

RECENZE A REFERÁTY

POZNÁMKY K STRNADOVĚ RECENZI MÉ KNIHY O ŮLEHLOVI

E. Strnad napsal do Pedagogiky recenzi o mé monografii »Josef Ůlehla a moravské učitelstvo«. (R. XIX, 1969, str. 292 až 298.) Chtěl bych k tomu připojit několik poznámek.

Bylo by jistě možno uvítat, že tu nejde o recenzi v běžném dnes slova smyslu, kde autor posudku jenom seznamuje čtenáře s obsahem spisu. E. Strnad se tu vyrovnává především s koncepcí práce a jejími závěry, které podrobuje kritice a s nimiž po některých stránkách nesouhlasí. Tím vlastně vyzývá k diskusi, v níž budou ovšem zkoumána i jeho vlastní hlediska. Taková diskuse nebude jistě bez užitku.

Tyto moje poznámky jsou bezprostřední odpovědí na Strnadovu recenzi, ale i tak se domnívám, že vyjdou při dnešních výrobních poměrech se zpožděním. Jistě by bylo výhodnější zasednout ke stolu a diskutovat; začalo se však v tisku, a tak nezbývá než takto pokračovat.

Na začátku svého obšírného referátu upozorňuje E. Strnad na Ůlehlovy vztahy k Antonínu Janů, snaží se doplnit výklady o moravských poměrech před Ůlehlou, kdy jsem se soustřeďoval hlavně na postavu Františka Slaměníka, ještě odkazy na K. A. Vitáka, a pokouší se vysvětlovat a

omlouvat Ůlehlovy sympatie k podnikatelům a podnikání. Píše také o Ůlehlově vztahu k americké pedagogice, k americké škole apod. Některé z těchto připomínek jsou zajímavé. I některé jiné podněty uvedené v dalším textu by mohly přispět k prohloubení rozboru této problematiky. Budiž mi však také dovoleno, abych zaujal stanovisko i k těm Strnadovým názorům, s nimiž nesouhlasím.

První vážná připomínka Strnadova týká se příliš prý přísného měřítka v mém rozboru Ůlehlových názorů filosofických, politických a sociálních. Reklamuje pro Ůlehlou větší shovívavost — vždyť to nebyl ani čistý filosof, ani angažovaný politik. Myslím, že v této věci nemá Strnad pravdu. Bude spíš třeba ještě důkladněji analyzovat nejen Ůlehlovo dílo, ale i díla jiných pedagogů, abychom poznali, jak myšlenkové proudy, které měly svůj zdroj mimo danou historicky společenskou skutečnost našich zemí (v tomto případě spencerovský pozitivismus a pedagogické názory Tolstého), byly do ní integrovány. To byl hlavní cíl rozboru, nikoli soud nad Ůlehlou, jak se domnívá Strnad. Došel jsem ovšem nakonec k témuž závěru jako on — Ůlehla nebyl opravdu filosof ani

politik, na něhož by bylo možno klást vysoké požadavky.

Ten rozbor ukázal dále velmi názorně, jak jsou všechny Ůlehlovy úvahy plné rozporů a jak se tento pedagog již ve svých Listech pedagogických vyznačuje nekritickým přejímáním cizích názorů, takže jeho výklady tvoří místy nepřehlednou spleť myšlenek zcela protichůdných. Ten rys vystihl ostatně sám E. Strnad už před čtyřiceti lety, když napsal, že dílo J. Ůlehly a A. Janů je »nadšená mozaika budoucích srdcí a rukou, které mnohdy braly, aniž kritizovaly a ověřovaly«, a když vytýkal následující generaci, že příliš tyla z jejich dědictví a udělala z nich své svaté. (Nové školy III, 1929, str. 13—14). Je příznačné, že se Strnad už tehdy dožadoval shovívavosti pro tyto autonomisty, jak říká Ůlehlovi a Antonínu Janů.

Myslím si, že si E. Strnad mohl odpustit ironickou poznámku, jako bych chtěl po Ůlehlovi, aby prošel nějakým marxistickým školením. Nevím, jak na to přišel. Ale jsme tu u další otázky, kterou takto nadhodil. Nesmíme opravdu konstatovat, že ten nebo onen pedagog v době, kdy je sociální otázka v popředí zájmu celého světa, o ní nic neví a nechce vědět? Má snad naše chápání historicky společenské ohraničenosti jednotlivých osobností jít tak daleko, že budeme zakřikovat každou kritickou zmínku o takovém postoji? Jistě se v nedávné době tyto věci přeháněly — stačí vzít např. do rukou některé práce a kritická pojednání z oblasti našich dějin pedagogiky z let padesátých, abychom se o tom přesvědčili; ale kdybychom přijali Strnadovo stanovisko, upadli bychom do druhé krajnosti.

E. Strnad také polemizuje se závěrem té pasáže mého spisu, kde ukazují na analogii Ůlehlova a Tolstého postoje k rozkladu vesnického života. Je prý mylné stavět do opozice k světovému osvobozovacímu boji proletariátu Ůlehlovy názory. (Jde tu o Ůlehlovu požadavek návratu k patriarchálnímu životu na venkově.) Domnívám se, že bude nejlépe, ocitují-li

tu celou onu pasáž, aby bylo zřejmé, které názory E. Strnad označuje neprávem za mylné.

»Rozpory mezi Ůlehlovým názorem o naprosté determinovanosti vývoje společnosti a jeho snahami přimět ji, aby se vrátila k patriarchálnímu životu, jsou ovšem křiklavé, jsou však odrazem poměrů na vesnici, kde se — abychom užili slov Leninových — „hroutí staré pilíře rolnického života“. V Ůlehlově odsuzování tohoto rozkladu i v odmítání způsobu života „továrníckého lidu“ i jeho nelibostného vykořisťování je skutečný, třebaš neuvědomělý protest proti kapitalismu. Nevyrůstá však z rozboru situace, ale z nálad, které se zmocňovaly milovníků tradičního venkovského života, když viděli tento „mizející svět“. Tyto nálady jsou patrné dokonce i v pracích Ůlehlova syna Vladimíra. — Ale nejde tu jen o tradice a folklór. Ůlehla by se chtěl vrátit k jakémusi vysněnému světu, který u nás vlastně nikdy neexistoval, jako by bylo možno zastavit onen nezadržitelný a zákonitý rozvoj výrobních sil se všemi jeho důsledky. — Je obtížné posoudit, do jaké míry byl Ůlehla ovlivněn náladami, jejichž kořeny je možno hledat už v jeho dětství i v neutuchající lásce k rodnému kraji, a do jaké míry na něho působily názory L. N. Tolstého, jehož dílo Ůlehla dobře znal, a které jsou odrazem obdobných, třebaš stokrát horších poměrů v carském Rusku. V každém případě lze však i o Ůlehlovi užít Leninových slov adresovaných Tolstému, že ho totiž všecka kritika nevedla k ničemu jinému než k „snivému, rozplzlému a bezmocnému vzdychání“, že se pranýřování kapitalismu a utrpení, které přinesl masám, pojilo u něho „s úplnou apatií k světovému osvobozovacímu boji, jež vede mezinárodní socialistický proletariát.“

Strnad mi dále vytýká, že je mým zásadním omylem, jestliže kladně nehodnotím snahy samouka Ůlehly, který »obracel své zraky k západní vědě a technice...« To je přinejmenším zase nedorozumění. Cituji přece Masaryka, Chlupa a Příhodu, kteří kladně hodnotili Ůlehlovu orientaci na anglosaský svět, popřípadě jeho syntézu myšlenek evropského Východu i Západu, a poukazují na to, že sám Masaryk oceňoval kladně, že Ůlehla k nám přinesl Spencera. Hodnotím také sám toto Ůlehlovo zaměření na str. 62 pozitivně: »Ůlehlovi patří zásluha, že už koncem let

sedmdesátých jako mladý učitel předkládá čtenářům překlad Spencerova „Vychování rozumového, mravního a tělesného“, Spencerovy knihy, která je pro pedagogiku nejvýznamnější. Přichází s ním v době, kdy se teprve vytvářely „předpoklady pro široký a houževnatý vliv pozitivismu v českém myšlení“ (J. Cetl, 1965) a kdy se pozitivismus začíná uplatňovat v jednotlivých speciálních vědách. V dalších souvislostech (str. 63) ukazují, jak se Ůlehla zapojil do tohoto »moderního hnutí reformního«, které tehdy u nás představoval pozitivismus. Nemohl jsem ovšem zamlčet, že tato poněkud jednostranná orientace na anglický pozitivismus vedla Ůlehlu k jisté odtrženosti od předcházejícího českého pedagogického myšlení (str. 65).

Ůlehla nebyl ovšem ovlivněn Spencerelem jenom kladně, ale přejal od něho i přesvědčení o stálosti kapitalistického zřízení. Nemůže ovšem popřít, že ve společnosti existují hluboké společenské rozpory, a uvažuje o tom, jak je překlenout. Jednou uvažuje o návratu k patriarchálnímu zřízení, jindy si myslí, že by bylo možno rozpor mezi kapitálem a prací překonat vyšším vzděláním. Nakonec dochází k závěru, že je třeba zajišťovat společenský vzestup jednotlivých příslušníků dělnické třídy tak, aby se stali vynikajícími podnikateli, vynálezci apod. Kde pak k takovému vzestupu nedojde, má být dělník přesvědčován, a to je právě úkolem osvětové činnosti, že je potřebným článkem společenského ústrojí, v němž jako v ústrojí hodinovém každému je přikázán úkol stejně důležitý. Kritériem účelnosti a správnosti školského systému činí Ůlehla podnikatelskou úspěšnost absolventů. — Jiným záporným rysem pozitivistických názorů Ůlehlových jsou jeho vlastní rasové teorie, které jsou obsaženy už v jeho studiích a projevech z této doby a jež později dovedl až k absurdnosti ve svých »Plemenných povahách lidských« a ve »Zkoumání o výchově člověka«. Musíme se tedy na Ůlehluv přínos v této oblasti dívat kriticky.

Nevím konečně, proč E. Strnad pokládal ve své recenzi za nutné brát proti mně v ochranu Ůlehlu jako organizačního pracovníka. Prý jsem při posuzování této jeho činnosti přeexponoval svoji dokumentaci faktů; moje výklady prý postrádají konfrontace se skutečností a vedou k překvapujícím závěrům o přeceňování Ůlehlovy činnosti v učitelské i ne- učitelské veřejnosti. Bude zase nejlépe, když tu uvedu doslovný text svého závěru:

»V organizační práci se ukázal Ůlehla jako obětavý a houževnatý funkcionář. Pomáhal tu řešit mnoho naléhavých úkolů. Jedním z nich byl boj za vysokoškolské vzdělání učitelstva. I tu opustil Ůlehla zcela své dřívější skeptické stanovisko k vysokoškolskému studiu vůbec, a přes jistě zakolísání, způsobené odchylným návrhem Drtmovým, hájil nakonec důsledně požadavek vzdělání učitelstva na vysoké škole. Drtina vykonával na Ůlehlu značný vliv jednak jako pedagogická autorita, jednak jako exponent realistické strany, s níž Ůlehla spolupracoval. Zdá se však, že v této době dospívá Ůlehla k jiným názorům na vysokoškolské studium i na základech svých trpkých osobních zkušeností samouka.

Ůlehlova organizační činnost bylo mnohostranná. Vedle soustavného boje proti rostoucím útokům moravského klerikalismu šlo tu hlavně o požadavky hmotného a právního rázu, jímž se dovedl plně věnovat. Ústřední spolek projevoval však také značný zájem o otázky kulturní, o styky s cizinou a o informace o cílích školství a pokroku vědeckém, o něž se zasloužil především Ůlehla jako redaktor Sborníku. Ůlehla se také dovedl zasadit o provedení podnětu J. Kranicha, aby se Ústřední spolek postaral o vydávání večkerých spisů Jana Amose Komenského.

Za Ůlehlova předsednictví spolupracovalo na Moravě české i německé učitelstvo zejména v otázkách platových a pokud jde o požadavky týkající se právního postavení učitelstva. Avšak v otázce zvýšení učitelského vzdělání tu nebylo žádoucí jednoty. K ještě větší rozporům však došlo v době tak zvaného moravského paktu, kdy byl Ústřední spolek nucen obhajovat proti nacionalisticky naladěnému německému učitelstvu právo českých dětí na vyučování v mateřském jazyce. Ve všech těchto jednáních se Ůlehla plně

osvědčil; získal si i důvěru svých bývalých odpůrců.

Avšak jeden z požadavků pokrokového hnutí, za který kdysi i sám Ůlehla bojoval, znemožnil mu, aby pokračoval v činnosti v čele organizace. Bylo to ustanovení, že nikdo z funkcionářů, jehož období vypršelo, nesmí být znovu zvolen. Ůlehlovi byla sice umožněna kooptace do správního zastupitelstva, spolupracuje nadále s výborem i předsednictvem a ještě rok rediguje Sborník, ale i když je nazýván lichotivě duchovním vůdcem moravského učitelstva, je jeho spolupráce spíše jen přfležitostná.

Srovnáme-li činnost Ústředního spolku za Ůlehlova předsednictví s organizační činností v předchozích obdobích, vidíme tu přes všechny rozdíly přece jen určité společné rysy. Jsou dány tím, že tato činnost není určována jen tím, oč usilují vedoucí funkcionáři, ale především tím, které problémy se tu vynořují jako důsledek společenského vývoje. Rozdíl tedy tkvěl spíše v tom, jak organizace tyto problémy řešila, ne tolik v obsahu této činnosti. Proto Ústřední spolek za Slaměníkova i za Ůlehlova předsednictví bojuje za úpravu hmotných i právních poměrů učitelstva, brání školu proti nárokům klerikálů, hájí právo na vzdělání v mateřském jazyce. Nové tu je — vedle upevnění organizace a soustavného prohlubování organizačního života — i větší soustředění na otázky pedagogické. Organizace tu získává značný vliv na školství, je slyšena při vydávání nových předpisů a má vliv, protože působí soustavně na učitele, na obсах výchovně vzdělávací činnosti a její formy. Jistě měl i o tyto věci Ůlehla jisté zásluhy, ale je třeba vidět, že to všecko souvisí se společenskými poměry víc, než se obyčejně myslí. Svědčí o tom i to, že se i v jiných zemích — např. v Čechách — projevují podobné tendence.

Že je velký rozdíl mezi vytyčenými plány a drsnou skutečností, je nejlépe vidět z toho, jak selhal původní úmysl Ůlehlov vytvořit ze Sborníku základnu pro zobecňování pokrokových zkušeností učitelstva a jak pro tuto věc nevykonal nic ani pedagogický odbor při ÚSJU. Že přitom výsledky Ůlehlovy organizační činnosti byly lepší, než by se bylo mohlo čekat při jeho neujasněných názorech, je možno vysvětlit tím, že činnost organizace nemohla být určována jenom jeho přáním. Musel řešit naléhavé konkrétní úkoly, nemohl rozhodovat sám a musel spolupracovat s mnoha lidmi — k tomu byl ostatně vázán i programem pokrokového hnutí. Tato usilovná činnost ho odváděla od jeho

teorií, poutala ho ke skutečnému životu, nutila ho ke střizlivosti a věcnosti a omezovala jeho vyhraněný individualismus...« (str. 142 až 143).

Ůlehlova organizační činnost je komentována i v jiných částech monografie. Tam najde čtenář i vlastní sebekritické hodnocení Ůlehlovo, tam jsou citovány jeho články a zprávy i svědectví současníků. Píše se tam např. o kladné úloze Ůlehlově ve schůzi jednající o vydávání spisů Komenského, o Ůlehlově vlivu na učitel-ský tisk i na styl práce ve styku s úřady (organizace vystupovala při veškeré zdvořilosti sebevědomě a důstojně a Věst-ník přinášel soustavnou kritiku školské byrokracie a inspektorů, jimž věnoval i Ůlehla mimořádnou pozornost). V závěru jednoho z těchto odstavců píšou výslovně: »Za daných podmínek, které nemůžeme ani zdaleka srovnávat s dnešními, vyko-nali funkcionáři i řadoví členové svých organizací kus práce pro naši školu a její pokrok. Jistě se dopouštěli mnoha chyb a omylů. Ale neztráceli trpělivost a lásku k organizační činnosti, i když se tu často dožívali zklamání« (str. 96).

Pokusil jsem se tu ovšem o kritické zhodnocení Ůlehlovy činnosti, o zjištění, do jaké míry vtiskl organizaci osobitý ráz svou individualitou a do jaké míry byl sám ovlivněn danými poměry i svými spolu-pracovníky. Zároveň jsem se snažil roz-lišit to, co je v jeho pedagogickém odkazu i organizační práci kladného a co má tedy objektivně pozitivní význam, od ne-gativních stránek, které se sice plně pro-jevily až v Ůlehlově pozdějším věku, ale jež tkví svými kořeny v době, která je předmětem této práce. To muselo nutně vést k revizi starších názorů na Josefa Ůlehlu, kolem něhož se časem vytvořila celá legenda, zveličující přes míru jeho nesporné zásluhy o učitelskou organizaci, jak už o nich byla výše řeč, a nekriticky hodnotící jeho spisy (v tom i tak reakční dílo, jako je »Zkoumání o výchově člo-věka«). Myslím, že jsem měl k tomuto postupu přes všechny Strnadovy námítky plné právo.

Také výtky týkající se mého hodnocení Ůlehlova vztahu k habsburské monarchii neobstojí. Nechtěl jsem z Ůlehly, jak píše Strnad, dělat »přítele Rakouska«. Ukázal jsem jenom, že ani u Ůlehly ani u jeho spolupracovníků nenacházíme ony projevy prostoduché loajality jako u jeho předchůdce Slaměnika, ale musel jsem po pravdě konstatovat, že přesto nelze říci, že byli zásadně proti habsburské monarchii. Kritizovali ovšem její zaostalost — hlavně proto, že z ní chtěli vytvořit moderní kapitalistický stát, jehož vzory viděli v západních demokraciích. Na str. 104—105 své knihy cituji Ůlehlův projev z roku 1903, z něhož tento postoj jasně vyplývá. Zaujímalí jej tehdy ostatně i naši významní politikové, například Masaryk, který tehdy také ještě neuvažoval o rozbití Rakouska.

Pokud jde o Ůlehlův vztah k dělnické třídě a revolučnímu dělnickému hnutí, najde čtenář dostatek dokladů o jeho stanovisku a názorech, které se postupně zhoršovaly. Ve své práci jsem ukázal na rozdíl mezi jeho postojem v době, kdy vstupoval do organizačního života (tehdy například dával Ůlehla dělnickou třídu

pro její solidaritu a ukázněnost učitelstvu za vzor), a pozdějším, zcela nepřátelským stanoviskem, jak je vyjádřil například ve svém příspěvku v Drtinově sborníku anebo ve svém pamfletu »První krok naší svobody« z roku 1919. V kritizované monografii mi ovšem šlo i o zjištění, jak se tyto jeho názory postupně formovaly. Zamlčovat to nemůžeme. Musel jsem také poukázat na to, že se těchto záporných rysů Ůlehlovské tradice — nikoli jeho pozitivního odkazu — dovolávali v dvacátých letech předmnichovské republiky ti učitelští předáci, kteří vystupovali proti sblížování učitelstva s pracujícím lidem a proti spolupráci učitelských organizací s revolučním dělnickým hnutím.

Mohl bych snad připojit ještě některé poznámky týkající se tónu Strnadovy recenze, nejasnosti jeho formulací, zjednodušování, různých drobných nepřesností, označování kritiků Josefa Ůlehly za anonymní pamfletisty (B. Kádnera, pseudonym Klára Dekárová) apod. Myslím však, že mou povinností bylo odpovědět především na hlavní a zásadní věci. O všem ostatním si už udělají úsudek čtenáři sami.

Jaroslav Kopáček

Walter Jaide

LEITBILDER HEUTIGER JUGEND

Eine empirische Studie über Leitbilder, Vorsätze und Lebenswünsche — ihre Eigenart, Problematik und Erforschung. Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Darmstadt-Berlin, April 1968, str. 97.

Z bohaté západoněmecké produkce, která je zaměřena na problematiku vzorů a ideálů a jejich funkčnost v současné výchově, si povšímneme dnes publikace W. Jaide. Má poněkud jiný charakter než práce, které jsme recenzovali až dosud. Autor si neklade ani takový maximální úkol jako H. Thomae a G. Bittner, kteří se pokoušejí řešit dané otázky v širokých vědních a společenských souvislostech,¹⁾ ani se neomezuje pouze na interpretaci a rozbor svého vlastního výzkumu, jak

tomu bylo např. u E. Göblové a H. Bertleina.²⁾ Výchozí pozice Jaidovy studie je kdesi uprostřed mezi těmito krajními póly. W. Jaide předkládá totiž čtenáři řadu empirických výzkumů, a to především v jejich kvantitativním profilu. Jednotlivé

¹⁾ G. Bittner: *Für und wider die Leitbilder*; H. Thomae: *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*; *Pedagogika* XIX, 1969, č. 4.

²⁾ E. Göbel: *Mädchen zwischen 14 und 18*; *Pedagogika* XVIII, 1968, č. 6, H. Bertlein: *Das Selbstverständnis der Jugend heute*; *Pedagogika* XVIII, 1968, č. 5.

ukazatele porovnává a na základě této konfrontace se snaží dospět k závěrům, které by bylo možno považovat za solidní východisko pro další diskuse a pro stanovení hypotéz. V tomto smyslu formuluje také cíl své práce.³⁾

Jaidova studie má tedy na jedné straně do jisté míry (pokud se týče empirického materiálu) charakter syntetické práce, na straně druhé je přímo záměrně koncipována jako dílčí článek v řetězu prací, které se v západní literatuře obírají těmito problémy.

Povšimněme si nyní blíže jednotlivých částí Jaidovy studie a některých problémů, jimiž se obírá.

V úvodní kapitole (Einführende Bemerkungen: Probleme, Methoden und Definitionen) naznačuje problémy a formuluje cíl své práce. Čtenář je rovněž uveden do metodologie studie. Kapitulu uzavírá pokus o klasifikaci daných jevů a jejich definicí.

Základní otázka, kterou Jaide prezentuje (stejně jako většina ostatních západních autorů, kteří se zabývají touto problematikou), je, zda vzory a ideály mají i dnes ve výchově oprávnění, nebo zda je už ztratily. Tato otázka vzniká bezpochyby z konfrontace některých jevů typických pro vývoj moderní společnosti s tradičními (i tradovanými) pedagogickými postupy, které se zdají (ale ne vždy tomu tak skutečně je) na pozadí těchto jevů nutně překonané. U vzorů a ideálů hraje patrně při těchto úvahách hlavní roli do očí bijící rozpad tradičních hodnot, který je jedním z podstatných symptomů vývoje moderní společnosti. Nezodpovězenou otázkou ovšem zůstává, do jaké míry je tímto rozpadem postižen jejich svět, tj. svět dětí a dospívajících, zda pod vlivem faktorů, které obvykle zahrnuje do termínu »věkové zvláštnosti«, není tento rozpad brzděn, popřípadě korigován či pozastaven.⁴⁾ W. Jaide si však tuto otázku v takových souvislostech neklade a nebyla takto položena ani v pracích dosud recenzovaných (viz poznámky č. 1 a 2). Zdá se,

jako by se jaksi automaticky předpokládala obecná platnost tohoto jevu.

Jaide poukazuje však na jiný aspekt, na roli vzoru v rámci socializačního procesu, a zdůrazňuje význam imitace rodičů, vychovatelů a jiných blízkých osob a orientace dětí na určité způsoby chování, které odporovaly u osob, s nimiž přicházejí do styku. Z tohoto hlediska by mohlo být distancování od osobních vzorů z blízkého okolí znamením emancipace dospívajících.

Další domněnka, kterou vyslovuje (aniž se jí však dále zabývá), je vztah mezi volbou vzoru a inteligencí dítěte.

Jaide se dále domnívá, že by k osvětlení otázky, zda vzory a ideály zaujímají důležité místo ve vývoji mladistvých, přispěl rozbor odpovědí těch žáků, kteří vzory odmítají anebo je neuvádějí spolu s rozbohem jejich argumentace. Nadhazuje též otázku, zda nejde u vzorů a modelů chování jen o dočasně platné koncentrace motivů, které se brzo uvolňují a mění v jiný druh vztahů, nebo zda uváděné vzory nevznikají jaksi dodatečně do jisté míry pod vlivem tradičně pojaté pedagogiky a psychologie.

Tuto vstupní úvahu uzavírá autor konstatováním, že bychom se měli se zřetelem na různé kritické námitky »nejdříve spokojit s popisem možných stanovisek« (str. 3), a v tomto smyslu pak formuluje cíl své studie (viz poznámku č. 3). Klade si tedy v podstatě skromnější úkol, než

³⁾ »Hlavní úkol předložené studie je tudíž v rozsáhlém, široce založeném sběru a v systematickém vylišení informací o problému, které mohou sloužit jako podklad pro další diskuse a vytváření hypotéz. Teprve na takovém empirickém podkladě je možno rozvíjet speciálně zaměřené postupy, jež umožní dosáhnout v úzce vymezených detailních otázkách statisticky podložených výsledků« (str. 3).

⁴⁾ Pro tuto myšlenku svědčí porovnání výsledků dvou výzkumů provedených v intervalu více než šedesát let, které potvrzují platnost určitých vzorů a určitých hodnot i pro dnešní mládež. Bližší viz: E. Nováková: *Vzory mládeže a literatura*, Český jazyk a literatura, roč. IX, 1968/69, č. 2.

který vyplývá z myšlenek, které naznačil v úvodu své práce.

Vzhledem k tomu, že jeden z výzkumů, z nichž profesor Jaide v další části vychází, je jeho dílem, seznamuje čtenáře s metodami, jichž při výzkumu použil (dotazník a metoda opakované explorace).

V závěrečné části první kapitoly dospívá k určité klasifikaci jevů. Operuje hlavně pojmem »Leitbild«, pod nímž rozumí především modely určitých postojů a chování volně spojených s konkrétními vzory, jindy zdá se, jako by tento pojem suploval přímo vzor (Vorbild).⁵⁾

Vedle těchto modelů určitých postojů a způsobů chování, které ještě dále třídí (na »Suchleitbilder« a »Orientierungsbilder«), věnuje ještě dále pozornost životním plánům a cílům. Pro první skupinu jevů je z hlediska Jaideho charakteristické, že jsou zaměřeny na osobnostní rysy, zatímco druhá skupina (»Lebenspläne und Zielvorstellungen«) představuje zaměřenost na věci a úspěchy, jichž chce mladistvý v životě dosáhnout.

V druhé části studie (Lokalisation der Leitbildangaben) prezentuje autor čtenáři výsledky několika výzkumů především v podobě kvantitativních údajů, které se týkají jednak rozsahu jmenování, jednak původu vzorů a modelů chování (osoby z blízkého okolí, osoby, které mají pedagogickou funkci, historické osobnosti a osobnosti současných dějin, vysněné idoly, vymyšlené postavy a vlastnosti atd.). Vedle

tabulace konkrétních vzorů obsahuje tato kapitola také výčet uváděných vlastností.

Třetí část studie (Klassifizierung des Leitbildbezuges und der Einstellungen zum Leitbildproblem) zahrnuje dva okruhy problémů. V prvním se autor pokouší rozřadit modely chování a postojů podle značek, které jsou pro tyto typy charakteristické, v druhém je hlavním kritériem klasifikace skutečnost, jaký postoj zaujímají zkoumané osoby k volbě vzorů a vytváření oněch modelů chování a postojů, které označuje pojmem »Leitbild«.

Celkem je možno konstatovat, že v druhé i třetí části má čtenář možnost seznámit se s velkým množstvím jak různých kvantitativních údajů, tak i přímých odpovědí zkoumaných osob, jimiž se autor snaží jednak svá tvrzení podepřít, jednak jimi některé jevy blíže osvětluje. Potud tedy splnil autor cíl své práce. Výhrady je možno mít k těm pasážím, kde se pokouší vyvozovat závěry na podkladě srovnání kvantitativních údajů pocházejících z různých výzkumů. Srovnávají se tu totiž údaje, které nemohou mít stejnou hodnotu (byly např. získány u dětí různého věku, otázky, na něž žáci odpovídali, byly různě formulovány, lišily se metody výzkumu apod.).

Hodnota této studie je tedy především v tom, že umožňuje čtenáři seznámit se souhrnně s výsledky různých výzkumů (ovšem pouze v hlavních rysech) a že se autor pokouší o novou klasifikaci jevů.

Eliška Nováková

Saul B. Robinsohn

BILDUNGSREFORM ALS REVISION DES CURRICULUM

Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein und Berlin 1967, 74 stran.

Spisek ředitele Institutu pro bádání o vzdělání Společnosti M. Plancka v západním Berlíně o reformě vzdělání revizí učebních plánů a osnov neztratil, jak ukázalo jednání konference Evropské společnosti pro srovnávací pedagogiku v Praze, nic na své aktuálnosti, přestože vyšel již

před dvěma roky. Fakta a myšlenky zde obsažené jsou důležité i pro realizaci našich úkolů.

⁵⁾ O terminologii užívané v této oblasti jevů viz poznámku v recenzích studií G. Bittnera a H. Thomeaho, *Pedagogika* XIX, 1969.

V úvodní poznámce je osvětlen termín »Curriculum« (kurikulum), který jsme slyšeli i v českém kontextu na pražské konferenci. Autor ho přejímá ze současného angloamerického úzu s tím, že se ho v barokní době užívalo i v Německu. Tímto pojmem se vyjadřuje těsné spojení úsilí o výběr a plánování obsahu vzdělání, o vypracování vzdělávacích cílů jimi intendovaných a vytvoření odpovídajících jim vyučovacích metod. Znamená tedy kurikulum celek školního učebního plánu a osnov v právě uvedeném smyslu a zavedení tohoto termínu by mohlo být užitečné i v naší pedagogické vědě.

První část publikace pojednává o relevanci prací na zpracování kurikula z hlediska kulturní politiky (Die bildungspolitische Relevanz von Untersuchungen zur Curriculumentwicklung). Ukazuje se zde nejprve trojí současné východisko těchto prací: a) ekonomicko-statistické, b) sociálněpolitické, c) »technologie« a »racionalizace vyučování«. Autor dovozuje, že žádné z nich samo o sobě nestačí. V prvním případě nelze postihnout všechny faktory a jejich vývoj, podceňuje se pružnost organizačních forem a metod, vychází se z existujících struktur a programů, převádění potřeby v požadavky na školství je variabilní. Informace a závěry vycházející z ekonomiky vzdělání jsou sice důležité, avšak nesporně vyžadují integrální doplnění jinými obory bádání o vzdělání. Sociálněpolitické stanovisko »vzdělání jakožto občanského práva« podávají jeho představitelé, především sociolog Ralf Dahrendorf, jakožto alternativu ke stanovisku ekonomickému. Avšak podle S. B. Robinsohna formální vázanost na existující školské soustavy vede k disfunkčnosti systému vzdělání a bylo by zde třeba zároveň nové zaměřenosti (Umfunktionierung) institucí. Záleží na tom, aby škola fungovala jako instituce nebrzdící pokrok. Pokud jde o organizaci a techniku, o »racionalizaci vyučování«, soudí autor zajiště správně oproti jejich přeceňování, které má i u nás svou tradici z meziválečné doby, že nové prostředky mohou

sice radikální změny ve školství podporovat, nemohou je však řešit (auslösen). »Změněná 'technologie' vyučování může sotva rozbít struktury,« praví autor, »které jsou zajištěny zachováním určitých programů vzdělání. Racionalizace vyučování bude v plném rozsahu účinná teprve tehdy, bude-li sloužit zvládnutí nových úkolů.«

Svým kritickým rozbořem dochází S. B. Robinsohn ke čtvrté možnosti, k reformě vycházející z obsahu. Tomu se podle autora v NSR věnovala dosud nejmenší pozornost. I u nás by bylo užitečné hlouběji se zamyslet nad otázkou: »Jak má dojít k rozhodnutí o diferenciaci ve středním školství, tedy též o oprávněnosti a formě jednotné školy, pokud nemáme bezpečné poznání o obsahu a rozsahu toho, co je společné a různé pro příslušné věkové skupiny, pokud můžeme toliko říci, že pro současný život je předpokladem vysoká úroveň všeobecného vzdělání a že brzká specializace je spojena s nesmírným nebezpečím pozdějšího nepřízpůsobení?«

Rozsah a komplexnost toho, co se nazývá »vzděláním«, vede podle autora k nutnosti stálé racionalizace a objektivizace plánování kurikula, jeho systematické revize a dalšího zpracovávání. Přitom nejde o pouhé »omlazování«, nýbrž o pedagogickou relevanci v celku, v němž se společenské síly mohou přímo a nepřímo stát určujícím faktorem. Místo úředních úprav ad hoc je třeba vědecky fundovaných a systematicky konstruovaných aparátů. Přitom platí i zde, že »forma následuje až za funkcí« (Louis Sullivan). Autor se chce zabývat tím, jak lze použít vědeckých instrumentů k získání předpokladů pro rozhodování o učebních plánech a osnovách (kurikulu). Sám se chce omezit na aspekt obsahu vzdělání, který je sice podstatný, ale není samojediný.

Obsah druhé části je vystižen nadpisem »Vzdělání jakožto výchova«. Ukazuje se tu různé pojetí pojmu vzdělání se zřetelem k době, která má tendenci opustit tradice (G. Picht), jejíž podstatou je změ-

na ve vědě a v technice, ve společenském vědomí, v životních formách. Jde o revoluční změnu funkcí práce a volného času, ba o změnu samého pojmu vzdělání.

S. B. Robinsohn se tu pokouší uvést některá kritéria k identifikaci a výběru obsahu vzdělání se zřetelem k požadavkům současné a budoucí existence. K tomu se podle něho musí nejprve překonat stagnace v pracích na kurikulu, jež musí být revidováno podle nově formulovaných cílů k dosažení živého vztahu k přítomnosti. Uvažuje především o účinné komunikaci a o výchově k ní (mateřský a cizí jazyky), o pohotovosti k změněným situacím, o výchově k volbě, tj. krátce řečeno k výchově ke schopnosti volit cíle, nikoli pouze instrumenty. Přitom autor právem připomíná, že přemíra informací hromadnými sdělovacími prostředky uzavírá často cestu k interpretaci, místo aby ji otvírala. Módní programy pro budoucnost, zvláště v televizi, banalizují budoucnost a ubíjejí tvůrčí fantazii. Je úkolem kurikula v jeho nejširším významu, zahrnujícího jak obsah, tak způsoby jeho zprostředkování, aby podnítilo a uvolnilo síly jednotlivce k samostatné reflexi, k výkonu a kreativitě. Poté autor vyzdvihuje důležitost společenskovědních pojmů a poznatků pro vzdělání, staví se však proti přecenění výchovného významu antiky. Na druhé straně poukazuje na to, že například J. Bruner velmi zdůrazňuje algoritmické schopnosti a dovednosti, avšak málo se cvičí disciplinovaným způsobem intuitivní a heuristické myšlení. Je nevyhnutelným úkolem plánování kurikula najít pole integrace společenskovědních obsahů s přírodními vědami — pole, které se dosud většinou přenechává samým žákům.

Třetí část analyzuje hranice »didaktiky«. Přes snahu o uvolnění striktních učebních osnov a o větší volnost učitelů bude stagnace trvat tak dlouho, dokud učitelé nebudou mít k dispozici potřebné instrumenty, jež jim má poskytnout ten obor pedagogiky, který se nazývá didaktika. Vyzdvihuje se sice výběr a koncentrace látky (E. Weniger), avšak přecházeli-li se z her-

meneutické pozice k pozitivisticky empirické, k »paktu empirického bádání s iracionálním rozhodováním« (H. Blankertz), není zde podle autora dáno místo k vědecké racionalizaci vzdělání. S. B. Robinsohn poukazuje s odkazem na současné západoněmecké pedagogy, zvláště na Klafkiho kategoriální princip, avšak i na ostatní soudobé didaktické principy, že tu jde vlastně jen o didaktické prostředky, ale přeskakuje se základní otázka substance, podstaty, jejíž řešení má vycházet z kompetence tkvící ve vědách a životních okruzích, takže tu dochází k redukci didaktiky. Poté autor analyzuje meze kulturní tradice, poukazuje na dílo W. Flitnera, který uvedl pedagogické myšlení v přímý kontakt s kulturní tradicí a zkoumal její relevanci v naší době. Tradiční německou (tj. vlastně pouze západoněmeckou) didaktiku odlišuje od americké fakt, že nenachází východisko ze smyšlené antinomie »humanismus-realismus« a že vychází z hierarchie příjemců, jež přisuzuje »vědecké základní vzdělání« jen »mravně a politicky vedoucím«. Dnes se však má vycházet, soudí autor, z Komenského předpokladu omnes omnia docendi artificium. Avšak veškerá složitost situace, která má na pedagogiku a psychologii velké nároky, nezbavuje pedagogy nutnosti přezkoumat všeobecně platné kurikulum.

Ve čtvrté, nejrozsáhlejší části se vychází z předpokladů, že vypracování kurikula je nutnou a podstatnou částí reformy vzdělání, že současné cíle a obsah vzdělání už neodpovídají současné situaci, že »didaktika« dosud nevytvořila instrumenty pro účinnou revizi tohoto obsahu a jimi zamýšlených cílů. Je proto třeba hledat metody systematicky objektivizujícího zjišťování a společenské organizace, kterými by se dosáhlo racionálního společenského konsensu o kurikulu.

Vlastnímu autorovu modelu předchází zahraniční zkušenosti ze Spojených států, Anglie, Švédska, Evropské organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a Sovětského svazu. Žádný z postupů těchto zemí však nelze podle S. B. Robin-

sohna považovat za uzavřený model pro vytváření kurikula nebo za obecný vzor. Důraz je zde kladen na různé aspekty (didaktické zásady, efektivita, příprava na vysokou školu atd.). Společná však je ochota k soustředěné reformní práci a k jejímu teoretickému zdůvodnění.

Jestliže se mnoho pozornosti věnuje výchovným prostředkům a vyučovacím metodám, je podle autora zanedbáván nejdůležitější problém — obsah vzdělání. Dosaďná decizionismus v této otázce — ať vycházel od kohokoli — musí být nahrazen jasnými a přijatelnými kritérii, která mají být konfrontována s novými výsledky věd. Pro systematicky racionální revizi rozhodnutí o kurikulu musí teprve být nalezeny a vyzkoušeny metody. Multidimenzionalitě tohoto úkolu odpovídá nutnost interdisciplinárního zkoumání, které by přes prostou adici informací a instrumentů vedlo k základním problémům. Zkoumání kurikula vyžaduje najít a použít v optimální identifikaci metod ke zjištění situací a funkcí v nich požadovaných, vyžaduje zjistit nutné kvalifikace k jejich zvládnutí a určit obsah vzdělání i předměty, jimiž se této kvalifikace má dosahovat. Na rozdíl od našeho nešťastného dílčího postupu (nejprve »modernizace« ZDŠ bez zřetele k celku školské soustavy) žádá S. B. Robinsohn nejprve rozvrhnout celek vzdělání, který by byl diferencován a integrován až poté. I když se vychází z universa odborných věd, nelze v didaktické souvislosti prostě přenášet ani akademické hranice věd, ani imanentní cíle jednotlivých oborů. Perspektiva jednotlivých disciplín se musí doplňovat perspektivou nácviku dovedností a kognitivní i afektivní výchovy, kterou nelze přímo vyvozovat z universa věd. Je nutné hledat je v oboru antropologických věd i v umění, filosofii atd.

A tak autor v závěru svého hutného a podnětného spisku dospívá k vlastnímu modelu revize kurikula z obsahového hlediska, založenému na a) zjišťování kritérií, b) konstrukci vhodných metod postupu, c) určení instancí, k nimž se tento postup

vztahuje. Kritérii jsou 1. význam předmětu ve struktuře vědy, a tím i předpoklady pro další studium a další vzdělání, 2. působení předmětu na porozumění světu, tj. na orientaci v kultuře a interpretaci jejích jevů, 3. funkce předmětů ve specifických situacích soukromého a veřejného života. Tato kritéria se musí dále specifikovat a verifikovat. Metody postupu k zjišťování relevance a adekvátnosti mohou vycházet jakožto vědecky logický, didaktický, popřípadě hermeneutický úkol ze zkušenosti vědy samé, mohou analyzovat vztahy předmětů a vést k rozborům specifických společenských situací a potřeb.

Protože však tento postup nestačí, lze k dosažení racionalizace a objektivizace kurikula použít řady dotazníků pro kompetentní experty (tj. instance). Instancemi se zde rozumějí pro svou věcnou kompetenci především odborní vědci, dále reprezentanti nejdůležitějších aplikačních okruhů pro to, čemu se učilo, a konečně zástupci antropologických věd včetně pedagogů, jejichž kompetence je nezbytná jak pro oblasti sociální a afektivní výchovy, tak pro limitování výpovědí ostatních skupin (například pro předpoklady transferu). Konstrukce dotazníků předpokládá, aby respondenti mohli sledovat daná kritéria. Hodnocení odpovědí se neprovádí aditivně, nýbrž kombinací rozboru dat a ideologicko-kritických metod. Odpovědi expertů budou věcně tím spolehlivější, čím preciznější bude katalog předmětů a kvalifikací v dotazníku. Racionálně nezdůvodněné a nezávazné všeobecné výpovědi tak budou podstatně omezeny. (Takto lze ovšem dosáhnout mnohem cennějších výsledků než při jedné naší nedávné dotazníkové akci.)

Zjištění tedy mají identifikovat a katalogizovat obsah, určovat jeho odborně vědeckou relevanci, jeho vztah k žádoucími kvalifikacím v určitých situacích osobního a veřejného života. Hodnotit pedagogický význam vlastní vědy není pro vědce snadné a nesmí se přehlížet ani zkreslující hledisko pro celek vzdělání. Důležitý je tu též problém transferu, jehož exaktní

řešení podle autora od Thorndikeových dob dodnes nepokročilo. Závažné jsou dále požadavky odpovědných představitelů určitých skupin povolání na vzdělání se zřetelem k specifickým cílům. Dosavadní pokusy o taxonomii v USA však nejsou uspokojivé, stejně jako naproti tomu všeobecné, nezávazné, nepřezkoumatelné proklamace. Objektivizace získaných zjištění je speciálním problémem, nevylučujícím možnost manipulace s výsledky, avšak pedagogická věda se ani zde nemůže vyhnout své spoluodpovědnosti.

Při veškerých obtížích, uzavírá S. B. Robinsohn svůj návrh, získává vypracování kurikula pomocí odborné kompetence dotázaných expertů relativně racionalizovaný základ. Výsledky lze snáze přezkoumávat a dochází k procesu průběžné ra-

cionalizace a optimální objektivizace, třebaže je absolutně objektivizovat nelze nikdy. »Na konci je v každém případě rozhodnutí odpovídající kulturní politice (bildungspolitische Entscheidung), které není zkoumáním kurikula (Curriculumforschung) nahrazeno, ale do značné míry připraveno.«

S. R. Robinsohn měl jeden z hlavních referátů na letošní pražské konferenci výše vzpomenuté. Tento referát rozvedl a doplnil nejnovějšími informacemi tematiku recenzované publikace, která by stála za překlad, kdybychom nezapásili s publikačními obtížemi, které vedou k tomu, že leckteré připravené dílo je při svém českém vydání již překonáno novějšími.

Vilém Pech

ZUR ENTWICKLUNG GEISTIGER FÄHIGKEITEN

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

Osmý sešit edice »Psychologické příspěvky« přináší soubor čtrnácti referátů přednesených na konferenci »Vývoj psychických 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 psychologie DPZI v Berlíně (vede J. Lompscher).

V úvodním referátu (»K problematice vývoje psychických vlastností«) formuluje L. Lompscher teoretická a metodologická východiska, na jejichž základě je rozvíjena pedagogická psychologie v NDR. Konstatuje, že řešení problematiky rozvoje psychických schopností a řízení psychického vývoje je pokládáno za jeden ze základních 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 experimentální výzkumy v oblasti psycho-

logie schopností, avšak tyto [tvrzení ne vychází z kritické analýzy a není ani teoreticky zdůvodňováno] prý vycházejí z chybných, většinou nativistických stanovisek, což prý koresponduje se záměry výchovně vzdělávací politiky vládnoucí třídy kapitalistické společnosti.

Z referátu vyplývá, že při řešení otázek psychologie schopností vycházejí pedagogičtí psychologové v NDR výhradně z koncepcí, které ve svých pracích formulovali Gašperin, Eikonin, Menčinská, Zankov, Zinčenko a jiní sovětské autoři. Jejich názory 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 výsledků tematicky různě zaměřených empirických či experimentálních výzkumů.

Otázkami rozvíjení psychických schopností 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 mateřské škole a jeho vlivu na psychický vývoj dítěte«).

O výsledcích výzkumů konaných s dětmi mladšího školního věku referují G. Witzlack («Vývoj pozorovacích schopností v předškolním a v 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 schopností 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 na druhé straně 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 závěry z nich vyvozované (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.

Miroslav Michalička

CHRONIQUE DE L'UNESCO 1969

V prvním čísle ročníku 1969 zabývá se René Maheu výchovou inženýrů ve vztahu ke společnosti v pohybu (La formation des ingénieurs et les besoins d'une société en marche). Je to v podstatě jeho proslov na konferenci na toto téma konané v UNESCO v prosinci 1968. Svět si je vědom možnosti zvýšené celkové životní úrovně, bude-li možno včas bojovat s demografickou expanzí. Privilegovaná role, kterou zde mají inženýři, vyžaduje novou koncepci jejich výchovy. V Brazílii, Japonsku, Švédsku, Československu a SSSR se jejich počet v letech 1955—1965 zdvojnásobil. Jejich počet je všude nutno zvyšovat při stejné nebo lepší kvalitě. V současné společnosti, která je v permanentním pohybu, je třeba u těchto pracovníků nejen vědomostí, ale i mimořádného smyslu pro odpovědnost vůči lidstvu. Zvláště důležitý

je tento postoj pro mladé inženýry v rozvojových zemích. Nová koncepce, která nemůže přehlížet ani vzdělání inženýrů ve společenských vědách, vyžaduje vysoce kvalitní vysokoškolské učitele. Autor projektu se dotýká i spolupráce inženýrských učilišť s průmyslem a plánování počtu inženýrů, které musí být velmi uvážlivé. Této tématu se týká poznámka na str. 72, č. 2, Les tendances de l'enseignement et de la formation des ingénieurs (výuka a výchova inženýrů).

Vladimír Herčík informuje o Doporučení týkajícím se postavení učitelstva (La condition du personnel enseignant, str. 9 až 14). Doporučení bylo vypracováno v roce 1966 a od té doby bylo učiněno několik pokusů vypracovat chartu práv a povinností učitelů. Hlavní problémy vysvětluje publikace UNESCO, kterou napsal Jean

Thomas pod názvem »Les maitres pour l'école de demain (Učitelé pro školu zítřka). Další anketa, kterou realizuje UNESCO v této oblasti, bude dokončena v r. 1969 a klade důraz na právní změny, k nimž došlo v členských státech v posledních letech.

Nils Ivar Sundberg podává zprávu o iniciativě ve speciální výchově (Premières initiatives de l'Unesco en matière d'éducation spéciale, str. 19—28), kde informuje o stipendiích pro učitele, finanční pomoci v péči o postižené děti pro některé země a připravované brožury o tomto tématu. Na str. 27 upozorňuje časopis na rozhodnutí XXIII. zasedání generálního shromáždění OSN, kterým vyhlásilo rok 1970 za Mezinárodní rok výchovy, jehož pojetí je v hluboké souvislosti s posláním UNESCO.

V 2. č. tohoto ročníku uveřejňuje zástupce generálního ředitele Malcolm S. Adisheshian svůj projev na výroční konferenci Indian Adult Aducation Association v prosinci 1968 (Les perspectives de l'éducation permanente, str. 51—56). Přesto, nebo právě proto, že »nikdo neví, co pro něho zítřek připravuje«, klade na celoživotní průběžné vzdělání mimořádný důraz. Považuje za chybu, že plánování zahrnuje většinou jen školské formy vzdělání a málo přihlíží k permanentnímu vzdělání. Pro budoucnost předpokládá, že výchova bude méně utilitární a méně specializovaná. Odvolává se na ekonomické analýzy, které ukazují, že v nastávající postindustriální společnosti bude rozhodující výchova a kultura mas a další ekonomický růst bude na nich závislý více než na investovaném kapitálu. Koncepte permanentní výchovy rozbourá dosavadní vzdělávací systémy. »S duchovními nástroji získanými ve škole se bude vzdělávat dospělý po celý život všemi prostředky, které bude mít k dispozici, ať jsou to knihovny, informační prostředky, stáže, různá kolokvia, ústavy pro další vzdělání aj.« Jeho projev nepostrádá, zejména vzhledem k prostředí, v kterém je

pronesl, některé futurologické rysy a obsahuje mnoho optimismu.

V další zprávě, »Vers l'établissement d'un système mondial d'information scientifique«, str. 57—63, informuje redakce o snahách zajistit světový systém vědecké informace. První popud k tomu dala již v r. 1896 Royal Society. V r. 1950 byl vypracován projekt tří středisek, který by si vyžádal náklad 900 miliónů \$. V roce 1967 vypracovala smíšená komise UNESCO/CIUS (Conseil International des Unions Scientifiques) základní linii, podle níž budoucí světový systém vědecké informace UNISIST má být pružnou sítí, založenou na dobrovolné spolupráci současných a budoucích informačních služeb ve světě. Studium dokumentačních systémů pokračuje. Konečným řešením má se zabývat konference v r. 1971 nebo 1972.

Etudes des sciences sociales od Vladimíra Lipského, str. 64—70, informuje o anketě UNESCO o základních tendencích výzkumu v sociálních a humanitních vědách. Výsledkem je 32 rozsáhlých studií o celkovém rozsahu 500 stran. Autor uvádí výsledky v antropologii, agrikultuře, ekonomii, sociologii, kde je zdůrazňován zejména výzkum míru, dále v teorii systémů a srovnávacího výzkumu.

3. č. tohoto ročníku přináší stať Marie Claude Dock: Le rôle de l'UNESCO en matière de droit d'auteur, str. 95—103. V ní autorka ukazuje historický vývoj účasti UNESCO v otázkách autorského práva a jeho současné návrhy. V »La formation des maitres au Bostwana: un exemple d'action opérationnelle« informuje Richard Greenough o naprostém nedostatku učitelů v této rozvojové zemi, z nichž více než polovina postrádá profesionální přípravu. Tomuto nedostatku se nyní odpomáhá za švédské pomoci a prostřednictvím UNESCO dálkovým studiem, kombinovaným s šestitýdenními kursy.

Ve zprávách ze sekretariátu se dovídáme, že Mezinárodní ústav plánování vzdělání bude řídit Francouz Raymond Poinant.

Millena Tauchmanová

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

- SPKK** — Státní pedagogická knihovna Komenského, Praha 1, Mikulandská 5.
- SPK** — Státní pedagogická knihovna, Brno, Solniční 12.
- SI PK** — Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava, Klariská 5.
- CSSR**
- CIPRO**, Miroslav: Od retrospektivy k perspektivě. (K vývoji povinného vzdělání). Praha, VOP 1969. 30, 2 s.
SPKK III—18220
- J. J. PESTALOZZI**, Ze života a díla. Úvodní studii a původní texty napsal a k vyd. připravil Jiří Kyrášek. Praha, SPN 1968. 136 s.
SPKK I—23910
- FRANCIE**
- AVANZINI**, Guy: L'échec scolaire. Paris, Ed. Univ. 1967. 202 s.
SI PK 151 743
- LEIF**, J.: Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris 1967. 117 s.
SI PK 150 675
- NSR**
- DOHMEN**, G.: Das Fernstudium. Heidelberg, Quelle und Meyer 1967. 137 s.
SPK 51254
- EHRENTREICH**, A.: Pädagogische Odyssee. Weinheim, J. Beltz 1967. 432 s.
SPK 51975
- ENGELMAYER**, O.: Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit in der Klasse. 4. Aufl. München, Ehrenwirdt Verlag 1968. 71 s.
SI PK 150 332
- FISCHER**, M.: Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. 4./5., um einem Nachtrag erweitert. Aufl. Weinheim, J. Beltz 1968. 4, 174 s.
SPK 51983
- Gelateswissenschaftliche Pädagogik am**
- Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger. Weinheim, J. Beltz 1968. 7, 340 s.
SPK 51350
- IBEN**, G.: Von der Schulaufsicht zur Erziehungsbeistandschaft. Weinheim, J. Beltz 1967. 287 s.
SPK 51376
- Idea a skutečnost sociálně pedagogického přístupu.
- MAJALUT**, J.: Lehrerbildung. Weinheim, J. Beltz 1967. 12, 211 s.
SPK 51976
- Srovnávací studie o základním i postgraduálním vzdělání učitelů v Evropě.
- Möglichkeiten** und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim, J. Beltz 1968. 15, 1059 s.
SPK 51390
- Sborník materiálů z mezinárodní konference v Berlíně v květnu 1967.
- MONSHEIMER**, O.: Erziehung für Übermorgen. Weinheim, J. Beltz 1968. 374 s.
SPK 51518
- Pädagogische Psychologie** der Bildungsinstitutionen. München, Reinhardt 1968. Bd. 1. Die Erziehungsinstitutionen. 420 s. Bd. 2. Die Unterrichtsinstitutionen, 617 s.
SI PK 150 328—29
- PLATTE**, H.: Die Miterzieher. München, E. Reinhardt 1967. 151 s.
SPK 51009
- K dějinám pojmu. Pojem Miterzieher v pedagogice 19. a 20. století. Pojetí Rousseauovo, Fichteovo, Jeana Paula, Benekeho.
- RAASCH**, R.: Schulphilosophie und Weltanschauung. Weinheim, J. Beltz 1968. 168 s.
SPK 51387
- RITTERS**, C.: Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, J. Beltz 1968. 221 s.
SI PK 150 423
- RÜDER**, P.: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim, J. Beltz 1968. 9, 450 s.
SPK 51377
- Příspěvek k dějinám problému se zvláštním zřetelem k dílu Lorenze von Steina.

SCHEIBE, W.: Die Strafe als Problem der Erziehung. Weinheim, J. Beltz 1967. 429 s.

SPK 51349

TROUILLET, B.: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. 2., durchgeseh. Aufl. Weinheim, J. Beltz 1968. 15, 238 s.

SPK 51375

POLSKO

BANDURA, L.: Trudności w procesie uczenia się. Warszawa, PZWS 1968. 151 s.

SPKK II—61741

BARTOWSKA, T.: Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola. Warszawa, PZWS 1968. 126 s.

SPK 51405

BEREZOWSKI, E.: Maszyny dydaktyczne. Warszawa, PZWS 1968. 247 s.

SPKK II—61742

DMOCHOWSKA, M.: Przyroda w wychowaniu przedszkolnym. Warszawa, PZWS 1968. 223 s.

SPK 50776

Dydaktika szkoły wyższej. Zeszyt 1. Warszawa, PWN 1968. 198 s.

SI PK 150 268

Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia. Praca zbiorowa. Warszawa, Książka i Wiedza 1968. 466 s.

SPK 51639

FALKOWSKA, A. M. aj.: Wychowanie społeczne w domach dziecka. Warszawa, Nasza Księgarnia 1968. 179 s.

SPK 51632

HALENIUK, J.—KILANOWSKA, M.: O wychowaniu społeczno-moralnym dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa, PZWS 1968. 133 s.

SI PK 150 701

KRUSZEWSKI, K.: Wykład w szkole wyzej. Warszawa, PWN 1968. 137 s.

SPK 51652

ORYL, M.: Szkoła na wsi eksperymentuje. Warszawa, PZWS 1968. 207 s.

SPK 52004

SI PK 150 702

PRZECŁAWSKI, K.: Miasto i wychowanie. Warszawa, Nasza Księgarnia 1968. 215 s.

SPK 12009

Úvahy z hraničních oblastí sociologie a pedagogiky.

SSSR

MATLIN, J. K.: Psychologičeskije osnovy nraštvennogo vospitaniya učaščichsja. Minsk, Narodnaja osveta 1968. 114 s.

SI PK 150 878

Psychologičeskije problemy formirovaniya naučnogo mirovozzrenija škol'nikov. Red. N. A. Menčinskaja. Moskva, Prosveščeniye 1968. 240 s.

SI PK 150 882

151 124

Zavisimost' obučeniya ot tipa orijentirovočnoj dejatel'nosti (sbornik statej). Red. P. Ja. Gal'perin i N. F. Talyzina. Moskva, Universitet 1968. 236 s.

SI PK 149 904

Hana Vonková

PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKE VĚDY ROČNÍK XIX, ČÍSLO 5, 1969

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodičková 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pů 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\$ 6,60, £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, Jindřišská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v říjnu 1969.

© Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1969.