

REFERÁTY A RECENZE

B. S. Urban

ÚVOD DO TEORIE ESTETICKÉ VÝCHOVY

Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica Monographia XXXIII. Praha 1970

Snaha o vysokoškolské vzdělání vychovatelů všech odstínů vede k soustavnému prohlubování poznatků v teoretické oblasti, aby mohlo dojít k dokonalejší aplikaci v praxi. Jedním ze základních požadavků v oblasti výchovy je nutnost osvojit si všestranně problémy estetické výchovy i jejího širokého rozsahu a uschopnit tak vychovatele všech stupňů škol, aby dovedli pohotově v jakémkoliv naukovém předmětu i při výchovném působení záměrně organizovaném použít pedagogicko-didaktických stylů práce ve prospěch estetické výchovy. Právě z tohoto hlediska je nutno uznat, že v oblasti universitního studia bylo dbáno, aby estetika a zvláště pak teorie estetické výchovy byla přednášena zkušenými odborníky. Tuto závažnost a důležitost ve společenském dění podtrhuje Universita Karlova vydáním obsáhlého spisu prof. B. S. Urbana, který ve své osobě slučuje nejen zkušeného pedagoga působivšího na různých stupních škol, nýbrž i tvůrčího umělce. Jeho experimentální činnost jak v teorii, tak v tvůrčí praxi dodává jeho vědecké práci spolehlivou základnu a jistotu, že nepadne do abstraktních formulací, ale kaž-

dý estetickovýchovný fakt vidí užitečně uskutečnitelný ve školní praxi.

Již v úvodu připomíná Urban, že aktuálnost estetické výchovy vyvstává tím naléhavěji, čím více se zrychluje životní tempo moderní společnosti, »signalizující nebezpečné zplanění citových kvalit člověka«. Je přirozené, že rychlý růst civilizační a technické tvorby rozmnožuje jednostranně životní úroveň lidu, která se staví často proti kráse přírody a dokonce ji ničí. V poměru člověka k umění narušuje civilizační proces zřejmě častější možnost dostatečného prožitku uměleckého díla, i když musíme přiznat, že jedině moderní architektura působí na podvědomé estetické cítění člověka. Současná psychologie dokazuje nesporně, že neuplatnění ostatních estetických zážitků způsobuje vážné poruchy v rovnováze vnitřních duševních harmonizačních sil. Zjevná obhroublost v chování jisté části mládeže je toho dokladem a mstí se společnosti za to, že nebylo užito všech prostředků estetické výchovy.

Tato rovnováha ve výchovných prostředcích organizovaných z hlediska školského aparátu se nedá odstranit sebelepšími osno-

vami. Hlavním činitelem nápravy by mohl být všestranně vzdělaný učitel, který přímo svou osobností vykonává potřebný vliv na duši dítěte.

Prof. Urban byl si vědom toho, že musí vyjít z estetiky, a proto sleduje ve své knize její historický vývoj, a to ještě z doby, kdy estetika byla součástí filosofie. Nejspolehlivější základy k poznávání nauky o krásnu stále ještě podává řecká filosofie jako základ evropského myšlení. Již u Platóna se můžeme poučit o stupňovitosti krásna, o hodnotách, v nichž je krásno obsaženo jako odlesk nejčistších idejí. Po Platónovi se snažil upřesnit pojmy krásna a umění cestou empirického uvažování Aristoteles. A tak nás prof. Urban provází dále myšlením středověku, renesancí (Leonardo da Vinci, Alberti) až ke Kantovi, který první podal přesný výklad transcendentálnosti v estetice a umění, a dále k Hegelovi, kde jsou položeny, sice v obráceném slova smyslu, základy k dialektice a k marxisticko-leninské estetice.

Šíře estetických jevů uměleckých i mimouměleckých udává směr pedagogickému řešení a ukládá učitel, aby jich v náležité míře využil k účinnému působení na žáka. Tímto směrem se obohacuje pedagogika o hlubší pohledy do jednotlivých životních jevů a prožitků, které mají spoluvytvářet světový názor a životní sloh. V tomto úseku pedagogika přestává být úzkým profilem, zbavuje se formalismu a pamětně odříkávaných statí, které poutají učitele k určitým doktrínám a zbavují ho tvůrčího postoje k pedagogicko-didaktickému dílu. Právě pak se estetická výchova nemůže stát specifickou naukou, ale podnětem k celkovému zosílenému vnímání a konzumaci do jisté obsáhlé zásobárny, která umožní učitel, aby suverénně rozdával nejen vědomosti, ale i rozmanitost v pojetí krásna, které všechny věci a činy v sobě mají utajeny. Nestačí podrobně rozebrat třeba nějakou květinu, ale poukázat na její krásné proporce, barvy — vést žáky k mravnímu postoji ke krásnu, jak to hlásá ochrana památek a přírody. Proto zcela zákonitě dochází prof. Urban k tomuto závěru: »Estetickou výchovu definujeme jako vedení

k obecné kulturnosti ve všech společenských vztazích, jehož cílem je vypěstovat v člověku návyky kulturního chování právě tak jako schopnost hlubokého, uvědomělého prožitku všech umělektvůrčích procesů i mimouměleckého estetického.« (24)

Ve své práci se Urban obšírněji zabývá historickým vývojem pojmu »umělecká výchova«, který dlouhou dobu byl používán zvláště v začátcích boje o princip »umění do škol«, kdy se v zájmu demokratizace školství rušilo aristokratické postavení umění a zdůrazňovala se jeho socializační funkce. V důsledku toho přednáší O. Hostinský učitelstvu o socializaci umění a nesouhlasí s pojetím, že existuje tzv. nižší a vyšší umění, jedno pro lid, druhé pro vyšší společenské vrstvy. Urban se snaží podrobnou analýzou ozřejmit pojmy »umělecká« a »estetická« výchova. Zde se vyjasňuje určité zaměření, směřující k pochopení atím i k snadnějšímu prožitku uměleckého díla a dále k procítění krás v oblasti mimoumělecké, to je v přírodě, ve věcech, strojích, v lidském chování atd. V oblasti umělecké výchovy je nutno odlišit výchovu k uměleckému tvoření, jež patří na nejvyšší školy uměleckého směru, a pedagogické vedení i uvádění do problematiky uměleckého tvoření, které má sloužit k navození smyslů k chápání uměleckých děl a nikoliv k jejich vytváření — to je potom vlastní estetická výchova.

V dalších kapitolách se Urban zabývá výkladem podstaty jednotlivých umění, aby všeobecně vzdělaný pedagog dovedl přístupným způsobem vyložit základní rysy uměleckého díla a tím usnadnit pochopení umělecké práce a snáze proniknout v jeho hlubší smysl. Jak často se setkáváme i u inteligentních lidí s názorem, že umělecké dílo má být napodobeninou skutečnosti! Mnozí z nich nedovedou pochopit, že umění svým sdělením odkrývá hlouběji pod povrchem »skutečnosti« velká bohatství poznatků a pocitů. Proto pedagogická práce s uměleckým dílem má navodit smyslový aparát do samého středu tvůrčího vyznání umělcova. Tak je to také myšleno s výchovou k vnímání estetických hodnot mimouměleckých, které zaujmají ostatní

svět a s nimiž jsme v denním styku. V této oblasti musí vyvinout vychovatel nejvyšší úsilí, aby navodil pocity pro vnímání krásna v přírodě, aby chovanec se jimi obrozoval a zušlechťoval. Svévolné ničení stromů, rostlin, nešetrné trhání květin, týrání zvířat a bezohledné ničení civilizačních zařízení jsou pro organizátory výchovných akcí podnětem, aby estetická výchova byla tímto směrem urychleně zintenzivněna. Na některých sídlištích okolo Prahy vidíme surově zdupány velké záhony růží, nehledě k tomu, že jde o značné ekonomické ztráty. Urban rovněž zdůrazňuje estetičnost v lidských vztazích označovaných jako kulturnost: »V naší společenské soustavě to znamená i zvýraznění zřetelů k státo-občanské a ideově politické výchově mládeže.« (55)

Jednou z nejvýznamnějších částí estetické výchovy je »výchova uměním«, kterýžto termín místo starého »umělecká výchova« plně vyjadřuje oblast, kterou umění plní řadu funkcí. Urban opět na historickém vývoji ukazuje, že výchova uměním již od samého začátku umělecké tvorby vedla k ideologickému přetváření společnosti podle zákonů o vývoji společenských formací. Zvláště se zabývá výchovou uměním v socialismu, kde jde o socializaci uměleckých hodnot.

V samostatné kapitole »Estetická výchova a moderní umění« poukazuje na pedagogicko-didaktický fakt, že soudobé umění nebylo obvykle pojato do výchovného plánu a že škola za nově se vytvářivším uměním o několik desetiletí zaostávala. S tím zápolíme i dnes a je si třeba uvědomit, že neschopnost pochopit pravý úmysl současného umění ve smyslu nového působení na člověka pramení především z nedostatku školní výchovy. Porozumět modernímu umění vyžaduje jisté naladění lidské bytosti na zcela odlišný způsob vnímání, než tomu bylo v období od renesance do impresionismu, kdy umělecký projev byl klasifikován podle jeho vztahu k reálné skutečnosti. Po té stránce je výchova k porozumění modernímu umění jednou z nejtěžších didaktických záležitostí. Záleží opět na osobnosti vychovatele, aby sám nejdříve dovedl

hodnoty moderního umění pochopit a prožívat, aby potom zcela spontánně navodil vnímací proces svým svěřencům. Nejvíce škody modernímu umění napáchala tzv. teze o nesrozumitelnosti, která se zjednodušeným způsobem zbavuje námahy z přemýšlení, jak odčerpat z díla hodnoty krásna. Zneužíván je také požadavek tzv. umění pro lid. Tyto široce uplatňované teze poškozují i proces vnímání umění minulých slohových epoch.

Školského praktika bude jistě zajímat Urbanův přehled obsahu estetickovýchovné práce od předškolního období přes školu základní a střední až ke škole vysoké. Toto rozčlenění v obecném smyslu usnadní učitelům všech oborů nepamínat, že každá disciplína skrývá v sobě estetickovýchovné momenty, které je třeba cílevědomě uplatňovat.

V kapitole o historických zdrojích estetické výchovy přináší autor pro všechny stylové a ideově společenské formace zcela jasné doklady o záměrném uzpůsobení uměleckých projevů, aby ovlivnily lidskou osobnost. Již pravěké jeskynní malby jsou zvláště zjevným dokladem výtvarného expresionismu, který vyvolával určité podněty k činnosti. V daleko vyspělejších kulturách sumersko-akkadské, egyptské, čínské a japonské byla tvůrčí činnost organizována již také školsky. V antickém světě (Řecko — Řím) došlo k hlubšímu pojetí krásna a jeho vlivu na člověka v morálním smyslu. Toto úsilí dovést člověka prostřednictvím krásy k dobru bylo promítnuto do všech oborů lidské činnosti v demokratickém pojetí života.

V estetickovýchovném smyslu se kniha zabývá využitím některých prvků v nových objevech předkolumbovské Ameriky, kde Mayové, Aztékové a Inkové dospěli k dosud nevyužitému problému celistvosti upředené z kladných a záporných sil věčně pulzujících na tomto našem světě. V mnohém případě došlo v těchto kulturách k modernímu přístupu k řízené výchově v estetickém smyslu, kde umění má vyvažující úlohu k racionálnímu pojetí výchovné praxe.

Raně křesťanská ideologie, hlásající asketismus, odmítala umění, které se křesťanům

jevilo příliš spjaté s římskou státností. Později však, když se křesťanství stalo ústřední ideologií feudalismu, bylo umění všestranně využito k převýchově člověka k pokoře a zbožnění křesťanských výjevů. Zde se také poukazuje na hierarchické vybudování přísně organizovaného školství. V této oblasti si křesťanství podrželo na několik století své výchovné metody, vyúsťující mnohdy v neudržitelnou strnulost, která zabraňovala tvůrčímu přístupu k estetickým jevům. Proto renesance rozvinula široký pohled na život pomocí přírodovědy, aby osvobodila člověka od dogmat a dala nahlédnout hlouběji pod povrch věcí. Tím ovlivnila také umění, které studiem přírody obohatilo své výtvarné projevy a dalo jim žít přirozeným životem. Byla tu jen snaha o dokonalejší společenský řád, také výchova měla být položena na vědecké základy. Nejpatrněji to bylo uskutečněno v oblasti výtvarné, kde vznikly první učebnice lineární perspektivy a všech poznatků potřebných k malbě, sochařství a architektuře, jak to dodnes můžeme sledovat u Leonardových Traktátů a dále u Albertiho, Brunelleschiho, v Německu u A. Dürera aj. Všechny tyto nové tendence vyvrcholily u J. A. Komenského, jehož estetickému rysu pedagogického učení věnuje Urban značnou pozornost.

Dále rozvádí situaci v 17. a 18. století a ukazuje, do jaké míry zanechaly estetické názory doby stopy na školské praxi. Zastavuje se u velkých zjevů té doby, Locke, Rousseaua, Kanta, Schillera, Goetha, u jejich estetických a esteticko-pedagogických názorů. Zvláštní pozornost věnuje Hegelovi, německému idealistickému filosofu počátku 19. století, který na základě své dialektické metody odůvodnil pomocí protikladů uvnitř procesu neustálý růst a vývoj tvoření.

Pro pedagogiku estetického a psychologického zaměření velmi mnoho znamenali J. F. Herbart, který v estetické oblasti stanovil proporcionality výchovných cílů. Nové pohledy na vývoj umění razil H. A. Tailne, který stanovil pro posuzování uměleckého díla trojí kritérium: 1. důležitost a obecnost, 2. prospěšnost, 3. invenci. Byl

výraznou osobností své doby, zkoumající vývoj estetického ideálu a vztahu mezi přírodou a člověkem. Podobně a důsledněji rozebíral problém estetického vztahu umění ke skutečnosti, kritizoval idealistickou estetiku a směřoval přímo ke kritickému realismu N. G. Černyševskij.

V západních zemích přišla na pořad dne empiricko-experimentální estetika Fechnerova a později Wundtova. Psychologické tendence v estetice zdůrazňovaly problém v cítění, senzualisté objevovali přítomnost krásy ve smyslovém prožitku, novotomisté v božském zjevení, evolucionisté (Darwin, Spencer) aplikovali genetickou teorii na estetiku až k intuitivistickému pojetí uměleckého tvoření.

Rovněž zakladatelé vědeckého socialismu Marx a Engels podrobným rozbořem vývoje společnosti odhalili třídní podmíněnost výchovy. Jejich zásluhou je také zdůraznění tradice v zájmu všestranného rozvoje individua. Ve 20. století, zejména po Velké socialistické revoluci, se postupně krystalizuje marxistická estetika, která chápe umění jako součást celistvého historického procesu, jehož materiální základ tvoří rozvoj výrobních sil a výrobních vztahů. Velmi podrobně se pak Urban zabývá současnými sovětskými i západními estetickovýchovnými tendencemi, aby tak snáze vynikly výhody socialistické výchovy. Závěrem poukazuje na značný přínos O. Hostinského, J. Patočky, B. Kádnera, B. Markalouse, O. Chlupa, V. Přihody, J. V. Klímy a řady novějších pracovníků vzešlých z učitelské praxe, V. Uhra, J. Uždila, V. Jůvy, Fr. Holešovského a dalších pro estetickovýchovnou praxi.

Vcelku lze říci, že spis prof. B. S. Urbana má základní význam v oblasti teorie estetické výchovy nejen svým syntetickým charakterem, ale i tím, že autor vidí jednotlivé problémy pod zorným úhlem marxisticko-leninské gnoseologie. Kniha má zároveň všechny předpoklady, aby v ní učitelé všech směrů a stupňů škol získali všestranné, vědecky fundované poučení i správný směr pro vedení estetickovýchovné praxe.

František Kubišta

Dosavadní zkušenosti svědčí zcela přesvědčivě o tom, že matematické metody jsou ve stále větší míře využívány v různých oblastech vědeckého výzkumu. Výjimku netvoří ani psychologické a pedagogické vědy. Využívání různých matematických metod totiž významně přispívá jak ke zvýšení kvalitativní úrovně vědeckovýzkumných prací, tak ke zvyšování praktického významu získaných poznatků. Tyto metody se ovšem mohou stát účinným prostředkem získávání objektivních poznatků pouze za předpokladu, je-li důsledně respektována jejich přiměřenost studovaným jevům či procesům. Nedodržení této podmínky je vždy spojeno s nebezpečím chybné interpretace registrovaných výsledků výzkumu.

Tradiční metody matematické statistiky umožňují kvantitativní analýzu většinou jen relativně jednoduchých, izolovaně studovaných jevů a procesů. Za současného stavu rozvoje psychologických i pedagogických věd je stále naléhavěji pocítována nutnost systematického zkoumání různých jevů a procesů v jejich vzájemných vztazích a souvislostech. Jednou (nikoli však jedinou) z matematických metod použitelných při kvantitativní analýze výsledků některých takto zaměřených výzkumů je metoda multivariační analýzy, s kterou seznamuje čtenáře ve své práci »Multivariační analýza v pedagogice a pedagogické psychologii« vědecký pracovník Vědeckovýzkumného ústavu MŠ Litevské SSR B. Bitinas.

V úvodu své práce zcela oprávněně poukazuje na nutnost osvojit si především základní principy různých matematických metod a obeznámit se s podmínkami jejich použití, jelikož prostá aplikace jednotlivých technik zpracovávání výsledků výzkumů bez hlubší teoretické analýzy a zdůvodnění v sobě skrývá nebezpečí empirismu či dogmatického pojetí významu těch či oněch matematických metod.

V první části, »Podstata multidimenzionálního zobrazování objektů« (s. 6—43),

pojednává o některých základních otázkách měření v psychologii a v pedagogice, o povaze multidimenzionálního prostoru proměnných, o vektorech a maticích.

Druhá část, »Kvantitativní měření psychických vlastností osobnosti« (s. 44—148), je věnována charakteristice současného stavu měření individuálních rozdílů psychických vlastností člověka, otázkám konstrukce intervalové škály, měření psychických vlastností v souvislosti s výzkumy procesu učení a měření postoju ve výchovném procesu.

Ve třetí části, nadepsané »Některé metody multivariační statistické analýzy« (s. 149—243), objasňuje autor nejprve některé základní pojmy, dále pak pojednává o multivariační a kanonické korelaci, o faktorové analýze a metodách rozhodování.

Čtvrtá, poslední část práce, »Metody rekognoskace vzorků v psychologickém a pedagogickém výzkumu« (s. 244—325), je věnována charakteristice moderních metod detekce vzorků v multidimenzionálním prostoru, některým otázkám selekce informačních znaků aj.

Již stručná charakteristika obsahu Bitinasovy práce napovídá, že její studium předpokládá jistou předběžnou matematickou přípravu. A opět potvrzuje, že další rozvoj psychologických a pedagogických věd je do značné míry podmíněn výchovou odborných a vědeckých pracovníků vyzbrojených hlubokými znalostmi nejen vlastního vědního oboru, ale i znalostmi principů, metod a technik matematické statistiky a dalších matematických disciplín.

V posledních letech se ukazuje, že mnohé oblasti matematiky, které se dříve jevily jako neperspektivní, bez praktického významu pro některé vědní disciplíny, lze pokládat za vhodný prostředek zpracování výsledků výzkumu na úseku pedagogiky a psychologie.

V závěru své práce autor poukazuje na

některé principy, které při zpracovávání výsledků pedagogických a psychologických výzkumů musí být brány v úvahu. Především to, že veškeré psychologické a pedagogické zákonitosti mají pravděpodobnostní povahu. Dále, že základem každého experimentálního výzkumu je měření; podstatu problému proto spočívá ve zvýšení přesnosti měření parametrů. Bez použití multivariační analýzy nemohou být uspokojivě řešeny mnohé problémy pedagogiky a pedagogické psychologie. Veškeré úkoly zpracovávání informací se týkají popisu, objasnění, diagnózy a prognózy pedagogických a psychologických jevů a spojování různých typů zpracovávání. Popis předpokládá odhalení podstatných znaků a vnitřní struktury jevů, jejich objasnění pak odhalení příčinně následných vazeb, odhalení podstaty jevů. Diagnóza a prognóza představuje užítí zákonitostí v praxi. Použití

matematických metod vyžaduje od badatele stanovení přesné teoretické a metodologické pozice, zvýšení kvality metod získávání informací, jejich standardizaci, opakovatelnost pokusů jinými pracovníky.

Ve svém výkladu autor citlivě přihlíží ke specifickým potřebám pedagogických a pedagogickopsychologických výzkumů. Nezapomíná se proto rozbořením otázek čistě matematického charakteru, způsobů použití různých technik ilustruje na konkrétních výsledcích výzkumů. Kniha je vhodně doplněna výkladovým slovníkem základních termínů.

Bitinasova velmi podnětná informativní práce, zpracovaná na vysoké odborné úrovni, významně obohacuje okruh literatury věnované problematice aplikace matematických metod na úseku pedagogického a psychologického výzkumu.

Miroslav Michalička

B. V. Kubjejev

KINOFILMY V POMOŠČ VYSŠEJ ŠKOLE

Vysaja škola, Moskva 1970; 96 stran.

Sovětské školy — zejména vysoké — věnují v poslední době velmi značnou pozornost zavádění novodobé didaktické techniky, zejména výukových filmů a televize, do vyučovacího procesu. Tato kniha přináší podrobný přehled moderních výukových a populárně vědeckých filmů použitelných na vysokých školách, které byly v Sovětském svazu vyrobeny v letech 1966—1968. Jde o téměř 300 filmů, z nichž mnohé mají několik dílů. Jejich tematika je vesměs velmi aktuální a mnohé z nich jsou zaměřeny na otázky, které jsou dnes v popředí zájmu, například na otázky řízení výroby a podniků, problematiky využívání metod a prostředků moderní výpočetní techniky atd. Protože u nás víme o sovětských výukových filmech velmi málo a ani na našich sympozích o využití filmu ve výuce se o nich téměř nikdy podrobně nerefereuje, může kniha poskytnout našim učitelům vysokých škol velmi cenné informace a stát se podnětem k navázání spolupráce v této oblasti. Její údaje však dobře poslouží i učitelům středních škol, zejména odborných,

kteří v ní najdou řadu filmů, jež by jim mohly dobře posloužit.

Kniha obsahuje úvod a devět samostatných kapitol.

V úvodu autor ukazuje, že v období vědecké a technické revoluce má zavádění technických pomůcek a prostředků do výuky na vysokých školách stále rostoucí význam, protože umožňuje zvyšovat názornost této výuky a tím i její efektivitu. Autor pak uvádí řadu příkladů práce sovětských vysokých škol, jichž učitelé vhodné soupravy filmů navrhli nebo přímo vyrobili, dále pak podává metodické pokyny pro jejich využití v přednáškách i při jiných formách výuky na vysokých školách. Hlavní část příručky uvádí u každého filmu jeho filmografický materiál, jeho obsah a pokyny pro jeho využití ve vyučovacím procesu.

V první kapitole je uvedeno 33 filmů o životě V. I. Lenina a o jeho díle. Další kapitola obsahuje informace o 69 filmech pro obecně vzdělávací a obecně technické předměty (fyzika, chemie, deskriptivní geo-

metrie, technologie kovů, základy stavebnictví, jazyková výuka a náměty pro cizojazyčnou konverzaci, tělesná výchova a sport). Ve třetí kapitole je shrnuto 19 filmů pro jednotlivé odborné předměty vysokých škol technických (úprava terénu, metalurgie, strojnictví a výroba přístrojů, elektronika, elektronické přístroje a automatika, výpočetní technika, lesní inženýrství a technologie dřeva, celulózy a papíru). Filmy s tematikou probíranou na sovětských universitách (biologie a fyziologie, agrochemie, chemická technologie, technologie potravinářských výrobků) shrnuje čtvrtá kapitola. V páté kapitole jsou uvedeny informace o 11 výukových a 29 technicko-propagačních a populárně vědeckých filmech natočených na normálním 35milimetrovém filmu, jež byly vyrobeny v letech 1965—1966 a jsou k dispozici ve všech městských a oblastních půjčovnách filmu. Další výukové (35) a technicko-propagační a vědecko-populární (36) 35milimetrové filmy vyrobené v období 1966 až 1968, jež jsou v těchto půjčovnách rovněž k dispozici, popisuje šestá kapitola. Sedmá kapitola pojednává o využívání filmu při vědeckém výzkumu na vysokých školách. Užívá se přitom většinou speciálních technik filmování: makrosnímků a mikrosním-

ků, rentgenových filmů, záběrů v polarizovaném světle a ve světle různých spektrálních barev, trikových snímků, cyklografických záběrů, časové lupy atd. Autor nejprve uvádí krátké pokyny pro využití těchto filmů a přináší pak podrobnější údaje o 62 filmech vyrobených při vědeckém výzkumu v letech 1964—1968 na některých sovětských vysokých školách. Osmá kapitola přináší informace o 47 filmech, jež mají být podle plánu vyrobeny v letech 1970 a 1971. Závěrečná devátá kapitola obsahuje základní sovětskou bibliografii o výukové kinematografii a o kinofikaci vyučovacího procesu na sovětských vysokých školách z období 1965—1968. Obsahuje celkem 55 literárních odkazů.

Příručka podává značně vyčerpávající přehled o základním filmovém vybavení sovětských vysokých škol a obsahuje údaje, jež by mohly a měly zajímat naše učitele i pracovníky v oblasti školního filmu. Smutným dokladem politické situace v období 1968 a 1969 u nás je okolnost, že ač vydání knihy bylo předběžně ohlášeno v sovětském bulletinu »Novyje knigy«, nedostala se kniha pro naprostý nezájem našich pracovníků o tuto problematiku na náš knižní trh zahraniční literatury.

Kliment Šoler

Karl-Heinz Günther—Gottfried Uhlig

GESCHICHTE DER SCHULE IN DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK 1945 BIS 1968 (DĚJINY ŠKOLY V NĚMECKÉ DEMOKRATICKÉ REPUBLICE 1945 AŽ 1968)

Volk und Wissen, Volkseigener Verlag. Berlin 1969. 220 str. s obsáhlejší obrazovou přílohou.

V poslední době se v pedagogických kruzích stále více, a to nejen v socialistických zemích, ale i v kapitalistických státech, diskutuje o úspěších školy a výchovy v Německé demokratické republice. V souvislosti s tím si také stále více zaslouženou pozornost získává školství NDR i v širokých kruzích našich pedagogických pracovníků. Zvláště pozoruhodnou se stala školská reforma uskutečněná v NDR na základě zákona o jednotném socialistickém vzdělávacím systému z roku 1965, jímž byla v NDR uzákoněna povinná desetiletá vše-

obecně vzdělávací polytechnická střední škola. Uskutečňování zásad uvedeného zákona je ovšem výsledkem dlouholetého vývoje, realizovaného úsilím pokrokových německých učitelů, pedagogů a školských pracovníků od konce druhé světové války pod vedením jednotné socialistické strany Německa (SED) a také — zejména v prvních letech po válce — vydatnou pomocí Sovětského svazu. Podrobný obraz tohoto vývoje ukazuje kniha *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis*

1968, kterou připravili k dvacátému výročí existence NDR i u nás dobře známí pedagogové z NDR Karl-Heinz Günther a Gottfried Uhlig.

Svůj velmi podrobný popis a rozbor vývoje školy ve své zemi podávají v souvislosti s celkovým politicko-ekonomickým vývojem poválečného Německa, takže mají při tom příležitost poukazovat i na značně kontrastní vývoj v politické a zejména školské oblasti v NDR a NSR. Zároveň se snaží — pokud je to třeba — vidět i širší souvislosti školského vývoje své země s vývojem školství a vzdělání v ostatních socialistických zemích, zejména v Sovětském svazu. V sledování rozvoje školství v NDR věnují autoři stejnou pozornost školství všeobecně vzdělávacímu i školství odbornému a v potřebné míře si všímají i rozvoje pedagogické vědy ve své zemi. Četnými diagramy, které doprovázejí text knihy, činí autoři svůj velmi podrobný výklad názornějším a plastičtější.

Kniha je rozčleněna do pěti základních kapitol. Úvodní kapitola se zabývá základy a předpoklady revolučního obratu v německém školství po roce 1945 především tak, že rozebírá základní školsko-politickou koncepci německé dělnické třídy a ukazuje jak na její historické tradice, tak na její souhlas s cíli protihitlerovské koalice ve druhé světové válce, snaží se stručně postihnout politicko-ekonomické síly a procesy působící v prvním roce po válce na území dnešní NDR, které se tam staly oporou v dalším úsilí o revoluční přestavbu školství. A konečně podává i obraz německého školství bezprostředně po porážce německého fašismu v roce 1945 (působení fašistické ideologie, chaos ve vzdělávacích zařízeních a jejich bídný stav, nedostatek učitelů, odraz válečných událostí v životě mládeže atd.). Další čtyři kapitoly pak odpovídají jednotlivým etapám vývoje školy v NDR a naznačují tak i periodizaci tohoto vývoje.

První období ve vývoji školy v NDR představují léta 1945—1949 a autoři je charakterizují jako období antifašisticko-demokratické školské reformy. Jde o období ještě před založením

NDR, kdy se teprve postupně vytvářely vlastní demokratické orgány německého pracujícího lidu pod vedením tehdejší sovětské vojenské správy. Především bylo nutno v tehdejší sovětské okupační zóně vytvořit centrální správu lidového vzdělání a obnovit na tomto území vyučování. Obnovení vyučování bylo na podzim roku 1945 jistě spojeno s těžkými hmotnými problémy. Ale stejně těžkým a vážným problémem bylo očištění školy od fašistických učitelů a výběr více než 20 000 nových učitelských sil, vypracování nových učebních plánů a csnov a zajištění prvních učebnic, nechceme-li už zde hovořit o dalších problémech, kterými se v souvislosti s tím zabývají autoři podrobně (zrušení soukromých škol, odluka církve a školy, vytváření přípravek ke studiu, vytvoření antifašisticko-demokratické organizace mládeže atd.).

Zákonem o demokratizaci německé školy, přijatým postupně jednotlivými zemskými a provinciálními správami na jaře 1946, byl vytvořen na území dnešní NDR jednotný školský systém, jehož základem se stala osmiletá jednotná základní škola, na niž pak navazovaly učňovské školy a střední školy se třemi větvemi. Tento systém pak trval v NDR v podstatě až do roku 1959 a stal se tam základem dalšího demokratického vývoje německé školní výchovy. Zvláštní pozornost byla už v tomto období věnována reformě školy na venkově — byly odstraňovány jednotřídky a vybudováno několik set centrálních škol. Antifašisticko-demokratické reformy ukončily také národnostní útlak lužickosrbského obyvatelstva a zajistily vyučování lužickosrbských dětí v mateřském jazyce. Pro vzdělávání učitelů byly na universitách zřízeny pedagogické fakulty. Od roku 1948 pracují na školách v NDR pionýrské organizace. Ovšem už v této době se také projevovaly jasné náznaky budoucího rozdělení Berlína a celého Německa i v oblasti školské politiky. I když byl zákon o demokratizaci školství přijat pro celý Berlín a dokonce schválen i spojeneckým velením, bylo brzy jasné, že v západním sektoru Berlína realizován nebude.

Závěrem kapitoly autoři shrnují a ukazují, že už do roku 1949 bylo v rámci antifašisticko-demokratické školské reformy v sovětské okupační zóně Německa dosaženo toho, že vyučování a výchova na školách byly zbaveny škodlivého vlivu fašistických, militaristických a jiných reakčních ideologií, byly v oblasti vzdělání odstraněny výsady dosud vládnoucí třídy, zmizela propast mezi školstvím a lidovými masami a do značné míry byly překonány i těžké vlivy imperialistické války na školství a životní situaci dětí a mládeže. Velikou zásluhu o to měla pomoc sovětských vojenských úřadů. V tomto období už začínají němečtí učitelé také studovat v překladech sovětskou pedagogickou literaturu a začíná se na území budoucí NDR diskuse o reformní pedagogice, na kterou chtěli mnozí učitelé navazovat, která však se nemohla stát, jak autoři ve své knize blíže dovozují, základem nové školy v NDR.

Druhé období představuje přechod k socialistickému vývoji školství v NDR v letech 1949—1955 a jemu autoři věnují ve své knize další kapitolu. Východiskem tohoto vývoje je založení NDR na podzim roku 1949. V celém tomto období bylo věnováno v NDR mnoho péče především rozvíjení socialistické struktury a socialistického obsahu vnitřní práce školy. Šlo přitom zejména o důsledné rozvíjení vši výchovné práce na základě marxismu-leninismu, o vypracování celkové marxisticko-leninské koncepce vzdělávacího obsahu školy, o pozvedání úrovně vyučování, o rozvíjení zvláštní péče o děti dělníků a rolníků, o materiální a organizační rozvíjení škol a o zlepšování postavení učitelů. Tak bylo mnoho péče věnováno také vyučování přírodním vědám, reformě venkovské školy, spojování vyučování s produktivní prací, vytvoření systému učitelského vzdělání, rozvoji práce pionýrské organizace atd. Do tehdejší doby už také spadají i první počátky rozvíjení desetileté střední školy v NDR. Významné je, že v letech 1949—1955 se též začíná vyvíjet v NDR vlastní socialistická tvorba v oblasti pedagogické vědy v souvislosti s rozvojem školy.

Nejobsáhlejší kapitola v knize je věnována třetí etapě vývoje školy v NDR, probíhající v letech 1956—1962. Její náplní byla vlastní socialistická představa školství v NDR, která se opírala o silný teoretický ruch, jenž se rozvinul v pedagogických kruzích v NDR kolem tohoto úkolu a projevil se nejen ve významných konferencích a teoretických pracích, ale i v důkladném přepracování vzdělávacího obsahu, zejména v duchu požadavků polytechnického vzdělání a spojení školy se životem a vyučování s prací, a ve významných stranických a legislativních aktech, z nichž nejvýznamnějším byl Zákon o socialistickém vývoji školství Německé demokratické republiky z 2. prosince 1959. Tento akt předcházela široká diskuse, v níž si pedagogové v NDR vyjasňovali socialistickou perspektivu školství ve své zemi v souvislosti s bojem proti revizionismu, který se tehdy výrazně projevil v NDR i na školskopolitickém a pedagogickém poli ve spojení s jinými obecně politickými událostmi kolem roku 1956. Autoři knihy vidí jeho záměry a projevy zejména v zanedbávání socialistické výchovy, ve snižování vzdělávací úrovně zvláště základní školy, ve zpochybňování dalšího rozvíjení základní školy v povinnou a všeobecnou střední školu, v doporučování zkrácení základní školy a opětného zavádění dualismu mezi obecnou a střední školou, v odmítání sovětské pedagogiky jako »dogmatické« a v nekritické propagaci reformněpedagogických myšlenek. Studium této pasáže se jeví českému čtenáři knihy dnes v souvislosti s událostmi v roce 1968 zvlášť aktuální.

Zákonem o socialistickém vývoji školství Německé demokratické republiky byla v roce 1959 v NDR nově upravena struktura školství. Její základ tvořila už tehdy jasně desetiletá všeobecně vzdělávací polytechnická škola, ovšem příprava na povolání do značné míry a vyšší střední škola vůbec tehdy ještě navazovaly přímo na 8. třídu základní školy. Největší pozornost v celé této kapitole věnují autoři rozvíjení požadavku spojení vyučování s produktivní prací a zavádění polytechnického vyučování, k čemuž docházelo v NDR zvláště inten-

zívňe od počátku školního roku 1958/59.

Poslední kapitola, nazvaná *V ý v o j j e d -*
notného socialistického systému vzdělání, se zabývá obdobím od
roku 1963 a spadá do něho především
vypracování *Zákona o jednotném*
socialistickém systému vzdě-
lání, který byl přijat legislativním orgá-
nem NDR 25. února 1965, a první etapa
jeho realizace. Tímto zákonem byla dána
všem státním i společenským vzdělávacím
zařízením v NDR jednotná vzdělávací kon-
cepce a byla jím také jednotně stanovena
všeobecná povinnost středoškolské a od-
borné přípravy mládeže. V duchu tohoto
ustanovení se má před přípravou na povo-
lání dostávat všem dětem desetiletého
středního vzdělání, které má zajišťovat de-
setiletá všeobecně vzdělávací polytechnic-
ká střední škola, na níž ve většině případů
navazují pak učňovská zařízení a dvouletá
vyšší střední škola. Jen v některých přípa-
dech je možné ukončit základní středo-
školské vzdělání i v zařízeních pro přípra-
vu k povolání nebo v zařízeních pro vzdě-
lávání pracujících. Přípravu na vysokou
školu podle tohoto zákona mohou získat
absolventi střední školy na vyšší střední
škole nebo v abiturientských třídách zaří-

zení pro přípravu k povolání. Autoři ve
své knize mají ovšem i příležitost, aby
ukázali také na výsledky první fáze usku-
tečňování zmíněného zákona a rozpraco-
vávání důležitých teoretických i praktic-
kých úkolů souvisejících s dalším rozvíje-
ním školství v NDR po roce 1965 (např.
modernizace obsahu vzdělání, propracová-
vání obsahu a podstaty polytechnického
vzdělání, přestavba vyšší střední školy, pro-
hlubování a systematizace občanské výcho-
vy, zkvalitňování předškolní výchovy, mo-
dernizace a zvyšování efektivity přípravy
na povolání apod.).

Svou knihou autoři nejenže vhodně při-
spěli k oslavě státního jubilea NDR, ale
shrnuli především (a využili k tomu i zku-
šeností, které získali už ve své dřívější
práci z dějin školství v NDR, uveřejněné
několik let předtím jako obsáhlá příloha
časopisu *Pädagogik*) celkový vývoj školství
v NDR a ukázali jeho logiku, kterou mu
dává systematické úsilí budovat školství a
výchovu v zemi na marxisticko-leninských
základech. Bylo by správné, aby tato kniha
pro svůj bohatý obsah i jasné ideové za-
měření nalezla pozorné čtenáře i mezi čes-
kými a slovenskými pedagogy a školskými
pracovníky.

František Singule

PAEDAGOGICA HISTORICA 1970

V 6. čísle XX. ročníku *Pedagogiky* z roku
1970 byla zpráva o IX. ročníku časopisu
Paedagogica Historica (PH), který v anglič-
tině, francouzštině, němčině a v mateřském
jazyce své země vydává R. L. Plancke
(Gent) ve spolupráci s významnými vě-
deckými pracovníky ve státech kapitalistic-
kých (M. Debesse, Paříž, J. Dolch, Saar-
brücken, J. A. Lauwerys, Londýn, L. Volpi-
celli, Řím, aj.) a socialistických (B. Jausz,
Debrecen, B. Suchodolski, Varšava).

Tři čísla mimořádného ročníku k 10. vý-
ročí PH reagují alespoň částečně na po-
známky o nevyváženém zastoupení vědecké
produkce socialistických států.

Paedagogica Historica, 1970,
X, 1 (v celkovém pořadí 20), 201 s.

Studie. Dagmar Čapková, Praha, podává
ve studii J. A. Comenius's *Orbis pictus* in

its Conception as a Textbook for the Uni-
versal Education of Children (s. 5—27)
přesnější pohled na klasickou příručku, jež
pramení z posledních poznatků vědeckých
pracovníků v ČSSR a v zahraničí a je částí
širšího přístupu k filosofickému a pedago-
gickému dílu Komenského. — Allan Craw-
furd, Littleton (Colorado), se ve studii
A Short History of the Public Community
Junior College Movement in the United
States (s. 28—47) zabývá některými pro-
blémy severoamerického sekundárního škol-
ství. — Studie *La formation pédagogique*
des frères des écoles chrétiennes, spéciale-
ment en Belgique, au cours de la première
moitié du 19^e siècle (s. 49—79), jejímž
autorem je Maurice de Vroede (Leuven),
je novým pohledem na pedagogickou čin-
nost tzv. křesťanských bratří. Tato činnost

měla v Belgii dobrou tradici a namnoze převyšovala úroveň školství jiných řádů, církví, státních i soukromých institucí. — José Luis García Garrido (Řím) v textu *La formación humana, principal vocation de L. A. Seneca* (s. 80—110), uveřejněném se zřetelem k výše uvedeným zásadám jako výjimka, přistupuje k modernímu výkladu pedagogických aspektů života a díla významného myslitele antiky. — Našeho čtenáře zaujme zejména studie *Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945*, jejímž autorem je Rainer Nickel (Berlín, západní sektor, s. 111 až 128). Autor se zabývá zejména tzv. třetím humanismem, tj. renesancí antiky v německé ideologii (autor ovšem užívá krycího pojmu národně socialistická ideologie), a po sporném hodnocení výchozích ideologických aspektů přináší cenné informace o podcenění intelektuálního vzdělání na úkor fyzické přípravy a pěstování národního charakteru. — Th. Rutt (Köln-Lindenthal) ve studii *Bedeutung pädagogisch-historischer Forschungsergebnisse für das systematische Erziehungsdenken* (s. 129 až 148) věnuje pozornost významu historicko-pedagogického bádání pro systematické myšlení v oblasti vzdělávacích a výchovných jevů a konkretizuje stručné závěry v této oblasti na podrobnější analýze některých aspektů vzdělání a výchovy v antické společnosti.

V Kronice je vzpomenuto 100. výročí školského zákona v Anglii, 150. výročí university v Bonnu, výročí university v Kolíně n. R., německého filantropismu, 100. výročí říšského školského zákona v Rakousku-Uhersku (včetně nejnovější literatury k těmto výročím). Kronika připomíná výročí J. A. Komenského, 1. číslo XXV. ročníku *Acta Comeniana* a registruje 50. výročí UJEP v Brně. Připomíná též dílo Diny Bertoni Jovine, zejména 3 svazky *Storia della pedagogia* (1966—1968) a dějiny základního školství v Itálii.

Oddíl *Notae* je věnován příspěvku J. Brambory (Praha, s. 193—195) o konferencích a výstavách k výročí J. A. Komenského. Berthold Gerner (Reutlingen) se při přile-

žitosti vydání 1. sv. *Sebraných spisů O. Willmanna* (Aalen 1968) zabývá raným obdobím pedagoga, který v 2. pol. 19. stol. působil na universitě v Praze.

Paedagogica Historica, 1970, X, 2 (celkové pořadí 21), 249 s.

Studie Jean Giraud (Lyon) se ve studii *Laurent Bordon, précepteur* (s. 205—224) zabývá postavou učitele, pedagoga a spisovatele (1653—1730), autora *La belle Education* (1694). Studie je příspěvkem ke stavu vyučování ve Francii koncem 17. a počátkem 18. století. Pozornost věnuje vztahům učitelů a žáků. (Viz též E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, T. I., Paris, 1938, a G. Suyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris 1964.) — Marc Plancke (Gand) ve studii *Contribution à l'histoire de l'enseignement élémentaire en Tunisie* (s. 225—242) věnuje pozornost vývoji elementárního vzdělání v Tunisu v 7. až 12. století. Studie je příspěvkem k dějinám islámské vzdělanosti a může být i komparativním vzorkem pro stav vzdělanosti a školství v Evropě v uvedeném období. (Viz A. Shalaby, *History of Muslim Education*, Beyrouth 1954). — Gerhard Silberer (Karlsruhe) ve studii *Natur und Lehre bei Demokrit von Abdera* (s. 243 až 250) osvětluje pojmy »příroda« a »učení« u tohoto filosofa materialistické orientace. — R. P. Singh (New Delhi) ve studii *Notes on the Writing of the History of Indian Education* (s. 251—278) zpřesňuje koncepci vývoje vzdělanosti a vzdělání v Indii od rozvoje původních východních civilizací (viz Veda Mitra, *Education in Ancient India*, Delhi 1964) přes vliv anglické kolonizátorské politiky až po podněty sociálního a filosofického učení M. Gándhího.

V oddílu *Recenze* se Friedrich W. Kron (Mainz) zabývá knihou: Theodor Ballauf, *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Band I: *Von der Antike bis zum Humanismus* (Freiburg—München 1969, 747 s.). Jde o součást *Orbis academicus*, *Problemgeschichte der Wissenschaft in Dokumenten und Vorstellungen* I/11. *Idealis-*

tická koncepce tohoto významného znalce vývoje a stavu západoevropského školství a pedagogiky, jež je v terminologii recenzenta nazývána kritickou pedagogikou, vychází ze tří základů teorie vzdělání a výchovy v Evropě, řecké antiky, zejména sofistů a Platóna, humanismu, zejména Erasma Rotterdamského, a osvícenství, zejména Rousseaua. Výňatky z textů jsou doprovázeny komentáři autora pozoruhodné publikace, jejíž pojetí může být východiskem ke konfrontaci marxistického a pokrokově orientovaného buržoazně demokratického pojetí dějin vzdělání a výchovy, školství a pedagogiky.

V oddíle Kronika je zmínka o vytvoření Komise pro historickou pedagogiku při Německé společnosti pro vědu o výchově (NSR) za předsednictví E. Lichtensteina. — V r. 1970 zemřel ve věku 87 let G. Caló, mj. autor četných historickopedagogických prací [autor knihy *Momenti di storia dell'educazione* z r. 1955 vydal v r. 1951 Komenského Velkou didaktiku a v r. 1959 studii *Comenio nel tempo suo e nel nostro*]. — Ve dnech 12.—15. září 1970 se konal v Římě mezinárodní kongres k životnímu výročí M. Montessoriové (1870—1952). Kongres se konal na téma M. Montessoriová a problém výchovy v moderním světě jako část Mezinárodního roku výchovy.

V oddílu Notae podává W. W. Brickmann, Philadelphia (Pennsylvania), člen redakčního kruhu PH, vybranou bibliografii k dějinám výchovy ve Francii (s. 286—292).

Velmi cennou částí tohoto čísla PH je Index bibliographicus (s. 293—451). Autoři zvolili klasifikaci: A. Obecné problémy dějin vzdělání a výchovy (včetně metodologie, bibliografie, encyklopedií). — B. Celková díla k dějinám vzdělání a výchovy. — C. Díla k jednotlivým epochám a životu a dílu významných pedagogů. — D. Srovnávací dějiny vzdělání a výchovy, dějiny národní a regionální. — E. Monografie různého druhu (včetně dějin školství podle stupňů školské soustavy a podle věkových zvláštností).

Paedagogica Historica, 1970, X, 3 (celkové pořadí 22), 206 s.

Studie. Götz Hillig-Siegfried Weitz (Marburg/Lahn) se ve studii A. S. Makarenko — Leiter der Dzeržinskij-Kommune in Charkov? (s. 455—516) zabývá »dějinami sovětské komuny pro mládež se zvláštním zřetelem k organizační struktuře«. V úvodní části je podán přehled dosavadní bohaté literatury a jsou naznačeny sporné a dosud neosvětlené problémy. Plně je respektována literatura sovětská, z našich znalců je uveden L. Pecha. (Viz též A. S. Makarenko, *Ausgewählte Schriften*, Paderborn 1969.) Studie se v dalším textu zabývá jednotlivými obdobími vývoje komuny (včetně vývoje v druhé polovině 30. let a ohlasu činnosti kolonie v Makarenkově literárním i vědeckém díle). Autoři se převážně zabývají problémy pedagogickými, otázky politické ponechávají na okraji textu. — Cornelius J. Jaenen (Ottawa) se ve studii *Ruthenian Schools in Western Canada 1897—1919* (s. 517—541) zabývá dvojjazyčným školstvím se zvláštním zřetelem k ukrajinské emigraci. — Čtenáře ve střední Evropě zaujme studie *Marie Theresa's Attempt to Educate an Empire*, jejímž autorem je George M. O'Brien (Cuiuth, Minnesota) a jež na s. 542—565 na základě starší i novější literatury středoevropské (mj. *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*, Vienna 1963), původních textů (I. Felbiger aj.) i literatury anglosaské vykládá počátek reformního úsilí Marie Terezie a vrchol tohoto úsilí v letech 1774 až 1775. Všimá si i úlohy reformátorů (Felbiger, Kindermann, Messner, Marx). Reformy jsou vykládány jako výraz humanistického idealismu, hlubší analýza souvislostí ekonomických, politických a kulturních není silnou stránkou autorovy erudice, popř. metodologie. Tereziánské školské reformy totiž přímo vybízejí k uplatnění uvedených souvislostí. — G. Pire (Liège) ve studii *Regards sur la vie et l'oeuvre de Jan Amos Comenius* (s. 566—588), jež vznikla k 300. výročí smrti klasika české pedagogiky, pracuje i s nejnovější literaturou v západním světě

(M. Blekastad aj.), méně s literaturou naší provenience. Ve smyslu posledních závěrů ke Konzultaci řadí Komenského mezi velké reformátory věcí lidských prostřednictvím vzdělání a výchovy (Platón, Luther, Rousseau). Ve studiích jsou některé nepřesnosti a jednoznačné soudy, jimiž bohužel stále ještě je doprovázena většina jinak cenných zahraničních studií (počínaje rodištěm Komenského). — Luigi Volpicelli (Roma) se ve studii *Le prime scuole e i primi insegnanti a Roma dopo il 20 settembre del 1870* (s. 589—604) zabývá římským školstvím v převratném roce 1870, návrhy na jeho reformu a jejich realizaci. Uvádí činnost významných postav tohoto období (B. Bolasco, Clara Francia, Clara Chauvet).

Další část 3. čísla PH tvoří seznam disertací k dějinám vzdělání a výchovy (s. 605—617), jde však pouze o kapitalistické státy.

V oddíle Kronika je poznámka o zvláštním čísle čas. *Österreichische Hochschulzeitung* (1970, XXII, 11), jež je věnováno 300. výročí university v Innsbrucku. V Holandsku vyšla kniha *Inleiding in de historische pedagogiek* (1968), jejímž autorem je N. F. Noordam. Kronika upozorňuje na 5. číslo časopisu *Pedagogika* z roku 1970, jež je věnováno dílu J. A. Komenského (studie jsou bohužel uvedeny bez autorů).

Oddíl Notae přináší seznam prací z dějin vzdělání a výchovy, jež v letech 1962 až 1966 vznikly na universitách v Indii (s. 621 a 622) a velmi cennou výběrovou bibliografii prací k dějinám školství a pedagogiky v USA (s. 622—630), kterou připravil W. W. Brickman.

Oddíl Index nominum přináší seznam autorů, kteří se v současné době zabývají dějinami školství a pedagogiky. Již přehled jmen z ČSSR (Bakoš, Cach, Čapková, Černohorský, Červenka, Cipro, Dýma, B. Kasl, K. Kasl, Koukal, Mátej, Němečková) ukazuje, že jde o seznam neúplný a nepřesný.

V závěru čísla je podán přehled statí, které v PH byly uveřejněny v letech 1961 až 1970 (s. 649—658).

Pokládáme jubilejní X. ročník PH z roku 1970 za důležitý dokument ke stavu vědecké práce v dějinách vzdělání a výchovy,

školství a pedagogiky v západním světě. Jde o časopis, který sdružuje významné vědecké pracovníky z různých států včetně států socialistických a který pokud možno ponechává stranou politické pozadí školství a pedagogiky v kapitalistických státech, které by v negativním slova smyslu mohlo ovlivnit výměnu názorů v oblasti historiografie školství a pedagogiky. To znamená, že by politické hledisko (vyjádřené v převážně buržoazně demokratickém a idealistickohumanistickém modelu soudobého světa, jež je přenášeno i do pohledu na minulost) bylo eliminováno. Uvedli jsme již, že i po jisté nápravě jsou země socialistického tábora v PH zastoupeny zcela neúměrně. Nemají-li dodnes socialistické státy svůj časopis, který by podobným způsobem jako PH informoval o vědecké produkci v oblasti dějin školství a pedagogiky, měli by jejich zástupci v redakční radě PH zásadněji prosazovat objektivní informace o stavu historiografie školství a pedagogiky v socialistických státech. I problém dnešního Německa je v PH zjednodušen (máme na mysli existenci NDR jako samostatného státu).

PH věnují stále větší pozornost tzv. třetímu světu. Právem. Srovnávací historická pedagogika v této oblasti je záležitostí aktuální a pro celkový obraz geneze školských institucí a pedagogických idejí nanejvýš nutná.

Z klasiků západní pedagogiky je věnována největší pozornost dílu J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a J. F. Herbarta.

Objevuje se produkce polská, jugoslávská i rumunská. Z ruských a sovětských filosofů a pedagogů se těší pozornosti zejména L. N. Tolstoj, N. K. Krupská, P. P. Blonskij, P. P. Šackij a jmenovitě A. S. Makarenko (zejména v NSR). I Leninovo dílo je váženo ve smyslu pedagogickém a školskopolitickém. Z naší oblasti je to S. Tešedík, B. Bolzano, J. V. Svoboda a zejména kome-niologie (prostřednictvím J. Brambory a D. Čapkové).

Je třeba zdůraznit pohotovost, s níž redakce PH pracuje, včetně pohotovosti tiskárenských služeb, jež má k dispozici. Bibliografii za rok 1969 máme po ruce

v ročníku 1970 již na jaře 1971. Přehled pedagogické literatury vydávaný u nás může být totiž ve srovnání s PH jen základní informací, i když v něm zřetel k literární produkci v socialistických státech je výrazný.

K metodologickým problémům ročníků

KRONIKA UNESCO

Listopad 1970

Program Unesco ve využití komunikačních družic pro vzdělávací činnost Unesco komentuje v tomto čísle Tor Gjesdal. Zpráva z 85. zasedání výkonného výboru této organizace informuje o tom, že rezoluce žádající přijetí NDR do této organizace byla zamítnuta 14 hlasy při 6 absencích (str. 453). Jiná zpráva uvádí, že v srpnu 1970 zkoumalo na pozvání generálního ředitele 29 expertů další možnosti výchovy k mezinárodnímu porozumění a míru (str. 472).

Prosinec 1970

Úvodní článek je věnován Mezinárodní konferenci o institucionálních, administrativních a finančních aspektech kulturní politiky (*Vers une action commune en faveur de la culture*, str. 513—518).

Ve zprávách o Mezinárodním roku výchovy se stává »Škola a kolektivita« zabývá mimostátními výchovnými institucemi, budovanými zejména v rámci měst a velkých průmyslových podniků (*L'école et la collectivité*, str. 523). Poznámka v kapitole »Science« mluví o nadprodukci vědeckých publikací, které někdy vznikají ani ne tak z nutnosti sdělit nový vědecký poznatek, jako z potřeby prokázat publikací vědeckou aktivitu jednotlivce nebo ústavu (str. 529). Další zajímavá poznámka se týká působení televize na široké masy posluchačů. Pan Esslin, pracovník BBC, se domnívá, že nebezpečí manipulace posluchačů není tak velké, jak se předpokládá, naopak, že reklama a politická propaganda svou kvantitou nakonec bude imunizovat obecnost proti vlivům, kterými na ně chce působit (str. 531).

PH 1969 a 1970 se vrátíme v samostatné studii, která bude věnována stavu metodologie historiografie školství a pedagogiky v socialistických státech na straně jedné a ve státech kapitalistických na straně druhé.

Josef Cach

Leden 1971

První číslo tohoto roku podává zprávu o 16. generální konferenci, která se konala v polovině října 1970 (str. 3—8). Schválený program Unesco soustřeďuje činnost v oblasti výchovy kolem problému demokratické a celoživotního vzdělávání. V oblasti exaktních a přírodních věd bude vybudován mezinárodní systém vědeckých informací, světový integrovaný systém oceánských stanic a mezidisciplinární a mezivládní program »Člověk a biosféra«. V sociálních vědách vystupuje do popředí problematika lidských práv a míru. V programu je i využívání moderních informačních prostředků a družic v zájmových sférách Unesco, především ve výchově.

Obdobné tematiky se týká i exposé generálního ředitele pod názvem: Mír, rozvoj, lidská práva — tři hlavní cíle Unesco (str. 114) i závěr generální debaty (str. 20).

Pod názvem »Panoráma výchovného a kulturního pokroku« přináší časopis řadu čísel vybraných ze statistické ročenky Unesco z r. 1968, která ukazují některé současné kulturní relace (str. 30). Publikáční činnost stoupla např. mezi r. 1955 a 1968 o 70 %. Počet televizorů se zvýšil od r. 1953 z 22 miliónů na 236 miliónů. Klesá návštěva kin — v Anglii připadají na jednoho občana 4 návštěvy kina ročně, v USA 7, ve Francii 4, v Itálii 11, v Bulharsku 14, v SSSR 20, na Tchaj-wanu 66. Evropa, která reprezentuje pouze 13 % obyvatelstva světa, publikuje 44 % titulů, Afrika 1 % (zhruba 10 % obyvatel světa), Asie 55 % obyvateli pouze 20,5 % titulů, Amerika 14,4 %, SSSR 15,6 %. Další čísla se týkají deníků, filmové produkce, celkem úspěšného rozvoje školství, rozhlasu atd.

Únor 1971

Redakční článek »Nástup výchovné technologie« (L'avènement de la technologie éducative, str. 51—58) čerpá ze zkušeností Mezinárodního roku výchovy. Ukázalo se, že zejména rozvojové země nemohou zatím stupňovat své náklady na vzdělání a nemohou tudíž používat jen tradiční metody výchovy, vyžadující malý počet žáků na jednoho učitele a bezprostřední kontakt s ním. Zatímco se etablované pedagogické vědy více či méně brání využití techniky ve výuce, argumentující nebezpečím dehumanizace ve výuce, vyrůstá v kapitalistických státech »průmysl vzdělávání«, který se komerčním způsobem zmocňuje těchto moderních možností. Vzniká tak otázka, zda vzdělání zůstane jedinou oblastí lidské činnosti, kde by technologie nemohla obohatit lidské možnosti. Je zhoubným paradoxem, jestliže se žádá, aby vzdělání měnilo svět, aniž se samo trvale transformovalo. Rozvojové země, nezátížené tradicemi a rutinou v oblasti výchovy, by měly především přezkoumat, zda elementární vzdělání vyžaduje doby 6 let, zda má být vzdělávání organizováno na základě dosavadních studijních disciplín, zda nelze lépe plánovat využití školních budov a zařízení, tedy i rozložení školního roku.

Samy Friedman informuje v tomto čísle o činnosti Mezinárodní rady pro společenskou vědu, zkratka CISS (Le Conseil International des sciences sociales: un aperçu de ses activités, str. 54—58). Tato organizace, založená r. 1952, má dnes 38 členů. Do jejího studijního programu náleží srovnávací mezikulturní výzkum, poruchy rovnováhy životního prostředí, strategie v plánování a využívání sociálních věd.

Z drobných zpráv je zajímavá zpráva o výměnném zájezdu polských středoškolačků z Varšavy a francouzských z Lyonu.

Březen 1971

Úvodní článek »Le lancement d'un programme sur l'homme et la biosphère« (str. 91—97) je věnován mezinárodnímu výzkumu biosféry, další článek výchově arabských uprchlíků. V drobných zprávách je

referát o maďarských akcích k jubileu Komenského a o tamější mezinárodní konferenci v Egeru v červnu 1970, o využití audiovizuálních prostředků.

Duben 1971

H. R. Cassirer informuje o perspektivách výchovy školských pracovníků (Les perspectives de la formation pédagogique, str. 137—153). Na rozdíl od předchozích období zaměřuje se výchova pedagogů tak, aby byli schopni modernizovat výuku. Jedním z problémů je poměr obecného a vlastního pedagogického vzdělání učitelů. Stále více pozornosti se věnuje poslednímu, jehož obsah se současně mění. V popředí je využití metod sociálních věd při zkoumání problémů výuky a odsunují se tradiční kursy dějin a filosofie pedagogiky (do značné míry lze tu z našeho hlediska mluvit o určité bezideologičnosti učitelského studia). V praktické výchově učitelů se zdůrazňuje schopnost psychologického působení, která se realizuje i v soustavně nacvičovaném chování učitele, které má zajistit vhodnou interakci s žáky, stimulovat jejich zájem, tvůrčí schopnost, atd. Lze mluvit přímo o tréninku těchto schopností. Jiné pokusy se dějí s novými učebnicemi a programovanou výchovou i televizí. Ta je již namnoze ve vzdělávacím procesu využívána, je však využívána špatně, protože je nedostatek těch, kdo dovedou ze všech hledisek správně vytvářet televizní lekce, i nedostatek učitelů, kteří s těmito lekcemi umějí účelně zacházet. Vznikají nové kategorie pedagogických pracovníků — výchovní pracovníci, výzkumníci, technici, specialisté pro pracovní výchovu i plánovači výuky, které spolu s dosavadními inspektory a administrátory nazývá autor strategy výchovy. Instituce, v nichž studují budoucí učitelé, musí tyto specialisty nutně vychovávat, mají-li splnit svou povinnost vůči školství.

Henri R. Cassirer píše stat »Prostředky masové informace a vývoj venkova« (str. 145—153 — Les moyens d'information et l'évolution rurale). Zabývá se zdroji informace, technikou jejich šíření, kvalifikací personálu, který jimi pracuje, a v závěru

zdůrazňuje, že žádný z novodobých komunikačních prostředků nevytlačuje prostředky staré, že se uplatňují účelně všechny, od loutkového divadla až po televizi.

Upozorňuji ještě na některé drobnější zprávy: V devíti bulharských městech se konaly přednášky o Mezinárodním roku výchovy. Bulharské ministerstvo školství spojilo v jedné slavnostní akci Mezinárodní rok výchovy a sté výročí narozenin Lenina. I tisk a komunikační prostředky vůbec zde věnovaly MRV značnou pozornost. V jeho rámci došlo též k výměně přednášek mezi Bulharskem z jedné strany a Francií, SAR a Švédskem z druhé strany.

Kv ě t e n 1971

Redakční článek charakterizuje činnost Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělání, která byla v Unesco nedávno vytvořena (Commission internationale sur le développement de l'éducation inaugure ses travaux, str. 187—186). V komisi zasedají významní vědci, ředitelé institucí, které mají vztah ke vzdělání a jeho financování, a někteří státníci. SSSR zastupuje A. V. Petrovskij z APN. Novým úkolem je vytvořit vhodnou strategii pro rozvoj vzdělání v situaci, kdy ze všech stran je podrobováno kritice. Především je kritizují mladí lidé a jejich rodiče. I když jejich názory nejsou vždy ujasněné, jsou si vědomi toho, že vzdělání již nesmí být privilegiem elity a tvoří dimenzi života, na niž má každý nárok. Kritizují ovšem i odborníci. Lékaři a psychologové se obávají nerovnováhy ve vývoji osobnosti, nedostatku výchovy citové a umělecké. Sociologové se obávají, že mládež není dostatečně připravována na změny, které soustavně vnáší do společnosti moderní technologie. Ekonomům dělá starost malá rentabilita a procento odpadu, které by nestrpěl žádný sektor společenské činnosti. V relaci vzdělání k světové ekonomice jde o věci ještě závažnější. Jednak

je tu málo výkonná pracovní síla, která často zcela postrádá vzdělání, jednak nezaměstnaná inteligence, jejíž vzdělání neodpovídá národním potřebám. Je třeba přehodnotit obsah i metody vzdělávání z hlediska ekonomického vývoje a aspirací celků i jednotlivců. Strategii v této oblasti jsou tedy cíle rozvážené a realistické. Problémem je najít cestu, která by umožnila ani ne tak nabývat množství vědomostí jako asimilovat mechanismy, které dovolí je kdykoli získat.

Vzdělávací systém nemůže přehlížet ekonomické potřeby, byl by však nedokonalejší, kdyby se na ně omezoval. Dalším aspektem je nutnost demokratizace vzdělání a posléze ten aspekt, který lze nazvat humanistickým a který vyžaduje, aby vzdělání nepřihlíželo jen k potřebám ekonomickým, ale vytvářelo již koncepci člověka dvacátého prvního století.

Komise bude analyzovat současnou situaci ve vývoji vzdělání a její tendence na základě dostupných dat, zkušeností získaných studijními cestami a stanoví pak konečné cíle, které je třeba sledovat. Hlavním úkolem komise je stanovit strategie vývoje, které budou různé podle situace příslušné země a mohou být postupné i radikální. (Poznámka recenzenta: Tyto akce budou se týkat především vývojových zemí a budou jistě ovlivněny tím, do jaké míry budou tyto země schopny vytvářet vlastní účelné systémy.)

Mezi zprávami v tomto květnovém čísle je zmínka o mezinárodní universitě, o jejímž zřízení uvažuje OSN (str. 193).

V oddíle Science je tentokrát uveřejněna řada výtahů z prací sociologů z různých zemí, které se zabývají studiem nového postavení muže v rodině i ve společnosti, které se modifikuje jednak emancipací žen, jednak tím, že část péče o sociální bezpečnost rodiny přejímá společnost.

Milena Tauchmanová

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky

SPKK = Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze 1, Mikulandská 5

SPK = Státní pedagogická knihovna v Brně, Solniční 12

SIPK = Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave, Klariská 5

UK = Universitní knihovna v Praze 1, Klementinum

ČSSR

BIRZELE, Karl: Aktivne deti. Teória a prax pedagogického pokusu v detskej dedine. Bratislava, Smena 1970. 209 s.

SPKK I-24724

348 s.

SPKK II-65275

ČAP, Jan: Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Praha, SPN 1971. 107 s.

SPKK III-19782

KOTOČ, Ján—**KAČANI**, Vladimír: Vlastenec a internacionalistická výchova. Bratislava, SPN 1971. 120 s. SPKK II-64133

OPATA, Rudolf a kol.: Volný čas 11- až 15ročných žiakov. Bratislava, SPN 1971.

PAŠKA, Pavel: Problémy pedagogiky dospělých. Bratislava, SPN 1970. 166 s.

SPKK I-24702

PELIKÁN, Jiří: Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy. Praha, SPN 1971. 216 s.

SPKK III-19767

ŠKODA, Kamil: Úvod do pedagogiky dospělých. [Její vývoj a předmět.] Praha, Osvětový ústav 1971. 74 s.

SPKK II-64217

ŠPENDLA, Vojtech: Základné aspekty perspektívneho plánu učiteľských síl. Bratislava, Univ. Komenského 1971. 251 s.

SPKK II-64135

URBAN, B. S.: Úvod do teorie estetické výchovy. Praha, Univ. Karlova 1970. 273 s.

SPKK II-64098

ANGLIE

BENDING, C. K.: Communication and the Schools. Oxford, Pergamon Press 1970. 311 s.

SIPK 162 883

BENN, C.—**SIMON**, B.: Half Way there. Report on the British Comprehensive

School Reform. London, McGraw-Hill 1970. 16, 421 s.

SPK 58 081

SIPK 162 893

CORBIN, T. J.: Display in Schools. Oxford, Pergamon Press 1970. 13, 51 s.

SIPK 162 870

Education for Democracy. Harmondsworth 1970. 220 s.

UK C 1629

ENTWISTLE, H.: Education, Work and Leisure. London. Routledge and Kegan Paul 1970. 8. 119 s.

SPK A 12 769

General Education. A Symposium on the Teaching of Non-specialists. London 1969. 19, 191 s.

UK B 3603

GRAINGER, A. J.: The Bullring. A Classroom Experiment in Moral Education. Oxford, Pergamon Press 1970. 20, 158 s.

SIPK 162 876

KELLY, T.: A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool 1970. 12, 420 s.

UK B 3846

PALMER, F.: Art and the Young Adolescent. Oxford, Pergamon Press 1970. 12, 136 s.

SIPK 162 878

DANZIGER, G.: Reading in Child Socialization. Oxford, Pergamon Press 1970. 10, 337 s.

SIPK 162 872

SLUCKIN, W.: Early Learning in Man and Animal. London, Allen and Unwin 1970. 123 s.

SPKK II-64121

SWIFT, D. F.: The Sociology of Education: Introductory Analytical Perspectives. Routledge and Kegan Paul 1969. 10, 121 s.

SIPK 162 896

NSR

BALLAUFF, Th.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 1. Von Antike bis zum Humanismus. Freiburg, K. Alber 1969. 746 s.

SIPK 162 719

BLÜSCHL, L.: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment. Weinheim, J. Beltz 1970. 200 s.

SIPK 162 865

BRASE, G.: Bildung und Erziehung in den englischen Public Schools. Tradition, Entwicklung, Kritik. Bad Heilbrunn, J. Klinhardt 1967. 126 s.

SPK 58 202

- BREYER, Herbert — OTTO, Günter — WIE-NECKE, Günter:** Kunstunterricht. Planung bildnerischer Denkprozesse. Düsseldorf, Schwan 1970. 190 s. SPK 60 413
- DIENELT, Karl:** Pädagogische Anthropologie. München, Reinhardt 1970. 417 s. SPKK II-64229
- DIETRICH, Georg:** Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. München, Ehrenwirth Verlag 1969. 206 s. SPKK II-64222
- FREYTAG, H. P.:** Zur Problematik mittlerer Bildungsqualifikationen. Eine historische und bildungsökonomische Untersuchung. Weinheim, J. Beltz 1969. 416 s. SPK 58 747
- KUSTERMAN, H.:** Der Fernschüler. Soziologische Voraussetzungen für eine Didaktik des Fernunterrichts. Weinheim, J. Beltz 1970. 13, 220 s. SPK 59 534
- MENZEL, W.:** Theorie des Lernsystems. Berlin, Springer 1970. 8, 159 s. SIPK 162 921
- MEYER, Ernst:** Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Frankfurt am Main, Akad. Verlag-Gesellschaft 1970. 8, 196 s. SPKK II-64226
- REIMANN, H.:** Höhere Schule und Hochschule in der USA. Weinheim, J. Beltz 1970. 7, 379 s. SPK 59 536
- RÖHRS, Hermann:** Das Gymnasium in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt am Main. Akad. Verlag-Gesellschaft 1969. 8, 256 s. SPKK II-63894
- SCHALLER, Klaus:** Studien zur systematischen Pädagogik. Heidelberg, Quelle und Meyer 1969. 117 s. SPKK II-64268
- SCHULTZE, Walter:** Schulen in Europa. Weinheim, J. Beltz 1968. Bd. 1—3. 813, 213; 660, 116; 420, 104 s. SPKK II-64266/1, 2, 3
- TABER, J. J. — GLASER, R. — SCHAEFER, H. H.:** Verhaltenspsychologie — Didaktik — Programmierter Unterricht. Versuch einer Auswertung verhaltenspsychologischer Forschungsergebnisse für die Planung und Durchführung von Unterricht. Weinheim, J. Beltz 1971. 8, 202 s. SPK 59 774
- WILHELM, Teodor:** Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasien im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1969. 15, 516 s. SPKK II-64099
- ### POLSKO
- CZAJKOWSKI, K.:** Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza. Warszawa, Wyd. związk. CRZZ 1970. 180 s. SPK 58 626
- LEWIN, A.:** O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły — problemy i technika. Warszawa, Nasza księgarnia 1970. 97 s. SPK 58 874
- Neodidagmata.** Poznań, Univ. im. A. Mickiewicza 1970. Międzywydziałowy zakład nowych technik nauczania. Zesz. 1. 1970. 199 s. SPK 58 065/1
- ŚWIDA, H.:** Osobowość jako problem pedagogiki. Wrocław, Ossolineum 1970. 428 s. SPK 58 651
- TUROS, L.:** Przedmist, problematyka i metody badań andragogiki. Warszawa, Univ. 1969. 100 s. SIPK 163 054
- ### RAKOUSKO
- HENELT, K.:** Pädagogische Anthropologie. Wien, Österreich. Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst 1970. 417 s. SPK 59 540
- ### RUMUNSKO
- Probleme actuale de didactică si educatie.** București, Bibl. Centrală Pedagogică 1970. 92 s. SPKK II-64172
- Probleme de pedagogie contemporană.** București, Bibl. Centrală Pedagogică 1970. 148 s. SPKK II-64 173/1
- ### SSSR
- BLAGONADEŽINOVA, L. V.:** O nekotorych voprosach npravstvennogo vospitaniya detej i podrostkov. Moskva, Sov. Rossija 1970. 158 s. SPKK II-64156
- KUZ'MINA, N. V.:** Metody issledovaniya pedagogičeskoj dejatel'nosti. Leningrad, Izd. Leningrad. univ. 1970. 114 s. SPK 59 610
- Metodika vospitateľnogo processa.** Lekcii po pedagogike. Red. V. M. Korolova. Moskva, Prosveščeniye 1969. 335 s. SIPK 162 369

Narodnoje obrazovanije v RSFSR. Moskva, Prosveščenije 1970. 352 s., 70 obr. příl. SPK 58 416
Voprosy teorii estetičeskogo vospitaniya. Red. G. Z. Apresjana. Moskva, Univ. 1970. 108 s. SIPK 161 638

VULFSON, D. L.: Škola sovremennoj Francii. Moskva, Pedagogika 1970. 317 s. SPK 58 142

Učenyje zapiski. Aktualnyje voprosy obučeniya i istorii sovetskoj školy. Lenin-grad, Lenin. gos. ped. institut im. Gerce-na 1970 Tom 391. 212 s. SPK 21 823

SVÝCARSKO

BROTBECK, K.: Im Schatten des Fortschritts. Die Herausforderung der Pädagogik zur Zivilisation und Technik. Zürich, Rot- apfel 1969. 232 s. SIPK 162 886

SCHMID, J. R.: Wesen. Macht und Gegen- wartsproblematik der Erziehung. Grund- legung zur einer Erziehungslehre. Bern, Haupt 1970. 142 s. SIPK 163 161

USA

DREIKURS, Rudolf: Psychology in the Classroom. New York, Harper and Row 1968. 16, 284 s. SPKK II-64271

JONES, J. J.—SALISBURY, C. J.—SPENCER, R. L.: Secondary School Administration. New York, Graw-Hill 1969. 12, 428 s. SPK 59 183

UNESCO

Teacher's Associations. Paris Unesco 1971. 120, 81 s. UK A 1056

Eva Žitková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKE VĚDY ROČNÍK XXI, ČÍSLO 5, 1971

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodň- kova 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s re- dakční radou. Redakce: Praha 1 - Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US \$ 6,60, £ Stg. 2,78 Tiskne Rudé právo, tiskařské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v říjnu 1971.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1971.