

# OBSAH.

	Strana
Autorova předmluva k českému vydání . . . . .	III

## Úvod. PROBLÉM NAUKY O VÝCHOVĚ. PŘEDBĚŽNÝ VÝMĚR POJMŮ VZDĚLÁNÍ A PEDAGOGIKY.

1. Vzdělání a pedagogika. Teoretické předpoklady pedagogiky. Cíle vzdělání — cíle kultury. . . . .	1
2. Kultura, státnost, civilisace a hodnoty vzdělání. Kultura a dějiny. Dějiny jako jednota tradice a nadčasových úkolů. Charakteristika kulturních hodnot . . . . .	2
3. Vzájemný poměr mezi kulturou a vzděláním. Filosofie jako věda o smyslu kultury a o posledních cílech vzdělání. Pedagogika jako užitá filosofie. Popírání kultury a naše definice pedagogiky . . . . .	10

## Kapitola I. IDEÁL SVOBODNÉ VÝCHOVY.

1. Popírání kultury Rousseauem. Pojem kultury u Rousseaua: dělba práce jako její základní nedostatek. Anarchismus Rousseauův. Vyumělkovanost kultury, její rozumovost. Intuitivismus Rousseauův. Rozklad osobnosti v kultuře. Svobodná a ucelená osobnost jako obsah Rousseauova ideálu přírody. . . . .	13
2. Rousseauova teorie přirozené neboli svobodné výchovy. Škodlivost předčasné a kladné výchovy. Rousseauova „negativní“ výchova. Je výchova Emila přirozená a svobodná? Svoboda Emilova je domnělá. Vnitřní rozpor Rousseauova „Emila“. Jeho záporné pojetí svobody a přírody . . . . .	17
3. Teorie svobodného vzdělání u L. Tolstého. Svoboda a život. Výchova a vzdělání. Jasnopoľanská škola. Jsou děti jasnopoľanské školy svobodny? Vnitřní rozpor mezi úmyslem a výsledkem teorie Tolstého. Příčiny toho . . . . .	22
4. Společná chyba Rousseaua a Tolstého: negativní pojetí svobody jako faktu výchovy. Úzké pojmání „donucení“. Svoboda není daným faktem, nýbrž uloženým úkolem výchovy. Chybnost antinomické „svoboda nebo donucení“. Pravda ideálu svobodné výchovy. Svoboda jako cíl a donucení jako fakt výchovy . . . . .	28

## Kapitola II. DISCIPLINA, SVOBODA, OSOBNOST. CÍL MRAVNÍ VÝCHOVY.

1. Pojem a cíl disciplíny. Disciplína a její zvrhlá forma — dresura. Disciplína je možná svobodou. Úpadek disciplíny na stupeň dresury. Povýšení dresury na disciplínu . . . . .	30
2. Svoboda jako popření kausální nutnosti. Indeterminismus vede k determinismu. Svoboda a libovůle. Nepředvídanost libovolných činů. Svobodné jednání. Jeho nepředvídanost. Tvůrčí ráz svobodného aktu. Individuální zákon svobodného aktu. Svoboda a povinnost. Formule svobody: buď svobodem. Svobodné jednání vytváří osobnost. Svobodné a mechanické skutky. Jsem svobodem — buď svobodem — buď sám sebou. . . . .	32

3. Osobnost a temperament. Pojem charakteru. Vnitřní jednota osobnosti. Osobnost je umožněna principy nadosobními. Pravá a domnělá individualita. Individualita jako nenahraditelnost v totalitě. Rozpadání individuality a její tvoření . . . . .	37
4. Osobnost a vnější kultura. Jednoduchá a složitá kultura. Periferie a střed osobnosti. Centrifugální a centripetální síly v osobnosti. Ideál návratu k přírodě. Kynikové. František z Assisi. Rousseau a Tolstoj. Popírání kultury jako maska moralismu. Pravda v popírání kultury. Problém rozvoje mravnosti. Statický a dynamický moment v mravnosti. Rozvoj mravnosti tkví ve vzrůstající složitosti závaznosti objektivně platné. Srovnání s vědou. Filosofie zjednodušení a filosofie kultury. . . . .	43
5. Rozvoj svobody a osobnosti jako úkol mravního vzdělání. Extrémny předčasné a chudé výchovy. Vzájemné napětí mezi vnější látkou a vnitřní silou osobnosti . . . . .	49

### Kapitola III. ZÁKLADNÍ PROBLÉMY PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY.

1. Celkové rozdělení mravního vzdělání na stupně: anomie, heteronomie a autonomie. Srovnání s přírodou, s právem a mravností. Hra jako činnost anomní. Hra, úkolová práce a tvořivost. Filosofické teorie hry. Schiller a Dewey. Biologická účelnost hry. Psychologické teorie hry, zvláště Groosova teorie výcviku . . . . .	51
2. Problém organisace hry. Význam Froeblov. Hra má býti prostoupena úkolem. Kdy hra klesá na úroveň zábavy a mechanického zaměstnání. Jednota filosofického pojmu hry a jejího psychologického výkladu. Síla jako anomní moc. Síla, autorita a svoboda. Dítě a závaznost: závaznost se projevuje zprvu v masce přírodní nutnosti. Silou musí prozařovati autorita, avšak nesmí se v ní proměnit předčasně. Správnost Rousseauovy teorie „přirozeného trestu“ . . . . .	56
3. Systém Froeblov. Froebel a Schelling. Kultura jako pokračování přírody. Nerozčleněná jednota — diferenciacie — rozčleněná jednota mnohotvárnosti. Hra jako nerozčleněná jednota kultury. Látko dětské hry. Symbolismus Froeblova systému. Hra nezná dělby práce. Mýtus jako kultura podaná formou přírody. Mytologický ráz systému Froeblova. Princip sboru základem dětské pospolitosti. Omezenost systému Froeblova: jeho abstraktní idealismus a ignorování psychologické podstaty hry. Nebezpečí úpadku hry v zábavu ve froebelismu . . . . .	62
4. Systém Montessoriové. Montessoriová a experimentální pedagogika. Sociální ráz „Domova dítěte“. Jeho životně-praktický ráz. „Didaktický materiál“ Montessoriové. „Svoboda“ v systému Montessoriové. U M. neplatí princip sboru. Naturalismus pedagogiky M. Zásluhy M. a omezenost jejího systému: mechanistické pojetí vývoje a popírání fantasmie. Ignorování filosofického smyslu hry. Nebezpečí klesnutí hry v mechanické zaměstnání . . . . .	67

5. Srovnání obojího systému. Pravda systému Froeblova a Montessoriové. Jejich meze. Správná organizace hry: hra je možná jen úkolovou prací ji prozařující . . . . .	78
6. Polemika na téma „Froebel a Montessoriová“ a literatura problémů . . . . .	80

*Kapitola IV. STUPEŇ HETERONOMIE NEBOLI THEORIE ŠKOLY. IDEA ŠKOLY PRACOVNÍ.*

1. Úkol a tvořivost. Problém organizace úkolové práce. Úkolová práce má býtí prostoupěna tvořivostí, nesmí se však v ni přeměnití předčasně. Úpadek úkolové práce buď v mechanické zaměstnání nebo v diletanstismus . . . . .	84
2. Vnitřní struktura pasivní školy. Princip abstraktní mechanické všeobecnosti a princip konkrétní celistvosti. Rozpadání momentu individuálního a momentu sociálního v pasivní škole . . . . .	88
3. Pokusy o reformu pasivní školy: směr domovědný, teorie výchovného vyučování, laboratorní metoda. Všechny pokusy o reformu směřují proti schématu mechanické všeobecnosti . . . . .	90
4. Princip konkrétní celistvosti jako princip struktury činné školy. Činná práce a práce pasivní. Organizace práce ve třídě. Deformace pracovní školy. Specifické všeobecné vzdělání. Škola pracovní a škola odborná. G. Kerschensteiner. Ruční práce, kreslení a slovo. Vyučování čtení a psaní ve škole. Globální metoda či globální vyučování? Úkolová práce a hra. Problém přípravy domácích úkolů. Daltonský plán, jeho význam a nebezpečí . . . . .	93
5. Činná škola a princip osobnosti. Úpadek pracovní školy v Sov. Rusku. Utilitaristické pojetí činné školy. Pragmatické pojetí pracovní školy (teorie Deweyho). Problém produhovnění zaměstnání a industrialisace. Pracovní škola a demokracie. Rozštěpení mezi osobností a prací. Problém volného času. Deformace pracovní školy plyne z porušení principu celistvosti . . . . .	103
6. Termín „pracovní škola“ a literatura problémů . . . . .	113

*Kapitola V. AUTORITA A SVOBODA VE ŠKOLE. — PROBLÉM ŽÁKOVSKÉ SAMOSPRÁVY*

1. Autorita a rozum. Organizace autority: autorita musí býtí prostoupěna rozumem. Úpadek autority na úroveň mechanické poslušnosti. Odměny a tresty. Problém trestu. Nemožnost popírání trestu. Právní význam trestu. „Přirozený trest“ a žákovský soud jako póly trestu. Tělesný trest. Psychické tresty urážející osobnost žákovu . . . . .	115
2. Úpadek svobody v případě předčasněho odstranění autority. Teorie „kultury jinoštví“ a „svobodná školní obec“ Wynekenova. Německé „hnutí mládeže“: jeho vznik a osud. Příčiny rozkladu hnutí mládeže v něm samém. Autorita jako nutný moment svobody . . . . .	124

3. Problém žákovské samosprávy. „Svobodná školní obec“. Systém americké „school-city“. Samospráva v anglických public schools. Samospráva — nikoli účast na správě školy. Škola jako „domov mládeže“. Svobodná pospolitost mládeže jako princip prozařující školu autoritativně organisovanou. Hra ve věku jinošství. Vzájemné napětí mezi prací a hrou. Žákovská samospráva jako organisace hry a volného času žáků . . . . .	128
4. Literatura problémů . . . . .	136

*Kapitola VI. SOUSTAVA ŠKOLSTVÍ. — PROBLÉM JEDNOTNÉ ŠKOLY.*

1. Povinnost školní docházky a právo na vzdělání. Význam reformace. Luther. Jan Amos Komenský. Povinnost školní docházky a absolutismus. Povinná docházka školní a klasický liberalismus. Condorcet. Nový liberalismus. Vývoj pojmů svobody („positivní svoboda“) a rovnosti („rovnost příležitostí“). Právo na vzdělání. Právo na vzdělání jako složka práva na důstojnou existenci. Meze zásady povinné docházky školní . . . . .	138
2. Autonomie školy a stát. Vývoj anglického školství. Státní školní monopol a étatismus. Napoleonská universita a sovětská škola. Odůvodnění autonomie školy podle Wynekena a Natorpa. Autonomie školy neodpovídá její podstatě. Heteronomií školy má prozařovat autonomie. Problém soukromých škol . . . . .	144
3. Školní systém neboli princip „jednotné školy“ jako důsledek práva na vzdělání. Demokratický liberalismus základem „jednotné školy“. Idea jednotné školy v návrhu Condorcetově. Rozvoj školy americké. Paradox povinné docházky školní. Problém středního stupně školství (intermediate education). Horizontální rozdělení jednotné školy na tři stupně. Vertikální rozdělení uvnitř školství v trojí cestu vzdělání. Výběr vylučující a diferencující. Mannheimský systém Dra Sickingera. Reforma rakouského školního systému (O. Glöckel) a anglického („Hadow Report“). Trojí diferenciacie jednotné školy: diferenciacie regionální, psychologická a kulturně-profesionální. Uskutečnění principu konkrétní celistvosti v soustavě jednotného školství. Jednotná škola vede k socialisaci školství. Co je pravá socialisace školství? . . . . .	152
4. Literatura problémů . . . . .	166

*Kapitola VII. STUPEŇ SVOBODNÉHO SEBEVZDĚLÁNÍ ANEB THEORIE VZDĚLÁNÍ MIMOŠKOLNÍHO (LIDOVÉ VÝCHOVY).*

1. Tvořivost a práce úkolová. Svoboda a autorita. Život a škola. Sociální prostředí osobnosti. Lidstvo a humanita. Zaměstnání a povolání. Vyústění pedagogiky na stupni autonomie do etiky a politiky. Systém Platonův jako jednota etiky, politiky a pedagogiky. Samostatnost pedagogiky. Problém putování v pedagogické literatuře. Pravý smysl vzdělávacího putování. Goethovy „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. . . . .	168
---	-----

2. Prostředky vzdělávacího putování. Vývoj knihoven v naší době. Vývoj universit . . . . .	174
3. Problém lidové výchovy. Lidová výchova jako náhražka za školu a jako samostatný stupeň vzdělání. Organizace knihovnické práce. Romantické „národnictví“ a pasivní knihovník. Pedagogické úkoly knihovnickovy. . . . .	178
4. Grundtvig a dánská lidová škola. Pokračovací škola Kerschensteinerova a její vývoj po válce. Vývoj anglického a německého hnutí lidových universit. Flitnerova teorie vysoké školy lidové. Práce, sociální aktivita a prázden jako trojí východisko pro vzdělání . . . . .	181
5. Extensivní a intenzivní metody práce v lidové výchově. Problém endoponie a exoponie, Dynamika dnešní práce. Problém neutrality a stranictví v mimoškolním vzdělání. Politika a vzdělání. Osudy marxistického hnutí v Rusku a v Německu výmarské ústavy. Stát, společnost a osobnost . . . . .	188
6. Literatura problémů . . . . .	196

### *Kapitola VIII. CÍL VĚDECKÉHO VZDĚLÁNÍ.*

1. Pojem vědeckého vzdělání. Vědecké a rozumové vzdělání. Antinomie: formální rozvoj myšlení nebo nabývání vědomostí. Argumentace obojího hlediska. Praktické jejich důsledky: obsah vzdělání, kontrola práce žáků, úloha učitele a učebnice . . . . .	198
2. Antinomie vědeckého vzdělání je odrazem noetického sporu racionalismu — empirismu v pedagogice. Noetika empirismu. Theorie poznání podle racionalismu. Překonání tohoto protikladu kritikem. Základní rysy kritické (transcendentální) teorie poznání . . . . .	203
3. Didaktika kritikem. Úkolem vyučování je ovládnutí metody vědeckého myšlení. Pravdivost teorie formálního vzdělání a teorie reálních vědomostí. Vědecká kultura intelektu. Kritická didaktika a transcendentální logika. Metoda jako jednota subjektivního a objektivního činitele . . . . .	210
4. Praktické důsledky kritické didaktiky: obsah vzdělání, kontrola práce žákovy. Ústní podání jako způsob zachování a tradování vědecké metody. Úloha učitele jako nositele vědecké tradice. Nenahraditelnost učitele. Jeho hlavním úkolem je mysliti ve třídě. Škola jako ochránitelka vědecké tradice . . . . .	215
5. Literatura problémů . . . . .	218

### *Kapitola IX. OBSAH A SOUSTAVA VĚDECKÉHO VZDĚLÁNÍ.*

1. Soustava vzdělání a problém klasifikace věd. Monistická a pluralistická klasifikace věd. Comtův naturalistický monismus. Klasifikace Spencerova. Pluralistický ráz soudobých klasifikací . . . . .	220
2. Úkoly a metoda přírodovědeckého badání. Zákon a rod. Přírodní vědy a matematika. Funkcionální pojem nebo řadový pojem-zákon a jeho vlastnosti. Význam užití přírodovědy: technika a její formy. Hranice přírodovědeckého poznání. Theorie Rickertova. . . . .	224

3. Jev individuální a singulární. Individuální jako objekt historie. Objektivnost historického poznání. Výklad („rozumění“) v historii. Hodnotný ráz individuálních pojmů. Význam užití historie: politika. Omezenost racionalistického naturalismu . . . . .	232
4. Přesnost historické vědy. Problém historické matematiky. Psychologie není základem historie. Wundt a Dilthey. Filologie jako formální páteř historie. Podstata filologie. Theorie Schleiermachers a Usenera . . . . .	241
5. Filosofie, její předmět a metoda. Dialektická metoda filosofie. Dialektika a intuitivismus. Význam užití filosofie: pedagogika . . . . .	244
6. Obecné schema klasifikace věd. Vědění abstraktní a vědění užitě. Vědy o hospodářství. Čisté vědy a vědy heteronomní: vědy právní a bohosloví. Místo těchto oborů vědění v klasifikaci věd . . . . .	247
7. Závěry didaktické. Logická kritéria při stanovení soustavy vědeckého vzdělání. Kritéria psychologická a utilitaristická. Obecná didaktika a metodiky jednotlivých předmětů. Formální a materiální logika . . . . .	250
8. „Konkrétní logika“ Masarykova a literatura problémů . . . . .	255

**Kapitola X. ZÁKLADNÍ STUPNĚ VĚDECKÉHO VZDĚLÁNÍ. STUPEŇ PRVNÍ: BĚH EPISODICKÝ.**

1. Charakteristika starého školního běhu. Tendence uvést systematický školní běh během „propedeutickým“ neboli „episodickým“. Celkové rozdělení vědeckého vzdělání na jednotlivé stupně: běh episodický, běh systematický a vědecký . . . . .	257
2. Pojem epizody. Episodický ráz dětského myšlení. Původní pragmatismus dětského myšlení. Nutnost běhu episodického. Princip jeho organizace: prostoupení epizody systémem. Příklady episodického běhu z geometrie, přírodopisu, dějepisu . . . . .	260
3. Degerování episodického běhu: a) v poutavé vyučování (na př. u Rousseaua), b) v běh předčasně systematický (na př. u Pestalozziho). „Elementy“ jsou posledním cílem, nikoli východiskem běhu episodického. Běh episodický a pracovní škola. Běh episodický a „domověda“. Vývoj pojmu „domova“. Globální ráz běhu episodického . . . . .	265
4. Předpoklady běhu episodického. Elementární třída jako přechod od školy mateřské k vlastní škole. Širší pojem gramotnosti dítěte. Všeobecná příprava učitele a příprava na jednotlivou hodinu. Úloha učitele v episodickém běhu. Co je „názornost“ vyučování? Empirická neboli ilustrační názornost. Kritická názornost jako aktivní intuice elementů příštího systému . . . . .	270
5. Literatura problémů . . . . .	274

**Kapitola XI. ZÁKLADNÍ STUPNĚ VĚDECKÉHO VZDĚLÁNÍ. STUPEŇ DRUHÝ: BĚH SYSTEMATICKÝ.**

1. Pojem systému: jednota, členitost, souvislost. Zvláštnosti systematického běhu, uvedeného během episodickým, rozdíl od starého školního	
--	--

běhu. Systematický běh jako příprava ku běhu vědeckému. Systém a metoda. Věda ve stavu vykrystalizovaném a ve stavu plynulém . . .	276
2. Organizace systematického běhu: musí být prostoupen vědeckým během, nesmí však v něj předčasně přecházet. Vědecká metoda prosvítá systémem. Degenerování systematického běhu buď v dogmatické učení systému nebo ve vědecký diletantismus. Metoda laboratorní. Co je vědeckost školního vyučování? . . . . .	280
3. Rozčleněnost systematického běhu na jednotlivé předměty. Problém celistvosti vyučování na stupni běhu systematického. Všeobecné vzdělání encyklopedické a specifické. Příprava učitele. Význam a úloha učebnice. Co je názornost v systematickém běhu? . . . . .	284
4. Nesprávnost teorie koncentrů, jež rozlišuje stupně vědeckého vzdělání podle rozsahu podávané látky. Herbartova teorie formálních stupňů výuky. Její nesprávnost. Logika a psychologie poznání. Formální a „materiální“ didaktika . . . . .	287
5. Literatura problémů . . . . .	291

*Kapitola XII. STUPEŇ VĚDECKÉHO BĚHU — THEORIE UNIVERSITY.*

1. Metoda jako cíl vědeckého běhu. Universita jako jednota vyučování a badání. Totožnost metodiky vědeckého běhu s metodologií příslušné vědy. Pedagogika vyššího stupně vědeckého vzdělání splývá jednak s logikou jednak s univerzitní politikou . . . . .	292
2. Základní vlastnosti university: totalita poznání v universitě představovaného, svoboda učení a studia, samospráva a obnovování vědeckých sil kooptací . . . . .	294
3. Vývoj evropských universit ze stavovských škol odborných v ohniska vědeckého poznání. Vnitřní soustava universit, její vertikální rozdělení a klasifikace věd. Fakulta matematicko-přírodovědecká a historickofilologická. Užití vědy v systému universitním. Druhy techniky a problém technických fakult. Medicínská fakulta. Fakulta věd právních a sociálních. Pedagogika v soustavě universit. Problém teologické fakulty . . . . .	298
4. Svoboda učení a studia. Charakteristika universitního vyučování. Omezení principu svobody. Horizontální rozvrstvení universitního vyučování: studium a práce přípravné, studium odborně-praktické, organizace vědeckého vyučování. Vzájemné působení všech vrstev základem správné organizace universitního vyučování. Problém „výzkumných ústavů“ . . . . .	306
5. Samospráva a obnovování vědeckých sil kooptací. Systém byrokratické správy universit. Systém bezpodmínečné autonomie. University a Akademie věd. Omezení universitní autonomie. Universita a stát. Veřejno-právní ráz universit . . . . .	311
6. Literatura problému . . . . .	317

### Kapitola XIII. PROBLÉM NÁRODNÍHO VZDĚLÁNÍ.

1. Rozmanitost směrů národního vzdělání. Mnohoznačnost termínu „národní“. Theorie národního vzdělání K. D. Ušinského. Vnitřní nedůslednost Ušinského: směšování motivů slavjanofilských s „narodnickými“. Kritika theorie Ušinského . . . . . 319
2. Fichteovy „Řeči k německému národu“. Idea samobytnosti kolektivní osobnosti národa. Fichte a Rousseau. Národní vzdělání kryje se v pojetí Fichtově se vzděláním mravním. Všelidský (humanitní) ráz jeho pojetí národního vzdělání . . . . . 324
3. Idea národa. Kosmopolitismus a nacionalismus. Omezenost oběma společná. Ideje lidstva a národa. Tyto ideje jsou úkoly uložené našemu jednání. Sjednocují v sobě tradici a úkoly nadčasové. Vzájemné pronikání národa a lidstva jakožto humanity. „Dějinné faktory“ jsou zároveň činiteli vytvářejícími národnost. Stupně intenzivnosti národního bytí. Národnost jako přirozená forma tvořivosti. „Vrozený“ ráz národnosti a význam řeči. Pasivní a aktivní vrstvy národa. Revoluční kosmopolitismus a konservativní nacionalismus. Jejich společný základ . . . . . 327
4. Problém národního vzdělání. Národní vzdělání egalitárního a centralistického typu (franc. revoluce). „Národní“ je epiteton, není určením vzhledem k pojmu vzdělání. Úvahy Hildebrandovy o vyučování jazyku mateřskému. Hnutí pro regionální pedagogiku. Episodický běh ve vyučování řeči mateřské. Regionální diferenciacie školství. Národnost jako konkrétní celistvost . . . . . 335
5. Politická problematika národního vzdělání: školství národních menšin. Theorie personální národní autonomie, její nebezpečí v praxi a zásadní chyba. Právo vyučování v jazyku mateřském a právo mezinárodní. Pronikání práva státem („suverenita práva“) jako základní vlastnost demokratického státního organismu je zároveň základem a zárukou správného rozřešení problému menšinového školství. Národnosti v Rusku jako příklad pro stupně intenzivnosti národního bytí. Nacionální školství v Sov. Rusku, klady a chyby jeho organizace . . . . . 341
6. Idea vzájemného pronikání národnosti a lidstva tradicí ruské filosofie (J. Kirějevskij, Vl. Solovjev). Masarykova idea národnosti cestou humanity. Literatura problémů . . . . . 347

### Kapitola XIV. PROBLÉM TĚLESNÉ VÝCHOVY. THEORIE VZDĚLÁNÍ A PSYCHOFYSICKÁ TECHNIKA.

1. Pojem vzdělání fyzického. Pronikání kulturních úkolů fyzickým vzděláním. Zvýšení životní energie a fyziologické schopnosti k práci jako specifický obsah tělesné výchovy. Pojem zdraví a jeho relativní ráz. Léčení, hygiena, eugenika. Rozšíření úkolů medicínské techniky. Fyzické vzdělání a tělesná výchova. . . . . 349
2. Problém experimentální pedagogiky. Experimentální pedagogika jako psychická hygiena. Nároky experimentální pedagogiky a její skutečné



meze. Analýza otázek, jež exp. pedagogika řeší. Experiment. pedagogika jako theorie výchovy psychických schopností a jako ekonomika práce. V žádné ze tří skupin své činnosti (hygiena, theorie psychické výchovy a ekonomika práce) nenáleží do pedagogiky, nýbrž do techniky. Objem a obsah psychotechniky (H. Münsterberg). Experiment. pedagogika jako část psychotechniky. Psychotechnika a fysiotecnika. Úzká souvislost mezi oběma. Psycho-fysiologická technika výchovy a theorie vzdělání . . .	355
3. Systém pedagogických disciplin. Základní a pomocné disciplíny pedagogiky. Samostatnost pedagogiky. Filosofický předpoklad, na němž se zakládá pretence experimentální pedagogiky. . . . .	365
4. Rovnocennost fysického a psychického. Jejich odlišnost od „ducha“. Rozvoj individuality jako cíl vzdělání. Individualismus abstraktní a konkrétní. Problém „práva na vzdělání“. Vzdělání překonáním přítomnosti, nikoliv její reprodukcí. Vzdělání jako starost o smrt. Účinné a bezmocné popírání kultury. Tvořivost jako jednota záporu a kladu, smrti a života, nadčasových úkolů a tradice . . . . .	370
5. Literatura problémů . . . . .	375

REJSTŘÍK JMEN . . . . .	377
-------------------------	-----