

LITERATURA

Jan Evangelista Purkyně

AKADEMIA

NČSAV, Praha 1962

Nakladatelství ČSAV vydalo k 10. výročí založení naší nejvyšší vědecké instituce Stati, které J. E. Purkyně uveřejnil v letech 1861—1863 v časopise Živa a souborně jako zvláštní otisk pod názvem »Akademia« vydal v r. 1863. Text připravil PhDr. Rudolf Havel a MUDr. Zdeněk Hornof. Předmluvu a poznámky napsal akademik Ivan Málek. Nikoliv neprávem připomíná autor předmluvy, že při organizování ČSAV před deseti lety byl vedle Akademie věd Sovětského svazu důležitým a zajímavým pomocníkem Purkyňův spis Akademia. Spis Akademia v této podobě akademického vydání znamená také veliký přínos do pokladnice dějin české pedagogiky. Je uveden významným heslem Bacona Verulámského »Věda je moc«, které lapidárně vystihuje bohaté myšlenky Purkyňovy a jeho snahu o zvýšení vědecké úrovně v dobách počínajícího kulturního rozvoje našeho národa v polovici minulého století.

V první části spisu vzpomíná Purkyně prvních navrhovatelů slovanské akademie v Chorvátsku a v Čechách, zabývá se předběžným určením významu slova Akademia a snaží se proniknout do historických počátků vědy a snah o soustředění vědeckého myšlení. Podává pokus o určitou filosofii dějin, ovšem z hlediska svého světového názoru, který byl zajisté poplatný kulturním poměrům jeho doby. Ukazuje, jak slovo »akademia« za novějších časů nabývá u různých národů a vlád vždy vyšší důstojnosti a jak akademie francouzská, ruská, rakouská jako poradkyně v záležitostech vědeckých považovány jsou za nejvyšší autority, kdežto universita v celém svém vývoji měla a má za úkol výchovu vědeckých pracovníků

i přípravu k úkolům praktického života. Podrobněji se Purkyně zajímá o akademii francouzskou, hluboce pohlíží do její struktury, jejich ústavů a celé vědecké činnosti, snaží se vedle řešení důležitých vědeckých úkolů oživit velikou tradici Buffona, Laplace, Cuviera, Araga, Cauchyho, Dumèrila aj. Podobně podrobuje rozboru akademické poměry v Anglii a ve státech Severní Ameriky, při kteréžto příležitosti ukazuje na dotud středověký scholastický ráz oxfordské university. Všimá si také university londýnské, která se více blíží vzoru universit německých. Na rozdíl od Akademie francouzské neshledává v Anglii skutečné akademie jako zvláštní ústavy. Ve střední Evropě a na Rusi spatřuje v akademiích odlesk Akademie francouzské, berlínskou a mnichovskou akademii považuje spíše za učené společnosti, o kterých doufá, že vybudují nový typ akademii jako národních středisek vědy.

V druhé části knihy Akademia se Purkyně zabývá historickým vývojem snah o uplatnění vědy v lidské společnosti, otázkou to, která souvisí s dějinami jedné university, jednak akademie jako nadřazené vědecké instituce vysoké školy. Velice výstižný obraz tu podává Purkyně o základech první akademie, jejíž tvůrci byli starořečtí filosofové Pythagoras, Plátón, Aristoteles. V historii akademie projednává dále školu alexadrinskou, která po staletí soustřeďovala znalosti starořeckých památek literárních, pěstovala i vědy přírodní a dala vznik základní učenosti v sedmeru svobodných umění, která se stala náplní pozdějších středověkých klasických gymnasií. Purkyně ukazuje tu velikou sečtělou ve filosofii a v celé přírodovědné a společenskovědné kultuře řecké. Snad veliký zájem o realistickou učenost Aristotelovu ho přiměl, že předeslal poučení o učené škole tohoto myslitele před akademií Platónovou. Přírodo-

vědný zřetel ho vede ke kritickému poměru k Platónovu idealismu, u něhož zvláště zdůrazňuje jako u »velmistra svého času« jeho větu, že »buď filosofové sami by měli kralovat, anebo králové státi se filosofy«. Další předmět Purkyňových statí tvoří rozbory vzdělanosti křesťanské, která v tradici alexandrijské školy zakládá university. Velmi pokrokově vzpomíná cízarpapismu, bojů papežství o nadvládu ve světě, a ve třech idejích: církev, stát, akademie spatřuje pod vlivem současného rakouského politického života možnost soužití a vlády těchto tří společností idejí v »blahosvolné činnosti říditi osudy lidstva«. Oceňuje v otázce vzniku akademie veliké zásluhy církve o zakládání akademí v dobách, kdy idea akademie byla ještě v zárodku. Purkyně vyzvedá význam reformace, která nemálo působila k osvobození akademie od církve. Vzpomíná proslulých učenců Giordana Bruna, Koperníka, Bacona, Galilea pro jejich revoluční výklad starých klasiků, vzpomíná i reformátorů pedagogiky, mezi nimiž se mu jeví Komenský na místě nejpřednější. Filosofie dějin a celého historického vývoje ukazuje Purkynovi nový směr ve vývoji akademie, kdy stát si osobuje nadvládu nad akademií a kdy filosofická fakulta chovala zárodky úplného osvobození vědy, a spatřuje ve výrazu fakulta svobodných umění hluboký význam tohoto slova. Ukazuje, jak na půdě této fakulty nejenže živeny byly snahy po formě samostatné fakulty, ukazuje dále na novou universitu v době novověké i na snahy vědy po jisté suverenitě poznání nezávislého na jakékoli mocenské vůli a nadvládě.

Ve stati Zárodek myšlenky akademie vychází Purkyně správně od prvních stupňů života dítěte. Měl dokonce plán zříditi sirotčinec, v kterém by chlapci byli vychováváni na budoucí přírodovědce, a do zpráv Slezské vlastenecké společnosti z r. 1847 napsal článek O reformě gymnasií s ohledem na učení přírodnické. Purkyně měl stále na mysli výchovu nových generací jako celek od školy národ-

ní až po universitu, která se mu jeví semeništěm pozdějších vědeckých pracovníků v akademii. Ukazuje, jak se z našeho Národního muzea, které bylo původně sbírkami všech druhů s knihovnou, může rozvíjet základ české akademie. Podává její obraz, v kterém se ze dvou hlavních tříd — přírodovědecké a historické — rozvíjejí jednotlivé vědecké obory. Je to obraz kupodivu obdobný s naší Československou akademií věd.

Při tak velkém vědeckém plánu nezapomíná podrobněji se zmínit, jak třeba upravit pedagogicky a didakticky nižší stupně školské, a jeho zběžné vylíčení školy národní a školy střední svědčí, jak hluboce promyslll celou školskou soustavu, která má jako jeden důležitý úkol výchovu k vědeckému povolání. Kdo by chtěl blíže pohlédnout do pedagogické duševní dílny Purkyňovy, našel by tam mnoho styčných bodů s naší socialistickou školou, podrobnosti o zásadách didaktických a o funkci jednotlivých předmětů na škole národní a na škole střední.

Jako J. A. Komenský, tak i J. E. Purkyně předjímá veliké výhledy vědy, která je podle jeho filosofie dějinným vyvrcholením vývoje lidstva od formy patriarchální k státu, jeho různým formám, provázeným náboženskými vírami, až je vystřídá věda. Budiž zde uvedeno místo charakterizující Purkyňovy názory: »Idea vědy, akademí v národ vtělená, je (podobně jako církve — pozn. O. Ch.) rázu všeobecného, a béře-li na sebe tvary rozmanité po národech, záleží to na jejich větší nebo menší dospělosti a zvláštních vlohách duševních. Jisto je, že přijde doba, ano již nastává, kde mimo národní samosprávu školství domácího a pěstění věd a umění povstane i světovláda akademická, podmaňující sobě povrch celé země, vnikajíc do nekonečných prostorů hvězdných, zvažujíc a změřujíc nejtajnější síly přírody hmotné a ducha lidského« (str. 77). Národní akademie ovšem zaniknou, nýbrž budou tvořit podstatné složky akademie světové. Purkyně vypočítává vědecké ústavy akademické: ling-

PRESTAVBA SOVIETSKEJ ŠKOLY A VÝCHOVA UČITEĽOV V SSSR

Vydalo SPN v Bratislave r. 1962. Str. 176

vistický, historický, mineralogicko-geognostický, botanický, zologický, matematický, fyzikálny, lučebný, fyzikálne geografický, fyziologický, antropologický, filozofický. Úkoly a zariadenia týchto akademických útvarov sú vyčlenené v štvrtom oddiele štáti.

V poslednej štáti pojednáva Purkyně o zriadení českej národnej akadémie vied v spojení s českým národným muzeem; odôvodňuje oprávnenosť národnej akadémie, nezávislosť vied na cirkvi a na policejnom štáte svojej doby, vymedzuje úkoly akadémie všeobecne, ako ju nazýva svetovo-občianska, a vlastnú národnú, akož i rozdiel medzi akademiou národnou a akademiou univerzitnou, ktorá sa na spôsob našej historickej Kráľovskej učenej spoločnosti omezovala na individuálnu vedeckú iniciatívu a vonjšiu administratívu. Správne uvádza s. akademik Málek vo svojom doslove k Purkyněovým štáti, že Purkyně, ač vynikajúci vysokoškolský učiteľ a viedec, úzko vymedzil úkoly univerzitného učiteľa na činnosť pedagogickú. V závere podáva Purkyně plán na celé zariadenie národnej akadémie, vypočítava jej vedecké ústavy v súhlase s akademiou svetovou.

Dojemne zakončené sú štáti slovy, ktoré sblížia Purkyněovy ideály s uskutočnenou Československou akademiou vied v našom socialistickom zriadení: »Končím,« praví, »a odevzdávam k zdravému pováženiu túto radu myšlienok v zriadení Akadémie národnej a zvlášte českej a žiadam vroučne, aby naši muži činili toho, čo v záujme ríše ideálnej sa počalo, rázne sa chopili a vyvedli, aspoň v tej miere, ako najbližšie okolnosti dovoľujú, ponechávajúce duchu národnému a priaznivejšie budúcnosti ďalšie slávne vyvíjanie.« Naše ČSAV navazuje na krásnu tradíciu všetkých pokrokových ideálov J. E. Purkyně.

Otokar Chlup

V poslednom čase upúťali na seba pozornosť nielen sovietskych, ale aj našich pedagógov aktuálne otázky prestavby sovietskej školy. To nové, čo sa odohralo za niekoľko rokov po prijatí uznesenia ÚV KSSS o úzkom spojení školy so životom z roku 1958 a nového školského zákona z 24. decembra 1958 na úseku pedagogickej vedy v SSSR; treba v skutočnosti označiť za revolučnú premenu, za veľký krok vpred v porovnaní s predchádzajúcim obdobím.

Z našich pedagógov sa na nové otázky, ktoré rozpracúvajú sovietski pedagógovia v súčasnej dobe, hlboko pozrel aj *doc. dr. L. Bakoš* vo svojom diele »PRESTAVBA SOVIETSKEJ ŠKOLY A VÝCHOVA UČITEĽOV V SSSR«, ktoré vyšlo k XII. sjazdu KSČ. Táto monografia je úspešným syntetickým spisom, v ktorom sa spracúva hlavná pedagogická literatúra pojednávajúca o tejto téme. Že jej je veľké množstvo, pozná čitateľ zo zoznamu použitej literatúry, ktorý je na konci knihy. Veľký prínos tohto diela do našej pedagogickej literatúry treba vidieť nielen v tom, že nás autor zasvätené zoznamuje so základnými otázkami prestavby sovietskej školy a výchovy učiteľov v SSSR, ale najmä v tom, že nás núti uvažovať, rozmyšľať, porovnávať, ako čo najrozumnešie realizovať prestavbu našej školy a učiteľského vzdelania. Dielo má teda pre aj nás veľmi aktuálny význam a treba, aby sa s ním dobre zoznámili najmä tí naši zodpovední pedagógovia, ktorí sú zapojení do príprav na prestavbu učiteľského vzdelania v ČSSR.

Autor rozdelil svoje dielo do štyroch kapítol. V prvej, nazvanej »Vedúca úloha učiteľa vo výchove mládeže« (str. 7—18), ako vidno aj z pomenovania, rozoberá názory zakladateľov

marxizmu-leninizmu na učiteľa. Súčasne pozorne sleduje, akú mienku mali o socialistickom učiteľovi a aké požiadavky naňho kládli významní sovietski klasikovia pedagogiky: N. K. Krupská a A. S. Makarenko.

Druhá časť recenzovanej knihy sa volá »Vývin učiteľského vzdelávania v Sovietskom sväze po Veľkej októbrovej socialistickej revolúcii« (str. 19—33) a autor v nej pojednáva o ceste, po ktorej sa uberalo učiteľské vzdelanie po VOSR až do XIX. a XX. sjazdu KSSS. Hoci ide o prehľadnú kapitolu, možno z nej získať dobrú informáciu o tom, ako sa vzdelávanie učiteľov prispôbovalo novým potrebám sovietskej spoločnosti a ako prechádzalo radikálnymi zmenami. Požiadavky na vyššiu ideovo-politickú, odbornú a pedagogickú prípravu učiteľských kádrov rástli s postupnou konsolidáciou pomerov v SSSR, ktorý chcel mať učiteľa na úrovni požiadaviek socialistickej spoločnosti. Autor v tejto kapitole správne vysoko vyzdvihuje veľkú starostlivosť KSSS o vzdelávanie sovietskych učiteľov.

Ústrednou kapitolou Bakošovej knihy je tretia kapitola, »Súčasný stav učiteľského vzdelávania v Sovietskom sväze« (str. 34—143). Autor hneď na jej začiatku upozorňuje, že v SSSR pristupujú k súčasnej organizačnej a vnútornej prestavbe prípravou učiteľov z hľadiska náročnosti výchovno-vzdelávacej práce školy. Na túto prestavbu sa nám treba pozerať aj z hľadiska súčasného hospodárskeho, technického a kultúrneho rozvoja sovietskej spoločnosti, ktorá buduje komunizmus.

Autor ďalej píše, že súčasná prestavba učiteľského vzdelávania v SSSR začala sa uskutočňovať po XIX. sjazde KSSS. V tomto čase a potom najmä po XX. sjazde KSSS dostali sa do popredia školskej politiky otázky učiteľského vzdelávania. Pri zavádzaní polytechnickej výchovy sa totiž začali ukazovať pálčivo nedostatky v učiteľskej príprave. Ukázalo sa, že úspešná

prestavba sovietskej školy závisí predovšetkým od učiteľa.

Veľmi poučná je stať, ktorá podáva prehľad o súčasnej organizácii učiteľského vzdelávania v SSSR. Učiteľky pre materské školy sa vzdelávajú na 4 ročných pedagogických učilištiach po ukončení osemročnej školy alebo na 2ročných pedagogických učilištiach na báze úplnej strednej školy. V súčasnej dobe je ťažisko prípravy učiteliek materských škôl na týchto školách. Avšak na niekoľkých PI sa zriadili pokusne 4ročné fakulty pre vzdelávanie učiteliek materských škôl. Predpokláda sa, že v blízkej budúcnosti bude stredoškolská príprava hlavnou formou štúdia učiteliek materských škôl, keďže v SSSR sieť materských škôl rýchlo rastie a je vždy nedostatok kvalifikovaných učiteliek.

Učítelia začiatočných škôl (1.—4. roč.) majú podobnú školskú prípravu na svoje povolanie ako učiteľky materských škôl. Rýchlo sa pri tomto rozvíja aj vysokoškolská príprava učiteľov pre začiatočné školy. Na viacerých pedagogických inštitútoch sa zriadili štvorročné fakulty pre prípravu učiteľov začiatočných škôl. (Iba v RSFSR je ich okolo 40.) Podľa názoru mnohých pedagógov bude treba toto štúdium predĺžiť na päť rokov pre množstvo učebnej látky, ktorú si musia osvojiť učítelia začiatočnej školy.

Učítelia pre 5.—11. ročník strednej školy študujú po maturite päť rokov na pedagogickom inštitúte alebo na univerzitách, prípadne aj na technických a poľnohospodárskych inštitútoch, aby získali kvalifikáciu pre vyučovanie predmetov pracovného a výrobného vyučovania. Kým na univerzitách budúci učítelia študujú len jeden predmet (tzv. úzky kvalifikačný profil), zatiaľ na pedagogických inštitútoch sa študujú 2predmetové študijné kombinácie (tzv. široký kvalifikačný profil). Absolventi pedagogických inštitútov tvoria ročne prevažnú väčšinu absolventov vysokoškolských učiteľských prípraviek. (Absolventi univerzít približne 20 %.)

Autor ďalej ukazuje, ako zavedenie širokého profilu prípravy učiteľov má da-

lekosiahly výchovný význam. Súčasne upozorňuje, že pedagogické inštitúty sa nebudujú všetky kompletne, ale sa špecializujú. Ich organizačná výstavba sa kordinuje aj s univerzitami, ak sú v jednom meste, alebo sa pedagogické inštitúty zlučujú (napr. v Leningrade miesto dvoch PI je teraz jeden). Špecializácia a koordinácia škôl pre prípravu učiteľov má rozhodujúci význam pre správne a účelné rozmiestnenie ich učiteľov, ako aj materiálno-technické vybavenie, čo má zase svoj význam pre úroveň vyučovania. Vo veľkých mestách sa budujú kompletne pedagogické inštitúty s viacerými katedrami a veľkým počtom poslucháčov. Napr. Pedagogický inštitút A. I. Gercena v Leningrade má 9 fakúlt, 55 katedier (z toho tri katedry pedagogiky: predškolská pedagogika, začiatkovej školy a strednej školy, 10 katedier metódik), asi 15.000 poslucháčov, z toho vyše 8000 interne, 7500 diaľkove študujúcich a 1200 večerného štúdia.

Univerzity v SSSR (je ich 39), ich školské fakulty, majú na starosti popri vzdelávaní učiteľov aj prípravu vedeckých kádrov. Do škôl. roku 1961/62 sa učiteľské štúdium na univerzitách organizovalo tak, že v prvých rokoch bolo spoločné a až po VI. semestri sa diferencovalo na učiteľský a neučiteľský smer. No, od minulého škôl. roku sa už od I. ročníka rozdeľujú poslucháči na učiteľský a neučiteľský smer.

Autor sa ďalej vo svojom diele zaoberá cieľmi a úlohami učiteľského vzdelávania a tiež si osobitne všíma, aké sú hlavné úlohy vo výchove sovietskeho učiteľa, ktorý je rozhodujúcim činiteľom pri výchove mládeže. Poukazuje na to, ako je dôležité, aby učitelia plnili výchovno-vzdelávacie úlohy školy. Už ich príprava na povolanie sa musí organicky spájať s učebno-výchovnou prácou školy. V SSSR hľadajú cesty, ako toto spojenie pevnejšie skĺbiť, aby učiteľské prípravky žili problémami tých škôl, pre ktoré pripravujú svojich absolventov. V recenzovanej knihe sa uvádzajú na ilustráciu príklady, ako sa to deje na niektorých pedagogických in-

štitútoch (napr. Taganrog, Krasnodarsk, Irkutsk.)

Pri prestavbe obsahu učiteľského vzdelávania si L. Bakoš všíma, ako sa realizuje štúdium marxizmu-leninizmu, odborná zložka učiteľskej prípravy (uvádzajú sa učebné plány 8ročnej školy, mestskej strednej školy s výrobným vyučovaním a vidieckej strednej školy s výrobným vyučovaním), ako sa uskutočňuje príprava učiteľa-vychovateľa internátnej školy, aké sú problémy v pedagogicko-profesionálnej orientácii učiteľskej prípravy a aká je náplň pedagogickej zložky učiteľskej prípravy. Pri pedagogickej zložke učiteľskej prípravy autor veľmi správne vyzdvihuje vedúce postavenie psychologických a pedagogických disciplín. Z pedagogických disciplín popri všeobecnej pedagogike, didaktike, metódikách a pedagogickej praxi sa uznáva dôležitý zástoj aj dejín pedagogiky, ktorých dôkladné poznanie najmä popredných predstaviteľov pokrokového pedagogického myslenia má veľký význam i pre ideovo-politické formovanie budúcich učiteľov.

Veľmi poučná je pre nás aj tá časť Bakošovej knihy, v ktorej píše o výchove študentov k samostatnosti a aktívnosti na učiteľských prípravkách. Uvádza, ako sa úsilie čo najviac podporiť samostatnú prácu študentov odráža v nových učebných plánoch PI. V týchto školách sa určil väčší počet hodín seminárnym, laboratórnym a praktickým cvičeniam, pedagogickej praxi, špeciálnym seminárom a vykonala sa určitá redukcia počtu týždenných hodín. Ide o významný krok k zlepšeniu prípravy študentov, pre vytvorenie prepokladov pre lepší rozvoj ich samostatnosti a tvorivosti.

Požiadavka rozvoja samostatnosti poslucháčov odráža sa aj v spracovaní učebníc a prednášok. Žiada sa, aby nové učebnice nepodávali látku dogmaticky, ale aby ukazovali vývin vednej disciplíny, nedoriešené a otvorené problémy. Odporúča sa k jednotlivým kapitolám uvádzať bibliografiu najdôležitejšej literatúry. Prednášky majú

odrážať najnovší stav vedy, poukazovať na jej kľúčové problémy.

Podobne aj v seminárnych, laboratórnych, praktických cvičeniach, pedagogickej praxi a špeciálnych seminároch sa žiada uvádzať do života nové formy, kde sa uplatní samostatnosť, iniciatíva a aktivnosť študentov.

Pre rozvoj samostatnosti a tvorivosti študentov majú veľký význam aj študentské vedecké krúžky, zapájanie poslucháčov do vedeckej práce katedier, zavádzanie fakultatívnych prednášok, špeciálnych prednášok a podobne.

Doc. dr. L. Bakoš venuje vo svojom diele veľkú pozornosť učebným plánom prípravy učiteľov začiatkových škôl na pedagogických fakultách, pedagogických inštitútoch, pre ročníky 5.—11. na pedagogických inštitútoch a univerzitách. Tieto významné školské dokumenty všestranne analyzuje, že z nich jasne vidno, aké je obsahové zameranie školskej prípravy budúceho učiteľa. Tu je mnoho poučného aj pre nás, ako čo najracionálnejšie realizovať prípravu budúcich učiteľov na skutočne vedeckých základoch.

V poslednej kapitole recenzovaného dieľa (str. 144—167) sa autor dôkladne zaoberá organizáciou a úlohami diaľkového štúdia učiteľov, študijnou literatúrou a základnými formami vyučovacieho procesu v diaľkovom štúdiu. Z nej máme možnosť veľmi dobre poznať, ako v SSSR premyslene pracujú na úseku diaľkového štúdia učiteľov, ako im záleží na dobrej organizácii a obsahovej úrovni tejto formy štúdia učiteľov v činnej službe. Aj tu je veľa podnetov pre uvažovanie, ako postupne dostať kvalitatívnu úroveň diaľkového štúdia učiteľov na taký stupeň, ako ho majú v SSSR.

Kniha L. Bakoša je pre nás nielen dielom veľmi poučným, ale aj podnetným pre rozširovanie, ako uskutočniť u nás predstavu školy a učiteľského vzdelania čo najrozumnejšie, v súhlase so základnými požiadavkami marxisticko-leninskej teórie, na vedeckom základe a v súlade s požiadavkami, ktoré kladie naša spoločnosť na

školu a učiteľov. Ide o knihu, ktorá sa bude študovať, o ktorej sa bude v našich pedagogických kruhoch diskutovať v pozitívnom zmysle. Je to dielo, ktoré ostane trvalým a hodnotným vkladom do našej pedagogickej literatúry, pojednávajúcej o sovietskej škole a pedagogike.

Josef Mátej

Jaroslav Houser

DĚTSKÁ PRÁCE A JEJÍ PŘÁVNÍ ÚPRAVA V NAŠICH ZEMÍCH ZA KAPITALISMU

*Rozpravy ČSAV, Řada společenských věd,
roč. 72, seš. 6. Nakladatelství ČSAV,
Praha. 1962*

Jedním ze základních problémů pedagogiky je otázka vlivu práce dětí na jejich výchovu. Těsné sepětí výchovy a práce v nejranějších stadiích vývoje společnosti se pod vlivem dělny práce uvolňuje a dochází k tomu, že se institucionální výchova odděluje od výchovy v rodině a od ostatních vlivů, které se podílejí na formování člověka. Také práce dětí, která v malovýrobním stadiu byla u pracujících tříd nejzávažnějším výchovným faktorem, odděluje se od výchovy školní, kterou společnost poskytuje jak dětem vládnoucích tříd, tak dětem pracujících v různé míře. Děti vládnoucích tříd jsou vychovávány bez spojení se skutečnou tělesnou prací, většinou intelektuálně a pamětně zaměřenou výchovou. Děti pracujících naproti tomu vedle minima intelektuálního a mravního vzdělání a výchovy, které jim dává lidová škola, jsou od nejtělejšího dětství účastny jednak na pracovní činnosti své rodiny, ale také na výdělečné práci mimo rodinu, kterou pomáhají rodičům získávat obživu.

V dnešní době, kdy socialistická škola obnovuje na vyšším stupni spojení výchovy s prací, je velmi užitečné zabývat se historií dětské práce v minulosti, zvláště za kapitalismu. Jestliže totiž za feudální malovýroby nenabyla dětská práce zhoub-

ných forem, shledáváme se v počátcích kapitalismu se zneužitím dětské práce bez ohledu na zdravotní a výchovné škody, které tím vznikají, neboť jediným kritériem kapitalistických dravců je zisk, jehož se snaží dosáhnout i za cenu zdraví a životů pracujících, které tvoří z velké části děti. Pod pláštíkem zbožných frází o humanitě a lásce k bližnímu se kapitalisté nestyděli využívat dětské práce pro rozmnožení svých zisků a licoměrně kryli toto své vydřidušství zájmem celé společnosti. Bezohlednost kapitalistického zneužívání dětí k práci vedla už v prvním období kapitalismu k zásahům státu do tohoto »soukromého« poměru, k právní úpravě práce dětí. Skutečnost, že kapitalistický stát je v rukou kapitalistů, vede k tomu, že o tuto právní úpravu musí pokrokové síly společnosti bojovat proti zájmům kapitalistického zisku. Vylíčit tento boj o právní úpravu dětské práce za kapitalismu z marxistického hlediska je úkol, který zároveň slouží k ujasnění úlohy dětské práce ve výchově a také k ujasnění třídního charakteru veškeré výchovy za kapitalismu. Kromě toho ovšem ukazuje takové vylíčení jednu z nejotřesnějších stránek třídního boje v kapitalistické společnosti.

Tento úkol plní se zdarem práce Jaroslava Housera. Na necelých sedmdesáti stránkách podařilo se autorovi podat obraz vývoje dětské práce v souvislosti s měnícími se ekonomickými podmínkami v našich zemích od manufakturního období až po fašistickou okupaci. Ukazuje, jak v raném období kapitalismu měla dětská práce význačné místo v manufakturách a v továrnách a jak s přechodem kapitalistické výroby od extenzivních forem vykořisťování k formám intenzivním dětské práce v továrnách ubývalo. Zůstala ovšem v malovýrobě, zvláště v domácí výrobě a v zemědělství. Na ochranném zákonodárství dětí měl zprvu zájem především buržoazní stát z důvodů zdravotních a branných, později dělnická třída viděla jako svůj přední úkol boj za omezení a zákaz výtěžné dětské práce.

Avšak až do května 1945 se u nás nepodařilo zamezit výtěžnou práci školních dětí do 14 let.

Houserova práce je rozdělena do pěti kapitol a toto rozdělení se řídí obecnou periodizací kapitalistického období. Patrně specifičnost látky přiměla autora k tomu, že jako zvláštní kapitolu zařazuje kapitolu třetí, »Dětská práce na konci minulého století«, která pojednává o období po Pařížské komuně až do roku 1900. Podle mého soudu by bylo vhodnější probrat v jedné kapitole dětskou práci v období začínajícího imperialismu, tedy od roku 1870 až do první světové války, kdy se imperialismus dostává do krize. Je to v dělnickém hnutí období vzniku masových sociálně demokratických stran.

Při líčení dětské práce v manufakturním období vychází autor ze skutečného stavu, na jehož základě se snaží podat obraz právní úpravy dětské práce. Ukazuje, že dětská práce byla pokládána za užitečnou a výchovnou, zaměstnávání dětí v manufakturách a jejich ubytování a stravování bylo považováno za dobročinnost. Proti tomu staví autor snahu osvícenského státu a veřejných činitelů dát dětem lidových vrstev vzdělání pro práci zakládáním industriálních škol, pro něž autor užívá v pedagogice neobvyklého názvu »průmyslové školy«, přádelnických a jiných škol. Strašné poměry pracujících dětí, jejichž obraz z Anglie tak plasticky podal K. Marx, ukazuje autor např. na tom, že roku 1785 bylo povoleno k zaměstnávání dětí vázáno podmínkou poskytnout jim během pracovního dne dvě hodiny na vyspání či na pohyb na čerstvém vzduchu. Uvádí také ustanovení josefinského dekretu z r. 1786, podle něhož měly být děti v noclehárnách umístěny odděleně podle pohlaví, na každém lůžku mělo spát jen jedno dítě a nikoli 4—5 jako dosud a děti měly být aspoň jednou týdně (!) myty a česány.

Na školském zákoně z roku 1805, který autor označuje jako »politickou ústavu německých národních škol« místo v pedagogice obvyklejšího a vžitého označení »po-

litické zřízení«, ukazuje autor, jak se sice brojilo proti zaměstnávání dětí při pasení dobytka, ale současně školní vyučování a prázdniiny byly přízpusobeny potřebám zemědělství. Autor ukazuje, jak první zákaz práce dětí do dvanácti let z r. 1842 narazil na odpor kapitalistů, před nimiž státní správa ustoupila a prováděcími předpisy ustanovení zákona zeslabovala. Trvalé nedbání ustanovení dekretu vedlo r. 1851 ke snížení věkové hranice dětí zaměstnaných v továrnách až na 7 let.

Druhá kapitola se zabývá dětskou prací v období předmonopolistického kapitalismu. Ukazuje zejména, že podle rakouského živnostenského řádu z roku 1859 směly být ve větších živnostenských podnicích zaměstnávány děti od 10 let a děti od 10—12 let jen na úřední povolení. Zároveň však autor cituje svědectví, podle něhož byly v průmyslu zaměstnávány děti od 8 let, a ukazuje, že mnoho dětí pracovalo v menších podnicích a v zemědělství, na něž se živnostenský řád nevztahoval. Podrobně se autor zabývá také vlivem říšského školského zákona z r. 1869 na dětskou práci. Tento zákon nezakazoval zaměstnávání dětí v továrnách, ale nařizoval majitelé továrny zřízením tovární školy. Podobně jako minulé školské zákony přízpusoboval i tento zákon školní rok potřebám zemědělství a úřady povolovaly úlevy ve školní docházce pro děti pracující v zemědělství.

Velmi závažným obdobím se zabývá kapitola třetí, která je věnována boji sociální demokracie za zákaz dětské práce. Autor využívá zpráv živnostenských inspektorů a ukazuje, že dětská práce sice poněkud ustoupila, ale přesto zůstala důležitým sociálním problémem. Tento boj vyvrcholil přijetím novely živnostenského řádu r. 1885, podle níž byla práce dětí od 12 do 14 let přípustná jen v podnicích neprovozovaných po továrníku a v továrnách byla zakázána práce dětí ve věku do 14 let.

Čtvrtá kapitola se zabývá dětskou prací v období do první světové války. Autor zde využívá četných statistik a šetření o dět-

ské práci v Rakousku, zvláště publikace svého strýce Fr. Housera o výdělečné práci školních dětí, která shrnovala statistické šetření o práci školních dětí, provedené r. 1904 pražským učitelstvem, i úředního šetření rakouského statistického úřadu práce v ministerstvu obchodu z r. 1908, a ukazuje velký rozsah výdělečné práce školních dětí a některé její specifické znaky. Připravované omezení dětské práce bylo zmařeno vypuknutím války.

Pátá kapitola se zabývá vývojem dětské práce za buržoazní republiky. Ukazuje na nedostatek šetření o práci dětí, na neúčinnost zákona o práci dětí z roku 1919. Zvláště se zabývá zaměstnáváním dětí při domácím průmyslu v severních Čechách a příležitostnou prací dětí z chudých rodin v Praze, která se zvláště rozrostla v době krize. Svou stručností se tato kapitola nevyrovná kapitolám ze starších období, ačkoli i zde by bylo možno o práci dětí přinést otřesné doklady. Zcela stručný závěr tvoří v této kapitole období fašistické okupace.

Houserovi se podařilo podat obraz dětské práce za kapitalismu a její právní úpravy, i když nikoliv ve všech obdobích rovnoměrně propracovaný. Pro pedagogiku a historii pedagogiky je tato práce cenným příspěvkem, i když ukazuje využití práce dětí nikoli k výchově, ale k výdělečné činnosti, s níž však bylo spojeno jisté formující působení. Autor jako historik práva zkoumá fakta o dětské práci, konfrontuje je marxisticky s úrovní rozvoje kapitalismu a třídního boje a vykládá vznik a charakter zákonů o dětské práci. Jeho práci činí pro historii pedagogiky zvláště hodnotnou to, že se neomezil jen na vylíčení právního vývoje, ale že ukazuje také stav dětské práce v jednotlivých obdobích. Marxistická historie pedagogiky musí zhodnotit úlohu práce ve výchově mládeže pracujících tříd v minulosti, kterou buržoazní historie pedagogiky opomíjela, a k tomu nalezne v Houserově práci mnoho podnětů.

Mojmír Dýma

VÝCHOVA VOJÁKŮ K UVĚDOMĚLÉ KÁZNĚ

Praha, Naše vojsko, 1960, 152 s.

Jestliže rozvoj všech věd vede k neustálé segregaci a sjednocování vědních disciplín, platí to i v pedagogice. Jsme svědky postupu v tradičních pedagogických oborech i jistého osamostatnění a zvědečtení speciálních disciplín: metodik vyučování, pedagogiky předškolního věku, vytváření pedagogiky odborných škol, před našimi očima vzniká teorie výchovy v pionýrské organizaci, usiluje se o zachycení specifických rysů pedagogického procesu v podmínkách vojenské služby.

Pedagogice se v souvislosti s tím někdy vytýká, že neřeší problematiku těchto oblastí výchovné a vzdělávací činnosti. Už proto nás tedy zajímá každá práce z těchto oborů a jejich vztah k obecné pedagogice. V odpovědi na uvedenou kritiku můžeme předběžně říci, že v těchto oborech nejde ani o prostou aplikaci obecných pedagogických poznatků, ani o zcela samostatné oblasti poznání. Přes jistou různost podmínek, za nichž probíhá výchova např. na národní a odborné škole, jde o pedagogický proces, který má v podstatě tytéž obecné zákonitosti. Proto také je vůbec možné vycházet při studiu speciálních oblastí z předmětu, pojmové soustavy a metod obecné pedagogiky. Naopak poznatky získané v těchto speciálních oblastech prohlubují naši znalost obecně platných zákonitostí. Mezi obecnou pedagogickou teorií a speciálním výzkumem v té které oblasti není přehrada. Vědecká práce v kterékoli oblasti má svůj význam pro všechny ostatní oblasti výchovně vzdělávací práce.

Z tohoto hlediska se chceme zamyslet nad prací J. Skalky o jedné z ústředních otázek politiky strany v armádě, o výchově vojáků k uvědomělé kázní. Tato práce nás zajímá i proto, že je u nás první prací ve vznikajícím pedagogickém odvětví, které se soustřeďuje na studium otázek výchovy a vzdělání v naší armádě.

Práce se člení na tři kapitoly. Z nich první rozebírá cíle a podstatu výchovy kázně, druhá se zabývá zejména psychologickými podmínkami výchovy a třetí pojednává o prostředcích výchovy uvědomělé kázně v armádě.

V první kapitole autor nejprve vymezuje pojem kázně. Kritikou starších autorů vytyčuje první problémy své práce: chápání kázně jako dodržování určitého řádu, zákonů a pořádku; úloha a místo prvku podřízení a donucení v kázní, problém vnitřní a vnější kázně a jejich vzájemný vztah, jakož i vztah kázně a morálky.

Rozborem prací marxistických pedagogů se pojem kázně vymezuje novými znaky, kterých nabývá v socialistické společnosti: je to uvědomělost a aktivní stránka socialistické kázně, kázeň jako prostředek i cíl výchovy. Jako podstata kázně se často uvádí znulost a zachovávaní pravidel.

Autor kriticky shrnul výsledky teoretického rozboru do vlastní obecné definice kázně. Kázní rozumí »přísne a přesné dodržování pořádku, pravidel, řádů, norem, zákonů a podřizování se společenským povinnostem, vedoucím státním a stranickým orgánům i splnomocněným osobám, jejich příkazům, směrnici, nařízením a usnesením« (s. 13). Kázeň je tedy ve své obecnosti definována pouze »dodržováním« a »podřizováním se«. Psychologickým základem ukázněnosti jako vlastnosti charakteru je vnitřní připravenost a pohotovost ukázněně jednat. V pojetí J. Skalky je tak ukázněnost zároveň stránkou či prvkem každého mravního jednání, i když jeho obsah nevyčerpává. To je správné. Avšak bylo by třeba už zde jasně říci, že nikoli každé dodržování norem je kázní (např. mravní norma být čestný), a také objasnit pojem normy jako etické kategorie.

V další části se kázeň vymezuje historicky, třídně, a tím nabývá i svého konkrétního obsahu. Rozbor kázně v kapitalistické společnosti, jejího třídně vykořisťovatelského charakteru a znaků (násilí, sociální demagogie, individualismus, autoritářský charakter), je východiskem k ob-

jasnění třídní podstaty kázně a odlišnosti kázně socialistické od kázně kapitalistické.

Další výklad autor zaměřuje speciálně na problematiku vojenské kázně, ale vidí její vztah ke kázní pracovní, občanské, školní aj. Imperialistická armáda je nástroj vládnoucí třídy k provádění expanzivních výbojů, k vedení nespravedlivých válek, k potlačování národně osvobozenického boje a dělnického hnutí. Antagonistické rozpory kapitalismu se odrážejí v rozporech mezi důstojnickým sborem a vojáky a vytvářejí i základní charakteristiku kázně v této armádě, založené na strachu, slepé poslušnosti a třídním podřízením, na donucení, drilu.

Naproti tomu socialistická kázeň má svoji tradici v revolučním boji proletariátu. Jejím předpokladem je nastolení socialistických výrobních vztahů, soudružské spolupráce a vzájemné pomoci. Ty nepůsobí samočinně, je nutná usilovná výchovná práce. Podstatným, základním rysem socialistické kázně je uvědomělost. Kázeň je v socialistické společnosti jev mravní a politický, je odrazem soudružských vztahů mezi lidmi a vyjadřuje zájmy dělnické třídy, které splývají trvale se zájmy a potřebami všech pracujících. Odtud i přesvědčování jako hlavní metoda a donucení jako metoda pomocná. Socialistická kázeň má dále kolektivní charakter, vyznačuje se aktivitou. Jasně vymezení společenské a třídní podstaty kázně v socialistické společnosti dává autorovi předpoklady pro řešení všech dalších otázek.

Ve druhé kapitole, nazvané Psychologické aspekty výchovy vojáků k uvědomělé vojenské kázní, J. Skalka rozebírá specifické podmínky výchovného působení u vojáků základní služby, především ve vývoji osobnosti mladých lidí 19—21letých, jejich světového názoru, morálky. Zde byl autor ovšem odkázán hlavně na dosavadní psychologické a jiné práce a nemohl vyčerpat celou složitou oblast. I tak však podal výstižný nástin, který je nosný pro řešení pedagogických otázek.

Obě kapitoly vytvořily východisko pro vlastní těžiště práce, které je ve třetí kapitole, pojednávající o základních metodách a prostředcích výchovy vojáků k uvědomělé vojenské kázní. Autor postupně pojednává o metodě přesvědčování slovem a osobním příkladem, o »metodě praktického navykání« (metoda cvičení, vojenský režim), o metodách hodnocení — o odměnách a trestech. Přitom se opírá o literaturu a vlastní rozbor stavu kázně v naší armádě.

Do živého výkladu se výrazně promítá vědomí politickovýchovných cílů v čs. lidové armádě i zřetel k psychologickým podmínkám vojenské služby. Výkladem i uvedením příkladů výchovného působení a jeho důsledků vyznačuje autor cesty pro praktická opatření, a to vždy tak, že ukazuje dialektičnost výchovných metod, že neustále zdůrazňuje zřetel k cíli komunistické výchovy v armádě i ke konkrétním a měnícím se podmínkám výchovné práce. Teoreticky dobře založená práce má tak nepochybný praktický význam, jak o tom svědčí i její ohlas v armádním tisku.

Struktura knihy odpovídá v podstatě základním pedagogickým kategoriím cíle, podmínky a prostředků a práce sama je dokladem o únosnosti tohoto logického členění.

Ve Skalkově práci se výrazně projevuje problematika vztahu obecné pedagogické teorie a prací z jednotlivých oblastí výchovné činnosti. Ukazuje se těsný vztah: pro výchovu vojenské kázně platí základní poznatky o výchově kázně, je zde možné, jak se to v knížce také děje, úspěšně využívat např. díla Makarenkova. Ale s tímto obecnými poznatky nevystačíme. Autor proto musel provést speciální vědecké studium, které objasňuje charakter výchovné práce za zvláštních podmínek. Takové studium pak zpětně přispívá k obecné teorii a tu obohacuje a ověřuje. V tom je také příspěvek práce J. Skalky nejen pro výchovnou práci v armádě, ale i pro marxistickou obecně pedagogickou teorii.

Vlastimil Pařízek

ESTETICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Estetická výchova má v komunistické výchově dětí a mládeže významné poslání. Aby je mohla úspěšně plnit, je nezbytné vybudovat takový systém estetické výchovy, jenž by prolínal všemi stupni školské soustavy, byl určen pro všechny děti a zahrnoval celou oblast umění i estetiku denního života. Příspěvkem k řešení tohoto závažného a nadměru obtížného problému je kniha *Soustava estetické výchovy v mateřské škole**), kterou připravil autorský kolektiv pod vedením N. A. Vetluginové.

Ve své práci si autoři kladou za úkol charakterizovat a vědecky zdůvodnit soustavu estetické výchovy v mateřské škole. V její první části řeší obecné otázky estetické výchovy. K nim patří především vymezení pojmů. Estetická výchova je chápána jako výchova schopnosti vnímat, prociťt a pochopit krásu v životě a v umění, jako výchova snahy krásu vytvářet a vnášet ji do života a konečně jako zapojení do umělecké činnosti a rozvíjení uměleckých tvořivých schopností. Estetická výchova uskutečňující se prostřednictvím umění je označována jako výchova umělecká.

Cíle estetické výchovy v mateřské škole jsou vytyčeny takto: rozvíjet estetické vnímání, cítění a představivost, začleňovat děti do činnosti v oblasti umění, vytvářet první počátky estetického vkusu a rozvíjet umělecké tvořivé schopnosti.

Soustava estetické výchovy je budována počínaje od mateřské školy na základě marxisticko-leninské estetiky a psychologie. Z hlediska estetiky tvoří teoretické východisko vědecké poznatky o výchovném významu umění a o specifické estetického osvojování skutečnosti. Z hlediska psychologie se systém estetické výchovy opírá o specifické zvláštnosti estetického prožívání v předškolním věku. Autoři vycházejí z četných výzkumů, konaných v Sovětském svazu v posledních letech, a dokazují, že estetické cítění se rozvíjí u

dětí již od nejtělejšího věku, a to dvojnásobně: jednak se zpřesňuje a prohlubuje cit pro krásu, jednak se postupně rozšiřuje okruh jevů, jež cit pro krásu vyvolává. Estetické cítění u dětí vyvolává vždy snahu jednat, touhu být aktivní. Již u předškolních dětí se vyskytují estetické soudy svého druhu. Poznáváme je z dětských výroků, jež se týkají obsahu uměleckých děl, jejich výrazových prostředků i kvality provedení. Všechna umění nejsou stejně intenzivním podnětem pro dětské hodnocení, např. výtvarné umění vyvolává daleko více výroků než hudba. Pro děti předškolního věku je příznačné, že lépe než jednotlivá izolovaná umění chápou jejich syntézu (literární text spojený s ilustrací, divadlo). Zajímavý je vývoj dětské činnosti v estetickovýchovné oblasti. Již od raného věku se děti aktivně pokoušejí o estetickou činnost, nejdříve o zpěv, pak o verše, nejpozději o výtvarnou činnost, což je podmíněno jejich vývojem. Zvláštní význam mají činnosti, v nichž se uplatňuje současně slovo, hudba, pohyb. Hry, jež je v sobě spojují, jsou pro děti předškolního věku charakteristické.

Soustavě estetické výchovy dali autoři konkrétní výraz ve vzorových osnovách pro mateřské školy. Vypracovali je na základě výsledků experimentálního bádání, teoretického myšlení i zobecněné pedagogické zkušenosti. Ve vzorových osnovách se vymezují předškolním dětem dostupné estetické jevy ze života i umění, určují se činnosti, v nichž si je děti osvojují, a stanoví stupeň rozvoje, jehož musí dítě dosáhnout, aby činnost úspěšně zvládlo. Látka je rozdělena do sedmi složek: způsob života, práce, příroda, společenský život, hra, zaměstnání z hudební, výtvarné a literární výchovy, umělecké činnosti mimo zaměstnání. V rámci každé estetickovýchovné složky jsou úkoly odstupňovány tak, aby zajišťovaly soustavný rozvoj dětí. Cílem soustavy vypracované v osnovách je zabezpečit soustavný a plánovitý roz-

**Sistema estetičeskogo vospitanija v detskom sadu*, Izd. Akademii pedagog. nauk RSFSR Moskva 1962, str. 372.

voj každého dítěte, a to ne jednostranně, nýbrž ve všech estetickových složkách. Přitom je zdůrazněna myšlenka, že nezbytným základem, z něhož se rozvíjí jednotlivé schopnosti a talenty, je všestranný rozvoj osobnosti.

Nejpodrobněji propracovanou oblastí estetické výchovy je výchova umělecká. Jí jsou věnovány další dvě části knihy: obsah umělecké výchovy při zaměstnání a metody rozvoje tvůrčí aktivity dětí. Při stanovení obsahu estetické výchovy vystupuje do popředí otázka přístupnosti uměleckých děl pro předškolní dítě. Ve výtvarné výchově se soustřeďuje pozornost na seznamování dětí s výtvarným dílem, jež je dosud v teorii i praxi předškolní výchovy opomíjeno. V hudební výchově se poukazuje na možnost učit šestileté děti zpívat podle not s použitím nově připraveného hudebního slabikáře. V literární výchově se vyzvedá myšlenka, že umělecké slovo vychovává dítě jediné tehdy, působí-li nejen na myšlení, ale hlavně na city dětí a přináší-li dítěti estetické uspokojení. Z metod estetické výchovy na mateřské škole jsou zdůrazňovány ty, jež podporují a rozvíjejí aktivitu a tvořivost dětí. Význam těchto metod vyplývá z důležitého úkolu sovětské školy, jímž je výchova aktivního, tvořivého i iniciativního člověka. Jak lze tyto vlastnosti rozvíjet výtvarnou, hudební a literární výchovou v mateřské škole, o tom přináší kniha četné výstižné příklady.

Protože k plnému využití estetické výchovy nestačí, aby byla prováděna pouze formou řízeného vyučování, zaměřuje se poslední oddíl knihy na estetickou výchovu mimo zaměstnání. V závěru knihy jsou shrnuty konkrétní praktické pokyny a náměty, jak esteticky upravit prostředí mateřské školy a jak výchovně využít krás přírody, aby byl vytvořen dobrý základ pro vkus budoucího občana komunistické společnosti. Knihu uzavírá podrobná bibliografie, obsahující zejména díla vzniklá v posledních letech.

Při vytváření systému estetické výchovy v mateřské škole vyšli autoři z programu

KSSS i jiných stranických dokumentů a z vědeckých poznatků marxistické estetiky, psychologie a pedagogiky. Shrnuli nejnovější výsledky vědeckého bádání na úseku předškolní estetické výchovy a zobecnili zkušenosti nejlepších pracovníků současné praxe na sovětských mateřských školách. Mnoho podnětů načerpali z pokladnice ruského a sovětského pedagogického dědictví a domysleli je vzhledem k výchově dětí v předškolním věku. Je možno tedy říci, že systém estetické výchovy je výslednicí kolektivního úsilí teorie a praxe sovětské předškolní výchovy.

Knihla přináší mnoho nového pro řešení problému estetické výchovy na mateřské škole. Pro praxi je důležitá proto, že obsahuje vědecké zdůvodnění nových osnov estetické výchovy a že teoretickými úvahami i praktickými příklady poskytuje pracovnícím v mateřských školách bohatý zdroj poučení a podnětů pro pedagogickou práci. Pro teorii předškolní výchovy je významná proto, že shrnuje dosavadní výsledky bádání sovětské pedagogiky v jednotnou soustavu, a tím jednak vytváří účinnou zbraň proti přežitkům buržoazní pedagogiky, jednak udává směr dalšímu vývoji teoretického myšlení a výzkumu na úseku estetické výchovy dětí předškolního věku.

Z hlediska obecné teorie estetické výchovy je práce sovětských autorů podnětná zejména proto, že usiluje o stanovení jednotné zásadní linie pro tvorbu celého systému estetické výchovy, počínaje předškolní výchovou.

Druhým příspěvkem k vyřešení problematiky systému estetické výchovy je knížka A. P. Usovové *Ruská lidová tvořivost v mateřské škole*.*) Autorka v ní reaguje na skutečnost, že sovětské děti vychovávané v rodinách žijí v užším kontaktu s uměleckou lidovou tvorbou než děti z mateřských škol, kde se vždy plně a vhodně nevyužívá jejího výchovného působení. Při uplatňování lidové umělecké

*) A. P. Usova: *Russkoje narodnoje tvorčestvo v detskom sadu*, Moskva, Učpedgiz, 1961, 2. vydání, str. 75.

tvořivosti se A. P. Usovová staví proti tomu, aby převládaly historizující tendence, a žádá, aby se lidové umění při přecházení z pokolení na pokolení stále přetvářelo, neboť posloupnost v lidové tradici není jen prosté opakování a reprodukce, nýbrž tvorba. Čím úže je umělecká tvorba spojena s životním prostředím a přírodou, kde děti žijí, tím jim bude bližší.

Autorka ve své knize podává charakteristiku forem lidového umění blízkých dětem a na jejím základě vytyčuje úkoly a metody práce s lidovou tvorbou v mateřské škole. Velkého významu nabývají ve výchově dětí bohaté formy lidové tvorby slovesné: říkadla, přísloví, hádanky, průpovídky, pohádky, rčení a popěvky, které je možno pokládat za první styk s kulturou mateřského jazyka. Další významnou složkou lidové tvorby pro děti jsou hry a hračky. Lidové hry jsou vzorem vysokého pedagogického mistrovství. Jsou v nich těsně spjaty pohyby s hudbou, slovem, písní, jež působí na výchovu citu, rozumu, vůle a rozvíjejí morální citění i fyzické schopnosti. Také lidové hračky mají v sobě cenné pedagogické hodnoty. Aby neupadly v zapomnění, je jednak nutné převést některé z nich do průmyslové výroby, jednak tvořivým způsobem rozvinout jejich kladné vlastnosti při tvorbě nových hraček. Rovněž lidové umění písňové a výtvarné poskytuje ze své pokladnice mnohé, čím by bylo možno obohatit děti v mateřských školách.

V knize A. P. Usovové je zachycen systém estetické výchovy, jak jej vytvořila lidová tradice umělecká a pedagogická. Je v něm postižen svět krásy v životě dítěte, zobrazený v lidovém umění. Je zajímavé, že tento systém, ověřený praxí mnoha generací, daleko hlouběji respektuje věkové zvláštnosti a vývojové potřeby dětí než současná estetická výchova v mateřských školách. A protože lidové umění je právě oním základním kamešem, na němž má systém socialistické estetické výchovy být postaven, je z knihy Ruská lidová tvorba v mateřské škole možno

při jeho vytváření načerpat mnoho cenných poučení a podnětů.

Věra Mišurcová

FILOSOFICKO-METODOLOGICKÉ OTÁZKY KYBERNETIKY

Současná etapa vědecko technické revoluce se vyznačuje též zvýšeným úsilím o další zvědečtění pedagogiky a její přeměny v exaktní vědu. Prof. Váňa ve svém zásadním referátu »O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie«, ve kterém metodou tvůrčího marxismu a na komplexním základě zkoumá povahu výchovného jevu, zároveň ukázal, jaký dalekosáhlý význam bude mít pro rozvoj pedagogické teorie využití poznatků a objevů dosažených v některých dalších vědních oborech i v nově vzniklých oborech vědy, jimiž jsou kybernetika, teorie informace aj.

V souvislosti s kybernetikou se již dnes naskytuje možnost rozpracování kybernetického systému výchovy z hlediska zpětnovazebních vztahů společnosti a jednotlivce. V jednotě s kvalitativní analýzou je třeba uplatňovat i požadavek kvantitativní analýzy výchovných jevů, jejich modelování, případné formalizace a symbolického vyjádření. Není pochyb, že konkrétní rozpracování některých základních principů a zákonitostí teorie autoregulačních soustav, teorie informace, teorie her a programování aj. bude mít značnou důležitost pro psychologicko didaktickou analýzu učení. Také exaktní studium fyziologicko psychologických zákonitostí individuálního vývoje, který je regulován výchovou, se neobejde bez přihlídnutí k výzkumům, které provádějí sovětská biologové na úseku zkoumání přenosu dědičné informace a její ochrany před poruchami, na úseku zkoumání zpracování informace v individuálním vývoji a množství zpětné informace ve fenotypu jedince apod.

Aplikace některých závěrů, metod a principů kybernetiky a jejich vědních obo-

rů v pedagogice a v jiných vědách se nemůže dít nezávisle na zprostředkující úloze marxistické filosofie a její obecně vědní metodologie. Tato okolnost si vyžaduje hlubší objasňování filosofických a metodologických problémů samé kybernetiky. Významným příspěvkem seznamujícím našeho čtenáře se současným stavem a úrovní sovětské kybernetiky je kniha »*Filosofické otázky kybernetiky*«, která je v podstatě překladem sovětského sborníku »*Filosofskije voprosy kibernetiky*«¹⁾. Sborník seznamuje českého čtenáře s obecným významem kybernetiky, s jejími filosofickými a společenskými problémy, odhaluje souvislosti mezi kybernetikou a teorií odrazu, osvětluje filosofické otázky řízení a dává přehled i o dosažených výsledcích při aplikaci kybernetiky ve fyziologii, psychologii a lingvistice.

V současné době probíhá ve vědě proces diferenciací věd i předmětu jejich zkoumání. Zároveň se prosazuje i tendence k integraci vědeckého poznání. Různé oblasti skutečnosti zkoumané jednotlivými vědami jsou od sebe odlišeny svými specifickými zákonitostmi, ale jsou také mezi sebou spojeny některými obecnými zákonitostmi. Kromě toho vyšší formy pohybu obsahují v reprodukované podobě vždy nižší formy pohybu, ale nevyčerpávají se jimi. V důsledku toho mohou vznikat vědy, které mají charakter hraničních disciplín, charakter mezičlánků a pojmů sjednocujících základní vědní obory. Takovou hraniční vědou je kybernetika. N. Wiener jí nazval teoretickou oblastí řízení a sdělování ve stroji a v živých organismech. Zpravidla se definuje ještě obecněji jako oblast řízení a sdělování v jakékoliv soustavě. Kybernetika podobně jako matematika sleduje kvantitativní a strukturní shodu různých soustav nezávisle na jejich podstatě, odhaluje matematický izomorfismus mezi těmito soustavami. Kybernetika abstrahuje od konkrétního materiálního substrátu. Všechny procesy, které zkoumá, lze charakterizovat tím, že se v nich řeší funkce řízení. Shoda mezi soustavami, které se sice liší svým hmot-

ným substrátem, ale řeší úlohy řízení stejného typu, zahrnuje shodu funkčního a strukturního rázu. To umožňuje zkoumat různé řídicí soustavy stejnými matematickými metodami.

S. M. Šaljutin zdůrazňuje ve statí »*O kybernetice a sféře jejího použití*«, že zákony kybernetiky se týkají jen jedné stránky jsoucna, avšak zcela různých tříd předmětů. Nejsou to zákony určující proces vývoje některé třídy předmětů, odhalující jejich kvalitativní specifickou, nýbrž zákony fungování určitých předmětů jako řídicích soustav. Již proto nelze klást rovnítko mezi zákony dialektiky a zákony kybernetiky. Zákony dialektiky jsou obecnými genetickými zákony, zahrnují všechny procesy objektivní reality a vyjadřují oblast vzájemného působení. Oblast působení kybernetiky, která postihuje jen obecné rysy v procesech řízení, je proto užší než oblast působení dialektiky. V poměru k materialistické dialektice, k marxistické filosofii vystupuje kybernetika jako speciální věda.

Základní klad kybernetiky spočívá ve vytvoření nových možností obohacování různých věd, které zkoumají řídicí soustavy s různými hmotnými substráty. Živý okruh myšlenek kybernetiky vytvořil příznivé podmínky nejen pro vzájemnou výměnu myšlenek a poznatků mezi vědami, nýbrž i pro široké uplatnění matematických metod ve vědách a pro reprodukci určitého fenoménu modelem. Dobře jsou známy práce Grey Waltera na modelech elektronkových želv, které samočinně obcházejí překážky, vytvářejí podmíněné reflexy a mění své seřízení. Toto modelování je teprve začátkem pokroku elektroniky, který podle mnohých povede k modelování lidí a jejich chování. Kybernetika je prostoupena matematikou a také zákonitostí, které odhaluje, mají kvantitativní povahu. Proto má proniknutí kybernetických myšlenek do určité oblasti

1) *Filosofické otázky kybernetiky*, NPL L 1962, str. 373. *Filosofskije voprosy kibernetiky*, Socekgiz, Moskva 1961, str. 390.

poznání podle Šaljutina nevyhnutelně za následek také proniknutí matematiky. Věda při zkoumání jakékoliv formy pohybu a oblasti jsoucna usluje o posílení nejen kvalitativních, ale i kvantitativních zákonitostí a stránek. Avšak vědou o kvantitativních vztazích skutečnosti je matematika. Proto jsou matematické metody výzkumu v zásadě aplikovatelné na všechny formy pohybu hmoty, tedy i biologické a společenské. Již K. Marx byl autorem výroku, že věda jenom tenkrát dochází do své dokonalosti, když se jí daří používat matematiku. Sám byl dobrým matematikem, zanechal matematické rukopisy nesmírného metodologického významu. Svou pozornost soustředil sice na kvalitativní stránku ekonomické analýzy, avšak jako dialektik nikdy neodtrhoval kvantitu od kvality, odhalil také kvantitativní vztahy a proporce vlastní kapitalistické ekonomice. V této souvislosti nutno vyzvednout oprávněný požadavek prof. Váni, který spolu s uplatněním objektivních metod v pedagogice žádá i užití matematických metod nejen při zpracování výsledků výzkumů, nýbrž i v teoretických koncepcích, zejména v modelování procesů učení.²⁾

Metodologické specifikum má v oblasti kybernetiky dialektický charakter vzájemného vztahu obecného a zvláštního. Podle metafyziků koexistují vztahy obecné a zvláštní v určitém celku a obecné zákony a formule jsou bezprostředně aplikovatelné na všechny zvláštní případy. Proto mnozí pracovníci aplikované kybernetiky kladou rovnítka mezi pojmy »nervová síť« a »releové schéma«, »relé« a »synapse« apod. Šaljutin připomíná, že de facto obecné existuje vždy ve zvláštním a samo je tímto zvláštním též specifikováno. Aplikace kybernetiky na jakoukoli konkrétní oblast vědy, tedy i pedagogiku, vyžaduje respektovat modifikaci kybernetických zákonitostí pod vlivem specifických vlastností toho či onoho předmětu. Obecné nelze ztotožňovat ve všech případech ani s podstatou, tj. vnitřní, zákonitou stránkou věcí a procesů. Kybernetika odhaluje obecné rysy vlastní řídicím soustavám, ži-

vým organismům i automatům vytvořeným technikou. Přitom úloha těchto obecných rysů je specifikována v organismech a automatech. Jestliže v případě automatických zařízení je jejich podstatou samočinná regulace, pak v případě organického života je podstatou látková výměna uskutečňovaná bílkovinami a samočinná regulace je tu jen jedním momentem složitě biologické podstaty. Z uvedených důvodů nemůže pouhá kvantitativní analýza a kvantifikace společenských jevů nahradit kvalitativní analýzu, jak se zjednodušeně domnívají buržoazní sociologové. Kvantitativní určení je v neoddělitelné jednotě s kvalitativním určením a jde jen o dvě různé a relativní hranice předmětu, vnitřní a vnější. Podle Šaljutina žádná kybernetická teorie není schopna zvít v úvahu rozhodující stránky vzájemných vztahů mezi třídami, které určují chod společenského vývoje.

Celá řada teoretických problémů pedagogiky, kupř. rozpracování otázek přenosu a zpracování informací v procesech učení na základě některých podnětů vyplývajících z teorie informace apod., je vázána na správné metodologické ujasnění gnoseologických otázek kybernetiky. Gnoseologické otázky kybernetiky nelze proto posuzovat odděleně od řešení základní filosofické otázky spočívající ve vztahu hmoty a vědomí, která z hlediska kybernetiky vystupuje v poloze otázky, zda stroje mohou smyslit. V konkrétním přístupu k jejímu řešení se v sovětské redakci sborníku projevují dvě linie. Jednou z nich jsou pokusy určit, co může dělat stroj a co nemůže dělat člověk, tj. v čem jsou možnosti stroje ohraničeny ve srovnání s možnostmi člověka. Pořadatelé českého vydání sborníku se zaměřili oprávněně na stanovisko akademika A. I. Berga, B. C. Ukrajinceva, Šaljutina aj., které reprezentuje spíše druhou linii. Podle těchto autorů stroj nemůže být gnoseologickým subjektem, i když je to odrážející soustava,

²⁾ J. Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika 1962, č. 3, str. 281.

jejíž osobité rysy mají být zkoumány. Tezí, že stroj není subjekt, zdůvodňují rozbořením podmínek vzniku subjektu v procesu biologického a společensko-historického vývoje. Snad nejvýrazněji je toto stanovisko rozvinuto ve stati B. S. Ukrajinceva »*O možnostech kybernetiky z hlediska odrazu jako vlastnosti hmoty*«. Její základní myšlenka je v následujícím: procesy odehrávající se ve stroji jsou materiálními a ne subjektivními, ideálními procesy. Avšak mezi hmotou a vědomím není nepřekročitelná hranice. Vědomí představuje zvláštní, sociálně podmíněnou formu odrazu hmoty, vlastní vyššímu produktu jejího vývoje — lidskému mozku. Již V. I. Lenin poukazoval na to, že v zásadě je odraz obecnou vlastností hmoty. Odraz v neorganické hmotě se uskutečňuje v souhlasu se zákonitostmi této hmoty, je to jev fyzikální, chemický atd. Něco jiného je odraz uskutečňující se ve vědomí lidí, který probíhá podle kvalitativně jiných zákonů vývoje živé hmoty a společenského pohybu, jež nemožno být popsány a objasněny zákony pohybu anorganické hmoty. Lidské vědomí není ani tak produktem přírody jako produktem společenského života a společenské práce. Informace, které podávají a přijímají stroje, jsou reprodukcí jevů v jiné formě, schází jim moment zobecnění a proniknutí v podstatu jevů, která je vlastní vědomí lidí. Může v sobě obsahovat prvek zobecnění jen tehdy, když jej člověk přede-
dem do stroje vložil. Odraz v neorganické hmotě je objektivní charakteristikou některých osobitých kvalitativních a kvantitativních rysů odráženého předmětu. Není však jeho subjektivním odrazem, jako je tomu v případě lidského vědomí, jeho psychického a vědomého odrazu. Za stejných podmínek bude odraz v anorganické hmotě vždy stejný. Přesný přístroj a automat se v krajně omezené sféře svého určení a za stejných podmínek »nemýlí«. Jeho odraz, chápáno ovšem limitně vzhledem k člověku jako tvůrci přístroje, automatu, postrádá moment přímého zprostředkování subjektem, proto je i příslušně »ade-

kvátní«. B. S. Ukrajincev postihuje podstatu odrazu uskutečňovaného ve strojích těmito slovy: »Elementárním odrazem bude tedy takový proces, při němž se v důsledku působení jedné hmotné soustavy na druhou budou zvláštní rysy procesů v první soustavě reprodukovat v jiné formě ve zvláštních rysech procesů druhé soustavy; forma této reprodukce, forma elementárního odrazu, bude určována odrážející soustavou, zatímco obsah odrazu, variace změny odrážející soustavy, bude určován odráženou soustavou.³⁾ Proces odrazu v anorganické hmotě je pasivní akt. Lidské vědomí reprezentuje však aktivní odraz okolního světa. Člověk poznává podle Lenina svět právě tím, že jej tvoří. Přesný přístroj, automat nepodává obraz, syntézu, celostní charakteristiku předmětu nebo jevu. Jeho informace je »nezaujatá«, bez tvůrčí fantazie. Pracuje bez takových morálních a psychologických kategorií poznání jako jsou morální činitel, emoce, zájem, cíl apod.

Takovýto přístup k otázce nevylučuje na druhé straně možnost využití technických modelů při studiu procesů, které probíhají v centrální nervové soustavě, v mozku. Kybernetická ústrojí a moderní automatická zařízení suplují funkcemi techniky některé funkce duševní práce spjaté s řízením a kontrolou a s programováním. Nejen že se přibližují samé povaze duševních funkcí, ale fyzikálními prostředky imitují činnost nervové soustavy. Proto v určitých mezích lze studovat analogii mezi fungováním kybernetických ústrojí, živých organismů a vyšší nervové soustavy. Užítí vědecké analogie odkrývá vůbec nové možnosti pro řešení složitých úkolů v biologii, fyziologii, lingvistice aj. Vědecká analogie vychází z reálné obecnosti dvou nebo více jevů, z nichž jeden se bere jako obdoba druhého. Oprávněně jsou proto v současné době zkoumány analogie informačního spojovacího a přenosného kanálu a gnosologického informačního kanálu, dále

³⁾ *Filosofické otázky kybernetiky*, str 123.

shody mechanismu zpětné vazby v automatických zařízeních a v chování člověka, a to i v souvislosti s otázkami výchovy a teorie učení. Oprávněnost takovéto analogie je též dána obecnými vlastnostmi, které spojují a sjednocují nižší a vyšší formy odrazu.

Mnozí autoři, zvláště na Západě, se domnívají, že stroje budou moci reprodukovat funkce mozku v celém jejich rozsahu, jakmile dojde ke kvantitativnímu zvětšení počtu prvků elektronkových, polovodičových apod. Zvětšení počtu prvků vytvoří bezesporu nové velké možnosti, pravděpodobně kvalitativně nové povahy. Avšak i tyto nové možnosti budou podle Ukrajinceva založeny zřejmě na specifických vlastnostech vývoje neorganické hmoty. Již dnes se naskytají cesty k modelování ve stroji procesů tvoření pojmů, jak ukazují práce D. M. Mac Kayea, fungování samoorganizujících se soustav (práce Ashbyho) aj. Autoři hovoří o možnosti vytvoření mechanismů, které jsou obdařeny »intelektuálními schopnostmi« a mohou zastípnit lidský mozek, odvolávají se na existenci strojů, jež se již samy zdokonalují, programují nebo mohou vyrábět ústrojí sobě podobná a dokonalejší. I tato vlastnost se však ukazuje pouze jako relativní, neboť primérním a absolutním činitelem nejobecnějšího programování činnosti strojů a jejich konstruování zůstane člověk.

Prof. Váňa nedávno zdůraznil, že princip zpětné aferentace objevený P. K. Anochinem má z hlediska obecnějšího principu kybernetiky — zpětné vazby — klíčový význam pro analýzu některých nových otázek teorie učení. Proto naše pedagogická veřejnost uvítala překlad novější Anochinovy stati »*Fyziologie a kybernetika*«. Nejdůležitějším principem, který spojuje neživé a živé funkční soustavy je princip zpětné vazby. Tento základní princip kybernetiky vyjadřující nutnost zpětné informace o dosaženém účinku je charakteristický pro činnost všech druhů strojových zařízení, včetně autoregulačních ústrojí,

i pro chování živých organismů. Fyziologie objevila tento princip ještě před vznikem kybernetiky a dospěla až k formulaci zpětných vazeb, které nazývala zpětnou aferentací, sankcionující aferentací apod. Zakladatelé kybernetiky, Wiener a další, vycházejí z konstatování existence zákonitosti zpětné vazby ve fyzikálních, živých a společenských soustavách, avšak nepoložili si již otázku, jaký byl obecný základ historického vývoje těchto různých soustav a jak mohl tento obecný základ vést princip zpětné vazby až k nejvyšším formám vývoje hmoty — ke společenskému životu. Schopnost získávat zpětnou aferentaci o stupni užitečnosti konečného příčubovovacího účinku se objevila u organismů již na nejnižších stupních vývoje. V širokém biologickém smyslu, vše co uchovávalo život, bylo pro organismus užitečné, vyvolávalo jeho kladnou reakci. A naopak všechno, co ohrožovalo život, stalo se škodlivým, stalo se podnětem k odstranění těchto faktorů, vedlo k záporné reakci. Kdyby vývoj nevytvářel příčubování, při němž si živočich z »n« variant reakcí vybírá tu, která je za daných podmínek nejjadekvátnější pro jeho život, nebyl by žádný pokrok o evoluci. Zpětná aferentace ve svých primitivních formách byla nutná k zachování života živočišných organismů. Ve společenském životě doznala sociální sublimace a adaptace a její význam se zmnohonásobil. Zpětné aferentace, které posilovaly používání určitého výrobního nástroje, vedly k jeho dalšímu zdokonalování. V podstatě se rozvoj strojových zařízení řídil a posiloval tím, že lidé neustále hodnotili konečný užitečný efekt těchto zařízení. Na všech etapách zdokonalování strojů stál člověk v centru této cyklické soustavy a byl tím »hodnotícím zařízením«, které může být na současném stupni technického vývoje nahrazeno elektronkovým aparátem. Ačkoliv řídící se stroj sám hodnotí výsledky, jejichž konečné hodnocení provádí při využívání vytvořeného produktu člověk.

Na úlohu aferentních impulsů poukázal již I. M. Sečenov. Zpětná aferentace in-

formuje organismus o výsledcích provedené činnosti a dává mu tak možnost celkově hodnotit stupeň úspěšnosti vykonané činnosti. Vnější svět nepůsobí na organismus živočicha a především pak člověka přímočaře ve smyslu zjednodušujícího kognitivního schématu behavioristů: stimulus-reakce. Vnější svět působí na organismus v závislosti na jeho chování a podle měnících se vztahů k různým činitelům a jevům.⁴⁾ Toto hledisko vede Anochina k provedení klasifikace aferentních působení na centrální nervovou soustavu, která vznikají v různých etapách činnosti organismu.

Pozoruhodná je též stať N. I. Žilkina *»Některé otázky užití teorie informace v psychologii«*. Její autor se zabývá pojmem redundance, která jak známo zmenšuje množství informace připadající na jeden prvek zprávy, čímž se zmenšuje i rychlost přenosu zprávy, avšak zvětšuje se přitom spolehlivost přenosu informace, odolnost vůči šumu. Pojmu redundance používá k popisu některých pedagogických a psychologických jevů. Všimá si řeči učitele, na kterou pohlíží jako na jistý sys-

tém zpráv. Redundance ve vyučování prodlužuje dobu studia učební látky, zároveň však zvětšuje spolehlivost osvojení získané informace. Autor se dále zabývá zkoumáním způsobů osvojování si řeči. Jeho rozbor se týká především emocionálních složek jazykového procesu. Při zkoumání mechaniky vnitřní řeči přináší zajímavý závěr o nahrazování úplného slova a celého komplexu úplných slov jednoduššími neslovními signály, překódovanými na tutéž informaci. Některé odkazy činí též ke kvalitativní analýze psychických jevů.

Sborník nevyčerpává všechny oblasti problematiky. Některých otázek pedagogické teorie, zvláště teorie učení, se dotýká jen nepřímo, přes materiál a oblast jiných věd, zvláště fyziologie a psychologie. Avšak svým závažným rozбором společenských a gnoseologických otázek kybernetiky stane se též významnou metodologickou pomůckou při aplikaci jejích základních principů a metod ve sféře jiných speciálních věd a pedagogiky samé.

Vladimír Grulich

4) Filosofické otázky kybernetiky, str. 218.