

## PEDAGOGIKA NEBO ETIKA

V souladu s mimořádným významem morálního činitele v procesu rozvinuté výstavby komunismu orientuje KSSS pozornost vědeckých pracovníků, učitelů a vychovatelů, stranických pracovníků i široké veřejnosti na otázky komunistické mravnosti a výchovy pracujících a mládeže v duchu komunistické morálky. Výrazem toho je i konference, na níž se sešli vědečtí pracovníci spolu se stranickými funkcionáři, učiteli vysokých škol, pracovníky sovětského práva a prokuratury, s pracovníky ze závodů, z různých úseků kultury, s členy brigád komunistické práce aj., aby posoudili naléhavé teoretické a praktické problémy marxistické etiky a stanovili »okruh nejdůležitějších otázek«, na něž má být v souvislosti s usnesením XXI. sjezdu KSSS »soustředěna pozornost sovětských filozofů a praktických pracovníků v oblasti komunistické výchovy« (str. 6). Sborník, který přináší hlavní referáty a 24 diskusních příspěvků, přednesených na konferenci, a který se nyní dostává do rukou českému čtenáři,<sup>1)</sup> zaujme pracovníky v oboru teorie a praxe výchovy hned ve dvou směrech. Obrací pozornost na problémy komunistické morálky, zjišťuje jisté zaostávání práce v oboru marxisticko-leninské etiky, vybízí k soustředěné a soustavné práci na tomto úseku, vyslovuje požadavek vypracovat vědecký systém marxistické etiky, klasifikaci morálních principů a kategorií, propracovat vzájemné vztahy mezi etikou, pedagogikou a psychologií, analyzovat vzájemné souvislosti mezi morálkou, právem a politikou, zpracovat z marxistického hlediska dějiny etických učení, vybízí k soustavné a hluboké kritice soudobé buržoazní etiky aj. To všechno jsou

problémy, které zajímají a musí zajímat i učitele a pedagogy. Přesto, že sborník zatím jen naznačuje a ani nemůže přinášet hotová řešení, je v tomto směru nanejvýš aktuální. I u nás poctivují učitelé a vychovatelé ve své praktické práci jako nedostatek, že se nemohou opírat o propracovaný systém a klasifikaci principů a pojmů komunistické morálky, jak svědčí ohlas na polemiku mezi soudruhem Lahůlkem-Faltysem a J. Engstem v Tvorbě.<sup>2)</sup> V poslední době ukázal J. Váňa<sup>3)</sup> na příkladech, jak nejednotně jsou řešeny úkoly mravní výchovy v sovětských učebnicích pedagogiky v důsledku toho, že se jejich autoři nemohli opřít o vědecký systém marxisticko-leninské etiky. V tom směru znamená tedy sborník určitý krok vpřed, neboť nejen nadhazuje problémy k další práci v oboru etiky, ale přináší už její určitý systém v návrhu osnov přednášky z etiky pro vysoké školy.

Sborník upoutá pozornost pedagogů však i proto, že otázky vědecké etiky nejsou probírány odtrženě od problémů a úkolů komunistické mravní výchovy. Ze tří hlavních referátů jsou dva věnovány problematice komunistické výchovy a také většina diskusních příspěvků přináší dílčí pohledy a problémy i řadu praktických zkušeností z různých úseků výchovné práce, zvláště mezi pracujícími a pracující mládeží.

1) *Otázky komunistické morálky*. Sborník materiálů z vědecké konference, uspořádané v březnu 1959 Filozofickým ústavem VA SSSR společně s katedrou filozofie AV SSSR v Leningradě a ministerstvem vysokých a středních odborných škol SSSR za hlavní redakce A. F. Šiškina. Z ruského originálu přeložil dr. Karel Čigna. Vydalo SNPL 1961, str. 251.

2) Viz např. *Tvorba* 1959 č. 29, č. 38.

3) Viz *Pedagogika* č. 4/1961, str. 432—3.

Jednání konference určilo i strukturu sborníku. Po krátkém úvodním projevu následují 3 hlavní referáty, které přednesli: 1. Tajemník leningradského oblastního výboru KSSS B. A. *Pokrovskij* na téma: *XXI. sjezd KSSS a úkoly komunistické výchovy*, 2. profesor A. F. *Šiškin* z filosofického ústavu AV SSSR na téma: *Budování komunismu a některé otázky marxistické etiky* a 3. doc. A. G. *Charčev*, vedoucí katedry filosofie AV SSSR v Leningradě na téma: *Některé otázky mravní a estetické výchovy mládeže*. Druhá část sborníku přináší obsah diskuse, přimykající se k předneseným referátům, a konečně třetí obsahuje návrh osnov přednášky *Základy marxistické etiky pro vysoké školy s úvodním komentářem* vedoucího pracovníka ministerstva vysokých a středních odborných škol S. T. *Kaltachčjana*. Naše pedagogy bude zajímat, že přednášky o základech etiky a estetiky mají být zavedeny zejména i na vysokých školách vzdělávajících učitele.

Zastavme se stručně u obsahu hlavních referátů, především u referátů B. A. *Pokrovského* a A. G. *Charčeva*.

B. A. *Pokrovský* vychází z úkolů XXI. sjezdu KSSS v oblasti ideologické práce a zdůvodňuje rostoucí význam komunistické výchovy. Ukazuje na měnící se charakter práce ve výrobě, na rozvíjející se demokratizaci a proces přechodu ke komunistické samosprávě, na rostoucí prvky komunismu v systému rozdělování, na internacionální povinnost dělnické třídy SSSR, nadhazuje problém přežitků ve vědomí části pracujících a mládeže a uzavírá tuto část referátu pokusem o charakteristiku komunistické výchovy výčtem jejích jednotlivých složek. Dále se zabývá významem marxismu-leninismu jako ideového základu komunistické výchovy, především i výchovy mravní, a ukazuje, že samo pojetí mravních principů komunistické společnosti je spojeno nerozlučně s tím, jak je člověk ideově na výši, »jaký je jeho politic-

koideový obzor a zralost« (str. 12). Považuje proto studium marxismu-leninismu za životní nutnost každého pracujícího (dodejme, že je to i zájem společnosti), poukazuje v té souvislosti na některé nedostatky v propagandě idejí marxismu-leninismu, uvádí příklady, jak je možno ve výchově využívat revolučních pracovních tradic dělnické třídy a využívat k tomu bohatého materiálu z minulosti i ze současné výstavby. Vyzdvihuje nutnost boje s náboženskými předsudky a ilustruje tuto potřebu na příkladech ze života leningradské mládeže. Zdůrazňuje význam estetické výchovy a její souvislosti s výchovou mravní a kritizuje učební osnovy, že estetické výchově věnují nedostatečnou pozornost. V té souvislosti vyslovuje názor, »že na školách je za potřebí estetického minima« (str. 22). Velkou pozornost věnuje v poslední části referátu úloze veřejného mínění a osobního příkladu v komunistické výchově. Zabývá se činností soudružských soudů, lidových milicí na ochranu pořádku, do nichž je zapojována i mládež, a různými formami, jimiž se uplatňuje vliv kolektivu. Referát končí slovy J. Fučíka z Reportáže psané na oprátce, v nichž jsou »skvěle vyjádřeny zásady komunistické morálky a její úloha v boji za komunismus« (str. 28).

O referátu profesora *Šiškina* se zmíníme jen velmi krátce. Zaslouží pozornosti především filosofů, pracujících v etice stejně jako etická problematika nadhozená na konferenci a zejména pak i zmíněný návrh osnov přednášky o základech etiky. Profesor *Šiškin* vychází z úkolů marxistickoleninské etiky, zabývá se humanistickou podstatou komunismu, pojednává o morálních principech, vycházeje přitom z požadavků komunistické mravnosti, jak je formuloval N. S. *Chruščov* na XXI. sjezdu KSSS, probíhá některé morální kategorie a jejich nový obsah, formuluje vztah mezi principy a kategoriemi a uzavírá zjištěním, že mravní vlastnosti nejsou nic jiného než »poža-

davky mravnosti, které se staly rysy morální tvářnosti osobnosti« (str. 46). Nadhazuje dále problém objektivních a subjektivních činitelů utváření komunistického člověka a v poslední části referátu vypočítává některé úkoly vědecké a propagandistické práce v oblasti etiky. U vědomí, že se v SSSR rozvíjí »obrovská výchovná práce stranicových, komsomolských a jiných společenských organizací« vyslovuje mezi jiným požadavek »zevšeobecňovat zkušenosti z této práce, z boje s přežitky minulosti, hlouběji objasňovat otázku, jak kolektiv vychovává osobnost, jak výchovné působení ovlivňuje výchovu samého kolektivu«, ... »pokračovat v té práci, kterou se ve své době zabýval A. S. Makarenko« (str. 56). Úkol je to opravdu velmi naléhavý a nanejvýš aktuální a je třeba jen uvítat, budou-li se na jeho řešení podílet filosofové. Je jen otázka, je-li to vlastní úkol filosofie, neboť z kontextu plyne dojem, že filosofie tu má plnit funkci speciální vědy. Profesor Šiškin vyslovil v té souvislosti dále názor, že »můžeme a musíme zorganizovat dobře promyšlené sociologické výzkumy, jež pomohou teoreticky zobecnit zkušenosti s utvářením nových lidí, poznat úlohu objektivních a subjektivních činitelů v tomto úsilí. . .« Filozofové mají podle toho nejen zobecňovat zkušenosti z výchovné práce, ale tyto zkušenosti vytvářet, a to znamená »osobně se výchovy mas zúčastnit« (str. 56). Otázka »sociologických výzkumů« zůstává dále otevřená a stálo by za to promyslet ji i na půdě pedagogiky.

Docent A. G. Charčev se zabýval hlavně některými otázkami mravní a estetické výchovy. Vychází z povahy lidské psychiky, ukazuje na zvláštnosti psychiky dětí a mládeže, zdrazňuje význam věkových zvláštností a cituje slova Leninova, že příslušníci starších generací se často nedovedou přiblížit mládeži, která nutně musí dospívat k socialismu jinak, jinou cestou, v jiné formě a za jiné situace než její otcové.

Mravní výchova jako nedílná součást komunistické výchovy předpokládá přeměnu určitých norem, principů a kritérií, kterými se má člověk řídit, v navyklý způsob chování. A. G. Charčev blíže nerozebírá tento proces, ukazuje jen, že začíná už v rodině, že vnější kultura chování nemůže být konečným cílem mravní výchovy. Jde o to vypěstovat u člověka uvědomělé odhodlání vycházet při svých činech ze zájmů společnosti a v těchto zájmech vidět »svou životní záležitost, svůj hlavní zájem« (str. 66). Velmi správně pak ukazuje, že i ve výchově mravní musí jít vždy o celého člověka. Vědomí člověka se neredukuje na intelekt, proto ani mravní výchova nemůže být jen věcí rozumu nebo na druhé straně zas jen věcí citu. Vždy jde o vytváření mravních názorů, přesvědčení, mravního cítění a ovšem odhodlání jednat podle mravních norem. Jen v tomto smyslu může být mravní výchova účinná v boji s přežitky. Na příkladech osvětluje kladný vliv spojení výchovy s výrobní prací a ukazuje, že mravní působení práce je zároveň i mravním působením kolektivu, stmelého úkoly prospěšnými společnostmi. Vyslovuje potřebu věnovat pozornost dobré organizaci volného času, pojednává o významu dobré zábavy, sportu, různých forem zapojování mládeže do boje proti porušování veřejné kázně a pořádku, o významu propagace a znalostí právních norem, o vhodném použití donucení a nutnosti předcházet asociálním projevům, a všude vidí správně člověka jako objekt i subjekt výchovy. Oprávněně poukazuje proto na význam sebevýchovy. Zabývá se pak některými otázkami estetické výchovy a jejím vztahem k výchově mravní. Hlavním cílem estetické výchovy je podle Charčeva vytváření estetického ideálu, z něhož člověk vychází při estetickém hodnocení jevů a jemuž odpovídá cit člověka pro krásu jako citový výraz estetického ideálu. Pojem estetického ideálu blíže nevymezuje. Ze vzájemného

vztahu etického a estetického vyvozuje, že se v podstatě shoduje s ideálem mravním. Estetické a mravní prvky jsou spojeny v samotné skutečnosti, a proto jsou spojeny i ve vědomí lidí, v jejich ideálech a citech. Estetické hodnocení zahrnuje v sobě i hodnocení mravní a naopak. Estetický cit působí na mravní jednání lidí, lidé mravně vyspělí jsou vnímavější i k estetickým hodnotám. Také v estetické výchově jde Charčevovi o rozvíjení všech stránek osobnosti.

Doc. Charčev není pedagog a v referátě neklade si za úkol vyčerpát hlavní problematiku mravní a estetické výchovy. Zabývá se jen některými obecnými aspekty, zejména jejich vzájemnou souvislostí. V tom směru je třeba považovat jeho referát za podnětný příspěvek filosofa k otázkám komunistické mravní a estetické výchovy.

Obsahem bohaté diskuse byly větší výchovné otázky a zkušenosti z výchovné práce. Nelze se jí tady podrobně zabývat, ale jen naznačit bohatou problematiku, která se v jednotlivých diskusních příspěvcích a často z různých aspektů nadhazuje, a to u vědomí, že výchova je věcí celé společnosti, že sama práce, pracovní činnost, volný čas, životní úroveň, sociální prostředí, ba samy socialistické výrobní vztahy nevedou samovolně ke komunistické uvědomělosti. Že rovněž tak přežitky ve vědomí lidí nemizí samy s postupným rozvojem společnosti, ale vyžadují boj a soustavnou výchovnou práci. Už B. A. Pokrovskij varoval před míněním, jakoby přežitky se vyskytovaly jen u generací vyrostlých v kapitalismu. I další řečníci ukazovali, že příčiny přežitků jsou nejen obecné (opozďování vědomí za společenským bytím, vliv buržoazní ideologie aj.), ale i zvláštní (nesprávná výchova, nikoliv ovšem jen rodinná, jak se na jednom místě tvrdí, porušování socialistických principů aj.) a že se vyskytují i u části mládeže a u dětí ze spořádaných rodin. Několik řečníků

oprávněně odmítlo mínění, jakoby zásada odměňování podle práce byla na překážku v boji s přežitky a naopak správně poukázalo na výchovný význam hmotné zainteresovanosti, spojované ovšem s morálními podněty k práci. Oprávněně se poukazovalo též na opačné osvětářské pojetí likvidace přežitků. Mnoho se proto hovořilo o výchovné úloze společenských organizací, o významu soudružských soudů, lidových milicí pro ochranu společenské kázně a pořádku, o významu veřejného mínění a formách jeho uplatnění, o výchovné úloze soudů, státních i hospodářských orgánů, v jichž činnosti je třeba administrativně právní působení spojovat se společenským (str. 89). Základní význam mají kolektivy pracovní, neboť v pracovním prostředí jsou socialistické výrobní vztahy nejbezprostředněji spjaty se vztahy morálními. Pracovní prostředí má být proto dílnou nové morálky a mravy pracovního prostředí třeba rozšiřovat na všechny formy soužití (str. 88). Zdůrazňuje se osobní odpovědnost každého za své činy, ale i odpovědnost kolektivu za každého člena a z toho plynoucí potřeba společenského hodnocení kladných i záporných projevů lidí, vyzdvihuje se význam přesvědčování, příkladu, předcházení záporným projevům, klade se důraz na sebevýchovu, na výchovu a rozvoj potřeb aj. Ani problematika lidského štěstí nechybí v diskusi, i když se spíš jen nadhazuje než řeší. Z příspěvků je zřejmé a na několika místech se o tom přímo mluví, jak naléhavě je pocítována, potřeba odpovídat ve výchovné práci na vážné otázky života v komunismu, vysvětlovat otázky jako láska, přátelství, smysl života, štěstí, rozpracovávat etiku soudružských, pracovních, rodinných, manželských vztahů, problémy komunistické morálky, komunistické mravní výchovy a využít k tomu i literatury a umění. Více zajímavých a dobře napsaných knih na tato a podobná témata požadovalo několik řečníků. Na

důležitou věc upozornil *doc. Petuchov*, vlastně jediný pedagog zúčastněný na konferenci. Kritizoval učební osnovy, které zaměřují učitele na vytváření mravních návyků, což pochopitelně nestačí. Žáci musí být přesvědčeni o správnosti norem komunistické morálky. Podle Makarenka je třeba vychovávat v mládeži mravní orientaci a ta se zakládá na přesvědčení, nikoliv na návyku (str. 188). S tím souvisí skutečnost, že někteří pedagogové a psychologové nevidí správně podstatu mravního přesvědčení, nerozlišují mezi vědomostmi a přesvědčením. Domnívají se, že vytvářet přesvědčení je třeba metodou spojení vědomostí s city opírajícími se o osobní zkušenost. To oprávněně *doc. Petuchovovi* nestačí. Abychom přeměnili mravní znalosti v přesvědčení, musíme jejich pravdivost dokazovat společensko-historickou zkušeností, uzavírá svůj výklad. Jeden z nejzávažnějších příspěvků přednesl *prof. A. G. Kovalev*, v době konference vedoucí katedry pedagogiky Leningradské státní university A. A. Ždanova na téma *Za komunistické propracování problémů marxistické etiky, psychologie a pedagogiky*. Vychází z potřeby komplexního studia mravního vědomí a chování člověka, ukazuje z kterých stránek přistupuje k tomuto zkoumání etika, pedagogika a psychologie a varuje před jednostranným přístupem, který znamená nebezpečí, že se ztratí živý člověk. Tak například etika operuje obecnými pojmy o morálce a »odhlíží přitom od konkrétních podmínek výchovy a od konkrétního člověka...« (str. 203). Pedagogika se zase vždy neopírá »o filosofické učení o mravnosti« (str. 204). Ale ani psychologie se nemůže obejít bez etiky a pedagogiky a naopak psychologie, podle Kovaleva zprostředkující článek mezi etikou a pedagogikou, podává bohatý materiál jak pro etiku tak pro pedagogiku. Profesor Kovalev požaduje proto oprávněně »koordinaci bádání a sjednocení úsilí vědců

v oblasti etiky, psychologie a pedagogiky pro komplexní propracování aktuálních problémů komunistické morálky« (str. 204). Pokud jde o studium »zákonitostí vytváření mravních vlastností osobnosti«, ukazuje, že existuje jen jediná metoda tohoto studia: »je to metoda zkoumání morálky v jednotě vědomí a chování« (str. 204). Mravním vědomím pak rozumíme »nikoliv abstraktní vědění, nýbrž syntézu poznatků a prožitků« (str. 204). Avšak »pro utváření mravního chování je nutná ještě jedna složka: vůle...« (str. 204). Jednota vědomí a chování se utváří jen v praktické činnosti, proto činnost je třeba považovat za zákonitý proces utváření charakteru. Aktivní činnost vytváří za určitých okolností naléhavou potřebu sebevýchovy, která poskytuje nové možnosti pro rozvoj osobnosti v socialistickém kolektivu. Vzorem takové sebevýchovy nového člověka jsou *prof. Kovalevovi* brigády komunistické práce (str. 204—205).

Úkolem konference nebylo podat řešení hlavních problémů komunistické mravní výchovy. Přináší však z toho oboru cenné zkušenosti a řadu podnětů pro práci v oboru etiky, pedagogiky a psychologie i pro učitele, vychovatele, stranické a osvětové pracovníky. Nepochybně vyvolá i řadu výhrad a kritických připomínek. I v tom je však jeho cena. Chtěli bychom upozornit jen na některé závažné otázky, které by měly zajímat pedagogy a které by bylo třeba v diskusi objasňovat. Tak pojetí obsahu a předmětu komunistické výchovy, jak je místy naznačeno a jak je i z celého sborníku zřejmo. B. A. Pokrovskij charakterizuje komunistickou výchovu výčtem jejích stránek či složek takto: komunistická výchova je mnohostranný proces, který »zahrnuje v sobě politickoideovou výchovu, výchovu pracovní, vědeckomaterialistickou a ateistickou, estetickou, mravní a tělesnou (str. 12). V projevu politického pracovníka by bylo možno tuto na první pohled neobvyklou formulaci po-

minout, stejně jako tvrzení vyskytující se ve sborníku, že komunistická výchova je především pracovní výchova (str. 121) nebo že znamená především převýchovu (str. 111). Avšak s podobnými formulacemi se setkáváme i v jiných pracích a nelze je tedy nechat bez povšimnutí: jednak proto, že libovolné zacházení s pojmy je nepřipustné a jednak proto, že s tím souvisejí důležité otázky teoretické, metodologické a konec konců i praktické. Tak V. A. Fomina chápe komunistickou výchovu jako výchovu politickou, ideologickou a estetikou,<sup>4)</sup> V. Kelle — M. Koval'zon za jádro a základ komunistické výchovy považují zas výchovu politickou,<sup>5)</sup> abychom uvedli aspoň jeden příklad. Komunistickou výchovu je však třeba považovat za mnohostranný komplexní proces, v němž se v jednotlivých etapách sice svým způsobem, ale vždy uplatňují všechny její složky, jako o nich mluvili klasické marxismu-leninismu. Nelze ji proto zužovat ani ve výchově pracujících, již mají autoři na mysli, jen na některé její složky. Vzdělávací pracujících, růst kulturně technické úrovně se stává dnes například důležitou podmínkou rozvoje společenské výroby a tím koneckonců celé společnosti. Je třeba vidět, že účín komunistické výchovy může být jen v souhrnném vlivu všech jejích složek a že naopak každé přecenění nebo nedocenění některé složky vede k jednostrannosti a k oslabení tohoto účínu. Nelze také libovolně zacházet s jednotlivými složkami komunistické výchovy, ale v soulase s marxistickým pojetím rozvoje osobnosti člověka vidět jejich správné místo. Jestliže se správně na několika místech ve sborníku zdůrazňuje význam pracovní výchovy, neznamená to, že relativně vedoucí úloha rozumové výchovy ustupuje do pozadí.

Další otázka, kterou je třeba diskutovat, je pojetí předmětu pedagogiky. Sborník jako by vycházel z tradičního pojetí, kdy se za předmět pedagogiky považovala výchova dětí a mládeže ve

škole, a to ještě převážně jen ve škole všeobecně vzdělávací, jako by výchova dětí ve škole bylo jedno a výchova pracujících a pracujících mládeže druhé. Obojí má ovšem své specifické zvláštnosti, avšak výchovu dětí a výchovu pracujících nelze posuzovat odděleně a izolovaně, ale chápat je naopak jako organické i když relativně samostatné součásti komunistické výchovy. Pedagogika pak jako věda o výchově se musí zabývat nejen výchovou dětí a mládeže ve škole a mimo školu, ale i za hranicemi školy. Nemůže ovšem zkoumat všechny činitele utvářející člověka, ale stejně tak se nemůže vzdát nároku na zkoumání cílevědomě řízených a organizovaných výchovných procesů mezi dospělými. Předmět pedagogiky nelze omezovat věkem. Jeho pojetí není otázka akademická. To, že se pedagogika v minulosti zabývala téměř výhradně jen výchovou ve škole, mělo své neblahé důsledky, projevující se nakonec v jejím odtržení od klíčových problémů společnosti a v jejím zaostávání za potřebami společnosti. Zkoumajíc výchovné procesy ve škole, absolutizovala jejich relativní samostatnost, ztrácela ze zřetele, že škola je jen jeden článek celého systému, že výchova ve škole je součástí výchovné práce mnohem širší, prováděné státem, stranou, společenskými a kulturními organizacemi v určitých společenských podmínkách a zpětně na tyto podmínky působící, neřešila teoretické, metodologické a filosofické problémy atd. Čtenář sborníku má dojem, a plyne to ostatně z referátu profesora Šiškina i z některých diskusních příspěvků, že pedagogika (a to je Akademie pedagogických věd) má se dále zabývat jen výchovou dětí a mládeže ve škole, zatímco velká oblast výchovy pracujících mládeže a dospělých

4) *Obščestvennoje soznanije a i zakonornost' jego rozvitiija*, Moskva 1980, str. 57.

5) *Formy obščestvennogo soznanija*, Moskva 1959, str. 65.

je pracovním polem filosofie a filosofů. Kdyby šlo jen o dělbu práce, bylo by možno souhlasit, ale ve skutečnosti jde o nepřipustné zužování předmětu pedagogiky. Na úseku výchovy pracujících najde se při nejmenším dost úkolů pro oba obory. Ostatně, pokud jsme informováni, byl leningradský ústav pedagogiky přebudován na zkoumání otázek studia při zaměstnání, na konferenci však zastoupen nebyl.

Třetí a poslední problém, na nějž chceme upozornit, je vzájemný vztah pedagogiky, psychologie a etiky, jak se jeví čtenáři při čtení sborníku. Volání, které se ozvalo v několika příspěvcích, aby se propracovaly tyto vztahy, je nejvýše aktuální. V tom směru je třeba přivítat i iniciativu filosofického ústavu naší akademie, který si dal za úkol vypracovat klasifikaci společenských věd. Podnětný je pro pedagogiku i požadavek, aby byla provedena analýza vztahů mezi morálkou, politikou a právem, protože se nelze dál spokojovat obecnou tezí o spojitosti morálky, politiky a práva. Také pedagogové by se neměli spokojit obecným konstatováním, že výchova úzce souvisí s politikou, ale měli by provést konkrétní rozbor tohoto vztahu. Ukázalo by se, jak výchova souvisí s politikou přímo i nepřímou a jak různé otázky výchovy jsou v různém stupni závislosti na politice, anebo jak jsou na ni relativně nezávislé. Nejde však jen o vztah k politice, ale i souvislost (a ovšem i odlišnost) výchovy se všemi ostatními společenskými jevy. Jak taková analýza je potřebná, ukazují některé zřejmě nesprávné názory, které se u nás objevily a jimž se v jiné podobě neubránila ani konference. Když např. J. Engst se zabývá vztahem výchovy a morálky, vidí jejich úzkou souvislost v tom, že »jsou to její principy (roz. morálky, J. K.), jež vytyčují výchově její cíl a tím dávají výchově vlastní smysl«. <sup>6)</sup> S takovým názorem pedagog ovšem souhlasit nemůže, stejně jako s nepřipustným

zužováním cíle výchovy na obsah morální. Ale ani vlastní smysl nemůže dát výchově morálka, ale politika, již se výchova podřizuje a již slouží, jak konstatuje i Engst, sama morálka. Tyto a jiné otázky je nutno osvětlovat v souvislosti s analýzou výchovy jako společenského jevu. Je to nutné tím spíše, že v mnohých otázkách, např. právě v tak důležité otázce jako je cíl výchovy, existují dosud různé názory, které je třeba učinit předmětem diskuse. Na rozdíl od Engsta ukazuje v poslední době Andrzej Rutkowski, že cíl výchovy nemůže určovat etika, ale že to má a musí dělat pedagogika, nechce-li se spokojit s úlohou technologie a komentátora odjinud daných norem.<sup>7)</sup> N. K. Gončarov, abychom uvedli ještě další příklad, jednou tvrdí, že cíle a úkoly výchovy určuje politika strany a sovětského státu, podruhé, že cíle výchovy jsou určovány samou pedagogikou.<sup>8)</sup>

Důraz, který se klade dnes na otázky komunistické morálky a marxistickoleninské etiky, je oprávněný. Při stanovení úkolů etiky bude však třeba hlouběji diskutovat některé otázky, které byly na konferenci posuzovány jednostranně. Pedagogy zajímá např. vztah pedagogiky a etiky, jehož řešení bylo na konferenci naznačeno. Čtenář nabývá však nutně dojmu, že nkoliv pedagogika, která by se mohla opřít o vědecký systém komunistické morálky, vypracovává teorii komunistické mravní výchovy, ale že je to úkol samotné etiky. Profesor Kovalev redukuje např. úkol pedagogiky na úseku mravní výchovy na otázky organizace a metod (str. 203). Ale i jeho další tvrzení, že »izolovanost věd studujících člověka, vede k roztržce mezi teorií výchovy a

<sup>6)</sup> J. Engst: *Některé problémy vědecké etiky*, SNPL 1957, str. 23.

<sup>7)</sup> A. Rutkowski: *Naukowy charakter idealu wychowania*, Kwartalnik pedagogiczny 3 (21) 1961, str. 120.

<sup>8)</sup> N. K. Gončarov: *Základy pedagogiky*, 1950, str. 29 a 222.

teorií vyučování (didaktikou)...« (str. 204), je logické jen za předpokladu, že tu jde o oblasti, které zkoumá nikoliv jedna věda (pedagogika, popř. i psychologie), ale dvě různé vědy: pedagogika — a etika? Profesor Kovalev je psycholog, ale ani tím nelze vysvětlit svérázné pojetí úkolů pedagogiky. Jestliže komunistická výchova má svou teorii, musí být zřejmé, že vypracovávat tuto teorii je úkolem pedagogiky (ovšem za pomoci ostatních věd) jako vědy o výchově a že se toho úkolu nemůže vzdát ani na úseku mravní výchovy. Musí se přitom opírat mimo jiné o vědecký systém etiky, nemůže být v tom však nahrazována jinou vědou, etikou. Ale i naopak, jestliže je etika považována za součást filosofie, (nebo za samostatnou filosofickou vědu) nemůže současně plnit úkol speciální vědy a nahrazovat ji, ale pracovat s jejími výsledky.<sup>9)</sup> Jen v tom smyslu může také pedagogika spolu s psychologíi přispívat k propracování aktuálních otázek komunistické morálky, jak požaduje prof. Kovalev (str. 204).<sup>1</sup>

Je třeba považovat za nedostatek,

*B. S. Urban*

## **ESTETICKÁ VÝCHOVA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

*SPN 1961*

Jak již název knihy s. Urbana naznačuje, jde o tematiku zcela novou, o problémy, které neřešily vysoké školy v minulosti. Proto je pochopitelné, co říká autor v úvodě, že totiž otázky vysokoškolské estetické výchovy nejsou dosud teoreticky propracovány a že jim není učitelé vysokých škol věnována náležitá pozornost. Autor si proto klade za cíl práce vymezit místo estetické výchovy v soustavě vysokoškolské pedagogiky, ukázat na význam estetické výchovy pro všestranný rozvoj osobností vysokoškolského studenta v podmínkách socialistické společnosti, sledovat esteticko-výchovná hlediska přispívající ke komunistické vý-

že tyto při nejmenším sporné otázky, které by znamenaly nebezpečné podceňování pedagogiky jako vědy, zůstaly v diskusi bez odezvy. Bylo to dáno asi tím, že na ní vlastně nebyli pedagogové a že nebyla zastoupena taková instituce, jako je Akademie pedagogických věd. Ale to jen potvrzuje, jak jednostranně byly na konferenci pochopeny úkoly pedagogiky.

Každá věda má své filosofické problémy, které musí řešit, nechce-li dřív nebo později zaostat. Má jich svrchovně i pedagogika. Ale tím je dán i hlavní směr pomoci filosofie v řešení problémů komunistické výchovy, který odpovídá povaze obou věd. Každý jev a tedy i výchovu je nejen možno, ale i nutno zkoumat z hlediska speciální vědy či věd a z hlediska filosofického. Nelze však zaměřovat anebo nahrazovat jedno druhým.<sup>10)</sup>

*Jaroslav Kojzar*

<sup>9)</sup> J. Janoušek — I. Tretera, *Filosof*. č. 2/1961, str. 202.

<sup>10)</sup> L. Hrzal — K. Mácha: *Předmět a metoda historického materialismu*, SNPL 1960, str. 27.

chově. Z těchto hledisek rozdělil si autor tematiku na dvě základní části. V první probírá teoretické otázky vysokoškolské estetické výchovy, v druhé otázky praktické. Okolnost, že vysoké školy v minulosti spatřovaly svůj úkol ve vlastní odborné výchově studentů, přivádí autora k úvaze o změnách cílů a prostředků všestranné výchovy, jaké nastaly v socialistickém zřízení. Estetická výchova a její význam pro všestranný rozvoj vysokoškolského studenta jeví se mu jako jeden z důležitých prostředků směřujících k cílům vysokoškolské pedagogiky. Z marxistického pojetí umění jako jedné formy společenského vědomí vyplývá autorovi požadavek, aby jak učitel vysokoškolský, tak i student měli smysl pro hodnoty, jaké poskytuje umění společnosti i jednotlivci. Zastával jsem při zakládání katedry pedagogiky při Karlově universitě vždy názor, že jejím cílem je pracovat ke změně cha-



rakteru výchovy vysokoškolské jednostranně odborné a technické v charakter všestranně vzdělanostní, bez něhož jsem si nemohl představit osobnost vysokoškolského vychovatele. Byli mně vzorem proslulí vysokoškolská pokroková učitelé a objevitelé, např. Purkyně, I. P. Pavlov, Timirjazev, Mendělejev, Hostinský, Nejedlý aj., v jejichž objevech se zřetelně odrážely zájmy o všestrannou současnou vzdělanost. Souhlasit proto třeba, že autor, sám výtvarně tvořící umělec a vysokoškolský pedagog, ukazuje na cesty vysokoškolského, všestranného vzdělání a že z našich pokrokových tradic, ze současné naší a pokrokové pedagogiky čerpá, třebaže nikoli bez výběru, podněty k cílům a prostředkům vysokoškolské pedagogiky. Tím je také dán vztah autorův k cíli vysokoškolské estetické výchovy, který nepouští ze zřetele dialektickou souvislost všech složek kulturního života, práce a vzdělanosti vysokoškolského dorostu a postavení umělecké kultury v komunistické společnosti.

V rozvíjení smyslu pro umění prostřednictvím výchovy uměleckým dílem spatřuje autor nikoli jednostranný esteticky prožitkový význam, nýbrž i význam pro formaci světového názoru, mravních zásad a estetického vkusu, moment poznatkový a hledisko historicko-třídní. Z velké společenské síly umění odvozuje požadavek, aby při estetické vysokoškolské výchově se využilo všech druhů, celé oblasti umění, literárního, výtvarného, hudebního a aby zájem o umění, o krásu a pravdu života byl sladěn se zájmem o vědu, neboť jak praví autor, umění a věda jsou dvě strany jedné mince. Odtud plyne funkce výchovy uměním na vysokých školách, její význam ideově politický agnoseologický. Ze všech předchozích úvah vysvětluje, jak si asi autor představuje vysokoškolského učitele. Není to úzce vědecký pracovník, nýbrž všestranně podnětlivý vychovatel, k jehož přípravě má být zaměřena vysokoškolská pedagogika. Estetická výchova se takto projevuje jako jeden ze zcelujících kulturních činitelů vedle činitelů jiných, směřujících k výchově pro život v komunistické společnosti.

V otázkách praktického uskutečňování, metod a různých způsobů organizace estetické vysokoškolské výchovy bude třeba dalších úvah a možností. Autor praví na str. 121: »Všechny hlasy shodovaly se v jednom, že vědecký pracovník, budoucí vysokoškolský učitel, měl by být orientován i v hlavních kulturně uměleckých stránkách, které jsou živou součástí naší přítomnosti a měl by v tomto smyslu výchovně působit i na své posluchače.« V tom je samozřejmě jednota názorů. Jiná však je otázka, která instituce má pečovat o úkol tak závažný. Soudím, že tento úkol nespadá již v rámcem vysokoškolské pedagogiky, nýbrž v rámcem vědeckých institucí a kateder speciálních, jejichž předmětem jsou uměnovědné obory. Předejde se tak nedostatek v různé speciální odborně uměnovědné orientaci, ve vlastním obsahu estetické výchovy na vysokých školách. Tuto poznámku připojují současně k úvahám autorovým, jak je podává v kapitolách o praxi v seminářích vysokoškolské pedagogiky, o kursech vysokoškolské pedagogiky, o metodách práce a o zkušenostech ze zmíněných seminářů.

Poučné jsou výklady autorovy o výsledcích výzkumu ve vysokoškolské estetické výchově na školách technického směru i další úvahy o uplatnění estetickovýchovných hledisek při rozvíjení estetické výchovy na vysokých školách a v studentských zájmových kroužcích, jakož i úvahy o uplatňování estetické výchovy při popularizační vědeckých poznatků.

Vidím ve studii B. S. Urbana »Estetická výchova na vysokých školách« první vážný krok v oboru zcela novém, směřujícím k socialistické přestavbě vysoké školy, k jejímu spojení se životem a s velmi důležitou stránkou naší socialistické umělecké kultury. Uvědomují si, že tu autor stál před velmi důležitou problematikou vysokoškolské pedagogiky. Publikace má organicky sepnutou stavbu, jasnou problematiku a je třeba ocenit snahu vyrovnat se nejen s problémy, které jsou jako výtvarníku blízké, ale i s problémy šíře pedagogickými.

Otokar Chlup

## »FILOSOFICKÝ ČASOPIS ČSAV« K PROBLEMATICE VÝCHOVY

V období budování vyspělé a všestranně rozvinuté socialistické společnosti a nadcházejícího přechodu ke komunismu nesmírně vzrůstají význam i úloha vzdělání a výchovy. Nemá-li naše pedagogická věda pokulhávat za potřebami našeho společenského vývoje, musí být její předmět rozvíjen v těsném spojení se životem a v neustálé reagenci na aktuální potřeby a podněty přicházející z praxe naší výstavby. Důležité je, aby se při komplexním řešení problémů výchovy podílely různé vědní obory a aby se v první řadě stále principiálněji uplatňovala metodologická a světonázorová základna marxistické filosofie. Jakékoli nedoceňování metodologické a světonázorové úlohy marxistické filosofie v rozvoji speciálních věd — a to i na úseku společenskovědním a pedagogiky samé — vede zpravidla ke vzniku nemarxistických tendencí, k ožívování buržoazního objektivismu a pozitivistické živelnosti, které jsou vždycky škodlivé pro vědeckou práci.

Vědecká pedagogika je velmi úzce spjata s marxistickou filosofií a s oběma dalšími součástmi marxismu-leninismu. Vždyť k objevu vědeckých zákonů výchovy a jejich společenské povahy vedlo materialistické pojetí dějin zakladatelů marxismu a z pozice marxistické filosofie, politické ekonomie a vědeckého komunismu byl objasněn a je ujasňován význam mnoha kategorií vědecké pedagogiky, kterým zvláště naše současná přestavba školství dává nový smysl a obsah.

Naši filosofové mají mnoho co říci v současné době k celé řadě obecně společenských, gnoseologických a metodologických otázek naší pedagogické vědy. Rádi proto konstatujeme, i když zatím nemůžeme být ani zdaleka spokojeni, že první signály se začínají objevovat též na stránkách našeho odborného filosofického tisku — především »Filosofického časopisu« ČSAV.

Jedním ze základních problémů naší školské přestavby je principiální uplatňování jednoty teorie a praxe v oblasti vzdělání a výchovy. Stěžejní rys jed-

noty teorie a praxe je zároveň klíčovým hlediskem celé marxistické filosofie a její teorie poznání. V tomto směru přinesl závažné podněty »Filosofický časopis« již ve stati *Vlad. Grulichy* »Za spojení školy se životem (K některým otázkám poznávacího procesu ve vyučování)« (1960, č. 2). Její autor se tu pokusil o programní přezkoumání vztahu teorie a praxe ve vyučovacím procesu v podmínkách spojení školy se životem. Vlastní cena této stati je v tom, že výrazně ukazuje na protikladnost filosofických a společenských kořenů »pracovní školy« v pojetí pragmatistické a reformní pedagogiky a v pojetí vědecké pedagogiky a naší socialistické společnosti.

Pozoruhodný pohled na programový okruh gnoseologických otázek teorie vyučování a výchovy — i když zatím jen částečný — je nastíněn ve stati *J. Janouška a Ivo Tretery* »K zásadám práce v teorii poznání (1961, č. 2). Článek ukazuje na některé momenty, které jsou společné v předmětu pedagogiky i teorie poznání, zvláště pokud se týká otázky předávání poznatků, které je vždy součástí i podmínkou společenskohistorického poznávání. Protože se uskutečňuje především formou vyučování a výchovy, je také tradičně zkoumáno pedagogikou. Tato stať je významná pro spolupráci filosofů a pedagogů též tím, že jim pomáhá ujasnit si navzájem povahu, obsah a rozsah jejich dílčích úkolů. Autoři ukázali, že filosofie při svém charakteru obecné světonázorové a metodologické vědy, která má svůj vlastní předmět, nemůže nahradit jakýkoli konkrétní vědní obor. Teprve z obecných závěrů a materiálu připraveného speciálním vědcem filosof vychází a má tak možnost provádět světonázorové a metodologické zobecnění v rovině nejobecnějších pojmů, kategorií a zákonů. To však nezabývá filosofického pracovníka povinností, aby byl zároveň orientován v příslušném oboru.

Podnětným příspěvkem k hodnocení složité problematiky výchovy je nesporně obsáhlejší stať *Vladimíra Grulichy* »Revoluční praxe — gnoseologický základ komunistické výchovy«

**K NĚKTERÝM PEDAGOGICKO  
PSYCHOLOGICKÝM OTÁZKÁM  
PRVNÍCH UČEBNIC  
ŽIVÉ ABECEDY A SLABIKÁŘE**

(1961, č. 2). Autor v této práci usiluje o postžení úlohy praxe jako gnoseologického základu komunistické výchovy a z hlediska teorie poznání sleduje gnoseologické základy jednotlivých stránek komunistické výchovy. Veden snahou o nastínění komplexního pohledu na gnoseologickou problematiku komunistické výchovy nemohl v rámci časopisecké studie přikročit k důkladnější analýze některých otázek, jak si to jejich závažnost zaslужuje. Z hlediska marxistické kategorie převratné praxe se dotýká autor společensko-gnoseologických základů komunistické výchovy. Stať směřuje svým polemickým ostřím proti mylným názorům, v nichž dožívá pragmatismus i jiné směry úpadkového buržoazního myšlení. Z celé řady pozoruhodných myšlenek je významná i téze, že výchovu je možno pojímat jako součást a autonomní složku společensko-historické praxe. V souladu s leninskými myšlenkami o cíli a prostředku je značná pozornost věnována některým otázkám cíle komunistické výchovy a jejímu rozhodujícímu prostředku. V závěrečné části se pokouší autor ze stanoviska marxistické teorie poznání zdůvodnit vedoucí úlohu rozumové výchovy a charakterizuje gnoseologické základy a gnoseologickou komplexnost jednotlivých stránek komunistické výchovy v pojetí pedagogické vědy. Poukazuje též na integrující úlohu pracovní výchovy v procesu všestranného rozvoje, přičemž se odvolává na zákonitou úlohu lidské pracovní činnosti a gnoseologickou funkci ruky ve vývoji společnosti i jednotlivce. Zmíněná stať je dobrým impulsem a příspěvkem filozofa ke zkoumání složitých otázek výchovy.

Závěrem je třeba jen vyslovit přání, aby spolupráce filozofů a pedagogů se rozvíjela intenzivněji než dosud a aby přinášela plody pro obě strany.

*Rudolf Opata*

Věnovat pozornost těmto otázkám a těmto novým učebnicím z r. 1960, které zahájily příliv nových učebnic, zpracovávaných již z hlediska požadavků přestavby naší školy, znamená zabývat se jedním z důležitých úseků pedagogicko-psychologické teorie a praxe naší socialistické školy.

Význam Živé abecedy a na ni navazujícího Slabikáře spočívá v tom, že jsou prvními knížkami počátečního čtení a psaní, které je základem všeho dalšího školního a mimoškolního vzdělávání mládeže. Umožňuje práci ve všech předmětech a školních ročnících, rozvíjí poznání, myšlení a celou osobnost žáků tím, že jim otevírá svět vědění, umění a všeho kulturního bohatství nashromážděného lidskou společností a uloženého v knihách, v písmu.

Učebnice čtení a psaní jsou prvními školními knížkami, které zahajují nástup veškeré školní i mimoškolní práce žáků s knihou a perem a jsou počátkem všeho jejich pozdějšího styku s tištěným a psaným slovem a s literaturou vůbec. Podstatně přispívají k osvojení tak důležitého a pro účast jedince v životě společnosti nezbytného nástroje poznání a dorozumění jakým je psaná řeč, písmo.

Význam tohoto nástroje vzrůstá zejména ve společnosti socialistické, která klade zvýšené nároky na vzdělanost a kulturní rozvoj všech svých členů a která trvale a soustavně vzdělávání povýšila na jednu ze základních společenských činností charakterizujících člověka epochy socialismu a komunismu.

Zvýšený zájem a péče naší socialistické společnosti o bezpečný nástup a úspěšné osvojování počátečního čtení i psaní všemi dětmi se projevil již v prvním usnesení ÚV KSČ o učebnicích z r. 1951. Toto usnesení má pro teorii a praxi elementární výuky význam zcela mimořádný. Byl v něm konkrétně (po kritickém rozboru nedostatků v tehdejší jazykové výuce, zvláště ve

čtení] vysloven oprávněný požadavek společnosti, aby se všechny naše děti bezpečně (bez zbytečných nesnází a tápání, pod vedením a za pomoci učitele) učily číst a psát ze slabikáře tak, aby si osvojily základní jazykové znalosti a dovednosti důkladně, bez oné povrchnosti a živelnosti, kterou vnášely tehdy do školní práce zejména tendence tzv. globální metody čtení.

Hluboký význam usnesení spočíval zvláště v tom, že jím naše strana položila základ k soustředěnému úsilí o vědeckou koncepci počátečního čtení a jeho výuky, k úsilí o vypracování metody vyučování odpovídající této koncepci (a navazující na nejpokrokovější tradice domácí i na teoretické a praktické poznatky první země socialismu), k chápání slabikáře jako základní jednotné pomůcky žáků v počátečním jazykovém vyučování.

Tyto složité otázky nemohly být pochopitelně vyřešeny v slabikáři První čítanka, zavedeném pro všechny školy již v r. 1951. Byl učiněn jen první i když podstatný krok k sjednocení způsobu vyučování zavedením tzv. hláskové analytickosyntetické metody osvědčené a prověřené na sovětských školách a tehdy zčásti i u nás.

Učebnice sama však ještě plně nevyhovovala. Nevycházela z teoretických zásad, které by vyplynuly z pedagogicko-psychologického rozboru nové koncepce a nové metody čtení, neobrážela systém a metodický postup výuky. Nesla v sobě ještě dozvuky globálních tendencí projevujících se například v rychlém nástupu a kumulaci slov obličné slabičné stavby i slov či textů obtížných obsahově. Psaní bylo od čtení časově značně oddáleno. Učebnice byla pojata (jak je patrné už z názvu) spíše jako čítanka než jako slabikář, který je teprve úvodem v počátečním čtení a psaní. Tím byla učebnice značně náročná a obtížná pro šestileté děti mimo jiné i proto, že plnila tehdy zdůvodněný úkol pomůcky nejen pro žáky, ale i pro učitele (obsahovala metodické pokyny).

Bylo patrné, že pedagogické a psychologické otázky počátečního čtení a psaní bude nutno podrobit dlouhodobějšímu studiu a že bude zejména třeba dlouhodobě-

šího výzkumu osvojování čtení a psaní. K této práci se spojili teoretikové i praktikové, pracovníci pedagogiky i pedagogické psychologie spolu s učiteli, kteří dosahovali nejlepších výsledků ve vyučování počátečnímu čtení a psaní. Výzkum takovéto komplexní povahy byl organizován ve VÚP pod vedením dr. B. Kujala a za velmi účinné pomoci akademika O. Chlupa a prof. J. Váni kolektivu.

Z teoretických studií, ze zkušeností pedagogické praxe a z výzkumu v r. 1951 až 1953 bylo shromážděno množství materiálu pro rozpracování teoretických, psychologických i pedagogických otázek a koncepce počátečního čtení i pojetí hláskové (analyticko-syntetické) metody v její speciické variantě, vhodné pro naše elementární třídy. Na tom základě bylo možno přistoupit k vypracování takové učebnice (slabikáře), která by v podstatě plnila požadavky vyplývající z usnesení strany z r. 1951 a vyhovovala specifice počátečního čtení a psaní. Tato učebnice byla vydána a zavedena do škol v r. 1954. Bylo to první vydání Živé abecedy a Slabikáře (setrvávajících pak bez podstatných změn v dalších vydáních až do r. 1959), učebnic počátečního čtení a psaní, počáteční jazykové výuky na našich školách. Živá abeceda byla úvodem, přípravou počátečního čtení. Slabikář na ni navazoval a počáteční čtení a psaní rozvíjel.

Shrneme zhruba (pro pochopení nutných souvislostí) základní změny v nově vydaných učebnicích z r. 1954 srovnáním s učebnicí První čítanka, ale hlavně se zaměříme k Živé abecedě a Slabikáři v jejich dnešní současné podobě z r. 1960. Ta vzešla z dalších výzkumů a prověřování na školách v r. 1954—55 a 1957—59. Byly v ní shrnuty zkušenosti a připomínky mnoha učitelů elementaristů a do důsledku dovedeny a realizovány teoretické pedagogicko-psychologické zásady, na nichž byly tyto učebnice budovány již ve svém prvním vydání. Živá abeceda a Slabikář z r. 1960 byly dotvářeny pod vlivem nejpodstatnější současné změny v našem školství, která vyplynula z XI. sjezdu KSČ a z usnesení ÚV KSČ z r. 1959 O těsném spojení školy

se životem a dalším rozvoji výchovy a vzdělání.

Autorský kolektiv *Živé abecedy a Slabikáře* z r. 1954 i 1960 setrvává beze změny (až na výtvarnou část *Živé abecedy*: v r. 1954 se na ilustracích účastnila řada výtvarníků, v r. 1960 jen jediný, A. Pospíšil). *Živou abecedu* zpracovali: J. Hřebejková (pracovnice VÚP), učitelky I. Fabianová, A. Šimanová a E. Strnad (pracovník pedagogického ústavu ČSAV). *Slabikář* je dílem stejného kolektivu pracovníků, obohacený o spolupráci spisovatele K. F. Sedláčka, laureáta státní ceny. *Slabikář* ilustroval V. Junek. První vydání učebnice redigoval akademik Chlup.

Ve srovnání s První čítankou byly *Živá abeceda* a *Slabikář* z r. 1954 již důsledně pojaty jako učebnice určené výhradně pro žáky. Učivo bylo vybráno a metodicky zpracováno na rozdíl od První čítanky s přísným zřetelem k zásadě přiměřenosti a postupnosti: ulehčení nastalo jednak zvolněním tempa, v němž mělo být učivo probíráno, jednak promyšlenějším výběrem učiva i postupem, v němž bylo probíráno. I velikost písma jen postupně po etapách se zmenšujícího přispívala k přiměřenosti učebnic. Čtení bylo od počátku (na rozdíl od předchozí učebnice) spojováno s psaním a v psaní bylo důsledně dbáno zřetelů grafické obtížnosti písmen a spojů i optické diferencovatelnosti psaných písmen.

V teoretických zásadách, na nichž byly *Živá abeceda* a *Slabikář* budovány, byly plně vyjádřeny psychologické zřetele: *živá*, mluvená řeč dítěte se stává východiskem pro počáteční čtení i psaní. V celém postupu výuky jsou důsledně spojovány pochody analýzy a syntézy. Technika čtení se od počátku spíná s porozuměním obsahu čtených slov a textů. Uplatněním výtěžků teoretických studií, dlouhodobého výzkumu a zkušeností, praxe počátečního čtení a psaní získává počáteční výuka a spolu s tím i učebnice pevný teoretický základ.

V r. 1960 vycházejí *Živá abeceda* a *Slabikář* nově zpracované. Vzešly po přípravě, o níž bylo už zmínka. Bezprostředním základem nového zpracování byly pokusné

učebnice, prověřované na školách výzkumem v r. 1957—59.

Výsledek této přípravy, pokusů a celkových změn vyplývajících z usnesení o spojení školy se životem se projevily ve změnách metodické povahy a v obsahu nových loni vydaných učebnic. Změny se soustředily zvláště na posílení aktivity žáků, rozvoje jejich myšlení a samostatnosti a na posílení tematiky směřující k výchově ideové a výchově k práci.

*Živá abeceda* nabyla ucelenější podoby knížky připravující žáky ke čtení. Byla obohacena o výtvarně jednotně zpracovaný obrázkový materiál, rozvíjející řeč a myšlení dětí na tématicke jim blízké (ukazující život a práci dospělých, hry, učení i práci dětí). *Živá abeceda*, dosud seznamující žáky jen s několika hláskami a písmeny, byla nyní doplněna a zakončena ve svých posledních stránkách uvedením dětí ve čtení slabik. Byl tím podtržen význam těchto základních částí mluvené řeči pro počáteční čtení a psaní s cílem dříve upevnit znalost slabiky a vytvořit tak přímý přechod ke čtení ze *Slabikáře*. *Živá abeceda* se tím stává organickou součástí *Slabikáře*, je v podstatě prvním dílem učebnice čtení a psaní.

*Slabikář* byl ve svém systému postupného začleňování slabik a slov různých slabičných typů (od typu slabiky základní k typům postupně složitějším z hlediska obtížnosti artikulace i počtu hlásek (písmen) obsažených v slabice) doplněn a rozhojněn o další slabičné typy slov. Počáteční čtení tím nabylo ucelenější a rozmanitější podoby, aniž by ztrácelo na přiměřenosti. Výzkum ukázal, že tyto změny jsou nejen možné, ale i žádoucí a neznamenají pro žáky zvýšení obtížnosti učiva.

I když slovník *Slabikáře* byl od počátku volen tak, aby obsahoval jen slova dobře známého a srozumitelného obsahu, praxe a výsledky výzkumu ukázaly ještě na řadu slov abstraktního významu nebo slov, která se dala šestiletým dětem obtížně vysvětlit. Tato slova byla z textů *Slabikáře* vypuštěna, aby nebrzdila rozvoj počátečního čtení.

Také množství textů v průběhu roku a

ke konci roku je jinak rozvrženo a pořadí hlásek a slabik probíraných v průběhu roku je jinak uspořádáno. Bylo tím sledováno, aby nedocházelo k nežádoucím výsledkům zrychlením tempa postupu, které by neodpovídalo možnostem dětí, povaze materiálu nebo důležitosti a obtížnosti učiva. Toto hlubší metodické propracování a rozvržení učiva šměřovalo k tomu, aby učebnice vcelku i v jednotlivých úsecích obsahovala dostatek variabilního materiálu k procvičování, aby bylo vyhrazeno dost času k osvojení a upevnění zejména obtížnějších částí učiva. Zároveň šlo o to, aby rytmus a tempo postupu bylo v průběhu roku důsledně v soulase s rostoucím pokrokem v celkovém rozvoji dětí, aby jejich rozvoj byl podporován nikoli brzděn.

Změny v tematice Slabikáře byly zaměřeny na doplnění, odpovídající smyslu zásady spojení školy se životem. Jde o texty a ilustrace, seznamující žáky s různou prací dospělých, zaměřené k práci veřejně prospěšné i o texty, jichž lze různým způsobem využít při výchově žáků k práci, k péči o zdraví, k pozorování přírody i k její ochraně.

Psaní bylo přepracováno tak, aby byly lepší předpoklady k zdokonalení znalostí písmen: písmena ve slovech nebo písmena izolovaná se pravidelně opakují; více se vyskytují velká psací písmena a jsou častěji spojována s písmem malým.

Tolik k celkovým změnám ve srovnání s vydáním předchozím. Zbývá přihlédnout jak plní učebnice Živá abeceda a Slabikář úkol, daný počátečnímu jazykovému vyučování osnovami z hlediska těch zásad, které byly základem tvorby obou učebnic, a ukázat, jak z hlediska své specifiky přispívá k rozvoji aktivity a samostatnosti žáků a k plnění úkolů výchovných. Jde jen o přehled, který zdaleka nemůže vyčerpávat tuto problematiku.

Počátečnímu jazykovému vyučování v 1. post. ročníku je dán současnými osnovami úkol naučit všechny žáky písmenům české abecedy (tiskacím i psacím), naučit správně číst a psát slabiky a s porozuměním číst snadná slova i kratší texty. Naučit rozli-

šovat všechny hlásky v mluvených slovech, uvědomovat si v nich pořadí slabik a hlásek a psát slova bez vynechání písmen. Žáci se přitom učí hovořit a číst o věcech a jevech, které je obklopují, a o událostech, které prožívají. Obohacují své vědomosti o nové poznatky a svou řeč o nové výrazy.

Obě učebnice plní úkol daný osnovami zejména důslednou realizací teoretických zásad, tvořících jádro výuky čtení a psaní i metodického postupu, který je v učebnicích uplatněn. Hlavní zásada vyučování čtení a psaní, že východiskem pro poznávání psané řeči (písma) je živá mluvená řeč dítěte, odpovídá zřetelům vývoje šestiletého dítěte i skutečnosti, že naše písmo je ve své podstatě grafickým záznamem hláskové a slabičné podoby řeči mluvené. Živá abeceda navazuje na předchozí vývoj řeči dítěte, na jeho znalost obsahu mnoha slov, na vcelku již správnou výslovnost i gramatické vyjadřování šestiletých dětí.

V období práce s Živou abecedou se rozvíjí správné vyjadřování dětí, obohacuje se jejich slovník, zpřesňuje se sluchové a zrakové vnímání dětí. Rozvíjí se zejména jejich fonemický sluch a správná artikulace a ruka dítěte se připravuje k psaní. Postupně, hravým způsobem (např. rytmickým vyslovováním slov po slabikách v rozčítadlech atd.) jsou děti vedeny k tomu, aby pozorovaly a uvědomovaly si základní části mluvených slov, slabiky, a aby rozlišovaly i hlásky jako součásti slov. Živá abeceda vede důsledně k poznávání písmen jako grafických záznamů pro hlásky vybrané z mluvených slov, která děti znají a která si pak i vybavují při pozorování a rozhovorech o obrázcích Živé abecedy.

Také natištěné slabiky, jimiž je Živá abeceda zakončena, jsou pojaty jako grafické záznamy přirozených zvuků a částí slov. Slabiky čtou děti až tehdy, když je dovedou rozložit a složit z hlásek a písmen skládací abecedy. Aktivní praktickou činností řízenou učitelem a hravě motivovanou pronikají děti do stavby řeči, v praktické činnosti se rozvíjí schopnost analýzy a syntézy nezbytná pro správné čtení i psaní. Zájem dětí o praktické činnosti podporuje výchovný i didaktický účinek práce se

skládací abecedou, která je organickou součástí obou učebnic.

V Slabikáři je zásada východiska mluvené řeči pro vyučování čtení a psaní skutečně důsledně tím, že Slabikář užívá slov z dětského slovníku, slov obsahově dětem známých nebo snadno vysvětlitelných.

Soustavné spínání pochodů analýzy a syntézy je další zásadou a podstatným znakem metodického postupu, který sledují obě učebnice. V učebnicích se pochopitelně neobráží všechna ta bohatá a rozmanitá práce učitele s žáky v oblasti rozvíjení analýzy a syntézy mluvené řeči (slyšených a vyslovovaných slov), analýzy a syntézy optické a grafomotorické a jejich vzájemného rozmanitého spojování. Čtení a psaní ze Slabikáře je v podstatě už výslednicí této předchozí přípravy, zvláště v prvním díle Slabikáře. Pokud jde o sepětí analýzy a syntézy v oblasti optické a grafomotorické je důsledně uplatněno v koncepci celého Slabikáře v souběžném čtení s psaním, při čemž požadavky a úkoly kladené na čtení i psaní v učebnici se postupně zvyšují podle specifické potřeby každé z těchto činností.

Optickému členění slov po slabikách pomáhají v počátcích nástupu každého nového typu slabik mezery mezi slabikami tiskacích izolovaných slov ve Slabikáři.

Třetí zásada spočívá v těsném spojování techniky čtení (to je způsobu a postupu převodu optického záznamu slov v jejich mluvní podobu) s porozuměním obsahu, významu slova. Uplatnění této zásady směřuje k tomu, aby žáci správně a přesně skládali písmena v slabiky a slova, poněvadž každá i zdánlivě nepatrná chyba v technice čtení (třeba jen záměna, nepřesné přečtení jediného písmene ve slově) podstatně ovlivňuje porozumění obsahu a často i význam slov a smysl textu zcela mění. Slabikář proto často užívá srovnávání a rozlišování slov, u nichž změnou písmen se mění význam slova, aby žáci dospívali k uvědomělému přesnému rozlišování a čtení slov v textech.

Všechn materiál čtení a psaní je v Slabikáři přísně odstupňován vzhledem k obtížnosti hláskové a slabičné stavby slov i

k náročnosti obsahu slov a textů. Přitom je důsledně dbáno, aby žáci četli jen slova složená z písmen a slabik již poznaných, aby nikde netápali a nemusili se dohadovat, aby jejich čtení nebylo mechanicko-pamětné, neuvědomělé. I v období prvních počátků čtení, kdy žák ještě zápasí se zvládáním techniky čtení je veden v Slabikáři systematicky k tomu, aby se čtením dobíral obsahu, aby mslil a četl uvědoměle. Projevuje se to nejdvýrazněji v těch typech čtenářských úkolů, kdy se text Slabikáře přímo obrací na žáka otázkami (Je to tak? Víš to? Hádej! Co je to? atp.).

Jak patrně z rozboru a uplatnění těchto hlavních zásad v obou učebnicích, jsou v nich obsaženy všechny základní didaktické principy (přiměřenost, uvědomělost, názornost, aktivnost, posloupnost atd.).

Obsahová tematická náplň Slabikáře je zaměřena k plnění úkolů výchovy k práci, výchovy mravní a ideově politické i světonázorové, a to přiměřenými prostředky a možnostmi, které skýtá prvopočáteční čtení a jichž umožňuje použít věk a zkušenosti šestiletých. Zájem dětí o četbu se probouzí tím, že děti čtou v Slabikáři o věcech, činnostech a lidech jim blízkých a milých, seznamují se s rozmanitými činnostmi a prací dospělých i dětí, ukazuje se jim nová technika. Jsou textem i obrazem vedeny k vzájemné pomoci, ke kolektivnímu soužití v míru a přátelství, k úctě a lásce k Sovětskému svazu. Dozvídají se o skutečnosti, která je obklopuje a působí na ně. Počáteční nutně chudý text Slabikáře je spojen ilustrací v jeden celek, doplňující svým obsahem výchovně vzdělávací cíl školy.

Tematicky je Slabikář zpracován tak, že sleduje běh ročních období. V obrazové i textové části počíná podzimem, kdy děti vstupují do školy, pokračuje zimou a jarem a končí létem, kdy také končí dětem školní rok.

Toto členění spojuje žáky těsně s konkrétní skutečností přírody, života, práce, oslav a zábav, které se připínají k určité roční době, kterou právě žáci prožívají a má velký a kladný výchovný a vzdělávací vliv. Sledováním ročních období vystupuje do popředí zobrazení přírody, a tím i ven-

kova a různých prací a činností na venkově. Zde se změny ročních dob nejvýrazněji projevují a jsou lákavé zvláště pro barevnou ilustraci.

Bude však třeba znovu přehlédnout, nepřevažuje-li v Slabikáři příliš tato »venkovská« tematika. A zvláště bude třeba vyhnout se v ilustracích i textech zobrazení a popisu takových činností a prací na venkově, které mohou vyvolávat dojem starého individuálního způsobu hospodaření, malovýroby a záhumenkaření, a nahradit je zobrazením socialistické skutečnosti na venkově i ve městě.

Naše nová skutečnost podléhá díky rychlému tempu vývoje socialistické společnosti neustálým změnám, které bude třeba v Slabikáři uplatňovat, věnovat ještě větší pozornost proporcím mezi tématy, nové technice, tematické jisker a pionýrů atd., poněvadž děti žijí současností. Možnosti počátečního čtení jsou ovšem omezeny, vždyť výuka čtení je rozvržena do všech pěti let národní školy.

Jazyk Slabikáře je pěkný, čistý i v počátečních nejjednodušších textech, Texty

čerpající z lidového umění (pohádky, říkadla) i z nové poezie, ale i texty tvořené speciálně pro potřeby Slabikáře, zvláště v jeho druhé polovině, svědčí o mimořádné péči, věnované kráse jazyka. Je to nesporně díky účasti spisovatele v kolektivu Slabikáře.

Výtvarné a grafické stránce nových učebnic, zvláště reprodukcím ilustrací (i psacímu písmu, jednotě typů písma atp.) bude třeba naopak věnovat péči daleko větší. Nejen proto, že text tvoří s ilustrací nedílnou jednotu a obraz pomáhá dotvářet svým obsahem to, co nelze právě v počátečním čtení vyjádřit textem, ale i proto, že jen ilustrace opravdu krásné, umělecké, mohou plnit i úkoly výchovy estetické na tomto prvopočátečním stupni.

Celkové estetické působení učebnic bude nutno posílit, aby se zvýšila výchovně vzdělávací hodnota těchto nových učebnic, které jsou novým bohatým přínosem pro teorii a praxi elementárního jazykového vyučování a výchovy šestiletých dětí.

*A. Lebedová*

---

PEDAGOGIKA. Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 — Nové Město — dod. pů 1. Řídí člen korespondent ČSAV Josef Vána s redakční radou. Redakce: Praha 1 — Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 5 Kčs, předplatné na celý ročník 30 Kčs, US \$ 3,30, £Stg 1. 3, 7. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSČ, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá Poštovní novinový úřad — ústřední administrace PNS, Obránců míru 2, Brno. Lze také objednat u každého poštovního úřadu nebo doručovatele. Objednávky do zahraničí vyřizuje Poštovní novinový úřad vývoz tisku, Štěpánská 27, Praha 1. Číslo vyšlo v prosinci 1961.

09\*12071

© by Nakladatelství Československé akademie věd 1961