v RLR, jakož i k objasnění základních metodologických východisek a cílových záměrů projektu výzkumu byly zaměřeny hlavní referáty prvního dne jednání kolokvia. Zvláštní pozornosti se těšilo zejména vystoupení ministra školství RLR prof. Mircea Malita na téma Obnova pedagogiky a výchovy v duchu moderní vědy a hlavní referát ředitele Institutu pedagogických věd dr. George Vaideanu Interdisciplinární výzkum, nástroj k rozpracování systému vzdělávání.

Druhý den pracovali účastníci kolokvia v několika sekcích. Pro každou sekci byly zformulovány okruhy problémů, byl charakterizován jejich sociální a pedagogický význam, dále byla naznačena cílová řešení a konečně stanoveny vědní disciplíny, jež se mají na výzkumu podílet. Tak např. účastníci v sekci »struktura, funkce a cíle systému« se zabývali analýzou systému vzdělávání zejména z hlediska jeho fungování. Významnou skupinu problémů zde tvořily otázky koordinace a kontinuity uvnitř systému. Předmětem plánovaných výzkumů budou např. otázky vzájemných vazeb mezi vzdě-

lávacím systémem jako celkem a jeho jednotlivými články, problémy respektování komplementárního charakteru funkcí při opatřeních, jež mají zdokonalit systém vzdělávání atd. Závažnou otázkou, jež bude předmětem zkoumání, je problém autoregulačních kvalit vzdělávací soustavy, jejich adaptačních schopností vzhledem k dynamice společenského rozvoje (ekonomiky, vědy, techniky, kultury) i rozvoje jednotlivce. Při řešení těchto problémů se počítá kromě pedagogů s účastí ekonomů, sociologů, jakož i specialistů na sociální inženýrství, kybernetiku a teorii informací.

Pojmově přesné formulace cílových zájmů (na základě analýzy sociálních a školských požadavků) tvoří prvořadou podmínku nejen fungování, ale i zdokonalování systému vzdělávání. Proto považují rumunští pedagogové za přední úkol upřesnění výchovného ideálu a z něho vyplývajících obecných cílů výchovy. K vytyčení těchto cílů se považuje za nezbytné stanovit jednak základní rysy osobnosti, jednak procesy jejího formování v podmínkách rozvinuté socialistické společnosti (jaký lidský typ a typ odborníka má škola vychovat, jaké mají být jeho znalosti, schopnosti, vlastnosti, hodnotový systém, zájmy, postoje atd.). Současný výchovně vzdělávací systém má být analyzován a konfrontován s uvedeným ideálem a cíli školy. Z této konfrontace mají vyplynout návrhy na opatření, jež by přizpůsobila vzdělávací soustavu jako celek i všechny její články cílovým záměrům. Naléhavým úkolem se v této souvislosti jeví rumunským pedagogům rozpracování taxonomie výchovných cílů.

Projekt výzkumu nezapomíná v této souvislosti ani na problém relace vztahů mezi společenskou potřebou vzdělání a kvalifikace a zájmem obyvatelstva o vzdělání (aspirace dospělých, mládeže, dětí) a klade si za cíl je poznat a analyzovat podobně jako hodnotový systém současné společnosti a působení sociální psychiky (idejí, zvyků, představ, předsudků atd.) na vyučování a výchovu mládeže. Při řešení této skupiny úkolů se počítá se spo-

luprací pedagogiky s filosofií výchovy, s filosofickou antropologií, axiologií, sociologií, sociální psychologií, statistikou a ekonomikou.

Práce sekce didaktiky byla rozdělena do několika skupin (podle předmětů či skupin předmětů) a byla zaměřena k problematice obsahu a »technologie« vyučování. Je mimo možnosti této zprávy zabývat se podrobněji jednáním jednotlivých skupin. Připomeňme zde alespoň, že i rumunští pedagogové pocítují (jako předpoklad k adekvátním rozhodnutím o obsahu vyučování) aktuální potřebu nové obecné teorie vzdělání, v jejímž duchu by bylo možno zpracovat komplexní studie a uskutečnit mezioborové výzkumy, jež by se týkaly:

- specifických sociálních i školských požadavků země (aktuálních i perspektivních),
- změn ve výchovné situaci (v důsledku všestranného rozvoje socialistické společnosti),
- změn ve struktuře a dynamice dnešní kultury,
- tendencí rozvoje vědy (včetně odrazu jejích hlavních proudů ve vyučovacím procesu),
- vývoje umění a možnosti uvádět mládež do současného umění,
- vyučovacím procesu (teorie vyučování),
- psychologické problematiky a otázek genetické epistemologie.

Předpokládá se, že tyto studie a výzkumy (vzájemně těsně koordinované) umožní mimo jiné definovat výchovné úkoly obsahu, vyjádřené v behaviorálních schopnostech, v kvalitách ideologických, mravních atd., stanovit zásady a kritéria výběru, organizace a koordinace obsahu, ohraničit obsah vyučovací látky (podle stupňů, typů škol, tříd atd.), oblasti poznání, jejich konceptuální strukturu a stupně osvojení atd., předvídat vyučovací postupy, metody a techniky vzdělávání, jakož i odpovídající didaktické materiály, stanovit kritéria a způsoby hodnocení efektivnosti učebních plánů (vzhledem ke stup-

ni realizace cílů), jakož i způsoby revize těchto učebních plánů.

Pokud jde o prostředky vyučování, byla věnována pozornost především metodám a technikám výkladu i samostatného učení, dále pak optimalizaci didaktických prostředků. Předpokládá se výzkum tradičních i některých nových vyučovacích postupů, metod a forem, a to jak z hlediska cílů školy, povahy jednotlivých předmětů, tak samostatnosti a maximální aktivity žáka ve vyučovacím procesu. Zdůrazňuje se souvztažnost vyučovacích postupů a metod k metodám a technikám vědeckého výzkumu, jakož i vzájemná vazba didaktických prostředků, metod, jejich vnitřní jednoty. Zkoumána bude organizace školy, obsahu, metod a technik vyučování, aby praktická činnost a zkušenosti žáků nabyly větší váhy v učebním procesu. Kritické analýze bude podrobena i současná situace v didaktických prostředcích a materiálu, a to s cílem vypracovat optimální projekty didaktických materiálů v souladu s cíli, obsahem a metodami vyučování.

Sekce zabývající se problematikou učitele měla na programu především otázky zdokonalování přípravy učitelů a vychovatelů. Předmětem pozornosti výzkumu se má stát i hodnocení činnosti pedagogických pracovníků vzhledem k jejich přípravě, jakož i otázky průpravy (teoretické i praktické) k jejich činnosti výzkumné a novátorské. V diskusi bylo v této souvislosti zvláště zdůrazňováno, že výuka pedagogiky musí vést mimo jiné i k rozvoji tvůrčího vědeckého pedagogického myšlení posluchačů. Školy, kde praktikují posluchači, mají být organizovány jako experimentální jednotky, v nichž by se budoucí učitelé mohli seznámit nejen s modely vyučovacích i výchovných postupů a metod, ale i s výzkumnou a diagnostickou technikou.

V závěru z jednání této sekce se zdůrazňuje, že veškerá výchovná činnost v lyceích, pedagogických institutech i na universitách má dosáhnout charakteru interdisciplinární spolupráce při objevování nového a jeho zavádění do škol.

Středem pozornosti pedagogického výzkumu v Rumunsku, pokud jde o výchovné procesy, jsou otázky, jak škola přispívá k utváření socialistického uvědomění mládeže, k mravně vlastenecké výchově, k přípravě žáků na rodinný život. Neopomíjí se ovšem ani další složky, nezbytné k sociální integraci mládeže (např. školní a profesijní orientace mládeže, výchova ke kolektivismu, k vztahu k práci atd.) i k formování harmonicky rozvinuté osobnosti (schopnost myslet, citlivě vnímat, potřeba stálého sebevzdělávání atd.).

Zvláště naléhavě je pocíkována potřeba analyzovat podstatu mravního rozvoje, cesty, kterou žáci projdou až k formování morálních přesvědčení a návyků, což, jak známo, předpokládá především organizování jejich životních zkušeností.

Tímto směrem bude orientován i výzkum, jehož cílová řešení mají kromě optimalizace systému školní a profesijní orientace, zlepšení mravně vlastenecké výchovy a vytváření socialistického uvědomění, jakož i zlepšení výchovy k rodinnému životu prohloubit i přípravu k trvalému sebevzdělávání a navrhnout opatření umožňující prohloubit spolupráci školy a rodiny ve výchově. Je zajímavé, že jako cílové řešení se zde objevuje i úkol vypracovat jednotný výchovný systém, chápáný jako koordinovaný soubor pravidel rozhodování, vztahujících se na všechny prostředky a instituce s výchovnými cíli.

Je přirozené, že řešení uvedených problémů předpokládá zkoumání řady dalších konkrétních otázek, např. jaké možnosti má dnešní škola při organizování či usměrňování mimoškolní činnosti žáků, jaká je vazba mezi výchovnou činností školy a činností organizací dětí a mládeže, jak plní své výchovné funkce rodina atd. atd.

V sekci »žák« se diskutovala řada zajímavých otázek, týkajících se především dnešních potřeb, zájmů, postojů a aspirací mladých lidí a zejména pak jejich vztahů ke škole, k učení a učitelům. Byly položeny mimo jiné takové otázky, jako např. do jaké míry reaguje (odpovídá)

škola na aktuální zájmy a převládající aspirace žáků, jak přijímá žák rodinnou a školní autoritu a co vidí v učiteli, zda lze pozorovat napětí ve vztahu žáků a dospělých (zejména s rodiči a učiteli) a čím je takové napětí vyvoláváno atd. Pozornost je však věnována i psychofyzilogickým aspektům činnosti žáka, jakož i zřetelům hygienickým a zdravotnickým.

Studium nových psychologických a sociologických problémů kladených dnešní školní mládeží by měla vést k odhalení motivačních a vztahových faktorů, jež mohou ztěžovat vyučovací proces, a cest, jak je odstraňovat. Dalším cílovým řešením je přizpůsobení, či nová projekce obsahu a technologie tam, kde nebyly vzaty v úvahu schopnosti, snahy a potřeby žáků.

Jako samostatný problém hodlají rumunští pedagogové zkoumat otázky hodnocení efektivnosti vzdělávací soustavy. Vycházejí přitom z předpokladu, že vzdělávací systém má své autoregulační funkce. Ty se však mohou realizovat jen tehdy, existují-li kritéria a orgány hodnocení zmíněné efektivnosti. Předním úkolem je proto odpovědět na otázku, které jsou ukazatele (kvantitativní, kvalitativní) efektivnosti a dále, které faktory a podmínky působí na efektivnost. Konkrétní zkoumání otázek efektivnosti vyžaduje ovšem vypracování metodologie, což je, jak známo, úkolem mimořádně obtížným.

Ve svém zkoumání chtějí jít v podstatě čtyřmi směry. Zajímá je jednak školská efektivnost, kde si kladou za úkol odstranit příčiny, jež vedou z hlediska obsahu, technologie a učitelských kádřů k nesouladu mezi žádanou a skutečně dosažovanou úrovní výchovně vzdělávacích procesů. Dále hodlají analyzovat průtočnost vzdělávací soustavy podle jednotlivých cyklů a ročníků a zaměřit se přitom na odstranění příčin propadání žáků, na optimalizaci vyučování pro mládež vyžadující zvláštní péče apod. Středem zájmů pedagogické teorie se stává i modernizace technik hodnocení, aby sloužily nejen

výběru žáků z hlediska jejich schopností, ale i autoregulaci systému.

Dalším předmětem pozornosti je ekonomická efektivnost vzdělávacího systému s víceméně obvyklými ukazateli. Zajímavá jsou i další dvě hlediska — organizační a sociální efektivnost. První zřetel (organizační efektivnost) směřuje k optimalizaci plánování, k rozvoji a zdokonalení vzdělávání (příčemž se berou v úvahu vztahy mezi pod-systémy a elementy vzdělávací soustavy), k zlepšení systému informací, jakož i k optimalizaci rozmístění základních školních jednotek. Pokud jde o sociální efektivnost, bude zkoumán rozsah vzdělávání ve vztahu ke společenské potřebě (nutnosti), bude prováděno srovnávání kvantitativních ukazatelů efektivnosti vzdělávací soustavy se systémy v zahraničí. Pokud jde o kvalitativní hlediska efektivnosti, klade se především otázka, jaké jsou výsledky činnosti absolventů v jejich pozdějších činnostech (v různých oblastech národního hospodářství).

I rumunští pedagogové se zamýšlejí, jakou pedagogiku potřebuje společnost v současné době, charakterizované převratnými změnami ve vědě, technice i v kulturně společenské oblasti. V odpovědi zdůrazňují dva momenty: trvalý rozvoj pedagogiky jako vědy a její schopnost kritické sebereflexe, permanentní prověrky a revize základních pouček a tezí. To je ovšem možné pouze tehdy — jak bylo zdůrazněno v závěrech kolokvia — bude-li odstraněn didaktický dogmatismus, stane-li se pedagogika citlivou, vnímavou k výsledkům progresivního vědeckého poznání, bude-li v pedagogické teorii dosaženo souvztažnosti mezi deskriptivností, explanativností a normativností.

Kritické výhrady se objevily i k tradičně chápanému předmětu pedagogiky. V závěrech kolokvia se zdůrazňuje, že předmět pedagogiky již nelze vztahovat pouze k výchovně vzdělávacím procesům ve specializovaných výchovných zařízeních, ale je nutno jej rozšířit na další jevy v sociokulturní oblasti. Naléhavým

úkolem pedagogiky je upřesnit vztahy k ostatním vědám zkoumajícím člověka, jakož i k exaktním vědám. Výrazný akcent klade přitom rumunská pedagogika na mnohostranné kontakty s pedagogickou teorií ostatních zemí a na zdokonalení přípravy vlastních kádrů pedagogů-speci-alistů.

Autoři projektu výzkumu předpokládají, že zkušenost nashromážděná zmíněnými výzkumy umožní jednak

- lépe vymezit společenskou funkci výchovného působení,
- upřesnit úkol pedagogiky, její specifické metody výzkumu a vztahy k jiným oborům,
- rozpracovat strategii pedagogického experimentu.

Představitelé rumunské pedagogické teorie si uvědomují, že bez aktivní účasti pedagogické praxe nelze aplikovat žádné opatření týkající se vzdělávacího systému a konec konců není možné úspěšně rozvíjet ani pedagogický výzkum. V této souvislosti je pocíťována potřeba vypracovat některé monografické práce z oboru filosofie a sociologie výchovy, ekonomiky vzdělání, teorie výchovy, praktické didaktiky, psychologie výchovy atd.

Velké možnosti při řešení otázek spjatých s rozvojem vzdělávání a pedagogiky vidí rumunská pedagogika v uplatnění kybernetiky při studiu objektivních zákonitostí výchovných procesů a jevů. V této souvislosti se zdůrazňuje nutnost výzkumů v informační psychologii a pedagogice, v teorii a technice vyučovacích strojů, v teorii didaktických algoritmů, jakož i v teorii programovaného vyučování.

Stručná zpráva pochopitelně nemůže vyčerpat bohatství myšlenek a podnětů vyslovených na kolokviu. Úplnější obraz může podat teprve sborník materiálů z této konference, jež hodlají vydat rumunští přátelé v nejbližší době. I neúplný nástin problémů, jež řeší či hodlá řešit pedagogické teorie v RLR (v těsné spolupráci s ostatními vědními obory), i přístup k jejich řešení představuje však rumunskou pedagogiku jako moderní, rychle se roz-

víjející disciplínu, nejtěsněji spjatou s potřebami socialistické společnosti i životem školy, otevřenou všemu progresivnímu v ostatních vědních oborech i ve světové pedagogické teorii a praxi.

Závěrem lze konstatovat, že rumunská pedagogika hledá odpovědi na v zásadě stejné problémy, na něž potřebuje co nejdříve odpovědět pedagogika všech socialis-

tických zemí, včetně naší pedagogické teorie.

Častější styky a lepší vzájemná informovanost byla by jistě ku prospěchu rozvoji pedagogické teorie u nás i v RLR a mohla by napomoci rozvoji marxistické pedagogiky ve všech socialistických zemích.

František Bacík