

Akademičtí funkcionáři jsou do svých funkcí na amerických vysokých školách trvale ustanovováni. Značný vliv na správu každé vysoké školy má obvykle její sbor tzv. »trustees«. Je to skupina několika obvykle finančně i společensky vlivných lidí, kteří se sdružili obvykle už při zakládání příslušné university a napomáhali jejímu vzniku. Od té doby se tento sbor sám obnovuje, tj. při úmrtí některého ze svých členů sám volí nového. V současné době dochází i v USA na universitách k častým studentským nepokojům a stávkám, v nichž studenti protestují obvykle proti univerzitní administrativě, dožadují se studijních, sociálních i politických reforem na universitě i v širším měřítku.

Tento stručný přehled měl ukázat na některé nejpozoruhodnější stránky amerického systému. Zaměřil se při tom na to, co v běžných názorech na americkou školu našim zájemcům dost často uniká a na druhé straně chtěl tento pohled ukázat také na některé rysy amerického školství, které jsou pro nás zajímavé zejména svou podnětností při našich diskusích o uspořádání školství a vzdělání, i když přitom ovšem nechceme a nemůžeme nabádat k jednoduchému přejímání cizích školských modelů vzhledem k tomu, že jsou vždycky také vázány na ostatní podmínky dané země a bez nich se nedají jinde na světě uskutečnit.

*František Singule*

## DVĚ BIBLIOGRAFIE ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH PEDAGOGICKÝCH ČASOPISŮ

Tomáš Henek

SOUPIS ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH PEDAGOGICKÝCH ČASOPISŮ DO ROKU 1965

*Praha, SPN 1967. 177 s., 12 obr. na příl.*

Jiří Štraus

BIBLIOGRAFIE ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH PEDAGOGICKÝCH ČASOPISŮ DO ROKU 1950

*Praha, ministerstvo školství 1968. 548 s., obr. příl.*

Česká a slovenská pedagogická bibliografie trpí nedostatkem typickým i pro jiné odborné bibliografie — nekoordinovaností a špatnou vzájemnou informovaností bibliografických pracovišť. Nad čím lze mávnout rukou u drobných doporučujících soupisů (příkladem může být série asi 20 »bibliografií« na téma Ateistická výchova z let 1959—1965), to by nemělo nastat u prací, které si kladou nárok na vysokou odbornost a jsou výsledkem mnohaleté práce.

Jiří Štraus napsal v úvodu své bibliografie, datované v červenci 1952: »... doufám, že ... vyplní mezeru v naší odborné literatuře pedagogické i knihovnické, jako bibliografie, která dosud takto souhrnně nebyla vydána...« (podtrhl B. Š.). V doslovu (z října 1967) autor bez bližšího vysvětlení konstatuje,

že vyšel Henkův soupis. Zná jej tedy, a přece nechá důvěřivého vydavatele své práce, komisi pro dějiny učitelstva při Odborovém svazu pracovníků školství a vědy v domněnku, že podobný soupis dosud neexistuje. Vyjde potom bibliografie, která vzhledem k tomu, že vymezení pojmu pedagogický časopis je u obou autorů příbližně stejné (Henek uvádí navíc několik všeobecně osvětových časopisů), nejenže nepřináší nic nového, ale má mnohem menší informační hodnotu už tím, že končí rokem 1950, zatím co Henkův soupis je doveden do roku 1965.

Obě bibliografie jsou téměř totožné nejen obsahem, ale i způsobem zpracování. Časopisy jsou uspořádány abecedně (u Štrause jsou zvlášť vyčleněny časopisy úřední povahy a ročenky a kalendáře). Oba autoři mají podobné schéma biblio-

grafického popisu (Henek: název, změny názvu, podnázev, místo vydání, datum vzniku časopisu, periodicita, vydavatel, hlavní redaktor, datum zániku, rozpis ročníků; Štraus má navíc výčet příloh, tiskaře, formát a cenu; kromě hlavního redaktora uvádí i ostatní redaktory a členy redakčních rad).

Také hlavní rejstříky jsou u obou bibliografií shodné: chronologický, tematický a rejstřík redaktorů. Henkův soupis je doplněn ještě cenným místním rejstříkem a Štrausův vzhledem k základnímu rozdělení časopisů do tří skupin vyžadoval ještě abecední seznam časopisů (s pruským způsobem řazení podle prvního substantiva v názvu, ale bez vyčlenění tohoto substantiva do záhlaví, takže orientace v rejstříku není dost přehledná).

Vyšší počet záznamů (421) v Henkově bibliografii (Štraus má 353) je dán v podstatě tím, že v prvním soupisu je navíc několik časopisů obecně osvětového charakteru, a všechny časopisy, které začaly vycházet po roce 1950. Z podrobného srovnání obou bibliografií lze vyvodit, že oba autoři pracovali na soupisech velmi pečlivě a snažili se, aby jim pokud možno žádný časopis neunikl. Nalezl jsem v prvním soupisu 21, v druhém 23 časopisů, které druhý autor neznal. Jde přitom ve směr o časopisy velmi málo známé. Henkova bibliografie nezná např. tyto časopisy: Katechetické listy, Komenský (vídeňský), Moderná škola a kancelária, Ortáva, Učitel řečí, Štrausova např. tyto tituly: Evanjelický učitel, Slovenský pedagog, Škola a praxe apod.

Vzájemným korektivem obou bibliografií

mohou být úplnější údaje o jednotlivých ročnících (zde zvláště Štraus zná častěji další ročníky, které v Henkově rozpisu ročníků chybějí).

Žádný z autorů neznal nebo nepovažoval za nutné uvést časopis Knížní novinky (vyd. Ústřední pedagogická knihovna v Brně 1940—1950, vyšlo 12 čísel). Henkova bibliografie neuvádí ani ostatní bibliografická periodika vydávaná po roce 1950 pedagogickými knihovnami (kromě Přehledu pedagogické literatury).

Ve Štrausově bibliografii působí velmi rušivě na mnoha místech chybné zařazení časopisů do abecedy (např. řada Amtsblatt des... před Amtsblatt der..., mezi dvěma časopisy se stejným názvem Česká škola se objeví Česká škola měšťanská a Česká osvěta, Lidová škola hospodářská je vřazena mezi Hlídku literární a časopis Hudba a škola atd.; bibliograficky kuriózní je řazení pod mluvnické členy: Der Erzieher a Der Lehrerbote pod D).

Závěrem je nutno zdůraznit, že obě bibliografie samy o sobě by mohly být považovány za velmi pečlivě zpracované a užitečné základní soupisy časopisů, nezbytné pro další kroky české a slovenské retrospektivní pedagogické bibliografie. Ovšem Štrausova bibliografie, i když jí nelze upřít časové prvenství ve zpracování (a to, že práce tohoto druhu nemohla celých 10 let vyjít, není vinou autora, ale dokladem bídy a neschopnosti publikační politiky v oblasti pedagogiky vůbec), neměla být vydána, protože prakticky jen dubluje práci Henkovu a nadto nemá její hlavní přednost, že je dovedena až do roku 1985. *Blahoslav Španiel*

P. M. Jakobson:

EMOCIONAENAJA ŽIZŇ ŠKOENIKA, MOSKVA 1967

Práce o 290 stránkách se zabývá otázkami zcela aktuálními a v psychologii i v pedagogice málo řešenými. Sledování vývoje emocionální stránky dítěte je nutné především z hlediska jeho výchovy a vytváření morálních norem. Je to však pro

komplexnost a pro obtížnost experimentálního šetření této psychické funkce v podmínkách vyučování úkol nejenom odpovědný, ale i do jisté míry odvážný. Sám autor v úvodní partii podotýká, že je-li proces výchovy chápán jako formování

nikoliv jednotlivých vlastností psychické činnosti, ale jako rozvoj jedince vcelku, lze změn v psychologickém profilu osobnosti dosahovat tíže nežli vysoké úrovně vědomostí.

Kniha se dělí ve tři části a deset kapitol.

První část («Obecná charakteristika emocionálního života») podává, jak vyplývá z názvu, obecnou charakteristiku citového života člověka — především dítěte. Autor zde ukazuje na různé úrovně emocionálních prožitků v chování dítěte (epizodické prožitky, emocionální touhy). Hovoří dále o citech jako o stálých vztazích k různým stránkám skutečnosti a podává jejich obecnou charakteristiku. Dále se autor v publikaci zabývá podmínkami, v nichž se mohou prožitky dítěte v procesu učení vyvolávat pod vedením učitele, a tedy i usměrňovat. Autor rozvádí své pojetí o tzv. emocionální kultuře úkolů vychovatele.

Tato úvodní část též podává analýzu přístupu k dané psychologické problematice u jiných autorů (např. Freuda, Adlera aj.) a ukazuje na jejich falešné interpretování emocionální sféry duševního života člověka. Přes jejich značný přínos k řešení dané otázky (např. Freudova teorie závislosti emocionálního života dítěte na sexuální vyspělosti), nelze z nich vycházet pro omezené přecenění jen některých stránek daných psychických jevů.

V dalším se autor snaží o vymezení faktorů, které ovlivňují rozvoj citů u dítěte. Zdůrazňuje zde především sociální faktor — životní pozici dítěte v sociálním prostředí (ve školním kolektivu, v rodině) a změnu jeho vnitřního vztahu k blízkým lidem a naopak. Ukazuje na důležitý faktor citů — na faktor fyzického zrání.

Zvláštní pozornost věnuje autor v první části místu citů v celkové osobnosti dítěte. Jsou zde analyzovány motivy jednání, touhy a jejich úrovně.

Druhá část monografie («Věkové změny v emocionálním životě») podává analýzu

jednotlivých věkových etap v citovém rozvoji dítěte. Jednotlivá údobí (předškolní věk, školní věk, pubertální údobí a adolescenti) jsou charakterizována především z hlediska sociálních kontaktů dětí a mládeže.

Konečně poslední část («Zvláštnosti emocionální sféry žáka a otázky výchovy») rozbírá jednotlivé stránky citových kontaktů dítěte (vztah k rodičům, ke škole, ke své osobě, k jednotlivým společenským jevům) a dále ukazuje na specifiku některých tzv. vyšších citů (morálních citů, estetických citů atd.) a na individuální odlišnosti v emocionálních prožitcích i jejich projevech.

Poslední kapitoly jsou věnovány problémům výchovy v rozvoji citů.

Publikace je zajímavá bohatstvím konkrétních příkladů i některými experimentálními šetřeními. Je určena učitelům a má tedy spíše popularizační ráz. Přesto však nelze nepřipomenout několik poznámek z hlediska preciznosti vědeckého výzkumu. Je nesporné, že projektovat a realizovat jakýkoliv výzkum v této oblasti je nesmírně obtížné a výsledky lze vždy brát reálně a s rezervou. Autor dokazuje své hypotézy a svá tvrzení konkrétními příklady z praxe učitelů i z některých výzkumů teoretických pedagogů; přesto se však zdá, že tyto konkrétní údaje nevedou k přesvědčivé verifikaci hypotéz. Tímto nedostatkem trpí většina sovětských prací v oblasti výchovy a nelze potom závěry srovnávat s pracemi světovými, precizně registrovanými a zpracovanými nejmodernějšími metodami.

Je nutno rovněž podotknout, že se autor snaží navázat v řešení daných úkolů kontakt se západními psychology. Vybírá si však — podle mého názoru — dnes již klasiky, kteří jsou svými vlastními žáky překonáni. Chybí nám proto dostatečná vazba na současné západní práce i problémy, které jsou v nich řešeny a jejichž závěry dosáhly obecného uznání.

Hana Peštinová

V posledních letech vyšly dvě knihy, které se do jisté míry doplňují. Jedna je souborem 15 studií (od 15 autorů) z historie pedagogického myšlení: »The Educated Man. Studies in the History of Educational Thought.« John Wiley and Sons, Inc. New York—London—Sydney (1965), Second Printing 1966, USA. 421 s. Redigovali ji profesori Paul Nash z bostonské university, Andreas M. Kazamias z university ve Wisconsinu a Henry J. Perkinson z university v New Yorku. Paralelu k tomuto sborníku tvoří antologie jednoho z editorů sborníku profesora P. Nashe: »Models of Man. Explorations in the Western Educational Tradition«. John Wiley and Sons, Inc. New York—London—Sydney. 1968. 470 s.

Smyslem obou knih je zdůraznit, že výchovným tendencím lze nejlépe porozumět studiem jejich historie, dále ukázat, že dějiny pedagogiky obsahují problémy, které dosud nebyly vyřešeny, a konečně, že upozorňují na osobnosti, jejichž pojetí výchovy je zároveň vyjádřením jejich ideálu člověka a společnosti a obsahuje řadu podnětů pro další vývoj.

Editoři sborníku »The Educated Man« zařadili autory, kteří podle jejich soudu přispěli svým pojetím člověka a jeho vzdělanosti intelektuální historii západní civilizace; jsou to: Platón, Isokrates, Zenón; Augustin, Tomáš Aquinský; Erasmus, Rotterdamský, J. A. Komenský, John Locke, J. J. Rousseau, T. H. Huxley, K. Marx, John Dewey, T. S. Eliot, M. Buber, B. F. Skinner. Každá ze studií se pokouší již v nadpisu vyjádřit jedním zhuštěným pojmem podstatné zaměření analyzovaných autorů v jejich pojetí ideálu člověka a jeho výchovy. Tak u Platóna je to »strážce«, u Isokrata »řečník«, u Zenóna »stoik«, u Augustina »křesťan«, u Tomáše Aquinského »scholastik«, u Erasma »klasický humanista«, u Komenského »pansof«, u Locka »gentleman«, u Rousseaua »přirozený člověk«, u Huxleyho »vědecký humanista«, u Marxe »obecný člověk«, u De-

weyho »reflexivní člověk«, u Eliota »kulturní člověk«, u Bubera »existenciální člověk«, u Skinnera »programovaný člověk«. Tyto názvy jsou zachovány i v antologii Nashové.

Není pochyby, že některé z těchto názvů by velmi zjednodušovaly bez podrobnějšího výkladu, který však jednotlivé studie obsahují; zároveň se dotýkají vztahu analyzovaných autorů k epoše, jejímiž reprezentanty někdy jsou, a k společnému i kulturnímu vývoji dobovému, takže kniha je zároveň částečným průřezem dějin pedagogiky se zřetelem k západní kultuře a vývoji její tradice.

Antologie P. Nashe »Models of Man« (Modely člověka) obsahuje výběr z děl většiny analyzovaných autorů ve sborníku The Educated Man s tou výjimkou, že místo Zenóna uvádí Nash výběr z prací Aristotelových (s názvem »racionální člověk«) a připojuje výběr z Maimonida (»Žid«) a Freuda (»psychologický člověk«). Vzhledem k tomu, že uvedení tří autorů se stali zakladateli určitých tradic, které působily i později, je tato změna plně zdůvodněna. P. Nash uvádí texty jednak obecnými charakteristikami zvoleného autora, jednak charakteristikami spisů, z nichž jsou uvedeny ukázky. Zatímco studie sborníku »The Educated Man« se soustřeďují jen na analýzu a hodnocení jednotlivých autorů, P. Nash v »Models of Man« chtěl podat v ukázkách průřez autorovým dílem se zřetelem k cíli a obsahu tohoto díla a podnítit k dalšímu hlubšímu studiu pramenů i k úvahám o významu jejich obsahu pro soudobý pedagogický vývoj.

Bylo by možno uvažovat i z hlediska vývoje západní kulturní sféry o různých doplňcích, např. o zařazení I. Kanta, A. Comta, L. N. Tolstého, T. G. Masaryka a především Alberta Schweitzera, ev. i jiných, což by však byla otázka další podrobnější analýzy. Zde nám však jde o to, do jaké míry je adekvátní obraz Komenského pansofa v obou publikacích. Sku-

tečnost, že Komenský je zařazen do galerie postav, které jsou pokládány za tvůrce určitého významného ideálu lidství, čili mezi filosofy-vychovatele, znovu potvrzuje vklad, který dílem Komenského dala naše kultura světu. Název »člověka pansofa« rovněž odpovídá Komenského ideálu univerzálně vzdělaného a univerzálně působícího člověka, o který Komen-skému šlo z hlediska národního i mezi-národního.

Autorem studie o Komenském v sborníku *The Educated Man* je Jerome K. Clouser (ze státní vysoké školy pedagogické koleje v Pensylvánii).

V životopisném přehledu, jímž Clouser zahajuje pojednání, je potřebí některých upřesnění. Komenský studoval v Herbornu a Heidelbergu, Amsterdam tehdy jen navštívil. Do exilu odešel r. 1628, nikoli již v r. 1621, ale po tomto roce se musil již ve vlasti skrývat. V Uhrách pobýval v Blatném Potoku (Sárospaták). Do Amsterdamu se natrvalo uchýlil po lešenské katastrofě r. 1654.

Clouser vidí Komenského správně v souvislosti s dobou i řadou zásluh, čím Komenský přispěl dalšímu vývoji; hodnotí převratný způsob, jak řešil Komenský problémy výchovy. Např. zdůrazňuje jeho pojetí jazykové výchovy na základě mateřské řeči, aplikaci smyslového realismu na vyučování a výchovu, význam jeho základního pojetí předškolní výchovy, jeho metodologie výuky, výchovy k povolání, učebnic a jiných pomůcek a zejména jeho sociální koncepci výchovy všech a pochopení výchovy jako cesty k míru a dobru lidstva. Je však překvapující, že Clouser píše o sociálních aspektech díla Komenského v souvislosti s Lutherem nikoli s českou tradicí od husitství. Clouser právem upozorňuje na některé rozpory díla Komenského, avšak nevsvětluje, kdy tyto rozpory odrážejí konflikty dobové, a kdy Komenský usiluje překonat je a vytvořit syntézu.

Neprávem označuje Clouser Komenského jako eklektika. Je pravda, že Komenského pansofie obsahuje rozmanité prvky a podněty — řecký intelektualismus,

křesťanský moralismus, prvky humanismu, renesance a reformace aj. Avšak při promyšlení otázky, jak souvisí pansofie Komenského s jeho filosofií lidského života a lidských dějin, což u Clousera chybí, by posuzovatel patrně nenazval Komenského eklektikem, který je sice člověkem kulturně všestranným, ale bez celkové osy svého myšlení. Právě i pojetí pansofie u Komenského ukazuje výrazně jeho ideové »centrum«. Clouser pominul ve své studii největší dílo Komenského (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* — Obecná porada o nápravě věcí lidských), které ovšem nemohl znát celé při prvním vydání své studie; ale nevzal v úvahu ani anglický výbor UNESCO, který byl připraven v Praze r. 1957 a v němž byly některé kapitoly z *Pampaedie a Panorthosie*. Rovněž nevyužil Jelínkova úvodu k jeho překladu Analytické didaktiky, kterou Clouser uvádí, kde mohl najít zmínky o halském nálezu Konsultace a o českých překladech *Pampaedie a Panorthosie*. Ale ani o latinsko-německé edici *Pampaedie* z r. 1960 není u něho zmínky.

Náznaky k spojení ideje pansofické s filosofií výchovy jeví se však již ve Velké didaktice, kterou Clouser uvádí, vedle Analytické didaktiky, Informatoria školy mateřské, *Januy linguarum a Orbisu*. Ovšem jako nebral v úvahu teoretické spisy Komenského o pansofii od Prodromu, neviděl ani spisy, které uvedl ve vývoji celku díla autorova a unikl mu proto složitý vývoj pansofie v díle Komenského vůbec. Dostatečně se zřejmě nezamyslel ani nad obsahem a strukturou *Opera didactica omnia*, která obsahují předkonsultační vývoj pansofie Komenského.

I když konsultační Pansofie užít nemohl, bylo by mu i studium *Pampaedie* umožnilo poznat vrcholné pojetí a vyjádření myšlenky pansofické jako prostředku univerzální nápravy společenské.

Pansofie Komenského vychází z encyklopedismu, ale nesleduje soubor poznatků, nýbrž jejich výbor se zřetelem k vše-

strannému zdokonalování lidí s postupnou silící funkcí pomáhat člověku vytvářet správné vztahy k celku světa, ke všem lidem i k transcendentnu (křesťansko-nábožensky viděnému). Výchova pak měla rozvíjet porozumění pro řád, jehož základem by byla důstojnost a právo pro všechny lidi. Pampaedie rozšiřuje Komenského starší pojetí výchovy na celý lidský život, na všechna stadia věkového vývoje člověka, tak, jak k tomu mohl Komenský načerpat podněty ze sborové výchovy bratrské. (I pro bratry byl celý život školou činné aktivity ve prospěch všech.) Toto pojetí výchovy jako celoživotního procesu všech bez rozdílu je tedy originální specificky český a průkopnický nový přínos světovým teoriím pedagogickým, který si Clouser neuvědomuje.

Základní přístup Clouserův k dílu Komenského, které nezná v jeho celku a vývoji, způsobuje, že i některé jeho výtky Komenskému jsou neoprávněné. Tak např. univerzální metodu Komenského, jak učit »všechny všemu«, vidí Clouser sice správně v historickém kontextu doby Komenského, nikoli však ve vývoji jeho díla. Vytýká proto Komenskému, že proklamuje jedinou metodu, což by vylučovalo zřetel k věkovým stupňům a k různým částem obsahu vzdělání. To je ovšem základní nedorozumění i neporozumění plynoucí z neznalosti vývoje Komenského metody. Komenský principiálně hájil pansofickou metodu, která však znamenala kombinaci analýzy, syntézy a synkrize; a např. právě v *Panaugii* a v *Pampaedii* a jinde zdůrazňoval, kdy která z metod a pro který věkový stupeň má být výchozí, a jak tyto metody kombinovat právě se zřetelem k věkovému vyspívání i k tomu, aby obsah vzdělání byl podán názorně, byl lehce zvládnut, a aby prospěch byl co nejuni-verzálnější vzhledem k jednotlivcům i skupinám, k dětem i dospělým. Jestliže se v průběhu vývoje jeho díla jeví někdy rozpor mezi — moderně řečeno — prvky indukce a dedukce, a to jak při hledání obsahu a zákonů pansofie, tak při způsobu, jak podávat pansofický obsah, je po-

třebí ukázat, že Komenskému nestačil ani baconovský empirismus, ani dedukce. Doplnoval je proto svou synkrizí, specifickým způsobem srovnávání, které přispívalo k odhalování hlubších zákonitostí a vztahů jednotlivých vrstev skutečnosti. U Komenského šlo o filosoficko-teologickou koncepci harmonického univerza, stupňovitých vrstev jsoucna, z nichž jako nejpodstatnější určoval přírodu, svět člověka a oblast duchovní. Úsilí o poznání všeho podstatného (pansofie), tedy především všeho podstatného z těchto tří základních vrstev jsoucna, měla právě sloužit synkrize. Srovnávání odhalovalo souvislosti i rozdíly mezi vrstvami, které vyplývaly z jejich hierarchie (příroda nižší než svět lidské společnosti apod.). Poněvadž však Komenský vycházel z premisy panharmonické skutečnosti, stačilo z odhalení principů jedné vrstvy usuzovat na zákony vrstvy další. Analogie nahrazovala tak Komenskému nesprávně důkaz, ale její uplatňování ho přivedlo (např. v *Didaktice* — analogie vývoje v přírodě a výchovy člověka) k objevu řady výchovných zákonitostí. Důsledně uplatňovaná pansofická metoda (tedy vlastně kombinace metod, i když Komenský mluvil o jediné), vedla pak k zdůrazňování celku vzdělávací látky a souvislosti jejích složek (např. vyučovací předmětů), podobně k hledání všestranných souvislostí mezi vzdělávaným člověkem a rozvojem jeho daností na jedné straně (intelektu, jazyka, citu, vůle, ruky) a vzdělávací látkou a vůbec mezi výchovnými činiteli na straně druhé.

Velkou didaktiku a tzv. analytickou didaktiku nelze pak ovšem stavět proti sobě, jak činí Clouser, protože je v nich užito různých metod. Upozornila jsem na to již v recenzi Jelínkova anglického překladu *Analytické didaktiky* (*Acta Comeniana* XX, 1961, s. 239—241). Synkrize užil Komenský tam, kde hledal určitou zákonitost, jako např. v *Didaktice* (i latinské *Velké didaktice*). V *Analytické didaktice*, která je ostatně původně X. kapitole spisu *Methodus linguarum novissima*, nikoli samostatným spisem, užil Komenský jiné

metody, protože tato kapitola měla funkci v rámci Komenského filosofie a pedagogické teorie řeči. Synkrize se v Metodě jazyků uplatňuje tak, že zdůrazňuje vztahy mezi teorií jazyka, jazykovou výchovou a teorií výchovy obecné. Komenskému šlo o to, aby ukázal širší pedagogické souvislosti metodiky jazykové. Poznamenejme hned, že na rozdíl od Clausera Paul Nash diferencuje správně mezi Didaktikou, Velkou didaktikou a Analytickou didaktikou správně označuje jako součást *Methodus linguarum novissima*.

Celkově lze shrnout, jak důležité je vidět stále souvislosti dílčích prvků či idejí s celkem autorova díla a s jeho vývojem.

Paul Nash měl situaci interpretace Komenského snazší v tom, že význam jeho publikace byl především v tom, aby předložil texty z Komenského. Nicméně již v tom se jeví proti Clauserově pojetí jistá přednost právě proto, že Nash zahrnul i části z Konsultace (z *Pampaedie*). Po úvodní dvoustránkové charakteristice Komenského najdeme ukázky z 2. a 4. kapitoly *Informatoria*, ze 4., 5., 6., 7., 9., 12. a 14. kapitoly *Velké didaktiky*, z *Orbisu* (z předmluvy, *Živá abeceda*, kapitola o humanitě), z první kapitoly *Pampaedie* a z 1. a 14. kapitoly *Via lucis*, vždy s kratším uvedením jednotlivých spisů.

V úvodu jsou některé historické nepřesnosti. Nash zaměňuje jednotu bratrskou s *Moravian Brethren* (Moravskými bratřimi), tj. členy jednoty bratrské ochranovské, založené až roku 1722, která ovšem rovněž navazuje na starou jednotu bratrskou Komenského. Proto také Nashova slova o jednotě, že jde o skupinu protestantských pietistů, platí výlučně o *Ochránovských*, nikoli o staré *Unitas fratrum*. Podobně se pak vymyká historii tvrzení, že pietistický protestantismus byl podnětem Komenského demokratismu. Může tomu být leda naopak.

Nash se zmiňuje o tom, že Komenský rostl z domácí bratrské tradice i získával z podnětů evropských a že vytvořil model člověka pansofa, který, jako obraz boží, hledá univerzální poznání a zároveň se

vyznačuje i hlubokým soucítěním. Cíl pansofie charakterizuje Nash reduktivně jako úsilí o politickou jednotu, náboženské smíření, širokou intelektuální a výchovnou spolupráci a o harmonii. Zmiňuje se o metodě Komenského budované na smyslovém realismu, i o její blízkosti indukci. Právem poukazuje na souvislost filosofie a teologie v díle Komenského, avšak když píše o Komenského metodologii, výchozí hledisko Komenského neuplatňuje. Při pojetí Komenského pansofie neuvádí tedy synkrizi, a tak není úplný ani výklad »o smyslovém realismu« Komenského, protože i ten je založen na pojetí vrstevnatosti panharmonické skutečnosti.

V úvodu k ukázce z *Informatoria* je právem vyzdvižen důraz, který Komenský klade na první výchovu a na její začlenění do soustavy všech škol mládeže. V úvodu k textům z *Velké didaktiky* vyslovuje Nash přesvědčení, že tento spis nejlépe zachycuje prvky Komenského pansofismu. Tato charakteristika by se ovšem ještě lépe hodila na *Pampaedii* jako univerzální kulturu člověka, a *Panorthosii* jako univerzální kulturu společenskou; Nash je ovšem celé neznal jako ani konzultační *Pansofii*. *Pampaedii* by byl mohl uvést tím spíš, že sám správně poukázal, jak se koncepce *Didaktiky* rozšířila v *Pampaedii* na celý lidský život — vzdělání všech ve všem, co dovršuje podstatu lidství.

Nashovi mnohem víc než Clauserovi jde o zřetel k celostnosti díla Komenského, takže i růst pansofické myšlenky zachycuje s pozorností k důležitým etapám jejího vývoje. Úplnější pozornost by žádala jen ukázky z konzultační *Pansofie*, *Panglottie* a *Panorthosie*. Jestliže v jeho výboru chybějí, bylo možno zařadit z *Via lucis*, která je zde poněkud neorganicky v chronologickém sledu až za *Pampaedii*, ty partie, které v tomto spise tvoří náběhy k *Panglottii* a *Panorthosii*.

Aniž to Nash výslovně řekl, soustředil výbor právem na tři nejvýznamnější teoretickopedagogické spisy Komenského, které zachycují vývoj Komenského filosofie výchovy — *Didactica magna*, *Methodus*

linguarum novissima, Via lucis a Pampae-  
dia. Připojil nejznámější učebnici jako  
konkretizaci pansofických zásad. Snad by  
ovšem bylo možno připojit, že nejlépe by  
tato konkretizace vynikla upozorněním na  
podobnou strukturu obsahu v Orbisu se  
stavbou stupňovitého pojetí jednotlivých  
gradů («světů») v Pantaxii, tj. v konzul-  
tační Pansofii. Podobné strukturální ana-  
logie jsou mezi Velkou didaktikou a Pam-  
paedií, ovšem s rozdílem horizontálního  
i vertikálního pohledu na pansofickou vý-  
chovu člověka, která je v Pampaedii kon-  
cipována nejenom nejšíře, ale i hlouběji,  
všestranněji.

Zamyšlení nad pojetím Komenského pan-  
sofa, ať ve formě studie nebo ve výboru  
ukázek z jeho pansofických spisů, potvr-  
zuje znovu úvahy, že Komenského pansofie  
obsahuje mnohé podněty pro řešení sou-  
časných pedagogických problémů. Obě po-  
jetí, Clauserovo i Nashovo, jsou dokladem,  
že teprve prostudování Konsultace (Obec-  
né porady o nápravě věcí lidských) při-  
nese úplný obraz o Komenského pansofii  
i o jejím tolikerém významu, jehož pozná-  
ní se ani v našem prostředí nestalo dosud  
plně samozřejmým.

Dagmar Čapková

## ZUR ENTWICKLUNG GEISTIGER FÄHIGKEITEN

Red. J. Lompscher. *Psychologische Beiträge, Heft 8, Volk und Wissen, Volk-  
seigener Verlag, Berlin 1968 (str. 197).*

Osmý sešit edice »Psychologické pří-  
spěvky« přináší soubor čtrnácti referátů  
přednesených na konferenci »Vývoj psy-  
chických schopností«, kterou uspořádala  
Vědecká společnost psychologie učení při  
vědecké radě ministerstva lidové výchovy  
NDR v únoru r. 1967, a jejíž přípravou  
bylo pověřeno oddělení pedagogické psy-  
chologie DPZI v Berlíně (vede J. Lomp-  
scher).

V úvodním referátu («K problematice vý-  
voje psychických vlastností») formuluje  
I. Lompscher teoretická a metodologická  
východiska, na jejichž základě je rozví-  
jena pedagogická psychologie v NDR. Kon-  
statuje, že řešení problematiky rozvoje  
psychických schopností a řízení psychic-  
kého vývoje je pokládáno za jeden ze zá-  
kladních předpokladů dalšího rozvíjení a  
zdokonalování výchovného systému v NDR.  
Naproti tomu západní psychologové prý  
těmto otázkám věnují zcela nedostatečnou  
pozornost. Lompscher sice připouští, že  
i v západních zemích jsou prováděny ex-  
perimentální výzkumy v oblasti psycho-  
logie schopností, avšak ty (tvrzení nevy-  
chází z kritické analýzy a není ani  
teoreticky zdůvodňováno) prý vycházejí  
z chybných, většinou nativistických stano-

visek, což prý koresponduje záměrům vý-  
chovně vzdělávací politiky vládnoucí třídy  
kapitalistické společnosti.

Z referátu vyplývá, že při řešení otázek  
psychologie schopností vycházejí pedago-  
gičtí psychologové v NDR výhradně z kon-  
ceptů, jak je ve svých pracech formulo-  
vali Gal'perin, El'konin, Menčinská, Zankov,  
Zinčenko a jiní sovětsí autoři. Jejich ná-  
zory jsou u nás dostatečně známy, takže  
by bylo zbytečné je znovu charakterizovat.

Žádný z dalších referátů se již obecně  
teoretickými a metodologickými otázkami  
nezabývá; jejich obsah tvoří sdělení vý-  
sledků tematicky různě zaměřených empi-  
rických či experimentálních výzkumů.

Otázkami rozvíjení psychických schop-  
ností dětí předškolního věku se ve svých  
referátech zabývají I. Weiglová («Transfer  
ve vývoji matematicko-logického myšlení  
v předškolním věku»), G. Wildauerová  
(»Počáteční období systematické psychické  
výchovy a vzdělání v předškolním věku«)  
a J. Weissová («O vyučování ruštině v ma-  
teřské škole a jeho vlivu na psychický  
vývoj dítěte«).

O výsledcích výzkumů konaných s dět-  
mi mladšího školního věku referují G.  
Witzlack («Vývoj pozorovacích schopností



v předškolním a mladším školním věku«, W. Jantos (»Vývoj psychických schopností při vyučování mateřskému jazyku v 1. a ve 2. třídě«), H. Mattern (»Vývoj psychických schopností při vyučování vlastivědě v 1. třídě«) a R. Stahl (»Vývoj psychických schopností při vyučování matematice v 1. a ve 2. třídě«).

Další referáty pak shrnují výsledky výzkumů konaných s dětmi staršího školního věku. Jejich autory jsou R. Gullasch (»Individuální rozdíly v matematických schopnostech žáků 7. tříd«), G. Pippig (»Požadavky na žáky s různými matematickými schopnostmi«), G. Fuchsz (»K analýze schopnosti chápat vztahy mezi čísly«), U. Ihlefeld (»Některé výsledky o vzdělávání učební techniky žáků«), H. Löwe (»Vytyčení problému a úspěch v učení při přírodovědném vyučování«) a W. Skell (»Analýza myšlenkové činnosti učňů při plánování a provádění praktické práce«).

I když je nutno kladně ocenit snahu autorů volit si taková témata, jejichž řešení by mohlo přispívat k uspokojování aktuálních potřeb pedagogické praxe, nelze naproti tomu ponechat bez povšimnutí fakt, že po metodické stránce lze všem výzkumům, o nichž je referováno, vytknout řadu (často i nejzávažnějších) nedostatků. Tak např. ve všech referátech jsou uváděna pouze základní data, v žádném případě nebylo provedeno testování hypotézy. Jinými slovy řečeno, výsledky výzkumů jsou po matematicko-statistické stránce zpracovány natolik neuspokojivě, že z nich vyvozované závěry (často dosti široké) nelze pokládat za dostatečně signifikantní.

Rovněž okruh literatury, o který se autoři opírají, je velmi úzký; až na několik výjimek jsou citovány především práce sovětských autorů a autorů z NDR.

M. Michalíčka

Günther Bittner:

#### FÜR UND WIDER DIE LEITBILDER

*Idealsche Lebensformen in pädagogisch-psychologischer Kritik (Anthropologie und Erziehung 8) Quelle & Meyer, Heidelberg, 2. vydání 1968, str. 154.*

Hans Thomae:

#### VORBILDER UND LEITBILDER DER JUGEND

*Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, Band 6. Juventa Verlag, München, 2. vydání 1966, str. 95.*

Obě práce sledují v podstatě stejnou problematiku, tj. v centru pozornosti obou autorů stojí otázka, jakou roli hrají v životě dnešní mládeže ať již konkrétní vzory, či určité modely<sup>1)</sup> postojů

a chování, které si mládež v určité fázi svého vývoje na základě těchto konkrétních vzorů (za přispění a pod vlivem dospělých) vytváří jako důležité orientační body pro svůj vlastní vývoj.

1) Tyto »modely« jsou označovány termínem »Leitbild«. Tento termín se objevuje až po 2. světové válce. Ve výzkumech z let 1901—1945 se s ním v odborné literatuře neshledáme. V tomto období se vesměs užívá pouze dvou pojmů — vzor a ideál. V současné době se užívá termínu vzor (Vorbild) tam, kde jde o konkrétní osoby, termínu Leitbild pro

zmíněné modely (většina autorů rozumí tímto pojmem kvalitu, která vzniká abstrahováním určitých hodnot oceňovaných mládeží na různých konkrétních vzorech, od nichž se však ještě plně neodlučují; nejde tedy o absolutní generalizaci). Třetím pojmem užívaným v současné době je ideál (Ideal), který označuje hodnotu nezávislostí již na konkrétních vzorech.

Oběma autorům není však společný pouze předmět zájmu, ale i cíl, jak je již patrné z formulace problematiky. Vidí její shodně v objektivním zjištění skutečností, které by buď potvrzovaly, nebo vyvracely funkčnost těchto faktorů ve výchově dnešní mládeže.

A konečně jsou si obě práce blízké i celkovým charakterem. Nejde o popis a zhodnocení dílčího výzkumu, jak tomu bylo např. v publikacích H. Bertleina a E. Göbela,<sup>2)</sup> ale o práce, pro něž jsou dosavadní výzkumy v y c h o d i s k e m (ve větší nebo menší míře, jak bude patrné z podrobnějšího rozboru obou knih); oba autoři pak mají ctížádost vyvodit z těchto podkladů syntetičtější a obecnější závěry.

Potud tedy podobnosti a shody.

Obě práce se však podstatně odlišují jednak ve způsobu zpracování, který autoři zvolili, jednak ve výsledcích, k nimž dospěli. Tak zatímco H. Thomae vyvozuje své závěry, svědčící nejen pro existenci vzorů a vzorových vlastností (Leitbild), ale i pro jejich funkčnost v současném komplikovaném světě, a tedy i pro výchovu počítající s těmito faktory, z řady výzkumů (jen v příloze je uvedeno 12 různých dokumentů, které podrobně dokládají tvrzení, k nimž Thomae dospěl v teoretické části), překvapuje práce G. Bittnera tím, že hlavním východiskem pro vyvození závěrů jsou nikoliv empirické práce — ač i on se jimi v krátkém více-méně informativním přehledu zabývá — ale rozbor pěti příkladů, z nichž tři jsou vzaty z literatury (Günther Eich: Züge im Nebel; Miguel de Cervantes: Don Quijote; François Mauriac: Nattergezucht). Závěry, k nimž po jejich rozboru dospívá, jsou na rozdíl od Thomae nikoliv »für«, ale »wider«, tedy proti výchově, která s těmito faktory počítá.

Vraťme se však k oběma publikacím podrobněji.

Bittner začíná první kapitolu (Grundbegriffe und Ergebnisse der Forschung) formulací cíle, který sleduje a jímž je antropologické a pedagogické střetnutí s idealistickou pozicí, s oním základním

postojem, který by chtěl vytvářet život podle ideálů a vedoucích obrazů (nach Leitbildern)« (str. 13). Touto formulací, která jasně akcentuje »wider«, posunuje ovšem těžiště své práce od záměru objektivně zvážit důvody »pro« a »proti«, jak naznačuje nejen titul knihy, ale i několik úvodních stránek, ve prospěch druhé poloviny titulu. V tomto smyslu je pak podobnost s Thomae zmatečná.

Vycházejí z této myšlenky, snaží se Bittner v první kapitole nejen o to, osvětlit podstatu a rozsah jednotlivých pojmů, s nimiž operuje výchova počítající s těmito faktory, ale i zjistit, do jaké míry pronikl podobný způsob myšlení do různých oblastí života. Východiskem k těmto zjištěním je mu jednak odborná literatura, která interpretuje výsledky výzkumů zaměřených na tyto problémy, jednak hledá kořeny takového pojetí a přístupu k těmto otázkám v rovině teoretického myšlení (ve filosofii, pedagogice, psychologii, sociální psychologii a sociologii a v hlubinné psychologii).

Část, která se zabývá zhodnocením výzkumu vzorů a ideálů není rozsáhlá, autor jí věnuje všeho všudy čtyři stránky, přičemž je patrný nepoměr mezi prameny z období 1901—1945, které jsou zastoupeny úplněji než následující období (kdy byla těmto otázkám věnována velká pozornost, což dokumentuje i velké množ-

---

Mezi pojmy »Leitbild« a »ideál« je tedy kvalitativní rozdíl. V naší odborné literatuře se s oběma krajními pojmy setkáváme ve výzkumech provedených mezi oběma světovými válkami. Po roce 1945 nedošlo však již — z důvodů, které jsou obecně známé — k dalšímu rozvoji výzkumné práce, a tak nenacházíme v těch několika málo studiích z poslední doby, které se dané problematice přibližují, termín, který by plně odpovídal německému slovu Leitbild.

<sup>2)</sup> Viz Pedagogika, r. XVIII, č. 5 a 6, 1968.

ství výzkumných prací toho druhu) a kde by také mělo být bezpochyby těžiště, jestliže nám jde o současnou mládež a současnou výchovu. Do jaké míry je tento stav projevem vědomé deformace, odpovídající záměru formulovanému v úvodu této kapitoly [oně pozice vyjádřené slovem »wider«], či naopak projevem snahy zaměřit se na podstatné rysy problému (»Tyto výsledky bádání mají být jen potud využity, pokud mohou osvětlit podstatné rysy idealistické pozice«) neodvažují se posuzovat.

Interpretace výzkumného materiálu slouží Bittnerovi jako jeden z důkazů (další nalézá v materiálu teoretické povahy) pro »zamoření« výchovy způsobu myšlení typickými pro »idealisches Erziehung«. Ovšem domyšleno do důsledku nepodpírají tyto důkazy ve skutečnosti Bittnerův základní záměr, neboť jejich prostá existence nesvědčí sama o sobě ještě »proti«. Jejich odkrytí je naopak spíš důkazem »pro«, neboť se tu prokazuje zřejmá životnost těchto jevů i v současné době.

Mnohem rozsáhlejší je druhá část této první kapitoly, v níž se autor snaží vystopovat kořeny zidealizované výchovy v oblasti myšlení různých teoretických disciplín.

Celkově je tedy první kapitola jakýmsi zmapováním terénu, bilancí v rovině praktické i teoretické, přičemž teoretický přístup k problému je, zdá se, Bittnerovi bližší. A v něm je také zřejmá i jeho přínos, neboť v tomto rozsahu a na této úrovni se danými problémy — pokud mohou soudit z dostupných pramenů — někdo nezabýval.

V druhé kapitole (Anthropologische Deutung einzelner idealischer Lebensentwürfe) chce Bittner odhalit vytváření a podobnost struktur životních projektů vycházejících z idealistických pozic. V tomto smyslu by byla tedy kazuální metoda, kterou zvolil v této kapitole, plně oprávněná, ovšem otevřená zůstává volba příkladů, k níž se ještě vrátíme.

Bittnerovi nejde ovšem jenom o odhalení struktur a jejich podobnost; vytkl si

za úkol postihnout také změny v průběhu osobního vývoje jednotlivce a jeho další zaměření, v němž se ukazuje překonání idealistického pojetí života. Jinými slovy, konečný záměr cílí k tomu, aby demonstroval střetávání životních názorů a postojů (vytvořených pod vlivem výchovy stojící na pozicích idealismu) s tvrdou realitou skutečnosti, a tak prokázal neživotnost těchto názorů a postojů. Zde by tedy mělo být zřejmě těžiště Bittnerovy práce, hlavní zdroj důkazů pro negaci vzoru, »Leitbild« a ideálu, neboť předcházející kapitola průkazný materiál tohoto druhu nepřinesla — a ani nemohla, neboť v empirickém materiálu není většinou obsažen.

Takto pojatý úkol je v souladu se základním záměrem vytčeným na počátku první kapitoly a vysvětluje, proč Bittner na rozdíl od ostatních autorů (např. i Thomæa) volí místo analýzy empirického materiálu, který je v německé odborné literatuře bohatě k dispozici, metodu kazuální. Ovšem tento metodologický přístup se tím současně stává zdrojem nepřekonatelných rozporů v jeho práci, neboť zatímco jej můžeme považovat za adekvátní, pokud se týče dílčího záměru (odhalení vnitřních mechanismů, jež hrají roli ve vytváření sledovaných struktur), nelze totéž říci, pokud máme na mysli základní myšlenku Bittnerovy studie, tj. nemůže být rozhodujícím činitelem ve sporu »für« kontra »wider«. Výhrady, které jsou na adresu kazuální metody běžně vyslovovány, pokud se týče generalizace zjištěných skutečností a jejich hodnoty (těchto mezí je si ovšem Bittner vědom a upozorňuje na ně), znásobuje Bittner navíc ještě svým osobitým přístupem k dané problematice. Nejde už ani talk o zcela nepatrný počet pěti zkoumaných případů, ale jde o to, že navíc tři z pěti těchto případů jsou výslovně literární povahy, tedy stylizované, a pouze dva jsou vzaty »ze života«. U autora, který volá po reálné výchově prostě inacionálních momentů, by čtenář jistě právem očekával při nejmenším opačný poměr, když už ne re-

álněji podloženou argumentací. Ale i zbyvajících dva příklady jsou na pomezí běžného života. V jednom případě jde o skupinový ideál katolického spolku mládeže »Nového Německa«, který byl založen v r. 1919 a jehož rytířský ideál prošel v souvislosti se společenskými změnami během čtyřiceti let svým vývojem. V druhém je východiskem závěrů zpráva o analýze provedené při psychoterapeutickém léčení osleplého vojáka, bývalého studenta, fixovaného po léta výchovou na postavu »Führera«.

Tyto mezní a výjimečné případy, ať již literárně stylizované nebo »skutečné«, ulehčují autorovi jeho důležitý úkol, neboť ty jevy, o němž mu jde, vystupují v předloženém materiálu daleko plastičtěji a zřejměji než v běžném životě, kde jsou překryty spoustou jiných faktů a vazeb, ovšem na druhé straně tato meznost a výjimečnost činí všechny závěry daleko problematičtější, než kdyby zůstal sice rovněž při pěti příkladech, ale takových, které by byly v téže rovině jako je kritický záměr.

Třetí a poslední kapitola (Idealische und offene Erziehungshaltungen) se zabývá výslovně na pedagogickou problematiku.

Volání po návratu ke skutečnosti, které se v poslední době ozývá v pedagogické teorii,<sup>3)</sup> zatím pouze ve vztahu k etickému idealismu, musí — jestliže bude důsledně provedeno — vést ke korektuře idealistické pozice i v ostatních jevech.

Toto střetnutí nebude ovšem lehké, neboť idealismus je silně zakořeněn jak ve výchovné praxi, tak i v samých pubescencích, pro něž je sklon k idealizaci typickým jevem.

Po tomto úvodu probírá Bittner různé situace, při nichž může dojít k idealizaci vztahů ve výchovném procesu. Je třeba si přitom uvědomovat, kdo v té které situaci vnáší ideální obraz do vzájemných vztahů, zda vychovatel či chovanec, a podle toho pak reagovat.

Vnesením ideálního obrazu do skutečnosti se komplikuje podle Bittnera vý-

chovný proces, neboť ke dvoupólovému vztahu »já« a »ty«, který konstituuje výchovný proces, a v němž mají být jasně viděny »všechny lidské nedokonalosti a nedostatky na obou stranách, ale také všechny pozitivní možnosti (str. 104—105), přistupuje ještě třetí pól (ideální obraz), který činí základní dvoupólovou formu výchovného vztahu komplikovanou a nepřehlednou, neboť výchovné dění se nadále odehrává mezi třemi póly — vychovatelem, chovancem a ideálním obrazem. Tato Bittnerova myšlenka ukazuje, že Bittner si výchovný vztah zredukoval na dva ideální póly »já« versus »ty«, což není v podstatě nic jiného než idealismus jiného ražení. Výchovný vztah nebyl nikdy jenom vztahem dvou činitelů, a tím méně je jím v současné době. Kořeny této mystifikace nalezneme čtenář v druhé polovině téže kapitoly, která je vlastně vyústěním Bittnerovy práce, neboť pojednává o výchově prosté idealismu, o výchově »otevřené« (eine idealfreie und offene Erziehung), v níž vidí Bittner východisko. V této části práce se totiž Bittner vrací k psychoterapeutické léčbě válečného slepce (jeden z pěti příkladů předcházející kapitoly) a ve vztahu psychoterapeuta a jeho pacienta nachází nejen jistou obdobu základního výchovného vztahu, a tudíž i možnosti a podněty pro konstituování výchovy prosté ideálních obrazů, ale i poučení, pokud se týče metody. V psychoanalýze objevuje tak nový klíč — přes jinak zdůrazňovanou kritičnost — k budoucí výchově. Přitom však, zdá se, zapomíná, že jde o klinickou metodu apli-

<sup>3)</sup> Bittner cituje heslo »Ideal«, zpracované katolickým filosofem H. E. Hengstenbergem pro Lexikon der Pädagogik, svazek II, Freiburg 1953, a heslo »Idealismus«, zpracované z evangelického hlediska W. Wielandem pro Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, a konfrontuje tyto názory se stanoviskem v pedagogickém slovníku vydaném v r. 1929, kde byl etický idealismus považován ještě za samozřejmý základ veškeré výchovné aktivity.

kovanou ve »sklenkovém« prostředí, za podmínek veskrze odlišných od »normální« situace. Za tohoto stavu je pak problematické, zda tímto klíčem lze onu závuru mezi dneškem a zítřkem skutečně otevřít.

Neřešenou otázkou zůstává pojetí tzv. »otevřené« výchovy. Již v úvodu knihy zdůraznil Bittner, že chce vytvořit »protipozici«, ale že je nemožné ji předem pojmově vyjádřit.<sup>4)</sup> Ovšem nefixuje ji pojmově ani v závěru práce, jak by se dalo očekávat. O tom, co si pod pojmem »idealfreie und offene Erziehung« představuje, může si čtenář učinit představu jen na podkladě citátu z A. Flitnera,<sup>5)</sup> který podle Bittnera charakterizuje podstatné momenty »otevřené« výchovy, a dále z Bittnerovy kritiky dosavadní výchovy, tedy v jakémsi zrcadlovém odrazu. Třetím zdrojem informací jsou jeho vlastní poznámky k nedirektivnímu vedení dítěte, které vycházejí opět ze zkušenosti psychoterapeuta a pacienta (a jsou provázeny kritickými poznámkami na adresu představitelů nedirektivního vedení dítěte v minulosti, především J. J. Rousseaua) a k dalším problémům, jež je třeba překonat, chceme-li se vyrovnat s dosavadní výchovou, která nespočívá na půdě reality. Bittner vyslovuje přesvědčení, že počátek nové výchovy je u vychovatele, který musí obezřele upouštět od vlastní aktivity, aby tak vytvořil prostor pro aktivitu dítěte, a důsledně se odřící toho, že by chtěl dítě formovat podle nějakého obrazu.

Úvaha o práci H. Thomaea bude podstatně kratší nejen proto, že jeho studie není tak rozsáhlá, ale hlavně proto, že se nevyznačuje takovými rozpory jako studie Bittnerova. Problémy, s nimiž Thomae přichází, jsou vždy jasně formulovány a doloženy dostatečně průkazným materiálem.

První vydání této studie vyšlo v r. 1965, tedy o rok později než kniha Bittnerova, jejíž 1. vydání se datuje r. 1964. Obě práce však vznikly zřejmě nezávisle na sobě, a pokud se staly dialogem dvou

stanovisek, tedy svou podstatou a nikoliv proto, že by tak byly autory koncipovány.

V první kapitole (Zur Problemlage) konfrontuje Thomae protichůdná stanoviska. První, které hovoří ve prospěch vzorů a ideálů ve výchově, uvádí citátem ze Sprangerovy Psychologie.<sup>6)</sup> Že toto stanovisko není překonané ani v současné době, dokládá Thomae četnými výzkumy provedenými v poslední době. Thomae se přitom neomezuje jen na důkazy ze západoněmecké literatury, ale uvádí ve svých dokladech i autory, kteří prováděli obdobné výzkumy v zemi, jejíž mládež je patrně nejvíc vystavena různým vlivům moderního přetechuizovaného světa, tedy

4) »Je třeba vyvinout »protipozici« (Gegenposition), z níž je možný kritický rozhovor. Tato »protipozice« nemůže být ještě předem vyjádřena v přesné pojmové formě. Můžeme ji předběžně označit náznakově jako otevřenou a realistickou pozici (eine offene und realistische Position).«

5) »Výchova není a nemůže být formování podle nějakého obrazu. Je to neobyčejná cesta, kterou musí vychovatel urazit společně s mladými lidmi; cesta, která je i pro vychovatele plná rizika, kterou nemůže podnikat dvakrát a z níž nevychází nezměněn, při níž je ve hře on sám a jeho pravdivost; cesta, na níž se mladý člověk musí dozvědět, o co jde vychovateli samému — ale musí se to dozvědět svým způsobem jako jiný člověk, jako jiná generace, která začala znovu tam, kam došla předešlá po velké námaze« (str. 144).

Bittner komentuje Flitnerova slova poznámkou: »V této Flitnerově formulaci jsou podstatné momenty otevřeného výchovného postoje.«

6) *Psychologie des Jugendalters*: »Každý má v této době v duši nějaký obraz toho, čím se má stát; ne jako abstraktní formule kategorického imperativu, nýbrž jako plastický obraz ideální formy vlastní duše (Entelechie)« (str. 9).

pedagogy, psychology a sociology americké.<sup>7)</sup>

Na druhé straně jsou v diskusích o zvláštích současné německé mládeže vyslovovány pochybnosti o tom, zda Sprangerovy závěry mají platnost i pro mládež industriální společnosti, zda »sebeutvářecí« proces orientovaný na vzory a ideály není překonán.<sup>8)</sup>

Thomae uzavírá tuto kapitolu konstatováním, že předložená práce chce přezkoumat závažnost námitek proti tezi klasické psychologie mládeže, reprezentované Sprangerem.

Další dvě kapitoly jsou věnovány osvětlení pojmů (Begriffsklärung) a metodickým otázkám (methodische Erörterungen und Untersuchungsplan). Z předcházející konfrontace stanovisek vyvozuje Thomae nejpodstatnější sporné problémy, které formuluje do tezí,<sup>9)</sup> jež tvoří strukturu další části jeho studie. Každou z nich totiž projednává ve zvláštní kapitole a každá je ukázkou věcné a důsledné argumentace, jejímž konečným cílem je potvrdit nebo vyvrátit různé tradované názory o daném problému.

Největší pozornost věnuje pak názorům Schelského, jeho teorii přizpůsobování, kterou považuje za nejvýznamnější. Na podkladě četných důkazů vyvozuje v závěru, že jde však jen o pravdu částečnou. V kritickém rozboru Schelského přístupu k materiálu ukazuje slabiny jeho závěrů. Tak především upozorňuje na to, že Schelský opírá svá tvrzení o výzkum nezaměstnané mládeže (arbeitlose Jugendlichen). Že u takové skupiny musí převládat tendence k zajištění a přizpůsobení a že musí převládat před expanzí a sebeutvářením, je jasné. Jiný podstatný nedostatek je v tom, že mnohé výsledky výzkumu byly podřízeny vlastnímu pojetí a interpretovány nanejvýš osobně. Tak se např. stalo, že volba Alberta Schweitzera jako vzoru byla vydávána za projev konvenčnosti, která staví na špičce nesporné hodnoty. Srovnávací výzkumy s generací, kterou považoval Schelský za politickou a ne-

přizpůsobivou, odhalují však ve volbě vzorů obdobné typy. Ukázalo se tak, že je to obecně lidský rys a žádné generační specifikum moderní mládeže.

Poslední dvě kapitoly (Diskussion der Ergebnisse; Zusammenfassung) shrnují přehledně výsledky předcházejících částí studie. Znamenají v podstatě potvrzení stanoviska, které svědčí pro platnost Sprangerových názorů vyjádřených v úvodním citátě, tedy pro platnost vzoru, »Leitbild« a ideálu, v současné — byť v mnoha rysech odlišné — společnosti. Srovnávací výzkumy (rozmezí 30–50 let) totiž potvrzují nápadnou stálost jejich vývoje u rozličných generací. (Což ovšem znamená v žádném případě popření odlišností.)

Porovnáme-li obě studie co do způsobu zpracování a argumentace, dospějeme k paradoxnímu zjištění: Thomaeho práce, jehož cíl v podstatě k obhájení onoho »idealistického« pojetí výchovy, stojí ve své argumentaci plně na půdě pedagogické reality, zjištěné řadou empirických výzkumů, zatímco Bittner, proklamující »Otevřenou a reálnou výchovu«, utíká od ní do situací stojících na samé hranici této reality.

<sup>7)</sup> Jako nejvýznačnější stoupenci tohoto stanoviska jsou uvedeni R. Bergius, H. W. Bernard, A. Busemann, L. Cole, K. C. Garrißon, E. Hurlock, K. Schmeing, R. Strang, O. Tumlirz, E. Volkmann.

<sup>8)</sup> Za problematický považují tento názor H. Schelský, který přichází se svou teorií o přizpůsobivosti moderní mládeže, dále R. Tartler, Pinkl a H. H. Muchow.

<sup>9)</sup> Teze o nedostatku vůdčích obrazů (Leitbilder); Teze o přizpůsobení jako generelní vůdčí ideji; Teze o »znetvoření« vůdčích obrazů (von der »Entstaltung« der Leitbilder); Pluralismus vůdčích obrazů a mnohotvárnost vývoje mladistvých; Konstantní a proměnlivé ve vzorech a vůdčích obrazech německé mládeže.

Kladem Thomaeo je tedy věcná a objektivně vedená argumentace, podložená četnými nálezy a důkazy. Bittnerův materiál není tak přesvědčivý, ale jeho předností je, že má odvahu jít proti proudu a že se snaží nově podívat na ustálené formy, metody a prostředky tradiční výchovy.

Vraťme se však ještě k výtkám obsaženým v první části recenze. Bittnerův základní záměr (ono »wider«) se stává pochopitelnější, jestliže vezmeme v počet problémy, jež jsou zřejmě specifické pro duchovní atmosféru západoněmecké společnosti. Ve studii se dají vystopovat dva základní momenty:

- a) potřeba vypořádat se se »superidealismem«, který transponuje do výchovy iracionální náboženská výchova, ať už katolická nebo protestantská;
- b) potřeba vyrovnat se s pseudoideály, které vznikaly na pozadí určité společenské situace během historického vývoje německé společnosti (nejposlednější a nejnebezpečnější byl Hitler a fašismus).

Bittnerovo úsilí můžeme tedy snad interpretovat jako snahu rozbít to, co by jednou v budoucnu mohlo být podhoubím pro vytváření různých jiných mýtů, transponovaných do pedagogické roviny jako vzory a ideály.

Porovnáme-li tuto situaci s naší, zdá se, že superidealismus náboženské povahy není problémem, z kterého by nás musela bolet hlava, ovšem hořkou příchutí má pro nás oblast pseudoideálů. I my u nás, »díky« kultu osobnosti, víme, co je to výchova podle pseudoideálu, tedy ideálu poplatnému době a jejím deformacím.

Vezmeme-li tedy v úvahu tyto momenty, pak je Bittnerovo volání po »reálné, otevřené výchově« prosté idealizace mnohem pochopitelnější.

Přejdeme-li však od společenské problematiky na půdu pedagogiky, jsou problémy nesporně vystředány problémy spornými.

Tak kromě těch, o nichž byla v recenzi již řeč, zůstává otevřeným problémem, na-

kolik odpovídá Bittnerův požadavek reálné výchovy vůbec způsobu myšlení a citění mladého člověka (sám Bittner na jednom místě své práce konstatuje, že mladí lidé mají sklon k idealismu), zda jeho předčasné strhávání na půdu nejvlastnější reality<sup>10)</sup> nevede nakonec k cynismu, k podcenění všech hodnot, které nejsou »reálné«, což pro mnohé znamená — hmotné povahy. Je přece známá skutečnost, že přijdeme-li k dítěti s oním kritickým pohledem na člověka předčasně, rozbíjíme-li jeho nediferencovaný globální pohled na svět a na člověka dřív, než k němu dospěje přirozeným vývojem, buď nás nepochopí, anebo se tato předčasná konfrontace »reality« s nepřipraveným rozumem, citem a s nepřipravenou vůlí zvrací v cynismus a ve svém důsledku znamená destrukci osobnosti. (Velmi markantní je to např. v oblasti sexuální výchovy, kdy poznávání »holých fakt« bez psychického dozrání v citové a volní oblasti znamená obvykle trauma, jehož důsledky nese postižený nejednou po celý život.)

Jde tu tedy o potencionální destrukci osobnosti a destrukci hodnot.

Bittnerův rigorózní přístup ke vzorům a ideálům souvisí ovšem také s metodou, kterou pro svou práci zvolil. Tím, že se zaměřil na krajní příklady, absolutizoval význam ideálu jako výchovného prostředku, a z toho mu potom vyplynulo jejich nebezpečí pro výchovu. Naproti tomu Thomae toto nebezpečí nevidí z toho prostého důvodu, že v jeho pojetí má vzor (i ideál) ve výchově jen příměšené místo, že je to pouze jeden z mnoha výchovných prostředků.

A tak spor Thomae—Bittner má v pedagogické rovině racionální jádro asi jině. Otázka nestojí »für« nebo »wider« ve smyslu jednoznačné devízy, ale jde spíše o kvalitu vzoru a ideálu, o to, jak é

<sup>10)</sup> »Všechny lidské nedokonalosti a nedostatečnosti na obou stranách, ale také pozitivní možnosti musejí být jasně viděny a musí být pojaty do výchovného vzoru« (str. 104—105).

hodnoty představuje, v kterém věku jsou prezentovány, v jakém poměru vzhledem k ostatním výchovným prostředkům apod.

Obě práce jsou však k dané problemati-

ce přínosem. Bittnerova studie má ovšem těžiště jinde, než naznačuje název práce a formulace konečného cíle; ty jdou v podstatě dál než práce sama.

*Elliška Nováková*

## EINRICHTUNG VON SCHULVERSUCHEN MIT GANZTAGS SCHULEN,

*Deutscher Bildungsrat, verabschiedet auf der 13. Sitzung der Bildungskommission am 23.–24. Februar 1968, s. 47.*

Západoněmecké hospodářství si osvojilo velmi rychle americké způsoby podnikání. Další rozvoj společností vyžaduje však také rázná opatření k podpoře rozvoje školství, které spoluurčuje postavení moderních států ve světě. Zdá se, že vědečtí i školští pracovníci v NSR prolomili bariéru konzervatismu a přistoupili ke kladení základů efektivního školského systému, jak o tom svědčí naše publikace.

Komise pro vzdělání (Bildungskommission) při Německé radě pro vzdělání proklamuje názor, že experimenty jsou nezbytnou podmínkou vývoje školské soustavy. Přitom je nutno mít na zřeteli:

1. Jen dostatečný počet experimentů může zajistit průkaznost výsledků.
2. Koncepce experimentů musí být jasná.
3. Všechny experimenty rozptýlené po celém území NSR bude řídit, sledovat a vyhodnocovat vědecké středisko.

Experimenty se opírají o předpoklad, že školy s celodenním výchovným systémem (= jednota vyučování a mimotřídní výchovy) pomohou žákům vrůst do sociální dynamiky společenského prostředí, umožní jim překonat dosavadní hranice vzdělání, odlehčí rodině od přípravy na vyučování, učiní učební plány pružnějšími, vytvoří lepší předpoklady pro rozvoj sportu, her, hudby, kreslení, práce v dílnách a žákovské organizaci vytyčí hodnotné cíle.

Výši nezbytných výdajů na školy s celodenním výchovným systémem upřesní plánované experimenty. Výdaje na tyto experimenty jsou pak ve fungujícím školském systému právě tak nezbytné jako výdaje na výzkum a rozvoj v hospodář-

ství. Jednotlivé experimenty obohacují vědu a praxi jen málo, proto doporučuje komise pro vzdělání program, který bude zahrnovat více než 40 pokusných škol, jež budou systematicky sledovány.

Školu s celodenním výchovným systémem nevytvoří jednoduše mechanické spojení vyučování s mimotřídní výchovou, její úkoly se rozšiřují ve srovnání s tradiční učební školou o další:

1. Umožňuje intenzivnější vnitřní i vnější diferenciaci vyučování zvláště zřizováním volitelných kursů a dobrovolných zájmových kroužků i podpůrných kursů (Förderkursen).
  2. Nahrazuje tradiční domácí úkoly pro cvičováním, prohlubováním a opakováním učiva novými formami.
  3. Rozšiřuje možnosti pro uměleckou činnost žáků.
  4. Poskytuje více času pro sport a hry v rozmanitějších formách.
  5. Rozšiřuje prostor pro sociální zkušenosti a přispívá k přípravě pro povolání.
  6. Zesiluje kontakty mezi žáky z různých sociálních vrstev.
  7. Umožňuje lepší spolupráci mezi učitelem a žákem.
  8. Vytváří podmínky pro úspěšnou práci žákovské organizace.
  9. Přispívá k intenzivnější spolupráci rodičů se školou.
  10. Je vhodnou základnou pro vybudování školní psychologické poradny.
- Škola s celodenním výchovným systémem umožňuje dále zavádět pružnější organizační formy výchovně vzdělávací práce se žáky. Rovněž netradiční formy



časového rozdělení dne a rozdělení práce nalézají své místo v jejím rámci. Nové možnosti poskytuje škola s celodenním výchovným systémem pro pětidenní školní týden a pro masové zavedení školního stravování.

Zvláštní pozornost věnuje materiálům důvodům, které vedou k rozsáhlým experimentům v oblasti výchovy mimo vyučování. Na prvním místě zdůrazňují autoři úkol školy připravovat žáka na život ve společnosti. Dosavadní »polodenní« škola (Halbtagschule) může tento úkol plnit jen nedokonale, protože je v podstatě zaměřena na vyučování. Je překvapující, že jako druhý závažný důvod uvádí materiál nutnost vyrovnat nerovnost přístupů ke vzdělání (Bildungschancen), jejíž příčinou jsou rozdíly v sociálním původu dětí.

Požadavek, aby škola zajišťovala přípravu na vyučování, není nijak nový (viz např. Komenského koncepce školy všeobecné z r. 1651). V NSR došli pedagogové k závěru, že jen rodiny ze středních a vyšších vrstev mohou dětem při přípravě na vyučování pomoci, a to ještě většinou jen částečně.

Dělní práce v moderní společnosti předpokládá schopnost samostatné práce (Einzelarbeit), spojenou s ochotou ke spolupráci ve skupině, které žáci v současné škole nezískávají. Rovněž nedostatečné osvojování racionálních a systematických pracovních technik působí později mnohým studentům těžkosti při studiu věd.

Zvláštním případem jsou děti mnohých zaměstnaných matek z různých sociálních vrstev, které pobíhají s klíčem na krku (Schlüsselkinder). Především jim je třeba poskytnout dostatečně intenzivní podporu školy.

Pracovní doba v NSR se postupně vyvíjí k pětidennímu týdnu i v oblasti školy. Šestý den není možno účelně nahradit prodloužením ostatních pěti dnů.

Nakonec uvádí materiál jako důvod pro zavádění celodenního výchovného systému vytváření možností pro pružné plánování režimu vyučování (zeitliche Flexibilität der Unterrichtsplanung). V dosavadní »po-

lodenní« škole<sup>1)</sup> dochází totiž v důsledku malého časového prostoru pro účelné rozložení vyučování k přetěžování (Überlastung) učitelů i žáků, protože zachovávání pedagogických hledisek je často nemožné.

Autoři uzavírají tuto část zjištěním, že dosavadní zkušenosti se školami s celodenním výchovným systémem v zahraničí i v NSR vedou k závěru o významném příspěvku příslušných škol k řešení pedagogických a sociálních problémů.

Srovnávací exkurs se odvolává na skutečnost, že škola s celodenním výchovným systémem je v mnohých evropských a mimoevropských zemích osvědčenou(!) formou školy (viz World survey of education, sv. I—III, UNESCO, Paris 1959 až 1961). Není tedy novým nevyzkoušeným modelem, protože je k dispozici množství dlouhodobých zkušeností. Zahraniční zkušenosti nelze zcela mechanicky aplikovat v podmínkách NSR, jejich modifikaci je třeba ověřit vlastními pokusy. V současné době (tj. koncem 1967, resp. počátkem 1968 — R. O.) existuje v NSR 12 škol s celodenním výchovným systémem v užším slova smyslu, které organizují mimořádní výchovu povinnou pro všechny žáky školy. Vedle toho existuje více než dva tucty škol, které tvoří určitou přechodnou formu, nabízejí mimo vyučování např. zájmové kroužky, přípravu na vyučování a podpůrné kurzy.

Některé školy s celodenním výchovným systémem v NSR vznikly jako odpověď na sociální potřeby, jiné děkují za svou existenci potížím spojeným s domácími úkoly, a to nejen u žáků ze spodních sociálních vrstev. Několik měst založilo gymnasia s celodenním výchovným systémem, aby přispěly k vytvoření rovnosti šancí ve školství pro děti z rodin bez dostatečného vzdělání (Bildungsfremde Schichten).

Po jednotlivých počátečních pokusech pozoruhodně roste v posledních letech počet příslušného typu škol. Vzhledem k této tendenci pokládají němečtí pe-

<sup>1)</sup> V našich podmínkách jde nejednou spíše o »celodenní« vyučování.

dagogové a školští pracovníci v současné době za nutné přejít od různorodých, rozptýlených a izolovaných pokusů k systematickému a kontrolovanému výzkumnému programu.

Materiál konkrétně určuje problémy spojené s jednotlivými výše uvedenými úkoly, jimž je třeba přednostně věnovat pozornost při koncipování, sledování a vyhodnocování experimentů. Autoři považují za neadekvátní metody srovnávání prospěchu, event. výkonu (vergleichende Leistungsmessung) žáků, proto se má převážně používat kritického popisu, který bude orientován podle otázek, jež materiál uvádí k jednotlivým úkolům. Odpověď bude realizována nejpravděpodobněji v podobě popisného srovnání.

Pozorování provádějící experimenty, bude organizováno především v rámci spolupráce školské správy s pedagogickými instituty universit i vysokými školami pedagogickými. Pro zajištění maximálního efektu srovnávacího vyhodnocení je zapotřebí koordinace, jež by zajistila především postupné vypracování kategorií, které by umožnily kritický popis. Materiály a data shromážděná ve výzkumu mohou sloužit dalšímu rozvoji školství jen za předpokladu, že bude vybudována centrální dokumentace, která je zpřístupní veřejnosti.

## Závěr

Vytvořením předpokladů pro široce založený experiment v oblasti celodenního výchovného systému udělal pedagogové v NSR významný krok na cestě k budování silných pozic svého státu a společnosti. Bude-li jejich pokus úspěšný — a více než desetiletá existence průkopnických škol příslušného typu tento před-

poklad vytváří — zařadí se NSR mezi státy s nejlepším školstvím v Evropě, popřípadě i mimo ni.

Pedagogové, kteří nesledovali v posledních letech vývoj našeho problému v NSR, budou pravděpodobně velmi překvapeni, protože po dlouhou dobu bránila rozvoji celodenního výchovného systému obava rodiny před odcizením dětí a jistý konzervatismus. Také hlasy, jež prohlašovaly školy s celodenním výchovným systémem za vynález a nástroj komunistů (s odvoláním především na NDR, kde pracuje v současné době asi 150 škol s celodenním výchovným systémem), působily na »ochlazení« zájmu o tuto formu školy. Vědecky pojetá historická a srovnávací analýza ve spojení se zájmy života společnosti však nakonec pomohla překonat ideologické i jiné zdánlivé protiargumenty. Především pod vlivem anglosaských zemí, jemuž se NSR ve snaze o vybudování silného postavení rychle přizpůsobuje (v současné době je považována za první zemi v Evropě, pokud se týká amerického způsobu prosazování vědy do života společnosti), byly ve školství stále intenzivněji zaváděny prvky celodenního výchovného systému se zřejmou a nikoliv neúspěšnou snahou o aplikaci na specifické středoevropské poměry.

Při uvažovaných opatřeních stavějí západoněmečtí pedagogové do popředí jejich výchovný význam. Splní-li se však alespoň zčásti očekávání v ně kladená, bude jejich dosah pro hospodářství, politický a vůbec společenský život a v neposlední řadě i pro brannost nemalý. V každém případě jde o výzvu, jejíž závažnost by neměli nechat naši pedagogové i odpovídní činitelé bez povšimnutí.

*Rudolf Opata*

NAWROCYŃSKI, B.: O wychowaniu i wychowawczych. 12 studiów pedagogicznych. Warszawa, PWN 1968. 280 s.  
SI PK 148 862  
Uk Brat. 22 D 44611

SSSR

LENIN, V. I.: O vospitanii i obrazovanii. Stat'ji i reči 1918—1923. Sost. V. P. Gruzdev. Moskva, Prosveščeniye 1968. 117 s.  
SPKK II-61208  
Vneuročnyje samostojatel'nyje zanjatlja v škole — internate. Red. R. Ja. Žuravleva. Moskva, Prosveščeniye 1968. 195 s.  
SI PK 149 112

USA

BORG, Walter R.: Educational Research. An Introduction. Reprinted. New York, Mac Kay Co. 1967. 19, 418 s.  
SPKK II-61699  
BREMBECK, C. S.: Social Foundations of Education. New York, J. Wiley 1967. 14, 540 s.  
SPK 50740

HOFSTADTER, R.: American Higher Education. Documentary History. ... W. Smith. Vol. 1. Chicago, University of Chicago Press 1968. 474 s.

SI PK 148 302

MAYER, M.: Diploma. International Schools and University Entrance. New York 1968. 6, 250 s.  
UK F 93457

POUNDS, R. L.: Principles of Modern Education. ... Garretson, R. L. 2. Printing. New York, Macmillan 1966, 16, 456 s.  
SPK 47718

SMITH, E. W.: The Educator's Encyclopedie. 5. Printing. Englewood Cliffs, Prentice—Hall 1966. 13, 914 s.

SPK 49279

UNESCO

Conférence internationale de l'instruction publique. 31<sup>e</sup> session, Genève 1968. Compte rendu analytique. Paris, Unesco 1968. 186 s.  
SPKK II-61580

Hana Vonková

**PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKE VEDY**  
**ROČNÍK XIX, ČÍSLO 4, 1969**

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galla, DrSc., s redakční 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\$ 6,00, £Stg 2,15,2. DM 26,40 Tiskne Rudé právo, tiskářské 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, Jindřichská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v srpnu 1969.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1969.